

Zwischen Capabilities und Ableism

Sozialpädagogische Lesarten am Beispiel der Ganzttagsschule

Rahel More  · Michelle Proyer 

Eingegangen: 8. Oktober 2024 / Angenommen: 8. Juli 2025
© The Author(s) 2025

Zusammenfassung In diesem Beitrag diskutieren wir sozialpädagogische Verhältnisse zwischen menschenrechtsorientierter Befähigung und individualistischer Fähigkeitsorientierung mit möglichen exkludierenden Folgen. Diese Diskussion führen wir mit Bezügen auf zwei aus unserer Sicht für die Sozialpädagogik zentrale, jedoch nicht gleichermaßen etablierte Ansätze: Capabilities Approach (CA) und Ableismkritik. Während Ersterer aus der Sozialpädagogik nicht mehr wegzudenken ist, finden ableismkritische Auseinandersetzungen erst nach und nach Eingang in die sozialpädagogische Fachdebatte. Bei CA und Ableismkritik handelt es sich um entstehungsgeschichtlich sowie konzeptuell unterschiedliche Ansätze, deren Relevanz sich, wie wir am Beispiel der Ganzttagsschule herausarbeiten, komplementär zueinander verhält. Während die Auseinandersetzung mit Ableism als Modus der Kritik an struktureller Unterdrückung entlang von (Nicht-)Behinderung dient, kann der CA zur theoretischen Rahmung der Einforderung menschenrechtsorientierter Befähigungsmöglichkeiten genutzt werden. Wir befassen uns explizit mit diesen beiden Ansätzen, weil sie unterschiedliche Blickwinkel auf und sozialpädagogische Lesarten von Fähigkeit und Befähigung ermöglichen. In unserem Beitrag skizzieren wir CA und Ableismkritik und stellen davon ausgehend Bezüge und Grenzziehungen zu und zwischen den beiden von uns in den Blick genommenen Ansätzen her. In der Folge entwickeln wir anhand dreier spezifischer Vertiefungen im Kontext von Ganzttagsschule sozialpädagogische Lesarten der Verhältnisse von Befähigung und/oder Ableism, die zu einer differenzierteren Diskussion von Bildung und Fähigkeit beitragen. Die gemeinsame Betrachtung von Capabilities und Ableism eröffnet For-

✉ Rahel More

Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Universität Graz und Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien, Sensengasse 3a, 1090 Wien, Österreich
E-Mail: rahel.more@univie.ac.at

Michelle Proyer

Department of Education and Social Work, University of Luxembourg, Esch, Luxembourg

schungsperspektiven für eine Sozialpädagogik, die sowohl befähigende wie auch exkludierende Fähigkeitsorientierungen berücksichtigt und Fähigkeitsungerechtigkeiten hinsichtlich der Dimension (Nicht-)Behinderung sowie darüber hinaus sichtbar machen kann.

Schlüsselwörter Befähigung · Fähigkeit · Bildung · Soziale Arbeit · Sozialpädagogik

Between capabilities and ableism

Social pedagogic readings based on the example of the full-day school

Abstract In this article, we discuss tensions between human rights-orientated enablement and individualistic ability-orientation within social pedagogy. Our discussion focuses on two approaches that we consider central to social pedagogy but are not equally established: capabilities approach (CA) and an ableism-critical approach. Whilst the former has become an integral part of social pedagogy, the latter is only gradually finding its way into social pedagogy. The CA and a critique of ableism are different approaches in terms of their history and conceptualization. Based on the example of the all-day school as a form of extended education within German-speaking countries, we show that the relevance of the named approaches is complementary. While an ableism-critical approach exposes structural oppression based on dis/ability, the CA can frame the demand for human rights-oriented enablement, i.e. empowerment opportunities. We deal explicitly with these two approaches because they enable different perspectives on, and social pedagogic readings of, ability and enablement. In our article we outline the CA and an ableism-critical approach and, based on this, establish connections and demarcations between them. Subsequently, drawing on three specific aspects in the context of all-day schools, we develop social pedagogic readings of enablement and/or ableism that contribute to a more differentiated discussion on education and ability. The simultaneous consideration of CA and ableism reveals research perspectives for a social pedagogy that considers both enabling and excluding ability orientations and can uncover ability injustices connected both to the dimension of dis/ability and beyond.

Keywords Enablement · Ability · Education · Social pedagogy · Social work

1 Einleitung

Im Fokus von Sozialpädagogik steht, geprägt von ihren historischen Entwicklungslinien, die Sozialität des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft (Eßer 2018). Zugleich ist Soziale Arbeit¹ eng verwoben mit sozialen Problemen. Was unter welchen Umständen – und bei wem – als soziales Problem begriffen wird, ist moralisch und politisch kodiert und in diesem Rahmen agiert Soziale Arbeit mit Zuschrei-

¹ Hier verstanden als Überbegriff für eine Vielfalt sozialpädagogischer und sozialarbeiterischer Zugänge.

bungen von Bedürftigkeit, Unterstützungs- und/oder Förderbedarfen (Groenemeyer 2010). Als normativer Rahmen für Soziale Arbeit werden Menschenrechte, Menschenwürde und soziale Gerechtigkeit beansprucht (u. a. ablesbar an der globalen Definitionen Sozialer Arbeit der IFSW 2014), jedoch kann „die *Fähigkeit* zu einer autonomen und würdigen Lebensführung nicht einfach als empirisch gegeben“ vorausgesetzt werden (Scherr 2007, S. 72, Hervorh. RM und MP). Vielmehr stellt sich die Frage nach befähigenden oder hinderlichen Bedingungen für eine selbstbestimmte, würdige Lebensführung. So hat Soziale Arbeit die Aufgabe, „die Fähigkeit und Bereitschaft von Individuen, Familien und sozialen Gruppen zu stärken, zu einer aktiven und bewussten Auseinandersetzung mit den ihnen auferlegten Lebensbedingungen zu gelangen“ (ebd., S. 73).

Befähigungsvoraussetzungen stehen als sogenannte Capabilities im Zentrum des gleichnamigen Ansatzes, der mit unterschiedlichen Ausprägungen von Sen (z. B. 2005) und Nussbaum (z. B. 2011) entwickelt wurde. Der Capabilities Approach (CA) basiert auf einem universalen Menschenrechtsverständnis und bietet einen gerechtigkeits-theoretischen Rahmen für die Auseinandersetzung mit sozialer Ungerechtigkeit. Der CA offeriert damit Antworten darauf, was jede Person unter gerechten Rahmenbedingungen sein kann, wozu sie sich entwickeln kann bzw. fähig ist zu tun und zu sein (Nussbaum 2011). Mit Capabilities sind dabei keine bloßen Fähigkeiten gemeint, sondern spezifische Freiheiten, die eine Person wirksam machen kann (ebd.). Befähigung ist dabei sowohl politisch, ökonomisch als auch pädagogisch interpretierbar, d. h. der CA umfasst sowohl strukturelle Verwirklichungschancen als auch individuelle Voraussetzungen (Oelkers und Schrödter 2008).

Mit der rezenten Debatte zu Ableism wird hingegen Kritik an einer individualistischen, strukturelle Bedingungen weitgehend ausblendenden, Fähigkeitsorientierung geäußert. Ableism wird als Herrschaftsverhältnis verstanden, das von der Vorstellung eines leistungsfähigen Normkörpers (der heteromännliche, nichtbehinderte weiße Körper als normal und vollständig) genährt wird. Wesentlich für die Theoretisierung von Ableism und der Ausformulierung von Ableismkritik sind Arbeiten aus den Disability Studies, v. a. von Campbell (z. B. 2009), Wolbring (z. B. 2008) und Goodley (z. B. 2014). Ableism zugrunde liegen binäre Ordnungen (z. B. männlich/weiblich, nichtbehindert/behindert, weiß/of colour) und Fähigkeitshierarchien, etwa die Priorisierung ökonomisierbarer Arbeitskraft gegenüber der Fähigkeit zu unbezahlter Care Arbeit (More und Buchner 2024).

In Kontrast zum CA stehen im Zentrum der Ableism-Debatte nicht ermöglichende Lebensbedingungen, sondern eine exkludierende Fähigkeitsorientierung bzw. ableistische Zwänge. Der CA eröffnet damit andere Perspektiven als ableismkritische Ansätze (Hopmann 2022), steht aber nicht in einem grundsätzlichen Widerspruch zu diesen. Eine Zusammenführung ist auch deshalb wichtig, weil nicht jegliche Ungerechtigkeit bzw. jedes menschliche Leiden auf Herrschaftsverhältnisse zurückzuführen ist (Otto et al. 2010) und damit als ableistisch gesehen werden kann. Umgekehrt läuft der auf universelle (Befähigungs-)Gerechtigkeit fokussierte CA Gefahr, die Entstehungsprozesse (fähigkeits-)spezifischer Benachteiligungs- bzw. Privilegierungsmechanismen auszublenden (Hopmann 2022) und in der Komplexität des Ansatzes letztendlich wieder ausschließlich auf das Individuum zu fokussieren und strukturelle Benachteiligung im Bildungsbereich (Feyerer 2019) aus dem Blick zu

verlieren. Gerade aus ableismkritischer Perspektive kann der CA jedoch dazu beitragen, den oft verengten Blick auf das, was als Bildungsungerechtigkeit empfunden wird, auf unhinterfragte und als akzeptabel geltende Ungleichheitsdimensionen wie vermeintlich angeborene oder erworbene Fähigkeiten oder als individuelle Leistung wahrgenommene Anstrengungen zu lenken (Sauerwein und Vieluf 2021).

Aus einem sozialpädagogischen Bildungsverständnis heraus ist die Ganztagschule ein bedeutsames Setting der Verschränkung formaler, informeller und non-formaler Bildung. Hier werden bildungsbezogene Kategorisierungen und damit verbundene (Un-)Fähigkeitszuschreibungen wirksam, die über Fragen akademischer Leistung und Kompetenzerwerbs weit hinausreichen. Bereits in den Anfängen des Ganztagsschulausbaus wurde ein sozialpädagogisches Verständnis von Ganztagsbildung ausformuliert, das von den Verwirklichungschancen von Bildung „aus der Perspektive von Heranwachsenden entlang ihrer Bedarfe sowie Neigungen und weniger von curricular vorgegebenen Inhalten ausgeht“ (Sauerwein und Rother 2022, S. 57). Fragen nach Fähigkeitserwartungen, -orientierungen und Befähigungszuständigkeiten stellen sich in der Sozialpädagogik anders konnotiert als in der Schulpädagogik oder Lehrkräftebildung. In unserem Beitrag fokussieren wir daher sozialpädagogische Lesarten der Verhältnisse von Befähigung und/oder Ableism in der Ganztagsschule.

2 Capabilities Approach

Nussbaums Konzeptualisierung des CA bietet mit einem breiten Fähigkeitsverständnis naheliegende Bezugspunkte für die Sozialpädagogik, da „grundlegende menschliche Fähigkeiten keine angeborenen Eigenschaften sind und folglich durch Fürsorge, Bereitstellung von Ressourcen und Erziehung entwickelt werden müssen“ (Oelkers und Schrödter 2008, S. 47). Nussbaum (2011) hat eine Liste über zehn zentrale Capabilities entworfen, die für ein gutes Leben erforderlich sind und die u. a. das Leben selbst, die körperliche Gesundheit und Integrität, Sinne, Vorstellungskraft und Gedankenfreiheit (Bildung), praktische Entscheidungskompetenz, Zugehörigkeit, Emotionen, andere Spezies, Spiel und die Kontrolle über das eigene Umfeld umfassen. Unterschieden wird im CA zwischen Capabilities (die Voraussetzung zu etwas) und Functionings (die tatsächliche Umsetzung der Verwirklichungschancen) (Nussbaum 2011; Sen 2005). Capabilities werden wiederum – nicht immer trennscharf – unterteilt in *combined*, *internal* and *basic capabilities*. *Combined capabilities* beschreiben die Kombination aller verfügbarer Wahl- und Handlungsmöglichkeiten in einem gegebenen Kontext, während *internal capabilities* als (dynamische) persönliche Charakteristika zu verstehen sind und *basic capabilities* als eine Art angeborene Fähigkeiten, welche die Basis für die Entwicklung von *internal capabilities* bilden (Nussbaum 2011).

Capabilities sind demnach nicht gleichzusetzen mit Kompetenzen oder Fähigkeiten, die Menschen erwerben oder die sie besitzen, „sondern die Verknüpfung von Möglichkeiten und Freiheiten mit den individuellen Fähigkeiten“ (Sauerwein und Vieluf 2021, S. 105). Wesentlich mit Blick auf Behinderung ist, dass Nussbaum *basic capabilities* nicht für eine meritokratische Argumentationen heranzieht, sondern

im Gegenteil dafür plädiert, dass Personen mit mehr Unterstützungsbedarf dabei die Schwelle eines guten Lebens zu erreichen, diese auch erhalten müssen (Nussbaum 2011). Aus menschenrechtlicher Perspektive können durch die Anerkennung von Behinderung als Differenz Befähigungsgerechtigkeit und damit grundlegende Verwirklichungschancen eingefordert werden. Damit wird Hopmanns (2021) Konzeptionalisierung von Inklusion als Befähigung nachvollziehbar, denn nur wenn etwas als (ggf. unzureichende) Verwirklichungschance erkannt wird, können Missstände benannt und kann Inklusion eingefordert werden.

Allerdings vernachlässigt der CA „gesellschaftliche Entstehungsprozesse von Behinderung oder Bedingungsfaktoren sozialer Ungleichheit“ (Hopmann 2022, S. 8). Zudem gelte v. a. Nussbaums Frühwerk im Hinblick auf das Verhältnis von Behinderung, Fähigkeiten und dem, was sie als Voraussetzungen für ein gutes menschlichen Leben sieht, als umstritten (Hopmann 2022) bzw. führen Überlegungen zu einer Schwelle guten Lebens, die mit der Entwicklung von Capabilities erreichbar ist, zu teils kontroversen Debatten (z.B. Baylies 2002). Diese hat Nussbaum u. a. in „Die Grenzen der Gerechtigkeit: Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit“ (Nussbaum 2014) selbst aufgegriffen und weiter bearbeitet. Darunter auch die Implikation, dass sich behinderte Menschen mit sehr geringen (z. B. kognitiven, kommunikativen oder sensorischen) Fähigkeiten jenseits eines Schwellenwertes befinden würden (Moosecker 2020) und demnach nicht zu einem (guten) menschlichen Leben befähigbar wären.

3 Ableismkritik

Ableism wird verstanden als „Beurteilung von Körper und Geist danach, was jemand ‚kann‘ oder ‚nicht kann‘ – ein biologistischer, essentialisierender Bewertungsmaßstab, der anhand einer erwünschten körperlichen oder geistigen Norm Menschen be-, auf- und abwertet“ (Maskos 2015, o.S.). Dementsprechend lässt sich Ableism nicht auf die Exklusion behinderter Menschen reduzieren, sondern kann potenziell alle betreffen, die der Vorstellung eines leistungsfähigen Normkörpers nicht entsprechen. Körper wird hier breit verstanden und ausgehend von den Disability Studies an den Begriff der verkörperten Differenz angeknüpft, der die gesamte Bandbreite an nur am Körper wahrnehmbaren physischen und psychischen Unterschieden umfasst (Waldschmidt 2022). Das ableistische Ideal der am Körper wahrnehmbaren Leistungsfähigkeit ist jedoch kein prädestinierter Zustand, sondern wird immer wieder neu gebildet (Campbell 2019).

Wer jeweils als fähig bzw. was als Fähigkeit gilt, unterliegt einer situativen und historischen Variabilität. Historisch wurde u. a. auf Basis von Sexismus Frauen die Fähigkeit zu höherer Bildung oder politischer Teilhabe abgesprochen, was exemplarisch die Verwobenheit von Ableism mit Sexismus und die exkludierenden Folgen von (in diesem Fall intellektueller) Fähigkeit als einer bestimmten Gruppe vorbehalten aufzeigt (Wolbring 2008). Ähnlich sind auch Rassismus und Klassismus von ableistischen Logiken durchzogen, wobei nicht jede klassistische, sexistische oder rassistische Diskriminierung auf Fähigkeitserwartungen zurückzuführen ist und Ableism demnach nicht stellvertretend zur Erklärung aller Diskriminierungsformen

und Herrschaftsverhältnisse herangezogen werden kann. Ableism ist jedoch grundsätzlich als intersektional zu verstehen (More 2023), da in ihm auch sexistische, rassistische und klassistische Ordnungen ineinandergreifen, z. B. durch den Mythos der „strong Black woman“ (Bailey und Mobley 2019, S. 21).

Während Ableism ein Herrschaftsverhältnis bezeichnet, können Ansätze zur Bearbeitung ableistischer Machtverhältnisse als Ableismkritik zusammengefasst werden. Wird Ableism breit verstanden als fähigkeitsbasiertes Machtverhältnis, bleibt aus gerechtigkeits-theoretischer Perspektive offen, ob die vollständige Beseitigung fähigkeitsbasierter Ein- und Ausschlüsse nicht nur unerreichbar, sondern ob dies überhaupt erstrebenswert ist, denn Fähigkeiten erfüllen auch wichtige gesellschaftliche Funktionen, z. B. im Zuge von Arbeitsteilung oder Anerkennung (Buchner et al. 2015). Auf Letzteres verweisen auch unsere sozialpädagogischen Lesarten von Capabilities und Ableism im Ganzttag.

4 Sozialpädagogische Lesarten von Befähigung und/oder Ableism in der Ganzttagsschule

In der sozialpädagogischen Fachliteratur wird Fähigkeit meist entweder in Verbindung mit Befähigung und CA oder parallel zur Rezeption internationaler Schulleistungsstudien (z. B. PISA) als Kompetenz thematisiert (Otto und Schrödter 2011). Mit der vermehrten Rezeption von Ableism findet zunehmend auch eine fähigkeitskritische Perspektive Eingang in sozialpädagogische Fachdebatten (More 2024; More und Buchner 2024; More et al. 2025) bzw. wird mit engen Bezügen auf sozialpädagogisch relevante Kontexte diskutiert (z. B. Afeworki Abay 2022; Wesselmann 2023). Zwar weist der Großteil der deutschsprachigen Literatur zu Ableism einen formalen Bildungs- bzw. Schulbezug auf (More und Buchner 2024), ableismkritische Analysen der Ganzttagsschule sind uns jedoch bislang nicht bekannt. Auch schulische Inklusion wird primär bezogen auf das Unterrichtsgeschehen diskutiert während Analysen informeller oder non-formaler inklusiver Bildung in der Ganzttagsschule weitgehend ausbleiben. Die Befähigung zur Umsetzung von Verwirklichungschancen ist also vor dem Hintergrund eines breiten Bildungsverständnisses zu sehen, denn soziale Dimensionen der Ganztagsbildung sind höchst bedeutsam (Rother et al. 2024; Scheipl und Gspurnig 2019).

In unseren nachfolgenden sozialpädagogischen Lesarten beziehen wir uns auf den Forschungsstand zur Ganztagsbildung im deutschsprachigen Raum. In Deutschland kann seit einer bundesweiten Initiative 2003 „rund jede*r dritte Schüler*in als Ganzttagsschüler*in bezeichnet werden“ (Sauerwein et al. 2019, S. 2). Es wird unterschieden zwischen offenem (freiwilliges Nachmittagsangebot) und voll- bzw. teilgebundenem Ganzttag (festgelegte Aufteilung zwischen unterrichtlichen Einheiten und Freizeit). Die Zusammenarbeit unterschiedlicher professioneller Akteur*innen ist in beiden Formen relevant (Wegner et al. 2009) und wird in der BRD aus sozialpädagogischer Sicht v. a. unter dem Aspekt der zunehmenden Verschränkung von Kinder- und Jugendhilfe und Schule diskutiert – auch in Bezug auf inklusive Bildung (Beck et al. 2019; Hofmann-Lun 2014, 2016).

In Österreich ist die Entwicklung schulischer Angebote, die den Nachmittag miteinschließen, seit den 1970er-Jahren ein Thema, das eng mit einem Mangel an Betreuungsangeboten und politischen Interessen verwoben ist. Die Angebote sind je nach individueller Schulorganisation unterschiedlich verschränkt oder nicht verschränkt gestaltet, wobei Letzteres flexibler besuchbar und im Regelfall beliebter ist (Scheipl et al. 2018). Die nachmittägliche Betreuung wird überwiegend von sogenannten Freizeitpädagog*innen übernommen, die einerseits beim Erledigen der Hausaufgaben und andererseits bei der Freizeitgestaltung unterstützen sollen.

In der Schweiz waren Tagesschulen Anfang der 2000er-Jahre im italienischen und französischen Teil etablierter (Allemann-Ghionda 2003), mittlerweile sind die Angebote aber auch in deutschsprachigen Regionen verbreitet. Es gibt unterschiedliche Tagesschulmodelle, in denen über angebotene Freizeitaktivität „eine Verzahnung von Schulpädagogik und Sozialer Arbeit auf struktureller, personeller, pädagogischer und räumlicher Ebene“ (Chiapparini et al. 2019, S. 158) angestrebt wird. Für die Schweiz und die BRD halten Chiapparini et al. fest, dass sich sowohl die Bildungssysteme als auch das Verständnis Sozialer Arbeit ähneln, wodurch es zu vergleichbaren Herausforderungen im Ganzttag komme.

Aus der Auseinandersetzung mit dem aktuellen Forschungsstand im deutschsprachigen Raum leiten wir sozialpädagogische Lesarten von Befähigung und/oder Ableism im Kontext der Ganztagschule entlang dreier spezifischer Vertiefungen ab: (1) Fähigkeitserwartungen durch außerunterrichtliche Bildung, (2) Fähigkeitsorientierungen in Beziehungen zwischen Schüler*innen und (3) unterschiedliche Befähigungszuständigkeiten pädagogischer Professionen.

4.1 Fähigkeitserwartungen durch außerunterrichtliche Bildung

Debatten zur Ganztagschule sind geprägt von sozial- und bildungspolitischen Erwartungen an deren akademisch und sozial befähigende Funktion (Kolbe et al. 2009). Diese können mit dem CA als Bestrebungen zu mehr Bildungsgerechtigkeit (Sauerwein und Vieluf 2021) oder aus ableismkritischer Perspektive als Fortsetzung der Individualisierung von Fähigkeit entlang binärer Ordnungsmuster (z. B. bildungsnah/-fern, Regel-/Sonder- bzw. Förderschüler*innen) gelesen werden. Sozialpolitisch gesehen „sollen die kognitiven Anregungsdefizite bildungsferner Milieus mit dem Ziel größerer Bildungsgerechtigkeit und geringerer Armutsrisiken ausgeglichen werden“ (Kolbe et al. 2009, S. 12). Insbesondere an Förderschulen wird Ganztagsbildung als Kompensation von Defiziten, bessere Erziehung und Förderung sozialer Kompetenzen legitimiert. Widersprüchlich ist hier jedoch u. a., dass verminderte Leistungsansprüche negative Etikettierungs- und Selektionsprozesse verschärfen. Neben sozialpolitischen Interessen wie Armutsprävention (und Vereinbarkeit) wurden bildungspolitische Erwartungen einer Kompetenzsteigerung v. a. bei bildungsbenachteiligten Schüler*innen durch außerunterrichtliche Bildungsangebote bzw. -Maßnahmen im Ganzttag gesetzt (Chiapparini et al. 2019; Sauerwein et al. 2019; Scheipl und Gspurnig 2019). Dabei ging es nicht nur um die Hoffnung schulischer Leistungssteigerungen, sondern auch um Erwartungen im Bereich des Sozialen Lernens (Rother et al. 2024; Scheipl und Gspurnig 2019). Dies betrifft ebenso Erwartungen von Erziehungsberechtigten an den schulischen Ganzttag, die sich für ihre Kinder

neben Betreuung „eine Stärkung der Persönlichkeit sowie soziale und motorische Förderung wünschen“ (Rother et al. 2024, S. 152).

Während die auf formale Bildung fokussierten Erwartungen nur unter bestimmten Voraussetzungen (z. B. Freiwilligkeit) erfüllt wurden, scheint „die Ganztagsangebotsteilnahme per se mit weniger störendem und aggressivem Verhalten in Schule und Unterricht“ einherzugehen (Rother et al. 2024, S. 151). Strategien sozialer Kompetenzsteigerung sind jedoch keineswegs frei von ableistischen Zwängen, wie die Konstruktion des Nichtstörens in der Schule als soziale Kompetenz verdeutlicht. Mit der Zielsetzung von Ganztagsangeboten, soziale Fähigkeiten zu steigern, werden Vorstellungen der „Normalschüler*in“ (Haas 2019, S. 360) transportiert und davon abweichende Verhaltensweisen pathologisiert. Eine ableismkritische Perspektive ermöglicht es, dies aufzuzeigen. Teilnahmewänge für negativ etikettierte Gruppen können auch im Ganztags durch Zuschreibungs- und Selektionsprozesse essenzenialisierend wirken, wodurch sich eine Paradoxie ergibt, denn v. a. bildungsbenachteiligte Kinder suchen Ganztagsangebote nicht freiwillig auf (Sauerwein et al. 2019). Mithilfe des CA stellt sich die Frage nach der Befähigung, selbstbestimmt zu entscheiden, ob Angebote aufgesucht werden bzw. nach einem legitimen Paternalismus, wenn pädagogische (auch nichtfreiwillig angenommene) Eingriffe der Steigerung der Selbstbestimmungsfähigkeit dienen (Reusch 2014). Interventionen zur Herstellung bzw. des Erhalts von Capabilities seien laut Reusch legitimierbar, nicht aber von Functionings, da der CA nicht auf einen Umsetzungszwang abziele. Wenngleich Nussbaums Liste nicht als ausschließlich selbstbestimmungsfunktional gesehen werden könne (ebd.), so scheint doch die Fähigkeit zur Selbstbestimmung zentral für die freiwillige Ausübung von Functionings. Paternalistische (pädagogische) Eingriffe können demnach nur als selbstbestimmungsfunktional oder anhand der Sicherstellung menschlicher Integrität und Würde legitimiert werden (Zielger 2014).

Sozialpädagogisch gelesen können außerunterrichtliche Angebote in der Ganztagschule durchaus befähigend wirken, indem Teilhabemöglichkeiten geschaffen werden, die Potenziale für eine selbstbestimmte Entfaltung der Schüler*innen haben. Dementsprechend wird auch die Kombination von Unterricht und außerunterrichtlichen Aktivitäten von Pädagog*innen und Schüler*innen gleichermaßen als gewinnbringend für ein inklusives Schulkonzept gesehen (Hofmann-Lun 2014, 2016). Nichtsdestotrotz ist die Ganztagschule nicht frei von fähigkeitsbezogenen Zuschreibungen und Kategorisierungen, wie u. a. die Studien von Hofmann-Lun hervorheben. Ableistische Logiken bzw. ihre Fortsetzung in außerunterrichtlichen Settings der Ganztagschule zeigen sich u. a. in Fähigkeitsorientierungen in den Beziehungen zwischen Schüler*innen – die jedoch auch als Modus der Anerkennung fungieren.

4.2 Fähigkeitsorientierungen in Beziehungen zwischen Schüler*innen

An die Ganztagschule gestellte Erwartungen umfassen, „dass das Beziehungs- und Interaktionsgeschehen in den Klassen bzw. Schulen durch ganztägige schulische Betreuung positiv beeinflusst wird“ (Scheipl und Gspurnig 2019, S. 709). Auch in den Beziehungen zwischen den Schüler*innen werden Konstruktionen von Leistungsfähigkeit und (Nicht-)Können machtwirksam, etwa in Form von stigmatisierenden

Zuschreibungen wie Förderschüler*innen oder „Integrationskinder“ (Hofman-Lun 2016, S. 32). Zwar werden Beziehungen und Interaktionen zwischen Schüler*innen mit unterschiedlichem Förderstatus grundsätzlich positiv wahrgenommen, scheinen jedoch von Fähigkeitsorientierungen und erhofften Vorteilen bei der Beurteilung der Leistungsfähigkeit von Schüler*innen ohne Förderbedarf durchzogen zu sein. Laut Hofmann-Lun (2016) herrsche Kooperations- und Unterstützungsbereitschaft, teilweise sei diese von Seiten der Schüler*innen ohne zugeschriebenen Förderbedarf jedoch primär sozialer Erwünschtheit geschuldet. Weinbach (2020) impliziert diesbezüglich die Relevanz einer ableismkritischen Perspektive auf soziale Dynamiken zwischen Schüler*innen mit und ohne erhöhtem Förderbedarf: Schüler*innen ohne Förderbedarf demonstrieren Toleranz und Hilfsbereitschaft, um vor „der bewertenden Lehrkraft als umso leistungsfähiger“ zu erscheinen (Weinbach 2020, S. 134, Hervorh. i. O.). Dass soziale Fähigkeiten in die Bewertung der Lehrkräfte miteinfließen, heben auch Scheipl und Gspurnig (2019) hervor.

Ableismkritisch gesehen stellt sich die Frage, inwiefern sich zwischen dem einer – wie auch immer gearteten – Leistungsfähigkeit unterworfenen Unterrichtssetting und außerunterrichtlichen Angeboten die Kategorisierungslinie entlang der Markierung als (un)fähig möglicherweise verschiebt. Die auch an inklusiven Ganztagschulen verinnerlichten hegemonialen Leistungshierarchien und damit verbundenen verinnerlichte (Un-)Fähigkeitserwartungen werden sichtbar, etwa wenn Schüler*innen mit Förderbedarf sich „als minderwertig [sehen], wenn sie z. B. von den Regelschülerinnen und -schülern als den Schlaunen oder den Normalen sprechen und sich selbst als behindert oder schwache Schüler/innen bezeichnen“ (Hofmann-Lun 2016, S. 49). Insbesondere als leistungsschwach markierte Schüler*innen werden laut Sauerwein und Rother (2022) zur Teilnahme an Ganztagsangeboten gezwungen sowie „durch Zuweisungsprozesse als Leistungsschwache vor der Klasse sichtbar gemacht und auch von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern entsprechend adressiert“ (Sauerwein und Rother 2022, S. 56). Solche institutionalisierten Wissensordnungen bieten eine „Folie für Subjektivierungsprozesse“ (Haas 2019, S. 162), die in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Settings der Ganztagschule potenziell unterschiedliche Anrufungen bereithalten, zu denen sich Schüler*innen verhalten (können). So können etwa Partizipationsmöglichkeiten bei der Gestaltung von Angeboten beeinflussen, was als störendes Verhalten deklariert und was im Umkehrschluss als abweichend oder nicht normal markiert wird. Die „Normalschüler*in“ ist dann nicht notwendigerweise ordentlich, ruhig und/oder ausgeglichen, sondern möglicherweise spontan, bewegungsfreudig oder impulsiv – was Fähigkeitsorientierungen auch zwischen den Schüler*innen verschieben bzw. zu einer Aufwertung nicht rein akademischer Fähigkeiten führen kann, jedoch die grundlegende Relevanz von Fähigkeitsorientierungen nicht aufhebt.

Mit dem CA können die gerechte Verteilung der Rahmenbedingungen für die Teilnahme an Aktivitäten, die Verschiebungen in Fähigkeitsbewertungen und den mit ihnen zusammenhängenden Entfaltungsmöglichkeiten zulassen, in den Blick genommen werden. Um die Voraussetzungen eines guten Lebens durch die Ganztagschule zu stärken, muss Befähigung in diesem Kontext auch als gesellschaftliche Aufgabe begriffen werden (Dabrock 2008). Für das Schaffen solcher Rahmenbedingungen spielen u. a. räumliche Gegebenheiten und der Umgang mit spezifischer Förderung

eine Rolle (Hofmann-Lun 2014). Das gemeinsame Arbeiten von Schüler*innen unabhängig von ihrem Förderstatus in außerunterrichtlichen Angeboten bzw. Projekten habe aus Pädagog*innensicht zur Folge, „dass die Schule zum Lebensraum wird, dass Schülerinnen und Schüler eigene spezifische Stärken weiterentwickeln und in der Schulgemeinschaft sichtbar machen können“ (Hofmann-Lun 2014, S. 52). Dadurch werden ihr Selbstbewusstsein und ihre Anerkennung gefördert und Inklusion umgesetzt (ebd.). Von (Sozial-)Pädagog*innen erfordert dies anerkennendes professionelles Handeln sowohl für den Aufbau einer Arbeitsbeziehung als auch zur Ermöglichung von Bildungsprozessen (Sauerwein und Rother 2022). Aus den diesbezüglichen Zuständigkeiten pädagogischer Professionen lässt sich eine Reihe von weiteren Aspekten für Verhältnisse zwischen Ableism und Capabilities ableiten.

4.3 Unterschiedliche Befähigungszuständigkeiten pädagogischer Professionen

Für die Bereitstellung von außerunterrichtlichen Angeboten kooperieren viele Ganztagschulen mit externen Partner*innen (z. B. aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland oder aus dem Bereich der Freizeitpädagogik in Österreich), denen gegenüber der Organisation Schule meist eine untergeordnete Rolle zukommt (Rother et al. 2024). Akademischen Inhalten kommt aus Sicht unterschiedlicher Personalgruppen an Ganztagschulen mehr Wertigkeit im Bildungskontext zu (Fischer und Loparics 2021). Es überrascht also wenig, dass die Zusammenarbeit unterschiedlichen pädagogischen Personals im Ganztags hierarchisch bzw. von „Kooppkurrenz“ (Marr und Thieme 2022, S. 190), dem komplexen Verhältnis von Kooperation und Konkurrenz, geprägt ist. Lehrpersonen nehmen eine übergeordnete Position gegenüber z. B. Sozialpädagog*innen sowie nicht notwendigerweise facheinschlägig ausgebildetem Personal wie Schulbegleiter*innen, ein (Graßhoff und Sauerwein 2022). Sozialpädagog*innen verorten sich mitunter jenseits von akademischer Leistungsfähigkeit und ihrer Beurteilung, verstehen sich in Abgrenzung von Lehrpersonen als „nicht selektiv und allokativ“ (Thieme et al. 2023, S. 92) innerhalb des schulischen Kontexts. Dieses Selbstverständnis sehen Thieme et al. als Hinweis auf Soziale Arbeit als an der Herstellung sozialer Gerechtigkeit orientierte Profession und erklären daran die Herausforderungen sozialpädagogischer Vergewisserungen in der Schule, wenn diese von Fachkräften als Bildungsungleichheiten reproduzierend gesehen wird.

Schulpädagogisch wird die Multiprofessionalität von (Ganztags-)Schule aus zwei Positionen heraus debattiert: Erstere vertritt die Angleichung pädagogischer Aufgabenbereiche und die allumfassende Zuständigkeit aller Pädagog*innen, während zweitere für die Ausdifferenzierung professioneller Zuständigkeiten in „Unterrichts- und Sorgeaufgaben“ plädiert (Breuer et al. 2019, S. 313). Auch anhand der Argumentation von Breuer et al. werden Fähigkeitshierarchien zwischen pädagogischen Professionen bzw. hierarchisch geprägte Befähigungszuständigkeiten deutlich. Die Zuständigkeitsdifferenzierung wird als multipädagogische Professionalisierungschance – auch im Sinne der Inklusion – begriffen, wenn „Lehrkräfte Sorge dafür tragen, dass die Schüler/innen bestimmte Kompetenzen an bestimmten Inhalten erwerben“ und „Erzieher/innen oder Sozialpädagoge/innen darauf achten, dass kein/e Schüler/in

mangels Sichtbarkeit und dadurch ausbleibender Unterstützung durchs System fällt“ (ebd., S. 314).

Sozialpädagogische Fachkräfte im Ganztag sehen Inklusion als Ziel ihrer Arbeit an. Dies scheint – analog zu dem Befund von Breuer et al. (2019) – kritische Perspektiven auf (schulpädagogische) Unterrichtsformen im Ganztag erst zu ermöglichen (Hofmann-Lun 2014). Das sozialpädagogische Personal sieht seine Arbeit als relevant für die formale Bildung bzw. den akademischen Erfolg und damit verbunden die berufliche Qualifizierung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Jugendhilfe sei an Ganztagsschulen „für inklusive Bildung ganz wichtig, denn sie leistet eine zusätzliche Unterstützung für diese Jugendliche, damit sie nicht an der Regelschule scheitern“ (ebd., S. 50). Bemerkenswert ist, wie Hofmann-Lun (2016) aufzeigt, dass Berufsorientierung in der Schule vorwiegend durch Lehrkräfte erfolgt und kaum in Kooperation mit Pädagog*innen in außerunterrichtlichen Angeboten oder mit der Schulsozialarbeit. Darin liegt ein ungenutztes Befähigungspotenzial, denn multipädagogische Kooperationen im Ganztag bieten eine Vielfalt an Entfaltungs- und Partizipationsmöglichkeiten, die im Unterricht nicht immer vorhanden sind (ebd.). Als Förderschüler*innen etikettierte Jugendliche nehmen nämlich neben bestärkenden Erfahrungen in der Berufsorientierung im Schulunterricht auch die Folgen ableistischer Logiken wahr, indem ihnen z. B. von Lehrkräften (und Eltern) vermittelt wird, sie verfügten nicht über die erforderlichen Fähigkeiten – oder seien nicht realistisch befähigbar – um einen bestimmten Berufswunsch zu verfolgen. Im Rahmen außerunterrichtlicher Angebote könnten Zukunftsvisionen der Schüler*innen vertiefend ausgelotet und ggf. ohne den fähigkeits- und leistungsorientierten Druck unmittelbarer Realisierungswahrscheinlichkeiten erprobt werden (ebd.).

Aus der Befähigungsperspektive des CA ist zugleich gerade der inklusive bindendifferenzierte Unterricht wesentlich dafür, dass Schüler*innen mit Förderbedarf die Fähigkeitserwartungen des Regelschulsystems erfüllen *können* und ggf. den von ihnen angestrebten (eine Ausbildung ermöglichenden) Abschluss erreichen *können* (Hofmann-Lun 2016). Allerdings ist das gegenwärtige segregierende und selektive Schulsystem – ungeachtet ganztägiger Schulkonzepte – nicht danach ausgerichtet, junge Menschen in ihren „unterschiedlichen Fähigkeiten und Benachteiligungen“, die sie „qua sozialer Herkunft und körperlicher Verfasstheit mitbringen“ (Pfahl 2014, S. 57), darin zu befähigen, eigene Fähigkeitserwartungen auszubilden und diese zu verfolgen. Die strikte Trennung von Befähigungszuständigkeiten im Ganztag kann entgegen der sozial- und bildungspolitischen Legitimation sogar zu einer verschärften Segregation führen, indem z. B. als leistungsschwächer markierte Schüler*innen „in Angebote der Kinder- und Jugendarbeit zum Erledigen ihrer Hausaufgaben ‚sortiert‘ [werden], während die übrigen Schülerinnen und Schüler das gleiche Angebot in der Schule besuchen“ (Sauerwein und Rother 2022, S. 56). Insgesamt wird durch die hierarchische Bewertung von Zuständigkeiten im Ganztag Schule als akademischer Lernraum zur formalen Bildung priorisiert und als Raum der informellen und non-formalen Bildung nachrangig behandelt bzw. wird zweiterer zur Steigerung der Leistungsfähigkeit in ersterem instrumentalisiert.

5 Zwischen Capabilities und Ableism im Ganzttag

Für Sozialpädagogik ergibt sich in der Ganzttagsschule die Möglichkeit, neue Gruppen zu erreichen (Chiapparini et al. 2019) und gemeinsam mit jungen Menschen darauf hinzuarbeiten, ihre Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit ihren Lebensbedingungen zu stärken (Scherr 2007). Mitunter allerdings mit nicht freiwillig Anwesenden, was unter dem Aspekt pädagogischen Paternalismus Anlass zur Reflexion mehr oder weniger legitimer Teilnahmewänge gibt (Reusch 2014; Zielger 2014). Die Möglichkeiten der individuellen Förderung in den außerunterrichtlichen Angeboten des Ganztags bleibt zudem dadurch begrenzt, dass entsprechendes Personal häufig nur im Unterricht zur Verfügung steht (Rother et al. 2024). Im Hinblick auf den CA konstatieren Rother und Sauerwein (2022), dass Soziale Arbeit im Kontext von Bildung eine bedeutsame Rolle für die Erweiterung von Verwirklichungschancen einnehme. Dabei gehe es explizit nicht um die Sortierung von jungen Menschen in Förderangebote (ebd.) – was entlang binärer fähigkeitsorientierter Ordnungsmuster als ableistisch zu sehen wäre. Anstelle ableistisch motivierter Selektion (auch die selektive Integration von z.B. behinderten Schüler*innen) und dem primären Ziel der Leistungssteigerung stellen in der inklusiven Ganztagsbildung „Kooperation und Dialog zentrale pädagogische Momente zur Förderung der vollen und wirksamen Teilhabe aller dar“ (Weinbach 2020, S. 136). Dabei ist Inklusion auch klar mit Nicht-Diskriminierung verbunden, die Kooperation sowohl auf systemischer Ebene – entgegen Abgrenzungstendenzen zwischen unterschiedlichen Systemen wie Kinder- und Jugendhilfe und Schule u. a. in Form von einrichtungsübergreifender Multiprofessionalität – als auch auf pädagogischer Ebene und in vielfältigen Beziehungen zwischen den Akteur*innen der Ganzttagsschule erfordert (Weinbach 2020).

Die skizzierten sozialpädagogischen Lesarten von Befähigung und/oder Ableism im Ganzttag schließen an Überlegungen zur „andere[n] Seite der Bildung“ (Otto und Rauschenbach 2008) an, für die, insbesondere auch deren Freiwilligkeit, Sozialpädagogik laut Sauerwein et al. (2019) aktiv eintreten und „sich einer möglichen Okkupierung durch (Ganztags-)Schule erwehren“ sollte. Mit unserem Beitrag erweitern wir Überlegungen zu einem sozialpädagogisch gestalteten Ganzttag um Perspektiven zwischen befähigenden Rahmenbedingungen für Bildung und hegemonialen ableistischen Fähigkeitshierarchien, denen auch Sozialpädagogik zumindest teilweise unterworfen ist. Das Potenzial der gemeinsamen sozialpädagogischen Betrachtung von Capabilities und Ableism liegt dabei aus unserer Sicht in Verhältnisbestimmungen zwischen den beiden Ansätzen, d.h. in sich zueinander komplementär verhaltenden Bezügen auf CA und Ableismkritik. Das relationale Fähigkeitsverständnis, das insbesondere Nussbaum in ihrer Konzeption des CA hervorhebt, bietet normative Orientierungspunkte für Sozialpädagogik, die mit einem menschenrechtlichen Verständnis von Behinderung überwiegend kompatibel sind. Dadurch können wiederum menschenwürdige und befähigende Rahmenbedingungen eingefordert sowie Menschenrechtsverletzungen sichtbar gemacht werden. Die Anerkennung und Analyse von Ableism als Herrschaftsverhältnis zeigt hingegen spezifische Formen der Diskriminierung und Privilegierung auf, die insbesondere jene betreffen, die vom normalisierten Ideal der Leistungsfähigkeit und von Vorstellungen eines Normkörpers abweichen. Damit können ableismkritische Analysen normativ besetzte Vorstellun-

gen eines guten Lebens und als dafür erforderlich gesehene Fähigkeiten auch in der Sozialpädagogik hinterfragen sowie einen Beitrag dazu leisten, Fähigkeitshierarchien und die ungleiche Verteilung von Befähigungen aus Sicht der Disability Studies zu erklären.

Funding Open access funding provided by University of Vienna.

Interessenkonflikt R. More und M. Proyer geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Afeworki Abay, R. (2022). Rassismus und Ableism: Same, Same but Different? Intersektionale Perspektive und konviviale Visionen auf Erwerbsarbeit in der Dominanzgesellschaft. In B. Konz & A. Schröter (Hrsg.), *DisAbility in der Migrationsgesellschaft: Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten* (S. 93–110). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Allemann-Ghionda, C. (2003). Ganztagschule – ein Blick über den Tellerrand. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother & G. Rutz (Hrsg.), *Neue Chancen für die Bildung* (S. 206–215). Schwalbach: Wochenschau.
- Bailey, M., & Mobley, I. A. (2019). Work in the intersections: A black feminist disability framework. *Gender & Society*, 33(1), 19–40.
- Baylies, C. (2002). Disability and the notion of human development: questions of rights and capabilities. *Disability & Society*, 17(7), 725–739.
- Beck, A., Haupt, S., Hensen, G., & Maykus, S. (2019). Inklusive Schule und Kinder- und Jugendhilfe: Zur Schlüsselposition von Schulsozialarbeit und Ganztagschule bei der Gestaltung inklusiver Bildungsbedingungen. In M. Westphal & G. Wansing (Hrsg.), *Migration, Flucht und Behinderung* (S. 301–322). Wiesbaden: Springer VS.
- Breuer, A., Idel, T.-S., & Schütz, A. (2019). Professionsentwicklung im Ganztag: Verschiebungen im Spiegel praxeologischer Forschung. In K. Berdelmann, B. Fritzsche, K. Rabenstein & J. Scholz (Hrsg.), *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession* (S. 307–323). Wiesbaden: Springer VS.
- Buchner, T., Pfahl, L., & Traue, B. (2015). Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. *Zeitschrift für Inklusion*, 2. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273>. Zugegriffen: 7. Mai 2024.
- Campbell, F. K. (2009). *Contours of ableism: the production of disability and abledness*. London: Palgrave Macmillan.
- Campbell, F. K. (2019). Precision ableism: A studies in ableism approach to developing histories of disability and abledment. *Rethinking History*, 23(2), 138–156.
- Chiapparini, E., Thieme, N., & Sauerwein, M. (2019). Tagesschulen in der Schweiz: Ein neues und herausforderndes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit. *Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit*, 25(1), 157–173.
- Dabrock, P. (2008). Befähigungsgerechtigkeit als Ermöglichung gesellschaftlicher Inklusion. In H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (S. 17–53). Wiesbaden: Springer VS.
- Eßer, F. (2018). Sozialpädagogik. In G. Graßhoff, A. Renker & W. Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit: Eine elementare Einführung* (S. 273–286). Wiesbaden: Springer VS.

- Feyerer, E. (2019). Kann Inklusion unter den Strukturen des segregativen Schulsystems in Österreich gelingen? In J. Donlic, E. Jaksche-Hoffman & H. Peterlini (Hrsg.), *Ist inklusive Schule möglich?: Nationale und internationale Perspektiven* (S. 61–76). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839443125-004>.
- Fischer, O., & Loparics, J. (2021). Specialised professional training makes a difference! The importance and prestige of typical duties in all-day schools from the perspective of teachers, leisure educators, principals and coordinators of extended education. *International Journal for Research on Extended Education*, 8(2), 211–226.
- Goodley, D. (2014). *Dis/ability studies: Theorising disablism and ableism*. Routledge.
- Graßhoff, G., & Sauerwein, M. (2022). Schule und Sozialpädagogik. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl. S. 599–613). Wiesbaden: Springer VS.
- Groenemeyer, A. (2010). Doing Social Problems – Doing Social Control: Mikroanalysen der Konstruktion sozialer Probleme in institutionellen Kontexten – Ein Forschungsprogramm. In A. Groenemeyer (Hrsg.), *Doing Social Problems: Mikroanalysen der Konstruktion sozialer Probleme und sozialer Kontrolle in institutionellen Kontexten* (S. 13–56). Wiesbaden: Springer VS.
- Haas, B. (2019). Zur Konstitution des ‚ableist divide‘ in der sonderpädagogischen Wissensproduktion zum Gegenstand ADHS. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64(3), 253–264.
- Hofmann-Lun, I. (2014). *Mit der Ganztagssschule auf dem Weg zur Inklusion. Wie tragen Ganztagskonzepte und Jugendhilfe zur gleichberechtigten Teilhabe von Menschen mit und ohne Behinderung an allen Bereichen des Lebens bei?* München: Deutsches Jugendinstitut.
- Hofmann-Lun, I. (2016). *Schülerinnen und Schüler in inklusiven Ganztagssschulen: Ergebnisbericht*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Hopmann, B. (2021). Inklusion als Befähigung – der Capabilities-Ansatz als normativ-theoretische Metrik für Inklusion. In B. Fritzsche, A. Köpfer, M. Wagner-Willi, A. Böhmer, H. Nitschmann, C. Lietzmann & F. Weitkämper (Hrsg.), *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie: Abgrenzungen und Brückenschläge* (S. 88–105). Opladen: Budrich.
- Hopmann, B. (2022). Dis/Cap/ability – Behinderung aus befähigungstheoretischer Perspektive. *Zeitschrift für Disability Studies*. https://doi.org/10.15203/ZDS_2022_2.04.
- IFSW (2014). Global definition of social work. <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>. Zugegriffen: 27. Juni 2024.
- Kolbe, F.-U., Reh, S., Idel, T.-S., Fritzsche, B., & Rabenstein, K. (2009). Ganztagssschule als symbolische Konstruktion – Analysen und Falldarstellungen aus schultheoretischer Perspektive; Zur Einleitung. In F.-U. Kolbe, S. Reh, T.-S. Idel, B. Fritzsche & K. Rabenstein (Hrsg.), *Ganztagssschule als symbolische Konstruktion: Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive* (S. 11–22). Wiesbaden: Springer VS.
- Marr, E., & Thieme, N. (2022). Soziale Arbeit und Sonderpädagogik im Spannungsverhältnis von Kooperation und Konkurrenz. Perspektiven der Zusammenarbeit in inklusionsorientierten schulischen Settings. In F. Baier, S. Borrmann, J.M. Hefel & B. Thiessen (Hrsg.), *Europäische Gesellschaften zwischen Kohäsion und Spaltung: Rolle, Herausforderungen und Perspektiven Sozialer Arbeit* (S. 182–193). Opladen: Budrich.
- Maskow, R. (2015). Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. *Zeitschrift für Inklusion*, 2. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277>. Zugegriffen: 1. Febr. 2023.
- Moosacker, J. (2020). Der Fähigkeitsansatz – Capabilities Approach – von Martha Nussbaum aus heilund sonderpädagogischer Sicht. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 3, 306–318.
- More, R. (2023). Storying ableism: Proposing a feminist intersectional approach to linking theory and digital activism. *Feminist Theory*. <https://doi.org/10.1177/14647001231173242>.
- More, R. (2024). The relevance of ableism in social (work) pedagogy. *Pedagogy, Culture & Society*. <https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2322738>.
- More, R., & Buchner, T. (2024). Perspektiven einer ableismkritischen Sozialpädagogik. *Neue Praxis*, 6, 506–520.
- More, R., Schmitt, C., & Weinbach, H. (2025). Zeit für (mehr) aktivistisches Wissen in der Sozialen Arbeit? In Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.), *Sozialpädagogische*s Zeit*en* (S. 101–115). Weinheim: Beltz Juventa.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: the human development approach*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2014). *Die Grenzen der Gerechtigkeit: Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit*. Berlin: Suhrkamp.

- Oelkers, N., & Schrödter, M. (2008). Soziale Arbeit im Dienste der Befähigungsgerechtigkeit. In Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.), *Soziale Arbeit in Gesellschaft* (S. 44–49). Wiesbaden: Springer VS.
- Otto, H.-U., & Rauschenbach, T. (Hrsg.). (2008). *Die andere Seite der Bildung: Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Otto, H.-U., & Schrödter, M. (2011). „Kompetenzen“ oder „Capabilities“ als Grundbegriffe einer kritischen Bildungsforschung und Bildungspolitik? In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited* (S. 163–183). Wiesbaden: Springer VS.
- Otto, H.-U., Scherr, A., & Ziegler, H. (2010). Wieviel und welche Normativität benötigt die Soziale Arbeit? Befähigungsgerechtigkeit als Maßstab sozialarbeiterischer Kritik. *Neue Praxis*, 2, 137–163.
- Pfahl, L. (2014). Befähigende Bildungsverhältnisse. Wissenssoziologische Grundlagen einer Theorie pädagogischer Beziehungen. In U. Winklhofer & A. Prengel (Hrsg.), *Forschungszugänge. Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen*, (Bd. 2, S. 45–60). Opladen: Budrich.
- Reusch, B. (2014). Das Paternalismusproblem und die Frage nach dem guten Leben: Vom Guten zum Negativismus und zurück. *Soziale Passagen*, 6, 205–217.
- Röh, D. (2011). „...was Menschen zu tun und zu sein in der Lage sind.“ Befähigung und Gerechtigkeit in der Sozialen Arbeit: Der Capability Approach als integrativer Theorierahmen?! In E. Mührel & B. Birgmeier (Hrsg.), *Theoriebildung in der Sozialen Arbeit* (S. 103–121). Wiesbaden: Springer VS.
- Rother, P., Sauerwein, M., & Fischer, N. (2024). Qualität in der Ganztagsschule – Qualität im Ganzttag. *Soziale Passagen*, 16, 145–160.
- Sauerwein, M., & Rother, P. (2022). Teilhabe und Anerkennung statt Chancengerechtigkeit – eine sozialpädagogische Perspektive auf Ganzttagsschule. In M. Jörgens, J. Sander & S. Werner (Hrsg.), *Lesesozialisation und Medien. Leseförderung in der Ganzttagsschule* (S. 54–73). Weinheim: Beltz Juventa.
- Sauerwein, M., & Vieluf, S. (2021). Der Capability Approach als theoretisch-normative Grundlage für das Monitoring von Bildungsgerechtigkeit. *DDS–Die Deutsche Schule*, 113(1), 101–117.
- Sauerwein, M., Thieme, N., & Chiapparini, E. (2019). Wie steht es mit der Ganzttagsschule? Ein Forschungsreview mit sozialpädagogischer Kommentierung. *Soziale Passagen*, 11(1), 81–97.
- Scheipl, J., & Gspurnig, W. (2019). Soziales Lernen und Klassenklima in Ganzttagsschulen mit verschränkter Abfolge. *Erziehung und Unterricht*, 7–8, 709–719.
- Scheipl, J., Leeb, J., Wetzels, K., Rollett, W., & Kielblock, S. (2018). Pädagogische Ausgestaltung und förderliche Bedingungen erfolgreicher ganztägiger Schulformen. *National Education Report*, 1, 215–239.
- Scherr, A. (2007). Soziale Probleme, Soziale Arbeit und menschliche Würde. In S. Hering (Hrsg.), *Bürger-schaftlichkeit und Professionalität: Wirklichkeit und Zukunftsperspektiven Sozialer Arbeit* (S. 67–75). Wiesbaden: Springer VS.
- Sen, A. (2005). Human rights and capabilities. *Journal of human development*, 6(2), 151–166.
- Thieme, N., Marr, E., & Molnar, D. (2023). „ich gebe keine noten“: Professionelle Selbstverständnisse von Schulsozialarbeitenden in inklusionsorientierten Ganzttagsschulen. In M. Zipperle & K. Baur (Hrsg.), *Empirische Facetten der Schulsozialarbeit* (S. 86–95). Weinheim: Beltz Juventa.
- Waldschmidt, A. (2022). Disability Studies. In R. Gugutzer, G. Klein & M. Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie 2: Forschungsfelder und methodische Zugänge* (S. 91–104). Wiesbaden: Springer VS.
- Wegner, B., Bellin, N., & Tamke, F. (2009). Ganzttagsschule in Deutschland. In H. Merckens, A. Schröder-Lenzen & H. Kuper (Hrsg.), *Ganztagsorganisation im Grundschulbereich* (S. 19–34). Münster: Waxmann.
- Weinbach, H. (2020). Inklusion. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl. S. 127–139). Wiesbaden: Springer VS.
- Wesselmann, C. (2023). Medikalisierungsprozesse und Soziale Arbeit unter der Lupe der Disability Studies. In T. Schübel & B. Friele (Hrsg.), *Medikalisierung und Soziale Arbeit* (S. 47–65). Wiesbaden: Springer VS.
- Wolbring, G. (2008). The politics of ableism. *Development*, 51, 252–258.
- Zielger, H. (2014). Unerbetene Hilfen: Versuch einer Begründung einiger Kriterien zur Legitimation paternalistischer Eingriffe in der Sozialen Arbeit. *Soziale Passagen*, 6, 253–274.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.