



Die „Chance auf Gleichberechtigung“ und das „Recht auf Anderssein“ waren in den USA die Ausgangspunkte für die Erarbeitung des Expanded Core Curriculum. Die internationale Verbreitung des Instruments zeigt, dass diese Grundidee die Inhalte einer Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung tragfähig zusammenführt. Wie wird das ECC gegenwärtig eingesetzt und wie gehen Sonderschullehrkräfte mit dem Schwerpunkt Sehen mit seinen Anforderungen um? Alte und neue Gedanken zum Thema nach ca. 30 Jahren Praxis.

Schlagworte: ECC; Expanded Core Curriculum; Kerncurriculum; Curriculum; Spezifisches Curriculum; Netzwerkarbeit; Inklusion; Inklusive Settings; Kooperation Bildungsplanung; Förderplanung; Universal Design
Zitiervorschlag: Hölscher, Ute (2025). ECC – Ein Update. Weiterhin eine qualitätsvolle Grundlage für die Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung. *blind-sehbehindert*, 145(2), 90-98. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/BSB2502W004>

E-Journal Einzelbeitrag
von: Ute Hölscher

ECC – Ein Update

Weiterhin eine qualitätsvolle Grundlage für die Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung

aus: blind-sehbehindert 2/2025 (BSB2502W)
Erscheinungsjahr: 2025
Seiten: 90–98
DOI: 10.3278/BSB2502W004

ECC – Ein Update

Weiterhin eine qualitätsvolle Grundlage für die Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung

Einordnung

Nach vielen Jahren der Existenz des *Expanded Core Curriculum* (ECC – deutsch: *Erweitertes Curriculum*) in den USA bzw. des *Spezifischen Curriculums* (SC) in Deutschland soll aktuell ein Blick auf die Entwicklung der Nutzung und Nutzbarkeit dieses Instruments geworfen werden. In den USA gibt es weitere Veröffentlichungen und Gedanken, die sich mit dem Thema auseinandersetzen (Antonelli 2018; Clark 2023; Wilton 2024). In Deutschland wurde durch den Ansatz des SC als fachliche Rahmensetzung von Degenhardt et al. (2016) intensiv auf das Thema eingegangen und es fand Berücksichtigung in der Forschungsarbeit von Gewinn (2023) im Hinblick auf eine Neusetzung individueller Förderplanung hin zu Bildungsplanung.

In diesem Artikel wird vornehmlich auf die aktuelle Entwicklung des ECC in den USA Bezug genommen, um daraus Potenziale zur Weiterentwicklung für den hiesigen Diskurs abzuleiten.

Bedeutung des ECC

Das Sehen ist der primäre Sinn, über den ein Mensch lernt. Das Verstehen von Welt hängt stark von den visuellen Eindrücken ab, angefangen beim ersten Entdecken der Umwelt eines Kleinkindes über methodisches Lernen in der Schule bis zu sozialen Interaktionen in unterschiedlichen Lebenszusammenhängen. Für Menschen mit Blindheit und Sehbehinderung

ist Lernen durch Nachahmung erschwert. Im amerikanischen Raum gibt es keinen Zweifel darüber, dass, um die fehlende visuelle Information kompensieren zu können, in der Erziehung des Kindes das ECC eingebunden wird, welches als Grundlage für den gesamten Lernprozess von Kindern mit Blindheit und Sehbehinderung gültig ist.

Die Inklusion und Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit in allgemeinbildenden Schulen birgt besondere Herausforderungen für Sonderpädagogen mit dem Schwerpunkt Sehen. Diese sind speziell ausgebildete und hoch qualifizierte Fachkräfte, die mit ihren Schülerinnen und Schülern sowie dem gesamten Bildungsnetzwerk Wege entwickeln, um ihren spezifischen Bedarfen gerecht werden zu können. Sie tragen in einem Netzwerk aller dazu bei, die schulische und persönliche Entwicklung der Lernenden zu unterstützen. Dabei kommen bei den Bedürfnissen der Lernenden die Inhalte des ECC bzw. SC zum Tragen.

Das ECC ist allerdings nicht automatisch in den schulischen Alltag und Ablauf mit eingebunden. Seine Inhalte wetteifern in Bezug auf Unterricht, Zeit und Ressourcen mit den Inhalten der Fachvorgaben, die im Kerncurriculum verankert sind. Für das Netzwerk aller an der Erziehung und Bildung Beteiligten ist es daher entscheidend, nicht nur das ECC zu kennen und zu verstehen, sondern auch darüber unter- und miteinander zu kommunizieren und kooperieren, um die zusätzlichen Bedarfe des Kindes anzusprechen und in die Förderplanung mit einzubinden.

Das *ECC* ist kein Ersatz für das Kerncurriculum in Schulen, aber gleichbedeutend zu ihm. Es ist ein strukturiertes Instrument mit spezifischen Inhalten, die eingebunden sind in neun Rubriken (siehe unten). Es wird zur Gestaltung pädagogischer Intervention für junge Menschen mit Blindheit und Sehbehinderung als essentiell angesehen, um eine bedeutungsvolle und erfolgreiche Einbindung in der Schule, am Arbeitsplatz und in der sozialen Gemeinschaft zu gewährleisten.

Als ein in den USA national anerkanntes Curriculum hat sich das *ECC* dort seit ca. drei Jahrzehnten entwickelt und Eingang gefunden in die Forschung an Universitäten, in die Lehrerausbildung und auf der bildungspolitischen Ebene. In Form von Standards und zum Teil durch Gesetze und Erlasse in vielen Bundesstaaten der USA hat es sich bei Lehr- und Fachkräften, Eltern und Bildungspolitikern zum festen Bestandteil in der Bildung und Erziehung blinder und sehbehinderter Kinder, Jugendlicher und junger Erwachsener etabliert.

Die neun Rubriken des *ECC* bleiben für alle Alters- und Entwicklungsstufen bedeutsam und werden wie folgt benannt: ACCROSS VI

- **Assistive Technology (Assistive Technologie)**: Beinhaltet alle technischen Hilfsmittel sowie die Anleitung in die praktische Anwendung, um Zugang zum Lebens- und schulischen Alltag zu ermöglichen
- **Compensatory Skills (Kompensationstechniken)**: Beinhaltet alle notwendigen Fähigkeiten, um Zugang zum Kerncurriculum zu erhalten: Punktschrift, Kommunikationstechniken, Print-Medien, taktile Symbole, auditive Materialien u. a.
- **Career Education (Berufliche Orientierung)**: Beinhaltet Wahrnehmung über die Berufswelt, Berufserkundung, -vorbereitung, Bewerbung, das Entdecken eigener Stärken und Neigungen, um für den Übergang in die Arbeitswelt vorbereitet zu sein

- **Recreation and Leisure (Erholung und Freizeit)**: Beinhaltet die Vermittlung einer Reihe von Aktivitäten, um eigene Neigungen im Freizeitbereich zu entdecken
- **O&M (Orientierung und Mobilität)**: Vermittelt Orientierung und eine sichere und unabhängige Fortbewegung in bekannter und unbekannter Umgebung
- **Social Interaction (Soziale Interaktionskompetenz)**: Vermittelt Selbstwahrnehmung und die Möglichkeit, mit anderen in Beziehung zu treten
- **Self Determination (Selbstbestimmung)**: Stärkt Entscheidungsfähigkeit, Zielsetzung, Problemlösungsstrategien, Selbstbewusstsein, Identität
- **Visual (Sensory) Efficiency (Förderung des vorhandenen Sehvermögens und anderer Sinne)**: Stärkt die effektive Nutzung visueller, auditiver, taktiler, gustatorischer, olfaktorischer Sinne
- **Independent Living (Lebenspraktische Fähigkeiten)**: Vermittelt alle notwendigen Fähigkeiten im Alltag, um notwendige Aufgaben auszuführen, die zur selbstständigen Lebensführung beitragen

Aus Ergebnissen empirischer Untersuchungen, die den Umgang mit dem *ECC* erforschten (Hatlen, Lohmeier und Blankenship 2009; Hatlen und Sapp 2010), wurden folgende Aussagen abgeleitet:

- Allen angehenden Lehrkräften mit dem Schwerpunkt Sehen und Blindheit an den Universitäten wird umfassendes Wissen über das *ECC* vermittelt und alle Absolventen kennen die Inhalte des *ECC*.
- Es gibt keinen Zweifel an der herausfordernden Aufgabe, die Inhalte des *ECC* im Schul- und Lebensalltag einzubinden, und Lehrkräfte wünschen sich dafür mehr Anleitungen.

- Lehrkräfte decken die Bereiche des *ECC* unterschiedlich ab und bewerten sie aufgrund eigener unterschiedlicher Vorkenntnisse und Kompetenzen.
- Lehrkräften mit dem Schwerpunkt Sehen und Blindheit fehlt oft die Zeit aufgrund weiterer Verantwortlichkeiten wie z. B. Adaptation von Materialien, Einzelförderung, Konferenzen und Kooperationsgespräche, Dokumentationserfassung.

In der Folge sind im nordamerikanischen Raum zahlreiche Veröffentlichungen erschienen, die sich mit den Herausforderungen des *ECC* befassen. 2014 wurde schließlich ein Buch herausgegeben, welches sich vornehmlich auf die konkrete Umsetzung konzentriert: *ECC Essentials – Teaching the Expanded Core Curriculum to Students with Visual Impairments* (Allman, Lewis und Spungin 2014).

Das Dilemma der Lehrkraft Sonderpädagogik, Schwerpunkt Sehen

Sonderschullehrkräfte mit dem Schwerpunkt Sehen stellen Unterstützung und Beratung im Rahmen des *ECC* zur Verfügung und sorgen dafür, dass die jungen Menschen Zugang zu allen Themen des Kerncurriculums erhalten – egal, ob sie drei oder 30 Schülerinnen oder Schüler unterstützen. Jede Schülerin und jeder Schüler weist eine individuelle Ausgangslage mit individuellen Bedarfen auf. Vom Kleinkind bis zum jungen Erwachsenen spielt das *ECC* eine wichtige Rolle, um die Qualität des Lernprozesses zu fördern.

Die neun Rubriken des *ECC* finden schon früh im Entwicklungsprozess eines Kindes mit Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit ihre Berechtigung, und eine Zusammenarbeit mit Eltern, Lehrkräften und anderen Personen des Umfeldes ist von erheblicher Bedeutung. Im

schulischen Zusammenhang kann das *ECC* in das Kerncurriculum mit eingebunden werden, denn in jeder Phase eines Schulalltags geschieht Lernen mit Relevanz für die Inhalte des *ECC*. Sowohl sonderpädagogische als auch Regelschullehrkräfte, Schulbegleitungen oder andere Unterstützungsdienste übernehmen Verantwortung für die Umsetzung sowohl in Schule, zu Hause oder in der sozialen Gemeinschaft.

Diese Fakten sind allgemein anerkannt, jedoch können sie aus unterschiedlichen Gründen oft nicht in die Praxis umgesetzt werden, und Lehrkräfte mit dem Schwerpunkt Sehen fühlen sich zum Teil überfordert, wenn in der Unterstützung neben den Zugangsmöglichkeiten für das Kerncurriculum alle Rubriken des *ECC* berücksichtigt werden sollen. Das Ergebnis spiegelt sich u. a. im Beschäftigungsmangel nach Schulabschluss bei jungen Menschen mit Blindheit und Sehbehinderung wider. Antonelli et al. (2018) haben in einer Studie herausgefunden, dass ein Mangel an Berufsfindungs- und sozialen Fähigkeiten sowie an Selbstvertrauen und Unabhängigkeit vorhanden ist, sodass die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Berufsfindung und Anstellung oft nicht erfüllt werden. Zurückzuführen sei dies z. B. auf mangelnde Berücksichtigung der folgenden Bereiche: Career Education (Berufliche Orientierung), Self Determination (Selbstbestimmung), Social and Compensatory Skills (Soziale und kompensatorische Fähigkeiten), Assistive Technology (Assistive Technologie) und Orientation and Mobility (O&M) (Hatten und Sapp 2010).

Als professionelle Lehrkraft mit dem Schwerpunkt Sehen hat Clark (2023) in den USA mit einem neuen Ansatz versucht, die Herausforderungen, die das *ECC* den Lehrkräften stellt, zu vereinfachen, indem sie seine neun Rubriken in drei Kategorien zusammenfasst: A: Access Skills (Zugangsfähigkeiten), B: Independent Living Skills (Lebenspraktische Fähigkeiten), C: Career Access

(Berufsorientierung und Zugang). Aus diesen drei Kategorien können die einzelnen Themen, die sich in den Rubriken des *ECC* wiederfinden, mal hier, mal dort, mal jetzt, mal später in eine Förderplanung, je nach Bedarf, mit eingebaut werden. Mit diesem übergeordneten Blick, so hofft Clark, könnten die Lehrkräfte dem *ECC* mit weniger Bedenken begegnen.

Ein Lösungsansatz für die Umsetzung des ECC

Bedenken vieler US-amerikanischer Lehrkräfte liegen u. a. darin, dass sie in dem ihnen zur Verfügung stehenden zeitlichen Rahmen nicht alle Bereiche zufriedenstellend abdecken können. Das ist meines Erachtens nach, wenn sie isoliert betrachtet werden, auch nicht möglich. Aber man kann z. B. in der Rubrik Selbstbestimmung das untergeordnete Ziel der Entscheidungsfindung mit verschiedenen Aufgaben des Alltags oder des Kerncurriculums verknüpfen: Welche Technologie verwende ich heute, um mein Arbeitsblatt zu verwalten (Assistive Technologie)? Welche Schuhe ziehe ich heute bei dem Wetter an (Lebenspraktische Fähigkeiten)? Oder: Welches Verkehrsmittel nehme ich am besten, um von A nach B zu kommen (O&M)? Es bedarf eines Bewusstseins und offenen Denkens, dass das Umfeld und die Umwelt viele Gelegenheiten bieten, die spezifischen Bereiche zu adressieren.

Basierend auf vorangehender Diagnostik und auf die Anpassung an den individuellen Bedarf sollen sinnvolle Fragestellungen und pädagogische Interventionen entwickelt werden. Eine enge Kooperation aller am Bildungsprozess Beteiligten, vor allem der Fachlehrkräfte in der Schule, ist notwendig, um alle Aspekte dieses individuellen Bedarfs decken zu können. Die Lehrkräfte mit dem Schwerpunkt Sehen haben zunächst die Verantwortung, die Entwicklung basaler Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerin oder des Schülers

als Voraussetzung für die schulischen Themen zu unterstützen, z. B. das Körperschema zu kennen, um erfolgreich am Sportunterricht teilnehmen zu können, Punktschriftkenntnisse aufzuweisen, um dem Unterrichtsgeschehen folgen zu können, Orientierung und Mobilität zu vermitteln, um sich selbstständig auf dem Schulgelände bewegen zu können, ...

Gute Kommunikation mit den Fachlehrkräften im Schulalltag und gemeinsame Absprachen sind alsdann von hoher Relevanz. Die Sonderpädagogiklehrkräfte müssen im gemeinsamen Prozess regelmäßig in die Entscheidungsprozesse über Unterrichtsinhalte und -didaktik mit einbezogen werden, denn gemeinsame Überlegungen, die allen Schülerinnen und Schülern zugutekommen, sind letztlich Voraussetzung für ein qualitativ gutes Lernen.

Schon in der Kindheit, mit Eltern und sonstigen in die Erziehung eingebundenen Menschen, beginnt man mit der Erhebung aktueller Daten über Diagnostik und Entwicklungsstand, um im Schulalltag die Ergebnisse für die Schülerin oder den Schüler zu maximieren. Es bedarf unter Umständen auch einer gewissen Kreativität, die Inhalte des *ECC* auf das Kerncurriculum zu übertragen. Die Klassenlehrkraft ist letztendlich hauptverantwortlich, kann sich aber auf die Sonderpädagogiklehrkraft in Bezug auf die Einbindung spezifischer Themen für den inklusiven Unterricht verlassen.

In Deutschland hat sich Gewinn (2024) mit der Frage auseinandergesetzt, wie man Inhalte des *SC* auf den Schulalltag übertragen kann. Die Ergebnisse einer Befragung im Rahmen ihrer Abschlussarbeit zur Rehabilitationsfachkraft für O&M haben ergeben, dass der Schulalltag zwar viele Anlässe bietet, O&M-Inhalte mit einzubinden, die Einbindung mit dem Kerncurriculum aber selten erfolgt und nicht im Blickpunkt der Planungen liegt; die Rehabilitationsfachkraft O&M ist oft in der Förderplanung nicht mit ein-

gebunden. Gewinn führt beispielhaft mehrere Situationen auf, über konkrete Anlässe im Schulalltag O&M-Inhalte als Teil des SC fächerübergreifend in das Kerncurriculum mit einzubinden.

Um spezifische Inhalte sinnvoll in den Schulalltag zu integrieren, verweist Gewinn auch hier auf die Bedeutung multiprofessioneller Zusammenarbeit und benennt die zentrale Rolle der Sonderschullehrkraft mit dem Schwerpunkt Sehen, diese Zusammenarbeit in einem Netzwerk zu koordinieren. Damit lässt sich der Anspruch nach mehr Kooperation und professioneller Unterstützung aller Fachkräfte in Schulen in den USA mit dem in Deutschland vergleichen.

Gemeinsames Handeln eines Netzwerk-Teams ermöglicht den Schülerinnen und Schülern bei Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit erst die Entwicklungsschritte, die zu einer wünschenswerten und guten Lebensqualität führen. Das Wissen über die Möglichkeiten, die Unterstützung und Beratung in der Inklusion bieten, scheint aber noch nicht durchgedrungen.

Einbindung der eigentlichen Akteure

Da nun setzt Wilton (2024) mit einem weiteren Gedanken an: Die Vermittlung der Inhalte des ECC verbleibt auf der kompensatorischen (ausgleichenden) Ebene, wenn die jungen Menschen nicht damit ausgestattet werden, die Zugänglichkeitsbarrieren zu adressieren. Damit ändern sich die Rollen des Lernenden und der Lehrkraft für Sonderpädagogik von Barrieren im Unterricht ausgleichende, in emanzipatorische, selbst aktive und verantwortliche Akteure.

Unsere Welt baut in hohem Maße auf Erfahrungen mit dem Sehsinn auf. Menschen mit Blindheit und Sehbehinderung haben täglich mit einem System zu tun, welches nicht für sie gemacht wurde. Der Lernende/die Lernende sollte darin die Fähigkeit erwerben, seine/ihre Umwelt/Umgebung so zu sensibilisieren, dass sich

diese auf seine/ihre kompensatorischen Fähigkeiten und seine/ihre Hilfsmittel einstellt und damit arbeitet. Z. B. reicht es nicht aus, wenn die Schülerin oder der Schüler lernt, mit einer OCR-Software umzugehen, während die Umgebung sich nicht darauf einstellt, dass das Hilfsmittel auch entsprechend im Unterricht, gegebenenfalls gemeinsam mit den Klassenmitgliedern, genutzt werden kann.

Wilton nennt diesen Prozess *Design Thinking* (Gestaltendes/Planendes Denken) und die Schülerinnen und Schüler mit Blindheit und Sehbehinderung sind verantwortlich im Co-Design (Mit-Entwicklung, Mit-Planung) des Prozesses. Hier wird ein Unterschied zum Universal Design (UD) deutlich: Das UD ist die Gestaltung und Entwicklung von Produkten, Umfeldern, Programmen in der Weise, dass sie von allen Menschen möglichst weitgehend ohne eine Anpassung oder ein spezielles Design genutzt werden können. Im Gegensatz dazu nehmen bei Wilton die Lernenden eine aktive Rolle ein, Barrieren der Umgebung zu erkennen und zu benennen, ihre Umwelt ihren Bedarfen entsprechend zu sensibilisieren und mit einzubinden. Die ECC-Rubrik Selbstbestimmung nimmt hier einen hohen Stellenwert ein.

Die Vermittlung der Inhalte des ECC ist oft gekennzeichnet durch die Diskrepanz zwischen den Anforderungen der Lernumgebung und den Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler, sich dem anzupassen. Über das Prinzip des *Co-Design* können die Sonderschullehrkräfte mit dem Schwerpunkt Sehen ihre Schülerinnen und Schüler zu Initiatoren für einen Wechsel ihrer Lernumgebung machen, um damit gleichzeitig bedarfsabhängigere und zugänglichere Gelegenheiten für Lernen zu schaffen. In diesem Zusammenhang macht *Co-Design* die jungen Menschen zu bedeutsamen Gestaltenden und Nutzenden für die dann zur Verfügung stehenden Materialien und Dienste. *Design Thinking* nimmt Bezug auf die Denkfähigkeit und

die Praktiken, die Designerinnen und Designer kreativ nutzen, um Ideen umzusetzen und praktische Probleme zu lösen.

Im Folgenden skizziert Wilton ein Beispiel für die Einbindung in das ECC: In der Rubrik der Lebenspraktischen Fähigkeiten möchte die blinde Schülerin Miranda, Klasse 7, freiwillig an der Pausensnackvorbereitung mitwirken und den Schülherd für einfache Mahlzeiten nutzen (z. B. um Sandwiches zu toasten). Bei der Festlegung des Inhalts ihres Förderplans stellen ihre Lehrkraft und sie fest, dass der Herd für Miranda nicht zugänglich ist, da er keine taktilen Markierungen vorweist. Mirandas Sonderschullehrkraft spricht eine Fachlehrkraft an, die als Techniklehrerin erkennt, dass dieser gestalterische Nachteil einen Lerngewinn für die gesamte Klasse erfüllen kann. Sie stellt Miranda drei Mitschüler als Helfer zur Seite.

Mehrere Schritte werden im nachfolgenden Prozess durchgeführt:

- **Design-Problem:** Miranda kann den Schülherd nicht selbstständig bedienen, um einfache Mahlzeiten zu bereiten, da taktilen Markierungszeichen an den Bedienstellen nicht vorhanden sind.
- **Kriterien** für eine erfolgreiche Gestaltung: Miranda wird selbstständig die Bedientknöpfe des Herdes bedienen können, um einfache Mahlzeiten vorbereiten zu können.
- **Verstehen:** Der erste Schritt im Rahmen des *Design Thinking* ist, herauszufinden, was der Nutzende (Miranda) benötigt. Weil der *Co-Design*-Ansatz als oberstes Prinzip den Nutzenden als Gestaltenden in den Mittelpunkt stellt, erfordert dieser Schritt ein Verstehen der Mitschüler und Mitschülerinnen, welche Kriterien Miranda benötigt, den Herd selbstständig nutzen zu können, sowie welche Barrieren es gibt, dieses zu tun. Dies ist die Möglichkeit für Miranda, ihre Selbstbestimmungsfähigkeiten zu nutzen, indem sie die

Probleme und was sie benötigt, diese zu überkommen, im Team artikuliert.

- **Definition:** Im nächsten Schritt legt das Team gemeinsam fest, welche Kriterien benötigt werden, und schaut nach Lösungsmöglichkeiten. Mögliche Strategien, Hilfsmittel und Materialien werden besprochen. Miranda teilt ihre Vorerfahrung im kompensatorischen Bereich über unterschiedliche Hilfen, die sie regelmäßig nutzt (z. B. taktile Markierungspunkte), mit dem Team. Die Fachlehrkraft bringt sich ebenso mit Ideen ein (z. B. Puff Paint).
- **Entwicklung von Ideen:** In dieser Phase wurden unterschiedliche Markierungen gefunden, von denen das Team nicht wusste, welche für den Zweck die besten sein konnten. So entwickelten sie zunächst Pappkartonaufgaben, um als Team gemeinsam die Unterschiede zu evaluieren.
- **Prototyp:** In dieser Phase wurden konkrete Muster/Modelle entwickelt, die Markierungen für die Funktionen am Bedienelement des Herdes vorhalten.
- **Test** der Prototypen: Miranda erhielt die Gelegenheit, die verschiedenen Vorschläge auszuprobieren und, unter Anwendung ihrer Lebenspraktischen Fähigkeiten, toastete sie ein Käse-Sandwich für das Team. Ihre Teammitglieder evaluierten mit ihr jeden Modellvorschlag und Miranda trug mit ihren sozialen Interaktionsfähigkeiten bei, indem sie konstruktives Feedback gab. Auf Grundlage dieses Feedbacks entschied sich das Team für eine Lösung.
- **Umsetzung:** Das Team setzte die effektivste Lösung um. Das Design schließt je Bedientknopf einen Schaumstoffpunkt ein, um die „Aus“-Position zu markieren, je einen Puff-Paint-Punkt für eine Hitzestufe, zwei Punkte in einer Reihe für Niedrighitze und drei Punkte in einer Reihe für maximale Hitze.

Durch Einbeziehung eines *Design Thinking*-Prozesses und der Schülerinnen und Schüler als *Co-Designer* mit dem Ziel, Probleme bei der Zugänglichkeit von Barrieren zu adressieren, werden Lernende mit Blindheit oder Sehbehinderung zu verantwortlichen Akteuren, diese Barrieren zu überwinden. Sie erhalten damit einen gleichberechtigten und angemessenen Zugang in der Schule und der Gemeinschaft. Sonderschullehrkräfte mit dem Schwerpunkt Sehen können dabei wie folgt unterstützen:

- Kritische Betrachtung der Unterrichtsinhalte des ECC, um über die kompensatorischen Fähigkeiten hinaus gemeinsame Lösungen und den Zugang zu auftretenden Barrieren zu ermöglichen.
- Förderung der Beziehungen zwischen Lernenden und Mentoren mit Blindheit oder Sehbehinderung, um den Lernenden über die Erfahrungen der Mentoren zu helfen, Barrieren zu benennen und darüber zu kommunizieren.
- Mit den Lernenden daran arbeiten, Zugangsbarrieren zu erkennen und zu dokumentieren (z. B. Fotos über kontrastarme Treppenstufen oder Verschriftlichung von Internetbarrieren).
- Gemeinsame Recherche betreiben und Schülerinnen und Schüler mit Organisationen und/oder Firmen verbinden, die auch Menschen mit Behinderung (gegebenenfalls als Designer) einstellen, um über Jobmöglichkeiten zu lernen.

Fazit

Der Ansatz von Wilton mag einen provokanten Aspekt innehaben, denn scheinbar wird die Verantwortung, Barrieren zu überwinden, dem Lernenden mit Blindheit und Sehbehinderung allein zugeschrieben. Jedoch stecken in diesem Ansatz Forderungen, die auch von den anderen genann-

ten Autoren beschrieben wurden: Zum einen, die Selbstbestimmungsfähigkeiten des Lernenden zu stärken, zum zweiten die Möglichkeit einer Verknüpfung der spezifischen Fertigkeiten mit denen der schulischen Anforderungen. Damit wird ein Prozess zur Zusammenarbeit aller Beteiligten, Lösungen für die individuellen Bedarfe zu finden, gefestigt. Ein Weg von einer Eins-zu-eins-Förderung hin zur verantwortlichen Kooperation mit dem Lernenden im Mittelpunkt.

Hölscher (2016) formulierte in ihrem Artikel das Fazit: „In der Konsequenz stellt sich die Frage, wie die Umsetzung der ECC-Inhalte im heutigen Bildungssystem stattfinden kann und inwieweit sich das System neugestalten muss, um auf alle spezifischen Bereiche mit hoher Qualität zu antworten. Welche strukturellen Veränderungen sind notwendig, um traditionellen Unterricht (...) abzulösen, die hohen Kompetenzen zu nutzen und die spezifischen Inhalte in das Bildungssystem mit hineinzunehmen? Diese müssen in der pädagogischen Verantwortung von Blinden- und Sehbehindertenpädagogen bleiben, um die Expertise und Qualität einer Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung zu erhalten und die Teilhabe von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Blindheit und Sehbehinderung zu gewährleisten.“ Die Herausforderung ist geblieben und es gibt weiterhin viel zu tun, wenn es um die inklusive Beschulung sowie die Einbindung der notwendigen spezifischen Bereiche des ECC in den USA und des SC in Deutschland geht. Die Antwort darauf ist aber deutlicher geworden: Bewusstwerdung und Ausbau der Kooperation und Kommunikation unter den professionell Beteiligten sowie die Stärkung einer aktiven Rolle derjenigen, um die es geht, als Voraussetzung für diese jungen Menschen, zu selbstbewussten und selbstbestimmten Akteuren ihres individuellen Lebenswegs zu werden.

Für eine weiterführende Diskussion in Deutschland wäre es wichtig, das SC von 2012 mit Blick auf Schule erneut zu betrachten und einen Fokus auf den Transfer in das Kerncurriculum zu legen, die dafür notwendige Netzwerkarbeit sowie die Stärkung der Selbstbestimmung der Lernenden zu betonen. Während in den USA die Entwicklung des ECC in den letzten 30 Jahren intensiv vorangeschritten ist, scheint das Thema in Deutschland noch nicht durchgreifend zum Tragen zu kommen. Dafür bieten sich Forschungsarbeiten an, die eine Verzahnung des SC mit dem Kerncurriculum beleuchten, um praktikable Ansätze für den Transfer der Inhalte als wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung in inklusiven Zusammenhängen abzuleiten.

Eine wichtige Voraussetzung für die Umsetzung des Transfers wäre die Finanzierung von Stellen für Fachkräfte in Orientierung und Mobilität bzw. Lebenspraktische Fähigkeiten an staatlichen Schulen. Bisher sind diese Stellen nicht vorhanden, was zu mangelnder Unterstützung der Schülerinnen und Schüler in diesem Bereich führt. Die begonnene Diskussion über die Möglichkeit der Ausbildung zukünftiger Fachkräfte an Universitäten muss weiter im Fokus stehen, um die Zukunft dieser Fachlichkeit und damit die selbstbestimmte Zukunft der Menschen mit Blindheit und Sehbehinderung abzusichern.

Zu guter Letzt ist es wichtig, dass in den zu überarbeitenden KMK-Empfehlungen zum sonderpädagogischen Schwerpunkt Sehen – mit niedriger Prävalenzrate, aber einem extrem hohen Differenzierungs- und Spezialisierungsbedarf – der Umgang mit dem *Spezifischen Curriculum* verankert wird, um ein strukturiertes Verfahren bei der Vermittlung der Spezifika bei Blindheit und Sehbehinderung und in der Konsequenz die Kooperation eines Netzwerks für die Schule zu sichern. Länder, Verbände und Fachgruppen sollten in Abstimmung ein gemeinsa-

mes inhaltliches Konzept entwickeln, welches länderübergreifend Gültigkeit findet und in bildungspolitische Entscheidungen sowie auch in die Lehrkräfteausbildung mit einbezogen wird.

Literatur

- Allman, Carol/Lewis, Sandra/Spungin, Susan (2014). *ECC Essentials – Teaching the Expanded Core Curriculum to Students with Visual Impairments*. New York, AFB Press.
- Antonelli, Karla et al. (2018). College graduates with visual impairments: A report on seeking and finding employment. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 112 (1), 33–45. <https://doi.org/m2bj>
- Clark, Robbin (2023). Expanded core competency rubric workshop (handouts). www.ExpandedCoreSolutions.com
- Degenhardt, Sven/Gewinn, Wiebke/Schütt, Marie-Luise (Hg.) (2016). *Spezifisches Curriculum für Menschen mit Blindheit und Sehbehinderung für die Handlungsfelder Schule, Übergang von der Schule in den Beruf und Berufliche Rehabilitation*. Norderstedt, Books on Demand.
- Gewinn, Wiebke (2023). *Individuelle Bildungsplanung als Instrument zur Gestaltung inklusiver Lernsettings für Lernende mit Beeinträchtigung des Sehens*. Dissertation. <https://ediss.sub.uni-hamburg.de/bitstream/ediss/10923/1/DisWG-Abgabe.pdf>
- Gewinn, Wiebke (2024). *Platzierung von O&M-Inhalten im inklusiven (Schul-) Alltag Lernender mit Beeinträchtigung des Sehens und Blindheit*. Abschlussarbeit, Berufsbegleitende Weiterbildung zur Rehabilitationsfachkraft für Orientierung und Mobilität (O&M)
- Hatlen, Phil/Corn, Anne/Huebner, Kathleen/Ryan, Frank/Siller, Mary Ann (1995, 2004 revised). *National Agenda for Education of Children and Youths with Visual Impairments, Including Those with Multiple Disabilities*. New York, AFB Press.
- Hatlen, Phil/Lohmeier, Keri/Blankenship, Karen (2009). Expanded Core Curriculum: 12 Years Later. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103 (2), 103–112.
- Hatlen, Phil/Sapp, Wendy (2010). The Expanded Core Curriculum: Where We Have Been, Where We Are Going, and How We Can Get There. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104 (6), 338–348.

Hölscher, Ute (2016). Man kann nicht gleichmachen, was nicht gleich ist – Über die Gefahr der „McDonaldisierung“ von Bildung – und die Chance des ECC für die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik. *blind-sehbehindert: Zeitschrift für das Blinden- und Sehbehindertenbildungswesen*, 136 (4), 253–265

US State Standards u. a.:

- Lohmeier, Keri (2002). *State Standards and the Expanded Core Curriculum Aligned – A resource guide for parents, teachers and administrators who want to address the unique curricular needs of the visually impaired learner, in compliance with the Arizona State Standards*, Arizona.
- Iowa Department of Education (2007). *Iowa Expanded Core Curriculum (ECC) Resource Guide*, Iowa.
- West Virginia Department of Education (2008). *West Virginia Expanded Core Curriculum Resource Guide*, West Virginia.
- Texas Law 83(R) S. B. No. 39 (2013). A Bill to be Entitled an Act 83R1831 CAS-F by Zafirini, Texas, capitol.texas.gov/tlodocs/83R/billtext/html/SB000391.HTM (letzter Abruf am 03.12.2024).
- 2015 Guidelines and Standards for Educating Students with Visual Impairments in Texas.

VBS – Verband für Blinden- und Sehbehindertenpädagogik e. V. (2012). *Bildung, Erziehung und Rehabilitation blinder und sehbehinderter Kinder und Jugendlicher in einer inklusiven Schule in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland: Standards -- Spezifisches Curriculum -- Modell-Leistungsbeschreibung. Sonderheft „Positionen“*. *blind-sehbehindert: Zeitschrift für das Blinden- und Sehbehindertenbildungswesen*, 132 (3), 53–82.

Wilton, Adam (2024). *Co-Designing More Accessible Futures with the Expanded Core Curriculum*. *Visual Impairment and Deafblind Education Quarterly*, 69 (4), 55–65.

Wolffe, Karen/Kelly, Stacy M. (2011). *Instruction in Areas of the Expanded Core Curriculum Linked to Transition Outcomes for Students with Visual Impairments*. *Journal of Visual Impairment & Blindness* 06, 340–349.

Ute Hölscher
Sonderpädagogin,
Schwerpunkt Sehen
Rehabilitationsfachkraft
mail@u-hoelscher.de

