

Jürgen Rausch & Wilhelm Schwendemann

Evangelische Hochschule Freiburg

Gerechtigkeit als Beteiligung und Anerkennung – wertschätzender Umgang in der Jugendhilfe

Einleitung

„Theorie – Praxis – Partizipation“ ist der Titel des diesjährigen Bandes der Evangelischen Hochschulperspektiven. Nachfolgend legen wir einen Schwerpunkt auf den dritten Begriff in der Reihe: Partizipation. Partizipation beschreibt die aktive Teilnahme von Personen an sozialen Prozessen und Beziehungen und stellt gleichzeitig auch das Ziel dar, bestimmte soziale Konfliktsituationen zu lösen. Als Beispiel dient uns der Soziale Arbeitskreis Lörrach, der in der Region Lörrach ein umfassendes Jugendhilfeangebot zur Verfügung stellt. Eng verbunden ist der Begriff Partizipation mit dem Begriff Inklusion (vgl. Hafen 2012, S. 303–306; Hafen 2007). Die Frage nach Partizipation, Beteiligung und damit auch Beteiligungsgerechtigkeit, impliziert die Frage nach den Bedingungen gelingender Lebensbewältigung inmitten einer komplexer werdenden Erfahrungswelt und inmitten konkurrierender Sinnansprüche. Die Zunahme an Komplexität bedingt auf der anderen Seite eine Ausdifferenzierung der Lebensstile und der Vielfalt an Lebensformen, sodass gerechte Beteiligungsstrukturen immer schwieriger in ihrer Umsetzung werden (vgl. Keupp 2012, S. 7). Zwar haben die Gestaltungsmöglichkeiten ebenfalls zugenommen, andererseits können diese Individualisierungschancen auf Kosten sozialer Bindungen und Beziehungen gehen und damit Partizipation auch wieder mindern: *„Der Weg in die moderne Gesellschaft ist, so gesehen, auch ein Weg in eine zunehmende soziale und kulturelle Ungewissheit, in eine moralische und wertemäßige Widersprüchlichkeit und in eine erhebliche Zukunftsunsicherheit.“* (Keupp 2012, S. 8).

Die gegenwärtigen Lebensbedingungen lassen viele Chancen zu, andererseits existieren Bedrohungen, Belastungen und Infragestellungen von

Bewältigungskompetenzen. Die Möglichkeiten, in eine prekäre Lebenssituation zu geraten, sind dadurch gestiegen und für Jugendliche aus Risikogruppen sind sie noch stärker geworden. Im 13. Kinder – und Jugendbericht der Bundesregierung von 2009 wird auf den systematischen Ausbau der Kinder – und Jugendhilfe hingewiesen:

„Aus Sicht der Kommission stehe im Fokus der besonderen öffentlichen Aufmerksamkeit sowie der Entwicklung der Fachpraxis derzeit das Erkennen von familiären Risiko-, Belastungs- und Gefährdungskonstellationen und das Bestreben, entsprechende Unterstützungsangebote für junge Familien weiterzuentwickeln. Ziel dieser Bemühungen zum Ausbau Früher Hilfen sei es, Familien früh und rechtzeitig zu erreichen und ihnen präventive Hilfen anbieten zu können, um so einer möglichen späteren Gefährdung des Kindes zu begegnen. Sodann wird formuliert, dass dieses selektive, auf die Verhinderung von Kindeswohlgefährdungen orientierte Verständnis von Früher Hilfen nicht unumstritten sei. Bei einer Vielzahl familiärer Unterstützungs- und Hilfebedarfe gehe es nicht um eine potenzielle Kindeswohlgefährdung, es müsse eher eine umfassende Förderung von Verwirklichungschancen im Fokus stehen.“ (BMFSFJ 2009, S. 12)

Im Bereich der Kinder – und Jugendhilfe geht es immer zuerst um die Förderung alters-spezifischer Ressourcen und Entwicklungschancen, um Teilhabefähigkeit und Teilhabe am sozialen Leben:

„Um mit den sich anbietenden riskanten Freiheiten zurechtzukommen, brauchen Jugendliche auch hier Lebenskompetenzen, die ihnen neben dem Elternhaus in Settings der (non-)formalen Bildung, z.B. in der Schule und in den Angeboten der Kinder – und Jugendhilfe, vermittelt werden können.“ (Keupp 2012, S. 17)

Im jungen Erwachsenenalter kommen neue Herausforderungen hinzu: selbstverantwortlich Entscheidungen zu treffen und für diese und für Urteile, Handlungen und Folgen Verantwortung zu übernehmen. Die Gesellschaft der Zukunft wird sich einerseits als eine Wissensgesellschaft und andererseits weiter als Risikogesellschaft etablieren. Beide Formen von Gesellschaft sind miteinander verschränkt und erfordern wie der postmoderne Arbeitsmarkt von den handelnden Individuen vielfach Risikobereitschaft, Flexibilität, Umgang mit Unsicherheit, Diversität und Heterogenität. Die soziale Konstruktion einer demokratischen Zivilgesellschaft erfordert deshalb auch neue Formen *„der Partizipation, Solidarität, sozialen Netzen und Kooperation der Bürger, egal welchen Geschlechts, welcher Herkunft,*

welchen Berufs und welchen Alters ...“ (Keupp 2012, S. 20). Zu beobachten ist aber gegenwärtig auch, dass die gesellschaftliche Güterverteilung ungleich ist und dass sich die Schere zwischen Teilhabenden und Nichtteilhabenden weiter öffnet und sich immer mehr vergrößert. In einer Studie von Pro Familia von 2011 heißt es zu den Auswirkungen von Armut bezogen auf Kinder und Heranwachsende treffend:

„Die Abhängigkeit einer Familie von Sozialhilfe, das Gefühl, ohne Absicherung zu sein und ohne (eigene wahrgenommene) Macht den Entscheidungen eines Amtes ausgeliefert zu sein, geht an den Eltern nicht spurlos vorüber. Und es erschüttert allein der Familie, wenn eine Überprüfung ins Haus steht oder wenn eine Kürzung erfolgt, da ja keinerlei finanziellen Reserven zum Abpolstern vorhanden sind. Die Kinder spüren auch, wenn die eigene Bevölkerungsgruppe als randständig gebrandmarkt wird. Auf seine Art weiß jedes Kind mehr oder weniger, dass es mit gemeint ist, wenn Politik und Presse von «Sozial-schmarotzern» sprechen oder davon, wie sehr diese Bevölkerungsgruppe ein Hemmschuh für alle sei. Andererseits fehlen den Kindern auch positive Vorbilder dafür, wie man mit Selbstachtung und Würde lebt, indem man durch seine Arbeit für den eigenen Lebensunterhalt sorgt oder wie man für größere Projekte ansparen kann. Die Bedeutung einer guten Ausbildung für die künftige Chancen im Beruf ist Kindern und insbesondere Jugendlichen umso schwerer zu vermitteln, je weniger die Eltern ein zufriedenstellendes Berufsleben verwirklicht haben. Wenn es keine Vorbilder dafür gibt, durch Leistung etwas zu erreichen, wenn nicht erfahren wird, dass Durchhalten und Anstrengungsbereitschaft belohnt wird und sich auszahlt, dann wird auch bei Kindern die Entwicklung einer positiven Leistungsmotivation unwahrscheinlicher.“ (Pro Familia 2011)

Deswegen, weil die Würde des Menschen sonst verspielt wird, ist Benachteiligungsstrukturen entgegenzutreten, denn Personen aus sozial benachteiligten Familien zeigen, dass die gesellschaftliche Nichtteilhabe und Armutsverhältnisse zu massiven Gesundheitsbeeinträchtigungen führen: *„Diese Personen sind weniger leistungsfähig, sie ernähren sich ungesünder, bewegen sich weniger, der passive Medienkonsum ist erhöht, multiple Gesundheitsrisiken und geringeres Wohlbefinden vermehren sich und es besteht kaum Verfügung über vorhandene Ressourcen.“ (Keupp 2012, S. 24)* Folgende Fragen aufgrund fehlender Partizipation und Beteiligungsgerechtigkeit stellen sich uns deswegen: – Wie gelingt es, gesund im Sinn sozialer Beteiligung und Nutzung sozialer Ressourcen zu leben? – Wie sehen die

Verwirklichungschancen gelingenden Lebens aus? – Wo liegen bei den Akteuren und Akteurinnen die Capabilities/Verwirklichungschancen?

Heiner Keupp schreibt zu den Verwirklichungschancen Folgendes: *„Verwirklichungschancen sind aber nicht nur die Energien und Möglichkeiten, die eine Person mobilisieren kann, sondern hier geht es um Gestaltungskräfte eines Gemeinwesens.“* (Keupp 2012, S. 29) Im Fall der Jugendhilfe stellt sich dann die Frage, inwieweit Jugendhilfemaßnahmen präventiv so gelingen, dass die Beteiligungsstrukturen benachteiligter Jugendlicher geweckt und gestärkt werden können. Es geht also um den inneren Zusammenhang zwischen der Handlungsbefähigung der Subjekte und den objektiv gegebenen Verwirklichungschancen:

„Die Suche nach positiven Entwicklungspfaden bei Heranwachsenden geht von der Annahme aus, dass alle Kinder und Jugendliche prinzipiell über das Potenzial verfügen, sich zu handlungsfähigen Subjekten zu entwickeln, die am gesellschaftlichen Leben teilnehmen und es auch mit ihrem Handeln gestalten und verändern können.“ (Keupp 2012, S. 32)

Vier Faktoren, die sog. vier „C“ (= competence, care, confidence, character), begünstigen die Beteiligungsbefähigung und erhöhen die Entwicklungschancen von Jugendlichen: Kompetenz – Unterstützung – Vertrauen – Charakter.

„Im Sinne der transaktionalen Entwicklungsperspektiven ist das Erreichen solcher Zielbestimmungen einer positiven Entwicklung als ein Zusammenwirken individueller Ressourcen und gesellschaftlichen Kontextbedingungen zu verstehen, die die Zielerreichung unterstützen und fördern.“ (Keupp 2012, S. 36)

Wie können also Jugendliche, z.B. in prekären Lebenssituationen, die Befähigungsressourcen erwerben, damit sie gesellschafts – und teilhabefähig werden?

Teilhabe – und Anerkennungsgerechtigkeit

Selbstbestimmung, sozial verantwortliches Handeln, Hineinwachsen in die Schlüsselthemen und sozialgerechtes und chancengerechtes Mitgestalten einer von Heterogenität und Pluralität geprägten Gesellschaft oder die Teilhabe in einer solchen Gesellschaft sind die Schlüsselkompetenzen von Befähigung als Form der Bildungsgerechtigkeit. Bildungsgerechtigkeit, so unsere These, setzt aber Formen der Anerkennung, der Empathie, des Respekts und der sozialen Wertschätzung voraus. Gerechtigkeit ist mit

Stojanov nicht „gleiche Belohnung für gleiche Leistung“ (Stojanov 2011, S. 16): „Vielmehr besteht die Aufgabe der ... Bildung gerade darin, Kinder und Jugendliche zur Subjektautonomie und somit zur Verantwortungsfähigkeit erst einmal hinzuführen.“ (Stojanov 2011, S. 16)

Bildungsgerechtigkeit soll Bildung und humane Existenz ermöglichen, denn Bildung ist kein Besitz, sondern ein Entwicklungsprozess der Person. Es geht in Anlehnung an Nussbaum und Sen nicht um die Verteilung von Gütern, sondern um das Bereitstellen von Ressourcen bzw. Capabilities, die aber wieder auch von der Qualität lebensweltlicher und institutionell arrangierter Sozialbeziehungen abhängen. Es geht also in erster Linie um die Befähigung zur individuellen Autonomie. Mit Stojanov gehen wir über den Chicagoer Capability-Ansatz (vgl. Nussbaum 1995; 1997; 2003; 2010; 2011) insofern hinaus, als danach zu fragen ist, wie Bildungsinstitutionen wie der Soziale Arbeitskreis in Lörrach beschaffen sein müssen, um diesem Ziel zu dienen. Erscheinungen von Ungerechtigkeit im öffentlichen Bildungssystem sind grundsätzlich als mangelnde Wertschätzung dem Einzelnen gegenüber zu interpretieren und damit als Erscheinung von Bildungsungerechtigkeit. Wenn man jedoch im System des Bildungswesens Ungerechtigkeiten als systemzugehörig verankert, wird die Befähigung des Einzelnen zur Freiheit und zur Autonomie grundsätzlich in Frage gestellt. Die Herkunftsabhängigkeit von Schulleistungen ist als Ausdruck von Ungerechtigkeit zu definieren (vgl. Stojanov 2011, S. 27); also müssten auf dem Hintergrund des Konzepts von Harry Brighouse Herkunftungleichheiten ausgeglichen werden. Anerkennungstheoretisch dürfen aber nicht nur allein Herkunftsabhängigkeiten von Schülerleistungen kompensiert werden, sondern Bildungsinstitutionen dürfen gerade nicht marktgerecht funktionieren (vgl. Stojanov 2011, S. 31), um die Veränderungskompetenz von Jugendlichen zu erhalten bzw. zu gewährleisten. Bildungsgerechtigkeit ist eben mehr als nur die Erlaubnis und das Gewähren von Chancengleichheit, die letztlich ja nur durch Bildung selbst gewährleistet werden können. Aus diesem Grund verschieben Kompensationen das eigentliche Problem: „Als Fazit können wir festhalten, dass der Slogan „Chancengleichheit“ insgesamt ein unzureichendes und eher verwirrendes semantisches Mittel für die Explikation des propositionalen Gehalts von „Bildungsgerechtigkeit“ ist ...“ (Stojanov 2011, S. 34). Das Problem der Güterverteilung wird in dem Moment fokussiert, wenn man Immanuel Kants Votum über Aufklärung als „Ausgang aus selbstverschuldeter Unmündigkeit“ hinzunimmt, was bedeutet, „dass der Einzelne für seine Herkunftseigenschaften nicht verantwortlich ist, da diese Eigenschaften nicht aufgrund einer Wahlentscheidung des Individuums zustande gekommen sind ...“ (Stojanov 2011, S. 36).

Auch Martha Nussbaum argumentiert gegen diese Vorstellung der Herkunftszugehörigkeit und fragt nach dem Minimum von Eigenschaften, die ein Mensch benötigt, um ein menschenwürdiges Leben zu führen. Das bedeutet aber, dass alle Mitglieder einer Gesellschaft, gleich welchen Hintergrunds, so auszustatten sind, dass sie an allen gesellschaftlichen Diskursen teilhabefähig sind, was selbstverständlich auch Ziel berufs – und allgemeinbildender und auch Ergänzungsschulen sein muss. Unter der Perspektive der Anerkennung besitzen alle Menschen das Potenzial zur individuellen Autonomie. Es geht also nicht primär um die Verteilung von freiheitsverbürgenden Gütern, sondern um eine qualitative Verbesserung von Sozialbeziehungen. Um das zu erreichen, müssen aber z.B. in der Schule und auch in den außerschulischen Bildungseinrichtungen alle Kinder und Jugendliche befähigt werden, die Grenzen der eigenen Identität zu überschreiten und sich in den Anderen empathisch hineinversetzen zu können. *„Diese Wahrnehmung erfordert aber die propositional-transformierende Artikulation der eigenen Anliegen und Wertevorstellungen aus der Perspektive der universalistisch-entgrenzten posttraditionellen Gemeinschaft.“* (Stojanov 2011, S. 44)

Anerkennung und Wertschätzung als Antworten auf Vielfalt

Anerkennungsansprüche anzuerkennen, gehört damit zur Voraussetzung gelingender schulischer und außerschulischer Bildungsarbeit, weil sich in der Anerkennung des Anderen die Entsprechung zur Gottebenbildlichkeit des Anderen zeigt. In der Missachtung des Anderen zeigt sich dann auch eine Missachtung der Menschenwürde und der Gottebenbildlichkeit des Anderen (vgl. Härle 2010, S. 71). Die Menschenwürde als Ausdruck des Humanen ist die *„Realisierung der Bestimmung des Menschseins am Ort des Individuums.“* (Preul 1998, Sp. 1583) Das bedeutet, dass der Bildungsbegriff selbst auf religiöse Überzeugung angelegt sein muss, weil das Ziel der Bildung in der Selbstbestimmung des Menschen als Ausdruck der von Gott gegebenen Würde liegt. Diese Würde wahrzunehmen, setzt ihre Anerkennung voraus und dieser Prozess selbst kann u.E. nur im Medium der Freiheit geschehen. Die tiefere Dimension von Bildungsungerechtigkeit liegt dann vor, wenn die Würde des Anderen nicht anerkannt wird:

„Demnach empfinden die Betroffenen gesellschaftliche Verhältnisse und Institutionen dann als ungerecht und unterdrückend, wenn diese Verhältnisse und Institutionen Missachtung in Bezug auf sie generieren – etwa in den Formen der Vernachlässigung, Diskriminierung oder Geringschätzung.“ (Stojanov 2011, S. 69)

Anerkennung und Würde gehören zu den identitätsstiftenden Merkmalen von Subjektivität bzw. zur praktischen Selbstbeziehung des Einzelnen. Bildungsprozesse sind in sozialen Verhältnissen verankert; deswegen ist grundsätzlich danach zu fragen, welchen Normen diese Verhältnisse entsprechen sollen, *„damit sie als bildungs – bzw. subjektivitätsfördernd funktionieren können.“* (Stojanov 2011, S. 70) Nur wenn in sozialen Beziehungen wertschätzend und achtsam mit dem Einzelnen umgegangen wird, können sich überhaupt Fähigkeiten, Kompetenzen, Potenzialitäten usw. entfalten. Anerkennung wird dabei als Verhältnis reziproker Intersubjektivität interpretiert:

„Dabei ist Respekt in pädagogischen Kontexten ... als die Anerkennung der Heranwachsenden als distinktive Zentren von Bewusstsein, von Intentionen, Idealen, Bedürfnissen, und als distinktive Ausgangspunkte von Perspektiven auf die Welt zu verstehen ...“ (Stojanov 2011, S. 72)

Die asymmetrische Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden wird dadurch aufgehoben, dass Ermöglichung von Freiheit Voraussetzung dieser Beziehung ist:

„Nicht nur die Selbst-Entwicklung des Individuums, sondern auch seine Welterschließungsprozesse setzen die Anerkennungsformen der Empathie, des Respekts und der sozialen Wertschätzung voraus. Soziale Verhältnisse, Funktionsweisen von Bildungsinstitutionen und pädagogische Praktiken, die den Normen widersprechen, welche in diesen Anerkennungsformen impliziert sind, stellen bildungsbezogene Exklusionsmechanismen dar. Solche Mechanismen aufzuzeigen und zu bekämpfen ist zentrale Aufgabe jeder kritischen Bildungstheorie.“ (Stojanov 2011, S. 79)

Nach Axel Honneth (vgl. 2008; 2009; 2010; 2011; 2012) wäre Respektlosigkeit kognitive Missachtung und deshalb für soziale Beziehungen folgenschwer. Soziale Schief lagen werden in Form subjektiver Leiden von Akteuren und Akteurinnen im Schulalltag erfahrbar: Emotionale Vernachlässigung bzw. Empathiemangel stellt, da die intersubjektive Anerkennung fehlt, gerade bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine massive Beschädigung dar; zudem wird der Jugendliche bzw. junge Erwachsene nicht als vernünftiges Wesen behandelt, das zur Mündigkeit fähig ist. Nur unter der Bedingung sozialer Wertschätzung ist es dem Schüler bzw. der Schülerin möglich, spezifische Fähigkeitspotenziale zu entwickeln. Respekt bzw. Anerkennung der Würde einer Person haben demnach sowohl eine moralisch-intrinsische als auch eine pädagogisch-extrinsische

Bedeutungsdimension und sind Voraussetzungen für die zu erwerbende Veränderungskompetenz. Über kulturelle Systeme fließen grundsätzliche ethische Werte in die Bildungsarbeit ein (vgl. Honneth 2011, S. 18f) und prägen so Mechanismen von Rollenerwartungen und das Gefüge sozialer Praktiken. Die Handlungsorientierungen werden dabei als konflikthaft integrierte Subjektivität verstanden, denn auch in heterogenen Gruppen existiert ein Zwang zu normativen Imperativen: *„Als »gerecht« muß mithin gelten, was in den verschiedenen sozialen Sphären dazu angetan ist, einen angemessenen Umgang im Sinne der ihnen tatsächlich zugedachten Rolle in der ethischen Aufgabenteilung einer Gesellschaft zu fördern.“* (Honneth 2011, S. 21) Nach Immanuel Kant gilt auch in pädagogischen Zusammenhängen der Grundsatz, dass das menschliche Subjekt über die Fähigkeit verfügt, über sich selbst zu bestimmen und diese Selbstbestimmung das Wesen individueller Freiheit darstellt. Die menschliche Fähigkeit, Gesellschaftsordnungen kritisch in der Perspektive von Freiheit zu hinterfragen, ist die Basis von Gerechtigkeitsvorstellungen; aber es muss geklärt sein, nach welchen moralischen Regeln das Zusammenleben gestaltet werden soll. Deutlich ist in dieser Zusammenschau, dass sich individuelle Freiheit – Selbstbestimmung und gesellschaftliche Gerechtigkeit komplementär zueinander verhalten, denn gerecht kann in dieser Perspektive nur das sein, was den Schutz, die Förderung und die Verwirklichung der Subjekte einer Gesellschaft fördert (vgl. Honneth 2011, S. 40ff). Wenn Freiheit das Resultat einer Selbstgesetzgebung darstellt, dann kann damit keine egoistische Selbstbestimmung gemeint sein, sondern ausschließlich Orientierung des Handelns am moralischen Gesetz, das der Mensch sich selbst gegeben hat (vgl. Kant 1968, S. 7–102).

Honneth bedeutet reflexive Freiheit folgendermaßen: *„Die reflexive Freiheit, die Kant vor Augen hat, besteht im Vollzug der Einsicht, daß ich die moralische Pflicht besitze, alle anderen Subjekte in derselben Weise als autonom zu behandeln, wie ich es von ihnen mir selbst gegenüber erwarte.“* (Honneth 2011, S. 64) Das menschliche Subjekt ist also nur dann tatsächlich frei, wenn es sich auf Absichten bzw. Zwecke beschränkt, die von jeder Form von Zwang frei sind. Aber zur Autonomie der Selbstgesetzgebung gelangt das Individuum nur, wenn es in einer Lern – und Kommunikationsgemeinschaft hierzu sozialisiert wird. Entscheidend ist nach Honneth in diesem Prozess das Moment der gegenseitigen Anerkennung als Schlüssel individueller Freiheit: *„Beide Subjekte müssen gelernt haben, sowohl ihre jeweiligen Ziele für ihre Gegenüber verständlich zu artikulieren, als auch dessen Äußerungen angemessen zu verstehen, bevor sie sich wechselseitig in ihrer Abhängigkeit anerkennen können.“* (Honneth 2011, S. 86) Das menschliche

Gegenüber fordert ein Verhältnis wechselseitiger Anerkennung, weil die Verwirklichung der eigenen Subjektivität vom Gelingen der Subjektivität und Freiheit des Anderen abhängt, sogar letztlich voraussetzt; das wiederum setze nach Honneth aber die Teilnahme an sozialen Institutionen voraus, deren Existenz durch „*Praktiken der wechselseitigen Anerkennung geprägt sei.*“ (Honneth 2011, S. 94) Freiheit, Subjektivität, Anerkennung setzen ihrerseits jedoch einen Begriff von Freiheit voraus, der sich zurückbindet an Sozialität und einer intersubjektiven Struktur von Freiheit:

„Mit dieser Hervorkehrung der intersubjektiven Struktur von Freiheit tritt zugleich die Notwendigkeit vermittelnder Institutionen in den Blick, deren Funktion darin besteht, die Subjekte vorgängig über die Verschränktheit ihrer Handlungsziele informiert sein zu lassen.“
(Honneth 2011, S. 123)

Es geht also in den zu etablierenden Anerkennungsstrukturen nicht nur um formale ethische Prinzipien, die sich an Kants kategorischen Imperativ orientieren, sondern immer zugleich um die Ausgestaltung des Sozialen, „*in denen in unterschiedlichen Formen des kommunikativen Handelns soziale Freiheit erfahren werden kann.*“ (Honneth 2011, S. 129) Die entscheidende Frage ist dabei, wie die individuellen Subjekte mit ihrer Freiheit umgehen, weil der individuelle Vollzug der Freiheit andere Subjekte unbedingt voraussetzt (vgl. Honneth 2011, S. 146). Die moralische Selbstzweckhaftigkeit des individuellen Subjekts lässt sich theologisch mit der religiösen Dimension der Gottebenbildlichkeit des Menschen zusammendenken, denn der Mensch erfährt seine Gottebenbildlichkeit in der Beziehung und Begrenzung durch die Gottesbeziehung, die ihn aber dazu befähigt, sich selbst nicht zu überschätzen und Gott gleich sein zu wollen und so gleichzeitig zum Vollzug der Freiheit und zum Dienst am Nächsten in Anerkennung dessen Gottebenbildlichkeit befähigt. Mit Kant lässt sich diese Verschränkung auch anders sagen:

„Was den einzelnen in derselben Weise normativ auszeichnet wie alle anderen Menschen, ist der Umstand, daß er als eine menschliche Person anerkannt werden muß, deren Zwecke in der individuellen Begründung von Handlungsnormen nicht ignoriert werden dürfen.“
(Honneth 2011, S. 181; vgl. auch dazu Kant 1968, S. 67ff)

Aber es geht nicht nur um die Beachtung des kategorischen Imperativs, sondern um die praktische Identität des Subjekts; im Handeln und in der ethischen Reflexion des Handelns entscheidet sich, welche Person ich selbst sein möchte (vgl. Honneth 2011, S. 184 und Korsgaard 1996, S. 225ff).

Diese Wahrnehmung setzt aber Wertschätzung der eigenen Person voraus, weil sich in ihr die ganze Menschheit vereinigt, denn jeder ist danach zu einem Akt der moralischen Freiheit als Selbstgesetzgebung imstande und die Humanität in uns wird als Selbstzweck der Freiheit charakterisiert. Unsere Identität als menschliche Person bindet uns an das Prinzip zurück, jeden anderen als Person zu achten (vgl. Korsgaard 1996, S. 132–160; Habermas 1976, S. 63–91). Gefordert ist auch hier eine Praxis der wechselseitigen Anerkennung, die gelernt werden muss; gleichzeitig ist aber auch das Problem moralischer Freiheit zu beachten, dass sich individuelle Subjekte in die Sphäre der Perspektiven aller an einem Diskurs oder Lerngemeinschaft Teilnehmenden begeben und sich gleichzeitig von ihren Partikularinteressen distanzieren müssen:

„In jeder Anwendung des kategorischen Imperativs werden wir irgendwann auf konstitutive Normen unserer jeweiligen Gesellschaftsform stoßen, die wir nicht als durch uns selbst autorisiert begreifen können, weil wir sie zunächst einmal als institutionelle Tatsachen hinnehmen müssen.“ (Honneth 2011, S. 202)

Dysfunktionaler Raum als Sozialer Raum

Für die Praxis der Jugendarbeit lassen sich zentrale Aspekte ableiten:
– Jugendliche brauchen selbst gestaltete und verantwortete soziale (Spiel-) Räume. – Die Soziale Arbeit mit Jugendlichen setzt neben der Sozialraumorientierung auf die Dysfunktionalität von Raum.

Im Weiteren soll das näher erläutert werden. Die Forderung *„Jugendliche brauchen selbst gestaltete und verantwortete soziale (Spiel-)Räume“* nimmt zwei Aspekte in den Blick: 1) *selbst gestaltet und verantwortet*, 2) *Sozialer Raum*. Die soziale Dimension des (öffentlichen) Raums meint die Fürsorge um gleiche Lebenschancen. Raum ist als relationaler Begriff von konkret physischen wie sozialen Lokalisierungen zu konkretisieren. Ein Raum wird dann als sozial bestimmter Handlungsrahmen aufgefasst und nicht auf seine Materialität reduziert. Er bietet unterschiedlichen Individuen unterschiedliche Optionen und vermittelt differenzierte Regeln zur Aufrechterhaltung sozialer Praktiken (vgl. Bourdieu 1985; 1998). Soziale Räume bezeichnen seit Georg Simmel (1908) auf den Raum bezogenes und räumlich erfahrenes soziales Handeln. Erst durch das Wirken des Einzelnen wird eine Zone, ein Territorium zum Sozialen Raum. Soziale Räume provozieren einen Aneignungsprozess des Subjekts, indem dieses die Auseinandersetzung mit seiner sozialen Umwelt entwicklungs – und identitätsbezogen zu begreifen sucht. Jugendliche entwickeln sich vor allem dadurch, dass sie ihre Umwelt, ihren Lebensraum sukzessive erweitern (vgl.

Deinet & Reutlinger 2004). Gegenstände der räumlich-sozialen Umwelt erfahren eine zweite Reproduktion im Kind und Jugendlichen. Ein solcher Aneignungsprozess vollzieht sich vor dem Hintergrund eines jeweils individuellen sozialräumlich-personalen Erlebnissettings. Dieser subjektiv-rekonstruktive Prozess führt zu einer Erweiterung des Entwicklungshorizontes von Kindern und Jugendlichen. Gegenstände, Einrichtungen der sozialräumlichen Welt vermitteln sich vor allem über die räumliche Umwelt, weil die selbsttätige Praxis des Kindes und des Jugendlichen (im Kontrast zu Anpassungserwartungen beim kognitiven Lernen in der Schule) über das Spiel, das eine signifikante räumliche Struktur aufweist, verläuft. Im Jugendalter verläuft der sozialräumliche Aneignungsprozess vor allem über die Peergroup und die von ihr vermittelte gemeinsame Aneignung von Räumen und Stilen. Diese Peer-Kultur mit ihrem sich bedeutend von der Erwachsenenwelt abgrenzenden Habitus wird in der Jugendforschung gemeinhin mit dem Begriff „jugendzentriert“ fokussiert. Die Identität bilde, so Keupp, ein „selbstreflexives Scharnier zwischen der inneren und der äußeren Welt“ (Keupp 2001, S. 807), d.h., über sie wird das „unverwechselbare Individuelle“ einer Person ebenso wie das „soziale Akzeptable“ dargestellt. Man kann sie demnach als einen Mittelweg zwischen „Eigensinn“ und „Anpassung“ verstehen. Die Identität, die man gewinnt, indem man in einem bestimmten Raum lebt, ist in erster Linie praktisch bestimmt.

„Ein Mensch, der sich selbst beschreibt, wird im Allgemeinen auch die Orte nennen, die für ihn wichtig sind und wichtig waren.“, betont Flade (2009, S. 103). Göschel spricht hierbei von einer „Verräumlichung von Lebenszeit“ (Göschel 1997, S. 149), der Raum fungiere seiner Meinung nach als Projektionsfläche von Lebenszeit, welche positiv erlebt wurde. Ein positives Erleben setzt voraus, dass Leben, Überleben, Wohnen und Arbeiten und verschiedene Formen der Beteiligung vorhanden sind. Erst über den Grad der Identitätsbildung durch den Raum ist eine Herausbildung einer Stadtteilgesellschaft als soziales System möglich. Dadurch ist ein wesentliches Faktum zur Verhältnisbestimmung zwischen Individuum, Gesellschaft und Staat geschaffen – zivilgesellschaftliche Grundstrukturen, die eine Ausgeglichenheit von Rechten und Pflichten einfordern und eine Aktivierung wohlfahrtsstaatlicher Strukturen von „unten“ anzuschieben vermögen und Soziale Arbeit und ihre Leistungsangebote im Sinne einer sozialräumlich organisierten und somit lebensweltlich bezogenen Quartiersarbeit im Sozialen Raum neu und unverzichtbar begründen. Öffentliche Räume sind nicht nur Aufenthalts – und Gesellungsorte von Jugendlichen, sondern darüber hinaus wichtige Bildungsorte. Öffentliche Räume sind für Jugendliche bedeutsame Orte zur Darstellung und Entwicklung ihrer eigenen

Identität. Öffentliche Plätze, Straßen, Gebäude und Einrichtungen bilden einen elementaren Rahmen für jedwede Form von Jugend-Kommunikation. Als Konsequenz daraus muss Soziale Arbeit im dysfunktionalen Raum agieren. Das setzt eine Sensibilität bei den kommunalpolitischen Akteuren für die Bedeutung und Gestaltung von Raum als Raum zur Gestaltung voraus. Die sozialraumorientierte Soziale Arbeit fungiert dabei als Schnittstelle zwischen Individuum und Kommune und eröffnet Jugendlichen Bildungschancen, indem sie Bildungsräume erschließt und fördert Teilhabe, indem sie Jugendliche in den institutionellen Kontext einführt. Als zentrales Element einer kommunalpolitischen Strategie ist zu sehen, dass Soziale Dienste nicht auf die bloße Erbringung von sozialstaatlichen Leistungen zu reduzieren sind, sondern den Zusammenhang von bürgerschaftlichem Engagement und sozialer Sicherung bzw. Gemeinwohlabstärkung hervorheben müssen. Letztlich geht es um eine Neuverteilung von Rechten und Pflichten zwischen Staat, Trägern der Sozialen Dienste und dem Bürger mit der Perspektive einer Demokratisierung von Sozialpolitik. Konzepte subsidiärer Veranlagungen führten dann konsequenterweise zu einem Ausbau lokaler Selbstverwaltung mit dem Ziel, partizipativ-demokratische Strukturen als strategisches Reformelement kommunaler Neuausrichtung im Sozialen zu implementieren. Damit würden emanzipatorische Elemente einer progressiven Sozialarbeit den Weg weisen für eine dialogische Politik (vgl. Giddens 1997). Was ist damit gemeint? Soziale Räume sind jenseits rein funktionalistisch-ökonomischer Strukturen mit dysfunktionalen Raumressourcen auszustatten. Erst dadurch sind die oben beschriebenen Entwicklungs – und Identitätsprozesse provoziert und jenseits des Kindes – und Jugendalters als zivilgesellschaftlich bestimmter Aushandlungsprozess zwischen Individuum und Staat erfahrbar. In der Folge würden Teilhabe und Beteiligung der Jugendlichen zu einer subjektbezogenen Neubestimmung und Mitgestaltung des (sozialen) Raumes führen. Damit das gelingen kann, sind die konkreten Bedürfnisse der Jugendlichen zu erfassen, ist ihnen Verantwortung für den unmittelbaren Lebensraum zu übertragen, Selbstorganisation und Kompetenzorientierung als Grundhaltung der Sozialen Arbeit vorauszusetzen und gleichberechtigte Teilhabe an Entscheidungs – und Gestaltungsprozessen innerhalb ihres Raums sicherzustellen. Dem vorangestellt ist die Bereitstellung eines öffentlichen Raumes, der nicht durch wohnräumliche Nachverdichtung bedroht ist und keinen ökonomischen Optimierungsprozessen ausgesetzt ist und sich durch seine Dysfunktionalität auszeichnet. Gemeint ist damit, dass die Jugendlichen diese Räume im Kontext urbaner Strukturen sich u.a. dadurch zu konturieren suchen, als – sie den verschiedenen Jugendgruppen zur Verfügung

stehen; – sie Raum bieten für interkulturelle Kommunikationsformen; – sie sozialpolitisch legitimierte erforderliche Budgets zugewiesen bekommen; – Soziale Arbeit neben Sozialraumorientierung das Empowerment als methodischen Ansatz umzusetzen sucht.

Sozialer Raum im Sinne von Pierre Bourdieu ist die Praxis sozialen Miteinanders und fordert dazu auf. Gerade Jugendliche, die sich vor allem sozialräumlich orientieren – im Gegensatz zu der Rollen – und Institutionenorientierung der Erwachsenen – benötigen Räume, um ihre individuellen Aneignungsprozesse und Bewältigungsstrategien, die in geschlechtshierarchischen, reglementierten und normativ wirkenden Systemen wie Schule, Familie oder Ausbildung und Beruf nur wenig Spielraum für die Entwicklung von Selbstwert, Anerkennung und Selbstwirksamkeit als Komponenten von Handlungsfähigkeit zulassen, durchzuführen. Die konstruktive Spannung von Erziehung und selbstbestimmter Freiheit ist vor allem über die Aneignung von Räumen möglich. Jugendliche müssen sich öffentlich bemerkbar machen dürfen (Anerkennung) und sich darstellen können (Selbstwirksamkeit). Jugendliche machen sich über ihr körperlich-territoriales Aneignungsverhalten öffentlich bemerkbar; jugendkulturelle Gruppierungen grenzen sich durch körperliche aber auch körperlich-territoriale Symbole untereinander und gegenüber der Erwachsenenwelt ab und schaffen sich so ihren Experimentierraum für die Erprobung sozialer Rollen und normativer Grenzen. Voraussetzung dafür ist, dass Jugendlichen dieser Raum gewährt wird. Entscheidend dabei ist, dass dieser Raum nicht einer utilitaristischen Bestimmung unterliegt und durch die Jugendlichen selbstbestimmt verwaltet und gestaltet werden kann. Ein Ansatz dafür ist das in Mitverantwortung-Nehmen der Jugendlichen mit dem Ziel, eine möglichst hohe Selbstverwaltung bezüglich der Nutzung und Gestaltung ihres „Sozialraumes“ einzunehmen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Jugend, Jugendkulturarbeit und einhergehend auch jeweils der Jugendliche selbst immer einen anderen Pol benötigen, um Jugend-Identitäten entwickeln zu können. Weiter ist festzustellen, dass dieser Aspekt der Abgrenzung, des „we are different“ oder der „Antihaltung“ im Kontext der internationalen Arbeit eine negative Behaftung mit sich führt (Ausgrenzung, Rassismus, Religionsbefremdung etc.). Gleichzeitig wirkt jedoch eine positive Wirkung im Hinblick auf Werteentwicklung, neue Gesellschaftsformen, Lebensformen und Kulturtoleranz ausmachen, was wiederum im Sinne Honneths den Prozess der gegenseitigen Anerkennung als Schlüssel individueller Freiheit und zugleich die Einbindung in sozialinstitutionelle Strukturen fördert (vgl. Honneth 2011, S. 94). Die Aufgabe der Sozialen Arbeit und der sozialpädagogischen Begleitung ist also nicht die

Auflösung von Grenzen oder die Verschmelzung unterschiedlicher Szenen, Religionen oder Kulturen, sondern die Hauptaufgabe ist es, Interaktionen zwischen diesen verschiedenen Gruppierungen zu ermöglichen und beim Jugendlichen den Erwerb von Pluralitätskompetenzen zu fördern als Voraussetzung eigener Identitätsfindung und – bildung.

Praxisbeispiel

In dem oben bereits skizzierten umfassenden Verständnis von Bildung ist zentral, die eigene Kultur oder Identität zu entwickeln und an eigenen und gesellschaftlich gesetzten Wertvorstellungen, dem Menschenbild und den Umgangsformen zu reflektieren. Dazu werden immer auch ein Gegenpol und die Andersartigkeit des Anderen benötigt. Die kennenzulernen und die Begegnung setzen ein „Lernfeld“ sowie die „Freiwilligkeit“ beim Jugendlichen voraus. Im Folgenden wird ein Praxisbeispiel aus der Jugendarbeit des Sozialen Arbeitskreises Lörrach (= SAK) vorgestellt, die es Jugendlichen unterschiedlicher kultureller Sozialisation ermöglichen, sich zu begegnen und sich kennenzulernen. Das Projekt „*change lö sens*“ bietet ein solches Lernfeld und trägt in seinem Namen, die entsprechenden Ziele. Zum einen spiegelt der Projektname die Inhalte „*Wechsel/Austausch/Begegnung zwischen Lörrach & Sens*“ wider, auf der anderen Seite zeigt die wörtliche Übersetzung „Ändere Deine Richtung“, das Ziel, die eigene Meinung zu etwas Bestehendem zu ändern und Offenheit für das Andere zu wecken. Das Projekt ist so aufgebaut, dass Jugendgruppen beider Städte mit dem MJC (Maison de la Jeunesse et Culture) in Sens oder mit dem SAK (Wasserwerk – Abteilung Jugend) eine Begegnung gestalten können. Die Inhalte dieser richten sich nach den jeweiligen Interessen der Jugendlichen (Tanzen, Musik, Theater etc.). Die Jugendlichen suchen nach einer entsprechenden Unterkunft, überlegen, wie die Gruppe am besten empfangen werden kann, worüber man sich selbst freuen würde, wenn man in ein anderes Land geht. Der Grundwortschatz wird aufgefrischt. Exkursionen in die Region werden für die Gastgruppe organisiert. Gemeinsame Freizeit und Bandproben bzw. Tanztrainings ergänzen das Begegnungsprogramm. Vorurteile werden versprachlicht, viele Fragen an das Gegenüber werden diskutiert und finden individuelle Antworten. Das Fremde wird zunehmend vertraut und die Proben verbinden und einen auf ein gemeinsames Ziel hin. Gerade das gemeinsame Proben ist geeignet, mögliche Vorbehalte, Unsicherheiten im Umgang mit dem Anderen abzubauen und den gemeinsamen Interessen Raum und Zeit einzuräumen. Die französische Partnergruppe bereitet sich ähnlich auf

die Begegnung vor. Während der ersten Wochenendbegegnung lernen sich die Jugendlichen kennen. Die gemeinsame Zeit, die verbracht und miteinander erlebt wird, schafft gegenseitiges Vertrauen.

Nach etwa zwei Monaten erfolgt die zweite Begegnung. Kennenlernen müssen sich die Jugendlichen nun nicht mehr. Es geht direkt mit den Proben los, die Jugendlichen stehen sich schon näher als bei der ersten Begegnung, machen Ausflüge und es braucht von außen durch das sozialpädagogische Personal wenig Anstoß. Das zweite und letzte Konzert vermittelt meist ein sehr intensives emotionales Erleben für die Gruppen, die aus Sicht des Publikums nicht mehr nur zwei Bands auf der Bühne sind, sondern als eine Band erlebt werden. Wie die Erfahrungen zeigen, ist der Tag nach dem Konzert nicht das Ende der Begegnungen. Viele Mitglieder der Gruppen pflegen Freundschaften über diese intensive Zeit hinaus. Sie verabreden sich in den Ferien, treffen sich zu gemeinsamen Urlauben und fahren gemeinsam auf Festivals oder Breakdancebattles. Bei über zehn Jugendbegegnungen in den letzten Jahren sind nicht immer Freundschaften gewachsen, die über die Veranstaltungen hinaus reichen. Dennoch und das ist vorrangiges Ziel des Projekts „Change lö Sens“ erschließen sich für die beteiligten Jugendliche neue Zugänge zu der Kultur des Anderen und sie gewinnen neue Perspektiven im Umgang mit der anderen Jugendkultur im Nachbarland.

Das geschilderte Beispiel der Begegnung von unterschiedlichen Jugendgruppen findet in den „teilautonomen Bandprobenräumen“ des Alten Wasserwerks Lörrach im SAK statt. Die Bandprobenräume werden an Jugendliche im Alter von 12 bis 25 Jahren vergeben. Ein Probenraum ist jeweils an drei unterschiedliche Bands aus unterschiedlichen Musikszenen vergeben. Es proben Bands aus den Bereichen Metal, Pop, Elektro, Punk in einem Raum. Die Jugendlichen leisten einen Unkostenbeitrag für die Betriebskosten. Sie erhalten einen Schlüssel für den Raum und verwalten sich als Band autonom. Von Seiten des SAK wird keine direktive Leitung oder Betreuung eingebracht. Das pädagogische Konzept setzt darauf, dass die Jugendlichen mit der Überantwortung als Ausdruck von Anerkennung und Wertschätzung ihrer Person, ihrer Kompetenzen und ihrer Bedürfnisse ihre Freiheit in der Gestaltung und Nutzung der Räume im Rahmen der gemeinsam vereinbarten Rahmen – und Nutzungsbedingungen verantwortlich gestalten. Die Prozesse, die sich dort ergeben, sind Nährboden für die Entwicklung von Identität. Es entstehen Diskussionen, wie die Probe zu gestalten ist, über die Ansicht von Ordnung der gemeinsam genutzten Geräte und des Raumes, Konflikte, Gestaltung gemeinsamer Projekte, Entdecken von gemeinsamen Interessen aber auch Unterschiedlichkeiten

etc. Die Lösung von Schwierigkeiten oder das Kennenlernen des Anderen muss jeder Jugendliche und jede Band selbst und freiwillig anstreben. Der SAK sichert dazu die Rahmenbedingungen, die Möglichkeiten und das Lernfeld und begleitet auch den Jugendlichen hin zum Erwerb der notwendigen Kompetenzen. Gerade die Durchmischung unterschiedlicher Musikrichtungen fördert die Begegnung unterschiedlicher sozialer Herkunftsgruppen und der verbindende Wunsch, einen „eigenen Ort“ für das gemeinsame Interesse an der Musik zu haben, hilft, Barrieren abzubauen und soziale Teilhabe zu fördern.

Literatur

- Bourdieu, Pierre (1985): Sozialer Raum und „Klassen“. 1. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft).
- Bourdieu, Pierre (1989): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 3. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSJ) (2009): 13. Kinder – und Jugendbericht. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSJ), [http:// www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationen,did=128950.html](http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationen,did=128950.html) zuletzt geprüft am 29.08.2013.
- Deinet, Ulrich (2005): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen Methoden und Praxiskonzepte. 2., völlig überarb. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deinet, Ulrich & Reutlinger, Christian [Hg.] (2004): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes – und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flade, Antje (2009): Entwicklungsaufgaben und Mobilität im Jugendalter. In: Tully, Claus [Hg.] (2009): Multilokalität und Vernetzung. Beiträge zur technikbasierten Gestaltung jugendlicher Sozialräume, Weinheim: Juventa-Verlag (Jugendforschung), S. 101–110.
- Giddens, Anthony (1997): Jenseits von links und rechts. Die Zukunft radikaler Demokratie. 2. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Edition Zweite Moderne).
- Göschel, Albrecht (1997): Soziale und räumliche Besucherselktionen von Kultureinrichtungen. Anmerkungen zur lokalen Identitätsbildung durch Dienstleistungen. In: Mahnken, Gerhard [Hg.] (1997): Raum und Identität. Potentiale und Konflikte in der Stadt – und Regionalentwicklung, Erkner: IRS (Graue Reihe, 15), S. 147–166.

- Habermas, Jürgen (1976): Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus, Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 154).
- Hafen, Martin (2007): Grundlagen der systemischen Prävention. Ein Theoriebuch für Lehre und Praxis. 1. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag (Soziale Arbeit). Online verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3012685&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.
- Hafen, Martin (2012): Art. Partizipation. In: Wirth, Jan Volker & Kleve, Heiko [Hg.] (2012): Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis Methodik und Theorie, Heidelberg: Carl-Auer-Verlag (Systemische Therapie: Beratung), S. 303–306.
- Härle, Wilfried (2010): Würde. Groß vom Menschen denken, München: Diederichs.
- Honneth, Axel (2008): Anerkennung – Facetten eines Begriffs, Berlin: Akademie Verlag (Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 56/2008, S. 6).
- Honneth, Axel (2009): Das Andere der Gerechtigkeit. Aufsätze zur praktischen Philosophie. 4. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1491).
- Honneth, Axel (2010): A theory of justice as analysis of society. Preliminary remarks on a research program. In: Soeffner, Hans-Georg [Hg.] (2010): Unsichere Zeiten. Herausforderungen gesellschaftlicher Transformationen. Verhandlungen des 34. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Jena 2008, Bd. 2, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 707–716.
- Honneth, Axel (2011): Das Recht der Freiheit. Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit, Berlin: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (2012): Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie. 3. Aufl., Berlin: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft).
- Keupp, Heiner (2001): Identität. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans & Böllert, Karin [Hg.] (2001): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. 2., völlig überarb. Aufl., Neuwied: Luchterhand, S. 804–810.
- Keupp, Heiner (2012): Capability. Verwirklichungschancen für eine positive Jugendentwicklung. Freiburg i.B.: Centaurus (Centaurus pocket apps, 24). Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-86226-181-9>.
- Mahnken, Gerhard [Hg.] (1997): Raum und Identität. Potentiale und Konflikte in der Stadt – und Regionalentwicklung. Institut für Regionalentwicklung und Strukturplanung, Erkner: IRS (Graue Reihe, 15).

- Nussbaum, Martha Craven (1995): *The quality of life. A study prepared for the World Institute for Development Economics Research (WIDER) of the United Nations University.* Oxford [u.a.]. Online verfügbar unter <https://rds-ui.ub.uni-freiburg.de/link?id=041101596>.
- Nussbaum, Martha Craven (1997): *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education.* Cambridge, Massachusetts etc: Harvard University Press.
- Nussbaum, Martha Craven (2003): *Essays on Aristotle's De anima.* Oxford. Online verfügbar unter <https://rds-ui.ub.uni-freiburg.de/link?id=256529566>.
- Nussbaum, Martha Craven (2010): *Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit.* Berlin. Online verfügbar unter <https://rds-ui.ub.uni-freiburg.de/link?id=324024002>.
- Nussbaum, Martha Craven (2011): *Creating capabilities. The human development approach.* Cambridge, Mass: Belknap Press of Harvard University Press.
- Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans & Böllert, Karin [Hg.] (2001): *Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik.* 2., völlig überarb. Aufl., Neuwied: Luchterhand.
- Preul, Reiner (1998): Art. Bildung IV. In: RGG (4. Auflage), Band 1, Sp. 1582–1584.
- Pro Familia (2011): *Armut und deren Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche – Armut_und_derer_Auswirkungen_auf_Kinder_und_Jugendliche.pdf.* Pro Familia. Online verfügbar unter http://www.profamilia.de/fileadmin/beratungsstellen/muenchen-neuaubing/Armut_und_derer_Auswirkungen_auf_Kinder_und_Jugendliche.pdf, zuletzt aktualisiert am 18.10.2011, zuletzt geprüft am 30.08.2013.
- Simmel, Georg (1908): *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung.* Leipzig. Online verfügbar unter <https://rds-ui.ub.uni-freiburg.de/link?id=001419706>.
- Stojanov, Krassimir (2011): *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (SpringerLink: Bücher).
- Tully, Claus [Hg.] (2009): *Multilokalität und Vernetzung. Beiträge zur technikbasierten Gestaltung jugendlicher Sozialräume.* Weinheim: Juventa-Verlag (Jugendforschung).
- Wirth, Jan Volker & Kleve, Heiko [Hg.] (2012): *Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis Methodik und Theorie.* Heidelberg: Carl-Auer-Verlag (Systemische Therapie: Beratung).

**Justice as a form of participation and respect
– appreciated solution in youth welfare**

This contribution discusses a highly regarded handling in the youth welfare services. This needs a growth of more transfer into practical participation because of a more complex reality of life and the additional plurality in way of living. Participation or inclusion is the condition and the basis for fairness in partnership and acknowledgement. Together with the SAK-Lörrach (Germany) the Authors are showing a best practice example for successful social integration. This is a contribution for more fairness in participation and acknowledgement of welfare for children and teenagers.

