

Schlichting, Helga; Schuppener, Saskia

Bildung im Abseits – Kritische Reflexionen zu Schulabsentismus als (Teil)Ausschluss im Schwerpunkt Geistige Entwicklung im Kontext einer Pädagogik der Vulnerabilität

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. 72-89



Quellenangabe/ Reference:

Schlichting, Helga; Schuppener, Saskia: Bildung im Abseits – Kritische Reflexionen zu Schulabsentismus als (Teil)Ausschluss im Schwerpunkt Geistige Entwicklung im Kontext einer Pädagogik der Vulnerabilität - 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. 72-89 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-364921 - DOI: 10.25656/01:36492; 10.35468/6253-04

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-364921>

<https://doi.org/10.25656/01:36492>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<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

Helga Schlichting und Saskia Schuppener

Bildung im Abseits – Kritische Reflexionen zu Schulabsentismus als (Teil)Ausschluss im Schwerpunkt Geistige Entwicklung im Kontext einer Pädagogik der Vulnerabilität

Kurzfassung in Leichter Sprache

Kinder mit viel Unterstützungsbedarf können oft nicht zur Schule gehen

Es gibt bisher nur wenig Forschung zum Thema: *Ausschluss von Schule und Unterricht* bei Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung. Einige Kinder brauchen viel Unterstützung und Pflege in der Schule. Die Kinder sind oft krank.

Im Text sprechen wir von Kindern mit Komplexer Behinderung und chronischer Krankheit. Sie fehlen oft im Unterricht. Kinder sind zwar angemeldet, nehmen aber wenig am Unterricht und am Schulleben teil. Es gibt mehrere Gründe für die vielen Fehlzeiten. Die Versorgung in der Schule ist unsicher. Es fehlen Assistenzen für die Kinder. Es gibt zu wenig Pflegekräfte.

Die Kinder bekommen oft auch keinen Unterricht zu Hause oder im Heim. Darum können sie nicht am Lernen

teilnehmen. Das belastet die Kinder stark. Sie bekommen noch weniger Chancen auf Bildung und soziale Teilhabe.

Man muss deshalb genau prüfen wie jedes Kind gut lernen kann.

Diese Probleme sind bisher wenig erforscht. Darüber wird auch selten offen gesprochen. Darum braucht es mehr Forschung zu diesem Thema. Fachleute müssen diese Situation kritisch prüfen.

Schule muss besonders auf Kinder mit hohem Unterstützungsbedarf achten. Sie muss für die Kinder den Besuch von Schule und Unterricht besser absichern. Die Kinder dürfen keinen Ausschluss von Bildung erfahren.

Zusammenfassung

Es gibt bisher kaum empirische Befunde zu Formen von Schul- und Unterrichtsausschlüssen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung. Gleichsam scheint der Anteil sogenannter ‚grauer Exklusion‘ gerade bei Kindern und Jugendlichen mit hohem Unterstützungsbedarf besonders groß zu sein. In diesem Beitrag werden verschiedene Formen von Schulabsentismus von Schüler:innen mit komplexer Behinderung und (chronischer) Krankheit beleuchtet. Es zeigt sich, dass hohe Fehlzeiten begründet werden durch Versorgungsunsicherheiten, Pflegenotstand sowie strukturelle und institutionelle Barrieren – wie z. B. fehlende Angebote von Hausbeschulung oder hybrider Beschulung– insgesamt. Durch die Nichtermöglichung von schulischer Teilhabe und Bildungsteilhabe entstehen für die Kinder und Jugendlichen sowie für Eltern belastende Situationen und zusätzliche Vulnerabilisierungen. Daraus resultieren strukturelle Prekaritäten im Hinblick auf den Anspruch auf Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie inklusive Bildung. Diese Bildungsrealitäten im Abseits benötigen dringend eine systematische Erforschung, eine Enttabuisierung und eine kritische Reflexion im Kontext einer Pädagogik der Vulnerabilität.

Schüsselbegriffe: Schulabsentismus, Ausschluss, Komplexe Behinderung, Vulnerabilität, Bildungsteilhabe

Abstract

There are hardly any findings in empirical research on forms of exclusion from school and lessons in the field of special education focusing on intellectual development. At the same time, the prevalence of so-called ‘grey exclusion’ appears to be particularly high among children and adolescents with high support needs. This article examines various forms of school absenteeism among students with complex disabilities and (chronic) illnesses. It becomes apparent that high absenteeism is driven by uncertainties in care provision, a nursing crisis, and structural and institutional barriers – such as the lack of home-schooling or flexi-schooling options – overall. The denial of access to school and educational participation creates stressful situations and additional vulnerabilities for children, adolescents, and parents alike. This results in structural precariousness regarding the right to education for sustainable development and inclusive education. These marginalized educational realities urgently require systematic research, the removal of taboos, and critical reflection within the context of a pedagogy of vulnerability.

Keywords: School absenteeism, exclusion, complex disabilities, vulnerability, educational participation

1 Einführung

Schulabsentismus, der eigentlich einen Oberbegriff für das Fernbleiben im Unterricht darstellt, wird oft nur in der Bedeutung des sog. *Schulschwänzens* verwendet. Die Frage nach den Ursachen, Gründen und Auslösern für das Fernbleiben wird bei der Nutzung des Begriffs oft nicht gestellt (Ricking 2009; Sasso & Sansour 2023) und es mangelt damit an einer systematischen, differenzierten Betrachtung und Analyse der Rahmenbedingungen und Konsequenzen.

Neben dem sog. *Schulschwänzen* kann sich Schulabsentismus auch als *Schul-ausschluss*, im Sinne eines Fernbleibens von der Schule, dass durch die Schule initiiert wird oder als *Unterrichtsabsentismus* vollziehen, was meint, dass sich Schüler:innen zwar auf dem Schulgelände, aber nicht im Unterricht aufhalten (Heyne et al. 2019 in Sasso & Sansour 2023). Derartige Phänomene mit differenten Ursachen und Intentionen werden international als „*internal exclusions*“ oder „*exclusionary practices*“ (Done et al. 2021, S. 37) beschrieben. Diese Formen von Schulabsentismus betreffen häufig Kinder und Jugendliche mit Komplexer Behinderung – oft verbunden mit chronischer Krankheit und hohem Pflegebedarf, mit Diagnosen im Autismus-Spektrum oder mit sog. herausforderndem Verhalten – und gleichsam liegen kaum Forschungsbefunde zu Schulausschlüssen in Bezug auf diese Schüler:innenschaft vor (Melvin et al. 2023).

Dieser Beitrag möchte zum einen neue Forschungsanliegen herausarbeiten und zum anderen Formen der „*informal exclusion*“ (Done et al. 2021, S. 38) anhand einer Interviewstudie mit Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Komplexer Behinderung und hohem Pflegebedarf nachzeichnen und damit einhergehend Hintergründe und Konsequenzen des Fehlens in Schule diskutieren. Eingeordnet und reflektiert wird diese nach wie vor tabuisierte Entwicklung der „*grey exclusions*“ (ebd., S. 39) auf Basis der Grundzüge einer Pädagogik der Vulnerabilität (Burghardt et al. 2017; Seitzer et al. 2026).

2 Zum Personenkreis

Kinder und Jugendliche mit Komplexer Behinderung sind in ihrer Lebenswirklichkeit mit einer Komplexität differenter Problemlagen und Herausforderungen konfrontiert (Fornefeld 2008b). Häufig sind sie von (chronischen) Krankheiten und einer damit verbunden hohen Anzahl an Komorbiditäten sowie einem umfassenden Assistenz- und Pflegebedarf betroffen, was einen nicht unerheblichen Einfluss auf ihre Bildungsrealität nehmen kann (Jennessen et al. 2023; Jennessen & Fellbaum 2025). Im Kontext von Schule sind sie und ihre Eltern deshalb mit verschiedensten „Bildungsbarrieren“ (Haaga 2025, S. 13) konfrontiert.

Eine australische Fragebogenstudie, an welcher 629 Eltern teilnahmen, bilanziert die Situation zum Schulabsentismus von Schüler:innen mit intellektueller Beeinträchtigung insgesamt wie folgt:

„Students with ID were absent for a range of reasons and often for multiple reasons. There were elevated rates of school withdrawal and school refusal. [...] most commonly illness (32.0%) and appointments (24.2%). Of students with more than one absence (n = 217; 34.5%), about half were absent for more than one reason. [...] „Students attending mainstream schools had lower attendance than those attending special schools“ (Melvin et al. 2023, S. 375).

In dieser Studie erfolgte eine elterliche Dokumentation und Angabe von Gründen für *Schulversäumnisse* entlang der SNACK (School Non-Attendance CheckList) (Heyne et al. 2019). Dies ermöglicht jedoch lediglich eine erste grobe, überblicksartige Einschätzung zu Schulabwesenheiten in weitgehend deskriptiver Form. Allerdings liegt selbst eine derartige erste grundlegende Dokumentation im deutschsprachigen Raum bislang noch nicht vor.

Unklar sind darüber hinaus Zusammenhänge mit weiteren Kontext- und Einflussfaktoren, wie bspw. der besuchten Schulform (Sonderbeschulung vs. inklusive Beschulung), der Ausstattung der Schule mit Pflegekräften, dem Vorhandensein einer Schulbegleitung/Integrationshilfe, der Ermöglichung von Hausbeschulung, der grundlegenden Haltung gegenüber Schul- und Unterrichtsausschlüssen seitens des pädagogischen Personals, diagnosebedingten Aspekten etc.

3 Studie zu schulischem (Teil)Ausschluss von Kindern und Jugendlichen mit Komplexer Behinderung

Im Institut für Förderpädagogik an der Universität Leipzig wurde eine Studie zum Thema: ‚Die Sicherstellung einer kontinuierlichen Beschulung bei Komplexer Behinderung‘ (Fritzsche 2025) durchgeführt. In einem ersten explorativen Zugang wurden drei Mütter und ein Vater zur schulischen Situation ihrer Kinder mit Komplexer Behinderung und chronischer Erkrankung entlang von halbstrukturierten, problemzentrierten Interviews befragt. Die Kinder der teilnehmenden Eltern lernen alle an einer Förderschule im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung und wurden über diese für die Studie gewonnen. Die Förderschule hat einen hohen Anteil an Schüler:innen mit komplexem Unterstützungsbedarf und hat sich auf den Weg gemacht, die Möglichkeit von Hausbeschulung konzeptionell zu verankern: Seit dem Schuljahr 2024/2025 wurde erstmals eine Sonderpädagogin mit einem definierten Stundenumfang kontinuierlich für den Hausunterricht eingesetzt. Es wurde festgelegt, dass alle Schüler:innen für zwei Unterrichtsstunden an zwei

Tagen unterrichtet werden. Außerdem wird der Hausunterricht regelmäßig mit der Schulleitung evaluiert.

Wesentliche Fragestellungen der Arbeit beziehen sich auf den Umfang von Fehlzeiten und deren Gründe, aktuelle Maßnahmen zur Sicherung eines kontinuierlichen Schulbesuchs durch alternative Beschulungsmöglichkeiten sowie die Wünsche der Eltern zur Verwirklichung des Rechts auf Bildung für ihre Kinder (Fritzsche 2025). Damit verbunden sind auch Fragen nach der Umsetzung der Schulpflicht für Kinder mit hohem Unterstützungsbedarf.

Die Interviews wurden nach der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker 2024) ausgewertet. Bei dieser Studie handelt es sich aufgrund der geringen Teilnehmer:innenzahl um eine erste regionale Exploration im Themenfeld ‚Bildungsrealität von Schüler:innen mit Komplexer Behinderung und (chronischer) Erkrankung‘. Die dargestellten Ergebnisse können daher keineswegs verallgemeinert werden, geben aber deutliche Hinweise auf weiteren Forschungsbedarf (Fritzsche 2025).

Im Folgenden möchten wir ausgewählte Auszüge aus den Elterninterviews vorstellen und im Licht weiterer Forschungsbefunde diskutieren.

3.1 Ergebnisse und Diskussion

„Jedes Kind hat ein Recht auf Schule, klar, keine Frage, aber die chronisch kranken Kinder, die werden halt schnell mal irgendwie auch vergessen“ (IP 1, Z: 159-161) (ebd., Anhang 2).

An dieser Elternaussage wird deutlich, dass die Schüler:innenschaft mit hohem Unterstützungsbedarf nach wie vor mit dem Risiko konfrontiert ist, nicht nur Bildungsteilhabe vorenthalten zu bekommen, sondern diese Form der Ausgrenzung darüber hinaus auch unsichtbar ist bzw. gemacht wird (Jantzen 2014). Hinzu kommt, dass Eltern häufig nicht über die rechtlichen Grundlagen Bescheid wissen bzw. diesbezüglich keine Aufklärung erfahren haben und demzufolge auch nicht einschätzen können, wenn Lehrkräfte ihre Kinder zu Unrecht vom Schulbesuch ausschließen (Degener-Storr & Kröger 2025; Fröhlich & Ulbrich 2003).

Im Detail bilden sich verschiedene Einflussfaktoren und strukturelle Bedingungen als (Teil)Ausschlussrisiken für Schüler:innen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung mit Komplexer Behinderung innerhalb der Elternperspektiven ab:

3.1.1 Hohe Fehlzeiten & strukturelle Barrieren

In allen Interviews wurde von einer hohen Anzahl an Fehltagen berichtet. Im letzten Schuljahr lagen diese – laut Angaben der Eltern – zwischen 50 und 120 Tagen (Fritzsche 2025). Eine Mutter berichtete, dass ihr Kind drei Jahre die Schule gar nicht besuchen konnte:

„Jetzt haben wir 2025, 2019 ist sie eingeschult. 2020 war die Verbrennung, davor war die Wirbelsäulen-OP. Und letztes Jahr haben wir angefangen, 2024, mit der Hausbesuchung. Das waren drei Jahre“ (IP 4, Z: 93-95) (ebd., Anhang 5).

Die hohen Fehlzeiten werden leider auch in anderen Studien und Umfragen bestätigt. So wurde bei einer Umfrage an allgemeinbildenden Schulen zur ‚Nichtbeschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf‘ durch die Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF) herausgefunden, dass für „[...] insgesamt 2300 bis 2800 Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen und oft auch sehr komplexen Gründen angenommen werden [kann], dass sie verkürzt, unregelmäßig oder kaum bis gar nicht beschult wurden. [...] Für 500 bis 600 Schülerinnen und Schüler wurden unzureichende Gesundheits- und Pflegeleistungen als Ursache genannt“ (Burkert-Eulitz 2025, S. 4).

Die hohe Anzahl an Fehlzeiten bleibt für die davon betroffenen Kinder und Jugendlichen nicht folgenlos. Eine Mutter berichtete, dass es für ihre Tochter schwierig gewesen sei,

„[...] weil sie halt immer nur sehr sporadisch in der Schule war. Also, sie kam halt hierher und dann hat die Klasse irgendwas gemacht, was die halt schon die letzten drei Tage gemacht haben oder in den letzten Wochen und für sie war das ganz neu. Und dadurch war es schwierig, an die Inhalte anzuknüpfen“ (IP 1; Z: 89-91) (Fritzsche 2025, Anhang 2).

In dem Zitat wird deutlich, dass die unregelmäßige Teilnahme am Unterricht zu Lernlücken führt und es schwierig ist, an bereits Gelerntes anzuschließen. Es wird deutlich, dass sich Lehrer:innen besser auf die Schulabwesenheiten einstellen und trotz hoher Fehlzeiten ein passendes Lernangebot schaffen müssen (ebd.).

Längere Abwesenheiten können auch zu organisatorischen Schwierigkeiten führen. So berichtet eine Mutter, dass sich wegen der häufigen Fehlzeiten keine Regelmäßigkeit mit dem Schulfahrdienst einstellen konnte, was zur Folge hatte, dass ihre Tochter für die Fahrtrunde zur Schule nicht (mehr) eingeplant worden sei und spontane Umplanungen nicht ermöglicht werden konnten (vgl. ebd.).

„Und manchmal ist der Schulbesuch auch daran gescheitert, dass wir niemanden beim Fahrdienst erreicht haben“ (IP 1; Z: 121-122) (ebd., Anhang 2).

Das verweist auf massive strukturelle Barrieren, welche die Teilnahme an Unterricht und Teilhabe an Schule bzw. institutioneller Bildung verhindern.

3.1.2 Pflegebedarf und Versorgungsunsicherheiten

Die hohen Fehlzeiten werden von den Eltern sowohl auf häufige und oft lang andauernde Krankheiten als auch auf assistenz- bzw. versorgungsbedingte und schulorganisatorische Gründe zurückgeführt. (Schwere) Chronische und akute Erkrankungen können somit zum wiederkehrenden Fernbleiben vom Unterricht führen. Oft ist dieses Fehlen länger andauernd, weil Erkrankungen, insbesondere Infektionen der Atemwege, schwerwiegender und komplikationsreicher verlaufen. Es wird auch von Ängsten berichtet, das Kind in Erkältungszeiten wegen der großen Ansteckungsgefahr zur Schule zu schicken (ebd.).

„Das heißt, er geht einmal in die Schule und dann kann es sein, dass er dann was mitbringt, was ihn erstmal wieder umhaut. Ja, das ist bei ihm auch so ein bisschen ein Manko, dass wir mal gucken müssen, ist er schon ein bisschen angeschlagen, dann kann es auch sein oder hat er ganz schlecht geschlafen“ (IP 2, Z: 42-45) (ebd., Anhang 3).

Als weitere häufige Ursachen wird das Fehlen der individuellen Pflegefachkraft des (Intensiv-) Pflegedienstes wegen Krankheit oder Personalmangel genannt. Wenn diese nicht verfügbar ist, kann das Kind die Schule nicht besuchen, weil die notwendigen Pflegemaßnahmen nicht erbracht werden können (ebd.):

„Und dennoch fallen die Dienste ganz oft aus, dass dann halt es früh oder abends heißt: ‚Ja, morgen kommt keiner.‘ Und das heißt dann auch für [Name] in der Regel, er kann nicht in die Schule gehen. Und das kommt dann auch noch dazu, dass ihm das dadurch manchmal einfach verwehrt ist“ (IP 2, Z: 98-102) (ebd., Anhang 3).

Auch andere Studien thematisieren die von Eltern berichtete Problematik, dass ihre Kinder „aufgrund von gesundheitlichen Krisen oder einer mangelhaften Versorgungssicherheit“ (Jennessen et al. 2023, S. 90) vom Schulbesuch ausgeschlossen werden. Ähnliches wird in der Studie von Fröhlich und Ulbrich (2003) deutlich: Wegen unklarer Zuständigkeits- und Haftungsregeln für pädagogische Mitarbeiter:innen wurde an Schulen die Nahrungs- und Flüssigkeitsgabe über eine Magensonde verweigert. Auch das Positionspapier der Fachstelle MenschenKind für chronisch kranke und pflegebedürftige Kinder Berlin (2019) und der Artikel ‚Kaum bis gar nicht beschult‘ von Degener-Storr und Kröger (2025) aus der Fachzeitschrift Menschen berichten darüber. Es wird auf Eltern verwiesen, die täglich (mehrfach) zur Schule kommen mussten, um die medizinisch-pflegerische Versorgung ihrer Kinder zu übernehmen, da ansonsten eine Beschulung nicht ermöglicht wurde. Auch hier ging es vor allem um die Ernährung über eine Magensonde (ebd.). Im Hinblick auf „eine gelingende pflegerische Versorgung in der Schule“ betonen Jennessen

et al. (2023, S. 93) in ihrer Studie FamPalliNeeds, dass es für Eltern sehr wichtig ist, sich auf die Versorgung in der Schule verlassen zu können und eine Vertrauensbeziehung zu Fachkräften zu haben (ebd.).

Ein weiterer Aspekt, der dazu führen kann, dass ein Schulbesuch erschwert oder verunmöglicht wird, sind eine Ausgestaltung und Strukturierung des Schulalltags und des Unterrichtsgeschehens, der die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit Komplexer Behinderung zu wenig berücksichtigt (Fritzsche 2025). So berichtet ein Vater, dass der Schultag zu anstrengend für seinen Sohn sei und der gleichbleibende Rhythmus, den er benötigt, nicht umgesetzt werden könne (ebd.). Eine Mutter spricht von einem zu hohen Lärmpegel in der Klasse und von Vorfällen in der Schule, die dazu geführt hätten, dass ihr Kind große Abneigung entwickelt hätte, in die Schule zu fahren (ebd.).

3.1.3 Unterricht im Krankenhaus

Wenn Kinder oder Jugendliche längerfristig im Krankenhaus behandelt werden müssen, haben sie Anspruch auf Krankenhausbeschulung. Die gesetzlichen Regelungen, für deren Umsetzung sind bundesweit sowohl im Hinblick auf die Zahl der Unterrichtsstunden, als auch die notwendige Aufenthaltsdauer, bei der sie einsetzt, unterschiedlich. Des Weiteren ist die institutionelle Verortung verschieden. In einigen Bundesländern gibt es beispielsweise spezielle Schulen, welche den Namen ‚Schule für Kranke‘ tragen und an Kliniken angegliedert sind, in anderen findet man Schulstellen ohne Schulstatus in Krankenhäusern vor (Bergeest & Boenisch 2019).

Alle befragten Eltern berichten, dass ihre Kinder oft lange Zeiten im Krankenhaus zubringen mussten, dort aber nie eine Beschulung erhielten (Fritzsche 2025).

„[...] im Krankenhaus werden die Kinder aus der Psychiatrie bevorzugt beschult. Und alle anderen haben das Nachsehen und Kinder mit komplexer Behinderung sowieso“ (IP 1, Z: 55-56) (ebd., Anhang 2).

„Also [...] in der Klinik wäre es oft möglich gewesen, aber da gab es das nicht. Und jetzt im Krankenhaus, ich glaube, es würde gehen, wenn es einfach alles flexibler wäre“ (IP 1, Z: 67-69) (ebd., Anhang 2).

In einer qualitativen Pilotstudie zum Einsatz von Telepräsenzsystemen als Medium schulischer Teilhabe (Jennessen & Fellbaum 2025), in der es auch Fragen zur Beschulungssituation im Krankenhaus gab, wird ähnliches deutlich. Zwar berichtet eine Mutter eines Kindes mit hohem Unterstützungsbedarf von der grundsätzlichen Möglichkeit der Krankenhausbeschulung, äußert sich aber kritisch zur Qualität des Unterrichts: „Laut Aussage der Mutter eines erkrankten Kindes ist die Klinikschule eines Kinderkrankenhauses räumlich und personell unzureichend ausgestattet, um einen adäquaten

Unterricht sicherzustellen. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung erhielt ihr Kind lediglich zwei Unterrichtsstunden pro Woche“ (ebd., S. 255). Hier kann auch eine Rolle spielen, dass basale Lernangebote als wenig geeignet eingeschätzt werden bezüglich der Übertragung durch Telepräsenzsysteme und bei der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Komplexer Behinderung oft die direkte zwischenmenschliche Basis als besonders relevant eingestuft wird von Eltern (Fritzsche 2025).

3.1.4 Hausbeschulung

Eine weitere Möglichkeit in Krankheitsphasen Unterricht anzubieten, ist die Beschulung im häuslichen Umfeld. Zur sog. Hausbeschulung gibt es, ebenso wie zur Beschulung im Krankenhaus, bundesweit sehr unterschiedliche Regelungen, die außerdem sehr weit gefasst sind und zumeist die Klausel enthalten, dass die Stundenzahl des Unterrichts von den Ressourcen der (Stamm-) Schule abhängig ist, die sie erbringt (Heuer 2015). Aufgrund dessen kann vermutet werden, dass es einerseits sehr unterschiedlich ist, inwieweit Schulen überhaupt Hausunterricht gewähren und andererseits, wie dieser ausgestaltet wird. Hierzu sind deutschlandweit keinerlei Zahlen bekannt.

Alle Kinder der interviewten Leipziger Eltern erhalten in unterschiedlichem Umfang Hausbeschulung. Einerseits gibt es Rückmeldungen einer hohen Zufriedenheit mit der Hausbeschulung:

„Aber wir haben wirklich sehr, sehr großes Glück mit der Lehrerin. [...] also die hat wirklich sehr gut erfasst, was mein Kind kann und nicht kann und wie man sie nehmen muss. Und tatsächlich hat sie in dem halben Jahr Hausbeschulung mehr gelernt, als in den letzten zehn Jahren Schule, würde ich sagen. Also weil es halt auch wirklich [...] sehr zielgerichtet sein kann der Inhalt, den sie vermittelt. Und sie kann auch wirklich total individuell auf sie eingehen und dadurch ist das wirklich halt auch qualitativ sehr hochwertig“ (IP 1, Z: 186-192) (ebd., Anhang 2).

Gleichzeitig wird auch von Interessenskonflikten zwischen Schule, Eltern und Pflegedienst berichtet, die eine Hausbeschulung erschweren. Auch Informationsdefizite werden als Probleme genannt: Zwei Eltern äußern, dass sie gerne früher von der Möglichkeit der Hausbeschulung erfahren hätten. Außerdem beschreiben sie, dass es eine große organisatorische Herausforderung war, diese zu implementieren und bewerten sie als großes Entgegenkommen der Schule (ebd., S. 53).

„[...] weil es einfach zu unbekannt ist und weil Kinder mit chronischer Erkrankung oft hinten rüber fallen. Und sehr schnell gesagt wird: ‚Naja, dann schulen Sie doch Ihr Kind aus.‘ Dann ist das Problem für die Schule und für das Schulumt vom Tisch, aber nicht für das Kind. Und jedes Kind hat ein Recht auf Bildung und das geht halt oft wirklich hinten rüber“ (IP 1, Z: 234-237) (ebd., Anhang 2).

Lösungsmöglichkeiten im Kontext hoher Gesundheitsrisiken, wie die Hausbeschulung, sollten selbstverständlicher sein und bei Bedarf unkomplizierter realisiert werden. Gleichsam bleibt auch hier die Frage nach der Qualitätssicherung von Hausbeschulung als Frage offen und ist wenig diskutiert in Bezug auf die Schüler:innenschaft. Ergänzend hierzu kann aber auch auf die Perspektive von Kindern und Jugendlichen auf Hausunterricht in der Studie FamPalliNeeds verwiesen werden. Hier äußerten die befragten Jugendlichen, dass sie Hausbeschulung als nicht angemessene Alternative wahrnehmen, sondern sich einen regelmäßigen Schulbesuch wünschen (vgl. Jennessen et al. 2023). Zudem umfasst eine Hausbeschulung in der Regel keinesfalls den Umfang des regulären institutionsgebundenen Schulbesuchs und somit lastet auf den Eltern zumeist ein hoher Druck, Bildungsteilhabe in der Häuslichkeit durch eigenen Einsatz (mit) zu sichern. Internationale Studien berichten auch davon, dass Schulen Druck auf Eltern ausüben, ihre Kinder mit hohem Unterstützungsbedarf zuhause zu unterrichten, um einen formellen Schulausschluss zu vermeiden (Done et al. 2021). Dem muss fraglos kritisch begegnet werden.

3.1.5 Hybride Beschulung

In einer aktuellen Studie zur schulischen Situation von Schüler:innen im Autismusspektrum wird über die Unterrichtsform des sog. *flexi-schooling* berichtet. Dies ist eine variable Form der Teilzeitbeschulung, bei der Kinder und Jugendliche – je nach ihren Voraussetzungen – phasenweise die Schule besuchen, aber teilweise auch Unterricht zu Hause stattfindet (Richter et al. 2025): „Flexi-schooling or shared education can be understood as an educational third way, neither full-time home-schooling, nor full-time school attendance“ (ebd., S. 618). Eine Besonderheit von flexi-schooling ist, dass Schüler:innen von den Vorteilen beider Beschulungsarten profitieren und auch damit die jeweiligen Nachteile minimiert werden (ebd.). Von derartigen Formen der hybriden Beschulung berichten auch einige befragte Leipziger Elternteile:

„Und ab diesem Jahr hat zweimal in der Woche Hausunterricht und kann zweimal in der Woche zur Schule gehen. Und die Schulpsychologin kommt einmal in der Woche nach Hause“ (IP 1, Z: 46-48) (Fritzsche, 2025, Anhang 2).

In den Interviews wird von Eltern immer wieder das starke Bedürfnis nach *Flexibilität* geäußert und in diesem Zusammenhang auch der Wunsch nach hybridem Unterricht:

„Mit der Beschulung sind wir zufrieden, da kann ich nichts sagen. [...] Ich denke, oder wir denken, ein Modell aus einem Mix aus Heimbeschulung und Schule vor Ort, dass er eben auch Kinder um sich herum hat, ist für ihn, glaube ich, die beste Lösung“ (IP 2, Z: 308-311) (ebd., Anhang 3).

Darüber hinaus lassen sich jedoch keine Aussagen zur Qualität dieser hybriden Formate aus der Studie von Fritzsche (2025) ableiten.

3.2 Fazit

Wie sich bereits in den Studien von Fröhlich und Ulbrich (2003), Jennessen et al. (2023), Jennessen und Fellbaum (2025), wie auch in den Ausführungen von Degener-Storr und Kröger (2025) zeigte, wird auch in der hier dargestellten Elternbefragung (Fritzsche 2025) deutlich, dass die fragile gesundheitliche Situation in Verbindung mit unzureichender professioneller Pflegeunterstützung einer der Hauptgründe für das Fernbleiben von schulischer Bildung bei Kindern und Jugendlichen mit Komplexer Behinderung ist. Der derzeitige *Pflegenotstand* hat damit einen direkten Einfluss auf die schulische Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit hohem Unterstützungsbedarf. Während für Kinder und Jugendliche mit Krebserkrankungen und anderen chronischen bzw. progredienten Diagnosen eine Krankenhausbeschulung selbstverständlicher umgesetzt wird, werden laut der Elternbefragung von Fritzsche (2025) Schüler:innen mit Komplexer Behinderung bisher wenig oder gar nicht berücksichtigt. Hausbeschulung wird trotz der geringen Stundenzahl und dem Fehlen des sozialen Kontaktes in der vorliegenden Studie als gute Option angesehen, Bildungsteilhabe zu ermöglichen. Unterricht kann auf diese Weise individuell an die aktuellen Befindlichkeiten und an die Lernvoraussetzungen der Schüler:innen angepasst werden. Ein flexibler Wechsel zwischen einer Beschulung in der Stammschule und Hausunterricht (= hybride Beschulung) scheint eine elternseitig gewünschte, aber noch wenig umgesetzte Möglichkeit zu sein, um sowohl die Klassengemeinschaft zu erleben, als auch eine am aktuellen Gesundheitszustand orientierte schulische Teilhabe zu ermöglichen (ebd.).

Blickt man nun auf eine Differenzierung von *Bildungsteilhabe* – die bspw. auch durch Hausbeschulung ermöglicht werden kann – und *schulische Teilhabe* – die an institutionelle Angebote gebunden ist, so stellt sich die Frage, welche Bedeutung dies im Hinblick auf das Sustainable Development Goal (SDG) 4 ‚Hochwertige Bildung – Inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern‘ haben kann. Hier lässt sich zunächst festhalten, dass ein ‚*Whole School Approach*‘ (Vierbuchen & Rieckmann 2020) in Bezug auf diese Schüler:innenschaft nicht gewährleistet ist: Das Schulsystem ermöglicht bislang keine hinreichende Partizipation von Schüler:innen mit Komplexer Behinderung innerhalb von Bildungseinrichtungen: weder in inklusiven, noch in separierenden Schulformen. Schulische Teilhabe ist demnach absolut unzureichend gesichert und stellt sich durch die differenten Ausschlussformen als hoch prekär dar. Gleichsam lässt sich aus den explorativen Ergebnissen wohlwollend ein Bestreben

der Sicherung von Bildungsteilhabe (z.B. durch Hausbeschulungsangebote) interpretieren. Auch hier muss jedoch konstatiert werden, dass die Nachhaltigkeitsforderungen nach *inklusive Bildung* schwer durch Hausbeschulung zu gewährleisten sind und gleichsam die Frage nach der *Hochwertigkeit* dieser Bildungsangebote bislang nicht beantwortet werden kann.

So lässt sich grundsätzlich von einer *strukturellen Unsichtbarmachung* von Kindern und Jugendlichen mit komplexer Behinderung im Kontext des Anspruchs einer Bildung für hochwertige Entwicklung sprechen. Sie werden hier systematisch nicht mitgedacht – weder im Kontext von schulischer Teilhabe, noch von Bildungsteilhabe im Allgemeinen. Erschwerend kommt hinzu, dass Eltern häufig nicht über den rechtlichen Anspruch ihrer Kinder auf schulische Bildung Bescheid wissen und diesbezüglich keine Aufklärung erfahren haben (Fröhlich & Ulbrich 2003; Degener-Storr & Kröger 2025). Oft würden sie sich mit „fadenscheinigen“ Begründungen für den Schulausschluss ihrer Kinder zufriedengeben (Fröhlich & Ulbrich 2003, S. 266; Degener-Storr & Kröger 2025, S. 4f.). Aufgrund ihrer vielfältigen Belastungen (z.B. Einsatz für die Sichtbarkeit und Teilhabe ihrer Kinder, Organisation der Pflege, aufwendiges Durchsetzen adäquater Hilfsmittelversorgung und ärztlicher Behandlung) fehlt ihnen oftmals die Zeit und die Kraft, Beratungsangebote oder rechtlichen Rat diesbezüglich einzuholen. Damit werden sie aber auch der Möglichkeit beraubt, sich gegen ein ‚Off Rolling‘¹ oder illegitimen ‚Push Out‘² zu wehren.

Basierend auf den ausgewählten Erkenntnissen wird deutlich, dass die Sicherung der schulischen Teilhabe in Anbetracht einer komplexen Behinderung und (chronischen) Erkrankung immer wieder bedroht ist. Gerade die Formen von *informellen Ausschlüssen und Grauzonen des Schulabsentismus* (Done et al. 2021) verstärken Bildungsbenachteiligung. Wichtig ist es, ein Bewusstsein zu entwickeln, dass der (Teil)Ausschluss des Personenkreises von Bildung keineswegs (primär) in individuellen Faktoren begründet liegt und es sich bei Schüler:innen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung insgesamt um eine Personengruppe handelt, die in vulnerablen Verhältnissen lernt (Schuppener et al. 2021) und deren Ausschlussrisiken als „Kernproblem ihrer Lebenswirklichkeit und ihrer pädagogischen Begleitung“ angesehen werden müssen (Fornfeld 2008a, S. 27). Um die Teilhabe an Bildung für diese Schüler:innenschaft zu sichern, ist die Reflexion struktureller Barrieren, die Formen von Schul- und Unterrichtsausschluss begünstigen, zentral bedeutsam. In einer ersten vagen Suchbewegung möchten wir daher Fragen for-

1 ‚Off-Rolling‘ liegt vor, wenn Schulen bspw. Berichte über unangemessenes Verhalten absichtlich dramatisieren, um formelle Ausschlüsse zu rechtfertigen (Done et al. 2021).

2 Unter ‚Push-Out‘ wird das Versäumnis von Schule verstanden, angemessene Unterstützung zu leisten und Suspendierungen und Ausschlüsse vorzuziehen, anstatt andere Formen der Problembewältigung zu erwägen (ebd.).

mulieren vor dem Hintergrund einer *Pädagogik der Vulnerabilität* (Burghardt et al. 2017; Seitzer et al. 2026). Diese verstehen wir – auf der Basis einer Anerkennung von Vulnerabilität als menschliches Wesensmerkmal – wie folgt:

„Pädagog*innen sind dafür verantwortlich, Ziele, Maßnahmen und Inhalte pädagogisch so zu vermitteln, dass Menschen nicht körperlich verletzt, symbolisch diskreditiert, in ihren Entwicklungen behindert, in ihren Interessen missachtet und in ihrer Autonomie angegriffen werden“ (Stöhr et al. 2019, S. 7).

Als Schüler:in in vulnerablen Lebenslagen nicht zusätzlich – durch differente Ausschlusspraktiken – in der eigenen Entwicklung behindert zu werden, stellt damit unseres Erachtens einen zentralen Auftrag einer Bildung für nachhaltige Entwicklung dar, da diese grundlegend an *Partizipation* orientiert ist und allen Kindern und Jugendlichen „einen vielfältigen und ganzheitlichen Zugang zu Fragen der Nachhaltigkeit und Inklusion“ ermöglichen sollte (Vierbuchen & Rieckmann 2020, S. 8). Dem widersprechen die skizzierten Formen von Schulabsentismus im von uns skizzierten Verständnis deutlich. Mit dem Anspruch einer Pädagogik der Vulnerabilität könnte hier mit einem geschärften Blick auf strukturelle und institutionelle Verantwortungen geschaut werden und es lassen sich unzureichende Unterstützungen der Schüler:innen und der Eltern (Melvin et al. 2023) sichtbar machen, um künftig derartige Ausschlüsse und damit einhergehende Verletzungen zu vermeiden.

4 Ausblick

Zusammenfassend lässt sich – besonders auch mit Blick auf zukünftige Forschungsanliegen – Folgendes festhalten:

1. Als Ausgangsbasis bräuchte es eine *deskriptive Übersicht über verschiedene formelle und informelle Schul- und Unterrichtsausschlüsse* von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung, um grundlegende Aussagen über den Umfang und die Art von Schulabsentismus in diesem Bereich treffen zu können.
2. Eine differenzierte *Analyse von Zusammenhängen verschiedener Ausschlussgründe* – z. B. mit den Diagnosen, mit der besuchten Schulart, mit den Lehrer:innen-Haltungen und Lehrer:innen-Belastungen oder auch mit den bildungspolitischen Vorgaben im Hinblick auf inklusive Beschulung und Bildung für nachhaltige Entwicklung – würde einen vertiefteren Einblick in die Hintergründe von Schulabsentismus im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung geben.
3. Gleichsam fehlt eine Erforschung von Schulabsentismus in Verbindung mit einer *kritischen Diskussion zu illegalen und/oder illegitimen Ausschluss- und*

Ausgrenzungspraktiken (vgl. Done et al., 2021). Dies erscheint jedoch zentral bedeutsam, da es Einblick in die sogenannten ‚grey exclusions‘ (ebd.) ermöglicht und Strukturen fördert, die ausschlussvermeidend sind:

„The suggestion here is that ‚under the radar‘ exclusionary practices in schools, and their relationship to formal exclusion, must be highlighted and addressed, and this would include exploring how teachers who do appear to be opposed to illegal exclusionary practices [...] can be supported“ (Done et al. 2021, S. 40).

4. Und nicht zuletzt bedarf es dringend einer *Forschung zu den Folgen von (Teil)Schulabschluss* im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung (Melvin et al. 2023), um zu einer umfassenden Enttabuisierung von Ausschlussformen sowie zu einer Vermeidung der Reproduktion von Vulnerabilisierung und (Bildungs)Benachteiligung durch das Bildungssystem beizutragen. Folgende Fragen können dabei ggf. eine reflexive Orientierung – entlang der vier Teilaspekte des formulierten SDG 4 – ermöglichen:

- *Gerechtigkeit*: Wie kann eine Sicherung von Bildungsteilhabe im Kontext von Schulabsentismus ermöglicht werden? Sind Forderungen wie: ‚Grenzen der Pädagogik‘ / ‚Grenzen der Beschulbarkeit‘ (Henricke 2016) wichtige oder hinderliche Konstrukte im Rahmen einer Bildungsteilhabesicherung?
- *Hochwertigkeit*: Welche Bildungsangebote erhalten Kinder & Jugendliche in der Häuslichkeit, im Kinderhospiz oder in Einrichtungen der Eingliederungshilfe (z. B. in sogenannten ‚Intensivpädagogischen Wohngruppen‘)? Wie lässt sich hier eine Qualität messen und sichern?
- *Inklusion*: Welche Bedeutung kommt institutionellen Anerkennungs- und Verknüpfungslogiken im Zusammenhang mit Schul- und Unterrichtsausschluss zu? Wie lassen sich derartige Formen von Schulabsentismus mit einem Verständnis von Inklusion vereinbaren?
- *Lebenslanges Lernen*: Inwiefern besteht durch Auslagerung von Bildungsaufgaben an Eltern, andere Fachkräfte oder Assistenzpersonen ein zentrales Deprofessionalisierungsrisiko (Schuppener et al. 2022), was die Kinder im Hinblick auf das lebenslange Lernen nachhaltig marginalisiert?

Nur mit einem Anspruch an eine transparente, reflexions- und reduktionsorientierte Auseinandersetzung mit Formen des Fernbleibens von Schule als risikobehafteter Schulabsentismus im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung lassen sich damit verbundene Konsequenzen in Form von (Bildungs)Benachteiligung, Diskriminierung und Ausgrenzung offen diskutieren und bekämpfen. Es braucht daher dringend enttabuisierte Schlaglichter

auf die Vielfalt an Formen des Schulabsentismus im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung, damit es nicht zu einer stillschweigenden Akzeptanz verfestigter ‚Bildungssituationen im Abseits‘ für Schüler:innen kommt, die ohnehin mit einer Komplexität an Vulnerabilisierungen in ihrem Lebensalltag konfrontiert sind.

Literatur

- Bergeest, H. & Boenisch, J. (2019). *Körperbehindertenpädagogik. Grundlagen – Förderung – Inklusion* (6.Auflage). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838551548>
- Burghardt, D., Dziabel, N., Höhne, T., Dederich, M., Lohwasser, D., Stöhr, R. & Zirfas, J. (2017). *Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-030176-4>
- Burkert-Eulitz, M. (2025). *Umfrage Inklusion – Wie viele Kinder werden in Berlin nicht beschult?* [Schriftliche Anfrage]. Abgeordnetenhaus von Berlin. <https://pardok.parlament-berlin.de/starweb/adis/citat/VT/19/SchrAnfr/S19-22544.pdf>, letzter Zugriff 18.05.2026.
- Degener-Storr, J. & Kröger, S. (2025). „Kaum bis gar nicht beschult“. *Menschen*, 48(4), 4–5.
- Done, E.J., Knowler, H. & Armstrong, D. (2021). 'Grey' exclusions matter: mapping illegal exclusionary practices and the implications for children with disabilities in England and Australia. *J Res Spec Educ Needs*, 21, 36–44. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12539>
- Fornefeld, B. (2008a). Verantwortung für Menschen mit Behinderung im Wandel der Zeit. In: B. Fornefeld (Hrsg.), *Menschen mit komplexer Behinderung: Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik* (S. 14–30). Reinhardt.
- Fornefeld, B. (2008b). Menschen mit Komplexer Behinderung. Klärung des Begriffs. In: B. Fornefeld (Hrsg.), *Menschen mit komplexer Behinderung: Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik* (S. 50–81). Reinhardt.
- Fritzsche, S. (2025). *Die Sicherstellung einer kontinuierlichen Beschulung bei Komplexer Behinderung und chronischer Erkrankung*. (Unveröffentlichte Wissenschaftliche Arbeit / Lehramt Sonderpädagogik, Universität Leipzig).
- Fröhlich, A. & Ulbrich, H. (2003). An den Grenzen des Lehrens- Elternperspektive. In: W. Lamers & T. Klauß (Hrsg.), ... alle Kinder alles lehren! - Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer-mehrfachbehinderten Menschen. *selbstbestimmtes leben*, 255–270.
- Jantzen, W. (2014). Das behinderte Ding wird Mensch. Inklusion verträgt keine Ausgrenzung. *Behinderte Menschen* 1, 17–29.
- Haaga, H. (2025). Vorwort Deutschland. In: N. Sommer, S. Müller & R. Langnickel (Hrsg.), *Brücken zur Teilhabe: Wo Krankheit und Schule sich begegnen. Chancen inklusiver Bildung für Kinder und Jugendliche mit chronischen Erkrankungen* (S. 13–14). Klinkhardt.
- Heyne, D., Gren Landell, M., Melvin, G. & Gentle-Genitty, C. (2019). Differentiation between school attendance problems: Why and how? *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 8–34. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>
- Hennicke, K. (2016). Grenzen der Beschulbarkeit - Ein Erfahrungsbericht über ein gravierendes Gesundheitsproblem. *Heilpädagogische Forschung* 42(3), 160–168.
- Heuer, D. (2015). *Die Beschulung längerfristig kranker Schülerinnen und Schüler als Herausforderung des öffentlichen Schulorganisationsrechts: Krankenhaus- und Hausunterricht im föderalen Schulwesen*. Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845261331>
- Jennessen, S., Dennier, M., Baumgärtel, C. & Fellbaum, K. (2023). *FamPalliNeeds - Bedürfnisse von Familien mit lebensverkürzend erkrankten Kindern und Jugendlichen*. <https://doi.org/10.18452/26246>

- Jennessen, S. & Fellbaum, K. (2025). Robotics, Klinikbetten, Menschen: Hoher Unterstützungsbedarf als Herausforderung für eine Pädagogik bei Krankheit an unterschiedlichen Lernorten. *Empirische Pädagogik*, 39(3), 248–264. <https://doi.org/10.62350/LTHN3126>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6.Auflage). Beltz Juventa.
- Melvin, G. A., Freeman, M., Ashford, L. J., Hastings, R. P., Heyne, D., Tonge, B. J., Bailey, T., Tot-sika, V., & Gray, K. M. (2023). Types and correlates of school absenteeism among students with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research* 67, 375–386. <https://doi.org/10.1111/jir.13011>
- MenschenKind (2019). *Position zur Versorgung chronisch kranker Kinder in Berliner Schulen*. MenschenKind – Fachstelle für die Versorgung chronisch kranker und pflegebedürftiger Kinder. https://www.kinderpflegenetzwerk.de/download/2019/20190522_Positionspapier_MenschenKind_VersorgunginderSchule_201905.pdf, letzter Zugriff 18.05.2026.
- Ricking, H. (2009). Konzeptionelle Förderung schulischer Anwesenheit und Partizipation. In: H. Ricking, G. Schulze & M. Wittrock (Hrsg.), *Schulabsentismus und Dropout. Erscheinungsformen – Erklärungsansätze – Intervention* (S. 221–233). Schöningh.
- Richter, M., Nishnik, J., Borrmann, A., Grummt, M. & Lindmeier, C. (2025). Systematic review on flexi-schooling of autistic students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 1–15. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12748>
- Sasso, I. & Sansour, T. (2023). Schulabsentismus bei Kindern und Jugendlichen im Autismus Spektrum. *Zeitschrift Autismus* 96/2023.
- Schuppener, S., Schlichting, H., Goldbach, A. & Hauser, M. (2021). *Pädagogik bei zugeschriebener geistiger Behinderung*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-025252-3>
- Schuppener, S., Weithardt, M., Heusner, J. & Rabe, M. (2022). Unter dem Deckmantel professionellen Handelns: Risiken für die Entgrenzung der Anwendung freiheitseinschränkender Maßnahmen (FeM) bei Kindern und Jugendlichen mit sogenannter geistiger Behinderung. *Sonderpädagogische Förderung heute* 67(4), 387–400.
- Schuppener, S., Hennicke, K. & Reiprich, F. (2024). Die Förderung der seelischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung – eine Aufgabe für Sonderpädagogik, Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 75(10), 457–468.
- Seitzer, P., Krebs, M., Rader, T., Stöhr, R., Dederich, M. & Zirfas, J. (2026). *Pädagogik der Vulnerabilität*. Beltz Juventa.
- Stöhr, R., Lohwasser, D., Noack Napoles, J., Burghardt, D., Dederich, M., Dziabel, N., Krebs, M., & Zirfas, J. (2019). *Schlüsselwerke der Vulnerabilitätsforschung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20305-4>
- Vierbuchen, M.-Ch. & Rieckmann, M. (2020). Bildung für nachhaltige Entwicklung und inklusive Bildung. Grundlagen, Konzepte und Potenziale. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 43(1), 4–1. <https://doi.org/10.31244/zep.2020.01.02>

Autorinnen

Schlichting, Helga, Dr. phil.

Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Institut für Förderpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung bei Komplexer Behinderung, Pflege und Therapie im Kontext Komplexer Behinderung (Nahrungsaufnahme/Sondenernährung, Schmerzen/Schmerzerkennung u. a.), Begleitung von Sterben, Tod und Trauer bei Menschen mit geistiger und Komplexer Behinderung

helga.schlichting@uni-leipzig.de

Schuppener, Saskia, Prof. Dr.

Orcid: 0000-0001-6338-5209

Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Institut für Förderpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusionssensible Hochschulentwicklung, Inklusive Sozialraumorientierung & Schulentwicklung, Diagnostik im Kontext schulischer Inklusion, Leichte Sprache und kommunikative Barrierefreiheit, Herausforderndes Verhalten im Kontext Geistiger Behinderung, Strukturelle Gewalt, Autonomieeinschränkungen und freiheitsentziehende Maßnahmen bei Menschen mit sogenannter geistiger und Komplexer Behinderung, Schul- und Unterrichtsausschluss, Vulnerabilität

schupp@uni-leipzig.de