

Renate Heule

Auf dem Weg in die Schule – mit Orientierung geht sich´s besser!

Der Titel des Beitrages kann mehrdeutig verstanden werden.

„Auf dem Weg in die Schule – mit Orientierung geht sich´s besser!“

Bezogen auf die Kinder, deren Einschulung vor der Tür steht, kann es bedeuten:

Orientierung zu haben kann vor ihrem Hintergrund bedeuten:

- eine Vorstellung davon zu haben, welche Abläufe auf sie zukommen werden
- zu wissen, mit wem sie es zukünftig zu tun haben werden, mit welchen Kindern, mit welchen Lehrern
- innerhalb welcher neuen Räumlichkeiten sie sich zukünftig bewegen werden
- und was es alles zu erleben gibt, um diese Räumlichkeiten zu erreichen.

Für FrühförderInnen, die diesen Weg der Kinder begleiten wollen und auch sollen, kann es von ihrer Seite aus gesehen heißen, zu wissen, wie sie

- blinde und sehbehinderte Kinder sowie deren Eltern auf die neuen Anforderungen im Kontext Schule vorbereiten, begleiten und unterstützen können
- und dies auch im Rahmen der Anforderungen in der Orientierung und der Mobilität (O&M) der Kinder.

Unterstützung für diese Aufgabe bekommen FrühförderInnen u.a. durch Angebote der Fortbildungs- und Weiterbildung: So heißt es dort:

„Als Grundlage für die Förderung der O&M im Kleinkind- und Vorschulalter werden wesentliche Grundfertigkeiten und Fähigkeiten wie sehende Begleitung, Körperschutztechniken, Drehungen, Ausrichten, Gehen an und mit taktilen Leitlinien und akustischen Orientierungspunkten, freies Gehen, Ausnutzung von Schallprinzipien, Gebrauch von Mobilitätshilfen und Orientierungsprinzipien praktisch vermittelt und unter der Augenbinde erprobt. Möglichkeiten und Grenzen der Übertragung dieser Erfahrungen und Kenntnisse auf die praktische Arbeit in der Frühförderung werden dabei vorgestellt und diskutiert.“ (VBS 2008, S. 22).

Als spezifische „Ziele, Inhalte und Methoden der Förderung der O&M im Kleinkind- und Vorschulalter“ werden „z.B.: Erlernen erster Wege durch Entlanggehen an Wänden/Möbeln, akustisches Lokalisieren und Folgen von Personen, Nutzung markanter Orientierungspunkte, Einführung alternativer/adaptierter Mobilitätshilfen“ (VBS 2008, S. 23) genannt.

Diese Grundfertigkeiten werden den FrühförderInnen – vor ihrem jeweiligen Hintergrund als sehende Personen – in den Fortbildungsangeboten praktisch vermittelt und sollen in der Folge auch den Kindern vermittelt werden. Es liegt nahe, davon auszugehen, dass diese Grundfertigkeiten und Fähigkeiten zur Förderung der O&M der Kinder auf alle übertragbar und in ähnlicher Weise erlernt werden können.

Was jedoch, wenn diese allgemein gültigen Grundfertigkeiten und Fähigkeiten einem Kinde nicht zu nutzen scheinen, sie dem Kind in seiner selbständigen O&M nicht weiterzuhelfen scheinen? Worauf könnte dann stattdessen geachtet werden?

Um diese Fragen einer Antwort näher zu bringen wird es in diesem Beitrag um folgende Themen gehen:

1. Auf dem Weg in die Schule geht es für alle Kinder um die Frage, was Kinder alles können sollten. Daher wird es im ersten Schritt dieses Beitrags um die gewünschten Kompetenzen von Kindern als Schulanfänger gehen.
2. Im zweiten Schritt wird ein Blick darauf geworfen, wie – sehende – Kinder aus ihrer kindlichen Sichtweise Räume qualitativ erleben und wahrnehmen können.
3. Danach wird es um die Frage gehen, welche Verbindung es zu der Raumwahrnehmung blinder Kinder und dem damit verbundenen Unterstützungsbedarf geben kann
4. um dann im letzten Teil am Beispiel des Klassenraumes auf das Thema Raum als Handlungsraum einzugehen.

1. Aussagen zur allgemeinen Schulfähigkeiten

Mit der Frage, welche Kompetenzen blinde und sehbehinderte Kinder für einen erfolgreichen Schulanfang in ihrer O&M mitbringen sollten, verbindet sich die Frage, was von Kindern an Kompetenzen erwartet wird, die als schulfähig gelten.

Nach einer Studie von 2006, die danach fragt, was Schulanfänger können sollten (Reinhold, S.; Riebel, J. 2006), werden drei Kompetenzbereiche unterschieden, die kognitiven, sozialen und motorischen Kompetenzen. Diese werden in weitere Teilkompetenzen ausdifferenziert. Die Auflistung der verschiedenen Kompetenzen stimmt im wesentlichen mit anderen Aussagen zur allgemeinen Schulfähigkeit überein (vgl. Broglie, M 2009).

Für meine Fragestellungen sind einige Teilkompetenzen in den Kompetenzbereichen der kognitiven und motorischen Kompetenzen interessant (vgl. Reinhold, S., Riebel, J. 2006, S. 6-9):

1. im Zusammenhang mit kognitiven Kompetenzen werden von den Kindern folgende Teilkompetenzen erwartet:
 - Orientierung in Räumen, zurechtfinden in Räumen
 - alleine zur Toilette gehen
 - Lagebeziehungen kennen und anwenden
 - Verkehrsregeln kennen
 - Schulweg meistern
 - angemessenes Verhalten im Straßenverkehr
 - selbständiges Handeln
2. im Zusammenhang mit Motorische Kompetenzen werden folgenden Teilkompetenzen genannt:
 - Einbeinstand, vorwärts und rückwärts hüpfen
 - auf Baumstamm balancieren
 - Gleichgewicht halten

- verschiedene Bewegungsarten beherrschen
- richtiges Treppensteigen beherrschen

In beiden Bereichen sind in den genannten Teilkompetenzen bei blinden und sehbehinderten Kindern Kompetenz-Unterschiede im Vergleich zu sehenden Kindern zu erwarten. Hier treten die unterschiedlichen Vor-Erfahrungen von Kindern unter der Bedingung Sehen, anders oder nicht Sehen deutlich zutage. Vieles von dem, was bei sehenden Kindern im Bereich der Orientierung und der motorischen Kompetenzen als selbstverständlich erscheint und wie selbstverständlich gelingt, bedarf bei Kindern, die anders oder nicht sehen einer besonderen Aufmerksamkeit. Denn gerade für die Orientierung in unbekanntem Räumen und Gebäuden sowie im Straßenverkehr wirkt sich die Bedingung nicht sehen meist am deutlichsten aus. Hier sind die Kinder auf Unterstützung und einen längerfristigen begleiteten Lernprozess angewiesen.

Mit der Frage nach der Unterstützung blinder Kinder in ihrer Orientierungsfähigkeit in Räumen wird eine andere Frage zentral: Wie nehmen blinde Kinder Räume wahr? Wie stellen sie sich diese Räume vor?

Um sich für die Fragen einer Antwort anzunähern, kann es hilfreich sich allgemein mit der Raumwahrnehmung und –vorstellung von Kindern zu beschäftigen. Hierzu gibt es viele Anregungen aus dem Bereich der Vorschulerziehung sehender Kinder.

2. Raumwahrnehmung und -vorstellungen von Kindern

2.1. Raumvorstellungen

Zunächst geht es mir um eine Reflektion darüber, was wir als Fachpersonen mit dem Begriff „Raum“ assoziieren. Was an Räumen scheint uns so wichtig, dass wir das zur Grundlage für die Unterstützung blinder, sehbehinderter Kinder im Zusammenhang mit ihrer Raumerfahrung machen? Denn unsere Vorstellung von dem, was Räume ausmachen, leitet unser Handeln bei der Förderung blinder und sehbehinderter Kinder.

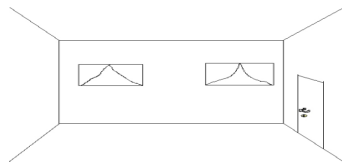
Raum als geometrischer, abstrakter Raum

Wenn wir von Raum sprechen, haben wir alle sofort eine Idee davon, was wir mit Raum meinen. Ich unterstelle: einen geometrischen, messbaren Raum, oft in seiner Aufsicht oder seiner Dreidimensionalität gesehen und vorgestellt. Hier wird der Raum über seine Höhe, Breite und Tiefe definiert. Dieser Raum ist absolut, unveränderbar und unbeeinflussbar von den Vorgängen, die sich in ihm abspielen.



Raumbilder beinhalten immer auch Weltbilder – in diesem Falle geht es hier um einen objektiven, für alle gleich erscheinenden Raum, der mit Kategorien von richtig oder nicht richtig belegt werden kann.

An diesem Raumbild setzen auch O&M – Fachpersonen an, indem üblicherweise versucht wird, ein Raumverständnis zu vermitteln, das an der geometrischen Form von Raum und seinen Innenbeziehungen orientiert ist. Diese Vorstellung von Raum leiten wiederum die Vorstellung, was man blinden und sehbehinderten Kindern anbieten muss, damit sie zu dieser adäquaten Raumvorstellung gelangen können, z.B. das Abgehen von Wänden, Erkennen von Ecken und Drehungen (s.o.).



Entspricht diese Vorstellung und Wahrnehmung vom Raum als geometrischen und abstraktem Raum der Raumvorstellung und damit Raumwahrnehmung blinder oder sehender Kindern?

Kinder sind anders als Erwachsene. Unsere Sichtweise und Raumwahrnehmung ist in einigen Bereichen nicht – mehr – vergleichbar. Bevor das Abstrakte gedacht werden kann, muss das Konkrete "durchlaufen" werden (vgl. Bort 2002).

Obwohl inzwischen anerkannt wird, dass ein Raumverständnis nur über Raumerfahrung aufgebaut werden kann und mit der Idee von „Erfahrung“ die subjektive Anschauung des Raumes in den Vordergrund kommen sollte, wird diese nicht zum Ausgangspunkt der Förderung gemacht. Es bleibt zu fragen, wie es kommt, dass hier weiterhin die abstrakte, rationale, kognitive Betrachtung des Raumes im Vordergrund steht.

Werden Räume als jedoch Lebensräume definiert, so gibt es keinen gemeinsamen und für alle verbindlichen Raum (vgl. Hümpel 1999). „Menschliches Handeln ist folglich untrennbar mit dem Raum verbunden, d.h., der Raum verändert sich, wenn wir uns anders verhalten. Nicht über die rationale Betrachtung, sondern sehr stark über emotionale Erfahrung, wie Weite, Enge, Helligkeit, Dunkelheit, etc. eröffnet sich uns der Raum. Raum entsteht erst mit und in der Wahrnehmung.“ (Hümpel 1999, S. 1).

2.2. Erlebnischarakter von Räumen

Im Folgenden orientiere ich mich an der Fragestellung, wie Kinder Räume erleben, wahrnehmen und sich aneignen. Der Blick auf den Erlebnischarakter von Räumen kann uns für die praktische pädagogische Arbeit mit blinden Kindern Anregung bieten.

7jährige sehende Kinder nach verschiedenen Assoziationen zu ihrem Klassenraum befragt (Westphal 2001, 38), kommen zu folgenden Aussagen:

- Junge: *grau, dunkel, Fischgeruch; es wackelt im Raum, heißes Holz, offen, groß, nah.*
- Mädchen; *Es riecht wie Weihnachten*
- Junge: *schwarz-weiß, hell, Kreide, hartes Moos, rennen*

- Mädchen: *frisch gedrucktem Papier, der Raum dreht sich wie ein Karussell, ein hoher Ton ist im Raum, er ist weit und groß wie ein Himmel*

So unterschiedlich kann ein Raum von verschiedenen Kindern assoziiert werden, wenn sie nach Qualitäten wie dem Ton, der Farbe, der Bewegung, dem Geruch, dem Getasteten gefragt werden.

Raum als Raumerleben/ Raumerfahrung

Diese Aussagen zeigen, dass Räume vielschichtig erlebt werden. Eigenes durchmischt sich mit der Atmosphäre und den Gegebenheiten eines Raumes (vgl. Westphal 2001), und das sowohl im positiven als auch negativen Sinne. Wie Räume erlebt werden, wird zu einem ganz subjektiven Faktor, kann aber auch durch das Mitgestalten von Erwachsenen beeinflusst werden.

Insofern unterscheiden sich Räume, die Kinder annehmen, weil sie sie an etwas Positives erinnern lassen (z. B. Spielplätze, Kindergarten) von Räume, die sie auch ablehnen können (z.B. Krankenhäuser, Arztpraxen, Straßen usw.), je nach dem, welche Erfahrungen und Erinnerungen Kinder mit diesen Räumen verbinden.

Aber auch Räume lehnen oftmals Kinder mit ihren Bedürfnissen nach Kontakt, Ruhe und Bewegungsfreiheit ab (z.B. Kirchen, Warteräume, Universitäten mit ihren Hörsäle und Seminarräumen usw.).

Raum als Grenzerfahrung

Räume sind durch die sinnliche Erfahrbarkeit von Grenzen, etwa in Form von Linien, Umrissen, Grenzmarkierungen erfahrbar. „Denn erst durch die Wahrnehmung einer Grenze konstituiert und differenziert sich ein Raum oder Gegenstand, schält sich ein Objekt aus seiner Umgebung heraus, wird unterscheidbar und damit wahrnehmbar.“ (Ehlers 2008, S. 12)

So unterscheidet sich auch der eigene Körper als Raum, dessen Grenze die eigene Haut ist, von anderen Körpern mit ihren jeweils eigenen Grenzen.

Raum als Beziehungserfahrung

Räume werden über ihre Beziehung zu Personen erlebt, in diesen Räumen werden die Beziehungen zwischen den Menschen gelebt (z.B. im Kindergarten, in der Schule, im Gericht mit den Beziehungen zu ErzieherInnen, LehrerInnen oder anderen für die Räume repräsentative Personen usw.). Räume werden über ihre Beziehung zu Personen gedeutet. Je nach dem, wie dies Beziehung zu diesen Menschen erlebt wird, wie sich diese gestaltet, hat das Einfluss auf die Qualität des jeweiligen Raumerlebens.

Räume können auch in Dominanz von Gruppen oder Personen erlebt werden (z.B. in Kirchen von Gläubigen, in Schulen von Peergroups, in Sporthallen oder Stadions durch Sportler und Fangruppen).

Gleichzeitig sind Räume Bedeutungsträger für die Wünsche und Erwartungen, die das Individuum hat (z.B. Kindergarten, Hort, Krankenhäuser).

Raum als Bewegungs- und Handlungserfahrung

Damit Kinder die Fähigkeit im Umgang mit Räumen entwickeln können, bedarf es eines handelnden Aneignungsprozesses (vgl. Westphal 2001).

Räume werden nicht passiv wie in einem Spiegel eingefangen. Jedes Individuum erschließt sich aktiv und individuell verschieden den es umgebenden Raum. Der Raum sind nicht allein visuell vor uns ausgebreitet, wir treten in nicht nur den einen Raum ein, sondern in verschiedene Räume, wir bewegen uns darin und erleben Räume. Wir können sie riechen, wir hören und fühlen und unterscheiden in Korrespondenz zu unserer Körperlichkeit, aber auch zu unseren Erinnerungen und Vorstellungen.

Somit wird Orientierung im Raum zuallererst Bewegung im Raum. Bewegung bestimmt unsere Aneignung von Raum. Wir gestalten Räume in der Bewegung, mit der Stimme und mit anderen ästhetischen Mitteln (vgl. Westphal 2001, S. 39).

Räume als Handlungsräume mit Handlungserwartungen

So verraten Namen oft etwas von den Handlungs- Absichten der beteiligten Menschen: Kindergarten - Industriepark - Verkehrsfläche - Kaufhalle - Wartesaal - Nasszelle - Krabbelstube - Schaukel - Plumpsklo - Atelier - Kantine - Bühne - Stammtisch - Beichtstuhl - Liebesnest - Abstellkammer - Ruhepol - Vogelschutzgebiet - Bohrinself, - Pferch - Sitzecke - Werkstatt - Tresor - Zelle - Kanzel - Studio - Absteige - Kaserne usw. (vgl. Bort 2002, S.1)

Räume werden in ihrer Funktion und den damit verbundenen Handlungen erlebt. *Den Turnraum liebe ich, weil ich mich dort gerne bewege* (Westphal 2001, 40). Räume fordern zu etwas auf oder auch nicht.

Daran schließt sich Folgendes an:

Räume als Bedeutungsräume

Räume begründen sich nicht nur über die wahrnehmende Person, sondern sind genauso sozial und historisch definiert. Somit stehen Räume in einer Wechselbeziehung zu den Menschen, die sie nutzen. Räume sind dann auch Lebensentwürfe und ästhetische Projektionsflächen für die Erwartungen und Forderungen seitens der Gesellschaft und Kultur (vgl. Westphal 2001, 41). In Schulräumen z.B. werden andere Handlungen erwartet als in Kindergärten.

Gleichzeitig sind Räume Bedeutungsträger für die Wünsche und Erwartungen, die das Individuum hat – Schlafraum, Küche, Speiseraum usw.

In der Identifikation mit einem Raum wird unbewusst oder bewusst Sinn für den Einzelnen und die Gesellschaft gestiftet, auf der Ebene der Realität wie aber auch auf der Ebene der Möglichkeit

2.2. Beschreibung eines Raumes als Erlebnisraum

Wie Räume mit den genannten unterschiedlichsten Erlebnisdimensionen beschrieben werden können, zeigt eine Befragung von Westphal (2002, S. 44 – 46) nach den Kindheitserinnerungen von Erwachsenen.

B.B., 40 J., weiblich, Kinderpflegerin und heute Studentin für das Lehramt Grundschule, 1 Kind

... Die Räume der Wohnung: Perspektiven waren von jeder nur erdenklichen Blickrichtung aus gegeben. Oft saß ich unter dem riesengroßen Wohnzimmer-(Eß-)tisch. Die Tischdecke war wie ein Vorhang, der verschiedene Versteck- und Blickrichtungen ermöglichte. Oft lag ich auf dem Boden, weil meiner Oma etwas runtergefallen war, und ich es suchen sollte. Jede Begrenzung des Raumes war bekannt und vertraut. Jedes Innere der großen Schränke (Anrichte und Buffet) roch angenehm holzig, mit einem bestimmten Geräusch öffneten sich die Türen (so daß man oft schon aus dem Nebenraum hörte, wenn jemand am Schrank war). Oft war in dem Tageslicht (meine Oma verabscheute elektrisches Licht – jedenfalls, wenn es sich irgendwie vermeiden ließ), das Innere der Schränke in wohlige Schatten getaucht und mehr zu ertasten als zu sehen. Obwohl ich mich an die Räume oft als in Zwielflicht getauchte Zimmer erinnere, habe ich dort nie Angst oder Unbehagen gespürt, vielleicht, weil sie auch eigentlich immer belebt waren. Im Hintergrund saß der Opa an seinem riesigen Schreibtisch (im sog. Herrenzimmer, das nur leicht optisch durch Mauervorsprünge vom Wohnzimmer getrennt war – also eigentlich zwei Räume bildete) und sortierte Briefmarken (seine große Leidenschaft). Manchmal saß ich unter seinem Schreibtisch und beobachtete seine Füße. Wie eine Höhle war es da, obwohl durchgängig. Das Teppichmuster bildete verschlungene Straßen, auf denen Spielzeugautos oder Indianerfiguren unsere Abenteuer erlebten, manchmal kam auch eine Hexe aus dem Geflecht (aber wir haben immer die Flucht mit wohligem Schauer geschafft). Die Geräusche waren wichtig: das Rascheln von Omas Zeitung, ihre leise Unterhaltung mit meiner Mutter, Opas gedämpfte Umschlagen der Albenseiten, und zu allem das mächtig- kraftvolle (starke?) Ticken der Standuhr. Oder Omas Kochgeräusche aus der Küche. Die Räume erschienen mir riesig, natürlich war ich kleiner, aber ich habe mich ja auch oft noch auf dem Boden gehalten: gemalt, Figuren bewegt, Perlen aufgefädelt. Aus kniender oder liegender Position heraus ist man dem Boden nahe und der Decke fern.

Im Flur wurde nicht gespielt. Dort war es fast immer dunkel (nur durch das Fensterglas im oberen Bereich der Eingangstür kam Licht rein), und diesen Raum habe ich oft fast blind durchquert, die Ritzen suchend, die mir die dahinterliegenden Räume zeigten. Ein Raum im Schwebezustand, den ich manchmal hektisch, mit Riesenaugen, die Dunkelheit durchforschend, völlig allein – in diesem Moment – so schnell wie möglich durchquerte, konnte ich die Türklinke finden, war ich gerettet.

Ein Stockwerk höher, gleich unter dem Dach gab es den Dachboden – Speicher – fürs ganze Haus und zwei Mansardenkammerchen, die zur Wohnung meiner Großeltern gehörten. Nur: auch dorthin führte ein langer, dunkler Flur,

vollgestellt mit Schränken, in denen Winterkleidung und Nähzeug lagerte. Am Ende dann die Schlafkammer, schnell Licht machen. Erster Eindruck – immer – kalt, erstmal die Schatten vertreiben. Gott sei Dank mußte ich als Kind nie hier alleine schlafen, und auch als Jugendliche habe ich es ungern getan: zuviele Geräusche so dicht unter dem Dach, alle anderen waren zu weit weg. Das waren Räume, die nur zweckgebunden aufgesucht wurden, keine Lust, sich hier länger als nötig aufzuhalten. Anders der Dachboden: An den Seiten einige Schränke (es war uns verboten, in diesen Schätzen zu graben), Mottenkugelgeruch. Darin war Omas gesamte abgelegte Garderobe, Pelze, alte Kleider, Anzüge und Schuhe. Natürlich haben wir vieles ausprobiert, aber immer heimlich. Zu laut durfte dabei keiner lachen, denn die Oma hat es eventuell in der darunterliegenden Wohnung gehört. Der Dachboden war auch Spielraum. Die Eindrücke hier: einen Raum nur für sich haben, ganz still sein und auf die Geräusche hören, sich verstecken, in dem man mit der Dunkelheit außerhalb des Lichtkreises oder in den Ecken verschmolz. Weitere Räume innerhalb des Hauses: Die Treppe, die zum Keller führte (hier konnte man hindurch zum Hof gehen). Ein sehr gruseliger (weil nachtschwarzer) Raum: der Seitengang zu den Einzelnen, mit Türen versehenen Kellerräumen. Schnell bin ich an dem schwarzen Loch des Eingangs dazu vorbeigehuscht (dabei verlor sich das Geräusch der eigenen Schritte hier kurzfristig, sonst wurde es von den Wänden zurückgeworfen.) Die Waschküche: ein dampfender Raum – ganz früher; hier roch es immer nach Wäsche und Waschpulver (angenehm feucht – gut). Mit dem großen Schlauch haben wir uns im Sommer oft naß gespritzt (eiskalt, das Wasser tropfte dann von der niedrigen Decke). Dann die Treppe vom Keller zum Hof, schon draußen. Barfuß – so bin ich im Sommer fast nur gelaufen. Hier habe ich mir immer die Zehen angestoßen, ich konnte noch so aufpassen. Oft hat es sogar geblutet. Hier konnte man sich gut verstecken, und durch das Begrenzungsgitter spähen. Während des Hochsteigens der Stufen wurde der Horizont jedesmal auf überraschend-frohe Weise geweitet, wenn man endlich „rausgucken“ konnte. Alles war noch da. Der Asphalt des großen, nur von „Mäuerchen“ begrenzten Hinterhofes glühte im Sommer. Manchmal hüpfte ich von Schatten zu Schatten, um mir nicht die nackten Füße zu verbrennen... (Ausschnitt aus einer persönlichen Landkarte, aus: Westphal 1996, in Westphal 2001, S.).

Diese Beschreibung zeigt, wie sich Räume in ihren unterschiedlichsten Qualitäten erleben und beschreiben lassen, wie sie

- sich anfühlen
- sich anhören
- sich anblicken und
- über Beziehungen und Personen erlebt werden
- in ihren Grenzen und Begrenzungen als Übergang zu anderen Räumen erfahren werden
- atmosphärisch erlebt werden
- inspirieren und imaginäre Räume eröffnen.

„Würden wir diese Qualitäten, die jenseits eines vermessenen Raumes liegen, in die Gestaltung von öffentlichen und privaten Räumen mehr einbeziehen und den Umgang damit pflegen, würden wir dem leiblichen und vitalen Bedürfnis nach Anregung und Aufregung näher kommen, und dem zunehmend abstrakter

werdenden Verhältnis von Kind und Umwelt etwas entgegensetzen.“ (Westphal 2001, S. 46)

3. Verbindung es zu der Raumwahrnehmung blinder Kinder und dem damit verbundenen Unterstützungsbedarf

Zurück zum Thema: Orientierung in Räumen als Teilkompetenz für Schulanfänger und der damit verbundene zusätzliche Unterstützungsbedarf bei blinden Kindern.

Blinde Kinder benötigen den handelnden Vollzug, um sich Räume anzueignen und sich in ihnen zurechtzufinden. Steht für sehende Kinder vorrangig die Vorstellung einer visuellen Repräsentation von Raum im Vordergrund, dann wird dieser handelnde Vollzug als eine nur für das blinde Kind angebotene Möglichkeit verstanden.

Die bisherigen Überlegungen zu den Erlebnisdimensionen vom Raum legen eine andere Annahme nahe, nämlich dass Aneignungs- und Erlebnisprozesse von Räumen bei blinden, sehbehinderten und sehenden Kinder ähnlich sein könnten. Diese Überlegungen stimmen mit den aktuellen Entwicklungen in der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik und allgemeine Pädagogik überein, denn diese kommen heute aus unterschiedlichen Gründen zu ähnlichen didaktisch- methodischen Konsequenzen für den Unterricht (vgl. Walther 1998).

Die Forderungen der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik, orientiert an den antizipierten Lernbedingungen ihrer Schülerinnen und Schüler, eine verstärkte Berücksichtigung der anderen Sinne zu gewährleisten, mündet in der letzten Konsequenz in einen handlungsorientierten Unterricht.

In der allgemeinen Pädagogik ist seit einigen Jahren ebenfalls eine Hinwendung zu offenen Unterrichtsformen, ja ganz explizit zu Ansätzen finden, in denen die Visualität eine eher marginale Rolle spielt. Dies geschieht allerdings vor einem völlig anderen Hintergrund.

Ist es in der Sehgeschädigtenpädagogik der Mangel an visueller Information der handlungsorientierte Methoden herausfordern, so ist es in der allgemeinen Pädagogik der Überfluss an visueller Information, dem Symptome wie Aufmerksamkeitsstörungen, Verbalismus bzw. Visualismus im Sinne des Erfahrungsgewinns aus zweiter Hand, Reizüberflutung etc. zugeschrieben werden. Die Ursachen werden meist in den Veränderungen der Lebenswelten, insbesondere im Übergang von der Handlungs- zur Informationsgesellschaft gesehen (vgl. Walther 1998).

An dieser Stelle lässt sich vermuten, dass auch sehende Kinder von einem vielseitigen, erlebnisorientierten, handelnden Aneignungsprozess von Räumen profitieren könnten. So könnte das Thema 'Orientierung in neuen Räumen' zu einem gemeinsamen Bewegungsthema der Schulanfänger werden.

Dabei wäre zu berücksichtigen, dass es zwischen den Kindern Unterschiede im handelnden Vollzug bzgl. Dauer, Geschwindigkeit und Wiederholungen geben kann.

4. Der Klassenraum als Handlungsraum:

In meiner Arbeit zur Förderung der O&M blinder und sehbehinderter Kindern ist es mir ein Anliegen, das Konzept des Raumes als Handlungs- und Erfahrungsraum zu verfolgen. Meine Leitfrage lautet, welche Handlungen in einem Raum sind für das blinde oder sehbehinderte Kind wichtig, um in diesem Raum handlungsfähig zu bleiben.

Somit kann ein Klassenzimmer verschiedene Handlungsräume beinhalten – diese werden oft auch durch bestimmte Aufgaben und Dienste bestimmt wie Tafel wischen, Becherdienst, Klingeldienst, Papierdienst usw. Die folgende Sammlung ergibt aus Videobeispielen aus meiner konkreten Praxis in O&M mit Kindern.

- Es gibt die Tafel, auf die kann mit Kreide geschrieben werden, die kann hoch und runter bewegt und auf und eingeklappt werden, und sie muss geputzt werden.
- Dann gibt es die Kreide, die liegt an bestimmten Stellen, wird immer weniger, wenn damit geschrieben wird, muss erneuert werden ist wieder groß.
- Dann gibt es den Schwamm, mit dem die Tafel geputzt werden kann – ist er nass, geht es, ist er trocken, kratzt er nur auf der Tafel, dann muss er nass gemacht werden.
- Dann gibt es das Waschbecken, zum Hände waschen, Schwamm nass machen, ausdrücken, auswaschen, wer Leitungswasser trinkt, holt sich am Wasserhahn sein Wasser für den Trinkbecher.
- Der Wasserhahn muss bedient werden können, wann kommt Wasser, wann kaltes oder warmes Wasser.
- Der/ die Abfalleimer stehen an einer bestimmten Stelle, wo der entsprechende Abfall entsorgt werden muss.
- Es gibt Regale, in denen sich bestimmte Materialien befinden – Bücher, Ordner, Spielmaterialien, Becher – die geholt und zurück gebracht werden müssen.
- Türen sind wichtig, da sich dort der Ein- bzw. Ausgang befindet, da sie den Übergang zu anderen Räumen darstellen.
- Es gibt unterschiedliche Orte im Raum, z.B. der Teppich, wo der tägliche Sitzkreis stattfindet
- sowie Sonderräume, in denen die regelmäßige Förderstunde mit Computer, Punktschriftmaschine mit den damit notwendigen Handlungen stattfinden.

Auch wenn die Liste nicht vollständig ist, so sollte sie doch einen Eindruck davon geben, dass es innerhalb eines Klassenzimmers noch weitere Handlungsräume mit all den bisher genannten Erlebniskomponenten gibt. Diese können einen Klassenraum strukturieren und ausdifferenzieren. Diese Handlungsräume müssen für das blinde Kind aufgebaut werden, indem es diese handelnd erfahren kann. Erst wenn blinde und sehbehinderte Kinder auf die Tafel geschrieben, diese gewischt haben, den Schwamm ausgewaschen und erlebt haben, dass die Kreide schrumpft, erst wenn sie die damit entstehenden Geräusche in eine Verbindung zu den eigenen Handlungen mit den Tafel bringen können, können sie sich vorstellen, was z.B. am Handlungsraum Tafel alles passiert. Erst dann können sie sich vorstellen, was gemeint ist, wenn jemand den Tafeldienst hat oder wenn von ihnen erwartet wird, dass sie z.B. den Klingeldienst usw. haben.

Ob bestimmte Handlungen von den Kindern positiv oder negativ bewertet werden, wie der soziale Kontakt, der in bestimmten Handlungsräumen stattfindet, z.B. innerhalb der eigenen Sitzgruppe bewertet wird, muss genau beobachtet und unterstützt werden.

Diese Handlungsräume können sogar noch differenzierter betrachtet werden. Z.B. ist für uns das Wort Tisch ein Tisch. Dass das Wort für blinde Kinder zu einer Vorstellung von Tisch wird, wird erst vor dem Hintergrund möglich, dass sie unterschiedlichste handelnde Erfahrungen mit dem Gegenstand Tisch gemacht haben. Je vielfältiger diese Handlungserfahrungen sind, um so vitaler ist der Begriff innerlich ausgestattet: ein Tisch kann ein Unterschlupf sein, eine Höhle, wenn sie eine Decke darüber legen, sie können sich an den Tisch setzen oder stellen, etwas darauf oder darunter legen, an ihm arbeiten, essen oder auf oder unter ihm liegen. So werden es gerade die kleinen Unterschiede, die das Lernen anregen und vorantreiben. Besonders für Kinder – ob sehend oder blind – ist der Tisch auch Berg, Bett, Höhle, Burg, Aussichtsturm – ein Abenteuer sondergleichen.

Je vitaler, d.h. je vielseitiger die einzelnen Handlungsräume ausgestattet sind, desto besser gelingt die Verständigung über die Handlungsräume sowie die Ausführung der einzelnen Anforderungen, die mit diesen Handlungsräumen verbunden sind.

Oft gelingt der Übergang von einem Handlungsraum zum anderen nicht selbstverständlich. Im Sinne der Priorisierung von bestimmten Anforderungen sollte es m.E. jedoch zuallererst darum gehen, dass die Kinder innerhalb der verschiedenen Anforderungsräume handlungsfähig werden und in zukünftigen Schulalltag bleiben können.

M.E. gelingt der Übergang von einem Handlungsraum zu einem anderen mit zunehmender Bewegungs- und Handlungserfahrung innerhalb des Klassenraumes – die Vorstellung eines Weges wird im Tun entwickelt. Was dafür an Unterstützung hilfreich sein könnte, hängt m.E. von den individuellen Strategien und Vorlieben der Kinder ab.

Z.B. kann das Interesse bzw. die Vorliebe eines Kindes auf

- unterschiedlichen Bodenbeläge
- Zahlen
- Oberflächenstrukturen
- Raumformen
- Raumausstattung
- Interesse an Details – z.B. an den an der Gardarobe hängenden Gegenständen
- Töne und Klänge
- Farben
- Personen
- Rollenspiele und
- Geschichten
- usw.

bezogen sein. Jedes mögliche Interesse der Kinder beinhaltet Variationen von Erlebensweisen von Räumen.

Jede Vorliebe des Kindes ist an sich in Ordnung. Sie sollte durch Beobachtung und sorgfältige Begleitung erkannt und des Weiteren ausdifferenziert und durch kleine Aufmerksamkeitslenkungen erweitert werden. Als Konsequenz kann es für die Kinder hilfreich sein, dass sie fern ab jeglicher Programme mit Blick auf ihre Vorlieben, die Räume zusammen mit der Begleitperson, mit Spaß, in guter Beziehung erhandeln.

Im Rahmen der Schuleingangsphase kann dies heißen, den Kontakt zu den Räumen aufnehmen und die Beziehung zu den Menschen, die zukünftig mit den Kindern zu tun haben werden, herstellen.

Konkret kann das bedeuten:

- mit den blinden, sehbehinderten Kindern vorab in die Schule gehen, Räume erhandeln, Übergänge von verschiedenen Handlungsräumen erkunden
- ihm Zeit geben, um sich mit den zukünftigen neuen Begebenheiten auseinander zu setzen
- dass es erfahren kann, wie es ist, ohne die anderen Kinder in einem Raum zu sein und wie es ist, wenn sie dabei sind
- das soziale Miteinander zu erfahren, wie es ist, mit Hilfe zurechtkommen, aber auch wie es ist, wenn sie nicht zur Verfügung steht
- die Erfahrung machen zu dürfen, dass ich immer irgendwo ankomme, egal wo – das wird zur nächsten Möglichkeit, aus der heraus sich wieder Neues ergibt
- insofern gibt es keine richtige oder falsche Richtung, jeder eingeschlagener Weg ist eine Möglichkeit
- Schnupperstunden in der Schule für Vorschulkinder ermöglichen
- gemeinsame Teilnahme an Festen von Lehrer und Vorschulkinder fördern
- zu Hospitationen der künftigen KlassenlehrerIn und BeratungslehrerIn in Kindergarten anregen
- ein Patensystem mit älteren Schülern der Schule aufbauen usw.

Verschiedenste Videobeispiele von Kindern beim Übergang vom Kindergarten zur Schule lassen den Schluss zu:

„Ohne Orientierungssinn sieht man viel mehr von der Welt.“

Literatur:

- Arbeitsgemeinschaft Frühförderung sehgeschädigter Kinder im Verband der Blinden- und Sehbehindertenpädagogen und –Pädagoginnen e.V. (VBS) (2008): Weiterbildung zum Frühförderer und Frühförderin für blinde und sehbehinderte Kinder (Curriculum), Neuauflage: Frühjahr 2008
- Bort, W. (2002): Orte der Kindheit – Orte für Kinder. In: Kindergartenpädagogik - Online-Handbuch – Martin R. Textor (Hrsg.): www.kinderpaedagogik.de
- Brogli, M (2009): Schulkindergarten-Forum, Arbeitsmaterialien. www.skg-forum.de
- Ehlers, M (2007): Grenzwahrnehmung. Poetiken des Übergangs in der Literatur des 19. Jahrhunderts. Kleist – Stifter – Poe. Bielefeld: transcript. An der Grenze. www.transcript-verlag.de/ts760/ts760_1.pdf S. 11 - 20
- Hümpel-Lutz, C. (1999).: Auszüge aus einem Erfahrungsbericht zur Erschließung des Raumes. Hannover. www.christine-huempel.de/raumerfahrung1.htm
- Reinhold, S.; Riebel, J. (2006): Kompetenzen von Schulanfängern: Was sollen

Schulanfänger können? http://www.geb-pforzheim.de/gebhome/inhalt/zeile6spalte2/zepf%20landau%20-%20studie-Was_sollten_schulanfaenger_koennen.pdf

- Westphal, K (2001).: Füße im Wind – zur Raumwahrnehmung von Kindern. In: Beck, G. (Hrsg.): Sachunterricht: Lernfeld Räume. Eigendruck des Fachbereichs Erziehungswissenschaft, Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Johann Wolfgang Goethe – Universität Frankfurt 2001, S. 38 – 46. www2.hu-berlin.de/wsuebenel/didaktiker/westphal/artikel.pdf
- Walther, R. (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? 54-68, Hannover: VzFB