

FREMDSPRACHENUNTERRICHT MIT BLINDEN UND SEHGESCHÄDIGTEN SCHÜLERN

AGNIESZKA ŚWIRKO

Die Frage danach, ob blinde und sehgeschädigte Menschen genauso Fremdsprachen lernen können wie Menschen ohne Sehbehinderung ist mi „Ja“ zu beantworten. Das zeigt der Unterrichtsalltag: sehbehinderte Schüler lernen Fremdsprachen und konzentrieren sich auf andere Fertigkeiten. Das bedeutet, dass sie in gleicher Weise wie Menschen ohne Behinderung behandelt werden sollen. Sie haben das Recht zur optimalen Förderung, auch zum Fremdsprachenlernen. Zu stellen ist daher die Frage: Bedürfen die blinden bzw. sehgeschädigten Schüler und Schülerinnen beim Fremdsprachenlehren und -lernen eine Vielzahl spezifischer Lehr(er)- und Lernkompetenzen oder Angebote z.B. extra Lehrmaterialien? Um diese Frage zu beantworten, muss man zunächst eine andere Frage stellen, nämlich: Was ist Blindheit und wer ist eigentlich blinder Schüler? Es ist sehr wichtig, das festzustellen, um die Arbeit mit blinden Schülern besser zu verstehen. Von Blindheit wird gesprochen, wenn man trotz Korrektur und Hilfsmittel mit dem Sehsinn nicht effektiv arbeiten kann (Schreiben, Lesen, Orientieren in fremder Umgebung). Menschen mit Blindheit verwenden ihre eigene Schrift, die Braille-Schrift (vgl. Leibsch, 1999: 103). „Blindheit ist in diesem Zusammenhang das gemeinsame Merkmal aller Personen, die einer blindenpädagogischen Förderung bedürfen“ (Walthers, 2005: 103). Bei Blindheit bzw. hochgradiger Sehbehinderung muss sich die betroffene Person die Wirklichkeit ohne oder weitgehend ohne visuelle Wahrnehmung aneignen. Blinde Kinder und Jugendliche sind in der Lage, Bedeutungen über akustische, taktile, haptische, kinästhetische, gustatorische und olfaktorische Sinnessysteme zu bilden, und haben Strategien entwickelt, sich in einer überwiegend auf Visualität ausgerichteten Umwelt zu orientieren und mit dieser zu kommunizieren (vgl.

Walthers, 2005: 103). Sehbehinderte Schüler unterscheiden sich als Schülergruppe im Allgemeinen. Beim Lehr- und Lernprozess spielt die eingeschränkte visuelle Wahrnehmungsfähigkeit eine bedeutende Rolle und trägt zu einer Beeinträchtigung im Lernprozess und Lebensvollzug bei. Bedürfen deshalb die blinden Schüler besonderer (Fremdsprachen-) Pädagogik bzw. eines besonderen (Fremdsprachen-)Unterrichts?

Für die weiteren Überlegungen ist es wichtig die Hauptbegriffe zu klären, die als Grundlage betrachtet werden sollten. Zu denen gehört: Pädagogik, Sonderpädagogik, Didaktik und Glottodidaktik. Es ist davon auszugehen, dass es Pädagogik gibt, solange es Menschen gibt, weil es sich um die Kunst der Erziehung handelt, d.h. die Vermittlung von Werten, Normen und Bildung an die folgende Generation. Die Pädagogik wird als Oberbegriff für Erziehungspraxis und Erziehungswissenschaft verstanden. Der Begriff der Erziehungspraxis umfasst „alle Formen des praktischen Erziehungsgeschehens“ (Hobmair/Hermann, 1996: 2), die Erziehungswissenschaft dagegen „die wissenschaftliche Erhellung der Erziehungswirklichkeit, der Erziehungspraxis“ (Hobmair/Hermann, 1996: 2). Die Pädagogik ist eine Wissenschaft, die sich auch mit dem Rehabilitationsprozess bei Personen mit unterschiedlichen Dysfunktionen beschäftigt. Das betrifft unter anderem die Gehörlosen und Schwerhörigen, geistig Behinderten unterschiedlicher Stufe auch die Blinden und Sehbehinderten. Jeder Bereich ist eine Subdisziplin der Sonderpädagogik, deren Aufgabe es ist, aufgrund von Wissen und Erfahrungen die theoretischen Grundlagen der Rehabilitation der hier genannten Behindertengruppen zu erarbeiten. Man kann das System der Beschulung und Berufsausbildung blinder Menschen in folgende Bereiche unterteilen:

- 0–6 Jahre – Frühförderung
- 6–18 Jahre – allgemeinbildender Unterricht
- über 18 Jahre – berufsbezogene Bildungsgänge
- über 18 – Rehabilitation Erwachsener (Degenhart, 2001: 37).

Die Frühförderung sehgeschädigter Menschen erfolgt in den Bereichen:

- Orientierung und Mobilität (O&M),
- Lebenspraktische Fertigkeiten (LPF),
- soziale Kompetenz,
- visuelle Wahrnehmungsfähigkeit

Für die allgemeinbildende Beschulung dagegen gibt es mehrere Alternativen, zu deren gehören:

- die integrative Beschulung an wohnortnahen allgemeinbildenden Schulen
- die Beschulung an einer Sonderschule für Menschen mit geistiger Behinderung
- die Beschulung an einer Sonderschule für Sehgeschädigte (evtl. mit Unterbringung im Internat); (vgl. Degenhart, 2001: 38)

Sonderpädagogische Förderung hat die Aufgabe, schulische Umwelten so zu gestalten, dass sie Kindern und Jugendlichen mit einer Sehschädigung ein selbstbestimmtes Lernen ermöglicht (Walthers, 2005: 130), deshalb ist es nötig, didaktische Grundsätze für die Planung, Vorbereitung und Realisierung von Unterricht mit sehbehinderten Schülern zu formulieren (vgl. Krug, 2001: 19). Übergeordnetes Ziel der Blindenunterrichtung war und ist die Suche nach geeigneten Möglichkeiten des Lehrens und Lernens beim Wegfallen des Sehens. Didaktik wird als Teildisziplin der Pädagogik verstanden (vgl. Kron, 2000: 29) und beschäftigt sich mit der Theorie des Unterrichts, der Bildungsinhalte und der Steuerung von Lernprozessen. Die didaktischen Konzepte formulieren theoriegeleitete und problemoffene Prinzipien, „um für eine bestimmte Lerngruppe die didaktische Frage zu beantworten: wer, was, wann, mit wem, wo, wie, womit, warum und mit welcher Intention lehren und lernen?“ (Jank/Meyer, 1991: 16).

Das Verhältnis von Didaktik und Methodik wird in verschiedenen didaktischen Konzeptionen unterschiedlich bestimmt (vgl. Werning/Lütje-Klose, 2006: 86). Bönsch (2006: 56) beispielsweise betrachtet die beiden Aspekte gleichrangig nebeneinander. Klafki (1996: 88) dagegen geht von einem „Primat der Didaktik gegenüber der Methodik“ aus und versteht damit die Reflexion über die Bildungsinhalte und Zielvorstellungen als grundlegend für die Wahl ihrer Vermittlungsformen. Methoden und Förderstrategien sind den Leitlinien oder Prinzipien als pädagogische Handlungsformen unterzuordnen, Methodik ist ein Teil didaktischer Entscheidungen. Der Begriff der Methode ist daher im Sinne eines Handlungsplans zu verstehen, nicht als der einzig mögliche Lösungsweg (vgl. Werning/Lütje-Klose, 2006: 86; Krzeszowski, 2008: 4ff.).

Die sehgeschädigten und blinden Schülerinnen und Schüler benötigen eine besondere Unterstützung im Unterricht. Die Berücksichtigung ihrer spezifischen Entwicklungen und Lebenssituationen ist erforderlich, damit lern- und entwicklungsfördernde Bedingungen im Unterricht entstehen können. Benötigen sie deshalb auch einen besonderen Unterricht, eine besondere Didaktik, die sich von der allgemeinen Didaktik unterscheiden? (vgl. Werning/Lütje-Klose, 2006: 84). Es geht doch um die umfassende Bildung der Menschen. Außerdem soll der Unterricht rasches, angenehmes und gründliches Lernen ermöglichen (vgl. Bundschuh/Heimlich/Krawitz, 2007: 57). Die Didaktik richtet sich an die „gesamte Jugend“ (Werning/Lütje-Klose, 2006: 85), schließt also die sehgeschädigten und blinden Schülerinnen und Schüler nicht aus. Als Inhalt der Sehbehindertendidaktik ergeben sich damit: „auf curricularer und unterrichtlicher Ebene die Abklärung aller didaktischen Probleme, die sich aus dem eingeschränkten (...) visuellen Wahrnehmungsvermögen (...) ergeben, und die Entwicklung von Vorschlägen, wie diese Probleme durch entsprechende Maßnahmen überwunden werden können“ (Schindele, 1985: 101). Der Gegenstand der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (in Polen, seit Ludwik Zabrocki 1966, auch Glotto-

didaktik genannt) sind die sprachlichen Eigenschaften der Menschen. Den primären Gegenstand der Glottodidaktik konstituieren Eigenschaften, „die die Fähigkeit des Menschen ausmachen, einerseits konkrete sprachliche Eigenschaften zu entwickeln, zu erwerben, sich anzueignen, kurz: Sprachen zu lernen, und andererseits sprachliche Eigenschaften, kurz: Sprachen zu lehren, zu unterrichten“ (Grucza, 2002: 234). Die Didaktik und die Sprachwissenschaft beeinflussen die Glottodidaktik, weil sie ihr die relevanten Forschungsergebnisse verschaffen. Die Abhängigkeit dieser Disziplinen voneinander macht die Glottodidaktik zu einem interdisziplinären (vgl. Pfeiffer, 2001: 14) aber nicht eklektischen Gebiet. Grucza (1979: 9) geht davon aus, dass Glottodidaktik ihren eigenen spezifischen Forschungsgegenstand hat, der von keinem anderem Gebiet als Gesamtheit berücksichtigt wird. Man kann also feststellen, dass Glottodidaktik das selbstständige Forschungsgebiet ist, d.h.: sie besitzt als eigenständige Disziplin das Recht auf einen unabhängigen Forschungsgegenstand, eigene Forschungsziele und eigene Forschungsmethoden. Der Lehr- und Lernprozess von Fremdsprachen als Forschungsgegenstand der Glottodidaktik wird von Pfeiffer (1986: 215) das glottodidaktische Gefüge genannt. Zu den Forschungszielen zählen die Grundlagen für die Optimierung des Lehr- und Lernsystems. Die Forschungsmethoden umfassen die Verallgemeinerung der besten unterrichtspraktischen Ergebnisse, das Experiment und die Verarbeitung von sprachdidaktischen Erkenntnissen aus den anderen Grundlagenwissenschaften (vgl. Grucza, 1979: 6f).

Blindheit erschwert die Aneignung der Fremdsprachen. Zu erarbeiten sind daher didaktische Modelle mit Berücksichtigung der psychologischen und physiologischen Bedingungen blinder Schüler. Es gehört zur didaktischen Verantwortung, Lerninhalte an die gegebenen sinnlichen Voraussetzungen zu adaptieren, d.h.: taktil oder auditiv vermittelt- und verstehbar zu machen (vgl. Beyer, 2008: 107). Zu überlegen ist, ob es bestimmte Fertigkeiten gibt, die blinde Schüler bevorzugen? Im Fremdsprachenunterricht der allgemeinen Schulen gibt es eine Reihe von Gegebenheiten, die sowohl für die blinden, als auch für die sehenden Schüler gelten und unabänderlich sind. Schindele (1985: 106ff) betont, dass sowohl für die blinden und sehgeschädigten, als auch für die sehenden Schüler dieselben Unterrichtsziele gelten. Zunächst aber muss man konkrete didaktische Entscheidungen nur unter Berücksichtigung der speziellen Ausgangslage sehbehinderter Schüler treffen. Bei blinden Schülern ist der Zugang zur sachlichen und sozialen Umwelt durch visuelle Wahrnehmung und entsprechende kognitive Verarbeitung beeinträchtigt oder stark eingeschränkt. Es ist auch möglich, dass zusätzliche Schädigungen oder Beeinträchtigungen im sensorischen, physischen, intellektuellen oder emotionalen Bereich bestehen können. Mangelnde vorschulische oder schulische Förderung kann erhebliche Lerndefizite verursachen. Die einzelnen sehbehinderten Schüler weisen bezüglich der Art, Schwere und Kombination dieser Merkmale eine starke Inhomogenität auf (vgl.

Schindele, 1985: 102). Der Lehrer soll alle Möglichkeiten in Betracht ziehen, kann aber nicht in jedem blinden Schüler diese Merkmale entdecken, weil jeder Schüler seine eigenen Erfahrungen hat und deshalb individuell betrachtet werden sollte. Das Resultat dieser Überlegungen bezüglich der einzelnen didaktischen Entscheidungen sollten schließlich unterrichtliche Adaptationen werden, die den bestimmten Bedürfnissen und Lernvoraussetzungen sehbehinderter Schüler entsprechen.

Bei den Entscheidungen über Ziele des Unterrichts sind alle allgemeinen und sehbehindertenspezifischen Ausgangslagen der Schüler zu berücksichtigen. Eine optimale Vorbereitung auf schwierige Situationen im Alltags-, Arbeits- und Freizeitleben ist durch entsprechende Gewichtung der Ziele anzustreben. Auch hinsichtlich der Unterrichtsfächer ergeben sich aufgrund der benötigten Hilfsmittel, Medien oder Handlungsstrategien spezifische Zielstellungen. Im Fremdsprachenunterricht wird eine neue unbekannte Sprache erworben. Deshalb ist es nötig ein Konzept, einen Lehrplan, die die Ziele des Unterrichts klar umreißen, zu gestalten. Dies findet auf verschiedenen Ebenen statt: auf der bildungspolitischen Ebene (Richtziele), auf der didaktischen Ebene, meist in Form der Lehrmittelgestaltung (Grobziele) und auf der methodischen Ebene in Form der Unterrichtsgestaltung (Feinziele), die von den Unterrichtsbeteiligten abhängt (Roche, 2008: 183). Richtziele richten sich nach den Gegebenheiten des jeweiligen Landes. Der Fremdsprachenunterricht soll Zugänge zu neuen Sprachen ermöglichen und das Vertrauen in die kommunikativen Fähigkeiten in diesen Sprachen aufbauen. Im Fremdsprachenunterricht ist Sprachverstehen (Hören und Lesen) und die mündliche Kommunikation von großer Bedeutung. Das Schreiben wird auch von Anfang an gepflegt und für die alltägliche Kommunikation entwickelt. (vgl. Gautschi, 2009: 30f). Die Grobziele werden in die folgenden Fertigkeitsbereiche eingeteilt: Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen. Sie werden auch in den sechs Abstufungen beurteilt: A1, A2, B1, B2 und C1, C2 (Referenzrahmen, 2001: 35). Der Lehrplan teilt die Grobziele des Sprachunterrichts folgendermassen auf:

- sprachliche Dimension, zu der gehören: kommunikative Kompetenz (mündliche und schriftliche Rezeption und Produktion) und Sprachwissen (Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Orthografie, Sprachbewusstheit);
- soziokulturelle Dimension, d.h.: Sprachverwendung unter Berücksichtigung kultureller Aspekte;
- instrumentelle Dimension, zu der gehören: Strategien beim Fremdspracherwerb (Transfer von sprachlichen Wissen, Kommunikationsstrategien, kognitive und selbstgesteuerte Lernstrategien) (vgl. Roche, 2008: 187).

All das sollte von dem Fremdsprachenlehrer, der mit blinden Schülern arbeitet, berücksichtigt werden. Die blinden Schüler bedürfen eine bestimmte Unterstützung im Fremdsprachenunterricht, z.B. bei den spezifischen Unterrichtsmedien oder bei der Raumgestaltung, jedoch sollten die Unterrichtsziele in gleicher Weise, sowohl für die blinden, als auch für die sehenden Schüler angewandt werden.

Auf der Ebene der Inhalte sind zunächst einmal die Lehrpläne der allgemeinen Schule verbindlich. Die Herausforderung besteht in der Vermittlung dieser Inhalte (vgl. Walthers, 2005: 132). Bei blinden und sehgeschädigten Schülern ist das Lernen durch direktes Beobachten oder Nachahmen häufig unmöglich und „die visuelle Dominanz der Vermittlungsstrukturen wird ebenso häufig nicht erkannt“ (Degenhardt, 2003: 6). Man sollte deswegen zunächst vor allem diese Strukturen analysieren und Wahrnehmungsbedingungen schaffen, die es dem Schüler ermöglichen, den Lerninhalt überhaupt zu erfassen. Alltägliche Äußerungen wie „schau einmal da“, „du dort hinten“ sind von einem blinden Schüler ebenso wenig zu verstehen wie der Tafelanschrieb, der Bezüge zwischen einzelnen Komponenten zum Beispiel durch Pfeile darstellt und nicht erläutert wird (Walthers, 2005: 132). Für jeden Schüler muss der Schwierigkeitsgrad der verbindlichen Inhalte geprüft und entsprechend über alternative oder ergänzende Inhalte entschieden werden. Angemessene Vorbereitung auf praktische Lebenssituationen, Möglichkeiten, grundlegender Begriffsbildung, Vermittlung von Arbeitstechniken und Übung im Umgang mit speziellen Hilfsmitteln sollten als bedeutende Kriterien bei der inhaltlichen Prioritätssetzung gelten (vgl. Schindelle, 1985: 106).

Prinzipiell wird in den Sehbehindertenschulen mit den gleichen Medien wie in den Schulen für die Sehenden gearbeitet (vgl. Krzeszowski, 2008: 4ff) aber blinde Menschen haben aufgrund ihrer Sinnesbehinderung einen erschwerten Zugang zu den Medien. Der Einsatz von Büchern im naturwissenschaftlichen Unterricht ist im Allgemeinen schwierig. Schulbücher sind mit ihrem Kleindruck, der glänzenden Oberfläche, unübersichtlichen Mischungen aus Abbildungen und Texten nur selten sehbehindertengerecht gestaltet. Schriftmedien, häufig in vergrößerter Form, sind jedoch fester Bestandteil im naturwissenschaftlichen Unterricht mit sehbehinderten Schülern (vgl. Krug, 2001: 275). Die massenmedialen Inhalte für Blinde müssen entweder in Punktschrift übersetzt oder auf Ton- und Datenträger übertragen und entsprechenden technischen Hilfsmitteln gelesen oder gehört werden. Veranschaulichungsmittel sollten für jeden einzelnen Schüler oder zumindest für jede Kleingruppe verfügbar sein. Der Medieneinsatz hängt von der Ausgangslage und den Lebensbedürfnissen der betreffenden Schüler ab. Der Zugang zu den Medien und die weitere Medienarbeit sollte gezielt und gefestigt werden. Die von dem Lehrer eingesetzten Veranschulichungs- und Erarbeitungsmedien sollen den Zugang über verschiedene Sinne

ermöglichen. Der gleiche Unterrichtsinhalt oder –gegenstand ist durch vielfältigen Medienansatz zu erschließen (vgl. Schindele, 1985: 106f).

Sehr wichtig für den Lernerfolg (besonders von blinden Schülern) ist die Motivation; Es ist eine Motivation zum Weiterlernen (vgl. Krug, 2001: 320). Der Lehrer selbst kann die Motivation der Lernenden durch die Gestaltung des Unterrichts positiv beeinflussen, indem er selbst ein hohes Interesse an der Fremdsprache zeigt, ein gutes Verhältnis zu den Lernenden entwickelt, ein positives Unterrichtsklima schafft. Der Lehrer soll auch im Stande sein, die Neugierde der Lernenden auf die fremde Kultur und Sprache zu wecken. Die Lehrer, die mit den blinden Schülern arbeiten, sollten das Selbstvertrauen ihrer Schüler stärken, indem sie deren Spracherfahrungen und Leistungen belohnen. Außerdem soll die Lehrkraft die Lernziele, die subjektiven Theorien, seine Lernstrategien der Lernenden bei der Umsetzung des Lehrplans berücksichtigen (vgl. Gautschi, 2009: 33).

Für die guten Aufmerksamkeits- und Wahrnehmungsbedingungen ist die sehbehindertengerechte Raumgestaltung notwendig: Lagerungsmöglichkeiten, z.B.: Keile, Lagerungskissen oder Stühle und Hilfsmittel, z.B.: Lifter, Sitzhose, Stehständer. Es ist auch hilfreich für die Schüler, die Räume so zu gestalten und die Schulgelände zu strukturieren, um die optischen, taktilen und akustischen Orientierungshilfen und die eindeutigen Gliederungen zu schaffen, z.B.: Lesecke, Ruhezone, Arbeitsbereich, Verkehrswege, Spielflächen, Parkplätze (vgl. Walthers, 2005: 131). Welche der Rahmenbedingungen für die Raumgestaltung für den Unterricht mit blinden und sehbehinderten Schülerinnen und Schülern geschaffen werden sollte, ist abhängig von den individuellen Bedürfnissen und Anforderungen einerseits und Umweltgegebenheiten andererseits. Die genannten Rahmenbedingungen gelten für jeden Lernort, „sei es eine Schule für alle, integrativer Unterricht, Unterricht an einer Schule für Blinde und/oder Sehbehinderte oder an einer anderen Sonderschule“ (Walthers, 2005: 130).

Von zentraler Bedeutung ist die Mitarbeit von den Lehrern und dem Schüler selber. Die Lehrkraft soll sich mit verschiedenen Lern- und Lebensvoraussetzungen auseinandersetzen und unterschiedliche Lernstrategien in die Unterrichtsgestaltung einbeziehen. Das Lehrmittel, das von dem Schüler benutzt wird, soll in Braille übertragen werden, damit „das blinde Kind die Unterrichtsinhalte strukturieren, vor- und nachbereiten und dem Unterricht vollumfänglich folgen kann“ (Gautschi, 2006: 72). Die Unterrichtsmedien ermöglichen den blinden Schülern die Teilhabe am Unterricht. Der Umgang mit den Unterrichtsmedien sollte aber geschult werden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass im (Fremdsprachen-) Unterricht mit sehbehinderten Schülern allgemeinpädagogische und didaktische Entscheidungsfelder berücksichtigt werden sollten. Es ist aber deutlich, dass der Bedarf nach einer sehbehinderten spezifischen Didaktik besteht, wenn man die

spezielle Lerngruppe der Sehbehinderten möglichst optimal fördern möchte. Die bestehende Praxis der schulischen Förderung der blinden oder sehbehinderten Schüler begründet die Notwendigkeit und Berechtigung sehbehindertendidaktischer Forschung und Theoriebildung (vg. Krug, 2001: 17). „Ihr Ziel ist es, durch Bereitstellung zunehmend richtigerer und informativer Theorien zur Verbesserung der Praxis beizutragen. Dazu müssen Modifikationen und Akzentuierungen nachgewiesen, beschrieben, systematisiert und analysiert bzw. aus Theorien abgeleitet und empirisch überprüft werden, bevor sie in verbesserte Theorien einbezogen werden“ (Mersi, 1975: 191). Man kann konstatieren, dass die Sehbehindertenpädagogik die doppelte Aufgabe hat: sie sollte eine optimal aufbereitete Lernumgebung ermöglichen und auf realistische Lern- und Lebenssituationen vorbereiten. Dem Lehrer bleibt die Aufgabe, dies zu realisieren, um auch sicher die Schüler mit begrenztem Sehvermögen auf gesellschaftlich effektiven fremdsprachlichen Unterricht vorzubereiten.

Bibliographie

- Bundschuh, K., U. Heimlich, R. Krawitz. 2007. *Wörterbuch Heilpädagogik*, 3. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinikhardt Verlag.
- Beyer, F., U. Hofer, M. Lang. 2008. *Didaktik des Unterrichts mit Blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schüler*, Band 1.: Grundlagen. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Bönsch, M. 2006. *Allgemeine Didaktik: Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Degenhardt, S. 2003. *Blindenpädagogik in China*. Münster: Waxmann Verlag.
- EUROPARAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT (übersetzt von: Schliess, R., R. Quetz, U. Sköries, G. Schneider). 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt Verlag.
- Gautschi, Ch. 2009. *Fremdspracherwerb bei blinden Menschen*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Grucza, F. 1979. „Rozwój i stan glottodydaktyki polskiej w latach 1945–1975“. In: Grucza, F. (Hrsg.) *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975*. Warszawa: PWN. 7–26.
- Grucza, F. 2002. „Zu den Forschungsgegenständen der Linguistik und Glottodidaktik. Zum Wesen menschlicher Sprachen und zu ihren Funktionen“. In: Barkowski, H., R. Faistauer. (Hrsg.) ... *in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Sprachpolitik – Unterricht – Interkulturelle Begegnung. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag*. Hohengehren: Schneider. 231–244.
- Hudelmayer, D. *Pädagogik der Blinden und Sehbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik*, Bd. 2. Berlin: Morhold. 102–106.
- Jank, W. / H. Meyer. 1991. *Didaktische Modelle*. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.

- Klafki, W. 1996. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik – Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz GmbH, Julius Verlag.
- Kron, F. W. 2000. *Grundwissen Didaktik*, 3. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Krug, F.K. 2001. *Didaktik für den Unterricht mit sehbehinderten Schülern*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Liebsch, R. 1999. *Kurzlehrbuch Augenheilkunde*. München: Urban und Fischer.
- Mersi, F. 1975. "Die Erziehung Sehbehinderter". In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): *Handbuch der Sonderpädagogik* 5. Stuttgart. 139–223.
- Pfeiffer, W. 1986. "Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Fremdsprachendidaktik". *Deutsch als Fremdsprache* 4. 215–219.
- Piskorska, A., T.P. Krzeszowski, B. Marek. 2008. *Uczeń z dysfunkcją wzroku na lekcji języka angielskiego. Wskazówki metodyczne dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Roche, J. 2008. *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*, 2. Auflage. Weinheim, Basel: Betz. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.
- Schindele, R. 1985. "Didaktik des Unterrichts bei Sehgeschädigten". In: Rath, W., D. Hudelmayer. (Hrsg.). *Pädagogik der Blinden und Sehbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik*, Bd. 2. Berlin: Marhold. 91–123.
- Walthers, R. 2005. *Einführung in die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik*, 2. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Werning, R./B. Lütje-Klose. 2006. *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*, 2. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.