Erweitertes Curriculum für Kinder und Jugendliche mit Sehbeeinträchtigung in der Schweiz

Autoren
Dr. Fabian Winter, Professor für Bildung bei Beeinträchtigung des Sehens, HfH Zürich.
Viktoria Albert, Junior Researcherin, HfH Zürich.

Forschungsinstitut
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH)
Schaffhauserstrasse 239
Postfach 5850
CH-8050 Zürich
T +41 (0)44 317 11 11
info@hfh.ch
www.hfh.ch

Auftraggeber
Schweizerischer Zentralverein für das Blindenwesen SZBLIND
Projektleitung: Dr. Vivianne Visschers
Schützengasse 4
CH-9001 St. Gallen
T +41 (0)71 223 36 36
forschung@szblind.ch
www.szblind.ch/forschung

Zitiervorschlag
Winter, F. & Albert, V. (2026). **Erweitertes Curriculum für Kinder und Jugendliche mit Sehbeeinträchtigung in der Schweiz.** Zürich & St. Gallen: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) & Schweizerischer Zentralverein für das Blindenwesen SZBLIND.

Illustrationen
Samuel Jordi
sajo.ch

Fotos
Daniel Winkler
www.danielwinkler.ch

Layout
sags GmbH
www.sags.ch

Inhaltsverzeichnis

4 Danksagung
10 Vorwort

11 Teil I: Die Hintergründe
12 Einführung
16 Terminologie
21 Lernen und Sehbeeinträchtigung
23 Heilpädagogische Früherziehung und frühe Bildung
26 Inklusive Bildung
28 Aufbau

38 Teil II: Die elf Bildungsbereiche
39 01 | Wahrnehmungsförderung und Begriffsbildung (WB)
52 02 | Kommunikation (K)
65 03 | Low Vision (LV)
78 04 | Brailleschrift (B)
94 05 | Access-Technologien (AT)
113 06 | Orientierung und Mobilität (OM)
130 07 | Lebenspraktische Fähigkeiten (LPF)
141 08 | Soziale Interaktion (SI)
150 09 | Selbstbestimmung, Identität und Teilhabe (SIT)
158 10 | Spiel, Freizeit und Bewegungsförderung (SFB)
166 11 | Berufs- und Lebensplanung (BL)

173 Teil III: Die Bedarfseinschätzung (B-ECS)
174 Einführung und Hintergründe
181 Bedarfsschätzung (B-ECS)
197 Erläuterungen zur B-ECS
203 B-ECS Indikatoren

243 Teil IV: Weitere Informationen
244 Literatur
250 Anhang

Danksagung

Die Umsetzung dieses Projekts wäre ohne die finanzielle Unterstützung und das Vertrauen zahlreicher Institutionen und Kantone nicht möglich gewesen. Der SZBLIND und das Autorenteam möchten an dieser Stelle folgenden Organisationen herzlich danken:

Kantone, Fonds und weitere öffentliche Institutionen (in alphabetischer Reihenfolge):

- Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik HfH
- Kanton Glarus
- Kanton Appenzell Innerrhoden
- Kanton Bern
- Kanton Genf
- Kanton Graubünden
- Kanton Schaffhausen
- Kanton Schwyz
- Kanton St. Gallen
- Kanton Tessin, Fondo Graziano Papa
- Kanton Uri
- Kanton Zürich
- Lotteriefonds Kanton Thurgau
- Stadt Zürich (dank Unterstützung der Schule Fokus Sehen)
- Stiftung OdA Gesundheit und Soziales im Kanton Solothurn
- Swisslos Kanton Aargau

SWISSLOS Kanton Aargau

Thurgau Lotteriefonds

Mitgliedsorganisationen des SZBLIND:

- Landenhof – Zentrum für Hören und Sehen
- obvita
- Stiftung Blindenschule Zollikofen – Kompetenzzentrum für Sehförderung

- Stiftung Sonnenberg – Kompetenzzentrum Sehen, Verhalten, Sprechen
- Stiftung Tanne – Schweizerische Stiftung für Taubblinde
- Stiftung visoparents
- Unitas – Associazione ciechi e ipovedenti della Svizzera italiana

Ebenso möchten wir uns bei den zahlreichen Kolleginnen und Kollegen aus dem Bereich Sehen, die an der Entwicklung des Curriculums beteiligt waren, bedanken. Ein besonderer Dank gilt den Expertinnen und Experten, die das Projekt im Rahmen mehrerer Gruppendiskussionen fachlich begleitet und unterstützt haben:

- **Thomas Fischer,** Sonnenberg – Kompetenzzentrum Sehen, Verhalten, Sprechen, Zug
- **Françoise Gay Truffer,** Les Marmettes – Fondation Romande SourdAveugles (FRSA), Wallis
- **Peter Hänggli,** Schweizerische Fachstelle für Sehbehinderte im Beruflichen Umfeld (SIBU), Basel
- **Christine Hofstetter,** Blindenschule Zollikofen – Kompetenzzentrum für Sehförderung, Bern
- **Thomas Imhof,** Visiopädagogischer Dienst Luzern
- **Julian Iriogbe,** obvita – Kompetenzzentrum für berufliche Integration und Sehberatung, St. Gallen
- **Caren Kamerzin,** Centre de compétences pour déficits visuels (CCDV), Genf
- **Karin Kürsteiner,** Schule Fokus Sehen (SFS), Zürich
- **Carmen Lauber,** Unitas – Associazione ciechi e ipovedenti della Svizzera italiana, Tessin
- **Manuela Leiste,** Tanne – Schweizerische Stiftung für Taubblinde, Zürich
- **Valérie Melloul,** Centre de compétences pour le déficit visuel (CPHV), Waadt
- **Lukas Riedo,** Stiftung Heilpädagogischer Dienst Graubünden
- **Astrid Schimmel,** Kompetenzzentrum Pädagogik, Therapie, Förderung (KPTF), Basel-Landschaft
- **Gisela Spiegel,** Zentrum für Kinder mit Sinnes- und Körperbeeinträchtigung (ZKSK), Solothurn (ehem.) / Schweizerischer Zentralverein für das Blindenwesen (SZBLIND)

- **Alexander Wyssmann,** Blindenschule Zollikofen – Kompetenzzentrum für Sehförderung, Bern

Ebenso danken wir den Fachpersonen aus dem Bereich Sehen, die sich im Rahmen der Online-Fragebogen-Vernehmlassung mit ihrer Expertise eingebracht und durch ihr differenziertes Feedback zur Weiterentwicklung des Curriculums beigetragen haben:

- **Chloé Aguet,** Centre de compétences pour le déficit visuel (CPHV), Waadt
- **Petra Aldridge,** Schweizerische Bibliothek für Blinde, Seh- und Lesebehinderte (SbS) und Schweizerische Fachstelle für Sehbehinderte im Beruflichen Umfeld (SIBU), Basel
- **Vivian Aldrige,** Schweizerische Fachstelle für Sehbehinderte im Beruflichen Umfeld (SIBU), Basel
- **Alessio Barass,** Universität Freiburg
- **Mirko Baur,** deafblind inclusion – Schweizer Fachdienst für angeborene Hörseh-Behinderung und Taubblindheit
- **Barbara Fischer,** Fachstelle Fokus Plus, Solothurn
- **Jasmin Föhner,** Sonnenberg – Kompetenzzentrum Sehen, Verhalten, Sprechen, Zug
- **Claudia Friedli,** Sonnenberg – Kompetenzzentrum Sehen, Verhalten, Sprechen, Zug
- **Lucia Furrer-Odermatt,** Sonnenberg – Kompetenzzentrum Sehen, Verhalten, Sprechen, Zug
- **Daniela Hedinger,** Landenhof – Zentrum für Hören und Sehen, Aargau
- **Brigit Hintermann,** Blindenschule Zollikofen – Kompetenzzentrum für Sehförderung, Bern
- **Eliane Hollenstein,** Blindenschule Zollikofen – Kompetenzzentrum für Sehförderung, Bern
- **Siegfried Jäger,** Visiopädagogischer Dienst Luzern
- **Karin Lehninger,** Low Vision Zentrum für sehbehinderte Kinder und Jugendliche, Zürich
- **Elzbieta Lobacz,** Unitas – Associazione ciechi e ipovedenti della Svizzera italiana, Tessin

- **Isabelle Magnenat,** Blindenschule Zollikofen – Kompetenzzentrum für Sehförderung, Bern
- **Alexandra Marxer,** obvita – Kompetenzzentrum für berufliche Integration und Sehberatung, St. Gallen
- **Margrit Meier,** Landenhof – Zentrum für Hören und Sehen, Aargau
- **Stefanie Müller,** Blindenschule Zollikofen – Kompetenzzentrum für Sehförderung, Bern
- **Viola Oser,** Blindenschule Zollikofen – Kompetenzzentrum für Sehförderung, Bern (ehem.)
- **Nurit Oswald,** Tanne – Schweizerische Stiftung für Taubblinde, Zürich
- **Paolo Pasinelli,** Unitas – Associazione ciechi e ipovedenti della Svizzera italiana, Tessin
- **Philipp Penner,** Schule Fokus Sehen (SFS), Zürich
- **Mathias Rackl,** Blindenschule Zollikofen – Kompetenzzentrum für Sehförderung, Bern
- **Simone Salzmann,** Schule Fokus Sehen (SFS), Zürich
- **Sibylle Schelker,** Landenhof – Zentrum für Hören und Sehen, Aargau
- **Ulrike Schnittker,** Schule Fokus Sehen (SFS), Zürich
- **Rebekka Scholl,** Blindenschule Zollikofen – Kompetenzzentrum für Sehförderung, Bern
- **Roberta Sonvico,** Unitas – Associazione ciechi e ipovedenti della Svizzera italiana, Tessin
- **Fritz Steiner,** IRLEN Centre Schweiz
- **Brigitte Suter,** Schweizerische Fachstelle für Sehbehinderte im Beruflichen Umfeld (SIBU), Basel
- **Fabienne Sypowski,** Centre de compétences pour le déficit visuel (CPHV), Waadt
- **Lucia Trampenau,** Sonnenberg – Kompetenzzentrum Sehen, Verhalten, Sprechen, Zug
- **Stephanie Uher,** Stiftung visoparents, Zürich und Zug
- **Sarah Wabnitz,** Kompetenzzentrum Pädagogik, Therapie, Förderung (KPTF), Basel-Landschaft und Fachhochschule Nordwestschweiz (FNHW)

Ein weiterer Dank gilt den Leitungspersonen der Kommission Sonderpädagogik (KSP) des SZBLIND, die das Projekt ermöglicht, begleitet und unterstützt haben:

- **Carmelina Castellino,** Blindenschule Zollikofen – Kompetenzzentrum für Sehförderung, Bern (Präsidentin der KSP)
- S**arah Altermatt,** Kompetenzzentrum Pädagogik, Therapie, Förderung (KPTF), Basel-Landschaft
- **Raphaëlle Bertrand,** Centre de compétences pour le déficit visuel (CPHV), Waadt
- **Michaela Blum,** Zentrum für Kinder mit Sinnes- und Körperbeeinträchtigung (ZKSK), Solothurn
- **Siegfried Jäger,** Visiopädagogischer Dienst Luzern
- **Urs Kappeler,** Stiftung visoparents, Zürich und Zug
- **Barbara Keller,** Tanne – Schweizerische Stiftung für Taubblinde, Zürich
- **Margrit Meier,** Landenhof – Zentrum für Hören und Sehen, Aargau
- **Petra Persello-Stokkel,** Landenhof – Zentrum für Hören und Sehen, Aargau (ehem.)
- **Rosa Piller,** Stiftung Les Buissonnets, Fribourg
- **Katinka Probst,** Sonnenberg – Kompetenzzentrum Sehen, Verhalten, Sprechen, Zug
- **Barbara Roux,** Schule Fokus Sehen (SFS), Zürich
- **Petra Van Kesteren,** obvita – Kompetenzzentrum für berufliche Integration und Sehberatung, St. Gallen

Nicht zuletzt möchten wir all jenen danken, die an dieser Stelle nicht namentlich genannt werden, das Projekt jedoch durch fachlichen Austausch, beratende Hinweise oder organisatorische Unterstützung mitgetragen haben.

Vorwort

Dr. Vivianne Visschers, Verantwortliche Forschung SZBLIND

«Hilf mir, es selbst zu tun» – Maria Montessori

Wir Menschen lernen durch Wahrnehmung. Von Geburt an erschliessen wir uns unsere Umwelt über unsere Sinne: Wir nehmen gezielt Informationen auf, beobachten unsere Mitmenschen und kommunizieren mit ihnen. Dabei kommt dem Sehsinn beziehungsweise der visuellen Wahrnehmung eine zentrale Bedeutung zu. Funktioniert dieser nicht oder unzureichend, wird das Lernen erschwert. Die Kommunikation und Informationen müssen anders zugänglich gemacht werden.

Kinder und Jugendliche wollen und können sehr viel lernen. Wie Schwämme saugen sie bewusst und unbewusst angebotene Informationen auf. Bekanntlich stellt alles, was man als Kind gelernt hat, einen Mehrwert für die Zukunft dar. Zudem erfolgt das Lernen im Kindesalter meist viel einfacher und schneller. Darüber hinaus stärken erworbene Fähigkeiten und Kenntnisse – wie bereits Maria Montessori festhielt – das Selbstvertrauen, da sie Kindern und Jugendlichen ermöglichen, ihrem Alter entsprechend selbstständig und autonom zu agieren.

Dies gilt selbstverständlich auch für Kinder und Jugendliche mit einer Seh- oder Hörsehbeeinträchtigung. Auch für sie ist es entscheidend, möglichst früh ihrem Alter entsprechend zu lernen, selbstständig und autonom zu agieren. Sie benötigen zusätzliches Wissen und Fähigkeiten, um in der Schule und später im Beruf erfolgreich zu sein, sowie ein inklusives Leben führen zu können. Diese Vorteile verbessern nicht nur die Lebensqualität der Betroffenen und fördern eine diverse Gemeinschaft, sondern tragen langfristig auch zur Entlastung gesellschaftlicher Kosten bei.

Die Kommission Sonderpädagogik des SZBLIND setzte sich seit längerer Zeit für ein erweitertes Curriculum für Kinder und Jugendliche mit Sehbeeinträchtigung in der gesamten Schweiz ein. Ihr Anliegen ist es, nicht nur das Wohl der betroffenen Kinder und Jugendlichen zu fördern, sondern zugleich einen Qualitätsrahmen für Schweizer Bildungsinstitutionen im Bereich Sehen zu bieten.

Aus diesen Gründen hat der SZBLIND 2023 entschieden, das Forschungs- und Entwicklungsprojekt «Erweitertes Curriculum Sehbeeinträchtigung» (ECS) zu lancieren. Die Kombination aus wissenschaftlichen Erkenntnissen und partizipativer Forschung mit Expertinnen und Experten erwies sich als äusserst wertvoll: Nationale und internationale Forschungsergebnisse lieferten die Grundlage für die Struktur des Curriculums und seiner Bildungsbereiche. Gleichzeitig brachten Fachpersonen aus dem Bereich Sehen ihre umfangreichen praktischen Erfahrungen und ihr Wissen aus der Arbeit mit Menschen mit Seh- oder Hörsehbeeinträchtigung ein. Dieser Ansatz bestätigte einmal mehr: «Gemeinsam erreicht man mehr», nicht nur in der Quantität aber auch in der Diversität.

Besonders beeindruckt hat mich, wie das Forschungsteam, bestehend aus Prof. Dr. Fabian Winter und Viktoria Albert, die vielfältigen Beiträge aus unterschiedlichen Quellen aufgenommen, strukturiert und integriert hat. Das Resultat ist sehr überzeugend: Ein wissenschaftsbasierter und praxisnaher Lehrplan, einschliesslich einer Methode zur individuellen Bedarfsermittlung für jede Schülerin und jeden Schülers.

Mit dem ECS steht nun ein gut fundiertes Instrument zur Verfügung, deren Umsetzung im Schweizer Bildungssystem konsequent angestrebt werden sollte. Der SZBLIND und die Bildungsinstitutionen im Bereich Sehen hoffen dabei auf die auf Unterstützung und Zusammenarbeit mit weiteren Bildungsinstitutionen und Behörden, damit das ECS allen Kindern und Jugendlichen mit Seh- oder Hörsehbeeinträchtigung in der Schweiz angeboten werden kann.

Teil I: Die Hintergründe

12 Einführung
16 Terminologie
21 Lernen und Sehbeeinträchtigung
23 Heilpädagogische Früherziehung und frühe Bildung
26 Inklusive Bildung
27 Aufbau

Einführung

Bildung beginnt mit Zugang. Für Kinder und Jugendliche, die nicht oder nur eingeschränkt auf Basis visueller Eindrücke lernen, kann dieser Zugang erschwert sein. Frühkindliche Entwicklungsprozesse, Unterrichtsorganisation, Lehrmittel und soziale Interaktionen setzen in hohem Masse die Nutzung visueller Informationen voraus.

Damit auch Lernende mit einer Sehbeeinträchtigung gleichberechtigt an Bildung teilhaben können, braucht es zugängliche Lernumgebungen ebenso wie den gezielten Aufbau spezifischer Kompetenzen. Diese sind häufig die Voraussetzung dafür, dass Inhalte des allgemeinen Lehrplans überhaupt erschlossen werden können. McLinden et al. (2023) fassen dieses Spannungsfeld in der Formel zusammen: «Access to Learning – Learning to Access» (S. 34). Einerseits ist der Zugang zum Bildungsangebot sicherzustellen, andererseits sind die Kompetenzen der Lernenden so zu erweitern, dass selbstbestimmtes Lernen möglich wird.

Daraus ergibt sich ein erweiterter Bildungsauftrag, der auch in vergleichbaren internationalen Curriculums-Initiativen zum Ausdruck kommt (Allman & Lewis, 2014; Degenhardt & VBS, 2011/2016; Hewett et al., 2022) und nun erstmals in Form des Erweiterten Curriculums Sehbeeinträchtigung (ECS) für die Schweiz vorliegt.

Das ECS strebt eine Balance zwischen universellen und spezifischen Ansätzen an. Es verbindet die Perspektive des Universal Design for Learning (UDL) mit dem gezielten Aufbau individueller Kompetenzen. Damit folgt es einem zentralen Leitgedanken der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK, Art. 24), wonach alle Kinder und Jugendlichen, unabhängig von der Beeinträchtigung oder vom Schul- oder Lernort, ein Recht auf chancengleiche Bildung haben.

In diesem Sinne versteht sich das ECS als Instrument zur Teilhabegestaltung an Bildungsprozessen. Es ergänzt die sprachregionalen Schweizer Lehrpläne und wurde in drei Sprachversionen (Deutsch, Französisch, Italienisch) veröffentlicht. Neben einer gemeinsamen Grundstruktur wurde dabei bewusst auf sprachliche und regionale Besonderheiten eingegangen.

Zusätzlich liegt das Curriculum in allen drei Sprachversionen in einem barrierefreien Format vor.

Das ECS richtet sich an alle Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die nicht oder nur in geringem Masse auf Basis visueller Eindrücke lernen. Das sind Lernende mit unterschiedlichen Formen von Sehbeeinträchtigung, u. a. leichte bis schwere Sehbeeinträchtigung/Blindheit, CVI, Mehrfachbeeinträchtigung sowie Hörsehbeeinträchtigung (zur begrifflichen Differenzierung siehe Kapitel Terminologie). Auf eine Altersangabe der Zielgruppe wurde im ECS bewusst verzichtet, da viele Inhalte über mehrere Lebensphasen hinweg Relevanz behalten und individuelle Entwicklungs- und Bildungsbiografien sich beim Vorliegen einer Sehbeeinträchtigung häufig stark unterscheiden. Aus diesem Grund wird im ECS von Lernenden gesprochen, womit Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene gemeint sind.

Im Erweitertem Curriculum werden in erster Linie sehbezogene Bildungsbedarfe thematisiert. Bei Lernenden mit Hörsehbeeinträchtigung sind darüber hinaus hör- und hörseh-spezifische Aspekte zu berücksichtigen, die im Rahmen dieses Curriculums nicht vollständig abgedeckt werden können – zugleich greifen mehrere Bildungsbereiche zentrale Anliegen dieser Zielgruppe bereits auf (vgl. hierzu unter anderem den Bildungsbereich Kommunikation).

Das Curriculum richtet sich nicht nur an Lernende, sondern auch an ihr Umfeld. Das sind Familien sowie Fachpersonen, die mit Kindern und Jugendlichen mit Sehbeeinträchtigung arbeiten. Dazu gehören Personen aus der Schulischen Heilpädagogik (SHP), der Heilpädagogischen Früherziehung (HFE), den Rehabilitationsbereichen sowie weitere Fachpersonen, die sich auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Sehbeeinträchtigung spezialisiert haben oder sich in Ausbildung befinden. Diese Fachpersonen arbeiten oft in Teams, z. B. mit Fachpersonen aus der Regelschule, Logopädie, Ergotherapie, Psychotherapie oder Schulpsychologie.

Das ECS gliedert sich in vier Teile: **Teil I** vermittelt theoretische Grundlagen. Dazu zählen Begrifflichkeiten, Erkenntnisse zum Lernen mit Sehbeeinträchtigung, heilpädagogische Früherziehung im ECS, das Verständnis von Inklusion

sowie der Aufbau des Curriculums. **Teil II** konkretisiert die elf Bildungsbereiche, beschreibt zentrale Kompetenzen der Lernenden und benennt Verantwortungsbereiche von Bildungs- und Unterstützungssystem. **Teil III** beinhaltet eine Bedarfsschätzung, mit deren Hilfe der individuelle sonder- und heilpädagogische Unterstützungsbedarf für Lernende mit Sehbeeinträchtigung eingeschätzt und begründet werden kann. **Teil IV** umfasst das Literaturverzeichnis und den Anhang, welcher praxisorientierte Ergänzungen zu den elf Bildungsbereichen enthält, z. B. Materialien, Lehrmittel, Hinweise zu Diagnostik und weiterführende Veröffentlichungen.

Mit dem Erweiterten Curriculum Sehbeeinträchtigung liegt nun erstmals ein Instrument vor, das den an der Förderung beteiligten Fachpersonen und Eltern einen gemeinsamen Bezugspunkt sowie eine gemeinsame Sprache, unabhängig von kantonalen Besonderheiten, liefert. Das vereinfacht die Kommunikation und kann dabei helfen, gemeinsame Bildungsziele zu formulieren und umzusetzen.

In diesem Sinne soll das Curriculum den Austausch zwischen Fachpersonen und Familien darüber erleichtern, wie Lern- und Bildungsangebote zugänglich gestaltet und zugleich spezifische Kompetenzen aufgebaut werden können.

Partizipativer Entstehungs- und Entwicklungsprozess

Das Erweiterte Curriculum Sehbeeinträchtigung (ECS) wurde in einem kooperativen Projekt der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) und des Schweizerischen Zentralvereins für das Blindenwesen (SZBLIND) im Zeitraum von 2024 bis 2026 entwickelt. An der zweijährigen Entwicklungsarbeit waren insgesamt über 55 Expertinnen und Experten aus Schweizer Bildungsinstitutionen aller Landesteile beteiligt, die über langjährige Erfahrung in der Bildungsarbeit mit Lernenden mit Sehbeeinträchtigung verfügen. In den Prozess eingebunden waren dabei ausdrücklich auch mehrere Fachpersonen mit eigener Sehbeeinträchtigung beziehungsweise Blindheit.

Die Entwicklung des Curriculums erfolgte in drei aufeinander aufbauenden Etappen. In einem ersten Schritt wurde ein systematisches Review relevanter Veröffentlichungen im Kontext von Bildungsplanung und

Sehbeeinträchtigung durchgeführt, welches die theoretische Grundlage des Curriculums bildet (02/2024 – 07/2024). Darauf aufbauend fanden drei aufeinanderfolgende Gruppentreffen mit 15 Expertinnen und Experten statt, in denen die inhaltliche und strukturelle Grundkonzeption des Curriculums erarbeitet wurde (09/2024 – 02/2025). In einer dritten Phase wurden Rückmeldungen von 41 Fachpersonen aus der Praxis zu einem ersten Entwurf eingeholt, wobei insbesondere die Praxistauglichkeit und Anwendbarkeit im Vordergrund standen (10/2025 – 12/2025).

Begleitend zur Entwicklungsarbeit fungierte die Kommission Sonderpädagogik (KSP) des SZBLIND als fachliche Begleitgruppe und zentrales Sounding-Board. Die KSP setzt sich vorwiegend aus Leitungspersonen von Bildungsinstitutionen aus dem Bereich Sehen zusammen.

Das Ergebnis ist ein Curriculum, das in einem hochgradig partizipativen Verfahren entstanden ist und zugleich als Sammlung professionellen Wissens verstanden werden kann.

Terminologie

Das Verständnis von Behinderung und die damit verwandten Begrifflichkeiten befinden sich in einem stetigen Wandel. In diesem Curriculum folgen wir dem allgemein anerkannten Verständnis, dass Behinderung aus einer situativen Wechselwirkung von personen-, einstellungs- und umweltbedingten Faktoren entsteht, welche die Teilhabe beeinträchtigen kann (vgl. hierzu ICF und UN-BRK). Diesem Verständnis folgend und im Einklang mit der Terminologie des SZBLIND sprechen wir von Sehbeeinträchtigung (siehe Abbildung 2). Eine Sehbeeinträchtigung liegt vor, wenn ein Funktionsausfall die visuelle Wahrnehmung bzw. eine oder mehrere Sehfunktionen betrifft. Der Oberbegriff umfasst somit ein vielfältiges Spektrum an Beeinträchtigungen des Sehens, welche im Zusammenspiel mit der physisch, sozial oder einstellungsbedingten Umwelt zu einer Behinderung werden können.

Dieses funktionale Verständnis von Behinderung steht in einem Spannungsverhältnis zu medizinisch-personenbezogenen Klassifikationssystemen, die primär auf die Zuweisung von Unterstützungsmassnahmen ausgerichtet sind, z. B. die Klassifikationen in der ICD-11 der Weltgesundheitsorganisation (WHO)[1] oder die Klassifikation der Deutschen Ophthalmologischen Gesellschaft (DOG)[2]. In diesem Dokument orientieren wir uns an der WHO-Klassifikation, weil diese in allen Sprachregionen der Schweiz Anwendung finden kann. Sie basiert primär auf der Einschätzung der Sehschärfe (Visus) und/oder von Einschränkungen im Gesichtsfeld. Damit können insbesondere viele okular bedingte Sehbeeinträchtigungen erfasst werden. Individuelle und umweltbedingte Faktoren werden jedoch nur unzureichend berücksichtigt. Zudem kann eine Beeinträchtigung des Sehens auch ausserhalb des von der WHO definierten Bereichs vorliegen, z. B., wenn visuelle Informationen im

[1] Die WHO differenziert in der ICD-11 (engl. Originalfassung) sechs Stufen: (1) mild vision impairment (Visus < 0.5), (2) moderate vision impairment (Visus < 0.3), (3) severe vision impairment (Visus < 0.1), (4) blindness (Visus < 0.05), (5) blindness (Visus < 0.02), (6) blindness no light perception (vgl. World Health Organization – ICD-11, 2022).

[2] Die DOG unterscheidet drei Stufen: (1) Sehbehinderung (Visus ≤ 0.3), (2) hochgradige Sehbehinderung (Visus ≤ 0.05) und (3) Blindheit (Visus ≤ 0.02) (DOG 2011, S. 2).

Gehirn anders verarbeitet werden als üblich. Visuelle Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (VVWS), auch Cerebral Visual Impairment (CVI) genannt, haben teilweise erhebliche Auswirkungen auf das Sehen. Obwohl die Begriffe VVWS und CVI oftmals synonym verwendet werden, wird in diesem Dokument der Begriff CVI genutzt, weil er in der Pädagogik etabliert und international verbreitet ist.

Eine Beeinträchtigung des Sehens liegt zudem bei Menschen mit Hörsehbeeinträchtigung[3] und in vielen Fällen auch bei Menschen mit Mehrfachbeeinträchtigung vor. Insbesondere bei den zuletzt genannten Personengruppen sind Sehprobleme oftmals nicht unmittelbar ersichtlich, wodurch sie häufig über längere Zeiträume unentdeckt bleiben.

Zwischen okularen Sehbeeinträchtigungen, CVI, Hörsehbeeinträchtigung und Mehrfachbeeinträchtigung bestehen vielfach Überschneidungen, welche in Abbildung 1 dargestellt werden.

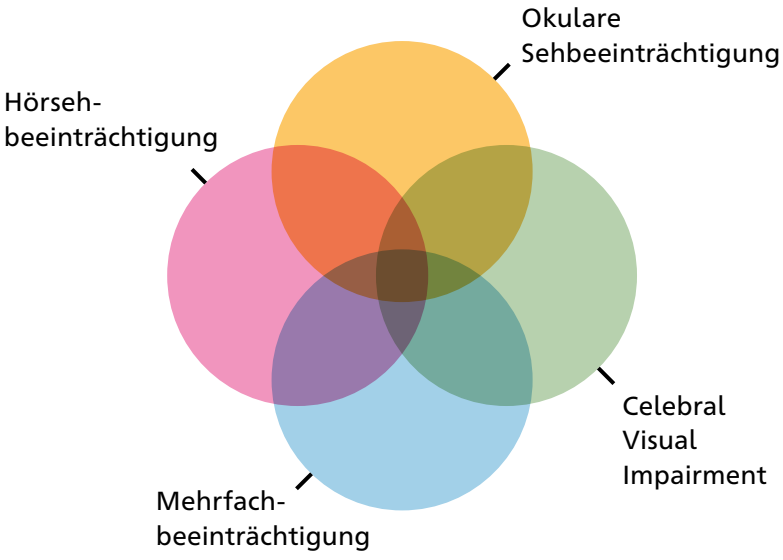


Abbildung 1
Sehprobleme können durch eine oder mehrere Ursachen bedingt sein. In der Praxis kommt es häufig zu Überschneidungen.

[3] Hörsehbeeinträchtigung (die Terminologie variiert je nach Kontext bzw. Profession) bezeichnet eine eigenständige Kombination von Seh- und Hörbeeinträchtigung, bei der ein Sinn den anderen nicht kompensieren kann. Sie kann prälingual/angeboren oder postlingual/erworben (ggf. auch altersbedingt) auftreten. Durch das WHO-ICF Core Set Deafblindness kann sie funktional beschrieben werden (vgl. Wittich & Dumassais, 2025).

In diesem Dokument verwenden wir den Begriff Sehbeeinträchtigung als Oberbegriff für sämtliche Formen von Sehproblemen unabhängig von Ursache (z. B. okulär oder zerebral), Ausprägung (moderat bis erheblich), Zeitpunkt (z. B. angeboren, erworben) oder dem Vorliegen von zusätzlichen Beeinträchtigungen (z. B. im Bereich Hören, Motorik oder Kognition). Der Begriff soll eine vereinfachte Kommunikation ermöglichen.

In Bereichen, die eine genauere Differenzierung erfordern, greifen wir auf die spezifischen Begriffe, z. B. leichte, mittelschwere oder schwere Sehbeeinträchtigung, Blindheit, CVI, Hörsehbeeinträchtigung und Mehrfachbeeinträchtigung zurück. Diese Terminologie orientiert sich an den gängigen Definitionen in medizinischen sowie sonder- und heilpädagogischen Kontexten und gewährleistet somit eine fachlich präzise Einordnung. Die Abbildung 2 verdeutlicht die Zusammenhänge der unterschiedlichen Fachtermini und Klassifikationen.

Abbildung 2 Zusammenhang von Fachbegriffen im Schweizer Blinden- und Sehbehindertenwesen (in Anlehnung an Lang & Heyl, 2021, S. 21, sowie einer persönlichen Kommunikation mit V. Visschers, 25.3.2025).

Sehbeeinträchtigung: Medizinische Klassifikation nach ICD-11 der WHO 2022

Einschränkung von Sehfunktionen	Leichte Sehbeeinträchtigung	Mittelgradige Sehbeeinträchtigung	Hochgradige Sehbeeinträchtigung	Blindheit*
z. B. hinsichtlich Sehschärfe, Gesichtsfeld, Kontrast	Visus (V) < 0,5 bis ≥ 0,3 oder vergleichbare Beeinträchtigung	V < 0,3 bis ≥ 0,1 oder vergleichbare Beeinträchtigung	V < 0,1 bis ≥ 0,05 oder vergleichbare Beeinträchtigung	V < 0,05 oder vergleichbare Beeinträchtigung

Cerebral Visual Impairment (CVI / VVWS)
Beeinträchtigung der zerebralen Sehfunktionen, z. B. hinsichtlich Form, Farbe, Bewegung, Auge-Hand-Koordination, Raumwahrnehmung sowie Objekt- und Personenerkennung

Mehrfachbeeinträchtigung
Beeinträchtigung des Sehens in Kombination mit Beeinträchtigungen der Motorik und/oder der Kognition

Hörsehbeeinträchtigung
Eigenständige, kombinierte Beeinträchtigung des Sehens und des Hörens, wechselseitig verstärkend

↓

Mögliche Behinderung in Bezug auf Aktivität und Teilhabe
Zusammenspiel von individuellen Körperstrukturen und -funktionen unter Berücksichtigung von Umgebungsfaktoren und personenbezogener Faktoren

* In der ICD-11 (WHO, 2022) ist Blindheit in drei Stufen unterteilt: Blindheit (I): Visus < 0.05 bis ≥ 0.02 oder vergleichbare Beeinträchtigung; Blindheit (II): Visus < 0.02 oder vergleichbare Beeinträchtigung; Blindheit (III): ohne Lichscheinwahrnehmung. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird sie hier in einer einzigen Stufe dargestellt. In der Deutschschweiz wird mit Anlehnung an die DOG-Klassifikation bei einem Visus < 0.05 bis ≥ 0.02 von hochgradiger Sehbehinderung gesprochen.

Zu den verwandten und häufig verwendeten Begriffen im Bereich Sehen gehört auch der Begriff Rehabilitation. Der Begriff bezeichnet die Wiederherstellung und Erhaltung von Fähigkeiten, um die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu gewährleisten (Grote & Thiele, 2014). Im Kontext angeborener Sehbeeinträchtigungen erweist sich dieser Begriff jedoch als problematisch, da es weniger um Wiederherstellung als um Befähigung zu einem selbstbestimmten Leben geht.

In der Schweiz ist Rehabilitationsexpertin bzw. -experte eine geschützte Berufsbezeichnung. Sie bezeichnet Fachpersonen mit einer spezialisierten, mehrjährigen Ausbildung in den Bereichen Low Vision, Lebenspraktische Fähigkeiten oder Orientierung und Mobilität, die mit einer eidgenössischen höheren Fachprüfung abschliesst. Diese Qualifikation ist für die Qualität der Unterstützung von zentraler Bedeutung. Um die fachliche Professionalität und den hohen Ausbildungsstandard dieser Berufsgruppe sichtbar zu halten, verwenden wir im vorliegenden Curriculum den Begriff Rehabilitationsexpertin bzw. -experte ausschliesslich zur Bezeichnung dieser spezifischen Berufsgruppe. In allen anderen Kontexten sprechen wir jedoch konsequent von ECS-Bildungsbereichen statt von Rehabilitationsbereichen. Diese Differenzierung sollte Anlass zu einer weiterführenden Auseinandersetzung mit der Fachterminologie in der Sonder- und Heilpädagogik sein. Historisch gewachsene, medizinisch-defizitorientierte Konzepte gilt es zugunsten einer bildungs- und entwicklungsorientierten Perspektive zu überdenken, die Befähigung, Teilhabe und Selbstbestimmung in den Mittelpunkt stellt.

Lernen und Sehbeeinträchtigung

Menschen mit Sehbeeinträchtigung verfügen über die gleichen Lernpotenziale wie sehende Menschen, nutzen jedoch häufig andere Zugangsweisen zu Bildungsinhalten. Lernprozesse sind in unserer Gesellschaft meist selbstverständlich visuell geprägt – doch diese visuelle Selbstverständlichkeit muss bewusst hinterfragt werden. Da die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler visuell lernt, dominiert das Sehen sowohl in Bildungsangeboten als auch in alltäglichen Handlungsroutinen (Zihl et al., 2012). Viele Lernmaterialien und Methoden setzen visuelle Wahrnehmung voraus.

Bereits in der frühen Kindheit fördern visuelle Reize die Aufmerksamkeit, wecken Neugier und regen dazu an, mit dem Umfeld in Kontakt zu treten. Sichere Bewegungen und direkte Erfahrungen mit der Umwelt sind ohne visuelle Kontrolle erschwert. Dies kann wiederum die Begriffsbildung beeinträchtigen (Lang, 2017b).

Ein besonders bedeutsamer Lernmechanismus ist das Modelllernen: Beobachtetes Verhalten lädt zur Nachahmung ein, insbesondere im sozialen Lernen (Petermann & Petermann, 2018). Kinder mit Sehbeeinträchtigung, denen dieser spontane visuelle Zugang nicht oder nur eingeschränkt zur Verfügung steht, sind dadurch stärker gefährdet, Verzögerungen in der sozial-emotionalen Entwicklung zu erfahren (Hofer, 2017). Umso wichtiger sind gezielte, körpernahe Zugänge zum Nachahmungslernen und ein Umfeld, das hierfür sensibilisiert und geschult ist. Darüber hinaus sind alternative Zugänge zentral: taktiles, auditives und multimodales Lernen. Da diese Zugänge Informationen meist sequenziell und nicht gleichzeitig erfassen, erfordern sie erhöhte kognitive Ressourcen und mehr Zeit. Gedächtnisleistungen übernehmen dabei eine zentrale kompensatorische Funktion. Zusätzliche Beeinträchtigungen, etwa kognitiver oder motorischer Art, können diese Prozesse erheblich erschweren und machen ein individualisiertes, interdisziplinär abgestimmtes Vorgehen erforderlich.

Fachpersonen im Bereich Sehen spielen dabei eine zentrale Rolle: Sie sind spezialisiert auf Lernen mit anderen Sinnen und verfügen über spezifisches Wissen zu taktilen, auditiven und multimodalen Lernformen. Ihre Aufgabe ist es, alternative Zugänge zu schaffen, die den individuellen

Wahrnehmungsmöglichkeiten der Lernenden entsprechen, und dabei sowohl Barrieren abzubauen als auch bedeutsame, motivierende Lernerfahrungen zu ermöglichen. Sie gestalten Bildungsangebote, teilen ihr Wissen und beraten Eltern und Bezugspersonen sowie andere Fach- und Lehrpersonen hinsichtlich zugänglicher und teilhabeorientierter Lern- und Entwicklungsangebote.

Heilpädagogische Früherziehung und frühe Bildung

Eine Sehbeeinträchtigung kann Entwicklungs- und Lernprozesse in der frühen Kindheit in besonderer Weise beeinflussen, da viele frühe Spiel- und Lerngelegenheiten im Alltag visuell geprägt sind, etwa im Bereich von Aufmerksamkeit, Exploration und Modelllernen (Sarimski & Lang, 2020). Kinder mit Sehbeeinträchtigung entwickeln daher häufig in zentralen Entwicklungsbereichen wie Motorik, Sprache und Kommunikation, sozial-emotionalem Lernen sowie Kognition individuelle Entwicklungsverläufe (Brambring, 2005). Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Entwicklung des Sehens bei Geburt noch nicht abgeschlossen ist, sondern sich insbesondere in den ersten Lebensjahren in sensiblen Entwicklungsphasen weiter ausdifferenziert. Diese frühe Sehentwicklung ist in hohem Masse erfahrungs- und umweltabhängig und kann durch eine anregungsreiche, gezielt gestaltete Umgebung sowie durch passende Interaktions- und Förderangebote positiv beeinflusst werden. Kinder mit einer Sehbeeinträchtigung und ihre Familien sind deshalb in besonderem Masse auf professionelle, präventiv ausgerichtete Begleitung angewiesen.

In der Schweiz übernimmt die Heilpädagogische Früherziehung (HFE) diese Aufgabe. Sie ist eine kostenlose und freiwillige sonderpädagogische Massnahme, die darauf abzielt, Kinder mit Beeinträchtigungen oder Entwicklungsauffälligkeiten sowie deren Familien von der Geburt bis spätestens zwei Jahre nach Schuleintritt zu unterstützen und zu beraten (EDK, 2023). Die Verantwortung für die Organisation der HFE liegt bei den Kantonen, weshalb sich Strukturen, Zuständigkeiten und Angebotsformen unterscheiden. Häufig werden sechs Aufgabenfelder der HFE differenziert: Diagnostik, Förderung des Kindes, Beratung und Begleitung der Eltern und Bezugspersonen, Koordination und interdisziplinäre Zusammenarbeit, Früherkennung und Prävention sowie die Unterstützung in integrativen Settings (EDK, 2023; Lütolf, Venetz, & Koch, 2018; Sarimski, 2021).

Für Kinder mit Seh-, Hör- und Hörsehbeeinträchtigung gibt es in der Schweiz spezialisierte Angebote der HFE und entsprechend qualifizierte Fachpersonen. Kennzeichnend für die spezialisierte HFE im Bereich Sehen sind eine an Alter und Entwicklungsstand angepasste Einschätzung des

funktionalen Sehens, vertiefte Kenntnisse zu unmittelbaren und mittelbaren Folgen von Sehbeeinträchtigungen sowie Expertise in der visuellen, haptischen und multimodalen Wahrnehmungsförderung.

Ein weiterer Schwerpunkt liegt in der familienorientierten Beratung (Sarimski, 2017). Eltern und Bezugspersonen werden im Lebensumfeld des Kindes sensibilisiert und dabei unterstützt, sehbezogene Entwicklungsbedingungen im Alltag gezielt auszugestalten und geeignete Spiel- und Lernangebote auszuwählen. Darüber hinaus bahnt die spezialisierte HFE grundlegende Bildungs- und Entwicklungsvoraussetzungen an, indem sie frühe Erfahrungen u. a. in den Bereichen Orientierung und Mobilität (OM) sowie Lebenspraktische Fähigkeiten (LPF) ermöglicht. Sie unterstützt die Anbahnung präliteraler und pränumerischer Kompetenzen, führt spezifische Einschätzungen zur Schriftentscheidung (Brailleschrift, Schwarzschrift oder duale Nutzung) durch, bezieht dabei Eltern und Schulische Heilpädagoginnen (SHP) ein und bereitet Übergänge in Kindergarten und Schule vor. Zugleich sichert die spezialisierte HFE den interdisziplinären Austausch mit medizinischen und therapeutischen Fachpersonen und unterstützt den Aufbau tragfähiger Netzwerke, insbesondere im Hinblick auf Elternnetzwerke, Spielgruppe oder Übergänge in Kita und Schule. Beratungsstellen für Heilpädagogische Früherziehung mit dem Schwerpunkt Sehen sind unter anderem über die Websites des SZBLIND und des Berufsverbands für Früherziehung (BVF) zugänglich.

Die dargestellten Aufgaben der spezifischen HFE machen deutlich, dass frühzeitige Unterstützung für Kinder mit Sehbeeinträchtigung und deren Familien eine zentrale Voraussetzung für gelingende Bildungs- und Teilhabeprozesse darstellt. Das ECS folgt dabei einem lebensspannenorientierten Verständnis von Bildung: Frühkindliche Bildung und schulische Bildung werden nicht als getrennte Bereiche verstanden, sondern als Teil eines kontinuierlichen Bildungsprozesses. Entsprechend werden im ECS die Handlungsfelder der HFE und SHP miteinander verknüpft. Alle elf spezifischen Bildungsbereiche sind auch für die HFE relevant (vgl. Abbildung 3), jedoch mit unterschiedlicher Gewichtung je nach Entwicklungsstand, Lebenssituation und individuellem Unterstützungsbedarf. Sie greifen zentrale Handlungsfelder auf, die für die HFE von besonderer Bedeutung sind. Sowohl die beschriebenen Kompetenzen der Lernenden als auch die

Verantwortungsbereiche des Umfelds im ECS nehmen bewusst Bezug auf Aufgaben und Arbeitsweisen der HFE und schaffen damit einen gemeinsamen Bezugsrahmen im Bereich Sehen.

Inklusive Bildung

Im Sinne der UNESCO verstehen wir inklusive Bildung als einen kontinuierlichen Prozess, der darauf abzielt, allen Menschen den Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung zu eröffnen und ihnen die Entfaltung ihres individuellen Potenzials zu ermöglichen (Deutsche UNESCO-Kommission, 2019). Dieses Curriculum soll dazu beitragen, dieses Menschenrecht insbesondere für Lernende mit Sehbeeinträchtigung konkret umzusetzen.

Inklusion und Integration sind in der Schweiz vielschichtige und teils unterschiedlich verstandene Begriffe (Kronenberg, 2021). Für die Autoren dieses Curriculums bedeutet Inklusion nicht lediglich die formale Einschulung in eine Regelschule oder die Erwartung identischer Bildungserfahrungen für alle (Hewett et al., 2023). Vielmehr wird Inklusion als Prinzip verstanden, das die Vielfalt individueller Voraussetzungen anerkennt und die Gestaltung von Lebens- und Lernumgebungen fordert, in denen unterschiedliche Entwicklungs- und Lernwege, wie sie etwa bei Sehbeeinträchtigung bestehen, respektiert und gezielt unterstützt werden. Phil Hatlen (1996) bringt diesen Anspruch in der Formulierung des Expanded Core Curriculums (ECC) auf den Punkt: «The opportunity to be equal and the right to be different» (S. 25). Damit weist er auf die Spannung hin, die sich zwischen dem Recht auf gleichberechtigte Bildung und der Anerkennung individueller Unterschiede ergibt. Der Anspruch auf Gleichheit darf nicht zu einer Vereinheitlichung von Bildungsprozessen führen und das Recht auf Differenz darf nicht als Legitimation für Separation missverstanden werden. Ein inklusives Bildungssystem sollte beide Ansprüche berücksichtigen und in Einklang bringen.

In der Schweiz wurde das Recht auf inklusive Bildung in der Vergangenheit durch mehrere Rechtsgrundlagen bekräftigt (vgl. hierzu BehiG, 2004; EDK, 2007; und UN-BRK, 2014) und das Bildungssystem umgebaut. Leitend war dabei der Gedanke: «Integration vor Separation» (Kronenberg, 2021, S. 44). Dadurch hat sich sowohl der Zugang zu Bildung als auch der Bildungsort für viele Lernende mit Sehbeeinträchtigung grundlegend verändert. Die Mehrheit der Lernenden mit Sehbeeinträchtigung ohne zusätzliche Beeinträchtigung wird heute in Regelschulen unterrichtet, sofern deren Bildungsansprüche dort erfüllt werden können (Orthmann Bless &

Bless, 2023). Sie nehmen am gemeinsamen Unterricht mit ihren sehenden Mitschülerinnen und Mitschülern teil, während spezifische Bildungsinhalte, etwa Orientierung und Mobilität, Brailleschrift oder Access-Technologien, in zeitlich begrenzten separativen Settings vermittelt werden. Diese sind im Sinne von Hatlen (1996) nicht als Exklusion zu werten, sondern als Ausdruck des Rechts auf Differenz. Die Angebote sind unverzichtbar und dienen dazu, individuellen Bildungsansprüchen im Sinne der Chancengleichheit gerecht zu werden.

Gleichzeitig muss betont werden, dass es innerhalb eines inklusiven Bildungssystems gezielter Peer-Begegnungen mit Gleichbetroffenen braucht. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Lernende mit Sehbeeinträchtigung eine zahlenmässige Minderheit darstellen und somit ein erhöhtes Risiko für soziale Marginalisierung oder Exklusion besteht. Der Austausch über Behinderungserfahrungen und die Förderung aktiver Selbstvertretung (Empowerment) sind wichtige Bestandteile eines inklusiven Bildungssystems und können zur gesellschaftlichen Partizipation beitragen.

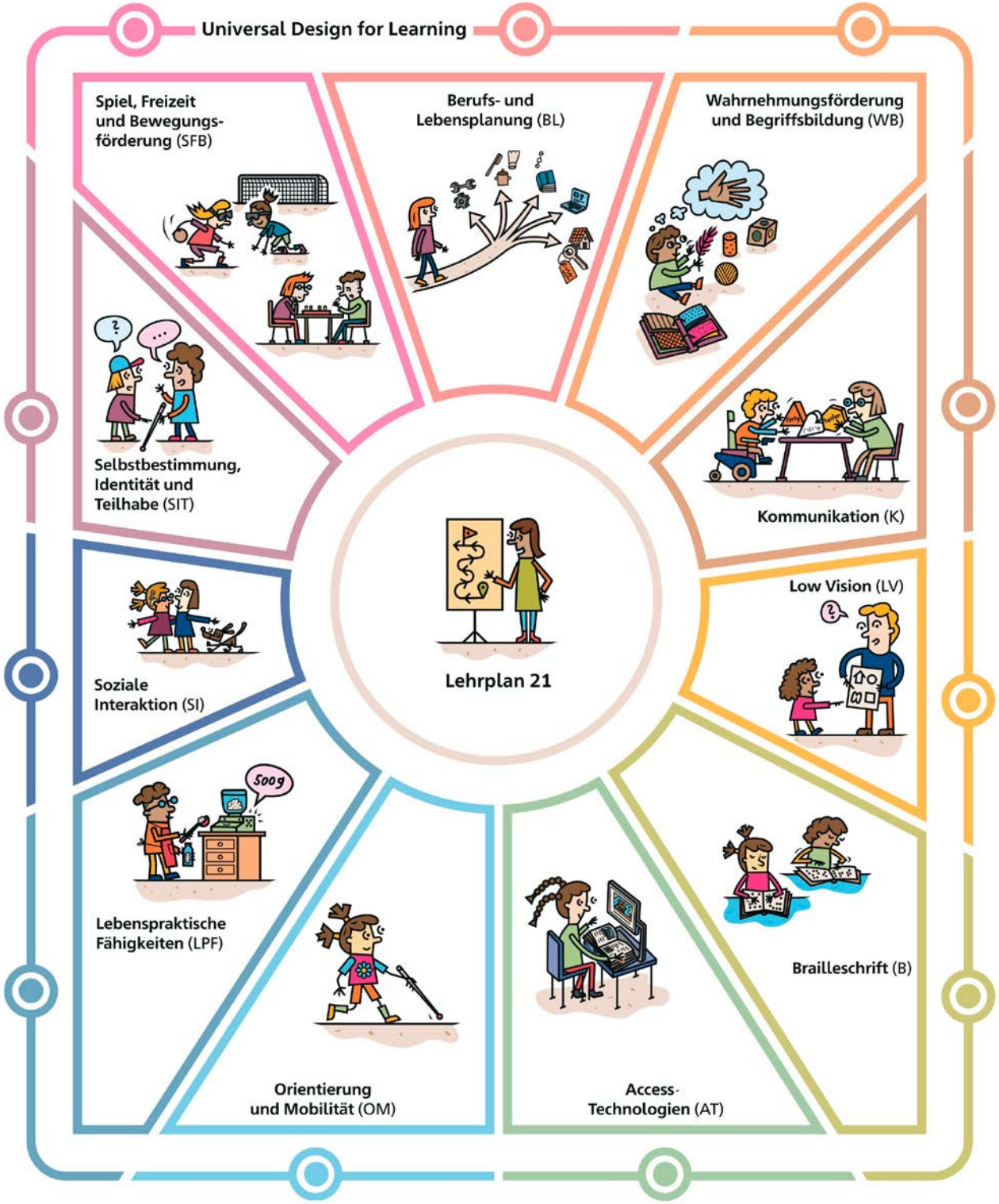
Aufbau

Das Erweiterte Curriculum Sehbeeinträchtigung (ECS) basiert auf einem dreistufigen Modell, das die systematische Planung und Umsetzung individualisierter Bildungsprozesse unterstützt. Es verbindet Schweizer Bildungsstandards mit sonder- und heilpädagogischen Förderansätzen und wird durch ein menschenrechtsbasiertes, inklusionsorientiertes Rahmenkonzept erweitert:

- **Ebene 1: Bildungsstandards, Lehrpläne und Anschlussfähigkeit**
  Das ECS orientiert sich an den drei offiziellen Lehrplänen der Schweiz (Lehrplan 21, PER, Piano di studio) und sichert so den Bezug zu den nationalen Bildungsstandards.
- **Ebene 2: Elf spezifische Bildungsbereiche**
  Diese definieren zentrale Handlungsfelder für die Förderung von Lernenden mit Sehbeeinträchtigung und dienen der individualisierten Kompetenzentwicklung.
- **Ebene 3: Universal Design for Learning (UDL)**
  Als übergreifendes didaktisches Rahmenkonzept unterstützt UDL eine vorausschauende, barrierefreie Gestaltung von Lernumgebungen und stärkt inklusive Unterrichtsprinzipien.

Die drei Ebenen ergänzen sich gegenseitig und ermöglichen eine teilhabeorientierte Gestaltung von Bildungsprozessen. Im Folgenden werden die drei Ebenen des ECS im Detail dargestellt. Dabei wird auch auf die Rolle von sonder- und heilpädagogischer Diagnostik eingegangen.

Abbildung 3 Ausgehend von den drei allgemeinen Schweizer Lehrplänen werden im ECS in elf spezifischen Bildungsbereichen Erweiterungen vorgenommen, welche in ein Rahmenkonzept von Universal Design for Learning eingebettet sind.



Ebene 1 – Bildungsstandards, Lehrpläne und Anschlussfähigkeit

Das ECS bezieht sich auf die drei offiziellen Lehrpläne der Schweiz: den Lehrplan 21 (Deutschschweiz, einschl. Plan d'instrucziun 21 und Piano di studio 21 in Graubünden), den Plan d'études romand (Westschweiz) und den Piano di studio (Tessin). Diese setzen die von der EDK definierten nationalen Bildungsstandards um, die als Grundkompetenzen formuliert sind (vgl. EDK, 2011). Im Zentrum des ECS steht daher eine Kompetenzorientierung, die den Anschluss an bestehende allgemeine Lehrpläne sichert. Gleichzeitig erweitert das ECS diesen Ansatz: Neben Lernzielen werden auch die Verantwortungsbereiche des schulischen und familiären Umfelds benannt. Eine der zentralen Aufgaben von Bildungsinstitutionen im Bereich Sehen besteht darin, die Erreichung dieser Kompetenzen systematisch zu ermöglichen. Auf eine Einteilung in feste Zyklen – wie sie in den nationalen Bildungsstandards vorgesehen ist – wurde bewusst verzichtet. Bildungsbiografien von Lernenden mit Sehbeeinträchtigung verlaufen oft nicht linear entlang von Altersstufen, sondern werden wesentlich durch individuelle Faktoren bestimmt, etwa durch Art und Beginn der Sehbeeinträchtigung oder durch die Verfügbarkeit von Unterstützungsangeboten. Das ECS benennt daher grundlegende, entwicklungsunabhängige Kompetenzen, die häufig Voraussetzung für eine gelingende Teilhabe am allgemeinen Unterricht sind. Es versteht sich als Ergänzung zum kantonalen Lehrplan mit dem Ziel, Lernzugänge zu öffnen, Barrieren zu reduzieren und Bildungsqualität zu sichern.

Ebene 2 – Elf spezifische Bildungsbereiche

Die elf im ECS definierten Bildungsbereiche bilden zentrale Handlungsfelder für die inklusive Gestaltung schulischer Bildungsprozesse im Bereich Sehen (vgl. Abbildung 3). Sie wurden auf Grundlage eines Literaturreviews und in partizipativen Expertenrunden unter Einbezug aller vier Sprachregionen der Schweiz konsensbasiert entwickelt. Sie spiegeln pädagogische Handlungsfelder wider, in denen Bildungsinstitutionen, entsprechend den individuellen Voraussetzungen und Lebenssituationen der Lernenden, gezielt Zugang und Teilhabe ermöglichen. Nicht alle Lernenden mit Sehbeeinträchtigung benötigen in jedem dieser Bereiche spezifische Unterstützung.

Vielmehr dienen die elf Bereiche als Rahmen, um Bildungsprozesse individualisiert und bedarfsgerecht zu gestalten. Bei der Auflistung der Kompetenzen innerhalb der Bereiche wurde darauf geachtet, sie in einer chronologisch aufsteigenden Reihenfolge mit zunehmendem Komplexitätsgrad zu ordnen.

Im Folgenden werden die elf Bildungsbereiche näher beschrieben:

- **Wahrnehmungsförderung und Begriffsbildung (WB)**
  Bei einer Sehbeeinträchtigung gewinnen andere Sinnesmodalitäten, z. B. das Hören, das Tasten oder die Körperwahrnehmung, an Bedeutung und übernehmen kompensatorische Funktionen. Dabei sind der Zugang zur konkreten Erfahrungswelt und die damit einhergehende Begriffsbildung zentral für das Lernen.

- **Kommunikation (K)**
  Bei Seh-, Hör- und insbesondere Hörsehbeeinträchtigung sowie Mehrfachbeeinträchtigungen kann Kommunikation stark erschwert sein und angepasste, häufig taktil-körpernahe und individuell multimodale Zugänge erfordern.
  Der Aufbau von kommunikativen Kompetenzen setzt eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Wahrnehmungswelt der Lernenden und bewusste Partnerstrategien voraus. Unterstützte Kommunikation (UK) bietet hierfür Methoden und Hilfen, welche jedoch bei Sehbeeinträchtigung gezielt an die visuellen Voraussetzungen angepasst werden müssen.

- **Low Vision (LV)**
  Für Lernende mit Sehbeeinträchtigung ist es von zentraler Bedeutung, dass sie lernen, ihr Sehpotenzial bestmöglich zu nutzen. Auf Basis einer funktionalen Diagnostik werden dafür die visuelle Umwelt sowie Materialien und Beleuchtung bedarfsgerecht angepasst und der individuelle Bedarf an Sehhilfen wird systematisch erhoben.

- **Brailleschrift (B)**
  Die Brailleschrift ist nicht nur Kommunikationsmittel, sondern auch von kultureller Bedeutung. Als einziges taktiles Schriftsystem ermöglicht sie Zugang zu Bildung und Teilhabe an schriftlicher Kommunikation.

- **Access-Technologien (AT)**
  Lernende mit einer Sehbeeinträchtigung erlernen neben den allgemeinen Technologien wie Computern zusätzlich die Bedienung von spezialisierter Hardware und Software und steigern so ihre Zugangsmöglichkeiten und Selbstbestimmung.

- **Orientierung und Mobilität (OM)**
  In diesem Bildungsbereich lernen Lernende mit Sehbeeinträchtigung, sich in ihrer Umgebung zu orientieren und sich so unabhängig und sicher wie möglich in vertrauten und unbekannten Umgebungen zu bewegen und Hilfsmittel wie den Langstock anzuwenden.

- **Lebenspraktische Fähigkeiten (LPF)**
  Dieser Bereich umfasst Kompetenzen zur selbstbestimmten Alltagsbewältigung unter den Bedingungen einer Sehbeeinträchtigung. Dazu zählen etwa Ankleiden, Körperpflege, Zubereitung und Einnahme von Mahlzeiten, Haushaltsführung, Zeit- und Geldmanagement sowie der Umgang mit gesellschaftlichen Anforderungen und Normen.

- **Soziale Interaktion (SI)**
  Viele Aspekte sozialer Interaktion und Umfangsformen werden von sehenden Kindern über Beobachtung und Nachahmung erlernt. Lernende mit Sehbeeinträchtigung lernen alternative Strategien zum Einschätzen sozialer Interaktionen. Ihr Umfeld kann auf die spezifischen Bedürfnisse eingehen und sie unterstützen.

- **Selbstbestimmung, Identität und Teilhabe (SIT)**
  Dieser Bereich bezieht sich auf die besondere Entwicklungsaufgabe, sich mit einer Sehbeeinträchtigung zu einem selbstbestimmten Individuum zu entwickeln. Dazu gehört, die eigene Beeinträchtigung

anzunehmen, offen darüber und über daraus resultierende Bedürfnisse zu kommunizieren sowie für die eigenen Rechte einzustehen.

- **Spiel, Freizeit und Bewegungsförderung (SFB)**
  Eine Sehbeeinträchtigung kann den Zugang zu Spiel- und Freizeitaktivitäten erheblich einschränken. Umso wichtiger ist es, dass Lernende mit Sehbeeinträchtigung vielfältige Spiel- und Freizeitformen erkunden, eigene Interessen entwickeln und aktiv an Freizeitangeboten teilhaben. Bewegungsförderung spielt dabei eine zentrale Rolle. Sie unterstützt die altersgemässe motorische Entwicklung, stärkt das Körperbewusstsein und trägt zur Freude an Bewegung und Sport bei.

- **Berufs- und Lebensplanung (BL)**
  In diesem Bildungsbereich geht es um die Entwicklung von Kompetenzen und Verhaltensweisen für ein selbstbestimmtes Berufs- und Erwachsenenleben. Im Zentrum steht die Auseinandersetzung mit den eigenen Interessen, Stärken und Möglichkeiten, um darauf aufbauend realistische Zukunftspläne zu entwickeln. Ziel ist es, dass die Lernenden ihre persönliche und berufliche Zukunft aktiv gestalten, um ein erfülltes, unabhängiges Leben zu führen.

Diagnostik als Grundlage individualisierter Bildungsprozesse

Die inhaltliche und methodische Ausgestaltung der elf spezifischen Bildungsbereiche erfordert eine differenzierte Auseinandersetzung mit den individuellen Lernvoraussetzungen und Entwicklungsverläufen der Lernenden. Diagnostik nimmt dabei eine zentrale Rolle ein: Sie ist ein zentrales Prinzip heil- und sonderpädagogischen Handelns (Tönnissen et al., 2024). Diagnostik stellt die Grundlage jeder individualisierten Bildungsplanung dar und ist eng mit dem Anspruch verknüpft, Bildung für Lernende mit Sehbeeinträchtigung zugänglich, bedeutsam und wirksam zu gestalten. Sie berücksichtigt sowohl personenbezogene als auch umweltbezogene Faktoren, etwa im Sinne eines bio-psycho-sozialen Modells (z. B. mithilfe der ICF). Diagnostik dient dabei nicht nur dem Erkenntnisgewinn, sondern ist integraler Bestandteil von

Bildungsprozessen: Sie unterstützt Reflexion und Zielklärung und fördert individuelle Lernwege.

Im Kontext von Sehbeeinträchtigung umfasst Diagnostik folgende Domänen:

- Wahrnehmungsvoraussetzungen (visuell, haptisch, auditiv)
- Entwicklungsfunktionen (kognitiv, motorisch, sozial-emotional)
- Sprache und Kommunikation (nonverbal, verbal, expressiv, rezeptiv)
- Schriftentscheidungen und Schriftanpassung (z. B. Braille-, Schwarz- oder duale Schriftnutzung; Schriftvergrösserung, Kontrast, Zeilen- und Zeichenabstand usw.)
- lebenspraktische Fähigkeiten (z. B. Sauberkeit, Essfertigkeiten, An- und Ausziehen usw.)
- Orientierung und Mobilität (u. a. Körper- und Raumkonzepte, Schutztechniken, Mobilitätshilfen usw.)
- Access-Technologien (z. B. Bedarf an visuellen, haptischen oder auditiven Zugangstechnologien)
- Low Vision (z. B. Bedarf an analogen oder digitalen Vergrösserungshilfen, Analyse von Licht- und Kontrastbedingungen, funktionale Sehdiagnostik – ausführlich dargestellt im Bildungsbereich Low Vision)
- schulische Kompetenzen (z. B. Lesen, Rechtschreibung, Mathematik, Arbeitshaltung und Motivation)

Eine Herausforderung ist dabei der Mangel an testtheoretisch fundierten, adaptiven und fairen diagnostischen Instrumenten für die Zielgruppe (Goodman et al., 2011). Bestehende standardisierte Instrumente müssen häufig adaptiert und durch qualitative Verfahren wie systematische Beobachtungen, Interviews oder Checklisten ergänzt werden (Heyl, 2021). Ein vielversprechendes Projekt in diesem Zusammenhang ist das «IDS-2-BS»-Projekt, welches adaptierte Testmaterialien und spezifische Normen für Lernende mit Sehbehinderung und Blindheit liefert. Damit wird es möglich sein, die Intelligenz- und Entwicklungsfunktionen sowie schulische Funktionen unter fairen Testbedingungen zu erheben (Hofer et al., 2019). Dies stellt eine zentrale Grundlage für fundierte Bildungs- und Förderentscheidungen dar. Für alle weiteren ECS-Bildungsbereiche finden sich im Anhang Empfehlungen zu geeigneten Verfahren und Instrumenten.

Die sonder- und heilpädagogische Diagnostik bildet somit die Grundlage für das Verständnis individueller Voraussetzungen und Bedürfnisse in den elf Bildungsbereichen des ECS. Gleichzeitig reicht eine individuelle Diagnostik allein nicht aus, um Teilhabe sicherzustellen – sie muss eingebettet sein in ein System, das strukturell auf Vielfalt ausgerichtet ist. Genau hier setzt das Universal Design for Learning (UDL) als dritte Ebene des ECS an: Als übergreifendes Rahmenkonzept zielt UDL darauf ab, Lernumgebungen von Beginn an so zu gestalten, dass möglichst wenige individuelle Anpassungen notwendig sind.

Ebene 3 – Universal Design for Learning (UDL)

Auf der dritten und letzten Ebene wird im ECS ein Bezug zum UDL hergestellt, das als übergreifendes Rahmenkonzept dient (vgl. Abbildung 3). In der UN-BRK, die von der Schweiz 2014 ratifiziert wurde, wird die Umsetzung des universellen Design gefordert (UN-BRK, Art. 4, Abschnitt f). Ergänzend fordert das Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG) in der Schweiz die Prävention und Beseitigung von Barrieren in öffentlichen Einrichtungen, einschliesslich Schulen.

Im Bereich der Bildung etabliert sich das UDL-Konzept. UDL ist ein inklusives Rahmenmodell, das darauf abzielt, Lernumgebungen von Anfang an so zu gestalten, dass alle Lernenden, unabhängig von individuellen Voraussetzungen oder Beeinträchtigungen, Zugang zu Bildung erhalten. Dabei werden potenzielle Lernbarrieren vorgängig identifiziert und proaktiv minimiert (vgl. SZH, 2025).

UDL basiert auf der Erkenntnis, dass Barrieren im Unterrichtssystem und nicht im Individuum verortet sind (Moore, 2007; Wember & Melle, 2018). Anstatt Lernende an das bestehende System anzupassen, wird das Bildungssystem so weiterentwickelt, dass es die Vielfalt der Lernenden berücksichtigt und unterstützt.

Ein zentrales Anliegen des UDL ist die Berücksichtigung vielfältiger Differenzkategorien wie Behinderung, Sprache, Kultur, Migration, Geschlecht oder soziale Herkunft. UDL richtet sich somit nicht ausschliesslich an Lernende mit

Behinderungen, sondern an alle, deren Teilhabe durch strukturelle oder methodische Einschränkungen gefährdet ist. UDL stützt sich auf drei zentrale Prinzipien, die auf neuropsychologischen Erkenntnissen basieren und die Gestaltung von Lernumgebungen leiten (CAST, 2024):

- Entwickle verschiedene Möglichkeiten der Förderung von Lernengagement (Engagement): Schaffung von Lernumgebungen, die Motivation und Interesse fördern, indem sie Wahlmöglichkeiten bieten, Relevanz herstellen und soziale Interaktionen ermöglichen.
- Entwickle verschiedene Möglichkeiten für die Darstellung von Informationen (Darstellung): Bereitstellung von Informationen in unterschiedlichen Formaten (z. B. visuell, auditiv, taktil), um den unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Verarbeitungspräferenzen der Lernenden gerecht zu werden.
- Entwickle verschiedene Möglichkeiten der Informationsverarbeitung und der Darstellung von Lernergebnissen (Aktivierung und Ausdruck): Ermöglichung unterschiedlicher Ausdrucksformen für Lernende, um ihr Wissen und Können zu demonstrieren, z. B. durch schriftliche Arbeiten, mündliche Präsentationen oder kreative Projekte.

Das Ziel von UDL ist es, Lernende zu befähigen, ihr Lernen selbstbestimmt zu gestalten – zielgerichtet und reflektiert, kreativ und authentisch, strategisch und handlungsorientiert (CAST, 2014). In diesen Unterrichtsprinzipien spiegeln sich auch wichtige Aspekte einer sehbeeinträchtigtenspezifischen Didaktik wider (Lang, 2017a). So ist in der spezifischen Didaktik gleichermassen die Ausrichtung des Unterrichts auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden betreffend Inhalte, Ziele, Handlungsorientierung und Tempo notwendig. Diese didaktischen Anpassungen stellen zugleich grundlegende Prinzipien eines inklusiven Unterrichts im Sinne des UDL dar, von denen alle Lernenden profitieren können.

Bedeutung von UDL für Lernende mit Sehbeeinträchtigung

Für Lernende mit Sehbeeinträchtigungen bietet das UDL Vorteile, indem es:

- barrierefreie Lernmaterialien bereitstellt, wie taktile Abbildungen, verbale Bildbeschreibungen oder adaptierte Schulbücher.
- barrierefreie Lernumgebungen schafft, z. B. durch kontrastreiche Gestaltung, Leitlinien oder Braille-Beschriftungen.
- alternative Zugangswege zu Lerninhalten ermöglicht, etwa durch den Einsatz von Screenreadern, vergrösserten Darstellungen oder auditiven Informationen.
- zugängliche Bewegungs- und Freizeitangebote fördert, wie inklusive Sport- oder Freizeitaktivitäten.
- individuell angepasste Lernziele und differenzierte Lernformen unterstützt, z. B. durch den Einsatz von Abakus oder taktilen Hilfen im Mathematikunterricht.
- zugängliche Technologien mit integrierten Bedienungshilfen nutzt, wie VoiceOver, Zoom oder TalkBack.
- individuelle Wahlmöglichkeiten im Lernprozess bietet, um die Autonomie und Selbstbestimmung der Lernenden zu stärken.

Je konsequenter die Prinzipien des UDL im Bildungssystem verankert sind, desto niedriger fällt der Bedarf an spezifischer, individueller Unterstützung aus. Die vorausschauende, barrierefreie Gestaltung von Lernumgebungen ist eine nachhaltige und ressourcenschonende Strategie zur Sicherstellung chancengerechter Bildung. Dazu ist UDL eine verbindende Grundlage für alle sonder- und heilpädagogischen Fachrichtungen. Die bewusste Integration von UDL im ECS unterstreicht das Selbstverständnis der Institutionen aus dem Bereich Sehen, in Kooperation mit anderen Bereichen inklusive Bildungsprozesse zu gestalten und damit im Sinne der UN-BRK gleichberechtigte Bildung und barrierefreie Lernumgebungen einzufordern.

Teil II: Die elf Bildungsbereiche

39 01 | Wahrnehmungsförderung und Begriffsbildung (WB)
52 02 | Kommunikation (K)
65 03 | Low Vision (LV)
78 04 | Brailleschrift (B)
94 05 | Access-Technologien (AT)
113 06 | Orientierung und Mobilität (OM)
130 07 | Lebenspraktische Fähigkeiten (LPF)
141 08 | Soziale Interaktion (SI)
150 09 | Selbstbestimmung, Identität und Teilhabe (SIT)
158 10 | Spiel, Freizeit und Bewegungsförderung (SFB)
166 11 | Berufs- und Lebensplanung (BL)

01 Wahrnehmungsförderung und Begriffsbildung (WB)

Wahrnehmung und Begriffsbildung sind zentrale Voraussetzungen für das Lernen und die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt unter der Voraussetzung einer Sehbeeinträchtigung. Wahrnehmung bezeichnet die bewusste Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung von Informationen aus der Umwelt. Sie ist wesentlich für die Entwicklung und bildet die Grundlage für die Begriffsbildung. Darunter versteht man den Prozess, auf Basis eigener Erfahrungen Dinge zu benennen und in mentalen Kategorien zu ordnen. Fallen einzelne oder mehrere Wahrnehmungssysteme teilweise oder vollständig aus, kann der Zugang zu Umweltinformationen beeinträchtigt werden. Es braucht deshalb eine Umwelt, die konkrete Erfahrungen ermöglicht, z. B. durch Spiel- und Lernmaterial mit einem hohen Aufforderungscharakter, durch Realbegegnungen und begleitende Verbalisierungen. In diesem Kontext nehmen die übrigen Wahrnehmungssysteme eine wichtige kompensatorische Rolle ein. Eine gezielte Wahrnehmungsförderung – insbesondere im taktilen und auditiven Bereich und in der Propriozeption – sowie die systematische Vermittlung von anschaulichen Erfahrungen sind daher unerlässlich und benötigen entsprechende zeitliche Ressourcen. Im Kontext von Hörsehbeeinträchtigungen und verwandten Mehrfachbeeinträchtigungen ist der Bereich besonders wichtig, da ein Sinn den anderen nicht kompensieren kann. Begriffsbildung benötigt daher systematisch häufig körperlich-taktil zugänglich gemachte Erfahrungen. Entscheidend ist, den veränderten Zugang zur Welt und die Konsequenzen für Konzept- und Begriffsbildung im pädagogischen Alltag zu benennen und daraus passende Zugänge abzuleiten.

Verantwortungsbereiche von Bildungs- und Unterstützungssystem

Bildungsinstitutionen und familiäres Umfeld stellen gemeinsam sicher, dass …

… die Wahrnehmungsförderung ab der Geburt beginnen kann und durch eine qualifizierte Fachperson der spezialisierten HFE familien- und alltagsorientiert geplant, begleitet und evaluiert wird.
… Kinder mit Hörsehbeeinträchtigung oder Mehrfachbeeinträchtigung aufgrund ihres spezifischen Unterstützungsbedarfs Zugang zu spezialisierten, entsprechend geschulten Fachpersonen und Angeboten der HFE erhalten.
… eine umfassende Diagnostik der Wahrnehmungsvoraussetzungen durchgeführt wird, inklusive ärztlicher Diagnostik von Sehen und Hören sowie möglicher CVI.
… ressourcenorientiert gehandelt wird, um Wahrnehmungs-, Explorations- und Begriffsbildungsprozesse in sensiblen Entwicklungsphasen gezielt zu unterstützen und positiv zu beeinflussen.
… Zeit und Ressourcen für passende Angebote für Wahrnehmungsförderung zur Verfügung stehen, welche an die Lebenswelt des Kindes anknüpfen, Zeit und Wiederholung erlauben und alle Arten von Beeinträchtigungen berücksichtigen (Hörsehbeeinträchtigung, Mehrfachbeeinträchtigung, Autismus-Spektrum-Störungen [ASS]).
… Eltern und weitere Bezugspersonen nicht nur einbezogen, sondern fachlich beraten und befähigt werden, Wahrnehmungs- und Begriffsbildungsprozesse im Alltag gezielt zu unterstützen.
… die räumlichen Bedingungen für Wahrnehmungsförderung geeignet gestaltet sind oder Anpassungen gemacht werden können (z. B. Beleuchtung, Hilfsmittel, keine störenden Geräusche).
… Unterrichts- und Förderangebote im Sinne des UDL gestaltet werden und unter Einbezug der verschiedenen Wahrnehmungssysteme, um den Lernenden neue Begriffe zugänglich zu machen (z. B. über taktile Veranschaulichungen, welche regelmässig angeboten werden).

- … dass Lehrpersonen und Betreuungspersonen spezifisch zur Begriffsbildung bei Lernenden mit Sehbeeinträchtigung geschult sind und eine gemeinsame pädagogische Sprache nutzen.
- … die Bedingungen, unter denen Lernende am besten wahrnehmen können bzw. eindeutige Reaktionen zeigen, systematisch beobachtet und festgehalten werden, um diese bei Förderangeboten berücksichtigen zu können (z. B. Beleuchtungs- und Vergrösserungsgrad). Querverweis: Diagnostik als Grundlage individualisierter Bildungsprozesse Querverweis: LV
- … Lernende vor sensorischer Überlastung geschützt werden und nonverbale Signale von Überforderung und Rückzugsbedürfnis von Bezugspersonen wahrgenommen werden.
- … Eltern und weitere Bezugspersonen aktiv in die Wahrnehmungsförderung einbezogen werden, z. B. durch gemeinsame Begriffseinführung im Alltag, abgestimmte Begriffsverwendung und kooperative Lernsettings.

Visuelle Wahrnehmung

Lernende mit Sehbeeinträchtigung sollen ihren Sehsinn bestmöglich nutzen. Viele Sehfunktionen entwickeln sich im Laufe der Kindheit. Die Entwicklung kann aber durch die Sehbeeinträchtigung erschwert sein. Gezielte Massnahmen zur visuellen Wahrnehmungsförderung sind deshalb für viele Lernende mit Sehbeeinträchtigung zentral.

Visuelle Wahrnehmungsförderung hat zum Ziel, die Nutzung des Sehsinns anzuregen und bis hin zur bestmöglichen Ausschöpfung des individuellen Sehpotenzials zu unterstützen. Sie zielt darauf ab, Sehfunktionen wie Fixieren, Blickwechsel oder visuelles Erkennen gezielt zu stärken – insbesondere dort, wo alltagsnahe Reize nicht ausreichen. Dazu unterstützen optische und elektronische Sehhilfen die Ausnutzung des Sehpotenzials. Dadurch gibt es eine grosse Überschneidung mit dem Bereich Low Vision Querverweis: LV.

Die oder der Lernende …

… reagiert auf visuelle Reize, insbesondere Lichtquellen, z. B. durch Zuwendung mit Blick, Kopf oder Körper.
… wendet sich gezielt einem Objekt zu oder von ihr oder ihm ab, z. B. durch Zuwendung mit Blick, Kopf oder Körper.
… zeigt eine Reaktion auf einen visuellen Eindruck, z. B. Greifen, Lächeln, Bewegung.
… fixiert ein Objekt über einen längeren Zeitraum.
… verfolgt ein bewegtes Objekt mit dem Blick (visuelles Tracking).
… springt mit dem Blick gezielt zwischen zwei Objekten hin und her (Sakkaden).
… weicht mit dem Blick gezielt aus, wenn visuelle Informationen zu stark oder irrelevant sind.
… tastet mit den Augen ab, verschafft sich einen visuellen Überblick, z. B. über einen neuen Raum, ein Bild oder eine Buchseite.
… greift gezielt nach gesehenen Objekten.
… übt sich in der Auge-Hand-Koordination, z. B. beim Nachfahren einer Linie oder bei Übungen auf der Lightbox.
… erkennt und benennt Formen, ordnet diese zu.
… erkennt Grössenunterschiede und vergleicht Grössen.
… erkennt und benennt Farben, ordnet sie korrekt zu.
… erkennt Figuren in verschiedenen Perspektiven wieder, z. B. in einem Bilderbuch.
… unterscheidet Figur und Grund bei Anordnungen von Objekten.
… erkennt und benennt vertraute Gesichter.
… erkennt Personen anhand charakteristischer Merkmale, z. B. Statur, Bewegungsmuster, Grösse.
… merkt sich visuelle Informationen, z. B. Gegenstände und Orte, und kann sich an sie erinnern.
… unterscheidet relevante von irrelevanten Informationen in komplexen visuellen Szenen.
… nutzt gezielt Strategien zur Verbesserung des Sehens, z. B. annähern, Position ändern, Sehhilfen einsetzen, Kontraste nutzen, Orientierungshilfen verwenden.
… kommuniziert visuelle Bedürfnisse, z. B. «Ich brauche mehr Licht» oder «Kannst du mir das grösser zeigen?».
… kommuniziert visuelle Überforderung, z. B. bei visueller Reizfülle oder Blendung.

… entwickelt und nutzt Strategien zum Schutz vor visueller Reizüberflutung.
… baut innere visuelle bzw. räumliche Vorstellungen (mentale Repräsentationen) auf und nutzt diese zum Wiedererkennen, Vergleichen, zur Orientierung und zur Begriffs- und Konzeptbildung (für Lernende mit leichter bis hochgradiger Sehbeeinträchtigung bzw. CVI).

Auditive Wahrnehmung

Über das Hören erhalten wir Informationen zur Orientierung, dem Erkennen von Personen und Objekten sowie von Gefahren. Das Hören macht den Erhalt von Informationen auch über weitere Entfernungen möglich und spielt eine wichtige Rolle bei sozialen Interaktionen. Lernende mit Sehbeeinträchtigung nutzen das Hören kompensatorisch, sie erhalten Informationen von Bezugspersonen durch Erklärungen und Beschreibungen (Verbalisierungen) und nutzen Screenreader mit Sprachausgabe als technisches Hilfsmittel im Alltag. Weiterhin erhalten sie Umweltinformationen über das Hören, welches zur Orientierung und Mobilität genutzt wird. Querverweis: OM – Echolokalisation

Für Lernende mit Hörsehbeeinträchtigung ist es wichtig, das Hörpotenzial möglichst ausschöpfen zu können, um ihnen Zugang zu Umweltinformationen zu ermöglichen. Dazu braucht es eine fortlaufende Hördiagnostik, individuell angepasste Hörhilfen sowie das Vermitteln positiver Assoziationen zum Hören. Grundsätzlich stärkt die gezielte Förderung der auditiven Wahrnehmung die Teilhabemöglichkeiten im sozialen, schulischen und lebenspraktischen Kontext.

Die oder der Lernende …

… reagiert auf Geräusche und Stille, z. B. richtet den Körper bzw. Kopf zur Geräuschquelle aus, bewegt sich zur Geräuschquelle, greift nach der Geräuschquelle.
… erkennt gleiche Geräusche wieder.
… erkennt die Richtung von Geräuschen, z. B. vorne, hinten.

… erkennt, ob ein Geräusch von drinnen oder draussen kommt bzw. ob es nah oder fern ist.
… erkennt, ob sich ein Geräusch nähert oder entfernt.
… nutzt das Hören zur Orientierung im Raum, z. B. durch akustische Orientierungspunkte. Querverweis: OM
… ordnet Geräusche bestimmten Kategorien zu, z. B. Naturgeräusche, Tierreich, Maschinen, Stimmen; erkennt anhand eines Geräusches, wer oder was es verursacht.
… ordnet Geräuschquellen einem Gegenstand oder einer Handlung zu und interpretiert deren Bedeutung, z. B. Klopfen = jemand möchte eintreten.
… erkennt Personen an der Stimme.
… spricht über auditive Eindrücke und Erlebnisse.
… unterscheidet zwischen wichtigen und unwichtigen Geräuschen oder Informationen.
… blendet irrelevante Geräusche gezielt aus (auditive Selektion).
… wendet Hörstrategien an, z. B. gezielte Aufmerksamkeit, Wiederholen, Konzentrationsfokussierung.
… merkt sich akustische Informationen, z. B. Reihenfolgen, Geräuschfolgen, verbale Anweisungen, und kann sie wiedererkennen oder umsetzen.
… meldet auditive Überforderung oder Überreizung.
… entwickelt und nutzt Strategien zur Entlastung, z. B. Rückzug, Nutzung von Kopfhörern oder Pausen.
… versteht Inhalte, die über eine Sprachausgabe mit synthetischer Stimme wiedergegeben werden.
… kann einschätzen, wann eine Sprachausgabe zu schnell oder zu komplex ist.
… meldet Überforderung durch sprachliche Dichte oder Geschwindigkeit der Sprachausgabe.
… entwickelt Präferenzen für die Hörstimme und die Hörgeschwindigkeit und nutzt diese gezielt zur Unterstützung des Hörverstehens.
… entwickelt und nutzt Strategien zur Verarbeitung und Speicherung von Hörinformationen.

Haptische Wahrnehmung

Lernende mit Sehbeeinträchtigung erleben einen grossen Teil ihrer Umwelt über den Tastsinn. Anders als die visuelle Umwelt, die permanent verfügbar ist und einen hohen Aufforderungscharakter hat, muss die tastbare Umwelt von den Lernenden aktiv erkundet werden. Haptisches Wahrnehmen ist daher ein intentionaler und körperbezogener Prozess, der bewusste Exploration und gezielte Förderung voraussetzt. Die Entwicklung haptischer Fähigkeiten ist zentral für die Begriffsbildung, den Zugang zu taktilen Grafiken und für den Braille-Schriftspracherwerb. Für Lernende mit Hörsehbeeinträchtigung ist die haptische Wahrnehmung besonders bedeutsam. Sie kompensieren fehlende oder eingeschränkte visuelle und auditive Informationen durch haptische Strategien und nutzen die Berührung als zentralen Zugang zur Welt.

Die oder der Lernende …

… erkundet neue Objekte tastend, manipuliert sie, nutzt dazu beide Hände.
… öffnet sich neuen Tasterfahrungen, überwindet Berührungsängste.
… nimmt Gegenstände wahr, die sich nicht im Handtastraum befinden, z. B. durch Greifen nach akustischen Objekten, die nicht in unmittelbarer Nähe sind.
… benennt verschiedene Texturen, z. B. hart, weich, rau, glatt, kalt, geriffelt.
… benennt verschiedene Materialien, z. B. Holz, Eisen, Plastik, Ton, Stein, Glas.
… verwendet Begriffe wie Linie, Kante, Rundung und Fläche korrekt.
… erkennt taktil gleich oder ähnlich beschaffene Objekte und bildet Gruppen, z. B. nach Material, Beschaffenheit, Struktur, Form, Grösse.
… erkennt tastend Grundformen und benennt sie, z. B. Kreis, Viereck, Quadrat, Rechteck, Sechseck.
… entwickelt gezielte Taststrategien, z. B. beidhändiges Abtasten, schrittweises Ertasten mit Fingerspitzen, umfassendes Tasten, eine Hand als Ankerpunkt nutzen.
… nutzt das Tasten zur gezielten Informationsaufnahme, unterscheidet zwischen wichtigen und unwichtigen Reizen und blendet Störreize aus.

- … fährt eine Linie mit den Fingern nach, z. B. gerade, gepunktete, gestrichelte, gewellte Linien.
- … fährt eine komplexe Linie mit Hindernissen oder Überkreuzungen taktil nach.
- … zeichnet auf taktiler Zeichenfolie und fährt die eigens produzierten Linien nach.
- … erlernt und verwendet beim Lesen von taktilen Grafiken Raumbegriffe wie links, rechts, oben, unten, horizontal, vertikal, diagonal.
- … liest taktile Grafiken, z. B. Quellkopien, Tiefziehgrafik, Braille-Grafik, Reliefkarten, und entnimmt ihnen Informationen, ggf. mit Unterstützung durch Lehrperson.
- … erkundet taktile Modelle und entnimmt ihnen Informationen und stellt Bezüge zu Realgegenständen her.
- … erlernt den Zusammenhang zwischen Realgegenständen (3D) und taktilen Grafiken (2D), erkennt die verschiedenen Ansichten auf taktilen Grafiken (Seitenansicht, Draufsicht, Querschnitt), weiss, warum Realgegenstände auf Grafiken anders dargestellt werden (z. B. ein Hund hat in der Seitenansicht nur zwei Beine, in der Realität aber vier), ordnet Grafiken dem Realgegenstand zu.
- … liest Karten oder taktile Veranschaulichungen von Wegen und versteht diese.
- … erstellt mit taktilen Hilfsmitteln, z. B. Magnetplättchen, Klett-Gegenständen, Geometriewerkzeugen, eigene taktile Grafiken, z. B. Zeichnungen oder Übersichtspläne.
- … kann unterschiedliche taktile Grafiken zum Lernen nutzen und ihnen eigenständig Informationen entnehmen.

Olfaktorische Wahrnehmung

Olfaktorische Reize geben Menschen mit Sehbeeinträchtigung wichtige Hinweise über ihre Umwelt und helfen bei der Orientierung, z. B. durch den typischen Geruch eines Schulzimmers, einer Turnhalle oder von Lebensmitteln. Da olfaktorische Reize direkt ins limbische System des Gehirns weitergeleitet werden, können sie intensiv und unbewusst sein. In der Wahrnehmungsförderung sollten Gerüche gezielt und dosiert eingesetzt werden.

Insbesondere bei Lernenden mit zusätzlicher kognitiver oder sensorischer Beeinträchtigung kann die olfaktorische Wahrnehmung zur intermodalen Kompensation beitragen und neue Zugänge zur Welt eröffnen – etwa durch Geruchserinnerungen, Geruchsvergleiche oder assoziatives Lernen.

Die oder der Lernende …

… nimmt unterschiedliche Gerüche bewusst wahr und unterscheidet diese, z. B. süss, sauer, stechend, angenehm.
… öffnet sich für neue und ungewohnte olfaktorische Eindrücke, zeigt Neugier oder nähert sich zurückhaltend explorierend.
… spricht über Geruchserfahrungen, beschreibt Eindrücke oder Gefühle, die mit bestimmten Gerüchen verbunden sind.
… nutzt Gerüche zur Wiedererkennung von Lebensmitteln, Materialien, Gegenständen oder Personen.
… nutzt olfaktorische Reize zur Orientierung im Raum, z. B. Geruch von Essen = Nähe zur Küche, Chlor = Schwimmbad.

Gustatorische Wahrnehmung

Die gustatorische Wahrnehmung spielt eine zentrale Rolle bei der Ernährung und für die Lebensqualität. Sie ist eng mit der olfaktorischen und taktilen Wahrnehmung verbunden und beeinflusst sowohl Nahrungspräferenzen als auch das Verhalten beim Essen. Unbekannte Reize oder fehlende visuelle Vorerwartung können zu Unsicherheit und Ablehnung führen. Daher ist beim Aufbau gustatorischer Wahrnehmung ein achtsames Vorgehen besonders wichtig. Schrittweises Heranführen, z. B. zuerst Anfassen, Riechen, Ablecken, dann Hineinbeissen und wieder Ausspucken, oder auch der Zugang über bekannte und ähnliche Lebensmittel können helfen, sich für weitere Erfahrungen zu öffnen. Wie bei allen Angeboten zur Wahrnehmungsförderung gilt Freiwilligkeit, positive Atmosphäre und klare Kommunikation, um Vertrauen herzustellen.

Die oder der Lernende …

… erkennt, benennt und unterscheidet Geschmäcker und Geschmacksrichtungen.
… unterscheidet und benennt Geschmacksrichtungen, z. B. süss, sauer, salzig, bitter.
… erkennt Lebensmittel anhand ihres Geschmacks, auch ohne visuelle oder taktile Hinweise.
… unterscheidet Konsistenzen und benennt Eigenschaften, z. B. weich, körnig, flüssig, zäh, cremig.
… spricht über gustatorische Eindrücke, beschreibt Vorlieben, Abneigungen oder sensorische Besonderheiten.
… öffnet sich, soweit möglich, für verschiedene Geschmäcker und Konsistenzen, probiert Ungewohntes in geschütztem Rahmen aus.

Propriozeption

Die Propriozeption vermittelt Informationen über die Position des Körpers im Raum, die Beziehung von Körperteilen, die Kraftdosierung, die Bewegungsrichtung, die zeitlich-räumliche Koordination von Bewegungen und das räumliche Vorstellungsvermögen in Bezug auf unterschiedliche Perspektiven. Sie bildet die Grundlage für das Körperbewusstsein. Für Lernende mit Sehbeeinträchtigung ist die Entwicklung propriozeptiver Kompetenzen häufig erschwert, da visuelle Rückmeldungen fehlen oder nur eingeschränkt verfügbar sind. Bewegungsabläufe, die sehende Lernende über visuelle Nachahmung erwerben, müssen explizit beschrieben, verbal angeleitet und oft über parallele Bewegung oder ko-aktive Bewegungen gezeigt werden. Für Lernende mit Hörsehbeeinträchtigung ist die Förderung der Propriozeption besonders zentral, da auditive Rückmeldungen ebenfalls nur eingeschränkt zur Verfügung stehen. Hier übernimmt die Eigenwahrnehmung des Körpers eine noch stärkere Kompensationsfunktion und ist zugleich wichtig für die Kommunikation, z. B. ein gemeinsamer Rhythmus, Ko-Regulation, körperlich-taktile Abstimmung. Der Bereich beschreibt vielfach Voraussetzungen für Kommunikationsformen, welche im Kontext von Mehrfachbeeinträchtigung oder Hörsehbeeinträchtigung von Bedeutung sind. Querverweis: K

Die oder der Lernende …

… reagiert auf Berührungen am Körper, z. B. durch Zuwendung, Handlung oder Benennen.
… erlebt durch gezielte Körperbewegungen wie Schaukeln, Drehen und Begrenzung Orientierung im Raum.
… spürt den eigenen Körper und einzelne Körperteile durch Sinnesreize und Wahrnehmungsangebote von aussen, z. B. durch Gewichte auf dem oder am Körper; durch Gegenstände, die Druck auf den Körper ausüben oder Begrenzungen aufzeigen, wie Kleidungsstücke, Armbänder, Gummis usw.
… nimmt wiederkehrende Bewegungsabfolgen oder Körperberührungen als Hinweis auf beginnende Handlung wahr.
… nutzt körpernahe Reize, z. B. Material an den Gelenken, strukturierte Unterlagen, zur Raumgliederung und Stabilisierung des Körperschemas.
… nutzt die Wahrnehmung der Körpermitte und -grenzen zur Orientierung in taktilen Interaktionen.
… spürt und beschreibt die Lage einzelner Körperteile zueinander.
… benennt die eigenen Körperteile, z. B. Kopf, Schulter, Bauch, Beine, Füsse.
… reagiert auf Bewegungen im Rahmen ko-aktiver Interaktionen und steuert diese durch rhythmische Wiederholung oder Unterbrechung.
… ordnet sich selbst und andere Personen durch körpernahe Bezugsobjekte, z. B. Armband der Bezugsperson, in Raum und Zeit ein.
… erlebt den eigenen Körper in verschiedenen Positionen, z. B. liegend, sitzend, stehend, mit oder ohne Unterstützung, ggf. gestützt durch Hilfsmittel; im Sitzen, auf dem Boden oder auf verschiedenen Sitzgelegenheiten, frei oder mit Begrenzung.
… erkennt und beschreibt die räumliche Lage eines Objekts zum eigenen Körper, z. B. vorne, hinten, oben, unten.
… erkennt und beschreibt die räumliche Beziehung mehrerer Gegenstände zueinander unter Einbezug mehrerer Sinne, z. B. Tasten, Hören, Riechen, Sehen.
… verwendet Raumbegriffe mit Körperbezug wie rechts und links, oben und unten, vorne und hinten, innen und aussen.

… erkennt strukturelle Raumveränderungen über taktile Exploration und passt ihr oder sein Verhalten daran an.
… beschreibt Bewegungen und Körperlagen aus Erinnerung oder mit Unterstützung durch taktile Darstellungen, z. B. Miniaturen, Püppchen, taktile Modelle.

Vestibuläre Wahrnehmung

Die vestibuläre Wahrnehmung (Gleichgewichtssinn) liefert Informationen über Lage, Bewegung und Beschleunigung des Körpers im Raum und bildet gemeinsam mit der Propriozeption die Grundlage für Haltungskontrolle, Gleichgewicht sowie ein Bewegungsgedächtnis, das zielgerichtete Bewegungen und das Einschätzen von Distanzen ermöglicht. Bei Lernenden mit Sehbeeinträchtigung entwickeln sich Vorstellungen zu Richtungsänderungen, Geradeausgehen, Distanzen und Raumdimensionen nicht automatisch, sondern benötigen vielfältige, wiederholte Bewegungserfahrungen, bewusste Rückmeldungen und sprachliche Begleitung. Für Lernende mit Mehrfachbeeinträchtigung bzw. im Rollstuhl ist das vestibuläre System ebenfalls zentral, da über Beschleunigung, Bremsen, Niveauveränderungen und Untergrundvibrationen wesentliche Orientierungs- und Körperlageinformationen wahrgenommen werden, die für Sicherheit, Orientierung und Bewegungskontrolle bedeutsam sind. Querverweis: OM Querverweis: SFB

Die oder der Lernende …

… schult das Gleichgewicht in verschiedenen Bewegungsformen: erlebt Schaukelbewegungen und führt diese selbst aus, rollt auf einem Rollbrett oder Gymnastikball, steht auf einem Bein, balanciert auf Bänken usw.
… nimmt Veränderungen von Bewegung, Geschwindigkeit und Richtung bewusst wahr und reagiert darauf, z. B. bei Anhalten, Beschleunigen, Drehen oder Richtungswechseln.
… erlebt und unterscheidet unterschiedliche vestibuläre Reize (z. B. Schaukeln, Rollen, Neigen, Drehen) und setzt diese in Beziehung zur eigenen Körperlage und Stabilität.

… nutzt vestibuläre Informationen zur Orientierung des eigenen Körpers, z. B. zur Wahrnehmung von oben/unten, vorne/hinten oder zur Ausrichtung des Körpers im Raum.
… verknüpft vestibuläre Wahrnehmung mit anderen Sinnen (insbesondere Propriozeption, Tastsinn und Hören), um Bewegungen, Distanzen und Raumveränderungen besser einzuordnen.

02 Kommunikation (K)

Kommunikation ist ein Grundrecht. Sie beginnt weit vor der Verwendung konventioneller Sprache und umfasst alle Formen des Austauschs von Bedeutungen, Emotionen, Bedürfnissen und Beziehungen. Für viele Lernende mit Seh-, Hör-, Hörsehbeeinträchtigung oder Mehrfachbeeinträchtigung ist der Zugang zu Kommunikation jedoch von Beginn an erschwert. Die Entwicklung von Kommunikation verläuft dabei individuell. Sie reicht von präintentionalen und nicht konventionellen Ausdrucksformen, intentional eingesetzten, aber individuell geprägten Kommunikationsformen bis hin zu Sprachen (z. B. Lautsprache oder Gebärdensprache), die Konventionen und Regeln unterliegen. Ist der Zugang zu Sprache aufgrund individueller Voraussetzungen (noch) nicht oder nur sehr eingeschränkt möglich, können Methoden, Strategien und Hilfsmittel der Unterstützten Kommunikation (UK) den Aufbau von Kommunikation und Sprachverständnis gezielt unterstützen.

UK kann dabei sowohl vorsprachlich, sprachbegleitend als auch sprachersetzend eingesetzt werden. Im Kontext von Seh- und insbesondere Hörsehbeeinträchtigung umfasst UK die Gestaltung einer zugänglichen Umwelt und verlässlicher Routinen, das Zugänglichmachen von Kontextinformationen sowie körpernahe, nicht reglementierte Kommunikationsformen wie ko-aktive Bewegungen, Body Signs und individuelle Gesten. Ergänzend kommen elektronische Hilfsmittel zum Einsatz. Diese sind jedoch häufig primär visuell konzipiert und müssen für Lernende mit Sehbeeinträchtigung gezielt adaptiert werden.

Voraussetzung für einen erfolgreichen Einsatz von UK ist eine differenzierte Einschätzung der kommunikativen, sensorischen und kognitiven Voraussetzungen sowie eine bewusste Auseinandersetzung mit der individuellen Wahrnehmungs- und Erfahrungswelt der Lernenden.

Der Aufbau von Kommunikation und gegebenenfalls auch von Sprachverständnis erfolgt über individuelle Entwicklungswege, eingebettet in gezielte Partnerstrategien wie «Modelling»[4] und «Scaffolding»[5] und responsives Interaktionsverhalten. Da Kommunikation stets dialogisch und beziehungsorientiert ist, kommt den Bezugs- und Kommunikationspersonen eine zentrale Rolle zu. Der Aufbau von Vertrauen, Verlässlichkeit und gemeinsamer Bedeutung ist insbesondere bei körpernahen und taktilen Kommunikationsformen von grundlegender Bedeutung. Im folgenden Kapitel werden daher Kompetenzen sowohl auf Ebene der Lernenden als auch auf Ebene der Bezugspersonen systematisch beschrieben und dargestellt.

Hinweis: Auf kommunikative Besonderheiten, die im Kontext einer Sehbeeinträchtigung auftreten können und weniger den formalen Spracherwerb als vielmehr pragmatische und interaktionale Aspekte der Kommunikation betreffen, etwa das eingeschränkte Verfügbarsein von Informationen zu Blickverhalten, Mimik, Gestik, Körperhaltung oder situativen Hinweisen, wird im Bildungsbereich Soziale Interaktion eingegangen. Diese Aspekte sind dort verortet, da sie insbesondere für die Kontaktaufnahme, die Gesprächssteuerung, die Perspektivenübernahme, die Nähe-Distanz-Regulation sowie für das Entstehen und Auflösen von Missverständnissen von zentraler Bedeutung sind. Querverweis: SI – Kommunikative Kompetenzen

[4] Unter Modelling versteht man, dass Bezugspersonen selbst das UK-System aktiv verwenden, z. B. indem sie Symbole auf dem Talker drücken oder parallel zur Lautsprache gebärden.

[5] Scaffolding bedeutet, dass Bezugspersonen ihre Unterstützung schrittweise zurücknehmen, sodass das Kind zunehmend selbst die Kommunikation steuert.

Verantwortungsbereiche von Bildungs- und Unterstützungssystem

Damit (Unterstützte) Kommunikation nachhaltig im schulischen Alltag verankert werden kann, übernehmen die Schule bzw. die Bildungsinstitution und das Umfeld folgende strukturelle und pädagogische Verantwortlichkeiten:

Die Bildungsinstitution und das Umfeld stellen sicher, dass …

… der Aufbau kommunikativer Kompetenzen bereits ab der Geburt durch eine qualifizierte Fachperson der spezialisierten Früherziehung begleitet wird.
… Eltern und Bezugspersonen fachlich beraten und befähigt werden, kommunikative Signale wahrzunehmen, zu deuten und im Alltag responsiv darauf zu reagieren.
… die Heilpädagogische Früherziehung, insbesondere bei Seh- und Hörsehbeeinträchtigung, eine koordinierende Rolle im interdisziplinären Kommunikationsaufbau übernimmt.
… Kommunikationsförderung und UK in die individuelle Förderplanung und Schulentwicklung eingebettet sind.
… ausreichend zeitliche und finanzielle Ressourcen für Weiterbildung, Software und Material sowie die Umsetzung von UK eingeplant werden.
… UK-Hilfsmittel systematisch eingeführt, angepasst und evaluiert werden.
… mit den Lernenden multimodale Kommunikationssysteme aufgebaut werden, bei denen Kommunikationsformen und Hilfsmittel nach Kontext und Gesprächspartner ausgewählt werden können.
… UK-spezifische Beratung und Unterstützung für den Arbeitsalltag angeboten wird, z. B. UK-Beauftragte, UK-Netzwerk, UK-Kongresse.
… Fachpersonen aus dem Bereich UK und Hörsehbeeinträchtigung Kommunikationsmittel einführen und etablieren.
… Fach- und Assistenzpersonen regelmässig in UK weitergebildet und im multiprofessionellen Team unterstützt werden.
… Fach- und Bezugspersonen über notwendige Kompetenzen im Bereich Kommunikationsaufbau und -förderung, insbesondere unter dem Aspekt mehrfacher Sinnesbeeinträchtigung, verfügen.

… kommunikationsförderliche Rituale und Alltagssituationen geschaffen und gepflegt werden.
… Lernende mit Mehrfachbeeinträchtigung in einer sicheren, anregungsreichen Umwelt Kommunikationserfahrungen machen können.
… Lernenden spezifisch angepasstes Material zur Kommunikation zur Verfügung steht (z. B. taktile Bezugsobjekte).
… aktiv auf die Signale der Lernenden mit Mehrfachbeeinträchtigung eingegangen wird, ihre emotionalen Bedürfnisse Berücksichtigung finden und Lerngelegenheiten geschaffen werden.
… Angehörige und Bezugspersonen in die Kommunikationsstrategien der Lernenden einbezogen werden.

Zusätzliche Verantwortungsbereiche bei Hörsehbeeinträchtigung

Die Bildungsinstitution und das Umfeld stellen sicher, dass …

… geschulte und spezialisierte Fachpersonen aus dem Bereich Hörsehbeeinträchtigung als feste Ansprechperson für Lernende, Angehörige, Bezugspersonen und Fachkräfte des Umfelds zur Verfügung stehen.
… alle beteiligten Fach- und Assistenzpersonen über Grundlagenwissen und ein fachliches Grundverständnis von Hörsehbeeinträchtigung, insbesondere zu Auswirkungen auf Wahrnehmung, Kommunikation, Orientierung, Beziehung und Lernen verfügen.
… bei Verdacht auf oder Vorliegen einer Hörsehbeeinträchtigung frühzeitig spezifische diagnostische Abklärungen veranlasst werden, z. B. eine Einschätzung des funktionalen Sehens, eine Einschätzung des funktionalen Hörens, eine Einschätzung der haptischen Wahrnehmung und des kommunikativen Entwicklungsstandes.
… Umwelt- und Gesprächsinformationen bei Bedarf in Echtzeit zugänglich gemacht werden, etwa, wer im Raum ist, wann das Thema wechselt und welche nonverbalen Hinweise relevant sind – taktil, visuell oder auditiv angepasst.

Präintentionale Kommunikationsformen und frühe Dialogfähigkeit

Darunter versteht man frühe Formen des Austauschs, bevor Kommunikation bewusst geplant oder zielgerichtet eingesetzt wird. Präintentionale Signale entstehen oft spontan aus Körperspannung, Bewegungen, Lauten, Mimik, Blick- oder Körperausrichtung sowie aus taktil-körperlichen Ausdrucksformen. Sie haben noch keine festgelegte Bedeutung, können aber von vertrauten Bezugspersonen als bedeutsam wahrgenommen und beantwortet werden. Frühe Dialogfähigkeit entsteht wiederum, wenn Bezugspersonen diese Signale zuverlässig «aufgreifen» und in einer gemeinsamen Handlungs- und Wahrnehmungsweise beantworten, sodass wiederkehrende Interaktionsmuster, Erwartbarkeit und wechselseitige Abstimmung im Kontakt wachsen. Diese frühen Dialoge können als Protokonversationen verstanden werden, in denen Bedeutung über Rhythmus, Spannung, Pausen und Berührung entsteht. Zentrale Qualitätsmerkmale dieser frühen Dialoge sind Attunement (Abstimmung), Ko-Präsenz und Ko-Regulation durch verlässliche, körpernahe und vorhersehbare Antworten.

Die Bezugsperson …

… deutet präintentionale kommunikative Signale (z. B. Körperspannung, Atemveränderung, Lautieren, Bewegungen) und reagiert darauf.
… bahnt Wechselwirkung in der frühen Kommunikation an und stellt Aufmerksamkeit her.
… gestaltet Ko-Präsenz, indem sie räumliche Nähe, gemeinsame Ausrichtung und geteilte Aufmerksamkeit über Berührung und gemeinsame Handlung verlässlich herstellt und hält.
… zeigt Attunement, indem sie Tempo, Rhythmus, Berührungsqualität und Pausen an Körpersignale und Bedürfnisse der lernenden Person anpasst.
… unterstützt Ko-Regulation durch vorhersehbare, ruhige Interaktionen, klare Übergänge und gezielte Reize, sodass die oder der Lernende Spannung abbauen und im Kontakt bleiben kann.

Die oder der Lernende …

… erlebt Reaktionen auf präintentionale Signale.
… entwickelt über ko-aktive Interaktionen erste Formen geteilter Aufmerksamkeit und erhält Ko-Präsenz über Nähe, Berührung und gemeinsame Ausrichtung aufrecht.
… zeigt Abstimmung in der Interaktion, indem sie oder er Tempo, Wiederholung, Fortsetzen oder Unterbrechen über Körper- oder taktile Signale mitsteuert.
… nimmt Wechselwirkungen in wiederkehrenden Interaktionen wahr und erlebt Kommunikation als dialogischen Prozess.
… zeigt Signale von Überforderung oder Rückzugsbedarf und kann durch gemeinsam etablierte, vorhersehbare Routinen wieder in eine regulierte Interaktionsbereitschaft finden.
… beginnt, wiederkehrende Muster zu erwarten / zu antizipieren.

Nicht reglementierte Kommunikationsformen

Nicht reglementierte Kommunikationsformen sind individuelle und situativ entstehende Formen der Verständigung, die keine festgelegten Bedeutungen oder standardisierten Regeln haben. Sie entwickeln sich aus Bewegung, Körperwahrnehmung, Berührung, Gestik und gemeinsamem Handeln und sind eng an Beziehung, Kontext und Erfahrung gebunden. Für Lernende mit Hörsehbeeinträchtigung sowie Mehrfachbeeinträchtigung bilden sie eine zentrale Grundlage für Kommunikation, da sie unmittelbar an vorhandene sensorische, motorische und emotionale Möglichkeiten anknüpfen. Durch Wiederholung in ähnlichen Situationen können diese Kommunikationsformen wiedererkannt, erinnert und antizipiert werden und so beim Aufbau eines Kommunikationsverständnisses unterstützen. Nicht reglementierte Kommunikationsformen können parallel zu reglementierten Kommunikationsformen bestehen und diese vorbereiten oder ergänzen.

Ko-aktive Bewegungen

Mit ko-aktiven Bewegungen ist eine basale Kommunikationsform gemeint. Von der Person mit Beeinträchtigung initiierte Bewegungen werden von der Bezugsperson über mehrere Sinne erfahrbar nachgeahmt. Dadurch entsteht ein nonverbaler Dialog, bei dem sich die Lernenden mit Bewegungen unterschiedlicher Formen und Qualitäten abwechseln und gemeinsame Aufmerksamkeit auf diese haben.

Bewegungen werden zusammen ausgeführt. Indem die Bewegung aufgenommen oder bewusst unterbrochen wird, kann eine basale Kommunikation aufgebaut werden.

Die Bezugsperson …

… imitiert Bewegungen der Lernenden taktil, visuell und auditiv und bietet sich für weitere abwechselnde Wiederholungen und Variationen der Bewegung an.

Die oder der Lernende …

… richtet die Aufmerksamkeit auf die gemeinsame und abwechselnde Ausführung von Bewegungen.
… steuert die Interaktion durch bewusste Unterbrechung und Wiederaufnahme der Bewegung.

Körpergebärden oder Body Signs

Körpergebärden bzw. Body Signs sind Gesten oder Gebärden, die mit oder ohne Handkontakt direkt am Körper einer Person ausgeführt werden. Die Information wird somit weniger abstrakt spürbar.

Die Bezugsperson …

… führt Körpergebärden für bestimmte Alltags- und Lernsituationen ein, z. B. für Duschen, indem mit den Fingern das Tropfen auf dem

Kopf oder anderen Körperteilen imitiert wird.
… wiederholt die Körpergebärde in den passenden Situationen.

Die oder der Lernende …

… zeigt eine Reaktion auf Berührung und antizipiert diese.
… verbindet bestimmte Situation mit einer bestimmten Berührung.
… wird durch die Körpergebärde auf bevorstehende Situationen vorbereitet.

Gesten

Darunter versteht man kommunikative Bewegungen, die individuell und spontan kreiert werden und keine allgemeingültige Bedeutung haben.

Die Bezugsperson …

… achtet und reagiert auf Gesten der Lernenden.
… nutzt Gesten ergänzend zur Lautsprache und passt dabei Tempo und Sehdistanz an die Lernende oder den Lernenden an.

Die oder der Lernende …

… nutzt eigene Gesten zum Ausdruck von Bedürfnissen.
… kann Gesten der Bezugspersonen visuell erkennen und verstehen.

Reglementierte Kommunikationsformen

Reglementierte Kommunikationsformen sind konventionalisierte, sozial geteilte Systeme der Verständigung mit festgelegten Bedeutungen und Regeln (z. B. Sprachen oder taktile Alphabete). Im Unterschied zu individuellen, vorsprachlichen Ausdrucksweisen sind sie erlernbar, personenübergreifend verständlich und ermöglichen eine differenzierte und präzise Kommunikation.

Gebärden

Gebärden sind reglementierte Hand- und Armbewegungen mit definierter Bedeutung, die sich an eine Gesprächspartnerin bzw. einen -partner richten. In der Deutschschweiz wird die Deutschschweizer Gebärdensprache (DSGS) verwendet. Sie ist eine vollwertige natürliche Sprache mit eigener Grammatik und Kultur. Daneben gibt es gebärdenunterstützende bzw. vereinfachte Gebärdensammlungen (z. B. PORTA), die sich an Gebärdensprachen orientieren, jedoch keine eigenständigen Sprachen darstellen und im Sinne der UK eingesetzt werden.

Die Bezugsperson …

… nutzt die Gebärden, um in einen Dialog zu treten und Lautsprache zu unterstützen.
… kennt die Bedeutung der Gebärden und kann angemessen auf diese reagieren.

Die oder der Lernende …

… kann die Gebärden visuell und/oder taktil wahrnehmen.
… kann einfache Gebärden nutzen, um Grundbedürfnisse auszudrücken.

Taktiles Gebärden

Beim taktilen Gebärden werden die Gebärden unter den spürenden Händen ausgeführt. Es kann noch zwischen taktilen Gebärden mit und ohne Handwechsel unterschieden werden (Monolog- und Dialogposition).

Die Bezugsperson wie auch die oder der Lernende …

… nutzt beide Hände für taktile Gebärden beim Sprechen (Monologposition).
… spürt mit beiden Händen die taktilen Gebärden (Monologposition).
… nutzt die linke Hand als Hörer-Hand auf der Sprecherhand der Kommunikationspartnerin bzw. des -partners (Dialogposition).

… nutzt die rechte Hand als Sprecher-Hand unter der Hörer-Hand der Kommunikationspartnerin bzw. des -partners (Dialogposition).

Lormen

Das Lorm-Alphabet ist ein taktiles Buchstabiersystem. Es verwendet definierte Punkte auf der Handinnenfläche, die Buchstaben darstellen. Diese Punkte werden berührt, um Wörter und Sätze zu bilden.

Die Bezugsperson, die oder der Lernende …

… kann durch Streichen und Antippen von Berührungspunkten in der Handfläche und Zusammendrücken von Fingern kommunizieren.
… kann sowohl Botschaften lormen, d. h. buchstabieren, als auch Botschaften auf der eigenen Handfläche wahrnehmen.

Lautsprachunterstütztes Gebärden

Falls die Person gut genug hört, aber die gesprochene Sprache allein nicht ausreicht, ist es hilfreich, die gesprochene Sprache mit Gebärden zu unterstützen. Davon können auch Menschen mit einer Sehbeeinträchtigung profitieren, die Schwierigkeiten haben, die Gebärden visuell eindeutig zu erkennen.

Die Bezugsperson …

… nutzt Lautsprache sowie Mimik begleitend zu den Gebärden.
… nutzt Intonation und Mimik zur Vermittlung nonverbaler Informationen.

Die oder der Lernende …

… kann zusätzlich zu den Gebärden Lautsprache oder lautsprachliche Elemente nutzen und so Stimmungen und Gefühlen Ausdruck verleihen.

Umweltgestaltung und Strukturen

Für Menschen mit Mehrfachbeeinträchtigung oder Hörsehbeeinträchtigung ist eine klar strukturierte und multisensorisch gestaltete Umgebung eine zentrale Voraussetzung für gelingende Kommunikation. Dabei unterstützen visuell kontrastreiche, taktil markierte oder auditiv erkennbare Merkmale die Orientierung und das Erkennen kommunikativer Anlässe. UK entfaltet ihre Wirkung vor allem dann, wenn Tagesabläufe ritualisiert, Räume funktional gegliedert und Materialien wie Symboltafeln, Objektkalender oder taktile Fokuswörter gezielt im Sichtfeld oder Handtastraum der Lernenden platziert sind. Übergänge im Alltag sollten durch Ankündigungen vorbereitet werden, etwa durch Bezugsobjekte, Gesten, Gebärden, Signaltöne oder wiederkehrende sprachliche Wendungen. Eine UK-freundliche Umwelt bietet klare Handlungsschauplätze, vermeidet Überforderung, fördert soziale Begegnungen und macht kommunikative Signale für alle Beteiligten besser zugänglich und nutzbar.

Bezugsobjekte und taktile Symbole

Bezugsobjekte sind tastbare Gegenstände, die für Lernende mit Mehrfachbeeinträchtigung eine bestimmte Bedeutung einnehmen. Sie können für eine Person, z. B. ein Armband, aber auch für eine bestimmte Aktivität, z. B. ein Löffel für Essen, stehen. Mithilfe von Bezugsobjekten können Wünsche und Bedürfnisse nonverbal ausgedrückt werden und Abläufe angekündigt bzw. strukturiert werden, z. B. mittels Kalendersystem oder Tagesplan. Dazu können taktile Symbole mit einer abstrakten Bedeutung eine wichtige Kommunikationshilfe sein, z. B. taktile Fokuswörter.

Die Bezugsperson …

… führt Bezugsobjekte zur Ankündigung von Aktivitäten ein.
… setzt Bezugsobjekte zur Strukturierung und Planung des Alltags ein bzw. gestaltet einen Tages- und Wochenplan mit Bezugsobjekten.
… trägt ein taktiles Personenzeichen, an dem die Person eindeutig erkannt werden kann und über das in Abwesenheit der Person über diese kommuniziert werden kann.

Die oder der Lernende …

… ertastet Bezugsobjekte und versteht deren Bedeutung.
… kann sich mithilfe der Bezugsobjekte auf den Tages- bzw. Wochenablauf einstellen.
… erkennt Personen anhand von Bezugsobjekten.
… kann mithilfe von Bezugsobjekten etwas auswählen oder ein Bedürfnis ausdrücken.

Piktogramme und Bilder

Zu den grafischen Symbolen in der UK gehören Fotos, Bilder, Zeichnungen, Symbole und Schrift. Sie können auf einzelnen Karten, in Büchern, Ordnern, Tafeln oder elektronischen Kommunikationsapps präsentiert werden. Unter der Voraussetzung einer visuellen Beeinträchtigung sollten die grafischen Symbole hinsichtlich Vergrösserung, Kontrast, Perspektive, Farbgebung und Komplexität sorgsam ausgewählt werden.

Die Bezugsperson …

… stellt Bezüge zwischen Piktogramm und Realität her und schult damit die ikonische Bedeutung.
… wählt Piktogramme hinsichtlich visueller Bedürfnisse der Zielgruppe aus und positioniert diese im Sichtfeld.
… nimmt spezifische Adaptionen an den Piktogrammen und Bildern vor, z. B. Vergrösserung, Kontraste, Farbgebung, Umrandung.
… ordnet Piktogramme je nach Kontext in Leserichtung (von links nach rechts) oder in Reihenfolge eines Ablaufes (von oben nach unten) an.

Die oder der Lernende ...

… versteht die ikonische Bedeutung des Piktogramms.
… nutzt Piktogramme, um Grundbedürfnisse auszudrücken.
… kann Piktogramme mit Sehhilfen vergrössern und erkennen.

Elektronische Hilfsmittel zur UK

Elektronische Hilfen bezeichnen simple Geräte bis hin zu hochkomplexen Kommunikationsgeräten, die je nach Bauart und Aufbereitung zur Kommunikationsanbahnung genutzt werden oder ein breites Spektrum an Wörtern und Satzbausteinen beinhalten können. Bei Personen mit Sehbeeinträchtigung müssen die Geräte unbedingt im Sichtfeld der Person platziert werden. Speziell bei UK-Displays sollten Bedienoberflächen hinsichtlich der visuellen Anforderungen (z. B. Kontraste, Farben, Anordnung der Symbole, Grösse der Tasten) und Bedingungen analysiert werden.

Die oder der Lernende …

… kann Ursache-Wirkung-Mechanismen über das Bedienen von Tastern und Buttons erleben und sich als aktiven Teil seiner Umwelt wahrnehmen, z. B. mit dem Power-Link-Gerät.
… kann über Taster wie einen BIGmack mit aufgenommenen Audiobotschaften an kommunikativen Situationen teilnehmen, z. B. im Morgenkreis.
… erlebt sich als handlungsfähig und selbstwirksam, indem sie oder er Kommunikationshandlungen gezielt mit technischen UK-Hilfen initiiert, aufrechterhält und beendet.
… nutzt eine elektronische Kommunikationstafel auf dem Tablet, z. B. MetaTalk oder TD Snapp App.
… passt Bedienoberflächen zusammen mit Fachperson gezielt an, z. B. Symbolgrösse, reduzierte Felderanzahl, klare Farbkontraste, konsistente Anordnung, Dunkelmodus.
… erlebt, dass elektronische Kommunikationshilfen durch konsequentes Modelling durch Bezugspersonen verständlich und nutzbar werden.
… nutzt elektronische UK-Hilfsmittel kontextübergreifend (Unterricht, Freizeit, Therapie, Alltag).
… nutzt elektronische UK-Hilfsmittel, um eigene Bedürfnisse, Meinungen und Entscheidungen auszudrücken.

03 Low Vision (LV)

Der Bereich Low Vision beschreibt die Ermittlung des funktionalen Sehvermögens in Alltagshandlungen, die gezielte Unterstützung und Förderung des Sehens durch den Einsatz geeigneter Materialien und Hilfsmittel sowie die Beratung hinsichtlich der Ausgestaltung eines spezifisch angepassten Wohn- und Arbeitsplatzes. Dabei soll das grösstmögliche Sehpotenzial nutzbar gemacht werden. Im frühkindlichen Bereich wird Low Vision ab Geburt familien- und alltagsorientiert umgesetzt. Die Sehentwicklung wird gezielt durch visuelle Wahrnehmungsförderung unterstützt, und es werden sehbedingte Anpassungen in der Umwelt, z. B. in Spiel-, Essen-, Wickel- oder Kita-Gruppen vorgenommen. Im schulischen Kontext sind die Ermittlung des Vergrösserungsbedarfs und die Anpassung des Lernmaterials an die individuellen Voraussetzungen, z. B. hinsichtlich Beleuchtung, Farbe, Kontrast und Platzierung, grundlegend. Insbesondere Lernende mit zusätzlichen Beeinträchtigungen oder CVI profitieren von einer Reduzierung der visuellen Komplexität. Ziel aller Massnahmen ist dabei immer die bestmögliche Unterstützung und Nutzung des Sehvermögens im Nah- und Fernbereich, zur Orientierung, zur (Unterstützten) Kommunikation und zur Teilhabe in Schul- und Alltagssituationen ebenso wie der Abbau von visuellem Stress. Bei Hörsehbeeinträchtigung sowie bei Mehrfachbeeinträchtigung sind Low-Vision-Einschätzungen stets in Abstimmung mit dem funktionalen Hören und den Kommunikationszugängen zu planen, da sich Anforderungen an Zugang und Belastbarkeit wechselseitig beeinflussen. Der Bereich Low Vision wird in der Schweiz von speziell ausgebildeten Rehabilitationsexpertinnen und -experten mit eidgenössischer höherer Fachprüfung verantwortet.

Verantwortungsbereiche von Bildungs- und Unterstützungssystem

Bildungsinstitutionen und familiäres Umfeld stellen gemeinsam sicher, dass …

… eine Rehabilitationsexpertin oder ein -experte in Low Vision ab Geburt in regelmässigen Abständen und insbesondere rechtzeitig vor schulischen Übertritten (Kindergarten – Primarschule – Sekundarschule – Ausbildung / Kantonsschule – Studium) im Rahmen allgemeiner Entwicklungsabklärungen bzw. bei medizinischer Indikation, z. B. Verschlechterung des Sehvermögens, das funktionale Sehen überprüft.

… Eltern von Kindern mit einer Sehbeeinträchtigung frühzeitig und verständlich über Angebote der HFE informiert werden und hierfür tragfähige Netzwerke aufgebaut werden sowie Kooperationen mit der Pädiatrie und Ophthalmologie und weiteren relevanten Fachstellen bestehen.

… eine qualifizierte Fachperson der HFE mit Zusatzqualifikation im Bereich Low Vision ab der Geburt und in regelmässigen Abständen eine funktional ausgerichtete Einschätzung der Sehentwicklung und des Sehverhaltens im Alltag vornimmt.

… die Erfahrungen und Beobachtungen von Eltern und wichtigen Bezugspersonen in die Überprüfung des funktionalen Sehens einfliessen.

… bei Verdacht auf Hörsehbeeinträchtigung die Einschätzungen des funktionalen Sehens und Hörens koordiniert werden.

… eine Auswahl geeigneter Hilfsmittel und Access-Technologien entsprechend den visuellen Voraussetzungen beantragt und systematisch eingeführt wird.

… Fachpersonen und auch Bezugspersonen den Aufbau und die Anwendung der funktionalen Sehfähigkeit im schulischen und alltäglichen Kontext fördern.

… visuelle Barrieren in der Umwelt analysiert und abgebaut werden. Dafür wird die Lern- und Lebensumgebung visuell zugänglich gestaltet, z. B. durch kontrastreiche Markierungen,

Arbeitsbeleuchtung und Positionierung von Spiel- und Lernmaterial oder durch gezielte Anpassung des Lehr- und Lernmaterials.

… die Beleuchtung im Lernumfeld unter Einbezug fachlicher Beratung bedarfsgerecht gestaltet wird und die visuellen Anforderungen der Lernenden hinsichtlich Ausdauer, Orientierung und Wohlbefinden berücksichtigt werden.

… alternative Zugangsformen über andere Sinneskanäle angeboten werden, z. B. taktil und/oder auditiv, wo visuelle Informationen nicht oder nur eingeschränkt nutzbar sind.

… dem schulischen und familiären Umfeld die Auswirkungen der Sehbeeinträchtigung auf Lernen und Alltag in einer einfachen Sprache erklärt werden.

… es zu einer interdisziplinären Zusammenarbeit der beteiligten Fachstellen kommt (z. B. Ophthalmologie, Rehabilitationsexpertinnen und -experten in Low Vision, Schulische Heilpädagogik, Heilpädagogische Früherziehung, Reha- und Therapiebereiche).

… Regelschullehrpersonen, Peers, Eltern und weitere Bezugspersonen für die individuellen visuellen Bedürfnisse der oder des Lernenden mit Sehbeeinträchtigung sensibilisiert werden.

Diagnostik der elementaren und komplexen Sehfunktionen sowie Umgebungsfaktoren

Ausgangspunkt jeder Einschätzung der visuellen Wahrnehmung ist ein aktuelles ärztliches (z. B. ophthalmologisches) Gutachten. Darauf aufbauend überprüft die Rehabilitationsexpertin bzw. der -experte in Low Vision das funktionale Sehvermögen unter realen Bedingungen, z. B. bei Alltagsbeleuchtung. Dabei werden folgende Sehfunktionen berücksichtigt:

- Sehschärfe
- Gesichtsfeld
- Kontrastsehen
- Farbwahrnehmung
- Binokularsehen und Stereopsis
- Okulomotorik (Fixation, Sakkaden, Folgebewegungen)

- Akkommodation inkl. Konvergenz und Divergenz
- Hell-Dunkel-Adaptation
- Blendempfindlichkeit (Photophobie)

Besonders wichtig ist darüber hinaus die Ermittlung des individuellen Vergrösserungsbedarfs. Bei Hinweisen auf visuelle Wahrnehmungsstörungen, dem Verdacht auf CVI erfolgt zusätzlich eine Erhebung von kognitiven/komplexen Sehfunktionen (vgl. hierzu Weber et al., 2018), z. B.:

- visuelle Aufmerksamkeit
- visuelle Exploration und Suche
- visuelles Erkennen (z. B. von Formen, Konturen, Objekten, Gesichtern, Mimik, Buchstaben, Zahlen)
- visuelle Bewegungssteuerung (z. B. Auge-Hand- und Auge-Fuss-Koordination)
- visuelle Orientierung und Raumwahrnehmung
- visuelles Gedächtnis
- Einfluss von Clutter und Crowding

Rehabilitationsexpertinnen und -experten analysieren die visuellen Bedingungen des Lern- und Lebensumfelds, etwa im Hinblick auf Beleuchtung, Farb- und Kontrastgestaltung sowie die Zugänglichkeit von Lehrmitteln unter erschwerten visuellen Bedingungen. Dabei berücksichtigen sie auch die Belastbarkeit des visuellen Systems, insbesondere die Auswirkungen unterschiedlicher visueller Reize (z. B. Licht, Kontrast, Farben, Muster oder Bewegung), die zu Unbehagen, Stress oder Vermeidungsverhalten führen können.

Ergänzend kann eine professionelle Licht- und Beleuchtungsberatung beigezogen werden, um Blendung und visuelle Überreizung zu reduzieren und eine individuell angepasste, funktionale Beleuchtung im Lern- und Lebensumfeld sicherzustellen.

Dazu können Beobachtungen zum funktionalen Sehen wertvolle Informationen für die Interaktionsgestaltung bieten, z. B.:

- In welcher Distanz und unter welchen Bedingungen wird auf visuelle Reize reagiert?
- In welcher Distanz werden Personen, Objekte, Gesten oder Gesichtsausdrücke erkannt?
- Wie verändert sich das Sehen unter wechselnden Lichtbedingungen?
- Wie äussern sich die visuellen Probleme, z. B. beim Lesen, der Mobilität, in körperlichen Symptomen (z. B. Kopfschmerzen)?
- Wie lange können visuelle Aufgaben ohne Stress oder Leistungsabfall aufrechterhalten werden?
- Unter welchen visuellen Bedingungen (Licht, Farben, Kontraste, Bewegung) tritt rasch Ermüdung, Rückzug oder Unruhe auf?

Die Beobachtungen und Hinweise des Umfelds fliessen ebenfalls in den Low-Vision-Bericht ein.

Sehbeeinträchtigtenspezifische Lern- und Arbeitsplatzgestaltung

Der Spiel-, Lern-, Bewegungs-, Lebens- und Arbeitsraum von Lernenden mit Sehbeeinträchtigung wird gezielt in Bezug auf Beleuchtung, Kontraste und Farbgestaltung angepasst. Ziel ist eine barrierefreie und visuell angepasste Umgebung, die Lernen, Bewegung und Orientierung unterstützt. Besonders zu berücksichtigen sind dabei Räume mit erhöhtem Sicherheitsrisiko, z. B. Treppenhäuser, Bewegungsräume, Küchen, Bäder oder Werkstätten.

Mögliche Massnahmen umfassen:

- Einrichtung der Spielumgebung und Auswahl der Spielmaterialien unter Berücksichtigung funktionaler Sehbedingungen, z. B. Beleuchtung, Kontraste, reduzierte Komplexität, multisensorische Zugänglichkeit Querverweis: WB

- Sitzplatzwahl und Arbeitsplatzgestaltung, z. B. blendfreie Beleuchtung, Sitzabstand zur Tafel oder zum Display
- ergonomische Hilfen wie Schrägpulte oder höhenverstellbare Möbel
- Anpassung von Arbeits- und Übungsmaterialien, z. B. Vergrösserung, hoher Kontrast, reduzierte visuelle Komplexität, Digitalisierung
- vergrössernde Sehhilfen sowie Lese- und Schreibhilfen, z. B. Lineaturen, kontrastreiche Stifte
- Strukturierungs- und Ordnungshilfen, z. B. Ablagesysteme, klar erkennbare Materialzonen
- guter Zugang zu Steckdosen am Lern- und Arbeitsplatz, sichere Platzwahl in Garderoben und an Schränken
- taktile und visuelle Markierungen, z. B. Beschriftungen, Bodenmarkierungen

Die Umsetzung der Massnahmen sollte stets individuell und vor dem Hintergrund des funktionalen Sehens erfolgen.

Optische und elektronische Sehhilfen

Die Nutzung optischer und elektronischer Sehhilfen kann wesentlich zur Nutzung des Sehvermögens beitragen. Eine wichtige Zielsetzung ist, dass Lernende mit Sehbeeinträchtigung ihre Sehhilfen eigenständig, kompetent sowie kontext- und situationsangemessen einsetzen. Dafür braucht es authentische Lern- und Übungsanlässe, welche durch eine Fachperson angeleitet werden. Im Bereich der elektronischen Sehhilfen besteht eine Überschneidung mit dem Bereich der Access-Technologien, weshalb Querverweise gesetzt wurden.

Kompetenzen für einen funktionalen Einsatz von Sehhilfen

Die folgenden Kompetenzen beschreiben grundlegende Anforderungen an einen sachgerechten und reflektierten Umgang mit optischen und elektronischen Sehhilfen und sind unabhängig vom spezifischen Gerätetyp übertragbar.

Die oder der Lernende …

… zeigt ein funktionales Verständnis für die Einsatzmöglichkeiten und Grenzen der eingesetzten Sehhilfen, z. B. Sehfeldverkleinerung und Kontrasteffekte, und wendet kompensatorische Strategien an, z. B. Scanning, Wechsel von Detail- und Überblicksansicht.
… passt die Sehhilfe an die jeweilige Sehaufgabe an, z. B. Lesedistanz, Kontrasteinstellung, Zoomfaktor.
… nutzt ergonomische Hilfen, Fixierungen und Positionierungen, um eine visuelle Aufgabe ausdauernd und mit Sehkomfort zu bearbeiten.
… analysiert Vor- und Nachteile unterschiedlicher optischer und elektronischer Sehhilfen im Hinblick auf ihre Funktionalität, Handhabung und Eignung für spezifische Sehaufgaben und wählt kontextbezogen die jeweils zielführendste Unterstützung aus.
… kommuniziert mit Peers und Fachpersonen über den Einsatz der Sehhilfen, z. B. Einweisung, Erklärung, Präsentation.
… übernimmt Verantwortung für Pflege, Aufbewahrung und Defekte, inkl. Reinigung und sachgerechten Transports sowie Inanspruchnahme von Reparaturservice.

Blendschutz und spektrale Filter

Blendschutz und spektrale Filter sind wichtige Massnahmen im Bereich Low Vision, um Blendung, visuelle Überreizung und Ermüdung zu reduzieren. Sie unterstützen das funktionale Sehen, insbesondere bei Photophobie, eingeschränkter Hell-Dunkel-Adaptation oder CVI, indem störende Lichtanteile und ungünstige Leuchtdichteverteilungen verringert werden. Ziel ist eine optimierte Umgebung, die visuelle Ausdauer, Orientierung und Wohlbefinden im Lernalltag fördert. Zum Blendschutz zählen sowohl persönliche Hilfsmittel, z. B. spektrale Filter/Kantenfilter, Kappen/Schirmmützen, als auch umgebungsbezogene Massnahmen, z. B. indirekte Beleuchtung, Blendschutzjalousien.

Die oder der Lernende …

… erprobt gemeinsam mit einer Fachperson spektrale Filter (z. B. Kantenfiltergläser) unter unterschiedlichen Alltagsbedingungen und reflektiert deren Einfluss auf visuelles Wohlbefinden und Ausdauer.
… entwickelt ein Grundverständnis für blendende und entlastende Lichtbedingungen und lernt, wie Beleuchtung und visuelle Reizquellen im Umfeld gezielt reduziert oder angepasst werden können.
… nutzt situationsangemessen und zunehmend selbstständig Blendschutzmassnahmen (z. B. Kappen, Schirmmützen oder Filtergläser) im schulischen Alltag, auf dem Pausenhof oder bei Ausflügen.
… nimmt Anzeichen visueller Überreizung oder Ermüdung wahr und reagiert darauf durch geeignete Strategien (z. B. Reizreduktion, Pausen).

Lightbox bzw. Lichtkasten

Die Lightbox ist ein wichtiges Hilfsmittel im Bereich der spezifischen HFE. Sie wird aber auch häufig zur visuellen Wahrnehmungsförderung bei Lernenden mit Mehrfachbeeinträchtigung oder CVI eingesetzt. Ihr gleichmässig beleuchteter Hintergrund mit regulierbarer Helligkeit und Lichtfarbe schafft eine kontrastreiche und reizreduzierte Umgebung.

Sie eignet sich sehr gut zur Förderung visueller Basisfunktionen, z. B. der visuellen Aufmerksamkeit, der Fixation, der Auge-Hand-Koordination, der Formwahrnehmung, der Farberkennung und der Folgebewegungen.

Die oder der Lernende …

… zeigt visuelles Interesse und visuelle Aufmerksamkeit in Bezug auf die Lightbox und nimmt Veränderung in Beleuchtungsstärke und Lichtfarbe wahr.
… nimmt visuelle Reize auf der Lightbox wahr, fixiert und folgt Objekten auf der Lightbox.
… unterscheidet visuelle Materialien anhand von visuellen Merkmalen wie Form, Farbe und Grösse auf der Lightbox.

… lokalisiert Objekte auf der Lightbox und nutzt die Auge-Hand-Koordination für gezielte Greifbewegungen.
… spielt mit Objekten auf der Lightbox, z. B. farbige Plexiglas-Blöcke oder einfache Puzzles, und zeigt dabei visuell-motorische Koordination, erkennt Teil-Ganzes-Beziehungen und erhält die visuelle Aufmerksamkeit über einen längeren Zeitraum aufrecht.

Lupen

Lupen sind optische Vergrösserungshilfen, die es Lernenden mit Sehbeeinträchtigung ermöglichen, kleine Details, Texte und Bilder besser zu erkennen. Sie sind in unterschiedlichen Vergrösserungsstärken und Bauformen erhältlich, z. B. als Handlupen, Aufsetzlupen oder Standlupen mit integrierter Beleuchtung. Je nach Bauform lassen sie sich flexibel im Unterricht, zu Hause oder unterwegs einsetzen. Eine sichere und wirksame Anwendung von Lupen erfordert oftmals eine gute Auge-Hand-Koordination. Dazu sollten visuelle Such- und Lesestrategien eingeübt werden.

Die oder der Lernende …

… koordiniert Kopf-, Augen- und Handbewegungen und stellt eine passende Distanz zwischen Auge, Lupe und Objekt ein.
… wählt eine passende Lupe in Bezug auf Vergrösserungsbedarf, Einsatzsituation und Sehaufgabe.
… verwendet systematische Scan-Techniken, z. B. zur Zeilenverfolgung bei Texten.
… nutzt die Lupe selbstständig für verschiedene Text- und Bildformate, z. B. Bücher, Nachschlagewerke, Zeitungen, Etiketten, Bilderbücher.
… kennt die Grenzen der optischen Vergrösserung und kann bei Bedarf auf alternative Sehhilfen zurückgreifen, z. B. elektronische Lupen, Bildschirmlesegeräte.

Monokulare und Fernrohre

Monokulare und Fernrohre sind optische Sehhilfen zur Winkelvergrösserung, die es Menschen mit Sehbeeinträchtigung ermöglichen, entfernte Objekte wie Schilder, Tafeln oder Strassennamen zu erkennen. Sie sind in unterschiedlichen Bauformen und Vergrösserungsstärken erhältlich und können auf verschiedene Distanzen eingestellt werden (Mittel- und Fernbereich). Der gezielte Einsatz von Monokularen und Fernrohren unterstützt die Teilhabe am Unterricht, die Orientierung und Mobilität im öffentlichen Raum sowie Freizeitaktivitäten. Eine sorgfältige Einführung mit systematischen Übungen ist die Voraussetzung dafür, dass sie funktional eingesetzt werden können.

Die oder der Lernende …

… kennt den Zweck des Monokulars und beachtet Sicherheitsregeln, z. B. nicht in die Sonne schauen, Nutzung nur im Stillstand.
… hält das Monokular angepasst an die jeweilige Sehsituation, z. B. frei stehend/haltend, ggf. mit Stützen des Ellenbogens durch die andere Hand oder mit abgestütztem Ellenbogen am Tisch.
… lokalisiert feststehende Objekte mit dem Monokular (Spotting).
… stellt das Monokular scharf – zunächst auf eine konstante, später auf verschiedene Entfernungen.
… identifiziert mit dem Monokular Objekte und Bilder, z. B. Piktogramme, Strassenschilder, Fotos.
… scannt eine Fläche, z. B. Wandtafel, mit dem Monokular mithilfe der Mäander-Technik.
… kann mithilfe eines Monokulars Texte von der Wandtafel abschreiben (evtl. durch Wechsel der Haltehand, um mit der Schreibhand nicht abzusetzen).
… verfolgt mit dem Monokular Leitlinien (Tracing).
… entwickelt eine systematische Scantechnik, um bewegte Objekte im Raum zu lokalisieren unter Einbezug evtl. vorhandener Orientierungspunkte (Tracking).
… nutzt das Monokular bei Freizeitaktivitäten und in Alltagssituationen, z. B. im Zoo, Theater oder auf Ausflügen.

Lupenbrille und Fernrohrlupenbrillen

Lupenbrillen sind optische Sehhilfen, die eine hohe Vergrösserung im Nahbereich bei gleichzeitig grossem Sehfeld ermöglichen. Sie lassen sich freihändig einsetzen und eignen sich daher ideal für Lese-, Schreib- und Arbeitsaktivitäten im Schulalltag. Lupenbrillen sind auch als Bifokalbrillen (Zweistärkenbrille) erhältlich, bei denen der obere Teil für die Fernsicht und der untere Teil für die Nahvergrösserung ausgelegt ist. Besonders in Kombination mit weiteren Anpassungen wie Arbeitsplatzleuchten oder elektronischen Geräten (Computer, Tablet) sind sie funktional und zeichnen sich durch ihre kompakte, leicht tragbare Form aus, die eine flexible Nutzung im Alltag ermöglicht.

Fernrohrlupenbrillen kombinieren wiederum ein in das Brillengestell integriertes Fernrohr für die Distanz mit einer zusätzlich zuschaltbaren Lupe für die Nähe. Während das Fernrohr die Vergrösserung für weiter entfernte Objekte ermöglicht (z. B. Tafel), erlaubt die ergänzende Lupe das Arbeiten im Nahbereich wie Lesen, Schreiben oder feinmotorische Tätigkeiten. Dadurch können mit einer Sehhilfe unterschiedliche Entfernungen genutzt werden. Fernrohrlupenbrillen eignen sich insbesondere bei hohem Vergrösserungsbedarf und wenn ein grösserer Arbeitsabstand als bei Lupenbrillen erforderlich ist. Einschränkend wirken das kleine Sehfeld, das höhere Gewicht sowie die auffällige Bauweise, weshalb sie eine gezielte Indikationsstellung und Einweisung erfordern.

Die oder der Lernende …

… wendet Strategien zur Orientierung im Lesematerial an, z. B. Überschriften, Bilder, Strukturmerkmale.
… setzt die Lupenbrille ein, um bestimmte Textteile oder -details genauer zu betrachten.
… legt den Finger an den Zeilenanfang, um schneller den Zeilenwechsel zu vollziehen.
… führt den Lesetext gezielt im Sehfeld der Lupenbrille, um die Leselinie zu halten.

… wechselt ggf. selbstständig zwischen verschiedenen Brillen (für den Nah-/Fernbereich).
… verwendet die Lupenbrille zweckmässig bei schulischen Lese- und Schreibaufgaben, z. B. Bücher, Hefte, Arbeitsblätter.
… koordiniert bei Bifokalbrillen gezielt den Wechsel zwischen Fern- und Nahsicht.
… setzt die Fernrohrlupenbrille gezielt für Tätigkeiten mit hohem Vergrösserungsbedarf ein und unterscheidet dabei situationsangemessen zwischen Nah- und Fernanforderungen.
… schaltet bei der Fernrohrlupenbrille selbstständig zwischen Fernrohr und Nahlupe um und passt Haltung sowie Arbeitsabstand der jeweiligen Sehaufgabe an.

Elektronische Lupe

Eine elektronische Lupe ist eine mobile Sehhilfe, welche Texte und Bilder vergrössert und auf einem Bildschirm darstellt. Sie bietet häufig zusätzliche Funktionen wie anpassbare Vergrösserungsstufen, Kontrast- und Farbmodi sowie eine integrierte Beleuchtung, um vor allem das Lesen und Erkennen im Nahbereich zu erleichtern. Im Vergleich zu optischen Sehhilfen erlauben elektronische Lupen eine höhere Vergrösserungsstufe. Dazu können auch Aufnahmen gemacht und gespeichert werden für eine spätere Betrachtung. Querverweis: AT – Elektronische Lupe

Bildschirmlesegerät

Ein Bildschirmlesegerät (BLG) ist ein elektronisches Hilfsmittel, das gedruckte Vorlagen wie Texte, Bilder oder Grafiken mithilfe einer Kamera erfasst und stark vergrössert auf einem Bildschirm darstellt. Die Vergrösserung, der Kontrast sowie die Farbdarstellung lassen sich individuell anpassen. Auf dem beweglichen Kreuztisch unter der Kamera können Lese- und Schreibaufgaben direkt bearbeitet werden. Viele Geräte bieten dazu Vorlesefunktionen. Querverweis: AT – Bildschirmlesegerät

Tafelkamera

Eine Tafelkamera ist eine elektronische Sehhilfe zur Vergrösserung von Inhalten im Fernbereich. Sie erfasst beispielsweise Wandtafeln, Beamer-Projektionen oder entfernte Objekte und überträgt das Bild vergrössert auf einen Bildschirm oder ein mobiles Endgerät. Durch individuell einstellbare Funktionen wie Zoom, Kontrastverstärkung und Farbanpassung kann das Bild an die visuellen Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden. Querverweis: AT – Tafelkamera

Vergrösserungssoftware

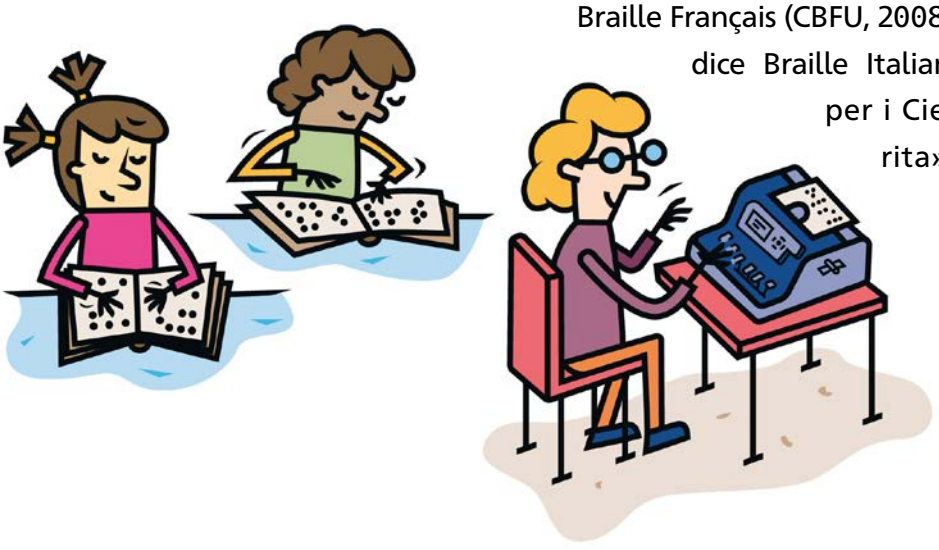
Eine Vergrösserungssoftware ist ein digitales Hilfsmittel für Menschen mit Sehbeeinträchtigung, das Inhalte auf dem Computerbildschirm wie Texte, Bilder oder grafische Elemente vergrössert und so besser sichtbar macht. Zusätzlich bietet sie häufig Funktionen wie anpassbare Farbkontraste, Sprachwiedergabe (Screenreader) und die Hervorhebung von Mauszeiger oder Texteingabefeld, um die Orientierung am Bildschirm zu erleichtern. Querverweis: AT – Vergrösserungssoftware

04 Brailleschrift (B)

Die Brailleschrift, auch Punktschrift genannt, ist ein taktiles Schriftsystem, welches Teilhabe und Zugang zur schriftlichen Kommunikation ermöglicht. Sie ist eine Grundvoraussetzung für das schulische Lernen von Kindern und Jugendlichen, die nicht oder nur begrenzt auf Schwarzschrift zurückgreifen können. Es besteht ein Anrecht auf Bildungsangebote zum Lernen und Nutzen der Brailleschrift als einzige taktile Möglichkeit des Lesens, welches in der UN-BRK festgeschrieben ist (vgl. hierzu Artikel 24, Abschnitt 3a). Die Brailleschrift ist nicht nur Kommunikationsmittel, sondern auch von kultureller Bedeutung. Als Instrument ermöglicht sie Zugang zu Bildung und unterstützt damit auch die Meinungs- und Informationsfreiheit.

Das Erlernen erfordert Tastschulungen, vielfältige Zugänge zur Brailleschrift und die Einführung von spezifischen Schreibwerkzeugen zur Erzeugung und Darstellung der Brailleschrift, z. B. Brailleschreibmaschinen, Brailledrucker oder Braillezeilen. Sind noch ausreichende Sehfähigkeiten vorhanden, kann eine duale Schriftnutzung von Braille- und Schwarzschrift in Erwägung gezogen werden. Entscheidungen über das Schriftsystem sollten förderdiagnostisch abgesichert sein, auf gemeinsamen Beschlüssen von Lehr- und Bezugspersonen sowie dem altersgerechten Einbezug der Lernenden beruhen.

Aufgrund der unterschiedlichen Landessprachen gelten in der Schweiz drei Regelwerke: In der Deutschschweiz gilt das System der deutschen Blindenschrift (BSKDL, 2018). In der Romandie das Regelwerk zum Code Braille Français (CBFU, 2008) und im Tessin der Codice Braille Italiano (Biblioteca Italiana per i Ciechi «Regina Margherita», 2015).



Verantwortungsbereiche von Bildungs- und Unterstützungssystem

Bildungsinstitutionen und familiäres Umfeld stellen gemeinsam sicher, dass …

… frühkindliche Angebote zur Schriftaneignung im Sinne von Emergent Literacy für Kinder mit Blindheit oder hochgradiger Sehbeeinträchtigung bereitgestellt werden.
… allen Kindern und Jugendlichen, unabhängig von kognitiven, kommunikativen oder motorischen Voraussetzungen und insbesondere bei Mehrfachbeeinträchtigung, ein Recht auf literale Erfahrungen und Angebote eingeräumt wird. Dies schliesst den Zugang zu (Braille-)Schrift ein.
… (Braille-)Literacy für mehrfach beeinträchtigte Kinder und Jugendliche als Prozess verstanden und ermöglicht wird, der die Welt über Beziehungen, Handlungen, Objekte, Symbole, Braille und Schrift lesbar macht.
… Lernende mit Hörsehbeeinträchtigung Zugang zur Brailleschrift erhalten und die Brailleförderung mit der Kommunikationsförderung abgestimmt wird.
… Freude an Schrifterfahrungen gezielt geweckt sowie Motivation und Lesefreude im Umgang mit der Brailleschrift aufgebaut und erhalten werden.
… vor dem Beginn der obligatorischen Schulzeit und bei einer relevanten Verschlechterung des Sehvermögens ein professionelles Assessment zur Schriftnutzung durchgeführt wird (Brailleschrift, Schwarzschrift oder dual).
… der Unterricht in der Brailleschrift regelmässig und systematisch erfolgt – insbesondere in der Anfangsphase des Schriftspracherwerbs.
… die Vermittlung der Brailleschrift durch eine qualifizierte Fachperson erfolgt, die durch Aus- und Weiterbildung in der Vermittlung der Brailleschrift geschult ist (z. B. CAS Brailleschrift unterrichten).
… fachkundige Anleitung zu Schreibinstrumenten wie Tafel und Stichel, Brailleschreibmaschine oder Braillezeile durch Fachpersonen sichergestellt wird.

… Lehr- und Lernmaterialien in Brailleschrift, einschliesslich fachspezifischer Übertragungen, zeitnah verfügbar sind oder angepasst werden.
… Lernende in allen Fachbereichen gleichwertige Bildungsangebote erhalten und notwendige Inhalte aus dem Fachunterricht wie Musik, Naturwissenschaften oder Mathematik bedarfsgerecht in Brailleschrift und weiteren geeigneten Zugangsformen zur Verfügung stehen.
… für Braille-Lesende ein angemessener Nachteilsausgleich gewährleistet ist, insbesondere durch geeignete Zeitzugaben bei Lese- und Schreibanforderungen sowie bei Leistungsüberprüfungen, unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse (z. B. zur durchschnittlichen Braille-Leseflüssigkeit).
… eine interprofessionelle Kooperation im Bereich der Lese- und Schreibförderung erfolgt – insbesondere zwischen Regelschullehrpersonen, Eltern, Bezugspersonen sowie Fachpersonen aus der Rehabilitation.
… alle beteiligten Lehr- und Assistenzpersonen sensibilisiert und eingeführt werden in Grundlagen der Brailleschrift sowie Besonderheiten deren Verwendung bzw. die besonderen Anforderungen dualer Schriftnutzung.
… Braille-Lehrpersonen über fundierte didaktisch-methodische Kompetenzen in der Lese- und Schreibförderung verfügen und wirksame, evidenzbasierte Methoden anwenden, die für Braille-Lernende geeignet sind (z. B. wiederholendes Lautlesen, Lautlesetandems, Echolesen).

Schriftentscheidungen

Die Entscheidung, welches Schriftmedium (Brailleschrift, Schwarzschrift oder ein dualer Schriftspracherwerb) Lernende mit Sehbeeinträchtigung erlernen soll, hat weitreichende Folgen. Demnach sind Entscheide über das Schriftsystem stets individuell zu begründen, abhängig vom Alter und der Entwicklung der betroffenen Lernenden, und sollten durch das pädagogische Team unter Einbezug der Eltern und wenn möglich der Lernenden getroffen werden.

Die Grundlage für die Entscheidung bildet ein Assessment zur Schriftnutzung, welches u. a. folgende Aspekte berücksichtigt:

- augenärztliche Befunde und sehprognostische Einschätzungen
- funktionales Sehen und individuelle Wahrnehmungspräferenzen
- erwartbare schulische und lebenspraktische Lese- und Schreibanforderungen
- bisherige schriftsprachliche Kompetenzen und Vorläuferfähigkeiten
- Verfügbarkeit und Kompetenzen im Umgang mit Access-Technologien
- vorhandene personelle und zeitliche Ressourcen

Die Erhebung und Auswertung dieser Informationen wird durch eine qualifizierte sonder- oder heilpädagogische Fachperson mit dem Schwerpunkt Sehen aus dem Bereich HFE oder SHP durchgeführt. Die Informationen aus dem Assessment sollten allen Beteiligten transparent gemacht werden, um zu einer begründeten Entscheidung zu kommen. Die Entscheidung sollte in regelmässigen Abständen überprüft werden.

Die sonder- und heilpädagogische Fachperson mit dem Schwerpunkt Sehen …

… sammelt Informationen zur augenärztlichen Prognose, zum funktionalen Sehen, zur Wahrnehmungspräferenz, zu Lese- und Schreibanforderungen, Vorläuferfähigkeiten oder bereits vorhandenen schriftsprachlichen Kompetenzen, Access-Technologien sowie zu verfügbaren zeitlichen und personellen Ressourcen.
… führt diagnostische Verfahren, z. B. Beobachtungen und Tests, durch, um weitere Informationen zur Schriftnutzung zu gewinnen.
… kommuniziert die Ergebnisse dem pädagogischen Team, Eltern und betroffenen Lernenden.
… schreibt einen sonder- bzw. heilpädagogischen Bericht, in dem die Empfehlung zur Schriftwahl bzw. -überprüfung differenziert und nachvollziehbar dokumentiert wird.
… initiiert eine regelmässige Überprüfung der Schriftentscheidung, um veränderten Voraussetzungen (z. B. Sehverschlechterung, technische Entwicklungen) angemessen zu begegnen.

Zugänge zur Brailleschrift

Es geht um vielfältige, alters- und entwicklungsangemessene Wege zur Brailleschrift, die sowohl basale taktile Erfahrungen als auch digitale Kompetenzen umfassen.

Die oder der Lernende …

… erkundet taktile Bilderbücher selbstständig oder angeleitet und entwickelt Interesse an Geschichten.
… wird von Bezugspersonen auf Braille im Alltag aufmerksam gemacht, erkennt Braille-Beschriftungen als Schrift, auch wenn sie oder er noch nicht lesen kann.
… nutzt Braille-Etiketten zur Beschriftung von Spiel-, Lern- und Alltagsgegenständen.
… kennt und nutzt Angebote spezialisierter Bibliotheken, z. B. der Schweizerischen Bibliothek für Blinde, Seh- und Lesebehinderte (SBS), Bibliothèque Sonore Romande oder der Bibliothèque Braille Romande.
… verfügt über Grundkenntnisse zum Bezug, zur Verwaltung und zur Nutzung von digitalen Texten und E-Books in Brailleschrift.
… hat Zugang zu altersentsprechender Literatur im bevorzugten Brailleschrift-System, z. B. über eine Schulbibliothek, ein Medienzentrum oder eine spezialisierte Bibliothek.
… weiss, wo in öffentlichen Räumen die Brailleschrift häufig zu finden ist, z. B. in Liften, an Bahnhöfen, in Zügen, an Raumschildern.
… hat Austauschmöglichkeiten mit anderen Braille-Nutzenden und reflektiert eigene Erfahrungen mit der Brailleschrift.
… kennt Techniken, sich auf elektronischen und papierbasierten Texten einen Überblick zu verschaffen (z. B. via Überschriftenhierarchien, Seitenzahlen, Absatzarten).
… kann elektronische Texte in Brailleschrift umwandeln und im bevorzugten Braillesystem ausdrucken.
… kann elektronische Texte auf der Braillezeile lesen.
… kann elektronische Texte für die Braillezeile formatieren, z. B. Formatvorlagen nutzen.

… kennt die Möglichkeit, das Brailleschriftsystem auf der Braillezeile anzupassen. Querverweis: AT

Tastschulung und Lesebewegungen

Das Lesen der Brailleschrift erfordert differenzierte Tastwahrnehmung, motorisch-koordinierte Handbewegungen und bewusste Lesestrategien auf Papier oder der Braillezeile. Zum Thema Tastschulung siehe auch Querverweis: WB – Haptische Wahrnehmung.

Die oder der Lernende …

… unterscheidet Gegenstände anhand taktiler Merkmale, z. B. Form, Gewicht, Grösse, Textur.
… erkennt die Brailleschrift im Vergleich zu anderen Texturen.
… unterscheidet haptisch zwischen einzelnen Braille-Wörtern, z. B. Wortlänge, taktile Merkmale wie Doppelkonsonanten.
… analysiert die räumliche Anordnung der Braillepunkte in der Braillezelle.
… erkennt taktile Unterschiede zwischen einzelnen Braillezeichen, z. B. zwischen a und t.
… erkennt taktile Textmerkmale wie Überschriften, Einschübe und Seitenzahlen.
… nimmt eine entspannte Körperhaltung beim Lesen ein, z. B. Arme etwa im 90°-Winkel.
… bewegt die Hände in Parallelstellung horizontal über das Blatt.
… hält die Leserichtung von links nach rechts ein.
… verwendet beim Braillelesen beide Hände für unterschiedliche Aufgaben, z. B. beim Antizipieren und Ausführen des Zeilenwechsels.
… verwendet beim Lesen die Fingerkuppen mit angemessenem Druck, wendet flüssige, gleichmässige Handbewegungen an.
… verwendet Strategien zum beidhändigen Tasten, z. B. Parallelstellung der Hände.
… führt einen Zeilenwechsel sicher aus, indem eine Hand die aktuelle Zeile zu Ende liest, während die andere bereits den Anfang der nächsten Zeile lokalisiert.

… verwendet die Scherentechnik. Dabei erfolgt das Lesen in drei Segmenten: Während die rechte Hand das Zeilenende liest, beginnt die linke bereits die neue Zeile, dann lesen beide Hände parallel den mittleren Abschnitt, bevor die rechte Hand allein das Zeilenende übernimmt und die linke zur nächsten Zeile wechselt.
… verwendet beim Lesen auf der Braillezeile eine Hand zum Lesen und eine Hand zur Steuerung der Braillezeile.
… reflektiert über die Unterschiede beim Lesen auf Papier und der Braillezeile.

Hinweis: Falls viele Regressionen (Rücksprünge) und Scrubbing (Auf- und Ab-Bewegungen) beobachtet werden, sollte das zum Anlass für eine verstärkte Tastschulung genommen werden.

Schreibwerkzeuge und Textlayout

Die Brailleschrift kann mit Tafel und Stichel, Brailleschreibmaschine oder Braillezeile geschrieben werden. Auf Letztere wird im Bereich Access-Technologien ausführlich eingegangen. Querverweis: AT – Braillezeile

Brailleschreibmaschine

Mithilfe einer Brailleschreibmaschine können Texte in der Brailleschrift erstellt werden. Dabei muss immer eine Tastenkombination mechanisch oder elektronisch verstärkt gedrückt werden.

Die oder der Lernende …

… kann den Braillepunkten aus der Braillezelle die richtigen Schreibfinger zuordnen (linke Hand: Zeigefinger Punkt 1, Mittelfinger Punkt 2, Ringfinger Punkt 3; rechte Hand: Zeigefinger Punkt 4, Mittelfinger Punkt 5, Ringfinger Punkt 6).
… positioniert sich ergonomisch vor der Schreibmaschine, d. h. Unter- und Oberarm sind ca. 90 Grad angewinkelt und der Rücken ist aufrecht (dafür braucht es in der Regel einen höhenverstellbaren Tisch).

… kann Papier selbstständig in die Brailleschreibmaschine einspannen.
… kann Tasten an der Schreibmaschine oder Braillezeile eindeutig benennen, z. B. Leertaste, Taste 1, Taste 2 usw.
… drückt die Tasten der Brailleschreibmaschine gleichzeitig und gleichmässig und produziert die Buchstaben korrekt und hält dabei den korrekten Fingersatz ein.
… benutzt die entsprechenden Sondertasten (Rücktaste, neue Zeile ...).
… stellt die Randbegrenzungen so ein, dass das Blatt bestmöglich ausgenutzt wird.
… korrigiert Fehler in selbstgeschriebenen Texten auf der Brailleschreibmaschine, z. B. durch die Rücktaste oder einen Braille-Radierer (Holzstichel).
… kann Unterstreichungen machen (z. B. mit c- oder g-Linien)
… kann Brailletexte strukturiert auf Papier formatieren (z. B. Überschrift, Aufzählungen, Einzüge, Spalten bzw. Tabellen, Seitenzahlen).
… kann die Brailleschreibmaschine für den Transport oder die Lagerung vorbereiten.
… nutzt ggf. eine elektronische Brailleschreibmaschine.

Weitere Schreibwerkzeuge

Die oder der Lernende …

… kennt die Technik, mit Schreibtafel und Stichel die Brailleschrift zu schreiben.
… nutzt einen Braille-Labeler zur Beschriftung von Alltags- und Lernobjekten.
… kann auf der Braille-Eingabe einer Braillezeile schreiben.
Querverweis: AT – Braillezeile
… nutzt die Brailleeingabe am Smartphone oder Tablet, z. B. über eine Bildschirmtastatur in Braille.
… koppelt eine Braillezeile mit Smartphone oder Tablet und nutzt diese zur Texteingabe, zum Lesen sowie zur Navigation und Steuerung des Geräts.

Brailleschriftsysteme

Die Brailleschrift unterscheidet sich je nach Sprache, weshalb in diesem Bereich des Curriculums zwischen den drei Schweizer Sprachregionen unterschieden werden muss. Nachfolgend erfolgt die Darstellung für die Deutschschweiz.

Die deutsche Brailleschrift umfasst mit Basisschrift, Vollschrift, Kurzschrift und Computerbraille sowie zusätzlichen Darstellungsformen, z. B. für mathematische Kontexte oder Musik, mehrere Systeme. Massgebend ist das Regelwerk des Brailleschriftkomitees der deutschsprachigen Länder (BSKDL). Zu den 6-Punkt-Textschriften gehören Basis-, Voll- und Kurzschrift. Die Systeme sind aufwärtskompatibel gestaltet.

Diese Systemvielfalt unterscheidet die Brailleschrift grundlegend von der Schwarzschrift: Während Schwarzschrift visuell gelesen wird und als einheitliches Zeichensystem vorliegt, ist die Brailleschrift ein taktiles Schriftsystem, in dem Zeichen je nach Kontext oftmals mehrere Bedeutungen tragen. Zudem ist die durchschnittliche Lesegeschwindigkeit in Brailleschrift in der Regel deutlich geringer (ca. zwei- bis dreimal langsamer), was insgesamt einen erhöhten Zeitbedarf für Erwerb, Übung und Anwendung mit sich bringt.

Hinweis: In Basis-, Voll- und Kurzschrift ist die Kennzeichnung der Grossschrift weniger gebräuchlich. Im Schulkontext wird jedoch empfohlen, das Grossschreibzeichen in Basis- und Vollschrift zu verwenden.

Basisschrift

Die Basisschrift ist die kürzungsfreie Wiedergabe eines Textes in 6-Punkt-Brailleschrift. Gemäss Regelwerk gehört dazu auch die Schreibweise einfacher mathematischer Ausdrücke, weshalb diese an dieser Stelle integriert wurden.

Die oder der Lernende …

… liest und schreibt die 26 lateinischen Buchstaben und Umlaute in der Brailleschrift.
… liest und schreibt die Satzzeichen Punkt, Komma, Fragezeichen, Ausrufezeichen, Klammern.
… schreibt Ankündigungszeichen, z. B. Grossschreibzeichen, Zahlenzeichen, Dauergrosschreibzeichen.
… kennt Hervorhebungen und Abkündigungszeichen in der Brailleschrift.
… liest und schreibt arabische Zahlen mithilfe des Zahlenzeichens.
… liest und schreibt Zahlenbrüche in verkürzter Schreibweise.
… liest und schreibt Ordnungszahlen in gesenkter Schreibweise.
… kennt die Darstellung von Rechenoperationen ohne und mit Masseinheiten.
… liest und schreibt Zeitangaben in der Brailleschrift, z. B. Schreibweise eines Datums.
… liest und schreibt Zahlenbrüche, z. B. 1/3 oder 3 ½.
… kann Sonderzeichen wie Prozent, Grad, Minute und Sekunde lesen und schreiben.
… kann die römischen Zahlen I, V, X, L, C, D, M in Brailleschrift lesen und schreiben.
… kennt spezifische Darstellungsweisen von Telefonnummern, Mailadressen, Internetseiten in der Brailleschrift.

Vollschrift

Die Vollschrift ist die Grundstufe für den Erwerb der deutschen Brailleschrift. Sie besteht im Unterschied zur Basisschrift aus acht Lautgruppenkürzungen.

Die oder der Lernende …

… kann die acht Lautgruppenkürzungen lesen und schreiben: AU, EU, EI, CH, SCH, ST, ÄU, IE und SS.

… weiss, was die Vollschrift ist, und kann diese von anderen Brailleschriftsystemen unterscheiden.

Kurzschrift

Zweck der Kurzschrift ist es, die Lese- und Schreibgeschwindigkeit zu erhöhen. Gleichzeitig wird das Volumen von Brailleschrifterzeugnissen um etwa ein Drittel verringert. Die Einführung der deutschen Braille-Kurzschrift sollte eine sorgfältig begründete pädagogisch-diagnostische Entscheidung sein. Voraussetzung ist ein gefestigter Erwerb der Basis- und Vollschrift, der sich in einer sicheren, weitgehend automatisierten Lesekompetenz sowie in sinnerfassendem Lesen zeigt. Darüber hinaus benötigen die Lernenden ein gutes Sprachverständnis und alters- bzw. entwicklungsangemessene orthografische Kenntnisse, da die Anwendung der Kürzungsregeln auf sprachstrukturellem Wissen basiert. Das Erlernen der Kurzschrift stellt erhöhte kognitive Anforderungen und setzt insbesondere eine gute Merkfähigkeit sowie die Fähigkeit voraus, Regeln, Kürzungen und Ausnahmen dauerhaft zu speichern und flexibel anzuwenden. Die Einführung der Kurzschrift sollte zudem einen funktionalen Nutzen bringen im Hinblick auf schulische und oder lebenspraktische Anforderungen, z. B. die Bewältigung grösserer Textmengen, die Steigerung der Leseflüssigkeit oder zur Reduktion des Textvolumens in weiterführenden Bildungs- oder Ausbildungskontexten. Zudem müssen ausreichend zeitliche Ressourcen für eine systematische Einführung und vertiefte Übungsphasen zur Verfügung stehen, da der Erwerb der Kurzschrift mit einem erheblichen Lernaufwand verbunden ist. Der Entscheid zur Einführung wird durch die verantwortliche Braille-Lehrperson vorbereitet und im pädagogischen Team gemeinsam mit den Eltern sowie, abhängig vom Alter und der Entwicklung, mit den Lernenden getroffen. Die Entscheidung ist regelmässig zu überprüfen und bei veränderten Voraussetzungen anzupassen. Dabei kann es auch vorkommen, dass beispielsweise dem Lesen der Kurzschrift mehr Gewicht beigemessen wird als dem Schreiben.

Die oder der Lernende …

… kann Lautgruppenkürzungen lesen und schreiben.
… kann die Regeln zu Lautgruppenkürzungen anwenden und kennt beispielsweise Kürzungsverbote, z. B. Ausnahmen bei Wort- und Sprechsilben sowie Prä- und Suffixen.
… kann Kürzungen vor und nach Wortstämmen anwenden.
… kann die Kürzungsregeln zu Wortstämmen am Wortanfang und -ende anwenden.
… kennt die einformigen Kürzungen und kann diese lesen und schreiben.
… kann die Regeln zur Anwendung einformiger Kürzungen anwenden, z. B. alleinstehend, in Wortverbindungen, am Wortanfang, mit Endungen und mit Erweiterungen.
… kennt die zweiformigen Kürzungen und kann diese lesen und schreiben.
… kennt die Regeln zur Anwendung zweiformiger Kürzungen.
… kennt Komma-Kürzungen und kann diese lesen und schreiben.
… kann die Regeln zur Komma-Kürzung anwenden, z. B. alleinstehen, als Prä- und Suffixe oder in Zusammensetzung mit anderen Wörtern.
… kann den Umlautungspunkt in Kürzungen anwenden.
… verwendet den Aufhebungspunkt korrekt.
… weiss, wie Einschübe in anderen Braillesystemen gekennzeichnet werden.
… kennt Kürzungsregeln und kann diese anwenden, z. B. hinsichtlich Wortfugen, Eigennamen, Wortstämmen.

Computerbraille (Eurobraille)

Im deutschen Sprachraum basiert das 8-Punkt-Computerbraille auf dem in den 1980er-Jahren festgelegten Eurobraille. Dem liegt das Prinzip zugrunde, 256 ausgewählte Schrift- und Steuerzeichen (einschliesslich Leerzeichen) der Computertastatur den ebenso vielen möglichen Kombinationen von acht Punkten im 8-Punkt-Braille-System zuzuordnen. Computerbraille wird am häufigsten auf Braillezeilen dargestellt.
Querverweis: AT – Braillezeile

Die oder der Lernende …

… kann die Punkte 7 und 8 in der Braillezelle benennen.
… kann Grossbuchstaben in Computerbraille lesen und schreiben.
… kann Umlaute in Computerbraille schreiben, z. B. ä, ö, ü.
… kann Zahlen in Computerbraille lesen und schreiben (diese werden mit Punkt 6 dargestellt).
… kann mathematische Ausdrücke in Computerbraille notieren.
… kann eine spezielle 8-Punkt-Brailleschreibmaschine zum Schreiben von Computerbraille auf Papier nutzen, z. B. Elotype 5.

Schwarzschrift

Auch Braille-Nutzende benötigen grundlegende Kenntnisse der Schwarzschrift, da Buchstabenformen im Alltag bedeutsam sein können bei der Orientierung im öffentlichen Raum, z. B. bei der Beschreibung von Formen wie U-Form, L-Form. Dazu ist die Fähigkeit einer eigenhändigen Unterschrift wichtig, um Verträge und offizielle Dokumente zu unterzeichnen.

Die oder der Lernende …

… kennt den eigenen Namen in Schwarzschrift und kann diesen schriftlich reproduzieren, ggf. auch unter Zuhilfenahme einer Schablone.
… beschreibt grundlegende Formmerkmale der Schwarzschriftbuchstaben und kann sie anhand taktiler Merkmale unterscheiden.

Spezialschriften

Die verfügbaren Braillezeichen genügen längst nicht, um alle in der Schwarzschrift gebräuchlichen Schriftzeichen wiederzugeben. Es wurden daher spezielle Schriftsysteme erarbeitet, die es möglich machen, schriftliche Darstellungen aus Mathematik, Chemie, Musik und weiteren Fachgebieten adäquat auch in Brailleschrift wiederzugeben.

Diese werden ausführlich auf der Website der BSKDL dargestellt: www.bskdl.org.

Mathematikschriften

Bereits in der Basisschrift enthalten sind Grundzüge der Mathematikschrift, z. B. zur Darstellung von Zahlen, Ziffern, einfachen Brüchen oder Rechnungen.

Zur Darstellung komplexerer mathematischer Ausdrücke gibt es «Das System der Mathematikschrift in der deutschen Brailleschrift», welches in einem eigenen Regelwerk der BSKDL herausgegeben wird. Die Notation ist in 6-Punkt-Brailleschrift beschrieben. Nahezu jeder mathematische Ausdruck lässt sich damit darstellen.

Die oder der Lernende …

… liest und schreibt Operationszeichen in der Brailleschrift.
… liest und schreibt Mengenklammern, einfache Brüche, griechische Buchstaben, Exponenten und Indizes.
… liest und schreibt das Prozentzeichen, das Rundungszeichen und das Streckenzeichen.
… liest und schreibt Pfeile in der Brailleschrift.
… wendet eine festgelegte Notation für die schriftlichen Rechenverfahren an.
… liest Massstäbe und Verhältnisse.
… liest und schreibt Masseinheiten für Flächen und Volumina.
… liest und schreibt Winkelfunktionen, komplexere Brüche, Quadrat und Kubikwurzeln sowie Operatorstriche.
… kennzeichnet das Fortlaufen einer Formel in der nächsten Zeile.

LaTeX

Als Ergänzung oder alternativ zur Mathematikschrift wird häufig eine vereinfachte Form von LaTex genutzt, welche sich insbesondere für Mathematik am Computer eignet.

Die oder der Lernende …

… liest und schreibt Mengenklammern, Brüche, Quadrat- und Kubikwurzeln, Winkelfunktionen, griechische Buchstaben, Exponenten und Indizes sowie Operatorstriche.
… liest und schreibt den Code für Rundungen, Strecken sowie Pfeile.
… liest und schreibt vereinfachten Code für Brüche, Quadratwurzeln und Pfeile.
… liest und schreibt einen vereinfachten Code für Brüche.
… liest und schreibt weitere für den Unterricht relevante Notationen.

Naturwissenschaften

Die oder der Lernende …

… liest und schreibt naturwissenschaftliche Einheiten.
… liest und schreibt chemische Formeln.
… entnimmt und notiert chemische Ladungen.
… liest und schreibt Reaktionspfeile.

Fremdsprachen

Da die Brailleschrift sprachgebunden ist, existieren fremdsprachige Brailleschriftsysteme, die durch die Brailleschriftkommissionen der entsprechenden Länder reglementiert werden.

Die oder der Lernende …

… liest und schreibt die englischen Zeichen für Punkt, Fragezeichen, Grossschreibung und Pfund.
… liest und schreibt die ungekürzte englische Brailleschrift (Unified English Braille Grade 1 = ungekürzt).
… liest und schreibt die gekürzte englische Brailleschrift (auch Unified English Braille Grade 2 = gekürzt).
… liest und schreibt weitere Sonderzeichen der englischen Brailleschrift.

… liest und schreibt die französische Brailleschrift.
… liest und schreibt die spanische Brailleschrift.
… liest und schreibt die Brailleschrift weiterer benötigter Fremdsprachen.

Braille-Notenschrift

Die Braille-Notenschrift ermöglicht blinden und hochgradig sehbehinderten Lernenden einen gleichwertigen Zugang zu musikalischer Bildung, musikalischer Theorie und eigenständigem Musizieren. Sie ist ein vollwertiges Notationssystem, mit dem sämtliche musiktheoretischen Inhalte der Lehrpläne der allgemeinbildenden Schulen gelesen und geschrieben werden können. In der Schweiz verfügen nur noch wenige Fachpersonen über vertiefte Kenntnisse der Braille-Notenschrift. Durch den Einsatz technischer Hilfsmittel wie etwa Aufnahmegeräten hat sich der Bedarf an haptisch erfassbaren Notationen verändert. Dennoch verschafft der Zugang zur Braille-Notenschrift die Grundlage für informierte Entscheidungen zwischen taktiler Notation und technischen Hilfsmitteln. Es sollte deshalb gewährleistet sein, dass auch Lernende, die Brailleschrift nutzen, Zugang zur Braille-Notenschrift erhalten.

Die oder der Lernende …

… kann musiktheoretische Inhalte der Lehrpläne mithilfe der Braille-Notenschrift lesen und schreiben. Er oder sie liest/schreibt beispielsweise Notenwerte, Pausen und Taktangaben, Oktavzeichen, Schlusszeichen und Wiederholungszeichen, Punktierungen und Haltebögen und Vorzeichen.
… setzt sich mit Vor- und Nachteilen der Braille-Notenschrift und technischer Hilfsmittel auseinander.
… reflektiert Entscheidungen über den Einsatz der Braille-Notenschrift, technischer Hilfsmittel oder kombinierter Zugänge in unterschiedlichen musikalischen Lernsituationen.

05 Access-Technologien (AT)

Für Lernende mit Sehbeeinträchtigung ermöglichen Technologien einen besseren Zugang zu den Inhalten des allgemeinen Lehrplans und einen unmittelbaren und unabhängigen Zugang zu Informationen und Teilhabe an der zunehmend digitalisierten Gesellschaft. Neben Mainstream-Technologien wie Computer, Smartphones und Tablets braucht es häufig spezialisierte Soft- und Hardware für einen angepassten visuellen Zugang (z. B. Vergrösserungssoftware, elektronische Lupen, Bildschirmlesegeräte, Sprachausgabe usw.) ebenso wie für den nicht visuellen Zugang (z. B. Screenreader / Sprachausgabe, Braillezeile). In vielen Fällen sind Lernende auf Technologien aus beiden Bereichen angewiesen.

Bedarf und Nutzen sollten aufgrund einer individuellen Hilfsmittelberatung ermittelt werden. Massgebend dabei sind die Art der Beeinträchtigung(en) und der damit einhergehenden Alltags- und Zugangsbarrieren. Ausserdem sind barrierefreie Lehr- und Lernmedien wesentlich für den Zugang, ebenso wie kontinuierliche und systematische Schulungen im Umgang mit den Technologien unabdingbar sind.

In der HFE werden Access-Technologien wiederum häufig in der Wahrnehmungsförderung, im Spiel oder zum Kommunikationsaufbau genutzt.

Verantwortungsbereiche von Bildungs- und Unterstützungssystem

Bildungsinstitutionen und familiäres Umfeld stellen gemeinsam sicher, dass …

… die Fachpersonen aus dem Bereich Sehen über ausreichend Wissen und Weiterbildungsmöglichkeiten im Bereich Access-Technologien und Universal Design for Learning (UDL) haben.

… auf Basis der individuellen Lernausgangslage der Bedarf an Technologien für jedes Kind, jede Jugendliche / jeden Jugendlichen mit Sehbeeinträchtigung individuell ermittelt und in regelmässigen Abständen überprüft wird. Dafür ist die Zusammenarbeit mit anderen Fachpersonen, z. B. aus den ECS-Bereichen oder therapeutischen Bereichen wichtig.

… Eltern und Bezugspersonen angeleitet und beraten werden, sodass sie geeignete Technologien und Apps begründet auswählen, diese entwicklungsangemessen und dosiert einsetzen, einen stimmigen Medieneinsatz im Familienalltag herstellen und die Nutzung verlässlich in alltägliche Routinen sowie Spiel- und Interaktionssituationen übertragen können.

… digitale Medien in der HFE situativ und entwicklungsorientiert eingesetzt werden, beispielsweise zur visuellen Wahrnehmungsförderung, zur individuellen Gestaltung von Bildmaterialien oder zur Unterstützung grafomotorischer Entwicklung.

… eine individuelle, auf die Bedürfnisse, Fähigkeiten des oder der Lernenden abgestimmte Beratung zu Technologien erfolgt, in deren Rahmen unterschiedliche Modelle und persönliche Präferenzen erprobt werden, z. B. verschiedene Braillezeilen oder Bildschirmlesegeräte.

… bei Hörsehbeeinträchtigung sowie verwandten Mehrfachbeeinträchtigungen Technologien so ausgewählt und eingerichtet werden, dass Informationen redundant und multimodal zugänglich sind.

- … Access-Technologien über Kostenträger beantragt werden. In diesem Prozess beraten und informieren die Institutionen das Umfeld der Lernenden über die Wichtigkeit von Access-Technologien.
- … barrierefreie elektronische Lehrmittel beantragt werden und verfügbar sind (z. B. im E-Buch-Standard oder in anderen barrierefreien Formaten).
- … auditive Technologien nicht isoliert, sondern entwicklungsangemessen eingesetzt werden, insbesondere im Hinblick auf Sprachstand, Hörverstehen, Gedächtnisbelastung und Aufmerksamkeit.
- … digitale Lern- und Lehrangebote möglichst barrierefrei zugänglich sind. Das umfasst auch die Beratung von Regelschulen bei der Schaffung von zugänglichen Lern- und Unterrichtsräumen.
- … Lernziele im Bereich Technologien festgehalten werden und ausreichend Übungs- und Lernanlässe vorhanden sind. Dabei sollten die situationsangemessene Auswahl der Technologie, die Anpassung der Technologien an persönliche Präferenzen, der Gebrauch, die Wartung ebenso wie Problemlösestrategien eingeübt werden.
- … Fachpersonen aus dem Bereich Sehen ihr Wissen über Access-Technologien im pädagogischen Team teilen und weitergeben (z. B. an andere Lehrpersonen, Assistenzen oder allgemeinen ICT-Fachpersonen an Schulen).

Mainstream-Produkte

Computer, Tablets und Smartphones können mithilfe von Bedienungshilfen, Tastaturbefehlen, Gestensteuerung und Spracheingabe von Menschen mit Sehbeeinträchtigung genutzt werden. Da sich die Bedienung der Technologien für Lernende mit Sehbeeinträchtigung grundlegend von der visuell geprägten Standardnutzung unterscheidet, ist eine systematische und zielgerichtete Einführung durch Fachpersonen wichtig.

Computerbedienung

Die effektive Computerbedienung hat für Personen mit Sehbeeinträchtigung einen hohen Stellenwert. Über den Computer können Informationen visuell (z. B. vergrösserte und kontrastreiche Schrift), akustisch (z. B. über ein Sprachausgabemodul) oder taktil (z. B. über eine zusätzliches Braille-Display) zugänglich gemacht werden. Der Computer wird deshalb auch als Kommunikationsbrücke bezeichnet, weil er nicht nur Informationen zugänglich macht, sondern auch den Austausch und die Zusammenarbeit zwischen Personen mit und ohne Sehbeeinträchtigung ermöglicht und fördert. Dazu kann der Computer für Lernende mit Sehbeeinträchtigung die Funktion von Stift, Heft und Schulbuch übernehmen. Folglich ist die Vermittlung von spezifischen Nutzungsstrategien ein wichtiger Teil digitaler Teilhabe.

Die oder der Lernende …

… kann einen Computer oder ein Notebook selbstständig starten und herunterfahren und für den Transport einpacken.
… nimmt eine ergonomische, d. h. aufrechte Schreib- und Körperhaltung am Computer ein.
… lernt die Bedienung des Computers ohne Maus mit Tastaturbefehlen.
… kann in einem Explorer oder Browser mittels Tastaturbefehlen navigieren, z. B. mit dem Tabulator, der Backspace-Funktion oder der Umschalt-Funktion.
… benennt Elemente des Betriebssystems eindeutig, z. B. Fenster, Datei, Desktop, System Tray.
… nutzt Eingabe- und Bedienungshilfen des Betriebssystems, z. B. Kontrast-, Farb-, Schriftgrössen- und Mauscursoreinstellungen.
… orientiert sich auf der Benutzeroberfläche des Betriebssystems und nutzt feste Bezeichnungen für die Elemente der Benutzeroberfläche (z. B. Fenster, Eingabefeld, Ausklappliste, Link).
… speichert Dateien an unterschiedlichen Speicherorten und auf verschiedenen Speichermedien mit geeigneten Dateinamen, was ein schnelles Wiederfinden ermöglicht.
… erstellt Ordner und Unterordner, öffnet und speichert diese und legt dabei ein sehbeeinträchtigtenspezifisches Ordnungssystem

an, welches das Organisieren und Wiederauffinden von Dateien erleichtert.
… kann zwischen mehreren geöffneten Fenstern und Programmen über Tastaturbefehle navigieren.
… nutzt die Suchfunktion des Betriebssystems, etwa, um Programme zu starten oder Dateien und Ordner schnell aufzurufen.

Tastaturschreiben

Das Tastaturschreiben ist eine zentrale Kompetenz für alle Lernenden. Für Lernende mit Sehbeeinträchtigung ist sie besonders wichtig, weil sie eine sichere und effektive Bedienung des Computers sowie das selbstständige Erstellen und Bearbeiten von Texten ermöglicht. Ausgehend von taktil markierten Buchstaben der mittleren Tastenreihe kann das Tastaturlayout schrittweise erarbeitet werden. Ziel ist die sichere Bedienung ohne visuelle Kontrolle. Übergangsweise unterstützen kontrastreiche, vergrösserte Tastaturen oder taktile Aufkleber. Ergänzend braucht es barrierefreie Schreibtrainingsprogramme, die individuell angepasst werden können.

Die oder der Lernende …

… findet zielsicher und ohne visuelle Kontrolle die Tasten auf einer gängigen Tastatur und kann diese eindeutig benennen.
… wendet Tastwege zu einzelnen Buchstaben sicher an, ohne das Sehvermögen einzusetzen, und erhöht so das Schreibtempo und beugt Tippfehlern vor.
… übt das Zehnfingersystem mit einem barrierefreien Schreibtrainer und nutzt das Zehnfingersystem, um die Tastatur zu bedienen.

Smartphones und Tablets

Die meisten Smartphones und Tablets bieten im Zuge eines Universal Designs integrierte Bedienungshilfen, wodurch sie den Zugang zu Informationen, z. B. durch Vergrösserung, Sprachausgabe und kontrastreiche

Darstellungen, erleichtern können. Die Geräte können sowohl im privaten als auch im schulischen Bereich den Alltag deutlich erleichtern.

Die oder der Lernende …

… sammelt mit Tablets und Smartphones erste Ursache-Wirkung-Erfahrungen, z. B. durch gezieltes Antippen, Auslösen von Reaktionen oder visuelle Rückmeldungen.
… erlebt und nutzt Medien, wie z. B. Smartphones und Tablets, als Hilfsmittel im Unterricht und Alltag.
… nutzt Apps zur gezielten visuellen Wahrnehmungsförderung (z. B. Kontrast, Bewegung, Formen, Symbole), wobei Auswahl und Einsatz individuell angepasst und reflektiert erfolgen. Querverweis: WB
… bedient grundlegende Funktionen des Tablets, z. B. Einschalten, Gestensteuerung, Helligkeit, Lautstärke.
… kennt und nutzt integrierte Bedienungshilfen, z. B. Vergrösserung, Sprach- und Texteingabe, Kontrastanpassung, Screenreader.
… nutzt Tablets im Unterricht zur Vergrösserung von Tafelinhalten, zum Anzeigen und Organisieren von Dokumenten oder zur digitalen Bearbeitung von Lehrmitteln.
… nutzt Apps zur Texterkennung (OCR), Vorlesefunktionen oder Annotation von Dokumenten.
… organisiert Unterrichtsmaterialien und persönliche Dateien selbstständig digital, z. B. in Ordnern oder Cloud-Diensten.
… bearbeitet Lehrmittel in digitaler Form, z. B. als bereitgestellte PDF-Version.
… nutzt Tablets in Kombination mit externen Geräten, z. B. Braillezeile, Tastatur.
… wählt und passt Bedienungshilfen eigenständig an die individuellen Bedürfnisse an.

Office-Anwendungen, Kommunikation, Barrierefreiheit, Internet und künstliche Intelligenz

Die meisten Computeranwendungen zur Textverarbeitung, Tabellenkalkulation, Präsentation oder Kommunikation bieten barrierefreie Zugänge.

Allerdings erfordern diese Zugänge über Tastaturbefehle, Bedienungshilfen oder andere Access-Technologien. Der allgemeine Lehrplan berücksichtigt diese spezifischen Anforderungen nicht. Aus diesem Grund werden in diesem Bereich Wege und Möglichkeiten eines barrierefreien, strukturierten Zugangs beschrieben.

Textverarbeitung

Lernende mit einer Sehbeeinträchtigung nutzen in der Textverarbeitung vermehrt Tastaturbefehle. Für ein möglichst strukturiertes Arbeiten wird häufiger die Gliederungsansicht gewählt oder individualisierte Formatvorlagen genutzt. Dies erfordert angeleitetes Üben, damit die Textverarbeitung möglichst effektiv und produktiv genutzt werden kann.

Die oder der Lernende …

… führt grundlegende Schritte der Textverarbeitung ggf. mit Tastaturbefehlen aus, z. B. Anwendungen starten und beenden, Dateien erstellen, öffnen, abspeichern, kopieren, umbenennen, ausdrucken, schliessen, zwischen Fenstern wechseln, Dokument speichern.
… kann die Suchen-Funktion einsetzen und zur Navigation nutzen.
… kann in der Textverarbeitung überflüssige Bedien- und Bearbeitungselemente (z. B. Symbolleisten, Seitenleisten, Menübereiche) ausblenden oder geeignete Ansichtsmodi (z. B. Lesemodus) nutzen, um die visuelle Komplexität zu reduzieren.
… wendet Techniken zum Auslesen von Strukturinformationen an und nutzt diese Erkenntnis zur Navigation in Dokumenten (z. B. mithilfe

von Überschriften).
… überarbeitet Texte mithilfe von Tastaturbefehlen, indem er oder sie nach Textteilen sucht, Abschnitte markiert, ersetzt und löscht.
… nutzt die Zoomfunktionen der Textverarbeitung zur Einstellung der individuellen Vergrösserung und kennt den Unterschied zur Vergrösserung mit Bedienungshilfen.
… kann über Dokumentstruktur oder Gliederungsansicht navigieren und ganze Abschnitte markieren und kopieren.
… nutzt textbearbeitungsbezogene Tastaturbefehle und ggf. Cursorroutingtasten bzw. Steuerungstasten der Braillezeile zur Bearbeitung von Dokumenten und Dateien.
… kann barrierefreie Dokumente in einem barrierefreien Format (z. B. E-Buch-Standard) öffnen, bearbeiten (z. B. Lücken), navigieren (z. B. Seiten finden) und selbst erstellen, z. B. Überschriften selbst setzen und Alternativtexte für Bilder einfügen.
… kann die Rechtschreibhilfe ein- und ausschalten und sich Korrekturvorschläge anzeigen lassen.
… nutzt Formatvorlagen zur Strukturierung, Gliederung und Erhöhung der Zugänglichkeit in Texten.
… nutzt eine individualisierte Formatvorlage, z. B. speziell angepasste Formatvorlagen und Entwurfsansichten für Menschen mit Sehbeeinträchtigung.
… kann Bilder und Grafiken in eine Datei einfügen und die Grösse anpassen und kennt dabei die Möglichkeiten der Platzierungsoptionen.

Tabellen und Tabellenkalkulation

Tabellen setzen ein räumliches Überblickswissen und die gleichzeitige Erfassung von Zeilen und Spaltenköpfen voraus. Hinzu kommt, dass bei der Navigation mit Screenreader und Braillezeile immer nur ein Ausschnitt der Tabelle dargestellt werden kann. Das macht sie zu einem anspruchsvollen Lerngegenstand, der neben ausgeprägten Bedienkompetenzen auch Begriffsbildung voraussetzt.

Die oder der Lernende …

… versteht das Konzept von Tabellen und kann Elemente wie Zeilen, Spalten und Tabellenköpfe nutzen.
… kann Spalten- und Zeilenüberschriften ggf. für den Screenreader korrekt kennzeichnen.
… kann einfache Tabellen in der Textverarbeitung erstellen.
… kann in Tabellen navigieren.
… rechnet mit einer Tabellenkalkulationssoftware.
… kann gängige Formeln in der Tabellenkalkulation eingeben.
… nutzt Tabellenkalkulationsprogramme zusammen mit Vergrösserungssoftware oder Screenreader und Braillezeile.
… kann Diagramme erstellen und benennen.

Präsentationen

Lernende mit Sehbeeinträchtigung müssen bei Präsentationen nicht die gleichen visuellen Kriterien erfüllen wie sehende Peers. Dennoch sind Präsentationen ein zentraler Bestandteil schulischer und beruflicher Anforderungen und können mithilfe von Gliederungsfunktionen und Tastaturbefehlen auch ohne visuelle Kontrolle wirkungsvoll erstellt und vorgetragen werden.

Die oder der Lernende …

… erstellt Präsentationsfolien mithilfe von Vorlagen und Gliederungsfunktionen.
… kennt Techniken, um eine Präsentation ohne visuelle Kontrolle während des Vortrags zu steuern.
… entwickelt ggf. auch ohne visuelle Kontrolle oder mit eingeschränkter visueller Kontrolle ein Konzept für eine informative Präsentation, die nicht überladen ist.
… weiss, wie Präsentationen auch ohne Bildmaterial ansprechend gestaltet werden können, z. B. durch den Einsatz von Tastmaterialien oder anderen sinnlich erfahrbaren Medien.

Mails und Kommunikation

Die Kommunikation über Mails ist in Zeiten der Digitalisierung ein zentrales Mittel der Teilhabe – durch Access-Technologien wie Screenreader, Braillezeile und Vergrösserungssoftware wird eine direkte, barrierefreie Nutzung möglich.

Die oder der Lernende …

… lernt E-Mails zu erstellen, zu empfangen und mittels Sprachausgabe, Braillezeile oder Vergrösserung zugänglich zu machen.
… kann Messenger-Dienste und soziale Netzwerke unter Zuhilfenahme von Bedienungshilfen nutzen.
… kann Kontaktlisten erstellen, pflegen und verwalten.

Internet

Die Internetnutzung ist ein zentraler Bestandteil digitaler Teilhabe. Für Lernende mit Sehbeeinträchtigung stellen sich dabei besondere Herausforderungen, da sich Websites laufend verändern und ohne visuelle Übersicht schwer zugänglich sind. Ein sicherer und selbstbestimmter Umgang erfordert barrierefreie Inhalte sowie spezifische Bedienstrategien mit Tastaturbefehlen. Insbesondere der nicht visuelle Zugang über Screenreader und Braillezeile muss systematisch angeleitet und eingeübt werden.

Die oder der Lernende …

… wendet Tastaturbefehle zur grundlegenden Bedienung eines Webbrowsers an, z. B. Cursor in die Adresszeile, Links, vorwärts und rückwärts.
… nutzt sehbeeinträchtigtenspezifische Strategien zur Orientierung auf Websites (z. B. Anzeigen der Links und Überschriften).
… kann Screenreader und Braillezeile zum Suchen und Surfen auf Websites effizient einsetzen, d. h. Formularfelder direkt ansteuern, Links finden und Überschriften zur Navigation einsetzen.

Barrierefreiheit und Sicherheit

Bei der Auswahl von Anwendungen spielen Barrierefreiheit und Sicherheit für Lernende mit Sehbeeinträchtigung eine Schlüsselrolle. Hierbei ist auch das Umfeld gefragt, bei der Auswahl digitaler Lehr- und Lernformate die Zugänglichkeit mitzudenken. Seitens der Lernenden braucht es wiederum besondere Problemlösefähigkeiten und Kompensationsstrategien, insbesondere, wenn der Barrierefreiheit nicht vollständig entsprochen werden kann. Dazu sollten Sicherheitsmassnahmen im Zusammenhang mit digitalen Anwendungen besonders reflektiert werden.

Die oder der Lernende …

… wählt Lern- und Anwendungssoftware nach den Kriterien der Barrierefreiheit aus (z. B. hinsichtlich Anschlussfähigkeit von Access-Technologien).
… wählt Apps auf mobilen Endgeräten hinsichtlich Barrierefreiheit aus (z. B. Lern-Apps, Banking-Apps usw.).
… erkennt nicht zugängliche Dokumente (z. B. PDFs) und Websites und erlernt Kompensationsstrategien.
… nutzt bei der Eingabe von Formularen und Passwörtern Massnahmen zum Schutz der persönlichen Daten (z. B. Bildschirmvorhang, Passwortunterdrückung, Kopfhörer).
… lernt im Internet Einkäufe zu tätigen und dabei die Sicherheitsstandards ggf. mit Bedienungshilfen zu prüfen.

Anwendung von künstlicher Intelligenz (KI)

Viele Menschen mit Sehbeeinträchtigung nutzen KI-Tools als Bestandteil von Access-Technologien (z. B. zur Texterkennung, Gesichtserkennung, Bilderkennung oder Umgebungsbeschreibung). Damit die Nutzenden diese und andere Tools nicht nur passiv nutzen, ist es wichtig, dass sie lernen, wie sie diese Anwendungen selbstbestimmt und kompetent bedienen können.

Die oder der Lernende …

… kann KI-gestützte Technologien gezielt im Alltag oder im Unterricht einsetzen und deren Nutzen und Grenzen reflektieren.
… kennt und nutzt KI-Tools zur Barrierefreiheit, um sich die Welt zugänglich zu machen, z. B. Seeing AI, Be My AI, Envision.
… kann grundlegende Funktionsweisen von KI-basierten Technologien erklären und deren Bedeutung für den barrierefreien Alltag einschätzen.
… erkennt typische Fehlfunktionen oder Schwächen von KI-Tools, z. B. ungenaue Bilderkennung, Datenschutzprobleme.
… kann Risiken von KI-Anwendungen erkennen und Strategien für den sicheren und verantwortungsvollen Umgang entwickeln.
… kann KI-Chatroboter bedienen und für schulische sowie alltägliche Aufgaben nutzen, z. B. Auskünfte über ein Thema oder Referat geben.

Spezialisierte Hard- und Software

Es gibt Soft- und Hardware, die speziell für Menschen mit Sehbeeinträchtigung entwickelt wurde und den Zugang zu Informationen erheblich erleichtern kann. Beispiele sind Vergrösserungssoftware, elektronische Lupen, Bildschirmlesegeräte ebenso wie Screenreader, Braillezeile und Sprachausgabe. Teilweise können diese auch den Bereichen Low Vision und Brailleschrift zugeordnet werden, weshalb an dieser Stelle mit Querverweisen gearbeitet wird.

Auswahl, Pflege und Nutzung

Die Kompetenzen in diesem Bereich sind grundlegend für alle (Access-) Technologien, die nachhaltige und reflektierte Anwendung ermöglichen.

Die oder der Lernende …

… informiert sich vor dem Erwerb von Technologien und nutzt Beratungsangebote über geeignete Modelle, erprobt diese und trifft eine begründete Auswahl auf Basis individueller Bedürfnisse und Aufgabenstellungen.
… wendet Strategien zur zielgerichteten Auswahl, Nutzung und Kombination von Access-Technologien an unter Berücksichtigung von Effektivität, Handhabung und Anwendungskontext.
… kennt zentrale Anlaufstellen für Beratung, Bezugsquellen sowie Finanzierungsoptionen (z. B. Invalidenversicherung IV, Reha-Fachgeschäfte).
… nutzt verfügbare Technologien funktional und sachgerecht sowie in Kombination mit Sehhilfen aus dem Bereich Low Vision, z. B. Lupenbrille und Tablet.
… geht verantwortungsvoll mit Technologien um, identifiziert Funktionsstörungen selbstständig und wendet geeignete Massnahmen zur Behebung oder Unterstützung an.
… reflektiert Möglichkeiten und Grenzen der eingesetzten Technologien und kann alternative Lösungen situativ einschätzen.

Elektronische Lupe

Eine elektronische Lupe ist ein mobiles Hilfsmittel, das Texte und Bilder vergrössert und auf einem Display darstellt. Sie bietet häufig zusätzliche Funktionen wie anpassbare Vergrösserungsstufen, Kontrastmodi und Beleuchtung, um vor allem das Lesen und Erkennen im Nahbereich zu erleichtern.
Querverweis: LV – Elektronische Lupe

Die oder der Lernende …

… kennt die Grundeinstellung der elektronischen Lupe, z. B. ein- und ausschalten, scharf stellen, Zoomstufen, Helligkeit und Kontrast anpassen, Farboptionen und Invertierung.
… orientiert sich auf einer Seite, scannt Linien, Reihen bzw. Spalten (z. B. mit Bildern, Zahlen).

… sucht systematisch, findet und entnimmt visuelle Informationen aus bildlichen Darstellungen.
… liest mit der elektronischen Lupe.
… initiiert eigenständig das Benutzen der Lupe im Alltag.
… lokalisiert feststehende Objekte mit der elektronischen Lupe durch Auszoomen.
… scannt eine Fläche mit der elektronischen Lupe ab, um feststehende Objekte zu finden (Mäander-Technik).
… verfolgt mit der elektronischen Lupe Leitlinien (Tracing).
… verfolgt mit der elektronischen Lupe sich bewegende Objekte in einer konstanten Entfernung (Tracking).
… verwendet die Kamera zum Einfrieren des Bildes (z. B. Tafelbild, Textvorlagen).
… vergrössert das Standbild.
… navigiert im Standbild zu den entsprechenden Ausschnitten.

Bildschirmlesegerät

Ein Bildschirmlesegerät (BLG) ist ein elektronisches Hilfsmittel, das gedruckte Vorlagen wie Texte oder Bilder stark vergrössert auf einem Bildschirm darstellt. Dazu kann der Kontrast angepasst werden. Unter dem Gerät können Lese- und Schreibaufgaben bearbeitet werden.
Querverweis: LV – Bildschirmlesegerät

Die oder der Lernende …

… kennt die Grundeinstellungen (z. B. ein- und ausschalten, Vergrösserung, Autofokus und Schärfe, Helligkeit, Kontrast, Farboptionen, Invertierung).
… kennt Techniken der Orientierung unter dem BLG und kann Textstellen und Bilder unter der Kamera auffinden.
… sucht systematisch, findet und entnimmt visuelle Informationen aus bildlichen Darstellungen.
… stellt den Kreuztisch fest und löst ihn wieder.
… wendet Lesetechnik mit dem Kreuztisch an.

… stellt eine individuelle Vergrösserungsstufe ein und kann diese anpassen.
… nimmt eine ergonomisch sinnvolle Haltung zum Lesen ein und achtet dabei auf eine angemessene Sehdistanz.
… nimmt die notwendigen Monitoreinstellungen vor (z. B. Fensterteilung).
… orientiert sich auf einer Seite und scannt Linien, Reihen, Spalten (z. B. mit Bildern, Zahlen).
… führt bei Bedarf auch andere Tätigkeiten unter dem BLG durch (z. B. kleine Gegenstände betrachten, Geld zählen, spielen, Nagellack auftragen).
… findet den Stift auf dem Monitor.
… schaut beim Schreiben/Zeichnen/Malen auf den Monitor.
… zeichnet/malt Formen und einfache Bilder unter dem BLG.
… schreibt Buchstaben und Zahlen.
… liest die eigene Handschrift unter dem BLG.
… füllt Lückentexte und Formulare aus.
… markiert und unterstreicht Wörter in Texten.
… fertigt geometrische Zeichnungen an und liest diese ab.

Tafelkamera

Eine Tafelkamera ist ein elektronisches Hilfsmittel für Menschen mit Sehbeeinträchtigung, mit dem Objekte im Fernbereich vergrössert und auf einem Bildschirm oder Laptop dargestellt werden können. Eine Tafelkamera bietet häufig Funktionen wie Zoom, Kontrastverstärkung und Farbanpassung.

Die oder der Lernende …

… positioniert sich ergonomisch sinnvoll / passend vor dem Gerät.
… kennt die Möglichkeiten und Grenzen der Tafelkamera.
… übernimmt Verantwortung für die Tafelkamera (z. B. Aufbewahrung, Transport, Pflege).
… initiiert eigenständig das Benutzen der Tafelkamera.
… lokalisiert feststehende Objekte mit der Tafelkamera durch Auszoomen.

… identifiziert Objekte mit der Tafelkamera.
… scannt eine Fläche mit der Tafelkamera ab, um feststehende Objekte zu finden (Mäander-Technik).
… verfolgt mit der Tafelkamera Leitlinien (Tracing).
… verfolgt mit der Tafelkamera sich bewegende Objekte in einer konstanten Entfernung (Tracking), z. B. Mimik und Gestik der Lehrperson.
… orientiert sich im Raum und auf der Tafel mit der Kamera.
… nutzt die Tafelkamera zum Abschreiben des Tafelbildes.
… nutzt die Tafelkamera zum Lesen des Tafelbildes und der Beamer-Projektion bzw. des Smartboards.

Vergrösserungssoftware

Eine Vergrösserungssoftware hilft Menschen mit Sehbeeinträchtigung, Inhalte am Computer sichtbar zu machen, indem sie Texte, Bilder und andere grafische Elemente vergrössert. Zusätzlich bietet sie oft Funktionen wie Farbkontraste, Sprachwiedergabe und Cursor-Hervorhebung.

Die oder der Lernende …

… kann in der Software die Zoomfunktion ein- und ausschalten.
… kennt Techniken zum Auffinden des Mauscursors am Computer.
… verwendet Tastaturbefehle und andere Möglichkeiten, um die Vergrösserungssoftware den individuellen und situativen Bedürfnissen anzupassen.
… kennt Vergrösserungsarten und entwickelt Präferenzen, z. B. für Vollbild, Teilung, Lupe, Fixfenster.
… kann die Maus- und Schreibcursorerweiterungen einrichten und benutzen.
… erkennt den Vorteil von Grafiken, die als Vektor erstellt wurden und nicht verpixeln.

Brailleschreibmaschine

Mithilfe einer Brailleschreibmaschine können Texte in der Brailleschrift erstellt werden. Dabei muss immer eine Tastenkombination mechanisch oder elektronisch verstärkt gedrückt werden. Eine ausführliche Beschreibung der Kompetenzen findet sich im Bereich Brailleschrift. Querverweis: B

Screenreader und Sprachausgabe

Mittels Screenreader werden elektronische Informationen organisiert und über Sprachausgabe und/oder Braillezeile ausgegeben. Die am häufigsten verwendeten Screenreader sind JAWS, NVDA und VoiceOver. Dabei gibt es eine Vielzahl von Funktionen und Einstellungsmöglichkeiten, mithilfe derer die Sprachausgabe gesteuert werden kann (z. B. Sprechgeschwindigkeit, Hörstimme). Der Umgang mit Sprachausgabe weist Überschneidungen mit dem Bereich der auditiven Wahrnehmung auf. Entsprechende Aspekte werden dort vertieft behandelt. Querverweis: WB – Auditive Wahrnehmung

Die oder der Lernende …

… kennt die Screenreader-Taste auf der Computertastatur (z. B. JAWS oder NVDA-Taste).
… kennt die Tastaturbefehle für die grundlegende Steuerung des Screenreaders, z. B. Sprache steuern.
… kann die Sprachausgabe gezielt starten, unterbrechen und fortsetzen, um gehörte Informationen zu verarbeiten.
… kann die Sprachausgabe anpassen, z. B. ein Stimmprofil auswählen, die Geschwindigkeit situativ verändern und in Texten vor- und zurücknavigieren.
… kann zwischen Inhaltsinformation und Navigationsinformation der Sprachausgabe unterscheiden und die Geschwindigkeit entsprechend anpassen.
… kann einschätzen, wann reines Zuhören nicht ausreicht, um Inhalte sicher zu verstehen.

… kann einschätzen, wann der Einsatz einer Braillezeile, eines Screenreaders oder eine Kombination beider Technologien sinnvoll ist.
… kann einschätzen, wann ergänzend zur Sprachausgabe andere auditive Hilfsmittel (z. B. Hörbücher, DAISY-Formate oder Audioaufnahmen) für das Verstehen, Lernen oder Merken von Inhalten sinnvoll sind.

Braillezeile

Braillezeilen sind taktile Lese- und Eingabegeräte, die in Kombination mit einem Screenreader digitale Inhalte in Brailleschrift darstellen und so einen direkten schriftsprachlichen Zugang ermöglichen. Je nach Situation kann der Einsatz von Sprachausgabe, Braillezeile oder einer Kombination beider Technologien sinnvoll sein. Die Auswahl einer Braillezeile erfolgt bedarfsorientiert und setzt eine professionelle Hilfsmittelberatung voraus.

Die oder der Lernende …

… kann die Tasten und Knöpfe der Braillezeile eindeutig benennen.
… kann die Braillezeile mit anderen Geräten koppeln, z. B. über Kabel, WLAN oder Bluetooth.
… setzt zusätzlich zu den Tastaturbefehlen die Steuerungsmöglichkeiten ihrer Hilfsmittel ein, z. B. Schnellnavigation, Cursorrouting.
… kennt die Navigationsmodi im Screenreader (z. B. Flächenmodus oder strukturierten Modus) und unterschiedliche Cursor.
… kann die Braille-Ausgabe über den Screenreader anpassen, z. B. Markierung und Strukturelemente ein- und ausblenden.
… verwendet Tastaturbefehle und andere Möglichkeiten, um den Screenreader den individuellen und situativen Bedürfnissen anzupassen.
… kennt einen alternativen Screenreader und kann diesen in Grundzügen bedienen.
… erkennt das Brailleschriftsystem auf der Braillezeile (z. B. Computerbraille oder Vollschrift) und kann dieses im Screenreader ändern.

… erlernt Problemlösestrategien im Zusammenhang mit Fehlern auf der Braillezeile (z. B. Durchführung eines Neustarts).

Andere elektronische Hilfsmittel

Dazu zählen alle Geräte, die speziell für Menschen mit einer (Seh-)Beeinträchtigung entwickelt wurden und den Alltag sowie die Schule und die Arbeit zugänglicher machen. Querverweis: LPF

Die oder der Lernende …

… lernt und nutzt situationsbezogen geeignete Medien, z. B. Taschenrechner, Wörterbuch, Farb- und Produkterkennung.
… lernt und nutzt elektronische Alltagshilfen, z. B. Farberkennungsgeräte, taktile Uhren, Waagen mit Sprachausgabe usw.
… nutzt bei Bedarf auditive Medien, z. B. Daisy-Player, Digitalrekorder, Audio-Pens, akustische Alltagshilfen mit Sprachausgabe.
… nutzt bei Bedarf elektronische Messgeräte mit Sprachausgabe, z. B. Voltmeter oder Thermometer.
… nutzt elektronische Hilfsmittel zur UK, z. B. Talker, Step-By-Step, iPad mit UK-App. Querverweis: K – Elektronische Hilfsmittel zur Unterstützten Kommunikation (UK)

06 Orientierung und Mobilität (OM)

Im Bereich Orientierung und Mobilität (OM) erwerben Lernende mit Sehbeeinträchtigung gezielt Fähigkeiten und Konzepte, um sich sicher, effizient und möglichst selbstbestimmt in ihrer Umwelt zu orientieren und fortzubewegen – sowohl in vertrauten als auch in neuen, unbekannten Situationen. Im Zentrum stehen Körper- und Raumkonzepte, die Schulung der Wahrnehmungsfunktionen, welche bereits in der frühen Kindheit bzw. dem Säuglingsalter angebahnt werden müssen. Später sind Techniken der sehenden Begleitung, das Erlernen von Gleit- und Schutztechniken sowie Techniken im Umgang mit Hilfsmitteln wie Lang- oder Signalstock wichtig. Ein besonderer Fokus liegt auf der Begriffsbildung, der Einübung wiederkehrender Routinen sowie der alters- und entwicklungsgerechten Verankerung in Alltagssituationen. Orientierung und Mobilität wird von speziell ausgebildeten Rehabilitationsexpertinnen und -experten mit höherer Fachprüfung unterrichtet. Die Förderung findet in Einzelsettings statt. Dabei werden die individuellen Lernvoraussetzungen, unterschiedliche Grade der Sehbeeinträchtigung sowie gegebenenfalls zusätzliche Beeinträchtigungen berücksichtigt. Bei Hörsehbeeinträchtigungen ist OM häufig bereits grundlegend erschwert, weil visuelle und auditive Orientierungsinformationen nur eingeschränkt verfügbar sind. Es braucht deshalb frühe Körper-, Handlungs- und Raumerfahrungen sowie taktil-körpernahe Unterstützung. Ein Austausch mit Eltern und weiteren Fachpersonen stellt bei allen Lernenden sicher, dass die erlernten Kompetenzen nachhaltig in der Schule und im Alltag angewendet und weiterentwickelt werden können. Der Bereich ist eng mit dem ECS-Bereich Wahrnehmungsförderung und Begriffsbildung verknüpft Querverweis: WB, da die Schulung der sensorischen Wahrnehmung eine wichtige Rolle im Bereich Orientierung und Mobilität spielt und hier ebenfalls aufgegriffen wird.

Verantwortungsbereiche von Bildungs- und Unterstützungssystem

Bildungsinstitutionen und familiäres Umfeld stellen gemeinsam sicher, dass …

… eine qualifizierte Rehabilitationsexpertin oder ein -experte für Orientierung und Mobilität (OM) regelmässig eingebunden ist und die gezielte Förderung plant, durchführt und dokumentiert.
… stark sehbeeinträchtigte oder blinde Lernende ab frühem Kindesalter (Säuglingsalter) regelmässig OM-Unterricht erhalten, mindestens ab Zyklus 1, bei älteren Lernenden idealerweise wöchentlich (z. B. als Doppellektion).
… Eltern und Bezugspersonen im frühen Kindesalter gezielt angeleitet werden, alltägliche Mobilitäts- und Orientierungserfahrungen bewusst zu gestalten und entwicklungsangemessen zu begleiten.
… bei Hörsehbeeinträchtigung und verwandten Mehrfachbeeinträchtigungen OM mit funktionalem Hören, Kommunikationszugängen und Orientierungshilfen abgestimmt geplant wird, da sich Anforderungen an Zugang, Tempo und Belastbarkeit wechselseitig beeinflussen.
… alle Jugendlichen bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit über eine abgeschlossene OM-Grundschulung verfügen, insbesondere zur Vorbereitung auf selbstständige Mobilität im Alltag und beruflichen Kontext sowie auf potenzielle Hilfsmittel wie den Blindenführhund.
… Lernende mit zusätzlichen oder anderen Beeinträchtigungen (z. B. CVI, Hörsehbeeinträchtigung, motorische Einschränkungen) individualisierte OM-Förderung erhalten, inkl. angepasster Materialien, Methoden und Mobilitätshilfen.
… gemeinsam mit OM-Fachpersonen individuelle OM-Förderpläne entwickelt und regelmässig überprüft werden, die auf die Lebensrealität, das Mobilitätsziel und den Entwicklungsstand der Lernenden abgestimmt sind.
… eine kontinuierliche Beratung zu OM-spezifischen Hilfsmitteln erfolgt, z. B. zu Langstockvarianten, taktilen Plänen, akustischen Orientierungshilfen oder elektronischen Navigationshilfen.

- … Schul- und Lernräume möglichst barrierefrei gestaltet sind, z. B. durch kontrastreiche Gestaltung, klare Raumstruktur, klare, rechtwinklige Möblierung, Beschriftung in Braille oder Piktogrammen oder durch tastbare Leitsysteme.
- … Eltern regelmässig informiert, beraten und aktiv in die Mobilitätsförderung einbezogen werden, z. B. durch begleitete Schulungen, Austauschgespräche oder Sensibilisierung im familiären Alltag.
- … ein abgestimmter Austausch mit allen pädagogischen und therapeutischen Bezugspersonen erfolgt, um OM in die schulische Alltagsstruktur zu integrieren (z. B. Stundenplan, Ausflüge, LPF-Unterricht).
- … das Kollegium sowie weitere Fach- und Bezugspersonen (z. B. Fachpersonal für Betriebsunterhalt, Betreuungspersonen) für OM-Themen sensibilisiert werden, um Wissen aus dem spezifischen Fachbereich nachhaltig im System zu verankern.
- … das schulische und familiäre Umfeld (z. B. Lehrpersonen, Betreuungspersonen, Eltern, Assistenzpersonen) in den Techniken der sehenden Begleitung geschult wird und diese einheitlich anwendet.
- … OM als fächerübergreifendes Bildungs- und Lebensprinzip, das in verschiedenen Bildungsbereichen verankert ist, verstanden und sichtbar gemacht wird.
- … ausserschulische Lernumgebungen (z. B. Schulweg, Lager, Freizeit) aktiv in die OM-Förderung integriert werden, um Alltagstransfers zu ermöglichen und Selbstständigkeit zu stärken.

Körper- und Raumbewusstsein

Ein differenziertes Körperbewusstsein und ein sicheres Verständnis von Raum-Lage und Raumbegriffen bilden die Grundlage für zielgerichtete Orientierung und Mobilität. Lernende mit Sehbeeinträchtigung lernen, ihren Körper als Referenzpunkt zu nutzen und Richtungsbegriffe mit wechselndem Referenzbezug wie rechts/links oder vorne/hinten im Raum zu verorten.

Die oder der Lernende …

… erkennt, benennt und zeigt sicher auf eigene Körperteile.
… verfügt über grundlegende Körper- und Bewegungskonzepte (z. B. rechts/links, vorne/hinten, oben/unten) als Voraussetzung für Orientierung und gezielte Bewegung.
… erkennt Richtungen, Distanzen und Positionen im Raum mithilfe auditiver, taktiler, propriozeptiver und vestibulärer Informationen.
… nutzt vertraute Reize (z. B. akustische Orientierungspunkte, taktile Leitlinien) zur Selbstorientierung in bekannten Umgebungen.
… kennt Himmelsrichtungen und nutzt einfache Umweltmerkmale wie den Sonnenstand zur groben Orientierung im Aussenraum.

Sehende Begleitung und Schutztechniken

Sehende Begleitung bezeichnet standardisierte Techniken, die sehende Personen beim Führen von blinden Lernenden anwenden. Eine einheitliche und an die geführte Person angepasste Anwendung dieser Techniken durch das Umfeld ist dabei zentral.

Schutztechniken umfassen grundlegende Strategien zum Schutz vor Verletzungen, beispielsweise im Bereich des Oberkörpers, der Körpermitte oder des Unterkörpers. Insbesondere junge Kinder sowie Lernende mit Mehrfachbeeinträchtigungen sind auf diese Techniken in besonderem Mass angewiesen.

Die oder der Lernende …

… kennt das Prinzip der sehenden Begleitung und wählt gemeinsam mit der Begleitperson eine für sich geeignete Führungstechnik, z. B. am Ellenbogen, an der Schulter oder am Handgelenk.
… lernt grundlegende Techniken der sehenden Begleitung kennen und anwenden, z. B. Anpassung des Gehtempos, Richtungs- und Seitenwechsel, Bewältigung von Engpässen, Türen sowie weiteren typischen Alltagssituationen.

… erkennt Situationen, in denen er oder sie eine Unterstützung benötigt, und fordert sehende Begleitung gezielt ein.
… kann sich aus einer für sie oder ihn ungeeigneten oder unsicheren Begleitung lösen und der begleitenden Person mitteilen, wie er oder sie geführt werden möchte.
… findet sich in der Wohnung/Wohngruppe bzw. vertrauten Innenräumen mit eigenen Strategien zurecht, kann z. B. entlang von Wänden gehen, Handläufe finden und nutzen.
… nimmt auf Aufforderung die Hände zum Schutz vor den Körper («Pflughaltung»).
… setzt den Oberkörperschutz (Kopf) ein, indem ein Arm abgewinkelt diagonal vor das Gesicht gehalten wird.
… setzt den Unterkörperschutz ein, indem ein Arm gestreckt diagonal vor dem Körper nach unten geführt wird.
… hält die Hände vor dem Körper in Bauchhöhe zusammen, um die Körpermitte zu schützen.
… setzt Körperschutztechniken zunehmend ohne Aufforderung und situationsangemessen um.
… bewältigt Treppe situationsangepasst (z. B. auf dem Gesäss, am Geländer) und lernt Treppen auch ohne Geländer sicher zu nutzen.

Notfall- und Selbsthilfestrategien

Dieser Kompetenzbereich vermittelt Strategien, mit denen Lernende mit Sehbeeinträchtigung auch in schwierigen oder ungeplanten Situationen selbstständig handeln können. Ziel ist es, dass sie Probleme lösen, Unterstützung gezielt nutzen und sich sicher im Alltag und unterwegs bewegen können.

Die oder der Lernende …

… bewegt sich auf bekannten Wegen selbstständig, sicher und effizient – von einfachen bis zu komplexen Routen.
… kann in unbekannten oder schwierigen Situationen angemessen reagieren, z. B. bei Umwegen, Pannen oder wenn sie oder er sich verirrt hat.

… kann Hilfe aktiv einfordern, Auskunft erbitten und Unterstützung bewusst ablehnen.
… kennt Unterstützungsangebote an Bahnhöfen (z. B. Bahnhofhilfe an grossen Bahnhöfen).
… kennt die Möglichkeit der begleiteten Mobilität (z. B. Compagna-Reisebegleitung) und kann sie bei Bedarf nutzen.

Klassenzimmer und Schulgebäude

Die Orientierungsfähigkeit in der unmittelbaren schulischen Umgebung ist besonders wichtig für Lernende mit Sehbeeinträchtigung. Ziel ist es, dass sie sich selbstständig und sicher im Klassenzimmer, im Schulgebäude und auf dem Schulareal zurechtfinden. Der Fokus liegt auf der Raumstruktur, dem Aufbau innerer Routen und dem gezielten Wiedererkennen relevanter Bezugspunkte im Schulalltag. Dabei liefern Umweltgestaltungen wie taktile Raumbeschriftungen (z. B. in Braille), kontrastreiche Bodenbeläge, Leitsysteme und Handläufe wichtige Orientierungshilfen. Für eine nachhaltige Mobilitätsförderung ist es zentral, dass Schule und Umfeld barrierefreie und visuell sowie taktil zugängliche Strukturen im Sinne des UDL aktiv mitgestalten.

Die oder der Lernende …

… findet das Klassenzimmer, weitere Unterrichtsräume und die Toilette selbstständig.
… orientiert sich im Klassenzimmer, findet den eigenen Sitzplatz sowie die Ein- und Ausgänge.
… erkennt Stockwerke, kann diese benennen und bewegt sich sicher zwischen den Etagen.
… kennt das Schulareal, einschliesslich Gebäuden, Pausenhof und wichtiger Aussenbereiche.

Strassenverkehr

Der sichere Umgang mit dem Strassenverkehr ist eine zentrale Voraussetzung für die selbstständige Mobilität von Lernenden mit Sehbeeinträchtigung. Sie lernen, Gefahren zu erkennen, Verkehrsregeln anzuwenden und Überquerungssituationen bewusst zu meistern – sowohl in vertrauten als auch in unbekannten Umgebungen. Bei Hörsehbeeinträchtigung und verwandten Mehrfachbeeinträchtigungen können akustische Hinweisreize eingeschränkt oder verzerrt verfügbar sein. Deshalb werden visuelle und auditive Hinweise durch taktile, strukturelle und personengebundene Strategien ergänzt, z. B. taktile Leitsysteme, klare Positionsroutinen, Ko-Navigation. Durch geeignete bauliche Massnahmen wie taktil-akustische Ampeln, Blindenleitsysteme und klar erkennbare Übergänge kann auch das gesellschaftliche Umfeld zu mehr Sicherheit und Teilhabe beitragen.

Aufbau des Verkehrsverständnisses

Die oder der Lernende ...

- … kennt verschiedene Elemente und Begriffe des Strassenaufbaus, z. B. Fahrbahn, Kreuzung, Kreisel, Gehweg und Trottoir, Veloweg und Haltestelle.
- … kennt Verkehrssignale wie Ampeln, Fussgängerampeln, Fussgängerstreifen und versteht deren Funktion.
- … versteht und erklärt die Verkehrsregeln für Fussgängerinnen und Fussgänger beim Überqueren von Strassen, insbesondere an Fussgängerstreifen, Ampeln und Kreuzungen.
- … kennt unterschiedliche Arten von Strassen, z. B. Parallel- und Querstrasse, Einbahnstrasse, mehrspurige Strasse.
- … kann erklären, was Rechtsverkehr bedeutet, und kennt Ausnahmereglungen, z. B. in Einbahnstrassen.
- … versteht, warum sie oder er als Person mit Sehbeeinträchtigung im Strassenverkehr sichtbar sein sollte und dass Hilfsmittel wie der weisse Stock (oder Signalstock) dabei eine zentrale Rolle spielen.

Verhalten und Sicherheit im Strassenverkehr

Die oder der Lernende …

… zeigt ein vorausschauendes Verhalten im Strassenverkehr durch erhöhte Aufmerksamkeit, gerichtetes Hinhören, gezieltes Fragenstellen und gutes Timing.
… nutzt Hilfsmittel wie den weissen Stock (oder Signalstock) zielgerichtet, um sich im Strassenverkehr zu orientieren und für andere Verkehrsteilnehmende sichtbar zu sein.
… erkennt potenzielle Gefahren im Strassenverkehr (z. B. abbiegende Fahrzeuge, Einfahrten, Baustellen) und verfügt über Strategien, mit diesen umzugehen.
… analysiert Verkehrssituationen anhand auditiver Informationen differenziert und sicher, indem sie oder er Fahrzeugarten, z. B. Fahrrad, Moped, Motorrad, Auto, Lastwagen, Bus, Tram, anhand charakteristischer Geräusche erkennt und voneinander unterscheidet.
… erkennt akustische Gefahrensituationen wie Schallschatten (z. B. hinter Lastwagen) sowie Besonderheiten langsamer, aber grosser Fahrzeuge, z. B. Traktoren mit Anhängern, und leitet daraus sichere Handlungsstrategien ab.
… schätzt Verkehrssituationen realistisch ein und entscheidet, wann Hilfe erforderlich ist und wie sie eingeholt werden kann.
… kennt Voraussetzungen und Regelungen für das Velofahren.

Überqueren von Strassen in verschiedenen Verkehrssituationen

Die oder der Lernende …

… überquert sicher ruhige Wohnstrassen sowie Strassen mit mittlerem Verkehrsaufkommen – mit und ohne Ampel oder Fussgängerstreifen.
… überquert sicher an X- oder T-Kreuzungen, Kreisverkehren und Bedarfsampeln.
… deutet Ampelphasen sicher und entscheidet eigenständig, wann die Überquerung möglich ist.

… übt die sichere Überquerung von Verkehrsstrassen ohne Ampel, z. B., indem er oder sie die Verkehrssituation analysiert (z. B. warten, hören, analysieren), die Überquerung ankündigt (z. B. mithilfe von Lang- oder Signalstock), kurz wartet und dann losgeht.

Orientierungshilfen und Wege

Die oder der Lernende …

… nutzt Verkehrsinseln und Häuserblocks zur Orientierung.
… kennt und nutzt taktile und akustische Leitsysteme, Bodenindikatoren und für Fussgänger relevante Verkehrszeichen.
… bewegt sich auch sicher in Bereichen ohne Gehwege.
… nutzt bei Bedarf Navigationshilfen wie Apps (z. B. MyWayPro, BlindSquare) und überträgt erlernte Strategien auf neue oder unbekannte Wege.
… bewältigt den Schulweg oder alltägliche Wege selbstständig oder mit minimaler Unterstützung.

Öffentliche Verkehrsmittel

Lernende mit Sehbeeinträchtigung erwerben Kompetenzen zur Planung, Orientierung und sicheren Nutzung von Bus, Bahn und Tram – von der Fahrplanrecherche bis zum Umsteigen. Dabei sind sie auf eine möglichst barrierefreie Gestaltung der Umwelt angewiesen. Verkehrsbetriebe und öffentliche Planungsstellen sollten in Kooperationen mit dem Blinden- und Sehbehindertenwesen ein möglichst inklusives ÖV-System gestalten, z. B. mit barrierefreien Informationssystemen, taktilen und kontrastreichen Leitsystemen, kontrastreichen Piktogrammen und flächendeckenden Hilfsangeboten für Menschen mit Beeinträchtigung.

Die oder der Lernende …

… kennt Aufbau und Struktur von Haltestellen und Bahnhöfen.
… liest Fahrpläne und Liniennetzpläne (gedruckt oder digital).

… plant Fahrten eigenständig, z. B. mit Smartphone, Fahrplan-App oder Onlineplattform.
… kennt relevante Piktogramme und Symbole im ÖV und kann diese interpretieren.
… zeigt ein sicheres, rücksichtvolles und situationsangepasstes Verhalten beim Einsteigen, während der Fahrt und beim Aussteigen.
… nutzt öffentliche Verkehrsmittel wie Bus, Bahn oder Tram eigenständig und sicher – auch bei Strecken mit Umstiegen.
… kennt den Einsatz von Hilfsmitteln (z. B. Langstock, Apps) und nutzt sie gezielt.
… orientiert sich mithilfe taktil-visueller Leitsysteme wie Bodenindikatoren oder Handläufen.
… kennt Preisstufen, kauft ein passendes Ticket und weiss, wo und wie dies möglich ist.
… kennt den Begleiterausweis und kann ihn einsetzen.
… findet selbstständig Informationen an Haltestellen oder nutzt Infoknöpfe.
… bittet in schwierigen Situationen gezielt um Hilfe.

Öffentlicher Raum

Die sichere und selbstbestimmte Orientierung im öffentlichen Raum stellt einen wesentlichen Schritt zur aktiven Teilhabe am gesellschaftlichen Leben dar. Lernende mit Sehbeeinträchtigung erwerben Kompetenzen, um sich in verschiedenen öffentlichen Umgebungen wie Geschäften, Plätzen oder Fussgängerzonen zurechtzufinden, Einkäufe zu tätigen und selbstständig Hilfestellung zu organisieren. Voraussetzung dafür sind einerseits individuelle Fähigkeiten, andererseits eine barrierefreie Umweltgestaltung, z. B. hinsichtlich Architektur und Aufbau, Raumlageplänen, Schulung von Mitarbeitenden im Umgang mit Menschen mit Beeinträchtigung.

Die oder der Lernende …

… findet verschiedene Einkaufsmöglichkeiten, z. B. einen Supermarkt, eine Bäckerei, ein Warenhaus, selbstständig oder mit minimaler Hilfe.

… orientiert sich in kleineren Läden sicher und zielgerichtet, z. B. findet den Verkaufstresen, fragt nach Produkten.
… orientiert sich selbstständig in grossen oder komplexen Einkaufsumgebungen (z. B. Kaufhaus) und kann bei Bedarf gezielt um Unterstützung bitten.
… tätigt selbstständig einfache Einkäufe (z. B. im kleinen Laden) und trifft Entscheidungen zur selbstständigen Mobilität oder zur Inanspruchnahme von Unterstützung.
… zeigt ein situationsgerechtes Verhalten im Verkaufsraum (z. B. Rücksicht auf andere Kundinnen und Kunden, Umgang mit Waren).
… orientiert sich sicher auf Plätzen, in Fussgängerzonen und verkehrsberuhigten Bereichen.
… erkennt relevante Orientierungspunkte (z. B. Bodenbeläge, Gebäudestrukturen, akustische Orientierungshilfen).
… überquert Strassen sicher – mit und ohne Fussgängerstreifen, Mittelinsel oder taktil-akustische Ampel.

Langstock und Mobilitätshilfen

Der Bereich umfasst die Förderung der sicheren, selbstbestimmten und effizienten Fortbewegung mithilfe von Langstöcken sowie alternativen oder ergänzenden Mobilitätshilfen. Neben klassischen Langstocktechniken werden auch elektronische Orientierungssysteme berücksichtigt. Für Lernende mit Mehrfachbeeinträchtigung sollten dazu Alternativen wie das Rover-Wheels-System berücksichtigt werden.

Die oder der Lernende …

… nutzt den Blindenstock bereits im frühen Kindesalter als Wahrnehmungs-, Spiel- und Erkundungsinstrument, um Ursache-Wirkung-Zusammenhänge zu erfahren, auditive Rückmeldungen zu differenzieren, erste räumliche Orientierung aufzubauen und Selbstwirksamkeit zu erleben.
… bewegt sich mit Unterstützung durch eine vertraute Bezugsperson oder Assistenz sicher durch den Raum (z. B. Handführung, Ellbogentechnik, Rover-Wheels).

… erkundet taktil neue Umgebungen in Begleitung oder mit Unterstützung.
… lernt den Blindenstock und andere Mobilitätshilfen im Rahmen der Früherziehung spielerisch und entwicklungsangemessen kennen, noch vor dem freien Gehen, z. B. im Liegen, Sitzen, Tragen oder im Rollstuhl.
… hält den Langstock korrekt und mit funktionalem Griff, d.h. mit lockerer, zentraler Handhaltung auf Bauchnabelhöhe, leicht angewinkeltem Ellbogen und stabilem Handgelenk, sodass eine gleichmässige, taktile Rückmeldung durch die Pendelbewegung möglich ist.
… setzt die Pendeltechnik situationsangemessen ein und erhält rhythmischen Bodenkontakt.
… nutzt den Langstock sicher zur Erkennung von Bodenveränderungen, Unebenheiten und Höhenunterschieden.
… erkennt mithilfe des Langstocks verschiedene Untergründe (z. B. Pflastersteine, Teppich, Kies, Holz, Gras) und interpretiert diese richtig.
… setzt den Langstock gezielt ein zur Erkennung von Hindernissen und entwickelt geeignete Umgehungsstrategien.
… erkennt Bordsteinkanten, Stufen und Treppen taktil und/oder auditiv und kann diese mit dem Langstock überwinden.
… setzt Signalstock oder Langstock situationsgerecht, effizient und sicher ein.
… verwendet angepasste Mobilitätshilfen, z. B. einen adaptierten Rollator, ein Rover-Wheels, entsprechend den individuellen motorischen Voraussetzungen.
… nutzt zusätzlich elektronische Orientierungshilfen – wie z. B. Miniguide (Ultraschallsensor zur Hinderniserkennung), Navigürtel (taktiles Richtungssystem) oder GPS-basierte Apps (z. B. BlindSquare) –, um sich sicherer, zielgerichteter und selbstständiger im Raum zu orientieren.
… reflektiert eigene Mobilitätsfähigkeiten und kann gezielt Hilfsmittel oder Unterstützung einfordern.
… nutzt alternative Orientierungsmethoden wie taktile Karten, Objektzeichen oder gemeinsames Gehen mit Assistenz, um sich im

Rahmen der individuellen Möglichkeiten räumlich zu orientieren und an Mobilitätssituationen teilzuhaben (= partielle Partizipation).

Echolokalisation

Echolokalisation bezeichnet die Fähigkeit, sich durch das gezielte Hören und Interpretieren von Schallreflexionen in der Umgebung zu orientieren. Insbesondere blinde Menschen nutzen diese Technik, bei der das Echo von Umgebungsgeräuschen oder selbst erzeugten Klicklauten genutzt wird, um Wände, Hindernisse, Lücken oder grosse Flächen wahrzunehmen. Echolokalisation ist ein zentrales Element auditiver Orientierung, insbesondere bei der Navigation ohne direkten Körperkontakt zur Umgebung.

Die oder der Lernende …

… entwickelt Echolokalisation spielerisch, indem er oder sie Klänge, Eigenlaute und gemeinsames Lauschen nutzt, Echoeffekte im Raum wahrnimmt und diese Erfahrungen mit Bewegung mit dem Einsatz des Blindenstocks verbindet.
… produziert einen geeigneten Laut zur Echolokalisation, entweder selbst oder mit einem Hilfsmittel (z. B. Klicker, Kastagnette).
… horcht aktiv auf Umgebungsgeräusche und nimmt akustische Veränderungen in der Umgebung wahr.
… differenziert und benennt vertraute Alltagsgeräusche (z. B. Schritte, Stimmen, Motorengeräusche, Vogelrufe).
… erkennt Unterschiede zwischen offenen und geschlossenen Räumen anhand ihrer Klangcharakteristik (z. B. Halle vs. Flur).
… bewegt sich parallel zu einer Wand und hält durch auditives Feedback (Echo) einen konstanten Abstand, ohne physischen Kontakt.
… erkennt mithilfe von Echolokalisation einfache räumliche Strukturen wie Wände, Ecken und Durchgänge.
… nimmt Lücken in Strukturen (z. B. Einfahrten, Parklücken, Hauseingänge) anhand veränderter Echomuster wahr.
… erkennt grosse Objekte (z. B. Fahrzeuge, Mauern, Gebäudefronten) und deren Position auditiv im Raum.

… nutzt gezielte Eigenlaute (z. B. Klicklaute, Schnalzen, Klatschen), um Hindernisse, freie Stellen oder Dächer über Echo zu identifizieren.
… erkennt Materialveränderungen (z. B. Glas, Holz, Beton) durch die akustische Qualität der Reflexionen.
… nutzt Echolokalisation zur räumlichen Orientierung auf offenen Flächen (z. B. Innenhöfe, Schulplätze) und kann sich dort zielgerichtet bewegen.
… erkennt die Grenzen der Echolokalisation (z. B. in lauter Umgebung) und kombiniert sie mit anderen Orientierungstechniken, z. B. Langstock oder Leitlinie.
… wählt je nach Umgebung und Situation selbstständig eine geeignete Strategie zur Orientierung bzw. kombiniert verschiedene Strategien, z. B. Echo, Gehör, Leitlinien, Langstock.

Taktile Modelle und Raumlagepläne

Taktile Modelle und tastbare Raumlagepläne sind wichtig, damit Raumkonzepte erworben werden können. Sie fördern die mentale Vorstellung von Wegen und Umgebungen, unterstützen die vorausschauende Orientierung und stärken somit die Selbstständigkeit. Taktile Abbildungen sind jedoch nicht intuitiv erfahrbar – vielmehr muss ihr Einsatz frühzeitig, gezielt und systematisch gelernt werden, z. B. durch selbst hergestellte Raumpläne, Tastbilder oder Modelle der eigenen Wohnung. Damit dies gelingt, ist auch das schulische, familiäre und öffentliche Umfeld gefordert: Im Unterricht braucht es geeignete tastbare Materialien – und in der Öffentlichkeit barrierefreie, taktile Lagepläne.

Die oder der Lernende …

… erkundet taktile Miniaturmodelle von Möbeln, Gegenständen oder Raumelementen (z. B. Tische, Stufen, Türen) und versteht deren symbolische Bedeutung.
… stellt unter Anleitung einfache taktile Darstellungen selbst her, z. B. mit Lego oder dem Tactile Picture Maker, um Raumbeziehungen erfahrbar zu machen.

… erkennt die grundlegenden Elemente eines taktilen Plans (z. B. Legende, Orientierungspunkt, Wegeführung) und nutzt diese zur Orientierung.
… versteht und interpretiert einfache Reliefpläne oder Raumlagepläne zur Orientierung in vertrauten Umgebungen, z. B. Schulhaus, Klassenzimmer.
… verwendet Wohnungsmodelle oder taktile Grundrisse zur Auseinandersetzung mit bekannten Alltagsräumen und entwickelt dadurch Raumkonzepte.
… beschreibt Wege oder räumliche Strukturen unter Rückgriff auf ein taktiles Modell oder einen Raumplan.
… plant eigene Wege durch bekannte oder vorbereitete Räume mithilfe von Raumplänen und kann dabei wichtige Stationen benennen.
… nutzt taktile Pläne oder Modelle gezielt zur Vorbereitung auf neue Situationen oder unbekannte Umgebungen, z. B. Ausflug, Schulwechsel, Freizeitangebot.
… setzt tastbare Darstellungen kreativ ein, um eigene räumliche Erfahrungen oder Erzählungen sichtbar und begreifbar zu machen.

Orientierung und Mobilität im Rollstuhl

Orientierung und Mobilität im Rollstuhl erfordert besondere Aufmerksamkeit für Wahrnehmung, Tempo, Richtungswechsel, Untergründe und die Struktur von Wegen, da räumliche Informationen anders als beim Gehen erlebt werden. Eigenständige Fortbewegung ist dabei keine zwingende Voraussetzung für OM. Beim geschobenen Rollstuhl sind aktive Beteiligung, sprachliche Begleitung und das Sammeln räumlicher Erfahrungen zentral für Orientierung, Sicherheit und Selbstwirksamkeit. Da Voraussetzungen, Fähigkeiten und Umweltbedingungen sehr unterschiedlich sind, müssen bei Lernenden im Rollstuhl individualisierte Strategien gemeinsam mit einer qualifizierten Rehabilitationsexpertin oder einem -experten für Orientierung und Mobilität entwickelt werden.

Die oder der Lernende …

… nimmt über den Körper, insbesondere über das Sitzen, Unterschiede von Untergründen, Vibrationen und Unebenheiten wahr.
… unterscheidet verschiedene Wege oder Wegabschnitte, auch wenn er oder sie im Rollstuhl geschoben wird.
… beteiligt sich aktiv an der Orientierung im Rollstuhl, z. B. durch Aufmerksamkeit, Rückmeldungen, Entscheidungen.
… nutzt sprachliche Hinweise oder akustische Informationen, z. B. Klicksonar, zur Raumerfassung.
… nutzt den Langstock (sofern vorhanden) zur Kanten-, Untergrund- oder Positionskontrolle.
… entwickelt gemeinsam mit der OM-Fachperson eigene Strategien und Techniken weiter.

Blindenführhunde

Blindenführhunde unterstützen blinde Menschen dabei, sich sicher, flexibel und selbstständig im Alltag zu bewegen – auch in komplexen Umgebungen. Da ein Führhund meist erst nach der Schulzeit zum Einsatz kommt, ist eine fundierte Vorbereitung wichtig. Schon während der Schulzeit sollte das Konzept realitätsnah eingeführt werden, um mögliche Perspektiven aufzuzeigen, Berührungsängste abzubauen und den Kontakt zu Führhundeschulen zu ermöglichen. Dabei muss auch thematisiert werden, dass ein Blindenführhund nicht nur Unterstützung bietet, sondern auch Verantwortung, Pflege und eine partnerschaftliche Beziehung erfordert, die bewusst aufgebaut und gepflegt werden muss.

Die oder der Lernende …

… begegnet einem Blindenführhund in einer begleiteten Situation respektvoll.
… kennt die grundlegende Funktion eines Blindenführhundes zur Unterstützung der selbstständigen Mobilität.
… kennt Regeln im Umgang mit Blindenführhunden im öffentlichen Raum (z. B. nicht ablenken).

… weiss, wie man in der Schweiz mit einer Blindenführhundeschule in Kontakt treten kann, und kennt deren Aufgaben.
… versteht, dass der Einsatz eines Führhundes fundierte Mobilitätskompetenz sowie sichere Orientierung mit dem Langstock voraussetzt.
… setzt sich mit den Anforderungen an die Haltung eines Führhundes auseinander – insbesondere Pflege, Versorgung und tägliche Verantwortung.
… erkennt, dass die Beziehung zu einem Führhund partnerschaftlich und vertrauensvoll aufgebaut und gepflegt werden muss.
… reflektiert, ob der Einsatz eines Führhundes in der eigenen Zukunft eine realistische Option sein könnte, und kann Chancen sowie Herausforderungen benennen.

07 Lebenspraktische Fähigkeiten (LPF)

Dieser Bereich umfasst Verhaltensweisen und Strategien, die notwendig sind, um eine möglichst selbstständige Alltagsbewältigung zu erreichen. LPF folgt einem ganzheitlichen Ansatz funktionaler Lebenskompetenz, in dem Selbstbestimmung, Eigenverantwortung und partizipatives Lernen im Zentrum stehen. Der Bereich umfasst Aspekte der Körperpflege, Ernährung, Haushaltsführung, Zeit- und Geldmanagement – lebenspraktische Fähigkeiten, die lebenslang wichtig bleiben. Menschen ohne Sehbeeinträchtigung erlernen diese Dinge häufig beiläufig. Unter der Voraussetzung einer visuellen Einschränkung braucht es wiederum gezielte Anleitung, systematische Übung und angepasste Techniken sowie spezifische Hilfsmittel. Dabei stehen nicht vorgegebene Standardtechniken im Vordergrund, sondern das gemeinsame Entwickeln individueller, alltagsnaher Lösungswege. Lebenspraktische Fähigkeiten entwickeln sich bereits in der frühen Kindheit in Alltagsroutinen, Spiel- und Pflegesituationen und müssen gezielt angeleitet und unterstützt werden. Die LPF-Förderung orientiert sich an den Stärken, Bedürfnissen und Lebenswelten der Lernenden, auch mit Blick auf kognitive Voraussetzungen, körperlich-motorische Besonderheiten oder zusätzliche Beeinträchtigungen. Selbstständigkeit bedeutet in diesem Zusammenhang nicht das alleinige Erledigen von lebenspraktischen Aufgaben, sondern die Freiheit, Entscheidungen zu treffen, Verantwortung zu übernehmen und aktiv am gemeinschaftlichen Leben teilzuhaben. Der reflektierte Umgang mit gesellschaftlichen Erwartungen und Normen, z. B., zu Ordnung, Ästhetik oder Tempo, ist dabei Teil des Lernprozesses. Die Förderung erfolgt in enger Zusammenarbeit mit Bezugspersonen, Schul- und Therapieteams.

LPF wird von speziell ausgebildeten Rehabilitationsexpertinnen und -experten mit höherer Fachprüfung unterrichtet.

Verantwortungsbereiche von Bildungs- und Unterstützungssystem

Bildungsinstitutionen und familiäres Umfeld stellen gemeinsam sicher, dass …

… spezialisierte Rehabilitationsexpertinnen und -experten den Unterricht im Bereich LPF gestalten, die über fundiertes Fachwissen verfügen, aktuelle Hilfsmittel und Technologien kennen und sich regelmässig weiterbilden.
… lebenspraktische Fähigkeiten bereits im frühen Kindesalter alltagsintegriert angebahnt werden, z. B. in Pflege-, Ess-, Anzieh- oder Haushaltssituationen.
… Eltern und Bezugspersonen insbesondere im Frühbereich angeleitet werden, lebenspraktische Lerngelegenheiten im Alltag bewusst zu gestalten und alters- sowie entwicklungsangemessen zu begleiten.
… LPF-Förderung bei Hörsehbeeinträchtigung und komplexer Mehrfachbeeinträchtigung mit Kommunikationsförderung bzw. UK und ggf. OM verbindlich abgestimmt wird, z. B. gemeinsame Routinen, gleiche Zeichen/Begriffe, gleiche Ankündigungslogik.
… der individuelle Hilfsmittelbedarf der Lernenden mit Sehbeeinträchtigung – auch bei zusätzlichen Beeinträchtigungen – systematisch erhoben und in die Förderung integriert wird.
… ausreichend Übungs- und Handlungssituationen zur Verfügung stehen, um Hilfsmittel, Technologien und alltagspraktische Fertigkeiten in authentischen Kontexten zu erproben.
… die didaktische Umsetzung nach klaren Prinzipien erfolgt: Einführung neuer Handlungen, strukturierte Übung und Anwendung im Alltag, z. B. nach dem Drei-Phasen-Modell (vgl. hierzu Hergert & Hofer, 2017, S. 339).
… Lernumgebung und schulische Infrastruktur so gestaltet sind, dass sie allen Lernenden zugänglich sind, z. B. strukturierte Raumgestaltung, nachvollziehbare Ordnung, UDL-Prinzipien.
… Lernende in ihren Entscheidungen ernst genommen werden, Wahlmöglichkeiten erhalten und an der Planung und Reflexion ihrer Lernprozesse beteiligt sind.

- … einheitliche Begriffe für Alltagsgegenstände und deren Merkmale verwendet werden, um Begriffsbildung, Orientierung und Handhabung zu erleichtern.
- … die Lernenden befähigt werden, gesellschaftliche und kulturelle Normen – etwa zu Kleidung, Hygiene oder Ordnung – zu erkennen, kritisch zu reflektieren und mit ihnen souverän umzugehen.
- … die Förderung sozialer Sicherheit und Selbstakzeptanz ein integraler Bestandteil des Unterrichts ist, um Anpassungsdruck zu vermeiden und individuelle Ausdrucksformen zu stärken.
- … LPF-Rehabilitationsexpertinnen und -experten eng mit Eltern, Betreuungspersonen und dem schulischen Team zusammenarbeiten, um die Anwendung der Inhalte auch im Alltag der Lernenden zu ermöglichen.
- … Eltern und Bezugspersonen bei der Umsetzung im häuslichen Umfeld beraten und bei Bedarf durch Materialien oder Schulungen unterstützt werden.
- … öffentliche Räume barrierefrei und im Sinne von Universal Design gestaltet sind, sodass eine eigenständige Nutzung, z. B. durch Orientierungshilfen, kontrastreiche oder taktile Beschriftungen, möglich ist.
- … alle Beteiligten für die Lebensrealität von Lernenden mit Sehbeeinträchtigung sensibilisiert werden und ein Klima von Akzeptanz und Verständnis gefördert wird.

Kleidung und Wäsche

In diesem Bereich geht es zum einen darum, sich eigenständig kleiden und seine Kleidung pflegen zu können, und zum anderen, soziale Normen zu Kleidung zu kennen und berücksichtigen zu können. Kleidung erfüllt nicht nur funktionale, sondern auch soziale und identitätsstiftende Aufgaben. Sie beeinflusst, wie eine Person wahrgenommen wird und wie sie sich selbst wahrnimmt. Lernende mit Sehbeeinträchtigung stehen hierbei vor besonderen Herausforderungen: Die visuelle Kontrolle des eigenen Erscheinungsbildes ist nur eingeschränkt oder gar nicht möglich, sodass alternative Strategien notwendig sind, um beispielsweise die Passform, Sauberkeit, Farbkombination oder situative Angemessenheit von Kleidungsstücken zu beurteilen. Der Unterricht in diesem Bereich fördert die

taktile und systematische Erkundung von Kleidungsstücken (z. B. Material, Nähte, Pflegeetiketten), das Erlernen strukturierter Abläufe beim An- und Ausziehen unter Berücksichtigung individueller motorischer Voraussetzungen, das Verständnis für symbolische Bedeutungen von Kleidung (z. B. festlich vs. alltagstauglich), den selbstständigen Umgang mit Ordnungssystemen (z. B. Kleiderordnung im Schrank, Markierungssysteme) sowie die soziale Kompetenz, Unterstützung gezielt einzuholen und dabei Selbstbestimmung zu wahren.

Die oder der Lernende …

… unterscheidet und benennt verschiedene Kleidungsstücke, z. B. Hose, Pullover, Jacke, und Kleidungsbestandteile, z. B. Ärmel, Kragen, Taschen.
… erkennt eigene Kleidungsstücke anhand taktiler oder individuell markierter Merkmale, z. B. Etiketten, Struktur, Zusatzmarkierungen.
… unterscheidet Vorder- und Rückseite, oben und unten, innen und aussen durch gezielte Orientierungshilfen, z. B. Etikett, Nahtverlauf.
… erkennt verschiedene Verschlüsse an Kleidungsstücken, z. B. Reissverschluss, Knopf, Klett, und benennt deren Funktion.
… erkennt, ob Kleidung beschädigt oder verschmutzt ist, z. B. durch taktile oder olfaktorische Hinweise.
… zieht Kleidung eigenständig in funktionaler Reihenfolge an und aus, z. B. zuerst Unterwäsche, dann Oberbekleidung.
… nutzt Verschlusssysteme, z. B. Knöpfe, Reissverschlüsse, Schnallen, Klett, Bänder.
… wählt Kleidung dem Wetter und der Temperatur entsprechend aus, ggf. mithilfe von Informationssystemen oder Assistenz.
… sortiert Kleidung nach Kategorie, Zweck oder Farbe und verwaltet die eigene Garderobe systematisch.
… pflegt Kleidung und Schuhe selbstständig: sortiert Wäsche, bedient Waschmaschine und Trockner, wählt Waschprogramme, hängt Wäsche bzw. Kleidung auf, bügelt, putzt Schuhe usw.
… wechselt Bettwäsche, erkennt, wann diese gewechselt werden muss, zieht die Wäsche ab und bezieht das Bett.
… informiert sich über modische oder stilistische Aspekte, z. B. passende Farbkombinationen, aktuelle Trends, Dresscodes.

… kleidet sich situationsangemessen, z. B. für Schule, Freizeit, festliche Anlässe.
… trifft eigenständige Entscheidungen bei der Auswahl von Kleidung nach persönlichen Vorlieben.
… plant und gestaltet Kleidungseinkäufe selbstständig oder mit Unterstützung, z. B. durch Freundinnen oder Freunde, Fachpersonen.

Ordnung und Reinigung

Ordnung halten und Ordnungssysteme entwickeln sind wichtige Kompetenzen für Menschen mit Sehbeeinträchtigung, da sie unmittelbaren Einfluss auf Selbstständigkeit und Handlungssicherheit im Alltag haben. Einen Gegenstand immer wieder am gleichen, klar definierten Ort abzulegen, erleichtert die selbstständige Orientierung und reduziert Abhängigkeiten von sehenden Personen. Der Bereich umfasst darüber hinaus Strategien zur Reinigung, Pflege und Instandhaltung von Wohn- und Lernumgebungen sowie grundlegende Haushaltsführung.

Die oder der Lernende …

… versteht die Bedeutung von Ordnung im Alltag von Menschen mit Sehbeeinträchtigung als Grundlage für Selbstständigkeit, Orientierung und Sicherheit.
… nutzt Ordnungssysteme in schulischen und häuslichen Kontexten (z. B. Garderobe, Pult, Küche, Kleiderschrank, Dokumentenablage) konsequent und stellt Gegenstände gezielt an ihren Platz zurück.
… entwickelt eigene Ordnungssysteme auf der Grundlage von Erfahrungen und erlernten Strategien, beispielsweise durch den Einsatz taktiler Markierungen, strukturierter Abläufe oder visueller Kontraste.
… legt beim Aufräumen eine individuelle, funktionale Reihenfolge fest, z. B. grössere Gegenstände zuerst, Arbeitsfläche von hinten nach vorn.
… packt eine Tasche, einen Rucksack oder einen Koffer in sinnvoller Reihenfolge und effizient.
… erkennt Schmutz oder Unordnung durch taktile, visuelle oder olfaktorische Hinweise und reagiert eigenständig darauf.

… wählt geeignete Reinigungsmittel und -materialien für unterschiedliche Oberflächen und Verschmutzungsgrade aus.
… reinigt systematisch und mit geeigneten Techniken, um keine Stellen zu übersehen, z. B. Wischen im Kreuzmuster, Orientierung an Kanten.
… trennt und entsorgt Abfälle sachgerecht, inklusive Recycling, und hält sich an lokal geltende Entsorgungssysteme.
… bringt taktile Markierungen an Haushaltsgeräten an (z. B. Waschmaschine, Herd), um die Bedienung zu erleichtern und Fehler zu vermeiden.
… erkennt taktile, akustische oder digitale Hinweise zur Nutzung von Geräten und nutzt diese zur selbstständigen Orientierung im Haushalt.
… kennt Schutzmassnahmen im Umgang mit Reinigungsmitteln, z. B. Handschuhe tragen, kindersichere Aufbewahrung, Beschriftung in Braille.
… überprüft eigenständig die Wirksamkeit der eingesetzten Hilfsmittel und passt Strategien bei Bedarf an.

Hygiene und Körperpflege

Der Bereich Hygiene und Körperpflege kann nur zu Teilen im Bereich der Schule abgedeckt werden. Um die Privatsphäre von Lernenden zu respektieren, ist es hier notwendig, dass die LPF-Rehabilitationsexpertinnen oder -experten den Eltern, Bezugspersonen oder Personal von Wohngruppen beratend zur Seite stehen. Der Bereich trägt wesentlich zur Entwicklung von Selbstständigkeit, zur Förderung der Selbstwahrnehmung und zur Auseinandersetzung mit sozialen Normen bei – insbesondere im Übergang zur Pubertät und im Hinblick auf die Entwicklung einer altersgemässen Körperidentität.

Die oder der Lernende …

… erkennt eigenständig den Bedarf eines WC-Gangs und verrichtet den WC-Gang selbstständig.
… trifft Entscheidungen zum Einsatz von Handschuhen oder Desinfektionstüchern in öffentlichen Toiletten.

… kennt und verwendet verschiedene Menstruationsprodukte, wählt die für sich passenden aus und verwendet diese sicher und diskret.
Querverweis: SI – Partnerschaft und Sexualität
… wäscht sich die Hände sachgerecht, erkennt Situationen, in denen Händewaschen erforderlich ist, nutzt Seife, reguliert die Wassertemperatur und trocknet die Hände eigenständig.
… putzt sich die Nase, fordert bei Bedarf ein Taschentuch an oder weiss, wo es zu finden ist, verwendet es angemessen und entsorgt es hygienisch.
… wäscht den Körper vollständig oder in Teilbereichen (z. B. Gesicht, Hände, Intimbereich), trocknet sich selbstständig ab und kontrolliert ggf. mit Hilfsmitteln, ob alle Bereiche gereinigt sind.
… wäscht die Haare selbstständig, wendet Pflegeprodukte an und pflegt die Haare, föhnt sie bei Bedarf und bindet sie bei bestimmten Tätigkeiten zusammen.
… nutzt Pflegeprodukte (z. B. Creme, Deo, Lippenpflege) situationsgerecht, erkennt den Bedarf, unterscheidet die Produkte voneinander, öffnet sie sicher, dosiert sie angemessen und trägt sie zielgerichtet auf.
… putzt sich die Zähne eigenständig, öffnet und dosiert Zahnpasta angemessen, wendet funktionale Techniken an (z. B. Zahnpasta direkt im Mund dosieren), spült den Mund, reinigt die Zahnbürste und verwendet Zahnseide oder Interdentalhilfen bei Bedarf.
… pflegt Nägel selbstständig, schneidet, feilt und säubert sie alters- und entwicklungsgemäss.
… rasiert sich sicher und selbstständig, kennt geeignete Rasurtechniken und Hilfsmittel sowie Schutzmassnahmen, z. B. Spiegelkontrolle, taktile Prüfung.
… wählt optionale Aspekte der Körperpflege (z. B. Schminken, Parfüm, Nagellack, Waxing) bewusst aus und wendet diese selbstbestimmt an – entsprechend den persönlichen Vorlieben und sozialen Gegebenheiten.
… nutzt Hilfsmittel wie beleuchtete Lupe, BLG oder sprechende Etiketten zur Unterstützung der Körperpflege.
… erkennt regelmässig einzunehmende oder situativ benötigte Medikamente, unterscheidet sie korrekt, achtet auf die Dosierung und verwaltet die Einnahme ggf. mithilfe geeigneter Systeme oder Assistenz.

… versorgt kleine Wunden, desinfiziert sie und trägt ein Pflaster oder einen Verband auf.

Zubereitung und Einnahme von Mahlzeiten

In diesem Bereich geht es um Kompetenzen zum eigenständigen Zubereiten und Einnehmen von Mahlzeiten, aber auch um die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen. Beispielsweise Umgangsformen am Tisch sind in der Regel klar bestimmt, teilweise auch kulturell bedingt, und das Nichteinhalten kann zu ablehnenden Reaktionen führen. Ein Ziel inklusiver Bildungsarbeit sollte daher sein, gesellschaftliche Akzeptanz für alternative Formen der Teilhabe zu fördern und Barrieren in Bezug auf Esskultur abzubauen. Was für sehende Menschen selbstverständlich erscheint, etwa das Essen mit Messer und Gabel, das Erkennen von Speisen oder das saubere Trinken aus einem Glas, stellt für viele Menschen mit Sehbeeinträchtigung eine Herausforderung dar, die mit gezielter Förderung und Hilfsmitteln angebahnt oder bewältigt werden kann.

Die oder der Lernende …

… liest ein Rezept oder lässt es sich vorlesen, versteht die Zubereitungsschritte und erstellt eine passende Einkaufsliste.
… geht einkaufen, kennt die Anordnung im Geschäft, nutzt Hilfsmittel zur Orientierung oder bittet gezielt um Unterstützung.
… erkennt Lebensmittel anhand von Form, Gewicht, Geruch, Verpackung, durch taktile Merkmale oder mithilfe von elektronischen Hilfsmitteln wie Etikettenlesegerät, Milestone oder Apps wie Seeing AI.
… bewahrt Lebensmittel sachgerecht auf, nutzt Dosen, Verschlussclips, Alu- und Frischhaltefolie und beschriftet oder markiert Inhalte nach Bedarf.
… richtet einen funktionalen Arbeitsplatz in der Küche ein, legt benötigte Utensilien bereit, verwendet rutschfeste Unterlagen und achtet auf Sauberkeit während der Zubereitung.
… öffnet Verpackungen, Dosen oder Flaschen sicher, setzt dabei geeignete Hilfsmittel ein.

… wäscht, schält und schneidet Lebensmittel sicher, nutzt dabei Techniken und Hilfsmittel entsprechend den eigenen motorischen und sensorischen Möglichkeiten.
… misst Zutaten mit geeigneten Hilfsmitteln (sprechende Waage, Messbecher mit taktilen Markierungen, Dosierlöffel), unterscheidet Mengenangaben und findet praktikable Lösungen für Gewürzdosierungen.
… kennt Küchengeräte wie Mixer, Wasserkocher, Dampfgarer oder Mikrowelle, weiss um deren Funktion und Sicherheitsaspekte und nutzt sie selbstständig oder mit Unterstützung.
… bedient den Herd, orientiert sich an den Kochfeldern, platziert Kochgeschirr korrekt und wendet Schutztechniken an, z. B. Geräuscherkennung, Wärmeprüfung, Topflappen.
… schätzt Garzeiten ein, nutzt Timer und prüft durch geeignete Techniken (z. B. Zischprobe, Garprobe) den Fortschritt beim Kochen.
… bedient den Backofen sicher, stellt Temperatur über taktile Merkmale ein, nutzt Hilfsmittel beim Einschieben und Entnehmen von Blechen und schützt sich vor Verbrennungen.
… räumt die Spülmaschine ein und aus oder erledigt den Abwasch von Hand, achtet dabei auf Sicherheit (z. B. bei scharfen Gegenständen) und Ordnung im Spülbereich.
… deckt den Tisch systematisch, räumt ihn nach der Mahlzeit ab und reinigt ihn.
… orientiert sich sicher am Esstisch, erkennt die eigene Sitzposition, lokalisiert Geschirr, Besteck und Glas und nutzt ein Ordnungssystem zur Orientierung, z. B. «Glas auf 2 Uhr».
… bedient sich selbstständig oder bittet bei Bedarf um Hilfe beim Schöpfen und Einschenken von Speisen und Getränken, achtet dabei auf Temperatur, Konsistenz und geeignete Techniken, z. B. Glas an die Kanne halten.
… führt gezielte Suchtechniken am Tisch aus, um Besteck, Gläser oder Speisen zu lokalisieren, ohne Umstossen oder Verschütten.
… kennt und nutzt verschiedene Bestecke situationsgerecht, tastet Speisen mit Besteck ab, um deren Konsistenz zu erkennen, und schneidet Lebensmittel sicher mit angepassten Techniken, z. B. Messer als Barriere, Gabel als Führung.
… verwendet die Serviette funktional und situationsangemessen.

… kennt gesellschaftlich übliche Umgangsformen am Tisch, setzt diese nach Möglichkeit um und kommuniziert, alters- und entwicklungsangemessen, besondere Bedürfnisse beim Essen mit anderen.

Verschiedene Alltagskompetenzen

Dieser Bereich umfasst grundlegende alltagspraktische Fertigkeiten, die für die selbstständige Lebensführung, Selbstorganisation und gesellschaftliche Teilhabe von Lernenden mit Sehbeeinträchtigung zentral sind. Er beinhaltet unter anderem den funktionalen Umgang mit Werkzeugen, Geld, Zeit, Haushaltsvorrichtungen und elektronischen Hilfsmitteln. Es gibt Überschneidungen mit den Bereichen Brailleschrift, Low Vision und Access-Technologien: Querverweis: B, Querverweis: LV, Querverweis: AT – Smartphones und Tablets.

Die oder der Lernende …

… nutzt einfache Alltagswerkzeuge funktional und sicher, etwa beim Schneiden mit der Schere, dem Kleben mit Leimstift oder dem Einsatz von Stiften, Büroklammern, Locher und Tacker.
… faltet Papiere gezielt, bringt Klebestreifen an und verwendet Hilfsmittel zum Messen, z. B. ein taktiles Lineal.
… führt einfache handwerkliche Tätigkeiten aus, z. B. das Hämmern eines Nagels, kleine Reparaturen oder das Organisieren von Unterstützung bei technischen Problemen.
… geht sicher mit haushaltsüblichen Vorrichtungen um: erkennt Licht- oder Geräteschalter, öffnet und schliesst Türen, Fenster, Storen oder Rollläden, steckt Schlüssel ins Schloss, schliesst auf und ab und betätigt Riegel.
… kennt zeitliche Strukturen im Alltag (z. B. Tagesablauf, Schulzeiten), kann diese einhalten und beginnt, eigene Zeiträume zu planen und zu strukturieren.
… setzt Hilfsmittel zur Zeitstrukturierung ein, etwa sprechende Uhren, taktile Zeitgeber, Wecker oder digitale Kalender, und entwickelt ein verlässliches Zeitgefühl.

- … unterscheidet Geldmünzen und -scheine sicher, nutzt dabei taktile oder technische Hilfen, z. B. Geldscheinschablone, App CashReader, Sortierstrategien im Portemonnaie.
- … nutzt Bezahlsysteme eigenständig, bedient Geldautomaten mit Hilfsmitteln (z. B. Audioausgabe), tätigt Einkäufe oder nutzt elektronische Zahlungsmittel.
- … verwendet alltagsunterstützende Hilfsmittel wie Farberkennungsgeräte, Screenreader, Tablets oder Sprachassistenten und integriert diese zunehmend selbstständig in seinen Alltag.
- … wechselt Batterien aus oder lädt Akkus auf und erkennt, wann dies notwendig ist.
- … kennt Methoden zur barrierefreien Nutzung von Dokumenten und Informationen, z. B. mithilfe von BLG, Seeing AI oder Texterkennungs-Apps. Querverweis: AT
- … unterzeichnet Dokumente in Schwarzschrift sicher, entweder in Druckschrift oder Schreibschrift, mit oder ohne technische Unterstützung wie Unterschriftsschablone oder Markierungshilfe.
- … setzt sich mit digital steuerbaren Smarthome-Systemen auseinander, z. B. für Beleuchtung, Haushalt oder Raumklima, und beurteilt Nutzen und Grenzen unter Einbezug der eigenen Bedürfnisse.

08 Soziale Interaktion (SI)

Soziale Interaktionen prägen das tägliche Zusammenleben. Sie beginnen bereits im frühen Kindesalter im Rahmen vorsprachlicher Interaktion, von Bindungs- und Beziehungsprozessen und sind ein zentrales Element für gemeinsames Spiel, Lernen und Leben in inklusiven Kontexten. Die meisten Menschen eignen sich zahlreiche Aspekte sozialer Interaktionen durch Imitation an, wie nonverbale und visuelle Botschaften über Mimik, Gestik und Körperhaltung (vgl. hierzu Lernen und Sehbeeinträchtigung). Diese sind für Lernende mit Sehbeeinträchtigung nur eingeschränkt oder nicht zugänglich. Stattdessen erlernen sie soziale Regeln und Verhaltensmuster häufig über alternative Sinne, gezielte Anleitung und Gespräche. Ein systematischer Aufbau emotionaler und kommunikativer Kompetenzen unterstützt Selbstwirksamkeit, den Aufbau von Freund- und Partnerschaften, Identitätsentwicklung und soziale Integration. Dem sozialen Umfeld, insbesondere Peers, Fach- und Bezugspersonen, kommt eine zentrale Bedeutung im Erwerb sozialer Kompetenzen zu. Das Umfeld ist mitverantwortlich für die Gestaltung förderlicher Interaktionsräume, fungiert als soziales Modell und muss in besonderer Weise für die spezifischen Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Kommunikationsbedingungen von Lernenden mit Sehbeeinträchtigung sensibilisiert sein. Eine wirksame Förderung sozialer Kompetenzen setzt voraus, dass das Umfeld seine Kommunikations- und Beziehungsgestaltung ressourcenorientiert und diskriminierungsfrei weiterentwickelt, um allen Beteiligten eine gleichberechtigte und wirksame Teilhabe in sozialen Interaktionsräumen zu ermöglichen.

Bei Hörsehbeeinträchtigung sowie verwandten komplexen Mehrfachbeeinträchtigungen kann soziale Interaktion besonders erschwert sein, weil Kommunikation häufig über individuell aufgebaute, körpernahe oder unterstützte Kommunikationssysteme verläuft und Signale wechselseitig schwerer wahrzunehmen und zu deuten sind. Dem Umfeld kommt deshalb eine entscheidende Rolle zu, soziale Interaktionen aktiv zu ermöglichen, zu strukturieren und verlässlich zu gestalten.

Verantwortungsbereiche von Bildungs- und Unterstützungssystem

Fachpersonen sind vertraut mit den Besonderheiten, die sich für Menschen mit Sehbeeinträchtigung in sozialen Interaktionen ergeben können, und sensibilisieren andere Lernende, Eltern und Bezugspersonen darüber. Wichtige Aspekte sind dabei das Wissen:

- … dass sich die frühe Eltern-Kind-Interaktion und Bindungsentwicklung unter eingeschränkter visueller Rückmeldung erschwert gestalten kann, z. B. fehlende soziale Rückversicherung durch Blickverhalten oder Mimik.
- … Eltern und weitere Bezugspersonen familienorientiert beraten und entlastet werden, insbesondere im Hinblick auf die Gestaltung gelingender sozialer Interaktionen, das Wahrnehmen und Deuten kindlicher Kommunikationssignale sowie den Aufbau tragfähiger Kommunikation im Alltag.
- … dass stereotype Verhaltensweisen wie Augenbohren oder rhythmisches Schaukeln mit dem Grad der Sehbeeinträchtigung zunehmen können, ohne Hinweis auf eine kognitive Beeinträchtigung zu sein.
- … dass die Entwicklung der Perspektivenübernahme (Theory of Mind) bei fehlendem visuellem Zugang zu Mimik und Gestik verzögert verlaufen kann.
- … dass sich Besonderheiten in der emotionalen und sozialen Entwicklung teilweise mit autistischen Verhaltensmustern überschneiden können, jedoch differenziert zu betrachten sind.

… dass einzelne Lernende gezielte Unterstützung bei der Initiierung sozialer Kontakte, dem Aufbau von Freundschaften und Partnerschaften oder der Partizipation in Gruppensettings benötigen.
… dass das ständige Anpassen an visuell geprägte Kontexte zu kognitiver und emotionaler Überlastung führen kann. Rückzugstendenzen in bestimmten Situationen (z. B. in lauten, unübersichtlichen Situationen wie Schulpausen oder beim Mittagessen oder durch bevorzugtes Spielen allein) sind als legitime Selbstregulation zu respektieren.

Das schulische und ausserschulische Umfeld trägt aktiv dazu bei, soziale Teilhabe zu ermöglichen – unter anderem durch:

… das Verwenden von Ankündigungszeichen zur Strukturierung des Alltags und zur Antizipation sozialer Situationen.
… die namentliche Ansprache bei Kontaktaufnahme und das Einführen verbaler Routinen für Interaktionen.
… das Verbalisieren von Handlungen, z. B. «Ich halte dir meine Hand zur Begrüssung hin»; «Ich öffne für dich die Tür»; «Ich stelle dein Glas von dir aus gesehen links vor dich auf den Tisch»; «Kind A. gibt dir einen Gegenstand weiter.»
… das Zugänglichmachen von Gesprächs- und Gruppenkontexten, indem Informationen zu anwesenden Personen, Sprecherwechseln, Themawechseln, Emotionen und Intentionen sowie Rollen und Gesprächsrahmen wie Beginn und Ende von Interaktionen bei Bedarf in Echtzeit vermittelt werden, z. B. taktil-körpernah, schriftlich in Braille, visuell vergrössert und kontrastreich oder auditiv angepasst.
… das Beschreiben von Emotionen, um soziale Situationen verständlich zu machen.
… das Anwenden von Formen der UK, z. B. das Kommunizieren via Assistenz. Dazu Anleitung und Sensibilisierung des Umfelds im Umgang mit individuellen Kommunikationssignalen.
… das Schaffen eines verständnisvollen Umgangs mit möglichen Missverständnissen, welche in der sozialen Interaktion auftreten können, z. B. durch fehlenden Blickkontakt oder unerwartetes Verhalten, z. B. Anrempeln, fehlende Begrüssung.

… die Entwicklung eines Schutzkonzept gegen sexuelle Gewalt mit Bezug zu körpernahen Assistenzsituationen und die diesbezügliche Sensibilisierung der Eltern und Bezugspersonen.
… das Gestalten von Kommunikationsassistenz und taktil-körpernahen Unterstützungsformen nach klaren Schutz- und Qualitätsstandards, z. B. durch transparente Rollenklärung, Einverständnis- und Stopp-Signale, dokumentierte Absprachen, geschulte Fachpersonen, Supervision sowie sichere Melde- und Beschwerdewege.
… die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus, um eine altersgerechte und kultursensible Thematisierung von Sexualität zu ermöglichen und zur Enttabuisierung des Themas beizutragen.

Die Verantwortung für soziale Integration liegt nicht allein bei einzelnen Fachpersonen, sondern wird im Sinne einer inklusiven Haltung von Schule, Familie, Peergroups sowie interdisziplinären Diensten wie Schulpsychologie gemeinsam getragen. Nichtsdestotrotz kommt Lehrpersonen eine zentrale Rolle zu – sowohl im alltäglichen Unterrichtsgeschehen als auch in der bewussten Gestaltung sozialer Lernräume.

Die Lehrpersonen …

… thematisieren emotionale und kommunikative Kompetenzen im Unterricht (siehe LP 21) und wählen Lerninhalte und Lernmethoden so aus, dass Lernende mit Sehbeeinträchtigung Zugang haben Querverweis: UDL, beispielsweise durch den Einsatz von taktilen Veranschaulichungsmethoden, Rollenspielen usw. Sie finden eine Balance darin, die spezifischen Bedürfnisse Lernender mit Sehbeeinträchtigung im Rahmen des Unterrichts zu thematisieren, unter Einbezug von Ressourcen und ohne den Fokus auf Defizite zu legen. Sie beziehen betroffene Lernende und deren Eltern aktiv in die Unterrichtsplanung ein.
… coachen Lernende mit Sehbeeinträchtigung bei Bedarf in geschütztem Rahmen gezielt zu emotionalen und sozialen Kompetenzen, beispielsweise im Hinblick auf die Kontaktaufnahme mit anderen Lernenden oder das Erkennen von Emotionen bei anderen.

… schaffen eine offene (Schul-)Kultur mit Raum für Begegnung, offenem Austausch, Anerkennung von Stärken und Schwächen und Respekt der individuellen Bedürfnisse. Sie akzeptieren Andersartigkeit und schaffen Anpassungsmöglichkeiten, anstatt soziale Anpassung zu verlangen.
… entwickeln eine Sexualpädagogik, die die besonderen Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt. Dies umfasst geeignete Lehrmittel (z. B. taktile Modelle), sichere Lernräume, Aufklärung über Grenzsetzungen und Selbstschutz.
… beziehen spezifische Perspektiven von Menschen mit Sehbeeinträchtigung im Unterricht ein und organisieren gezielte externe Fachinputs und Reflexionsräume.

Emotionale Kompetenzen

Die Fähigkeit, eigene und fremde Emotionen wahrzunehmen, zu verstehen und angemessen mit ihnen umzugehen, ist ein zentraler Bestandteil sozial-emotionaler Kompetenz und Voraussetzung für gelingende soziale Interaktionen. Bei Lernenden mit Sehbeeinträchtigung erfolgt dieser Prozess häufig unter erschwerten Bedingungen, da visuelle Rückmeldungen aus dem sozialen Umfeld reduziert oder nicht zugänglich sind. Die Förderung dieser Kompetenzen erfordert daher, sich explizit mit dem Thema Emotionen und Emotionswahrnehmung auseinanderzusetzen. Zentral dabei ist die Wahrnehmung des Selbst als Grundlage für emotionale Steuerung.

Die oder der Lernende …

… nimmt körperliche Reaktionen bei eigenen Emotionen wahr, z. B. Herzklopfen, Tränen, Muskelanspannung.
… nimmt Erkennungszeichen von Emotionen am eigenen Körper in der Mimik, Gestik und Körperhaltung wahr, z. B. Mundwinkel gehen nach oben beim Lächeln.
… verbindet Emotionen mit konkreten Situationen und kann diese vorhersehen, z. B. «Ich bin wütend, weil das Spielzeug kaputt ist».
… benennt eigene Emotionen und unterscheidet grundlegende Gefühle voneinander, z. B. Wut, Freude, Angst.

… erkennt Emotionen anhand von vokalen Hinweisen (Intonation der Stimme, Tempo, Lautstärke) und akustischen Signalen (Lachen, Jauchzen, Seufzen, Stöhnen, Schluchzen, Gähnen usw.).
… interpretiert, wenn möglich, nonverbale Kommunikationsmerkmale, z. B. Zuwendung und Abwendung, Körperhaltung, Mimik, Gestik.
… nutzt symbolische Darstellungen von Emotionen, z. B. in (taktilen) Bilderbüchern, um Gefühle einzuordnen und zu verstehen.
… fragt nach, wenn eine Emotion des Gegenübers unklar ist.
… wendet Strategien an, um Emotionen auszudrücken und zu regulieren (z. B. Rückzug, Bewegung, Gespräch), unterscheidet zwischen angemessenen und unangemessenen Strategien.
… kennt eigene stereotype Verhaltensweisen (z. B. Selbstregulation durch Schaukeln mit dem Oberkörper), erkennt diese und ist sich ihrer möglichen Wirkung auf andere bewusst.
… beschreibt und reflektiert das eigene Verhalten im sozialen Kontext, nimmt einen Perspektivwechsel ein.
… nimmt Emotionen anderer Menschen wahr (s. o.) und weiss, dass Emotionen das Verhalten und Handlungen anderer Menschen beeinflussen.

Kommunikative Kompetenzen in der sozialen Interaktion

In der Interaktion und Kommunikation mit anderen können sich für Lernende mit Sehbeeinträchtigung Besonderheiten ergeben. Einige Umgangsformen müssen explizit erlernt werden und können nicht von Peers und Bezugspersonen imitiert werden. Das Umfeld kann beim Einordnen und Gestalten von sozialen Interaktionen helfen. Ergänzungen finden sich im Bereich Kommunikation. Querverweis: K

Die oder der Lernende …

… kennt und beachtet allgemeine Gesprächsregeln in der Kommunikation (z. B. Abwarten, Ausredenlassen, Melderegeln) und entwickelt Strategien zur Teilhabe in Gesprächen auch ohne visuelle Hinweise wie Mimik oder Gestik.

… wendet Konversationsmuster an, z. B. Begrüssung, Frage-Antwort, Verabschiedung.
… versteht, dass Blickkontakt in der Welt der Sehenden aktives Zuhören bedeutet, und wendet situationsabhängig Blickkontakt an bzw. wendet dem Gegenüber das Gesicht zu.
… kennt die Bedeutung nonverbaler Kommunikation (z. B. Gestik und Mimik) und weiss, dass diese in der Welt der Sehenden Informationen zu Emotionen vermitteln können.
… entwickelt ein Bewusstsein dafür, dass andere bei ihr oder ihm Mimik und Gestik wahrnehmen können.
… entwickelt ein Bewusstsein dafür, dass gewisse Körperhaltungen auf sehende Menschen missverständlich wirken können (z. B. Kopf ablegen wird als Müdigkeit gedeutet), und kann situationsangemessen die passende Körperhaltung einnehmen und halten.
… pflegt ein situationsangemessenes Nähe-Distanz-Verhältnis, sowohl im physischen als auch im kommunikativen Sinn.
… versteht die Konzepte von Öffentlichkeit und Privatsphäre und weiss, dass es Aktivitäten gibt, die im Zusammensein mit anderen unangemessen sind, z. B. Nasenbohren.
… kann ein Gespräch beginnen, aufrechterhalten und beenden, kennt gebräuchliche Konversationsmuster.
… passt Sprache und Verhalten dem Gegenüber an, z. B. formell/informell, vertraut/unbekannt.
… nutzt gezielt Strategien zur Kontaktaufnahme und -pflege, sowohl analog als auch digital, z. B. eine gemeinsame Aktivität vorschlagen.
… nimmt bei Bedarf Unterstützung durch Bezugspersonen in Anspruch, um soziale Kontakte zu initiieren.
… nutzt Strategien und Ressourcen, um den Überblick in sozialen Interaktionen zu behalten, z. B. Personen an der Stimme erkennen; nachfragen, wenn etwas unklar ist; persönliche Bedürfnisse der Kommunikation benennen (z. B. mehr Zeit, langsameres Tempo), damit andere darauf eingehen können.
… kommuniziert dem Umfeld Besonderheiten, die sich durch die Sehbeeinträchtigung ergeben, z. B. den Wunsch nach mehr Rückzug oder Präferenzen in sozialen Interaktionen, z. B. Vorzug von kleinen Gruppen oder Eins-zu-eins-Situationen.

… reflektiert die Bedeutung und Auswirkungen von sozialer Interaktion auf das eigene Wohlbefinden, z. B. durch Rückzug oder Zugehörigkeit.

Partnerschaft und Sexualität

Lernende mit Sehbeeinträchtigung benötigen in der Auseinandersetzung mit Partnerschaft und Sexualität barrierefreie Zugänge, spezifische Lehrmittel und ein empathisches Umfeld. Sie haben ein Recht auf spezifische Aufklärung in Bezug auf diverse Aspekte von Sehbeeinträchtigung und Sexualität, z. B. Körperwahrnehmung und Körperwissen, Aufklärung zu Selbstbestimmung und eigenen Grenzen, Thematisierung von Intimsituationen, Unterstützung beim Aufbau sozialer und partnerschaftlicher Beziehungen, Sensibilisierung für sexuelle Vielfalt, Prävention sexualisierter Gewalt und Schutzkonzepte. Der Bereich umfasst nicht nur biologische Aspekte, sondern auch soziale, emotionale, kommunikative und gesellschaftliche Dimensionen. Sexualpädagogische Angebote müssen institutionell verankert sein, interdisziplinär abgestimmt und auf Basis von Fortbildungen und Konzepten entwickelt werden. Ziel ist es, die Selbstbestimmung, Identitätsentwicklung und soziale Teilhabe der Lernenden zu stärken. Die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus ist dabei zentral, um eine altersgerechte und kultursensible Thematisierung von Sexualität auch im familiären Kontext zu ermöglichen und zur Enttabuisierung des Themas beizutragen.

Die oder der Lernende …

… benennt zentrale Körperteile, Geschlechtsmerkmale und körperliche Veränderungen in der Pubertät, z. B. Menstruation, Erektion, Stimmbruch, Körperbehaarung – unterstützt durch taktile Modelle, verbale Beschreibungen oder audiotaktiles Material.
… kennt den weiblichen Zyklus und kann grundlegende Vorgänge wie Eisprung und Schwangerschaft erklären.
… setzt sich mit Körperpflege, Intimhygiene und Hygieneprodukten auseinander, wobei deren Handhabung unter Berücksichtigung der eigenen visuellen Einschränkung reflektiert wird.

… kennt verschiedene Verhütungsmethoden und bewertet diese hinsichtlich Wirksamkeit, Sicherheit, Barrierefreiheit und eigener Handhabungskompetenz.
… weiss, dass es sexuell übertragbare Infektionen gibt, kennt Schutzmöglichkeiten und weiss, wie sie oder er im Verdachtsfall handeln kann.
… setzt sich mit der eigenen sexuellen Orientierung und geschlechtlichen Identität auseinander und erfährt Unterstützung bei der Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts und in der Auseinandersetzung mit Vielfalt.
… weiss, dass Sexualität privat ist, und darf ihre bzw. seine Sexualität in einem geschützten Rahmen ausleben. Bei institutioneller Begleitung reflektiert sie oder er gemeinsam mit Fachpersonen passende Vereinbarungen zum Schutz der Privatsphäre.
… kennt ihre bzw. seine Rechte auf körperliche und sexuelle Selbstbestimmung, versteht den Unterschied zwischen Einvernehmlichkeit und Übergriff, weiss, was sexuelle Gewalt ist, und lernt Strategien zum Selbstschutz.
… spricht in vertrauensvollem Rahmen über Lust, sexuelle Wünsche, Selbstbefriedigung und Intimität, z. B. mit vertrauten Bezugspersonen oder Fachstellen, und weiss, dass sie oder er dazu Fragen stellen darf.
… setzt sich mit gesellschaftlichen Rollenbildern, Erwartungen und den eigenen Werten, Vorstellungen und Zukunftswünschen auseinander.
… setzt sich mit der Frage einer möglichen Vererbung ihrer bzw. seiner Sehbeeinträchtigung auseinander, sofern dies individuell relevant ist.
… reflektiert kritisch verschiedene Möglichkeiten der Partnerfindung (z. B. analog, digital, durch Peer-Kontakte) und schätzt diese in Bezug auf Sicherheit, Zugang und eigene Vorlieben ein.
… reflektiert den Einfluss der eigenen Sehbeeinträchtigung auf Partnerschaft und Beziehungsgestaltung, z. B. Kommunikation, körperliche Nähe, gegenseitige Unterstützung und Wahrnehmung.
… kennt medizinische Ansprechpersonen (z. B. Hausärztin oder Hausarzt, Gynäkologie) sowie barrierefreie Informations- und Beratungsstellen zum Thema Sexualität, Verhütung, Beziehung und Schutz vor Gewalt.
… geht verantwortungsbewusst mit sexuellen und pornografischen Inhalten um, kennt rechtliche Grenzen und reflektiert den Einfluss medialer Darstellungen auf eigene Vorstellungen und Wünsche.

09 Selbstbestimmung, Identität und Teilhabe (SIT)

Dieser Bildungsbereich unterstützt Lernende mit Sehbeeinträchtigung darin, ein positives Selbstkonzept zu entwickeln, ihre individuelle Identität zu stärken und eigenverantwortlich am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Dies umfasst die Auseinandersetzung, Kommunikation und Reflexion der eigenen Fähigkeiten, Grenzen und Unterstützungsbedarfe ebenso wie ein bewusster Umgang mit Assistenz. Selbstbestimmung, Identität und Teilhabe entwickeln sich bereits im frühen Kindesalter im Rahmen von Beziehungen, Mitentscheidungen im Alltag und frühen Selbstwirksamkeitserfahrungen und bilden die Grundlage für Selbstvertretung und gesellschaftliche Teilhabe. Ein zentrales Ziel ist die Stärkung von Agency, also der erlebten Handlungsfähigkeit: Lernende erfahren, dass sie Einfluss nehmen, Entscheidungen anbahnen und Wirkung erzielen können. Die Lernenden können über ihre Beeinträchtigung sprechen und sie anderen Menschen erklären. Sie erleben durch Peer-Austausch, inklusive Beteiligungsformate und das Erkennen gemeinsamer Erfahrungen, soziale Eingebundenheit und Teilhabe. Im Zuge dessen lernen sie Selbstbestimmung, also Entscheidungen zu treffen und für die eigenen Rechte einzutreten. Wichtig sind dazu Austausch- und Kontaktmöglichkeiten mit anderen Menschen mit Sehbeeinträchtigung, welche es auch in einem inklusiven Bildungssystem braucht. Emotionale Prozesse wie die Akzeptanz der Beeinträchtigung, Resilienz und die Verarbeitung von Ausgrenzungserfahrungen werden gezielt unterstützt, um eine selbstbestimmte Lebensführung zu ermöglichen.

Verantwortungsbereiche von Bildungs- und Unterstützungssystem

Bildungsinstitutionen und familiäres Umfeld stellen gemeinsam sicher, dass …

… Fachpersonen über fundiertes Wissen zu Sehbeeinträchtigungen verfügen und Sensibilisierungen anbieten, um Vorurteile abzubauen.
… Selbstbestimmung bereits im frühen Kindesalter unterstützt wird, indem Kinder alters- und entwicklungsangemessen an Entscheidungen beteiligt werden.
… Eltern und Bezugspersonen darin begleitet werden, zwischen Unterstützung und Überbehütung zu unterscheiden, und Selbstwirksamkeit, Autonomie und Mitbestimmung im Alltag bewusst fördern, um der Entwicklung von Abhängigkeit und erlernter Hilflosigkeit vorzubeugen.
… ein Verständnis zum Umgang mit Diagnosen besteht, bei dem Diagnosen als Ausgangspunkte für individuelle Förderung, Teilhabe und Selbstbestimmung dienen und nicht zu Stigmatisierung führen.
… ein Konzept zur Kommunikation von Diagnosen etabliert ist, das Datenschutz, Persönlichkeitsrechte und pädagogisch begründete Offenlegung, z. B. zur Förderung des Klassenklimas, differenziert berücksichtigt.
… die Perspektive der Lernenden aktiv in schulische Entscheidungsprozesse einbezogen wird, Gespräche auf Augenhöhe stattfinden, Verantwortung an die Lernenden übertragen wird und sie Möglichkeiten haben, ihre Anliegen zu vertreten.
… bei Hörsehbeeinträchtigung sowie Mehrfachbeeinträchtigungen Kommunikationszugänge, Assistenz und Umwelt so gestaltet werden, dass Lernende ihre Agency zeigen und wirksam werden können, z. B. über eindeutige taktile Signale, verlässliche Routinen, Wahlformate und ausreichend Zeit für Reaktion.
… auch nonverbale Signale für selbstbestimmte Entscheidungen erkannt und unterstützt werden.
… Lernende die Möglichkeit haben, eigene Ziele zu entwickeln, Entscheidungen zu treffen und ihre Rechte aktiv zu vertreten,

sowohl im schulischen Alltag als auch in Übergangsphasen, z. B. im Berufswahlprozess.

- … Lernende befähigt werden, ihre Sehbeeinträchtigung und Bedürfnisse alters- und situationsgerecht zu kommunizieren, auch mithilfe UK oder Access-Technologien.
- … pädagogische Formate zur Auseinandersetzung mit der eigenen Beeinträchtigung geplant werden, z. B. durch Peer-Vorträge, kreative Ausdrucksformen, biografisches Erzählen, Gespräche mit Selbsthilfegruppen oder Rollenmodellen.
- … Unterstützung angeboten wird, ohne Abhängigkeit zu fördern, sodass Lernende selbst entscheiden, wann und in welcher Form sie Hilfe annehmen. Dabei sollte dem Prinzip der erlernten Hilflosigkeit entgegengewirkt werden.
- … Eltern und Bezugspersonen in ihrer Rolle gestärkt werden, z. B. durch Beratung, Aufklärung über unterstützende Alltagspraxis und Strategien gegen Überbehütung.
- … emotionale Prozesse wie Trauer, Frustration oder Ablehnung begleitet werden, um Resilienz, Selbstakzeptanz und emotionale Teilhabe zu fördern.
- … das Selbstbild und Selbstwertgefühl der Lernenden gestärkt wird, durch positives, ressourcenorientiertes Feedback, reflektierte Selbsterfahrung, Erfolgserlebnisse und sozial-emotionale Sicherheit im Klassenverband.
- … strukturelle Barrieren aktiv abgebaut werden, indem alle schulischen Angebote, Materialien und Lernumgebungen im Sinne des Universal Design for Learning (UDL) gestaltet werden. Diese sollten zugänglich, vielfältig und partizipativ sein.
- … Teilhabe selbstverständlich wird und das Umfeld Lernende mit Beeinträchtigung dort unterstützt, wo diese noch immer erkämpft werden muss.

Selbstbestimmung

Selbstbestimmtes Handeln ist ein Menschenrecht und trägt wesentlich zu psychischer Gesundheit, Selbstbewusstsein, Selbstwert und Identitätsentwicklung bei. Lernende mit Sehbeeinträchtigung müssen schon ab der

frühen Kindheit dazu befähigt werden, sich als selbstbestimmtes Individuum wahrzunehmen. Häufig werden ihnen Aufgaben abgenommen, da sie mehr Zeit dafür benötigen oder auf Unterstützung angewiesen sind. Ihr Umfeld muss gezielt Räume schaffen, in denen sie Verantwortung übernehmen, mitentscheiden und Selbstwirksamkeit erfahren können. Bei Kleinkindern braucht es dafür häufig auch Ko-Regulierung und sprachliche Begleitung. Weitere Kompetenzen, die zur Selbstbestimmung beitragen, finden sich im Bereich Soziale Interaktion. Querverweis - SI

Die oder der Lernende …

… trifft schon früh einfache Entscheidungen im Alltag, z. B. hinsichtlich Kleidung, Spielmaterialien oder Freizeitaktivitäten, und erlebt sich dadurch als handlungsfähig und selbstwirksam.
… zeigt durch Verhalten, Mimik, Stimme oder Bewegung Präferenzen und Ablehnung und erlebt, dass diese Signale wahrgenommen werden und darauf Bezug genommen wird.
… erfährt, dass ihre oder seine Entscheidungen Wirkung zeigen, und lernt dabei, mit positiven wie negativen Konsequenzen umzugehen.
… setzt Entscheidungen durch und erfährt, dass ihre oder seine Entscheidungen respektiert werden, auch wenn sie nicht der Meinung oder Einschätzung der Bezugsperson entsprechen.
… lernt, Auswahlmöglichkeiten je nach Kontext anhand von persönlichen Präferenzen, zeitlichen Aspekten oder praktischen Gründen zu treffen.
… lernt, die Konsequenzen einer Entscheidung abzuschätzen, z. B. durch Gespräche, Planspiele oder begleitete Reflexion.
… entwickelt und nutzt Problemlösestrategien, z. B. etwas ausprobieren, Hilfe holen oder gezielt nachfragen, und wird dabei von Bezugspersonen unterstützt.
… formuliert eigene Ziele, setzt Prioritäten und plant Schritte zur Umsetzung in Bildungs-, Alltags- oder Freizeitkontexten.
… kommuniziert Entscheidungen, Wünsche und Bedürfnisse selbstbewusst, auch unter Nutzung UK oder anderer technischer Hilfen.
… erlebt Peer-Vorbilder mit ähnlichen Erfahrungen, z. B. in Tandemprojekten, Peer-Workshops oder inklusiven Lerngruppen, und lernt, dass auch andere selbstbestimmt handeln können.

… schätzt selbst ein, ob sie oder er selbstbestimmt handelt und Möglichkeiten dazu ausschöpft, tauscht sich mit dem Umfeld dazu aus.

Identität

Lernende mit Sehbeeinträchtigung entwickeln ein Selbstbild, das sowohl Aspekte der Beeinträchtigung als auch andere persönliche Merkmale umfasst. Die Auseinandersetzung mit Fragen wie «Wer bin ich?» oder «Wie werde ich gesehen?» braucht Raum im Unterricht, im sozialen Miteinander und im Austausch mit Gleichbetroffenen. Identitätsentwicklung bedeutet, die Eigenwahrnehmung zu stärken, Vorurteile zu hinterfragen und Besonderheiten als Teil der persönlichen Geschichte anzunehmen.

Die oder der Lernende …

… setzt sich mit den eigenen Stärken, Schwächen und Grenzen auseinander, erkennt, was sie oder er selbst bewältigen kann, wann Unterstützung nötig oder hilfreich ist, und akzeptiert individuelle Unterschiede.
… entwickelt ein positives Selbstbild und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten.
… wendet seine oder ihre Stärken aktiv an, übernimmt Verantwortung, engagiert sich sozial und erlebt sich auch als unterstützende Person.
… beschreibt und erläutert die eigene Sehbeeinträchtigung, kennt ihren Entwicklungsverlauf, gibt kompetent Auskunft auf Nachfragen.
… kann (auch unterstützt) beschreiben, welche Kommunikationsformen und Unterstützungen für sie oder ihn passend sind, und benennt Präferenzen zu Nähe-Distanz, Tempo, Berührungsqualität und Pausen.
… formuliert eigene Bedürfnisse in Bezug auf die eigene Sehbeeinträchtigung, z. B. in Hinblick auf Vergrösserungsbedarf, Braille, Beleuchtung, Technologien oder Raumgestaltung.
… entwickelt Strategien zur Wahrung der eigenen Persönlichkeitsrechte im Umgang mit Fragen.
… erkennt, dass Identität vielfältig ist, und dass die Sehbeeinträchtigung nur ein Aspekt ihrer oder seiner Identität ist.

… geht aktiv mit Klischees und Vorurteilen um, z. B. durch schlagfertige Antworten, Rückzug oder das Einholen von Unterstützung.
… zeigt Ansätze von Perspektivübernahme, z. B. durch das Verstehen, warum sehende Personen in bestimmten Situationen anders reagieren oder agieren.
… kennt Angebote von Selbsthilfegruppen und nimmt diese nach Bedarf wahr.
… sucht Kontakt zu Gleichbetroffenen, z. B. über Peer-Angebote, Selbsthilfegruppen oder Online-Communitys, und nutzt den Austausch zur Stärkung des eigenen Selbstbildes.
… kennt die Statistiken zu Menschen mit Sehbeeinträchtigung in der Schweiz und erfährt, dass sie oder er nicht allein ist.
… kennt bekannte Menschen mit Sehbeeinträchtigung, weiss um deren Biografien oder Leistungen und erkundet eigene Vorbilder.
… entwickelt eine bewusste Haltung zur Sprache über Beeinträchtigung und Behinderung, kennt unterschiedliche Begriffe (z. B. «sehbehindert», «blind», «Person mit …») und benennt, wie sie oder er selbst angesprochen werden möchte.
… reflektiert, wie sie oder er von anderen wahrgenommen wird, erkennt Fremdbilder und setzt sich kritisch mit Zuschreibungen auseinander.
… entwickelt ein gestärktes Selbstbild und erlebt sich als wertvollen Teil sozialer Gemeinschaften.

Teilhabe

Eine wichtige Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe ist, die eigenen Rechte zu kennen, Bedürfnisse zu formulieren und eigenständig oder mit Unterstützung einzustehen. Dafür brauchen Lernende mit Sehbeeinträchtigung Zugang zu Informationen über ihre Rechte. Eltern, Bezugspersonen und die Gesellschaft spielen dabei eine wichtige Rolle, indem sie Räume schaffen, in denen Mitsprache, Selbstvertretung und Engagement möglich ist und über die Rechte informiert wird.

Die oder der Lernende …

… erfährt ab der früher Kindheit Teilhabe, indem sie oder er Zugang zu verschiedenen Erfahrungen hat, aktiv beteiligt wird und in seinen oder ihren Entscheidungen ernst genommen wird, z. B. in der Familie, in der Freizeit, in der Kindertagesstätte.
… setzt sich für eigene Bedürfnisse ein, deren Erfüllung Voraussetzung für Teilhabe ist, formuliert diese selbstständig oder mit Unterstützung, z. B. in Bezug auf Hilfsmittel, Raumgestaltung oder Pausenregelungen.
… informiert sich zu ihren oder seinen Rechten und Pflichten in der Schule bzw. den Möglichkeiten zur Teilhabe.
… beteiligt sich aktiv an demokratischen Entscheidungsprozessen in der Schule und Freizeit, z. B. im Klassenrat, in Projekten oder durch Mitarbeit in demokratischen Gremien.
… entwickelt altersangemessen persönliche Strategien zum Umgang mit negativen Erlebnissen wie Ausgrenzung und Diskriminierung, z. B. durch Gesprächsangebote, Peer-Kontakte oder auch psychologische Unterstützung, erfährt hierbei Unterstützung durch ihr oder sein Umfeld.
… kennt ihre oder seine Rechte als Mensch mit Sehbeeinträchtigung in der Schweiz, recherchiert Rechte und verfolgt aktuelle politische Entwicklungen zu den Rechten (Beispiele: Blindensendungen, Hilflosenentschädigung, IV, Vergünstigungen, Begleiterausweis bei der SBB, Nachteilsausgleiche).
… fordert angemessene Kommunikations- und Teilhabebedingungen ein bzw. lässt diese einfordern, z. B. Zugang zu taktilen Informationen, Dolmetsch-/Kommunikationsassistenz, redundante Informationen, ruhige Settings, Zeit.
… versteht, dass Kennzeichnungsartikel (z. B. Weste, Armbinde, Anstecknadeln, Langstock) auch zur Orientierung des Umfelds beitragen.
… evaluiert selbstständig Mobilitätsoptionen, z. B. hinsichtlich Führerscheinregelung, Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel oder Mobilitätshilfen.

… steht für sich und ihre oder seine Rechte und Teilhabe ein, weiss, bei wem sie oder er sich hierfür Unterstützung holen kann, z. B. bei Beratungsstellen, Rechtsberatungen, Selbsthilfegruppen.
… lernt, mit gesellschaftlichen und rechtlichen Barrieren der Teilhabe umzugehen, z. B. durch Beschwerdeverfahren, Kontakt zu Fachorganisationen oder Interessenvertretung.
… weiss, dass es in der Bundesverwaltung und bundesnahen Betrieben Integrationsbeauftragte, Teilhabestellen oder HR-Fachpersonen gibt, die mit der Gleichstellung von Menschen mit Behinderung beauftragt sind und Ansprechpartner darstellen.
… informiert sich zu ihren oder seinen demokratischen Rechten in der Schweiz und nimmt diese wahr, nimmt an Wahlen und Abstimmungen teil, weiss, dass sie oder er Unterstützung durch Dritte für das Ausfüllen der Wahlunterlagen in Anspruch nehmen darf.
… schätzt selbst ein, ob sie oder er Teilhabe erfährt und wo noch Handlungsbedarf ist, tauscht sich mit dem Umfeld darüber aus.

10 Spiel, Freizeit und Bewegungsförderung (SFB)

Zugängliche Spiel- und Freizeitangebote sind für Lernende mit Sehbeeinträchtigung zentral. Sie tragen wesentlich zur sensorischen Integration, zur sozialen Interaktion mit Gleichaltrigen und Bezugspersonen, zur Entwicklung von Selbstregulation, zum emotionalen Wohlbefinden und zum Aufbau von Weltwissen bei. Neben sportlichen Aktivitäten sind auch musische, kreative und ästhetische Ausdrucksformen über mehrere Sinne zu fördern. Die Bewegungsförderung muss individuell an das funktionale Sehvermögen angepasst und durch Angebote aus der Psychomotorik zur Förderung von Körperkonzepten, Bewegungssicherheit und Bewegungsfreude ergänzt werden. Diese Angebote fördern nicht nur die körperliche Gesundheit, sondern auch die Selbstwirksamkeit, Selbstwahrnehmung, soziale Teilhabe und Identitätsentwicklung. Inklusive Spiel- und Bewegungsangebote sollten niederschwellig, altersadäquat und partizipativ gestaltet sein und gemeinsame Erlebnisse ermöglichen. Damit leistet dieser Bereich einen zentralen Beitrag zu einer glücklichen, selbstbestimmten Lebensführung.

Verantwortungsbereiche von Bildungs- und Unterstützungssystem

Bildungsinstitutionen und familiäres Umfeld stellen gemeinsam sicher, dass …

… Lehrpersonen, Fachpersonen und Betreuungspersonen wissen, dass sich Sehbeeinträchtigungen verzögernd auf die motorische Entwicklung sowie auf Spielverhalten und Bewegungsfreude auswirken können.
… diese Wirkung differenziert betrachtet wird: Nicht jede Sehbeeinträchtigung führt automatisch zu motorischen Auffälligkeiten, doch erschwerte visuelle Orientierung kann exploratives Verhalten, Bewegungsdrang und spontane Spielteilnahme einschränken.
… eine Fachperson der HFE oder spezialisierten Unterstützung (z. B. Psychomotorik, LPF-Fachperson) die Eltern und das Umfeld in Fragen des Spiels, der Bewegungsentwicklung und Freizeitgestaltung beratend begleitet.
… Spiel- und Bewegungsräume reizarm, sicher und zugänglich gestaltet werden: akustisch abgeschirmt, mit taktilen Markierungen versehen und barrierefrei zugänglich. Dabei werden Materialien bereitgestellt, die visuell kontrastreich, taktil erfahrbar oder akustisch differenziert gestaltet sind.
… Eltern und Bezugspersonen darin begleitet und bestärkt werden, motivierende Spiel- und Bewegungsangebote zu gestalten, z. B. durch Empfehlungen zu geeignetem Material und zur sehbeeinträchtigungsgerechten Gestaltung der Umgebung.
… Spielangebote in Alltag und Unterricht niederschwellig, vielfältig und altersadäquat zugänglich gemacht werden. Diese werden bei Bedarf durch sprachliche Begleitung unterstützt, z. B. Verbalisierung, Benennung, Audiodeskription, und die Interaktion mit anderen Lernenden wird moderierend begleitet.
… Kommunikation in Bewegungssituationen abgestimmt wird, z. B. Zeichen für nochmal, stopp, mehr/zu viel, Wechsel, Pause.
… medizinisch bedingte Besonderheiten, z. B. Netzhautproblematiken, Gleichgewichtsstörungen, Sportbrillenpflicht, im Rahmen von

Bewegungseinheiten, Ausflügen und Sportveranstaltungen berücksichtigt werden.

- … bei Lernenden, die nicht verbalsprachlich kommunizieren, Signale von Wohlfühlen oder Unwohlsein bei Bewegungen und Aktivitäten beobachtet werden und darauf eingegangen wird.
- … eine Überbelastung erkannt und vermieden wird, z. B. wenn Lernende im Spiel ständig kompensieren oder sich permanent anpassen müssen. Auch das Verwenden von Audiodeskription oder Screenreadern kann kognitiv sehr beanspruchend sein.
- … Signale von Überforderung, insbesondere bei nicht sprachlich kommunizierenden Lernenden, durch genaue Beobachtung erkannt und durch individualisierte Erholungsmöglichkeiten ausgeglichen werden.
- … Rückzugsräume und eigenbestimmte Pausenangebote bereitgestellt werden, in denen Lernende selbst entscheiden können, wann, wie und mit wem sie sich erholen möchten, im Sinne einer selbstbestimmten Teilhabe.
- … Therapieangebote, z. B. Physiotherapie, Ergotherapie, Psychomotorik, gezielt zur Unterstützung der grob- und feinmotorischen Entwicklung einbezogen und koordiniert werden.
- … Schulanlässe wie Sporttage, Skitage, Wanderungen, Klassenlager usw. inklusiv vorbereitet, individuell adaptiert und bei Bedarf durch Fachpersonen begleitet werden.
- … Freizeitangebote aufgezeigt werden und Lernende bei der Teilhabe in Clubs und Vereinen unterstützt werden. Bildungsinstitutionen und familiäres Umfeld gehen auf Wünsche und Bedürfnisse der Lernenden hinsichtlich Freizeitgestaltung ein; setzen sich dafür ein, dass alle Angebote zugänglich gemacht werden, anstatt Angebote vorzuziehen, die sich am besten adaptieren lassen oder speziell für Menschen mit Sehbeeinträchtigung kreiert wurden.

Spiel

Spielen ist ein zentrales Grundbedürfnis aller Kinder. Über das Spiel erschliessen sie sich ihre Umwelt, entwickeln basale kognitive, motorische und soziale Kompetenzen und gestalten Beziehungen zu Bezugspersonen. Lernende mit Sehbeeinträchtigung haben oft eine eigene Art des

Spielens, die sich durch verlängertes Explorationsverhalten und repetitive taktile oder auditive Strategien, z. B. Abklopfen, rhythmisches Bewegen, auszeichnen. Besonders im frühen Kindesalter benötigen sie Begleitung durch Bezugspersonen, um Spielmaterialien zu finden, Funktionen zu erschliessen und selbstbestimmtes Spielverhalten aufzubauen. Eine bewusste Raumgestaltung sowie verbalisierende Begleitung sind dabei entscheidend.

Die oder der Lernende …

… erkundet neue Spielsachen visuell, taktil und auditiv, nimmt sie von Bezugspersonen an oder greift selbst nach ihnen.
… lässt sich auf neue Spielangebote ein.
… erlernt, dass ein Gegenstand noch da ist, auch wenn er ausserhalb der Reichweite ist, z. B. durch akustisch wahrnehmbare Spielzeuge.
… spielt gemeinsam mit der Bezugsperson mit einem Gegenstand (Joint Attention), erhält hierzu sprachliche Begleitung und tastet gemeinsam den Gegenstand ab.
… lernt gemeinsam mit einer Bezugsperson, sich beim Spielen abzuwechseln.
… entwickelt Vorlieben beim Spiel und benennt diese.
… lernt, auch ohne Dabeisein von Bezugspersonen zu spielen (autonomes Spielen).
… spielt parallel zu anderen Kindern.
… spielt gemeinsam mit anderen Kindern, z. B. durch Teilen von Materialien oder gemeinsames Tun.
… nimmt Kontakt zu Kindern mit ähnlichen Spielinteressen auf – tauscht Ideen und Vorlieben aus.
… nimmt Spielangebote von anderen Kindern an und geht auf Spielideen der anderen ein.
… lernt, Spielregeln zu verstehen und einzuhalten, z. B. Reihenfolge, Rollen im Spiel.
… entwickelt mit Unterstützung von Bezugspersonen das Symbolspiel («so tun, als ob») und erste Rollenspiele.

Freizeit

Freizeitgestaltung ist ein bedeutender Bestandteil der Persönlichkeitsentwicklung und Teilhabe junger Menschen. Lernende mit Sehbeeinträchtigung stehen hierbei jedoch vor besonderen Herausforderungen. Einerseits benötigen sie gezielte Unterstützung, um ein Bewusstsein für vielfältige Freizeitmöglichkeiten zu entwickeln, eigene Interessen zu entdecken und unterschiedliche Hobbys auszuprobieren. Andererseits erfordert die Teilnahme an Freizeitaktivitäten oft einen erhöhten organisatorischen Aufwand: Anfahrtswege müssen geplant, Assistenz organisiert und Angebote gegebenenfalls individuell angepasst werden, z. B. durch tastbare Materialien, auditive Informationen oder Begleitpersonen. Darüber hinaus bietet der Bereich jungen Menschen mit Sehbeeinträchtigung die Möglichkeit, sich als selbstbestimmt handelnd und sozial eingebunden zu erleben – ein zentraler Aspekt für Wohlbefinden. Dabei ist eine enge Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Bezugspersonen unerlässlich.

Die oder der Lernende …

… erhält Zugang zu vorschulischen Angeboten wie Kita, Babygruppen und Spielgruppen. Eltern erhalten Beratung und Unterstützung durch die Heilpädagogische Früherziehung, diese hilft bei räumlichen Anpassungen (z. B. Lichtverhältnisse, Spielmaterialien), organisiert gegebenenfalls Begegnungsangebote mit anderen betroffenen Eltern und Kindern und berät allgemein bei der Freizeitgestaltung und Teilhabe.

… erkundet mit Unterstützung durch sein Umfeld verschiedene Freizeit- und Gemeinschaftsangebote und probiert diese aus, um eigene Interessen zu entdecken.

… entwickelt ein Gespür für eigene Bedürfnisse nach Erholung, kennt Rückzugsorte und lernt, diese selbst einzufordern.

… kennt unterschiedliche Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung im Alltag (z. B. Spazieren, Schwimmen, Kochen, Gartenarbeit, Sammeln) sowie geeignete Hilfsmittel oder Anpassungen dazu, z. B. farbige oder klingende Bälle, Küchenhilfen, Schwimmbrillen.

… kennt und nutzt barrierefreie Medienangebote wie Hörbücher, Literatur in Braille- oder Grossdruck, zugängliche digitale Spiele, Konsolen oder Streamingdienste – etwa über spezialisierte Bibliotheken.
… spielt alters- und interessensentsprechend (adaptierte) Brettspiele und kennt Spielbibliotheken mit barrierefreien Angeboten.
… verabredet sich mit Freundinnen und Freunden und trifft diese ausserhalb der Schule.
… kommuniziert in Freizeitgruppen oder Vereinen eigene Bedürfnisse und erhält entsprechende Anpassungen, z. B. Notenbraille, sprechende Uhren, Steckschach, taktile Modelle. Je nach Alter und Kompetenzstand wird dies von Fachpersonen oder Eltern unterstützt.
… erkundet und nutzt vielfältige kulturelle und sportliche Angebote mit geeigneten Zugangsformen: Audiodeskription, Audioguides, spezielle Museumsformate, Tandemgruppen oder Sport mit Anpassungen.
… weiss, dass ihr bzw. ihm im Bereich Freizeitgestaltung und gesellschaftlicher Teilhabe ein Anspruch auf Assistenz zusteht, und lernt, diesen bei Bedarf einzufordern.

Bewegungsförderung

Die Bewegungsförderung ist ein zentraler Bestandteil der kindlichen Entwicklung und spielt für Lernende mit Sehbeeinträchtigung eine besonders wichtige Rolle. Sie unterstützt nicht nur den Aufbau grob- und feinmotorischer Kompetenzen, sondern auch die Wahrnehmung, das Körperbewusstsein, die Raumorientierung und die soziale Interaktion. Bewegungsförderung trägt darüber hinaus wesentlich zur körperlichen Gesundheit, zur Regulierung des Muskeltonus sowie zur Prävention von Haltungsschäden bei. Eine vorbereitete, sichere Spielumgebung ermuntert die Lernenden, sich frei zu bewegen und Gegenstände auszuprobieren. Die Heilpädagogische Früherziehung (HFE) berät und leitet Eltern und Bezugspersonen hierzu an. Weiterhin ergeben sich Besonderheiten für den Sportunterricht und sportliche Aktivitäten allgemein. Dabei sind gezielte Anpassungen der räumlichen Umgebung (z. B. akustische oder taktile Markierungen), geeignete Hilfsmittel (z. B. Klingelbälle, taktile Bodenmarkierungen) sowie individuelle Unterstützung beim Erlernen neuer Bewegungsabläufe notwendig. Zudem sind begleitende Verbalisierungen bei Bewegungsaufgaben, die Berücksichtigung unterschiedlicher

Wahrnehmungszugänge und die Förderung von Bewegungssicherheit zentral, um ein selbstbestimmtes und freudvolles Sporterleben zu ermöglichen.

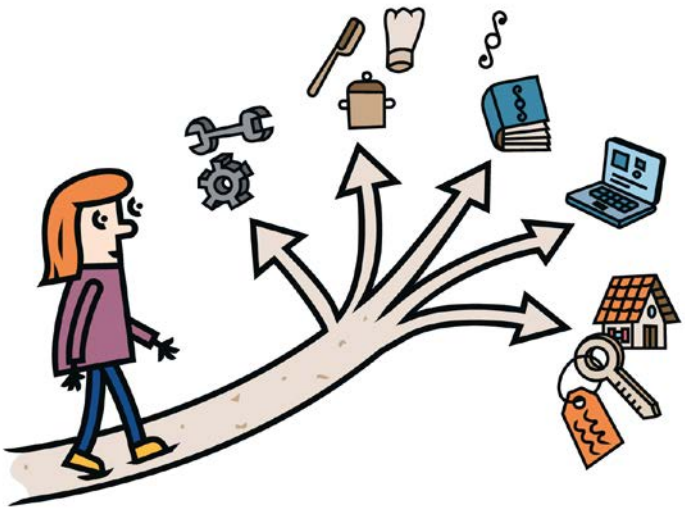
Die oder der Lernende …

… nimmt schon in der frühen Kindheit an Aktivitäten teil, die Grob- und Feinmotorik fördern, z. B. einfache Bewegungs- und Greifspiele, Treppensteigen, Ringestapeln oder Kneten. Körperkontakt mit Bezugspersonen und Spielen am Boden vermitteln Sicherheit und fördern Bewegungsfreude.
… erfährt Spass an Bewegung durch vielfältige, positiv besetzte Bewegungserfahrungen.
… erkundet, entwickelt und wiederholt Bewegungen eigeninitiativ.
… ahmt Bewegungen durch taktiles und verbales Modelllernen nach, z. B. durch Abtasten von Gliederpuppen oder Körperteilen anderer Personen.
… erfährt durch achtsame Bewegungsführung neue Körperwahrnehmungen.
… nimmt verschiedene Körperpositionen ein und unterscheidet diese voneinander.
… erkennt und benennt verschiedene Bewegungen.
… bewegt sich frei und zielgerichtet in einem Raum.
… nutzt das Gehör und akustische Hinweise zur Orientierung und zur Einschätzung von Entfernungen.
… entwickelt Gleichgewicht und Auge-Hand-Koordination, z. B. beim Basteln oder durch grafomotorische Übungen.
… überwindet Bewegungsängste und Unsicherheiten in neuen motorischen Situationen.
… erkennt eigene körperliche Grenzen und reguliert Bewegungsausmass oder Intensität entsprechend.
… entwickelt eigene, für sich sinnstiftende Bewegungen – auch in Verbindung mit Musik oder kreativem Ausdruck.
… überträgt Bewegungskompetenzen auf alltägliche Situationen, z. B. Fortbewegung in öffentlichen Räumen, Freizeit oder Schulumfeld.
… benutzt verschiedene Sportgeräte und Hilfsmittel.
… nutzt die Unterstützung durch Begleitpersonen zur Orientierung und Erkundung und Umsetzung der Bewegungen / Sportarten.

… erkundet und benennt verschiedene Sportarten – darunter auch spezifische Sportarten für Menschen mit Sehbeeinträchtigung, z. B. Torball / Goalball, Showdown.
… versteht Bewegung als Beitrag zur Gesundheit und zum Wohlbefinden.

11 Berufs- und Lebensplanung (BL)

In diesem Bildungsbereich geht es darum, Kompetenzen und Verhaltensweisen für das Berufs- und Erwachsenenleben aufzubauen, um ein möglichst unabhängiges und selbstbestimmtes Leben zu führen. Damit sich Berufswünsche und Lebensentwürfe entwickeln können, müssen bereits in der Kindheit Berufsbilder aufgebaut, persönliche Talente und Vorlieben entwickelt und die Verantwortungsübernahme eingeübt werden. Dazu gehören u. a. erste Erfahrungen mit Aufgaben im Alltag, Rollenbildern und beruflichen Tätigkeiten. Eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit Selbstwirksamkeit und Selbstverantwortung unterstützt die Entwicklung beruflicher Vorstellungen. Wichtige Bausteine in diesem Bereich sind die Erkundung beruflicher Tätigkeitsfelder und realitätsnahe Erfahrungen, z. B. Schnupperlehren, Praktika, spezifische Bewerbungstrainings, z. B. Lebenslauf, Vorstellungsgespräch, und ein abgestimmtes Übergangsmanagement zwischen Schul-, Ausbildungs- oder weiterführender Berufsbildungsinstitution. Kooperationen mit Eltern, Berufsberatungsstellen, Institutionen der Arbeitsintegration, Wohnangeboten und sozialpädagogischen Fachstellen sind essenziell.



Verantwortungsbereiche von Bildungs- und Unterstützungssystem

Bildungsinstitutionen und familiäres Umfeld stellen gemeinsam sicher, dass …

… eine qualifizierte Fachperson mit Expertise in Berufsorientierung und Übergängen zur Verfügung steht. Diese Person sollte kontinuierlich weitergebildet werden, über Netzwerke verfügen und Übergänge aktiv begleiten und dabei spezifische Anforderungen bei Sehbeeinträchtigung berücksichtigen.

… tragfähige Netzwerke gepflegt werden und Lernende zum Aufbau eines eigenen Netzwerks befähigt werden. Dazu zählen Kontakte zu Anschlussinstitutionen, Berufsberatungsstellen, Verbänden des Sehbehindertenwesens, IV-Stellen, Berufsschulen, Unternehmen, Sozialdiensten sowie ehemaligen Lernenden, die als authentische Rollenmodelle eingebunden werden.

… Eltern und Bezugspersonen im Prozess der Berufs- und Lebensplanung informiert, beraten und begleitet werden, insbesondere im Hinblick auf eigene Erwartungen, Sorgen und Vorstellungen, damit diese reflektiert und im Dialog mit den Interessen, Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten der Lernenden eingeordnet werden können.

… bei Hörsehbeeinträchtigung sowie verwandten komplexen Mehrfachbeeinträchtigungen die berufliche Beratung und Übergangsbegleitung durch eine spezialisierte Fachstelle begleitet und koordiniert werden.

… (zukünftige) Arbeitgebende frühzeitig beraten und begleitet werden, z. B. bei der Arbeitsplatzgestaltung, Kommunikations- und Assistenzarrangements sowie Abbau von Barrieren.

… Lernende sich ihrer persönlichen Stärken und Interessen bewusst werden. Dazu werden partizipative Formate zur Selbstreflexion, Interessenklärung und Stärkenanalyse im Unterricht verankert, z. B. Portfolioarbeit, Berufswerkstatt, Peer-Feedback. Grundlage ist das Recht auf sinnerfüllte, selbstbestimmte Lebensgestaltung.

… Lernende bei allen Aspekten der Berufs- und Lebensplanung individuell beraten und begleitet werden. Dies umfasst u. a. die

Praktikumssuche, Wohnformen, IV-Berufsberatungen sowie den Umgang mit Misserfolgserfahrungen – ohne Druck oder Bevormundung.

… Übergänge sorgfältig und im Dialog mit Lernenden gestaltet werden. Es wird eine aussagekräftige Übergabedokumentation erstellt, die individuelle Ressourcen, Unterstützungsbedarfe und Zielsetzungen sichtbar macht.

… eine Beratung über Angebote nach der obligatorischen Schulzeit stattfindet und informiert wird über schulische und nicht schulische Brückenangebote (z. B. Berufsvorbereitungsjahr, BVJ) sowie Anforderungen einer beruflichen Grundbildung mit Eidgenössischem Berufsattest (EBA), Eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) oder Praktische Ausbildung (PrA).

Berufsorientierung, Übergänge und Einstieg in die Berufswelt

Obwohl Berufsorientierung bereits Teil der allgemeinen Lehrpläne ist, stellt sie dennoch einen spezifischen Bildungsbereich für Lernende mit Sehbeeinträchtigung dar. Berufliche Selbstbestimmung ist ein zentraler Bestandteil von Teilhabe und Empowerment. Das grundlegende Verständnis von Arbeit und Berufsbildern kann bei Lernenden mit Sehbeeinträchtigung nicht in gleichem Masse vorausgesetzt werden, weil es häufig nicht beiläufig erworben werden kann. Beginnend in der frühen Kindheit, werden diese Konzepte gezielt aufgebaut und bilden die Grundlage dafür, dass Lernende ihre eigenen Interessen und Stärken entwickeln können. Dazu müssen Lernende mit Sehbeeinträchtigung sich früh mit den eigenen beruflichen Interessen auseinandersetzen, da für sie der Eintritt in die Arbeitswelt mit deutlich mehr Barrieren verbunden ist als für nicht beeinträchtigte Lernende. Ihr Umfeld muss mit ihnen früh die Auseinandersetzung mit eigenen Stärken und Fähigkeiten angehen, sie beim Aufbau eines positiven Selbstbildes unterstützen und ihnen ein realistisches Bild des aktuellen Arbeitsmarktes vermitteln, damit sie später selbstbewusst und gezielt für ihre Rechte einstehen können.

Im Kontext beruflicher Integration von Menschen mit Sehbeeinträchtigung braucht es einen grundlegenden gesellschaftlichen Wandel. Noch immer werden Betroffene zu Tätigkeiten ermuntert, die als gut machbar mit Sehbeeinträchtigung gelten. Stattdessen braucht es ein Umdenken hin zu einem offenen, ressourcenorientierten Zugang zur Berufswahl, der individuelle Interessen, Fähigkeiten und Potenziale in den Mittelpunkt stellt, unabhängig von Rollenzuschreibungen. Das beinhaltet auch ein realistisches Bewusstsein für mögliche Grenzen. Ziel ist es, individuelle Lebensentwürfe zu ermöglichen, die sowohl selbstbestimmt als auch tragfähig sind. Querverweis: SIT

Die oder der Lernende …

… übernimmt bereits im Kindesalter altersangemessene Aufgaben im Alltag (z. B. Aufräumen, Mithelfen, Zuständigkeiten) und erlebt sich dabei als verantwortlich.
… lernt bereits in der Kindheit unterschiedliche Berufsbilder und damit verbundene Tätigkeiten kennen, z. B. durch Gespräche, Rollenspiele, Bilderbücher.
… entwickelt ein grundlegendes Konzept von Arbeit, indem sie oder er erlebt, dass bestimmte Tätigkeiten Aufgaben, Zuständigkeiten und einen Zweck haben und sich von Freizeitaktivitäten unterscheiden.
… entwickelt grundlegende Arbeitshaltungen wie Pünktlichkeit, Sorgfalt, Kooperationsfähigkeit und Eigenständigkeit.
… erkundet eigene Stärken, Interessen, Persönlichkeitsmerkmale und zieht erste Verbindungen zu beruflichen Vorstellungen.
… setzt sich mit den eigenen Möglichkeiten und Grenzen im Berufskontext im Hinblick auf die eigene Sehbeeinträchtigung auseinander.
… kennt schulische und externe Angebote zur Berufsorientierung, z. B. BiZ, IV-Beratung, Infoveranstaltungen, und nutzt diese aktiv.
… sammelt praktische Erfahrungen im beruflichen Kontext, z. B. Nationaler Zukunftstag, Schnuppertage, Praktika, Besuch weiterführender Schulen.
… reflektiert die gemachten Erfahrungen im Hinblick auf persönliche Interessen, Kompetenzen und die Auswirkungen der Sehbeeinträchtigung.

… informiert sich eigenständig, z. B. über Websites, Beratungsstellen, Lehrpersonen, zu Anschlusslösungen und Ausbildungswegen.
… informiert sich bezüglich schulischer Anschlusslösungen und beruflicher Möglichkeiten im Internet, bei Lehrpersonen, bei Fachstellen, bei Beratungsstellen usw. des jeweiligen Wohnortes / Kanton.
… verfasst Bewerbungsschreiben und reflektiert gemeinsam mit Bezugspersonen, wie die eigene Sehbeeinträchtigung thematisiert werden soll.
… bereitet sich gezielt auf Bewerbungsgespräche vor, z. B. durch Rollenspiele, Training der Körpersprache, Gesprächsführung.
… trifft gemeinsam mit Bezugspersonen reflektierte Entscheidungen zur beruflichen und schulischen Zukunft.
… kennt grundlegende rechtliche Rahmenbedingungen, z. B. IV, Nachteilsausgleich, Anspruch auf Assistenz, und weiss, wo Beratung eingeholt werden kann, z. B. Pro Infirmis, Insieme, Jobcoaching durch Agogis.
… kann einen Arbeitsvertrag lesen und versteht grundlegende Vertragsinhalte oder weiss, wie und wo Unterstützung eingeholt werden kann.
… kann im Beruf spezifische Unterstützungsbedarfe aufgrund der Sehbeeinträchtigung formulieren, z. B. Hilfsmittel, Arbeitsplatzanpassung, Kommunikationsbedarfe.
… vertritt die eigenen Interessen in Gesprächen mit potenziellen Arbeitgebenden, Ausbildenden oder Behörden selbstbewusst.
… pflegt und wartet die eigenen Hilfsmittel am Arbeitsplatz, verfügt über Strategien, mit technischen Schwierigkeiten umzugehen, um weiterhin arbeitsfähig zu bleiben, z. B. Probleme selbst lösen oder Support anfragen.
… wendet im Berufsalltag schulisch erlernte Strategien und Kompensationsstrategien, z. B. aus den Bereichen AT, OM und LPF, sicher an.
… tauscht sich mit Menschen aus, die selbst mit Sehbeeinträchtigung leben und beruflich aktiv sind, um sich inspirieren zu lassen und berufliche Identifikationsmöglichkeiten zu entwickeln.

Eigenständiges Leben und Wohnen

Für Jugendliche und junge Erwachsene mit Sehbeeinträchtigung ist die rechtzeitige Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wohnformen ein zentraler Bestandteil der Lebensplanung. Bereits während der Schullaufbahn setzen sie sich mit der Frage auseinander, welche Wohnform ihren individuellen Bedürfnissen am besten entspricht. Mögliche Wohnformen reichen vom eigenständigen Wohnen zum Wohnen mit Begleitung und zum gemeinsamen Wohnen in WGs oder spezialisierten Einrichtungen. Die Vorbereitung auf ein eigenständiges Leben umfasst sowohl praktische als auch soziale und organisatorische Kompetenzen: Alltagsbewältigung, Haushaltsführung, Budgetplanung, Raumerkundung, Sicherheit im Wohnumfeld sowie das Einholen von Unterstützung gehören ebenso dazu wie Selbstreflexion, Entscheidungsfähigkeit und die Entwicklung realistischer Perspektiven. Die dafür nötigen Kompetenzen werden in den Bereichen LPF und OM gezielt aufgebaut. Eine gezielte Wohnvorbereitung trägt wesentlich zur Selbstbestimmung, Lebensqualität und gesellschaftlichen Teilhabe junger Menschen mit Sehbeeinträchtigung bei.

Die oder der Lernende …

… sammelt erste Erfahrungen mit dem Wohnen ohne Eltern oder Bezugspersonen, z. B. in Klassenlagern, Feriencamps, bei Übernachtungen im Freundeskreis oder an B&U-Wochenenden.
… kennt unterschiedliche Wohnformen, z. B. selbstständig, begleitet, WG, Institution usw., und deren Merkmale.
… reflektiert persönliche Bedürfnisse, Lebensziele und Sehbeeinträchtigung im Hinblick auf die passende Wohnform.
… nutzt Möglichkeiten zum Probewohnen zur Selbsterkundung, z. B. in Trainingswohnungen, Wohngruppen, betreuten Settings.
… setzt sich mit den eigenen Möglichkeiten und Unterstützungsbedarfen im Alltag auseinander und erkennt Bereiche, in denen gezielte Hilfe sinnvoll ist.
… kennt Unterstützungsangebote und Beratungsstellen zum Thema Wohnen, z. B. zu Finanzierung, Wohnanpassungen, Mietrecht, Kündigungsschutz.

… weiss, dass sie oder er Anspruch auf Assistenz im eigenen Haushalt hat, z. B. durch IV, kantonale Leistungen, persönliche Assistenzmodelle.
… verwaltet ein persönliches Haushaltsbudget, plant Einnahmen und Ausgaben, erkennt Sparpotenziale und entwickelt einfache Finanzstrategien.
… gestaltet Wohnräume funktional, sicher und ästhetisch – unter Berücksichtigung eigener Vorlieben und der Erfordernisse der Sehbeeinträchtigung.
… setzt sich kritisch mit digitalen Assistenzsystemen und Smarthome-Lösungen auseinander, prüft deren Nutzen, Grenzen und Barrierefreiheit im eigenen Alltag.

Teil III: Die Bedarfseinschätzung (B-ECS)

174 Einführung und Hintergründe
181 Bedarfsschätzung (B-ECS)
197 Erläuterungen zur B-ECS
203 B-ECS Indikatoren

Einführung und Hintergründe zum B-ECS

Die B-ECS ist ein Screening-Instrument, mit dem Fachpersonen auf Grundlage des ECS den individuellen sonder- und heilpädagogischen Unterstützungsbedarf für Lernende mit Sehbeeinträchtigung einschätzen und begründen können. Zugleich liefert sie wichtige Ansatzpunkte für die Beratung und Unterstützung von Familien und Bildungsinstitutionen.

Die Teilhabe von Lernenden mit Sehbeeinträchtigung an Bildung hängt entscheidend von Ressourcen ab. Zur Begründung sonder- und heilpädagogischer Unterstützungsmassnahmen werden in der Schweiz oft standardisierte Verfahren oder pauschale Ressourcenmodelle genutzt. Diese basieren häufig auf der ICF und leisten eine systematische Analyse der Ausgangslage. Gleichzeitig erfassen solche Verfahren den spezifischen Förderbedarf im Zusammenhang mit einer Sehbeeinträchtigung nicht immer ausreichend differenziert. Insbesondere der Bedarf an spezialisierten, sehbeeinträchtigtenspezifischen Kompetenzen im Sinne des Erweiterten Curriculums bleibt häufig unterrepräsentiert. Die B-ECS versteht sich daher ausdrücklich als Ergänzung und nicht als Ersatz standardisierter Abklärungsverfahren. Sie ergänzt die ICF-basierte Analyse der Ausgangslage durch eine zielgruppenspezifische und pädagogische Perspektive. Damit unterstützt die B-ECS eine bedarfsgerechte Ressourcenzuteilung, die nicht pauschal, sondern individuell ausgerichtet erfolgt und so wirksame Förderung sowie gleichberechtigte Teilhabe an Bildung ermöglicht.

Die B-ECS kann nicht nur zur Bedarfsschätzung, sondern auch als pädagogisches Instrument genutzt werden, z. B. zur individuellen Förderplanung. Sie bietet Fachpersonen eine Orientierung und kann in Standortgesprächen, insbesondere an Übergängen, als Grundlage für gemeinsame Entscheidungen dienen. Darüber hinaus unterstützt sie eine vorausschauende interne Ressourcenplanung für einzelne Lernende, indem geklärt wird, welche Ressourcen (Fachpersonen, Materialien, technische Hilfsmittel usw.) innerhalb der Organisation aktuell und in naher Zukunft benötigt werden.

Welchen theoretischen Hintergrund hat die B-ECS?

Die B-ECS wurde im Zuge der zweiten Projektphase im ECS-Projekt entwickelt. Die Bedarfsschätzung orientiert sich an bestehenden Instrumenten zur Bedarfsschätzung, z. B. dem Visual Impairment Scale of Service Intensity of Texas (VISSIT) (Texas School for the Blind and Visually Impaired, 2013) oder dem National Eligibility Framework for Scoring Support Levels (NatSIP, 2017).

Wie ist die B-ECS aufgebaut?

Das B-ECS-Formular ist in elf Abschnitte gegliedert. Es dient Fachpersonen als strukturierte Grundlage zur Einschätzung und Begründung des Förder- und Unterstützungsbedarfs. Zusätzlich zum Formular gibt es eine Handreichung mit Erläuterungen zu den einzelnen Punkten.

1. Angaben zur lernenden Person: persönliche Daten, Bildungsstufe, Sprache(n), und Förderort.
2. Angaben zur Sehbeeinträchtigung sowie zu weiteren oder anderen Beeinträchtigungen: Beschreibung der Sehbeeinträchtigung (z. B. Visus, CVI, Mehrfachbeeinträchtigung, Hörsehbeeinträchtigung), medizinische Diagnose(n), weitere Beeinträchtigung(en).
3. Angaben zur Bildungsinstitution und zur ausfüllenden ECS-Fachperson: Informationen zur Schule oder Institution, zum B-ECS-Zeitraum, Kontaktdaten der fallführenden Fachperson und Angaben zu weiteren beteiligten Personen, welche das B-ECS durchführen.
4. Bedarfsschätzung in den ECS-Bereichen: Einschätzung des Unterstützungsbedarfs in den elf Bildungsbereichen des ECS entlang einer vierstufigen Skala: 0 = kein Bedarf, 1 = Grundbedarf, 2 = erweiterter Bedarf, 3 = intensiver Bedarf. Unterstützend können Indikatoren herangezogen werden, welche beobachtbare Merkmale zur Orientierung bieten. Auch materielle Ressourcen können aufgeführt werden (Beispiele im Anhang).
5. Bedarf an spezialisierten ECS-Fachpersonen: Einschätzung, ob Unterstützung durch Rehabilitationsexpertinnen oder -experten

bzw. Fachpersonen erforderlich ist (z. B. für OM, LPF, LV, AT oder Brailleschrift).

6. Bedarf an Therapien: Bedarf an Psychomotorik, Logopädie, Physiotherapie, Ergotherapie oder Psychotherapie kann angegeben werden, da diese in Zusammenhang zu den ECS-Bereichen stehen und zur Förderung beitragen können.
7. Bedarf an Statusdiagnostik: Erfassung eines einmalig erhöhten diagnostischen Aufwands (z. B. Entwicklungs-, Leistungs- oder CVI-Diagnostik).
8. Lehrmittelbedarf und Veranschaulichungsmedien: Ermittlung des Bedarfs an barrierefreien Förder- und Unterrichtsmaterialien (z. B. E-Text, Grossdruck, Braille, tastbare Modelle) sowie Festlegung, wer diese koordiniert bzw. übernimmt.
9. Bedarf an Assistenz: Einschätzung des Umfangs und der Art des Assistenzbedarfs im schulischen Alltag sowie Zuweisung konkreter Aufgaben.
10. Weitere Faktoren: Erfassung zusätzlicher Einflussgrössen (z. B. DaZ, familiäre Belastungen, Übergänge, medizinische Besonderheiten), die den Unterstützungsbedarf verstärken können.
11. Fazit: Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse der Bedarfsschätzung mit einer Begründung des Umfangs des sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Die elf Abschnitte sollen eine strukturierte, transparente und individuell begründete Bedarfsermittlung ermöglichen.

Wer sollte die B-ECS durchführen?

Die B-ECS muss von mindestens einer qualifizierten Fachperson im Bereich Sehen ausgefüllt werden, diese wird im Formular als «ausfüllende ECS-Fachperson» bezeichnet. Es empfiehlt sich ausserdem, die B-ECS interdisziplinär mit weiteren Fachpersonen und Erziehungsberechtigten auszufüllen. Die Validität steigt mit der Anzahl einbezogener Fachpersonen.

Wie werden die Ergebnisse der B-ECS interpretiert?

Die B-ECS ist ein Instrument zur fachlich begründeten Bedarfsschätzung. Die Einstufung (0–3) ermöglicht es, Schwerpunkte und Prioritäten in der sehbeeinträchtigtenspezifischen Unterstützung abzuschätzen. Die B-ECS liefert dabei keine automatische Ressourcenzuteilung. Die Ergebnisse sind vielmehr ein Startpunkt für die Ressourcenplanung und müssen in der jeweiligen Organisation anhand der lokalen Rahmenbedingungen in konkrete Massnahmen übersetzt werden. Wie genau beispielsweise mit einem «intensiven Bedarf» an Förderung umgegangen wird, ob mit zwei Wochenlektionen, monatlicher Unterstützung oder intensiver Beratung von weiteren Fachpersonen, hängt von den Bedingungen vor Ort ab. Entsprechend müssen die Ergebnisse der B-ECS von den Institutionen eingeordnet und in geeignete Massnahmen übertragen werden. Die in der B-ECS enthaltenen Indikatoren liefern hierzu wichtige Hinweise.

Wie oft sollte die B-ECS durchgeführt werden?

Die B-ECS sollte nach Feststellung einer Sehbeeinträchtigung durchgeführt und anschliessend mindestens einmal pro Jahr wiederholt werden, um zu überprüfen, ob die aktuellen Ressourcen den Bedarf decken, und um allfällige Änderungen vorzunehmen. Dadurch wird gewährleistet, dass Ressourcen intelligent genutzt werden und wirklich den Lernenden zugutekommen, die Bedarf haben. Bei Übergängen oder auch zur eigenen Förderplanung kann die B-ECS auch öfter durchgeführt werden.

Wie werden individuelle und Kontextfaktoren in der B-ECS berücksichtigt?

Die B-ECS verfolgt das Prinzip, dass eine Beeinträchtigung mehrdimensional entsteht und nicht nur am Individuum festgemacht werden kann. Förderliche Faktoren sowie Barrieren entstehen in der Interaktion mit der Umwelt. Entsprechend sollte bei der Bewertung immer auch das Umfeld sowohl im schulischen als auch im häuslichen Bereich der Lernenden mitberücksichtigt werden. Weist eine Lernende oder ein Lernender einen sehr

hohen Unterstützungsbedarf auf, so zeigt sich dieser in der Regel auch im Umfeld. Instrumente wie das VISSIT unterscheiden zwischen direkter personenbezogener Förderung und indirekter umwelt- und netzwerkorientierter Unterstützung (Texas School for the Blind and Visually Impaired, 2013). Auch in der B-ECS wird diese Differenzierung auf der Ebene der Indikatoren berücksichtigt, indem zwischen Lernenden- und Umwelt-Indikatoren unterschieden wird. Eine getrennte Schätzung von direkter und indirekter Förderung erfolgt jedoch nicht, weil sich beide Unterstützungsmassnahmen in der Praxis meist überschneiden.

Wie wurden die B-ECS Indikatoren festgelegt?

Von November bis Dezember 2025 wurden die Indikatoren 41 Expertinnen und Experten aus der gesamten Schweiz mit Erfahrung in der Bildungsarbeit mit Lernenden mit Sehbeeinträchtigung zur Bewertung vorgelegt. Diese beurteilten im Zuge der Vernehmlassung die Eignung sowie die Zuordnung der Indikatoren zu den Stufen 0–3 der B-ECS. Dazu konnten sie Vorschläge für Ergänzungen und Änderungen einbringen. Diese wurden in einer Datenbank gesammelt und durch das Team von Autorinnen und Autoren geprüft. Annahmen erfolgten in der Regel ohne Begründungen, während Ablehnungen begründet und in der Datenbank protokolliert wurden. Das angewendete Verfahren stellt eine Form der inhaltlichen Validierung durch Einschätzung von Expertinnen und Experten dar und dient zugleich der praktischen Fundierung der Indikatoren.

Wieso ist die B-ECS kein wissenschaftliches Instrument?

Die B-ECS versteht sich als theoretisch fundiertes und durch Experteneinschätzungen praktisch evaluiertes Instrument. Die Objektivität wird durch ein standardisiertes Protokoll und die Indikatoren erhöht. Nichtsdestotrotz basiert die Einschätzung im Wesentlichen auf dem professionellen Urteil der verantwortlichen Fachpersonen, und eine Validierung im Sinne einer empirischen Überprüfung liegt zum aktuellen Zeitpunkt nicht vor.

B-ECS-Stufen

Die B-ECS gliedert sich in die elf Bildungsbereiche. Dabei werden vier Bedarfsstufen (0–3) unterschieden:

(Noch) kein Bedarf (0)

Es besteht aktuell kein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Kontext der Sehbeeinträchtigung:

- Dieser Bildungsbereich ist für die oder den Lernenden im Moment (noch) nicht relevant (dies kann z. B. in den Bereichen K, LV, B, BL der Fall sein).
- Die Förderung in diesem Bereich ist momentan abgeschlossen. In diesem Fall wird empfohlen, in der Kommentarspalte zu begründen, warum in der aktuellen B-ECS Periode kein Bedarf angekreuzt wurde.

Es handelt sich um eine Momentaufnahme: Bei Veränderung der Situation kann jederzeit ein Bedarf entstehen.

Grundbedarf (1)

Es besteht ein regelmässiger geringer Förderbedarf, in der Regel mit wöchentlicher Unterstützung oder weniger, im Kontext der Sehbeeinträchtigung.

- Die Förderung umfasst meist Verlaufsdiagnostik, Beratung der Schule/Eltern oder kurze Lerneinheiten.
- Grundkompetenzen sind bereits vorhanden, es geht vor allem um Sicherung und punktuelle Begleitung, ebenso um eine Unterstützung des Umfelds.

Erweiterter Bedarf (2)

Es ist mehrfach wöchentlich strukturierte Förderung notwendig, da der Kompetenzerwerb viel Zeit und spezifische Unterstützung im Kontext der Sehbeeinträchtigung erfordert.

- Förderziele können ohne individuelle Begleitung nicht erreicht werden.
- Es braucht eine Kombination aus direkter Förderung (Einzel-/Kleingruppe) und indirekten Massnahmen (Beratung).

Intensivbedarf (3)

Es besteht ein hochfrequenter, langfristiger spezifischer Unterstützungsbedarf, meist tägliche Förderung über längere Zeiträume hinweg im Kontext der Sehbeeinträchtigung.

- Der Intensivbedarf zeigt auch die Relevanz und Priorität eines ECS-Bereichs an und markiert, dass hier besondere Investitionen in Zeit, Fachkompetenz und Materialien erforderlich sind.
- Es sind erhebliche Ressourcen für direkte Förderung notwendig (z. B. Einzelförderung, strukturierte Förderprogramme, intensive Trainingsphasen).
- Zusätzlich ist eine umfassende indirekte Förderung erforderlich: Aufbau von Unterstützungsnetzwerken, Empowerment des Umfeldes (Lehrpersonen, Eltern, Peers) sowie externe Beratung und Begleitung.

Für jeden der elf ECS-Bildungsbereiche werden im Anschluss an das B-ECS-Protokoll Indikatoren aufgeführt, welche Fachpersonen das Ausfüllen der B-ECS erleichtern sollen. Die Indikatoren sind exemplarisch und dienen als Orientierungshilfe.

Ein ergänzender Blick in die Kompetenzen der einzelnen Bildungsbereiche wird empfohlen. Bei Unsicherheiten in der Zuordnung können die Fachpersonen auch auf bestehende Daten aus der Förderplanung zurückgreifen und sich im pädagogischen Team beraten. Das ermöglicht eine nachvollziehbare und begründete Entscheidung.

Bedarfsschätzung (B-ECS)

1. Angaben Lernende/r

Name Lernende/r

Geschlecht

Geburtsdatum

Klassenstufe/Zyklus

Schulform

Wo findet die spezifische Förderung statt?

☐ zu Hause ☐ Regelschule ☐ Sonderschule ☐ Internat

☐ andere

Kurzbeschreibung der oder des Lernenden und des Umfelds

z. B. Charaktereigenschaften, Motivation, Interessen, Lern- und Arbeitsverhalten, Kommunikationsverhalten, Selbstständigkeit, familiäre Situation, Ressourcen und Unterstützungsbedarfe im familiären Umfeld

2. Angaben Sehbeeinträchtigung und weitere Beeinträchtigung/en

Bitte Zutreffendes ankreuzen. Es sind mehrfache Nennungen möglich (vgl. hierzu auch Kapitel Terminologie):

Beeinträchtigungsform	Erläuterung / genaue Angabe
☐ Einschränkung von Sehfunktionen	
☐ leichte Sehbeeinträchtigung (Visus < 0.5 bis ≥ 0.3)	
☐ mittelgradige Sehbeeinträchtigung (Visus < 0.3 bis ≥ 0.1)	
☐ hochgradige Sehbeeinträchtigung (Visus < 0.1 bis ≥ 0.05)	
☐ Blindheit I (Visus < 0.05 bis ≥ 0.02)	
☐ Blindheit II (< 0.02)	
☐ Blindheit III (ohne Lichtschein-wahrnehmung)	

Beeinträchtigungsform	Erläuterung / genaue Angabe
☐ Cerebral Visual Impairment (CVI / VVWS)	
☐ weitere Formen von Sehbeeinträchtigung	
☐ Mehrfach-beeinträchtigung	
☐ Hörseh-beeinträchtigung	
☐ Weitere Beeinträchtigung(en) und/oder medizinische Diagnosen	

3. Angaben zur Bildungsinstitution und fallführenden ECS-Fachperson

Bildungsinstitution

Zeitraum für die B-ECS

Name der fallführenden ECS-Fachperson

Funktion

Telefon

E-Mail

Weitere beteiligte Personen

4. Bedarfsschätzung ECS-Bereiche

ECS-Bereich	Bedarf* 0	1	2	3	materielle Ressourcen	Bemerkung / Erläuterung (siehe z. B. Indikatoren)
01 Wahrnehmungsförderung und Begriffsbildung (WB) • Schulung kompensatorischer Sinnesmodalitäten, z. B. Hören, Tasten, Körperwahrnehmung • Unterstützung beim Aufbau von (visuellen) Konzepten	☐	☐	☐	☐		
02 Kommunikation (K) • Kompetenzen zu taktil-körpernahen Kommunikationsformen • individuelle, teils multimodale Zugänge zu Kommunikation • sehbeeinträchtigtenspezifische UK-Adaptionen	☐	☐	☐	☐		

* Bedarf an direkter/indirekter sonderpädagogischer Unterstützung: 0 (Noch) kein Bedarf: Es besteht aktuell kein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung. 1 Grundbedarf: Es besteht ein regelmässiger geringer Förderbedarf, in der Regel mit wöchentlicher Unterstützung oder weniger. 2 Erweiterter Bedarf: Es ist mehrfach wöchentlich strukturierte Förderung notwendig, da der Kompetenzerwerb viel Zeit und spezifische Unterstützung erfordert. 3 Intensiver Bedarf: Es besteht ein hochfrequenter, langfristiger spezifischer Unterstützungsbedarf, meist tägliche Förderung über längere Zeiträume hinweg.

ECS-Bereich	Bedarf* 0	1	2	3	materielle Ressourcen	Bemerkung / Erläuterung (siehe z. B. Indikatoren)
03 Low Vision (LV) • Einschätzung des funktionalen Sehens • Bestmögliche Nutzung des Sehpotenzials • Anpassung der visuellen Umwelt, Materialien und Beleuchtung • Ermittlung des Hilfsmittelbedarfs	☐	☐	☐	☐		
04 Brailleschrift (B) • Erwerb der Brailleschrift als Hauptschriftsystem • Erwerb der Brailleschrift zusätzlich zur Schwarzschrift (dualer Schriftspracherwerb)	☐	☐	☐	☐		
05 Access-Technologien (AT) • Kompetenzerwerb bezüglich allgemeiner Technologien wie Computern und bezüglich spezialisierter Hardware und Software • Ermittlung von Bedarf an Access-Technologien	☐	☐	☐	☐		

ECS-Bereich	Bedarf* 0	1	2	3	materielle Ressourcen	Bemerkung / Erläuterung (siehe z. B. Indikatoren)
06 Orientierung und Mobilität (OM) • sich so unabhängig und sicher wie möglich in vertrauten und unbekannten Umgebungen bewegen (sowohl zu Fuss als auch mit öffentlichen Verkehrsmitteln) • Ermittlung des Bedarfs und Kompetenzen zur Anwendung von Hilfsmitteln	☐	☐	☐	☐		
07 Lebenspraktische Fähigkeiten (LPF) • Erwerb von Kompetenzen zur selbstbestimmten Alltagsbewältigung, z. B. Ankleiden, Körperpflege, Zubereitung und Einnahme von Mahlzeiten, Haushaltsführung, Zeit- und Geldmanagement • Umgang mit gesellschaftlichen Anforderungen und Normen	☐	☐	☐	☐		

ECS-Bereich	Bedarf* 0	1	2	3	materielle Ressourcen	Bemerkung / Erläuterung (siehe z. B. Indikatoren)
08 Soziale Interaktion (SI) • Erlernen alternativer Strategien zum Einschätzen sozialer Interaktionen • Sensibilisierung des Umfelds bezüglich spezifischer kommunikativer Bedürfnisse	☐	☐	☐	☐		
09 Selbstbestimmung, Identität und Teilhabe (SIT) • sich zu einem selbstbestimmten Individuum entwickeln • sich mit der eigenen Beeinträchtigung auseinandersetzen, sie annehmen, offen darüber und über daraus resultierende Bedürfnisse kommunizieren	☐	☐	☐	☐		

ECS-Bereich	Bedarf* 0	1	2	3	materielle Ressourcen	Bemerkung / Erläuterung (siehe z. B. Indikatoren)
10 Spiel, Freizeit und Bewegungsförderung (SFB) • Zugang zu Spiel- und Freizeitaktivitäten erhalten, teilhaben • vielfältige Spiel- und Freizeitformen erkunden, eigene Interessen entwickeln • Bewegungsförderung	☐	☐	☐	☐		
11 Berufs- und Lebensplanung (BL) • Auseinandersetzung mit den eigenen Interessen, Stärken und Möglichkeiten • Entwickeln realistischer Zukunftspläne • die persönliche und berufliche Zukunft aktiv und selbstbestimmt gestalten	☐	☐	☐	☐		

5. Bedarf an spezialisierten ECS-Fachpersonen

	Bedarf		Fachperson beteiligt**		Bemerkung / Erläuterung
	(noch) kein	vorhanden	Ja	Nein	des Bedarfs
Low Vision (LV)	☐	☐	☐	☐	
Orientierung und Mobilität (OM)	☐	☐	☐	☐	
Lebenspraktische Fähigkeiten (LPF)	☐	☐	☐	☐	
Brailleschrift (B)	☐	☐	☐	☐	
Access-Technologien (AT)	☐	☐	☐	☐	

** Eine spezialisierte Rehabilitationsexpertin bzw. ein -experte oder eine Fachperson ist direkt oder indirekt an der Förderung beteiligt.

6. Bedarf an Therapien

	Bedarf (noch) kein	Bedarf vorhanden	Bemerkung / Erläuterung des Bedarfs
Logopädie	☐	☐	
Psychomotoriktherapie	☐	☐	
Ergotherapie	☐	☐	
Physiotherapie	☐	☐	
Psychotherapie	☐	☐	

7. Bedarf an Statusdiagnostik

☐ Intelligenz, Entwicklungsstände und Schulleistungen (z. B. IDS-2 BS)	
☐ Identifizierung Hörsehbeeinträchtigungen	
☐ CVI / VVWS (z. B. neuropsychologische und/oder orthoptische Diagnostik, Beobachtungsbögen)	
☐ Weitere:	

8. Lehrmittelbedarf und Veranschaulichungsmedien

Bitte Zutreffendes ankreuzen. Es sind mehrfache Nennungen möglich.

- ☐ E-Text-Lehrmittel
- ☐ Braille-Übertragung
- ☐ Grossdruck
- ☐ hochauflösende, kontrastreiche Bilder
- ☐ tastbare Reliefs und Modelle
- ☐ Spezialübertragungen
- ☐ navigierbare Hörbücher
- ☐ barrierefreies DaZ-Material
- ☐ Weitere:

Wer kann Lehrmittelübertragungen und Beschaffung von Veranschaulichungsmedien übernehmen oder unterstützen?

- ☐ Sonder- und heilpädagogische Fachperson
- ☐ Medienzentrum
- ☐ Textservice
- ☐ Bibliotheks-Service
- ☐ Assistenz (nach Coaching)

9. Bedarf an Assistenz

Wie hoch schätzen Sie den Assistenzbedarf?

☐ Teilzeit-Abdeckung Stunden pro Woche:

☐ Vollzeit-Abdeckung Stunden pro Woche:

Besteht ein Bedarf an medizinischer Unterstützung (z. B. durch eine Spitex-Hilfe)?

☐ Nein ☐ Ja Stunden pro Woche:

Besteht ein Bedarf an Kommunikationsassistenz (z. B. aufgrund einer Hörsehbeeinträchtigung)?

☐ Nein ☐ Ja Stunden pro Woche:

Bitte begründen Sie den Assistenzbedarf und benennen Sie konkrete Aufgaben für die Assistenz:

10. Weitere Kontextfaktoren

Faktor	Beschreibung / Besteht erhöhter Bedarf an Ressourcen?
☐ Fluchterfahrung	
☐ familiäre Unterstützung	
☐ Übergangssituationen	
☐ Fahrzeiten zur/zum Lernenden	
☐ weitere Faktoren	

11. Fazit

Unterschrift fallführende Fachperson

Datum, Ort

Erläuterungen zur B-ECS

1. Angaben Lernende/r

Bitte füllen Sie die Angaben zur bzw. zum Lernenden aus.

2. Angaben Sehbeeinträchtigung und weitere Beeinträchtigung/en

Bitte kreuzen Sie an, von welcher Art Sehbeeinträchtigung/en die oder der Lernende betroffen ist. Ergänzen Sie genauere Angaben in der rechten Spalte. Sollte die Diagnose unklar sein oder nicht bestätigt werden können, geben Sie dies bitte ebenfalls in der rechten Spalte an. Die Liste der Beeinträchtigungsformen beruht auf der Terminologie des ECS.

Geben Sie die medizinischen Diagnosen der oder des Lernenden an. Sie können weitere Beeinträchtigungen nennen, sofern diese bekannt sind, wie körperliche oder kognitive Beeinträchtigungen sowie Autismus. Falls die Sehbeeinträchtigung oder die medizinische Diagnose progredient verläuft, erwähnen Sie dies unbedingt in den Spalten für Kommentare und ergänzende Angaben.

3. Angaben zur Bildungsinstitution und fallführenden ECS-Fachperson

Füllen Sie die Angaben zu Bildungsinstitutionen und zur ausfüllenden ECS-Fachperson aus. Erwähnen Sie ausserdem weitere Personen, die an der B-ECS beteiligt waren. Achten Sie besonders darauf, den Zeitraum für die Bedarfseinschätzung anzugeben, zum Beispiel für ein Semester oder für ein Schuljahr usw. Änderungen können sich jederzeit vorher ergeben.

4. Bedarfsschätzung ECS-Bereiche

Schätzen Sie nun für jeden spezifischen Bildungsbereich aus dem Erweiterten Curriculum Sehbeeinträchtigung den Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung ein. Dieser wird mit den Zahlen von 0 bis 3 ausgedrückt, wobei **0 (noch) keinen Bedarf, 1 Grundbedarf, 2 erweiterten Bedarf** und **3 intensiven Bedarf** beschreibt. Die Stufen werden in der untersten Tabellenzeile beschrieben. Mit dem Bedarf ist **sowohl direkte sonderpädagogische Unterstützung** durch Fachpersonen und Unterricht gemeint **als auch indirekte sonderpädagogische Unterstützung,** die z. B. die notwendigen Ressourcen für Zusammenarbeit und Kooperation des Förderteams beinhalten kann. Die Liste mit Indikatoren gibt Ihnen Anregungen und Hinweise. Es wird sehr empfohlen, insbesondere in diesem Bereich alle an der Förderung beteiligten Personen für die Einschätzung hinzuziehen.

Geben Sie auch bereits bekannte erforderliche materielle Ressourcen an, z. B. Hilfsmittel. Hierzu finden Sie Anregungen und Informationen im Anhang des ECS. In der Spalte Bemerkung/Erläuterung können Sie Ihre Angaben begründen.

5. Bedarf an spezialisierten ECS-Fachpersonen

In der Schweiz gibt es spezialisierte Rehabilitationsexpertinnen und -experten für Menschen mit Sehbeeinträchtigung mit eidgenössischer Prüfung in den Fachrichtungen Low Vision (LV), Lebenspraktische Fähigkeiten (LPF) sowie Orientierung und Mobilität (OM). Gemeinsam mit Fachpersonen der Heilpädagogischen Früherziehung (HFE) und der schulischen Heilpädagogik (SHP) verantworten sie die Umsetzung der Bildungsbereiche des ECS. Je nach Bedarf können weitere spezialisierte Fachpersonen beigezogen werden oder notwendig sein, etwa für Access-Technologien (AT) oder Brailleschrift (B).

Unter diesem Punkt können Sie den Bedarf an spezialisierten ECS-Fachpersonen für die Lernende oder den Lernenden angeben. Es gibt die Möglichkeit eines vorhandenen Bedarfs, bei dem (noch) keine Rehabilitationsexpertin bzw. ein -experte oder eine Fachperson an der Förderung beteiligt sind. Dies macht sichtbar, dass der Bedarf vorhanden ist und evtl.

weitere Ressourcen ausgelöst werden müssen, um die notwendige spezifische Unterstützung zu gewährleisten.

6. Bedarf an Therapien

Es kann für Lernende mit Sehbeeinträchtigung einen Bedarf an therapeutischen Angeboten geben, z. B. in den Bereichen Psychomotorik, Logopädie, Physiotherapie oder Psychotherapie, da diese in Zusammenhang zu den ECS-Bereichen stehen (z. B. Psychomotoriktherapie zu SFB, Psychotherapie kann im Bereich SIT relevant sein). Logopädie und Psychomotoriktherapie werden in vielen Schweizer Schulen bereits angeboten, für alle medizinisch-therapeutischen Angebote sind ärztliche Verordnungen einzuholen.

7. Bedarf an Statusdiagnostik

Die sonder- und heilpädagogische Förderdiagnostik stellt die zentrale Grundlage für die Entwicklung individualisierter Angebote in den elf Bildungsbereichen des ECS dar (vgl. hierzu Abschnitt Diagnostik als Grundlage individualisierter Bildungsprozesse). In einigen Fällen kann darüber hinaus eine Statusdiagnostik erforderlich sein, die mit einem einmalig erhöhten zeitlichen Aufwand verbunden ist und gegebenenfalls den Einbezug speziell geschulter Diagnostiker/innen erfordert. Der Bedarf an Statusdiagnostik kann hier angegeben werden.

8. Lehrmittelbedarf und Veranschaulichungsmedien

Der gleichberechtigte Zugang zu Unterrichtsmaterialien ist eine zentrale Voraussetzung für die Teilhabe von Lernenden mit Sehbeeinträchtigung. Lehrmittel und Veranschaulichungen müssen barrierefrei zugänglich sein. Im Folgenden sind die verschiedenen Arten von zugänglichen Lehrmitteln aufgelistet und erläutert, diese können in der B-ECS angekreuzt werden. Weiterhin kann unterhalb der Liste angegeben werden, welche Person(en) oder Institutionen mit der Anpassung der Lehrmittel beauftragt werden bzw. zur Verfügung stünden.

E-Text-Lehrmittel

Lehrmittel im Word-Format, nutzbar mit Sprachausgabe,

Vergrösserungssoftware und Braillezeile. Enthalten Links zur Navigation

(Kapitel, Seitenzahlen usw.). Ermöglichen Notizen, Textbearbeitung und das Bearbeiten von Aufgaben direkt im Dokument.

Braille-Übertragung

Bei der Braille-Übertragung wird die Originalausgabe für den Ausdruck auf Papier aufbereitet. Dabei wird das Layout der Originalausgabe braille-spezifisch bearbeitet, sodass Lernende sich rasch im Buch orientieren können.

Grossdruck

Beim Grossdruck wird die Schrift der Vorlage vergrössert.

hochauflösende, kontrastreiche Bilder

Hochauflösende, kontrastreiche Bilder lassen sich vergrössern, weisen klare Kontraste auf, sind in der Komplexität reduziert und unterstützen so das Lernen.

tastbare Reliefs und Modelle

Komplexe Visualisierungen, zum Beispiel Diagramme oder Landkarten, lassen sich als tastbare Reliefs darstellen. In vielen Fällen braucht es zudem dreidimensionale Modelle zur Veranschaulichungen, z. B. in den Naturwissenschaften.

Spezialübertragungen

Darunter fallen Braille-Übertragungen in Musik, einer Fremdsprache oder in einer speziellen mathematischen Notation.

navigierbare Hörbücher

Speziell für Menschen mit Blindheit werden navigierbare Hörbücher im DAISY-Format produziert.

barrierefreies DaZ-Material

Die Übertragung von DaZ-Material für Menschen mit Sehbeeinträchtigung ist besonders aufwendig. Die meisten Lehrmittel sind stark bildbasiert, was eine Übertragung erschwert und taktile und auditive Alternativen erfordert.

Weitere

z. B. adaptierte UK-Tools

9. Bedarf an Assistenz

Eine Assistenz kann Lernende mit Sehbeeinträchtigung im Schulalltag unter Anleitung einer ausgebildeten Fachperson unterstützen, indem sie lernbezogene, kommunikationsbezogene, pflegerische, materialbezogene, organisatorische und mobilitätsbezogene Aufgaben unterstützt. Der Bedarf an Assistenz kann unter diesem Punkt geschätzt werden.

10. Weitere Faktoren

Zusätzlich zu den genannten Einflussgrössen kann der Bedarf an Unterstützung und Ressourcen durch weitere Faktoren verstärkt werden. Diese können die Anforderungen im familiären und schulischen Alltag erhöhen und eine intensivere Begleitung erforderlich machen. Weiterhin kann es sein, dass Fachpersonen mehr Ressourcen benötigen, wie z. B. bei längeren Fahrzeiten, um die angemessene Förderung der oder des Lernenden zu gewährleisten. Bitte kreuzen Sie hier an, ob einer oder mehrere der genannten Faktoren zutreffen, und erläutern Sie deren Auswirkungen. Unter «weitere Faktoren» können Sie Faktoren nennen, die noch nicht aufgeführt sind, z. B. Schulabsentismus oder psychische Probleme bei Lernenden oder Umfeld. Beschreiben Sie zudem in der rechten Spalte, ob dadurch ein erhöhter Bedarf besteht und zusätzliche Ressourcen erforderlich sind.

11. Fazit

Formulieren Sie in diesem Bereich die wichtigsten Aspekte der Bedarfsschätzung und geben Sie möglichst konkret an, wie hoch Sie den sonderpädagogischen Förderbedarf einschätzen.

B-ECS Indikatoren

Indikatoren sind beobachtbare Merkmale, die Fachpersonen dabei unterstützen, eine fachlich begründete Einschätzung vorzunehmen und Förder- sowie Ressourcenentscheide transparent zu begründen. Für die elf Bereiche des ECS sind die Indikatoren systematisch in Lernende-Indikatoren und Umwelt-Indikatoren gegliedert. Die Zuordnung erfolgt entlang der vier Bedarfsstufen der B-ECS.

01 Indikatoren für Wahrnehmungsförderung und Begriffsbildung (WB)

(Noch) kein Bedarf

Lernende-Indikatoren

- Die oder der Lernende nutzt die verfügbaren Sinneskanäle funktional und zeigt keine Ablehnungsreaktionen oder Berührungsängste.
- Die oder der Lernende nutzt andere Sinneskanäle kompensatorisch und kann, je nach Lerninhalt oder Kontext, den für sie oder ihn geeignetsten Zugang auswählen.
- Die oder der Lernende zeigt eine altersgemässe Entwicklung in der Begriffsbildung.

Umwelt-Indikatoren

- Die Wahrnehmungsvoraussetzungen und -präferenzen sind bekannt und wurden systematisch erhoben und dokumentiert und unterliegen aktuell keinen bzw. kaum Veränderungen.
- Die räumlichen Umgebungen für Wahrnehmungsförderung wurde im Sinne des UDL bereits für die Bedürfnisse aller Lernenden gestaltet.
- Lehrpersonen, Rehabilitations-Fachpersonen, therapeutische Fachpersonen, Erziehungsberechtigte bzw. das ausserschulische Umfeld bilden ein Netzwerk und verfügen über Expertise im Bereich Wahrnehmungsförderung und Begriffsbildung.

Grundbedarf

Lernende-Indikatoren

- Die oder der Lernende nutzt andere Sinneskanäle kompensatorisch, braucht jedoch noch Anleitung, um diese gezielt und wirkungsvoll einzusetzen.
- Die oder der Lernende zeigt keinen oder kaum Förderbedarf im Bereich der Begriffsbildung bzw. dem Bedarf kann durch schnell umsetzbare Methoden wie Verbalisierungen gerecht werden.

Umwelt-Indikatoren

- Eine umfassende Diagnostik der Wahrnehmungsvoraussetzungen wurde bereits durchgeführt und unterliegt seit mehreren Monaten/ Jahren keinen tiefgreifenden Veränderungen, sodass die Überprüfung in zeitlich grösseren Abständen stattfinden kann.
- Die räumlichen Umgebungen für Wahrnehmungsförderung sind vorhanden und auf die Bedürfnisse der oder des Lernenden angepasst. Sie müssen aber in regelmässigen Abständen erweitert werden beispielsweise durch den Einsatz multisensorischer Spiel- und Lernmaterialien.
- Lehrpersonen, Rehabilitations-Fachpersonen, therapeutische Fachpersonen Erziehungsberechtigte bzw. das ausserschulische Umfeld arbeiten zusammen und machen Angebote im Bereich WB. Es besteht ein regelmässiger Bedarf an Austausch und Beratung.

Erweiterter Bedarf

Lernende-Indikatoren

- Die oder der Lernende zeigt einseitige Wahrnehmungspräferenzen, öffnet sich jedoch zunehmend gegenüber neuen Wahrnehmungserfahrungen und beginnt, weitere Sinneskanäle einzubeziehen.

- Die oder der Lernende benötigt zusätzliche Ressourcen wie Zeit, personelle Ressourcen und andere Zugänge zur Festigung und Wiederholung von Wahrnehmungserfahrungen und/oder im Bereich der Begriffsbildung.
- Die oder der Lernende zeigt Anzeichen für sensorische Überlastung (z. B. Rückzug, Überforderung, Kopfschmerzen, Unruhe usw.) und benötigt Anleitung bei der Regulierung.
- Die oder der Lernende benötigt eine systematische haptische Wahrnehmungsschulung als Vorbereitung auf den Braille-Schriftspracherwerb, z. B. mit der Taststrasse zur Punktschrift (vgl. hierzu Anhang).

Umwelt-Indikatoren

- Eine umfassende und kleinschrittige Diagnostik der Wahrnehmungsvoraussetzungen ist notwendig, um Entwicklungsschritte zu protokollieren, z. B. mit dem Beobachtungsbogen bei Mehrfachbeeinträchtigung von Lilli Nielsen (vgl. hierzu Anhang).
- Die räumlichen Umgebungen für WB sind vorhanden, es braucht aber noch umfassende Ergänzung und Einführungen, z. B. hinsichtlich spezifischer Hilfsmittel zur Wahrnehmungsförderung, z. B. Little Room, Resonanzplatte, Lightbox usw.
- Es besteht ein erhöhter Bedarf für multiprofessionelle Zusammenarbeit von Lehrpersonen, Rehabilitations-Fachpersonen, therapeutischen Fachpersonen und Erziehungsberechtigten, um die Angebote zur Wahrnehmungsförderung in Früherziehung, Schule, Internat oder Elternhaus zu koordinieren.

Intensiver Bedarf

Lernende-Indikatoren

- Die oder der Lernende zeigt aufgrund einer Mehrfachbeeinträchtigung einen erhöhten Bedarf an multisensorischen Zugängen. Entsprechend stehen die gezielte Schulung und Förderung der motorischen, visuellen,

auditiven und haptischen Wahrnehmungsvoraussetzungen im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit.
- Die oder der Lernende zeigt ausgeprägte Wahrnehmungspräferenzen und benötigt gezielte Anleitung, um kompensatorische Strategien in anderen Sinneskanälen wirksam einzusetzen.
- Die oder der Lernende neigt zu sensorischer Überlastung, wodurch Wahrnehmungsförderung in kleinen Sequenzen mit Wiederholungen durchgeführt und immer wieder evaluiert werden muss.
- Die oder der Lernende benötigt viel Zeit und multisensorische Zugänge, um neue Wahrnehmungserfahrungen zu machen.

Umwelt-Indikatoren

- Bislang liegen nur wenige Informationen zu den Wahrnehmungsvoraussetzungen der oder des Lernenden vor. Daher sind direkte und indirekte Beobachtungen in strukturierten sowie unstrukturierten Situationen erforderlich, um weitere Informationen gezielt zu erheben.
- Eine kleinschrittige Diagnostik der Wahrnehmungsvoraussetzungen ist erforderlich, um Entwicklungen in den Wahrnehmungsbereichen differenziert zu erfassen und die Förderung gezielt sowie individualisiert zu gestalten. Dies setzt regelmässige Beobachtungen und systematische Dokumentation voraus, z. B. mit dem Beobachtungsbogen bei Mehrfachbeeinträchtigung von Lilli Nielsen (vgl. hierzu Anhang).
- Es besteht ein Verdacht auf andere Beeinträchtigungen, weshalb Diagnostik hinsichtlich Hörsehbeeinträchtigung und CVI notwendig sind.
- Es braucht hochgradig individualisierte Unterstützungsangebote im Bereich WB, welche einen erhöhten Aufwand in der Materialvorbereitung und Umweltgestaltung nach sich ziehen und viel Zeit für individuelle Zuwendung erfordern.
- Die räumlichen Umgebungen bieten bislang wenig bis keinen Anlass für Eigenaktivität und Exploration. Es braucht noch spezifische Hilfsmittel und multisensorische Materialien. Dazu müssen Störfaktoren und Gefahrenquellen in der Umgebung beseitigt werden.
- Die multiprofessionelle Zusammenarbeit von Lehrpersonen, Rehabilitations-Fachpersonen, therapeutischen Fachpersonen und Erziehungsberechtigten ist noch im Aufbau.

02 Indikatoren für Kommunikation (K)

(Noch) kein Bedarf

Lernende-Indikatoren

- Die oder der Lernende kann kommunikative Bedürfnisse altersgemäss über Lautsprache oder andere konventionelle Sprachformen ausdrücken.
- Die oder der Lernende weist zwar Beeinträchtigungen auf, diese schränken den Zugang zur Lautsprache jedoch nicht wesentlich ein.

Umwelt-Indikatoren

- Es ist gewährleistet, dass das Umfeld kommunikative Signale ohne UK-Hilfen zuverlässig versteht und adäquat darauf reagiert.

Grundbedarf

Lernende-Indikatoren

- Die oder der Lernende verfügt bereits über ein UK-System, welches sie oder er nutzen kann. Die situationsübergreifende Anwendung wird angeleitet und weiter aufgebaut.
- Die oder der Lernende zeigt wachsende Selbstständigkeit in der Anwendung von UK-Mitteln. Es besteht weiter Förderbedarf, um Ausdrucksmöglichkeiten, Verständnissicherung und den aktiven Einsatz im Alltag zu erweitern.
- Die oder der Lernende kann kommunikative Äusserungen variieren und ans Gegenüber anpassen.
- Die oder der Lernende zeigt deutliche Entwicklungsfortschritte im Kommunikationsaufbau.

Umwelt-Indikatoren

- Es ist gewährleistet, dass UK im individuellen Förderplan sowie in Unterrichts- und Alltagssituationen fest verankert ist, z. B. durch kommunikationsförderliche Rituale, durch spezifisch angepasstes Material.
- Es wird sichergestellt, dass das UK-System regelmässig überprüft, erweitert und an Entwicklungsfortschritte angepasst wird.
- Bezugspersonen und Fachpersonen um den Lernenden oder die Lernende sind bereits in UK geschult, wenden die Strategien konsistent an und erweitern ihr Wissen regelmässig.
- Es stehen ausreichend Ressourcen zur UK bereit (z. B. UK-Software, Material, Weiterbildungen).

Erweiterter Bedarf

Lernende-Indikatoren

- Die oder der Lernende nutzt ein neues UK-Mittel (z. B. Bezugsobjekte, einfache Gebärden, taktile Symbole), benötigt Anleitung und Wiederholung in Einzelsettings.
- Die oder der Lernende verfügt über basale Kommunikationsmöglichkeiten. Sie oder er kann beispielsweise Wünsche und Ablehnung ausdrücken. In partnerschaftlicher Interaktion werden die vorhandenen Kommunikationsformen kontinuierlich gestärkt und erweitert.

Umwelt-Indikatoren

- Es werden wiederkehrende Kommunikationssituationen im Alltag geschaffen (z. B. Morgenkreis, Mahlzeiten, Spiel- und Lernsituationen).
- Angehörige und Bezugspersonen nutzen Modelling und Scaffolding zum Kommunikationsaufbau.
- Es braucht viele Adaptionen in der Lern-, Spiel- und Alltagsumgebung.

- Es werden neue Hilfsmittel zur UK eingeführt, z. B. ein UK-Display.
- Eine spezifische Einschätzung (z. B. bei Verdacht auf Hörsehbeeinträchtigung oder CVI) muss durchgeführt werden.

Intensiver Bedarf

Lernende-Indikatoren

- Die oder der Lernende zeigt basale kommunikative Äusserungen (z. B. Lautieren, Körperbewegungen). Diese Signale sind teilweise uneindeutig und ihre Interpretation erfordert genaue Beobachtung, Erfahrung und Kenntnis der Person durch vertraute Bezugspersonen.
- Die oder der Lernende braucht eine Gebärdendolmetscherin oder einen -dolmetscher, um Kommunikationssituationen aktiv mitgestalten zu können.
- Die oder der Lernende braucht eine Kommunikations-Assistenz, um Kommunikationssignale zu vermitteln, zu übersetzen und dialogische Prozesse zu sichern.
- Die oder der Lernende nutzt körpernahe, taktil erfahrbare Kommunikationsformen (z. B. ko-aktive Bewegungen, Body Signs, taktiles Gebärden), um in Interaktion zu treten.
- Die oder der Lernende erprobt Ursache-Wirkung-Zusammenhänge beim Einsatz elektronischer UK-Hilfen mit begleiteter Unterstützung.

Umwelt-Indikatoren

- Es besteht ein hoher Beratungsbedarf bei Bezugspersonen und Assistenzpersonen hinsichtlich Kommunikationsaufbau und Wahrnehmungsvoraussetzungen.
- Es braucht eine enge Unterstützung durch spezialisierte UK-Fachpersonen, regelmässige Evaluationen und Adaptionen der eingesetzten Kommunikationsmittel.
- Es braucht sehr viele Adaptionen in der Lern-, Spiel- und Alltagsumgebung.

03 Indikatoren für Low Vision (LV)

(Noch) kein Bedarf

Lernende-Indikatoren

- Die oder der Lernende bewältigt Sehaufgaben in Schule und Alltag mit Standardmaterial oder minimalen Anpassungen (z. B. günstiger Sitzplatz, bessere Arbeitsplatzbeleuchtung).
- Die oder der Lernende zeigt stabile Leistung ohne Hilfsmittel; punktuelle Optimierungen erhöhen Komfort/Effizienz.

Umwelt-Indikatoren

- Es wird durch sinnvolle Basismassnahmen unterstützt (Sitzordnung, Blend-/Lichtmanagement, klare Präsentation an Tafel/Beamer).
- Sensibilisierung des Umfelds zu Auswirkungen der Sehbeeinträchtigung findet in einfacher Sprache statt.
- Der Status wird regelmässig geprüft, insbesondere vor Übergängen oder bei veränderten Anforderungen/Lichtbedingungen.

Grundbedarf

Lernende-Indikatoren

- Die oder der Lernende nutzt Sehhilfen selbstständig und kontextangemessen, wählt geeignete Tools und optimiert Einstellungen für die jeweilige Sehaufgabe. Bei neuen, komplexen oder veränderten Sehaufgaben erfolgt die Auswahl, Anpassung oder optimale Nutzung der Hilfsmittel in Begleitung oder nach gezielter Anleitung.
- Die oder der Lernende wendet effiziente Lese-/Scan- und Arbeitsstrategien routiniert an (z. B. Zeilenführung, Wechsel Überblick/Detail, Tracking/Tracing). Bei neuen oder komplexen Aufgaben benötigt er oder sie jedoch weiterhin Unterstützung.

- Die oder der Lernende kommuniziert Bedarfe (Sitzplatz, Licht, Material) und übernimmt Pflege/Organisation der Hilfsmittel verantwortungsbewusst.

Umwelt-Indikatoren

- Es liegen aktuelle Informationen zum funktionalen Sehen im Alltag vor. Das Sehvermögen wird regelmässig überprüft, und die eingesetzten Sehhilfen werden hinsichtlich ihrer Wirksamkeit und Angemessenheit geprüft.
- Es ist gewährleistet, dass LV-Anpassungen in Förderplan, Unterricht und Alltag fest verankert und periodisch evaluiert werden (z. B. vor Übergängen).
- Es stehen Ressourcen (Hilfsmittel, Software, Ersatz/Service) sowie geschulte Fach- und Bezugspersonen verlässlich zur Verfügung.
- Arbeits- und Lernplätze sind dauerhaft visuell optimiert (Beleuchtung, Kontraste, Sitzplatz/Distanz) und Materialstandards (z. B. Vorlagenlayout) etabliert. Diese müssen jedoch regelmässig geprüft und an die Anforderungen angepasst werden.

Erweiterter Bedarf

Lernende-Indikatoren

- Die oder der Lernende braucht eine systematische Einführung in eine Sehhilfe und regelmässige angeleitete Übungen zum Gebrauch (z. B. Übungen zum Bildschirmlesegerät oder Monokular-Schulungen).
- Die oder der Lernende erarbeitet unter Anleitung Sehroutinen und erprobt unterschiedliche Sehhilfen in mehreren Kontexten (Unterricht, Orientierung, Freizeit).
- Die oder der Lernende zeigt eine eingeschränkte visuelle Ausdauer sowie eine rasche Ermüdung bei Sehaufgaben. Es besteht ein Verdacht auf Überreizung des visuellen Systems, insbesondere bei längeren, komplexen visuellen Anforderungen (z. B. Lesen, Bildschirmarbeit, visuelle Suchaufgaben).

Umwelt-Indikatoren

- Es werden wiederkehrende Sehaufgaben mit klarer Struktur bereitgestellt, z. B. Lesestation, Materialzonen, und Übungszeiten fest eingeplant.
- Es müssen neue optische oder elektronische Hilfsmittel beantragt werden.
- Geeignete Hilfsmittel und ergonomische Lösungen (z. B. Schrägpult, blendfreie Beleuchtung) müssen noch bereitgestellt werden.
- Es besteht ein erhöhter Beratungsbedarf bei Lehrpersonen und Eltern hinsichtlich visueller Zugangs- und Umweltbarrieren.
- Das Lehr-/Lernmaterial muss hinsichtlich Vergrösserung, Kontrast und Komplexität fortlaufend angepasst werden.

Intensiver Bedarf

Lernende-Indikatoren

- Die oder der Lernende braucht eine systematische visuelle Wahrnehmungsförderung, z. B. auf der Lightbox, unter Anleitung einer Fachperson.
- Die oder der Lernende braucht eine systematische Einführung in mehrere neue Sehhilfen ebenso wie regelmässige Anleitung und Übung.
- Die oder der Lernende zeigt Auffälligkeiten in elementaren und komplexen Sehfunktionen, welche in der Diagnostik und Förderplanung berücksichtigt werden müssen.
- Die oder der Lernende braucht aufgrund von Einschränkungen im Lernen und in der Kommunikation viel individuelle Zuwendung und Anleitung beim Gebrauch von Sehhilfen.
- Die oder der Lernende zeigt noch wenig bis keine Kompensationsstrategien hinsichtlich der Sehbeeinträchtigung.

Umwelt-Indikatoren

- Regelmässige LV-Einschätzungen sind erforderlich, z. B. aufgrund einer progredienten Augenerkrankung.

- Zusätzlich zu den elementaren Sehfunktionen müssen auch die komplexen Sehfunktionen diagnostisch überprüft werden.
- Hilfsmittel werden systematisch eingeführt (Einweisung, Sicherheitsregeln, Routine-Übungen) und hochfrequent angeleitet und evaluiert.
- Es braucht umfassende Anpassungen des Lernmaterials (z. B. hinsichtlich Vergrösserung oder Komplexität). Dazu braucht es Anpassungen bei der Beleuchtung, Kontrast- und Farbgestaltung der Lern- und Aufenthaltsräume.
- Es braucht umfassende Beratungs- und Sensibilisierungsangebote hinsichtlich zerebral bedingter Sehbeeinträchtigungen.

04 Indikatoren für Brailleschrift (B)

(Noch) kein Bedarf

Lernende- und Umwelt-Indikatoren

- Es liegt keine progrediente Augenerkrankung oder potenzielle Verschlechterung des Sehvermögens vor.
- Ein professionelles Assessment zur Schriftentscheidung wurde durchgeführt (z. B. ein Learning Media Assessment) und die Brailleschrift vorerst ausgeschlossen.

Grundbedarf

Lernende-Indikatoren

- Die oder der Lernenden hat bereits ein oder mehrere Brailleschriftsysteme erlernt und nutzt diese selbstständig und weitestgehend unabhängig.
- Die oder der Lernende beherrscht seine Hilfsmittel zum Lesen und Schreiben der Brailleschrift.

- Die oder der Lernende hat die Möglichkeit zur weiteren Vertiefung und Erlangung von Spezialwissen in Braille.
- Die oder der Lernende nutzt aktuell noch keine Brailleschrift, könnte aber in Zukunft davon profitieren und braucht deshalb niedrigschwelligen und spielerischen Kontakt mit der Brailleschrift.
- Die oder der Lernende kann Übungen zur Brailleschrift selbstständig und zuverlässig auch ohne direkte Anleitung einer Lehrperson bearbeiten.

Umwelt-Indikatoren

- Es muss in regelmässigen Abständen kontrolliert werden, ob ausreichend Lern- und Schulungsmaterial in den bevorzugten Braille-Systemen zur Verfügung steht.
- Es steht ausreichend Lesematerial im bevorzugten Brailleschriftsystem in Schule, Elternhaus oder Internat zur Verfügung.
- An unterschiedlichen Förderorten stehen ausreichend Hilfsmittel zur Brailleschrift zur Verfügung, z. B. Brailleschreibmaschine oder Braillezeile, oder sie wurden bereits beantragt.
- In regelmässigen Abständen muss geprüft werden, ob die Braille-Kompetenzen den persönlichen, alltäglichen und schulischen Anforderungen gerecht werden oder ob es eine Erweiterung der Kompetenzen braucht.
- Das Umfeld hat bereits eine Einführung in die Brailleschrift erhalten und für den Gebrauch sensibilisiert.

Erweiterter Bedarf

Lernende-Indikatoren

- Die oder der Lernende durchläuft ein spezifisches Förderprogramm, z. B. zur Tastschulung, welches viel Anleitung durch eine geschulte Fachpersonen erfordert.
- Die oder der Lernende soll ein zusätzliches Brailleschriftsystem lernen (z. B. Computerbraille).

- Die oder der Lernende braucht eine systematische Einführung in neue Lese- und Schreibinstrumente in der Brailleschrift ebenso wie Übungen unter Anleitung.
- Die oder der Lernende ist noch stark auf Anleitung und Feedback beim Erlernen der Brailleschrift angewiesen.
- Die oder der Lernende braucht ein systematisches Förderprogramm und wirksame Unterstützung beim Aufbau der Braille- Leseflüssigkeit.

Umwelt-Indikatoren

- Das pädagogische Team möchte eine Schriftüberprüfung mit einem Learning-Media-Assessment durchführen.
- Es müssen noch Braille-Beschriftungen in der Lern- und Alltagsumgebung des Kindes angebracht werden.
- Es besteht ein erhöhter Beratungsbedarf seitens der Eltern hinsichtlich der Schriftnutzung.
- Es braucht kontinuierliche Beratung von Regelschullehrpersonen und Weiterbildung von Assistenzpersonen.

Intensiver Bedarf

Lernende-Indikatoren

- Die oder der Lernende steht am Anfang des Braille-Schriftspracherwerbs.
- Die oder der Lernende hat einen erhöhten Nachholbedarf bei den Vorläuferfertigkeiten der Brailleschrift, z. B. in der haptischen Wahrnehmung, der Sprache oder der Motorik.
- Die oder der Lernende soll aufgrund einer plötzlichen Erblindung die Brailleschrift innerhalb kürzester Zeit lernen.
- Die oder der Lernende zeigt Schwierigkeiten im Lernverhalten oder verweigert sich vielen Angeboten zur Brailleschrift.
- Die oder der Lernende hatte in der Vergangenheit keinen Zugang zu Brailleschrift-Unterricht durch eine ausgebildete Fachperson.
- Die oder der Lernende braucht aufgrund zusätzlicher Beeinträchtigung intensive und hochindividualisierte Zugänge zur Brailleschrift.

Umwelt-Indikatoren

- Es müssen noch wichtige Schreibwerkzeuge wie Brailleschreibmaschine oder Braillezeile beantragt und verfügbar gemacht werden.
- Es braucht noch eine Sensibilisierung der Familie hinsichtlich Brailleschrift ebenso wie Informationen zur Schriftnutzung und Umweltanpassungen zuhause.
- Es braucht noch umfassende und regelmässige Lehrmittelübertragungen, z. B. von Übungsblättern, Büchern oder Lehrmitteln.
- Es müssen grössere Lernrückstände aus der Vergangenheit nachgeholt werden, wodurch eine intensive Braille-Förderung notwendig ist.

05 Indikatoren für Access-Technologien (AT)

(Noch) kein Bedarf

Lernende-Indikatoren

- Die oder der Lernende bewältigt Aufgaben mit Standardtechnologien und einfachen Basisanpassungen ohne Unterstützung.
- Die oder der Lernende nutzt noch keine Access-Technologien (z. B. aufgrund des Alters).

Umwelt-Indikatoren

- Digitale Lern- und Arbeitsumgebungen sind barrierefrei gestaltet.
- Es erfolgen standardmässige, punktuelle Prüfungen, z. B. bei Übergängen oder Anforderungswechseln.

Grundbedarf

Lernende-Indikatoren

- Die oder der Lernende nutzt verfügbare AT selbstständig und kontextangemessen, kombiniert Tools situativ und braucht gelegentlich Unterstützung durch eine Fachperson.
- Die oder der Lernende benötigt nur eine begrenzte Auswahl an AT, um die schulischen und alltäglichen Anforderungen zu meistern, z. B. nur Hilfen für den visuellen Zugang.
- Die oder der Lernende beherrscht bereits effiziente digitale Arbeitsroutinen, z. B. Shortcuts, Dateiverwaltung, Cloud-Workflows.
- Die oder der Lernende kommuniziert Bedarfe proaktiv und löst Standardprobleme eigenständig und zumeist ohne Hilfe.

Umwelt-Indikatoren

- In regelmässigen Abständen wird evaluiert, ob die verwendeten AT noch den schulischen und alltäglichen Anforderungen entsprechen.
- Es sind Barrierefreiheitsstandards in Medienproduktion, Prüfungen und digitalen Lernplattformen etabliert, wodurch der Bedarf an individuellen Anpassungen sinkt.
- Eine Grundausstattung an AT und Mainstream-Technologien ist vorhanden, diese muss jedoch regelmässig erweitert werden.
- In regelmässigen Abständen werden E-Text oder andere barrierefreie Formate beantragt und zur Verfügung gestellt.
- Verlässliche Ressourcen für IT-Support und Problemlösungen stehen zur Verfügung.

Erweiterter Bedarf

Lernende-Indikatoren

- Die oder der Lernende nutzt erste AT-Tools gezielt, benötigt jedoch angeleitete Übungen und Wiederholung zusammen mit einer Fachperson.

- Die oder der Lernende nutzt mehrere visuelle und
- nicht visuelle Technologien aus dem Bereich AT einzeln oder in Kombination.
- Die oder der Lernende zeigt Schwierigkeiten bei der situationsangemessenen Auswahl und Bedienung seiner AT.
- Die oder der Lernende hat einen erhöhten Unterstützungsbedarf sowohl beim Zugang zu Mainstream-Technologien als auch zu spezialisierter AT.

Umwelt-Indikatoren

- Die Evaluation des AT-Bedarfs zeigt einen eindeutigen Bedarf an Technologien, welchem bislang noch nicht vollkommen entsprochen werden konnte.
- Die digitale Infrastruktur ist teilweise barrierefrei, wobei einzelne Hürden bestehen, die angepasst werden müssen.
- Es muss noch Hard- und Software beantragt und bestellt werden.
- Es werden regelmässige Schulungen durchgeführt und barrierefreie Materialien bereitgestellt, jedoch ist weitere Begleitung nötig.
- Es besteht ein erhöhter Bedarf an Schulungen des Umfeldes im Bereich AT, z. B. bei Assistenzen oder Eltern.

Intensiver Bedarf

Lernende-Indikatoren

- Die oder der Lernende verfügt über keine oder nur minimale Vorerfahrungen mit AT.
- Die oder der Lernende zeigt einen erhöhten Bedarf in mehreren Bereichen von AT, z. B. Bedienung von Mainstream-Produkten, Office-Anwendungen, Nutzung spezialisierter Hard- und Software.
- Die oder der Lernende benötigt aufgrund zusätzlicher Beeinträchtigungen hochgradig individualisierte Interfaces bzw. Zugänge und mehr Lernzeit.
- Die oder der Lernende braucht regelmässige und kleinschrittige Schulungen von AT unter Anleitung einer Fachperson.

Umwelt-Indikatoren

- Die Evaluation des AT-Bedarfs zeigt einen eindeutigen Bedarf an Technologien, welchem bislang nicht entsprochen werden konnte. Notwendige Technologien müssen deshalb schnell beantragt und bereitgestellt werden.
- Es fehlt eine barrierefreie, digitale Lernumgebung.
- Es besteht ein erhöhter Bedarf, bestimmte AT möglichst schnell einzuführen, z. B. aufgrund einer plötzlichen Erblindung.
- Es besteht ein sehr hoher Schulungs- und Sensibilisierungsbedarf bei Eltern, Lehrpersonen und weiteren Fachpersonen.

06 Indikatoren für Orientierung und Mobilität (OM)

(Noch) kein Bedarf

Lernende-Indikatoren

- Die oder der Lernende bewegt sich altersentsprechend selbstständig, sicher und effizient in Schule und Alltag.

Umwelt-Indikatoren

- Das Umfeld ist sensibilisiert und fördert Mobilität ohne zusätzliche externe Unterstützung.
- Barrierefreiheit in Schule und Freizeit ist weitgehend gegeben.

Grundbedarf

Lernende-Indikatoren

- Die oder der Lernende hat eine Grundschulung in OM bereits abgeschlossen und orientiert sich in bekannten Umgebungen

selbstständig und sicher. Zur Festigung der Grundkompetenzen braucht es jedoch wiederkehrende Übungsroutinen.
- Die oder der Lernende verfügt über spezifische OM-Hilfen (z. B. Langstock), braucht aber noch Übung und Begleitung beim Erwerb von Techniken (z. B. Pendeltechnik).
- Die oder der Lernende kennt die vertrauten Unterrichtsräume und das Schulgelände. Bei Veränderungen (z. B. neue Klassenräume oder Umstrukturierungen) benötigt er oder sie Anleitung und Unterstützung, um bestehende Orientierungskonzepte zu erweitern oder anzupassen.
- Die oder der Lernende überträgt erlernte Strategien mit geringer Unterstützung auf neue Kontexte.

Umwelt-Indikatoren

- Eine regelmässige Beratung des Umfelds zu OM-spezifischen Hilfsmitteln, Orientierungshilfen und Sicherheitsaspekten findet statt.
- Ein aktueller OM-Förderplan liegt vor, der an die aktuelle Lebensrealität und an die räumlichen Bedingungen vor Ort angepasst ist.
- Das Umfeld ist grundsätzlich barrierefrei gestaltet, z. B. durch Leitsysteme, taktile Beschriftungen, Raumlagepläne. Es braucht aber kontinuierliche Anpassungen/Überarbeitungen.
- Eltern, Bezugspersonen und Lehrpersonen sind vertraut mit Techniken aus dem Bereich OM und können sich beispielsweise als sehende Begleitung anbieten.
- Im pädagogischen Team wird gemeinsam an wichtigen Konzepten aus dem Bereich OM sowie am Transfer in den Alltag und anderen ECS-Bereichen gearbeitet, z. B. beim Körper- und Raumkonzept, bei taktilen Grafiken oder der Begriffsbildung.

Erweiterter Bedarf

Lernende-Indikatoren

- Die oder der Lernende zeigt in mehreren OM-Kompetenzbereichen (z. B. Raumkonzepte, Nutzung von Hilfsmitteln, Wegplanung) einen erhöhten Unterstützungsbedarf und benötigt gezielte Anleitung.

- Die oder der Lernende kann sich im Schulhaus und auf dem Schulgelände noch nicht selbstständig orientieren und benötigt Begleitung oder Orientierungshilfen.
- Die oder der Lernende zeigt auch nach abgeschlossener OM-Grundschulung Schwierigkeiten bei der Anwendung und dem Transfer der gelernten Strategien.
- Die oder der Lernende bewältigt bekannte Wege zunehmend sicher. In neuen oder komplexen Umgebungen zeigen sich noch deutliche Unsicherheiten.
- Die oder der Lernende setzt erste Orientierungstechniken gezielt ein, braucht jedoch regelmässige Anleitung und angeleitetes Üben, um diese zu festigen.

Umwelt-Indikatoren

- Ein OM-Förderplan liegt vor, dieser braucht jedoch grössere Aktualisierungen.
- Schul- und Lernräume sind in weiten Teilen nicht barrierefrei gestaltet (z. B. fehlende tastbare Leitsysteme, unzureichender Kontrast, unklare Raumstruktur, mangelnde Beschriftung in Braille oder Piktogrammen). Es braucht viele Optimierungen.
- Das Umfeld, insbesondere Fach- und Bezugspersonen, muss gezielt für Themen der aus dem Bereich OM sensibilisiert und geschult werden. Es erfolgen regelmässige Beratungen und Schulungen durch OM-Fachpersonen.

Intensiver Bedarf

Lernende-Indikatoren

- Die oder der Lernende zeigt stark eingeschränkte selbstständige Fortbewegung und verfügt nicht über grundlegende Körper- und Raumkonzepte.
- Die oder der Lernende hat bislang noch keine OM-Grundschulung durchlaufen können.

- Die oder der Lernende benötigt eine intensive Einführung in Grundtechniken, z. B. Schutz-/Gleittechniken, Langstockgrundlagen.
- Die oder der Lernende hat zusätzliche Beeinträchtigungen und braucht deshalb angepasste Methoden und Mobilitätshilfen (z. B. Rover-Wheels oder Rollator) ebenso wie mehr Übungszeit und wiederkehrende Routinen.
- Die oder der Lernende hat aufgrund einer plötzlichen Erblindung einen neu entstandenen, intensiven OM-Förderbedarf.
- Die oder der Lernende erkennt Gefahren unzureichend und verfügt über keine verlässlichen Orientierungsstrategien.

Umwelt-Indikatoren

- Es liegt noch kein OM-Förderplan vor und es fehlen Informationen zu wichtigen OM-Bereichen.
- In der Vergangenheit gab es Unterbrechungen in der OM-Förderung (z. B. durch fehlende fachliche Begleitung, personelle Engpässe oder längere Krankheitsphasen der oder des Lernenden), wodurch Entwicklungsfortschritte und Routine im Bereich Orientierung und Mobilität verzögert wurden.
- Schul- und Lernumgebungen sind unstrukturiert bzw. nicht barrierefrei gestaltet, weshalb umfassende Bedarf an Optimierungen besteht.
- Es fehlen notwendige Mobilitätshilfen, z. B. Langstockvarianten, welche noch beantragt werden müssen.
- Es besteht ein sehr hoher Beratungsbedarf hinsichtlich OM-Themen bei Fachpersonen, Eltern oder anderen Bezugspersonen.

07 Indikatoren für Lebenspraktische Fähigkeiten (LPF)

(Noch) kein Bedarf

Lernende-Indikatoren

- Die oder der Lernende agiert eigenständig und selbstbestimmt in allen für ihn oder sie relevanten Bereichen des Alltags.
- Die oder der Lernende wendet für sie oder ihn relevante Hilfsmittel sicher an und entscheidet situationsgerecht, welche Hilfsmittel sinnvoll sind.
- Die oder der Lernende wendet erlernte Strategien und Prinzipien des LPF-Unterrichts, die auf sie oder ihn zugeschnitten wurden, eigenständig in allen Bereichen des Alltags an (z. B. die Einrichtung von Ordnungssystemen).

Umwelt-Indikatoren

- Das Umfeld geht kompetent mit neuen Inhalten und Themen im Bereich LPF um, auch ohne Beratung durch Rehabilitationsexpertinnen und -experten.
- Der Hilfsmittelbedarf der oder des Lernenden wurde systematisch ermittelt und unterliegt keinen tiefgreifenden Veränderungen bzw. es besteht kein Bedarf an Hilfsmitteln.
- Die alltägliche Umgebung der oder des Lernenden ist nach Prinzipien des UDL eingerichtet und für sie oder ihn zugänglich (z. B. vorhandene Ordnungssysteme, Raumgestaltung).
- LPF-Inhalte und -Prinzipien werden übergreifend in allen Lebensbereichen (Schule, Betreuung, häusliches Umfeld) angewendet (z. B. einheitliche Begriffe).

Grundbedarf

Lernende-Indikatoren

- Die oder der Lernende agiert weitgehend eigenständig und selbstbestimmt in mehreren Bereichen der Lebenspraktischen Fähigkeiten (z. B. Körperpflege, Kleidung, Ordnung, Hygiene, Ernährung). Dabei werden bereits erlernte Strategien und Kompetenzen zunehmend sicher angewendet und auf neue Situationen übertragen.
- Die oder der Lernende wendet die meisten für sie oder ihn relevanten LPF-Hilfsmittel sicher an und lernt noch, diese situationsgerecht einzusetzen.
- Die oder der Lernende benötigt regelmässig Unterstützung und Förderung durch Rehabilitationsexpertinnen und -experten, um bestehende Kompetenzen zu sichern, neue Strategien aufzubauen und sicherzustellen, dass die LPF-Kompetenzen den alltäglichen Anforderungen entsprechen.

Umwelt-Indikatoren

- Das Umfeld geht offen mit neuen Inhalten und Themen im Bereich LPF um und erhält regelmässig Beratung durch Rehabilitationsexpertinnen und -experten aus dem Bereich LPF.
- Ein aktueller LPF-Förderplan liegt vor, der an die aktuelle Lebensrealität und an die räumlichen Bedingungen vor Ort angepasst ist.
- Der Hilfsmittelbedarf der oder des Lernenden wurde systematisch ermittelt und unterliegt aktuell keinen tiefgreifenden Veränderungen, benötigt in grösseren zeitlichen Abständen oder bei auftretendem Bedarf Überprüfung.
- Die Umgebung wurde im Sinne des UDL und entsprechend den Bedürfnissen der oder des Lernenden angepasst und bedarf unter Umständen sporadischer Anpassungen.
- LPF-Inhalte und -Prinzipien werden übergreifend in den meisten Lebensbereichen (Schule, Betreuung, häusliches Umfeld) angewendet.

Erweiterter Bedarf

Lernende-Indikatoren

- Die oder der Lernende baut Kompetenzen im Bereich LPF noch auf und kann mit Unterstützung einzelne alltagspraktische Aufgaben bewältigen.
- Die oder der Lernende zeigt in ausgewählten LPF-Bereichen (z. B. Ernährung, Kleidung, Körperhygiene, Haushaltsführung) einen hohen Unterstützungsbedarf.
- Die oder der Lernende benötigt noch regelmässige Übung und Anleitung im Umgang mit Hilfsmitteln aus dem Bereich LPF.
- Die oder der Lernende benötigt Unterstützung und Beratung durch eine Rehabilitationsexpertin oder einen -experten beim Aufbau individueller Strategien zur Alltagsbewältigung.

Umwelt-Indikatoren

- Im Umfeld sind Kenntnisse im Bereich LPF vorhanden und einzelne Inhalte werden bereits umgesetzt, Kenntnisse müssen noch weiter ausgebaut und Prinzipien umgesetzt werden.
- Der Hilfsmittelbedarf der oder des Lernenden muss noch weiter ermittelt und erprobt werden. Im Zuge dessen muss auch der LPF-Förderplan aktualisiert werden.
- Regelmässige Beratung und Unterstützung durch Rehabilitationsexpertinnen und -experten ist notwendig, um lebenspraktische Kompetenzen im schulischen und alltäglichen Umfeld gezielt zu sichern und weiterzuentwickeln, z. B. beim An- und Auskleiden für den Sport- oder Schwimmunterricht, bei der Organisation von Materialien und Kleidung, bei der Teilnahme an Mittagessenssituationen.
- Das Umfeld kennt Prinzipien der Umweltgestaltung (UDL) und beginnt, diese umzusetzen (z. B. Einrichtung zugänglicher Ordnungssysteme).

Intensiver Bedarf

Lernende-Indikatoren

- Die oder der Lernende zeigt in mehreren LPF-Bereichen einen erhöhten oder intensiven Unterstützungsbedarf, welcher durch direkte Förderung abgedeckt werden muss.
- Die oder der Lernende benötigt aufgrund von Mehrfachbeeinträchtigung intensive und kontinuierliche Anleitung, Begleitung sowie in den Alltag eingebettete, wiederholte Übungsphasen zu LPF-Inhalten.
- Die oder der Lernende hatte in der Vergangenheit keinen Zugang zur Förderung in LPF und braucht deshalb erhöhte Unterstützung.
- Der Bedarf an Förderung und Beratung und Unterstützung durch Rehabilitationsexpertinnen und -experten ist hoch.

Umwelt-Indikatoren

- Das Umfeld hat keine bis wenig Kenntnisse im Bereich LPF, Aufklärung und Sensibilisierung durch Rehabilitationsexpertinnen bzw. -experten ist notwendig (z. B. auch hinsichtlich des Zusammenhangs von gesellschaftlichen Normen und LPF).
- Intensive Beratung und Unterstützung durch Rehabilitationsexpertinnen bzw. -experten zu LPF-Fragen sowie bei der Einbettung von Kompetenzerwerb im Alltag ist notwendig.
- Die oder der Lernende verfügt noch über keine Hilfsmittel, der grundlegende Bedarf muss noch ermittelt werden.
- Die Umwelt ist noch nicht gemäss UDL gestaltet und bedarf tiefgreifender Anpassungen, z. B. hinsichtlich Raumanpassungen, Material, Zeit und Organisation.
- Es besteht ein dringender Bedarf am Aufbau eines interdisziplinären Unterstützungsnetzwerks, das die Förderung lebenspraktischer Fähigkeiten systematisch trägt und Schule, Familie, Betreuung Therapie verbindet.

08 Indikatoren für Soziale Interaktion (SI)

(Noch) kein Bedarf

Lernende-Indikatoren

- Die oder der Lernende findet sich selbstbewusst und kompetent in sozialen Interaktionen zurecht.
- Die oder der Lernende verfügt über alters- und entwicklungsgemässe sozial-emotionale und kommunikative Kompetenzen.
- Die oder der Lernende formuliert etwaige besondere Bedürfnisse in sozialen Interaktionen direkt und konkret.

Umwelt-Indikatoren

- Das schulische Umfeld hat eine offene Schulkultur geschaffen, die auf spezifische Kommunikations- und Interaktionsbedürfnisse von Lernenden mit Beeinträchtigung eingeht, und verfolgt ein barrierefreies Konzept für SI.
- Das schulische Umfeld verfügt über ein Konzept zur Sexualpädagogik und arbeitet eng mit Erziehungsberechtigten zusammen.
- Das Umfeld ist sensibilisiert auf Besonderheiten im Zusammenhang von SI und Sehbeeinträchtigung und agiert hier kompetent und sensibel, indem es z. B. Bedürfnisse direkt bei den betroffenen Lernenden erfragt.
- Das Umfeld sensibilisiert andere Menschen auf etwaige Besonderheiten und vermittelt Strategien.

Grundbedarf

Lernende-Indikatoren

- Die oder der Lernende findet sich grundsätzlich selbstbewusst und kompetent in sozialen Interaktionen zurecht und benötigt

teilweise, z. B. in neuen Situationen oder bei konkreten Anlässen, Unterstützung oder Anleitung durch Fachpersonen.
- Die oder der Lernende verfügt über kommunikative und emotionale Kompetenzen und baut diese noch weiter auf.
- Die oder der Lernende kennt die eigenen Bedürfnisse hinsichtlich SI und übt, diese in verschiedenen Kontexten zu kommunizieren.

Umwelt-Indikatoren

- Das Umfeld geht kompetent mit dem Thema Sehbeeinträchtigung und SI um, z. B. indem es Strategien einsetzt, um Räume der sozialen Interaktion für Menschen mit Sehbeeinträchtigung zugänglich zu machen, und benötigt entsprechend Beratung und Unterstützung durch Fachpersonen.
- Das Umfeld hat Konzepte für barrierefreie SI und Sexualpädagogik aufgebaut und erprobt diese.
- Das Umfeld benötigt punktuell Beratung und Unterstützung im Umgang mit Über- und Unterforderung, Einbezug und Ausschluss bei Angeboten sowie im Kontext von Problemen und Unsicherheiten, welche im Umfeld aufgrund der Sehbeeinträchtigung auftreten können.

Erweiterter Bedarf

Lernende-Indikatoren

- Die oder der Lernende benötigt erhöhte Unterstützung durch Bezugspersonen in sozialen Interaktionen, z. B. zur erfolgreichen Kontaktaufnahme oder zum Eigenschutz (z. B. Nähe-Distanz-Verhältnis).
- Die oder der Lernende entwickelt noch das Bewusstsein dafür, dass für sich selbst besondere Bedürfnisse in sozialen Interaktionen entstehen können, und lernt, diese dem Umfeld zu kommunizieren.
- Die oder der Lernende hat Schwierigkeiten bei der Perspektivübernahme und braucht noch Unterstützung und Erklärungen bei der Interpretation sozialer Interaktionen.

- Die oder der Lernende zeigt Schwierigkeiten in der Interaktion mit Gleichaltrigen und bevorzugt stattdessen Erwachsene (z. B. Assistenzpersonen oder Fachpersonen) als primäre Ansprechpersonen.
- Die oder der Lernende lernt die eigenen besonderen Bedürfnisse in SI kennen und übt in verschiedenen Kontexten, diese dem Umfeld zu kommunizieren.

Umwelt-Indikatoren

- Das Umfeld wurde für mögliche Besonderheiten im Bereich SI unter dem Aspekt einer Sehbeeinträchtigung sensibilisiert.
- Das Umfeld gestaltet soziale Interaktionen weitgehend barrierefrei und wendet hierfür Strategien an, benötigt weiterhin Inputs und Unterstützung durch Fachpersonen.
- Das Umfeld, insbesondere das schulische Umfeld, baut Konzepte zur barrierefreien SI und Konzepte zur Sexualpädagogik auf.

Intensiver Bedarf

Lernende-Indikatoren

- Die oder der Lernende zeigt starke stereotype Verhaltensweisen und ist sich derer Wirkung auf andere nicht bewusst.
- Die oder der Lernende zeigt einen Leidensdruck im Hinblick auf soziale Interaktionen, welcher sich z. B. durch Unsicherheit, Vermeidung, herausforderndes Verhalten, Depressionen äussern kann.
- Die oder der Lernende hat Schwierigkeiten beim Erkennen von Emotionen und beim Ausdruck eigener Gefühle.
- Die oder der Lernende zeigt ausgeprägte Besonderheiten in der sozial-emotionalen Entwicklung (z. B. Verhaltensweisen aus dem autistischen Spektrum), deren Ursachen und Zusammenhang mit der Sehbeeinträchtigung aktuell noch abgeklärt werden müssen.
- Die oder der Lernende zeigt aufgrund einer Mehrfachbeeinträchtigung oder Hörsehbeeinträchtigung erschwerte Voraussetzungen im Bereich SI.

Umwelt-Indikatoren

- Das Umfeld hat noch keine Erfahrungen im Zusammenhang von Sehbeeinträchtigung und SI und muss sensibilisiert werden und Kompetenzen aufbauen.
- Im sozialen Umfeld sind derzeit noch keine etablierten Strategien vorhanden, um die Interaktion mit dem oder der Lernenden mit Sehbeeinträchtigung zu unterstützen. Dies kann dazu führen, dass die oder der Lernende mit Sehbeeinträchtigung ausgeschlossen wird.
- Das Umfeld benötigt direkte Instruktionen zur Unterstützung von Lernenden mit Sehbeeinträchtigung in sozialen Interaktionen, z. B. Strategien wie Emotionen benennen, Situationen verbalisieren, eine klare und einheitliche Sprache verwenden.
- Das schulische Umfeld verfügt noch über keine Konzepte zum Thema barrierefreie SI sowie zum Thema Sexualpädagogik, insbesondere im Zusammenhang mit Sehbeeinträchtigung.

09 Indikatoren für Selbstbestimmung, Identität und Teilhabe (SIT)

(Noch) kein Bedarf

Lernende-Indikatoren

- Die oder der Lernende versteht Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit, erlebt sich entsprechend und kann für ihre oder seine Rechte einstehen.
- Die oder der Lernende geht reflektiert mit der eigenen Identität um und versteht Identität als sich wandelndes Konstrukt.
- Die oder der Lernende versteht die eigene Sehbeeinträchtigung und/oder weitere Beeinträchtigungen und kann abwägen, ob, wann und wie sie oder er diese dem Umfeld kommuniziert.
- Die oder der Lernende erlebt sich als aktives und vollwertiges Mitglied der Gesellschaft.

Umwelt-Indikatoren

- Auf der Ebene des Umfelds und der Gesellschaft herrscht in diesem Bereich immer Bedarf.

Grundbedarf

Lernende-Indikatoren

- Die oder der Lernende trifft regelmässig selbstbestimmte Entscheidungen und fordert diese ein, benötigt unter Umständen noch Unterstützung bei deren Durchsetzung.
- Die oder der Lernende erlebt sich als selbstwirksam und konnte sich in verschiedenen Zusammenhängen mit den eigenen Stärken und Schwächen, Vorlieben und Abneigungen und der Identität unter Einbezug und auch unter Ausschluss der eigenen Sehbeeinträchtigung auseinandersetzen.
- Die oder der Lernende versteht die eigene Sehbeeinträchtigung und/oder weitere Beeinträchtigungen und übt, sie dem Umfeld zu kommunizieren und zu entscheiden, wann sie oder er darüber kommuniziert.
- Die oder der Lernende nimmt Möglichkeiten zur Teilhabe wahr und erlernt Wege zum Umgang mit Barrieren.

Umwelt-Indikatoren

- Das Umfeld ist kompetent im Bereich SIT und setzt Aspekte zu SIT im Alltag, in der Schule und in der Freizeit um, braucht dazu Beratung und Unterstützung.
- Das Umfeld bemüht sich um die Vermeidung von Barrieren und verfolgt das Konzept des UDL.
- Das Umfeld verfügt über ein Konzept für die Identitätsentwicklung und den Umgang mit der Sehbeeinträchtigung bei Lernenden und erprobt dieses.

Erweiterter Bedarf

Lernende-Indikatoren

- Die oder der Lernende übt sich in selbstbestimmten Entscheidungen und fordert diese teilweise ein, muss weiterhin auf Möglichkeiten aufmerksam gemacht werden.
- Die oder der Lernende benötigt Unterstützung und Angebote beim Erleben von Selbstwirksamkeit und dem Erkunden der eigenen Identität, z. B. in Bezug auf Stärken und Schwächen, Vorlieben und Abneigungen und unter Einbezug und auch unter Ausschluss der eigenen Sehbeeinträchtigung.
- Die oder der Lernende versteht in Ansätzen die eigene Sehbeeinträchtigung und/oder weitere Beeinträchtigungen und kann sie teilweise dem Umfeld kommunizieren.
- Die oder der Lernende nimmt erste Möglichkeiten zur Teilhabe wahr und erlernt den Umgang mit Barrieren, benötigt weiterhin Unterstützung oder Coaching.
- Die oder der Lernende zeigt Anzeichen von erlernter Hilfslosigkeit und braucht in der Folge noch viel Unterstützung, um Selbstwirksamkeit aufzubauen.
- Die oder der Lernende hat bislang noch keinen Kontakt und Austausch mit anderen Lernenden gehabt, die ebenfalls eine Sehbeeinträchtigung haben.

Umwelt-Indikatoren

- Das Umfeld wurde für den Bereich SIT sensibilisiert und benötigt weiterhin regelmässige Beratung und Unterstützung, z. B. beim Schaffen von Möglichkeiten zur Selbstbestimmung und Teilhabe.
- Das Umfeld benötigt Unterstützung beim Erkennen und Abbau von Barrieren.
- Das Umfeld ermöglicht Kontakt und Austausch unter Gleichaltrigen mit ähnlichen Behinderungserfahrungen.
- Das Umfeld ermöglicht auch Menschen mit Mehrfachbeeinträchtigung, eigene Entscheidungen zu treffen.

- Das Umfeld entwickelt ein Konzept für die Identitätsentwicklung und den Umgang mit der Sehbeeinträchtigung bei Lernenden und arbeitet an dessen unterrichtsimmanenter Implementierung.

Intensiver Bedarf

Lernende-Indikatoren

- Die oder der Lernende hat wenige Möglichkeiten zu selbstbestimmten Entscheidungen und wenn diese getroffen werden können, benötigt er oder sie Anleitung durch andere.
- Die oder der Lernende benötigt intensive Unterstützung beim Erleben von Selbstwirksamkeit und dem Erkunden der eigenen Identität, z. B. in Bezug auf Stärken und Schwächen, Vorlieben und Abneigungen, unter Einbezug und auch unter Ausschluss der eigenen Sehbeeinträchtigung.
- Die oder der Lernende lernt noch, die eigene Sehbeeinträchtigung und/oder weitere Beeinträchtigungen zu verstehen, zu akzeptieren und diese dem Umfeld zu kommunizieren.
- Die oder der Lernende hat wenige Möglichkeiten zur Teilhabe oder begegnet vermehrt Barrieren und benötigt Unterstützung durch andere, um sich Rechte zu erkämpfen und Möglichkeiten zur Teilhabe zu erkunden.
- Die oder der Lernende neigt zur Unter- oder Überschätzung eigener Fähigkeiten.

Umwelt-Indikatoren

- Das Umfeld benötigt intensive Anleitung darin, den Lernenden Möglichkeiten zur Selbstbestimmung zu bieten und z. B. Überbehütung abzubauen.
- Das Umfeld benötigt intensive Anleitung bei der Ermöglichung von Teilhabe für die Lernende oder den Lernenden, z. B. durch den Aufbau von Strukturen innerhalb der Institution, die Teilhabe und Selbstbestimmung ermöglichen.

- Das Umfeld benötigt intensive Unterstützung beim Kampf um Teilhabe für die Lernende oder den Lernenden ausserhalb der Institution.
- Das Umfeld benötigt intensive Anleitung oder auch Unterstützung beim Erkennen und Abbau von Barrieren.
- Intensive zeitliche und personelle Ressourcen sind absehbar für Gespräche mit dem Umfeld bzw. Elternarbeit in diesem Bereich.

10 Indikatoren für Spiel, Freizeit und Bewegungsförderung (SFB)

(Noch) kein Bedarf

Lernende-Indikatoren

- Die oder der Lernende hat Zugang zu Angeboten im Bereich Spiel, Freizeit und Bewegungsförderung, welche den persönlichen Präferenzen und dem Entwicklungsstand entsprechen. Sie oder er kann eigenständig an den Angeboten teilnehmen und bringt Kompetenzen mit, die beim Zugang helfen (z. B. das Lesen der Brailleschrift oder der Umgang mit der Sprachausgabe).
- Die oder der Lernende zeigt keine Auffälligkeiten oder besonderen Bedürfnisse in der motorischen oder spielerischen Entwicklung.

Umwelt-Indikatoren

- Angebote (z. B. Spielgruppen, Sportclubs, Musikschulen usw.) sind im Sinne des UDL offen und zugänglich für alle.

Grundbedarf

Lernende-Indikatoren

- Die oder der Lernende formuliert/zeigt Präferenzen im Bereich Spiel, Freizeit und Bewegungsförderung und nimmt regelmässig an Aktivitäten in diesem Bereich teil bzw. erhält Angebote im schulischen und häuslichen Bereich. Fachpersonen unterstützen diese Entwicklung gezielt, indem sie Materialien, Aktivitäten und Umgebungen regelmässig an die individuellen Bedürfnisse und Interessen der Lernenden anpassen.
- Die oder der Lernende benötigt punktuell Unterstützung im Bereich SFB, z. B. beim Gewinnen von Bewegungssicherheit oder beim Nachvollziehen von Bewegungsabläufen.

Umwelt-Indikatoren

- Das Umfeld bietet verschiedene Angebote und Fördermöglichkeiten im Bereich SFB. Dabei werden die Angebote stetig an Interesse und Entwicklung angepasst.
- Das Umfeld stellt sicher, dass Eltern und Bezugsperson Zugang zu Beratungsangeboten im Bereich SFB haben, z. B. durch eine Fachperson der HFE.
- Angebote (z. B. Spielgruppen, Sportclubs, Musikschulen usw.) inkludieren Menschen mit Beeinträchtigung, verfügen über Vorwissen und benötigen Beratung und Unterstützung zu den spezifischen Bedürfnissen und Zugängen.
- Das Umfeld stellt sicher, dass Schulanlässe wie Sporttage, Skitage, Waldtage, Wanderungen zugänglich sind und bei Bedarf von Fachpersonen oder Assistenz begleitet werden.

Erweiterter Bedarf

Lernende-Indikatoren

- Die oder der Lernende benötigt Zeit und Begleitung, um Angebote im Bereich SFB zu erkunden und Präferenzen zu bilden.
- Die oder der Lernende zeigt bei Spiel- und Bewegungsangeboten Passivität und braucht Unterstützung bei der Eigenaktivität.
- Die oder der Lernende öffnet sich neuen Erfahrungen im Bereich SFB, benötigt noch / weiterhin Begleitung durch Bezugspersonen, um sich sicher zu fühlen.
- Die oder der Lernende hatte bislang noch wenig Möglichkeiten, Spiel- und Bewegungserfahrungen zu machen.
- Die oder der Lernende benötigt einzelne Therapieangebote (z. B. Psychomotorik, Physiotherapie oder Ergotherapie), um die Entwicklung grob- und feinmotorischer Kompetenzen zu fördern.

Umwelt-Indikatoren

- Das Umfeld kennt einzelne Angebote und Fördermöglichkeiten im Bereich SFB und benötigt weiterhin regelmässige Unterstützung und Beratung, um passende Angebote zu finden.
- Das Umfeld benötigt familienorientierte Beratungs- und Unterstützungsangebote, die über geeignete Materialien, Aktivitäten und Umweltanpassungen informieren und die Familie darin stärken, selbstständig und kompetent fördernd tätig zu werden.
- Angebote (z. B. Spielgruppen, Sportclubs, Musikschulen usw.) möchten sich für Menschen mit Beeinträchtigung öffnen, haben aber noch keine Erfahrungen und benötigen regelmässig Beratung und Unterstützung zur Umsetzung, z. B. in Bezug auf spezifische Zugänge (Braille-Noten) oder Sicherheitsbestimmungen (beim Sport mit Sehbeeinträchtigung).
- Das Umfeld bietet kaum Möglichkeiten für körperliche Betätigung und Bewegungserfahrungen für Lernende mit Sehbeeinträchtigung bzw. Mehrfachbeeinträchtigung.

Intensiver Bedarf

Lernende-Indikatoren

- Die oder der Lernende hat bisher wenige Erfahrungen und Möglichkeiten im Bereich SFB, z. B. aufgrund von mangelndem Zugang oder Berührungsängsten. Dies kann sich z. B. in dauerhaftem Ablehnen neuer Spiel- oder Bewegungserfahrungen und einseitigem Spiel- und Bewegungsverhalten äussern. Diese Indikatoren sind differenziert zu betrachten, nicht immer stellt ein einseitiges oder repetitives Spielverhalten ein Problem dar!
- Die oder der Lernende benötigt aufgrund von Mehrfachbeeinträchtigung besondere Unterstützung beim Finden und Wahrnehmen von SFB-Angeboten.
- Die oder der Lernende benötigt Zeit und intensive Begleitung (z. B. durch eine Assistenz) durch Bezugspersonen bei der Erkundung neuer Erfahrungen und Möglichkeiten.
- Die oder der Lernende wird in Spiel- und Freizeitaktivitäten noch nicht selbstverständlich von Gleichaltrigen einbezogen und benötigt gezielte Unterstützung, um als Spielpartnerin oder -partner wahrgenommen und aktiv in Gruppenspiele integriert zu werden.
- Die oder der Lernende benötigt mehrere Therapieangebote (z. B. Psychomotorik, Physiotherapie oder Ergotherapie), um die Entwicklung grob- und feinmotorischer Kompetenzen zu fördern.

Umwelt-Indikatoren

- Das Umfeld kennt noch keine oder kaum Angebote und Unterstützungsmöglichkeiten im Bereich SFB.
- Das (familiäre) Umfeld braucht Unterstützung beim Aufbau von spezifischen Spiel- und Ausdrucksmöglichkeiten zu Hause, z. B. musische, ästhetische oder kreative Angebote sowie Bewegungsangebote für Lernende mit Beeinträchtigung.
- Das Umfeld zeigt Tendenzen der Überbehütung, welche die Entwicklung und den Kompetenzaufbau im Bereich SFB beeinträchtigen können. Daraus resultiert ein erhöhter Beratungsbedarf.

- Das Umfeld (z. B. Spielgruppen, Sportclubs, Musikschulen usw.) benötigt Sensibilisierung, Beratung und Unterstützung, um sich für Menschen mit Beeinträchtigungen zu öffnen und ihnen Zugang zu ermöglichen.

11 Indikatoren für Berufs- und Lebensplanung (BL)

(Noch) kein Bedarf

Lernende-Indikatoren

- Die oder der Lernende zeigt ein klares Bewusstsein für Stärken und Schwächen, auch in Bezug auf die eigene Sehbeeinträchtigung.
- Die oder der Lernende zeigt realistische Vorstellungen zur Berufs- und Lebensplanung unter Einbezug der Sehbeeinträchtigung.
- Der Bereich ist altersentsprechend noch nicht relevant bzw. einzelne Aspekte wie die Auseinandersetzung mit Stärken und Schwächen, auch in Bezug auf die Sehbeeinträchtigung oder Beeinträchtigung(en), laufen unterrichtsübergreifend.
- Anschlusslösungen im Bereich BL wurden bereits gefunden und Übergänge haben erfolgreich stattgefunden.

Umwelt-Indikatoren

- Das Umfeld des Lernenden verfügt über Erfahrung im Bereich BL und Sehbeeinträchtigung und benötigt keine Unterstützung durch Fachpersonen mehr.
- Das Umfeld pflegt Kooperationen zu Ausbildungsstätten und potenziellen Arbeitgebern, verfügt über ein Netzwerk und baut dieses kontinuierlich weiter aus, engagiert sich für Lernende mit Sehbeeinträchtigung im Bereich BL.
- Im Unterricht zur beruflichen Orientierung wird auf die besondere Situation von Menschen mit (Seh-)Beein¬trächtigung eingegangen, und es findet ein spezifisches Coaching statt, welches auch IV-Beratung, Assistenz und Nachteilsausgleich thematisiert.

Grundbedarf

Lernende-Indikatoren

- Die oder der Lernende benennt Stärken und Schwächen, auch in Bezug auf die eigene Sehbeeinträchtigung, und erkundet diese weiter.
- Die oder der Lernende entwickelt konkrete Vorstellungen über Berufswünsche unter Einbezug der Sehbeeinträchtigung.
- Die oder der Lernende konnte bereits in Berufe hineinschnuppern und sammelt hier noch mehr Erfahrungen (z. B. durch Praktika).
- Die oder der Lernende hat Vorstellungen über das Leben nach der Schule, konnte sie teilweise bereits ausprobieren (z. B. Wohnen zur Probe in WGs o. Ä.) und sammelt noch mehr Erfahrungen.

Umwelt-Indikatoren

- Das Umfeld verfügt über Erfahrungen im Bereich BL und benötigt Beratung und Unterstützung in Bezug auf Sehbeeinträchtigung.
- Das Umfeld baut Kooperationen zu Ausbildungsstätten und potenziellen Arbeitgebern auf, entwickelt ein Netzwerk und verfügt über erste feste Kooperationspartner.
- Die für BL verantwortliche Lehrperson verfügt über erste Erfahrungen mit dem Bereich Sehbeeinträchtigung und benötigt weiterhin Beratung und Unterstützung.
- Es findet eine Beratung über Angebote nach der obligatorischen Schulzeit statt, über schulische und nicht schulische Brückenangebote (z. B. Berufsvorbereitungsjahr, BVJ), Anforderungen einer beruflichen Grundbildung mit Eidgenössischem Berufsattest (EBA), Eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) oder Praktische Ausbildung (PrA).
- Potenzielle Arbeitgeber bzw. Ausbildungsstätten konnten erste Erfahrungen mit Lernenden mit Sehbeeinträchtigung sammeln und benötigen weiter Unterstützung und Beratung.

Erweiterter Bedarf

Lernende-Indikatoren

- Bei der oder dem Lernenden ist das Bewusstsein über Stärken und Schwächen noch im Aufbau und muss noch in Bezug auf Berufswünsche evaluiert werden.
- Die oder der Lernende konnte bereits in einige Berufe hineinschnuppern und erste Berufe auswählen oder ausschliessen, sie oder er benötigt weitere Angebote zur Eingrenzung von Berufswünschen.
- Die oder der Lernende hat ungefähre Vorstellungen über das Leben nach der Schule und damit verbundene Wünsche und benötigt noch mehr Informationen und Erprobungsmöglichkeiten, um fundierte Entscheidungen treffen zu können.
- Die oder der Lernende braucht erhöhte Unterstützung bei der Kontaktaufnahme mit der IV, Erstgesprächen und Jobcoaching.
- Die oder der Lernende befindet sich im Prozess der beruflichen Orientierung und kann eine Praktische Ausbildung (PrA) anstreben, benötigt dabei aber intensive Begleitung, um den Übergang in die Arbeitswelt zu bewältigen.
- Die oder der Lernende mit Mehrfachbeeinträchtigung wird innerhalb der nächsten 2 bis 3 Jahre in eine Institution für Erwachsene wechseln. Es müssen Schnupperbesuche und Zukunftsplangespräche organisiert werden.

Umwelt-Indikatoren

- Das Umfeld (z. B. Eltern) benötigt regelmässig Beratung und Unterstützung zu BL und Sehbeeinträchtigung und verfügt teilweise über Kenntnisse.
- Das Umfeld oder die Bildungsinstitution konnte erste Kooperationen schliessen und mit dem Start eines Netzwerks beginnen, z. B. mit Beratungsstellen für Erwachsene mit Sehbeeinträchtigung.
- Eine spezialisierte Lehr- oder Beratungsperson im Bereich BL ist verfügbar, muss Fachwissen und Erfahrung hinsichtlich BL und Sehbeeinträchtigung aber noch aufbauen.

- Das Umfeld verfügt derzeit über begrenztes Wissen zu Themen wie Nachteilsausgleich, Assistenz und Gestaltung eines angepassten Arbeits- oder Ausbildungsplatzes und benötigt gezielte Information und Beratung, um die berufliche Teilhabe der Lernenden zu unterstützen.
- Potenzielle Arbeitgeber bzw. Ausbildungsstätten wurden sensibilisiert und müssen bei ersten Erfahrungen mit der Anstellung bzw. der Ausbildung von Lernenden mit Sehbeeinträchtigung eng begleitet und beraten werden.

Intensiver Bedarf

Lernende-Indikatoren

- Die oder der Lernende zeigt noch kein bzw. ein unrealistisches Bewusstsein bezüglich eigener Stärken und Schwächen (z. B. Defizitorientierung).
- Die oder der Lernende steht am Anfang der Berufsorientierung, benötigt intensiv Zeit und Angebote, um Berufe zu erkunden und Berufswünsche zu formulieren.
- Die oder der Lernende hat noch keine Vorstellungen über das Leben nach der Schule bzw. hatte noch keine Gelegenheit, sich damit auseinanderzusetzen.
- Die oder der Lernende verfügt aufgrund einer Lernbeeinträchtigung und/oder eines erhöhten Unterstützungsbedarfs in mehreren ECS-Bildungsbereichen über eingeschränkte Zugangsmöglichkeiten zum allgemeinen Arbeitsmarkt und benötigt gezielte Begleitung, um passende Ausbildungs- oder Beschäftigungsoptionen zu entwickeln.
- Die oder der Lernende hat wenige bis keine Möglichkeiten auf eine Stelle im ersten Arbeitsmarkt und es muss eine individuelle Lösung für das Wohnen und die Beschäftigung gefunden werden.
- Ein Übergang steht bevor, bei dem die oder der Lernende intensive Unterstützung benötigt (z. B. Lehrstellensuche bei vorhandenem Berufswunsch, Wohnungssuche usw.).

Umwelt-Indikatoren

- Das Umfeld zeigt wenig bis keine Erfahrung oder Kenntnisse im Bereich BL und Sehbeeinträchtigung, benötigt intensive Beratung und Unterstützung zur Begleitung der Lernenden.
- Ein Netzwerk zur Berufsorientierung ist noch nicht vorhanden.
- Es ist keine spezialisierte Lehr- oder Beratungsperson im Bereich BL verfügbar bzw. die Person hat noch keine Kenntnisse im Bereich BL und Sehbeeinträchtigung.
- Potenzielle Arbeitgeber bzw. Ausbildungsstätten sind noch nicht sensibilisiert und zeigen Berührungsängste bis hin zu Ablehnung, müssen intensiv beraten und begleitet werden.
- Das Umfeld verfügt über kein Wissen hinsichtlich Nachteilsausgleich, Assistenz und Gestaltung eines angepassten Arbeits- oder Ausbildungsplatzes.

Teil IV: Weitere Informationen

244 Literatur
250 Anhang

Literatur

Allman, C. B., & Lewis, S. (Eds.). (2014). **ECC essentials: Teaching the expanded core curriculum to students with visual impairments.** AFB Press.

Biblioteca Italiana per i Ciechi "Regina Margherita" – ONLUS. (2015). **Codice Braille Italiano.** Biblioteca Italiana per i Ciechi. www.bibliotecaciechi.it/wp-content/uploads/2022/03/Codice_Braille.pdf

Braille français uniformisé (CBFU). (2008). **Code braille français uniformisé pour la transcription des textes imprimés** (2e éd.).

Brailleschriftkomitee der deutschsprachigen Länder (BSKDL). (2018). **Das System der deutschen Brailleschrift: Nach den Beschlüssen** vom 14. November 2015 in Frankfurt a. M. www.bskdl.org

Brambring, M. (2005). Divergente Entwicklung blinder und sehender Kinder in vier Entwicklungsbereichen. **Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 37**(4), 173–183. doi.org/10.1026/0049-8637.37.4.173

CAST. (2024). **Universal Design for Learning Guidelines** Version 3.0. CAST.

Degenhardt, S. & VBS (2011/2016). Erziehung und Rehabilitation blinder und sehbehinderter Kinder und Jugendlicher in einer inklusiven Schule in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland: Standards - Spezifisches Curriculum, 2011/2012. In: Degenhardt, S., Gewinn, W., Schütt, M.-L. (Hrsg.), **Spezifisches Curriculum für Menschen mit Blindheit und Sehbehinderung für die Handlungsfelder Schule, Übergang von der Schule in den Beruf und berufliche Rehabilitation** (S. 124-142). Books on Demand.

Deutsche Ophthalmologische Gesellschaft (DOG) & Berufsverband der Augenärzte Deutschlands (BVA). (2011). **Leitlinie Nr. 7: Versorgung von Sehbehinderten und Blinden.** dog.org/fuer-aerzte/leitlinien-stellungnahmen-empfehlungen/versorgungsmedizin/leitlinien-versorgungsmedizin/versorgung-von-sehbehinderten-und-blinden

Deutsche UNESCO-Kommission. (2019). **Programm zur Förderung der inklusiven Bildung. Empfehlung des Expertenkreis Inklusive Bildung der Deutschen UNESCO-Kommission.** www.unesco.de/dokumente-und-hintergruende/publikationen/detail/empfehlungen-programm-zur-foerderung-der-inklusiven-bildung

EDK. (2007, Oktober 25). **Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik** (Konkordat Sonderpädagogik).

EDK. (2011). **Grundkompetenzen für die Schulsprache: Nationale Bildungsstandards.** (Freigegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011).

EDK. (2023). **Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen im Bereich der Sonderpädagogik (Vertiefungsrichtung Heilpädagogische Früherziehung und Vertiefungsrichtung Schulische Heilpädagogik).** edudoc.ch/record/226446/files/Reglement_SHP-HFE_d.pdf

Goodman, S., Evans, C., & Loftin, M. (2011). APH — **Full Position Paper: Intelligence Testing of Individuals Who Are Blind or Visually Impaired.** sites.aph.org/accessible-tests/position-papers/intelligence-testing/full

Grote, A., & Thiele, H. (2014). **Rehabilitation** (K. Reiber, J. Dieterich, M. Hasseler, & U. Höhmann, Hrsg.; 1. Aufl.). W. Kohlhammer GmbH. doi.org/10.17433/978-3-17-025006-2

Hatlen, P. (1996). The core curriculum for blind and visually impaired students, including those with additional disabilities. **RE:view, 28,** 25–32.

Heyl, V. (2021). **Diagnostik in der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik. In Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung** (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer. doi.org/10.17433/978-3-17-026893-7

Hewett, R., Douglas, G., McLinden, M., & James, L. (2023). Development of a new curriculum framework for children and young people with vision impairment: A United Kingdom consultation using the Delphi approach. **British Journal of Visual Impairment, 42** (1), 3-19. doi.org/10.1177/02646196231157168

Hewett, R., Douglas, G., McLinden, M., James, B., L., G., T., Chattaway, Cobb, R. K., Raisanen, S., & Sutherland, J., C., Taylor. (2022). **Curriculum Framework for Children and Young People with Vision Impairment (CFVI): Defining specialist skills development and best practice support to promote equity, inclusion and personal agency.** RNIB.

Hofer, U. (2017). Sehen oder Nichtsehen: Bedeutung für das Lernen und aktive Teilhabe in verschiedenen Bereichen des Lebens. In M. Lang, U. Hofer, & F. Beyer (Hrsg.), **Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern** (2., überarbeitete Auflage, S. 17–83). Kohlhammer.

Hofer, U., Heyl, V., & Lang, M. (2019). Erfassung von Intelligenz- und Entwicklungsfunktionen blinder und sehbehinderter Kinder und Jugendlicher. **blind-sehbehindert, 139**(1), 27–38.

Kronenberg, B. (2021). **Sonderpädagogik in der Schweiz: Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im Rahmen des Bildungsmonitorings.**

Lang, M. (2017a). Inhaltsbereiche und konkrete Ausgestaltung einer spezifischen Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern. In M. Lang, U. Hofer, & F. Beyer (Hrsg.), **Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern** (2., überarbeitete Auflage, S. 174–227). Kohlhammer. doi.org/10.17433/978-3-17-032362-9

Lang, M. (2017b). Wahrnehmungsförderung und Begriffsbildung als fächerübergreifende Prinzipien des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Kindern und Jugendlichen. In M. Lang, U. Hofer, & F. Beyer (Hrsg.), **Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern** (2., überarbeitete Auflage, S. 228–275). Kohlhammer.

Lang, M., & Heyl, V. (2021). **Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung** (1. Auflage). Kohlhammer. doi.org/10.17433/978-3-17-026893-7

Lütolf, M., Venetz, M., & Koch, C. (2018). Aufgabenfelder, Arbeitstätigkeiten und Qualität des Erlebens im beruflichen Alltag der Heilpädagogischen Früherziehung. **Frühförderung interdisziplinär, 37**(2), 73 – 83.

McLinden, M., Douglas, G., Hewett, R., Cobb, R., Keil, S., Lynch, P., Roe, J., & Thistlethwaite, J. S. (2023). **Promoting equitable access to education for children and young people with vision impairment: A route-map for a balanced curriculum.** Taylor & Francis Group.

Moore, S. L. (2007). David H. Rose, Anne Meyer. Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. **Educational Technology Research and Development, 55(5),** 521–525. doi.org/10.1007/s11423-007-9056-3

NatSIP. (2017). **Eligibility Framework for Scoring Support Levels.** NatSIP.

Orthmann Bless, D., & Bless, G. (2023). Fachbeitrag: Schulpflichtige Kinder mit Sehbehinderung in der Schweiz: Population und Versorgungssituation. **Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 92(2),** 144–158. doi.org/10.2378/vhn2023.art15d

Petermann, F., & Petermann, U. (2018). **Lernen: Grundlagen und Anwendungen** (2., überarbeitete Auflage). Hogrefe. doi.org/10.1026/02910-000

Sarimski, K. (2017). Grundgedanken und Ergebnisse der familienorientierten Frühförderung. In V. Mall, F. Voigt, & N. H. Jung (Hrsg.), **Entwicklungsstörungen und chronische Erkrankungen. Diagnose, Behandlungsplanung und Familienbegleitung.** (S. 191–201). Schmidt-Römhild.

Sarimski, K., Hintermair, M., & Lang, M. (2021). **Familienorientierte Frühförderung von Kindern mit Behinderung.** 2., aktualisierte Auflage. Ernst Reinhardt.

Sarimski, K., & Lang, M. (2020). **Frühförderung blinder Kinder: Grundlagen für die Arbeit mit blinden Kindern und ihren Familien** (1. Auflage, Bd. 1). Edition Bentheim.

Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH). (2025). **Universal Design for Learning (UDL).** www.szh.ch/de/themen/universal-design-for-learning

Texas School for the Blind and Visually Impaired. (2013). **Visual Impairment Scale of Service Intensity of Texas (VISSIT).** www.tsbvi.edu/statewide-resources/professional-development/vissit

Tönnissen, L., Link, P.-C., Hengartner, O., & Hagmann-von Arx, P. (2024). Der Diagnostikförderkreislauf in der Heil- und Sonderpädagogik. **Zeitschrift für Heilpädagogik, 75**(7), 303-311. doi.org/10.5281/zenodo.13740620

UN-BRK Schweiz, & United Nations Organization. (2014). **Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.** www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/recht/international0/uebereinkommen-der-uno-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinde.html

Weber, P., John, R., Konrad, K., Livonius, B., Lorenz, B., Ruple, B., Stock-Mühlnickel, S., Karch, D., & Schroeder, A. (2018). Visuelle Wahrnehmungsstörungen: Zusammenfassung der Sk2-Leitlinie AWMF-Registernummer 022/020. **Monatsschrift Kinderheilkunde, 166**(5), 437–444.

Wember, F., & Melle, I. (2018). Adaptive Lernsituationen im inklusiven Unterricht: Planung und Analyse von Unterricht auf Basis des Universal Design for Learning. In S. Hussmann & B. Welzel (Hrsg.), **DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung.** Waxmann.

Wittich, W., & Dumassais, S. (2025). The WHO ICF comprehensive Core Set for deafblindness: A narrative overview of the development process. **British Journal of Visual Impairment.** doi.org/10.1177/02646196251320351

World Health Organization. (2005). **International classification of functioning, disability and health (ICF).** www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health

World Health Organization. (2022). **International classification of diseases** (11th ed.).
icd.who.int/en/

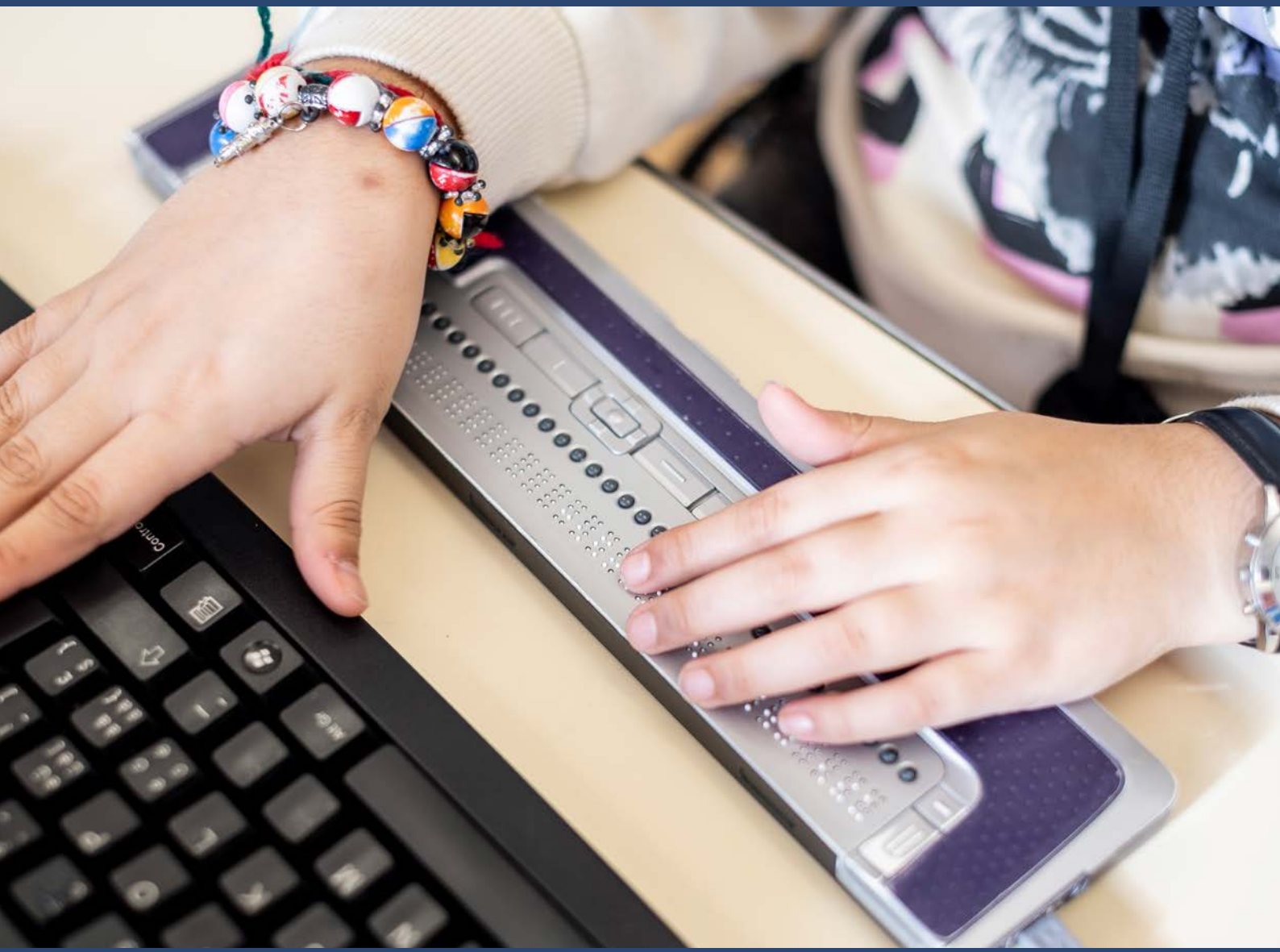
Zihl, J., Mendius, K., Schuett, S., & Priglinger, S. (2012). **Sehstörungen bei Kindern: Visuoperzeptive und visuokognitive Störungen bei Kindern mit CVI.** Springer. doi.org/10.1007/978-3-7091-0783-6

Anhang

Den Anhang mit einer Zusammenstellung sehbeeinträchtigtenspezifischer Veröffentlichungen, materieller Ressourcen sowie relevanter Adressen finden Sie unter www.szblind.ch/ecs. Er ist als separates Dokument angelegt, damit er regelmässig ergänzt und aktualisiert werden kann.

Sollten Ihnen Ergänzungen, Aktualisierungen oder Fehler auffallen – etwa veraltete Links – freuen wir uns über eine Mitteilung an das Autorenteam.

ECS Erweitertes Curriculum für Kinder und Jugendliche mit Sehbeeinträchtigung



SZBLIND
Schweizerischer Zentralverein für das Blindenwesen

HfH Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik