

Erstveröffentlichung in: Landschaftsverband Westfalen Lippe (Hg.): 150 Jahre Blindenbildung in Soest. Festschrift. 1947 – 1997. Soest, 20-31

Renate Walthes

150 Jahre Blindenbildung - zwischen Anfang und Ende?

Überlegungen zur Blinden- und Sehbehindertenpädagogik heute.

Ein außenstehender Betrachter der Situation der Westfälischen Schule für Blinde in Soest und ihrer blinden Schülerinnen und Schüler könnte sich an einen Bericht Pauline v. Mallinckrodt erinnern, der - leicht modifiziert - lautet: „ *Wir haben wenig Geld, viel guten Willen, hinreichende Nahrungsmittel; Kleidungen (...) eine enthusiastische [Lehrerschaft], Bücher über Blindenschrift [und sonstiges Material], kurz alles was zu einem Anfang gehört* „ mit Ausnahme der Blinden“ (v. Mallinckrodt zit. n. Woker, 1897, 58).

Wie damals so heute, wie der Anfang so das Ende ? Geht der Blindenpädagogik nach 200 Jahren Blindenbildung und geht einer so traditionsreichen Einrichtung wie dieser das Klientel aus?

Diese Frage in einer Festschrift zu stellen, scheint gefährlich, schüttet sie doch auf den ersten Blick so manchen Wehrmutstropfen in das gut gefüllte Faß eines Jubiläums. Doch ob diese Frage zu einem wehmütigen Abschied der Blindenpädagogik führt oder neue Wege eröffnen kann, können die Leserin, der Leser frühestens am Ende dieses Artikels beurteilen. Der angesichts eines Jubiläums bestätigende Blick zurück auf 150 Geschichte der Westfälischen Schule für Blinde und auf 200 Jahre Blindenbildung fordert geradezu heraus, den Blick auch auf das heute und morgen zu richten.

Die Situation der Blinden- und Sehbehindertenschulen hat sich in den letzten fünfundzwanzig Jahren vermutlich stärker verändert als in den 125 Jahren zuvor. Da diese Veränderungsprozesse bereits vielfältig beschrieben wurden, möchte ich mich nur auf die Nennung weniger Aspekte beschränken.

Die Aufgaben einer Schule bestehen heute nur noch zu einem Teil darin, Schülerinnen und Schülern in - wie das früher der Fall war - leistungs- und jahrgangshomogenen Klassen zu unterrichten. Die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler sowohl bezüglich ihrer kulturellen Verortung, als auch bezüglich ihrer Interessen und Kompetenzen hat erheblich zugenommen.

Das Berufsbild der Blinden- und Sehbehindertenpädagogin<sup>1</sup> ist wesentlich breiter geworden. War es früher ausschließlich ihre Aufgabe, Schülerinnen und Schülern das beizubringen, was sie längst schon wußte, so darf sie sich heute mit Anforderungen auseinandersetzen, in denen neue Erfahrungen, Lernprozesse, und Aufgaben warten und andere Bezugsgruppen als bisher [Kolleginnen an allgemeinen Schulen, Eltern, Therapeutinnen und Pädagoginnen aus anderen Bereichen] gemeinsam mit ihr pädagogischen Alltag gestalten.

Die Integration der Frühförderung in das Aufgabenfeld der Lehrerinnen wie auch die Begleitung blinder und sehbehinderter Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen hat nicht nur das Berufsbild verändert, sondern auch strukturelle Konsequenzen wie die aktuelle Diskussion zeigt.

Wer die Zahlen zur Schülerinnen und Schülerentwicklung in Westfalen - Lippe kritisch liest, muß feststellen, daß die Zahl der Kinder, die als mehrfachbehindert eingestuft werden, erheblich gestiegen ist und übereinstimmend auch bundesweit bei blinden Kindern und Jugendlichen auf über 70% geschätzt wird. (vgl. Lindner 1996 und Zwick et. al. 1993)

Aber nicht nur die Veränderung ihres Klientels bedroht die klassische Blinden - und Sehbehindertenpädagogik, auch gesamtgesellschaftliche und bildungspolitische Veränderungen fordern von ihr eine ausdrückliche Stellungnahme und ggf. Umorientierung. (vgl. Appelhans 1993, 120-137 und bereits 1982 Boldt vgl. 1983,122).

Blinden- und Sehbehindertenpädagogik sind daher erneut und sehr gründlich aufgefordert, ihre Spezifik zu legitimieren und ihren Beitrag zur Erziehung und schulischen wie beruflichen Bildung von Kindern zu belegen.

In diesem Beitrag werde ich mich lediglich mit einem Aspekt dieses Themas auseinandersetzen, mit einem Bereich, der aus der Perspektive einer Schule schon immer im Zentrum stand und steht, der Frage nach der Begründung und Gestaltung des Unterrichts. Diese Frage ist in den letzten Jahren im Zuge der neuen Aufgaben im Bereich der Frühförderung und der gemeinsamen Beschulung von sehgeschädigten und sehenden Kindern in den Hintergrund geraten. Sie muß meines Erachtens gerade dort dringend beantwortet werden, wo es um das Einbringen einer spezifisch blinden- und sehbehindertenpädagogischen Sichtweise in den Prozeß des gemeinsamen Unterrichts geht. Ich möchte im folgenden aufzeigen, daß die in der Blindenpädagogik bereits etablierten Unterrichtsprinzipien sich von der neuerdings in der allge-

---

<sup>1</sup> angesichts von mehr als 80% Frauen in diesem Berufsfeld, scheint die Verwendung dieser Schreibweise gerechtfertigt

meinen Grund- und Hauptschulpädagogik geführten Diskussion zwar in ihren Begründungszusammenhänge, nicht aber in ihrem Ergebnis unterscheidet. Blinden- und Sehbehindertenpädagogik daher einen wesentlichen Beitrag zur Weiterentwicklung der allgemeinen pädagogisch-didaktischen Diskussion liefern kann.

Zur Ausfaltung dieser These werde ich folgenden Weg gehen:

In einem ersten Argumentationsgang möchte ich unter der Fragestellung, "Was ist das Spezifische einer sehgeschädigtenspezifischen Didaktik und wie wird diese Spezifik begründet?" einige hinlänglich bekannte Grundprinzipien der Didaktik für Kinder und Jugendliche mit einer Sehschädigung in Erinnerung rufen.

Hiernach werde ich kurz und skizzenhaft Argumentationen der allgemeinen Grundschuldidaktik darlegen, die sich auf Erkenntnisse der neueren Kindheitsforschung stützen. Beide, sehgeschädigtenspezifische und allgemeine Didaktik sollen in einem dritten Schritt miteinander verglichen werden. In einem letzten Teil gehe ich schließlich einigen Konsequenzen nach, die sich angesichts dieser Erkenntnisse stellen.

Meine Position hierbei ist eine konstruktivistische<sup>2</sup>. Bezogen auf diesen Beitrag bedeutet dies. Ich betrachte Didaktiken nicht unter der Perspektive richtig oder falsch, gut oder schlecht, sondern versuche ihre Konstruktionsprinzipien herauszufinden und diese für meine Überlegungen zu nutzen.

### **Was ist das Spezifische einer sehgeschädigtenspezifischen Didaktik und wie wird diese Spezifität legitimiert?**

Blinden- bzw. Sehbehindertenpädagogik konstituierte sich als Besonderung der allgemeinen Pädagogik angesichts vorliegender Behinderungen. Blindheit bzw. Sehbehinderung wird dabei als die intervenierende Variable verstanden, die eine Besonderung der Erziehung bewirkt. Der Unterschied, der den Unterschied der spezifischen Pädagogik macht, ist die jeweilige Sehschädigung. Innerhalb der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik sehe ich auf der Ebene didaktischer Überlegungen im Wesentlichen zwei Argumentationslinien.

Geht es in dem einen Argumentationszusammenhang darum, die Spezifität der Sehschädigung als qualitativ absolut bedeutsames Merkmal zu definieren und zu behandeln, so verstehe

---

tigt, dennoch sind die männlichen Kollegen immer „mitgemeint“, mit bedacht.

<sup>2</sup> Ausgefaltet ist diese Position in dem Buch „Gehen, Gehen Schritt für Schritt... Zur Situation von Familien mit blinden, mehrfachbehinderten oder sehbehinderten Kindern“ (vgl. Walthes et. al. 1994) bzw. in dem Beitrag „Bewegungsorientierte Frühförderung mit Familien - das Tübinger Konzept“ (vgl. Klaes Walthes 1996)

ich die gemäßigte, Sichtweise dahingehend, daß sie Sehschädigung als einen wichtigen Aspekt innerhalb eines größeren Spektrums anderer Aspekte diskutiert und somit Sehschädigung nicht zum alleinigen Kriterium macht.

Der Ausgangspunkt liegt in **beiden** Konzepten in der Annahme differenter Aneignungs- Lernbedingungen bei Kindern mit einer Sehschädigung. Dieser Zusammenhang wird z. B. im Handbuch der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik wie folgt beschrieben. Ich fasse zusammen: Infolge von Blindheit/Sehbehinderung verändert sich der Zugang zur sachlichen wie personal-sozialen Umwelt, die Gefahr von Störungen und Fehlentwicklungen ist verstärkt gegeben. Zusätzliche Beeinträchtigungen und Schädigungen können festgestellt werden. Mangelnde Förderung erzeugt bei einem Großteil der Schüler erhebliche Lern- und Erfahrungsdefizite, die die veränderten Lernvoraussetzungen ausmachen (vgl. Schindele 1985, 102).

Die Differenz die hier als spezifisch beschrieben wird, leitet sich von Beobachtungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit einer Sehschädigung her. Solche Beobachtungen werden sie nun Alltagserfahrungen oder Theorien genannt, machen in erster Linie eine Aussage über die Beobachter. Sie zeigen, wo eine Unterscheidung gemacht wird und was infolge dieser Unterscheidung ein- und was ausgeschlossen wird. Eingeschlossen wird hier die Sehschädigung und daraus resultierende funktionelle Beeinträchtigungen und Folgeprobleme, ausgeschlossen werden andere Bedingungen des Kinderlebens (vgl. S. (8\*)). Didaktische Ziele werden dementsprechend als Minimierung der beschriebenen Defizite, als Kompensation nicht vorhandener Fähigkeiten, als Bewältigung bestehender und antizipierter Probleme formuliert.

Diese Argumentationsstruktur, also die Verkettung von schlechten Entwicklungsbedingungen mit zusätzlichen Beeinträchtigungen und Benachteiligungen sowie großen Lern- und Erfahrungsdefiziten aufgrund mangelnder Förderung, ist Kennzeichen sehgeschädigtenspezifischer wie sonderpädagogischer Didaktik. Von ihr her legitimiert sich die Spezifik der Vorgehensweise.

Einige Grundprinzipien der sehgeschädigtenspezifischen Didaktik und Methodik habe ich im folgenden aufgelistet [linke Spalte] und möchte Sie bitten, diese zur Kenntnis zu nehmen und später mit denen der allgemeinen Grundschuldidaktik [rechte Spalte] zu vergleichen.(vgl.Tabelle S 5\*).

Zusammengefaßt könnte man das Spezifische einer sehgeschädigtenspezifischen Didaktik wie folgt beschreiben: Sie geht aus von einer Perspektive, die Menschen mit einer angeborenen Sehschädigung - Blinde mehr als Sehbehinderte - als Fremde in ihrer eigenen, d.h. unserer Kultur beschreibt. Das Fremd- sein in der eigenen Kultur basiert auf einer gesellschaftlichen Situation, die den antizipierten Wahrnehmungs- und Aneignungsbedürfnisse blinder, sehbehinderter oder mehrfachbehinderter Menschen nicht entspricht.

	<b>Sehgeschädigtenspezifische Didaktik</b>	<b>Allgemeine Didaktik</b>
Ziele	optimale Wahrnehmungsfähigkeit	Fähigkeit, mit allen Sinnen wahrzunehmen
	optimale soziale Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit	dto.
	optimales Selbstkonzept	dto.
	lebenspraktische Fertigkeiten	Fähigkeiten der Alltagsbewältigung
	möglichst unabhängige Fortbewegung und Orientierung	Orientierungsfähigkeit in den komplexen Strukturen des Alltags
	optimale Freizeitgestaltung	sinnvolle, eigenständige Freizeitgestaltung
	optimale ästhetische Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit	
Methoden	stärker durchdachte didaktische Strukturierung	offener Unterricht
	stärker durchdachte Segmentierung	--
	Vorgehen in kleinen Vermittlungs- und Lernschritten	dto.
	Umstrukturierung der Angebote	Individualisierung der Angebote
	innere Differenzierung	dto.
	selbsttätig, selbstentdeckender Unterricht	dto.
	realitätsnaher Kontext; lebensnahe Ganzheiten	dto.
	sozialintegrative Methoden	dto.
Vermittlungsformen	Erarbeitung am Original oder Modell	dto.
	Zeigen am eigenen Körper	dto.
	Erlebenlassen durch gezielte Anleitung	umfassende Erlebnismöglichkeiten schaffen
	Erleben lassen im Rollenspiel	dto.

	Erarbeitung anhand akustischer oder akustisch-visuell oder taktiler Programme	verschiedene, vor allem nicht visuelle Wahrnehmungsformen einbeziehen.
--	---	--

Tabelle 1

Dieses Unpassend-ausgestattet-Sein [der eigenen Kultur] für die Verschiedenheit von Menschen mit einer Sehschädigung wird je nach Menschenbild mehr oder weniger auf die blinde bzw. sehbehinderte Person zurückprojiziert und dort als Defizit, Andersartigkeit, Eigenlage personbezogen diskutiert. Sehgeschädigten Menschen eine weitgehend angemessene Möglichkeit der Umweltaneignung und Auseinandersetzung zu eröffnen, bedeutet dann für eine Pädagogik, Mittel und Wege zu finden, die auf die antizipierten anderen Bedürfnisse abgestimmt sind.

## 2. Wie lautet die Argumentation der allgemeinen Grundschulpädagogik?

Die Diskussion der allgemeinen Grundschulpädagogik geht aus von veränderten Kindheitsbedingungen. Die aktuelle Literatur zum Thema Wandel der Kindheit kann als Ausdruck ernsthafter Sorge um die Orientierungsmöglichkeiten von Kindern in zunehmend komplexer werdenden Gesellschaften begriffen werden. Buchtitel wie "Verschwinden der Kindheit", "Medienkindheit" "Kinder - Armut im Überfluß", Filme wie z. B. "Benny's Video" und Untersuchungen zum Wandel der Kindheit, zu veränderten Kindheitsbedingungen künden ebenso von einer spezifischen Wahrnehmung der Situation von Kindern wie die fast ebenso große Fülle von Beiträgen zum Thema Störungen im Kindesalter (vgl. dazu Walthes 1993).

Welches sind nun die Merkmale, an denen veränderte Kindheitsbedingungen festgemacht werden:

Überblickt man die sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Aussagen (vgl. u.a. Preuss-Lausitz 1990; Rolff 1990, DJI 1993) dann fällt zunächst auf, daß es nicht nur um partielle Veränderungen geht sondern ein ungeheuer dynamischer Wandel aller Lebensbereiche konstatiert wird. Schaut man sich diese allgemeine Feststellung näher an, dann werden einzelne Bereiche deutlich, in denen Veränderungen verbunden mit unübersehbaren Wirkungen auf die Sozialisation und Entwicklung von Kindern beschrieben werden.

- 1) Veränderung der familialen Lebensverhältnisse (Familiengröße, Familienformen, Erwerbstätigkeit etc.) mit der Konsequenz einer geringeren Stabilität.
- 2) Technisierung und Verwissenschaftlichung des Alltags mit der Konsequenz einer immer geringeren Transparenz von Zusammenhängen.
- 3) Pluralität in allen Lebensbereichen (Wertepluralität, multikulturelle Gesellschaft, Selbständigkeit) mit der Folge wesentlich größere Orientierungsprobleme
- 4) Homogenisierung der Lebenswelten mit der Tendenz zur Urbanisierung, d.h. der Ablösung überschaubarer z.B. dörflicher Zusammenhänge in komplexere Strukturen.
- 5) Mediatisierung des Alltags mit der Konsequenz eines Verlustes an unmittelbarer Erfahrung.
- 6) Veränderung der freien Zeit mit der Konsequenz einer zunehmend verwalteten, geplanten, institutionalisierten Freizeit

Die letzten beiden Aspekte möchte ich etwas genauer beleuchten.

a) Der Mediatisierung des Alltags durch Fernsehen, Computer, Video usw. wird große Relevanz für die Sozialisation von Kindern zugeschrieben. Mit der Erweiterung der Informationsmenge durch das Fernsehen geht - nach Auffassung fast aller Kindheitsforscher - eine Verarmung der unmittelbaren Erfahrung einher. Der Wunsch, etwas durch den geistigen oder praktischen Nachvollzug verstehen zu wollen - also auch eigene Erfahrungen zu organisieren, erhält- so Rolff und Zimmermann (1990, 140) - durch die Mediatisierung keine Impulse. Die Deutungsmuster für das Verstehen von Welt sind immer schon da, sind vorstrukturiert und scheinbar leicht konsumierbar.

b) Vorstrukturiertheit, Verplanung, Organisiertheit bei gleichzeitiger kaum überschaubarer Fülle des Angebotes werden ebenso als Charakteristika der Freizeitsituation von Kindern verstanden. Die Freizeitaktivitäten von Kindern sind heute in wesentlich höherem Maße vorgeplant, institutionalisiert und damit von Erwachsenen bestimmt als dies vor 20 Jahren der Fall war. Freiräume im Sinne von selbstgestalteten Aktions- oder Streifräumen werden so nicht nur in den Großstädten geringer.

Kinder scheinen heute eine unendliche Angebotsfülle bewältigen, mit der Ambivalenz von Gewährung und Zumutung umgehen und die Gleichzeitigkeit von Freiheit und subtilem Zwang aushalten zu müssen. Sie sind nach Auffassung vieler Sozialisations- und Kindheitsexperten damit überfordert, haben im wörtlichen wie übertragenen Sinne den Durchblick

und Überblick verloren, zeigen Symptome der Desorganisation wie Verhaltensstörungen, Teilleistungsstörungen, Versagen. Schule, so wird gefordert, müsse auf diese Situation reagieren, den als verändert beschriebenen Bedingungen entsprechen und die Erziehungsaufgaben der Familie unterstützen. Dies bedeutet zum einen, Schule nicht mehr als Lerneinrichtung zu definieren, sondern sie als offenen Lebens- und Lernraum zu verstehen (volle Halbtageschule, Ganztageschule mit sozialpädagogischen Angeboten). Zum anderen wird ein auf Eigentätigkeit ausgerichteter, ein Erfahrungen aus erster Hand ermöglichender Unterricht gefordert. D.h. es geht um eine deutlichere Verklammerung von Alltagswelt und Lernwelt, um die Vermittlung von Fertigkeiten des alltäglichen Managements (LPF), um ein didaktisch-methodisches Konzept, daß nicht nur alle Sinne mit einbezieht, sondern ausdrücklich der Vielfalt der visuellen Eindrücke des Alltags durch die Betonung anderer Wahrnehmungsqualitäten begegnen will. Innere Differenzierung (Wochenplan) wird angesichts der Unterschiedlichkeit der Vorerfahrungen der Unterschiedlichkeit der Lebenswelten vehement gefordert, offener Unterricht als unabdingbares Prinzip des Grundschulunterrichts beschrieben (vgl. Tabelle S. 5)\*.

Die didaktischen Prinzipien der allgemeinen Grundschulpädagogik und die der Sehgeschädigtenpädagogik erweisen sich bis in Details hinein als identisch, ja selbst methodisch-organisatorische Aspekte machen nicht den Unterschied aus, der gegen eine gemeinsame Vorgehensweise sprechen würde. Ist es in der Sehgeschädigtenpädagogik der Mangel an visueller Information der handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung herausfordert (vgl. Appelhans-Königer 1996, 297), so ist es in der allgemeinen Pädagogik der Überfluß an visueller Information dem Symptome wie Aufmerksamkeitsstörungen, Visualismus im Sinne eines Erfahrungsgewinns aus zweiter Hand, Reizüberflutung etc. zugeschrieben werden.

### **3. Wie kommt es zu dieser Kongruenz der didaktischen Überlegungen?**

Orientiert sich die Sehgeschädigtenpädagogik vorrangig an dem Ausfall, bzw. der Modifikation der visuellen Wahrnehmung, so werden innerhalb der allgemeinen Pädagogik in wesentlich höherem Maße die Veränderungen der Lebensbedingungen zum Anlaß genommen, um über Anforderungen an pädagogisches Handeln und Schuldidaktik nachzudenken. Beide Ausgangspunkte münden jedoch in eine Sichtweise von Kindern, die diese als Fremde, als Ausgrenzte in einer Lebenskultur beschreibt, die keine eindeutigen Orientierungshilfen anbietet, sondern in der Pluralisierung und Individualisierung aller Bereiche Kinder überfordert. Die Bedingungen gleichen sich also. Werden blinde Kinder schon seit den Anfängen der Blinden-



pädagogik als diejenigen gesehen, die besondere Bedingungen für die Aneignung einer nicht auf sie ausgerichteten Lebenswelt benötigen, so wird eine solche Charakterisierung heute auf alle Kinder bezogen. Die Ausgrenzung von Kindern aus der Erwachsenenwelt scheint der wesentlich bedeutsamere Aspekt zu sein, demgegenüber individuelle Unterschiede von Kindern, sei es von Kindern mit oder ohne Behinderung, mit oder ohne deutsche Staatsbürgerschaft etc. geringere Relevanz besitzen.

Im Grunde genommen erweisen sich didaktische Konzepte der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik als hoch bedeutsam und als hochaktuell für die allgemeine Grundschuldidaktik. Ich denke, allgemeine Grundschulpädagogik, ja vermutlich Schulpädagogik überhaupt, könnte von den Erkenntnissen der Sehgeschädigtenpädagogik profitieren und die dort erarbeiteten Ergebnisse für sich nutzen. Sie könnte erfahren daß eine, Nicht-Sehen-Können reflektierende Methodik den gemeinsamen Unterricht nicht nur nicht verzögert, verlangsamt, behindert, sondern allen Kindern zugute kommt. Gerade in der Erfahrung des Unterschiedes können Lehrerinnen und Lehrer an den allgemeinen Schulen erkennen, daß ihre traditionellen methodischen Konzepte an den Erfahrungs- Wahrnehmungs- und Verstehensmöglichkeiten vieler Kinder vorbeigehen und ein ästhetischer, alle Sinne ansprechender Unterricht allen Kindern zugute kommt.

Warum geschieht das nicht, warum hat die sehgeschädigtenspezifische Diskussion so wenig Eingang in die allgemeine pädagogische Diskussion gefunden? Warum wird das Integrationsthema überwiegend unter der Perspektive der Kompensation behandelt, während die Praxis doch zeigt, daß es weniger um Kompensation als vielmehr um einen verstehenden Umgang mit Verschiedenheit gehen könnte?

Ich kann Ihnen meine Überlegungen zu diesen Fragen nur andeuten und mich auf zwei miteinander zusammenhängende Aspekte beschränken.

1) Ich denke, daß das beiden Konzepte zugrunde liegende Menschenbild und Verständnis von Behinderung sich in Vorstellungen von Aufwachsen, Auseinandersetzen, Lernen von Kindern niederschlägt, die eine positive Bestimmung von Unterschieden, von Verschiedenheiten erschweren.

2) Ich vermute ferner, daß jede Pädagogik und -didaktik, die sich von der Abweichung, von der Besonderung her definiert vor dem Hintergrund einer negativen Begründungsfolie argumentiert. Sie kann damit ihre Überlegungen nicht offensiv als eigenständige, kreative, für alle

weiterführende Ideen diskutieren, sondern sieht sich veranlaßt, sie durch die Andersartigkeit ihrer Bezugsgruppe zu legitimieren.

Ich möchte Ihnen in meinem letzten Teil in wenigen Sätzen andeuten, wie sich meines Erachtens ein Begründungszusammenhang für eine Didaktik herstellen läßt, der seinen Ausgangspunkt in einer positiven Bestimmung von Kindern nimmt.

#### **4. Plädoyer für eine an Verschiedenheit orientierte Didaktik.**

Ein Modell des Person-Umwelt-Verhältnisses das den Menschen als ein produktiv-realitätsverarbeitendes und potentiell reflexives Subjekt begreift (vgl. Hurrelmann 1991), sieht das Individuum - und zwar von Geburt an - als aktiv gestaltende, erlebende Person, die ständig in kreativer, konstruktiver Auseinandersetzung mit der personalen und materialen Umwelt begriffen ist.

Umwelt kann diesem Verständnis zufolge nicht als objektiv gegebene verstanden werden sondern muß als in der Interaktion und Kommunikation erzeugte, als konstruierte gesehen werden. Demzufolge gibt es keine (von außen steuerbare) optimale Umweltpassung, sondern nur eine jeweils passende. Eine solche Grundposition hat ein großes Vertrauen in Selbstregulationskräfte von Menschen,.

Konstruktivistische Konzepte rekurren damit auf ein wahrnehmungstheoretisches Grundprinzip, das davon ausgeht, daß Personen in der aktiven Auseinandersetzung mit den Dingen, d.h. mit Wirklichkeit, sich und die Dinge durch Unterscheidung wahrnehmen. "**Willst Du erkennen, lerne zu handeln**" lautet der ästhetische Imperativ Heinz von Foerstes. Die Erkenntnisse dieser Theorien unterstützt durch die Forschungen der Neurowissenschaften (vgl. Roth 1996) legitimieren und unterstützen eine Didaktik, deren wesentliche Grundlage in der handelnden Auseinandersetzung gesehen werden können (vgl. dazu auch Rumpf, Bauersfeld, Fauser/Madelung 1996)

Im Handeln, d.h. zunächst einmal in der Bewegung, sehen diese Theorien die Grundlage für Wahrnehmung und damit für jegliche Auseinandersetzung mit der Umwelt. Am radikalsten kommt diese Grundannahme in der These zum Ausdruck "Ohne Selbstbewegung gibt es keine Wahrnehmung der Außenwelt"(vgl. Palagyi 1994,124). Bewegung wird hier als dasjenige Element gesehen, daß die Unterscheidung von Selbst und Fremd ermöglicht und damit die Basis für alle Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozesse darstellt. Der Umgang mit der Welt, den

Dingen ist die notwendige Voraussetzung für Erfahrung. Aus Erfahrungen wiederum formen sich die Vorstellungen darüber wie die Welt beschaffen ist und sie sind es, die Planungen und Aktivitäten steuern. Damit steht Handeln in einem zirkulären Prozeß und ist zugleich Folge und Grundlage von Erfahrung.

Wahrnehmung wird demzufolge nicht als passives Aufnehmen eines Reizes verstanden, sondern ist ein aktiver Konstruktionsprozeß der kulturspezifisch und individuell verläuft. Wahrnehmen heißt unterscheiden bzw. Unterschiede machen, die bedeutsam sind. Sie kennen sicher die Beispiele von den über siebzig verschiedenen Schnee Begriffen der Eskimos oder die je spezifischen Wahrnehmungen eines Umweltschützers, eines Beaufragten einer Holzverarbeitungsfirma oder eines Spaziergängers bei der Betrachtung eines Baumes. Die Unterschiede, die wir machen, die Welt, die wir mit diesen Unterscheidungen hervorbringen, passen zu unseren Erfahrungen, selbst wenn sie zu ihnen in Widerspruch stehen. Unpassendes nehmen wir nicht wahr, allerdings ohne zu bemerken, daß wir es nicht wahrnehmen. Wir sehen nicht, was wir nicht sehen (vgl. v. Foerster 1993).

In bezug auf Wahrnehmen, Erleben, Erfahren gibt es kein richtig oder falsch. Meine Wahrnehmung ist meine Wahrnehmung, nur ich kann sie machen, sonst niemand. Wir können uns über unsere Wahrnehmungen austauschen und prüfen, ob die anderen ähnliche Eindrücke haben. Und meine Wahrnehmungen für sie bzw. Ihre für mich passend erscheinen, aber machen kann sie nur jede und jeder für sich (vgl. Walthes 1995).

Die Wirklichkeit werden hier als im Handeln erzeugte verstanden. Im Tun entsteht eine andere Wirklichkeit als in der Beobachtung. Ob Sie sich eine Strecke auf der Landkarte anschauen, oder sie mit dem Auto abfahren, mit dem Fahrrad erfahren oder ob Sie sie zu Fuß zurücklegen, stets bringen Sie dabei eine andere Wirklichkeit eine andere Strecke hervor. Zeit- und Raumerleben sind ebenso verschieden wie Anstrengungs- und Geschwindigkeitserleben oder die Erfahrungen, die Sie unterwegs machen können. Wichtig erscheinen mir in diesem Zusammenhang zwei Aspekte zu sein. Erstens daß die Wirklichkeit nur in produktiver Auseinandersetzung entstehen und erfahren werden kann. Und zweitens möchte ich hier das anders, das Andere im Sinne einer Vielfalt der Perspektiven sehen, die einander ergänzen, nicht ausschließen. Hier bekommt der Satz seinen Sinn, 'daß es normal ist, verschieden zu sein'.

Aufgabe einer Pädagogik ist es dann zunächst einmal, Verschiedenheit, Unterschiedlichkeit zu verstehen, d.h. sie nicht im Sinne einer Abgrenzung zu begreifen, sondern sie als notwendiges und unverzichtbares Potential für die Gestaltung lebendiger Prozesse zu sehen.

Eigentätigkeit kann als die intensivste und umfassendste Form der Aneignung verstanden werden, nicht nur weil Eigentätigkeit alle Sinne anspricht, sondern auch deshalb, weil sie Zusammenhänge verständlich macht und die Dinge im jeweiligen Kontext und d.h., auch veränderbar erscheinen. Gemeinsames Tun eröffnet Wahrnehmungsqualitäten die für die Handelnden aus diesen Gründen ein hohes Maß ähnlicher Erfahrungs- und Erlebnisqualitäten beinhalten. Gemeinsames Tun ist daher eine wesentliche Möglichkeit der Annäherung der Erfahrungs- und Erlebniswelten nicht nur von blinden und sehenden Menschen.

Das gemeinsame Tun beinhaltet bereits den Dialog über das Verständnis der Dinge und kann als eine Art Verständigung begriffen werden.

Von einem solchen Begründungszusammenhang her gesehen, ist es nicht notwendig von Besonderheit als einem negativ konnotierten Merkmal auszugehen. Es ist ebenfalls nicht erforderlich, Kinder gewissermaßen als Opfer veränderter Umweltbedingungen zu beschreiben und sie damit ebenfalls in eine Sonderstellung zu bringen. Ein didaktischer Begründungszusammenhang der von Verschiedenheit als einer positiven Qualität ausgeht und Kindern die Fähigkeit zuspricht, sich in ihrer Umgebung zurechtzufinden und **ihre** Wirklichkeit zu modellieren, kommt zwar letztlich zu keinem anderen didaktischen Grundkonzept als dies seit Pestalozzi, der Reformpädagogik, in Entwürfen zu einer ästhetischen Erziehung, zum praktischen Lernen und in den dargestellten sehgeschädigtenpädagogischen Konzepten der Fall ist. Ob und in welcher Weise ein an den bestehenden Fähigkeiten von Kindern an der positiven Konnotation ihrer Verschiedenheit ansetzender didaktischer Begründungszusammenhang einen Unterschied ausmacht, der zu Konsequenzen im Sinne veränderter Praxis führt, wäre zu diskutieren.

Unter dieser Perspektive betrachtet, hat Blinden- und Sehbehindertenpädagogik nicht nur eine Chance, ihre Spezifik zu begründen und ihre sehr vielfältige Schülerschaft zu integrieren, sie kann so einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung einer allgemeinen Schule leisten, in der es für alle Kinder leicht ist, erfahrungsgeleitet zu lernen.

#### Literaturverzeichnis:

Appelhans, P.: Regelschule - Sonderschule. Alternative Möglichkeiten für sehgeschädigte Kinder und Jugendliche? In: VBS ( Hrsg.) Ganzheitlich bilden. Zukunft gestalten. 31 Kongreß der Blinden und Sehbehindertenpädagogen. Hannover 1993, 120-137

Appelhans-Königer, M.: Blinde Kinder und Jugendliche in Schleswig-Holstein besuchen die zuständige allgemeine Schule am Wohnort. In: Drave, W., Wißmann, K. (Hrsg.): Der Sprung ins kalte Wasser. Würzburg 1997, 267-297

Bauersfeld, H.: Die Tragödie der Grundschullehrerausbildung. In: Bauersfeld, H.;Bromme, R. (Hrsg.): Bildung und Aufklärung - Studien zur Rationalität des Lehrens und Lernens. Münster 1993

- Boldt, W.: Sehbehindertenbildung in der Krise - das Beispiel Nordrhein- Westfalen. In: AG Integration sehgeschädigter Schüler in Regelschulen (Hrsg.): Sehgeschädigte in Regelschulen. Aufsätze, Berichte, Protokolle. Würzburg 1983, 122-124
- Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission. Sonderpädagogik 5 Blinde-Sehbehinderte- Mehrfachbehinderte. Stuttgart 1975
- Deutscher Blindenverband (Hrsg.): Schulische Integration Blinder und Sehbehinderter in der BRD. Neuwied 1989
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland. Ein Handbuch. München 1993
- Drave, W. (Hrsg.): 1. Klasse Regelschule blind. Eltern und Lehrer blinder Kinder an Regelgrundschulen berichten. Würzburg 1989
- Drave, W.; Wißmann, K.: Der Sprung ins kalte Wasser. Integration blinder Kinder und Jugendlicher an allgemeinen Schulen. Würzburg 1997
- Düe, W.;Pluhar, Ch.: Selbstbestimmung und Offenheit. Festschrift für Waltraut Rath zum 60. Geburtstag. Hamburg 1990
- Fausser, P; Madelung, E.: Vorstellungen bilden. Beiträge zum imaginativen Lernen. Velber 1996
- Faust-Siehl, G.; Schmitt, R.;Valtin R.(Hrsg.): Kinder heute- Herausforderung für die Schule. Arbeitskreis Grundschule Frankfurt a. M. 1990
- Foerster, H. v.: Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke. Frankfurt a. M. 1993
- Fölling-Albers, M.(Hrsg.): Veränderte Kindheit - Veränderte Grundschule.Arbeitskreis Grundschule Frankfurt a. M. 1989
- Haarmann, D.(Hrsg.): Handbuch Grundschule. Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung, Band 1. Weinheim 1991
- Hameyer, U.; Lauterbach, R.;Wiechmann, J. (Hrsg.): Innovationsprozesse in der Grundschule. Bad Heilbrunn 1992
- Heidenreich, R.: Die Differenzrelation - nichts als Sparmaßnahme? In: VBE (Hrsg.) Sonderpädagogische Förderung in Schulen - Neue Wege und Perspektiven - 1995, 35, 36.
- Hurrelmann, K.; Ulich, D.(Hrsg.) Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1991
- Klaes, R. Walthes, R.: Bewegungsorientierte Frühförderung mit Familien - das Tübinger Konzept. In: Deutsches Paritätisches Bildungswerk (Hrsg.): Entwicklungsförderung im Dialog [erscheint 1997]
- Kultusminister des Landes Nordrhein- Westfalen: Integration blinder und hochgradig sehbehinderter Schülerinnen und Schüler. Soest. 1987
- Mürner, Ch.;Schriber, S.: Selbstkritik der Sonderpädagogik? Stellvertretung und Selbstbestimmung. Luzern 1993
- Preuss- Lausitz, U.; Rückler, T.; Zeiher, H, (Hrsg.): Selbständigkeit für Kinder -. die große Freiheit? Weinheim 1990
- Rath, W.: Hudelmayer, D.: Pädagogik der Blinden und Sehbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 2. Berlin 1985
- Rolff, H.G.; Zimmermann, P.: Kindheit im Wandel. eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter. Weinheim 1990
- Rolff, H.G.; Bauer, K.O.; Klemm, K.; Pfeiffer, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 6. München 1990
- Rumpf, H.: Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur. Weinheim München 1987
- Schauerte, H.: Sonderpädagogische Förderung Sehgeschädigter in allgemeinen und speziellen Schulen. In: Vielfalt und Differenzierung- Spezialisierung und Integration. Perspektiven der zukünftigen Entwicklung sonderpädagogischer Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher. Berlin 1991, 237-253

- Schöler, J.: Integrative Schule - Integrativer Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Reinbek 1993
- Schießl, O.; Behnken, I.; Wenninger, L.: Gemeinsamer Unterricht von blinden und nichtbehinderten Kindern in der Grundschule. Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München. 1991
- Speck, O.: System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München 1987
- Walther, R.: Störung zwischen Dir und mir. Grenzen des Verstehens , Horizonte der Verständigung. In: Zeitschrift für Interdisziplinäre Frühförderung 1983, 145-155
- Walther, R. u. a.: "Gehen, Gehen, Schritt für Schritt ..." Zur Situation von Familien mit einem Kind mit Sehschädigung. Frankfurt a. M. 1994
- Walther, R.: Neue Wahrnehmungstheorien und ihre Konsequenzen für die Sehbehindertenpädagogik. Vortrag Köln 1995 [skript]
- Zwick- Fertig, A.; Belgart, H., Wißmann, K.: Blinde und sehbehinderte Schüler an anderen Sonderschulen. In: VBS ( Hrsg.) Ganzheitlich bilden. Zukunft gestalten. 31 Kongreß der Blinden und Sehbehindertenpädagogen. Hannover 1993,358-375