

Stommel, Theresa; Schindler, André

Bildung im Kontext komplexer Behinderung – inklusiv und hochwertig? Feststellungen zur schulischen Situation und Überlegungen zur Gestaltung der Lehrer:innenbildung

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. 112-129



Quellenangabe/ Reference:

Stommel, Theresa; Schindler, André: Bildung im Kontext komplexer Behinderung – inklusiv und hochwertig? Feststellungen zur schulischen Situation und Überlegungen zur Gestaltung der Lehrer:innenbildung - 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. 112-129 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-364943 - DOI: 10.25656/01:36494; 10.35468/6253-06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-364943>

<https://doi.org/10.25656/01:36494>

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

Theresa Stommel und André Schindler

Bildung im Kontext komplexer Behinderung – inklusiv und hochwertig? Feststellungen zur schulischen Situation und Überlegungen zur Gestaltung der Lehrer:innenbildung

Kurzfassung in Leichter Sprache

Bildung für Kinder mit komplexer Behinderung

Dieser Text erklärt:

Wie ist Bildung für Kinder mit komplexer Behinderung?
Was brauchen Lehr-Personen für die Gestaltung von guter
Bildung?

Komplexe Behinderung bedeutet:

Ein Kind hat mehrere schwere Beeinträchtigungen. Zum
Beispiel: Es kann schwer verstehen oder sprechen. Es kann sich
schwer bewegen. Es kann schlecht sehen oder hören.
Das Kind braucht viel Unterstützung.
Es gibt viele Barrieren durch Hindernisse in der Umgebung.

Wie lernen Kinder in Deutschland und der Schweiz?

Fast alle Kinder mit komplexer Behinderung gehen in Sonder-
Schulen. Inklusion bedeutet: Alle Kinder lernen zusammen.
Aber: Kinder mit komplexer Behinderung lernen kaum mit
Kindern ohne Behinderung zusammen.

Lehr-Personen von Sonder-Schulen sagen:

Die Arbeit ist anspruchsvoll. Die Kinder brauchen Hilfe und Pflege. Sie brauchen Therapie und passende Lern-Angebote. Es fehlen Ideen, wie gute Bildung für diese Kinder aussieht.

Was ist Bildung?

Bildung ist mehr als Unterricht. Kinder lernen durch Beziehung, Erfahrungen und Begegnungen.

Alle Kinder können lernen: Auch Kinder, die nicht sprechen oder sich wenig bewegen.

Zum Beispiel durch Berührung, Musik, Blick-Kontakt oder gemeinsame Aktivitäten.

Wichtig ist:

Alle Menschen können lernen.

Bildung hilft Kindern, sich zu entwickeln. Bildung hilft Kindern, die Welt zu erleben. Bildung hilft Kindern, sich selbst zu erleben.

Bildung muss zu den Fähigkeiten und Bedürfnissen jedes Kindes passen.

Damit gute Bildung gelingt, brauchen Lehr-Personen:

Überzeugung: Alle Kinder können lernen. Aufmerksamkeit für jedes Kind. Gute Zusammenarbeit mit Fach-Personen.

Wissen über Entwicklung und Kommunikation.

Wissen über Pflege und Unterricht.

Was sollen Hoch-Schulen tun?

Lehr-Personen gut vorbereiten. Zeigen, was Bildung sein kann.

Methoden für den Unterricht zeigen. Zeigen, wie man zusammenarbeitet.

Fazit:

Kinder mit komplexer Behinderung haben ein Recht auf gute Bildung. Dafür brauchen sie gute Unterstützung, passende Lernangebote und Lehr-Personen, die aufmerksam sind und die Kinder ernst nehmen.

Zusammenfassung

Die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit komplexer Behinderung ist bis heute unzureichend: Trotz Inklusionsbestrebungen werden sie weiterhin in separativen Schulen unterrichtet. Zugleich drohen ihre bildungsbezogenen Ansprüche weiter in den Hintergrund zu rücken. Über die Qualität der unterrichtlichen Praxis liegen bislang nur wenige Erkenntnisse vor.

Der Beitrag diskutiert die Bildungssituation der Personengruppe in Deutschland und in der Schweiz anhand aktueller bildungsstatistischer Befunde. Vor dem Hintergrund des UN-Nachhaltigkeitsziels *Bildung* wird aufgezeigt, dass vertiefte bildungstheoretische Reflexionen im Kontext komplexer Behinderung erforderlich sind. Auf dieser Grundlage werden Anforderungen an die sonderpädagogische Praxis abgeleitet. Abschließend wird mit Blick auf den Ausbildungsauftrag von Hochschulen gefragt, welche Aspekte in der Lehrer:innenbildung stärker berücksichtigt werden müssten, um die Bildungssituation dieser Schüler:innen zu verbessern.

Schlüsselbegriffe: Bildung, komplexe Behinderung, pädagogische Professionalisierung

Abstract

The educational situation of children with profound intellectual and multiple disabilities (PIMD) is inadequate: Despite efforts towards inclusive education, these children continue to be educated in segregated schools. At the same time, their educational needs are at risk of further marginalization. Moreover, there is limited empirical evidence available regarding the quality of teaching in segregated schools.

Based on recent education statistics, this chapter discusses the educational situation of students with PIMD in Germany and Switzerland. In the context of the UN Sustainable Development Goal on *Quality Education*, the chapter argues that deeper theoretical reflections on the concept of *Bildung* in relation to students with PIMD are needed. Building on this discussion, implications for special education practice are derived. Finally, the chapter addresses the role of universities and asks which aspects need to be considered in order to improve the educational situation of people with PIMD.

Keywords: Bildung, PIMD, Pedagogical Professionalization

1 Einführung

Das UN-Nachhaltigkeitsziel *Bildung* ist Ausdruck eines gesellschaftlichen Anspruchs und gleichzeitig zentrales Anliegen der Sonderpädagogik. Insbesondere die Pädagogik bei komplexer Behinderung ist seit jeher darum bemüht, Zugang zu Schule und Bildung für entsprechende Kinder und Jugendliche zu ermöglichen und den Diskurs über Gelingensbedingungen zu führen (Bernasconi & Böing 2015). Menschen mit komplexer Behinderung sind „aufgrund ihrer (schwer) beeinträchtigten Disposition, ihrer (massiv) eingeschränkten Aktivität und (stark) eingeschränkten kontextuellen Bedingungen gravierend in ihrer Partizipation eingeschränkt“ (Schindler 2021, S. 30). Komplexe Behinderung bestimmt sich folglich als „Relation (‚Verhältnis‘) zwischen individuellen und sozialen Faktoren“ (Mohr & Schindler 2024, S. 16).

Der Beitrag betrachtet die Bildungssituation von Schüler:innen mit komplexer Behinderung in Deutschland und in der Schweiz bildungsstatistisch und reflektiert sie kritisch. Anschließend wird die Notwendigkeit bildungstheoretischer Reflexionen im Kontext komplexer Behinderung aufgezeigt. Mit Perspektive auf die Lehrer:innenausbildung an Hochschulen wird diskutiert, welche Aspekte diesbezüglich berücksichtigt werden müssten, um die Bildungssituation der Personengruppe nachhaltig zu verbessern.

2 Bildung in Deutschland und in der Schweiz – inklusiv und hochwertig?

Bis in die 1970er Jahre galten Menschen mit komplexer Behinderung im deutschen Sprachraum als bildungs-, schul- und entwicklungsunfähig (Fornefeld 2020, S. 38f.). Die Dogmen ‚Bildungsunfähigkeit‘, ‚Unerziehbarkeit‘ und ‚Unverständlichkeit‘ (Feuser 2009) zeigten sich als Definitionskriterien für diese Personengruppe als äußerst dominant und resistent. Anfangs fokussierte sich die Beschulung von Lernenden mit komplexer Behinderung ausdrücklich nicht auf Bildung. Ein Grund liegt (bis heute) in der Schwierigkeit der Einpassung in das tradierte, idealisierte humanistische Bildungsverständnis (Ackermann 2010/1990). Bildung bei komplexer Behinderung war daher kaum oder gar nicht anzutreffen (Lamers 2000; Lamers & Heinen 2006) und als „bedrohte Bildung“ (Wieczorek 2007, S. 114) zu verstehen.

Im deutschsprachigen Raum sind empirische Daten zum Schulbesuch von Lernenden mit komplexer Behinderung nur spärlich vorhanden. Repräsentative Studien bestehen für Baden-Württemberg (Klauß et al. 2006), Nordrhein-Westfalen (Bernasconi 2017) und die Schweiz (Dietrich et al. 2006). Die untersuchten Bildungssituationen liegen teilweise 20 Jahre zurück. Trotzdem lassen sich zentrale Befunde herausstellen, die sich „bis heute wahrscheinlich

nicht wesentlich geändert haben“ (Mohr & Schindler 2024, S. 27). Kinder und Jugendliche mit komplexer Behinderung besuchen fast ausschließlich Sonderschulen mit den Förderschwerpunkten Geistige Entwicklung (GE) oder körperliche und motorische Entwicklung und machen innerhalb der Schulen durchschnittlich einen Anteil von 20–30% aus. Die Spannweite der diesbezüglichen Angaben der Schulen ist mit Werten von einzelnen bis über 160 Lernenden mit komplexer Behinderung sehr hoch (Bernasconi 2017, S. 313f.; Dietrich et al. 2006, S. 40; Klauß et al. 2006, S. 30).

Inklusive Beschulung von Lernenden mit komplexer Behinderung ist äußerst selten. Die Hoffnung von Lamers und Heinen, dass sich an dieser Situation „in naher Zukunft etwas ändern“ (2011, S. 320) könnte, scheint sich nicht zu bewahrheiten. Vielmehr scheint eine neue „Klassifizierung in inkludierbare und – zumindest gegenwärtig – nicht inkludierbare Schülergruppen“ (Musenbergh & Riegert 2013, S. 155) zu entstehen, durch welche vor allem Lernende mit hohem Pflegebedarf, mit schweren kognitiven Beeinträchtigungen und mit herausfordernden Verhaltensweisen in den separierenden Sonderschulen verbleiben (Dworschak et al. 2016, S. 10f.).

2.1 Bildungssituation in Deutschland

Lange Zeit hatte in Deutschland die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs automatisch die Überweisung an eine Förderschule zur Folge. Erst mit den *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland* der Kultusministerkonferenz (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK] 1994) mündete ein positives Ergebnis entsprechender Diagnostik nicht mehr notwendigerweise in einem Förderschulbesuch und integrative Beschulung wurde möglich. Seit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 in Deutschland gilt inklusive Bildung als allgemeines Menschenrecht (Art. 24 UN-BRK). Allerdings wird eine große Anzahl an Schüler:innen mit Förderbedarf nach wie vor an Förderschulen unterrichtet. Das betrifft vor allem Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt GE. Die Gruppe macht in Deutschland etwa 16,9% aller Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus (Müller et al. 2020; KMK 2022). Von insgesamt 111.562 Lernenden mit dem Förderschwerpunkt GE besuchten im Schuljahr 2023/24 deutschlandweit 97.018 eine Förderschule (KMK 2024). Erstaunlich ist dabei, dass nicht nur die Anzahl inklusiv beschulter Schüler:innen, sondern auch die Anzahl exklusiv beschulter Schüler:innen in den letzten Jahren sukzessive angestiegen ist (vgl. Abb. 1; Bernasconi 2017; KMK 2024). Entsprechend hat auch die Anzahl positiver sonderpädagogischer Diagnostik im Förderschwerpunkt GE zugenommen (Bernasconi 2024). So stieg im Zeitraum vom 1999 bis 2023 im Vergleich zur Gesamtschüler:innenanzahl der Anteil al-

ler Lernenden mit dem Förderschwerpunkt GE von 1,28 % auf 2,50 % bzw. der Anteil an Lernenden mit Förderschwerpunkt GE an Förderschulen von 1,24% auf 2,17% an.

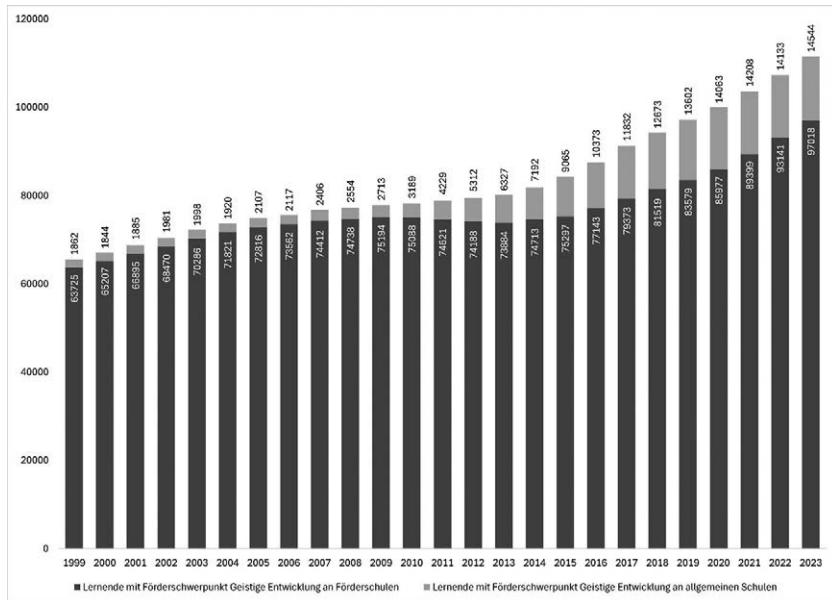


Abb. 1: Lernende mit Förderschwerpunkt Geistic Entwicklung in Deutschland (Eigene Darstellung, Datenquelle: KMK, Sonderpädagogische Förderung an Schulen (Archiv))

Studien belegen eine große Heterogenität bei den individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden mit Schwerpunkt GE, was mit entsprechend vielfältigen Unterstützungsbedarfen in einzelnen Entwicklungsbereichen einhergeht (Bernasconi 2024; Dworschak et al. 2012). Es zeigt sich ferner, dass der Anteil an Lernenden im Autismus Spektrum sowie derjenigen, die herausforderndes Verhalten zeigen, an Förderschulen GE erheblich steigt (Baumann et al. 2021; Bernasconi 2026). Obschon es sich bei diesen nicht zwingend um Lernende mit komplexer Behinderung handelt, wird aufgrund des erhöhten Unterstützungs- und Zuwendungsbedarfs häufig über intensivpädagogische Förderung im Rahmen einer Schwerstbehinderung entschieden (Bernasconi 2024). Das hat zur Folge, dass der Anteil an Lernenden mit komplexer Behinderung an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt GE im Verhältnis zu Lernenden im Autismus Spektrum oder solchen, die herausforderndes Verhalten zeigen, abnimmt. Durch den u.a. mit der Veränderung

der Schüler:innenschaft einhergehenden Anstieg an Lernenden mit hohem Unterstützungsbedarf geraten Förderschulen an ihre Belastungsgrenzen (u. a. Sarti 2024). Lehrpersonen erleben sich aufgrund veränderter Arbeitsbedingungen, steigendem Aufwand bei der Kooperation mit Bezugspersonen, zunehmenden Anleitungsaufgaben im Klassenteam, mehr bürokratischen Aufgaben und Personalmangel als zunehmend belastet (Bernasconi 2026). Die Gefahr steigt, dass der Bildungsanspruch der ohnehin von Exklusion bedrohten Personengruppe nicht umfänglich eingelöst wird (Bernasconi 2024; Klaufuß et al. 2006).

2.2 Bildungssituation in der Schweiz

Separative schulische Maßnahmen für Kinder mit besonderem Förderbedarf finden in der Schweiz in folgenden Schulformen statt (Sahli Lozano et al. 2021, S. 20f.):

- *Sonderklassen an Regelschulen* (z. B. Einführungsklassen, Kleinklassen für besondere Förderung oder Klassen für fremdsprachige Lernende) nehmen eine reduzierte Anzahl Lernender auf, deren Entwicklung gefährdet ist oder die dem Unterricht in der Regelklasse aufgrund ihrer Schwierigkeiten (z. B. Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten) nicht folgen können.
- *Sonderschulen* sind sonderpädagogische Einrichtungen der obligatorischen Bildungsstufe mit möglichem stationärem Unterbringungs- oder mit Tagesbetreuungsangebot, die auf bestimmte Behinderungsformen und/oder Lern- und Verhaltensschwierigkeiten spezialisiert sind.

Die Bildungsstatistik der Schweiz zeigt, dass die *Sonderklassen an Regelschulen* einer dynamischen Entwicklung folgen, da sie auf gesellschaftliche Veränderungen reagieren. Dabei werden Einflüsse wie die sozialpolitische Forderung ‚Integration vor Separation‘ sowie Migrationswellen (z. B. Ukraine-Krieg) sichtbar. Inklusionsbestrebungen spiegeln sich darin, dass die Anzahl der Lernenden in Sonderklassen (ohne die Klassen für Fremdsprachige) zwischen 2004 und 2022 um 73 Prozent gesunken ist (Lanners 2024, S. 5).

Gleichzeitig ist vor dem Hintergrund der Inklusionsbestrebungen festzustellen, dass sowohl die Zahl der Lernenden in Klassen an *Sonderschulen* in den letzten 40 Jahren wie auch deren Anteil an der Gesamtzahl der Lernenden kontinuierlich gestiegen ist (ebd.; vgl. Tab. 1). Die vorhandenen Kennzahlen verdeutlichen zudem, dass in den letzten Jahren sowohl die Anzahl der Sonderschulen als auch deren Anteil am gesamten Schulangebot deutlich gestiegen ist (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Lernende an Sonderschulen in der Schweiz (Eigene Darstellung, Datenquelle: Bundesamt für Statistik)

Schuljahr	Lernende Total	Lernende Sonderschule	%-Anteil an Lernende Total	Anzahl Sonderschulen	%-Anteil des Schulangebots
2016/17				445	3,4 %
2017/18	944 632	17 276	1,83	452	4,4 %
2018/19	954 699	17 370	1,82	448	4,7 %
2019/20	965 975	17 660	1,83		
2020/21	976 078	18 072	1,85		
2021/22	987 675	18 577	1,88		
2022/23	1 011 440	19 367	1,91	521	6,0 %
2023/24	1 024 182	20 141	1,97		

Aktuelle Studien zur Schulplatzierung von Lernenden mit besonderem Förderbedarf (Snozzi et al. 2024, 2025) machen in Bezug auf Sonderschulen für Lernende mit kognitiven oder mit körperlichen, sensorischen oder mehrfachen Beeinträchtigungen deutlich, dass ein erheblicher Anteil der Lernenden während des gesamten Untersuchungszeitraums (2009–2021) in der gleichen Sonderschulart bleibt. Snozzi et al. gehen davon aus, dass diese Lernenden umfassenden und komplexen Unterstützungsbedarf aufweisen, welchem in der Regel in hoch spezialisierten Einrichtungen begegnet wird (2023, S. 10f.). Ein spezielles Augenmerk verdient die Einführung des Lehrplans 21 an Schweizer Sonderschulen. Zuvor waren allgemein geltende Lehrpläne für Lernende mit besonders hohem Förderbedarf nur bedingt einsetzbar, sodass diese „vom Lehrplan befreit“ waren (Wolfisberg 2019, S. 1). Der Lehrplan 21 ist nun für alle Lernenden ohne Ausnahme verpflichtend (Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz 2016). Die Anwendung des Lehrplans 21, der in erster Linie für den Regelschulbereich konzipiert ist, ist für Kinder mit komplexer Behinderung in einer Broschüre speziell ausformuliert (Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz 2019). Lehrpläne geben aus Sicht vieler Lehrpersonen und Schulleitungen im Bereich GE Sicherheit und Orientierung (Snozzi et al. 2020, S. 48). Für die Unterrichtsplanung erweist sich die „Orientierung an Fachbereichen“ jedoch weniger wichtig als die „Entwicklungsorientierung“, „Orientierung an Daseins- und Befähigungsbereichen“ und „Orientierung an ICF-Dimensionen“ (ebd., S. 49f.). Snozzi et al. verdeutlichen

die bisherig geringe Bedeutung von Lehrplänen und identifizieren mit der Einführung des Lehrplans 21 die Chance zur systematischen Bildungsplanung im Bereich GE (ebd., S. 51f.)

3 Bildungstheoretische Reflexionen

Die Feststellungen zur Bildungssituation zeigen, dass Lernende mit komplexer Behinderung in beiden Ländern exklusiv beschult werden. Klauß et al. (2006) stellen außerdem bereits Anfang der 2000er Jahre fest, dass Schüler:innen mit komplexer Behinderung auch an Förderschulen seltener als andere am Fachunterricht partizipieren. So ist davon auszugehen, dass die genannte Personengruppe auch innerhalb der separierenden Schulform zunehmend eine Randgruppe bildet und selbst in separativen Institutionen weiter von Exklusion betroffen ist (Bernasconi, Bieritz, Goll & Wagner 2022). Fornefeld (2011) stellt fest, dass „angesichts der sich wandelnden Schülerschaft keine Zeit mehr für die pflege- und betreuungsintensiven schwerstbehinderten Schüler“ (S. 50) bleibt. Sie bilden eine „Restgruppe“ (ebd.), deren Bildungs- und Teilhaberecht weiter eingeschränkt wird.

Bei der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit komplexer Behinderung weisen pädagogische Fachpersonen auf spezifische Herausforderungen für die Planung und Durchführung von pädagogisch-therapeutischen Angeboten und schulischem Unterricht hin, darunter:

- die stark eingeschränkte individuelle Disposition und der instabile Gesundheitszustand der Lernenden,
- fehlende gesellschaftliche Erwartungen an die Beschulung dieser Lernenden,
- oftmals unzureichende zeitliche und personelle Ressourcen,
- die häufig erschwerte interdisziplinäre Zusammenarbeit,
- die Frage nach der Orientierungsgrundlage zur Gestaltung von Bildung (Orientierung an Konzepten, Methoden, Fachwissen; an Zielvorstellungen wie Wohlbefinden, Kompetenzförderung und Beziehungsgestaltung; an der Entwicklungssituation, den Bedürfnissen und Interessen des Kindes) und
- ein scheinbar nicht passender Bildungsbegriff (Schindler 2021, S. 323ff.).

Vor diesem Hintergrund zeigt sich ein spezifisches Bildungsverständnis bei Fachpersonen sonderpädagogischer Einrichtungen im Kontext komplexer Behinderung (Schindler 2021). Es beruht auf der bedingungslosen Zuschreibung von Bildungsfähigkeit und Bildungsanspruch jedes Menschen, der Zielsetzung allseitiger Bildung und der Überzeugung, dass Bildung eine pädagogische

Beziehung erfordert. Als zentrale Ziele werden Wohlbefinden, Selbsttätigkeit und Kommunikation der Lernenden verfolgt. Dieses Verständnis weist neu-humanistische Züge auf, die sich jedoch in Bezug auf die genannte Zielgruppe als nur begrenzt angemessen erweisen. Im Bildungsverständnis zeigen sich zudem Spannungsfelder, die als notwendig gelten, um Bildung im Kontext komplexer Behinderung denken und umsetzen zu können. Bildung wird als Schulbildung und als Bildung in allen Lebensbereichen und -phasen verstanden, als Selbsttätigsein, Miterleben oder stellvertretende Unterstützung und sie wird in Einzel- wie Gruppensituationen verortet. Insgesamt zeigt sich ein vielschichtiges, aber spannungsreiches Bildungsverständnis, das Bildung als individuellen und relationalen Prozess begreift, dabei jedoch bei einer einseitigen Betonung einzelner Aspekte Gefahr läuft, zu einer reduzierten Bildung oder zur Entleerung des Begriffs beizutragen (Schindler 2021, S. 341ff.). Vor dem Hintergrund dieser Spannungsfelder und um einer Überhöhung bzw. Entkräftung des Bildungsbegriffs entgegenzuwirken, scheint mit Blick auf die von den Vereinten Nationen mit Bildung verbundenen Attribute (inklusiv, gleichberechtigt, hochwertig und lebenslang) eine intensive und kritische Auseinandersetzung auf theoretischer Ebene dringend geboten.

Bildung ist Kern- und Begründungskategorie der sog. Geistigbehindertenpädagogik (Ackermann 1990/2010). Bereits in den Anfängen der Disziplin lag das Ziel darin, ‚Bildungsunfähigkeit‘ zu widerlegen und Bildung für alle Kinder und Jugendliche zu ermöglichen. Hier zeigte sich das bis heute sichtbare Problem, dass sich der traditionsreiche und häufig ideell aufgeladene Bildungsbegriff nicht umstandslos auf Menschen mit komplexer Behinderung übertragen lässt, was zunächst eine Konzentration auf ‚praktische Bildung‘ zur Folge hatte (u.a. Mühl 1981). Bereits in den 1970er Jahren aber verschwand der Bildungsbegriff im Zuge der Realistischen Wende der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (Roth 1962) wieder aus dem Problembewusstsein der sog. Geistigbehindertenpädagogik. Entsprechend gilt der 1990 von Ackermann veröffentlichte Artikel *Zum Verständnis von ‚Bildung‘ in der Geistigbehindertenpädagogik* als „Startschuss einer bildungstheoretischen Reflexion in der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung“ (Musenberg & Riegert 2010, S. 11; Herv. im Orig.). Ackermann fordert die Reflexion der kritisch aufgearbeiteten Kategorie ‚Bildung‘ und arbeitet eine transitive und eine reflexive Dimension heraus. Bei Bildung im transitiven Sinne sollte demnach „vor allem geklärt werden [...], was die ältere Generation an die jüngere weitervermitteln muss“ (Ackermann 1990/2010, S. 56). Bildung in reflexivem Sinne betrifft hingegen die Frage, „wie der Mensch sich selbst bildet“ (ebd.). Der reflexiven Dimension kommt nach Ackermann besondere Bedeutung zu, obwohl sie traditionell mit den Idealen der Selbsterkenntnis und Ich-Selbst-Werdung verbunden ist (ebd., S. 67). Selbstbestimmung, Autonomie und Freiheit gelten

als erstrebenswerte Bildungsziele, die vornehmlich durch Sprachbildung zu erreichen sind (Flitner 1958). Menschen mit komplexer Behinderung erscheinen dann notwendigerweise als ‚Mängelwesen‘, deren Entfaltung der eigenen Kräfte und ‚Menschwerdung‘ durch Bildung aufgrund einer Vielzahl an Beeinträchtigungen vermeintlich nicht gelingen kann (Feuser 2009). Dabei bleibt ungeachtet, dass es sich hierbei um menschenunmögliche Ideale handelt, die *grundsätzlich* kritisch hinterfragt werden können (Stinkes 1999).

Unter Berücksichtigung der transformatorischen Dimension offenbart sich ein alternatives Verständnis von Bildung. Sie wird begriffen als „Prozess der Erfahrung, aus dem ein Subjekt ‚verändert hervorgeht‘“ (u.a. Kokemohr 2007; Koller 2023). Bildung wird hier nicht an vorab festgelegten normativen Idealen gemessen, sondern in ihrer Prozesshaftigkeit der Veränderung etablierter Welt- und Selbstverhältnisse begriffen (ebd.). Während Koller Bildung als vornehmlich sprachlich strukturierten Prozess begreift, zeigt eine phänomenologische Pointierung, dass sich Bildung nicht allein und vermutlich eher selten vollständig (verbal-)sprachlich erfassen lässt (Stommel 2023, S. 152ff.). Vor phänomenologischem Hintergrund lässt sich Bildung mit Waldenfels (2006) als ein kreativer Antwortprozess auf das Einfallen oder Auffallen von etwas verstehen (Stommel 2023, S. 137ff.). Bildung nimmt also Anstoß an einem Widerfahrnis, das berührt oder affiziert. Hierbei werden etablierte Ordnungen zerstört, Gewusstes und Bekanntes werden infrage gestellt. Im kreativen Antworten auf diesen Anspruch entsteht Neues, weshalb sich etablierte Welt- und Selbstverhältnisse verändern (ebd.). Diese Prozesse vollziehen sich nicht notwendigerweise im Medium der Verbalsprache. Vielmehr ist es der *Leib*, der als Nullpunkt unserer Orientierung und Wahrnehmungsorgan (Waldenfels 2000) für Widerfahrendes empfindsam ist und zugleich das Medium des kreativen Antwortens darstellt. Ein solches Verständnis anerkennt den Anderen, indem es seine leibliche Ausdrucksfähigkeit, seine Bedürfnissituation und seine Weise des Welt- und Selbstbezugs wahr- und ernst nimmt, dabei seine Vulnerabilität berücksichtigt und dessen Anspruch auf Selbst- und Welterschließung respektiert. Weiter ist zu bedenken, dass nicht jeder Veränderungsprozess als Bildungsprozess begriffen werden kann. Bildung unterliegt ethisch-normativen Grenzen und hat kulturell-gesellschaftlichen Ansprüchen Rechnung zu tragen (Stommel 2023, S. 145ff.). So sollte von Bildung nur dann gesprochen werden, wenn das, was anspricht, weder verletzt, noch traumatisiert. Zugleich sollte Veränderung, die als Bildung begriffen wird, dazu beitragen, das individuelle und das gesellschaftliche Leben gut bzw. besser zu machen (ebd., S. 150). Schließlich ist von Bildung dann zu sprechen, wenn sich die Erfahrung an kulturell-bedeutsamen Inhalten und Gegenständen vollzieht und eine kulturell bedeutsame Veränderung nach sich ziehen kann (ebd., S. 145ff.). (Leibliche) Bildung verläuft folglich nicht linear, sondern erweist sich als disruptiv, relational und kulturell situiert.

Dieses Bildungsverständnis, das auf dem anthropologischen Grundprinzip der Responsivität, also der Annahme, dass der Mensch „ein Lebewesen [ist], das Antworten gibt“ (Waldenfels 2006, S. 62), aufbaut, ist anspruchsvoll und weist gleichzeitig keine anthropologischen Engführungen auf. Es erweist sich im Kontext von komplexer Behinderung im Hinblick auf das UN-Nachhaltigkeitsziel *Bildung* als besonders aussichtsreich, da es zu einem Verständnis von Inklusion beiträgt, das nicht nur Zugang, sondern auch Anerkennung und Teilhabe umfasst. Daraus erwächst die pädagogische Verantwortung, Beziehung zu gestalten, auf Ansprüche zu antworten sowie bestehende Abhängigkeitsverhältnisse und kommunikative Asymmetrien zu reflektieren.

4 Implikationen für die Professionalisierung von Lehrpersonen

Hochwertige, inklusive und chancengerechte Bildung bedarf im Kontext von komplexer Behinderung räumlicher, personaler und finanzieller Ressourcen, welche auf sozialpolitischer Ebene geregelt werden. Bereits Klauß (2006) macht darauf aufmerksam, dass die Einforderung „allgemeinmenschlicher Rechte“ (ebd., S. 16) für diese Personengruppe immer wieder und explizit nötig ist.

Eine derartige Bildung braucht zudem ausgebildete Lehrpersonen, die die Bedarfssituation der Personengruppe wahr- und ernstnehmen sowie darauf adäquat antworten können. Hierfür scheint es notwendig, auf theoretischer Ebene gängige Bildungskonzeptionen und -ideale kritisch zu hinterfragen und damit aufgefordert zu werden, Bildung *anders* und *inklusiv* zu denken (Stommel 2023).

Das vorgestellte Bildungsverständnis kann als ein Vorschlag zur Erweiterung der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse begriffen werden, durch den niemand ausgeschlossen und zugleich Bildung nicht bis zur Unkenntlichkeit verwässert wird. Ein verändertes Bildungsverständnis kann ferner dazu beitragen, auch Didaktik und Methodik neu zu denken (Stommel 2025). Die Aus- und Weiterbildung methodisch-didaktischer Kompetenzen gilt somit weiterhin als entscheidendes Element in der Ausbildung von Lehrpersonen (Baumert & Kunter 2006). Hierbei ist es notwendig, individuelle Voraussetzungen, bildungstheoretische Grundlagen und didaktische Folgerungen sinnvoll miteinander zu verknüpfen.

Ferner sollte die Ausbildung einer inklusiven Haltung im Zentrum der Hochschulbildung stehen (Schuppener 2014). Eine inklusive Haltung ist die Voraussetzung für inklusives Handeln. Zur Ausbildung einer solchen Haltung gilt es, Praxiserfahrung und -reflexion zu ermöglichen. Die Entwicklung einer inklusiven Haltung, die dem dargestellten Bildungsverständnis Rechnung tragen

kann, geht vom anthropologischen Prinzip der Responsivität aus. Insbesondere phänomenologisch orientierte Professions- und Professionalisierungstheorien benennen die Bedeutung der „Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung“ (Agostini 2020). Demnach zeichnet sich professionelles Lehrer:innenhandeln durch eine „Haltung der Aufmerksamkeit und Achtsamkeit für fremde Ansprüche aus, [...] eine Hin- oder Zuwendung, ein bestimmtes ‚Ethos der Sinne‘“ (Agostini & Bube 2021, S. 65), das insbesondere mit Blick auf inklusive Bildungsprozesse bedeutsam ist. Vor dem Hintergrund zunehmender Komplexität und Heterogenität der Lernenden und damit zusammenhängender multidisziplinärer Zusammenarbeit zeigt sich zudem die Notwendigkeit, Kompetenzen zur interdisziplinären Zusammenarbeit zu vertiefen (Janz 2008). Schließlich ist es notwendig, dass (zukünftige) Lehrpersonen spezifisches Fach- und Handlungswissen inklusive fachdidaktischer Kompetenzen (u.a. Diagnostik, Entwicklungspsychologisches Wissen, Wissen zu komplexer Behinderung in Zusammenhang mit Pflege, Ernährung, Bewegung, Kommunikation, Bezug zu Fachwissenschaften wie z. B. Mathematik, Sprache, Musik, Kunst) entwickeln (vgl. Abb. 2).



Abb. 2: Elemente der Lehrer:innenbildung mit Fokus komplexe Behinderung (eigene Abbildung)

5 Fazit und Ausblick

Bildung im Kontext komplexer Behinderung erweist sich als relationales Geschehen, das im Spannungsfeld von Vulnerabilität, Responsivität und Anerkennung situiert ist und sich daher nicht auf institutionelle Teilhabe reduzieren lässt. Die bildungsstatistische Betrachtung verdeutlicht zugleich, dass trotz der normativen Leitidee inklusiver Bildung faktisch weiterhin exklusive Strukturen bestehen, die insbesondere Lernende mit komplexer Behinderung betreffen. Insgesamt stellt Inklusion nicht nur eine strukturelle, sondern ebenso eine bildungstheoretische und professionelle Herausforderung dar, wobei speziellem Fach- und Handlungswissen und interdisziplinärer Kooperation Bedeutung zukommt. Ein Bildungsverständnis, das Bildung als leiblich-responsives Geschehen begreift, eröffnet diesbezüglich neue Perspektiven. Bildung erscheint darin nicht primär als Aneignung oder Vermittlung, sondern als Prozess der Veränderung, der sich im Medium des Leibes vollzieht. Konstitutive Veränderungsmomente bilden sich entsprechend in Bildungsbegegnungen, die durch Offenheit, Resonanz und Begegnungsfähigkeit charakterisiert sind. Für die Professionalisierung von Lehrpersonen im Kontext komplexer Behinderung erwächst daraus der Anspruch, ein inklusives Verständnis von Bildung nicht nur methodisch-didaktisch, sondern responsiv, anerkennungsorientiert und leiblich situiert umzusetzen. Die damit verbundenen Spannungsfelder und Herausforderungen sind bewusst zu thematisieren und zu reflektieren. Hochschulen sind gefordert, Bildung sowohl als methodisch-didaktische Praxis zu vermitteln als auch die bildungstheoretische Reflexion und die Ausdifferenzierung professioneller Haltung anzuregen.

Literatur

- Ackermann, K.-E. (2010). Zum Verständnis von «Bildung» in der Geistigbehindertenpädagogik. In O. Musenberg & J. Riebert (Hrsg.), *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen* (S. 53–72). Athena. (Original erschienen 1990).
- Agostini, E. (2020). *Aisthesis - Pathos - Ethos. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln*. StudienVerlag.
- Agostini, E. & Bube, A. (2021). Ethos und Wahrnehmung. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(3), 64–73. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2021-04>
- Baumann, D., Dworschak, W., Kroschewski, M., Ratz, C., Selmayr, A. & Wagner, M. (Hrsg.). (2021). *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung II (SFG II)*. Athena. <https://doi.org/10.3278/6006409w>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bernasconi, T. (2017). Anteil und schulische Situation von Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung an Förderschulen in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in den Förderschwerpunkten körperliche und motorische Entwicklung und geistige Entwicklung. *VHN*, 86(4), 309–324. <https://doi.org/10.2378/vhn2017.art36d>

- Bernasconi, T. (2024). Schülerinnen und Schüler im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung in NRW. Aktuelle Befunde zu Veränderungen und Herausforderungen der schulischen Praxis. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 75(10), 446–456.
- Bernasconi, T. (2026). Aktuelle Entwicklungen und Perspektiven im FS GE. Zahlen und mögliche Gründe zur Veränderung der Schüler*innenschaft an den Förderschulen GE in NRW [Vortrag]. 47. Konferenz der Lehrenden der Geistigbehinderten an wissenschaftlichen Hochschulen in deutschsprachigen Ländern (KLGH), Regensburg, Deutschland.
- Bernasconi, T., Bieritz, K., Goll, H. & Wagner, M. (2022). Schulische Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit komplexer Behinderung. Erste Ergebnisse einer Pilotstudie. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73(7), 312–323.
- Bernasconi, T. & Böing, U. (2015). *Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-029029-7>
- Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (Hrsg.) (2016). *Lehrplan 21*. <https://v-fe.lehrplan.ch>, letzter Zugriff 12.05.2026.
- Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz (Hrsg.) (2019). *Anwendung des Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen*. <https://edudoc.ch/record/204678?ln=de>, letzter Zugriff 12.05.2026.
- Dietrich, A., Benz, M., Adler, J., Wolf, D. & Petitpierre, G. (2006). *Schulische Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerster Behinderung in der Schweiz. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Edition SZH.
- Dworschak, W., Kannevischer, S., Ratz, C. & Wagner, M. (Hrsg.). (2012). *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie*. Athena.
- Dworschak, W., Ratz, Ch. & Wagner, M. (2016). Separation durch Inklusion? Analyse zur selektiven Beschulung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bayern vor der Novellierung des BayEUG und deren Konsequenzen. *Spuren: Sonderpädagogik in Bayern*, 59(2), 7–13.
- Feuser, G. (2009). Naturalistische Dogmen: Unerziehbarkeit, Unverständlichkeit, Bildungsunfähigkeit. In M. Dederich & W. Jantzen (Hrsg.), *Behinderung und Anerkennung* (S. 233–239). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-022907-5>
- Flitner, W. (1958). Humanismus und humanistisches Bildungsideal. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, (10).
- Fornefeld, B. (2011). Was geschieht mit dem ›Rest‹? Anfragen an die Behindertenpolitik – Teil 1. In M. Dederich & K. Grüber (Hrsg.), *Herausforderungen. Mit Schwerer Behinderung leben* (S. 39–53). Mabuse.
- Fornefeld, B. (2020). *Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik* (6., durchgesehene Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Janz, F. (2008). *Teamarbeit bei Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung: interprofessionelle Kooperation in der Sonderschule - eine empirische Untersuchung in Baden-Württemberg*. VDM.
- Klauß, T. (2006). Menschen mit schweren Behinderungen im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. *Geistige Behinderung*, 45(1), 3–18.
- Klauß, T., Lamers, W. & Janz, F. (2006). *Die Teilhabe von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung an der schulischen Bildung – eine empirische Erhebung*. <https://doi.org/10.11588/heidok.00006790>
- Kokemohr, R. (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In H.-C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung* (S. 13–68). Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839405888-001>
- Koller, H.-C. (2023). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (3., erw. und akt. Aufl.). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-042796-9>
- Lamers, W. (2000). Goethe und Matisse für Menschen mit einer schweren Behinderung – Begegnung mit anspruchsvollen Bildungsinhalten. In N. Heinen & W. Lamers (Hrsg.), *Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung* (S. 177–206). Verlag selbstbestimmtes Leben.

- 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. 141–205). Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben.
- Lamers, W. & Heinen, N. (2011). Bildung für alle – Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. In A. Fröhlich, N. Heinen, T. Klauß & W. Lamers (Hrsg.), *Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär* (S. 317–344). Athena.
- Lanners, R. (2024). Integration vor Separation im Spiegel unserer Statistik. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 30(9), 2–12. <https://doi.org/10.57161/z2024-09-01>
- Mohr, L. & Schindler, A. (2024). Komplexe Behinderung: Einführung und Grundlagen. In H. Schäfer, T. Loscher & L. Mohr (Hrsg.), *Unterricht bei komplexer Behinderung: Sonderpädagogischer Schwerpunkt Geistige Entwicklung* (S. 15–30). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-040409-0>
- Mühl, H. (1981). *Handlungsbezogener Unterricht mit Geistigbehinderten*. Dürr.
- Müller, C., Amstad, M., Begert, T., Egger, S., Nenniger, G., Schoop-Kasteler, N. & Hofmann, V. (2020). Die Schülerschaft an Schulen für Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung. Hintergrundmerkmale, Alltagskompetenzen und Verhaltensprobleme. *Empirische Sonderpädagogik*, 12(4), 347–368. <https://doi.org/10.25656/01:21615>
- Musenber, O. & Riegert, J. (2010). Vorwort. In O. Musenber & J. Riegert (Hrsg.), *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen* (S. 9–11). Athena. <https://doi.org/10.3278/6006297w>
- Musenber, O. & Riegert, J. (2013). Disziplinierte Inklusion oder inkludierende Disziplin? Geistigbehindertenpädagogik zwischen Inklusionsanspruch und Exklusionsrisiko. In K.-E. Ackermann, O. Musenber & J. Riegert (Hrsg.), *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion* (S. 145–170). Athena. <https://doi.org/10.3278/6006310w>
- Roth, H. (1962). Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. *Neue Sammlung* 2, 481–491.
- Sahli Lozano, C., Crameri, S. & Gosteli, D. (2021). Integrative und separate Massnahmen der Schweiz. Eine interaktive, digitale Landkarte. SZH. <https://www.szh.ch/de/phberninsema#/>, letzter Zugriff 12.05.2026.
- Sarti, M. (2024). Zu viele Anmeldungen - Förderschulen kommen an ihre Grenzen. NDR. <https://www.ndr.de/nachrichten/niedersachsen/Zu-viele-Anmeldungen-Foerderschulen-kommen-an-ihre-Grenzen,bildung526.html%E2%80%8B>, letzter Zugriff 14.07.2026.
- Schindler, A. (2021). *Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung gestalten. Studie zum Bildungsverständnis des heilpädagogischen Fachpersonals*. ATHENA bei wbv. <https://doi.org/10.3278/6006403w>
- Schuppener, S. (2014). Inklusive Schule - Anforderungen an Lehrer_innenbildung und Professionalisierung. *Zeitschrift für Inklusion*, 9(1–2).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf, letzter Zugriff 12.05.2026.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2022). *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 231 - Januar 2022. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2011-2020*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok231_SoPaeFoe_2020.pdf, letzter Zugriff 12.05.2026.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2024). *Datensammlung Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2023/2024*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_Sopae_2023.pdf, letzter Zugriff 12.05.2026.

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (o.J.). *Sonderpädagogische Förderung an Schulen (Archiv)*. <https://www.kmk.org/downloads-dokumente/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html>, letzter Zugriff 12.05.2026.
- Snozzi, R., Dietrich, A., Manser, R. & Bühler, A. (2020). Lehrplansituation im Bereich „Geistige Entwicklung“. Eine Umfrage bei Schulleitenden und Lehrpersonen in der Deutschschweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 26(4), 46–53.
- Snozzi, R., Müller, C. M., & Zurbriggen, C. L. A. (2024). School placement trajectories of students with special educational needs – A longitudinal analysis of administrative data. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 00, 1–15. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12714>
- Snozzi, R., Müller, C. M., & Zurbriggen, C. L. A. (2025). Disparities in the school placement trajectories of students with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 165, article 105110. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2025.105110>
- Snozzi, R., Zurbriggen, C.L.A. & Müller, C.M. (2023). School transfers in special education: frequency, direction, and timing of transfers between different school settings. *European Journal of Special Needs Education*, <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2207056>
- Stinkes, U. (1999). Auf der Suche nach einem veränderten Bildungsbegriff. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 22(3), 73–82.
- Stommel, T. (2023). *Bildung und Staunen. Eine bildungsphilosophische Perspektive im Kontext geistiger und schwerer Behinderung*. Transcript. <https://doi.org/10.25656/01:28435>
- Stommel, T. (2025). Staunen(d) lernen. Aspekte eines Staunenfreundlichen Unterrichts und deren Relevanz für Unterricht im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 94(1), 30–42. <https://doi.org/10.2378/vhn2025.art04d>
- Waldenfels, B. (2000). *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*. Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2006). *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Suhrkamp.
- Wieczorek, M. (2007). Zur aktuellen schulischen Situation von Kindern mit schwerster Behinderung. In U. Haupt & M. Wieczorek (Hrsg.), *Brennpunkte der Körperbehindertenpädagogik* (S. 110–127). Kohlhammer.
- Wolfsberg, C. (2019). Ein Lehrplan für alle? *Heilpädagogik aktuell. Magazin der Hochschule für Heilpädagogik Zürich*, 28(1).

Autor:innen

Stommel, Theresa, Dr. phil.

Orcid: 0000-0003-3270-0522

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung bei geistiger und komplexer Behinderung; Pädagogik und Didaktik im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung; phänomenologische Erziehungswissenschaft und pädagogische Professionalisierung

theresa.stommel@uni-oldenburg.de

Schindler, André, Dr. phil.

Orcid: 0000-0002-2332-6850

Universität Freiburg (Schweiz), Departement für Sonderpädagogik und Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Heilpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung bei komplexer Behinderung, Pädagogik bei intellektueller Behinderung, Herausforderndes Verhalten im Schulalltag, Pädagogische Professionalisierung

andre.schindler@unifr.ch / andre.schindler@phbern.ch