



**Integration von Schülerinnen und Schülern mit einer
SehSchädigung an Regelschulen**

Didaktikpool

**Schwarzschrift UND Punktschrift. Alternativen im Bereich der
Kulturtechniken bei Schülern und Schülerinnen mit hochgradiger
Sehbehinderung**

Prof. Dr. Emmy Csocsán, Lena Koltermann

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://www.isar-projekt.de>



**Schwarzschrift UND Punktschrift.
Alternativen im Bereich der
Kulturtechniken bei Schülern und
Schülerinnen mit hochgradiger
Sehbehinderung**

Universität Dortmund 2006

von Prof. Dr. Emmy Csocsán unter Mitarbeit

von Lena Koltermann

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung	5
2	Grundlagen und Grundfragen.....	10
3	Entwicklung der Lesekompetenz.....	14
3.1	Entwicklung der Lesekompetenz – Allgemeine Grundlagen und Definitionen, Voraussetzungen und Kompetenzen	14
3.1.2	Voraussetzungen und Kompetenzen zum Lesenlernen.....	16
3.2	Entwicklung der Lesekompetenz nach Kerstin Fellenius	22
3.3	Zusammenfassende Überlegungen	28
4	Fallberichte.....	35
4.1	Till.....	35
4.1.2	Schülerbeschreibung	35
4.1.3	Erstgespräch mit Till.....	37
4.1.4	Ausgangssituation: Lesen von Schwarzschrift	38
4.1.5	Ausgangssituation: Lesen von Punktschrift.....	39
4.1.6	Lehrergespräch	39
4.1.7	Konzept / Zielsetzung.....	40
4.1.8	Protokolle	41
4.1.9	Fazit	45
4.1.10	Zusammenfassende tabellarische Darstellung.....	46
4.1.11	Anhang.....	47
4.2	Kim	47
4.2.2	Schülerbeschreibung	47
4.2.2	Erstgespräch mit Kim	51
4.2.3	Ausgangssituation: Lesen von Schwarzschrift	52
4.2.4	Ausgangssituation: Lesen von Punktschrift.....	53
4.2.5	Lehrergespräch	53

4.2.6	Konzept / Zielsetzung.....	54
4.2.7	Protokolle	55
4.2.8	Fazit	59
4.2.9	Zusammenfassende tabellarische Darstellung.....	59
4.3	Melanie	62
4.3.1	Schülerbeschreibung	62
4.3.2	Erstgespräch mit Melanie.....	64
4.3.3	Ausgangssituation: Lesen von Schwarzschrift	64
4.3.4	Ausgangssituation: Lesen von Punktschrift.....	65
4.3.5	Lehrergespräch	65
4.3.6	Konzept / Zielsetzung.....	66
4.3.7	Protokolle	67
4.3.8	Fazit	69
4.3.9	Zusammenfassende tabellarische Darstellung.....	70
4.3.10	Anhang.....	71
4.4	Tarkan	73
4.4.1	Schülerbeschreibung	73
4.4.2	Erstgespräch mit Tarkan	74
4.4.3	Ausgangssituation: Lesen von Schwarzschrift	75
4.4.4	Ausgangssituation: Lesen von Punktschrift.....	76
4.4.5	Lehrergespräch	76
4.4.6	Konzept / Zielsetzung.....	77
4.4.7	Protokolle	78
4.4.8	Fazit	81
4.4.9	Zusammenfassende tabellarische Darstellung.....	82
5	Interviews	84
5.2	Interviewfragebogen	84

5.3	Zusammenfassung der Interviews.....	88
6	Methodische Vorschläge.....	94
7	Literatur	102
7.2	Weiterführende Literatur	107
8	Anlagen.....	109
8.1	Punktschriftwerkstatt: Kassel, 3. – 4.Juli 2003	109
8.2	Protokoll zur Begleitung des Erwerbs der Lesefertigkeit der Punktschrift bei Kindern und Jugendlichen mit hochgradiger Sehbehinderung von Saskia Baumann, überarbeitet von Lena Koltermann.....	113
8.3	Fragebogen Lehrergespräch / Profile / Raster.....	121
8.4	Inventar zur Überprüfung und Evaluation der Lernausgangslage eines Schülers mit hochgradiger Sehbehinderung im Lernbereich Schriftsprache	122

1 Einführung

Der Gemeinsame Unterricht verlangt neue Kompetenzen von den Lehrerinnen und Lehrern in der Grundschule und auch von denen, die die sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern organisieren und unterstützen. Der im Gemeinsamen Unterricht unverzichtbare kompetente Umgang mit Heterogenität bedeutet, Prinzipien der Lernorientierten Didaktik zu folgen, Wissen um kooperativ-kommunikative Arbeits- und Organisationsformen effektiv einzusetzen, die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu kennen und zu bedienen.

Lesen und Schreiben sind die Grundvoraussetzungen für das schulische und auch außerschulische Lernen. Der Erwerb der Schriftsprache und das Beherrschen einer effektiven Fertigkeit bei der Dekodierung eines Textes und Rekodierung der verbalen Sprache beeinflusst die Leistungen in der Schule in den verschiedensten Lernbereichen.

Schülerinnen und Schüler mit hochgradiger Sehbehinderung bewältigen ihre Aktivitäten in ihrer Umgebung unter spezifischen Sehbedingungen. „Hochgradige Sehbehinderung bezeichnet den Grenzbereich zwischen Sehen und Nichtsehen“ (Walther 2000, S. 211). Diese Lernenden brauchen im Hinblick auf die Beherrschung und Verwendung der Kulturtechniken individuell angemessene Entscheidungen dieselben betreffend. Die unterschiedlichen Sehschädigungen beeinflussen die Entwicklung und die Effektivität der vorhandenen Sehfähigkeiten entsprechend.

Bis in die siebziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts lernten diese Kinder zwangsläufig Punkschrift, alternative Überlegungen gab es schlichtweg nicht. Anfang der 1970er Jahre erschienen Veröffentlichungen, in denen der Braille-Unterricht für nichtblinde Schüler thematisiert wurde (vgl. Mersi / Rust 1970; Mersi 1972). Die Autoren gingen darauf ein, dass dieser Fragenkomplex in der älteren wie auch der neueren Braille-Forschung wenig Bedeutung erfährt, er in der Schulpraxis aber erfahrungsgemäß beträchtlichen Kummer bereitet (vgl. Mersi / Rust 1970, 58). 1972 schreibt Mersi dann zum Thema Braille für nichtblinde Schüler: „Problematisch ist hier kaum das Ob und Wozu, wohl aber das Wie und, in Abhängigkeit dazu, das Wann, (...)“ (Mersi 1972, 28). Der Autor kommt zu folgender Einschätzung der Lage: „Der kurze Exkurs zeigt, 1. dass wir von einer befriedigenden Braille-Theorie noch weit entfernt sind, 2. dass sie eine Mehrfaktorentheorie sein müsste, und 3. dass ihr

Ausbau nur unter Beteiligung mehrerer Wissenschaften geleistet werden könnte“ (Mersi 1972, 29).

Die Entwicklungen im Bereich der optischen Hilfsmittel und der Vermittlungstechniken ermöglichen heute vielen Kindern und Jugendlichen mit hochgradiger Sehbehinderung den Erwerb der Schriftsprache und Schwarzschrift über den visuellen Kanal. In einigen Fällen erfolgt dieser Prozess langsamer als beim Klassendurchschnitt. Dem Prinzip der maximalen sozialen Teilnahme folgend ist es aber wünschenswert, diesen Personen die Möglichkeit anzubieten, beide Kulturtechniken – Schwarz- und Punktschrift – zu erlernen.

Die Ergebnisse der Forschungen von Kerstin Fellenius (1996) haben bewiesen, dass der Erwerb und der Gebrauch der Schwarz- und der Punktschrift parallel möglich ist. Die Entwicklung der Teilleistungen beim visuellen und taktilen Lesen stärken sich wechselseitig statt sich zu schwächen.

Es gibt viele Erwachsene, die in ihrem Beruf und Privatleben beide Kulturtechniken täglich nutzen. Jeder hat seine eigene Strategie entwickelt, in den verschiedensten alltäglichen Tätigkeitsbereichen die eine oder andere Form der Kulturtechnik zu verwenden.

Auch in Schulen treffen wir oft Schülerinnen und Schüler, die beide Kulturtechniken – Schwarz- und Punktschrift – zur selben Zeit verwenden. Im Vergleich mit der geschätzten Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler mit einer hochgradigen Sehbehinderung in Schulen ist ihre Zahl jedoch sehr gering.

Viel öfter kommen – in den Förderschulen für Blinde und Sehbehinderte – solche Fälle vor, in denen Schüler und Schülerinnen mit einer progressiv einhergehenden Sehschädigung und den damit verbundenen vielfältigen Problemen beim Lesen und Schreiben der Schwarzschrift, ein Förderangebot bekommen – in den meisten Fällen ein Pflichtangebot – Punktschriftkurse zu belegen und sich damit ganz auf den Erwerb und Gebrauch einer „anderen“ Kulturtechnik vorzubereiten. Dies passiert häufig in Form von Einzel- oder Kleingruppenförderung. Sehr oft erleben die Betroffenen diese Umstellung als negative Erfahrung, besonders dann, wenn die Vorbereitung nicht individuell angepasst war, sondern ohne sinnvolle bzw. verständliche Begründung des betroffenen Schülers / der betroffenen Schülerin aus dem sozialen (Klassen-) Umfeld herausgenommen wurde.

In Deutschland ist dieser Bereich der Sehgeschädigtenpädagogik weitestgehend noch nicht erforscht. Es fehlt die systematische Datenerhebung und ihre Auswertung, wobei darauf hinzuweisen ist, dass es in den 1970er Jahren Versuche einer systematischen Analyse der so genannten Lochschrift bzw. der Präge-Farbkontrastschrift gab, die allerdings wenig ausgereift waren (vgl. Mersi / Rust 1970; Mersi 1972).

Die Bedeutung des Themas wächst jedoch unumgänglich im Zuge der gemeinsamen Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne individuellen Förderbedarf im Bereich Sehen, visuelle Wahrnehmung und Umgehen-Können mit einer Sehschädigung (Förderschwerpunkt Sehen). Ein zielgleicher Unterricht ist nur dann möglich, wenn alle Schülerinnen und Schüler fähig sind, am gemeinsamen Lerngegenstand einen individuellen Entwicklungs- und Lernprozess in selbständiger und eigenaktiver Arbeit zu vollziehen.

„Zu den erforderlichen Voraussetzungen (des GU) gehören neben äußeren Rahmenbedingungen individualisierende Formen der Planung, Durchführung und Evaluierung der Unterrichtsprozesse und eine koordinierte Zusammenarbeit der Lehr- und Fachkräfte.“ (KMK 1998 S.191)

Im Sinne des Verständnisses von Chancengleichheit und Partizipation der neuen, aktuellen Dokumente (z.B. WHO ICF 2001, KMK 1998) sollen Änderungen in der Praxis des Gemeinsamen Unterrichts (GU) durchgeführt werden. Dabei gibt es eine dringende Notwendigkeit hinsichtlich der Evaluierungsmethoden von Vermittlungsprozessen und der Begleitung von Lernprozessen im Hinblick auf den GU mit Kindern mit und ohne Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Sehen.

Die Vermittlungsmethoden der klassischen Sehgeschädigtenpädagogik sollten überprüft, neue Arbeitsorganisationsformen ausprobiert und ausgewertet werden.

Die Möglichkeiten des parallelen Erwerbs und / oder Erhalts der ersten und zweiten Kulturtechnik eröffnen für Schülerinnen und Schüler mit hochgradiger Sehbehinderung neue Perspektiven im schulischen und außerschulischen Lernen.

Die Evaluierung neuer Methoden in der Unterrichtspraxis ist nur mit einer wissenschaftlichen Begleitung möglich und effektiv.

Diese Veröffentlichung beinhaltet eine Projektbeschreibung, die Darstellung der angewendeten Arbeitsmethoden und die Ergebnisse des Projektes „Erwerb der Punkt-

schrift als eine alternative Kulturtechnik“, welche an der Universität Dortmund im Fachbereich Rehabilitation und Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung in den Jahren 2002 / 2005 durchgeführt wurde.

Es werden theoretische Ansätze aus dem Forschungsfeld Lesenlernen und Forschungsergebnisse mit dem Schwerpunkt Wahrnehmung dargestellt, sowie Praxisberichte vorgeführt, die unsere Hypothese unterstützen, dass Kinder und Jugendliche mit einem Sehvermögen, das ihnen erlaubt, die Schwarzschrift zu erlernen, ihre Lesefertigkeit im Bereich der Punktschrift in einer Art und Weise entwickeln, die sich von denen, die mit Blindheit geboren sind, unterscheidet. Darüber hinaus werden Punktschrift-Projekte an Fallbeispielen von Schülerinnen und Schülern in unterschiedlichem Alter und unterschiedlichen Klassenstufen vorgestellt.

Um individuelle Lernprozesse begleiten zu können, haben wir ein Lernstand-Profil entwickelt. Dieses Modell wurde anhand der Fallbeispiele konkretisiert.

Wertvolle Hilfe, Hinweise und Unterstützung gaben uns neben den lernenden Schülern und Schülerinnen auch kompetente Erwachsene, die selbst Schwarzschrift und Punktschrift parallel verwenden. Die Zusammenfassung der Interviews ist in Kapitel 5 zu finden.

In Kapitel 6 finden Sie unsere methodischen Vorschläge zur praktischen Arbeit in einer heterogenen Lerngruppe im Hinblick auf den gemeinsamen Unterricht.

Am Projekt haben neben mir auch Saskia Baumann als wissenschaftliche Hilfskraft und Lena Koltermann als studentische Hilfskraft gearbeitet. Weiterhin haben folgende Studentinnen in der praktischen Phase mitgewirkt: Meike Frank, Margarete Dailer, Natascha Ediger. Ihnen danke ich für Ihre Mitarbeit.

Unser Dank als Team gilt den interviewten Personen und den Schülerinnen und Schülern, die mit uns in den Schulen gemeinsam gearbeitet haben.

Nachdem viele einzelne Arbeitsberichte erarbeitet und verschriftlicht waren, war es Aufgabe von Lena Koltermann, als wissenschaftliche Hilfskraft, die gesammelten Beiträge zu sichten und für die Veröffentlichung des vorliegenden Projektberichtes in einen einheitlichen Rahmen zu fassen. Dabei wurden einzelne Berichte teilweise umgeändert oder verkürzt. Für das Korrekturlesen des Buches gilt unser bester Dank Katherina Rode.

Dortmund, November 2006

2 Grundlagen und Grundfragen

Die folgenden Erläuterungen basieren auf den Arbeitsprotokollen der Projektleiterin, den Ergebnissen der Reflexionen von Lehrerinnen und Lehrern in der Schule und dem Arbeitsbericht von Saskia Baumann und Meike Frank, welcher im Sommer 2003 auf dem Kongress der Blinden- und Sehbehindertenpädagogen in Dortmund vorgestellt wurde.

Im Jahr 2002 wandte sich die Lehrerschaft der Wilhelm-Lückert-Schule, Beratungs- und Förderzentrum für Kinder und Jugendliche mit Sprach-, Seh- und Hörbehinderung, Kassel, an den Fachbereich Rehabilitation und Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung der Universität Dortmund, da sie sich von dieser Seite Unterstützung in Bezug auf die geeigneten Methoden der Punktschriftvermittlung erhofften.

Die Schulgemeinschaft der genannten Schule ist sehr klein, wodurch die 14 Schüler der Sekundarstufe I eine heterogene Lerngemeinschaft bilden. Zwei Schülerinnen und zwei Schüler dieser Lerngemeinschaft sollten auf Grund des sich verschlechternden Sehvermögens die Punktschrift erlernen. Diese werden im Folgenden kurz beschrieben:

Marta ist 1989 geboren. Bei ihr wurden ein beidseitiger kongenitaler (angeborener) Nystagmus, ein Hornhautpannus (gefäßreiche, entzündlich-reaktive Bindegewebsbildung), eine Maculadysplasie (Fehlbildung), eine Aniridie (Fehlen der Regenbogenhaut), ein linksseitiges Schielen nach innen sowie ein hinterer Polstar (Cataract) festgestellt. Ihre Sehschärfe mit bestmöglicher Korrektur beträgt auf dem rechten Auge 0,1 und auf dem linken Auge 0,08. Anhand der gestellten Diagnosen ist zu vermuten, dass Marta zum Lesen ein vergrößertes, kontraststarkes Schriftbild benötigt. Ihr Lesetempo ist aufgrund des Nystagmus sowie der Makuladysplasie verzögert.

Nater ist 1989 geboren. Bei ihm wurde eine starke beidseitige Myopie (Kurzsichtigkeit) festgestellt. Er hat eine zentral gelegene chorioatrophische Narbe, eine Glaskörperzyste rechts und einen Epikanthus (Lidfalte). Seine Sehschärfe beträgt auf dem rechten Auge 0,08 und links 0,05. Auch Nater benötigt zum Lesen ein vergrößertes Schriftbild (Bildschirmlesegerät), das über gute Kontraste verfügt. Die Diagno-

sen lassen vermuten, dass er zumindest auf einem Auge exzentrisch fixiert, was zu einer Kopfwanghaltung beim Lesen führen kann.

Franz ist 1986 geboren. Er ist auf seinem rechten Auge blind. Auf dem linken Auge hat er eine maximale Sehschärfe von 0,03. Im Jahr 2000 ist Franz wegen einer Hornhauttrübung operiert worden. Im Folgejahr erfolgte eine Star-OP. Nach Auskunft seiner Mutter ist der Junge in der Ferne ab 2m nahezu blind. Allerdings könne er in der Nähe mit Hilfe einer Lupenbrille Zeitungsdruck lesen. Franz benötigt zum Lesen eine Vergrößerung der Buchstaben. Dies wird bereits durch die Verwendung einer Lupenbrille (s.o.) angestrebt. Da er nur mit einem Auge lesen kann, benötigt er mehr Zeit, um sich im Text orientieren zu können. Die Verwendung von guten Kontrasten sowie eine individuell angepasste Ausleuchtung des Arbeitsplatzes erscheinen ratsam.

Carla ist 1990 geboren. Sie hat die Recklinghausen-Krankheit. Bei der vorliegenden Unterform bilden sich gutartige Tumore am Sehnerv in unmittelbarer Nachbarschaft der Hypophyse sowie Knötchen in der Iris. Sie hat ein stark eingegengtes Gesichtsfeld und ist außerhalb von Räumen blendempfindlich. Die Kontrastempfindlichkeit ist herabgesetzt. Ihr Visus beträgt rechts 0,25 und links 0,05. Bei Carla ist die individuelle Anpassung der Arbeitsplatzbeleuchtung zum Lesen sehr wichtig. Des Weiteren wird sie vermutlich aufgrund des eingegengten Gesichtsfeldes verlangsamt lesen und mehr Zeit zur Orientierung im Text (Zeilensprung) benötigen. Die Tumore am Sehnerv können zu einer veränderten Reiz-/ Informationsweiterleitung führen. Eine Textvergrößerung erscheint aufgrund der Visuswerte sinnvoll, könnte allerdings wegen des eingegengten Gesichtsfeldes zu verstärkten Übersichtsproblemen führen und somit kontraproduktiv sein. Dies muss zusammen mit ihr erprobt werden.

Zu diesem Zeitpunkt befand sich an der Schule in Kassel keine Fachkraft, welche bereits über Kenntnisse in Bezug auf die Vermittlung der Punktschrift bei Schülern mit einer hochgradigen Sehbehinderung verfügte. Die universitäre Hilfe wurde von den Lehrkräften in der bevorstehenden Phase als unverzichtbar angesehen.

Alle Schüler der Lerngemeinschaft hatten den Prozess des Schriftspracherwerbs in Schwarzschrift bereits abgeschlossen. Trotz der eher geringen Zahl der Schüler, welche die Punktschrift als Kulturtechnik erlernen sollten, fiel die Entscheidung nicht schwer, die gesamte Schülerschaft der Sekundarstufe I den Einführungslehrgang

miterleben zu lassen (siehe www.isar-projekt.de, ISaR Didaktikpool, Punktschriftwerkstatt). In der Gemeinschaft können alle Schüler in einem gemeinsamen Lernprozess die Grundlagen der Punktschrift erlernen. Das einige Schüler der Gruppe ein neues Schriftsystem auf Grund ihrer Sehschädigung erlernen sollten, stand dabei nicht im Vordergrund. Die spezielle Förderung und Unterstützung dieser Schüler wurde von Beginn an als langfristige Aufgabe der Klassenlehrer betrachtet.

Auf der Anfrage der Wilhelm-Lückert-Schule aufbauend startete das Projekt „Erwerb der Punktschrift als eine alternative Kulturtechnik“ unter Leitung von Frau Univ.-Prof. Dr. Emmy Csocsán. Das Vorhaben des Projektes ist es, methodische Lösungen und Materialien zu entwickeln, mit denen Kinder und Jugendliche mit einer hochgradigen Sehschädigung in ihrer sozialen Lernumgebung die Punktschrift gemeinsam mit den Klassenkameraden erlernen und anwenden können.

Was ist neu an dieser Annäherung?

Die Methodik folgt den nachstehenden didaktischen Prinzipien des gemeinsamen Lernens:

- Die Kinder und Jugendlichen mit einer hochgradigen Sehbehinderung erwerben die Zweitekulturtechnik in ihrer sozialen Lernumgebung – nicht im Rahmen von Einzelförderung.
- Die Vermittlung geschieht in einer angemessenen und spielerischen Form, wodurch Lernen mit allen Sinnen möglich ist.
- Die Methode bietet die Möglichkeit zum selbstgesteuerten Lernen, das Tempo der Lernentwicklung ist selbstbestimmt, die Motivation entsteht durch die gemeinsame Arbeit aller.

Nach dem Einstieg in diesen Arbeitsbereich durch die Zusammenarbeit mit der Lehrer- und Schülerschaft der Wilhelm-Lückert-Schule wurden die bis dahin erarbeiteten methodischen Lösungen und Lernmaterialien in der Matthias-Claudius-Schule in Homberg-Wernswig, im Gemeinsamen Unterricht einer ersten Klasse verwendet. Meike Frank beschäftigte sich im Rahmen ihrer 1. Staatsprüfung intensiv mit der Umsetzung und Einführung des Punktschriftlehrganges in dieser Klasse, welche ein Mädchen mit hochgradiger Sehbehinderung besucht (vgl. Meike Frank 2002).

Ausgehend von folgenden Fragen, die immer wieder aufgeworfen wurden, entwickelte sich die weitere Projektarbeit:

- Wie kann man den Lernprozess sehender Schüler, welche die Punktschrift als Zweitkulturtechnik erlernen, unterstützen?
- Auf welche Weise kann man im alltäglichen Unterricht die Lernmaterialien so kombinieren, dass die Schüler beide Systeme parallel verwenden und dabei den größten Nutzen erzielen?

Die Entwicklung einer *lernprozessbegleitenden Monitoring- und Evaluationsmethode und darauf basierenden didaktischen Interventionsstrategien*, womit die Lernprozesse im Bereich Lesen und Lernen der Punktschrift individuell angemessen gefördert werden können, wurde daraufhin als Ziel formuliert.

Besonders wichtig erscheint es zu betonen, dass die methodischen Angebote für heterogene Lerngemeinschaften, wie sie im Gemeinsamen Unterricht täglich anzutreffen sind, besonders wertvoll und geeignet sind, da die Schüler mit und ohne Sehschädigung bzw. unterschiedlichen Sehschädigungen spielerisch die Punktschrift als ein weiteres Schriftsystem erlernen können. Die Sammlung zeigt gute Möglichkeiten für flexible Arbeitsweisen und ein individuelles Lerntempo.

Die erarbeitete Methodik wurde – in erster Linie – für Kinder und Jugendliche entwickelt, die ihre alltäglichen Tätigkeiten in den meisten Bereichen unter visuellen Bedingungen ausüben und fähig sind, die Schwarzschrift zu lesen und zu schreiben. Die Punktschrift als Zweitkulturtechnik könnte allerdings die Geschwindigkeit des Lesens erhöhen. Des Weiteren könnte durch eine gut organisierte Gewichtung der Kombination von Schwarz- und Punktschrift die Effektivität des schulischen Lernens gesteigert werden.

3 Entwicklung der Lesekompetenz

In diesem Kapitel werden zunächst allgemeine Grundlagen, Definitionen, Voraussetzungen und Kompetenzen für die Entwicklung einer Lesekompetenz und darauf aufbauend die Methodik von Kerstin Fellenius dargestellt. Zusammenfassende Überlegungen schließen dieses Kapitel ab.

Das Unterkapitel 3.2 basiert auf einem Arbeitsbericht von Saskia Baumann und wurde von Lena Koltermann überarbeitet.

3.1 Entwicklung der Lesekompetenz – Allgemeine Grundlagen und Definitionen, Voraussetzungen und Kompetenzen

Im Folgenden soll es um die Frage gehen, welche Voraussetzungen und Kompetenzen für einen erfolgreichen Leselernprozess notwendig sind.

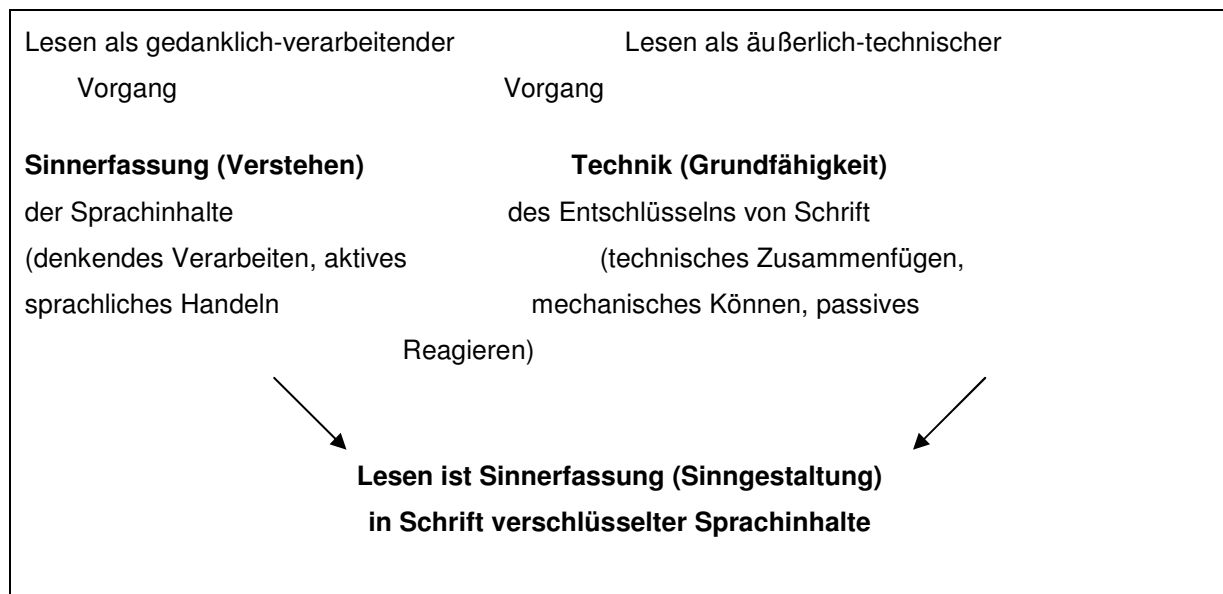
3.1.1 Definitionen von Lesen

Das Wort Lesen leitet sich zunächst von dem lateinischen Begriff *legere* ab, welcher soviel bedeutet wie auflesen, zusammenklauben, sammeln; in den Begriffen Weinlese, Ährenlese usw. findet sich diese Bedeutung im ursprünglichen Sinn wieder (vgl. Gumbel 1993). Mit dieser Begriffsbestimmung wird zunächst der äußere technische Aspekt des Lesens unserer Buchstabenschrift aufgezeigt. So handelt es sich nach Gagné (1970, 165) beim Lesen „um die Produktion von Sprechlauten und die Zuordnung von Laut zu geschriebenen Buchstaben“. Auch weitere Autoren formulieren Definitionen, die allein den isolierten formal-technischen Aspekt des Leseprozesses berücksichtigen.

Definitionen in diesem Sinne betonen den physiologisch und psychologisch beschreibbaren Ablauf des Leseprozesses (Augenbewegungen, Bewegung der Sprechwerkzeuge usw.) (vgl. Schenk 2002; Bleidick 1976; Gumbel 1993). Man kann die Tätigkeit auf dieser Ebene mit dem Begriff des *rekodierenden Lesens* bezeichnen: Ein „»verlautendes« Lesen, (...), bei dem der vorliegende Text nur in Laute und Wörter umgesetzt (...), sein Sinn aber nicht verstanden wird“ (Meiers 1998, 264).

Damit wird ein weiterer wesentlicher Aspekt des Lesens benannt, dem in den technischen Definitionen kein Platz eingeräumt wurde: der Sinn des Geschriebenen bzw. Gelesenen. „Der Sinn ist das Treibende im Lese geschehen“, so beschreiben Kern

und Kern (1967, 39) den wesentlichen Aspekt der Lesetätigkeit. Aus dem Geschriebenen wird durch den Prozess des Lesens der Sinngehalt desselben entnommen. Lesen ist somit als Gebrauchsweise von Schrift zu verstehen: Informationen, Wünsche, Handlungen usw. können einem Text oder auch einzelnen Wörtern entnommen werden (beispielsweise fordert uns das Straßenschild mit der Aufschrift „Stop“ zum Anhalten unseres Fahrzeuges auf). Lesen auf der Ebene des Verstehens wird als *dekodierendes Lesen* bezeichnet, d.h. durch Lesen wird dem Geschriebenen ein Sinn entnommen; Voraussetzung für sinnentnehmendes Lesen ist die Verfügbarkeit eines gemeinsamen Codes für den Schreiber und den Leser (vgl. Meiers 1998).



Lesen als dialektischer Prozess (Schenk 2002, 14)

Kainz (1956) erläutert darüber hinaus, dass sinnentnehmendes Lesen erst aus dem Zusammenspiel zahlreicher Leistungen (Perzeption/Wahrnehmung, Reproduktion, Assoziation, Assimilation, ...) ermöglicht wird. Neben der Wahrnehmungstätigkeit spielen auch spezifische kognitive Fähigkeiten eine große Rolle.

Die Entnahme eines Sinnes aus dem Geschriebenen durch den Leseprozess kann damit als ein vom Individuum gestalteter und aktiver Vorgang beschrieben werden (vgl. Meiers 1998).

Mit diesen Ausführungen ist eine wesentliche Erkenntnis verbunden: Es gibt nicht den einen Leseprozess, es gibt verschiedene Variationen der einen Tätigkeit Lesen. Verschiedene Formen des Lesens sind abhängig von Lesesituation, Lesemotivation, Leseintention, individuellem Lesestil und Leseniveau (Lesen in ruhiger oder unruhi-

ger Umgebung; Lesen zum Vergnügen oder zur Informationsgewinnung; überfliegendes Lesen; Anfänger, Fortgeschrittener; usw.) (vgl. Lang 2003; Fellenius 1996; Gümbel 1993; Gibson & Levin 1980). Allgemeiner ausgedrückt, muss der Erfahrungshintergrund des lesenden Menschen grundsätzlich mitbetrachtet werden. Eine einzige Definition des Begriffs Lesen kann dieser komplexen Tätigkeit gar nicht gerecht werden.

3.1.2 Voraussetzungen und Kompetenzen zum Lesenlernen

Betrachtet man das Lesenlernen als Langzeitlernprozess, welcher in der Schule unter dem Begriff des Schriftspracherwerbs geführt wird, kann man zwei Phasen, einen latenten Vorlauf und einen manifesten Ablauf, unterscheiden (vgl. Meiers 1998; Zitzlsperger 2002).

Unter manifestem Ablauf ist der „organisierte und didaktisch strukturierte Unterricht zu verstehen, in dem ein kontinuierlicher Lernzuwachs angestrebt wird“ (Meiers 1998, 53). Der latente Vorlauf hingegen umfasst einerseits Erfahrungen der Kinder, die sie vollkommen unabhängig vom Lesen und Schreiben gesammelt haben, die aber trotzdem eine zentrale Rolle im Lernprozess spielen: Motivation, Sprache, Artikulationsfähigkeit, Antizipation und Symbolverständnis. Andererseits bringen die Kinder Erfahrungen mit, die sie im „natürlichen“ Umgang mit Schrift gesammelt haben; zum Beispiel: „aus Büchern kann man vorlesen“, „meinen Namen kann man aufschreiben“, „wenn Mutter einen Einkaufszettel schreibt, fängt sie immer oben links an“ usw. (ökologischer Ansatz).

Es wird deutlich, dass neben der Wahrnehmungstätigkeit spezifische kognitive Fähigkeiten beim Lesen eine entscheidende Rolle spielen (vgl. Lang 2003). Kinder kommen mit bestimmten Vorerfahrungen und Kenntnissen in die Schule und wollen Lesen, Schreiben und Rechnen (die allgemein bekannten Kulturtechniken) lernen. Die Schüler haben also einen bestimmten Erfahrungshintergrund, wenn sie ihre Schullaufbahn beginnen. Der Erfolg des Lesenlernens ist „nur gesichert, wenn die grundlegenden Voraussetzungen (...) vorhanden sind. In der Regel erwerben Vorschulkinder diese Leistungen funktional in der tätigen Auseinandersetzung mit einer anregungsreichen Umwelt und durch die Art und Weise, wie sie betreut werden.“ (Schenk 2001, 45)

Lesenlernen vollzieht sich aber nicht als additiver, nachahmender Zuwachs an Kenntnissen und Fertigkeiten. Brügelmann betont gar, dass Formen der aktiven Aneignung der Schriftsprache auftreten (vgl. Schneider / Brügelmann / Kochan 1995). Kinder sammeln, ordnen, systematisieren und korrigieren im Laufe des Schriftspracherwerbs ihnen bedeutsame Erfahrungen und die für sie resultierenden Schlussfolgerungen (vgl. Schenk 2001) – Kinder gewinnen Erkenntnisse.

Als allgemeine Voraussetzungen eines erfolgreichen Leselernprozesses können betrachtet werden:

- die (Lese-) Motivation,
- das Symbolverständnis,
- die Fähigkeit der Objektivierung der Sprache,
- die Fähigkeit der optischen Differenzierung,
- die Fähigkeit der akustischen Differenzierung,
- die Sprachkompetenz bzw. die Vertrautheit mit der gesprochenen Sprache,
- ein nicht zu enger und möglichst differenzierter Erfahrungshintergrund,
- die Kenntnis von Richtungsbegriffen und damit die Fähigkeit der Orientierung auf dem Papier,
- eine präzise Artikulation als Voraussetzung zur exakten Bestimmung der Sprachlaute,
- die Vertrautheit mit Wortbildern und
- die Fähigkeit zur Antizipation.

Geht es unmittelbar um den Erwerb der Schrift, werden vom Lernenden ganz spezifische Fähigkeiten und Kenntnisse vorausgesetzt:

- Sprachbewusstsein,
- die Fähigkeit des Nachdenkens über sprachliche Phänomene,
- das Wissen um grammatische Begriffe,
- die phonologische Bewusstheit,
- die Beachtung der Lautung,
- die Fähigkeit zur Identifikation und Diskrimination,
- graphomotorische Geschicklichkeit,
- die Fähigkeit, Gestalten zu erfassen und nachzuspüren,
- die technische Beherrschung von Unterlage und Schreibwerkzeug (vgl. Meiers 1998, 58).

In diesem Text soll der Schwerpunkt auf die Wahrnehmung bzw. den Wahrnehmungsprozess beim Lesen gelegt werden. Daher werden nur einige der genannten Voraussetzungen eingehender behandelt.

Geht man von Goodmans Definition aus, dass Lesen einen „informationsverarbeitenden Prozess“ (Gümbel 1980, 59) darstellt, sollte man sich auch die Frage stellen, wie schriftliche Informationen aufgenommen und verarbeitet werden. Stark vereinfacht kann man von einem „Dreischritt des Lesens“ (Gümbel 1980, 59) ausgehen: 1. erfolgt eine optische Aufnahme des Geschriebenen durch das Auge, 2. wird dies dann lautlich durch die Sprechorgane reproduziert und 3. erfasst der Leser schlussendlich die Bedeutung des Geschriebenen.

Gehen wir vom ersten Schritt, der optischen Aufnahme des Geschriebenen aus.

“Der Lesevorgang erfordert vom Auge eine doppelte Leistung, eine optische und eine motorische“ (Schenk 2001, 47). Wir sehen nur deutlich, wenn das zu lesende Textstück (einzelner Buchstabe, einzelnes Wort) an den optimalen Perzeptionsort (Wahrnehmungsort) gerückt wird, die Netzhautgrube (Fovea centralis), die schärfste Stelle des Sehens. Die Sehmotorik, die „Einstellung des Objektivs“, spielt dabei eine große Rolle. Auf der Netzhaut erscheint ein Abbild des zu Lesenden. Über den Sehnerv wird das Wahrgenommene zum Gehirn weitergeleitet und dort verarbeitet (siehe ausführlich Brügelmann 1999; Koltermann 2004). Der Prozess der Informationsverarbeitung im Gehirn kann durch die Bedingungsfaktoren Erfahrung (z.B. mit der Muttersprache), Vertrautheit (z.B. mit häufigen Wörtern) und Erwartung (Kontext in dem ein Wort, ein Satz gelesen wird) (vgl. Neisser 1974) im positiven Sinn beeinflusst werden – d.h. der Prozess kann beschleunigt werden. „Beim Lesen sinnvoller Wörter innerhalb eines sinnvollen Kontextes haben wir es mit Erkennungsmechanismen zu tun, die die visuelle Ebene weitgehend verlassen. Ist aus dem mühsamen Entziffern des Schulanfängers ein flüssiges Lesen ohne Verlautbarung geworden, so verflüchtigt sich sowohl der visuelle als auch der verbale Anteil des Worterkennungsprozesses; der kognitive Charakter wird (...) deutlicher. Neisser (1974, 176) spricht von einem ‘fortwährend stummen Gedankenstrom’“ (Gümbel 1980, 77).

Fortschritte im Lesen lassen sich vor diesem Hintergrund als eine Beschleunigung und bessere Abstimmung des Lesevorgangs deuten, in dem visuelle Informationen und aktive Deutungsmuster des Lesers zusammenwirken (vgl. Brügelmann 1999).

Geht man von visuellen Fähigkeiten als vorauszusetzende Funktions- und Versteheleistungen aus, umfasst sie eine Vielzahl von Teilleistungen:

- Formauffassung und -differenzierung, d.h. Identifizieren und Diskriminieren von Wortteilen, Wortganzen und Buchstaben (ganzheitliches und einzelheitliches Erfassen);
- Durchgliederungsfähigkeit, d.h. Erkennen und Merken von Reihenfolgen, Analyse und Synthese von Buchstaben, Silben, Wörtern, Satzteilen;
- Raumorientierung, d.h. Unterscheiden von links und rechts, oben und unten;
- Speicherung visueller Informationen, d.h. Einprägen und gedächtnismäßiges Abrufen von Buchstaben, Buchstabengruppen, Buchstabenreihen, Wort- und Satzbildern (Speicherfähigkeit umfasst dabei Langzeit- und Kurzzeitgedächtnis, siehe unten) (vgl. Schenk 2001, 54).

Lesen als ein „informationsverarbeitender Prozess“ ist aber mehr als das bloße Funktionieren der Sinnesorgane: „Es geht um die uralte Frage, wie man durch die sinnliche Wahrnehmung zur Erkenntnis kommt“ (Gümbel 1980, 59). Daher sollen nun noch drei spezielle kognitive Fähigkeiten erläutert werden, die für die Bewältigung des Leselernprozesses eine Rolle spielen sowie die Fähigkeit zur Assoziation, die Speicherfähigkeit und die Fähigkeit zur Sinneserwartung.

An dieser Stelle sollte festgehalten werden, dass sich der Leseprozess durch Sehen (Schwarzschrift) und Tasten (Punktschrift) nur im Input (keine visuelle, sondern haptische Perzeption) und nicht in der kognitiven Verarbeitung unterscheidet (vgl. Csocsán 1998).

Die Fähigkeit zur Assoziation

Assoziation bezeichnet „eine Verknüpfung seelischer Inhalte, die sich darin zeigen, dass das Auftreten des einen das Bewusstwerden des anderen (mit ihm assoziierten) nach sich zieht oder wenigstens begünstigt. Ursprünglich und im engeren Sinn bezieht sich der Begriff Assoziation auf die Verbindung von Vorstellungen. (...)“ (Schenk 2001, 62). Assoziation bezeichnet die „Verknüpfung von Wahrnehmungen, Vorstellungen, Gefühlen, Bewegungen nach bestimmten Assoziationsgesetzen (Gesetz der Ähnlichkeit, Berührung, des Gegensatzes (...) der Aufeinanderfolge)“ (Gümbel 1980, 328).

„Voraussetzung für eine Assoziation sind also Wahrnehmungen, die zeitlich nebeneinander (die optische Perzeption beim Lesen ist ein zeitliches Nebeneinander) oder hintereinander ins Bewusstsein treten, und so miteinander in Beziehung gesetzt werden. Das Herstellen von Assoziationen spielt besonders in den Anfangsphasen des Leselernprozesses eine wichtige Rolle. Das Kind muss z.B. beim Einprägen eines Schriftbildes dieses mit dem Klangbild und der Bedeutung verknüpfen. Nach wiederholtem Herstellen einer Assoziation kann z.B. lediglich durch das Vorzeigen des Schriftbildes das Klangbild und die Bedeutung reproduziert werden. Über Assoziationen werden auch die Buchstaben und Laute erworben“ (Schenk 2001, 63).

Die Speicherfähigkeit

„Beim Lesen sind zu einem wesentlichen Teil reproduktive Vorgänge beteiligt. Darunter versteht man das Wiederhervorbringen von früher angeeigneten, im Gedächtnis gespeicherten Bewusstseinsinhalten. Die für das Lesen erforderliche Speicherfähigkeit umfasst Langzeit- und Kurzzeitgedächtnis.

Buchstaben/Laute und Schriftbilder/Wortklangbilder werden über Prozesse der Assoziation erworben, dauerhaft im Gedächtnis bewahrt (Langzeitgedächtnis) und können bei Gebrauch wieder hervorgerufen werden (Arbeitsgedächtnis).

Das Umsetzen eines Wortschriftbildes in Sprache fordert das Kurzzeitgedächtnis, denn die aufgenommenen Schriftzeichen müssen so lange im Bewusstsein bleiben, bis das Wort oder der Text entschlüsselt ist.“ (Schenk 2001, 63).

Die Fähigkeit zur Sinnerwartung bzw. Antizipation (Sinn-Vorwegnahme)

Antizipierendes Lesen meint nach Kern das von der Sinnerwartung gesteuerte Lesen, das hypothesentestende Lesen nach Goodman (vgl. Meiers 1998).

„Lesen, das mehr verlangt als das Bedeutungserfassen einzelner Wörter, muss schon in seinen Anfängen auf das Sinnerfassen größerer Inhaltseinheiten ausgerichtet sein. Liest das Kind einen Satz, stellt es bereits bei den ersten Wörtern Sinnvermutungen an. Die weitere optische Wahrnehmung erfolgt dadurch zielgerichtet. Diese selbsterzeugte Sinnerwartung begünstigt das Erkennen der Wörter und den Verstehensvorgang. Die Vermutungen beziehen sich sowohl auf den zu erwartenden Sinn des Satzes als auch auf die zu erwartende Satzform und Wortfolge. Antizipation gilt als wichtige Voraussetzung für flüssiges Lesen.“ (Schenk 2001, 64).

Die Fähigkeit zur Antizipation stellt sich besonders für Schüler mit einer Sehschädigung als eine Möglichkeit dar, die Qualität des Leseprozesses zu erhöhen. Das Lesen in diesem Sinne sollte also nicht auf den rein technischen Ablauf (Rekodierung der graphischen Zeichen zu einer Lautsumme) beschränkt werden, „sondern auch die Bedeutungsrekonstruktion, d.h. die Entschlüsselung des Sinngehaltes“ einschließen (Dekodierung). „Erst die Stufe des Dekodierens führt zum wahren Lesen. Die Stufe des Rekodierens alleine reicht nicht aus“ (Krug 2001, 242).

Als Fazit lässt sich sagen, dass sich Lesen nicht nur unter wahrnehmungstheoretischen, sondern auch unter neurobiologischen Gesichtspunkten als ein Prozess der Informationsverarbeitung mit den hier teilweise näher erläuterten Voraussetzungen und Kenntnissen betrachten lässt (vgl. Koltermann 2004).

Die kognitiven Strukturen eines Individuums entwickeln sich in Abhängigkeit äußerer Bedingungen und individueller Bedürfnisse, so dass sich sinnvolles Lesen in jedem Fall abhängig von Fähigkeiten und Wissen des Lesers sowie von der Textinformation erweist. Diese Tatsache muss grundsätzlich im Verlauf des Leselernprozesses beachtet werden.

3.2 Entwicklung der Lesekompetenz nach Kerstin Fellenius

In ihrer Studie „Reading Skills of the Visually Impaired“ stellt Kerstin Fellenius die theoretischen Hintergründe und Ergebnisse eines Lese-Projektes mit 8 sehgeschädigten Schülern vor. Im Folgenden soll ein Überblick über die Erfahrungen aus Schweden gegeben werden.

Das Projekt wurde in drei Phasen durchgeführt:

Zunächst wurden in einer ersten Phase (1988) Dokumente und Veröffentlichungen gesichtet, um sich einen Überblick über das Thema „Lesefähigkeit unter den Bedingungen einer Sehschädigung“ zu verschaffen.

In einer zweiten Phase wurden 1991 / 1992 Untersuchungen zu folgenden Fragen angestellt:

1. Welche signifikanten Faktoren für die Entwicklung und das Beibehalten einer funktionellen Lesefähigkeit von Menschen mit einer Sehschädigung gibt es?
2. Wann führt eine Sehschädigung zu Einschränkungen der Lesefähigkeit?

In den Jahren 1992 / 1993 führte die Autorin dann in einer dritten Phase ein Lesetraining mit einer heterogenen Schülerschaft durch. Dabei ging sie von folgenden Grundannahmen aus: Für Schüler mit einer Sehbehinderung sind Schriftzüge, Texte etc. in der Umgebung nicht ohne weiteres zugänglich, besonders im Hinblick darauf, dass ein mehr oder weniger kompliziertes Leseverständnis vorhanden sein muss. Für Punktschriftleser, d.h. Menschen ohne Sehfähigkeit, sind Möglichkeiten einer natürlichen Lesepraxis in unserer visuell dominierten Welt so gut wie gar nicht vorhanden. Die Basisfragen, welche die dritte Projekt-Phase begleiteten, lauten entsprechend:

1. Welche Grenzen setzt die Sehfähigkeit der Entwicklung einer Lesefähigkeit?
und
2. In wie weit ist es möglich, die Ergebnisse einer solchen Entwicklung durch Unterstützung, individuelle Anpassung und intensive Trainingsprogramme, basierend auf individuellen Vorlieben und Interessen, Anforderungen und Erfordernissen, zu verändern, zu beeinflussen und zu verbessern?

Die theoretischen Vorüberlegungen zur Lesefähigkeit, welche Fellenius in ihrer Veröffentlichung zusammenstellt, sollen an dieser Stelle genauer dargestellt werden,

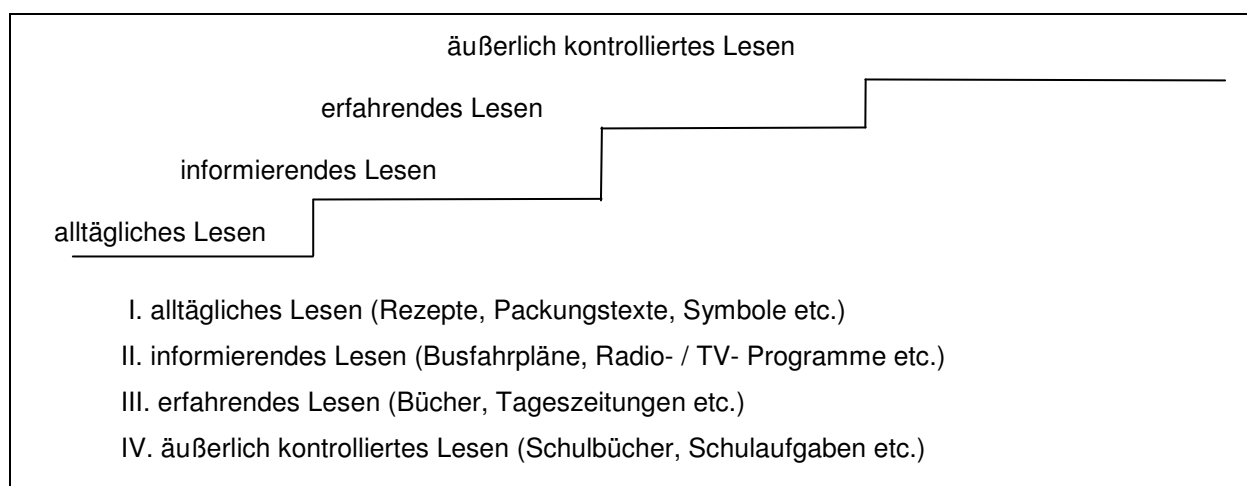
denn diese erscheinen auch im Hinblick auf unser Vorhaben von grundlegender Bedeutung zu sein.

Grundsätzlich wird angenommen, dass Lesen eine komplexe Tätigkeit bzw. Aktivität ist: Wir lesen, um uns zu informieren bzw. Informationen zu suchen; wir lesen, um Erlebnisse bzw. Erfahrungen zu sammeln; wir lesen um Aufgaben des täglichen Lebens zu lösen (sowohl zu Hause, als auch in der Schule bzw. bei der Arbeit). Leseaufgaben und Lesetexte variieren dabei sowohl in Bezug auf ihre Struktur, als auch bezüglich des Schwierigkeitsgrads.

Eine Person, welche die verschiedensten Lesesituationen – von der Morgenzeitung bis hin zum entspannenden Buch vor dem Schlafengehen – bewältigt, besitzt nach diesem Verständnis eine funktionelle Lesefähigkeit (functional reading ability).

Dabei muss man bedenken, dass Lesesituationen sowohl gekennzeichnet sein können von eigenen, individuellen Lesebedürfnissen, als auch von gesellschaftlichen Anforderungen. Wenn nun die Lesefähigkeit einer Person mit den individuellen Bedürfnissen und dem individuellen Bedarf, sowie mit denen des alltäglichen Lebens korrespondiert, dann besitzt diese Person auch eine Lesekompetenz.

Fellenius schlägt vor, die verschiedenen Lesesituationen in Form einer funktionellen Stufenfolge zu veranschaulichen, bei der jede Stufe einem Lesebereich mit bestimmten zunehmenden, steigenden Leseanforderungen entspricht. Dies wird in folgendem Schaubild deutlich:



Funktionelle Stufenfolge der Leseanforderungen

Functional flight of stairs for areas of reading (Fellenius 1996, 13)

Unter dem Terminus „alltägliches Lesen“ („ADL-Reading“) versteht Fellenius wiederkehrende Leseanforderungen im täglichen Leben: kurze Texte, welche schnell gelesen werden können. Meist dient diese Leseform der direkten Suche spezifischer Informationen (etwa nach den Nebenwirkungen auf einem Beipackzettel eines Medikamentes). Das Lesen basiert dabei auf der Suche nach Schlagwörtern.

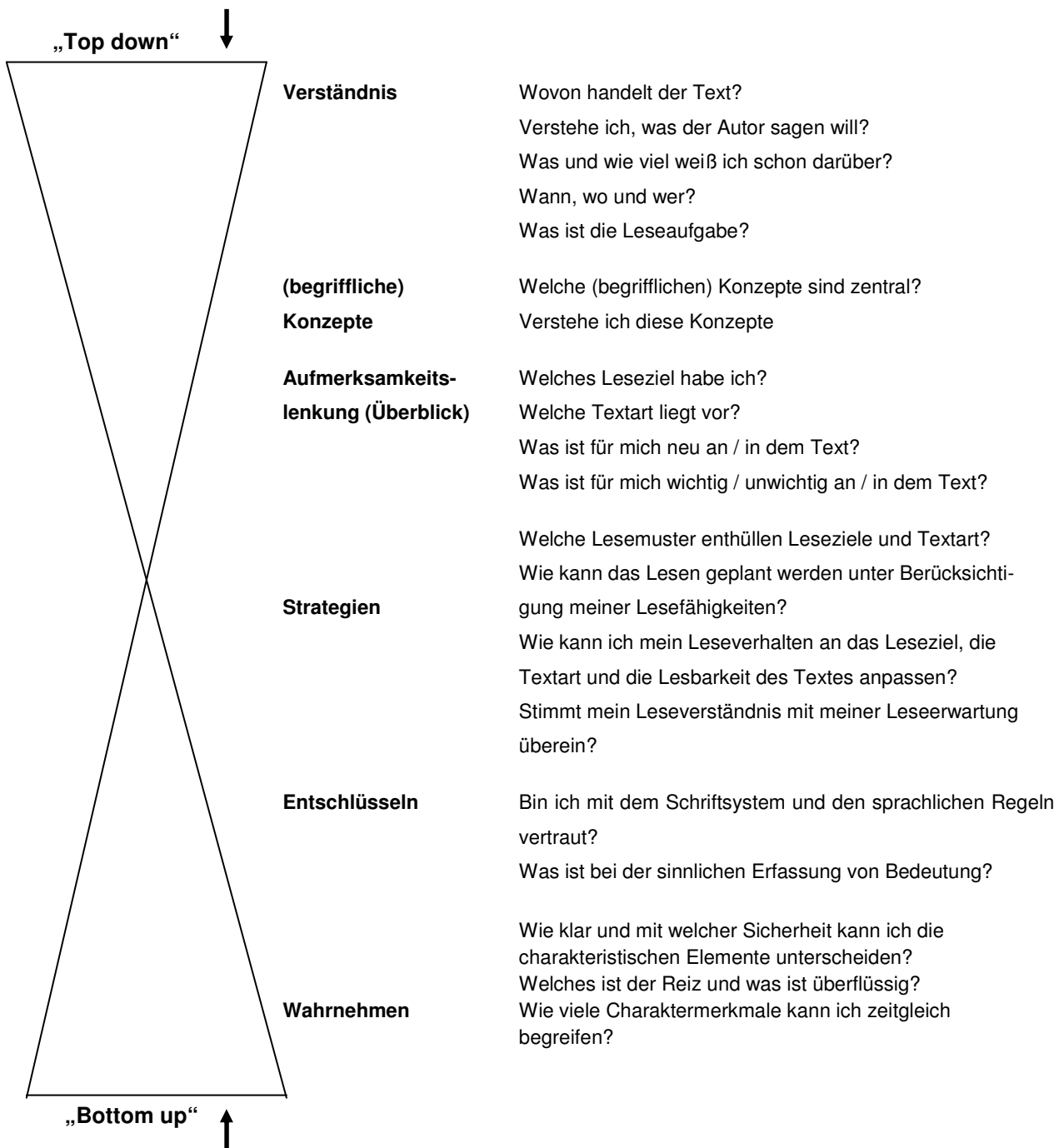
Durch die Nutzung des „informierenden Lesens“ („reading for information“) in Zeitungen, TV-Programmen, Gebrauchsanweisungen etc. werden die Voraussetzungen für ein selbstständiges, unabhängiges Leben eines Individuums gelegt.

Lesen in der Freizeit als „erfahrendes Lesen“ („reading for experience“) kann vom Individuum entsprechend der Interessenlage, der verfügbaren Zeit und den Bedürfnissen gesteuert werden (z.B. Romane, Krimis, Zeitschriften etc.). Lesen kann hier als Hobby verstanden werden.

Auf der höchsten Stufe der Leseanforderungen steht das „äußerlich kontrollierte Lesen“ („externally controlled reading“). Dieses wird nicht mehr vom Individuum selbst gelenkt, sondern bestimmte Aufgaben werden an den Leser herangetragen. Beim Lesen von Texten für die Arbeit bzw. die Schule wird von der Person ein schnelles, ausdauerndes, verstehendes und schlussfolgerndes Lesen gefordert.

Eine solche Unterteilung dient bei einem Lesetraining der systematischen Betrachtung des Leseverhaltens eines Schülers. Die Zuordnung, welche Lesekategorie sich ein Schüler bereits angeeignet und in sein Leben integriert hat, soll zunächst zur Zielsetzung herangezogen werden und gibt nach Abschluss des Projektes Aufschluss darüber, wie und ob sich das Leseverhalten eines Schülers verändert hat.

Wie sieht aber nun der Vorgang des Lesens selbst aus? Unter der Fragestellung „Wie lesen Schüler mit einer Sehschädigung?“ beschreibt Fellenius die einzelnen notwendigen Kompetenzen und veranschaulicht diese in einem Modell.



Modell der reziproken Sub-Prozesse im Leseprozess (Fellenius 1996, 17)

Auch bei diesem Modell geht es um die systematische Erfassung der Kompetenzen und Schwierigkeiten des Schülers beim Lesen. Die individuelle Lesefähigkeit kann eingeschätzt werden, wobei die Unterteilung in einzelne Bereiche das Formulieren von Zielen erleichtert. Nach dem Lesetraining kann mit Hilfe dieser Einteilung verglichen werden, wie und in welchen Bereichen sich die Lesefähigkeit verändert hat.

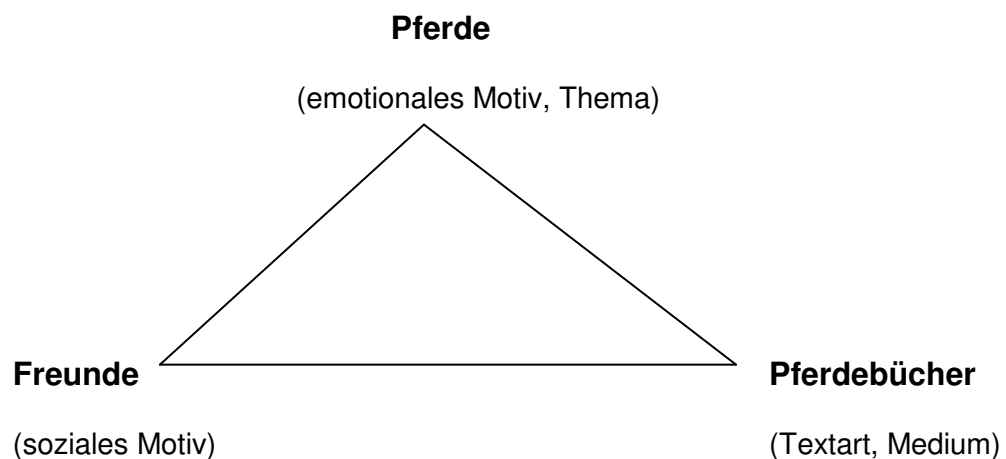
Die systematische Einteilung in Kategorien und Kompetenzen ermöglicht eine systematische Erfassung der Lesefähigkeit der einzelnen Schüler. Sie wird der Indivi-

dualität eines jeden Schülers gerecht und eignet sich gleichzeitig für das Ziehen von Vergleichen und das Auswerten von Ergebnissen nach objektiven und qualitativen Gesichtspunkten.

Um die Schüler einschätzen zu können, finden zu Beginn zwei Schulbesuche statt, in denen Tests zu den Bereichen Wortschatz, Kurzzeitgedächtnis, Lesegeschwindigkeit, Leseflüssigkeit und Leseverständnis gemacht werden.

Die standardisierten Tests zu Beginn und zum Abschluss des Trainings ermöglichen einen Vergleich von konkreten Ergebnissen, aus denen man Rückschlüsse über den Erfolg des Trainings ziehen kann.

Durch Interviews werden zudem besondere Interessen, Leseanlässe und die Sicht der Schüler zum Bereich Lesen näher untersucht. Die Zielsetzung für das Projekt erfolgt gemeinsam mit den Schülern, da ihre Motivation wichtigste Voraussetzung ist. Der Inhalt des Lesetrainings besteht zum größten Teil aus Texten, die die Schüler selbst gewählt haben. Eine Aufgabe der Lehrer ist dabei individuelle Lesedreiecke zu erstellen, die bei der Auswahl der Texte und Materialien helfen sollen. Das Lesedreieck beleuchtet die emotionale, die soziale und die motivationale Seite des Lesens:



Beispiel für ein Lesedreieck

Bei der Erstellung eines solchen Lesedreiecks ist vor allem gefordert, den Schüler in seinem sozialen Umfeld zu betrachten und nicht auf das schulische Umfeld beschränkt zu bleiben. Hinzu kommt, dass der Blick von der rein technischen Seite des Lesens (rekodierendes Lesen) auf die motivationale Seite des Lesens erweitert wird.

Das Lesetraining, welches Fellenius vorschlägt, sollte unter dem folgenden Motto betrachtet werden:

Lesetätigkeit erzeugt Training

Training erzeugt Professionalität, Effektivität bzw. Lesekompetenz

Dieses Motto umschreibt sehr treffend den zentralen Punkt: Nur durch Lesen kann man Lesen lernen und seine Lesefähigkeit verbessern.

Die Texte der regelmäßigen Trainingssitzungen werden nach dem Leseindex LIX ausgesucht und beurteilt. LIX ist ein Instrument zur Ermittlung des Leseschwierigkeitsgrades eines Textes: Es werden alle Wörter eines Textes gezählt, die länger als 6 Buchstaben sind. Anschließend wird die Gesamtanzahl der Wörter des Textes durch die erhaltene Summe geteilt. (LIX 20-24: sehr leicht, Anfänger; LIX 25-29: leicht, gefestigte Anfänger; ...)

Nach Abschluss des Trainings beurteilen sowohl Schüler als auch Lehrer die Ergebnisse. Fellenius lässt in ihrer Veröffentlichung alle Schüler ausführlich zu Wort kommen und hebt damit deren bedeutsame Position im Lernprozess hervor: Sie erläutern, ob sie das Training effektiv fanden, ob sie davon profitiert haben und ob es ihre Lesegewohnheiten verändert hat.

In unserem Projekt ist es von zentraler Bedeutung, dass die Schüler die Punkschrift als eine Alternative ansehen, dass sie motiviert sind zu lernen und bereit sind, Texte und Leseanlässe in Punkschrift in ihr alltägliches Leben zu integrieren. Somit ist es an den Lehrern und an uns, die Schüler in ihrem individuellen und persönlichen Urteil zu hören und diesem die größte Bedeutung beizumessen.

3.3 Zusammenfassende Überlegungen

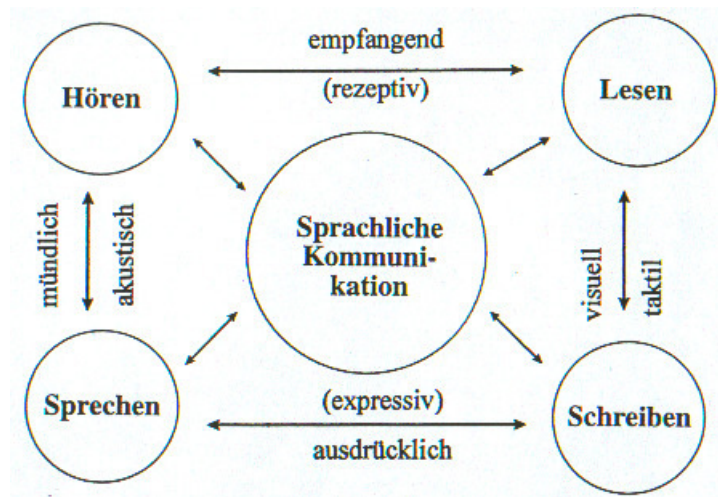
Die vorangegangenen Erläuterungen haben gezeigt, dass Lesen eine komplexe Tätigkeit ist, welche erst durch das Zusammenspiel zahlreicher Leistungen ermöglicht wird. Lesen wird in diesem Sinne als ein aktiver Prozess der Informationsverarbeitung betrachtet.

Dabei muss immer und grundsätzlich der individuelle Erfahrungshintergrund des Lesers im Blick behalten werden – sowohl bei der Einschätzung der individuellen Lesefähigkeit und -kompetenz, als auch bei einer individuellen Förderung von Schülern und Schülerinnen in diesem Bereich.

Betrachtet man das Lesenlernen als (Schriftsprach-) Erwerb, so betont man die Eigenständigkeit und Aktivität der Lernenden im Prozess der Aneignung von schriftlicher Sprache (vgl. Dehn et al. 2001; Dehn 1985).

Als Ziel des Schriftspracherwerbs kann man mit den Worten Csocsáns von der Fähigkeit der Teilnahme am gesellschaftlichen Kommunikationsprozess sehender und blinder Kinder ausgehen – „Die schriftlichen Kommunikationstechniken erweitern die Möglichkeiten in Bezug auf Lernen, Bildung, Beruf und Privatleben“ (Csocsán 1998, 313). Csocsán weist dabei in Anlehnung an Rex et al. (1995) auf ein holistisches Kommunikationsmodell hin: Lesen und Schreiben, Sprechen und Hören vollziehen sich in Analogie und wechselseitiger Abhängigkeit – „reading, writing, listening and speaking are components of integrated language processes, not isolated components of language“ (Rex et al. 1995, 6).

Das Modell erscheint in jedem Fall geeignet, die menschliche Sprache als „das vollkommenste System menschlicher Verständigung“ (Gümbel 1993, 99) darzustellen – mündliche Sprache, d.h. Sprechen und Hören, und schriftliche Sprache, d.h. Lesen und Schreiben, sind grundlegende Kompetenzen eines jeden Individuums zur aktiven Beteiligung am gesellschaftlichen Kommunikationsprozess.



Modifiziertes Holistisches Kommunikationsmodell nach Rex et al. 1995

(Csocsán 1998, 314)

Der von Rex et al. (1995) benutzte englische Terminus „literacy“ für die Fähigkeiten des Lesens und Schreibens, Sprechens und Hörens „as a developmental and integrated language-communication process“ (ebd., 5) „beinhaltet eine prozessorientierte Betrachtungsweise von allen Voraussetzungen, Methoden, Medien, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Csocsán 1998, 314) für den gesellschaftlichen Kommunikationsprozess; vergleichbar mit dem deutschen Terminus Erwerb (siehe oben). Diese Sichtweise betont, dass die Tätigkeiten Lesen und Schreiben als zwei „interrelated components of language development“ zu betrachten sind, „and (...) not discrete skills to be taught in isolation“ (Rex et al. 1995, 5). In diesem Zusammenhang weisen Fritz und Suess (1986, 13) in Anlehnung an Aust (1983) darauf hin, dass Lesen als konstitutive Tätigkeit bezeichnet werden kann: „Das, was das Zuhören für das Sagen, das Verstehen für das Meinen, ist das Lesen für das Schreiben. Ohne Schrift gäbe es kein Lesen – dies hat wiederum die Sprache zur Voraussetzung“.

Welchen Begriff man von Lese- und Schreiblernprozessen hat, wirkt sich natürlich entsprechend auf die Betrachtungsweise der Lehr- und Lernprozesse aus und ist dementsprechend folgenreich für die Sichtweise von Unterricht, für das Verhältnis von Lehr- und Lernprozessen, von Instruktion und impliziten Lehr- und Lernarrangements und für den Umgang mit Lernschwierigkeiten (vgl. Dehn et al. 2001). In diesem Sinne wurde schon deutlich, dass man nicht davon ausgehen kann, dass es im Lernprozess eines Kindes eine „Stunde Null“ gibt, sondern dass der Erfahrungshintergrund und die persönliche Lebenssituation der Schüler in jedem Fall Berücksichti-

gung finden bzw. sogar als Ausgangspunkte unterrichtlicher Arbeit angesehen werden müssen (vgl. Richter 1995). Dies gilt sowohl für den Beginn des institutionalisierten schulischen Unterrichts (Schriftspracherwerb), verstärkt sich dann sogar im Verlauf der Schulzeit und ist im Bereich der individuellen Förderung besonders zu berücksichtigen.

Aus diesem Grund soll die „ökologische Betrachtungsweise“ von Lernprozessen im Bereich der Kulturtechniken näher erläutert werden, denn diese versteht „schon das Lesenlernen als Teil der Literalität, der Schriftlichkeit und Schriftkultur (...) und (hält) die Funktion emotionaler und sozialer Faktoren für den Schrifterwerb (...) für hochbedeutsam (...)“ (Dehn et al. 2001, 570).

Diese Betrachtungsweise erhält in Bezug auf Lernprozesse bei hochgradig sehbehinderten Kindern und Jugendlichen, die eine sehr heterogene Schülerschaft darstellen, einen hohen Stellenwert.

Richter (1995) formuliert eine „Ökologische Schriftsprachdidaktik“, welche auch als übergreifendes, d.h. über den Bereich der Schriftsprache hinaus reichendes didaktisches Unterrichtsmodell verstanden werden kann, in dem sowohl Komponenten der Fachdidaktiken als auch der Psychologie eingeschlossen werden. Im Folgenden soll Richters Unterrichtsmodell, welches auf der Grundlage von Untersuchungsergebnissen im schriftsprachlichen Bereich eines 1. Schuljahres (mehrere Klassen) an einer Regelschule (vgl. Richter 1992) entwickelt wurde, kurz vorgestellt werden. Ihre Erläuterungen stellen eine sinnvolle Grundlage für die sehbehindertenspezifische Förderung von Schülern mit hochgradiger Sehbehinderung dar.

Richter (1995) zieht zunächst aus ihren Untersuchungsergebnissen den Schluss, dass für eine Didaktik und Methodik des Unterrichts im Allgemeinen eine „Entweder-oder-Diskussion“ um verschiedene didaktisch-methodische Konzepte, d.h. über eine bestimmte Art und Weise der Gestaltung von Lernangeboten und Lernsituationen (Spracherfahrungsansatz versus Üben von Teilfertigkeiten; freie Wahl der Arbeitsmaterialien durch den Schüler versus Auswahl dieser durch die Lehrkraft; usw.), nicht mehr tragfähig erscheint. Es gibt keine Konzeption, die für alle Schüler die optimale ist, denn innerhalb schulischer Lernprozesse spielt eine Vielzahl psychischer Mechanismen eine Rolle, welche bei jedem Schüler unterschiedlich ausfallen. Beispielsweise

- weisen Schüler unterschiedliche Wahrnehmungsbedingungen und -fähigkeiten in Abhängigkeit von Vorerfahrung und Lebenswirklichkeit auf.
- haben Kinder und Jugendliche unterschiedliche kognitive Strukturen (Motivation, Attribuierung, ...) entwickelt.
- kann die Beziehung zwischen Lernendem und Lehrendem unterschiedlich ausfallen bzw. wird in den seltensten Fällen identisch sein.
- vollziehen Kinder und Jugendliche Lernprozesse nicht nur innerhalb der Schule, sondern im besonderen auch außerschulisch, familiär. Dabei ist die außerschulische Umwelt, welche die Schüler besonders prägt, grundsätzlich individuell.

Didaktisch-methodische Überlegungen müssen dementsprechend auf eine Palette verschiedener Strategien zurückgreifen können, mit denen die Lernprozesse unterschiedlicher Kinder und Jugendlicher individuell initiiert werden können mit dem Ziel, die angestrebte Lese- und Schreibleistung bzw. Lese- und Schreibkompetenz zu erreichen. „Nur die »Passung« zwischen Kind und Unterricht kann weitgehend optimale Lernmöglichkeiten für möglichst alle Kinder schaffen“ (Richter 1995, 365).

Da es aber kaum möglich erscheint, die Persönlichkeit eines Kindes oder Jugendlichen vollständig zu erfassen – weder für einen bestimmten Zeitpunkt, noch für die weitere Entwicklung – kann nur eine bestimmte „Initial“-Auswahl getroffen werden, welche als Prognose zu begreifen ist, die „mit hinreichender Wahrscheinlichkeit nur für kurze Zeiträume möglich“ erscheint (Richter 1995, 365f.). Diese Tatsache kann in Analogie zu der Diagnostik des funktionellen Sehens bei Kindern und Jugendlichen mit hochgradiger Sehbehinderung als entwicklungs- und lernprozessbegleitende Diagnostik betrachtet werden.

Richter stellt in Folge dieser Ergebnisse drei Thesen für die Förderung des Schriftspracherwerbs nach Barton (1993) dar, der diese aus Untersuchungen über die soziokulturellen Aspekte des Schriftgebrauchs für die Förderung von Erwachsenen ableitet. Diese Überlegungen können aber auch für den Schriftspracherwerb von Kindern in der Schule gelten und sie eignen sich ebenso für Überlegungen im Rahmen der spezifischen Förderung von Schülern mit hochgradiger Sehbehinderung im Bereich der Ausbildung einer zweiten, alternativen Kulturtechnik (Punktschrift).

„(I) Wir [d.h. die Lehrenden; L.K.] müssen sorgfältig prüfen, wie wir über Schriftsprache und Probleme des Schriftgebrauchs reden – wie haben *unsere* »Bilder für Schrift(gebrauch)«;

- (II) Schriftförderung muss vom Vorverständnis der Menschen selbst ausgehen, von ihren Definitionen des Lesens und Schreibens, von ihren Zielen und von ihren aktuellen Praktiken der Verständigung mit Anderen;
- (III) Schriftsprache fördern ist mehr als Lese- und Schreibunterricht. Es bedeutet, den (Schrift-)Sprachgebrauch im gesellschaftlichen Alltag zu untersuchen, zu prüfen und herauszufordern“ (Richter 1995, 365).

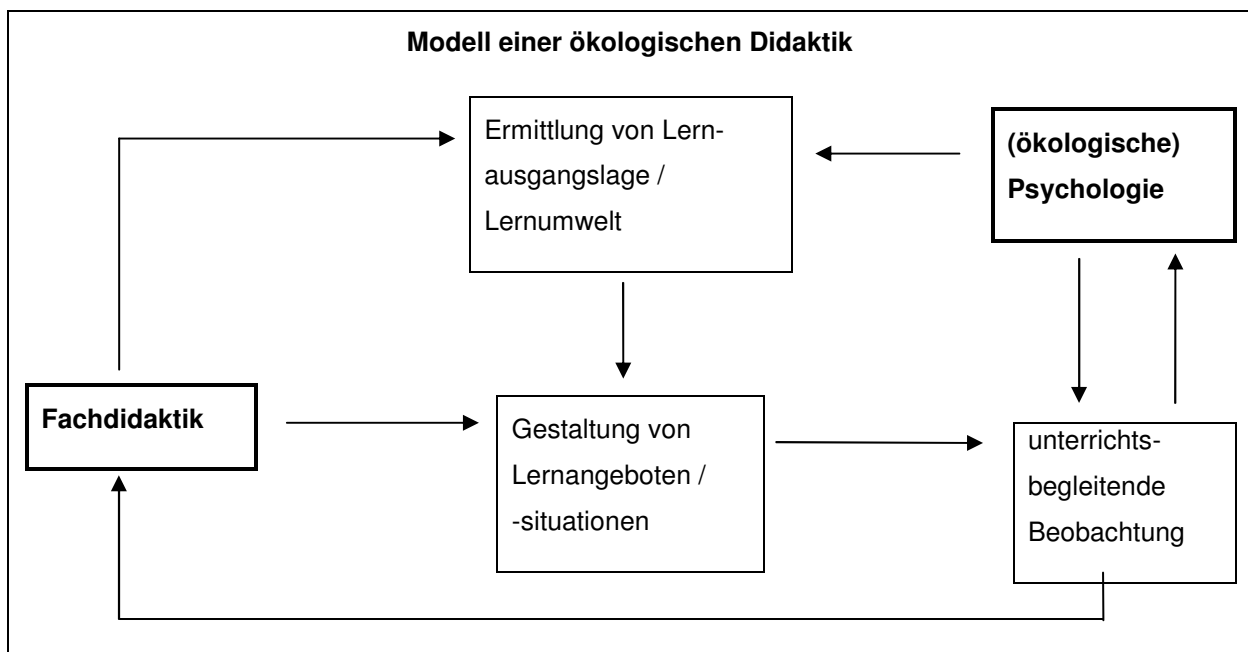
Das „Modell der Ökologischen Didaktik“ nach Richter (1995) fasst die dargestellten Komponenten zusammen. Der lernende Schüler wird – in Anlehnung an die ökologische Entwicklungspsychologie Bronfenbrenners (1979) – aufgefasst als ein aktives, umweltoffenes und umweltkonstruierendes Subjekt. Diese Sichtweise ist analog zu Ergebnissen und Erkenntnissen der Wahrnehmungstheorie wie auch der Neurowissenschaften zu betrachten: Das was der Schüler wahrnimmt, kann nur durch die Umwelt angeregt werden, aber es ist vom Schüler und seinen ausgebildeten Fähigkeiten und Fertigkeiten abhängig, was schlussendlich verinnerlicht wird. Die Ökologische Didaktik wird von Richter aufgefasst als Orientierungsrahmen für das Lernen dieses so bezeichneten Subjektes. Ein auf Bronfenbrenner beruhendes Modell nach Kell (1989) für die Beschreibung der Beziehung zwischen Lernen und Arbeiten, welches von Richter (1995, 367) wiedergegeben wird, beschreibt drei Einflussgrößen, die den Freiheitsgrad, d.h. die Motivationsgrundlage einer Lern- und Arbeitssituation beeinflussen:

1. *Struktur des Individuums*. Also beispielsweise Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Mit den Worten der Wahrnehmungspsychologie und der Neurowissenschaften: die verfügbaren antizipierenden Schemata (hier die der Schrift), die Sensibilisierung der spezifischen Wahrnehmungssysteme (hier des visuellen und taktilen) und die verfügbaren kognitiv-funktionellen Systeme (hier Lesen und Schreiben).
2. *Struktur der Umwelt*. Gemeint ist, dass jedes Individuum von ineinander geschachtelten Umweltsystemen umgeben ist, von denen Reize und Anforderungen ausgehen (Familie, Schule, Peers; Gesellschaft im Allgemeinen).
3. Die vom Individuum an die spezifische Situation gestellte Bedeutung, d.h. der *persönliche Sinn*, der verfolgt wird.

Zusammenfassend lässt sich das Modell der Ökologischen Didaktik mit den Worten Richters (1995, 368) wie folgt beschreiben:

- „Das Modell (...) geht von der persönlichen Lebenssituation des Kindes aus und macht sie zum Ausgangspunkt unterrichtlicher Arbeit. Die Unterrichtsform, die dieser Didaktik entspricht, ist also ein *personenzentrierter Unterricht*, in dem der soziale Kontext des fachlichen Lernens eine wichtige Rolle spielt.
- Die Fachdidaktiken stellen in diesem Modell einen Strauß von begründeten methodischen Konzeptionen bereit, aus dem jeweils nach Lebenssituation des einzelnen Kindes ausgewählt werden kann. Dabei kann niemals eine Garantie dafür gegeben werden, dass die Auswahl zum Erfolg führt.
- Hinzukommen muss eine rückgekoppelte unterrichtsbegleitende Beobachtung, die neue Hypothesen erzeugt für die Auswahl von methodischen Schritten“.

Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht das Zusammenwirken der Komponenten als Verlaufsschema.



Modell einer ökologischen Didaktik (Richter 1995, 369)

In dem hier vorgestellten Projekt werden schwerpunktmäßig Schüler und Schülerinnen, welche den Schriftspracherwerb in Schwarzschrift schon abgeschlossen haben und eine hochgradige Sehbehinderung bzw. eine progressive Erkrankung mit negativer Prognose aufweisen, betrachtet, so dass die Notwendigkeit des Punktschrifterwerbs gegeben ist.

Die von Fellenius vorgeschlagene Kategorisierung von Leseanforderungen und -kompetenzen können in teilweise modifizierter Form eine große Hilfe bei der Planung und Durchführung einer individuellen Förderung darstellen.

Interviews helfen dabei, die individuellen Vorlieben, Fähigkeiten, usw. der Schüler aufzudecken. Standardisierte Tests können spezifische Fähigkeiten und Schwierigkeiten in Bezug auf das Erlernen der Punktschrift als zweite, alternative Kulturtechnik aufzeigen (Tastfähigkeit, Orientierung auf dem Papier, ...).

Für ein Lesetraining, welches die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler und Schülerinnen sowohl im Bereich des visuellen als auch des taktilen Lesens verändern, erweitern und verbessern helfen soll, bietet sich das von Fellenius formulierte Motto „Lesetätigkeit erzeugt Training, Training erzeugt Lesekompetenz“ an. Dabei müssen die Schüler allerdings Einsicht in dieses erlangen, denn ohne Motivation werden die Schüler ihre Lesefähigkeit nicht verbessern wollen und können.

Bei der Auswahl der Texte im Sinne der Individualität jedes Schülers, kann der Leseindex LIX eine Hilfe darstellen, wobei man allerdings neben einem solchen Instrument immer auch den Aufbau eines Textes und seine Strukturmerkmale (Kontrast, Buchstabengröße, Schriftart, Komplexität der Zeichen, ...) in den Blick nehmen sollte.

4 Fallberichte

Die nachfolgenden Schülerbeschreibungen beruhen auf der praktischen Arbeit von Saskia Baumann (Melanie und Tarkan) und Lena Koltermann (Till und Kim).

Die Darstellung der Schülerbeschreibungen soll unserem Anliegen gerecht werden zu zeigen, dass es wichtig und grundlegend ist, das Lehr-Repertoire, welches bei einer heterogenen Schülerschaft eingesetzt wird, zu erweitern. Die detaillierte Darstellung und Beschreibung der praktischen Arbeit soll dabei eine Hilfe sein, Hinweise für eigene Beobachtungen zu gewinnen. Die Grundidee, dass sich ein Lehrer mit einem Schüler, welcher ein spezielles Problem hat, auseinandersetzt, wird an dieser Stelle besonders deutlich.

4.1 Till

4.1.2 Schülerbeschreibung

4.1.2.1 Anamnese

Till wurde im Herbst 19xx geboren, er ist xx Jahre alt als er von uns gefördert wurde. Er ist Einzelkind und besucht im x. Schulbesuchsjahr die Klasse x der Westfälischen Schule für Blinde und Sehbehinderte in x. Dabei handelt es sich um eine kombinierte Klasse, welche acht Schüler aus Klasse x und x besuchen.

Aus einem augenärztlichen Befund geht Folgendes hervor:

Till ist mit einem grauen Star (cataracta congenita) geboren worden, im Jahr 19xx wurde er dann an beiden Augen operiert. Den Zustand nach einer solchen Star-Operation nennt man Aphakie bzw. Linsenlosigkeit. Till trägt aus diesem Grund eine Starbrille, welche die fehlende Brechkraft der Linse korrigiert. Durch die Apahkie ist die Akkomodationsfähigkeit, d.h. das scharfe Sehen in der Nähe, nicht möglich.

Zusätzlich sind bei Till ein Pendelnystagmus, ein Sekundärglaukom, eine fortgeschrittene Optikus-Atrophie sowie eine fortgeschrittene röhrenförmige Gesichtsfeld-einschränkung beider Augen und am linken Auge ein Strabismus divergens vorhanden. Es handelt sich bei Tills Augenerkrankung um eine progressive, d.h. um eine stufenweise fortschreitende, sich entwickelnde Erkrankung.

Aus der jährlichen Überprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs aus dem Jahr 19xx geht hervor, dass Tills Visus in der Nähe 0,1 und in der Ferne 0,08 beträgt. Es zeigt sich, dass man bei Till von einer mehrdimensionalen Sehbehinderung sprechen muss.

Weiter ist zu erwähnen, dass Till Mundschluss- und daraus resultierende Sprechprobleme hat, welche sich in einem recht starken „Nuscheln“ und Speichelfluss äußern.

Als Hilfsmittel nutzt Till wie erwähnt eine Starbrille. Zudem stehen ihm in der Schule ein Bildschirmlesegerät (BLG), eine Tafelkamera und eine Lupe zur Verfügung; zu Hause nutzt Till ein BLG und einen Computer.

4.1.2.2 Wahrnehmung und Kognition

Till fällt das Sehen in der Nähe auf Grund der Aphakie schwer und die Fixationsfähigkeit ist durch das Augenzittern (Nystagmus) erschwert. Es liegt ein röhrenförmiges Gesichtsfeld vor und visuelle Reize werden auf Grund der Optikus-Atrophie nur unvollständig weitergeleitet. Durch die Sehbeeinträchtigung ist Tills Orientierung im Raum erschwert. Innerhalb der Lerngemeinschaft weist Tills Sehschädigung den höchsten Schweregrad auf.

Bei Till wurde im schulischen Rahmen eine Überprüfung auf eine Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) angedacht, jedoch noch nicht ausgeführt.

4.1.2.3 Emotionalität

Till sind die aus seiner Sehbeeinträchtigung resultierenden Einschränkungen bewusst. Er macht häufig Aussagen, die sich auf sein Sehverhalten beziehen, z.B.: „Man, dieses Schielen heute wieder“.

Er ist ein jugendlicher Schüler, der über seine Zukunft und darüber nachdenkt, was er auf Grund seiner Beeinträchtigung alles nicht machen kann. Till denkt aktuell weniger über das nach, was er gut kann. Zu bedenken ist wiederum, dass es sich um eine progressive Erkrankung handelt.

Tills Berufswünsche gehen nicht konform mit seinen Fähigkeiten; auch dies ist ihm bewusst. Sein Vater ist LKW-Fahrer und Till ist ein großer Fan von Autos, Traktoren, Kart fahren usw. Es resultiert der Berufswunsch LKW-Fahrer („wie mein Vater“), den er auf Grund seiner Sehbeeinträchtigungen nicht erreichen kann. Tills Aussagen machen deutlich, dass ihm diese Diskrepanzen zwischen seinen vorhandenen (visuel-

len) Fähigkeiten und seinen (Zukunfts-)Wünschen zu schaffen machen: „Meine Chancen stehen so (dabei zeigt er mit den Fingern eine kleine bis gar nicht vorhandene Chance an)“.

Till spricht gerne und viel. Manchmal muss man ihn zum Wiederholen anregen, da man ihn durch seine sprachlichen Probleme nicht richtig versteht; in solchen Situationen reagiert er aber sehr gelassen und zeigt keine emotionale Aufgewühltheit oder Ähnliches.

Till ist ein Schüler, der zu seinen Mitschülern und Lehrern ein gutes Verhältnis aufgebaut hat. Auch gegenüber fremden Personen zeigt er ein gutes soziales Verhalten. Z.T. kann man jedoch beobachten, dass sein Distanzverhalten gegenüber Mitmenschen zu gering ausgeprägt ist. Mir gegenüber war ein solches Verhalten jedoch nicht zu beobachten.

4.1.2.4 Lern- und Arbeitsverhalten

Tills Lern- und Arbeitsverhalten ist oftmals gekennzeichnet durch eine relative Unordnung an seinem Arbeitsplatz, wie auch in seiner Schultasche. Im Unterrichtsgeschehen lässt er sich leicht durch äußere Umstände und Situationen ablenken. Bestätigt wurde dies durch eine Aussage Tills: „Was hat der Doktor noch gesagt? Konzent... , ach wie heißt das? (..) Ja genau, Konzentrationsstörungen habe ich.“

Hilfen bezüglich seiner schulischen Leistungen nimmt Till anfangs eher zögerlich an. Im Verlauf der Zusammenarbeit wird er dafür aber offener.

4.1.3 Erstgespräch mit Till

Nach Tills eigener Aussage geht er mal gern, mal weniger gern zur Schule. Wegen der drei Deutschstunden und des vergangenen Wochenendes geht er besonders ungern am Montag zur Schule. Am wenigsten liegt Till das Fach Deutsch, Englisch liegt im Mittelfeld, am liebsten mag er Mathematik. Hier schreibt er die besten Noten. Till ist ein begeisterter Fan von jeglichen Fahrzeugen. Er hat früh gelernt, mit dem Traktor zu fahren. In seiner Freizeit fährt er gern Fahrrad und Kard. Sein Berufswunsch ist LKW-Fahrer zu werden wie sein Vater; aber Till ist sich bewusst, dass dies wohl ein Wunsch bleiben wird. Dieses Hobby schlägt sich auch in Tills Leseverhalten nieder. Bücher hat er privat noch keine gelesen; er liest aber mit Hingabe Automagazine. In seiner Freizeit schaut Till recht viel fern, besonders am Wochenende.

Ein weiterer Themenbereich, der bei Till großes Interesse weckt, ist der Weltraum.

Till hat einmal angefangen, ein Buch in Punkschrift zu lesen, ist dann allerdings umgestiegen auf Schwarzschrift, die unter der Punkschrift stand. Er hat das Buch nie zu Ende gelesen; dies ist wahrscheinlich dadurch erklärbar, dass das Buch durch eine Lehrerin ausgehändigt wurde. Der schulische Zusammenhang mit dem Fach Deutsch lässt Tills Eigenmotivation schnell schwinden.

4.1.4 Ausgangssituation: Lesen von Schwarzschrift

Lesetext:	„Die Reise beginnt“, S. 10 f. aus „Safari ins Reich der Sonne“ von Helmut Hornung
Länge:	263 Wörter, davon 118 Wörter mit 6 oder mehr Buchstaben
Zeit:	12 Minuten 20 Sekunden; Durchschnitt:
Flüssigkeit:	Till liest sehr stockend und langsam, es entstehen Pausen und er muss manchmal ein Wort mehrmals anlesen.
Genauigkeit:	Till verliert teilweise die Zeile und beginnt an einer anderen Stelle; er korrigiert sich selbst, wenn er dies bemerkt. Durch assoziatives, vorausschauendes Lesen kommt es zu Verlesungen.
Sinnentnahme:	Till ist grundsätzlich in der Lage, den Text sinnentnehmend zu erlesen. Bestehen allerdings Schwierigkeiten bei einzelnen Wörtern, muss ein Satz eventuell auf seinen Sinn bezogen überdacht werden; Verlesungen werden Till dann deutlich.
Betonung:	Till liest nur teilweise mit Betonung. Satzzeichen werden von ihm nur bedingt als solche erkannt und behandelt; so werden z.B. zwei Sätze ohne Unterbrechung aneinander gereiht. Als Till bemerkt, dass sich das Vorgelesene „komisch“ anhört, bemerkt er seinen „Fehler“.
Fehler / Beobachtungen:	Obwohl Till auf Nachfrage bzw. Aufforderung zum Anzeigen der richtigen Zeile den Finger als Hilfe nimmt, zeigt er Probleme bei der Orientierung auf dem Blatt. Beim Lesen zeigt Till teilweise ein geringes Frustrationsverhalten, welches sich durch Wortüberbungen zeigt: „Oh Mann, schon wieder die Zeile verloren“, ... Weiter ist zu beobachten, dass Tills Lesen durch häufiges lautes Schlucken begleitet wird.

Till nutzt das assoziative Lesen, d.h. er denkt die Sätze bzw. Wörter voraus. Daraus resultieren Verlesungen (z.B. wird aus „selbst“ „selber“) und eventuell notwendige Korrekturen nehmen Zeit in Anspruch; insgesamt überwiegen aber die positiven Eigenschaften des assoziativen Lesens.

4.1.5 Ausgangssituation: Lesen von Punkschrift

Till lernt seit ca. 2 Jahren die Punkschrift; der Punkschriftunterricht umfasst allerdings nur ca. 1 Stunde pro Woche, zusätzlich hat Till 1 Stunde LPF-Unterricht. Dieser Unterricht findet als Einzelförderung statt.

Till ging eine lange Zeit sehr lustlos in den Punkschrift-Unterricht, auf Grund dessen die 1. Stunde teilweise in Punkschrift und LPF geteilt wurde. Entsprechend sind seine Punkschrift-Kenntnisse eher unzureichend; er hat alle Buchstaben und Sonderzeichen kennen gelernt, beherrscht diese aber noch nicht sicher und automatisiert. Er liest und schreibt weiterhin in Schwarzschrift, Punkschrift liest er teilweise nur mit den Augen. Das Lesen von Punkschrift-Texten war bisher kein Förderschwerpunkt in den Unterrichtsstunden.

4.1.6 Lehrergespräch

- **Schülerverhalten**

Tills Kontakt zu den Mitschülern und Lehrern wird von der Klassenlehrerin im Allgemeinen als gut beschrieben. Sie weist aber darauf hin, dass er manchmal distanzlos gegenüber seinen Mitmenschen ist und aus diesem Grund schon einmal eine Klassenkonferenz einberufen werden musste.

- **Lernverhalten**

Tills Lernverhalten ist stark von seinem Interesse und damit von seiner Motivation abhängig. Er zeigt ein gutes Konzentrationsvermögen, lässt sich allerdings sehr leicht von einem Thema ablenken, wenn dieses ihm weniger liegt. Sein Lernverhalten wird zudem von seiner Arbeitsplatzorganisation eher gestört, er muss in der Ordnung und Bereitstellung seiner Hefte, Mappen, Bücher und Taschen unterstützt und gefördert werden. Eine weitere Erschwernis stellt seine eigene Handschrift dar, die er selbst kaum noch entziffern kann.

Till verwendet sein Bildschirmlesegerät im Schulalltag in allen Fächern souverän. Auf andere bzw. neue Hilfsangebote (z.B. Sprachförderung, Punktschriftunterricht) reagiert er anfangs eher zögerlich und mit mäßiger Begeisterung. Erhält Till einen Einblick und wird ihm die Notwendigkeit der Hilfen deutlich, arbeitet er mit mehr Motivation und Konzentration.

- **Stärken / Schwächen**

Tills schulische Stärken liegen in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften, in denen er mit Begeisterung, Motivation und hoher Konzentration mitarbeitet.

Tills Sehbehinderung bereitet ihm im Bereich Lesen und Schreiben besondere Probleme, da er teilweise seine eigene Handschrift kaum lesen kann. Seine im Allgemeinen eher gering ausgeprägten Kenntnisse und damit seine Motivation im Bereich Deutsch vergrößern diese noch. Das Lernen der Punktschrift als Hilfe lehnte Till zunächst strikt ab. Im Unterricht arbeitet er nach wie vor mit Schwarzschrift, wobei eine Umstellung auf PC-Arbeit (mit Braille) erfolgen soll, um Till die Möglichkeit zu geben, auch in diesem Bereich wieder motivierter zu arbeiten. Eine dauerhafte und regelmäßige Förderung des Lesens wird von der Klassenlehrerin als unabdingbare Voraussetzung für Tills weitere schulische Laufbahn angesehen.

4.1.7 Konzept / Zielsetzung

Till nutzt die Schwarzschrift als primäre Kulturtechnik in der Schule und auch im privaten Bereich. Nachdem sich seine Sehfähigkeit rapide verschlechterte und zudem der Befund einer progressiven Erkrankung vorliegt, wurde auf Wunsch der Eltern eine blindenspezifische Förderung Tills in Gang gesetzt. Ein augenärztliches Gutachten stützte diesen Wunsch: das Erlernen der Brailleschrift wird auf Grund der Diagnose einer umfassenden Sehbeeinträchtigung, sowie des jungen Alters des Schülers als notwendig angesehen. Till ging aber sehr lust- und motivationslos in den Punktschrift-Unterricht, welcher als Einzelförderung durchgeführt wurde. Er lernte dort die Punktschrift kennen, wobei er nicht über die grundsätzliche Kenntnis hinaus zu einer Automatisierung dieses Schriftsystems kam. Erschwerend kommt hinzu, dass Till es ablehnt, seine visuellen Fähigkeiten beim Lesen der Punktschrift außen vor zu lassen.

Für die Förderung in den nächsten Wochen sollten daher folgende Ziele in den Vordergrund treten:

- Beim Lesen sollte Till die Fingerbegleitung als Orientierungshilfe auf dem Papier automatisierter nutzen lernen.
- Tills Eigenmotivation zum Lesen und der Spaß am Lesen soll durch Lesetexte, die seinen Interessen entsprechen, geweckt werden.
- Till soll die Kenntnis der Punktschrift-Buchstaben automatisierter anwenden lernen.
- Die taktile Erfassung der Punktschriftzeichen muss gefördert werden.
- Wörter und ganze Texte in Punktschrift sollen das Interesse am Lesen solcher Texte wecken.
- Till soll auch hier eine grundsätzliche Eigenmotivation entwickeln, die Punktschrift als sinnvolle und effektive Kulturtechnik für sich zu entdecken.

4.1.8 Protokolle

- **1. Woche** [14.11.2003, 10:30 - 11:30 Uhr]

Die erste Stunde musste leider unter störenden äußerlichen Rahmenbedingungen stattfinden. Da kein Raum für uns zur Verfügung stand, haben wir uns in das Foyer der Schule an einen Tisch gesetzt. Durch dieses Foyer laufen aber immer wieder Leute, die Till und mich ablenkten.

Die ersten Minuten nutzte ich, um zu klären, warum ich dort bin. Till durfte mir Fragen stellen, um die Situation für sich selbst klären zu können.

Tills Freizeitinteresse gilt u.a. dem Weltraum. Und so brachte ich eine kurze Geschichte über „den ersten Hund im Weltall“ mit (siehe Anhang).

Till begann direkt zu lesen als das Blatt vor ihm liegt. Sein Gesicht war sehr nahe am Blatt, ca. 3 cm. Während des Lesens war von ihm deutlich häufiges, lautes Schlucken zu hören. Nur durch genaues Hinhören konnte man ihn in solchen Situationen verstehen.

Danach stellte ich Till das erste Kapitel des Buches „Safari ins Reich der Sonne“ von H. Hornung – „Auf dem Planeten Formicolo“ – vor. Es handelt sich um ein Jugendbuch, welches sich mit dem Thema Weltraum beschäftigt.

Die Texte waren von mir in Schriftgröße 18 formatiert, dies war Till jedoch zu klein; er liest Texte in 24 Punkt.

Till zeigte eine gute Sinnerfassung der Texte. Trotz hohem Zeitaufwand, den er aufbringen musste, konnte er die Einzelteile der Geschichte aufeinander beziehen und angedeutete Dinge sinntragend erläutern. So machte er z.B. eine Pause bei folgender Textpassage: „(...) Die Bewohner dieser fernen Welt sehen seltsam aus: Zwei dicke Fühler hängen vom oberen Teil ihres Körpers herab. An den Enden sind sie jeweils mit Greifwerkzeugen ausgestattet. (...)“. Er erläuterte Begrifflichkeiten dieses Abschnittes mit uns vertrauten Begriffen: „Ach die meinen die Hände und Finger mit `Greifwerkzeugen`“.

Till gefiel der Anfang dieser Geschichte, so dass wir für die nächsten Wochen abgesprochen haben, dieses Buch weiter zu lesen.

Wir sprachen auch ab, dass er den zweiten Teil der Geschichte, den ich schon vorbereitet hatte, mit nach Hause nimmt und bis zur nächsten Woche liest.

- **2. Woche** [24.11.2033, 10:15 - 11:00 Uhr]

Diese Stunde arbeiteten wir im leeren Klassenzimmer. Dies war sehr positiv, denn dort war Till in seiner gewohnten Umgebung und es stand ein für seine Bedürfnisse eingerichtetes Bildschirmlesegerät (BLG) zur Verfügung. Nach Tills eigener Aussage war er unausgeschlafen.

Als Einstieg spielten wir Braille-Memory, bei dem Punktschriftzeichen und der passende Schwarzschriftbuchstabe gefunden werden müssen. Till konnte die meisten Buchstaben in Punktschrift richtig benennen; sie müssen allerdings noch automatisiert werden.

Letzte Woche war mit Till abgesprochen, dass er den zweiten Teil der Geschichte „Safari ins Reich der Sonne“ zu Hause liest. Er hatte ihn nicht dabei, sagte aber, dass er ihn angefangen habe zu lesen. Ich hatte den Text noch einmal dabei und Till sollte ihn lesen.

Till nahm zum Lesen die Blätter in die Hand und lehnte sich in seinem Stuhl zurück. Nach ca. 1 ½ Seiten wurde ihm diese Sitzposition anscheinend zu anstrengend: Er holte eigenständig seine Handlupe aus seiner Schultasche, legte die Blätter auf seinen Arbeitsplatz und las mit Hilfe der Lupe weiter. Das Hilfsmittel erleichterte Till den Leseprozess deutlich: die Lesegeschwindigkeit stieg, es traten weniger Verlesungen auf und er hatte weniger Probleme bei der Orientierung auf dem Blatt.

Auf die Nachfrage, warum er seine Lupe nutzt, hatte Till keine spontane Antwort. Nach dem Wechsel der Sitzposition übersprang Till zwei Zeilen der Geschichte; er hatte die Blätter aus der Hand gelegt und keine Übersicht mehr. Er schätze wahrscheinlich, wo er aufgehört hatte und stieg dort wieder in die Geschichte ein.

Es wurde deutlich, dass Till die Geschichte angelesen hat: er griff dem weiteren Verlauf der Geschichte voraus („Ach ja, jetzt gleich ...“).

Er zeigte einen hohen Zeitbedarf bei langen Wörtern, wie z.B. „zigarrenförmig“. Auffällig waren Verlesungen, durch unzureichende Phonem-Graphem-Zuordnungen: das Wort ´wuchs´ (Infinitiv: wachsen) wurde von Till mit dem Laut [ç] (wie in *Dichte*) und nicht mit dem Laut [x] (wie z.B. auch in *Nacht*) wieder gegeben.

- **3. Woche** [1.12.2003, 12:00 - 12:45 Uhr]

Der Arbeitsplatz in dieser Stunde war ein Gruppenraum, der durch eine Glasfront vom eigentlichen Klassenraum getrennt ist. Nebenan lief der Unterricht der Klasse weiter. In diesem Gruppenraum stand ein BLG zur Verfügung; da dieses Gerät jedoch von allen Schülern der Klasse genutzt wird, musste Till einige Einstellungen vornehmen. Dies gelang ihm problemlos.

Till las zum zweiten Mal den Teil „Die Reise beginnt“ der Geschichte „Safari ins Reich der Sonne“. Er benötigte dieses Mal weniger Zeit (ca. 2 Minuten weniger). Er las den Text von Beginn an unter dem BLG; seine Lupe kam nicht zum Einsatz. Tills Frage, ob der Text noch einmal größer ausgedruckt wurde, wirft weitere Fragen auf: Ist Till nicht bewusst, dass er mit Hilfsmitteln (BLG, Lupe, ...) den Text vergrößert wahrnimmt?

Auffälligkeiten während des Leseprozesses waren auch diesmal zu beobachten.

Nachdem der Text in Schwarzschrift gelesen wurde, füllten wir gemeinsam einen Lückentext aus. Der Text „Die Reise beginnt“ lag in Schwarzschrift mit Lücken vor, die Lücken sollten durch entsprechende Punktschriftwörter ersetzt werden. Till las die Punktschriftwörter visuell, d.h. er nahm sich die in Punktschriftgröße vorliegenden Wörter nahe an die Augen. Eine große Hilfe war für ihn, dass er den Schwarzschrifttext zur Hilfe nehmen durfte. Er konnte den Lücken teilweise keine Wörter zuordnen und versicherte sich am Originaltext.

Die Punkschriftwörter wurden dann von Till z.T. ratend bzw. assoziierend gelesen; er las den Anfangsbuchstaben, und schloss im Weiteren auf das vorliegende Wort. Die Länge des Wortes war ihm dabei eine Hilfe.

- **4. Woche** [8.12.2003, 11:00 - 11:45 Uhr]

Auch dieses Mal wurde uns der Gruppenraum der Klasse zur Verfügung gestellt. Durch den laufenden Unterricht wurden wir während der Stunde immer wieder abgelenkt (es lief zwischendurch Musik).

Das eigentliche Anliegen dieser Stunde lag darin, den dritten Teil der Geschichte „Safari ins Reich der Sonne“ zu lesen, aber es ergab sich eine Änderung. Till hatte zum Nikolaustag ein Buch geschenkt bekommen: den 1021 Seiten starken 5. Band von Harry Potter („Harry Potter und der Orden des Phönix“). Dieses Buch war das erste, welches Till sich von seinen Eltern gewünscht hatte. Dementsprechend las Till die Geschichte von Harry Potter weiter; er hatte zu Hause während des Wochenendes schon einige Seiten gelesen.

Zu beobachten war bei dieser Geschichte, dass Till z.T. nicht auf Satzzeichen achtete und dadurch eine falsche Betonung beim Lesen nutzte. So erkannte er Satzenden nicht und las in einem durch („(...) gebannt verfolgte. Harry schloss (...)“; vgl. Harry Potter Band 5 S. 10, Absatz 2); eine undeutliche Sinnentnahme war daraufhin zu beobachten. Die Sätze mussten wiederholend gelesen werden.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass die bis zu diesem Zeitpunkt gelesenen Geschichten in 24 Punkt Arial mit 1.5 Zeilenabstand vorlagen. Das Originalbuch lag jedoch in ca. 10 Punkt in einfachem Zeilenabstand vor. Till legte das Buch zwar unter das BLG, aber der Vergrößerungsbedarf konnte nicht gedeckt werden. Zudem ist ein solch dickes Buch unter dem BLG recht unhandlich, da es sich nicht ganz gerade hinlegen lässt.

Die Harry Potter Bände sind aus dem englischen Sprachraum übersetzt, dementsprechend kommen Namen vor, die der englischen Aussprache entnommen sind. Till bereiteten diese Namen z.T. Schwierigkeiten; Onkel Dursley wurde von Till nach einigen Versuchen zu Onkel Dings Bums. Diese Schwierigkeit wurde natürlich nur durch den Umstand deutlich, dass Till die Geschichte laut lesen sollte; beim leisen Lesen werden solche Wörter vom Leser oftmals „übersprungen“.

Für Till können eventuell beim weiteren Lesen Schwierigkeiten mit dem Textverständnis auftauchen; er hat die Filme zu den ersten beiden Harry Potter Bänden angesehen, ansonsten aber noch kein Buch gelesen.

In dieser Sitzung wurde deutlich, dass Till seine visuelle Wahrnehmung sehr bewusst ist. Er machte Aussagen, die sich auf seine Beeinträchtigungen bezogen: „Bor, dieses Schielen heute ...“; „Ich muss mal eben meine Brille saubermachen, ich sehe ganz schlecht.“

- **5. Woche** [15.12.2003, 11:00 - 11:45 Uhr]

Zur Verfügung stand in dieser Sitzung der Gruppenraum der Klasse, während nebenan der Unterricht lief. Till hatte wieder sein Harry Potter Buch dabei.

Auf die Frage, ob er schon weiter gelesen hat, sagte er, dass er z.B. wenn abends nichts im Fernseher kommt oder er gerade Zeit hat, gelesen hat. Anzumerken ist, dass Till dieses Buch nur unter dem BLG lesen kann. Andere Leser bevorzugen wahrscheinlich eine gemütliche Leseposition, dies ist Till in diesem Umfang nicht möglich. Um Tills Lesemotivation zu stützen, sollte er im Buch weiter lesen.

Till las wörtliche Reden mit besonderer Betonung (höhere Stimme) vor.

An einer Stelle des Buches erzählte er mir, dass die Übersetzer des Buches wohl einen Fehler gemacht haben. Auf Seite 12 ist folgender Satz gedruckt: „Was soll was?“, sagte Harry kühl. Till meinte nun, das müsse doch ´cool` heißen. Der Ausdruck ´kühl` war Till im deutschen nicht bekannt und auch nach einigen Erläuterungen noch nicht einsichtig; er setzte ihn gleich mit dem englischen Wort ´cool`, welches jedoch einen ganz anderen Sinnzusammenhang ausmacht.

Um die zu Beginn der Sitzungen angefangene Geschichte „Safari ins Reich der Sonne“ nicht in Vergessenheit geraten zu lassen, bekam Till zum Abschluss die ersten drei Kapitel der Geschichte in einem Ordner von mir. Er nahm sie gerne mit nach Hause.

4.1.9 Fazit

Für Till muss es noch deutlicher werden, dass Lesen eine für ihn bedeutsame Fähigkeit ist und keine rein schulisch zu bewertende Leistung. Dies kann nur gelingen, wenn ihm Lesen Spaß macht.

Es ist wahrscheinlicher, dass Till Spaß am Lesen entwickeln kann, wenn er immer mehr auf die Punkschrift umsteigt. Die Punkschrift ermöglicht ihm das entspannende und lustvolle Lesen. Schwarzschrifttexte sind von ihm nur sehr mühevoll unter dem BLG zu erlesen, welches die Lese-Situationen erheblich einschränkt (er muss auf einem Stuhl an einem Tisch mit BLG sitzen).

Um jedoch das Lesen von Punkschrift zu ermöglichen, muss Till im Bereich der Punkschrift gefördert werden. Die Vollschrift muss wiederholt werden, Kürzungen besprochen werden, etc. Dies kann nur in einer Fördersituation geschehen, die auf einen längeren Zeitraum ausgerichtet ist, und an der Till und eine feste Lehrkraft beteiligt sind.

4.1.10 Zusammenfassende tabellarische Darstellung

(Angabe zu den Kategorien der Tabelle finden Sie im Kapitel 8.3)

Sehbehinderung	<p>b) bei Till handelt es sich um eine progressive Diagnose; es wird eine Verschlechterung von einer starken Sehbeeinträchtigung erwartet</p> <p>d) weitere Beeinträchtigungen der visuellen Wahrnehmung sind zu beobachten: Optikus-Atrophie, röhrenförmiges Gesichtsfeld, Pendelnystagmus, Strabismus divergens</p>
Familie	<p>b) er ist Einzelkind</p> <p>c) lebt bei seinen Eltern</p> <p>f), h) seine Eltern wissen um die Beeinträchtigungen ihres Sohnes und äußern den Wunsch der Förderung</p>
Lernverhalten	<p>a) er ist ein sehr interessierter Jugendlicher in spezifischen Bereichen</p> <p>d) seine Aufmerksamkeits- und Konzentrationsspanne ist teilweise sehr gering</p> <p>f) Arbeitsplatzorganisation und der Einsatz von Hilfsmitteln muss besser organisiert werden</p>
Kulturtechniken	<p>a) er erhielt sehbehindertenspezifische Frühförderung</p> <p>d) seine schriftsprachlichen Fähigkeiten sind auf Grund der</p>

	<p>Sehbeeinträchtigung teilweise ungenügend</p> <p>f) er liest meist nur nach Aufforderung; eventuell auch Magazine und Zeitschriften;</p> <p>während der Förderung fing er erstmals an, privat ein Buch zu lesen</p> <p>h) trägt eine Starbrille und nutzt zusätzlich ein BLG sowie eine Lupe zum Lesen</p> <p>i) beherrscht die Schwarzschrift, die Punktschrift kennt er in ihren Grundzügen</p>
Beeinträchtigungen	<p>b) hat Mundschlussprobleme und daraus resultierende Sprechprobleme („Nuscheln“)</p> <p>c) die Lehrerin äußerte einen Verdacht auf LRS</p>

4.1.11 Anhang

Lesetext „Der erste Hund im Weltall“

Der erste Hund, der in das Weltall flog hieß Laika. Laika heißt auf russisch Kläffer. Am 3. November 1957 ging Laika an Bord des Satelliten. Sie flog 8 Tage lang um unseren Planeten. Laika wurde gut auf diesen Flug vorbereitet. Sie musste auf engem Raum leben. Sie trug ständig eine Art Raumfahrtanzug. Laika aß auch ein spezielles Futter. Sie musste lernen, wie es in der Schwerelosigkeit ist. Laika war einer von 30 Hunden, die in das All flogen. Erst danach flog der erste Mensch in das Weltall. Er hieß Juri Gagarin.

4.2 Kim

4.2.2 Schülerbeschreibung

4.2.1.1 Anamnese

Kim wurde im Spätsommer 19xx geboren, er ist xx Jahre alt. Kim hat einen jüngeren Bruder.

Seine Eltern kommen ursprünglich aus einer kambodschanischen Region Asiens. Kims Muttersprache ist ein chinesischer Dialekt, Deutsch ist seine zweite Muttersprache.

che. In der Familie dominiert die Muttersprache der Eltern; die beiden Brüder sprechen aber auch deutsch miteinander.

Kims Eltern leben getrennt. Die Mutter lebt mit den beiden Jungen bei dem Großvater. Angaben darüber, wie Kim mit seinem Vater in Kontakt steht, liegen nicht vor.

Kims Kindheit verlief bis zum Schuleintritt ohne Auffälligkeiten. In einem Vorsorgeheft werden motorische und sprachliche Auffälligkeiten im Alter von 4 Jahren beschrieben. Diese blieben jedoch ohne (fachliche) Abklärung. Die sprachlichen Probleme können eventuell auf die Zweisprachigkeit zurückgeführt werden. Warum keine fachliche Abklärung der Auffälligkeiten stattgefunden hat, ist möglicherweise auf die Familiensituation zurückzuführen. Sowohl die sozialen Kontakte zum Umfeld als auch die Erfahrungen der Eltern mit kindlichem Verhalten könnten weniger umfangreich gewesen sein, als es erforderlich gewesen wäre.

Erst nach dem Schuleintritt wurden Auffälligkeiten sichtbar und beschrieben. Erstmals kam der Gedanke auf, dass seine visuelle Wahrnehmung einer fachlichen Untersuchung bedarf. Es wurde eine Brillenversorgung auf Grund einer Visusminderung in Gang gesetzt. So musste Kim sich mit einer „Sonderrolle“ vertraut machen. Er musste eine Brille tragen. Dies war anfangs für ihn und seine Familie kein großes Problem.

Mit der Zeit bereitete seine Sehinderung allerdings zunehmend soziale Probleme. Ein Schulwechsel mit Zurückstufung und ein Wechsel auf eine Schule für Blinde und Sehbehinderte folgten.

Kim besucht im x. Schulbesuchsjahr die x. Klasse der Westfälische Schule für Blinde und Sehbehinderte in x. Dabei handelt es sich um eine kombinierte Klasse, welche Schüler aus Klasse x und x besuchen.

Aus dem letzten Gutachten zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs geht Folgendes hervor:

Kim hat eine beidseitige Optikus-Atrophie und zusätzlich einen Strabismus. Bei der vorliegenden Form der Optikus-Atrophie kann man davon ausgehen, dass die Sehschärfe langsam und allmählich abnimmt, es allerdings nicht zu einer Erblindung kommen wird.

Kim trägt eine Brille und nutzt sowohl in der Schule als auch zu Hause ein Bildschirmlesegerät. Seit dem Schuljahr 20xx steht ihm in der Schule eine Punktschriftmaschine zur Verfügung, die allerdings noch nicht im Schulalltag eingesetzt wird.

4.2.1.2 Wahrnehmung und Kognition

Kims Visus wird in der Ferne wie in der Nähe mit 0,02 bis 0,05 je nach Tagesform angegeben. Tage, an denen er kaum Auffälligkeiten und einen geringen Vergrößerungsbedarf zeigt, wechseln sich mit solchen ab, an denen er einen hohen Zeitaufwand für die Erledigung von Aufgaben und einen hohen Vergrößerungsbedarf zeigt. Bei der Bewältigung von Sehaufgaben sind in jedem Fall Faktoren wie Schlaf, Aufregung, Unruhe o. Ä. zu bedenken.

Bei Kim bestehen im Farbsehen keine Schwierigkeiten, er hat aber auf Grund des Strabismus Beeinträchtigungen bezüglich des Stereosehens.

Da die Beeinträchtigungen der visuellen Wahrnehmung Maßnahmen im Bereich der blindenspezifischen Techniken fordern, wurde zum Schuljahr 20xx von der Klassenlehrerin in Absprache mit Kims Mutter ein Antrag gestellt, der den Förderbedarf Kims im blindenspezifischen Bereich ansiedelt.

Kim ist im Allgemeinen ein motivierter und leistungsstarker Schüler, der die Auswirkungen seiner Sehschädigung aber nicht mehr in dem Maße kompensieren kann, wie es für eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht nötig wäre.

Kim kann weiterhin als ein wissbegieriger, motivierter, zuverlässiger und gewissenhafter Schüler beschrieben werden. Seine Konzentrationsfähigkeit ist sehr gut wenn es sich um für ihn interessante Tätigkeiten bzw. Interessengebiete handelt; ist dies jedoch nicht der Fall, lenkt Kim sehr gern vom Thema ab und es ist sehr schwer ihn zu motivieren seine Aufgaben zu beenden.

Emotionalität

Kim fällt es noch sehr schwer, seine Beeinträchtigung zu akzeptieren; er meidet dieses Thema. Wird die Aufmerksamkeit auf seine Sehbeeinträchtigung gerichtet, ist er emotional sehr aufgewühlt. Die besondere Rolle, die seinen Augen zugeschrieben wird, war und ist eine neue Erfahrung, die soziale Faktoren mit einbezieht. Kim hat die ersten Lebensjahre ohne besondere Beachtung seiner Augen verlebt; so kann man davon ausgehen, dass er mit seinem wahrscheinlich damals schon verminderten Sehvermögen alles „normal“ erlebt und mitgemacht hat. Niemand hat ihn vor Ver-

letztungen oder als für ihn eventuell zu schwer geltenden Aufgaben schützen wollen. So musste Kim erfahren, dass sein für ihn „normales“ Sehen von Mitmenschen bzw. Erwachsenen als Grund betrachtet wird, ihn auf eine „besondere Schule“ zu schicken, da sich sein Sehvermögen als (soziale) Schwierigkeit darstellte.

Hinzukommt, dass das Verständnis dessen, woran er nun genau leidet, ihm selbst und seiner Familie anfangs sehr schwer gefallen ist. Zum Teil waren durch die Familie sogar völlig falsche Schlussfolgerungen aus der Diagnose gezogen worden; auf Grund der Erläuterungen, dass die Verbindung zwischen Auge und Gehirn, eben der Sehnerv, immer weiter schwindet, ist die Folgerung gezogen worden, dass die kognitiven Fähigkeiten des Kindes immer weiter nachlassen werden. Dies kann an einer zu fachlich-spezifischen Erklärung oder auch an den sprachlichen Problemen durch die Zweisprachigkeit gelegen haben. Durch intensive Gespräche der Lehrerinnen und der Familie konnte dieser Sachverhalt aber geklärt werden. Es ist jedoch immer noch so, dass das Thema der Schädigung Kims nicht offen und konstruktiv angegangen werden kann.

Auf Grund dieser Schwierigkeiten war es auch mir während der Förderung nicht möglich, mit Kim über seine visuelle Wahrnehmungen zu sprechen.

Kim ist ein freundlicher und hilfsbereiter Junge; anfangs geht er auf seine Mitmenschen eher zögerlich zu, im Laufe der Zeit wird er offener gegenüber Personen.

4.2.1.3 Lern- und Arbeitsverhalten

Im Förderschwerpunkt Sehen ist Kim auf Maßnahmen im Bereich der blindenspezifischen Techniken immer mehr angewiesen. Sein Arbeitstempo verminderte sich in zunehmendem Maße und die Organisation seines Arbeitsplatzes bereitet ihm Probleme. Die Arbeit an seinem Bildschirmlesegerät (BLG) scheint anstrengender zu werden, was an einem zu hohen Vergrößerungsbedarf und Übersichtsproblemen liegt. Frustrationserlebnisse sind die Folge.

Schulische Veränderungen, welche mit einer blindenspezifischen Förderung einhergehen, sind daraufhin erst seit kurzem in Gang gesetzt worden (z.B. die Auseinandersetzung mit der Punktschriftmaschine). Der Erwerb der Punktschrift erleichtert Kim den Umgang mit seiner Sehbehinderung, wobei zu bedenken ist, dass es Kim noch schwer fällt, die zunehmende Sehbeeinträchtigung zu akzeptieren. Erste Beo-

bachtungen lassen aber erkennen, dass er sich mit einem gewissen Eifer und Motivation mit der Punktschrift auseinandersetzt.

Kims größte Stärken im schulischen Bereich liegen in den Fächern Mathematik und Kunst. Zudem hat er eine gute Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer. Seine größten Schwächen liegen im Bereich Lesen und Sprachgebrauch; dabei ist die Zweisprachigkeit Kims nicht außen vor zu lassen. Kim hat eine sehr gering ausgeprägte Frustrationstoleranz. Er stellt an sich selbst sehr hohe Ansprüche, denen er nicht immer gerecht werden kann.

Kim geht mit seinen Hilfsmitteln (Brille, Bildschirmlesegerät) mittlerweile selbstverständlich um. Auf neue Hilfsmittel bzw. Unterstützungsangebote reagierte er anfänglich skeptisch, ist aber nach Klärung bereit diese anzunehmen.

4.2.2 Erstgespräch mit Kim

Das Erstgespräch mit Kim zeigte, dass er nicht immer gern zur Schule geht. Er wird durch ein Schul-Taxi mit drei weiteren Schülern morgens zur Schule gebracht. Er muss daher sehr früh aufstehen, was er bedauert. Sein Lieblingsfach ist Mathematik; am wenigsten mag er Sprache / Deutsch. Dies machte er an den Schulnoten fest („in Mathe meistens eine Eins; in Deutsch manchmal auch eine Zwei“), d.h. daran, wie er von anderen Menschen – im Vergleich zu seinen Schulkameraden – eingeschätzt wird. Andererseits gibt diese Selbsteinschätzung Hinweise auf besondere Vorlieben und Fähigkeiten des Schülers (gute Noten in den Fächern, die einem besonders liegen).

Seine Freizeit gestaltet Kim zumeist mit seinem jüngeren Bruder. Er hat eine Schildkröte zu Hause, die im Wohnzimmer untergebracht ist, da sein Zimmer zu wenig Platz bietet. Er fährt gern Fahrrad und geht (manchmal, Zitat: „vielleicht/selten“) schwimmen. Kim erzählt eher ungern über sich und seinen Bruder („Mein Bruder möchte nicht, dass ich seinen Namen verrate.“ „Woher weißt du, dass ich einen Bruder habe?“).

Fragen bezüglich seines Leseverhaltens ergaben, dass er noch kein Buch gelesen hat, es sei denn, es wurde in der Schule von ihm gefordert. Kim liest nicht gerne: „meistens rechne ich“. Es gibt keine Angaben zum Leseverhalten der Familie. Aber auf Grund dessen, das zu Hause zumeist chinesisch gesprochen wird, kann man

davon ausgehen, dass Bücher, Zeitschriften o. Ä. in deutscher Sprache kaum bis gar nicht vorhanden sind.

Kims Verhältnis zu Schrift und Sprache lässt sich noch an einem Beispiel verdeutlichen: Ich habe mir zusammen mit ihm Gedanken darüber gemacht, wozu man Schrift überhaupt benötigt und gebrauchen kann. Ein Einstieg in diesen metasprachlichen Rahmen gelang nur durch Hilfestellungen meinerseits. Wir kamen zusammen darauf, dass man lesen können muss, um z.B. mit dem Zug einen bestimmten Zielort zu erreichen, zum Einkaufen; Kim verwendete die Begriffe Lesen und Schreiben allerdings auch in Bezug zu Preisen: ich muss wissen wie viel Geld ich zurückbekomme (rechnen). Ein weiteres Beispiel von mir, dass man Lesen und Schreiben auch in Bezug auf Briefe benötigt, machte deutlich, dass Kim ganz grundlegende Erfahrungen mit der sozialen Funktion von Schrift nicht vertraut sind. Er erzählt, dass er bisher nur einmal einen Brief bekommen hat, und zwar von dem Schulleiter seiner ehemaligen Grundschule.

Fragen bezüglich seiner Sehschädigung habe ich ausgelassen, da ich mir nicht sicher sein konnte, wie er darauf reagiert. Auch die Lehrerin riet mir, diesen Themenbereich eher auszuschließen. (Zur Begründung siehe oben!)

4.2.3 Ausgangssituation: Lesen von Schwarzschrift

Lesetext:	Löwen
Länge:	96 Wörter, davon 28 mit 6 oder mehr Buchstaben
Zeit:	8 Minuten
Flüssigkeit:	kaum bis gar nicht vorhanden, Kim liest sehr stockend und blickt immer wieder von dem Leseblatt auf
Genauigkeit:	Kim verliert sich recht häufig bzw. erliest die Wörter ratend, d.h. er liest die ersten ein, zwei Buchstaben und rät dann
Sinnentnahme:	soweit Kim die Bedeutung der Wörter versteht, geläufig ist gut, ich muss aber einige Wörter erläutern (Rudel, verteidigen, Wohngebiet, Gazelle)
Betonung:	ist auf Grund des sehr langsamen Lesens kaum vorhanden
Fehler / Beobachtungen:	Kim liest den Text im Allgemeinen sehr langsam und stockend. Die Fähigkeit des assoziativen Lesens ist nicht so weit ausgeprägt, dass sie ihm eine Hilfe beim Erlesen ist. Das Lesen wird eher erschwert, da sich viele Verlesungen, Weglassen von

Wortendungen und ratendes Lesen einschleichen. Die größten Probleme hat Kim bei den Lautgruppen; er kann sie einzeln, aber nicht im Wortzusammenhang benennen. Aus diesen Gründen ist das buchstabierende Lesen möglich, aber das Synthetisieren bereitet Probleme.

4.2.4 Ausgangssituation: Lesen von Punktschrift

Kim lernt erst seit einigen Wochen bzw. Monaten die Punktschrift, so dass das Lesen eines Punktschrifttextes in meine Förderung nicht miteinbezogen werden konnte. Kim hat aber die Grundlagen der Punktschrift bereits erworben (Basisschrift).

4.2.5 Lehrergespräch

- **Schülerverhalten**

Kim ist in die Klassengemeinschaft voll integriert. Seine Klassenlehrerin beschreibt ihn als einen wissbegierigen, motivierten, zuverlässigen und gewissenhaften Schüler. Er zeigt sich sehr hilfsbereit gegenüber seinen Mitschülern.

- **Lernverhalten**

Kim nutzt seine Hilfsmittel im Unterrichtsalltag selbständig und selbstverständlich. Es ist jedoch zu beobachten, dass ihm die Arbeit mit seinem Bildschirmlesegerät zunehmend Schwierigkeiten bereitet, da er auf Grund seiner Sehfähigkeit einen hohen Vergrößerungsbedarf hat. Gegenüber seinen eigenen Fähigkeiten reagiert Kim häufig mit einer gering ausgeprägten Frustrationstoleranz. Hilfen nimmt er anfangs meist skeptisch auf. Erkennt er deren Relevanz und Notwendigkeit, zeigt er jedoch schnell eine positive Einstellung.

- **Stärken / Schwächen**

Kims größte schulische Stärken liegen in den Bereichen Mathematik und Kunst. Er zeigt eine hohe Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer bei der Bearbeitung schulischer Aufgaben. Für Kim ergibt sich daraus jedoch das Problem, dass er an sich selbst hohe Ansprüche stellt, die er teilweise nicht befriedigen kann. Er reagiert in solchen Fällen mit einer eher gering ausgeprägten Frustrationstoleranz. Diese zeigt sich in den Bereichen Lesen und Schreiben besonders. Seine Zweisprachigkeit verstärkt seine Probleme.

4.2.6 Konzept / Zielsetzung

Kim nutzte bisher die Schwarzschrift als primäres Schriftsystem. Diese liest und schreibt Kim mit Hilfe des Lesegerätes, wobei er tagesformabhängig zwischen 5 und 15 cm nah an den Bildschirm des Lesegerätes heranrückt. Auf Grund des enormen Vergrößerungsbedarfs hat Kim meist keinen Überblick über den Gesamttext. Kim ist prinzipiell in der Lage sinnerfassend zu lesen, wobei das synthetisierende Lesen weiter automatisiert werden muss. Oftmals sind Buchstabenverwechslungen (z.B. bei /r/ und /n/; /n/ und /m/) zu beobachten, d.h. das Erkennen der buchstabenrelevanten Merkmale der Schwarzschrift fällt ihm (zunehmend) schwerer. Auch das Benennen von Lautgruppen (z.B. /au/; /sch/) bereitet Schwierigkeiten, was ein synthetisierendes Lesen zusätzlich erschwert. Im schriftlichen Bereich werden seine eigenen hohen Ansprüche offensichtlich; er fragt oft nach, um Wörter richtig zu schreiben und benötigt daher viel Zeit.

Seine Eigenmotivation beim Lesen der Schwarzschrift ist eher gering ausgeprägt, da es ihm schwer fällt und anstrengend ist. Sein Elternhaus trägt nicht dazu bei, sein Leseverhalten zu fördern.

Seit einigen Wochen erhält Kim Einzelförderung in Punktschrift durch die Klassenlehrerin und eine spezielle Punktschriftlehrerin (1-2 Wochenstunden). Kim beherrscht mittlerweile die Basisschrift (ohne Lautgruppenkürzungen). Er befindet sich aber noch am Beginn des Erwerbsprozesses. Für diese Anfangsphase des Punktschrift-erwerbs zeigt Kim eine hohe Motivation und einen hohen Leistungsstand, großes Interesse und Spaß fördern dies zusätzlich.

Für die Förderung in den nächsten Wochen sollten daher folgende Ziele verfolgt werden:

- Die soziale wie die allgemeine Funktion von Schrift, Lesen und Schreiben sollte gemeinsam mit Kim thematisiert werden, um Fördermaßnahmen in diesem Bereich erklärbar und nachvollziehbar zu machen.
- Das synthetisierende Lesen sollte weiter vorangetrieben werden; dazu müssen unter Anderem die Phonem-Graphem-Korrespondenzen geklärt werden.
- Kim soll Spaß am Lesen vermittelt werden, um seine eigene Motivation zu erhöhen. Geschichten, die seinen Interessengebieten entsprechen, sollen dieses Vorhaben unterstützen.

- Der Punktschrifterwerb sollte weiter vorangetrieben werden. Kims Motivation und sein Interesse sollten aufgegriffen und die Punktschrift eventuell früher als erwartet in den allgemeinen Schulalltag integriert werden.

4.2.7 Protokolle

Die Treffen mit Kim fanden alle Freitagmorgens zwischen 8:30 und 9:45 statt. Diese Stunden waren die einzigen, die mir zur Verfügung gestellt wurden; Kim ist zu dieser Zeit bereits in der Schule, hat aber noch keinen Unterricht. Es handelt sich um eine Betreuung für Schüler, die morgens aus weiter entfernten Städten mit dem Taxi oder dem Schulbus kommen. Für Kim beginnt der Schultag also, nachdem ich mit ihm gearbeitet habe. Er wird von mir aus der Betreuung abgeholt und anschließend wieder dorthin zurückgebracht.

Für die Treffen konnten wir daher in den leeren Klassenraum gehen. Die Rahmenbedingungen des Förderortes waren also zu jedem Treffen optimal – Kim kannte die Umgebung, musste sich also nur an eine neue Person und nicht auch noch an einen neuen Raum, neue Medien (z.B. BLG) usw. gewöhnen.

Vor dem ersten Treffen kannte Kim mich durch ein kurzes Gespräch, welches wir mit den Lehrerinnen führten. Kim kam kurzzeitig dazu, damit wir die Gelegenheit hatten, ihn zu fragen, ob er mit uns arbeiten würde und um sich ein erstes Bild des Schülers zu machen. Dieses Treffen lag jedoch einige Wochen zurück.

- **1. Woche** [21.11.2003, 8:30 - 9:45 Uhr]

Wie gerade erwähnt, hatten Kim und ich uns schon einmal kurz kennen gelernt, aber die ersten 30 Minuten dieses ersten Treffens verwendete ich darauf, mit ihm darüber zu sprechen, warum und wieso ich hier bin. Kim konnte sich wage erinnern, dass wir uns schon einmal gesehen hatten. Um ihm die ersten Minuten ein wenig zu erleichtern, durfte er mir Fragen stellen; dies tat er mit Ausdauer. Später stellte ich ihm einige Fragen, die weiter oben im Erstgespräch mit dem Schüler zusammengefasst dargestellt sind.

Nach diesen Einstiegsminuten brachte ich das Gespräch auf das Thema Lesen. Da Kim Tiere gerne mag, schlug ich ihm vor, einen Text über Löwen zu lesen.

Kim drehte sich mit seinem Drehstuhl vom Arbeitsplatz zu seinem Bildschirmlesegerät um und machte es an, ohne mit mir darüber gesprochen zu haben. Dies zeugt von einem konsequenten und selbstsicheren Umgang mit diesem Hilfsmittel.

Kim saß nah am Lesegerät, ca. 15 cm entfernt. Er sagte auch, dass ihm die Schrift zu klein sei, nahm aber keine Veränderungen an der Vergrößerung vor. Über die Einstellungen seines Lesegerätes konnte er mir keine Auskünfte geben.

An diesem ersten Tag hatte ich zwei Texte vorbereitet: „Löwen“ und „Die Schildkröte und der Hase“.

Am auffälligsten waren Verlesungen, ratendes Lesen, Weglassen von Wortendungen und das Vertauschen von Lautgruppen.

So wurde z.B. im Text Löwen das Wort Raubkatzen angelesen, nach dem Anfang Raub- assoziierte Kim dann aber weiter und las Raub*tiere*; oder es wird aus *beschützen besuchen*. Einige Male machte Kim den Eindruck, als wollte er einfach nicht mehr lesen. Er schaute mich dann an und sagte ein Wort. Aber, ob er mir dies als ein von ihm gelesenes Wort sagte, war nicht klar; so schaute er mich an und sagte „machten“, es ging aber um die Textstelle „Sie *bestimmten* ein Ziel“ (Die Schildkröte und der Hase).

Kim lässt oftmals beim Lesen die Endungen von Wörtern aus. So wird z.B. aus eine – ein.

Lautgruppen bereiteten Kim die größten Probleme. Er konnte sie einzeln, aber nicht im Wortzusammenhang benennen – ein buchstabierendes Lesen von Wörtern war auch ohne Probleme möglich. Das synthetisierende Lesen wies jedoch einige Lücken auf. So wurde aus dem Wort *sei* das Wort *sie*.

Der Lesefluss war bei Kim noch nicht fließend, sondern geriet ins Stocken, wenn er ein ihm unbekanntes Wort oder Wörter mit Lautgruppen erlesen musste. Daher benötigte er noch recht viel Zeitaufwand, um Texte in dem genannten Umfang zu lesen. Bei Wörtern, die ihm schwer fielen, las er erst weiter, nachdem ich die vorangegangenen Wörter noch einmal wiederholte.

Zudem nahm nach dem Lesen die Erläuterung zu einigen Wörtern viel Zeit in Anspruch. So fragte Kim an diesem Tag nach fünf Wortbedeutungen (Rudel, verteidigen, Wohngebiet, Gazelle, Wette). Positiv zu betonen ist dabei, dass Kim keine Scheu hatte, nachzufragen.

- **2. Woche** [24.11.2003, 11:45 - 12:30 Uhr]

In dieser Sitzung las Kim noch einmal den Text „Die Schildkröte und der Hase“, um dann einen von mir vorbereiteten Lückentext auszufüllen.

Ich entschied mich dafür, einen ihm schon bekannten Text mitzubringen. Es zeigte sich, dass es Kim deutlich leichter fiel, den Text zu erlesen. Wörter, die ihm beim ersten Mal schwer gefallen waren, wurden nun leichter und schneller erlesen.

Der Lückentext war wieder der Text über die Schildkröte und den Hasen. Die sieben Lücken im Text mussten durch Punktschriftwörter ersetzt werden (Hase, Ziel, Wegrand, Schildkröte, keine, den, war). Kim sollte die Sätze lesen und überlegen, ob er (noch) weiß, welches Wort eingesetzt werden muss. Als Hilfe lag der Schwarzschrifttext umgedreht auf dem Tisch; Kim durfte nachschauen, wenn er nicht weiter wusste.

Das Erkennen der Wörter, die in die Lücken mussten, fiel Kim leicht. Er schaute einmal im Originaltext nach.

Die Punktschriftwörter wurden von Kim mit den Fingern, d.h. taktil erfasst. Sein Gesicht wendete sich beim Lesen der Punktschrift von Text bzw. Wort ab. Ihm fielen im Gegensatz zur Schwarzschrift bei Punktschriftwörtern sogar besondere Merkmale auf: das Wort „war“ in Punktschrift geschrieben kann man umdrehen und es sieht genauso aus.

- **3. Woche** [5.12.2003, 8:30 - 9:45 Uhr]

Kim war in der dritten Sitzung sehr albern. Ich hatte einen neuen Text mitgebracht, der um einiges länger ist, als die vorangegangenen: „Der Maulwurf Grabowski“ umfasst fünf DIN A 4 Seiten, mit 647 Wörtern (in 18 Punkt formatiert). Ich stellte Kim diesen Text vor und sagte von Anfang an, dass wir den Text nicht heute zu Ende lesen müssen. Kim sollte nicht unter Druck gesetzt werden.

Hinzu kam, dass nach der heutigen Sitzung ein Weihnachtsbasar im Foyer der Schule stattfinden sollte. Dies war auch das einzige Thema, welches Kim interessierte. Er las nicht ein Wort vor, sondern schaute sich den Anfangsbuchstaben an und sagte dann mit dem Gesicht mir zugewandt ein Wort, welches ihm gerade einfiel.

Ich las daraufhin die erste Seite vor, um das Interesse am Fortgang der Geschichte zu wecken. Aber Kim ließ sich an diesem Tag von mir nicht mehr motivieren. Er erzählte über den Weihnachtsbasar, und dass er Geld mit habe, wofür er sich gleich

etwas kaufen würde. Schließlich sagte er, er habe keine Lust zu lesen, weil er es nicht könne.

Ich sprach später mit der Klassenlehrerin über dieses Verhalten. Sie erzählte, dass Kim momentan nicht nur bei mir Leseförderung erhalten würde, sondern auch durch die Sprachlehrerin und die Punktschriftlehrerin. Auch bei ihnen zeigte er ein Trotzverhalten und rate ausschließlich.

- **4. Woche** [12.12.2003, 8:30 - 9:45 Uhr]

Auf Grund der letzten Sitzung hatte ich für diesen Termin keinen Lesetext vorbereitet. Mein eigentliches Vorhaben war, im Betreuungsraum ein Spiel auszuleihen, welches Kim nicht kennt. Die Regeln des Spiels müssten wir uns durch das Lesen der Spielanleitung aneignen. So fragte ich die Betreuungslehrerin, ob sie mir ein Spiel nennen könne. Leider war an diesem Tag nur eine Aushilfskraft da, die mir keine Auskünfte geben konnte. Wir liehen uns das „Verrückte Labyrinth“. Kim sagte, dass er das Spiel noch nicht kennt. Leider fehlte in diesem Spiel die Spielanleitung, was mein eigentliches Vorhaben zunichte machte. Wir überlegten uns mündlich Regeln, die wir kurz und knapp an der Tafel sammelten. Kim interessierten diese Regeln jedoch nicht, er legte sie teilweise zu seinem Vorteil aus, zum Teil beachtete er sie einfach nicht.

Eine Schwierigkeit, die sich während des Spiels ergab, waren die Symbole auf den Spielkarten. Im „Verrückten Labyrinth“ zieht man eine Karte, auf der ein Symbol abgebildet ist. Auf dem Spielfeld gibt es ein passendes Symbol und zu diesem muss man einen Weg finden. Kim konnte die kleinen Symbole nicht gut erkennen und musste sich ca. 2 cm vom Spielfeld entfernt Wege suchen. Durch einen solchen Abstand wurde jedoch die Orientierung auf dem Spielfeld zunehmend schwerer. Durch Hilfestellungen machte Kim aber auch dieses Spiel Spaß.

- **5. Woche** [19.12.2003, 8:30 - 9:45 Uhr]

Die letzte Stunde, die für die Förderung vorgesehen war, nutze ich, um mir von Kim seinen Punktschriftordner zeigen zu lassen. Er wollte mir diesen schon eine Woche vorher zeigen, zeitlich war dies jedoch nicht machbar.

Es wurde deutlich, dass Kim im Lesen wie im Schreiben sehr viel mehr Freude an der Punktschrift als an Schwarzschrift hat. Trotz der erst kurzen Zeit, in der er die Punktschrift lernt (ca. 3-4 Monate), hatte er schon viele grundlegende Kenntnisse erworben. Das Punktschrift-Alphabet zeigte er mir anhand des Braille-Memory. Die-

ses Spiel besteht aus den Buchstaben des Schwarzschrift-Alphabetes und der des Punktschriftalphabetes. Die zusammengehörigen Karten müssen gefunden werden. Kim kann diese Karten nicht nur zusammenlegen, sondern kann auch vorher durch die Punktnummerierung benennen, welchen Punktschriftbuchstaben er sucht bzw. finden muss. Nach diesem Spiel las er mir noch einen Brief vor, den er in Punktschrift an seine Klassenlehrerin geschrieben hatte. Hier zeigte er ein besseres Leseverhalten als ich es in den Stunden zuvor erfahren hatte. Eventuell lag es daran, dass er einen selbstverfassten Brief vorlas. Vielleicht aber auch daran, dass es sich um Punktschrift handelte.

4.2.8 Fazit

Kims Lesekompetenzen müssen weiter geschult werden. Die Beobachtungen lassen erkennen, dass ihm grundlegende Einsichten in den Aufbau und die soziale Verwendung von Schrift nicht deutlich sind. Das synthetisierende Lesen muss weiter vorangetrieben werden; dazu ist es notwendig, dass die Phonem-Graphem-Korrespondenz behandelt wird.

Da Kim die Punktschrift sehr viel mehr zu liegen scheint als die Schwarzschrift, ist eventuell ein Förderschwerpunkt auf diesen Bereich zu legen; ein Vergleich zwischen Punkt- und Schwarzschrift kann ihm einige grundlegende Einsichten vermitteln. Die Punktschrift sollte von Kim im Unterrichtsalltag immer mehr verwendet werden.

Die fünf Förderstunden, die mir zur Verfügung standen, sind ein zu knapper Rahmen gewesen, um eine wirkliche Förderung der Schwächen im Bereich des Lesens vorzunehmen. Ich konnte Kim kennen lernen, sein Leseverhalten beobachten und miterleben, welches Abwehrverhalten er zum Teil gegenüber dem Lesen entwickelt hat. Dazu ist jedoch auch zu sagen, dass aus meiner Sicht die Förderung eines bestimmten Bereiches durch eine Fachkraft vorgenommen werden sollte; es ist nachvollziehbar, dass sich Kim durch drei Lehrerinnen, die mit ihm lesen wollen, etwas in die Enge getrieben fühlt.

4.2.9 Zusammenfassende tabellarische Darstellung

(Angabe zu den Kategorien der Tabelle finden Sie im Kapitel 8.3)

Sehbehinderung	b) bei Kims Sehbeeinträchtigung handelt es sich um eine progressive Diagnose; eine Verschlechterung wird erwartet
-----------------------	---

<p>Familie</p>	<p>a) Kim hat einen jüngeren Bruder</p> <p>d) er lebt mit seinem Bruder und seiner Mutter bei dem Großvater</p> <p>g) er und seine Familie haben noch Schwierigkeiten, die Sehbeeinträchtigung und die damit verbundenen Bedingungen zu akzeptieren; Schwierigkeiten ergeben sich auch aus der Zweisprachigkeit</p> <p>h), j) Kims Familie zeigt ein geringes Engagement bei der Unterstützung seiner Fördermaßnahmen</p> <p>l) die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie ist weiter ausbaufähig</p>
<p>Lernverhalten</p>	<p>a) Kim ist ein neugieriger und wissbegieriger Junge, welcher Erlerntes anwendet, wenn es ihm sinnvoll und plausibel erscheint</p> <p>c),d) seine Aufmerksamkeits- und Konzentrationsspanne ist stark von seiner Motivation und seinem Interesse abhängig</p> <p>f) Kims Arbeitsplatzorganisation bereitet zunehmend Probleme</p>
<p>Kulturtechniken</p>	<p>b) Kim erhielt keine frühe Förderung, da der Bedarf erst nach Schuleintritt offensichtlich wurde</p> <p>d) seine schriftsprachliche Fähigkeiten müssen grundlegend gefördert werden (Funktion der Verwendung von Schrift, Graphem-Phonem-Korrespondenz)</p> <p>f) liest meist nur nach Aufforderung bzw. in der Schule</p> <p>h) arbeitet mit Hilfe eines Lesegerätes und seit kurzem mit einer Braillemaschine</p> <p>i) beherrscht als primäre Kulturtechnik die Schwarzschrift und erwirbt gerade die Punktschrift</p>
<p>Beeinträchtigungen</p>	<p>d) Kim fällt es noch schwer seine Beeinträchtigungen zu akzeptieren; ein offenes Gespräch über Hilfen und Fördermaßnahmen ist noch nicht möglich</p>

4.3 Melanie

4.3.1 Schülerbeschreibung

4.3.1.1 Anamnese

Melanie wurde im Sommer 19xx geboren; sie hat noch eine jüngere Schwester. Die Mutter ist allein erziehend. Melanie ist im x. Schulbesuchsjahr und geht in die x. Klasse der Westfälischen Schule für Blinde und Sehbehinderte in x.

Das letzte medizinische Gutachten wurde für sie 20xx erstellt; daraus geht Folgendes hervor:

Melanie hat eine Osteopetrosis (Marmorknochenkrankheit oder Albers-Schönberg-Krankheit). Dies ist eine angeborene Störung der Osteoplastentätigkeit, die bei erhaltener Knochenbildung zur Einschränkung des Knochenabbaus führt. Symptome sind vor allem spontane Knochenfrakturen. Ihre Sehschädigung ist die Folge einer Schädigung der Sehnerven. Als sie 1 Jahr und 5 Monate alt war, wurde der Sehnerv eingeklemmt. Trotz einer Operation blieb eine erhebliche Sehbeeinträchtigung zurück.

Melanie bekam blindenspezifische Frühförderung und besuchte einen Regelkindergarten.

Als Hilfsmittel nutzt sie ein Lesegerät, einen höhenverstellbaren Tisch, eine Punktschriftmaschine, einen Blindenstock, ein Monokular mit 6-facher Vergrößerung und eine Brille. Die Lehrerin versteht diese Brille als Schutzmittel für die Augen, Melanie hat diese Brille schon sehr lange nicht mehr getragen.

Melanie ist Linkshänderin. Allerdings besitzt sie keine Linkshänderschere, schreibt mit rechts und liest mit der linken Hand Punktschrift.

Durch die Osteopetrosis ist Melanies Bewegungsfreiheit sehr eingeschränkt. Sie ist vom Sportunterricht befreit und darf in den Pausen nicht rennen oder toben, da es im letzten Jahr zu schweren Knochenbrüchen kam.

4.3.1.2 Wahrnehmung und Kognition

Mit verordneter Brille beträgt Melanies Sehstärke rechts 0,3 und links 0,25. Im Rahmen einer Gesichtsfeldprüfung wurde festgestellt, dass sie rechts nur im linken oberen Quadranten und links nur mit der linken Gesichtsfeld sieht. Laut der letzten

Prognose wird eine gleichbleibende Sehschädigung ohne Tendenz zur Verschlechterung erwartet.

Melanie bewegt sich im vertrauten Klassenraum und in der Schule oder auf dem Pausenhof sehr sicher, sie kann sich mit ihrem Sehvermögen ausreichend orientieren. Wenn sie sich auf unbekanntem Gelände bewegt, nutzt sie ihren Stock. Sie kann Personen sicher erkennen und wieder erkennen.

Melanie hat einen sehr gut entwickelten Wortschatz.

4.3.1.3 Emotionalität

Melanie spricht offen über ihre Behinderung. In Gesprächen erwähnt sie bedauernd verschiedene Einschränkungen, z.B. darf sie nicht Roller oder Fahrrad fahren. Sie steht gerne im Mittelpunkt des Geschehens, weshalb sie oft anderen ins Wort fällt oder absichtlich unsinnige Antworten gibt. Das Gelächter ihrer Mitschüler spornt sie vor allem im Stuhlkreis an, albern zu sein. Sie hat viele Kontakte und ist gut in die Klassengemeinschaft integriert. Allerdings sucht sie oft Hilfestellungen von Lehrern und lehnt Angebote von Mitschülern ab. Melanie hat Probleme, sich an Vereinbarungen und Regeln zu halten. Die Klassenlehrerin berichtet, dass Melanie ihre Sehschädigung bzw. ihre Krankheit schon einmal als Ausrede benutzt hat, um ihren Willen durchzusetzen.

4.3.1.4 Lern- und Arbeitsverhalten

Melanie wird nach den Richtlinien der Regelgrundschule beschult und gehört damit zu der leistungsstärkeren Lerngruppe der Klasse. Der andere Teil der Klasse wird nach den Richtlinien Förderschwerpunkt Lernen beschult.

Melanies Leistungen werden häufig durch ihr schlechtes Konzentrationsvermögen und ihr oft nicht angemessenes Arbeitsverhalten beeinflusst. So wendet sie sich vom aktuellen Unterrichtsablauf ab, um mit ihren Stiften zu spielen oder sie hält sich an vorbereitenden Aufgaben, wie z.B. einen Stift anzuspitzen, sehr lange auf. Zudem fürchtet die Klassenlehrerin, dass Melanie von ihrer Mutter aus Angst, dass ihre Tochter nicht „mithalten“ kann, unter Druck gesetzt wird. Aus diesem Grund übt die Mutter Unterrichtsinhalte wie beispielsweise Bruchrechnung mit Melanie, obwohl diese noch nicht relevant sind.

Melanie ist gut zu motivieren und arbeitet gerne kreativ und fantasievoll. Sie hat sehr gute sprachliche Fähigkeiten und beteiligt sich gern an Unterhaltungen.

Melanie wurde von der Eingangsklasse an parallel in Punktschrift und Schwarzschrift unterrichtet, so dass sie beide Kulturtechniken beherrscht. Im Unterricht arbeitet sie vor allem im schriftlichen Bereich mit Punktschrift. Aufgrund einer Vereinbarung mit der Mutter liest Melanie Texte in Schwarzschrift mit Hilfe ihres Lesegerätes und schreibt Texte in Punktschrift. Laut der Klassenlehrerin wurde diese Vereinbarung getroffen, da Melanie immer in dieser Form ihr Material gewählt hat. In Mathematik verwendet sie Schwarzschrift.

4.3.2 Erstgespräch mit Melanie

Melanie geht sehr gerne in die Schule. Ihre Lieblingsfächer sind Kunst und Religion, am wenigsten mag sie Mathe. Sie liest sehr gerne, eher kurze Geschichten; manchmal hat sie auch Lust, lange Geschichten zu lesen. Melanie liest ebenso gerne selbst wie sie sich vorlesen lässt. Sie sagt von sich, dass sie Schwarzschrift und Punktschrift gleich gut kann; Punktschrift vielleicht etwas besser.

Es ist schwierig, sich mit Melanie zu unterhalten, da sie nur sehr kurz auf meine Fragen antwortet. Ich habe das Gefühl, dass sie lieber erst mal abwarten und mich kennen lernen möchte, bevor sie detaillierte Antworten über sich gibt. Bei vielen Fragen gibt sie überhaupt keine Antworten, so dass ich das Gespräch recht schnell wieder abbreche.

4.3.3 Ausgangssituation: Lesen von Schwarzschrift

Lesetext:	„Jojo und die Wundertasche“ von Enid Blyton
Textlänge:	84 Wörter, davon 23 Wörter mit 6 oder mehr Buchstaben
Zeit:	4 Min 30 Sek.; Durchschnitt: 18 Wörter pro Minute
Flüssigkeit:	Sie macht keine Pausen, nur kleine Verzögerungen bei schwierigen Wörtern, die sie langsam und sorgfältig erliest.
Genauigkeit:	Melanie bemerkt Fehler sofort und korrigiert sie.
Sinnentnahme:	Sie kann den Inhalt nahezu korrekt wiedergeben und orientiert sich dabei an der Betonung der Schlüsselwörter: Melanie liest mit einer sinnvollen, an den Satzzeichen orientierten Betonung
Fehler/ Beobachtungen:	Melanie verwechselt oft /<d> und <n>/<m>, korrigiert sich aber sofort und bemerkt die Fehler fast immer.

Sie kommt problemlos mit der Trennung von Wörtern klar und ergänzt sie sehr schnell. Antizipierendes Lesen ist vorhanden. Sie hat keine oder kaum Probleme mit langen Wörtern. Auffällig ist ihre Lesehaltung, sie hält das Buch teilweise sehr schief und kann gut lesen.

4.3.4 Ausgangssituation: Lesen von Punktsschrift

Lesetext: „Jojo und die Wundertasche“ von Enid Blyton
Länge: 150 Wörter, davon 36 Wörter mit 6 oder mehr Zeichen
Zeit: 7 Min 15 Sek.; Durchschnitt: ca. 21 Wörter pro Minute
Flüssigkeit: Melanie macht keine Pausen, es gibt nur kleine Verzögerungen bei langen Wörtern, die sie langsam erliest.
Genauigkeit: Es gibt keine Verwechslungen wie beim Lesen von Schwarzschrift, allerdings fragt sie bei unbekanntem Wörtern nicht nach der Bedeutung.
Sinnentnahme: Sie zeigt beim Lesen Interesse an der Geschichte.
Fehler / Beobachtungen: Melanie liest hauptsächlich mit der linken Hand und nimmt die rechte nur selten hinzu. Die rechte Hand dient vor allem dem Finden der nächsten Zeile. Melanie sieht nicht auf das Blatt und geht mit der Fingerkuppe nur sehr leicht über das Papier. Wenn sie sich unsicher ist oder das Wort zu lang ist, wiederholt Melanie das Tasten mehrmals. Sie tastet ohne kreisende Zwischenbewegungen.
Kennt Melanie einen Buchstaben nicht, ergänzt sie ihn sinngemäß und meist richtig.
Sie liest mit teils fehlender Betonung und hat Probleme beim Lesen langer Wörter. Sie liest dann die einzelnen Silben und zieht hierbei sehr deutlich die einzelnen Buchstaben zusammen.

4.3.5 Lehrergespräch

*** Schülerverhalten**

Melanie ist gut in die Klassengemeinschaft integriert. Sie lehnt häufig Hilfestellungen durch Klassenkameraden ab, fordert sie aber von den Lehrern ein. Zudem nutzt sie manchmal ihre Sehbehinderung als Ausrede. Im Unterrichtsalltag zeigt sie kein an-

gemessenes Arbeitsverhalten, auch bekannte Rituale sind oft problematisch. Melanie verliert oft und schnell den Überblick bei Unterrichtsmaterialien oder mehrschrittigen Arbeitsanweisungen. Obwohl sie beide Kulturtechniken beherrscht, hat sie Probleme bei der Differenzierung von Schwarzschrift und Punkschrift.

- **Stärken / Schwächen**

Melanies Stärken liegen vor allem im Bereich Lesen und Schreiben. Sie arbeitet im Unterricht motiviert mit und schreibt manchmal kleine Phantasiegeschichten. Sie hat einen reichen Wortschatz und kann sich sprachlich sehr gut ausdrücken. Ihre Schwächen liegen hauptsächlich im Bereich Konzentration und Aufmerksamkeit. Die Fähigkeiten in diesem Bereich müssen gefördert und erweitert werden. So fängt sie in einem Test stark an, kann ihn aber auf diese Weise nicht beenden. Zum Schluss lässt ihre Konzentrationsfähigkeit und Sorgfalt sehr stark nach. Zudem ist ihre Arbeitsplatzorganisation schlecht. Melanie kommt mit ihren Materialien durcheinander und verliert schnell den Überblick. Im Bereich Punkschrift liegen ihre Schwächen bei den Kürzungen.

- **Lesegerät**

Melanie stellt sich das Lesegerät selbst ein, die Einstellung ist immer unterschiedlich. Der Lehrerin ist aufgefallen, dass sie es in Mathe größer als in Sprache einstellt. Zudem hat sie manchmal den Eindruck, dass das Gerät sehr unscharf eingestellt ist. Wenn sie Melanie darauf anspricht, besteht sie auf dieser Einstellung.

4.3.6 Konzept / Zielsetzung

Nach dem ersten Besuch und den Gesprächen mit Melanie und ihrer Klassenlehrerin hat sich bei mir ein vorläufiges Bild der Situation abgezeichnet. Melanie wurde seit ihrer Einschulung in beiden Kulturtechniken unterrichtet und verwendet sie seither parallel. Sie ist mit ihren Hilfsmitteln sehr vertraut und wurde von ihren Lehrern angehalten, diese eigenverantwortlich einzusetzen und zu variieren.

Die Mutter von Melanie ist engagiert. Das Mädchen hat ein Stock- und ein Monokulartraining absolviert und sie versucht, Melanie auch über die Hausaufgaben hinaus zu fördern und auf kommenden Unterrichtsstoff vorzubereiten.

Melanie ist ein kleines und sehr zierliches Mädchen, das bei unserer ersten Begegnung vorsichtig war. Es entstand bei mir der Eindruck, dass Melanie eine Prüfungssi-

tuation befürchtete und ungern zusätzliche Materialien aus der Schule mit nach Hause nehmen wollte. Vielleicht wollte sie nicht, dass ihre Mutter mit ihr übt oder sie überprüft.

Zunächst setzte ich folgende Ziele:

- Um Melanie die Furcht vor einer Prüfungssituation zu nehmen und ihr Spaß an unseren Treffen zu vermitteln, sollten lustige Geschichten im Vordergrund stehen, die wir dann gemeinsam lesen.
- Besonders ihr Lesevergnügen sollte angeregt werden, bei allen Geschichten hat sie die Möglichkeit, zu Hause weiter zu lesen.
- Neben lustigen Kurzgeschichten sollte Melanie verschiedene Textsorten kennen lernen, um den Zweck und die Vorteile des Lesens im Alltag zu unterstreichen.
- Die Situation der Einzelförderung birgt die Möglichkeit, Melanies Konzentrations- und Aufmerksamkeitsspanne genau zu beobachten und gegebenenfalls zu fördern.

4.3.7 Protokolle

- **1. Woche** [03.11.03]

Es fand ein Lehrergespräch mit anschließender Terminabsprache statt.

- **2. Woche** [06.11.03, 12:15 – 13:00 Uhr]

Ich führe das Erstgespräch mit Melanie.

Sie kann sich nicht erinnern, was sie Zuhause zuletzt gelesen hat.

Sie darf sich aus einem Lesebuch der Klasse einen Text aussuchen und ihn vorlesen. So kann ich mir einen ersten Eindruck von Melanies Motivationsfähigkeit machen und ihren „Textgeschmack“ kennen lernen.

- **3. Woche** [12.11.03, 13:00 - 13:45 Uhr]

Melanie liest in Punkschrift einen Text aus „Jojo und die Wundertasche“.

Melanie liest in Schwarzschrift einen Text aus „Jojo und die Wundertasche“.

Melanie sagt, dass sie seit dem letzten Mal nichts Zuhause gelesen hat.

- **4. Woche** [19.11.03, 13:00 – 13:45 Uhr]

Melanie liest einen Text in Punkschrift aus „Der kleine Nachtwächter“. Ich habe den Text so geschrieben, dass er an einer spannenden Stelle unterbrochen wird und erst auf einem zweiten Blatt weitergeht. Sie geht auf den Versuch, die Geschichte

weiterzuerzählen, nicht ein. Ich habe den Eindruck, dass sie die Handlung nicht verstanden hat.

Melanie lässt sich von meinem Diktiergerät ablenken. Immer wieder bricht sie ab und will die Aufnahme hören.

Sie liest eher widerwillig noch ein Stück aus der Geschichte in Punktschrift, hört aber vor dem Schluss auf und hat keine Lust mehr.

Melanie erzählt mir, dass sie aus ihrem Lieblingsbuch mit Mäusegeschichten gelesen hat, aber das Buch nicht mitbringen darf. Darin zu lesen ist für sie nicht schwer, da sie es schon lange hat und sehr oft darin gelesen hat. Das Buch ist in Schwarzschrift.

- **5. Woche** [26.11.03, 13:00 - 13:45]

Melanie soll nach einer Bastelanleitung ein Papierkästchen falten.

Sie reagiert auf die Schlüsselwörter: „Du brauchst eine Schere...“ – „Und wo soll ich jetzt reinschneiden? Ich weiß ja gar nicht, wo ich jetzt schneiden soll“,

Melanie hat Schwierigkeiten, Begriffe wie oben, unten, rechts, links, gegenüber,... umzusetzen.

Sie kann Aufträge wie: „...falte es nach innen“ nicht umsetzen, d.h. gelesene Aufforderungen werden nicht in Handlungen umgesetzt. Auf meine Frage, was sie jetzt tun soll, wiederholt Melanie auswendig den gelesenen Satz, kann aber keinen Bezug zur Faltarbeit finden.

Melanie hat Spaß am Schneiden, aber schneidet schief. Sie hält die Schere falsch und bei jedem Mal anders. Obwohl sie Linkshänderin ist, hat sie nur eine Rechtshänderschere. Sie empfand das Basteln als so schwer, dass sie den Deckel von dem Kästchen nicht mehr falten will.

Meinen Vorschlag, dass sie mit Hilfe der Bastelanleitung mit ihrer Mutter die Kästchen falten kann, lehnt sie ab. Melanie versteht nicht, dass durch diese Anleitung jeder so ein Kästchen falten kann.

Sie sagt, dass ihre Mutter die Punktschrift lesen kann.

Melanie hat zu Hause in ihren Mäusegeschichten gelesen.

Sie hat das Diktiergerät mitgenommen und will es zu Hause besprechen. Sie hat sehr viel Angst davor, dass sie es vergisst oder dass es kaputt gehen könnte.

- **6. Woche** [10.12.03, 13:00 – 13:45 Uhr]

Melanie hat mit dem Diktiergerät den Unterricht aufgenommen und gesagt, dass ich es so gewollt hätte. Sie ist stolz, den Schülern das Gerät zu zeigen.

Bei genauen Nachfragen der Lehrer gibt sie erst an, ich hätte den Auftrag gegeben. Dann erzählt sie, dass ihre Mutter sie darum gebeten hat. Als sie bemerkt, dass diese Lüge Ärger gibt und mir gegenüber steht, klagt sie über starke Bauchschmerzen und kann bei meiner Förderstunde nicht mitmachen

- **7. Woche** [16.12.03, 08:30 - 10:00 Uhr]

In dieser Woche hat eine Hospitation im Unterricht stattgefunden

4.3.8 Fazit

Obwohl Melanie die beiden Kulturtechniken Punktschrift und Schwarzschrift scheinbar parallel nutzt, stellt die Punktschrift noch keine Alternativtechnik dar. So liest sie nahezu keine Punktschrift im Unterrichtsalltag, die Punktschrift findet fast ausschließlich im schriftlichen Bereich Verwendung. Melanie muss mehr Texte in Punktschrift lesen und schreiben, um genug Übung zu bekommen und damit auf die steigenden Anforderungen vorbereitet zu sein. Neben den Texten, die für die Schule relevant sind, sollte sie im privaten Bereich ebenfalls mehr Punktschrift lesen und schreiben. Kleine Geschichten können in Zusammenarbeit mit der Mutter umgesetzt werden, damit auch in der Freizeit oder in den Ferien ein Angebot besteht. Im Matheunterricht arbeitet Melanie in Schwarzschrift und schreibt mit einem Filzstift unter dem Lesegerät. Hier wird ihrer Sehschädigung Rechnung getragen, indem sie Vergrößerungen bekommt. Auf ihre besondere Situation mit einem veränderten und eingeschränkten Gesichtsfeld wird nicht eingegangen. Ihre mangelnde Übersicht rührt sicher oftmals von nicht angemessenen Materialien her. Hier sind die Lehrer gefordert, neue Lösungen zu erarbeiten. So könnten zum Beispiel Aufgaben auf den Arbeitsblättern abweichend von der Schwarzschriftform angeordnet werden.

Weiterhin hat Melanie größte Schwierigkeiten beim Basteln mit Papier bewiesen; sie kann nicht mit einer Schere umgehen und beherrscht keine Falttechniken. Als Hilfe wären hier blindenspezifische Falt-, Schnitt- und Basteltechniken angebracht. Bei diesem Vorhaben könnte die Lehrerin die sehr engagierte und bemühte Mutter einbeziehen. Regelmäßiges Basteln eignet sich gut, um Melanie zu motivieren und sich für einen längeren Zeitraum auf verschiedene, sinnbezogene Tätigkeiten zu konzentrieren.

Melanie hat starke Probleme, sich für längere Zeit auf einen Text einzulassen. Zu Beginn nimmt sie Anteil am Inhalt und zeigt immer wieder aktive Sinnentnahme. Doch schon bei Texten ab einer Seitelänge (Punktschrift) lässt ihre Konzentration so stark nach, dass sie abbricht und kein Interesse mehr zeigt. Mit kurzen, ansprechenden Texten kann diese Aufmerksamkeitsspanne gefördert werden. Gleichzeitig besteht die Möglichkeit, die Punktschrift in den Alltag zu integrieren. Nur so kann die Punktschrift zu einer echten Alternative für Melanie werden.

4.3.9 Zusammenfassende tabellarische Darstellung

(Angabe zu den Kategorien der Tabelle finden Sie im Kapitel 8.3)

Sehbehinderung	<p>a) stabil, d.h. sie kann ihrer Beeinträchtigung entsprechend Techniken erlernen</p> <p>c) Hilfsmittel dienen vor allem zur Orientierung</p> <p>d) Ursache der Sehbehinderung ist ein Unfall auf Grund einer Knochenerkrankung. Entsprechend müssen im Alltag Einschränkungen beachtet werden.</p>
Familie	<p>a) sie hat eine jüngere Schwester</p> <p>c) sie lebt mit ihrer Schwester bei ihrer Mutter</p> <p>f) die Sehbehinderung wird akzeptiert</p> <p>h), j), l) die Mutter engagiert sich und hat schon etliche Dinge beantragt, sie arbeitet mit der Schule zusammen. Die Mutter engagiert sich stark im Bereich der Hausaufgaben, hier ist ein Austausch wichtig, um eine Überforderung des Kindes zu vermeiden</p>
Lernverhalten	<p>a) sie ist vor allem an neuen Dingen interessiert und schnell zu motivieren</p> <p>d) sie hat große Probleme im Bereich der Aufmerksamkeit und Konzentration, hier besteht der vorrangige Förderbedarf</p>
Kulturtechniken	<p>a) sie hatte Frühförderung und hat einen Kindergarten besucht</p> <p>c) sie hat sehr gute schriftsprachliche Fähigkeiten, hier</p>

	<p>kann für Förderungen eine gute Motivation gefunden werden</p> <p>f) sie liest gut, aber vor allem in der Schule. Das Lesen müsste in ihren Alltag integriert werden</p> <p>i) sie hat Punkschrift und Schwarzschrift parallel erlernt, die Punkschrift sollte jedoch in ihren Alltag integriert werden</p>
Beeinträchtigungen	<p>b) Melanie ist sehr klein und zierlich. Durch ihre Krankheit kommt es immer wieder zu Knochenbrüchen, die zu längeren Schulfehlzeiten führen</p>

4.3.10 Anhang

Lesetext Punkschrift: Jojo und die Wundertasche

An einem schönen Sommertag tummelte sich Jojo, der Hase, im Wald. Er sang ein kleines Lied, das er gerade gedichtet hatte. Da hörte er ein komisches Geräusch. Jojo verstummte und horchte. Er konnte aber kein Geräusch mehr wahrnehmen, und so sang er weiter. Da hörte er das komische Geräusch wieder. Es schien von einem Baum in der Nähe zu kommen. Jojo sah prüfend hinauf in die Baumkrone. Nichts rührte sich. Er ging um den Baum herum und wieder zurück. Auch da fand er nichts Verdächtiges. Aber das Geräusch war dennoch da. Zisch-psss, hisss-fauch! Eigenartig, wunderte sich Jojo und prüfte nochmals den Baum. Hier ist niemand, und doch klingt es, als würden sich mehrere Katzen anfauchen. Jojo kletterte den Baumstamm ein kleines Stück hinauf und entdeckte ein Loch. Als er hineinschaute, erlebte er ein Höllenspektakel, so dass er vor Schrecken vom Baum gefallen wäre.

Lesetext Schwarzschrift

Junge Wildkatzen! staunte Jojo. Die machten also solchen Lärm. Die armen Dinger! Ihre Mutter ist fortgelaufen und hat sie zurückgelassen. Ich nehme sie lieber mit nach Hause und gebe ihnen Milch, damit sie nicht verhungern müssen. Jojo holte seine Tasche, die noch unter dem Baum lag. Dann nahm er ein seidenes Tüchlein aus der Hosentasche und hielt es ins Katzennest. Eins der Katzenkinder fauchte das Seidentuch an und krallte sich zornig darin fest. Jojo zog es schnell heraus und legte es sanft in die Tasche.

(Aus: Enid Blyton, Jojo und die Wundertasche, Schneider Buch 1981, S. 7-10)

4.4 Tarkan

4.4.1 Schülerbeschreibung

4.4.1.1 Anamnese

Tarkan wurde im Sommer 19xx geboren, er ist ein türkischer Junge und hat einen älteren Bruder. Er besucht im x. Schulbesuchsjahr die Westfälische Schule für Blinde und Sehbehinderte in x, und geht in die x. Klasse.

Das letzte medizinische Gutachten wurde 19xx erstellt. Aus diesem geht Folgendes hervor:

Bei Tarkan liegt eine angeborene Schädigung der Netzhaut vor; er hat einen Pendelnystagmus und ein Auswärtsschielen um 10°. Vor etwa einem Jahr hatte Tarkan eine schwere Lymphdrüsenkrebserkrankung; er fehlte lange in der Schule, eine Lehrerin der Schule erteilte ihm Hausunterricht. Seitdem neigen seine Eltern zu einer Überbehütung.

Tarkan benutzt als Hilfsmittel einen Blindenstock, ein Lesegerät, eine Brille, eine Punktschriftmaschine und hat einen Computer mit einer Braillezeile.

4.4.1.2 Wahrnehmung und Kognition

Tarkans Sehfähigkeit beträgt auf dem rechten Auge 1/50, auf dem linken Auge 1/100. Er kann keine Farben sehen, aber hell und dunkel unterscheiden. Laut der Prognose ist seine Sehschädigung gleich bleibend und keine Verschlechterung zu befürchten.

Tarkan ist ein guter Schüler, der nach den Richtlinien der Regelschule beschult wird. In seiner Klasse sind 9 Schüler, von denen ein großer Teil nach den Richtlinien der Lernbehindertenschule beschult wird; Tarkan gehört somit zu den stärksten Schülern seiner Klasse.

4.4.1.3 Emotionalität

Tarkan hat seine schwere Krankheit gut verarbeitet und redet auch über diese Zeit. Er leidet oft darunter, dass er aufgrund seiner Sehschädigung in vielen Bereichen des Alltags nicht mithalten kann, z. B. beim Fußball spielen. Doch auch hier spricht er offen über seine Schwierigkeiten. In seiner Klasse hat er eher eine Außenseiterposition. Er versucht sich den Jungen in seiner Klasse anzuschließen, was ihm nicht ge-

lingt. Er wird auf Grund seiner Größe und seinem leichten Übergewicht oft gehänselt. Auch der Zugang zu den Mädchen seiner Klasse gelingt ihm nicht. Er bezieht ungerne Stellung bei Konflikten in der Klasse und stößt durch dieses Verhalten auf Abneigung und Spott. Er hat oft Angst, als Streber zu gelten, da er in vielen Bereichen der stärkste Schüler seiner Klasse ist. Darunter leiden dann auch seine Leistungen. Sein Klassenlehrer sieht in einem Schulwechsel zur Realschule eine Chance für Tarkan, Kontakte und Freundschaften aufzubauen.

Es ist schon seit zwei Schuljahren vorgesehen, dass Tarkan auf Grund seiner guten Leistungen in die Realschule wechseln soll. Tarkan begegnete diesen Plänen immer mit Furcht; sobald er auf einen Schulwechsel angesprochen wurde, ließen seine Leistungen extrem nach, so dass zum Teil sogar seine Versetzung gefährdet war. Auch seine Eltern waren skeptisch, da sie Tarkan den langen Schulweg nicht zumuten wollen. Ein Umzug in das Internat kommt für sie nicht in Frage.

4.4.1.4 Lern- und Arbeitsverhalten

Tarkans Leistungen werden von den Lehrern als stark motivationsabhängig beschrieben. Seine Stärken liegen vor allem in Mathe und Englisch. Er spricht sehr gut und akzentfrei Deutsch; er weist einen sehr reichhaltigen Wortschatz auf.

Tarkan hat schon seit der Grundschule Punktstriftunterricht, beherrscht die Vollschrift und lernt zur Zeit die Kurzschrift. Er erhält 4 Stunden in der Woche Punktstriftunterricht. Obwohl er die Punktstrift beherrscht, erbringt er oft schlechte Leistungen in diesem Bereich, da ihm laut seiner Lehrer die Einsicht in die Notwendigkeit fehlt.

Er schreibt in allen Fächern mit Ausnahme des Mathematikunterrichts in Punktstrift. In Englisch verwendet er die Vollschrift, ansonsten wendet er seine erlangten Kenntnisse in der Kurzschrift an. Im Unterricht liest Tarkan vor allem an seinem Lesegerät, mit dem er sehr gut umgehen kann.

4.4.2 Erstgespräch mit Tarkan

Tarkan geht sehr gerne in die Schule, seine Lieblingsfächer sind Mathe und Englisch; am wenigsten mag er Deutsch. Obwohl er Deutsch nicht mag, liest er sehr gerne Romane, vor allem Kriminalgeschichten. Die Bücher leiht er sich aus der Schulbibliothek aus, manchmal auch aus der Punktstriftbibliothek. Er liest hauptsächlich mit seinem Lesegerät. Er würde mehr Punktstrift lesen, wenn diese zu Verfügung

stehen würde. Tarkan weiß, wie schlecht er sieht und erzählt viel von seinem Alltag. Er sieht lieber fern als ins Kino zu gehen, da er näher an den Fernseher heranrücken und die Helligkeit entsprechend einstellen kann. Er weiß, dass er Punktschrift lernen muss, da er sehr schlecht sieht, hofft aber, dass die „Wissenschaft“ etwas findet, womit seine Augen geheilt werden können. Er möchte gern Arzt werden und zieht so in seine Berufspläne eine Heilung seiner Augen mit ein. Tarkan denkt über die Vorteile und Nachteile eines Schulwechsels nach. Einerseits hat er Angst, seine Klasse und seinen Lehrer zu vermissen, andererseits würde er sich über ein Wiedersehen mit ehemaligen Klassenkameraden freuen, die in der Vergangenheit schon gewechselt haben. Seine schulischen Leistungen bezieht er nicht in diese Überlegungen mit ein.

Es fällt Tarkan nicht schwer, über sich und seine Gedanken zu sprechen. Er redet klar und deutlich, vor allem fällt sein reicher Wortschatz auf.

4.4.3 Ausgangssituation: Lesen von Schwarzschrift

Lesetext: Harry Potter, Band 1, von J. Rowling

Länge: 355 Wörter, davon 130 Wörter mit 6 oder mehr Buchstaben

Zeit: 9 Minuten; Durchschnitt: 39,4 Wörter pro Minute

Flüssigkeit: Es entstehen keine Unterbrechungen oder Pausen, er liest flüssig.

Genauigkeit: Tarkan überliest eine Zeile, ohne diese Lücke zu bemerken.

Sinnentnahme: Nach meiner Aufforderung, aufzuhören, wenn er möchte, unterbricht er am Ende der Seite, obwohl er mitten im Satz ist.

Für ihn ist hier ein Abschnitt zu Ende, unabhängig vom gelesenen Inhalt.

Betonung: Er liest mit fast fehlender Betonung, teils wählt er die Betonung sinnentstellend. Die Satzzeichen scheinen für ihn keine Bedeutung zu haben.

Fehler / Beobachtungen: Tarkan ergänzt oft Wörter, nachdem er die erste Silbe gelesen hat und merkt manchmal nicht, dass dieses Wort nicht in den Zusammenhang passt. Er kann sich die zentralen Schlüsselwörter merken und mit deren Hilfe später nacherzählen, allerdings braucht er nach dem lauten Vorlesen eine Weile, um das Gelesene für sich zu verarbeiten. Er macht beim Lesen einen

sehr konzentrierten Eindruck, diese Konzentration bezieht sich jedoch vor allem auf das visuelle Lesen auf dem Bildschirm weniger auf den Inhalt.

4.4.4 Ausgangssituation: Lesen von Punktschrift

Lesetext:	Der kleine Vampir von Angela Sommer-Bodenburg
Länge:	140 Wörter, davon 45 Wörter mit 6 oder mehr Buchstaben
Zeit:	2 Min. 30 Sek.; Durchschnitt: 56 Wörter pro Minute
Flüssigkeit:	Tarkan macht bei ihm unbekanntem Wörtern kurze Pausen, liest sie erst leise für sich und wiederholt sie dann laut.
Genauigkeit:	Er ergänzt manchmal Wörter falsch, ohne es zu merken. Auch hier kann es passieren, dass er eine Zeile überliest.
Sinnentnahme:	Er fragt bei ihm unbekanntem Worten sofort nach der Bedeutung. So bemerkt er erst spät, dass manche Worte direkt im Text erklärt werden.
Betonung:	Er liest mit fast fehlender Betonung und orientiert sich ausschließlich am Punkt des Satzendes.
Fehler / Beobachtungen:	Es fällt auf, dass Tarkan bei der Punktschrift den Satzzeichen größere Bedeutung zuordnet. Dies liegt vermutlich am bewussten Wahrnehmungsprozess: Er fühlt ein Zeichen, dass er als Satzzeichen identifiziert. Im Gegensatz zur Schwarzschrift liest er hier schneller und konzentriert sich mehr auf den gelesenen Inhalt. Er reagiert hier direkt auf Schlüsselwörter und nimmt die Bedeutung des Textes schon beim Lesen wahr. Er sieht beim Lesen nicht auf die Seite, nur wenn er ein Wort verloren hat, versucht er, es visuell wieder zu finden. Tippfehler findet er immer und weist mich jedes Mal daraufhin.

4.4.5 Lehrergespräch

- **Schülerverhalten**

Der Lehrer sieht Tarkan in einer Außenseiterposition der Klasse. Er versucht, seine Mitschüler von sich zu überzeugen, hat aber gleichzeitig Angst, als Streber zu gelten. Vor allem von den Jungen wird er nicht akzeptiert. Zur Zeit ist der Umgang zwischen den Jungen und den Mädchen der Klasse im Allgemeinen durch Konflikte bestimmt,

daher ist es besonders schwierig für Tarkan, sich in die Klassengemeinschaft zu integrieren.

- **Lernverhalten**

Obwohl Tarkan ein sehr starker Schüler ist, hängt sein Leistungsniveau stark von seiner Motivation ab. Sein Niveau sinkt vor allem immer dann, wenn sein Schulwechsel konkrete Formen annimmt. Besonders im Matheunterricht kann er sein Lesegerät sehr geschickt einsetzen und damit seine Sehschädigung kompensieren.

- **Stärken / Schwächen**

Tarkans Stärke ist vor allem seine gute Arbeitsorganisation. Er hat über seine Materialien und die unterschiedlichen Medien einen sehr guten Überblick. Besonders im Sport beweist er ein überdurchschnittlich gutes Körpergefühl, welches er vor allem in einem Karateverein schult. Neben den Lieblingsfächern Mathematik und Englisch fallen im schulischen Bereich Tarkans starke sprachliche Leistungen auf.

Tarkans Schwächen sind vor allem seine großen Motivationsschwankungen und seine mangelnde soziale Kompetenz, die sich durch Integrationsprobleme in die Klassengemeinschaft zeigt. Im schulischen Bereich fallen seine Probleme bei der Rechtschreibung auf, die aber durch die Arbeit mit der Kurzschrift verdeckt werden.

- **Punktschrift**

Tarkan arbeitet auf verschiedene Weise mit der Punktschrift: In Mathe und bei Lückentexten benutzt er Schwarzschrift und sein Lesegerät. In Englisch arbeitet er in Vollschrift, hat aber ein Englischbuch in Schwarzschrift. In Deutsch arbeitet er in Kurzschrift.

4.4.6 Konzept / Zielsetzung

Nach dem ersten Besuch und einem ersten Eindruck von Tarkans Fähigkeiten im Bereich Lesen bot sich mir folgendes Bild:

Tarkan beherrscht sowohl Schwarzschrift als auch Punktschrift und verwendet beide Kulturtechniken bereits im Unterrichtsalltag. Es sind feste Absprachen getroffen worden, wann und in welcher Weise diese Kulturtechniken angewendet werden. Tarkan ist mir als sehr starker Schüler beschrieben worden, der sich jedoch mit dem Ausdruck der Leistungsverweigerung dagegen sträubt, die Punktschrift anzunehmen und ihre Notwendigkeit einzusehen. Bei ersten Leseproben hat sich gezeigt, dass Tarkan

im Bereich der Punkschrift stärker ist als im Bereich der Schwarzschrift. Aus seinen Erzählungen konnte ich jedoch entnehmen, dass er privat vor allem Romane in Schwarzschrift liest. Auf Grund diesen Eindrucks und der Unterhaltung mit dem Klassenlehrer und mit Tarkan selbst habe ich vor allem folgende Ziele für die nächsten 5 Wochen in Betracht gezogen:

- Lesen vieler Texte in Punkschrift: Tarkan soll dadurch mehr Übung im Bereich Punkschriftlesen bekommen. Auf diese Weise soll er seine Stärken und die Vorteile des Schriftsystems entdecken lernen.
- Umgang mit verschiedenen Textarten, um ihn entdecken zu lassen, was man mit welchem Medium am besten lesen kann
- Integration von Lesen in seinem Alltag
- Gespräche über die Notwendigkeit von Punkschrift in der Schule und im Alltag, um ihm die Möglichkeit zu geben, sich mit der zweiten Kulturtechnik auseinanderzusetzen
- Motivationsanlässe für eine Leistungssteigerung schaffen, um Ziele zu entwickeln, die es zu erreichen lohnt

4.4.7 Protokolle

- **1. Woche** [06.11.03, 9:15 - 10:00 Uhr]

Es fand ein ausführliches Gespräch mit dem Lehrer statt; erstes Kennenlernen von Tarkan und eine gemeinsame Terminabsprache für die nächsten Wochen.

- **2. Woche** [13.11.03, 10:35 - 11:20 Uhr]

Es fand ein ausführliches Erstgespräch mit Tarkan statt. Ich erläuterte ihm das Ziel und den Ablauf unseres Projektes.

Lesen eines Schwarzschrifttextes: „Harry Potter“

Lesen eines Punkschrifttextes: „Der kleine Vampir“

Das letzte Buch, welches er privat gelesen hat, war eine Krimikurzgeschichte in Schwarzschrift.

- **3. Woche** [20.11.03, 10:35 - 11:20 Uhr]

Ich habe einen Text in Punkschrift mitgebracht: „Emil und die Detektive“

Tarkan liest den Text und erzählt mir dann, dass er dieses Buch schon einmal angefangen hat. Ich hatte das Buch in Schwarzschrift mitgebracht; er bittet mich, es ihm auszuleihen.

Tarkan hat sich ein Sachbuch in Schwarzschrift aus der Schulbibliothek ausgeliehen: „Was ist was: Fische“; wir betrachten das Buch gemeinsam. Tarkan erklärt mir dabei, dass er keine Farben sehen kann und zeigt mir, was er erkennen kann.

Wir führen ein langes Gespräch über den Zweck von Punktschrift: Tarkan weiß, dass er Punktschrift lernen muss, es macht ihm aber keinen Spaß. Vor allem die Kurzschrift bereitet ihm Schwierigkeiten. Die meisten Bücher leiht er sich in Schwarzschrift in der Bibliothek aus, zu Hause liest er nahezu nie Punktschrift, in der Schule auch nur sehr selten.

- **4. Woche** [26.11.03, 11:20 - 12:05 Uhr]

Ich habe einen Punktschrifttext über Fossilien mitgebracht. Tarkan weiß schon einiges über Fossilien und liest den Sachtext interessiert; er macht viele sinnvolle Zwischenbemerkungen. Tarkan verfolgt den Text auch mit Augenbewegungen; er liest mit dem rechten und dem linken Zeigefinger. Er sucht mit dem linken Finger die neue Zeile. Während des Lesens hat er die restlichen Finger locker auf dem Text liegen. Tarkan fragt sofort nach, wenn er auf ein unbekanntes Wort trifft (hier z.B. Bernstein) und ist enttäuscht, dass der Text nach zwei Seiten zu Ende ist. Ich habe fossile Ammoniten mitgebracht, um die Aussage des Lehrers zu überprüfen, Tarkan sei tastscheu: Er fühlt nur sehr vorsichtig und zurückhaltend mit den Fingerspitzen. Währenddessen redet er sehr viel und fasst immer wieder wie zufällig nach den Ammoniten. Er kann meine gezielten Tastaufforderungen nur sehr zögerlich umsetzen: „Wie viele Ammoniten fühlst du hier?“ „Vielleicht drei oder mehr oder weniger!“ Obwohl er deutliches Interesse an den Fossilien zeigt, tastet er nur sehr wenig, bis er die Gegenstände endgültig weglegt.

Er bittet darum, das Buch „Emil und die Detektive“ noch eine Woche zu behalten, da er es fast durchgelesen hat.

Wir führen eine längere Unterhaltung über den Matheunterricht: Zur Zeit lernen die Schüler der Klasse mit dem Zirkel zu arbeiten. Der Zirkel passt nicht unter sein Lesegerät, daher gelingt ihm oft der Kreis nicht so gut. Zudem kann er den fertigen Kreis nicht auf seinem Lesegerät ansehen, da durch die notwendige Vergrößerung der Bildschirm nicht ausreicht. Er ärgert sich sehr darüber, da er den Matheunterricht mag und trotzdem nicht mitkommt.

Tarkan spricht wieder über den Schulwechsel; in seinen Überlegungen taucht ein familiärer Aspekt auf: Seine Mutter hat ihm gesagt, dass er sehr schlau sei und den Realschulabschluss schaffen kann – zudem ist sein älterer Bruder von der

Realschule geflogen und auf die Hauptschule versetzt worden, was er nicht nachvollziehen kann: „ Ich weiß nicht, wie er das geschafft hat, wie er so was machen kann.“ Er sieht plötzlich in einem Schulwechsel die Möglichkeit, seinen älteren Bruder zu übertreffen.

- **notwendige Zwischenbilanz**

Nach den ersten Wochen der Arbeit mit Tarkan wurde es notwendig, die zunächst gesetzten Ziele neu zu betrachten.

Zum größten Teil bestanden unsere Einheiten aus langen Gesprächen, die von Tarkan angestoßen wurden. Er zeigte immer wieder, dass er die Punktsschrift beherrscht, Fehler konnten immer auf mangelnde Übung zurückgeführt werden. Daher änderte ich mein Konzept: Der Schwerpunkt sollte von nun an auf Gesprächen liegen, die von seiner Zukunft und seiner Einstellung zu schulischen Aspekten handeln.

- **5. Woche** [04.12.03, 8:30 - 10:00 Uhr]

Eine Hospitation im Unterricht fand statt.

→ Nachbesprechung mit dem Klassenlehrer:

Er beschreibt Tarkan erneut als den stärksten Schüler der Klasse, gibt aber an, dass Tarkan in den Klassenarbeiten nur durchschnittliche Leistungen bringt.

Er ist völlig überrascht, als ich ihm von Tarkans Langeweile-Aktivitäten während des Unterrichts (Unterrichtsbesuch) berichte (es waren nur 5 Schüler anwesend) und sagt, dass er das von seiner Frontalstellung in der Klasse aus nicht sehen könnte.

Ich weise ihn darauf hin, dass bei Tarkan offensichtlich ein großer Gesprächsbedarf besteht in Bezug auf den Schulwechsel. Der Lehrer möchte am Elternsprechtag daher mit den Eltern reden (aber nicht mit Tarkan!) und die Problematik des Matheunterrichts noch mal mit der entsprechenden Lehrkraft besprechen.

Während der Nachbesprechung fällt mir auf, dass der Klassenlehrer für jeden von mir erwähnten Aspekt einen anderen Ansprechpartner nennt.

- **6. Woche** [10.12.03, 11:20 - 12:05 Uhr]

Tarkan hat zu Hause „TKKG“-Bücher aus der Bibliothek in Schwarzschrift gelesen.

Ich habe ihm erneut Fossilien zum Tasten mitgebracht, die sich von den Fossilien der letzten Woche unterscheiden. Er fühlt sehr langsam und zögerlich und macht wenige Beobachtungen und legt die Fossilien schnell wieder weg.

Tarkan hat sich die Punkte bei der Punktschrift schon unter dem Lesegerät angesehen, das hilft ihm beim Lesen mit den Fingern. Er kann mir die Punktschriftmaschine ausführlich erklären.

Er hat einen Computer mit Braillezeile bekommen, kann damit aber keine Hausaufgaben machen, da er weder für Punktschrift noch Schwarzschrift einen Drucker hat.

Tarkan schreibt Briefe an Freunde auf dem Computer, die er dann abschicken will, wenn er einen Drucker hat. Die Bildschirmschrift kann er nicht lesen, da er einen Hintergrund braucht, den man jedoch nicht einstellen kann.

Tarkan kann noch kein Mathezeichen, nur die Zahlen von 0-9.

Er hat keinen Kassettenrekorder.

Abgesehen von Mathematik könnte Tarkan sich vorstellen, nur noch in Punktschrift zu arbeiten.

Er schreibt oft in Vollschrift und muss es dem Klassenlehrer vorlesen, da dieser keine Punktschrift kann.

- **7. Woche** [17.12.03, 11:20 - 11:50 Uhr]

Der Klassenlehrer ist krank, daher erhält die Klasse Vertretungsunterricht.

In der anschließenden Stunde wird die Klasse eine Arbeit schreiben; alle anderen Schüler hatten Zeit, sich noch vorzubereiten.

Tarkan berichtet, dass er im kommenden Schuljahr auf die Realschule wechseln wird – dies ist das Ergebnis des Elternsprechtages.

Er erzählt, dass er seiner Mutter versprochen hat, dass Abitur zu machen.

Tarkan ist fest entschlossen, seine Noten in allen Hauptfächern entsprechend zu verbessern.

Am Elternsprechtag wurde ausgemacht, dass er von nun an in allen Fächern außer Mathematik nur noch in Punktschrift arbeiten soll.

Wir lesen einen kurzen Text über den kleinen Vampir. Tarkan ist ungeduldig, da er im Anschluss eine Arbeit in Biologie schreiben soll, daher lasse ich ihn eher gehen.

Tarkan ist enttäuscht, dass unsere Lesestunden vorbei sind.

4.4.8 Fazit

Obwohl die Kulturtechnik Punktschrift scheinbar in Tarkans Unterrichtsalltag integriert schien, hat sich gezeigt, dass er nahezu nie Punktschrift liest. Er arbeitet vor allem mit seinem Lesegerät, da er alle Texte in Schwarzschrift bekommt. Tarkan hat den

Wunsch, mehr Punktschrift zu lesen, daher ist es wichtig, dieses Bedürfnis an die Lehrer weiterzuleiten.

Tarkan kann mit verschiedenen Textarten umgehen, er liest sowohl Romane als auch Sachtexte. Er ist vielseitig interessiert, kennt sich vor allem in der Tierwelt gut aus. Auf Grund seiner Sehschädigung kann er in Sachbüchern von den Abbildungen nicht profitieren. Hier wäre es wichtig, ihm viele neue Möglichkeiten zur Veranschaulichung zu bieten, beispielsweise detaillierte Beschreibungen oder Modelle. Auch hier muss an die Lehrer die Notwendigkeit blindenspezifischer Veranschaulichungen an die Lehrer weitergegeben werden.

Tarkan ist extrem tastscheu. Er hat keine Technik, um Strukturen oder Formen durch Tasten zu erfassen und es ist ihm deutlich unangenehm, nur durch Tasten Informationen aufzunehmen. Daher muss sein Selbstbewusstsein gestärkt werden und ihm müssen die geeigneten Techniken vermittelt werden, um davon zu profitieren. Auch dies ist eine langfristige Aufgabe der Lehrer.

Trotz seines häufig geschickten Einsatzes des Lesegerätes kann Tarkan nicht ausschließlich damit arbeiten. Dies zeigte sich im Matheunterricht, in dem Tarkan an die Grenzen gestoßen ist: Für die Arbeit mit dem Zirkel ist das Lesegerät ungeeignet. Auch hier ist eine Integration blindenspezifischer Hilfsmittel notwendig. Dies kann nur erfolgreich sein, wenn es direkt im Unterricht Anwendung und Förderung erfährt.

4.4.9 Zusammenfassende tabellarische Darstellung

(Angabe zu den Kategorien der Tabelle finden Sie im Kapitel 8.3)

Sehbehinderung	<p>a) stabil; seine Beeinträchtigung wird sich nicht mehr verändern, er muss daher entsprechend gefördert werden</p> <p>c) Eine Brille o.ä. helfen ihm nicht, zur Orientierung und ohne sein Lesegerät ist er auf spezielle Techniken angewiesen</p>
Familie	<p>a) Geschwister: ein älterer Bruder</p> <p>c) Er lebt mit seinem Bruder bei seinen Eltern</p> <p>f) Die Familie hat seine Behinderung akzeptiert und versucht, ihn zu unterstützen</p> <p>h), l) Die Familie engagiert sich, sie benötigt jedoch oft kon-</p>

	<p>krete Hinweise auf Möglichkeiten, z.B. den Antrag für einen PC</p>
Lernverhalten	<p>a) Er ist sehr aufgeschlossen, braucht jedoch starke Motivationen für weniger interessante Inhalte</p> <p>c) Er kann sehr aufmerksam und konzentriert arbeiten, wenn er motiviert ist, hier besteht ein großer Förderbedarf</p>
Kulturtechniken	<p>a) er hatte Frühförderung und besuchte einen Kindergarten</p> <p>c) er spricht sehr gut deutsch und hat gute schriftsprachliche Fähigkeiten, die er jedoch nicht immer einsetzt. Hier kann ein großes Potential ausgeschöpft werden</p> <p>e) er liest gut, gerne und sehr viel; dieses Interesse sollte vermehrt zur Motivation genutzt werden</p> <p>i) er beherrscht Punkschrift und Schwarzschrift, wobei er jedoch bei der Punkschrift starke Motivationsprobleme hat</p>
Beeinträchtigungen	<p>e) er hat starke Probleme, sich in die Klassengemeinschaft zu integrieren und braucht Förderung im Bereich der sozialen Kompetenz</p>

5 Interviews

Die Ausarbeitung eines Interviewfragebogens sowie die Durchführung der hier zusammengefasst dargestellten Interviews lag in den Händen von Saskia Baumann. Lena Koltermann stellte die folgenden Ausführungen zusammen.

Die Interviews sollten dabei helfen herauszufinden, wie Erwachsene beide Kulturtechniken im Alltag parallel anwenden. Unsere Interviewpartner waren zwei Männer im Alter von 30 und 50 Jahren mit einer hochgradigen Sehbehinderung, welche die Punktschrift und die Schwarzschrift in ihrem Alltag parallel verwenden. Zunächst folgt ein Interviewfragebogen um darzustellen, was genau gefragt wurde. Die anschließende Zusammenfassung zeigt die grundsätzliche Perspektive im Umgang mit beiden Kulturtechniken und Schlussfolgerungen daraus.

5.2 Interviewfragebogen

Grundsätzliches

Datum:

Name:

Alter:

Beruf:

Sehschädigung:

Einleitung

Wir beschäftigen uns im Rahmen eines Forschungsprojektes an der Universität Dortmund mit dem Erwerb der Punktschrift als zweite Kulturtechnik.

Es stehen Menschen im Mittelpunkt, die hochgradig sehbehindert sind und die Punktschrift als zweite Kulturtechnik erlernen sowie beide Schriftsysteme – zumindest zeitweise – parallel verwenden. Wir begleiten primär Kinder und Jugendliche während des Erwerbs der Punktschrift, erhoffen uns aber über Interviews mit Erwachsenen, die ihre individuelle Lerngeschichte rückblickend reflektieren können, wertvolle zusätzliche Erkenntnisse zu erlangen.

Frage 1

Zunächst bitte ich Sie, mir zu beschreiben, wie Sie mit Schrift umgehen. Wann benutzen Sie die Punktschrift und wann die Schwarzschrift?

Frage 2

Warum setzen Sie die Schriftsysteme auf diese Art und Weise für Bücher, Zeitungen, Texte schreiben, Computerarbeit usw. ein?

Frage 3

Sie haben im Laufe der Zeit für sich einen Weg gefunden, die Schriftsysteme auf Ihre individuelle Art und Weise zu kombinieren, also jede Schrift in bestimmten Situationen zu verwenden. Mich interessiert, wie Sie zu diesem Weg gekommen sind.

Frage 4

Bitte erzählen Sie mir von Ihrer Schulgeschichte.

Welche Schulen haben Sie besucht? Warum haben Sie genau diese Schulen besucht? Hatten Sie eine alternative Schule zur Auswahl?

- a) Grundschule
- b) Sek.1
- c) Sek.2
- d) Berufsschule, Ausbildung, Universität, ...
- e) Sonderschule – Regelschule

Frage 5

Sie haben zunächst die Schwarzschrift erlernt. Können Sie sich noch erinnern, wie dieser Schriftspracherwerb für Sie war? Womit hatten Sie die meisten Schwierigkeiten? (Lesen, Schreiben, Schulbücher, Texte von Mitschülern, Tafelanschriften etc.)

Frage 6

Welche Hilfsmittel haben Sie bisher genutzt?

Frage 7

Welches Hilfsmittel hat Ihnen – insbesondere in der Schule – am besten geholfen?

Frage 8

Gab es irgendwann Probleme bei der Beschaffung und Nutzung der Hilfsmittel, z.B. fehlende Mittel, abgelehnte Anträge, räumliche Möglichkeiten, fehlende Kompetenz von Lehrer, ... ?

Frage 9

Haben Sie gerne und viel gelesen? Was? (Zeitschriften, Bücher, ...)

Frage 10

Hat sich ihr Leseverhalten durch die Nutzung der Punktschrift verändert? Warum? Wie hat es sich verändert?

Frage 11

Wann haben Sie mit dem Erwerb der Punktschrift begonnen? Bitte berichten Sie mir doch von dem Punktschrifterwerb.

Frage 12

Warum haben Sie die Punktschrift erlernt? Wie war der Lehrgang gestaltet? Mit welchem Zeitaufwand? Welche Medien wurden genutzt? Wer führte den Lehrgang durch? Was veränderte sich im Unterrichtsalltag?

Frage 13

Bei dem Erwerb der Schwarzschrift ist die Klassenlehrerin die zentrale Bezugsperson, sie vermittelt und steuert das Lesen- und Schreibenlernen. Wer war die zentrale Bezugsperson bei Ihrem Punktschrifterwerb?

Frage 14

Wer beherrschte die Punktschrift noch? (Eltern, Geschwister, Freunde, Mitschüler, Klassenlehrer, ...)

Frage 15

Was war die größte Motivation zum Lernen und Üben der Punktschrift?

Frage 16

Sie haben mir zu Beginn des Interviews beschrieben, wann Sie die Punktschrift und wann Sie die Schwarzschrift einsetzen. Wie haben Sie die Schriftsysteme kombiniert, als Sie noch im Lernprozess waren, also die Punktschrift noch nicht vollständig beherrschten?

Frage 17

Wie hat sich Ihre Kombination verändert?

Frage 18

Wer hat Sie dabei unterstützt, einen Weg für die parallele Nutzung zu finden?

Frage 19

Nutzen Sie die Schriften privat und beruflich auf gleiche Weise? Gab es in diesen Bereichen Veränderungen im Laufe der Zeit?

Frage 20

Wenn Sie mal Ihren Lernweg - bezogen auf die Punktschrift -, den Sie gegangen sind, betrachten, was hat Sie am meisten beeinflusst?

Frage 21

Wovon haben Sie am meisten profitiert?

Frage 22

Was würden Sie als das größte Hindernis betrachten - bezogen auf den Lernweg und bezogen auf die aktuelle Situation?

Frage 23

Unser Ziel ist das Erstellen von Methodikempfehlungen für die Schule. Es geht uns um die zentrale Frage, wie man schulisches Lernen noch effektiver machen kann. Betrachten Sie noch einmal rückblickend Ihre Schulzeit: Was war für Sie die entscheidende Möglichkeit oder der entscheidende Schritt, in der Schule erfolgreich zu sein?

Frage 24

Welche Beobachtungen haben Sie bei hochgradig sehbehinderten Kindern und Jugendlichen gemacht, die beide Schriften beherrschen? Was würden Sie diesen Schülern empfehlen? Was können Sie den Lehrern dieser – und zukünftiger – Schüler empfehlen?

5.3 Zusammenfassung der Interviews

Grundlegendes / Allgemeines

In unserem Forschungsvorhaben stehen Menschen im Mittelpunkt, die hochgradig sehbehindert sind und die Punktschrift als zweite Kulturtechnik erlernen sowie beide Schriftsysteme – zumindest zeitweise – parallel verwenden. Wir begleiten primär Kinder und Jugendliche während des Erwerbs der Punktschrift, erhoffen uns aber über Interviews mit Erwachsenen, die ihre individuelle Lerngeschichte rückblickend reflektieren können, wertvolle zusätzliche Erkenntnisse zu gewinnen.

Themenbereiche, die daraufhin in zwei Interviews¹ im Sommer 2003 behandelt wurden, waren:

- der Umgang mit der Verwendung bzw. der Einsatz von Punkt- und Schwarzschrift,
- die (Lern-) Geschichte der Kombination von Punkt- und Schwarzschrift bzw. die individuelle Schulgeschichte,
- der Schriftspracherwerb der Schwarzschrift,
- die Hilfsmittel bzw. der Hilfsmiteleinsatz,
- das Leseverhalten,
- der Erwerb der Punktschrift,
- die zentrale(n) Bezugsperson(en) beim Erwerb der Punktschrift,
- die Motivation zum Erwerb der Punktschrift,
- der berufliche und der private Umgang mit zwei Kulturtechniken,
- Methodikempfehlungen für die Schule, für Lehrer und Schüler.

Im Folgenden sollen die Erkenntnisse dieser Befragungen zusammengefasst und strukturiert nach den genannten Themenbereichen vorgestellt werden.

¹ Die beiden Interviews wurden mit zwei Männern im Alter von 35 und 50 Jahren durchgeführt.

Der Umgang mit der Verwendung bzw. der Einsatz von Punkt- und Schwarzschrift

Beide Interviewpartner nutzen sowohl die Punkt- als auch die Schwarzschrift. Dabei schwanken die Aussagen bezüglich einer eindeutigen bzw. grundsätzlichen Zuordnung von bestimmten Tätigkeiten und dem Einsatz eines bestimmten Schriftsystems. Es wird einerseits gesagt, dass die Punktschrift zu 95 % beim Lesen und Schreiben zum Einsatz kommt, andererseits, dass immer beide Schriftsysteme vorhanden sind bzw. sein sollten (z.B. im Unterricht). Spezielle Aussagen werden zu verschiedenen Verwendungsbereichen von Schrift gemacht: für einen schnellen Überblick (z.B. bei Tabellen, Graphiken) bzw. kleine Informationen des Alltags (z.B. Telefonnummern) wird meist die Schwarzschrift, für einen gemütlichen und damit eher privaten Umgang mit Schrift wird eher die Punktschrift herangezogen. Der Einsatz und die Verwendung der beiden Schriftsysteme können also als situationsabhängig beschrieben werden – sowohl unter zu Hilfenahme von Hilfsmitteln, wie etwa dem Computer, als auch ohne.

Die (Lern-) Geschichte der Kombination von Punkt- und Schwarzschrift bzw. individuelle Schulgeschichte

Die beiden Interviewpartner verkörpern mit ihren individuellen Schulgeschichten zwei grundsätzliche Wege, wie Kinder und Jugendliche zu einer sehbehinderten- bzw. blindenspezifischen Förderung gelangen.

Der eine Weg wird beschrieben durch eine „normale“ Kindheit und eine entsprechende Einschulung in die Regelgrundschule vor Ort. Im Laufe der Schulzeit werden dann Schwierigkeiten offensichtlich und eine Diagnose (hier der Juvenilen Makuladegeneration) wird gestellt, woraufhin eine Umschulung in eine Sehbehinderten- und Blindenschule und damit auch eine spezielle Förderung erfolgt.

In diesem Fall wird die Schwarzschrift als primäre Kulturtechnik erlernt und für schulische wie private Aktivitäten genutzt.

Der andere Weg ist die direkte Einschulung in eine Sehbehinderten- und Blindenschule, da die Beeinträchtigungen der visuellen Wahrnehmung schon vor dem Schulbesuch offenkundig vorhanden sind.

Im Fall unseres Interviewpartners wurde dieser Weg jedoch auch nur über Umwege gegangen. Er wurde jahrelang vom Schulbesuch zurückgestellt, da seine Schwierigkeiten bei den Einschulungsuntersuchungen (hier eine Bildbeschreibung) nicht speziell auf eine Sehbehinderung, sondern auf eine allgemeine „Schulunreife“ zurückgeführt wurden. Wir sind jedoch der Überzeugung, dass solche „Fehler“ auf Seiten der zuständigen Lehrkräfte mit der Abschaffung des Begriffs der „Schulreife“ und einer vorangeschrittenen Einschulungspraxis in unserer heutigen Zeit nicht mehr vorkommen dürfen und werden.

Beide Interviewpartner sind zusammenfassend über eine individuelle Suche zu ihrem Weg der Verwendung beider Kulturtechniken gekommen, wobei die Nutzung und Verwendung der Schriftsysteme an die jeweiligen situativen Umstände gebunden sind.

Der Schriftspracherwerb der Schwarzschrift

Beide Interviewpartner lernten zu Beginn der Schulzeit die Schwarzschrift. In einem Fall wird erläutert, dass mit diesem Erwerb und der Verwendung zunächst keine Schwierigkeiten in Verbindung mit Hilfsmitteln, speziell einem Lesegerät, verbunden waren. Im zweiten Fall wird beschrieben, dass der Erwerb der Schwarzschrift in der Blindenschule nur das Kennenlernen der Buchstaben umfasste, also die lesetechnische Seite, jedoch nicht die graphomotorische Perspektive; diese wurde privat gemeistert. In diesem Fall wurde hinzugefügt, dass die Schwarzschrift nur als sekundäre Kulturtechnik betrachtet wurde.

Die Hilfsmittel bzw. der Hilfsmiteleinsatz

Auch in diesem Themenbereich schwanken die Aussagen, was auf die unterschiedlichen Schulgeschichten zurückzuführen ist. In einem Fall wurde von Beginn der sehbehindertenspezifischen Förderung an mit einem Lesegerät und später dann auch mit einer Brailleschreibmaschine sowie einem Computer mit Sprachausgabe und Braillezeile gearbeitet. In dem anderen Fall wurden keine Hilfsmittel herangezogen; erst ein privates Schlüsselerlebnis sorgte dafür, dass der Hilfsmiteleinsatz (hier einer Briefmarkenlupe) für sich entdeckt wurde und heute für verschiedene Situationen verschiedene Hilfsmittel herangezogen werden.

Interessant und erwähnenswert erscheint die Aussage, dass die Beschaffung von Hilfsmitteln Grenzen aufweist. So werden Anträge auf blindenspezifische Hilfsmittel wie etwa eine Punktschriftmaschine abgelehnt, wenn schon im Voraus sehbehindertenspezifische Hilfsmittel vorhanden sind. Menschen mit einer hochgradigen Sehbehinderung müssen sich also entscheiden: Bin ich sehbehindert oder blind!?

Das Leseverhalten

Auch das Leseverhalten wird individuell ganz unterschiedlich beschrieben: vom Büchernarr bis hin zu einem kaum vorhandenen Leseverhalten. Dieses Verhalten kann zu bestimmten Anteilen auf die verschiedenen Wege der Schulgeschichte zurückgeführt werden, denn das kaum bzw. nie vorhandene Leseverhalten entwickelte sich zu einem Leseverhalten verbunden mit Spaß, als die Punktschrift als effektives und sinnvolles Schriftsystem entdeckt wurde. Dies scheint eine wertvolle Aussage bezogen darauf zu sein, dass Kinder und Jugendliche mit einer hochgradigen Sehbehinderung beide Schriftsysteme zur Verfügung gestellt bekommen sollten. Auf diese Weise kann ein individueller Weg der Verwendung und Nutzung von Schrift eröffnet werden.

Der Erwerb der Punktschrift

Der Erwerb der Punktschrift gestaltete sich bei den beiden Interviewpartnern entsprechend der oben beschriebenen Schulgeschichte. Auf der einen Seite wurde die Punktschrift als primäre Kulturtechnik seit der Einschulung erworben und es bestand auch nie ein Bedürfnis „mit den Augen zu lesen“. Auf der anderen Seite wurde ein Punktschriftlehrgang besucht, der als freiwilliges Förderangebot einmal pro Woche von interessierten Schülern in Anspruch genommen werden konnte. Eine Verwendung der Punktschrift im schulischen und privaten Rahmen war damit allerdings nicht verbunden. Es wurden lediglich die grundlegenden Kenntnisse der Punktschrift vermittelt.

Die zentrale(n) Bezugsperson(en) beim Erwerb der Punktschrift

Beide Interviewpartner berichten, dass sie auf keine Bezugspersonen im privaten und im schulischen Rahmen zurückgreifen konnten, d.h. auch, dass niemand die Punktschrift beherrschte. Wurde die Punktschrift dann grundsätzlich von allen Schü-

lern erlernt, war keine Bezugsperson vorhanden, da ja alle die Punktschrift lernen mussten.

Die Motivation zum Erwerb der Punktschrift

Die Motivation zum Erwerb der Punktschrift wird in beiden Fällen darauf zurückgeführt, dass sie als wirkliche Hilfe entdeckt wurde. In einem Fall war das Lesen von Beginn an nicht auf das visuelle Lesen angelegt, in dem anderen Fall wurde entdeckt, dass Lesen plötzlich leichter war und Spaß machte und eine Bindung an ein feststehendes Hilfsmittel, wie das Lesegerät, nicht mehr vorhanden war.

Der berufliche und der private Umgang mit zwei Kulturtechniken

Beide Interviewpartner berichten, dass der Umgang und damit die Verwendung der beiden Schriftsysteme an die situativen Umstände gebunden sind. So muss unter bestimmten Bedingungen die Schwarzschrift verwendet werden (z.B. beim Schreiben von Klausuren im Abitur oder auch im Studium), privat wird aber die Punktschrift bevorzugt.

Methodikempfehlungen für die Schule, für Lehrer und Schüler

Kinder und Jugendliche mit einer hochgradigen Sehbehinderung, so berichten die Interviewpartner, sollen von vornherein offen sein für die verschiedensten Hilfsmittel und sich auf eine individuelle Suche für einen effektiven und sinnvollen Umgang mit einer oder zwei Kulturtechniken machen. Für einen solchen Weg brauchen sie Personen, die ihnen diese eröffnen, die ihnen Hilfsmittel zeigen und erklären – im schulischen wie aber auch im privaten Rahmen. Dabei wird die Aussage getroffen, dass jeder Mensch seine Augen nutzen sollte, wenn er das Bedürfnis hat – es soll also weder in die eine, noch in die andere Richtung ein Zwang entstehen. Die Schüler sollten aber so früh wie möglich auf die Möglichkeit zurückgreifen können, eine zweite alternative Kulturtechnik, hier die Punktschrift, zu verwenden, auch wenn sie (noch) nicht auf diese angewiesen sind. Es müssen also eventuell Gewohnheiten aufgebrochen und die Selbständigkeit der Schüler gefordert und gefördert werden. Als pädagogische Aufgabe wird formuliert, dass jedem Schüler ein entspanntes Lesen ermöglicht werden sollte – den Weg dorthin müssen die Schüler individuell fin-

den, kompetente Unterstützung von außen kann dabei helfen den Weg nicht auf Umwegen zu gehen.

Speziell an die Lehrkräfte an den Schulen für Blinde und Sehbehinderte wird von beiden Interviewten die Forderung gestellt, dass diese Kompetenz in der Sache erwerben und weitervermitteln sollten. Dazu gehören grundsätzlich blinden- und sehbehindertenspezifische Kenntnisse sowie Kenntnisse der Punktschrift, denn nur wer die Punktschrift beherrscht, kann auch ein entsprechendes Förderangebot an seine ganz individuellen Schüler machen. Kenntnisse bei der Umsetzung von Schwarz- in Punktschrift komplettieren den sachkompetenten Umgang mit zwei Kulturtechniken in der Schule.

6 Methodische Vorschläge

Die Entscheidung, ob ein Schüler mit hochgradiger Sehbehinderung die Punktschrift als alternative Zweitkulturtechnik erlernen sollte, stellt sich als sehr komplex dar.

Die Sehbehindertenpädagogik muss dabei ihre Aufgabe grundsätzlich als *absichtsvolle Kontextgestaltung* begreifen, in der sie dem Kind oder Jugendlichen mit eingeschränktem Sehvermögen die selbstständige und aktive Aneignung neuer Wahrnehmungs-, Handlungs- und Lernmöglichkeiten eröffnet.

Annahmen der Wahrnehmungspsychologie sowie die Ergebnisse und Erkenntnisse der Neurowissenschaften belegen ausdrücklich, dass nur durch eine anregende Umwelt, in der sich das Individuum eigenständig und aktiv bewegt und handelnd wirkt, die Wahrnehmungssysteme sensibilisieren, die antizipierenden Schemata detaillieren und die kognitiv-funktionellen Systeme ausbauen können. Lernprozesse wie diese können aber eben nur von außen angeregt werden. Welchen Umweltreizen das Individuum Aufmerksamkeit schenkt, diese daraufhin aufnimmt, verarbeitet und verinnerlicht hängt wiederum von seinen verfügbaren perzeptiven und kognitiven Fähigkeiten ab.

Dieser Tatsache entspricht, dass bei der Initiierung eines Lernprozesses grundsätzlich von dem individuellen Erfahrungshintergrund und der aktuellen Lebenssituation des Kindes sowie der Nutzung der visuellen Wahrnehmungsfähigkeit in spezifischen Situationen ausgegangen werden muss. Die Entscheidung, ob eine Förderung im Bereich der Punktschrift als parallele Kulturtechnik sinnvoll erscheint kann daher nur *individuell* getroffen werden.

Eine *entwicklungs- und lernprozessbegleitende Diagnostik* im Bereich des funktionellen Sehens sowie im Bereich des Lerngegenstandes Schriftsprache stellt sich dabei als grundlegende Voraussetzung der Evaluation der individuellen Situation des Kindes oder Jugendlichen zum aktuellen Zeitpunkt dar. Unterschiedliche Entwicklungsverläufe sowie individuell ausgebildete und verfügbare Wahrnehmungs- und Handlungsstrategien der Kinder und Jugendlichen bedingen dies. Funktionale Diagnostik kann nicht in einem Zug, sondern muss in vielfältigen Situationen der sinnvollen Verwendung der Kulturtechniken Lesen und Schreiben geschehen. Erst dann können Fördermaßnahmen eingeleitet, weiter verfolgt oder verändert werden. In Anlehnung an Hyvärinen (2001a) sollten die visuellen Wahrnehmungsfähigkeiten eines Schülers

in Situationen, in denen gelesen und geschrieben wird, im besten Fall in allen lernrelevanten Umwelten (in der Schule und zu Hause) und unter verschiedenen Bedingungen (Beleuchtung, Kontrast, Vergrößerung, ...), beobachtet und analysiert werden. Zum Bereich der Schriftsprache und ob das Lernen der Punktsschrift als sinnvoll betrachtet werden kann, sollten daher folgende Fragen beantwortet werden:

- Welche Handlungs- und Orientierungsstrategien hat das Kind im Bereich des visuellen Lesens ausgebildet?
- Wie setzt es diese unter gegebenen Bedingungen (Beleuchtung, Kontrast, Zeit, ...) ein?
- Wie wirkt sich das vorhandene Lesevermögen auf Lern- und Arbeitssituationen aus?
- Wie wirkt sich das Leseverhalten auf das „Lesen-Wollen“ in schulischen und alltäglichen, privaten Handlungssituationen aus?
- Nutzt das Kind optische und / oder elektronische Hilfsmittel?
- Setzt es diese adäquat in spezifischen Situationen ein? Können weitere bzw. andere Hilfsmittel eine Unterstützung darstellen?

Eine solche Überprüfung und Analyse kann aber auf Grund der „individuell erworbenen Sehstrategien nicht standardisiert geschehen, sondern bedarf jeweils spezifischer Ermittlungs-, Beobachtungs- und Beschreibungsverfahren“ (Walther 1999, 168). Die subjektiven Erfahrungen des betroffenen Schülers, Beobachtungen durch alle Beteiligten (Eltern, Lehrer, Ophthalmologen, usw.) sowie die genaue Darstellung der äußeren Bedingungen müssen berücksichtigt und miteinander in Einklang gebracht werden. Hyvärinen (1998) weist darauf hin, dass bei der Untersuchung des funktionellen Sehens sowohl frühere Erfahrungen des Kindes oder Jugendlichen, die gegenwärtige Situation als auch die Zukunft betrachtet werden müssen.

Behält man das Ziel sehbehindertenspezifischer Förderung, die absichtsvolle Kontextgestaltung, im Auge, so kann dies nur geschehen, indem die pädagogische Arbeit sich auf den sozialen Kontext des betroffenen Schülers bezieht. Das Lernen der Punktsschrift als sehbehindertenspezifischer Förderbedarf kann nur auf die Möglichkeit der aktiven, selbstbestimmten und selbstständigen Auseinandersetzung des Kindes oder Jugendlichen in seiner jeweiligen Umwelt bezogen sein. In diesem Sinne muss die Sehbehindertenpädagogik die Zusammenarbeit und Kooperation aller Beteiligten als eine wichtige Aufgabe begreifen – der Schüler, seine Bezugspersonen

(Eltern, Geschwister, Freunde, Verwandte), aber auch alle weiteren am jeweiligen System beteiligten Personen (Pädagogen, Therapeuten, ...) müssen in den Prozess der Diagnose und Förderung miteinbezogen werden (vgl. Walthes 2003a; Richtlinien für den Förderschwerpunkt Sehen 2001; KMK 1998).

Eine intensive und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit dem Schüler wie auch mit seinen engeren Bezugspersonen (Familie) sollte auch auf Grund einer positiven Einstellung zum Lerngegenstand Punktschrift geschehen. Die Notwendigkeit der spezifischen Förderung im Bereich der Schriftsprache muss insbesondere dem betroffenen Kind oder Jugendlichen, aber auch seinen Eltern nachvollziehbar und verständlich sein und als sinnvoll begriffen werden, denn bewusster wie auch unbewusster Widerstand kann den Erfolg des Lernprozesses nachhaltig beeinflussen bzw. das Ziel der Entwicklung eines effektiven alternativen Schriftsystems kann gar nicht erreicht werden (vgl. Mersi 1985d). Es ist von entscheidender Wichtigkeit, dass Vorbehalte (beispielsweise Punktschrift als Symbol für Blindheit) gegenüber der Förderung abgebaut werden. Der Schüler ist dabei als Experte in eigene Sache, die Eltern als Experten für ihr Kind und der Sehbehindertenpädagoge als Experte des spezifischen pädagogischen Feldes zu betrachten.

Betrachtet man das Lernen der Punktschrift als alternative Möglichkeit der sinnvollen Gestaltung von Lern- und Lebensbedingungen des Kindes oder Jugendlichen, ergibt sich eine weitere Ebene, auf welche die Zusammenarbeit aller Beteiligten abzielt: Die Teilnahme sowohl der am schulischen Lernprozess beteiligten Personen (Schüler, Lehrer, ...), als auch der im Alltag agierenden Personen (Kind / Jugendlicher, Eltern, Verwandte, Freunde, ...) gewährleistet eine Verbindung der schulischen und der familiären, alltäglichen Lebenswelt. Die effektive Nutzung der Punktschrift als alternative Kulturtechnik muss sich in jedem Fall auf die Erweiterung der Möglichkeiten in Lern- und Handlungssituationen sowohl in der Schule, als auch im Alltag beziehen: z.B. kann das entspannte Lesen zu Hause nicht mit Hilfe eines Bildschirmlesegerätes geschehen, mit Hilfe eines Punktschriftbuches hingegen schon.

Didaktische und Methodische Ansätze

Die Perspektive auf unterrichtliche Lehr- und Lernprozesse, die dieser Annahme entspricht, lässt sich als „Ökologische Didaktik“ im Sinne Richters (1995) bezeichnen, welche zusammengefasst allgemeine Grundlagen einer Didaktik und Methodik des Unterrichts in den verschiedensten Lernbereichen beschreibt. Daraus ergibt sich die

Folge, dass didaktisch-methodische Entscheidungen über die Gestaltung von Förderungsangeboten und Fördersituationen im schriftsprachlichen Bereich nur person-zentriert vorgenommen werden können.

- „Das Modell (...) geht von der persönlichen Lebenssituation des Kindes aus und macht sie zum Ausgangspunkt unterrichtlicher Arbeit. Die Unterrichtsform, die dieser Didaktik entspricht, ist also ein *personzentrierter Unterricht*, in dem der soziale Kontext des fachlichen Lernens eine wichtige Rolle spielt.
- Die Fachdidaktiken stellen in diesem Modell einen Strauß von begründeten methodischen Konzeptionen bereit, aus dem jeweils nach Lebenssituation des einzelnen Kindes ausgewählt werden kann. Dabei kann niemals eine Garantie dafür gegeben werden, dass die Auswahl zum Erfolg führt.
- Hinzukommen muss eine rückgekoppelte unterrichtsbegleitende Beobachtung, die neue Hypothesen generiert für die Auswahl von methodischen Schritten“ (Richter 1995, 368).

Um eine Didaktik, welche die Individualität des Schülers bedient und einen konkreten Unterricht, welcher absichtvoll den Kontext gestaltet, zu erlangen, muss es also schulische Fördersituationen geben. Und nur eine lernprozessorientierte Didaktik eröffnet die Möglichkeit, geeignete Lernumgebungen zu schaffen und individuell angepasste Hilfen und Förderung anzubieten. Nach Csocsán (1998, 2004) weist eine derart verstandene Didaktik und darauf aufbauende Methodik folgende Eigenheiten auf:

- Eine lernprozessorientierte Didaktik betrachtet Lernprozesse als komplexe, eng miteinander verbundene psychische Aktivitäten.
- Sie sieht die Wahrnehmung als Grundlage aller Lernprozesse.
- Sie legt großen Wert auf das imaginative Lernen, welches in der Schule beachtet und ausgenutzt werden sollte.
- Sie betrachtet das kognitive Lernen als einen strukturierten Prozess.

Die besondere Bedeutung der lernprozessorientierten Didaktik im Förderschwerpunkt Sehen besteht darin, dass Schüler, welche ohne visuelle Eindrücke leben oder die ihre visuellen Erfahrungen nur in wenigen Bereichen des Alltages ausnutzen können, die Welt anders erfahren und verschiedene Dinge in einer anderen Art und Weise als Kinder ohne Sehschädigung lernen. Wahrnehmung ist dabei als Grundlage aller Lernprozesse, auch im kognitiven Bereich, zu betrachten. Jegliche pädagogischen

Interventionen können nur dann erfolgreich sein, wenn die individuellen Lernvoraussetzungen erkannt werden und man ihnen größtmögliche Bedeutung beimisst.

Die spezielle Eigenheit der Didaktik im Förderschwerpunkt Sehen besteht in der Erarbeitung von Auswahlkriterien geeigneter Elemente in den verschiedensten Bereichen. Die Erarbeitung basiert dabei auf dem Wissen und dem „Know-How“ über das Kind / den Jugendlichen mit einer Sehschädigung.

Als methodische Prinzipien der pädagogischen Förderung lassen sich folgende nennen:

- Das Anbieten einer optimalen Lernumgebung: bei Verwendung der Schwarzschrift z.B. eine optimale Beleuchtung.
- Das Anbieten von Lernmethoden, die auf den Aneignungsstrategien der Schüler basieren: z.B. eine visuelle und / oder taktile Auseinandersetzung mit verschiedenen Lerngegenständen.
- Das Ermöglichen des Lernens mit allen Sinnen, was viel mehr bei Grundschulern im Vordergrund steht, aber auch bei älteren Schülern genutzt werden sollte.
- Die Förderung der Entwicklung der Sehfähigkeit.
- Die Auswahl und das Angebot von individuell angepassten Hilfen.
- Die Auswahl, Modifikation und ggf. Entwicklung von Lern- und Arbeitsmaterialien, die den Aneignungsstrategien der Schüler entspricht.
- Ermöglichung des aktiv-entdeckenden Lernens und des Nachholens von Erfahrungsdefiziten.
- Die Förderung der Selbständigkeit und Selbstbestimmung.
- Das Anbieten von Methoden zur Entwicklung des Umgangs mit dem „anders Sein“. (Csocsán 2004)

In einem von Lena Koltermann (2004) zusammengestellten *Inventar zur Überprüfung und Evaluation der Lernausgangslage eines Schülers mit hochgradiger Sehbehinderung im Bereich der Schriftsprache* können verschiedene Kriterien in Bezug auf die Frage nach einer sinnvollen Förderung im Bereich der Schriftsprache im Sinne des Kindes bzw. des Jugendlichen betrachtet werden (vgl. Anhang). Eine intensive Überprüfung und Evaluation der dargestellten Einflussgrößen sollte als Hilfe für eine individuelle Entscheidung herangezogen werden.

Aufgaben der Förderung

Ist die Entscheidung zugunsten der Punktschrift als parallele Kulturtechnik ausgefallen, muss sich der Schüler zunächst mit dem neu zu erlernenden Schriftsystem vertraut machen. Daher werden Lernprozesse im Bereich des Punktschriftsystems und des Aufbaus der Punktschriftzelle notwendig sein. Als weitere grundlegend zu lernende Fertigkeit sind die Hand- und Fingerbewegungen zu betrachten, denn ohne Bewegung der Hände und Finger kann auch kein taktiler Wahrnehmungseindruck entstehen. Damit ist der wohl zentralste Aspekt der Punktschrift angesprochen – die taktile Wahrnehmung dieser. Um den Punktschrift-Lernprozess sinnvoll und effektiv gestalten zu können, wird es von besonderer Bedeutung sein, dass der Schüler lernt sein vorhandenes taktilen Wahrnehmungsvermögen einzusetzen und dieses entsprechend den Anforderungen im Bereich des Punktschriftlesens zu differenzieren, d.h. sein taktilen Wahrnehmungssystem zu sensibilisieren. Denn nur über Kompetenzen im Bereich der taktilen Wahrnehmungsfähigkeit wird der Schüler in die Lage versetzt mit der Punktschrift ein sinnvolles und effektives Schriftsystem zu verwenden.

Bei allen Teilbereichen des Punktschriftlernens muss berücksichtigt werden, dass der Schüler bereits Vorerfahrungen und Kenntnisse in Bezug auf die Funktion und Bedeutung, sowie die Verwendung der Schrift hat.

Hinweise von Fellenius (1996) für die Planung und Durchführung eines Lesetrainings sollen eine Hilfe für die Planung von Fördersituationen geben:

- Interviews helfen die Interessen, Wünsche, Bedürfnisse, Leseanlässe – im Allgemeinen die Sicht des Schülers aufzudecken.
- Schüler müssen in die Entscheidung der Teilnahme involviert sein. Schülern, welche anfangs skeptisch oder weniger motiviert sind, sollte geholfen werden, die angebotenen Möglichkeiten positiv betrachten zu können.
- Zielsetzungen erfolgen gemeinsam, da die Eigenmotivation der Schüler wichtigste Voraussetzung ist.
- Das Erstellen von individuellen Lesedreiecken hilft bei der Auswahl der Texte und Materialien. Das Lesedreieck beleuchtet die emotionale, die soziale und die motivationale Seite des Leseverhaltens des Schülers. Die Schüler sollten Texte selber – aus einer Auswahl – wählen dürfen.

- In der direkten, näheren Umgebung des Schülers sollte es jemanden geben, der den alltäglichen Dingen folgen und Unterstützung geben kann (Lehrer, Eltern,...). Die Familie muss in jedem Fall informiert und in die Planung eines Lesetrainings miteinbezogen sein.
- In jedem Fall entscheiden der Schüler und der Lesetrainer gemeinsam, wo und wie oft das Training stattfindet.
- Der Lesetrainer sollte dem Schüler Vertrauen und Zuversicht vermitteln.
- Das Lesetraining sollte mindestens einmal in der Woche und grundsätzlich kontinuierlich stattfinden.
- Das Lesetraining muss in den normalen Stundenplan des Schülers, wie auch des Trainers integriert sein.
- Wichtige Basis ist der Aufbau und die Zunahme der intrinsischen Motivation des Schülers, in alltäglichen Situationen zu lesen und einen natürlichen Nutzen für das Lesen zu entwickeln.

Fazit

Das primäre Ziel, welches mit der pädagogischen Initiierung des Punktschrift-Lernprozesses verfolgt wird, kann immer nur sein, dem betroffenen Schüler die Handlungsmöglichkeit einer „gleichberechtigten und chancengleichen Partizipation an allen gesellschaftlichen Prozessen“ (Walther 2003a, 93) zu eröffnen.

Unter dem Aspekt der gleichberechtigten und chancengleichen Partizipation ist im Bereich der Schriftsprache zu verstehen, dass der Schüler mit einer hochgradigen Sehbehinderung dazu befähigt wird, seinen Bedürfnissen und Fähigkeiten entsprechend eine umfassende Lese- und Schreibkompetenz auszubilden: Schon entwickelte Fähigkeiten im System der Schwarzschrift sollen erhalten bleiben, ausbaufähige Fertigkeiten im System der Punktschrift entwickelt werden. Erst diese komplexen Fähigkeiten ermöglichen dem Kind oder Jugendlichen einen umfassenden Zugang zu schriftsprachlichen Informationen und die Teilnahme und Teilhabe am gesamtgesellschaftlichen Kommunikationsprozess.

Welche Kulturtechnik in welcher Situation dabei Verwendung findet sollte nicht als Bevorzugung der einen oder anderen betrachtet werden, sondern eher als parallele Verwendung entsprechend der individuellen Bedürfnisse; d.h. als Möglichkeit für den Schüler in spezifischen Situationen wählen zu können, welches Schriftsystem seinen entsprechenden Bedürfnissen gerecht wird. Im Verlauf der Entwicklung eines Indivi-

duums verändern sich die Bedürfnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie eventuell die visuellen Wahrnehmungsfähigkeiten, so dass der Schüler, welcher in der Lage ist beide Schriftsysteme zu nutzen, die Möglichkeit erhält, seine schriftsprachlichen Kompetenzen aufrecht zu erhalten (vgl. Wormsley 1997a).

7 Literatur

- Bleidick, Ulrich (1976):** Lesen und Lesenlernen unter erschwerten Bedingungen. 4. Auflage. Essen: Neue deutsche Schule
- Brügelmann, Hans (1999):** Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien. 8. Auflage. Bottighofen: Libelle
- Csocsán, Emmy (2004):** Fragestellungen der Didaktikforschung aus der Perspektive des GU. In: Verband der Blinden- und Sehbehindertenpädagogen (Hrsg.): Qualitäten. Bericht zum 33. Kongress der Blinden- und Sehbehindertenpädagogen. Dortmund 04. – 08. August 2003. Hannover: Verein zur Förderung der Blindenbildung, S. 190 - 169
- Csocsán, Emmy (1998):** Kulturtechniken und Lebensgestaltung – Gemeinsames Leben in der Informationsgesellschaft. In: Verband der Blinden- und Sehbehindertenpädagogen (Hrsg.): Lebensperspektiven. Bericht zum 32. Kongress der Blinden- und Sehbehindertenpädagogen. Nürnberg 03. – 07. August 1998. Hannover: Verein zur Förderung der Bindenbildung, S. 310 - 318
- D´Andrea, Frances M. (1997a):** Making the transition from print to braille. In: Wormsley, D.P. / D´Andrea, F.M. (Ed.): Instructional strategies for braille literacy. New York: AFB Press, S. 111 – 143
- Degenhardt, Sven (2003):** Pädagogische Interventionen bei Beeinträchtigten der visuellen Wahrnehmung. In: Leonhardt, A. / Wember, F.B. (Hrsg.): Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung. Ein Handbuch. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, S. 376 – 398
- Dehn, Mechthild / Payrhuber, Franz-Josef / Schulz, Gudrun / Spinner, Kaspar H. (2001):** Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule. In: Franzmann, B. et al. (Hrsg.): Handbuch Lesen. Baltmannsweiler: Schneider, S. 568 – 637
- Dehn, Mechthild (1985):** Schriftspracherwerb und Elementarunterricht. In: Hemmer, Klaus P. / Wudtke, Hubert (Hrsg.): Erziehung im Primarschulalter. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 7. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 189 – 226

- Denninghaus, Erwin (Hrsg.) (1998):** Die Bedeutung der Punkschriftsysteme für die schulische und berufliche Bildung Blinder und Sehbehinderter. Beiheft Nr. 5 der Zeitschrift blind-sehbehindert, Heft 3/1998. Hannover: Verein zur Förderung der Blindenbildung (VzFB)
- Edinger, Natascha (2005):** Schwarzschrift und Punkschrift als gleichwertige Kulturtechniken im Unterricht von Schülern und Schülerinnen mit einer hochgradigen Sehbehinderung. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Rahmen der 1. Staatsprüfung, Universität Dortmund
- Fellenius, Kerstin (1999):** Reading Acquisition in Pupils with Visual Impairments in Mainstream Education. Stockholm: Institute of Education Press
- Fellenius, Kerstin (1996):** Reading skills of the visually impaired: experiences from reading training of eight pupils. Stockholm: Institute of Education Press
- Frank, Meike (2002):** Einführung der Punkschrift als alternative Zweitkulturtechnik für eine Schülerin mit hochgradiger Sehbehinderung. Ein Praxisbeispiel aus dem ersten Schuljahr im Gemeinsamen Unterricht. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Rahmen der 1. Staatsprüfung, Universität Dortmund
- Fritz, Angela / Suess, Alexandra (1986):** Lesen. Die Bedeutung der Kulturtechnik für den gesellschaftlichen Kommunikationsprozess. Konstanz: Universitätsverlag
- Gagné, Robert M. (1970):** Die Bedingungen des menschlichen Lernens. 2., unveränderte Auflage. Hannover: Schroedel
- Gibson, Eleanor J. / Levin, Harry (1980):** Die Psychologie des Lesens. 1. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta
- Gruber, H. / Hammer, A. (Hrsg.) (2002):** Ich sehe anders. Medizinische, psychologische und pädagogische Grundlagen der Blindheit und Sehbehinderung bei Kindern. Würzburg: Edition Bentheim. 2. erweiterte Auflage
- Gümbel, Ruth (1993):** Erstleseunterricht. Entwicklungen – Tendenzen – Erfahrungen. 5. Auflage. Frankfurt a.M.: Cornelsen Scriptor
- Gümbel, Ruth (1980):** Erstleseunterricht. Entwicklungen – Tendenzen – Erfahrungen. Königstein: Scriptor Verlag 1980

- Holbrook, M. Cay / Koenig, Alan J. (1997):** Teaching braille reading to students with low vision. In: Wormsley, D.P. / D´Andrea, F.M. (Ed.): Instructional strategies for braille literacy. New York: AFB Press, S. 359 – 368
- Hudelmayer, Dieter (1985):** Schrift, Schreiben und Lesen im Unterricht bei Blinden. In: Rath, W. / Hudelmayer, D. (Hrsg.): Pädagogik der Blinden und Sehbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik, Band 2. Berlin: Marhold, S. 149 – 178
- Hyvärinen, Lea (2001a):** Instruction Manual for Vision Testing Products. La Salle: Precision Vision
- Hyvärinen, Lea (2001b):** Das funktionale Sehen in der Frühbetreuung und im Spezialunterricht der sehgeschädigten Kinder. Vorlesung in Waldkirch im April 2001. Homepage von Lea Hyvärinen [10.01.2002]
- Hyvärinen, Lea (1998):** Einzigartigkeit der Sehbehinderung im Kindealter. Homepage von Lea Hyvärinen [10.01.2002]
- Kainz, Friedrich (1956):** Psychologie der Sprache. Band 4. Spezielle Sprachpsychologie. Stuttgart: Enke
- Kern, Artur / Kern, Erwein (1967):** Lesen und Lesenlernen. Eine psychologisch-didaktische Darstellung. 6. Auflage. Freiburg, Basel, Wien: Herder
- Koenig, Alan J. / Holbrook, M. Cay (1997):** Determining the reading medium for students with visual impairments: a diagnostic teaching program. In: Wormsley, D.P. / D´Andrea, F.M. (Ed.): Instructional strategies for braille literacy. New York: AFB Press, S. 309 – 323
- Koltermann, Lena (2004):** Lernen der Punktschrift als alternative Zweikulturtechnik bei Schülerinnen und Schülern mit hochgradiger Sehbehinderung unter besonderer Berücksichtigung wahrnehmungstheoretischer und neurowissenschaftlicher Erkenntnisse. Unveröffentlichte Staatsarbeit im Rahmen der 1. Staatsprüfung, Universität Dortmund
- Krug, Franz-K. (Hrsg.) (2001):** Didaktik für den Unterricht mit sehbehinderten Schülern. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1998):** Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sehen. Beschluss der KMK vom 20.03.1998. In: Drave, W. et al. (Hrsg): Emp-

fehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren. Würzburg: Edition Bentheim 2000, S.177 – 197 (<http://www.kmk.org/doc/beschl/sehen.pdf>)

Lang, Markus (2003): Haptische Wahrnehmungsförderung mit blinden Kindern. Möglichkeiten der Hinführung zur Brailleschrift. Regensburg: S. Roderer Verlag

Layton, Carol A. (1997): Assessing the literacy skills of students who are blind or visual impaired. In: Wormsley, D.P. / D'Andrea, F.M. (Ed.): Instructional strategies for braille literacy. New York: AFB Press, S. 231 – 268

Meiers, Kurt (1981): Erstlesen. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt Verlag

Meiers, Kurt (1998): Lesen lernen und Schriftspracherwerb im ersten Schuljahr. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt Verlag

Mersi, Franz (1985d): Spezielle Probleme einer angemessenen pädagogischen Förderung hochgradig sehbehinderter Kinder und Jugendlicher. In: Rath, W. / Hudelmayer, D. (Hrsg.): Pädagogik der Blinden und Sehbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik, Band 2. Berlin: Marhold, S. 259 – 274

Neisser, Ulric (1974): Kognitive Psychologie. 1. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta

Neumann, Klaus (1999): Besonderheiten der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. In: Fenger, J. / Jansen, G. (Hrsg.): Handbuch der heilpädagogischen Psychologie. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer, S. 212 – 240

Rex, Evelyn J. / Koenig, Alan J. / Wormsley, Diane P. / Baker, Robert L. (1995): Foundations of Braille Literacy 2nd Printing. New York: AFB Press

Richter, Sigrun (1995): Ökologische (Schriftsprach-) Didaktik. In: Brügelmann, H. et al. (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachvielfalt und Analphabetismus. Lengwil: Libelle, S. 363 – 371

Richter, Sigrun (1992): Die Rechtschreibentwicklung im Anfangsunterricht und Möglichkeiten der Vorhersage ihrer Störungen. Phil. Diss. Fachbereich 12 der Universität Bremen. Hamburg: Kovac

- Richtlinien für den Förderschwerpunkt Sehen (2001).** Entwurf. Stand 19.12.2001.
<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/richtliniensopae/info.html> [22.07.2002]
- Schenk, Christa (1990):** Lesenlernen vorbereiten. Förderung des auditiven Differenzierungsvermögens im sprachlichen Bereich. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider
- Schenk, Christa (2001):** Lesen und Schreiben lernen und lehren. Eine Didaktik des Schriftspracherwerbs. 3. überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider
- Schenk, Christa (2002):** Lesen und Schreiben lernen und lehren. Eine Didaktik des Schriftspracherwerbs. 4., überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider
- Schneider, W. / Brügelmann, H. / Kochan, B. (1995):** Lesen- und Schreibenlernen in neuer Sicht: Vier Perspektiven auf den Stand der Forschung. In: Balhorn, H. / Brügelmann, H. (Hrsg.): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung. Lengwil. S. 14 – 28
- Schuck, Karl Dieter (2003):** Lernprozessdiagnostik und individuelle Förderplanung. In: Sonderpädagogische Förderung in NRW. Mitteilungen des Verbandes Deutscher Sonderschulen e.V. Landesverband NRW. Heft 2/2003, S. 19 – 34
- Tanner, Margarete (1985):** Schrift, Schreiben und Lesen im Unterricht mit Sehbehinderten. In: Rath, W. / Hudelmayer, D. (Hrsg.): Pädagogik der Blinden und Sehbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik, Band 2. Berlin: Marhold, S. 143 – 148
- Walthes, Renate (2003a):** Einführung in die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik. München: Reinhardt
- Walthes, Renate (2003b):** Symptomatik, Ätiologie und Diagnostik bei Beeinträchtigungen der visuellen Wahrnehmung. In: Leonhardt, A. / Wember, F.B. (Hrsg.): Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung – Erziehung – Behinderung. Ein Handbuch. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, S. 349 – 375
- Walthes, Renate (2000):** Förderschwerpunkt Sehen, visuelle Wahrnehmung und Umgehen–Können mit einer Sehschädigung. In: Drawe, W., Rumpler, F., Wachtel, P. (Hrsg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK), Würzburg. S. 207 – 219

Walthes, Renate (1999): Förderschwerpunkt Sehen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. Heft 4/1999, S. 165 – 170

Walthes, Renate (1998): Einsichten – Überlegungen zu Wahrnehmung und Vorstellung und ihre pädagogischen Konsequenzen für den gemeinsamen Unterricht. In: Pielage, H. (Hrsg.): Sehgeschädigte Kinder in allgemeinen Schulen – heute ein Regelfall? Beiheft Nr. 3 der Zeitschrift blind-sehebehindert, Heft 1/1998. Hannover: Verein zur Förderung der Blindenbildung (VzFB), S. 54 – 68

Wahrig, G. (Hrsg.) (1974): Fremdwörterlexikon. Bertelsmann Verlag. Gütersloh, Berlin, München, Wien

WHO, World Health Organization: International classification of functioning, disability and health (ICF). <http://www3.who.int/icf/icftemplate.cfm%20> (28.9.2002)

Wormsley, Diane P. (1997a): Braille as the primary literacy medium: general guidelines and strategies. In: Wormsley, D.P. / D'Andrea, F.M. (Ed.): Instructional strategies for braille literacy. New York: AFB Press, S. 1 – 16

Zitzlsperger, Helga (2002): Vom Gehirn zur Schrift. Handbuch Anfangsunterricht. Hohengehren: Schneider

7.2 Weiterführende Literatur

Bleidick, U. (1972): Lesen und Lesenlernen unter erschwerten Bedingungen. Essen

Brügelmann, H. / Balhorn, H. (Hrsg.) (1990): Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Konstanz: Faude

Dathe, G. (1967): Einführung in die Methodik des Erstlesunterrichts. Berlin (DDR)

Dorsch, F. (1982): Psychologisches Wörterbuch. Bern

Goodman, K.S. (1977): Lesen ein psycholinguistisch-kognitives Probierverhalten. In: Schwartz, E. (Hrsg.): „Legasthenie“ oder Lesestörung? Pro und Contra. Frankfurt, S. 295 - 309

Hofer, A. (Hrsg.) (1976): Lesenlernen: Theorie und Unterricht. Düsseldorf

Menzel, W. (1990): Lesenlernen – Schreibenlernen. Braunschweig

Mersi, Franz (1972): Braille für Sehbehinderte. In: Sehgeschädigte, Heft 1, Jahrgang 1, 1972, S. 25 – 33

Mersi, Franz / Rust, Manfred (1970): Zum Braille-Unterricht für nichtblinde Schüler der Blindenschule. In: Zeitschrift für das Blindenbildungswesen. Der Blindenfreund. Jahrgang 90, 1970, S. 58 – 60

Signer, M. (1979): Hörtraining bei auditiv differenzierungsschwachen Kindern. Bern

Wendlandt, W. (1995): Sprachstörungen im Kindesalter. Stuttgart

8 Anlagen

8.1 Punktschriftwerkstatt: Kassel, 3. – 4. Juli 2003

Unterrichtsverlauf:

08.30 Uhr: Begrüßung und Einstieg: Buchstaben stecken

Nach einer kurzen Begrüßung und einer Vorstellungsrunde gaben wir den Schülern einen Überblick über den geplanten Tagesablauf.

Anschließend fanden sich die Schüler zu Kleingruppen zusammen. Jede Gruppe bekam ein Steckkästchen.

Zu Beginn nannte die Lehrkraft einen Buchstaben, den die Schüler stecken sollten. Ein Schüler nannte anschließend die Positionen und einen neuen Buchstaben.

Für den Einstieg wählten wir einen Stuhlkreis, so dass sich alle anschauen konnten.

In die Mitte des Stuhlkreises legten wir eine Holzplatte, auf der alle Buchstaben dargestellt waren. So konnten die Schüler, wenn sie sich unsicher waren, die entsprechenden Positionen nachschauen.

Ziel des Einstiegs war die Erinnerung an die Punktschrift und die Wiederholung der einzelnen Buchstaben und ihrer Positionen. Da in der Klasse große Niveauunterschiede in Bezug auf die Punktschriftfähigkeiten herrschten, war ein Einstieg nötig, der allen Schülern die Grundkenntnisse der Buchstaben erinnert bzw. vermittelt und ihnen Möglichkeiten der Kontrolle aufzeigt.

Zudem unterstützt das gewählte Medium des Steckkästchens das visuelle Einprägen des Braille-Zeichens und das bewusste Wählen und Benennen der einzelnen Positionen, da die Darstellung mit einer motorischen Handlung verbunden ist.

Die Schüler entwickelten schnell eine hohe Geschwindigkeit und Sicherheit bei dem Darstellen der Buchstaben. Einige Schüler hatten noch Probleme, die Positionen richtig zu benennen. Mit dem Medium gingen die Schüler recht sicher um. Nachdem sie es kennen gelernt hatten, ließen sie keinen Steckkopf mehr fallen. Allerdings hat sich gezeigt, dass die farbigen Steckköpfe zu mehr Sicherheit und besserer visueller Erfassung führten als die holzfarbenen.

09.10 Uhr: Stationsbetrieb

Zunächst wurden den Schülern die einzelnen Aufgaben und der Ablauf erläutert.

Die Stationen waren mit Nummern versehen, die Schüler wechselten so die Positionen in einer festgelegten Reihenfolge.

Jede Station wurde 10 Minuten lang bearbeitet und das Ergebnis in Form von Punkten durch die Lehrer in einen Laufzettel eingetragen.

Die Holztafel mit den Punktschrift-Buchstaben stand während des gesamten Betriebs zur Kontrolle bereit.

Beginn und Ende einer Bearbeitungsphase wurden mit einer Triangel angekündigt.

Die Einheit wurde von einer Pause (9.40-10.10 Uhr) unterbrochen.

Die Stationen:

1. Rätsel

In einem Rätsel sind zwischen Braille-Vollzeichen Begriffe versteckt, die gefunden werden müssen. Die Begriffe sind vertikal oder horizontal geschrieben.

Hier müssen die Schüler einzelne Buchstaben zunächst von einem Vollzeichen unterscheiden. Haben sie das geschafft, müssen sie die Buchstaben bestimmen und herausfinden, ob das Wort horizontal oder vertikal geschrieben ist. Jetzt müssen sie die einzelnen Buchstaben zu einem Wort verbinden und es notieren.

Besonders schwierig gestaltete sich die Orientierung. Die Schüler „verloren“ den gerade erlesenen Buchstaben wieder, während sie die anderen Buchstaben für das Wort „suchten“. Ebenfalls erwies sich die vertikale Orientierung als besonders schwierig. Den Schülern gelang es zumeist nicht, beide Hände als Orientierungshilfe sinnvoll einzusetzen.

2. Buchstabenmemory

Bei diesem Spiel gilt es, Buchstabenkärtchen zu Paaren zu sortieren. Auf einer Karte ist ein gedruckter Schwarzschriftbuchstabe zu sehen, auf der anderen der Braillebuchstabe zu fühlen (zur Unterstützung eventuell auch als visuelle Darstellung).

Ziel ist hier die bewusste Zuordnung der Basiselemente der Kulturtechnik Schriftsprache. Der Schüler lernt bzw. wiederholt die Braillezeichen und bringt sie in den direkten Zusammenhang mit den Schwarzschriftzeichen. Die Braillezeichen sind auf Folie geschrieben und auf weißes Papier aufgeklebt. Da die Buchstaben al-

lein visuell kaum zu erkennen waren, wurde die taktile Wahrnehmung hinzugezogen und entsprechend gefördert.

3. Buchstabenwürfel

Hier sollten die Schüler die auf 9 Buchstabenwürfeln dargestellten Schwarzschriftbuchstaben zu sinnvollen Worten verbinden und aufschreiben. Hier ging es über die Kenntnis von Buchstaben hinaus darum, dass die Schüler kreativ mit den Buchstabenelementen umgehen sollten. In Bezug auf die Punktschrift stand hier das Schreiben im Vordergrund. Die Schüler sollen die Buchstaben in Punktschrift übertragen und übten in dieser Weise den Umgang mit der Punktschriftmaschine. Schüler, die nicht regelmäßig gefördert werden, hatten entsprechende Probleme in der Zuordnung der Tasten mit den einzelnen Positionen.

4. Wortkarten

Nach dem „Memoryprinzip“ ging es hier um die Zuordnung von Wortkarten: Auf einer Karte steht ein gedrucktes Wort in Schwarzschrift, auf der anderen Karte steht das Wort in Punktschrift. Die Schüler müssen die Paare finden. Dabei geht es nicht nur um das rekodierende Lesen einzelner Buchstaben, sondern auch um synthetisierendes, sinnerfassendes Lesen. Es zeigte sich, dass die Schüler schnell selbständig Strategien entwickelten: Um nicht jede Karte von neuem kontrollieren zu müssen, konzentrierten sich einige Schüler zunächst nur auf den ersten Buchstaben und die Länge des Wortes. Einige Schüler umgingen das Lesen von Punktschrift, indem sie nur die Buchstaben zählten und danach zuordneten. Sie vermieden also das noch weitgehend unzureichend automatisierte dekodierende Punktschriftlesen, indem sie rein technisch mit Schrift umgingen.

5. Fibellesen (1)

Auf einer Fibelseite sind zwischen Punktschrift-Vollzeichen einzelne Buchstaben versteckt. Die Aufgabe des Schülers war es, durch Tasten herauszufinden, wo sich wie viele und welche Buchstaben versteckt haben. Hier wurde durch die Lehrerin, die die Station betreute, bewusst darauf geachtet, dass „blind“ getastet wurde. Es wurde deutlich, dass sehr viele Schüler ihr Sehvermögen im Umgang mit der Punktschrift einsetzen.

6. Fibellesen (2)

Auf einer Fibelseite mussten Buchstaben erlesen werden. Auch hier lag der Schwerpunkt auf dem taktilen Erfassen, denn die Schüler mussten „blind“ tasten.

Neben der Buchstabenkenntnis stand hier auch das taktile Differenzierungsvermögen auf kleinstem Raum im Vordergrund.

7. Stadt/Land/...

Bei diesem bekannten Spiel sollten sich die Schüler drei Kategorien überlegen, zu denen es galt, nach einem vorgegebenen Buchstaben Begriffe zu finden. So sollte gewährleistet sein, dass die Schüler viele Begriffe überlegen und aufschreiben, bei vorgegebenen Kategorien wie „Fluss“ können die 10 Minuten sehr unproduktiv sein. Hier stand das Schreiben der Worte im Vordergrund. Wie bei dem Buchstabenwürfel sollten die Schüler auf der Maschine schreiben. Durch die Bestimmung eines Anfangsbuchstabens wurde in jedem Durchgang zumindest ein Buchstabe besonders gefestigt.

8. Wortkette

Hier sollten sich die Schüler Wortketten überlegen: Der letzte Buchstabe eines Wortes ist der Anfangsbuchstabe des nächsten Wortes. Hier stand das Schreiben mit der Punktsschriftmaschine im Vordergrund. Die Schüler arbeiteten an dieser Station besonders intensiv mit der Maschine, da sie 10 Minuten ausschließlich produzierten.

11.15 Uhr: Gruppenarbeit

Hier wurde die Gruppe mit einer abschließenden Aufgabe nochmals zur kreativen Gruppenarbeit angeregt: Sie sollten in frei gewählten Gruppen mit Hilfe von Zeitschriften eine Foto-Love-Story darstellen.

Hierbei zeigte sich, dass die Schüler teils starke Probleme haben, innerhalb einer Gruppe an einem gemeinsamen Gegenstand zu arbeiten.

Während der Gruppenarbeit war Gelegenheit, zwei Schüler zur intensiven Einzelarbeit herauszuziehen. Beide Schüler erhalten seit ca. 1,5 Jahren Punktsschriftförderung. Hier stand die Erfassung ihres Leistungsstandes und ihre Einstellung zur Punktsschrift als Zweitkulturtechnik im Vordergrund.

- Auswertung der Protokolle

12.25 Uhr: Abschluss

8.2 Protokoll zur Begleitung des Erwerbs der Lesefertigkeit der Punktschrift bei Kindern und Jugendlichen mit hochgradiger Sehbehinderung

von Saskia Baumann, überarbeitet von Lena Koltermann

Anamnese

Name	
Geburtsdatum	
Schule	
Klasse	
Schulbesuchsjahr	
Sehschädigung	
Prognose	
Sehfähigkeit <ul style="list-style-type: none">➤ Nahvisus➤ Fernvisus➤ Gesichtsfeld➤ Farbsehen➤ Besonderheiten	
Sehhilfen	
Händigkeit	

Ausgangssituation: Lesen von Schwarzschrift

a) Interview

Wie oft liest du zu Hause?

Was liest du am liebsten? (Zeitschriften, Bücher)

Welches war das letzte Buch, das du gelesen hast?

Lesen deine Eltern viel?

Bekommst du gerne vorgelesen?

Habt ihr eine Klassenbücherei?

b) Lesen eines Lesetextes

Zeit	
Flüssigkeit	
Genauigkeit	
Sinnentnahme ➤ Betonung ➤ Zusammenfassung	

Ausgangssituation: Lesen von Punktschrift

a) Interview

Dauer der bisherigen Förderung:

Wer führt die Förderung durch?

Form der Förderung

- Einzelförderung (Dauer):
- Gruppenförderung (Dauer):

Elternhaus

- Punktschriftmaschine vorhanden?
- Punktschriftliteratur vorhanden? Welche?
- Wer liest noch Punktschrift?

Wieviel Zeit übt er/sie pro Tag?

Wer begleitet die Übungen?

Mit welchen Medien wird gefördert?

Welche Buchstaben wurden bisher gezielt trainiert?

b) Lesen eines Lesetextes (vgl. oben)

Zeit	
Mit welcher Hand wird der Buchstabe ertastet?	
Wie orientiert sich das Kind auf dem Blatt?	
Wie und wann setzt das Kind sein Sehvermögen ein?	

Beschreibung des Tastens <ul style="list-style-type: none"> ➤ wie oft wird gefühlt? ➤ Wie fest wird gefühlt? ➤ Bewegungsrichtung: kreisend/ vertikal/ horizontal 	
Flüssigkeit?	
Genauigkeit?	
Sinnentnahme? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Betonung ➤ Zusammenfassung 	
Wie reagiert das Kind, wenn es einen Buchstaben nicht erkennt?	

Erfassen des Leseverhaltens

a) quantitatives Leseverhalten

Zum Text	Ø Wortlänge	
	Ø Satzlänge	
	Anzahl der Wortwiederholungen	
	Anzahl verschiedener Punkschriftzeichen	
Zum Leseverhalten:	Zeit	
	Anzahl falscher / richtiger Wörter	
	Sinnentnahme	
	Eigene Angaben zur Schwierigkeit des Textes	

b) qualitatives Leseverhalten

- Flüssigkeit
- Genauigkeit
- Sinnentnahme
- Betonung

- Fehleranalyse

Zur Fehleranalyse:

Es ist wichtig, immer wiederkehrende Fehler oder Probleme zu notieren, um direkte Ansatzpunkte für eine gezielte Förderung zu bekommen.

- Aussprachefehler z.B. bei Doppellauten
- Betonungsfehler z.B. durch fehlerhaftes Deuten von Satzzeichen
- Unangemessenes Tempo
- Lesen falscher Worte durch Raten, z.B. und-unter; in-im-ihn
- Häufiges verlieren der Zeile oder des Wortes

Weitere Beobachtungspunkte:

- Zeit von der ersten Textbegegnung und dem Lesebeginn
- Lesen mit/ohne Fingerbegleitung
- Erst leises Buchstabieren, dann lautes Lesen
- Stöhnen, Schimpfen, Abbrechen, schneller werden,...
- Zeichen von Sinnentnahme wie Schmunzeln, Lachen, o.ä.
- ...

Zur Sinnentnahme:

Ob der Schüler den Sinn des Textes begriffen hat, kann bei jüngeren Kindern durch einzelne Nachfragen und bei älteren Kindern durch das Nacherzählen oder eine kurze Zusammenfassung abgefragt werden.

Tabellarische Zusammenfassung der Ausgangssituation der Förderung

Sehbehinderung	Familie	Lernverhalten	Kulturtechnik	Beeinträchtigungen
a) stabil, d.h. keine Veränderung zu erwarten	a) Geschwister	a) neugierig, aufgeschlossen, motiviert	a) hatte Frühförderung	a) hat eine Lernbehinderung
b) progressiv, d.h. eine Verän-	b) intakte Familie	b) nicht interessiert	b) hatte keine Frühförde-	b) hat körperliche Beeinträchtigungen

derung zum negativen zu erwarten			rung	
c) nicht durch Hilfsmittel zu be- einflussen	c) Ein- Eltern- Familie	c) gute Auf- merksamkeit und Konzentra- tion	c) hat gute schriftsprach- liche Fähig- keiten	c) hat LRS
d) Folge einer weiteren Erkran- kung	d) Familie akzeptiert die Behin- derung	d) schlechte Aufmerksamkeit und Konzentra- tion	d) hat schlechte schrift- sprachliche Fähigkeiten	d) fehlende Akzep- tanz der Behinderung und der Beeinträchti- gungen
	e) Familie leugnet die Behinde- rung		e) liest gut und gerne	e) fehlende oder schlechte soziale Kompetenz
	f) Enga- gement in Bezug auf Unterstüt- zung von außen		f) liest nur in der Schule	
	g) Enga- gement in Bezug auf Förde- rung im privaten Bereich		g) beherrscht Punktschrift	
			h) beherrscht	

			Punktschrift und Schwarz- schrift	
--	--	--	---	--

8.3 Fragebogen Lehrergespräch / Profile / Raster

a) Fragen zur Anamnese:

- Schulbesuchsjahr
- VO-SF
- Sehschädigung
- Prognose
- Händigkeit
- Visuelle Wahrnehmung
- Hilfsmittel

b) Fragen zum Schülerverhalten:

- Wie würden Sie das Lernverhalten des Schülers beschreiben?
- Wie würden Sie das Konzentrationsvermögen des Schülers beschreiben?
- Ist der Schüler leicht zu motivieren?
- Wo liegen die größten schulischen Probleme des Schülers?
- Wo bereitet dem Schüler seine Sehschädigung am meisten Probleme?
- Wie geht er mit Hilfsmitteln um?
- Wie reagiert der Schüler auf Hilfsangebote?
- Wie würden Sie die Frustrationstoleranz des Schülers beschreiben?
- Wo liegen die größten Stärken des Schülers?
- Wo liegen die größten Schwächen des Schülers?
- Liest der Schüler gerne?
- Wie reagiert er auf die Aufforderung, einen Text laut vorzulesen?
- Wo liegen seine größten Schwächen in Bezug auf das Lesen?
- Wie unterstützen die Eltern den Schüler?
- Fördert das Elternhaus das Leseverhalten?
- Macht der Schüler immer seine Hausaufgaben?

c) Fragen zum Lehrkonzept:

Was wäre die ideale Förderung für den Schüler im Bereich

- Hilfsmittelverwendung
- Visuelle Wahrnehmung
- Kompensation der Sehschädigung
- Leseverhalten
- Lernverhalten
- Organisation

8.4 Inventar zur Überprüfung und Evaluation der Lernausgangslage eines Schülers mit hochgradiger Sehbehinderung im Lernbereich Schriftsprache²

Faktoren in Bezug auf das visuelle und taktile Wahrnehmungsvermögen
<ul style="list-style-type: none">• Plötzlichkeit und Umstände des Sehverlustes• ophthalmologische Prognose (z.B. Progredienz)• Stabilität bzw. Instabilität der Wahrnehmungsfähigkeiten und -leistungen im Zusammenhang mit dem medizinischen Krankheitsbild• vorhandene visuelle Wahrnehmungsfähigkeiten• vorhandene taktile Wahrnehmungsfähigkeiten• ...
Faktoren in Bezug auf das Individuum
<ul style="list-style-type: none">• allgemeine Motivationsgrundlage• Alter, in dem die Sehbeeinträchtigung eintrat, immer weiter voranschritt oder das Sehvermögen verloren wurde• Seherfahrungen• Tasterfahrungen• eventuelle zusätzliche Beeinträchtigungen (Lernen, Kognition, ...)• Lern- und Leistungsverhalten des Schülers• Persönlichkeit und Identität des Kindes oder Jugendlichen• Selbstkonzept, Selbstvertrauen und emotionale Stabilität hinsichtlich des Lebens in einer visuell dominierten Welt• Haltungen, Einstellungen, Bedürfnisse, Wünsche und Erwartungen des Kindes oder Jugendlichen in Bezug auf die Sehbeeinträchtigung• Haltungen, Einstellungen, Bedürfnisse, Wünsche und Erwartungen des Schülers in Bezug auf das visuelle Lesen• Haltungen, Einstellungen, Bedürfnisse, Wünsche und Einstellungen des Schülers in Bezug auf die Punktschrift als taktiles Schriftsystem• ...
Faktoren in Bezug auf die umgebende Umwelt

² Lena Koltermann 2004

- Haltungen, Einstellungen und Erwartungen des engeren sozialen Umfeldes (Familie, Peer) in Bezug auf die Sehbeeinträchtigung, das visuelle Lesen und die Punktschrift als taktiles Schriftsystem
- Haltungen, Einstellungen und Erwartungen der am schulischen Lernprozess beteiligten (Lehrer, Therapeuten, Ophthalmologe, ...)
- Haltungen, Einstellungen und Erwartungen des weiteren sozialen Umfeldes (Gesellschaft)
- ...

Faktoren in Bezug auf den Lerngegenstand Schriftsprache

- Motivation des Schülers in Bezug auf das visuelle Lesen
- Motivation des Schülers in Bezug auf das Lernen der Punktschrift
- visuelle und taktile Wahrnehmungsfähigkeiten
- Verständnis über die Verwendung der Kulturtechniken Lesen und Schreiben
- Lese- und Schreibfähigkeiten
- Lese- und Schreibkompetenzen
- kognitive Leistungen
- Lese- und Schreibgeschwindigkeit
- Lese- und Schreibausdauer
- mutmaßlicher Lese- und Schreibzweck (schulischer, beruflicher Einsatz, Freizeit)
- ...

Faktoren in Bezug auf die blinden- und sehbehindertenspezifische Förderung

- Zeit und Einsetzen der unterstützenden Maßnahmen, der blinden- und / oder sehbehindertenspezifischen Förderung
- Versorgung mit technischen, optischen und / oder elektronischen Hilfsmitteln
- Einsetzen gezielter visueller Wahrnehmungsförderung
- Motivation, das Sehen zu gebrauchen
- Neugier auf zu Sehendes
- Einsetzen gezielter taktiler Wahrnehmungsförderung
- Motivation das Tasten zu gebrauchen
- Neugier auf zu Tastendes
- ...