pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Lindmeier, Bettina; Ehrenberg, Katrin

Bildungs- und handlungstheoretische Reflexionen zu inklusiver Bildung in der Primarschule

Imholz, Susanne [Hrsg.]; Grummt, Marek [Hrsg.]; Kulig, Wolfram [Hrsg.]; Lindmeier, Christian [Hrsg.]; Chemnitz, Michelle [Mitarb.]; Finken, Andreas [Mitarb.]; Holze, Vanessa [Mitarb.]: Nachhaltige Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung/BNE. Diskurse im Kontext von kognitiver Beeinträchtigung in Leichter Sprache und Fachsprache. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 42-55

Quellenangabe/ Reference:
Lindmeier, Bettina; Ehrenberg, Katrin: Bildungs- und handlungstheoretische Reflexionen zu inklusiver Bildung in der Primarschule - In: Imholz, Susanne [Hrsg.]; Grummt, Marek [Hrsg.]; Kulig, Wolfram [Hrsg.]; Lindmeier, Christian [Hrsg.]; Chemnitz, Michelle [Mitarb.]; Finken, Andreas [Mitarb.]; Holze, Vanessa [Mitarb.]: Nachhaltige Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung/BNE. Diskurse im Kontext von kognitiver Beeinträchtigung in Leichter Sprache und Fachsprache. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 42-55 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-364909 - DOI: 10.25656/01:36490; 10.35468/6253-02

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-364909
https://doi.org/10.25656/01:36490

in Kooperation mit / in cooperation with:

k linkhardt

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Bettina Lindmeier und Katrin Ehrenberg

Bildungs- und handlungstheoretische Reflexionen zu inklusiver Bildung in der Primarschule

Kurzfassung in leichter Sprache

Wie geht gute Bildung für alle in der Grundschule?

Der Text handelt von guter inklusiver Bildung. Das Recht auf Bildung ist ein Menschenrecht. Das ist ein Recht für jeden Menschen.

Die UNESCO-Konferenz in Salamanca benutzte das Wort Inklusion zum ersten Mal. Die UNESCO ist Teil der Vereinten Nationen und kümmert sich um Bildung. Die Länder der Erde bilden eine Gruppe. Die Vereinten Nationen.
Die UNESCO hat schon viele Papiere geschrieben. Sie alle sollen die Situation behinderter Menschen verbessern. Aber nicht alle wurden beachtet.
Die UNESCO-Initiative zu „Bildung für Menschen mit Behinderung" sagte: Es gibt Barrieren für Menschen mit Behinderung. Bildung für sie ist nicht immer gute Bildung. Das soll sich ändern.

Heute ist die UN-Behindertenrechtskonvention das wichtigste Gesetz. Sie wird UN-BRK genannt. Sie beschreibt die Menschenrechte behinderter Menschen. Deutschland hat sie unter-

doi.org/10.35468/6253-02

schrieben. Durch die UN-BRK gibt es ein Recht auf inklusive Bildung. In Deutschland wurden die Schul-Gesetze geändert. Alle Schulen sollen inklusive Schulen sein. Aber nicht alle verstehen, dass sie Inklusion wirklich schaffen müssen.

Bildung soll Selbstbestimmung und Mitbestimmung für jeden Menschen möglich machen. Außerdem Mitgestaltung und Solidarität. Solidarität bedeutet zusammenhalten und anderen helfen. Ein wichtiges Thema der Bildung ist Nachhaltigkeit.
Das bedeutet:
Was wir heute machen, soll nicht schädlich sein für Menschen, die später auf der Erde leben.
Zum Beispiel:
Das Klima soll für alle Menschen gut bleiben. Niemand soll arm sein. Alle sollen sauberes Wasser und gute Bildung haben.

Für Schülerinnen und Schüler mit Lern-Schwierigkeiten ist wichtig:
Sie brauchen Bilder und gute Texte. Sie brauchen Lern-Material. Dann können sie schwierige Sachen verstehen.
Sie wollen zu Nachhaltigkeit lernen. Sie interessieren sich für Hunger, Armut, sauberes Wasser und Klima.

Oft denken Lehrer aber:
Das ist zu schwer. Sie sollen das **nicht** mit den anderen lernen.
Der Text überlegt, wie Lehrer verstehen können:
Alle wollen etwas tun! Alle können etwas tun! Alle wollen mitreden und mitmachen bei schwierigen und wichtigen Themen!
Das nennen wir Handeln-können. Es ist wichtig für alle Menschen. Alle Kinder müssen es in der Schule lernen. Niemand kann es gleich. Aber alle können es lernen.

doi.org/10.35468/6253-02

Zusammenfassung

Der Beitrag bietet eine kritische Analyse inklusiver Bildung in der Primarstufe aus bildungs- und handlungstheoretischer Perspektive. Einleitend wird die historische und normative Entwicklung des Rechts auf Bildung untersucht, denn oft wird ein formaler und ökonomisierter Bildungsansatz verfolgt, der den moralischen Verpflichtungen zur inklusiven Bildung nicht gerecht wird. Demgegenüber wird die Bedeutung einer menschenrechtlich fundierten Bildung betont, die den intrinsischen Wert von Bildung berücksichtigt. Zentral für eine inklusive Bildung ist hier das ‚4-A-Schema', das die Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Annehmbarkeit und Adaptierbarkeit von Bildungsangeboten sicherstellen soll.

In der Praxis der inklusiven Bildung für Schüler*innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung existieren häufig ableistische Annahmen und Ausschlussprozesse. Hier wird eine handlungsorientierte Bildung vorgeschlagen, die die Schüler*innen zur aktiven Mitgestaltung ihrer Bildungsprozesse befähigt.

Schlüsselbegriffe: inklusive Bildung, Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, 4-A-Schema, Handlungsfähigkeit, Agency

Abstract

The article offers a critical analysis of inclusive education in primary schools from an educational and agency-based perspective. It begins by examining the historical and normative development of the right to education, noting that a formal and economized approach to education is often pursued, which fails to meet the moral obligations of inclusive education. In contrast, the importance of a human rights-based education is emphasized that recognizes the intrinsic value of education. Central to inclusive education is the '4-A scheme', which aims to ensure the availability, accessibility, acceptability, and adaptability of education.

In inclusive education for students with intellectual disabilities, ableist assumptions and exclusion processes often exist. An agency-oriented education is proposed, which empowers students to actively participate in their educational processes.

Keywords: Inclusive education, intellectual disability, 4-A scheme, agency

doi.org/10.35468/6253-02

1 Ein Menschenrecht auf Bildung für alle?

Während die Erklärung der Weltkonferenz der UNESCO in Salamanca (UNESCO 1994) als „Salamanca-Erklärung" in der Sonder- und Integrationsbewegung viel beachtet wurde, nicht zuletzt wegen der Einführung des Inklusionsbegriffs, erfuhren die UN-Standardregeln über Chancengleichheit von Menschen mit Behinderung (UN 1993) weniger Beachtung. Beide können allerdings im Rückblick als wegbereitend für die ‚Education for All'-Bewegung (UNESCO 2003) gelten, die allen Kindern bis 2015 eine kostenfreie Grundschulbildung ermöglichen wollte. Nachdem bereits die Salamanca-Erklärung alle Kinder adressierte und zugleich verschiedene marginalisierte Gruppen explizit benannte, u. a. Kinder mit Behinderungen, griff die UNESCO-Initiative „Das Recht auf Bildung für Menschen mit Behinderung: Für Inklusion" (UNESCO 2004) die Belange behinderter Menschen nochmals dezidiert auf. Sie reagierte damit auf den anhaltend schlechteren Zugang zu Bildung ebenso wie auf Probleme der Bildungsqualität und -ergebnisse (Lindmeier & Lindmeier 2012). Zeitgleich begannen im Jahr 2004 die Beratungen des Adhoc-Komitees zur Erarbeitung der UN-Behindertenrechtskonvention, durch die ein menschenrechtlicher Blick auf Behinderung entwickelt wurde. Bezüglich der nach der Verabschiedung und Ratifizierung der UN-BRK geforderten Überführung in nationales Recht gab und gibt es zwar Verzögerungen und unzureichende gesetzliche Regelungen, dennoch haben alle Bundesländer seit mehr als zehn Jahren ihre Schulgesetze so geändert, dass inklusive Lernbedingungen die Regelform darstellen sollten. Häufig wird dieses Recht aber auf einen formalen Rechtsanspruch reduziert und nicht gleichermaßen als moralisch begründetes Menschenrecht verstanden. Dies sieht Robeyns als Voraussetzung dafür, dass „alle, die zur Umsetzung dieses Rechtes beitragen können, es als moralische Verpflichtung ansehen, dies auch tatsächlich zu tun" (Robeyns 2009, S. 60f.). Damit ist das Selbstverständnis von Schulverwaltungen bezüglich der Umsetzung inklusiver schulischer Bildung auch 15 Jahre nach der Ratifizierung der UN-BRK treffend umrissen: Unbenommen des großen Engagements Einzelner wird eine grundsätzliche moralische Verpflichtung zur Etablierung inklusiver, chancengerechter und hochwertiger Bildung nicht wahrgenommen, sondern in der täglichen Praxis (weiterhin) entweder unter Ressourcenvorbehalt gestellt oder als grundsätzlich nicht für alle möglich angesehen, wobei sich beide Argumentationsmuster häufig ergänzen. Sie legitimieren sowohl unterdurchschnittliche Zahlen von Schüler*innen im sonderpädagogischen Schwerpunkt geistige Entwicklung in inklusiven Schulen als auch einen in der täglichen Praxis vollzogenen, themenbezogenen Ausschluss mit der Begründung, die Inhalte seien „zu anstrengend" (Ehrenberg 2026, S. 182).

doi.org/10.35468/6253-02

2 Menschenrechtlich fundierte Bildung

Kennzeichnend für eine menschenrechtlich fundierte Bildung ist, dass sie sich einer Ökonomisierung entzieht. Während mit Hilfe von Humankapitalansätzen die wirtschaftliche Bedeutung von Bildung fokussiert und ein Bildungsrecht kognitiv beeinträchtigter Menschen nur in Teilen begründet werden kann, betonen Bildungskonzeptionen im Anschluss an die klassische Konzeption Humboldts den intrinsischen Wert von Bildung: „Es soll die Bestimmung des Menschen als das letzte Ziel seines Strebens und der höchste Maßstab seiner Beurteilung aufgesucht werden. Nun ist aber die Bestimmung des Menschen als eines freien und selbsttätigen Wesens allein in ihm selbst enthalten" (Humboldt 1956, zit. nach Klafki 2007, S. 20). Zentrale Begriffe der Bildungstheorie Klafkis wie Humanität, Menschheit, Menschlichkeit, Welt verweisen darauf, dass es nicht eine Bildung für den privaten Raum allein ist (ebd., S. 21). Stattdessen soll Allgemeinbildung als Bildung für alle dazu beitragen, dass die Fähigkeiten zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität entwickelt werden. Wie das Allgemeine als das uns alle Angehende – beispielsweise das Thema Nachhaltigkeit – so muss Bildung „auch als *politische Bildung* zur aktiven Mitgestaltung eines weiter voranzutreibenden Demokratisierungsprozesses" (Klafki 2007, S. 40) immer wieder neu durchdacht werden. Dabei können die in ihrem Umfang begrenzten „epochaltypischen Schlüsselprobleme" (Klafki 2007, S. 43) eine Orientierung bieten.

Zwar wurde das skizzierte Bildungsverständnis verschiedentlich kritisiert, und Ursula Stinkes verweist in diesem Band auf die Gefahr einer Überhöhung von „Bildung … als Verbesserungstraum" (2026, S. 151) und als zentralen Schlüssel für gesellschaftliche Probleme. Dennoch wurden diese bildungstheoretischen Überlegungen für den sonderpädagogischen Schwerpunkt geistige Entwicklung weiterentwickelt (Lamers & Heinen 2006) und sind auch in den aktuellen KMK-Empfehlungen für den Förderschwerpunkt aufgegriffen worden (Ehlers 2022). Sie sind darüber hinaus anschlussfähig an die Schlüsselelemente inklusiver Bildung, die im Entstehungskontext der UN-BRK entwickelt wurden. Das sog. ‚4-A-Schema' (Tomasevski 2006; Lindmeier 2009) entwickelt den menschenrechtsbasierten Ansatz in der Bildung zu einem Indikatorensystem weiter, das durch Beispiele aus der internationalen Rechtsprechung konkretisiert, welche Strukturmerkmale eine inklusive Bildung aufweisen muss:

1. *Verfügbarkeit (availability)*: Funktionsfähige Bildungseinrichtungen und -programme müssen in ausreichendem Umfang zur Verfügung stehen. Dies umfasst Gebäude und ihre Ausstattung, qualifizierte Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte sowie Materialien, Bibliotheken, Informations- und Kommunikationstechnologien. Für komplexe Themen wie Nachhaltigkeit bedeutet es, dass Angebote auch für jüngere Schüler*innen im För-

doi.org/10.35468/6253-02

derschwerpunkt geistige Entwicklung verfügbar sein müssen, u. a. durch qualifizierte Lehrkräfte und angepasste Materialien.

2. *Zugänglichkeit (access)*: Eng verbunden mit der Verfügbarkeit ist die Zugänglichkeit zu Bildungseinrichtungen und -programmen; sie umfasst die drei Dimensionen der Nichtdiskriminierung bzw. des Nichtausschlusses von Bildungseinrichtungen und -programmen, deren physische Zugänglichkeit und die wirtschaftliche Zugänglichkeit in Form von unentgeltlichem Zugang. Nichtausschluss bedeutet u. a., die gängige Praxis des ‚Rausgehens' während der Behandlung vermeintlich zu anspruchsvoller Themen zu überdenken (vgl. unten).
3. *Annehmbarkeit/Akzeptierbarkeit (acceptability)*: Bildung muss relevant, kulturell angemessen und hochwertig sein; dies betrifft sowohl Lehrpläne und Curricula als auch Lehrmethoden. Aktuelle und relevante Themen wie Bildung für nachhaltige Entwicklung / BNE sind daher für alle zugänglich zu machen.
4. *Adaptierbarkeit (adaptability)*: Bildung muss einerseits den Erfordernissen sich verändernder Gesellschaften angepasst werden, andererseits auch den Bedürfnissen der Schüler*innen und Studierenden entsprechen, was beispielsweise bedeuten kann, Formate wie den Frei Day (Rasfeld 2021) so zu entwickeln, dass alle Schüler*innen partizipieren können. Veränderungen der Lernkultur (Fischer & Holthoff 2023), die hohe Anforderungen an die Handlungsfähigkeit von Schüler*innen stellen, müssen so eingeführt werden, dass alle Schüler*innen die nötige Handlungsfähigkeit, z. B. für die Beteiligung an Projekten, entwickeln können.

3 Handlungsorientierung als Grundlage einer inklusiven Pädagogik unter Berücksichtigung von Schüler*innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

3.1 Weiterentwicklung der Bildung für Schüler*innen im sonderpädagogischen Schwerpunkt geistige Entwicklung

Solange die Schüler*innen vorrangig im Hinblick auf ihre Einschränkungen und ihren sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf betrachtet werden, besteht - auch an inklusiven Schulen - eine starke Tendenz fort, ihnen komplexe und potenziell belastende Inhalte und ebenso komplexe methodische Zugänge wie Projektunterricht oder forschendes Lernen vorzuenthalten. Dies scheint auf der Basis tief verwurzelter ableistischer Annahmen über ihre Bildungsfähigkeit zu geschehen, die durch die Auseinandersetzung mit Inklusion im Studium „nur schwach überformt werden" (Viermann & Lindmeier 2025).

doi.org/10.35468/6253-02

Deutlich wird dies in „der räumliche[n] Praxis des Rausgehens" (Ehrenberg 2026, S. 198) mit Schulassistenzkräften, wobei häufig neben dem räumlichen auch ein curricularer Ausschluss in der Form stattfindet, dass in dem exkludierenden Setting kein Schulstoff bearbeitet wird, sondern lediglich eine Beschäftigung angeboten wird. Sehr häufig erfolgt eine Begründung, die auf das schulische Angebot in der Klasse rekurriert: *„Das ist zu anstrengend für die"* (ebd., S. 182). Auch in anderen Studien bestätigen sich Annahmen ungenügender Fähigkeiten (Merl 2019) und eingeschränkter Bildungsfähigkeit (Lücke & Lindmeier 2019), gepaart mit einer Orientierung an einem hohen Wohlbefinden der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf als Ziel des Lehrkräftehandelns (ebd.).
Einen weiteren Beitrag zu diesen häufig habituell und vor Beginn der eigentlichen Unterrichtsplanung vorgenommenen Ausschlussprozessen leistet möglicherweise auch die noch immer schwach ausgeprägte Fachorientierung, die zwar inzwischen gleichberechtigt neben Entwicklungsorientierung und Handlungsorientierung stehen soll, aber nur zaghaft umgesetzt wird. Christoph Ratz kommentiert die aktuellen KMK-Empfehlungen bezüglich der „unterrichtsfachbezogenen Kompetenzen" (KMK 2021, S. 10) und „individuell adaptierten Fachkonzepte" (ebd., S. 10) so:

> „Hier wird deutlich, dass man eine fachbezogene Bildung willkommen heißt und für die Lehrpläne empfiehlt, dennoch aber im Ungefähren verbleibt, keine Fächer oder Fachgruppen benannt werden und sehr darauf geachtet wird, dies nicht zu sehr in den Vordergrund zu spielen" (Ratz 2022, S. 167).

Ebenso ist auffällig, dass „der Begriff ‚Unterrichtsfach' immer in Kombination mit ‚Lebenswelt' oder ‚Lebensbereich' genannt wird und im Vergleich zur lebensweltlichen Perspektive lediglich auf der Ebene eines Schlagwortes verbleibt" (Niediek et al. 2022, S. 142). Angesichts einer dominanten Lebenswelt- und Entwicklungsorientierung in den Lehrplänen, die sogar die einzelfachliche Orientierung beeinträchtigen, wird verständlich, dass das im BNE-Kontext geforderte *fächerübergreifende* Lehren und Lernen als zu komplex und schwierig für beide Seiten erachtet wird, wie auch die Perspektive von Lehramtsstudierenden offenbart (Fischer et al. im selben Band). Ein erster Schritt hin zu einer Veränderung könnte darin bestehen, die (häufig implizit bleibenden) Annahmen über die Interessen und Bildungsfähigkeit dieser Schüler*innengruppe, die sich auch in aktuellen Dokumenten der KMK finden, zu reflektieren. Die starke Handlungsorientierung der Bildung für nachhaltige Entwicklung, die aufgrund der Komplexität der Lernformate häufig als zusätzliche Barriere wahrgenommen wird, könnte ebenso auch einen Brückenschlag zu etablierten Konzepten der Handlungsorientierung und Teilhabeorientierung im Fach ermöglichen. Dazu werden im Folgenden Überlegungen zu einer handlungs-

doi.org/10.35468/6253-02

orientierten Bildung sowie das aus der Kindheitsforschung stammende Konzept der Handlungsfähigkeit bzw. Agency rezipiert.

3.2 Zielsetzungen einer handlungsorientierten Bildung

Befähigung zu rollen- und situationsadäquatem Handeln: Zielsetzungen im Bereich einer autonomen Lebensführung sollten nicht auf Einzelfähigkeiten und eine – zweifellos wichtige – Alltagskompetenz im Bereich der Selbstversorgung[1] verengt werden (Lindmeier 2005). Rollenadäquates Handeln in Gruppen wird im BNE-Unterricht auch durch komplexe Formate wie den Frei Day eingeübt, der häufig projektförmige Lernangebote macht.

*Befähigung, Expert*innenhilfe in Anspruch zu nehmen:* Angesichts teils umfangreicher Unterstützungsbedarfe bis in das Erwachsenenalter ist die Frage relevant, wie dennoch Selbstbestimmung möglich werden kann, auch angesichts eingeschränkter Regiekompetenz. Für die Schule weist Katrin Ehrenberg in ihrer Studie über Schulassistenz nach, dass die Inanspruchnahme von (Schul-) Assistenz immer auch als Einschränkung der Autonomie und entsprechend als ambivalent erlebt wird (2026, S. 471), und bestätigt damit Ergebnisse von Böing & Köpfer (2020). Möglicherweise kann die BNE auch diesbezüglich Impulse setzen, denn viele der Nachhaltigkeitsziele lassen erkennen, dass wir alle auf Expert*innenhilfe angewiesen sind, sowohl im Verständnis komplexer Phänomene als auch in der Bearbeitung damit verbundener Problemstellungen.

Befähigung, Zeichen zu verstehen, zu erwerben und zu gebrauchen: Diese Fähigkeit ist zu Recht in neueren Lehrplänen im Förderschwerpunkt ein hoch relevantes Querschnittsthema, das zugleich in Fächern wie Deutsch und Mathematik besondere Bedeutung erhält. Diese Fähigkeit wird benötigt, um Informationen gezielt zu suchen und zu verstehen, beispielswiese auch zu BNE-Themen.

Kritikfähigkeit: „Die Auseinandersetzung mit der Alltagswirklichkeit darf nicht auf eine bloße Anpassungsleistung reduziert werden" (Lindmeier 2005, S. 56). Erziehung zur Kritikfähigkeit wirkt empowernd für alle Schüler*innen und ist direkt anschlussfähig an BNE, ebenso neuere Kritik an einer adultistischen Delegitimierung politischer Partizipation von Kindern und Jugendlichen durch Erwachsene (Nagel et al. 2023).

Befähigung zur aktiven (Mit-)Gestaltung der Alltagswirklichkeit: Teil dieser Zielsetzung ist die Ausübung der eigenen Bürgerrechte und die Möglichkeit gesellschaftlichen Engagements, wie sie im Kontext von BNE ermöglicht wird. Diese Zielsetzung korrespondiert zudem besonders eng mit dem Kriterium der ‚Akzeptierbarkeit' von Bildungsangeboten im Sinne des 4-A-Schemas.

1 Selbstversorgung ist beispielsweise im niedersächsischen Kerncurriculum eines von sechs Prinzipien der personalen Bildung; die übrigen sind Identität, Kommunikation und Interaktion, Wahrnehmung, Bewegung, Mobilität und Lernen (Fischer et al. 2021).

doi.org/10.35468/6253-02

Befähigung zur aktiven Aneignung und Gestaltung der eigenen Biographie: Teil der biographischen Aneignung der eigenen Lebensgeschichte ist auch die Auseinandersetzung mit der persönlichen und kollektiven Zukunft, für die die Nachhaltigkeitsziele der UN eine hohe Bedeutung haben.

3.3 Agency

Die vorherigen Überlegungen zu einer handlungsorientierten Bildung verweisen nicht nur auf die Relevanz einer Befähigung zur Teilhabe, sondern implizieren ebenso Bezüge zum Konzept der Handlungsfähigkeit (Agency). Durch das Agency-Konzept kann eine weitere Perspektive in den Diskurs eingebracht werden, die es ermöglicht, die Teilhabemöglichkeiten der Schüler*innen *an, in* und *durch* Bildung zu analysieren.

Das Agency-Konzept entstammt primär dem Diskurs der englischsprachigen, soziologisch ausgerichteten Kindheitsforschung und hat sich innerhalb der letzten zehn Jahre auch in der deutschsprachigen Kindheitsforschung als zentrales Schlüsselkonzept etabliert (Betz & Eßer 2016). Es wurde bisher vorrangig im Hinblick auf außerschulische und informelle Bildungskontexte erforscht, während der schulische Kontext und die Agency von Kindern mit Behinderungserfahrungen kaum berücksichtigt wurden (Ehrenberg 2026).

Wesentliche Impulse erhielt das Agency-Konzept durch die in der UN-Kinderrechtskonvention verankerten Partizipationsrechte. Allerdings dominierten zunächst normative und neoliberale Vorstellungen von Agency, die mit Autonomie und Intentionalität gleichgesetzt wurde. Damit einher gingen normative, adultistische Vorstellungen von Handeln bzw. ‚erwünschten' Partizipationsformen (Gillet-Swan & Lundy 2022). Soweit Agency von Kindern im schulischen Kontext relevant wurde, wurde sie zudem stark auf der Basis etablierter Leistungsnormen und Verhaltenserwartungen sowie hierarchischer Beziehungsmuster interpretiert, woraus eine Unterscheidung ‚erwünschter' und ‚konformer' vs. ‚abweichender' Formen von Agency resultierten. Derartige Perspektiven stehen mittlerweile jedoch stark in der Kritik, weil sie vorrangig aus der Perspektive Erwachsener argumentieren, also adultistisch sind. Sie vernachlässigen zudem, dass Handlungsfähigkeit in sozialen Interaktionen hergestellt wird und damit abhängig von strukturellen Bedingungen und Erfahrungsräumen sowie Interaktionspartner*innen ist. Im Kontext inklusiver BNE sind hier beispielsweise Behinderungs- oder Assistenzerfahrungen sowie zugängliche und adaptive Lernarrangements zu nennen. Wird kein relationales, sondern ein normatives Verständnis von Agency genutzt, erscheinen Schüler*innen, die diese normativen Vorstellungen nicht erfüllen (insb. Kinder mit komplexen Behinderungen oder herausforderndem Verhalten), als handlungsunfähig. Ausgehend von dieser Kritik setzen sich mittlerweile immer mehr relationale sowie praxeologische Perspektiven auf die

doi.org/10.35468/6253-02

Agency von Kindern durch, die neben Prozessen der sozialen Aushandlung von Handlungsfähigkeit vor allem die relationalen Handlungskontexte und Bedingungen fokussieren, die diese hervorbringen oder begrenzen (Emirbayer & Mische 1998; Ehrenberg 2026).
Katrin Ehrenberg entwickelt in ihrer Dissertation eine mehrdimensionale Perspektive auf Agency, um die Aushandlung durch die Schüler*innen, die Wirksamkeit schulisch-unterrichtlicher sowie peerkultureller Normen und die Bedeutung von Schulassistenz (die dabei im Fokus stand) als Kontext der Aushandlung rekonstruieren zu können:

- Agency besitzt eine performative Dimension, die sich auf die Herstellung und Aushandlung von Agency innerhalb sozialer Praktiken der Adressierung und Re-Adressierung bezieht. Diese Dimension knüpft an Judith Butlers (1998) Konzept der Handlungsmacht an, die durch Subjektivierungsprozesse entsteht. Subjektivierung wiederum geschieht in performativen Praktiken der intersubjektiven Anrufung. Handlungsmacht und Subjektivierung sind dabei ambivalent: Ein Subjekt erlangt Handlungsfähigkeit durch die Anrufung und Anerkennung durch andere, damit erfolgt aber zugleich eine Akzeptanz der zugewiesenen Position und eine Unterwerfung unter bestimmte Normen. Gleichzeitig übt das Subjekt selbst Handlungsmacht aus, indem es andere performativ adressiert – und es kann die zugewiesene Positionierung auch durch sein Handeln verändern. So kann die Beteiligung von Schüler*innen im sonderpädagogischen Schwerpunkt geistige Entwicklung am Frei Day das Handeln der Studierenden im Praktikum ihnen gegenüber dahingehend verändern, dass sie sie als handlungsmächtig wahrnehmen und ihre Angebote entsprechend planen (vgl. Fischer et al. in diesem Band).
- Die performative Aushandlung von Agency ist zudem mit einer diskursiven Ebene verknüpft. Diese umfasst spezifische „Normen der Anerkennbarkeit" (Ricken 2013). Sie bestimmen, welche Rolle ein Subjekt einnehmen und wie es aus dieser heraus agieren kann. Ein Beispiel hierfür ist die diskursive Positionierung als Schüler*in im sonderpädagogischen Schwerpunkt geistige Entwicklung durch die Zuweisung dieses Unterstützungsbedarfs bzw. Status. Dadurch werden weitere Diskurse aufgerufen, die durch schulische Leistungs- und Verhaltensnormen definiert werden und zu der Beschreibung bestimmter Inhalte als „zu anstrengend" (Zitat einer Schulbegleitung, Ehrenberg 2026, S. 182) führen können.
- Zudem lässt sich eine zeitlich-relationale Ebene betrachten, die die poststrukturalistische Perspektive erweitert. Diese Ebene berücksichtigt die relationalen Bedingungen sowie die strukturellen und zeitlichen Kontexte, die die Aushandlung von Agency prägen.

doi.org/10.35468/6253-02

Die folgende Textstelle (Ehrenberg 2026, S. 256) dient der Illustration der Agency der Schüler*innen Noah und Leon sowie deren performativer, diskursiver und relationaler Aushandlung:

> Noah: Ja und was=ich was ich glaub ich sehr unfair finde dass hier ne Leon hat Gefühle und Frau Weber unterdrückt die Gefühle einfach sie mischt sie einfach ((atmet ein)) wie in einem Teig die Hefe ganz nach unten das is nicht so toll und ähm ((atmet ein)) ja und wenn Frau Weber jetzt das Mitteilungsheft abgibt dann rutscht Leon runter was ich eigentlich sehr traurig finde ((atmet ein)) denn Leon könnte ja eigentlich auch ja allein sein ähm Mitteilungsheft abgeben was ich eigentlich auch toll finde denn ((atmet ein)) .hm er braucht Freiheit Freiheit und die raubt ihm Frau Weber ganze Zeit sie raubt ihm (.) alles irgendwann sie raubt ihm die Freiheit

Beide Schüler lernen in einer Klasse mit erweiterter Altersmischung in einer inklusiven Primarschule. Beiden wurde der Bedarf an sonderpädagogischer Bildung, Beratung und Unterstützung im sonderpädagogischen Schwerpunkt geistige Entwicklung attestiert, Leon hat darüber hinaus eine zugewiesene Schulassistenz. Noah problematisiert an anderer Stelle, dass die Schulassistentin Leon nichts allein machen lasse und er immer an ihrer Hand gehen müsse, und er verweist zudem auf Freunde, die Leon an Stelle der Schulassistentin in den Pausen unterstützen könnten. In dieser Textstelle weist er darauf hin, dass Leon nicht die Möglichkeit hat, sein Mitteilungsheft selbst abzugeben, weil die Schulassistentin es verwahrt, er aber für das nicht-Ausführen der damit verbundenen Aufgabe, nämlich des rechtzeitigen Abgebens des Mitteilungshefts, sanktioniert wird. Auffällig ist zudem, dass Noah das abstrakte Konzept der Freiheit nutzt, das eher in einem aktivistischen oder politischen Kontext gebräuchlich ist. Die Formulierung „*sie raubt ihm die Freiheit*" ist zudem recht drastisch und verweist darauf, dass Noah dieses Problem als dringlich und gravierend einschätzt. Das Zitat zeigt, dass Noah über ein Bewusstsein für Agency verfügt und bestimmte Rechte hat, die mit dem Status und der Rolle eines Schülers verbunden sind, und artikuliert diese.

4 Schluss: Teilhabe[2] an, in und durch Bildung

Anspruchsvolle Bildungsangebote, die ihre Handlungsfähigkeit ansprechen und zu entwickeln helfen, sind für kognitiv beeinträchtigte Schüler*innen besonders bedeutsam. Durch die große Heterogenität der Lernenden, insb. hinsichtlich ihrer kognitiven Voraussetzungen, stehen die Lehrkräfte vor der Notwendigkeit, das Kerncurriculum auf verschiedenen Aneignungsebenen

2 Teilhabe wird im Anschluss an Bartelheimer et al. (2020) ebenfalls als relationales Konstrukt verstanden. Aus Gründen des Umfangs dieses Beitrags wird der Teilhabebegriff nicht näher erläutert, sondern stattdessen auf den Beitrag von Dorothee Meyer in diesem Band verwiesen.

doi.org/10.35468/6253-02

anzupassen (Fischer et al. 2021). Lehrkräfte und ihr Verständnis von Bildung, von Lernvoraussetzungen und -zielen sowie ihre Haltung gegenüber Inklusion gewinnen dadurch besondere Bedeutung. Obwohl in den Empfehlungen der KMK (2021) die Fachorientierung gestärkt wurde, bleibt das Bildungsverständnis weiterhin unklar. Ein Bildungsverständnis, wie es im Kontext von BNE vertreten wird, kann daher auch für die Pädagogik im sonderpädagogischen Schwerpunkt geistige Entwicklung impulsgebend sein. Wie dargestellt, setzt es an der Handlungsfähigkeit (Agency) von Schüler*innen der (inklusiven) Primarstufe an. Die Erfahrungen von Agency in sorgfältig konzipierten inklusiven Lernsettings eröffnen Schüler*innen Handlungsräume, auch zur Nutzung von Unterstützung und im Einstehen für die eigenen Bedarfe, bspw. in der Projektarbeit. In der Konzeption der Angebote stellt sich die Frage, ob diese Teilhabe *an* Bildung im Sinne der Verfügbarkeit und Zugänglichkeit des Angebots ermöglichen, insbesondere für diejenigen Schüler*innen, denen potenziell Handlungsfähigkeit abgesprochen wird bzw. die normativen Vorstellungen von Handlungsfähigkeit nicht erfüllen und die daher häufig bereits vorab ausgeschlossen werden. Getrennt davon ist zu prüfen, ob Partizipation *in* Bildung im Sinne frei gewählter Beteiligung und des sich-Einbringens in gemeinsame Bildungsprozesse ermöglicht wird. Hierzu ist eine sorgfältige Analyse der Lerngelegenheiten und ihrer Passung nötig. Teilhabe *durch* Bildung schließlich beschreibt den Erwerb von Fähigkeiten wie Handlungsfähigkeit bzw. Agency im Rahmen von Bildungsangeboten, in denen Handlungsräume entstehen und Agency, auch in der Interaktion mit Mitschüler*innen und Lehrkräften, entstehen kann. Sowohl die dargestellte Studie zu Handlungsfähigkeit (Ehrenberg 2026) als auch Studien zu BNE (Fischer et al. in diesem Band) können zeigen, wie Schüler*innen in der Auseinandersetzung mit den Praktiken Erwachsener Handlungsräume, z. T. stellvertretend für ihre Mitschüler*innen, aushandeln und auf diese Weise aktiv an der Gestaltung formeller und informeller Bildungsprozesse mitwirken. Die Fähigkeit und Bereitschaft der Auseinandersetzung mit komplexen und abstrakten Themen bei Schüler*innen der Primarstufe und im sonderpädagogischen Schwerpunkt geistige Entwicklung sind anschlussfähig an ein transformatorisches Bildungsverständnis (Koller 2023), und sie sind geeignet, diskriminierende, oft implizite Annahmen über Bildungsfähigkeit und Interessen zu verändern.

Literatur

Bartelheimer, P., Behrisch, B., Daßler, H., Dobslaw, G., Hennke, J. & Schäfers, M. (2020). *Teilhabe – eine Begriffsbestimmung*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30610-6

Betz, T. & Eßer, F. (2016). Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung,* 3/2016, 301–314. https://doi.org/10.3224/diskurs.v11i3.4

Böing, U. & Köpfer, A. (2020). Rekonstruktion von Schüler/innenpraktiken als Beitrag zur schulischen Inklusions-/Exklusionsforschung. Erkenntnisperspektiven und Limitierungen. *VHN – Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 89*(4), 266–277. https://doi.org/10.2378/vhn2020.art36d

Butler, J. (1998). *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Berlin-Verlag.

Ehlers, A. (2022). Der sonderpädagogische Schwerpunkt Geistige Entwicklung aus der Sicht der KMK-Federführung. *Sonderpädagogische Förderung heute, 67*(2), 123–135. https://doi.org/10.3262/SZ2202123

Ehrenberg, K. (2026). *Schüler*innenpraktiken und -agency im Kontext von Schulassistenz an inklusiven Schulen. Eine ethnographische Studie zur performativen Aushandlung von Handlungsfähigkeit im Kontext schulischer Assistenzpraktiken.* Klinkhardt. doi.org/10.35468/6238

Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is Agency? *The American Journal of Sociology, 103*(4), 962–1023. https://doi.org/10.1086/231294

Fischer, S. & Holthoff, T. (2023). Inklusion im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung / BNE. *Sonderpädagogische Förderung heute, 68* (4), 350–351. https://doi.org/10.3262/SZ2304350

Fischer, S., Meyer, D. & Lindmeier, B. (2021). Bildung für alle denken: Weiterentwicklung der niedersächsischen Kerncurricula für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *2021*(5), 236–248.

Gillet-Swan, J. K. & Lundy, L. (2022). Children, classrooms and challenging behaviour: do the rights of the many outweigh the rights of the few? *Oxford Review of Education, 48*(1), 95–111. https://doi.org/10.1080/03054985.2021.1924653

Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (6. Aufl.). Beltz.

Koller, H. C. (2023). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (3. Aufl.). Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-042796-9

Kultusministerkonferenz KMK (2021). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt geistige Entwicklung.* https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2021/Empfehlung_Geistige_Entwicklung.pdf, letzter Zugriff 13.05.2026.

Lamers, W. & Heinen, N. (2006). ‚Bildung mit ForMat' – Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung. In D. Laubenstein, W. Lamers & N. Heinen (Hrsg.), *Basale Stimulation. kritisch-konstruktiv.* (S. 141–206). selbstbestimmtes leben.

Lindmeier, B. & Lindmeier, C. (2012). *Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung*. Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-023518-2

Lindmeier, C. (2005). Geistigbehindertenpädagogik zwischen Selbstauflösung und Neukonstitution. *Sonderpädagogische Förderung heute, 50*, 50–59.

Lindmeier, C. (2009). Sonderpädagogische Lehrerbildung für ein inklusives Schulsystem? *Zeitschrift für Heilpädagogik, 60*, 416–427.

Lücke, M. & Lindmeier, B. (2019). Die Bedeutung von Differenzpraktiken Studierender verschiedener Lehramtsstudiengänge für ihr Verständnis von schulischer Inklusion. In M. Esefled, K. Müller, P. Hackstein, E. von Stechnow & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität: Band II: Lehren und Lernen* (2. Aufl., S. 56–64). Verlag Julius Klinkhardt.

Merl, T. (2019). *Un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen.* Klinkhardt.

Nagel, M., Neubert, A. & Johannsen, T. (2023). Kinderrechte in der Klimakrise. *Gemeinsam leben, 31*(1), 4–12. https://doi.org/10.3262/GL2301004

Niediek, I., Fischer, S., Klix, J., Meyer, D. & Lindmeier, B. (2022). Reflexionen zu den neuen KMK-Empfehlungen für den sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung und Aufgaben für die Weiterentwicklung der Fachrichtung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, *67*(2), 136–150. https://doi.org/10.3262/SZ2202136

Rasfeld, M. (2021). *FREI DAY. Die Welt verändern lernen! Für eine Schule im Aufbruch*. oekom. https://doi.org/10.14512/9783962388324

doi.org/10.35468/6253-02

Ratz, C. (2022). Die KMK-Empfehlungen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung – ein Kommentar mit Blick auf fachorientierten Unterricht. *Sonderpädagogische Förderung heute*, *67*(2), 161–170. https://doi.org/10.3262/SZ2202161

Robeyns, I. (2009). Drei Konzepte von Bildung: Humankapital, Menschenrecht und Handlungsbefähigung. *Berliner Debatte Initial: Zeitschrift für Sozialwissenschaftlichen Diskurs, 20*(3), 55–66.

Ricken, N. (2013). Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Feist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 69–100). transcript. https://doi.org/10.1515/transcript.9783839419922.69

Tomasevski, K. (2006). *Human rights obligations in education: The 4-A Scheme*. Nijmegen Wolf Legal Publishers.

UN (1993). *The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities.* Adopted by the United Nations General Assembly, forty-eighth session, resolution 48/96, annex. https://www.un.org/development/desa/disabilities/resources/general-assembly/standard-rules-on-the-equalization-of-opportunities-for-persons-with-disabilities-ares4896.html, letzter Zugriff 27.04.2026.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.* UNESCO Digital Library. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427, letzter Zugriff 27.04.2026.

UNESCO (2003). EFA Global Monitoring Report. UNESCO Digital Library. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132550, letzter Zugriff 25.03.2026.

UNESCO (2004). *The Right to Education for persons with Disabilities: Towards Inclusion*. Conceptual Paper. UNESCO Digital Library. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137873, letzter Zugriff 27.04.2026.

Viermann, M. & Lindmeier, B. (2025). Orientierungen Lehramtsstudierender verschiedener Studiengänge bezüglich der Leistungs- und Bildungsfähigkeit behinderter Schülerinnen und Schüler. In J. Labede, B. Lindmeier & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Forschung im und zum Lehramtsstudium* (S. 187–203). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-46307-6_12

Autorinnen

Lindmeier, Bettina, Prof. Dr.
Orcid: 0000-0001-9496-0915
Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik, Allgemeine Behindertenpädagogik und Soziologie
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Differenz und Inklusion, Lehrer*innenbildung & Professionalisierung von Fachkräften, Diversitätssensible Hochschule, Partizipation behinderter und benachteiligter Menschen
bettina.lindmeier@ifs.uni-hannover.de

Ehrenberg, Katrin, Dr. des.
Orcid: 0009-0009-0541-3203
Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik, Allgemeine Behindertenpädagogik und Soziologie
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulassistenz, Autismus, Differenz und Inklusion, Agency, Kindheit und Behinderung
katrin.ehrenberg@ifs.uni-hannover.de