

Hausarbeit

für das Modul

Ethik und Reflexive Professionalität

MD EREP

an der Europäischen Fernhochschule Hamburg

Tutor:

Markus Georg

vorgelegt von:

Cristina Orywal

Datum der Abgabe: 28.09.2025

Studiengang: Soziale Arbeit

Ort: Wörrstadt

Wörterzahl: 4.044

Note: 1,0

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	2
1. Einleitung	3
2. Theoretische Grundlagen.....	5
2.1 Definition und Aufgaben Sozialer Arbeit.....	5
2.2 Berufsethik und Werte	6
2.3 Soziale Arbeit als Profession und Professionstheorien	7
3. Die Spannungsfelder der sozialen Arbeit	9
3.1 Spannungsfelder als Wesenskern der Sozialen Arbeit.....	9
3.2 Typische Spannungsfelder	10
3.2.1 Subjektorientierung vs. institutionelle Vorgaben	10
3.2.2 Förderung vs. Überforderung	11
3.2.3 Schutz vs. Bevormundung	12
3.3 Das Spannungsfeld Autonomie vs. Heteronomie.....	12
4. Inklusive Soziale Arbeit im Kontext Schule.....	15
4.1 Inklusive Bildung als Handlungsfeld Sozialer Arbeit.....	15
4.2 Die Rolle der Schulbegleitung im inklusiven Setting	15
4.3 Spannungsfelder in der Praxis: Schulbegleitung zwischen Unterstützung und Fremdbestimmung.....	17
5. Fazit.....	19
Literaturverzeichnis.....	21

Abkürzungsverzeichnis

DBSH	Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit
IFSW	International Federation of Social Workers
UN-BRK	UN-Behindertenrechtskonvention

1. Einleitung

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Jahr 2009 hat sich Deutschland der großen Aufgabe verpflichtet, das Bildungssystem inklusiv zu gestalten. Seither steht das deutsche Schulsystem vor der Aufgabe, pädagogische Angebote so zu entwickeln, dass alle Kinder unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen gleichberechtigt teilhaben können. Bis heute zeigt sich jedoch eine erhebliche Diskrepanz zwischen dem formal geltenden Recht und seiner praktischen Umsetzung.¹

Die Schulbegleitung stellt eine Maßnahme zur Sicherstellung individueller Teilhabe dar. Sie ist zu einem zentralen Instrument in der Praxis inklusiver Beschulung geworden. So soll sie Kinder in sozialer Teilhabe unterstützen und Lernprozesse ermöglichen.² Gleichzeitig birgt diese Maßnahme jedoch das Risiko, Selbstständigkeit zu untergraben, eine dauerhafte Abhängigkeit zu erzeugen oder die Verantwortung für pädagogische Prozesse in Richtung der Schüler:innen zu verschieben.³

Damit zeigt sich in der täglichen Praxis des schulischen Alltages schnell das grundlegende und auch charakteristische Dilemma Sozialer Arbeit. In diesem Fall ist es das Spannungsfeld zwischen Autonomie und Heteronomie, welches die pädagogische Praxis jeher maßgeblich prägt. Also das Verhältnis zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung.

Das Ziel die Förderung von Autonomie, der individuellen Förderung der betroffenen Schüler:innen, trifft auf institutionelle Rahmenbedingungen, gesetzliche Vorgaben und schulorganisatorische Strukturen. In der Regel sind dies Vorgaben, die das Erreichen dieser Zielsetzungen wesentlich erschweren.

Schulbegleiter:innen sehen sich daher vor einer komplexen Herausforderung. Ihre Arbeit findet an der Schnittstelle zwischen Familie, Schule und Jugendhilfe statt. Daraus ergeben sich Erwartungen, Verantwortlichkeiten und Rollenzuschreibungen, die sich nicht immer zielkonform auflösen lassen.⁴ Dazu kommen unklare Rollendefinitionen, mangelnde Anbindung an pädagogische Teams und leider auch fehlende professionelle Reflexion.⁵

¹ vgl. Steinmetz et al., 2021, S. 19f

² vgl. Lübeck, Demmer, 2017, zitiert nach Puhr, 2023. S. 388

³ vgl. Puhr, 2017, S.390, 396

⁴ vgl. Spies, 2017, S.135

⁵ vgl. Dworschak et. al., n.d., S.6

Die Soziale Arbeit steht hier vor der Aufgabe, diese Spannungsfelder im Sinne der Adressat:innen praxisnah und professionell auszugestalten. Das Ziel: Machtasymmetrien zu reflektieren und Handlungsmöglichkeiten für die Adressat:innen zu individualisieren. Insbesondere in der inklusiven Schule stellt sich die Frage, wie Unterstützungssettings gestaltet sein müssen. Wie ermöglicht man echte Teilhabe, ohne die Selbstbestimmung der begleiteten Kinder einzuschränken?

Die vorliegende Arbeit verfolgt daher die Fragestellung:

Wie beeinflusst das Spannungsfeld von Autonomie und Heteronomie die Rolle der Schulbegleitung in der inklusiven Sozialen Arbeit?

Zur Beantwortung dieser Frage werden zunächst in Kapitel 2 die theoretischen Grundlagen professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit erläutert. Kapitel 3 widmet sich dem Spannungsfeld Autonomie vs. Heteronomie in seiner Bedeutung für die Inklusionspraxis. Mit der Rolle der Schulbegleitung im inklusiven Schulsetting befasst sich Kapitel 4. Im Fazit werden die gewonnenen Erkenntnisse zusammengeführt, diskutiert und die Fragestellung beantwortet.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Definition und Aufgaben Sozialer Arbeit

Sucht man eine einheitliche Definition für das breite und vielfältige Tätigkeitsfeld der Sozialen Arbeit so sucht man vergeblich.⁶ Denn nicht nur die Tätigkeitsfelder selbst sind breit gefächert - von der Kinder- und Jugendhilfe über die Hilfe für Menschen mit Behinderung bis hin zur Hilfe für Straffällige.⁷ Auch die innerhalb dieser Tätigkeitsfelder befindlichen Unterstützungsangebote unterscheiden sich stark und reichen von Prävention, Beratung hin bis zur Notfallhilfe.⁸

Die international anerkannte International Federation of Social Workers (IFSW) hat sich mit ihrer international anerkannten Definition der Aufgabe gestellt dennoch eine Definition zu finden. In meiner Hausarbeit möchte ich mich dabei auf die deutschsprachige Fassung vom Deutschen Berufsverband für Soziale Arbeit (DBSH) stützen. Sie ist aus meiner Sicht eine gelungene Zusammenfassung der relevanten Aspekte für dieses umfangreiche Tätigkeitsfeld.

Soziale Arbeit wird dort als eine Menschenrechtsprofession beschrieben, die sich gleichermaßen für soziale Gerechtigkeit, Teilhabe und gesellschaftlichen Wandel einsetzt. Die Aufgaben werden dabei nicht nur in der individuellen Unterstützung gesehen, sondern auch in strukturellen Veränderungen in der Gesellschaft.⁹ Für die vorliegende Fragestellung meiner Hausarbeit stehen dabei aus meiner Sicht folgende Aspekte im Mittelpunkt:

- die Orientierung an Menschenrechten und sozialer Gerechtigkeit,¹⁰
- das Ziel der Stärkung von Autonomie und Selbstbestimmung,¹¹
- die Unterstützung bei der Bewältigung von Lebensherausforderungen sowie¹²
- die Verbindung individueller Hilfen mit gesellschaftlichem Wandel.¹³

Das DBSH formuliert als zentrale Aufgaben der Sozialen Arbeit:

- Menschen im Führen eines selbstbestimmten Lebens zu unterstützen¹⁴

⁶ vgl. Thole (2012), S.19

⁷ vgl. Thole (2012), S. 28

⁸ vgl. Staub-Bernasconi, (2012), S. 278

⁹ vgl. DBSH (2014a), S. 1

¹⁰ vgl. DBSH (2014), S. 1

¹¹ vgl. DBSH (2016), S. 2

¹² ebd. S. 2

¹³ ebd. S. 2

¹⁴ ebd. S. 2

- gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen und¹⁵
- soziale Benachteiligungen abzubauen.¹⁶

Damit gehört es zu den zentralen Zielsetzungen der Sozialen Arbeit, ein gelingendes Zusammenleben auf individueller und gesellschaftlicher Ebene zu ermöglichen. Denn nur so können gesellschaftliche Veränderungen angestoßen und soziale Ungleichheiten wirksam abgebaut werden.

2.2 Berufsethik und Werte

Damit die beschriebenen Ziele im Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit erreicht werden können, braucht es einen hohen Wertestandard, der das professionelle Handeln begleiten sollte. In der Literatur wird deutlich betont, dass sich Professionelle der Sozialen Arbeit an grundlegenden Werten wie Gerechtigkeit, Menschenwürde und Gleichheit orientieren sollen.¹⁷ Diese Werte bilden damit die ethische Basis im beruflichen Alltag der Sozialen Arbeit. Der Berufskodex des DBSH hält fest: „Soziale Arbeit ist aus ethischen Gründen eine Menschenrechtsprofession [...]“.¹⁸

Zur Wertebasis eines professionellen Handelns gehören die Achtung der Menschenwürde, das Recht auf Selbstbestimmung, das Streben nach sozialer Gerechtigkeit und Verantwortungsübernahme für das eigene Handeln.^{19 20} Diese Maßstäbe sind nicht nur im Umgang mit den Adressat:innen der Sozialen Arbeit maßgebend, sondern münden auch in der gesellschaftlichen Verantwortung, die aus dem Tun der Sozialen Arbeit folgt.²¹

Im beruflichen Alltag führen diese ethischen Werte häufig zu Zielkonflikten und machen ungleiche Machtverhältnisse sichtbar. Der DBSH betont, dass diese ethischen Zielkonflikte nicht vermeidbar sind, sondern zum beruflichen Kern der Sozialen Arbeit gehören.²² Es ist daher unumgänglich, im Rahmen von Supervision und Reflexion die ethischen Wertevorstellungen im beruflichen Alltag zu reflektieren.²³ Aus meiner Perspektive ist vor

¹⁵ vgl. DBSH (2014a), S. 1

¹⁶ ebd. S. 1

¹⁷ vgl. Staub-Bernasconi, 2018, S. 230

¹⁸ DBSH, 2024, S.6

¹⁹ vgl. DBSH, 2024, S.8

²⁰ vgl. DBSH, 2024, S.33

²¹ vgl. Staub-Bernasconi, 2018, S. 113

²² vgl. DBSH, 2024, S. 47

²³ vgl. DBSH, 2024, S. 39

allem der verantwortungsvolle Umgang mit Macht Gegenstand professionellen Handelns.²⁴

2.3 Soziale Arbeit als Profession und Professionstheorien

Wie unterscheidet sich ein Beruf von einer Profession? Ein Beruf versteht sich als eine bezahlte Tätigkeit mit einer damit verbundenen spezifischen Qualifikation. Es besteht ein gesellschaftlich festgelegtes Verständnis für Inhalte und Wirkungsfeld dieser Tätigkeit.²⁵

Eine Profession geht über diesen Rahmen hinaus. Denn die Professionellen in der Sozialen Arbeit begründen ihr Handeln auf fundierten wissenschaftlichen Erkenntnissen der Sozial- und Humanwissenschaften.²⁶ Die Fachkräfte der Sozialen Arbeit haben sich mit ihrem Berufskodex des DBSH einen hohen ethischen Standard gesetzt.²⁷ Des Weiteren verfolgt auch die Soziale Arbeit über das sogenannte dritte Mandat einen gesellschaftlichen Auftrag.²⁸

Professionstheorien ergänzen die Anspruchshaltung an eine Profession der Sozialen Arbeit. Beispielhaft möchte ich an dieser Stelle folgende Theorien benennen:

- Theorie der Lebensweltorientierung nach Thiersch:
bietet grundlegende Orientierung für die Praxis. Sie konzentriert sich auf die alltäglichen Lebensverhältnisse der Adressat:innen. Mit dem Ziel ihre Potenziale für einen gelingenderen Alltag zu stärken.²⁹
- Theorie der Menschenrechtsprofession nach Staub-Bernasconi:
unterstreicht den Anspruch, Ungleichheiten und Diskriminierungen aktiv zu bearbeiten.³⁰
- Strukturtheoretische Ansatz nach Oevermann
betont, dass Widersprüche wie Hilfe und Kontrolle oder Autonomie und Heteronomie grundlegende und benötigte Spannungsfelder für gelingende Soziale Arbeit sind.³¹

²⁴ vgl. DBSH, 2024, S. 34

²⁵ vgl. Müller, 2012, S. 956

²⁶ vgl. Lutz, 2018, S. 289

²⁷ vgl. Hornfeldt, S. 499

²⁸ vgl. Staub-Bernasconi, 2018, S. 13

²⁹ vgl. Thiersch, 2002, S. 128

³⁰ vgl. Staub-Bernasconi, 2018, S. 381

³¹ vgl. Oevermann 2009, S. 130 ff.

Damit zeigt sich, dass Soziale Arbeit, ebenso wie klassische Professionen wie Medizin und Recht, die Voraussetzungen einer Profession erfüllt. Nichtsdestotrotz wird die Anerkennung der Sozialen Arbeit als Profession in fachlichen Debatten immer noch diskutiert.³²

³² vgl. Müller-Hermann, Becker-Lenz, 2018, S. 687

3. Die Spannungsfelder der sozialen Arbeit

3.1 Spannungsfelder als Wesenskern der Sozialen Arbeit

Die Zielkonflikte, die sich durch die Anforderungen an Soziale Arbeit ergeben, werden auch als Spannungsfelder bezeichnet. Sie sind die Folge des Doppelmandates dem Soziale Arbeit unterliegt. Einerseits ist es die Aufgabe der Professionellen, die Adressat:innen individuell zu unterstützen und Selbstbestimmung zu fördern. Andererseits müssen gleichzeitig gesellschaftlichen Anforderungen und Rahmenbedingungen berücksichtigt und eingehalten werden.³³ In diesem Spagat entstehen zwangsläufig konkurrierende Erwartungen, die das professionelle Handeln in diesem Umfeld stark prägen.

Die Kernaufgabe der Sozialen Arbeit ist es die Balance zwischen den individuellen Bedürfnissen der Adressat:innen und institutionellen Vorgaben zu finden. Insbesondere hier zeigt sich die Professionalität der Sozialen Arbeit. Denn es ist und bleibt der Anspruch im täglichen Handlungsfeld diese Widersprüche auszuhalten und dennoch handlungsfähig zu bleiben. Diese konkurrierenden Erwartungen können nicht vollständig aufgelöst werden.³⁴

Somit stellen die Spannungsfelder keinen Mangel dar, sondern bilden den unverzichtbaren Wesenskern im professionellen Handeln.³⁵ Oevermann beschreibt sie in seinem strukturtheoretischen Ansatz sogar als grundlegend für die Soziale Arbeit.³⁶

Somit zeigt sich deutlich, warum ein starker ethischer Kodex, mit den genannten Leitwerten Menschenwürde, Gerechtigkeit und Gleichheit, für die Sozialen Arbeit unverzichtbar ist. Denn im beruflichen Alltag gilt es immer wieder zentrale Fragestellungen für sich zu lösen:

- Was ist wichtiger? Autonomie oder Schutzauftrag?
- Wie viel Einfluss darf ich nehmen, ohne das Recht auf Selbstbestimmung zu verletzen?³⁷

³³ vgl. Urban-Strahl, 2018, S.475

³⁴ vgl. Müller, 2012, S.966

³⁵ vgl. DBSH, 2024, S.47

³⁶ vgl. Oevermann, 2009, S. 130 ff.

³⁷ vgl. DBSH, 2024, S. 29f

Reflexionen und Supervisionen sind für die Professionellen in diesen Fragen ein unverzichtbares Werkzeug.³⁸ In diesem vorurteilsfreien Rahmen können sie mit den Spannungen, denen sie sich tagtäglich ausgesetzt sind, konstruktiv umgehen.³⁹ Damit soll Überforderung und unüberlegtem Handeln entgegengewirkt werden.⁴⁰

3.2 Typische Spannungsfelder

Um das Phänomen der Spannungsfelder zu erläutern, habe ich mich für die folgenden Beispiele entschieden, da sie meiner Auffassung nach einer sinnvollen Ergänzung zum Schwerpunkt „Autonomie vs. Heteronomie“ darstellen.

3.2.1 Subjektorientierung vs. institutionelle Vorgaben

Gerade in einer vielfältigen und diversen Gesellschaft ist dieses Spannungsfeld besonders bedeutsam: Menschen bringen unterschiedliche Hintergründe, Ressourcen und Identitäten mit. Kulturelle, ethnische oder religiöse Zugehörigkeiten aber das steigende Bewusstsein über neurodivergente Wahrnehmungsweisen prägen das gemeinsame Miteinander.⁴¹

Damit gewinnt die Subjektorientierung, welche erstmal von Carl R. Rogers in den Mittelpunkt Sozialer Arbeit gerückt wurde, an Bedeutung. Ihr Ziel ist es, Menschen so zu befähigen, dass sie ihre Herausforderungen selbständig lösen können.⁴² Die individuellen Eigenschaften und Ressourcen der Adressat:innen werden dabei in den Vordergrund gestellt. Sie bilden die Grundlage, um Benachteiligungen abzubauen und bestehende Machtverhältnisse kritisch zu reflektieren.⁴³

Demgegenüber stehen institutionelle Vorgaben und Rahmenbedingungen, sowie gesellschaftliche Normen, die die Soziale Arbeit im hohen Maße prägen. Welche Probleme anerkannt und wie sie bearbeitet werden dürfen, wird durch Sozialgesetzgebung, politische Ideologien und herrschenden Machtverhältnisse bestimmt. Es ist die Sozialgesetzgebung, die definiert, welche Probleme überhaupt als „zulässig“ gelten und mit welchen Maßnahmen sie bearbeitet werden dürfen.⁴⁴

³⁸ vgl. Kraus, 2012, S.719

³⁹ vgl. Nellessen, 2012, S. 658

⁴⁰ vgl. Dörr, 2017, S. 208

⁴¹ vgl. Staub-Bernasconi, 2018, S.174

⁴² vgl. Rogers, 1983, S. 36

⁴³ vgl. Munsch, 2017; S.160

⁴⁴ vgl. Staub-Bernasconi, 2018, S.208

Im allgemeinen schulischen Kontext wird bspw. die Förderung von Mündigkeit und Selbstbestimmung oft als zentrales Bildungsziel definiert. Allerdings schränken die dort vorgegebenen Normen und Erwartungen diese systematisch ein.⁴⁵

Neurodivergente Schüler:innen erleben tagtäglich, dass ihre Handlungsweisen oder Ausdrucksformen schnell als „abweichend“ bewertet werden.⁴⁶ Sie benötigen aufgrund der besonderen Herausforderungen in sozialen Interaktionen häufig dolmetschende Unterstützung durch die Soziale Arbeit. Diese sollte explizit nicht in Form von Bevormundung oder Belehrung erfolgen, sondern vielmehr, indem Lernprozesse unterstützt und Beeinträchtigungen kompensiert werden.⁴⁷

Professionelles Handeln bedeutet in diesem Spannungsfeld, einen Ausgleich herzustellen. Einerseits gilt es, den institutionellen Auftrag zu erfüllen; andererseits müssen Fachkräfte Wege finden, individuelle Bedürfnisse zu berücksichtigen und gesellschaftliche Normen kritisch zu reflektieren.⁴⁸ Dies erfordert eine sensible Haltung, die Vielfalt nicht als Defizit betrachtet, sondern als Ausgangspunkt für Unterstützung und Teilhabe.

3.2.2 Förderung vs. Überforderung

Ein weiteres Spannungsfeld ergibt sich zwischen dem Anspruch, Menschen zu fördern, und der Gefahr, sie dabei zu überfordern. Die Grenze zwischen gut gemeinter Unterstützung und überfürsorglicher Haltung ist fließend. Adressat:innen laufen dabei Gefahr eigene Fähigkeiten zu verlernen oder gar nicht erst zu entwickeln. Anstelle von Selbstständigkeit entsteht dann Abhängigkeit. Damit bleibt das eigentliche Potenzial ungenutzt und Teilhabe wird erschwert. Das Konzept der Lebensweltorientierung betont hier, dass individuelle Ressourcen gestärkt und nicht durch Bevormundung eingeschränkt werden sollen.⁴⁹

In der Literatur wird in diesem Zusammenhang von der „Janusköpfigkeit von Hilfe und Kontrolle“ gesprochen. Unterstützende Maßnahmen können demnach auch Anteile von Kontrolle enthalten. Ohne eine kritische Reflexion, besteht die Gefahr, dass Hilfen in eine „fürsorgliche Belagerung“ umschlagen, die unbeabsichtigte Belastungen zur Folge hat.⁵⁰

Im schulischen Kontext zeigt sich dieses Spannungsfeld etwa bei Förderungsmaßnahmen für Schüler:innen mit Behinderungen. Sicherlich ist es förderlich spezielle Trainings

⁴⁵ vgl. Kessl, 2017; S.52

⁴⁶ vgl. Kabsch, 2018, S.46

⁴⁷ vgl. Kabsch, 2018, S.22

⁴⁸ vgl. Staub-Bernasconi, 2018, S.117

⁴⁹ vgl. Kabsch, 2018, S.46

⁵⁰ vgl. Keupp, 2018, S. 562

oder Unterstützung durch spezielle Aufgaben einzusetzen, um individuelle Förderung zu ermöglichen. Doch erfolgen diese Maßnahmen ohne Berücksichtigung der individuellen Belastungsgrenzen, sind Frustrationen und Verweigerungsstrategien aus meiner Erfahrung vorprogrammiert. Das eigentliche Ziel der Förderung verfehlt.

Damit wird deutlich: Förderung bedeutet nicht automatisch Stärkung. Erst durch eine kritische Reflexion von Zielen und Methoden lässt es sich vermeiden, dass Unterstützung in Überforderung umschlägt.⁵¹

3.2.3 Schutz vs. Bevormundung

Schutz zu bieten, ist seit jeher ein Anspruch der Sozialen Arbeit.⁵² Besonders im Umgang mit Menschen mit Behinderungen wurde dieses Ansinnen historisch häufig als Vorwand für Fremdbestimmung und Ausschluss missbraucht. Die Handlungsmöglichkeiten der Menschen mit Behinderungen wurden massiv eingeschränkt und Entscheidungen über ihr Leben, ohne ihre eigenen Vorstellungen einzubeziehen getroffen.⁵³ Heute hat sich das Verständnis von Schutz gewandelt. Schutz soll einen Rahmen bieten, der Sicherheit schafft und gleichzeitig Selbstbestimmung ermöglicht.⁵⁴

Dennoch stehen Professionelle im beruflichen Alltag immer wieder vor der Gefahr der Bevormundung, da sie häufig über Definitions- und Handlungsmacht verfügen. Das damit verbundene Deutungsmonopol kann dazu führen, dass die Bedürfnisse und Perspektiven der Adressat:innen übergangen werden.⁵⁵ Es ist eine demokratische und partizipative Beziehungsgestaltung notwendig, die individuelle Beteiligungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten zulässt, um das bestehende Machtgefälle zu reduzieren.⁵⁶

3.3 Das Spannungsfeld Autonomie vs. Heteronomie

Wie bereits in den vorangegangenen Beispielen deutlich wurde, spiegelt sich das Spannungsfeld zwischen Autonomie und Heteronomie in unterschiedlichen Facetten auch in anderen Spannungsfeldern wider. Eine zentrale Herausforderung wird sichtbar: Wie findet man die richtige Balance zwischen Selbstbestimmung und notwendiger Fremdbestimmung? Die besondere Relevanz dieses Spannungsfeldes lässt mit einem

⁵¹ vgl. Staub-Bernasconi, 2018, S.13

⁵² vgl. Wolff, 2018, S. 619

⁵³ vgl. Rohrmann, 2018, S.59

⁵⁴ vgl. Wolff, 2018, S. 620

⁵⁵ vgl. Urban-Strahl, 2018, S.476f

⁵⁶ vgl. Thiersch et al., 2012; S. 189

historischen Rückblick verdeutlichen. Er verdeutlicht, welche Folgen es haben kann, wenn dieses Verhältnis in die Extremen gerät.

Die Soziale Arbeit war historisch stark von paternalistischen Fürsorgekonzepten geprägt.⁵⁷ Menschen wurden unter dem Vorwand des Schutzes in Einrichtungen abgeschoben und von gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen. Diese Anstalten mutierten zu „sozialen Sonderwelten“. Sie boten zwar Sicherheit, zugleich bewirkten sie aber den Ausschluss aus der Gesellschaft und stellten die individuellen Defizite in den Vordergrund.⁵⁸

Besonders dramatische Ausmaße nahm der paternalistische Schutzgedanke während der Zeit des Nationalsozialismus an. Die Soziale Arbeit wurde instrumentalisiert und beteiligte sich an Denunziation, Diagnose, Selektion und Deportation. Diese Maßnahmen mündeten nicht zuletzt in der Vernichtung sogenannten „unwerten Lebens“.⁵⁹

Die Soziale Arbeit befindet sich seit den 1990er-Jahren in einem Paradigmenwechsel.⁶⁰ Bevormundende Konzepte werden zunehmend zu Gunsten von Autonomie, Partizipation und Menschenrechten abgelöst. Diese Entwicklung wurde durch internationale Abkommen wie den UN-Behindertenrechtskonventionen oder den UN-Kinderrechtskonventionen entscheidend begünstigt. Im Schutzraum der Sozialen Arbeit soll ein Rahmen geschaffen werden, der Sicherheit bietet und gleichzeitig Selbstbestimmung ermöglicht. Fremdbestimmung soll auf ein Minimum reduziert werden.⁶¹

Die neue Rolle der Professionellen fasst Staub-Bernasconi in der Einleitung ihres Werkes im Wortlaut und Inhalt besonders treffend zusammen. Deshalb möchte ich ihre Beschreibung an dieser Stelle wortwörtlich wiedergeben: Professionelle sollten gelernt haben „[...] die problemlösungsrelevanten Fragen zu stellen, wissenschaftlich und ethisch zu begründen und entsprechende, praktikierbare Handlungsleitlinien vorzuschlagen. Dabei treten sie gegenüber ihren AdressatInnen nicht in der Rolle der unfehlbaren, allwissenden ExpertInnen, sondern als BegleiterInnen im Rahmen einer demokratisch gestalteten Interaktions- und Kommunikationsbeziehung auf. Diese Beziehung schließt auch Unwägbarkeiten, Dilemmatas, Überraschungen, ja die Falsifikation von Hypothesen/Prognosen sowie die kritische Hinterfragung der gewählten Methoden ein. Zudem sind Professionelle offen für die Eigensinnigkeit der AdressatInnen und bereit, sofern keine Selbst-, aber vor allem Fremdgefährdung vorliegt, ihnen die Überprüfung einer

⁵⁷ vgl. Schnurr, 2018, S.632

⁵⁸ vgl. Rohrmann, 2018, S. 59

⁵⁹ vgl. Staub-Bernasconi, 2018, S.120

⁶⁰ vgl. Lorenz, 2012, S. 380

⁶¹ vgl. Schnurr, 2018, S.633ff

Problemlösung zu ermöglichen, die man aus wissenschaftlicher Sicht als schwer nachvollziehbar oder/und praktisch als kaum realisierbar bezeichnen müsste. Entscheidend ist dabei das Gespräch über deren (Miss-/Teil-)Erfolg.⁶²

Den hier formulierten Zielen schließt sich das Konzept des Empowerments an. Es beschreibt einen Prozess, in dem Menschen ermutigt werden, ihre eigenen Kräfte und Kompetenzen zu entdecken und zu nutzen. Empowerment bedeutet die (Wieder-)Aneignung von Selbstwirksamkeit. Adressat:innen sollen befähigt werden, ihre Ressourcen zu entdecken, Verantwortung zu übernehmen und eigene Lösungsmöglichkeiten zu finden.⁶³

Gleichzeitig birgt Empowerment auch Risiken. Die „Forderung nach Autonomie und Selbstverantwortung“ kann zur Kehrseite der Medaille werden. Wird sie zur gesellschaftlichen Pflicht, kann sie damit selbst zu einer Form von Heteronomie werden. Helsper hat in diesem Zusammenhang den „Zwang zur Autonomie“ formuliert. Gemeint ist die gesellschaftliche Erwartung, die eigene Biografie selbstbestimmt zu gestalten. Diese gesellschaftliche Erwartung kann so eine neue Form von Überforderung erzeugen.⁶⁴

Gerade in der Schule treten die Spannungen zwischen Autonomie und Heteronomie deutlich hervor. Machtgefälle zwischen Institution, Lehrkräften und Schüler:innen prägen den Alltag und begrenzen Selbstbestimmung durch Fremdbestimmung.

⁶² Staub-Bernasconi, 2018, S.13

⁶³ vgl. Keupp, 2018, S. 559f

⁶⁴ vgl. Bastian, 2017, S. 250

4. Inklusive Soziale Arbeit im Kontext Schule

4.1 Inklusive Bildung als Handlungsfeld Sozialer Arbeit

Mit der Ratifizierung der UN-BRK in Deutschland im Jahr 2009 ist das Recht auf gemeinsames Lernen auch für Kinder mit Behinderungen manifestiert worden.⁶⁵ Inklusion ist damit aber nicht nur eine rechtliche Verpflichtung, sondern auch eine didaktische Herausforderung.⁶⁶

Sie bedeutet damit mehr als bloße Integration von Schüler:innen mit Behinderungen. Sie muss Antworten auf die Frage liefern, wie mit Vielfalt, Unterschiedlichkeit und Ungleichheit im Bildungssystem umgegangen wird. Die Soziale Arbeit kommt diesem Auftrag mit den bereits erwähnten Konzepten der Lebensweltorientierung und Professionalität nach. Ihr Ziel die Adressat:innen individuell zu unterstützen.⁶⁷

So können Schulbegleitungen auf der einen Seite Orientierung im Schulalltag, psychosoziale Förderung oder Unterstützung in der Kommunikation bieten.⁶⁸ Auf der anderen Seite entstehen dadurch auch exkludierende Settings, die Kinder auf ihr Merkmal Behinderung reduzieren und es dem Schulträger ermöglichen ihren Verpflichtungen nicht nachkommen zu müssen.⁶⁹

Es wird deutlich, dass das Handlungsfeld Schule selbst so zum Spiegel des Spannungsfeldes zwischen Autonomie und Heteronomie wird.

4.2 Die Rolle der Schulbegleitung im inklusiven Setting

Schulbegleitungen sind mittlerweile aus der inklusiven Schullandschaft nicht mehr wegzudenken. Ihre zentrale Aufgabe besteht darin den betroffenen Schüler:innen einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung und Teilhabe zu ermöglichen.⁷⁰ Trotz der hohen Relevanz manifestiert sich aber weiterhin eine unzureichende Definition über die Rolle und notwendige Qualifikation von Schulbegleitungen.⁷¹

⁶⁵ vgl. Puhr, 2017, S.475

⁶⁶ vgl. Gängler et al, 2017, S. 258

⁶⁷ vgl. Puhr, 2017, S. 371

⁶⁸ vgl. Puhr, 2017, S. 391

⁶⁹ vgl. Puhr, 2017, S. 395f

⁷⁰ vgl. Puhr, 2017, S.387

⁷¹ vgl. Dworschak et. al., n.d., S.6

Es ist ihre Aufgabe „die Kluft zu überbrücken zwischen den Unterstützungsbedürfnissen einzelner Kinder und dem, was die Schule derzeit an Unterstützung leisten kann [...]“⁷² Dabei lassen sich zwei Formen unterscheiden: sozialpädagogisch begleitende Schulbegleitungen sowie vorwiegend assistierende Schulbegleitungen.⁷³

Mit dem Urteil des Bundessozialgerichts vom 18.07.2019 (B 8 SO 2/18 R) sind wichtige Definitionen für die Aufgaben der Schulbegleitung getroffen worden. Aus meiner Sicht ist diese Klarstellung für die tägliche Praxis von Schulbegleitungen von hoher Relevanz. Denn durch die vorgenommene Abgrenzung der Kernaufgaben von Lehrkräften wurden die unterstützenden Tätigkeiten der Schulbegleitung deutlich präzisiert.

Lehrkräfte sind verantwortlich für

- die Auswahl der Unterrichtsinhalte (welche Inhalte, Lehrwerke und Aufgaben),
- deren Vermittlung (Unterricht, Einführung in Themen),
- für die pädagogischen Zielsetzungen (Bildungsziele, Erziehung, Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule) und
- die Leistungsüberprüfungen (Klassenarbeiten, Tests, Benotung, Rückmeldungen).

Schulbegleitungen unterstützen im Rahmen dieser Vorgaben, indem sie

- Arbeitsmaterialien strukturieren, vereinfachen oder umarbeiten,
- Arbeitsschritte einteilen und begleiten,
- den Zugang zum Unterricht zu ermöglichen,
- Orientierung im Klassenraum oder Schulgebäude ermöglichen und
- in sozialen Situationen unterstützen.

Damit ist ein großer Teil der praktischen Umsetzung von Teilhabe beschrieben worden. Somit steht fest, dass auch vorbereitende oder anpassende Tätigkeiten, etwa das Umgestalten von Arbeitsmaterialien, zur Aufgabe der Schulbegleitung gehören können, sofern sie den Zugang zum Unterricht sichern.

Dieser Aspekt wird noch durch die sogenannte „Ausfallbürgschaft“ unterstützt. Das Bundessozialgericht stellte klar, dass Schule und Sozialhilfeträger ihre Zuständigkeiten nicht gegenseitig aufeinander abwälzen dürfen. Kommt die Schule ihren Pflichten nicht nach,

⁷² Laubner et al, 2017, S. 1

⁷³ vgl. Puhr, 2017, S. 388

ist der Sozialhilfeträger verpflichtet einzuspringen, um zu verhindern, dass das Kind zwischen Institutionen aufgegeben wird.

Schulbegleitung stellt somit eine individuelle Assistenz dar, die sich am Teilhabeanspruch des einzelnen Kindes und seiner individuellen Situation orientiert. Sie ist explizit kein Ersatz für fehlende pädagogische Unterstützung durch Lehrkräfte, sondern eine Ergänzung, die die Chancengleichheit sichern soll.

4.3 Spannungsfelder in der Praxis: Schulbegleitung zwischen Unterstützung und Fremdbestimmung

Im Alltag der schulischen Inklusion wird allerdings deutlich, dass Behinderungen und die damit einhergehenden Anforderungen nicht als Vielfalt geschätzt werden. Sondern vielmehr als Merkmale, die Ungleichheit verursachen und festschreiben.⁷⁴ Die Aufgabe Sozialer Arbeit ist die Problemlagen, die sich aus diesen Benachteiligungen ergeben zu verringern, Ausgrenzungen vorzubeugen und Teilhabe zu ermöglichen.⁷⁵

Denn für ein Kind mit Behinderung besteht vielmehr die Gefahr nicht als Kind gesehen, sondern auf seine Behinderung reduziert zu werden.⁷⁶ Diese Kehrseite der Medaille ergibt sich aus der sogenannten Klinifizierung von Schulproblemen. Es beschreibt die Tendenz, schulische Schwierigkeiten wie „Krankheiten“ zu etikettieren. Hier zeigt sich eine große Ambivalenz. Einerseits eröffnet es den betroffenen Kindern den Zugang zu Rechten und Unterstützungsleistungen. Andererseits führt es dazu, dass sie in einer „Normalisierungsfalle“ landen, indem ihre Probleme pathologisiert werden.

Soziale Arbeit hat nach Puhr den Auftrag, diese Mechanismen kritisch zu reflektieren. Die Risiken solcher Etikettierungen müssen im Blick zu behalten werden, um die Kinder somit vor einem Ausschluss zu schützen.⁷⁷

In diesem Umfeld leisten Schulbegleitungen aber teilweise auch Domestizierungsarbeit. Sie sind somit teilweise nicht primär dafür zuständig das betroffene Kind zu unterstützen, sondern sollen dazu beitragen, dass der Unterricht „läuft“. Es handelt sich dabei dann eher um eine Stabilisierung als um eine individuelle Unterstützung.⁷⁸

⁷⁴ vgl. Puhr, 2017, S. 366

⁷⁵ vgl. Scherr, 2017, S. 34

⁷⁶ vgl. Puhr, 2017, S. 396

⁷⁷ vgl. Puhr, 2017, S. 376f

⁷⁸ vgl. Puhr, 2017, S. 377f

Nicht zuletzt möchte ich die Perspektive der Kinder erwähnt wissen. Im SGB VIII sind auch Beteiligungsrechte für Kinder und Jugendliche festgeschrieben, aber in der Praxis gelingt es oft nicht, die Machtasymmetrie zugunsten der Adressat:innen zu verschieben. Es wird über Kinder gesprochen, nicht mit ihnen. Ihre Sichtweisen werden somit (in Hilfeplangesprächen) unzureichend berücksichtigt. Partizipation erfordert allerdings, dass Fachkräfte Einfluss abgeben, Transparenz schaffen und entsprechende Kommunikationsformen entwickeln. Dazu gehört auch die Fähigkeit, Vermittler:innen zwischen den Adressat:innen und der Verwaltung zu sein. Fachlichkeit und Recht zu übersetzen. Aber auch subjektive Sichtweisen der Kinder und Jugendlichen einzubeziehen.⁷⁹

Es wird deutlich, dass die Schulbegleitung immer zwischen individueller Förderung und institutionellen Rahmenbedingungen vermittelt.

⁷⁹ vgl. Schnurr, 2018, S. 640

5. Fazit

Im Handlungsfeld „Schulbegleitung“ im Kontext der Sozialen Arbeit treten die Herausforderungen des klassischen Spannungsfeldes zwischen Autonomie und Heteronomie besonders klar hervor.

Es zeigt sich, dass dieses Spannungsfeld nicht nur unvermeidbar, sondern sogar ein wesentlicher Bestandteil für eine reflektierte Soziale Arbeit ist. Ganz besonders dort, wo Kinder mit Unterstützungsbedarf begleitet werden.

Denn gerade im schulischen Alltag zeigt sich deutlich, wie bedeutend die vermittelnde Rolle als Schulbegleitung ist. Täglich muss zwischen den unterschiedlichen Erwartungen verhandelt werden. Kinder sollen unterstützt werden, ohne dabei aber eine pädagogische Verantwortung zu übernehmen. Teilhabe soll ermöglicht werden, gleichzeitig läuft man aber Gefahr, ungewollt zu bevormunden oder Abhängigkeit zu fördern.

Professionelle Soziale Arbeit ist immer gefordert eine klare Haltung zu entwickeln. Die Widersprüche zwischen der Förderung der Selbstbestimmung der Kinder und den existierenden strukturellen fremdbestimmenden Rahmenbedingungen durch Schule (aber auch der Kostenträger) zeigen sich nachdrücklich.

Daher ist das Empowerment der betroffenen Kinder durch die Schulbegleitung ein unverzichtbares Mittel, welches den reinen Assistenz Tätigkeiten im Schulalltag unbedingt ergänzen muss. Eine echte inklusive Praxis beginnt dort, wo eine Beziehung auf Augenhöhe gestaltet wird. Mit einem professionellen Blick auf die für das Kind täglich spürbaren Spannungsfelder: Schutz, Unterstützung und Selbständigkeit.

Für meine Hausarbeit ergibt sich daraus die Erkenntnis: Autonomie und Heteronomie stellen keine Hindernisse dar. Sie sind - ganz im Gegenteil - wichtige Reflexionsräume für professionelle Arbeit. Durch sie sehen sich die Fachkräfte gefordert die Kinder mit ihren individuellen Bedürfnissen, Rechten und Perspektiven ins Zentrum ihres Handelns zu stellen und echte Subjektorientierung zu leben.

Damit Schulbegleitung gelingen kann braucht es, neben der Auseinandersetzung mit den Fragen der Berufsethik aber auch verlässliche Rahmenbedingungen, klar definierte Rollen und eine interdisziplinäre Zusammenarbeit. Dabei ist es unerlässlich, dass sich Eltern, Schulbegleitungen und Lehrkräfte als Team verstehen. Für das Gelingen des gemeinsamen Auftrages ist es entscheidend, dass alle Beteiligten das Spannungsfeld von Selbst- und Fremdbestimmung nicht als Widerspruch verstehen, sondern als stetige Möglichkeit des Dialoges. So soll ein vertrauensvoller Rahmen entstehen, in dem echte

Teilhabe durch gleichberechtigte Mitgestaltung und professionelle Haltung möglich werden kann.

Literaturverzeichnis

- Bastian, P. (2017). Empowerment und Aktivierung. In Kessl, F., Kruse, E., Stövesand, S., Thole, W. (Hrsg.), *Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder* (S. 242–252). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich . ISBN: 978-3-8252-4347-0
- Bauer, P. (2018). Multiprofessionalität. In Graßhof, G., Renker, A., Schröer, W. (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung* (S.729-739). Wiesbaden: VS-Verlag. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15666-4>
- Böllert, K. (2012). Von der sozialdisziplinierenden Intervention zur partizipativen Dienstleistung. In Thole, W. (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch* (4. Auflage, S. 625-633). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4>
- DBSH (2016). Deutschsprachige Definition Sozialer Arbeit des Fachbereichstag Soziale Arbeit und DBSH7. https://www.dbsh.de/media/public/dbsh-bund/Profession/2016-11_14_DBSH_Deutsche_Definition_Soziale_Arbeit_FBTS_DBSH.pdf [10.09.2025]
- DBSH (2014). Deutsche Übersetzung der Definition Sozialer Arbeit. https://www.dbsh.de/media/public/dbsh-www/downloads/2014_DBSH_Dt_%C3%9Cbersetzung_Def_Soz_Arbeit_01.pdf [10.09.2025]
- DBSH (2014a). Kommentar zur „Global Definition of Social Work“; Deutsche Übersetzung des DBSH. https://www.dbsh.de/media/public/dbsh-www/downloads/2014_DBSH_Dt_%C3%9Cbersetzung_Kommentar_Def_SozArbeit_02.pdf [10.09.2025]
- DBSH (2024). Berufsethik des DBSH. Ethik und Werte in der sozialen Arbeit. (2. Auflage). https://www.dbsh.de/media/public/dbsh-bund/Profession/2025-05-21_DBSH_Berufsethik_2._Fassung.pdf [12.09.2025]
- Dworschak, W., Markowetz R. (n.d.). Professionalisierung von Schulbegleitung in der inklusiven Schule: Ausgangsbedingungen und Qualifizierungscurriculum. https://www.edu.lmu.de/esE/downloads/forschung/profess__schulbegleiter-innen.pdf [16.09.2025]
- Dörr, M. (2017). Nähe und Distanz in professionellen pädagogischen Beziehungen. In Kessl, F., Kruse, E., Stövesand, S., Thole, W. (Hrsg.), *Soziale Arbeit – Kernthemen*

und Problemfelder (S. 202–210). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich . ISBN: 978-3-8252-4347-0

Gängler, H., Liebig, M. (2017). Lehren und Lernen in der Sozialpädagogik. In Kessl, F., Kruse, E., Stövesand, S., Thole, W. (Hrsg.), *Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder* (S. 253–259). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich. ISBN: 978-3-8252-4347-0

Hornfeldt, H.-G. (2012). Soziale Arbeit im Gesundheitswesen und in der Gesundheitsförderung. In Thole, W. (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch* (4. Auflage, S. 489–503). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4>

Kabsch, J. (2018). *Lebensweltorientierung und Autismus: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit mit Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19620-2>

Kessl, F. (2017). Individuum und Gesellschaft. In Kessl, F. Kruse, E., Stövesand S., Thole, W. (Hrsg.), *Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder* (S. 52-60). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich. ISBN: 978-3-8252-4347-0

Keupp, H. (2018). Empowerment. In Graßhof, G., Renker, A., Schröer, W. (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung* (S. 559-571). Wiesbaden: VS-Verlag. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15666-4>

Kraus, E.-J. (2012). Supervision für soziale Berufe. In Thole, W. (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch* (4. Auflage, S. 719–733). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4>

Laubner, M., Lindmeier, B., Lubeck, A. (2017). Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Einführung in das Herausgeberwerk. In: M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lubeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule*. Grundlagen und Praxishilfen (S. 1–10). Weinheim und Basel: Verlag Beltz. ISBN: 978-3-407-25896-0

Lorenz, W. (2012). Der deutschsprachige Diskurs der Sozialen Arbeit aus internationaler Perspektive. In Thole, W. (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch* (4. Auflage, S. 379–385). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4>

Lutz, R. (2018). Eine Geschichte der Sozialen Arbeit als grenzüberschreitendes Projekt. In Graßhof, G., Renker, A., Schröer, W. (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Eine elementare*

- Einführung* (S. 287-299). Wiesbaden: VS-Verlag. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15666-4>
- Müller, B. (2012). Professionalität. In Thole, W. (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch* (4. Auflage, S. 955–974). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4>
- Müller-Hermann, S., Becker-Lenz, R. (2018). Professionalisierung: Studium, Ausbildung und Fachlichkeit. In Graßhof, G., Renker, A., Schröer, W. (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung* (S.687-697). Wiesbaden: VS-Verlag. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15666-4>
- Nellessen, L. (2012). Von der Gruppenarbeit bis zur Familientherapie. In Thole, W. (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch* (4. Auflage, S. 649–661). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4>
- Munsch, C. (2017). Öffentlichkeit und Einmischung. In Kessl, F. Kruse, E., Stövesand S., Thole, W. (Hrsg.), *Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder* (S. 160–172). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich. ISBN: 978-3-8252-4347-0
- Oevermann, Ulrich (2009): Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: Becker-Lenz, Busse, Ehlert et al. (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (2. Auflage, S. 113–142). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91896-9_6
- Puhr, K. (2023). *Studienbuch Inklusion/Exklusion: Eine Einführung in die inklusionsorientierte Schul-Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19063-7>
- Rogers, C. R. (1983). *Die klientbezogene Gesprächstherapie* (23. Auflage). München: Kindler. ISBN: 978-3-596-42175-6
- Rohrmann, A. (2018). Behinderung. In Graßhof, G., Renker, A., Schröer, W. (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung* (S. 59-68). Wiesbaden: VS-Verlag. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15666-4>
- Scherr, A. (2017). Integration und Ausgrenzung – Inklusion und Exklusion. In Kessl, F., Kruse, E., Stövesand, S., Thole, W. (Hrsg.), *Soziale Arbeit – Kernthemen und*

Problemfelder (S. 34-42). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich . ISBN: 978-3-8252-4347-0

Schnurr, S. (2018). Partizipation. In Graßhof, G., Renker, A., Schröer, W. (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung* (S. 631-6484). Wiesbaden: VS-Verlag. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15666-4>

Spies, A. (2017). Schule und Soziale Arbeit. In Kessl, F., Kruse, E., Stövesand, S., Thole, W. (Hrsg.), *Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder* (S. 133–150). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich. ISBN: 978-3-8252-4347-0

Staub-Bernasconi, S. (2012). Soziale Arbeit und soziale Probleme. In Thole, W. (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch* (4. Auflage, S. 267-282). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4>

Staub-Bernasconi, S. (2018). Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Soziale Arbeit auf dem Weg zur kritischen Professionalität. (2. Auflage). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich. ISBN: 978-3-8385-4793-0

Steinmetz S., Wrase M., Helbig M., Döttinger I. (2021). *Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern*. (1. Auflage). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. ISBN: 978-3-8487-8053-2. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/240924/1/Full-text-book-Steinmetz-et-al-Die-Umsetzung-schulischer.pdf> [07.03.2025]

Thiersch, H., Grundwald, K., Köngeter, S. (2012). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In Thole, W. (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch* (4. Auflage, S. 175–196). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4>

Thiersch, H. (2002): Positionsbestimmungen der Sozialen Arbeit. Gesellschaftspolitik, Theorie und Ausbildung. Weinheim/München: Belz Juventa. ISBN: 978-3-7799-1216-3

Thole, W. (2012). Die Soziale Arbeit – Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. In Thole, W. (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch* (4. Auflage, S. 19–70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4>

Urban-Stahl, U. (2018). Advocacy (Anwaltschaft). In Graßhof, G., Renker, A., Schröer, W. (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung* (S. 473-484). Wiesbaden: VS-Verlag. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15666-4>

Wolff, M. (2018). Schutz. In Graßhof, G., Renker, A., Schröer, W. (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung* (S.619-630). Wiesbaden: VS-Verlag. DOI: <https://doi.org/10.1007/9783-658-15666-4>