

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg  
Fakultät Wirtschaft und Soziales  
Department Soziale Arbeit

**Das gute Leben eines Subjekts am anderen Ort:  
Eine Erweiterung der “Theorie der Sozialpädagogik“ durch den Capabilities Approach.  
Verwirklichungschancen  
von Kindern und Jugendlichen in den stationären Hilfen zur Erziehung.**

Bachelor-Thesis

Tag der Abgabe: 10.05.2013

Vorgelegt von:

Name, Vorname: Arendt, Martina

Matrikel-Nr.: 1993070

Adresse: 

Betreuender Prüfer: Prof. em. Dr. Herbert E. Colla

Zweite Prüferin: Herma Tewes

# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Die stationären Hilfen zur Erziehung.....	4
2.1 Rechtliche Rahmenbedingungen der stationären Hilfe zur Erziehung.....	5
2.2 Die Ursachen für stationäre Hilfe zur Erziehung.....	10
2.3 Die stationären Hilfen und einige Forschungsergebnisse.....	11
3. Die Begriffe „Subjekt“ und „Ort“ bei Michael WINKLER.....	13
3.1 Die semantische Figur des Subjekts.....	15
3.2 Das Subjekt in der modernen Gesellschaft.....	21
3.3 Der pädagogische Ort und die Pädagogik der Heimerziehung als „Ortshandeln“.....	28
4. Der Capabilities Approach nach Martha C. NUSSBAUM .....	32
4.1 Der aristotelische Sozialdemokratismus.....	34
4.1.1 Der Liberalismus im Verhältnis zum aristotelischen Sozialdemokratismus.....	36
4.1.2 Der Utilitarismus im Verhältnis zum aristotelischen Sozialdemokratismus .....	40
4.2 Die starke vage Konzeption des Guten.....	41
4.2.1 Die Grundstruktur der menschlichen Lebensform.....	43
4.2.2 Die Liste zentraler Capabilities.....	45
5. Verwirklichungschancen von Kindern und Jugendlichen in den stationären Hilfen zur Erziehung.....	47
6. Schlussbetrachtung.....	57
Literaturverzeichnis.....	I
Eidesstattliche Erklärung.....	XIII

# 1. Einleitung

„Das gute Leben eines Subjekts am anderen Ort“ klingt wie die Überschrift eines Märchens – als positive Variante des Grimmschen „Märchen[s] von einem, der auszog, das Fürchten zu lernen“. Nach dem Motto, hier wo ich bin, ist kein gutes Leben für mich möglich, aber an einem anderen Ort, weit weg „hinter den sieben Bergen“ oder „im Land in dem Milch und Honig fließen“, da werde ich ein gutes Leben führen. Von der Phantasie beflügelt können die Kinder an einem anderen Ort ein besseres Leben führen<sup>1</sup>.

Im Fokus dieser Arbeit steht der Bereich der stationären Hilfen zur Erziehung<sup>2</sup>. Er bietet Kindern und Jugendlichen, einen Lebensmittelpunkt auf Zeit, eine Erziehung am anderen Ort außerhalb der Herkunftsfamilie, „die es auch vor dem Hintergrund pauschalisierend angewendeten Ökonomisierungs- und Effizienzkriterien zu verteidigen gilt“ (SCHRÖDER/ COLLA 2012, 32).

Um das reale Leben, von Kindern und Jugendlichen in den stationären HZE, anhand von verschiedenen Kriterien zu betrachten, werden in dieser Arbeit die Begriffe „Subjekt“ und „Ort“, aus Michael WINKLERS „Theorie der Sozialpädagogik“, durch Martha Craven NUSSBAUMS Capabilities Approach, als philosophische Ausarbeitung eines guten Lebens, erweitert.

Mit den Begriffen „Subjekt“ und „Ort“ hat WINKLER in seiner „Theorie der Sozialpädagogik“ zwei Kategorien ausgearbeitet, die als „Kernideen erlauben, sowohl die Problemstruktur wie auch die Handlungsstruktur der Sozialpädagogik zu bezeichnen und zu analysieren“ (WINKLER 1995, 113). Für die Soziale Arbeit ist es, im Sinne einer professionellen Ethik<sup>3</sup> selbstverständlich, dass sie es mit Subjekten zu tun hat (vgl. WINKLER 1988, 263). Diesem Selbstverständnis soll sich, durch die Auseinandersetzung mit

---

1 Die Literatur liefert viele Beispiele von „Aschenputtel“, über LINDGRENs „Mio mein Mio“ bis zu ROWLINGS „Harry Potter“. Bereits BETTELHEIM weist mit „Kinder brauchen Märchen“ auf den bedeutungsvollen Zusammenhang und die schwierige Aufgabe hin im „Leben einen Sinn zu finden“ (BETTELHEIM 1996, 9).

2 Die Hilfen zur Erziehung werden im Folgenden als HZE gekürzt genannt.

3 Die Ethik gilt als praktischer Teil der Philosophie, die sich mit, nicht eindeutigen, Fragen des sittlichen Handelns beschäftigt (vgl. REGENBOGEN/ MEYER 1998, 204). Sie hat eine orientierende sowie eine legitimierende Aufgabe (vgl. VOLZ 2000, 207). In diesem Zusammenhang hat BRUMLIK mit der „Advokatorischen Ethik“ (1992) ein regulatives Prinzip für die Soziale Arbeit entwickelt, um paternalistische Handlungen reflektieren und legitimieren zu können (vgl. CORLEIS 2012, 46).

WINKLERs Subjektbegriff, genähert werden.

Soziale Arbeit kennzeichnet „die Annahme eines konflikthaften Charakters des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft“ (Hornstein 1995, 18). Im Kontext der Jugendhilfe schreibt WINKLER von „einer für problematisch erachteten Spannung zwischen Gesellschaft und Subjekt“ und verweist auf eine bildungstheoretische Lösung (2001, 255). Probleme Einzelner, sowie soziale Ungleichheiten stehen in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis, so dass Soziale Arbeit für die Verbesserung gesellschaftlicher Verhältnisse sowie für die Stärkung und Förderung des Individuums eintritt (vgl. HORNSTEIN 1995, 18). Traditionell handelt es sich bei der Soziale Arbeit „mehr oder weniger explizit [um die, Einfügung M.A.] gemachte Utopie eines besseren Lebens“ (ebd., 19), eines gelingenderen Alltags.

Diese Arbeit versucht, durch die Verbindung mit der Philosophie, eine Antwort auf die Frage zu finden: Was ist ein gutes Leben?

WINKLER weist zwar auf der letzten Seite seiner „Theorie der Sozialpädagogik“, darauf hin, dass die Absicht der Erziehung für den Erzieher darin liegt, „in eine Lebensform, die ihm selbst wertvoll ist, einzuführen und diese weiterzugeben“ und er vertritt die These, dass die Pädagogik ihrem Begriff genügt, „sobald das Subjekt gegenwärtig und künftig ein Leben führen kann, welches ihm selbst wert- und sinnvoll erscheint“ (WINKLER 1988, 336). Die konkrete Vorstellung einer solchen Lebensform behält WINKLER für sich. Entwürfe eines guten Lebens münden schnell in bevormundenden Ideologien, die mit modernen Autonomiekonzepten der Sozialen Arbeit nicht zu vereinbaren sind (vgl. OTTO/ ZIEGLER 2010, 10/ vgl. PAUER-STUDER 1999, 9). So geben, weder WINKLER noch andere Theorien der Sozialen Arbeit diesbezüglich genauere Hinweise (vgl. CORLEIS 2012, 86).

NUSSBAUMs Capabilities Approach ist ein gerechtigkeitstheoretischer Ansatz, für den die Frage nach einem guten Leben, beziehungsweise einer gelingenderen Lebensführung zentral ist (vgl. OTTO/ ZIEGLER 2010, 9). Er bietet eine normative<sup>4</sup> Grundlage, für materielle, institutionelle und pädagogischen Bedingungen, die NUSSBAUM zufolge für ein gutes menschliches Leben relevant sind und die jeder Staat gewährleisten sollte, um jeden

---

4 Beim Normativen handelt es sich nicht um utopische Ideale oder das Wünschenswerte, sondern um „das 'regulative Prinzip' unter das unser Handeln in der politischen Realität verbindlich gestellt ist“ (HORN 2012, 9). OTTO/ SCHERR/ ZIEGLER meinen mit dem Normativen eine politische und moralische Orientierung, die „den Status eines Maßstabs (...) haben, gemessen an dem, was richtig oder falsch, gut oder schlecht, zulässig oder unzulässig, angemessen oder unangemessen ist.“ (GOSEPATH 2009, 251; zit.n. OTTO/ SCHERR/ ZIEGLER 2010, 138).

Menschen in die Lage zu versetzen, sich für ein gutes Leben zu entscheiden (vgl. NUSSBAUM 1999, 24, 58). OTTO, SCHEER und ZIEGLER (vgl. 2010, 137) halten normative Kriterien in der Sozialen Arbeit für unverzichtbar, um dem Sozialstaatsabbau kritisch fundiert entgegenzutreten. Ebenso weist WINKLER bereits 2003 in der Rekonstruktion seiner „Theorie der Sozialpädagogik“ auf die Relevanz einer normativen Position hin, um sich „gegenüber dem modernen Kapitalismus und den diesen auszeichnenden Neoliberalismus“ zu behaupten (WINKLER 2003b, 13).

Diese Arbeit handelt von dem Bereich der stationären HzE und den damit verbundenen Verwirklichungschancen von Kindern und Jugendlichen, um die Lebensqualität in den Jugendhilfeeinrichtungen, mit Hilfe der Kriterien (Verwirklichungschancen) die NUSSBAUM zufolge für ein gutes Leben relevant sind, zu verbessern. Zu Beginn werden die stationären HzE (2.), ihre rechtlichen Rahmenbedingungen (2.1), die Ursachen (2.2) sowie einige Forschungsergebnisse (2.3) dargestellt. Anschließend geht es um die Begriffe „Subjekt“ und „Ort“ bei Michael WINKLER (3.). Zunächst wird die semantische Figur des Subjekts (3.1) betrachtet, um sich daraufhin damit auseinanderzusetzen, was eine Orientierung am Subjekt bedeutet. Daran anknüpfend wird sich dem Verhältnis von Subjekt und Gesellschaft (3.2) genähert, um aufzuzeigen, mit welchen Schwierigkeiten das Subjekt bei der Bewältigung des Alltags in einer modernen Gesellschaft konfrontiert ist, die dazu führen können, dass eine Erziehung am anderen Ort benötigt wird. Es folgt die Beschreibung des pädagogischen Ortes inklusive der Pädagogik der Heimerziehung als „Ortshandeln“ (3.3), um die (Wieder-) Erlangung und/ oder die Sicherung von Subjektivität zu ermöglichen. Im Anschluss wird NUSSBAUMS Capabilities Approach (4.) mit der Entstehung und Positionierung als aristotelischer Sozialdemokratismus (4.1) und ihrer starken vagen Konzeption des Guten (4.2) vorgestellt. Abschließend werden beide Theorien im Kontext der Heimerziehung zusammengeführt, um die Verwirklichungschancen von Kindern und Jugendlichen in den stationären HzE (5.) anhand von Fragen zu prüfen und daraus resultierend zu einer Schlussbetrachtung (6.) zu gelangen, die NUSSBAUMS Capabilities Approach als philosophische Erweiterung von WINKLERS „Theorie der Sozialpädagogik“ ausweist.

## 2. Die stationären Hilfen zur Erziehung

Die stationären HzE stellen die sogenannten Familien ersetzenden Hilfen außerhalb der eigenen Familie dar und bieten jungen Menschen einen befristeten oder auf Dauer angelegten anderen Lebensort über Tag und Nacht (vgl. WABNITZ 2009, 86-89). Diese Hilfen beinhalten in Deutschland inhaltlich und formal sehr unterschiedliche Praxiskonzepte<sup>5</sup> (vgl. SCHRÖDER/ COLLA 2012, 28). Es kann sich um die Betreuung eines Säuglings in einer Pflegefamilie oder um die geschlossene Unterbringung einer\*s Jugendlichen<sup>6</sup> handeln. Stationäre HzE ist erforderlich, wenn die ambulanten und teilstationären HzE nicht ausreichen, um eine dem Wohl des Kindes entsprechende Erziehung zu gewährleisten und/ oder eine Kindeswohlgefährdung auszuschließen (vgl. ebd., 32).

2011 lebten in Deutschland 65 000 junge Menschen in einem Heim oder in sonstigen betreuten Wohnformen. Das sind 11 % mehr als noch 2008. Hauptgrund für die Erziehung in einem Heim ist in 20 % der Fälle die Kindeswohlgefährdung und in 16 % die eingeschränkte Erziehungskompetenz der Eltern beziehungsweise der Sorgeberechtigten. 12 % der jungen Menschen leben im Heim, weil sie in der Familie unzureichend gefördert, betreut oder versorgt wurden (vgl. Statistisches Bundesamt 2012a).

Die stationären HzE, insbesondere die Hilfen nach den §§ 34 bis 35a<sup>7</sup>, befinden sich, resultierend aus den enormen Einzelfallkosten von bis zu 5000 Euro pro Kind und Monat, wie kein anderer Bereich der Jugendhilfe im Visier fachlicher und politischer Diskussionen (vgl. WABNITZ 2009, 74). Die öffentliche Kritik basiert einerseits auf den hohen Kosten der stationären Betreuung und andererseits geht es um Fragen der Effizienz<sup>8</sup>.

5 Diese werden innerhalb der rechtlichen Rahmenbedingungen noch genauer beschrieben.

6 Diese Arbeit ist in gendergerechter Sprache verfasst. Im Folgenden wird der Gender-Star verwendet (\*). Dieser sichert eine Gleichstellung aller Menschen im Sprachgebrauch, unabhängig ihres Geschlechts oder ihrer Genderzugehörigkeit. Er erweitert den lexikalischen Bezugsrahmen der Sprache auf männliche, weibliche sowie intersexuelle Menschen.

7 Hier handelt es sich um die Heimerziehung und sonstige betreute Wohnformen (§ 34), die intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung (§ 35) sowie die Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche (§ 35a).

8 Die Soziale Arbeit ist im Zusammenhang mit einer Kostenreduktion und einer Effizienzsteigerung immer wieder mit neuen Regelungen konfrontiert: Ob es die in den 1990er Jahren eingeführte Verwaltungsreformbewegung des „New Public Management“ war, mit der verschiedene Steuerungs-, Planungs- und Kontrollinstrumente eingeführt wurden, die sich durch rechtlich geschaffene Voraussetzungen, für Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsvereinbarungen auch auf den Bereich der Stationären HzE auswirken (vgl. Buestrich 2010, 44/ vgl. Seithe 2010, 82, 88). Oder ob es um die Einführung der sozialräumlichen Jugendhilfe reform in Hamburg geht, zu deren Kritik HINRICHS ein Rechtsgutachten verfasst hat, um unter anderem den Rechtsanspruch auf HzE zu sichern (vgl. 2012, 11ff).

Die Ausgaben der öffentlichen Haushalte für die Kinder- und Jugendhilfe sind seit Einführung des SGB VIII, zwischen 1992 und 2009 um 89 %, von 15 Milliarden Euro auf 26,9 Milliarden Euro gestiegen (vgl. SCHILLING 2011, 68). Dabei stiegen die Ausgaben von 2009 bis 2010 um 9,4 % an, etwa 3,9 Milliarden Euro entfielen auf die Unterbringung junger Menschen außerhalb des Elternhauses in Vollzeitpflege, Heimerziehung oder in anderen betreuten Wohnformen<sup>9</sup> (Statistisches Bundesamt 2010, Nr. 477). Auch 2009 ist bei den begonnenen HzE außerhalb des Elternhauses in Hamburg, die Heimerziehung nach §34 mit 1294 Plätzen, zu 516 nach § 33 (Vollzeitpflege) und 226 nach § 35 (Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung), der höchste Kostenfaktor (vgl. Statistisches Bundesamt 2011, 61).

„Unterbringung, Verwahrung und Disziplinierung prägten über Jahrhunderte das Grundverständnis der Maßnahmen für 'elternlose' <sup>10</sup> junge Menschen“ (MOCH 2011, 622).

Erst ab Mitte des 20. Jahrhunderts hat sich die außerfamiliäre Unterbringung fachlich von der Zwangserziehung zur modernen HzE entwickelt (vgl. SCHRÖDER/ COLLA 2012, 32). Für MOCH kann von „Erziehungshilfe“ erst vor dem Hintergrund „einer am Subjekt orientierten, persönlich-fördernden Grundhaltung des Erziehenden“ gesprochen werden (2011, 622).

Obwohl sich WINKLER schon 2001 „Auf den Weg zu einer Theorie der Erziehungshilfen“ gemacht hat<sup>11</sup>, konstatiert COLLA, dass eine Theorie zu den stationären HzE noch aussteht (vgl. SCHRÖDER/ COLLA 2012, 27).

## ***2.1 Rechtliche Rahmenbedingungen der stationären Hilfe zur Erziehung***

Laut dem 1991 in Kraft getretenen SGB VIII<sup>12</sup> (vgl. MÜNDER 2011, 1272) hat<sup>13</sup> „jeder junge Mensch ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer

---

9 Zum Vergleich: 15,9 Milliarden Euro werden für die öffentlich organisierten Angebote der Kindertagesbetreuung, vor allem für Kinder bis zur Einschulung ausgegeben (vgl. POTHMANN/ WILK 2011, 89). Aus der bundesdeutschen Gesamtbilanz, ist eine deutliche Verschiebung zwischen den Arbeitsfeldern innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe nicht ersichtlich, die aufgrund des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz seit 1990 und ab 2005, durch den forcierten Ausbau der Angebote für unter 3-Jährige, im Rahmen des Tagesbetreuungsbaugesetzes sowie des Kinderförderungsgesetzes, zugunsten der Kindertagesbetreuung und zu Lasten der HzE, der Jugendarbeit sowie der Jugendsozialarbeit entstanden ist (vgl. RAUSCHENBACH/ SCHILLING 2011, 27).

10 Heute zählen Waisen zur Minderheit in den stationären HzE (vgl. GÜNDER 2011, 38f).

11 WINKLER hält eine einheitliche umfassende Theorie resultierend aus der „Komplexität, Differenziertheit und Dynamik der Jugendhilfe“ für unwahrscheinlich, erschwerend kommt hinzu, dass unter anderem theoriebasierte empirische Forschungen fehlen (2001, 255).

12 Sozialgesetzbuch (SGB) Achstes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe – (STASCHEIT 2009, 1175)

13 Gemäß § 1, Abs. 1, SGB VIII

eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit" <sup>14</sup> (STASCHEIT 2009, 1178). Die HzE dienen der „Sicherung von Lebens- und Entwicklungsbedingungen von Heranwachsenden“ und sind eine Hauptaufgabe der Kinder- und Jugendhilfe (JORDAN 2008, 430). Die stationären HzE kennzeichnen, über die rechtlichen Rahmenbedingungen der Sozialgesetzbücher, den sozialstaatlichen Charakter der Kinder- und Jugendhilfe und weisen die Heimerziehung als sozialstaatliche Einrichtung aus (vgl. BÖHNISCH 1999, 417/ vgl. SCHRÖDER/ COLLA 2012, 32). Grundlage der HzE ist das Recht auf Erziehung, das Eltern gemäß Art. 6 GG garantiert ist (vgl. MOCH 2011, 619/ vgl. SCHRÖDER/ COLLA 2012, 32). Kann das Kindeswohl so nicht sichergestellt werden, „übt der Staat subsidiär dieses Recht über die Kinder- und Jugendhilfe aus“ und entspricht damit dem Sozialstaatsgebot<sup>15</sup> und der Forderung nach sozialer Gerechtigkeit (SCHRÖDER/ COLLA 2012, 32). Rechtsgrundlage ist das Grundgesetz sowie das seit 2012 in Kraft getretene Bundeskinderschutzgesetz, die UN-Menschenrechtskonvention und die UN-Kinderrechtskonvention (vgl. ebd.). Ein einklagbarer Rechtsanspruch auf HzE (gemäß §27 SGB VIII) steht den Personensorgeberechtigten, in der Regel den Eltern, als den zur Erziehung Berechtigten und Verpflichteten und nicht den Kindern und Jugendlichen selbst zu<sup>16</sup> (vgl. WABNITZ 2009, 76/ vgl. MOCH 2011, 619). Die HzE berücksichtigen Menschen ab der Geburt bis zum 18. Lebensjahr und nur in bedarfsbezogenen Fällen länger, höchstens bis zum 27. Lebensjahr (vgl. MOCH 2011, 619). Im Sinne des SGB VIII ist Kind, wer noch nicht 14 Jahre alt ist und Jugendlicher ist, wer 14 aber noch nicht 18 Jahre alt ist<sup>17</sup> (vgl. MÜNDER u.a. 2013 108). Wolf hält die Bezeichnung „Kinder“ und „Jugendliche“ für die eindeutige Zuordnung eines jungen Menschen zu einer

---

14 Hier werden auch junge Menschen mit Migrationshintergrund berücksichtigt, siehe auch unter 2.3.

15 Das Sozialstaatsgebot gilt als im GG in Art. 20 und 28 verankertes und durch Art. 79 gegen Verfassungsänderungen geschütztes Ziel und Strukturprinzip des Staates. Es wird jedoch ohne inhaltliche Konkretisierung normiert und „verpflichtet den Staat, insbes. den Gesetzgeber, auf Aktivitäten zur Erreichung und Wahrung von sozialer Sicherheit, sozialer Gerechtigkeit und sozialem Ausgleich“ (EBSSEN/ WELTI 2007, 912). Die Kinder- und Jugendhilfe gehört zu den Systemen der sozialen Sicherung und hält als sozialstaatlicher Dienstleistungssektor ein differenziertes Versorgungssystem, entsprechend zur Prävention oder Intervention, bereit (vgl. STRUCK/ SCHRÖER 2011, 726).

16 Diese rechtliche Zuordnung führt in der Literatur teilweise zu heftiger Kritik (vgl. WABNITZ 2009, 76). WABNITZ fordert, Kindern und Jugendlichen, auch im Bereich der HzE einen eigenen Rechtsanspruch einzuräumen (vgl. WABNITZ 2005, 118). Mit der Neufassung des §8 SGB VIII, in Absatz 3 enthalten Kinder und Jugendliche einen eigenen Anspruch auf Beratung in Krisen- und Konfliktsituationen (vgl. MÜNDER u.a. 2013, 112).

17 Es gibt auch Bereiche, in denen unter 18-Jährige als Kind definiert werden, beispielsweise, wenn es sich um das natürliche Recht der Eltern zur Pflege und Erziehung ihrer Kinder handelt (vgl. §1, Absatz 2 SGB VIII). Auch die UN-Kinderrechtskonvention bezieht sich auf alle unter 18-Jährigen. Als junger Mensch gilt, wer noch nicht 27 Jahre alt ist (vgl. MÜNDER u.a. 2013, 108f).



der Kategorien, Bezug nehmend auf Individualisierungsprozesse und die Destandardisierung von Lebensläufen, für problematisch (vgl. WOLF 1999, 142f). Derartige Kategorien können nur und müssen im Einzelfall konkretisiert werden. Erst durch die Orientierung am Subjekt lässt sich ein Problem erkennen und ein entsprechender Bedarf formulieren. Insofern unterscheidet sich eine sozialpädagogische Betrachtungsweise von organisatorischen und rechtlichen Definitionen. Das sozialpädagogische Verständnis, basiert

„immer auf der unmittelbaren Verschränkung von objektiver Lebenslage, subjektiver Lebensbewältigung und kommunikativ vermittelten Ansprüchen an die Beziehungen zwischen den Generationen (...) sowie auf wechselseitiger menschlicher Zuwendung, auf lebensweltlichem Verstehen, auf zukunftsorientierte Sorge sowie auf Respekt vor der Andersartigkeit des Gegenübers“ (MOCH 2011, 621).

Mit dem breitgefächerten Angebot von möglichen HzE werden im vierten Abschnitt des SGB VIII neben den *stationären HzE*, die Gegenstand dieser Arbeit sind, auch *ambulante* und *teilstationäre erzieherische Hilfen*<sup>18</sup>, im Leistungskatalog des SGB VIII verankert (vgl. JORDAN 2008, 430). Mit dieser Differenzierung der HzE sollen die ambulanten und teilstationären Maßnahmen als familienunterstützende Angebote gegenüber den familienersetzenden, tradierten, stationären Hilfen gestärkt werden (vgl. ebd.), um die „Bedingungen in der Herkunftsfamilie<sup>19</sup> zu verbessern“ (MOCH 2011, 621)<sup>20</sup>. Zu den stationären HzE gehören die Angebote der §§ 33-35 SGB VIII, sowie die „verwandten“ Hilfearten nach § 35a und Hilfe für junge Volljährige nach § 41 (vgl. WABNITZ 2009, 85f). Vollzeitpflege nach § 33 ist die geeignete und notwendige Hilfe, wenn Eltern grundlegende Erziehungs- und Versorgungsaufgaben nicht (mehr) bewältigen (können) und deshalb der Aufenthalt der Minderjährigen bei ihnen zumindest vorübergehend nicht (mehr) vertretbar ist (vgl. ebd., 87). Die zeitliche Perspektive kann befristet oder auf Dauer angelegt sein und bietet verschiedene Möglichkeiten wie Bereitschafts-, Wochen-, Kurzzeit- oder

---

18 Zu den ambulanten und teilstationären Hilfen gehören die Erziehungsberatung (§ 28), soziale Gruppenarbeit (§ 29), Erziehungsbeistand/ Betreuungshelfer (§ 30), sozialpädagogische Familienhilfe (§ 31), Erziehung in der Tagesgruppe (§ 32) und die Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung (§ 35) (vgl. JORDAN 2008, 430).

19 Mit Herkunftsfamilie ist die Familie gemeint, aus der der junge Mensch ursprünglich stammt. Sie wird auch als Kernfamilie, in Abgrenzung zur Vollzeitpflege als HzE „in einer anderen Familie“ definiert (MÜNDER u.a. 2013, 363).

20 Ab 1994, mit der Veröffentlichung des Schreibens zur „Outputorientierten Steuerung der Jugendhilfe“ von der kommunalen Gemeinschaftsstelle zur Verwaltungsvereinfachung, ging es beim Ausbau der nicht stationären HzE um eine Reduzierung der Fallzahlen im Bereich der stationären HzE und der damit verbundenen Kosten (vgl. BÜRGER 2003, 56). Wie die obengenannte Statistik bestätigt, blieb eine Senkung von Fallzahlen und Kosten im Bereich der stationäre HzE bisher aus.

Übergangspflege in absehbaren Notsituationen sowie die heilpädagogische Sonderpflege für besonders entwicklungsbeeinträchtigte Kinder und Jugendliche (vgl. ebd.). Bei der Gewährung von HzE wird die Vollzeitpflege gegenüber der Heimerziehung nach § 34 häufig bevorzugt<sup>21</sup>, denn sie bietet das Aufwachsen im familiären Kontext (vgl. ebd., 88). Für stark entwicklungsgeschädigte oder verhaltensauffällige Kinder und vor allem Jugendliche ist es schwierig, eine geeignete Pflegeperson zu finden, da die Vollzeitpflege, mit Ausnahme der Pflege für entwicklungsbeeinträchtigte Kinder, keine gesetzlichen Anforderungen bezüglich der fachlichen Qualifikation der Pflegepersonen vorschreibt<sup>22</sup> (vgl. ebd.). Die Heimerziehung ist wohl die bekannteste stationäre HzE über Tag und Nacht. Sie soll möglichst konkret mit einem der Ziele gewährt werden:

„Förderung der Rückkehr in die Familie, Vorbereitung der Erziehung in einer anderen Familie (Vollzeitpflege), Angebot einer auf längere Zeit angelegten Lebensform (...), Vorbereitung auf ein selbstständiges Leben“ (MÜNDER u.a. 2013, 368f).

Heimerziehung steht heute für eine Vielfalt von Einrichtungen und umfasst eine Summe unterschiedlicher Lebensorte. Großheime, mit über 100 Kindern und Jugendlichen, wurden in kleine, wohngruppenähnliche Formen umgestaltet. Im Zusammenhang mit der Lebensweltorientierung entwickelte sich eine milieuspezifische Heimerziehung<sup>23</sup>. Es gibt Formen betreuten Einzelwohnens, Jugendwohnungen, Wohngemeinschaften, geschlechtsspezifische Einrichtungen<sup>24</sup>, heilpädagogische und therapeutische Heime, Kinderhäuser, Kinderdörfer bis zu Kinderhospizen. Sie organisieren sich als Kleinsteinrichtungen mit kontinuierlicher Betreuung in familienähnlichen Lebensformen oder auch als Einrichtung mit Schichtbetrieb (vgl. COLLA 2012, 28/ vgl. JORDAN 2008, 435).

---

21 Pflegefamilien kosten erheblich weniger als die Heimerziehung nach §34. Die Gesamtausgaben verdeutlichen ein Verhältnis von eins zu vier (vgl. RAUSCHENBACH 2007, 21).

22 Im Zusammenhang mit höheren Anforderungen an die Pflegepersonen wird kritisiert, dass viele Jugendämter keine finanzielle und personelle Unterstützung für das Pflegekinderwesen bereithalten. Dieser Handlungsbedarf wird, durch die Konkretisierungen des Anspruchs von Pflegepersonen auf Beratung und Unterstützung, durch das Bundeskinderschutzgesetz 2012 unterstrichen (vgl. MÜNDER u.a. 2013, 364).

23 Ein Beispiel ist die Fünf-Tage-Gruppe. Die Kinder leben von Sonntagabend bis Freitagmittag in der Einrichtung und über das Wochenende in ihrer Herkunftsfamilie. Dabei kann die Hilfe eine intensive Elternarbeit und ein familientherapeutisches Zusatzangebot beinhalten, um die baldige Rückkehr in die Familie zu erreichen.

24 Für BÖHNISCH ist sozialpädagogisches Handeln erst dann professionell, wenn es geschlechtsreflexiv angelegt ist (vgl. BÖHNISCH/ FUNK 2002, 17f). Weil das soziale Geschlecht gesellschaftlich konstruiert ist, gilt es für eine geschlechtsbezogene soziale Arbeit, die „je individuelle und schicksalhafte Thematik männlicher und weiblicher Betroffenheit aus ihren Verdeckungszusammenhängen herauszulösen“ und zu thematisieren (ebd.). Die notwendige Berücksichtigung geschlechtstypischer Bezüge in Diagnose und Intervention ist nicht auf geschlechtsspezifische Einrichtungen begrenzt.

„Mit der Vielfalt der Begriffe korrespondieren unterschiedliche pädagogische Konzeptionen“ (MÜNDER u.a. 2013 367) und so lassen sich die stationären HzE weder an ihrer Gestalt eindeutig identifizieren, noch klar von Alternativen abgrenzen (vgl. SCHRÖDER/ COLLA 2012, 28).

„Ende 2010 zählte die Kinder- und Jugendhilfestatistik 1.329 Stammhäuser, 150 Lebensgemeinschaftsformen auf einem Heimgelände, 1.400 ausgelagerte Schichtdienstgruppen mit Anbindung an ein Stammhaus, 435 ausgelagerte Lebensgemeinschaftsformen, 1.072 Einrichtungen des betreuten Wohnens und 721 Erziehungsstellen, die insgesamt über 79.060 Plätze verfügen und in denen 51.108 Personen beschäftigt waren – zu 69 % Frauen“ (Statistisches Bundesamt 2012; zit.n. MÜNDER u.a. 2013, 367).

Die intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung (§ 35) bietet jungen Menschen in besonders gefährlichen Lebenssituationen, je nach Bedarf, stundenweise Betreuung im unmittelbaren Lebensumfeld, über intensive Begleitung in die Selbständigkeit, bis hin zu längerfristigen Reise- oder Auslandsprojekten, in vielen Fällen eine Alternative zur Unterbringung in der Psychiatrie oder in einer geschlossenen Einrichtung (vgl. MOCH 2011, 620).

Zwischen den stationären HzE besteht rechtlich wie organisatorisch eine enge Verbindung zu anderen Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. ebd.). Die Eingliederungshilfe (nur) für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche ist zwar Bestandteil des Leistungskatalogs des SGB VIII, jedoch keine HzE, auch wenn sie ähnlich wie die HzE, nach dem Bedarf im Einzelfall, in Einrichtungen über Tag und Nacht sowie sonstigen Wohnformen erbracht wird (vgl. WABNITZ 2009, 93). Das SGB VIII wendet sich über die §§ 10 und 35a nur an junge Menschen mit psychischen Auffälligkeiten, bei körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen haben die Leistungen des SGB XII Vorrang (vgl. SCHRÖDER/ COLLA 2012, 32). Damit sieht der § 35a SGB VIII die Kooperation<sup>25</sup> zwischen der Kinder- und Jugendhilfe und der Kinder- und Jugendpsychiatrie ausdrücklich vor<sup>26</sup> (vgl. ebd., 34). Um der Gleichstellung von behinderten mit nicht behinderten Kindern näher zu kommen, bleibt die Forderung, für zukünftige Novellierungen der Kinder- und Jugendhilfe, alle Kinder und Jugendlichen in den Regelungsbereich des SGB VIII einzubeziehen (vgl. JORDAN 2008,

---

25 Zusätzliche Kooperationen gibt es im Sozial-, Bildungs- und Justizsektor (vgl. SCHRÖDER/ COLLA 2012, 35).

26 Im Zusammenhang mit der Vulnerabilität von Heimkindern zeigt sich, dass 59,9 % der jungen Menschen die Diagnosekriterien einer psychischen Störung erfüllen (vgl. SCHRÖDER/ COLLA 2012, 34).

433). Auf Leistungen der Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche besteht ein einklagbarer Rechtsanspruch. Dieser ist, im Gegensatz zu den HzE, den Kindern und Jugendlichen selbst zugeordnet (vgl. WABNITZ 2009, 94f). Ebenso verhält es sich bei der Hilfe für junge Volljährige nach § 41 SGB VIII<sup>27</sup>. Erst seit 1991, mit Inkrafttreten des SGB VIII, enden HzE nicht mehr „automatisch“ mit dem 18. Geburtstag, sondern können mit der Volljährigkeit fortgesetzt oder auch erst begonnen werden (vgl. ebd., 95).

Die Inobhutnahme nach § 42 SGB VIII ist keine HzE, sondern gehört zu den anderen Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe, zum Schutz von Kindern und Jugendlichen (vgl. WABNITZ 2009, 106). Sie „regelt vorläufige Maßnahmen in akuten Gefährdungssituationen für das Kindeswohl“ (MÜNDER 2011, 1278) gegebenenfalls auch gegen den Willen der Personensorgeberechtigten oder der Kinder und Jugendlichen (vgl. WABNITZ 2009, 107). Inobhutnahme geht, als vorläufige Unterbringung eines Kindes oder Jugendlichen, einer Rückkehr in die eigene Familie oder auch einer Unterbringung außerhalb der Herkunftsfamilie voraus (vgl. ebd., 107f).

## **2.2 Die Ursachen für stationäre Hilfe zur Erziehung**

Die Ursachen für HzE deuten darauf hin,

„dass nicht die Verhaltensauffälligkeiten der Minderjährigen selbst bzw. 'erzieherische Mängel' des familiären Milieus die allein ausschlaggebenden Ursachen sind, sondern dass oft beengte Wohnverhältnisse, *Armut* und Überschuldung, Schul- und Ausbildungsprobleme der Kinder und Jugendlichen hinzukommen“ (JORDAN 2008, 435, Hervorhebungen im Original)

Dementsprechend lassen ungünstige familiäre Lebensbedingungen, wie beispielsweise der Ausfall von Eltern oder auch nur eines Elternteils, zeitintensive oder mangelnde Arbeitsverhältnisse, Suchtprobleme, Misshandlung und Vernachlässigung, eine stationäre HzE notwendig werden (vgl. MÜNDER u.a. 2013, 369). So gewinnt die, zunehmend auf die Individuen verlagerte, Verantwortung für eine gelingende soziale Integration für Familien in problematischen Lebensverhältnissen eine besondere Brisanz und zeigt, dass es Familien in Armutsverhältnissen durch den Mangel an Ressourcen auch an Chancen mangelt schwierige

---

27 Obwohl diese Arbeit die Verwirklichungschancen von Kindern und Jugendlichen, in den stationären HzE betrachtet, verdeutlicht die Hilfe für junge Volljährige, dass eine benötigte Maßnahme nicht mit der Volljährigkeit endet. Der Bedarf im Einzelfall bildet das relevante Kriterium. Zusätzlich muss das Ende einer Leistung mit gedacht werden, um Übergänge sinnvoll und nachhaltig zu gestalten und damit besonders die Selbständigkeit junger Menschen, bezüglich einer schulischen oder beruflichen Bildung, zu unterstützen (vgl. MÜNDER 2011, 1278).

Lebensumstände zu bewältigen (vgl. RAUSCHENBACH 2007, 13). Auf den Zusammenhang zwischen sozialstrukturellen Faktoren und der Inanspruchnahme stationärer HzE, hat BÜRGER (vgl. 2003, 58) mit seinen empirischen Forschungen hingewiesen. Der Tendenz nach liegt die Häufigkeit der Inanspruchnahme von stationären HzE um so höher, desto stärker Faktoren sozialer Belastung<sup>28</sup> sich auf die Bevölkerung auswirken. Die Hälfte der 2010 in einem Heim oder einer Pflegefamilie untergebrachten jungen Menschen wuchs vorher bei einem alleinerziehenden Elternteil auf. 77%, mehr als drei Viertel dieser Alleinerziehenden lebte ganz oder teilweise von Transferleistungen (vgl. Statistisches Bundesamt 2012b, 6).

JORDAN hält im Sinne einer ätiologischen Betrachtungsweise der HzE, sozialpolitische, die materielle Versorgung sozial benachteiligter Familien betreffende, Verbesserungen für nötig, um die vielfältigen Belastungen von Familien und ihren Kindern zu reduzieren:

1. „Sicherung eines ausreichenden Existenzminimums von Familien und Schaffung zusätzlicher Arbeits- und Verdienstmöglichkeiten,
2. Schaffung von geeignetem und preiswerten Wohnraum für kinderreiche Familien,
3. Verbesserung der sozialen Infrastruktur, der Lebens- und Wohnformen v.a. in Neubaugebieten,
4. Verbesserung der schulischen Betreuungs- und Förderungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche“ (JORDAN 2008, 435).

### ***2.3 Die stationären Hilfen und einige Forschungsergebnisse***

Der Jugendhilfe-Effekte-Studie (JES) zufolge, ist die Kinder- und Jugendhilfe erfolgreich (vgl. MACSENAERE 2007, 25). In 70 % der Fälle konnte, trotz hoher Ausgangsproblematik, eine Verbesserung erreicht werden, wobei es eher gelingt, Auffälligkeiten des Kindes zu reduzieren (37 %), als seine Kompetenzen aufzubauen (29 %) (vgl. ebd.). Unterschiedliche Evaluationsstudien zeigen, dass nachweisbare Erfolge, mit der Dauer der Hilfe korrelieren und im Durchschnitt erst nach zwei Jahren zu verzeichnen sind sowie im dritten Jahr noch ansteigen (vgl. GÜNDER 2011, 41).

---

28 Hierzu zählen beispielsweise eine hohe Arbeitslosenquote, ein hoher Anteil an Empfänger\*innen von Hilfe zum Lebensunterhalt sowie minderjährige\*r Empfänger\*innen der Hilfe zum Lebensunterhalt, die Alleinerziehendenquote sowie die statistisch im Durchschnitt verfügbare Wohnfläche pro EinwohnerIn (vgl. BÜRGER 2003, 58).

Bei der Betrachtung der Altersverteilung der jungen Menschen in den stationären HzE zeigt sich mit zunehmendem Alter bis zur Volljährigkeit eine steigende Inanspruchnahme, wobei die 14- bis 18-Jährigen am stärksten vertreten sind<sup>29</sup> (vgl. FENDRICH/ POTHMANN/ TABEL 2012, 12). Im Zusammenhang mit der öffentlichen Debatte um die Fragen zum Kinderschutz kleiner Kinder ist die Anzahl der unter 6-Jährigen auch in der Fremdunterbringung, in den letzten Jahren angestiegen (vgl. ebd.). Jungen zeigen eine höhere Inanspruchnahme bei den Fremdunterbringungen, wobei sich die Geschlechterdifferenzen mit zunehmendem Alter reduzieren und nahezu aufheben (vgl. ebd., 13).

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind anders von HzE betroffen als ohne Migrationshintergrund (vgl. HANDSCHUCK 2007, 108). Heranwachsende mit Migrationshintergrund sind zu Beginn der HzE im Durchschnitt älter. Die HzE gehen häufig aus aktuellen Krisen hervor und sind kürzer. Dies trifft besonders Mädchen. Sie ergreifen meistens selbst die Initiative um eine HzE zu erhalten, diese ist jedoch nur von kurzer Dauer; wohingegen Jungen überdurchschnittlich viele riskante Entwicklungsverläufe hinter sich haben (vgl. ebd.). Der Erfolg einer HzE verdeutlicht den gravierendsten Unterschied zwischen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. HzE führen bei Heranwachsenden mit Migrationshintergrund häufig nicht zur Veränderung der problematischen Lebenslage und sind deshalb von geringerer Wirksamkeit (vgl. ebd.). In einer Einwanderungsgesellschaft wie der Bundesrepublik Deutschland müssen stationäre HzE nicht nur pädagogisch, sondern auch strukturell allen Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern, unabhängig von Geschlecht und Herkunft, Unterstützung gewähren (vgl. ebd., 109). Rechtliche Rahmenbedingungen sind vorhanden aber strukturelle Hürden, die sich aufgrund der Statistik<sup>30</sup> vermuten lassen, gilt es zu erkennen und abzubauen, was die Weiterbildung und Sensibilisierung der Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe betrifft, um eine interkulturelle Öffnung der stationären HzE zu ermöglichen (vgl. ebd., 108). Dies deckt sich mit dem Ergebnis der erstellten Expertise des Bundesmodellprogramms zur Fortentwicklung des

---

29 Vor allem mit Beginn der Pubertät, wenn neue Erziehungsprobleme auftauchen, kommen junge Menschen zusätzlich aus gescheiterten Pflegeverhältnissen in die stationären Einrichtungen (vgl. GÜNDER 2011, 39).

30 Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind in der Fremdunterbringung, je nachdem, ob sie die deutsche Sprache sprechen mit 16 % und ohne deutsche Sprachkenntnisse mit 12 % vertreten. Im Vergleich zu 72 % der jungen Menschen, die ohne Migrationshintergrund außerhalb der Herkunftsfamilie leben (vgl. FENDRICH/ POTHMANN/ TABEL 2012, 19).

Hilfeplanverfahrens „Interkulturelle Aspekte bei der Durchführung des Hilfeplanverfahrens<sup>31</sup>“, wonach Fachkräfte den Migrationshintergrund häufig vernachlässigen und die Fremdheit der Migranten\*innen gegenüber dem deutschen Hilfesystem sowie ein kulturell unterschiedliches Verständnis von Hilfe kaum reflektieren (vgl. ebd., 109).

FINKEL weist anhand der Ergebnisse der JULE-Studie<sup>32</sup>, darauf hin, dass die Jugendlichen häufig keine eigenen Wünsche an die Hilfe formulieren können, „dass sie oft sehr ‚erwachsene‘ Ziele nannten<sup>33</sup>“ (FINKEL 2007, 43f). Sie folgert daraus, dass Jugendliche, sowohl mehr Unterstützung benötigen um herauszufinden was sie persönlich von der Hilfe für ihr eigenes Leben wollen; als auch ein Aufzeigen von Seiten der Fachkräfte, was die Hilfe ihnen bieten kann (vgl. ebd.).

Kinder, Jugendliche und Erwachsene nehmen das Hilfeplangespräch weniger als eine Aushandlungssituation wahr, sondern eher als eine, durch eine starke Definitionsmacht der Jugendämter geprägte Gesprächssituation (vgl. PLUTO 2007, 165). Das widerspricht der Voraussetzung, dass Eltern und Kinder bei der Bestimmung des Hilfebedarfs,

„als Subjekte anerkannt werden, deren eigene Konstruktionen und Sinnsetzungen als primäre Anhaltspunkte dienen, wenn sie Schwierigkeiten bewältigen und Lösungen suchen“ (MOCH 2011, 621f).<sup>34</sup>

### **3. Die Begriffe „Subjekt“ und „Ort“ bei Michael WINKLER**

WINKLER wird 1953 in Wien geboren, er studiert Pädagogik, Germanistik, Neuere Geschichte und Philosophie in Erlangen-Nürnberg (vgl. ENGELKE 1998, 340) und ist heute Professor für Allgemeine Pädagogik und Theorie der Sozialpädagogik an der Friedrich-Schiller-Universität in Jena (vgl. BÜTOW/ CHASSE/ HIRT 2008, 240). 1988 erscheint „Eine Theorie der Sozialpädagogik<sup>35</sup>: über Erziehung als Rekonstruktion der Subjektivität“,

---

31 Hier handelt es sich um ein Forschungsprojekt des Deutschen Jugendinstitutes e.V., von KAPPEL, Monika/ STRAUS, Florian und WEITERSCHAN, Walter (2004).

32 Die JULE-Studie analysiert „Leistungen und Grenzen von Erziehungshilfen“ (BAUR u.a. 1998).

33 Wenn es beispielsweise um die Verbesserung der Elternbeziehung, den regelmäßigen Schul- oder Lehrstellenbesuch oder den Umgang mit aggressivem Verhalten ging (vgl. FINKEL 2007, 43f).

34 „Dass pädagogisches Handeln, Erziehung, streng genommen von subjektiver Autonomie auszugehen und diese zu bewahren hat, ein solcher Begriff von Erziehung wird nicht von allen Professionellen geteilt“ (WINKLER 2012b, 147).

35 Obwohl M. WINKLER „eine Theorie der Sozialpädagogik“ verfasst hat, wird in dieser Arbeit überwiegend der Begriff der „Sozialen Arbeit“ verwendet. WINKLER selbst verweist darauf, dass aufgrund des gegenwärtig in der Diskussion erreichten Standes, nicht zwischen „Sozialpädagogik“ und „Sozialarbeit“

WINKLERs Habilitationsschrift als Buch (vgl. ENGELKE 1998, 341) in dem er die Komplexität des sozialpädagogischen Alltags, mit Hilfe der Kategorien Subjekt und Ort, als den Grundbestimmungen des sozialpädagogischen Handelns theoretisch darstellt.

Zu diesem Zeitpunkt ist die Heimkampagne<sup>36</sup> in Deutschland seit Jahren vorbei und erste Verbesserungen für Kinder und Jugendliche in den stationären HzE werden sichtbar (vgl. ebd., 339).

WINKLER beschreibt die semantische Figur des Subjekts (3.1), wie sie sich in tätiger Auseinandersetzung mit den Lebensverhältnissen die Bedingungen der Außenwelt aneignet und sich selbst dabei entwickelt. Probleme bei der Aneignung, wenn das Subjekt seine Lebensbedingungen nicht mehr kontrollieren kann, verweisen auf das Aufgabengebiet der Sozialen Arbeit. Bei der Erziehung werden Bedingungen hergestellt, die Bildung ermöglichen und im Idealfall zum Modus der Identität führen, indem sich das Subjekt, in seiner Persönlichkeit sowie in seinen Handlungsoptionen weiterentwickelt. Das Subjekt in der modernen Gesellschaft (3.2) zeigt, dass der Alltag in einer sich immer schneller wandelnden Gesellschaft mit besonderen Schwierigkeiten konfrontiert ist. Ausgehend von der Individualisierung, wird in Anlehnung an BOURDIEU, die Reproduktion sozialer Ungleichheit beschrieben. Innerhalb der Gesellschaft nehmen Armut und soziale Ungleichheiten zu und zeigen sich in verschiedenen Konstellationen und Erscheinungen. Wenn die Lebensverhältnisse das Subjekt belasten und die Subjektivität bedrohen, muss der pädagogische Ort und die Pädagogik der Heimerziehung als „Ortshandeln“ (3.3) Sicherheit, Schutz, Geborgenheit und Versorgung bieten, um Kindern und Jugendlichen einen anderen

---

unterschieden werden muss, außer es werden explizit systematische Zuordnungen vorgenommen (vgl. WINKLER 1988, 337). Auch die aktuellen Hand- und Wörterbücher verwenden entsprechend der Funktionsverschränkungen den Begriff der Sozialen Arbeit. Beispielhaft seien hier Folgende drei genannt: KREFT, D./ MIELENZ, I. (Hg.) 2008: Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag. OTTO, H.-U./ THIERSCH, H. (Hg.) 2011: Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München Basel: Ernst Reinhardt Verlag. THOLE, W. (Hg.) 2012: Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- 36 Durch die sogenannte Heimkampagne Ende der 60er und in den 70er Jahren kamen die mangelhaften Verhältnisse in den Heimen an die Öffentlichkeit. Auf der Tagung „Holt die Kinder aus den Heimen“ wurde für die Pflegefamilie als Alternative zum Heim geworben (vgl. MÜLLER-KOHLBERG 1999, 132) und die Gefahren der Heimerziehung als „Totale Institution“ diskutiert. Nach dem Hamburger Motto „Menschen statt Mauern“ forderten die Beteiligten sich für mehr persönliche pädagogische Beziehungen, dezentrale Gruppen, abschaffen starrer Regeln sowie für eine gemeinsame Alltagsbewältigung einzusetzen (vgl. MÜLLER 1999, 397). Durch die Heimkampagne veränderte sich das Leistungsprofil der Heimerziehung. Diese Wandlung wird mit den Prinzipien der Dezentralisierung, Entspezialisierung, Regionalisierung und Flexibilisierung beschrieben (vgl. GABRIEL 1999, 1086).



Lebensort, außerhalb der Herkunftsfamilie, zur Verfügung zu stellen, an dem Entwicklungsprozesse möglich sind.

### **3.1 Die semantische Figur des Subjekts**

WINKLER greift die „Theorie der Sozialpädagogik“ als Grammatik des Diskurses<sup>37</sup> und versucht, von ihrem Aufbau her, eine „Logik“ des Problems und eine „Logik“ der Praxis aufzudecken (vgl. Winkler 1988, 96). Beide Theorieteile, die Theorie des sozialpädagogischen Problems sowie die Theorie der sozialpädagogischen Praxis, lassen sich erst mit der Wirklichkeit, die mit dem Begriff des Subjekts zugänglich und konstruiert wird, vermitteln<sup>38</sup> (vgl. ebd., 98).

„Das Subjekt ist nämlich die semantische Figur, mit der in der neuzeitlichen Gesellschaft die Realität des Menschen gefaßt und zugleich auch als ein Ideal verbürgt wird; in diesem Begriff werden wir unserer selbst inne. Er ermöglicht uns, daß wir uns sowohl in unserer Gefährdetheit erfahrbar werden, wie aber auch eine Bestimmung für das Handeln finden, welches der Überwindung von Zuständen dient, in denen die Existenz als Subjekt verhindert wird.“ (Winkler 1988, 98).

Die semantische Figur des Subjekts steht dabei im historischen Zusammenhang einer bestimmten Gesellschaft<sup>39</sup>, die mit dem Subjekt eine Idealvorstellung von einem

---

37 WINKLER verwendet den Begriff des Diskurses in einem empirischen Sinn und bezeichnet damit das Problem, dass „die sinnhafte Einheit von Sozialpädagogik nur in einem Sprachzusammenhang identifiziert werden kann“ (WINKLER 1988, 24). Diese kommunikative Struktur konstituiert sich „aus tradierten und konventionalisierten 'Theorieelementen', sowie aus Erfahrungs- und Alltagswissen“ (ebd.). Für WINKLER lässt sich sozialpädagogisches Handeln nicht beobachten, „denn sozialpädagogisches Handeln ist immer ein reflektiertes Handeln, das erst durch die Reflexion in den Bestimmungen des sozialpädagogischen Diskurses zum sozialpädagogischen Handeln wird“ (WINKLER 1995, 109). In Bezug auf NOHLs „geistige Energien“ gestaltet WINKLER die verschiedenen Themenfelder und Diskurse der Sozialpädagogik aus, erweitert sie und hebt durch die historische Analyse der sozialpädagogischen Wurzeln die Interdisziplinarität der Sozialpädagogik hervor (vgl. WINKLER 1988, 246ff). Zu den verschiedenen Themenbereichen, die die Praxis des Diskurses immer wieder aufladen, zählen Politik, Strafe, Arbeit, Armut, Gesundheit, Pädagogik, Gender und die Theologie, der WINKLER 2004 neben dem religiösen, ein säkulares Motiv „das sich auf eine Ethik des guten Lebens stützt“ zur Seite stellt (WINKLER 2004b, 42ff/ vgl. WINKLER 1988, 246ff).

38 WINKLERs „Theorie der Sozialpädagogik“ geht in ihrer Komplexität weit über die, in dieser Arbeit, behandelten Begrifflichkeiten hinaus.

39 Das obengenannte Zitat bezieht sich auf die neuzeitliche, von Lateinisch modernus oder auch moderne Gesellschaft (vgl. HILLMANN 2007, 582). Die neuzeitliche oder auch moderne Gesellschaft geht zurück bis ins 17. und 18. Jahrhundert, sie erreichte ihren entscheidenden Durchbruch mit der Philosophie der Aufklärung, der industriellen Revolution, der Demokratisierung und der Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft (vgl. ebd., 583). Im 19. Jahrhundert breitet sich die Moderne infolge von Industrialisierung und Kapitalismus weiter aus, (vgl. ebd.) um sich im 20. Jahrhundert als BECKs „Risikogesellschaft auf den Weg in eine andere Moderne“ zu machen (BECK 1986). BECK bezeichnet damit einen System- und Epochenwandel, basierend auf dem Verhältnis der Gesellschaft zu ihren Ressourcen und zu den von ihr erzeugten Gefahren sowie auf den Prozess der Individualisierung (vgl. ebd., 2). Mit dem Begriff der anderen oder auch der zweiten Moderne bezeichnet Beck grundlegende soziale Wandlungsprozesse westlicher Gesellschaften, deren fundamentale Entwicklungen durch Globalisierung, Enttraditionalisierung und

handlungsfähigen, sich selbst entwickelnden Wesen verbindet. Das Subjekt ist für WINKLER der „Modus, in welchem der moderne Mensch die Widersprüche der Welt aushalten und zugleich initiativ, neu gründend und verändernd wirken kann“ (ebd., 140).

WINKLER entwickelt die semantische Figur des Subjekts in Anlehnung an AQUIN über DECARTES zu LOCKE und KANT und nennt in Bezug auf diese Philosophen, vier begriffliche Grundlagen des Subjektbegriffs. Er hebt hervor, dass Subjektivität und Subjektstatus nur aktiv in Eigenleistung zu verwirklichen sind (vgl. ebd., 141ff).

Der Begriff des Subjekts ist als erste begriffliche Grundlage mit der Vorstellung des Handelns, der Tätigkeit sowie mit dem Gedanken an Kreativität verbunden und gipfelt im Begriff der Arbeit<sup>40</sup>, als „Selbsterzeugung des Menschen in der Auseinandersetzung mit der Natur“ (ebd.). Zweitens verweist die Tätigkeit auf einen „Urheber der Aktivität“, auf ein Subjekt als autonomes<sup>41</sup> und damit auch verantwortliches<sup>42</sup> Wesen, „als die tätige Ursache seiner selbst, welche unabhängig von äußeren Einflüssen das eigene Leben plant und verwirklicht“ (ebd., 142f). WINKLER zitiert KANTs kategorischen Imperativ und stellt die Würde des Menschen als Mindestbedingung im sozialen Miteinander, wo jeder die Würde des anderen anerkennt sowie das Instrumentalisierungsverbot, heraus (vgl. ebd., 143). Drittens resultieren Subjekt und Subjektivität aus Erfahrung, die das Subjekt aus dem eigenen Handeln gewinnt und stehen damit im Kontext der eigenen Geschichte (Biografie). Als Subjekt erfährt sich „wer über seine Zeit verfügt und eine Zukunft für sich denken kann, die er auch verwirklichen kann“ (ebd., 144). Die vierte begriffliche Grundlage weist auf das Verhältnis des Subjekts zur Welt und impliziert damit den Gedanken an ein Gegenüber zur Welt der objektiven Gegenstände, womit „Lebewesen, Verhältnisse und Beziehungen, Dinge sowie auch Symbole

---

Individualisierung zu neuen Unsicherheiten und Risiken führen und konkretisiert damit den Begriff der Postmoderne (vgl. FUCHS-HEINRITZ u.a., 453). Die Postmoderne gilt ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts und meint „den Zustand, in dem die Heterogenität der Wirklichkeit in ihrer Pluralität zur Geltung kommt“ (REGENBOGEN/ MEYER 1998, 510f).

40 Hier handelt es sich um einen erweiterten Arbeitsbegriff, der nicht nur die Erwerbsarbeit unter Arbeit subsumiert, sondern auch jene Aktivitäten, die ARENDT in „arbeiten“, „herstellen“ und „handeln“ unterteilt. Also jene Grundtätigkeiten zur Sicherung der Gattung und des „Am-Leben-Bleibens“, das Herstellen einer künstlichen Welt, die unserem „flüchtigen Dasein so etwas wie Bestand und Dauer entgegenhält“ und das Handeln, das „der Gründung und Erhaltung politischer Gemeinwesen dient“ (ARENDT 1989, 15/ vgl. WINKLER 1988, 111).

41 Ein autonomes Wesen ist ein selbständiges, nach eigenen Regeln lebensfähiges und unabhängiges Wesen (vgl. REGENBOGEN/ MEYER 1998, 87).

42 Verantwortung bedeutet, „das Aufsichnehmen der Folgen des eigenen Tuns, zu dem der Mensch als frei handelnde Person sich innerlich verpflichtet fühlt, da er sie sich selbst, seinem eigenen Willensentschluss zurechnen muss“ (REGENBOGEN/ MEYER 1998, 698).

und Zeichen“ gemeint sind (ebd., 145). Das Subjekt gilt als das erkennende und handelnde Ich, das sich seine Umwelt praktisch aneignet und verändert.

„Die Subjektivität ist so das Subjekt in allem, was sein Sein in sich und für sich in Anlagen, Fähigkeiten, im Empfinden, Wollen, Denken, in Sehnsucht, Liebe, Leiden, Glauben ausmacht“ (RITTER 1974, 11; zit.n. WINKLER 1988, 145)

Der Subjektivitätsbegriff selbst meint ein Verhältnis, das sich in der Vermittlung zwischen Subjektivität und Objektivität in einem Handeln vollzieht (vgl. WINKLER 1988, 145). Doch erst diese Vermittlung zeichnet den Subjektstatus aus und verweist darauf, dass Subjektivität, als tätige Auseinandersetzung mit den Lebensverhältnissen, Selbsterzeugung meint (vgl. ebd., 145f).

„Soviel sah ich bald: Die Umstände machen den Menschen. Aber ich sah ebensobald: Der Mensch macht die Umstände; er hat eine Kraft in sich selbst, selbige vielfältig nach seinem Willen zu lenken. Sowie er dies tut, nimmt er selbst Anteil an der Bildung seiner selbst und an dem Einfluß der Umstände, die auf ihn wirken“ (PESTALOZZI 1963, 118; zit.n. WINKLER 1988, 257/ 2004a, 76).

Das Zitat von PESTALOZZI verdeutlicht die Reziprozität von Subjekt und Umwelt<sup>43</sup> und verweist auf die Relevanz des Ortes<sup>44</sup>. Es hebt die Selbsttätigkeit des Menschen in der Auseinandersetzung mit den Lebensumständen hervor, verweist aber auch darauf, dass die Selbstschöpfung zu einem individuell Neuen und Einmaligen abhängig ist von sozial und kulturell bestehenden Möglichkeiten (vgl. WINKLER 2004a, 76). Innerhalb gesellschaftlicher Strukturen gilt es die sozialen, ökonomischen, psychisch-emotionalen und kognitiven Bedingungen zu sichern, auf die eine individuelle Lebensführung angewiesen ist (vgl. WINKLER 2004b, 44).

In der Selbstreflexion betrachtet das Subjekt sich selbst als Objekt, um sich in der Auseinandersetzung mit den Lebensverhältnissen, eine eigene Identität<sup>45</sup> zu erarbeiten (vgl. WINKLER 1988, 145). Das Subjekt bildet sich selbst und „verändert seine Umwelt um seiner eigenen Humanisierung willen“ (ebd., 146). Es ist selbst wirksam und kann sich im Idealfall

---

43 PESTALOZZI hat schon 1799 darauf aufmerksam gemacht, dass Menschen in bedrängender Not für Bildungsprozesse nur begrenzt zu erreichen sind (vgl. 1932, 5ff), dass also soziale sowie politische Bedingungen Bildungs- und Erziehungsprobleme beeinflussen (vgl. WINKLER 1988, 256).

44 Denn wie sich ein Mensch entwickelt ist abhängig von seinem Umfeld, den Lebensbedingungen, mit denen er sich auseinandersetzen muss. Der Stellenwert des Ortes wird unter 3.3 betrachtet. GOFFMAN hat mit seinen Untersuchungen zur „totalen Institution“, die Bedeutung des Ortes hervorgehoben. Seiner zentralen These zufolge ist es die Institution, der ein Mensch ausgeliefert ist, die ihn am meisten prägt (GOFFMAN 1973, 2).

45 Für MEAD liegt „Identität in der Fähigkeit des denkenden Organismus, sich selbst Objekt zu sein“ (1973, 26).

mit dem eigenen Handeln in der Welt identifizieren.

„Diese Identität, die für sich selbst Objekt werden kann, ist im Grunde eine gesellschaftliche Struktur und erwächst aus der gesellschaftlichen Erfahrung“ (MEAD 1973, 182).

Der Philosoph A. HONNETH geht, in Anlehnung an G.H. MEAD davon aus, dass die Entwicklung individueller und kultureller Identität an die Anerkennung durch andere gebunden ist. Er schreibt:

„Der allgemeine Begriff, den Mead wählt, um ein solches Bewusstsein des eigenen Wertes zu bezeichnen, ist der, der 'Selbstachtung'; mit ihm ist die positive Einstellung gegenüber sich selbst gemeint, die ein Individuum dann einzunehmen vermag, wenn es von den Mitgliedern seines Gemeinwesens als eine bestimmte Person anerkannt wird“ (HONNETH 1994, 127).

Aneignung<sup>46</sup> als kooperativer Prozess, lässt sich also ohne soziale Beziehungen nicht vollziehen und ist auf die wechselseitige Anerkennung der Beteiligten, auf das sicher, geborgen und ermutigt Fühlen, angewiesen (vgl. WINKLER 2006, 87).

Den Subjektstatus zeichnet eine dynamische Qualität, im Verhältnis von Distanzierung und Aneignung aus, die als selbsttätige Aneignung von Welt, einen Wandel des Subjekts bedingt (vgl. WINKLER 1988, 147). Diesen Wandel des Subjekts bezeichnet WINKLER als „Modus der Auseinandersetzung mit der Umwelt“ (ebd.). Das Subjekt verändert sich in seinem Modus. Das eigene Handeln führt zu einem anderen Verhältnis zur Umwelt, zu den Beziehungen zu anderen, wie zu einer, auch von anderen wahrnehmbaren, veränderten Position und bewirkt dadurch den Übergang von einem Modus auf einen anderen. Dieser andere Subjektivitätsmodus bietet nun neue Startbedingungen für zukünftige Aneignungsmöglichkeiten. Im Subjekt sind Identität und Differenz verknüpft, es

„ist mit sich identisch in der Differenz zur Welt; indem es diese Differenz als Zeichen seiner Subjektivität aufhebt und sich auf die je konkreten Sachbedingungen der Wirklichkeit einläßt, verliert es seine eigene Identität; es 'entäußert' sich an die objektive Welt. Diese Entäußerung bleibt ihm selbst als Erfahrung und Wissenszuwachs“ (WINKLER 1988, 148).

Hier zeigt sich, dass jeder Aneignungsprozess, neben der Möglichkeit etwas Neues zu lernen, auch Risiken birgt und hebt damit den Stellenwert eines sicheren Rahmens der Aneignung hervor. Es geht um das Bereitstellen von sicheren Orten<sup>47</sup> die Aneignungsmaterial und –

---

46 Das Konzept der Aneignung wurde im Kontext der kritischen Theorie, deren Ursprünge in der kulturpsychologischen Schule Wygotskis (1974) und Leontjews (1973) sowie in der kritischen Psychologie (Holzkamps, 1973) liegen, entworfen (vgl. WINKLER 1988, 353). Es verdeutlicht, wie sich Subjektivität in der Gesellschaft konstituiert (vgl. WINKLER 2004a, 71). Aneignung bezeichnet das Erwerben von Kenntnissen und Gewohnheiten (vgl. REGENBOGEN/ MEYER 1998, 39f).

47 Zur genaueren Betrachtung des Ortes siehe unter 3.3.

möglichkeiten bieten und speziell bei Kindern und Jugendlichen, ist das Vorhandensein von erwachsenen Bezugspersonen wichtig (vgl. WINKLER 1988, 158). Denn damit sich die Subjektivität von jungen Menschen entwickeln kann, sind sie auf Bezugspersonen angewiesen mit denen sie sich auseinandersetzen können. Dabei geht es nicht nur um Sorge und Zuwendung, sondern auch um das Erleben von Widerstand, damit sich Kinder und Jugendliche selbst als Person identifizieren können. Diese praktische Erfahrung ermöglicht den Erwerb von Handlungsmustern, die dem Erkennen, Gestalten und Lösen von Konflikten dienen (vgl. ebd.). Um neue Fähigkeiten zu entwickeln, sind Kinder und Jugendliche auf vertraute Handlungsmittel<sup>48</sup>, auf die sie, routinemäßig auch in Krisensituationen, zurückgreifen können, angewiesen (vgl. ebd., 176). Sie benötigen eigene Fähigkeiten um sich den Herausforderungen zu stellen, müssen sich aber auch geborgen und sicher fühlen, wobei die Bezugspersonen ermuntern, bestärken und beruhigen (vgl. ebd., 178). Der Aneignungsprozess verdeutlicht, dass es bei Erziehung darum geht, Bildung zu ermöglichen und zu organisieren (vgl. WINKLER 2004a, 83).

„Die Entwicklung selbst ist Eigenleistung des Subjekts, wir können nicht zielgerichtet in die Köpfe und Herzen hineinintervenieren, sondern wir können gutes Material liefern, günstige Bedingungen arrangieren, in denen Entwicklungsprozesse wahrscheinlich werden, die dazu führen, dass der Mensch 'zu seinem Leben und zu seiner Form komme'“ (NOHL 1973, 39 zit.n. WOLF 2006, 2).

Daraus resultiert, dass das Ergebnis einer Intervention in der Sozialen Arbeit nicht antizipiert werden kann, es handelt sich um einen notwendigerweise offenen Prozess<sup>49</sup> (vgl. WINKLER 1988, 121/ vgl. WINKLER 2004a, 84). Wenn Aneignung gelingt, hat sich das Subjekt in seiner Persönlichkeit weiterentwickelt, seine Handlungsoptionen erweitert und befindet sich im Modus der Identität (vgl. WINKLER 1988, 152). Ist Aneignung noch nicht zu

---

48 WINKLER nennt die vertrauten Handlungsmittel auch „Situationsbasis“ (vgl. WINKLER 1988, 176). Er verweist in diesem Zusammenhang auf die entwicklungspsychologisch relevanten Bedingungen und Bedürfnisse (WINKLER 2004a, 83), wie das Bedürfnis nach Sicherheit und Geborgenheit, anhand von Bezugspersonen, zu denen eine Bindung besteht, die Urvertrauen entstehen lässt und die ausreichende Ernährung und medizinische Versorgung sichern. Die subjektive Lebenswelt steht uns als Situationsbasis zur Verfügung, sie dient im Idealfall der emotionalen Sicherheit und kennzeichnet einen Bereich, in dem die Anerkennung gewiss ist (vgl. WINKLER 1988, 171).

49 Das bedeutet auch, dass Sozialarbeiter\*innen nicht auf Wenn-dann-Relationen zurückgreifen können (vgl. WINKLER 1988, 97), es gibt also keinen Problem-Lösungs-Katalog. Die Vorhersagbarkeit menschlichen Verhaltens ist insofern problematisch, weil der individuelle Mensch in seinem Handeln prinzipiell frei ist (vgl. TREBER 2005, 63). Deshalb lässt sich sein Verhalten „nur noch insoweit vorhersagen, wie er unter 'isolierenden' Bedingungen in seinen Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt werden kann“ (ebd.). Holzkamp nimmt an, dass der Mensch jeweils „gute Gründe“ für Sein handeln hat, „auch wenn wir seine jeweilige Prämissenlage, aufgrund der er so handelt, (noch) nicht kennen (HOLZKAMP 1984, 21; zit. n. TREBER 2005, 64).

verwirklichen, befindet es sich im Modus der Differenz. Dieser Zustand kann dazu führen, dass das Subjekt seine Lebensbedingungen nicht mehr kontrollieren kann und verweisen damit auf das Aufgabengebiet der Sozialen Arbeit, auf die Bestimmung des sozialpädagogischen Problems<sup>50</sup> sowie auf das sozialpädagogische Handeln (vgl. ebd., 153). WINKLER nennt verschiedene Formen des Aneignungsproblems, also verschiedene Modi der Differenz (vgl. ebd., 154-179). Für die Soziale Arbeit geht es, in diesem Zusammenhang, um die Frage ob die konkreten Lebensbedingungen, mit denen sich das Subjekt auseinandersetzt, Aneignung fördern oder verhindern oder ob durch diese Aneignung die Subjektivität zerstört wird (vgl. ebd., 153).

Der Begriff des Subjekts konfrontiert die\*den Sozialarbeiter\*in mit einer Paradoxie: Das Subjekt unterscheidet sich einerseits nicht von anderen, alle Subjekte<sup>51</sup> sind gleichgestellt, andernfalls wäre die Kategorie „Subjekt“ verneint (vgl. WINKLER 1988, 270/ vgl. MENNEMANN 1998, 31). Andererseits unterscheidet sich das Subjekt gerade in seiner Subjektivität, seinen individuellen Fähigkeiten und Problemen, von allen anderen Subjekten (vgl. WINKLER 1988, 270). Sozialpädagogisches Handeln rechnet also mit der „Normalität des Unterschieds“ (ebd.). Jedes Subjekt muss deshalb in seiner eigenen Subjektivität aufgesucht werden (vgl. ebd., 269).

Subjektorientierung beinhaltet die Anerkennung der subjektiven „Normalität“ eines Lebensstils, auch wenn dieser mit den durchschnittlichen Vorstellungen von Lebensführung nicht vereinbar ist (vgl. ebd., 156). Demzufolge ist jeder Mensch, wie verletzt, beschädigt, abhängig und kontrolliert er auch ist, als Subjekt anzuerkennen (vgl. ebd., 151). Es geht um die Pluralität menschlicher Möglichkeiten, wobei dies nichts mit Toleranz und Beliebigkeit zu tun hat, denn erst der Blick auf die konkreten und realen Lebensbedingungen ermöglicht eine Problembestimmung (vgl. ebd., 156). Auch ein Modus der Differenz stellt eine Lebensform des Subjekts dar, als versuchte Bewältigungsstrategie, die beispielsweise Kinder und Jugendliche entwickeln, um die belastenden Verhältnisse zu überwinden (vgl. WINKLER 2001, 269). Ein leidendes Subjekt ist nicht bloß Opfer der äußeren Umstände, sondern auch als ein handelndes und verantwortliches Subjekt anzuerkennen und zu respektieren (vgl.

---

50 Der Modus der Differenz macht „eine kriteriensetzende Differenzierung für die Bestimmung des sozialpädagogischen Problems möglich“ (WINKLER 1988, 153).

51 WINKLER lehnt die Vorstellung einer menschlichen „Minusvariante“ ab, wie sie beispielsweise im Zusammenhang mit geistig Behinderten entwickelt wurde (vgl. WINKLER 1988, 372, 354).

WINKLER 1988, 151). Probleme, Not und Leid gelten als Ausdruck von Subjektivität und werden nicht auf gesellschaftliche Ursachen reduziert (vgl. ebd.). Nur so lässt sich die Einzigartigkeit des individuellen Lebensprozesses würdigen und das Subjekt als identisches, tätiges Wesen interpretieren, das eigene Hoffnungen und Perspektiven und dadurch Handlungsmöglichkeiten entwickeln kann (vgl. ebd.). Die Reallage eines Menschen ist als seine gegenwärtige Lebensstatsache zu respektieren und anzuerkennen (vgl. ebd.). Die Art und Weise, mit welcher sich das Subjekt mit seiner Umwelt auseinandersetzt, verweist auf seine Lebenslage. In dieser verknüpfen sich reale Bedingungen, subjektive Wahrnehmung und Verarbeitung (vgl. ebd., 274). Der Blick auf das Subjekt lässt eine Real- und eine Ideallage unterscheiden. Die Reallage ergibt sich aus der biografischen Entwicklung des Subjekts, aus der persönlichen, genetischen und durch den Charakter bestimmten Verarbeitungsform des Individuums sowie aus den objektiven gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (vgl. ebd., 274f). Die Ideallage gilt als eine Art Reflexionsform des Subjekts. In ihr vergewissert es sich seiner Identität und entwirft die Vorstellung einer zukünftigen Lebensweise und seine Lebensperspektive. Die Ideallage kennzeichnet ein dynamischer Prozess, denn die eigene Zukunftsvorstellung und die damit verbundene aktuelle Selbstdarstellung beeinflussen sich wechselseitig (vgl. ebd., 275). Der Modus der Differenz verhindert Zukunftsprojektionen und verweist infolgedessen auf die subjektive Legitimation des sozialpädagogischen Handelns. Erst die realen und konkreten Lebensbedingungen bieten Anknüpfungspunkte für eine sozialpädagogische Intervention (vgl. ebd.).

Für WINKLER liegt ein Aneignungsproblem „in der Logik einer durchökonomisierten Gesellschaft“, die ihre Mitglieder zur Aneignung profitabler Handlungsstrukturen zwingt und kaum Selbstbestimmung akzeptiert (ebd., 167).

### ***3.2 Das Subjekt in der modernen Gesellschaft***

Winkler schreibt „vom Subjekt als der einzulösenden Möglichkeit der Moderne<sup>52</sup>“ und macht

„(...) den in der Moderne gegebenen Zwiespalt zwischen Individualisierung und Disziplinierung, somit die *conditio humana* in ihrer bürgerlich-kapitalistischen Fassung einer neuen Interpretation zugänglich (...). (WINKLER 1988, 139).

---

52 WINKLER bezieht sich in seiner 1988 erschienenen Habilitationsschrift noch auf die Bedingungen der Moderne. 1992 steht seine Gesellschaftsanalyse im Kontext der Postmoderne (vgl. 1992, 65). 2003 rekurriert er auf BAUMANNs flüssige Moderne (vgl. WINKLER 2003, 11), wobei die Folgen für das Subjekt noch riskanter werden und die Gefahr der Destruktion der Subjektivität bis zum „Tod des Subjekts“ besteht (MENNEMANN 1998, 24).

Das Subjekt steht in einem historischen Zusammenhang mit der Gesellschaft, deren Bedingungen das Subjekt einerseits erst hervorbringen, andererseits durch die Lebensbedingungen in der Moderne, die sich im Spannungsverhältnis zwischen Individualisierung und Disziplinierung zeigen, seine Subjektivität bedrohen (vgl. WINKLER 2004a, 71). Die Individualisierung beginnt bereits in der Renaissance, mit entsprechenden "individualisierten" Lebensstilen und Lebenslagen an den Höfen des Mittelalters, über die Befreiung der Bauern aus der ständischen Hörigkeit im vorindustriellen, feudalen Agrarzeitalter<sup>53</sup> (vgl. BECK 1986, 206).

BECK konkretisiert die Individualisierung der Lebensverhältnisse als gesellschaftlichen Prozess, der die Moderne besonders geprägt hat und folgende drei Dimensionen umfasst (vgl. KEUPP 2011, 635): Individuen werden aus historisch bestehenden Herrschafts- und Versorgungszusammenhängen herausgelöst (Freisetzungsdimension) (vgl. BECK 1986, 206). Traditionelle Sicherheiten, die Glauben und Normen immanent waren, gehen verloren (Entzauberungsdimension) und daraus resultiert die Forderung, sich selbst um neue Arten der sozialen Integration zu bemühen (Kontroll- bzw. Reintegrationsdimension) (vgl. ebd.). Die Integration wird zur Aufgabe des Individuums. Hieraus entstehen Freiräume, aber auch Zwänge, beispielsweise zum Selbstmanagement, denn die fortwährende Wahl zwischen Alternativen, die sie sich nicht selbst ausgesucht haben, kann nur sehr begrenzt an andere delegiert werden (vgl. MINNSEN 2012, 9f) und ist immer auch abhängig von verschiedenen Ressourcen. Die Beschäftigungsfähigkeit ist zur Aufgabe der Einzelnen geworden, es geht um das Ensemble ihrer Fähigkeiten und Bereitschaften, ebenso um die damit verbundenen Karrierechancen (vgl. ebd., 26). FOUCAULT nennt in seinen Gouvernamentalitätsstudien zentral für die neoliberale Regierungsnationalität das Modell der Selbstführung, in dem das Subjekt aufgerufen wird, sich im Kontext der Ökonomisierung des Sozialen als „Unternehmer seiner selbst“ zu entwerfen (FOUCAULT 2006, 314). Der aktivierend Sozialstaat setzt auf Selbst-Integration und propagiert über die neue Sozialpolitik Inklusion, gründet aber auf eine Menge exkludierender Mechanismen, wie Ausschluss von Leistungen oder Kürzungen der Bezugsdauer (vgl. BUTTERWEGGE 2012, 271f). Die Freisetzung der Individuen führt zu

---

53 Individualisierung kennzeichnet sich allgemein, durch subjektiv-biographische Aspekte des Zivilisationsprozesses, speziell in den Phasen der Industrialisierung und Modernisierung, beispielsweise durch die Entstehung einer zentralen Staatsgewalt, dem Ausbau von Arbeitsteilung, Marktbeziehungen und Kapitalkumulation, Mobilitätsprozessen, die ausgehend von der Landflucht, zu enormem Städtewachstum führten und damit Massenproduktion und -konsum erst ermöglichten (vgl. BECK 1986, 206).



stärkerer Konkurrenz, über eine Auf- bzw. Abwertung hin zu Aussonderung und Ausgrenzung, wobei diese stigmatisierende Typisierung willkürlich erfolgt und deshalb Ängste erzeugt (vgl. WINKLER 2012a, 148).

„Ein und dieselbe Eigenschaft vermag den einen Typus zu stigmatisieren, während sie die Normalität eines anderen bestätigt, und ist daher als ein Ding an sich weder kreditierend noch diskreditierend“ (GOFFMAN, 1975, 11).

Gesellschaftliche Entwicklungen führen zu einer Auflösung lebensweltlicher Kategorien, wie beispielsweise Nachbarschaft, Familie, Klasse und Stand sowie Geschlechterrollen und neue institutionelle Anforderungen konfrontieren die Individuen zusätzlich mit Kontrollen und Zwängen (vgl. MINNSEN 2012, 9). „Soziale Ungleichheiten wurden umdefiniert in eine *’Individualisierung sozialer Risiken’*“ (BECK 1994, 58; Hervorhebung im Original, zit. n. MINNSEN 2012, 9).

Probleme des Subjekts, ebenso wie die Aufgaben der Jugendhilfe, in dieser Arbeit speziell im Kontext der stationären HZE, als Ort der Praxis, können nicht losgelöst von gesellschaftlichen Entwicklungen und subjektiven Lebensverhältnissen analysiert werden. Dem 8. Jugendbericht zufolge ist die Darstellung der Lebensverhältnisse von Jugendlichen und ihren Familien durch die Konzepte der Individualisierung von Lebensverhältnissen und der Pluralisierung von Lebenslagen bestimmt (vgl. THIERSCH 2009, 20). Das Konzept der Individualisierung hebt die strukturellen Bedingungen, die sich aus den veränderten Strukturen im familialen Zusammenleben, im Bildungswesen und auf dem Arbeitsmarkt ergeben, hervor und deutet die subjektiven Probleme der Lebensführung, wie Schwierigkeiten

„bei der Gestaltung und Bewältigung der offenen und widersprüchlichen Lebensvorgaben in der Familie, in der Jugendszene, in der Schule, in der Ausbildung, der Arbeit und in der öffentlich-politischen Szene“ an (ebd., 22f).

Das Konzept der Pluralisierung von Lebenslagen betrachtet die unterschiedlichen Lebensstrukturen, beispielsweise die verschiedenen Strukturen in Stadt und Land, für Migranten\*innen, geschlechts- und/ oder altersspezifisch (vgl. ebd, 20). Komplexe Grunddifferenzen bestimmen unsere Gesellschaft, so dass sich soziale Ungleichheit und Armut in unterschiedlichen Konstellationen und Erscheinungen zeigen. Beispielsweise anhand von Kindern und Jugendlichen die von Sozialhilfe leben, alleinerziehenden Müttern und Vätern, Zugangsbarrieren im Kontext von Geschlecht, Bildung, Ausbildung und

Arbeitsmarkt<sup>54</sup>, den Lebensverhältnissen von Migrant\*innen oder dem wohnort- und einkommensabhängigen Besuch von Institutionen, wie Kindertagesstätten, Schulen oder kultureller Einrichtungen für Musik (-unterricht) und Sport (-verein) (vgl. ebd., 22). Dass die materiellen Bedingungen der Existenz das Bewusstsein bestimmen und hieraus die Reproduktion sozialer Ungleichheit entsteht, dieser auf die Schriften von Karl Marx und Friedrich Engels basierende Gedanke, ist in den Sozialwissenschaften nie aufgegeben worden (vgl. NEUHOFF/ DE LA MOTTE-HABER 2007, 396). Einen Nachweis erbringt BOURDIEU anhand theoretischer und empirischer Untersuchungen über die Klassenunterschiede in der französischen Gesellschaft. 1979 erschien sein Hauptwerk „*La Distinction. Critique sociale du jugement*“<sup>55</sup> in dem er sich, über die marxistische Kulturtheorie hinausgehend, neben den ökonomischen Verhältnissen einer Klasse zusätzlich auf deren soziale und kulturelle Ressourcen bezieht (vgl. ebd.). Die von BOURDIEU untersuchten verschiedenen Alltagspraktiken wie zum Beispiel Essen, Kleidung, Kinobesuch u.a., stehen bei ihm symbolisch für gesellschaftlich vermittelte Verhaltensweisen und Orientierungen. „*Geschmack*“ wird dementsprechend von ihm keinesfalls als individuell unabhängige Größe oder naturgegeben angesehen, sondern überwiegend, weil gesellschaftlich vermittelt, als ansozialisiertes Muster entsprechend der Schicht- oder Klassenzugehörigkeit (vgl. HILL 2004, 89). Damit wird Kultur bzw. Kulturgenuß zum Mittel der sozialen Differenzierung entsprechend der Aneignungsmöglichkeiten (vgl. ebd., 90). Vorhandene Ressourcen werden von BOURDIEU als Kapital bezeichnet. Dieses Kapital, im Sinne eines Fundus von Eigenschaften, prägt die Stellung des Individuums in bestimmten Klassenstrukturen und beinhaltet neben dem ökonomischen<sup>56</sup> vor allem das soziale Kapital<sup>57</sup>

54 Die Erwerbsquoten von Frauen und Männern verändern sich parallel zur demografischen Entwicklung, den Bildungsgewinnen von Frauen und dem sich strukturell verändernden Arbeitsmarkt (vgl. ALLMENDINGER 2010, 16). Die Statistik bestätigt: Die Erwerbsquote von Frauen steigt zwischen 1960 und 2009 von 48% auf 66% und die der Männer sinkt von 91% auf 76% (vgl. ebd., 17). Diese beachtliche Annäherung der Erwerbsquoten beinhaltet jedoch gewaltige Unterschiede. ALLMENDINGER nennt in diesem Zusammenhang die horizontale Segregation, die bestimmt, dass Frauen und Männer verschiedene Berufe ausüben, noch dazu auf unterschiedlichen Positionen (vertikale Segregation) und nach dem gender time gap weicht sowohl ihr Arbeitsvolumen als auch die Gesamtdauer ihrer Erwerbsarbeit deutlich voneinander ab (vgl. ebd.). „Dieses geschlechtsspezifische Bild der Erwerbsarbeit führt zu großen Unterschieden zwischen Frauen und Männern im Jahreseinkommen, im Stundenlohn für vergleichbare Arbeit (gender wage gap) und in der Rente aus eigener Erwerbsarbeit“ (ebd.).

55 Deutsch: BOURDIEU, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

56 Mit dem ökonomischen Kapital verbindet BOURDIEU Besitz- und Verteilungsverhältnisse.

57 Mit dem sozialen Kapital meint BOURDIEU Vorteile aus sozialen Beziehungen, sozialer Herkunft und Verwandtschaft, sozialen Netzwerken oder der Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Gruppen und

und das kulturelle Kapital<sup>58</sup> (vgl. MOEBIUS/ QUADFLIEG 2006, 55f).

„Inkorporiertes Kapital ist ein Besitztum, das zum festen Bestandteil der Person, zum Habitus<sup>59</sup> geworden ist; aus „Haben“ ist „Sein“ geworden.“ (BOURDIEU, 1983, 187).

BOURDIEU verdeutlicht, dass es sich bei den Bedingungen, die die Lebensqualität wesentlich beeinflussen, nicht ausschließlich um finanzielle Ressourcen handelt. Diese sind zwar wichtig, um soziale Ungleichheit und Armut zu bekämpfen, aber nicht die einzige relevante Größe.

„Deutschland scheint auf dem Weg in eine neue Art Klassengesellschaft zu sein, wobei die Trennlinie eben nicht nur über Einkommen und Vermögen, sondern auch über kulturelle Dimensionen wie etwa Bildungskapital und Bildungsaspirationen, aber auch Werte und Alltagsästhetik verläuft. Ebenso erweisen sich Ernährung, Gesundheit, Kleidung und Mediennutzung als Abgrenzungsfaktoren.“ (HUTHMACHER, 2008, zit. n. LUTZ, 2010, 236)

Die Möglichkeit für sich selbst zu sorgen ist zu einer neuen Größenordnung sozialer Ungleichheit geworden (vgl. JÜRGENS/ VOSS 2007,9).

Gesellschaftliche und sozialpolitische Vorgaben nehmen zu, ebenso wie die individuellen Möglichkeiten und gestalten Lebensbewältigung als Vermittlung<sup>60</sup> zunehmend kompliziert (vgl. THIRSCH 2009, 21), sie ist abhängig von Herkunftsbedingungen, „von inszeniertem kulturellen Kapital und subjektiven Wahlentscheidungen“ (WINKLER 2001, 261). Kinder und Jugendliche müssen sich eine Welt aneignen, die immer fremder und unübersichtlicher wird. Dies nimmt kritische Ausmaße an, wenn Übergangskrisen in Familien zu bewältigen sind, wie beispielsweise Erkrankungen eines Elternteils, Arbeitslosigkeit oder extrem belastete zeitintensive Arbeitsverhältnisse, die niedrig entlohnt werden (vgl. WINKLER 1999, 309). Es sind bereits die ganz normalen Familien die faktisch außerstande sind ihre Kinder zu betreuen und ein fürsorgliches Familienleben zu führen (vgl. ebd.).

---

Institutionen, sprich „Vitamin B“.

58 Das kulturelle Kapital wird von BOURDIEU noch weiter differenziert in objektiviertes kulturelles Kapital, zum Beispiel anhand des Besitzes von Gemälden, Büchern und Instrumenten oder in institutionalisiertes kulturelles Kapital, aufgrund von Schul- und Berufsabschlüssen sowie in inkorporiertes kulturelles Kapital als vom Subjekt verinnerlichte, in Sozialisation und Bildungsinstitutionen erworbene kulturelle und intellektuelle Fähigkeiten und Kompetenzen wie Sprache und Wissen (vgl. ebd.).

59 BOURDIEU bezeichnet mit dem Habitus ein Repertoire kultureller Praktiken, wie Denk-, Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Aktionsschemata, welches den Zugehörigen, einer sozialen Einheit, wie einer Gruppe, einer Gesellschaft oder Kultur jeweils gemeinsam ist. Damit ist der Habitus auch ein Mittel der Distinktion zwischen verschiedenen sozialen Einheiten (vgl. FUCHS-HEINRITZ u.a. 2011, 267f).

60 Die ältere Generation übernimmt die Aufgabe der Vermittlung und die jüngere die der Aneignung. „Erziehung, ob zufällig oder absichtsvoll, vollzieht sich als eine Verknüpfung der das gesellschaftliche Erbe vermittelnden und aneignenden Tätigkeit“ (WINKLER 1988, 112).

Die Armutsrisikoquote hat sich zwischen 1998 und 2005 von 13 % auf 18 % erhöht und die Ergebnisse der PISA-Studien lassen keinen Zweifel, dass es in Deutschland immer schwieriger wird, aus nicht privilegierten Elternhäusern sozial aufzusteigen (vgl. KONLE-SEIDL/ EICHHORST 2008, 5). Die Daten des Kinderpanels vom Deutschen Jugendinstitut bestätigen, dass das Vorhandensein von Zeit in Erwerbslosenfamilien allein keine angemessene Verwendung dieser für die Familie garantiert. Gegenteilig stellen sich, vor allem bei Langzeitarbeitslosigkeit, Desorganisationstendenzen im Alltag ein, die negative Auswirkungen auf das Familienleben haben (vgl. BMFSFJ 2006, 226). Dies ist nicht zu unterschätzen, denn die wesentliche Ursache für Armut und soziale Ausgrenzung ist Langzeitarbeitslosigkeit (vgl. KONLE-SEIDL/ EICHHORST 2008, 37). 1998 standen noch fast drei Viertel (72,6%) der Erwerbstätigen in einem Normalarbeitsverhältnis<sup>61</sup>, 2008 waren es nur noch 66,0%. Im gleichen Zeitraum stieg der Anteil atypischer Beschäftigungsformen<sup>62</sup> von 16,2% auf 22,2% (vgl. Statistisches Bundesamt Pressemitteilung, 19.08.2009). Niedriglohnbeschäftigung ist häufig mit Armutsrisiken verbunden. Arm trotz Erwerbstätigkeit (Working Poor) bezieht sich auf die starke Zunahme der „Aufstocker“, die ihr Einkommen aus Erwerbstätigkeit mit SGB-II-Leistungen aufstocken, um die institutionell festgelegte Bedürftigkeitsgrenze zu erreichen (vgl. KONLE-SEIDL/ EICHHORST 2008, 34). Armut und Erwerbstätigkeit korrelieren negativ: „Je höher die Erwerbstätigkeit von Alleinerziehenden desto niedriger *Kinderarmut*“ (OECD 2008, zit. n. KONLE-SEIDL/ EICHHORST 2008, 38, Hervorhebung im Original). Bei den heutigen Lebensbedingungen, in denen Frauen wie Männer hochflexibel erwerbstätig sein müssen, ohne sich jedoch auf eine existenzsichernde Entlohnung oder eine kalkulierbare Berufsbiografie verlassen zu können, wird Familie eventuell zu einem elitären Projekt, für diejenigen die es sich leisten können. Die Anderen erfahren durch Kinder unkalkulierbare Risiken. In unserer Arbeitsgesellschaft werden Menschen über ihre Position in der Berufswelt, über ihr Einkommen definiert. Dadurch ergibt sich, ob eine Person auf der Gewinner- oder Verliererseite steht (vgl. JURCZYK 2001, 31).

---

61 Unter einem Normalarbeitsverhältnis wird ein unbefristetes Beschäftigungsverhältnis verstanden, mit über 20 Stunden Wochenarbeitszeit, die nicht als geringfügige Beschäftigung und nicht als Zeitarbeit ausgeführt wird (vgl. Statistisches Bundesamt 2012c, 308/12, 1).

62 Es handelt sich um eine atypische Beschäftigung, wenn eines oder mehrere Kriterien aus dem Normalarbeitsverhältnis nicht erfüllt sind. Dazu gehören Zeitarbeit, Teilzeitbeschäftigungen mit 20 oder weniger Stunden pro Woche, geringfügige Beschäftigungen sowie befristete Beschäftigungen. (vgl. Statistisches Bundesamt 2012c, 308/12, 1).

„Der Markt, auf dem der Gewinner alles bekommt, wird von einer Konkurrenz beherrscht, die eine große Zahl von Verlierern erzwingt“ (SENNETT 2010, 159).

Sozialpolitische und gerechtigkeitstheoretische Versprechen flankieren Chancengleichheit, drängen die Menschen aber in eine Konkurrenz, in denen diejenigen verlieren, denen gerechte Lebensbedingungen fehlen (vgl. WINKLER 2012a, 149).

Winkler nennt die Freiheit des Subjekts als Voraussetzung der Handlungsfähigkeit und verdeutlicht dies, mit der doppelten Bindung durch die gesellschaftliche Stellung (vgl. WINKLER 1988, 273). Der Mensch soll ein nützliches Mitglied der Gesellschaft werden, er soll sich freiwillig in die gesellschaftlichen Bedingungen hinein disziplinieren und dabei gleichwohl unabhängig sein, um sich gegen gesellschaftliche Verfügung zu schützen (vgl. WINKLER 1988, 273f). Das verweist auf das Spannungsverhältnis zwischen Freiheit und Zwang (vgl. WINKLER 2012a, 142ff) oder die Dialektik von Individuierung und Vergesellschaftung und zeigt sich in der Entwicklungsgeschichte des Subjekts in unterschiedlichen Modi der Subjektivität (vgl. WINKLER 2001, 268). Für die Soziale Arbeit geht es um das Aufdecken und Verändern von gesellschaftlichen Strukturen, die Subjektivität verhindern und Subjekte handlungsunfähig machen und isolieren (vgl. MENNEMANN 1998, 27). Ziel der sozialpädagogischen Hilfe ist die Verwirklichung des Subjektstatus für alle Menschen. Der Subjektstatus beinhaltet die Möglichkeit für jeden Menschen, entsprechend der eigenen Fähigkeiten und Lebensvorstellungen zu leben und durch die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben, die Umstände mitzugestalten (vgl. ebd.). Für die Soziale Arbeit kann es keine Alternative geben, wenn es um die Selbstbestimmung eines jeden Subjekts geht, denn nicht an dem Subjektstatus jedes einzelnen Menschen festzuhalten, öffnet jeder Fremd- und Zwangsherrschaft Tür und Tor (vgl. ebd., 24f).

Dort wo Sozialisation<sup>63</sup> gesellschaftlich unmöglich geworden ist, stellt die moderne Gesellschaft über die soziale Infrastruktur Orte bereit, an denen die Sozialisation rekonstruiert wird (vgl. WINKLER 1999, 318).

---

63 Für TILLMANN ist Sozialisation begrifflich zu fassen, „als der Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt. Vorrangig thematisch ist dabei (...), wie sich der Mensch zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet“ (GEULEN/ HURRELMANN, 1980, 51; zit. n. TILLMANN, 2007, 10).

### ***3.3 Der pädagogische Ort und die Pädagogik der Heimerziehung als „Ortshandeln“***

Ein pädagogischer Ort muss Sicherheit, Schutz, Geborgenheit und Versorgung bieten (vgl. WINKLER 1999, 321). Die stationären HzE stellen Kindern einen anderen Lebensort, außerhalb der Herkunftsfamilie zur Verfügung, um Entwicklungs- und Lernprozesse zu ermöglichen (vgl. ebd., 315, 309). Die Gestaltung des Ortes muss die Selbstorganisation, die Kreativität und eigene Tätigkeit des Subjekts anregen<sup>64</sup> (vgl. WINKLER 1988, 282) sowie Möglichkeiten zur Beteiligung<sup>65</sup> schaffen. Der gesicherte Ort mildert die Belastung, die das Subjekt im Modus der Differenz erfährt. Er bietet noch neue, unbelastete Ausgangsbedingungen, die die Krise zwar nicht aufheben, aber der die realen Möglichkeiten für eigenes Handeln sowie neue Aneignungsprozesse und damit die (Wieder-)Erlangung von Subjektivität bereithält (vgl. ebd., 280).

Der Begriff des Ortes verweist auf die realen und konkreten Lebensbedingungen „in denen ein Subjekt – aus welchen Gründen auch immer - zu Hause ist“ (WINKLER 1988, 257). Dabei beinhaltet der Lebensort die vielfältigsten Erscheinungsmöglichkeiten, wie das Milieu im Stadtviertel, die Schule, die Wohnung oder auch nur die Spielecke eines Kindes (vgl. ebd., 269). WINKLER zufolge wird die Bedeutung des Ortes, für die Voraussetzungen und Bedingungen, innerhalb der Sozialen Arbeit verkannt. Er gehört zu den „blinden Flecken der Sozialtheorie“ (WINKLER 1988, 265) sowie „zu den weißen Flecken auf der Karte pädagogischer Reflexionen“ (WINKLER 1999, 313). Damit wird die Möglichkeit zur planvollen, reflektierten Gestaltung von Einrichtungen der stationären HzE, entsprechend der jeweiligen Konzeption, im positiven Sinne einer Ergänzung, nicht genutzt (vgl. KRUMENACKER 1999, 235). Der praktischen Nichtbeachtung des Ortes folgt die theoretische, die irrtümlicherweise davon ausgeht, Soziale Arbeit sei unabhängig und unbeeinflusst von den Orten, an denen sie inszeniert wird (vgl. ebd.). Obwohl einige Beispiele aus der Geschichte der Sozialen Arbeit die Bedeutung des Ortes, im Zusammenhang mit einer Etablierung von Lebensorten und dem damit einhergehenden Eröffnen von Lebensräumen,

---

64 Der pädagogische Ort muss dem Kind die Möglichkeit bieten, „sich ein eigenes Universum zu schaffen, das dem unsrigen fremd sein mag, in dem es sich aber ertragen kann“ (WINKLER 1988, 279).

65 Im neuen Bundeskinderschutzgesetz 2012 wurden Beteiligungs- und Beschwerdemöglichkeiten, als Mindestvoraussetzung für die Erteilung einer Betriebserlaubnis, für Einrichtungen der stationären HzE, eingeführt (vgl. MÜNDELER u.a. 2013, 490).

hervorheben, wie die „familiäre Wohnstube“ von PESTALOZZI, WICHERNs „Rauhes Haus“, „Toynbee Hall“ in London oder „Hull-House“ in Chicago, rückt mit der Aufgliederung der Methoden, in Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit, das ortsbezogene Handeln zugunsten des pädagogischen Bezugs, in den Hintergrund (vgl. WINKLER 1988, 267, 264). Für Winkler ist das personale Geschehen nicht zu unterschätzen, hat aber im Schichtdienst der stationären HzE nicht die zentrale Bedeutung einer verlässlichen, emotionalen Zuwendung (vgl. WINKLER 1999, 317/ vgl. WINKLER 1988, 373). Im Zusammenhang mit familiär traumatisierten Kindern verweist WINKLER auf die räumliche Sicherheit des Ortes, die es den Kindern erlaubt eine Distanz zur Erziehungsperson einzunehmen (vgl. WINKLER 1999, 317). Die pädagogische Beziehung sowie der pädagogische Bezug sind für WINKLER jedoch nicht unbedeutend. In Anlehnung an COLLA<sup>66</sup> und MENNEMANN<sup>67</sup> hebt er die wichtige Rolle der personalen Dimension hervor, „Hilfen zur Erziehung werden nämlich regelmäßig über Personen und durch diese initiiert und realisiert“ (WINKLER 2001, 271).

„Pädagogische Handlungen in den Hilfen zur Erziehung vollziehen sich mithin als Beziehungsarbeit (...), in der Erwachsene (und wohl auch Kinder) umso bedeutsamer werden, je kontinuierlicher und exklusiver sie zur Verfügung stehen (WINKLER 2001, 273).

Die Wahl des Ortes bedingt die Entwicklungsmöglichkeiten des Subjekts und beeinflusst die individuelle Biographie<sup>68</sup> (vgl. WINKLER 1999, 319). Dies stellt die Verbindung zwischen den Begriffen „Subjekt“ und „Ort“ heraus. Sie dienen, als grundlegende Reflexionsoperatoren, als Maßstab zur Beurteilung des sozialpädagogischen Geschehens (vgl. WINKLER 1988, 267). Dabei muss nach der aktuellen Befindlichkeit des Subjekts sowie den räumlichen Bedingungen, der Umwelt mit der es sich auseinandersetzt, gefragt werden (vgl. ebd., 268). Im Kontext der stationären HzE stellt sich die Frage, ob die jeweilige Einrichtung durch Aneignungsmöglichkeiten die Subjektivität des Kindes oder des Jugendlichen fördert oder eher behindert. Besser noch ist die Frage, ob das Aneignungsmaterial Handlungsoptionen

---

66 WINKLER bezieht sich hier auf COLLA (1999). COLLA verdeutlicht an einem Praxisbeispiel, der Jugendschutzstätte „Brühl“, die „personale Dimension des (sozial-)pädagogischen Könnens“, NOHLs Theorie des „Pädagogischen Bezugs“ (vgl. COLLA 1999, 341, 347). Für NOHL ist der pädagogische Bezug Bildungsunterstützung, die ihre Wirkung erst durch eine kontinuierliche und belastbare Beziehung entfaltet (vgl. COLLA 2011, 897).

67 Auch MENNEMANN bezieht sich auf NOHLs Konzept des „pädagogischen Bezugs“ und sieht in diesem eine wichtige Konstante sozialpädagogischen Handelns, die den Kategorien „Subjekt“ und „Ort“ als dritter Reflexionsoperator hinzugefügt werden sollte (vgl. MENNEMANN 1998, 61).

68 Für die stationären HzE bedeutet das, dass für das jeweilige Kind auch eine andere Unterbringungsform, mit entsprechend anderen Aneignungsmöglichkeiten, in Frage kommen könnte (vgl. WINKLER 1999, 319).

eröffnet, denn auch gelingende Aneignung kann die Subjektentwicklung beeinträchtigen und Subjektivität zerstören<sup>69</sup> (vgl. WINKLER 1988, 151, 268).

Pädagogisches Handeln als „Ortshandeln“ macht Kindern und Jugendlichen mit dem jeweiligen Ort ein Angebot, das diese selbst wahrnehmen, aneignen und durch eigene Aktivitäten umsetzen müssen (vgl. WINKLER 1999, 320). In Anlehnung an die LUHMANN'sche Variante der Systemtheorie hebt WINKLER hervor, dass Kinder autopoietische<sup>70</sup> Systeme sind, die ihre Entwicklung selbst lenken und dabei nicht unmittelbar beeinflusst werden können. Sie verändern sich selbst durch die Möglichkeiten und Voraussetzungen, die der andere Ort ihnen bietet (vgl. ebd., 319f). Wie sich ein Kind oder ein\*e Jugendliche\*r am pädagogischen Ort entwickelt, bleibt deshalb offen und riskant (vgl. WINKLER 1988, 282) und kann nicht antizipiert werden, denn die Entwicklung wird vom Kind verwirklicht (vgl. ebd., 276f). „Ortshandeln“ als pädagogisches Handeln setzt die Ermöglichung von Subjektivität als Ermächtigung von Kindern und Jugendlichen zur eigenen Aktivität voraus (vgl. WINKLER 1999, 320). Ziel der Sozialen Arbeit ist es, über Erziehung und der Bereitstellung vertrauter Handlungsmittel, die Subjektivität der Subjekte zu sichern und eine selbsttätige Beschäftigung mit der Welt zu ermöglichen (vgl. WINKLER 1999, 308). Für die Pädagogik der Heimerziehung als „Ortshandeln“ nennt WINKLER sechs Kriterien eines pädagogischen Ortes:

1. Der pädagogische Ort muss Sicherheit, Schutz, Geborgenheit und Versorgung bieten.
2. Er muss darüber hinaus fehlerfreundlich sein, das heißt, er lässt Vor- und Rückschritte zu, indem er Zeit und Raum für eigene Entwicklungsarbeit<sup>71</sup> und eigene Erfahrungen<sup>72</sup> gewährt.
3. Er muss Perspektiven in einer offenen Zukunft aufzeigen. Er kann ein Ort der

---

69 GOFFMAN hat mit seinen Untersuchungen zur „totalen Institution“, zu der auch die Waisenhäuser vor der Heimkampagne gehörten, aufgezeigt, wie die Anpassungsleitungen der Bewohner\*innen an die Institution, als gelungene Aneignung Subjektivität zerstören. Er nennt in diesem Zusammenhang den Begriff der „Diskulturation“ und meint damit einen „Verlern-Prozess“, der die Betroffenen zuweilen unfähig macht außerhalb der Einrichtung klarzukommen (vgl. GOFFMAN 1973, 24).

70 Autopoiesis bedeutet Selbsttätigkeit (vgl. REGENBOGEN/ MEYER 1998, 88).

71 Um eigene Entwicklungsprozesse zu ermöglichen, muss bei der Erziehung ein experimentierender Weg genommen werden, bei dem man Kindern und Jugendlichen "mehr Mündigkeit zutrauen muss, als faktisch vorhanden ist" (Sturzenhecker 2005, 32). „Dieser pädagogische Kunstgriff hilft, mit dem Paradox umzugehen, dass man Mündigkeit nicht unter den Bedingungen von Unmündigkeit herstellen kann“ (ebd.).

72 Eigene Erfahrungen benötigen Gelegenheitsstrukturen für ein freies Handeln. Die Erfahrung mit der eigenen Freiheit lässt Selbstwirksamkeit zu, „der Capability Approach macht dies geltend“ (WINKLER 2012a, 145). WINKLER verweist, im Zusammenhang mit der eigenen Freiheit und dem Erfahren von Selbstwirksamkeit, auf NUSSBAUM und bietet damit selbst eine Verbindung zum Capabilities Approach an.



biographischen Kontinuität in Milieunähe sein oder durch einen Bruch den Neuanfang ermöglichen.

4. Er muss Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten bieten sowie für Beteiligung und Diskussionen offen sein. Der Ort darf keine totale Institution sein. Er ermöglicht die Gestaltung der Räume durch die Kinder und Jugendlichen und erlaubt den Gang in die Welt.
5. Der pädagogische Ort ist also auch nach außen offen. Er unterstützt das Aufsuchen und Kennenlernen neuer Orte<sup>73</sup> sowie das Zurückkommen.
6. Er ist ein solidarischer Projekt. Es geht um das Entwickeln einer eigenen Identität innerhalb der Gemeinschaft, die eigene Regeln entwirft, erprobt und dabei Demokratie erfährt<sup>74</sup> (vgl. WINKLER 1999, 321f).

Soziale Arbeit will mit der Etablierung von Lebensräumen als methodisch erstem Zugang dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche ihre Rolle als Opfer von Verhältnissen überwinden und die eigenen Lebensbedingungen als Subjekte ausfüllen (vgl. WINKLER 1988, 265f). Für das sozialpädagogische Handeln geht es um die reflektierte Auseinandersetzung mit der Frage,

„wie ein Ort beschaffen sein muß, damit ein Subjekt (...) an ihm leben und sich entwickeln kann, damit er auch als Lebensbedingung vom Subjekt kontrolliert wird“ (ebd., 278).

Dabei muss die Perspektive des Kindes oder der\*des Jugendlichen Beachtung finden.

Hat die Erziehung am anderen Ort zur Rekonstruktion der Subjektivität geführt, ist die\*der Jugendliche bereit und in der Lage den Alltag eigenverantwortlich zu gestalten, dann ist die Soziale Arbeit überflüssig geworden. Eventuell stehen pädagogische Orte auch in einer Reihe

---

73 Es geht um das Kennenlernen von Welt, um die damit in Zusammenhang stehenden eigenen Möglichkeiten, die diese bietet, zu erfahren. Eventuell, durch das altersentsprechende Erkunden und selbsttätig werden, wie beispielsweise für Kinder beim Waldspaziergang oder im Wildpark. Wobei die handlungsleitende Auseinandersetzung mit Fragen, wie – wie leben welche Tiere, was essen sie, was essen wir, wo kommt das Essen her, wie funktionieren die öffentlichen Verkehrsmittel, welche Sportarten oder Musikinstrumente gibt es, eine Möglichkeit zur Aneignung von Welt bietet, die bei der Realität des Kindes ansetzt. Das Erkunden und Aneignen der aktuellen Realität setzt entsprechende Ressourcen, wie Zeit, Geld und Ideen voraus und es hebt das "uno-actu-Prinzip" einer personenbezogenen Dienstleistung hervor. Beide, Erziehungsperson und Kind oder Jugendliche\*r sind anwesend und beeinflussen reziprok, durch gestalten und mitbestimmen, das Gelingen der Leistung (vgl. WINKLER 1988, 271, 372).

74 Das verweist auf das Fortbildungs- und Praxisentwicklungskonzept "Demokratie in der Heimerziehung", um die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in den stationären Einrichtungen der Jugendhilfe weiter zu entwickeln. Träger des Projektes ist das Institut für Partizipation und Bildung, in Kooperation mit der Fachhochschule Kiel (vgl. Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein 2012, 7).

(vgl. WINKLER 1999, 321), wenn die\*der Jugendliche aus der stationären Einrichtung in eine ambulant betreute Wohnform umzieht oder ein Kind aus einer Einrichtung in eine Pflegefamilie.

Damit das Leben des Subjekts am anderen Ort anhand von Kriterien (Capabilities) betrachtet werden kann, die NUSSBAUM zufolge für ein gutes Leben relevant sind, wird im Folgenden der Capabilities Approach, als gerechtigkeits-theoretischer Ansatz für ein gutes Leben dargestellt.

#### **4. Der Capabilities Approach nach Martha C. NUSSBAUM**

Die 1947 in New York City geborene Martha Craven NUSSBAUM ist Philosophin und Professorin für Rechtswissenschaft und Ethik an der Universität von Chicago, mit Lehrtätigkeit an zahlreichen Universitäten in Nordamerika und Europa. Sie war unter anderem als UNO-Forschungsberaterin für Entwicklungsökonomie in Helsinki tätig (vgl. NIDA-RÜMELIN/ THIERSE 2002, 95/ vgl. EISENMANN 2012, 257). Insgesamt umfassen NUSSBAUMs Publikationen<sup>75</sup> ein breites Spektrum von Themen zur Ethik und politischen Philosophie, in denen sie sich mit Liberalismus (4.1.1), Utilitarismus (4.1.2), Universalismus<sup>76</sup>, Postmoderne, Feminismus und Kommunitarismus<sup>77</sup> auseinandersetzt (vgl. NUSSBAUM 1999, 2/ vgl. PAUER-STUDER 1999, 9/ vgl. KUNZE 2005, 19). Sie verdeutlicht damit,

„dass sich das Nachdenken über Gerechtigkeit und menschliche Entwicklung nicht auf ökonomische Kennzahlen der Entwicklung reduzieren lässt, sondern dass daneben auch die gegenseitige Sorge um das Miteinander von Menschen, ihre soziale Teilhabe und ihre Entwicklungschancen insgesamt in Betracht gezogen werden müssen“ (RÖH 2012, 9).

Bereits seit den 1980er Jahren arbeitete sie gemeinsam mit dem indischen Ökonomen und

---

75 siehe aktuell unter: <http://www.law.uchicago.edu/faculty/nussbaum>; zuletzt erschien 2011 „Creating Capabilities: The human development approach“.

76 Der Universalismus ist die dem Individualismus entgegengesetzte Betrachtungsweise, die den Vorrang des Allgemeinen vor den Teilen betont (vgl. REGENBOGEN/ MEYER 1998, 688). NUSSBAUMs Capabilities Approach ist in dem Sinne universell, denn die zentralen Capabilities basieren auf allgemeingültigen, universalen menschlichen Eigenschaften und sind für jeden Einzelnen, in jedem Staat, wichtig. Beachtung findet der Pluralismus dadurch, dass verschiedene Staaten, unter Berücksichtigung ihrer Geschichte, zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen (vgl. NUSSBAUM 2010, 115).

77 Der „Kommunitarismus“ gilt als eine noch relativ neue Betrachtungsweise innerhalb der politischen Philosophie, die auf Solidarität, Gemeinsinn und Verantwortungsbewusstsein gründet, um sich gegen die zunehmende Ökonomisierung und Individualisierung der Gesellschaft zu wenden. „Kerngedanke ist, dass der Mensch nicht aus Vernunft und freier Entscheidung in einer Gemeinschaft ist, sondern in sie hineingeboren wird und somit von dieser abhängig ist“ (EISENMANN 2012, 251).

Philosophen Amartya SEN<sup>78</sup> am Capabilities Approach. Der von NUSSBAUM und SEN gemeinsam herausgegebene Band "Quality of Life" (1993) ist das Ergebnis einer interdisziplinären Studie, im Rahmen eines Forschungsprogramms des *World Institute for Development Economics Research* (WIDER) der United Nations University. Während dieser Zeit beschäftigte sich NUSSBAUM intensiv mit der Ausarbeitung einer Ethik der Entwicklungspolitik und skizzierte in Anlehnung an Aristoteles die moralischen und politischen Grundlagen, die allen Menschen ein gedeihliches Leben ermöglichen (vgl. PAUDER-STUDER 1999, 7/ vgl. HEINRICHS 2010, 55). Der Capabilities Approach bildet beispielsweise die Grundlage für den „Human Development Index“, der globalen Entwicklungsberichte der Vereinten Nationen. Er stellt dabei ein Verfahren zur Messung von Wohlfahrt in einem Land dar, das sich nicht nur an der ökonomischen Verteilung von Gütern orientiert, sondern auch daran, ob eine Gesellschaftsordnung den Verwirklichungschancen<sup>79</sup> (Capabilities) von Menschen gerecht wird (vgl. WZB-Mitteilungen 2009, 59). Damit bietet der Capabilities Approach eine Alternative zur gegenwärtigen Messung der Lebensqualität in einem Land durch sein Pro Kopf-Bruttosozialprodukt, mittels dessen ein Land sehr gut abschneiden kann, obwohl wesentliche Ungleichheiten existieren und soziale Ziele, wie Gesundheitsvorsorge, Erziehung und politische Partizipation nicht verfolgt werden (vgl. NUSSBAUM 2002a, 18).

Nach VOLKERT bildet der Ansatz der Verwirklichungschancen eine neue Grundlage der deutschen Armuts- und Reichtumsberichterstattung (vgl. VOLKERT 2005, 9). „Armut ist dann gleichbedeutend mit einem Mangel an Verwirklichungschancen, Reichtum mit einem sehr hohen Maß an Verwirklichungschancen“ (BUNDESREGIERUNG 2005, XVI). Der auf SEN und NUSSBAUM zurückgehende Ansatz ist mit verschiedensten Etiketten versehen. Neben den Begriffen *Capability* oder *Capabilities Approach*<sup>80</sup>, auch englisch/ deutsch

---

78 1998 erhielt SEN den Nobelpreis für Wirtschaftswissenschaften für die Erforschung fundamentaler Probleme in der Wohlfahrtsökonomie (vgl. NUSSBAUM 2000, 96). Das bereits 1973 erschienene „On Economic Inequality“ gilt als erste Schrift, in der Sen eine bedürfnisorientierte Theorie der Distribution entwirft, die sich nicht nur an Leistung und Verdienst orientiert (vgl. HEINRICHS 2010, 55).

79 NUSSBAUMs „objektive Liste“ zentraler Capabilities ist in dieser Arbeit unter 4.2.2 komplett nachzulesen. Zusammenfassend beinhaltet sie die Chance, bei guter Gesundheit zu sein, die eine angemessene Ernährung und eine sichere geeignete Unterkunft beinhaltet sowie die Möglichkeit Beziehungen und Bindungen zu anderen Menschen, anderen Spezies und zur Natur einzugehen. Es wird Wert auf Mobilität, auf erholsame Freizeit, Denkvermögen, die Ausbildung von praktischer Vernunft, Autonomie und Subjektivität, grundlegender Kulturtechniken, eine angemessene Erziehung, eine sinnvolle Berufsausübung sowie politische Partizipation gelegt (vgl. NUSSBAUM 2010, 112ff/ vgl. OTTO/ ZIEGLER 2010, 12).

80 NUSSBAUM bevorzugt den *Plural Capabilities Approach*, denn die Lebensqualität eines Menschen wird

kombiniert als Capabilities-Ansatz (OTTO/ ZIEGLER 2010, 9), existieren weitere, wie beispielsweise Befähigungsansatz (HEINRICHS 2010), Ansatz der Verwirklichungschancen (VOLKERT 2005, LESSMANN 2011), Human Development Approach (NUSSBAUM 2011), universalistischer Neoaristotelismus (STURMA 2000), aristotelischer Essentialismus (NUSSBAUM 1998) oder aristotelischer Sozialdemokratismus (NUSSBAUM 1999). Im Folgenden soll der aristotelische Sozialdemokratismus (4.1) im Verhältnis zum Liberalismus (4.1.1) und zum Utilitarismus (4.1.2) dargestellt werden. Im Unterschied zu SEN, der bewusst keine Liste zentraler Capabilities vorlegt (vgl. VOLKERT 2005, 9), stellt NUSSBAUM, mit ihrer starken vagen Konzeption des Guten (4.2), in der sie über die Grundstruktur der menschlichen Lebensform (4.2.1) ihre objektive Liste zentraler Capabilities<sup>81</sup> entwickelt (4.2.2), diese als Mindestausstattung für ein gelingendes Leben vor (vgl. NUSSBAUM 1999, 58).

#### **4.1 Der aristotelische Sozialdemokratismus**

NUSSBAUM entfaltet ihre Theorie des guten Lebens in einer Abhandlung über den aristotelischen Sozialdemokratismus, der in ihrer Aufsatzsammlung „Gerechtigkeit oder das gute Leben“ anhand der starken vagen Konzeption des Guten (4.2) systematisch entwickelt wird (vgl. NUSSBAUM 1999, 24ff). Aristoteles zufolge besteht die Aufgabe des Staates darin,

„jedem Bürger die materiellen, institutionellen und pädagogischen Bedingungen zur Verfügung zu stellen, die ihm einen Zugang zum guten menschlichen Leben eröffnen und ihn in die Lage versetzen, sich für ein gutes Leben und Handeln zu entscheiden“ (NUSSBAUM

---

von verschiedenen Faktoren beeinflusst (vgl. NUSSBAUM 2011, 18).

81 „*Capabilities* sind zwischen den individuellen Fähigkeiten von Einzelpersonen, den *abilities* oder *capacities* und den ihnen zu Gebote stehenden, gesellschaftlichen und durch die Umwelt bedingten Möglichkeiten *possibilities*, *options* einzureihen. Häufig wird „*capability*“ mit „Fähigkeit“ übersetzt (...) (so etwa in Nussbaum 1999) (...). Teilweise ist die Übersetzung mit „Fähigkeiten“ von der Forschungsliteratur übernommen worden. Dies ist aber gemäß der gerade aufgeführten Mittelstellung zwischen individuellen (Fähigkeiten) und gesellschaftlichen Aspekten der Lebensführung unzureichend. Mit dem Begriff der Fähigkeiten würden lediglich die individuellen Eigenschaften von Personen erfasst. Auf der anderen Seite würden mit dem Begriff „Möglichkeiten“ nur die externen Umstände impliziert, nicht aber die menschliche Eigenschaft, zu bestimmten Funktionen imstande zu sein. In der Mittelposition zwischen Fähigkeiten und Möglichkeiten, ebenso wie zwischen *abilities* und *possibilities* stehen die Begriffe der Befähigungen bzw. das Original *Capabilities*. Der deutsche Ausdruck impliziert, dass Menschen immer schon über Anlagen zu Fähigkeiten verfügen, aber erst durch zusätzliche Umstände dazu befähigt werden, diese zu entwickeln und auszubilden. (*Capabilities* wird im deutschen Sprachraum neuerdings mit „Verwirklichungschancen“ übersetzt, vgl. (...) auch Volkert 2005.“ (HEINRICHS 2010, 54, Hervorhebungen wie im Original). Demzufolge wird in dieser Arbeit der Originalbegriff „*Capabilities*“ synonym mit „Verwirklichungschancen“ gegenüber dem Begriff der „Fähigkeiten“ favorisiert.

1999, 24).

NUSSBAUM beschreibt eine, auf dieser aristotelischen Vorstellung basierende, politische Konzeption, bei der „die Aufgabe des Staates sowohl auf *Breite* als auch auf *Tiefe* angelegt ist“ (NUSSBAUM 1999, 33; Hervorhebungen im Original). Auf *Breite* bedeutet, dass das gute Leben aller Gesellschaftsmitglieder und nicht nur das einer kleinen Elite gemeint ist, mit dem Ziel die Lebensumstände aller auf eine Stufe zu bringen und somit ein gutes Leben zu wählen und zu führen. *Tiefe* verweist nicht nur auf die Güter, wie Geld, Grund, Boden und Ämter, die traditionell vom Staat verteilt werden, sondern auf die Totalität der Capabilities, die NUSSBAUM zufolge für ein gutes menschliches Leben relevant sind (vgl. ebd.). Dabei geht es ihr,

„um grundlegende Bedingungen, die der soziaethischen Forderung nach Gleichheit und Gerechtigkeit entsprechen, gerade auch für alte oder behinderte Menschen, für verwahrloste Kinder und Jugendliche oder für Verarmte“ (EISENMANN 2012, 257).

NUSSBAUM bezieht sich in ihrer auf Aristoteles<sup>82</sup> basierenden Theorie, auf das eudämonistische<sup>83</sup> Modell der Staatsbegründung, das neben verschiedenen vertragstheoretischen und dem utilitaristischen Modell, zu den fünf hauptsächlich Versuchen der Staatsbegründung in der Geschichte der politischen Philosophie zählt (vgl. HORN 2003, 22). Aristoteles zufolge liegt der Zweck des Staates im guten Leben beziehungsweise im Glück einer umfassend gelingenden Lebensführung seiner Bürger\*innen (vgl. ebd.). Zur Verteidigung dieser aristotelischen Position in der Gegenwart wird ein Nachweis benötigt,

„dass Menschen über bestimmte essentielle Eigenschaften oder Fähigkeiten verfügen, zu deren Entfaltung es eines Staates bedarf“ (ebd., 24).

Angreifen lässt sich diese Position mit der Gegenthese, dass Glücksbedingungen, die der Staat gewährleisten könnte, sich nicht verallgemeinern und homogenisieren lassen (vgl. ebd.). Wer es versucht, setzt sich, wie NUSSBAUM mit ihrer Liste der zentralen Capabilities als

82 NUSSBAUM's geschätzter Aristoteles ist nicht jener der konservativen Naturrechtstradition, der die Ansprüche von Frauen und „Sklaven“ ignoriert. Sie orientiert sich an dem linksgerichteten, an konkreten menschlichen Erfahrungen interessierten Denker, der sich auch im Humanismus von Marx findet (vgl. PAUER-STUDER 1999, 8f/ vgl. NUSSBAUM 2002a, 19). Dabei darf die Aneignung aristotelischer Ideen nicht hinter die Grundannahmen der Aufklärung, die Anerkennung aller als Gleiche, zurückfallen (vgl. PAUER-STUDER 1999, 9).

83 Von Eudämonie, dem griechischen eudaimonia: allgemein als Glückseligkeit, als Freude und das Glück als Zustand der Freudigkeit und Befriedigung bezeichnet. In der Nikomachischen Ethik des Aristoteles gilt es als das "Wünschenswerteste", das „höchste Gut“, das „Endziel des Handelns“ (vgl. REGENBOGEN/ MEYER 1998, 205f).

normativen Rahmen für ein gutes Leben, dem Paternalismusvorwurf aus. Diesen zu entkräften und über das Schicksal der Position zu entscheiden, bedarf es einer anthropologischen Auseinandersetzung über die Grundeigenschaften des Menschen (vgl. ebd.) mit der sich NUSSBAUM in ihrer starken vagen Konzeption des Guten (4.2) befasst. Soziale Arbeit muss sich also zwischen den subjektiven Glücks- und Zufriedenheitsvorstellungen sehr unterschiedlicher Betrachtungsweisen Einzelner, die ihre eigene wünschenswerte Lebensweise selbst wählen und einem normativen Rahmen entscheiden (vgl. OTTO/ ZIEGLER 2007, 231). Letztere ist dem Vorwurf ausgesetzt, dass sie den Betroffenen oktroyiert, dass sie wollen was sie sollen und die\*den Adressatin\*en Sozialer Arbeit bevormundet ohne ihren\*dessen Eigensinn zu respektieren (vgl. OTTO/ ZIEGLER 2010, 10). NUSSBAUM vergleicht Aristoteles' Idee von der Priorität des Guten mit zwei alternativen Auffassungen, dem Liberalismus und dem Utilitarismus, um die unterschiedlichen Vorstellungen von einem guten Leben sowie die daraus resultierenden Aufgaben für den Staat besonders zu verdeutlichen (vgl. NUSSBAUM 1999, 32). Die von NUSSBAUM kritisierten Bereiche heben die unterschiedlichen Werthaltungen hervor und verweisen auf ihren Theorieentwurf der aristotelischen Sozialdemokratie, als „Verteidigung universalistischer Werte in einer pluralistischen Welt“ (vgl. NUSSBAUM 2002a, 17).

#### **4.1.1 Der Liberalismus im Verhältnis zum aristotelischen Sozialdemokratismus**

Der Grundgedanke des Liberalismus entstammt dem Geist der Aufklärung und steht heute für eine Staats- und Gesellschaftsauffassung,

„die in der Freiheit des Individuums von staatlichen und gesellschaftlichen Bindungen, wirtschaftlich im 'freien Spiel der Kräfte' das anzustrebende Ideal sieht“ (REGENBOGEN/ MEYER 1998, 379).

Staatliche Sub- und Interventionen, Preisbindungen sowie alle Barrieren eines freien Wettbewerbs werden abgelehnt, es zählt die Freiheit des Einzelnen und die unveräußerlichen Rechte der Persönlichkeit, dementsprechend ist die soziale Gemeinschaft von geringer Bedeutung (vgl. ebd. 380). Die Auseinandersetzung mit dem Liberalismus bezieht NUSSBAUM überwiegend auf die Gerechtigkeitstheorie des amerikanischen Philosophen

John RAWLS<sup>84</sup> (1921- 2002), wobei NUSSBAUMs Kritik an RAWLS' Theorie nicht überbewertet werden sollte. Ihre Liste ist weniger als Gegenentwurf zu RAWLS' Gerechtigkeitstheorie, sondern eher als Ergänzung und Modifikation zu verstehen (vgl. PAUER-STUDER 1999, 20/ vgl. SCHRÖDTER 2007, 14).

RAWLS entwickelt in „Eine Theorie der Gerechtigkeit“ (deutsche Ausgabe 1975 von „A Theory of Justice“ 1971) eine schwache Theorie des Guten, die sich in Abgrenzung zu NUSSBAUMs starken vagen Konzeption des Guten (4.2), nur „auf das Allernotwendigste beschränkt“ (NUSSBAUM 1999, 34). Für RAWLS ist die Art der Güterverteilung, die sich bei ihm an verschiedenen Prinzipien orientiert, maßgeblich für eine Beurteilung der Gerechtigkeit (vgl. EISENMANN 2012, 250).

„Alle sozialen Werte – Freiheit, Chancen, Einkommen, Vermögen und die sozialen Grundlagen der Selbstachtung – sind gleichmäßig zu verteilen, soweit nicht eine ungleiche Verteilung jedermann zum Vorteil gereicht“ (RAWLS 1990, 83)<sup>85</sup>.

RAWLS „Grundgüterliste<sup>86</sup>“ beinhaltet „Dinge, die sich rational denkende und handelnde Menschen, (...), als 'Vorbedingungen der Ausführung ihrer Lebenspläne' wünschen“ (NUSSBAUM 1999, 34f):

„Unter sonst gleichen Umständen haben sie lieber mehr als weniger Freiheit und Chancen, Vermögen und Einkommen“ (RAWLS 1990, 434).

RAWLS hat sich mit seiner Theorie dem traditionellen Kontraktualismus<sup>87</sup>, der vertragstheoretischen<sup>88</sup> Sichtweise zugeschrieben (vgl. EISENMANN 2012, 245). Er nimmt

84 „Eine Theorie der Gerechtigkeit“ von RAWLS, mit über 600 Seiten, die in ihrer Komplexität weit über die Güterverteilung hinausreicht, präsentiert die „argumentativ dichteste und elaborierteste Theorie der Gerechtigkeit, die in der Geschichte der praktischen Philosophie bis heute entwickelt worden ist“ (KERSTING 2001, 7). Sie kann hier nur im engen Fokus der Relevanz für NUSSBAUMs aristotelischen Sozialdemokratismus betrachtet werden. RAWLS hat „indem er die normative Fragestellung wieder zur maßgeblichen Perspektive erhob“, einen Paradigmenwechsel der Philosophie herbeigeführt (HORN 2012, 11). Ihm ist es gelungen, die Bereiche der praktischen Philosophie, inklusive der ihnen angrenzenden Einzelwissenschaften sowie auch die Wirtschaftswissenschaften in einen interdisziplinären, bis heute andauernden Diskurs zu verwickeln (vgl. KERSTING 2001, 7).

85 Dieses Zitat stellt, neben den Grundgütern, RAWLS' sogenanntes Freiheitsprinzip heraus, das der Regelung der immateriellen Dinge dient, „indem jedermann das Recht auf das umfangreichste System gleicher Grundfreiheiten hat, das mit dem gleichen System für alle anderen vereinbar ist“ (EISENMANN 2012, 255).

86 Gesundheit, Lebenskraft, Intelligenz und Phantasie sind bei ihm natürliche Güter, die von der Grundstruktur nur indirekt beeinflusst werden (vgl. RAWLS 1990, 83). RAWLS erweitert seine Grundgüter in dem Neuentwurf zur Gerechtigkeit als Fairness um „die Aussicht auf ein garantiertes Niveau der Gesundheitsversorgung“ (2006, 266).

87 Der Kontraktualismus „stellt als Vertragstheorie ein Gedankenexperiment dar, das in einem fiktiven Prozess von einem Naturzustand ausgeht, zu einem Gesellschaftsvertrag führt und einen Gesellschaftszustand beschreibt“ (EISENMANN 2012, 244).

88 Vertragstheorien sind Konzeptionen, „die die moralischen Prinzipien menschlichen Handelns, die rationale Grundlage der institutionellen gesellschaftlichen Ordnung und Legitimationsbedingungen politischer

damit an, dass es sich bei einer Gesellschaft um ein mehr oder weniger geschlossenes System mit spezifischen von allen anerkannten Regeln handelt, die dem Wohl aller dienen (vgl. RAWLS 1990, 20). Wenn aber jeder lieber mehr haben möchte, entsteht ein Interessenkonflikt, der die Notwendigkeit von Grundsätzen zur gesellschaftlichen Regelung der Güterverteilung verdeutlicht (vgl. ebd.). Nach RAWLS sind, im Sinne seines Differenzprinzips, soziale und ökonomische Ungleichheiten nur dann zulässig, wenn sie „den am wenigsten begünstigten Angehörigen der Gesellschaft den größten Vorteil bringen“ (RAWLS 2006, 78). Für NUSSBAUM sind Wohlstand, Einkommen und Besitz nichts Gutes an sich, sondern Mittel zum Zweck, die ihren Wert erst verdeutlichen, wenn sie „in den Dienst des Lebens und Handelns von Menschen gestellt werden“ (NUSSBAUM 1999, 35). Sie hält sogar negative Folgen von Reichtum für möglich, wenn Menschen überheblich oder anmaßend werden und die Vorstellung entwickeln, dass alle Dinge käuflich seien<sup>89</sup> (vgl. NUSSBAUM 1999, 269). Fragen der Güterverteilung, wie viel für wen, stehen bei NUSSBAUM immer im Kontext des „Wofür“ können die Güter genutzt werden (vgl. NUSSBAUM 1999, 35/ vgl. STURMA 2000, 271).

Wer zählt zu den am wenigsten begünstigten Angehörigen aus vertragstheoretischer Perspektive? RAWLS orientiert sich, im Sinne des Gesellschaftsvertrags, an der Vorstellung einer absolut vertragsfähigen Person (vgl. NUSSBAUM 2003, 179), die auf der "Fiktion eines kompetenten Erwachsenseins“ basiert (ebd., 181f). Er stellt die Bürger\*innen der Gesellschaft, über die gesamte Zeit ihres Lebens, als voll kooperierende und kompetente Mitglieder dar (vgl. ebd., 182/ vgl. NUSSBAUM 1999, 37). Dabei missachtet er die „ganze Komplexität menschlicher Lebensweisen“ (STURMA 2000, 272), wie sie sich beispielsweise im Lebenslauf eines jeden Menschen, in der Kindheit, im Alter oder im Krankheitsfall, als Phase in der sie auf andere angewiesen sind, zeigen<sup>90</sup> (vgl. NUSSBAUM 2010, 235). Ein Blick in die Gesellschaft verdeutlicht die Vielfalt und Differenzen<sup>91</sup>. Kinder aus

---

Herrschaft in einem hypothetischen Vertrag erblicken, der zwischen freien, gleichen und rationalen Individuen in einem wohldefinierten Ausgangszustand geschlossen wird“ (KERSTING 2001, 31).

89 NUSSBAUMs Einstellung entsteht in Anlehnung an Aristoteles, für den ein Mehr an Reichtum nicht bewiesener Maßen besser ist, denn eine Überbewertung von Reichtum, kann soziale Kontakte zwischen Menschen verhindern und sie vom Nachdenken sowie von den Künsten abhalten und zu Konkurrenzdenken sowie zu einer Fokussierung technischer und verwaltungsmäßiger Tätigkeiten führen (vgl. NUSSBAUM 1999, 36).

90 „Solche Variationen sind jedoch der Normalfall, nicht der Ausnahmefall“ (ZIEGLER/ SCHRÖDTER/ OELKERS 2012, 203).

91 Ein Blick in die Gesellschaft legt den Schluss nahe, dass RAWLS' Vorstellung einer „Handlungsinstanz, die durch die Eigenschaft definiert ist, aus vernünftigen Gründen heraus entscheiden und über die Zeit hinweg



benachteiligten Minderheiten benötigen beispielsweise mehr finanzielle Ressourcen als Gleichaltrige aus der Mittelschicht, um Bildungschancen zu verwirklichen (vgl. NUSSBAUM 1999, 36). Diese Erkenntnis erhalten wir, „wenn wir uns anschauen, was zu tun und zu sein sie imstande sind“ (ebd.). Kinder bedürfen einer anderen Menge an Proteinen als Erwachsene und ein\*e Jugendliche\*r mit Mobilitätseinschränkungen braucht mehr materielle Ressourcen, um mobil zu sein (vgl. ebd.).

„Da Menschen nun unterschiedlich viele Ressourcen benötigen, um als Gleiche auftreten zu können, ist es nicht ausreichend, wenn Gerechtigkeitsurteile lediglich die Mittel in den Blick nehmen“ (ZIEGLER/ SCHRÖDTER/ OELKERS 2012, 303).

Ebenso kann eine Gleichverteilung von Ressourcen zu extremen Ungleichheiten, bis hin zu struktureller Diskriminierung beitragen, denn Menschen verfügen über unterschiedliche Möglichkeiten die Ressourcen zur Verwirklichung ihrer Bedürfnisse zu nutzen (vgl. SCHRÖDTER 2007, 13). Innerhalb einer Gesellschaft gibt es immer Bürger\*innen, die während ihres gesamten Lebens, resultierend aus verschiedensten Gründen, wie beispielsweise durch Unfälle oder Erkrankungen, nicht in völliger Unabhängigkeit leben können (vgl. NUSSBAUM 2003,182). Mitunter liegen die Ursachen der Unabhängigkeit in der Gestaltung des öffentlichen Raumes und lassen sich durch staatliche Vorgaben und Subventionen verändern<sup>92</sup>. Menschen, die sich ein Leben lang oder in vorübergehenden Phasen der Abhängigkeit befinden, benötigen eine spezielle Form der Fürsorge, inklusive staatlicher Unterstützungen (vgl. ebd. ,183). Im Kontext der Fürsorge müssen vielfältige Fähigkeiten, sowohl der versorgten, als auch der versorgenden Menschen berücksichtigt werden (vgl. NUSSBAUM 2010, 235f). Jede reale Gesellschaft ist damit gefordert sich den Bedürftigkeiten und Abhängigkeiten zu stellen und Lösungen zu finden, die mit der Selbstachtung der Fürsorgeempfänger\*innen vereinbar sind und die gleichwohl die Fürsorgespender\*innen nicht ausbeuten (vgl. NUSSBAUM 2003, 183). Für NUSSBAUM „gehören die Gefühle der Fürsorglichkeit und Sympathie, (...) zum innersten Wesen des ethischen Lebens“ und „keine Gesellschaft kann es sich leisten, diese Gefühle nicht zu kultivieren“ (2002b, 12). Die gegenseitige Sorge und die Sorgeverteilung unter Ungleichen

---

als Person handeln zu können“ (STURMA 2000, 270), erweiterungsbedürftig ist.

92 NUSSBAUM nennt das Beispiel einer blinden Person, die im öffentlichen Raum auch allein zurechtkommen kann, wenn dieser entsprechend eingerichtet ist (vgl. NUSSBAUM 2003, 182). Ähnlich geht es einer Person im Rollstuhl oder einer Mutter, die aufgrund der Fürsorge für eine noch abhängige Person, ihr Kind, einen Kinderwagen schieben muss. Sie benötigen eine Barrierefreiheit im öffentlichen und privaten Raum.

gilt es zu klären und nicht den gegenseitigen Vorteil unter Gleichen, wie bei RAWLS (vgl. RÖH 2011, 111).

„Das abstrakte, moralische Subjekt der Rawlschen Theorie ist (...) weit entfernt von den empirischen, konkreten 'Subjekten', die das 'typische Klientel' Sozialer Arbeit darstellen“ (ZIEGLER/ SCHRÖDTER/ OELKERS 2010, 302).

Eine gleiche Güterverteilung sagt also wenig über die Lebensqualität und eine selbstbestimmte Lebensführung, die dadurch möglich oder auch nicht möglich ist.

NUSSBAUM versucht am Beispiel von RAWLS Theorie zu verdeutlichen wie Theorien, anhand mangelhafter Bilder von Personen oder mangelhaften Alltagsvorstellungen, die öffentliche Politik prägen (vgl. NUSSBAUM 2003, 181).

„Vormals philosophische Ideen, sind zu weitverbreiteten politischen Ideen geworden, und sie werden weiter verbreitet durch die Führungsrolle der Wirtschaftswissenschaften, einer Disziplin, die auf dem Boden des vertragstheoretischen Denkens Wurzeln geschlagen hat“ (ebd., 194).

NUSSBAUM hebt hervor, dass öffentliche politische Paradigmen durch die philosophische Theoriebildung und durch die Auslegung der Theorien im wirtschaftspolitischen Interesse extrem beeinflusst werden <sup>93</sup> (vgl. ebd., 194).

## **4.1.2 Der Utilitarismus im Verhältnis zum aristotelischen**

### **Sozialdemokratismus**

Der Utilitarismus steht für ein Nützlichkeitsdenken, das die Bereiche von Wirtschaft und Politik dominiert und den Wert der Ressourcen daran misst, was sie für die Menschen leisten (vgl. NUSSBAUM 1999, 39). Das Gute bedeutet, in utilitaristischer Betrachtung, die Erfüllung subjektiver Wünsche oder Präferenzen und ist damit frei von jeder Bevormundung. Es geht um die Handlung oder die Politik, die für alle das größte Glück bewirkt (vgl. KYMLICKA 1996, 16). Ein wunschorientierter Ansatz, dies hat im besonderen BOURDIEU empirisch beschrieben, ist mit dem Problem der adaptiven Präferenz konfrontiert, wonach „die vermeintlich authentischen Wünsche (...) von Individuen von dem Platz im sozialen Raum determiniert sind“ (OELKERS/ SCHRÖDTER 2010, 159).

„Der Geschmack bewirkt, dass man hat, was man mag, weil man mag, was man hat, nämlich die Eigenschaften und Merkmale, die einem de facto zugeteilt und durch Klassifikation de

---

93 Sie kritisiert die vertragstheoretische Sichtweise, die ihrer Meinung nach die Politik negativ beeinflusst und dadurch die Gesellschaft aufteilt, in Gewinner, die für sich selbst aufkommen und parasitäre Verlierer (vgl. NUSSBAUM 2010, 17).

jure zugewiesen werden“ (BOURDIEU 1989, 285f).

Eine Orientierung an Wünschen und Präferenzen birgt die Gefahr, ungleiche und ungerechte Strukturen zu reproduzieren (vgl. OELKERS/ SCHRÖDTER 2010, 159). Zusätzlich ist eine nützlichkeitsorientierte Herangehensweise außerstande gesellschaftspolitische Fragen des Status quo zu kritisieren (vgl. NUSSBAUM 1999, 43). Menschen richten sich in ihren schlechten Verhältnissen ein, halten diese für das höchst Erreichbare und sind sich eventueller Alternativen nicht bewusst (vgl. ebd., 40). Die Kombination von Unwissenheit und kulturellem Druck kann die Entstehung eines Wunsches, wie beispielsweise nach eigenem Einkommen oder Bildung, verhindern (vgl. ebd., 43). Es ist nicht so, dass NUSSBAUM sich nicht für die Wünsche der Betroffenen interessiert. Neben dem offenen Charakter ihrer Liste zentraler Capabilities fordert sie, um der Selbstbestimmung und Freiheit von Menschen zu begegnen, die aktive Beteiligung der Betroffenen ein (vgl. ebd., 20). Damit stellt sich nicht nur die Frage was die Menschen sich wünschen, sondern primär, „was die betreffenden Menschen tatsächlich tun und sein – und wünschen können“ (vgl. ebd., 40). Zufriedenheit ist wichtig, aber nicht als einziges Kriterium (vgl. NUSSBAUM 2010, 109). Im Kontext der Sozialen Arbeit besteht die Gefahr, dass eine Orientierung an Wünschen und subjektiver Zufriedenheit der Betroffenen auch als Rechtfertigung für Sparmaßnahmen, im Sinne einer systematischen Minderung von Ansprüchen, benutzt werden kann (vgl. OTTO/ ZIEGLER 2007, 241f). Zusätzlich bringt die Formbarkeit subjektiver Wertmaßstäbe eine Verschleierung von Ausbeutungs- und Unterdrückungsverhältnissen mit sich (vgl. ebd., 240). Weder eine Orientierung an Gütern, im Zusammenhang mit der Vorstellung einer Kooperation zum gegenseitigen Vorteil unter Gleichen, noch die Orientierung am Nutzen beziehungsweise an subjektiven Wünschen und Interessen lassen sich mit NUSSBAUMS Werthaltungen und Vorstellungen von einem guten Leben vereinbaren. Ihre Idee soll im Folgenden genauer betrachtet werden.

#### ***4.2 Die starke vage Konzeption des Guten***

„Stark“ ist diese Konzeption, in Abgrenzung zu RAWLS 'schwacher' Theorie der Grundgüter, weil sie die vielfältigsten Ziele in allen menschlichen Lebensbereichen betrachtet. Sie ist in einem positiven Sinne „vage“, weil sie „viele Spezifikationen im Konkreten“ toleriert<sup>94</sup>

---

94 Dies impliziert eine gewisse „Offenheit“ in Form von Korrektur- und Erweiterungsmöglichkeit (vgl.

(NUSSBAUM 1999, 46), je nach örtlichen und persönlichen Gegebenheiten, damit sie religiöse und kulturelle Differenzen überbrückt (NUSSBAUM 1998, 208). Ausgangspunkt für die starke vage Theorie des Guten ist eine Konzeption des Menschen (vgl. NUSSBAUM 1999, 46), welche die „Frage nach den wirklich zentralen Eigenschaften unserer gemeinsamen Humanität“ beantwortet (vgl. NUSSBAUM 1998, 208). Die Konzeption basiert auf

„gemeinsamen Mythen und Geschichten unterschiedlicher Zeiten und Orte, Geschichten, die sowohl den Freunden als auch den Fremden erklärt, was es bedeutet, ein Mensch (...) zu sein“ (NUSSBAUM 1999, 46).

Die „menschliche Natur“ liefert NUSSBAUM zufolge eine Grundlage für die Ethik, auch wenn sie die Möglichkeit eines absolut objektiven Blicks auf diese in Frage stellt, weil uns ein neutraler Beobachter aus externer Perspektive fehlt, der die Tatsachen menschlichen Daseins bestätigt (vgl. PAUER-STUDER 1999, 10f). Deshalb kann nur eine interne Rekonstruktion des Wissens um uns selbst klären, was im Leben besonders wichtig und unverzichtbar ist und dies anhand der „fundamentalsten und am häufigsten geteilten Erfahrungen von Menschen, die zusammenleben und nachdenken“ (ebd., 11). Es handelt sich bei der menschlichen Natur, NUSSBAUMs Interpretation, in Anlehnung an Aristoteles folgend, also nicht um eine Summe von Tatsachen, sondern um eine Sache von Wertungen<sup>95</sup> (vgl. ebd.). Obwohl NUSSBAUM sich der Gefahr einer ideologischen Instrumentalisierung ihrer erarbeiteten Liste bewusst ist, verdeutlicht sie mit der Ausarbeitung ihrer Konzeption des Guten, dass menschliche Entwicklungen von äußeren Umständen abhängig und damit auch für die Ethik und gesellschaftliche Verpflichtungen relevant sind (vgl. PAUER-STUDER 1999, 10). Ohne eine Darlegung der wesentlichen elementaren menschlichen Bedürfnisse und Tätigkeiten<sup>96</sup> gibt es NUSSBAUM zufolge keine Grundlage, um soziale Gerechtigkeit und Ziele der gesellschaftlichen Verteilung zu begründen (vgl. NUSSBAUM 1998, 201). Erst wenn

„wir die wichtigsten Funktionen menschlichen Lebens definiert haben, können wir die Frage stellen, wie sich die sozialen und politischen Institutionen auf sie auswirken“ (NUSSBAUM 1998, 207)

---

NUSSBAUM 1999, 48).

95 NUSSBAUM wird für ihr methodisches Vorgehen auch kritisiert. KALLHOFF äußert Bedenken bezüglich der Repräsentativität der ausgewählten Mythen und Geschichten sowie an der nicht weiter beschriebenen Konsensaufnahme im Zusammenhang mit den Listeninhalten, also anhand welcher Methode die Auswahl allgemeine Zustimmung findet (vgl. KALLHOFF 2001, 17f).

96 Durch diese Herangehensweise hat der Capabilities Approach zum Beispiel den Namen aristotelischer Essentialismus (NUSSBAUM 1998) bekommen, die mit der Annahme verbunden ist, dass das Leben essentielle, also wesentliche zentrale und universale Eigenschaften besitzt. Der Essentialismus ist eine Bezeichnung für eine Wesensphilosophie, die den wesentlichen Bestandteil einer Sache beschreibt (vgl. REGENBOGEN/ MEYER 1998, 203).

und ob die Menschen erhalten was sie für ein gutes menschliches Leben benötigen<sup>97</sup>. NUSSBAUM entwickelt, in ihrer starken vagen Konzeption des Guten, eine Liste der zentralen Capabilities in zwei Schritten bzw. über zwei Ebenen (vgl. NUSSBAUM 1999, 49, 57). Auf der ersten Ebene werden die konstitutiven Bedingungen des Menschen beziehungsweise die Grundstruktur der menschlichen Lebensform skizziert (vgl. ebd., 49ff und 190ff). Um anschließend auf der zweiten Ebene, zentrale Capabilities, also grundlegende Verwirklichungschancen des Menschen zu spezifizieren (vgl. ebd. 57ff und 200ff). Beide Ebenen werden im Folgenden genauer betrachtet.

#### **4.2.1 Die Grundstruktur der menschlichen Lebensform**

Auf der ersten Ebene erfolgt eine Annäherung an das, „was Bestandteil eines jeden Lebens zu sein scheint“ (NUSSBAUM 1998, 209), es handelt sich um grundlegende Bedingungen, die für alle Menschen gelten und die uns erst zu Menschen machen.

Die Liste dient als Arbeitshypothese (NUSSBAUM 1999, 196) und beinhaltet in Kurzfassung:

1. Sterblichkeit
2. Der menschliche Körper, mit seinem Bedürfnis nach Nahrung, Schutz, sexuellem Verlangen und Mobilität
3. Die Fähigkeit Freude und Schmerz zu erleben
4. Kognitive Fähigkeiten: Wahrnehmen, Vorstellen, Denken
5. Frühkindliche Entwicklung
6. Praktische Vernunft
7. Verbundenheit mit anderen Menschen
8. Verbundenheit mit anderen Arten und mit der Natur
9. Humor und Spiel
10. Getrenntsein<sup>98</sup>

---

97 Damit stellt NUSSBAUM besonders ihre Interdisziplinarität heraus. Sie verbindet Fragen der Ethik, im Kontext eines guten Lebens, mit Fragen der Politik und der Ökonomie (vgl. STURMA 2000, 267). Zusätzlich betont sie, dass alle von einer Reziprozität profitieren können, denn ihrer Meinung nach gibt es keine Elemente in der Ethik, die nicht politisch sind (vgl. NUSSBAUM 2000, 21).

98 NUSSBAUM hat die Liste der ersten Ebene in verschiedenen Publikationen, ohne wesentliche Abweichungen verfasst. Eine Liste verwendet statt Getrenntsein Vereinzelung (vgl. NUSSBAUM 1998, 211f). Wenn Menschen auch miteinander leben, so ist jeder Mensch „Eines“ und geht seinen eigenen Weg. Bei der Betrachtung von Menschen ist offensichtlich, wo der eine Mensch aufhört und ein anderer anfängt. Mit dem starken Getrenntsein hebt NUSSBAUM die Kategorien „mein“ und „nicht mein“ hervor, die sich nur vom individuellen Standpunkt aus definieren lassen (vgl. NUSSBAUM 1999, 55f).

## 10 a. Starkes Getrenntsein

(vgl. NUSSBAUM 1999, 49ff, 190ff und 257ff)

Diese Liste zeigt, weshalb der Capabilities Approach im Deutschen auch mit Fähigkeitenansatz übersetzt wird. Damit muss auf die obengenannte Fußnote 81 verwiesen werden, die in Anlehnung an HEINRICHS verdeutlicht, dass der Begriff irreführend ist, weil er im deutschen Sprachgebrauch primär auf die individuellen Eigenschaften einer Person abzielt<sup>99</sup>. Eine etymologische Herangehensweise an den Begriff der "Fähigkeit" kommt der NUSSBAUMSchen Lesart deutlich näher. Er hat seinen Ursprung im 15. Jahrhundert und leitet sich von dem Mittelhochdeutschen *vāhen*, was „fangen“ bedeutet ab und verweist auf das „was gefangen werden kann“ und auf „wer fangen kann“ (vgl. KLUGE 2002, 271). Damit sind einerseits die Rahmenbedingungen, die entsprechenden Verhältnisse enthalten „was gefangen werden kann“ und andererseits Menschen mit Fähigkeiten, beziehungsweise mit individuellen Eigenschaften „wer fangen kann“<sup>100</sup>.

Diese Liste der ersten Ebene ist eine Basis- bzw. Minimalkonzeption des Guten, also eine Voraussetzung zur Entfaltung eines guten menschlichen Lebens, mit der NUSSBAUM zwei Schwellen markiert (vgl. 1999, 196f). Unterhalb der ersten Schwelle ist ein Leben so verarmt, dass es nicht mehr als menschliches gelten kann. Auf einer etwas höheren Schwelle wird die für den Menschen charakteristische Tätigkeit so reduziert ausgeführt, dass das Leben zwar als ein menschliches, nicht jedoch als ein *gutes* menschliches Leben betrachtet würde<sup>101</sup> (vgl. ebd., 197, Hervorhebung im Original). Mit Hilfe der Liste, der ersten Ebene, können die zentralen Capabilities anschließend spezifiziert werden (vgl. ebd. 57).

---

99 Deutlich wird es, bei der Betrachtung der erkenntnisleitenden Fragestellung dieser Arbeit, die deshalb nach den Verwirklichungschancen von Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung fragt und nicht nach ihren Fähigkeiten oder ihren Befähigungen. Die Frage nach den Fähigkeiten von Kindern resultiert in den individuellen Eigenschaften und den damit verbundenen Tätigkeiten und greift im Kontext des Capabilities Ansatzes zu kurz. Der Begriff der „Befähigungen“ ist genau so geeignet für die Fragestellung, wie der der „Verwirklichungschancen“, er ist nur nicht so geläufig.

100 Dieser Fokus, auf die Zusammenhänge zwischen dem Individuum und der Gesellschaft, steht professionstheoretisch ganz im Zeichen einer bifokalen Expertise der Sozialen Arbeit, die sich mit Problemen des Verhaltens sowie mit Problemen der Verhältnisse befasst (vgl. RÖH 2011, 117).

101 Wenn ein menschliches Leben unterhalb der ersten Schwelle nicht mehr als menschliches gelten kann, wirft dies wesentliche Fragen, im Zusammenhang mit der Menschenwürde und daraus resultierenden Interventionen auf, die Nussbaum hier schuldig bleibt. Damit deutet sich an, dass NUSSBAUMS Capabilities Approach auch durch die "Theorie der Sozialpädagogik" ergänzt werden kann. WINKLER lehnt die Vorstellung einer menschlichen "Minusvariante" ab (vgl. WINKLER 1988, 372), wie sie beispielsweise im Zusammenhang mit geistig Behinderten entwickelt wurde (vgl. ebd., 354). Jeder Mensch muss als Subjekt anerkannt und in seiner Subjektivität aufgesucht werden (vgl. WINKLER 1988, 269).

## 4.2.2 Die Liste zentraler Capabilities

NUSSBAUMs Liste der zweiten Ebene, die Liste der zentralen Capabilities gilt als normativer Kern der aristotelischen Sozialdemokratie (vgl. Müller 2003, 311/ vgl. KALLHOFF 2001, 13). Sie beinhaltet folgende zehn, sich wechselseitig beeinflussende, Capabilities/ grundlegende Verwirklichungschancen, ohne die ein gutes menschliches Leben NUSSBAUM zufolge nicht möglich ist (vgl. NUSSBAUM 1999, 58).

1. *"Leben:* Die Fähigkeit, ein menschliches Leben normaler Dauer bis zum Ende zu leben; nicht frühzeitig zu sterben und nicht zu sterben, bevor dieses Leben so eingeschränkt ist, daß es nicht mehr lebenswert ist.
2. *Körperliche Gesundheit:* Die Fähigkeit, bei guter Gesundheit zu sein, wozu auch die reproduktive Gesundheit, eine angemessene Ernährung und eine angemessene Unterkunft gehören.
3. *Körperliche Integrität:* Die Fähigkeit, sich frei von einem Ort zum anderen zu bewegen; vor gewaltsamen Übergriffen sicher zu sein, sexuelle Übergriffe und häusliche Gewalt eingeschlossen; Gelegenheit zur sexuellen Befriedigung und zur freien Entscheidung im Bereich der Fortpflanzung zu haben.
4. *Sinne, Vorstellungskraft und Denken:* Die Fähigkeit, die Sinne zu benutzen, sich etwas vorzustellen, zu denken und zu schlußfolgern – und dies alles auf jene 'wahrhaft menschliche' Weise, die von einer angemessenen Erziehung und Ausbildung geprägt ist und kultiviert wird, die Lese- und Schreibfähigkeit sowie basale mathematische und wissenschaftliche Kenntnisse einschließt, aber keineswegs auf sie beschränkt ist. Die Fähigkeit, im Zusammenhang mit dem Erleben und Herstellen von selbstgewählten religiösen, literarischen, musikalischen etc. Werken und Ereignissen die Vorstellungskraft und das Denkvermögen zu erproben. Die Fähigkeit, sich seines Verstandes auf Weisen zu bedienen, die durch die Garantie der politischen und künstlerischen Meinungsfreiheit und die Freiheit der Religionsausübung geschützt werden. Die Fähigkeit, angenehme Erfahrungen zu machen und unnötigen Schmerz zu vermeiden.
5. *Gefühle:* Die Fähigkeit, Bindungen zu Dingen und Personen außerhalb unserer selbst aufzubauen; die Fähigkeit, auf Liebe und Sorge mit Zuneigung zu reagieren und auf die Abwesenheit dieser Wesen mit Trauer; ganz allgemein zu lieben, zu trauern, Sehnsucht, Dankbarkeit und berechtigten Zorn zu fühlen. Die Fähigkeit, an der eigenen emotionalen Entwicklung nicht durch Furcht oder Ängste gehindert zu werden. (Diese Fähigkeit zu unterstützen heißt auch, jene Arten der menschlichen Gemeinschaft zu fördern, die erwiesenermaßen für diese Entwicklung entscheidend sind.)
6. *Praktische Vernunft:* Die Fähigkeit, selbst eine persönliche Auffassung des Guten zu bilden und über die eigene Lebensplanung auf kritische Weise nachzudenken. (Hierzu gehört der Schutz der Gewissens- und Religionsfreiheit.)
7. *Zugehörigkeit:*
  - A. Die Fähigkeit, mit anderen und für andere zu leben, andere Menschen anzuerkennen und Interesse an ihnen zu zeigen, sich auf verschiedene Formen der sozialen Interaktion einzulassen; sich in die Lage eines anderen hineinzuversetzen. (Der Schutz dieser Fähigkeit erfordert den Schutz jener Institutionen, die diese Formen der Zugehörigkeit konstituieren und fördern, sowie der Versammlungs- und Redefreiheit.)
  - B. Über die sozialen Grundlagen der Selbstachtung und der Nichtdemütigung zu verfügen; die Fähigkeit, als Wesen mit Würde behandelt zu werden, dessen Wert dem anderen gleich ist. Hierzu gehören Maßnahmen gegen die Diskriminierung auf der Grundlage von ethnischer Zugehörigkeit, Geschlecht, sexueller Orientierung, Kaste, Religion und nationaler Herkunft.
8. *Andere Spezies:* Die Fähigkeit, in Anteilnahme für und in Beziehung zu Tieren, Pflanzen und zur Welt der Natur zu leben.
9. *Spiel:* Die Fähigkeit zu lachen, zu spielen und erholsame Tätigkeiten zu genießen.

10. *Kontrolle über die eigene Umwelt:*

A. *Politisch:* Die Fähigkeit, wirksam an den politischen Entscheidungen teilzunehmen, die das eigene Leben betreffen; ein Recht auf politische Partizipation, auf Schutz der freien Rede und auf politische Vereinigung zu haben.

B. *Inhaltlich:* Die Fähigkeit, Eigentum (an Land und an beweglichen Gütern) zu besitzen und Eigentumsrechte auf der gleichen Grundlage wie andere zu haben; das Recht zu haben, eine Beschäftigung auf dergleichen Grundlage wie andere zu suchen; vor ungerechtfertigter Durchsuchung und Festnahme geschützt zu sein. Die Fähigkeit, als Mensch zu arbeiten, die praktische Vernunft am Arbeitsplatz ausüben zu können und in sinnvolle Beziehungen der wechselseitigen Anerkennung mit anderen Arbeitern treten zu können.“

(NUSSBAUM 2010, 112ff<sup>102</sup>)

NUSSBAUM hebt explizit hervor, dass es sich bei der Liste nicht um tatsächlich ausgeübte Tätigkeiten (functionings) handelt, sondern um Capabilities, die das Ziel des Gesetzgebers beziehungsweise der Politik sein sollten, um entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen (vgl. NUSSBAUM 1999, 57).

„Functionings drücken in diesem Zusammenhang den Zustand konkreter Lebensqualität aus, während capabilities für den Handlungsspielraum einer möglichen gesellschaftlichen Praxis von Personen eintreten“ (STURMA 2000, 279).

Verwirklichungschancen stehen für die objektive Menge an Möglichkeiten und bedeuten die Freiheit des Menschen sich für oder gegen bestimmte Lebensführungsweisen entscheiden zu können (vgl. OTTO/ ZIEGLER 2010, 11).

Anders verhält es sich bei Kindern, sowohl aufgrund von fehlender geistiger Reife, als auch aufgrund der Rolle, die bestimmte Tätigkeiten für die Ermöglichung von Chancen im Erwachsenenalter haben, können hier Tätigkeiten<sup>103</sup> in verschiedenen Bereichen ein angemessenes Ziel sein. NUSSBAUM empfiehlt beispielsweise den Schulbesuch oder das Abschließen einer Krankenversicherung gesetzlich vorzuschreiben<sup>104</sup> (vgl. NUSSBAUM 2010, 241).

Zwei Capabilities, die praktische Vernunft und die Verbundenheit mit anderen Menschen, stehen im besonderen Kontext der wechselseitigen Durchdringung innerhalb der obengenannten Liste, denn sie strukturieren die Übrigen und verleihen die typisch menschliche Ausgestaltung (vgl. NUSSBAUM 1999, 59). Die praktische Vernunft plant alle Tätigkeiten zur Realisierung eines guten erfüllten Lebens und die Verbundenheit mit Anderen

---

102 Auch diese Liste ist von NUSSBAUM in den verschiedenen Schriften aktualisiert worden (vgl. NUSSBAUM 2002a, 25ff; vgl. ebd. 1999, 57f, 200ff; vgl. ebd. 1998, 214f).

103 So wirken sich beispielsweise verschiedene Tätigkeiten, wie lesen und schreiben können, in Verbindung mit einem Schulabschluss wesentlich auf das weitere Leben aus. Vernachlässigungen im Bildungsbereich schmälern die zukünftigen Chancen auf ein gutes Leben.

104 Beides ist in Deutschland gesetzlich geregelt.



verdeutlicht, dass wir alles was wir tun als soziale Wesen realisieren (vgl. ebd., 61). Dass es sich bei einem guten menschlichen Leben also nicht nur um ein individuelles, sondern immer auch um ein soziales Projekt handelt (vgl. OTTO/ ZIEGLER 2010, 9). NUSSBAUMS Verbindung zur Sozialen Arbeit zeigt sich, in der Bedeutsamkeit die sie der Erziehung zuschreibt, in dem

„sie die Erziehung zu einem – vielleicht sogar zu dem – Schwerpunkt macht und in dem Erfolg auf diesem Gebiet das Kennzeichen einer gelungenen staatlichen Verfassung sieht“ (NUSSBAUM 1999, 71).

Sie unterscheidet zwischen der privaten, der in der Familie stattfindenden und der öffentlichen Erziehung (vgl. ebd., 104). Die Familie ist der Ort, wo das Kind Geborgenheit erfährt und emotionale Bindungen entstehen (vgl. KALLHOFF 2001, 18). Die öffentliche Erziehung besteht in der Aufgabe, junge Menschen zu aktiven Mitgliedern einer politischen Gemeinschaft heranzubilden, die gelernt haben selbstständig zu denken und ihr eigenes Leben aktiv gestalten, um ein gutes Leben verwirklichen zu können (vgl. ebd.). Wenn die private Erziehung im Rahmen einer Familie nicht möglich ist, muss die stationäre HzE beides leisten.

## **5. Verwirklichungschancen von Kindern und Jugendlichen in den stationären Hilfen zur Erziehung**

Um „das gute Leben eines Subjekts am anderen Ort“ zu betrachten<sup>105</sup>, werden beide Theorien im Kontext der stationären HzE zusammengeführt.

Im Zusammenhang mit der Definition des Kindeswohls, das unter rechtlichen Gesichtspunkten vielfach nur die „am wenigsten schädliche Alternative“ (GOLDSTEIN/ FREUD/ SOLNIT 1974, 49ff) sein kann, scheint eine Orientierung am guten Leben in den HzE fast vermessen. Aber um so notwendiger, denn NUSSBAUM zufolge ist ein Leben ohne eine der genannten zentralen Capabilities kein Menschenwürde gemäßes Leben (vgl. NUSSBAUM 2010, 114). Ihre Liste der zentralen Capabilities gilt damit als Maßstab für alle Menschen<sup>106</sup>.

Ursprünglich zur Messung der Wohlfahrt und Lebensqualität verschiedener Länder

---

105 Das klingt eigentlich zu romantisch, denn die Ursachen, die dem Leben in einer Jugendhilfeeinrichtung vorausgehen, entsprechen bitterer Realität.

106 NUSSBAUM betrachtet ihren Ansatz als eine Variante der Menschenrechte (vgl. NUSSBAUM 2010, 115).

entwickelt, kann der Capabilities Approach, mit Hilfe der Liste der zentralen Capabilities, auch die damit verbundenen Verwirklichungschancen von Kindern und Jugendlichen in den stationären HzE aufzeigen<sup>107</sup>. Die Liste bietet einen normativen Rahmen, auf deren Grundlage die Soziale Arbeit Forderungen stellen kann, um den Gestaltungsauftrag für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen (nicht nur) in den stationären HzE, im Sinne eines guten Lebens, zu realisieren (vgl. OTTO 2007, 81). Denn Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten sind abhängig von individuellen Verfügungsmöglichkeiten über Ressourcen, wie sie beispielsweise BOURDIEU in den verschiedenen Kapitalformen (siehe oben) benennt (vgl. OTTO/ SCHERR/ ZIEGLER 2010, 157). Der Capabilities Approach ermöglicht die Förderung der gerechten Verteilung von Handlungsfreiheiten, als zentrale Aufgabe in der Sozialen Arbeit. Es geht um die Verbesserung der aktuellen Lebensbedingungen<sup>108</sup> von Kindern und Jugendlichen sowie um die Stärkung ihrer individuellen Fähigkeiten (vgl. OTTO 2007, 81, 85f). Damit gilt die Aufmerksamkeit auch den Möglichkeiten, die die Umgebung bietet sowie den strukturellen Voraussetzungen, die Chancen zur Verwirklichung erst eröffnen (vgl. ebd, 85f). Diese Perspektive bietet,

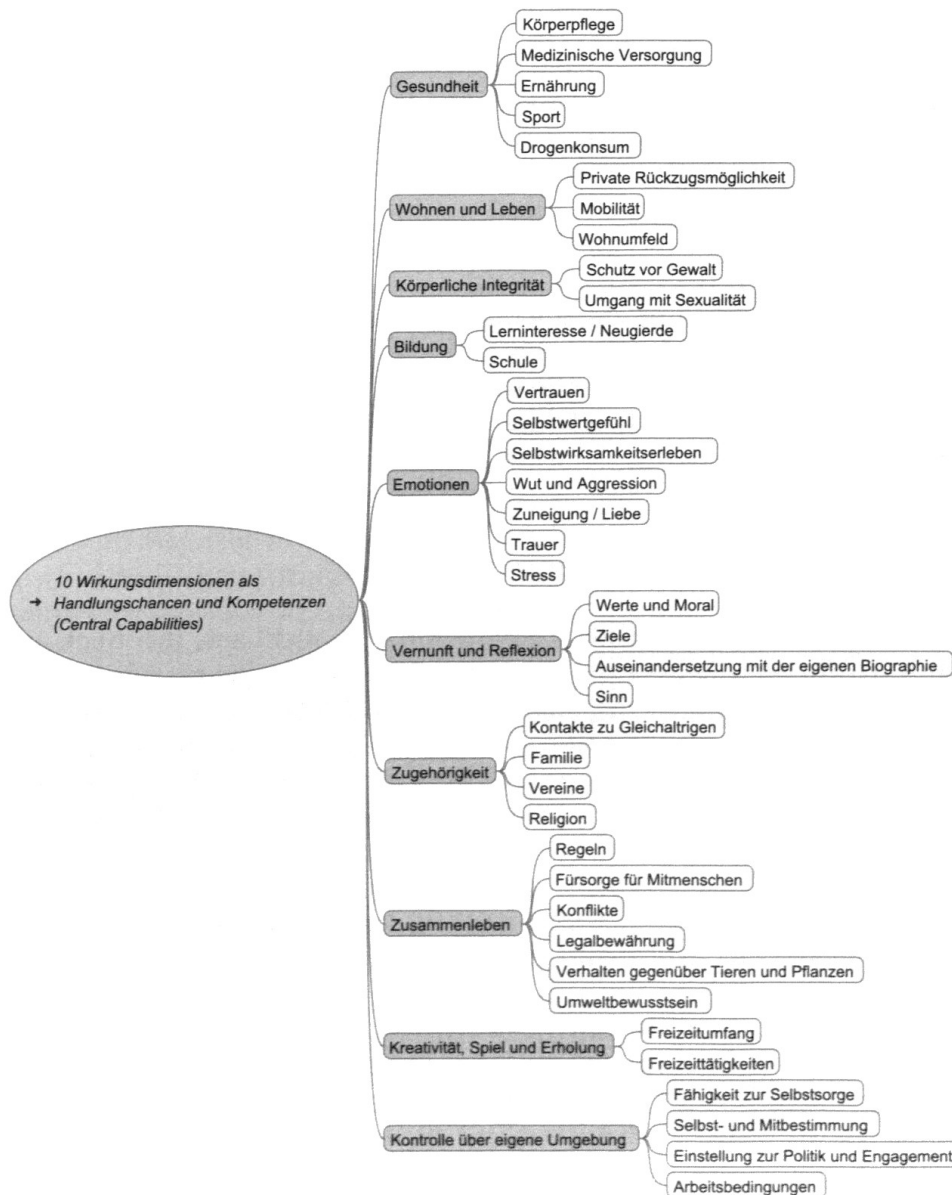
„den Schutz vor einer inadäquaten Individualisierung von Problemlagen, die Sensibilität für die Wünsche und Bedürfnisse der Kinder, Jugendlichen und ihren Eltern (...) und die Suche und Erschließung von Ressourcen in den Familien, den Sozialräumen und in anderen gesellschaftlichen Bereichen“ (OTTO 2007, 86).

Vor diesem Hintergrund hat ein Team der Universität Bielefeld die Liste der zentralen Capabilities, für den Bereich der stationären HzE, operationalisiert (vgl. OTTO 2007, 86f).

---

107 NUSSBAUM bietet eine Grundlage, „um die fundamentalen konstitutionellen Berechtigungen vorzustellen, die jede Nation bis zu einer bestimmten Schwelle für jeden Menschen schützen sollte“ (2002a, 25).

108 In diesem Zusammenhang vermittelt die Darstellung der Verwirklichungschancen, im 13. Kinder- und Jugendbericht, neben Konzepten der Salutogenese oder der Resilienz, ein falsches Bild. Denn dem Capabilities Approach geht es, im Gegensatz zu den beiden anderen Konzepten, gerade nicht darum herauszufinden, wie effektiv sich Menschen an widrige Bedingungen anpassen und handlungsfähig bleiben, es geht um die Verbesserung der Lebensbedingungen (vgl. ZIEGLER 2011a, 129).



(OTTO 2007, 87)

Die Operationalisierung bietet eine Orientierung zur Reflexion sowie zur Dokumentation von Veränderungen im Leben der Kinder und Jugendlichen (vgl. ebd., 87). Mit ihr lassen sich Chancen, die durch die stationäre HzE auf verschiedenen Ebenen für die jungen Menschen eröffnet werden, aufzeigen, bewusstmachen, in freier Entscheidung realisieren oder auch zurückweisen (vgl. ebd., 87f). Das Evaluationsteam der Universität Bielefeld hat die Operationalisierung im Rahmen des Bundesmodellprogramms „Wirkungsorientierte Jugendhilfe“ entwickelt (vgl. ebd., 86f). Dabei geht es weniger darum die Kinder und

## Jugendlichen

„in dem, was sie sind und tun in eine bestimmte, messbare Richtung zu verändern, die sich an einem vorab definierten Ziel orientiert. Vielmehr geht es darum, ihren tatsächlichen Raum an Handlungs- und Daseinsmöglichkeiten (...) und damit ihre realen Freiheiten im Rahmen von zentralen Verwirklichungschancen zu erweitern“ (OTTO 2007, 17).

Mit Hilfe der zentralen Capabilities wird die komplexe gesellschaftliche Aufgabe der Jugendhilfe, auch in der Wirkungsforschung, besser berücksichtigt<sup>109</sup> (vgl. ebd., 73). NUSSBAUMS starke vage Konzeption lässt sich im Einzelfall konkretisieren, ohne die Freiheit und Autonomie der Betroffenen zu übergehen und ist damit für die Soziale Arbeit überhaupt erst von Interesse (vgl. CORLEIS 2012, 87). Im Zusammenhang mit den stationären HzE geht es nicht darum, NUSSBAUMS Liste als „Checkliste für ein gutes Leben“ zu adaptieren. Erst eingebunden in „eine Theorie der Sozialpädagogik“, bei der Orientierung am Subjekt und der Berücksichtigung der Kriterien des pädagogischen Ortes, kann sie ihre Funktion als Erweiterung einer vernachlässigten Normativität entfalten. Denn ohne eine, wenn auch vage, Vorstellung von einem guten Leben, lassen sich Zustände und Lebensverhältnisse schwer kritisieren, denn „jede Kritik setzt Maßstäbe voraus, die eine Bewertung der Verhältnisse ermöglichen“ (OTTO/ SCHERR/ ZIEGLER 2010, 141). Menschliche Fähigkeiten, beziehungsweise Verwirklichungschancen benötigen zu ihrer Entfaltung die Möglichkeit sich zu entwickeln (vgl. NUSSBAUM 2002a, 28). Bei der Entwicklung von Fähigkeiten unterscheidet NUSSBAUM zwischen drei Arten von Fähigkeiten: grundlegenden Fähigkeiten, auch Basisfähigkeiten genannt sowie internen und kombinierten Fähigkeiten (vgl. NUSSBAUM 2002a, 28f/ vgl. LESSMANN, 2011, 56). Die Basisfähigkeiten beinhalten die „eingeborene Ausstattung von Individuen“ (NUSSBAUM 2002a, 28) und umfassen damit alles, was seit Geburt angelegt, aber noch nicht entwickelt ist, wie zum Beispiel die Fähigkeit zu sprechen (vgl. LESSMANN 2011, 56). Die internen Fähigkeiten verweisen auf die, durch Bildung entwickelten Zustände einer Person, die individuell, als körperliche, charakterliche und intellektuelle Eigenschaften Bedingungen darstellen, die es der Person ermöglichen weitere Funktionen auszuüben (vgl. NUSSBAUM 1999, 103/ vgl. NUSSBAUM 2002a, 28/ vgl. LESSMANN 2011, 56). Interne Fähigkeiten

---

109 Trotzdem lassen sich Beschränkungen des Messbaren nicht vermeiden. In Anlehnung an ein „technologieoptimistisches Credo eines sozialpolitischen Manageralismus“ des „What counts is what works“ ist für OTTO, die Aussage EINSTEINS überzeugender: "Nicht alles, was man zählen kann, zählt, und nicht alles, was zählt, kann man zählen“ (OTTO 2007, 72).

werden durch Erziehung entwickelt und sind abhängig von externen Bedingungen (NUSSBAUM 1999, 103f). NUSSBAUM hebt die Bereitstellung von Erziehung als eine der wichtigsten Leistungen des Gesetzgebers hervor (vgl. NUSSBAUM 1988, 108) und verweist damit auf die kombinierten Fähigkeiten. Diese resultieren aus den internen Fähigkeiten eines Menschen, die erst im Zusammenspiel mit den äußeren Bedingungen verwirklicht werden können (vgl. NUSSBAUM 2002a, 29/ vgl. LESSMANN 2011, 57). Aufgrund der Abhängigkeit der internen Fähigkeiten von geeigneten äußeren Bedingungen, als notwendige Voraussetzung für Bildung und Entwicklung, lassen sich interne und kombinierte Fähigkeiten nicht eindeutig voneinander trennen (vgl. LESSMANN 2011, 57). Damit sich interne Fähigkeiten entwickeln, müssen die äußeren Lebensumstände entsprechende Möglichkeiten bieten<sup>110</sup> (vgl. LESSMANN 2011, 57). Der Schwerpunkt der Erziehung sollte auf der Ausbildung der praktischen Vernunft liegen, denn diese plant und gestaltet das eigene Leben. Dafür sollen die Bildungsinhalte möglichst breit gefächert sein (vgl. KALLHOFF 2001, 18). Zur Ausbildung der praktischen Vernunft werden Wahlmöglichkeiten benötigt, um überhaupt Entscheidungen treffen zu können und dabei Entscheidungsfähigkeit zu üben<sup>111</sup> (vgl. LESSMANN 2011, 57). Während die Person sich für bestimmte interne Fähigkeiten entscheidet, bildet sich auch die praktische Vernunft aus (vgl. ebd.). Im Capabilities Approach hat die Entscheidungsfreiheit eine zentrale Stellung. Eine der Kernthesen ist, dass jede Person selbst entscheidet, wie sie leben will, ohne dass im Capabilities Approach bisher eine Theorie enthalten ist, wie Menschen lernen, Entscheidungen zu treffen, diese aber ihre Lebensqualität erheblich beeinflussen (vgl. ebd., 69f). Das wird von LESSMANN kritisiert. Sie plädiert dafür, dass der Capabilities Approach, mit dem verschiedene Disziplinen arbeiten, auch von erziehungswissenschaftlichen Überlegungen profitieren kann und ergänzt diesbezüglich den Capabilities Approach durch die Lerntheorie von DEWEY, weist aber darauf hin, dass weitere Forschung nötig ist, um die Kombination zu untersuchen (vgl. ebd., 53f).

---

110 WINKLER nennt im Zusammenhang mit dem Modus der Differenz das Problem der Aneignung, das dann auftritt, wenn kein Aneignungsgegenstand zur Verfügung steht (vgl. WINKLER 1988, 158). Er verdeutlicht dies, mit Hilfe des Beispiels einer fehlenden Lehrstelle und der Jugendarbeitslosigkeit. Die Jugendlichen wurden in den Sozialisationseinrichtungen, in Bezug auf ihre Fähigkeiten und Einstellungen, auf die Berufswelt vorbereitet und nun verhindern die äußeren Bedingungen eine mögliche Weiterentwicklung (vgl. ebd., 159).

111 Auch WINKLER betont die Relevanz von Wahlmöglichkeiten im Zusammenhang mit Bildungsprozessen. Es „wird deutlich, dass das Fehlen von Alternativen und Optionen Bildungsprozesse begrenzt; ohne Wahlmöglichkeiten lernt man nicht, weil die eigene konkrete Lebenslage mit Indifferenz und daher mit Aussichtslosigkeit konfrontiert“ (Winkler 2006, 86).

Die Kinder- und Jugendhilfe hat überwiegend mit Menschen zu tun, die aufgrund ihrer individuellen und strukturellen Situation in ihrer eigenen Handlungsfreiheit eingeschränkt sind (vgl. OTTO 2007, 81). Dies hebt den Stellenwert der Erziehung, als Entwicklungsaufgabe für ein selbstbestimmtes Leben, hervor. Doch wie entwickeln Kinder und Jugendliche die Fähigkeit, in den verschiedenen Situationen das eigene Leben zu verstehen, zu reflektieren und eine eigene Wahl zu treffen (vgl. SCHMID 1998, 10)? Die Philosophie gibt keine Anweisung zum guten Leben, sondern es geht um die Auseinandersetzung mit all den Möglichkeiten, die für ein Leben von Bedeutung sind (vgl. ebd.). Die Vorstellung vom eigenen Leben, ist einerseits eine Sache von Individuen<sup>112</sup>, andererseits ist sie keine individuelle Angelegenheit, denn Menschen benötigen, um sich entwickeln zu können Andere und eine Gesellschaft, also Verhältnisse, für die ein Mensch allein nicht sorgen kann (vgl. ebd., 11). Selbstaneignung und Selbstmächtigkeit müssen gefördert werden, um äußeren Zumutungen und dem Beherrschen durch Andere entgegenzuwirken (vgl. SCHMID 1998, 11/ vgl. WINKLER 1988, 173f). Ob und inwieweit WINKLERs „Theorie der Sozialpädagogik“, mit dem Konzept der Aneignung, eine erziehungstheoretische Erweiterung des Capabilities Approach, im Zusammenhang mit der Entscheidungs- und Handlungsfreiheit bietet, bedarf einer Untersuchung die mit der Schwierigkeit konfrontiert ist, dass sich (Wahl-)Freiheit, die für die theoretische Zielsetzung eine enorme Bedeutung hat, als praktische Umsetzung in der empirischen Forschung schwer nachweisen lässt (vgl. LESSMANN 2011, 59).

Um die Selbstbestimmung und Freiheit von Menschen nicht zu untergraben, fordert NUSSBAUM die aktive Teilnahme der Betroffenen. Ihr geht es nicht darum, Menschen ein bestimmtes Leben vorzuschreiben, sondern um das Hervorbringen von Voraussetzungen. Verwirklichungschancen stehen damit Pate für Freiheiten und Lebensoptionen, damit Menschen überhaupt eine autonome Wahl zur Lebensgestaltung haben (vgl. NUSSBAUM 1999, 20/ vgl. HEINRICHS 2010, 56). Dies steht ganz im Zeichen einer lebensweltorientierten Jugendhilfe.

„Wenn lebensweltorientierte Jugendhilfe<sup>113</sup> darauf hinzielt, dass Menschen sich als Subjekte

---

112 Denn „gut“ ist eine Sache oder ein Leben nicht „an sich“ oder absolut, sondern individuell „für uns“ (vgl. MARTENS 1997, 88).

113 Zu den Strukturmaximen einer lebensweltorientierten Jugendhilfe gehören neben der Partizipation, die Prävention, Dezentralisierung und Regionalisierung, die Alltagsorientierung, die Integration, die Einmischung sowie die Reflexion (vgl. THIERSCH 2009, 30ff).

ihres eigenen Lebens erfahren, ist Partizipation eines ihrer konstitutiven Momente“ (BMJFFG 1990, 88).

Partizipation gilt als zentrales Paradigma in den stationären HzE, wobei PLUTO darauf hinweist, dass rechtliche und organisatorische Voraussetzungen nichts über die tatsächliche Realisierung von Beteiligung aussagen (vgl. PLUTO 2011, 197). Empirische Daten weisen darauf hin, dass es sich im Alltag der stationären Einrichtungen noch um eine dosierte Mitgestaltung handelt, die nicht nur einer konzeptionellen Erweiterung bedarf, sondern auch der Weiterbildung der Fachkräfte (vgl. ebd., 206ff).

Die Kinder- und Jugendhilfe hat mit handlungsorientierten Konzepten zu tun, die in der Praxis schwer zu vereinbaren sind, wie beispielsweise die Gegenüberstellung von Kindeswohl und Kindeswille verdeutlicht (vgl. OELKERS/ SCHRÖDTER 2010, 143). Während mit dem Kindeswillen ein eher partizipatives Konzept verbunden wird, geht die Auslegung des Kindeswohlbegriffs in der Regel in eine advokatorische oder paternalistische Richtung (vgl. ebd.). STECKMANN weist darauf hin,

„dass der Paternalismus im Bereich der Erziehung seinen natürlichen und auch legitimen Ort habe (...), wenn er auf das Entwicklungsziel der selbstbestimmungsfähigen Person ausgerichtet ist“ (2010, 109f).

Innerhalb des sozialarbeiterischen Handelns lassen sich bevormundende, paternalistische Eingriffe manchmal nicht verhindern. STECKMANN nennt hier den legitimen Paternalismus, wonach auch die Perspektive der Capabilities, der Autonomie ermöglichende Zielsetzung, also dem Ziel der Selbstbestimmungsfähigkeit von Kindern, Priorität einräumen muss (vgl. ebd., 111).

„Der Beginn eines Lebens in einer Jugendhilfeeinrichtung ist in der Regel mit Zwang, mit der Erfahrung von Trennung und Beziehungsabbruch sowie meist auch mit einer zuvor erlebten Demütigung, Traumatisierung und dem Empfinden von Ratlosigkeit verbunden“ (AGHAMIRI/ HANSEN 2012, 61).

Hier ist es besonders wichtig, dass der Ort Aneignungsgelegenheiten für demokratisches Handeln eröffnet, in denen Kinder und Jugendliche Achtung und Anerkennung erfahren (vgl. ebd.).

NUSSBAUMs Ansatz bietet eine offene Grundlage für Kritik und Weiterentwicklung sowie eine Basis für Korrekturen und eine subjektorientierte Anwendung im Einzelfall, die sich, weil sie kulturelle und religiöse Differenzen überbrückt, auch für Menschen mit

Migrationshintergrund eignet<sup>114</sup>. NUSSBAUMS Entwurf ist kulturübergreifend und kann in den einzelnen Bereichen kulturspezifisch ausgestaltet werden (KALLHOFF 2001, 17). Für junge Menschen in den stationären HzE muss jede zentrale Capability, im Einzelfall, in Bezug auf das Subjekt, das individuelle Kind, konkretisiert werden<sup>115</sup>. Dabei gilt es, die Kinder und Jugendlichen entwicklungsentsprechend zu beteiligen. Ausgegangen wird von der Realität des Kindes, seinen Befindlichkeiten sowie seinen Entwicklungs- und Aneignungsmöglichkeiten durch die neuen Lebensbedingungen (vgl. WINKLER 1988, 268). NUSSBAUMS Liste (4.2.2) kann als kritischer Reflexionsrahmen dienen, wenn es um die Frage nach den Verwirklichungschancen von jungen Menschen durch die Angebote und Interventionen der stationären HzE geht. Was können Kinder und Jugendliche in den stationären Einrichtungen der Jugendhilfe tun und wozu sind sie imstande (vgl. NUSSBAUM 1999, 36)?

Wie steht es um die Chance, für das Kind in den stationären HzE eine gute Gesundheit zu verwirklichen? Durch die gesetzliche Krankenversicherungspflicht werden Vorsorgeuntersuchungen und medizinische Versorgung im Krankheitsfall abgedeckt und sind deshalb nur davon abhängig, dass sie wahrgenommen werden. Das ist in einer Jugendhilfeeinrichtung kein Problem und wird zusätzlich vom Jugendamt überwacht. Die Gesundheit kann durch Drogenkonsum oder selbstverletzendes Verhalten beeinträchtigt sein. Eine ausreichende gesunde Ernährung darf in einer Jugendhilfeeinrichtung als gesichert gelten, hier kann es zu Fehl- oder Mangelernährung kommen, wenn Kinder oder Jugendliche eine einseitige Ernährung bevorzugen oder Essstörungen aufweisen. Eine psychiatrische Behandlung ist versicherungstechnisch abgedeckt. Die angemessene sichere Unterkunft, das eigene Zimmer, ist vorhanden und bietet Rückzugsmöglichkeiten auch für den Umgang mit Sexualität. Das Zimmer kann individuell gestaltet werden, hierbei nehmen die Erzieher\*innen eine beratende Funktion ein.

Wie wird die körperliche Integrität der Kinder und Jugendlichen gesichert und gefördert? Die Jugendhilfeeinrichtung biete Sicherheit und Schutz vor sexuellen Übergriffen und Gewalt. Hier verdeutlichen WINKLERS Kriterien des pädagogischen Ortes ihren Stellenwert.

---

114 FINKEL (1998, 387) weist darauf hin, dass es „die“ Menschen mit Migrationshintergrund nicht gibt. Es handelt sich auch in den stationären HzE um eine sehr heterogene Gruppe aus verschiedenen Kulturen, mit ganz individuellen Lebens- und Migrationserfahrungen, deren spezifische Situation in der Jugendhilfe kaum thematisiert und berücksichtigt wird (vgl. ebd., 386).

115 Bei der Konkretisierung im Einzelfall kann die operationalisierte Liste eine Hilfe sein.



Die Chance, sich frei im Lebensumfeld zu bewegen, ist alters- und entwicklungsabhängig. Zugehörigkeiten zu Sportvereinen, Musikschulen und anderen Freizeitveranstaltungen sowie Kontakte zu Gleichaltrigen<sup>116</sup> werden gefördert und die Mobilität der Jugendlichen unterstützt.

Wie werden die Sinne, die Vorstellungskraft und das Denken gefördert?

Kognitive Fähigkeiten sowie die Sinne werden durch entsprechende Bildungsangebote, die Neugierde wecken und über die Schule hinausgehend auch den Freizeitbereich betreffen, angeregt. Dies dient zusätzlich der Förderung der praktischen Vernunft und Entscheidungsfindung.

Wie werden emotionale Fähigkeiten unterstützt? Neue emotionale Bindungen werden angeboten um Angst, Trauer, Stress und Sorgen abzubauen (vgl. NUSSBAUM 2010, 235). Bisherige Beziehungen werden wenn möglich gepflegt und es wird sich für eine Verbesserung der Beziehung, über eine entsprechende Elternarbeit eingesetzt. Für die jungen Menschen geht es um eine Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie. Jedes Kind erhält eine\*n Bezugserzieher\*in. In einigen Einrichtungen besteht diesbezüglich eine Wahlmöglichkeit für das Kind. Auch wenn es sich bei der stationären HzE um eine „Gruppenerziehung in Zwangsgemeinschaften“ (STORK 2007, 28) handelt, bietet diese Möglichkeiten zur sozialen Interaktion und Empathiefähigkeit. Entsprechende strukturelle Vorgaben innerhalb der Einrichtung, wie das Veranstellen eines Gruppenabends, fördern Beteiligungsmöglichkeiten und das Erleben von Demokratie und Selbstwirksamkeit, wenn eigene Regeln die den Alltag betreffen, erarbeitet und erprobt werden. Der Gruppenabend bietet einen geschützten Rahmen, wo jedes Wesen mit Würde behandelt und in seiner Subjektivität anerkannt wird.

Wie wird die Beziehung zur Natur gepflegt? Die Chance eine Beziehung zur Natur, zu Pflanzen und Tieren zu entwickeln, muss in den Einrichtungen erkannt und bewusst bearbeitet werden. In den Wohngruppen, in denen Tiere nicht erlaubt sind und kein eigener Garten vorhanden ist, ist die Phantasie der Mitarbeiter\*innen gefordert, diesbezüglich sinnvolle Kontakte und Freizeitangebote zu gestalten.

Wie erholen sich die Kinder und Jugendlichen? Die Chance auf erholsame Tätigkeiten, Zeit zum Spielen und Lachen, muss bewusst, als wichtiges Kriterium in den Alltag einer

---

116 Freundschaften haben für alle Kinder und Jugendlichen eine enorme Bedeutung, die bei den Fachkräften in den Jugendhilfeeinrichtungen häufig nicht hinreichend unterstützt wird (vgl. LESSMANN/ BABIC 2012, 116). Zwar nehmen sie „schlechte Freunde“ als Risikofaktor für die Entwicklung junger Menschen wahr, unterschätzen aber, wie sehr diese unter den fehlenden Freundschaften leiden und dass den Betroffenen dadurch wichtige Lernfelder verschlossen bleiben (vgl. ebd., 115f).

Jugendhilfeeinrichtung integriert werden. Die Mitarbeiter\*innen erholen sich zu Hause und sind froh, wenn sie im Alltag einer Jugendhilfeeinrichtung das Pflichtprogramm, das zusätzlich eine zeitintensive Dokumentation beinhaltet, absolviert bekommen.

Wie kontrollieren Kinder und Jugendliche ihre eigene Umwelt? Die Chance, die eigene Umwelt zu kontrollieren, bedeutet für das Kind sich in der eigenen Umgebung zurechtzufinden, zu wissen, wo es etwas zu essen, zum Spielen oder Hilfe in der Not gibt. Es wird in die Angelegenheiten, die das eigene Leben betreffen, altersentsprechend einbezogen und hat ein Recht auf Eigentum, wie Taschengeld, Kleidung oder eigenes Spielzeug. Für Jugendliche ist die Chance auf die Kontrolle über die eigene Umwelt schon mit einem größeren Einflussradius verbunden. Innerhalb großer Einrichtungen begünstigen gruppenübergreifende Beteiligungsstrukturen, ein Interesse, die Jugendlichen an der Gestaltung und Veränderung der eigenen Lebensverhältnisse mitwirken zu lassen.

Beispielsweise durch die Organisation eines Jugendparlamentes und darauf aufbauend eines Landeskongresses für Kinder und Jugendliche in den stationären HzE<sup>117</sup>, an dem Delegierte aus den verschiedenen Einrichtungen teilnehmen, um sich über die unterschiedlichen Möglichkeiten in den Jugendhilfeeinrichtungen auszutauschen und Verbesserungsvorschläge einzubringen. Für Jugendliche beinhaltet die Chance die eigene Umwelt zu kontrollieren auch die Chance auf einen Ausbildungs- oder einen Arbeitsplatz, der es ermöglicht die praktische Vernunft auszuüben und Beziehungen der wechselseitigen Anerkennung mit anderen, bei humanen Arbeitsbedingungen, zu pflegen.

NUSSBAUMs Liste der Verwirklichungschancen, angewandt auf den Bereich der stationären HzE verdeutlicht, dass die Chancen zur Verwirklichung eines guten Lebens, nicht ausschließlich von materiellen Ressourcen abhängen, auch wenn diese wichtig sind. Sondern dass es häufig um Aufklärungsarbeit, um das Aufzeigen der Möglichkeiten die der Ort bietet und um eine dialogische Haltung geht, die Interessen und Wünsche der Kinder und Jugendlichen, ihre Nöte und Sicht der Dinge zu erfahren, ernst zu nehmen und im Angebot der stationären HzE zu berücksichtigen. Eine Orientierung an NUSSBAUMs Entwurf, als Referenzrahmen für die Angebote und Interventionen in den Jugendhilfeeinrichtungen, kann durch eine subjektorientierte Anwendung auf den Einzelfall neue Aneignungsmöglichkeiten eröffnen und damit die Entwicklung von Subjektivität fördern und die Lebenssituation von

---

117 Wie beispielsweise der 1. Landeskongress für Kinder und Jugendliche aus den stationären HzE in Schleswig-Holstein, im April 2012 (vgl. KNAUER/ HANSEN/ STURZENHECKER 2012, 16).

Kindern und Jugendlichen positiv beeinflussen.

## 6. Schlussbetrachtung

„Das gute Leben eines Subjekts am anderen Ort“ wurde in dieser Arbeit in den Fokus genommen, um sich mit dem Bereich der stationären HzE, der Erziehung von Kindern und Jugendlichen am anderen Ort, im Zusammenhang mit den Verwirklichungschancen, die für ein gutes Leben relevant sind, auseinanderzusetzen. Bevor sich jedoch der Philosophie und der Frage nach dem guten Leben genähert werden konnte, wurde zu Beginn der Arbeit der Bereich der stationären HzE sowie WINKLERS „Theorie der Sozialpädagogik“, anhand der zwei Grundideen, dem Begriff des „Subjekts“ und dem des „Ortes“, als dem paradigmatischen Kern der „Theorie der Sozialpädagogik“ (vgl. WINKLER 1995, 102) dargestellt. Mit dem Begriff des „Subjekts“ generiert WINKLER die Idealvorstellung eines autonomen Menschenbildes. Aneignung und damit jede Entwicklung kann nur durch das Subjekt selbst vollzogen werden. Hierfür benötigt es entsprechende Rahmenbedingungen, also Lebensverhältnisse, die Aneignung ermöglichen. Diese konkretisieren sich im Begriff des Ortes, bei dem es sich auch um eine Jugendhilfeeinrichtung handeln kann, für die WINKLER sechs Kriterien hervorhebt. Aufgabe der Sozialen Arbeit ist es, in diesem Zusammenhang, Orte bereitzuhalten an denen Subjekte ihre Subjektivität (wieder-) erlangen, also die aktuellen Lebensbedingungen, hier innerhalb der Jugendhilfeeinrichtung und im Lebensumfeld so zu gestalten, dass Bildungs- und Entwicklungsprozesse (wieder) möglich werden (vgl. WINKLER 1999, 309). Vor diesem Hintergrund, der Subjektorientierung und dem damit verbundenen Menschenbild, muss sich jede Intervention Sozialer Arbeit mit der Frage auseinandersetzen, inwieweit diese die Subjektivität und damit die selbstbestimmte Handlungsfähigkeit des Subjekts fördert oder verhindert.

Beim „Ortshandeln“ hat die Gestaltung und Organisation des Ortes Vorrang vor der Beziehung. Dadurch, dass WINKLER, im Zusammenhang mit dem sicheren Rahmen der Aneignung und den „vertrauten Handlungsmitteln“<sup>118</sup>, der Bezugsperson für Kinder und Jugendliche eine enorme Bedeutung zugesteht, deutet darauf hin, dass der pädagogische Ort durch die in ihm stattfindenden Beziehungen und das subjektive Handeln der Beteiligten, erst

---

118 Der sichere Rahmen der Aneignung sowie die „vertrauten Handlungsmittel“ werden auf Seite 18f beschrieben.

eine besondere Qualität erreicht.

Für WINKLER wird die Frage nach dem guten Leben durch die Vorstellungen des\*der jeweiligen Erziehers\*Erzieherin beantwortet.

„So liegt für den Erzieher die Absicht der Erziehung darin, in eine Lebensform, die ihm selbst wertvoll ist, einzuführen und diese weiterzugeben“ (WINKLER 1988, 336).

Wie einleitend beschrieben, genügt die Pädagogik ihrem Begriffe, „sobald das Subjekt gegenwärtig und künftig ein Leben führen kann, welches ihm selbst wert- und sinnvoll, (...) erscheint“ (ebd.). Konkretere Vorstellungen über eine sinn- und wertvolle Lebensform gibt WINKLER nicht. Normative Ausrichtungen eines guten Lebens stehen im Verdacht, paternalistisch zu sein.

NUSSBAUM bietet eine normativen Konzeption, die durch ihre offene Ausgestaltung und durch die Beteiligung der Betroffenen nicht bevormundend sein will. Der Capabilities Approach betont die individuelle Freiheit der Person, sich für eine Lebensweise zu entscheiden, die diese Person Grund hat wertzuschätzen (vgl. HEINRICHS 2010, 62). Also im Idealfall, ausgehend von den eigenen Wertvorstellungen, ein Leben zu führen, das diese Person wirklich führen möchte (vgl. BABIC/ LESSMANN 2012, 110).

Beide, NUSSBAUM sowie WINKLER, betonen den Stellenwert der individuellen Freiheit, sich für oder gegen eine bestimmte Lebensform zu entscheiden.

Sozialdemokratische Werte sind heute, durch die neoliberale Politik, die freie Märkte und wenig Staat favorisiert, gefährdet. Verstärkt wird dies durch die zunehmende Macht der Ökonomie, im Zeichen der Globalisierung und des Utilitarismus (vgl. NUSSBAUM 2002a, 17). Mit der Kritik am Liberalismus und dem Utilitarismus hebt NUSSBAUM die grundlegend anderen Werthaltungen ihrer Theorie des guten Lebens hervor. Die Zusammenstellung ihrer Liste zeigt die Reichhaltigkeit eines guten Lebens, indem sie Elemente wie Spiel, Freizeit, Humor sowie die Beziehung zur Natur integriert und ihre zutiefst humanistische Sozialkritik verdeutlicht (vgl. PAUER-STUDER 1999, 19). Ihr Anliegen sozialpolitische Rahmenbedingungen für ein erfülltes Leben einzufordern, ist eine besondere Herausforderung, wenn politische Zielsetzungen "zunehmend auf ein kommerziell verflachtes Verständnis von Wohlergehen reduziert sind" (ebd.). Der eingeeengte ökonomische Blickwinkel, dem auch die stationären HZE, von Seiten der Politik mit ihren ständigen

Anforderungen an eine Reduzierung der Kosten, im Zusammenhang mit einer effizienteren Organisation, ausgesetzt sind, kann mit NUSSBAUMS Konzeption des guten Lebens in eine wünschenswerte Richtung erweitert werden. Sie entwickelt ihre Gerechtigkeitstheorie, in dem sie Fragen der Ethik mit Fragen der Politik und der Ökonomie verbindet und bietet damit für die Soziale Arbeit einen Referenzrahmen, um die bestehenden Verhältnisse in den Jugendhilfeeinrichtungen sowie die damit im Zusammenhang stehenden Faktoren sozialer Belastung in den Herkunftsfamilien, angemessen zu kritisieren. NUSSBAUMS Capabilities Approach verbindet die Ebene des Individuums mit der gesellschaftlichen Ebene, genau wie die Soziale Arbeit (vgl. OTTO/ SCHERR/ ZIEGLER 2010, 157). Der Capabilities Approach bietet der Sozialen Arbeit eine Perspektive, die es ermöglicht,

„den materiell, kulturell und politisch-institutionell strukturierten Raum *gesellschaftlicher Möglichkeiten* in Beziehung zum *akteursbezogenen* Raum der *individuellen Handlungs- und Selbstaktualisierungsfähigkeiten* ihrer AdressatInnen zu setzen“ (OTTO/ ZIEGLER 2010, 12, Hervorhebungen im Original)

NUSSBAUM zufolge besteht die Aufgabe der Politik in der Sicherstellung der Rahmenbedingungen, die allen Bürger\*innen ein gutes menschliches Leben ermöglichen. Dabei agiert sie eher auf der gesellschaftlichen Ebene, wenn es um die Gestaltung politischer Systeme und einer Gesellschaftsordnung geht, als dass sie sich mit einem konkreten Individuum beschäftigt, wie dies WINKLER, durch eine Orientierung am Subjekt auszeichnet. NUSSBAUMS Anliegen besteht im Hervorbringen von Voraussetzungen, die durch gesetzliche Regelungen unterstützt werden, um Menschen in die Lage zu versetzen, sich für ein gutes Leben zu entscheiden. Für die Fachkräfte in den Jugendhilfeeinrichtungen bietet ihr Entwurf einen kritischen Referenzrahmen um die eigenen Angebote und Interventionen mit Hilfe der Verwirklichungschancen zu beurteilen und neue Aneignungsmöglichkeiten zu offerieren, die bisher vernachlässigt wurden. So kann NUSSBAUMS Liste der Verwirklichungschancen dazu beitragen, die Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen in den stationären HzE zu verbessern und ihre Lebensqualität positiv beeinflussen. NUSSBAUM bietet damit eine philosophische Erweiterung der „Theorie der Sozialpädagogik“ im Zusammenhang mit den Verwirklichungschancen von Kindern und Jugendlichen in den stationären HzE.

Micha BRUMLIK formuliert 2011, in der Laudatio auf Martha NUSSBAUM, anlässlich der

Verleihung der Ehrendoktorwürde der Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld, folgendes Schlusswort, das die Relevanz der Philosophie für die eigene Profession betont: „Die Sozialpädagogik wird eine philosophierende Disziplin sein, oder sie wird nicht sein!“ (BRUMLIK 2012, 165).

## Literaturverzeichnis

- AGHAMIRI, Kathrin/ HANSEN, Rüdiger (2012): Eine Verfassung für das Heim – wie man Rechte auf demokratische Mitentscheidung verankert. In: Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein (Hg.): „Demokratie in der Heimerziehung“ - Dokumentation eines Praxisentwicklungsprojektes in fünf Schleswig-Holsteinischen Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe. 61-68.
- ALLMENDINGER, Jutta (2010): Verschenkte Potenziale? Lebensläufe nicht erwerbstätiger Frauen. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- ARENDDT, Hannah (1989): Vita activa oder Vom tätigen Leben. 6. Auflage. München: Piper & Co. Verlag.
- BECK, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- BETTELHEIM, Bruno (1996): Kinder brauchen Märchen. 19. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- BMJFFG (Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit) (Hg.) (1990): Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hg.) (2006): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- BOURDIEU, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2 der Sozialen Welt, Göttingen: Schwartz, 183–189.
- BOURDIEU, Pierre (1989): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- BÖHNISCH, Lothar (1999): Heimerziehung und Sozialstaat. In: COLLA, Herbert E. [u.a.] (Hg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Handbook Residential and Foster Care in Europe. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, 417-424.
- BÖHNISCH, Lothar/ FUNK, Heide (2002): Soziale Arbeit und Geschlecht. Theoretische und praktische Orientierungen. München und Weinheim: Juventa Verlag.
- BRUMLIK, Micha (2012): Aspasia? Laudatio auf Martha Nussbaum anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde der Fakultät der Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld am 27. Juni 2011. In: neue praxis. Heft 2/ Jg. 42, 160-165.

- BÜRGER, Ulrich (2003): Heimerziehung im Kontext sozialer Ungleichheit. In: GABRIEL, Thomas/ WINKLER, Michael (Hg.): Heimerziehung. Kontexte und Perspektiven. München: Ernst Reinhardt Verlag, 55-62.
- BUESTRICH, Michael [u.a.] (2010): Die Ökonomisierung Sozialer Dienste und Sozialer Arbeit. Entwicklung - Theoretische Grundlagen - Wirkungen. In: BOCK, Karin [u.a.] (Hg.): Grundlagen der Sozialen Arbeit. Band 18. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- BÜTOW, Birgit/ CHASSE, Karl A./ HIRT, Rainer (Hg.) (2008): Soziale Arbeit nach dem sozialpädagogischen Jahrhundert. Positionsbestimmungen Sozialer Arbeit im Post-Wohlfahrtsstaat. Opladen: Budrich Verlag.
- BUNDESREGIERUNG (2005): Lebenslagen in Deutschland – Zweiter Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. <http://www.bmas.de/.../forschungsprojekt-a332-zweiter-armuts-undreichtumsberichtpdf>. (Zugriff: 12.02.2013).
- BUTTERWEGGE, Christoph (2012): Armut in einem reichen Land. Wie das Problem verharmlost und verdrängt wird. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- COLLA, Herbert E. (1999): Personale Dimension des (sozial-)pädagogischen Könnens – der pädagogische Bezug. In: COLLA, Herbert E. [u.a.] (Hg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Handbook Residential and Foster Care in Europe. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, 341-362.
- COLLA, Herbert E. (2011): Liebe und Verantwortung. In: OTTO, Hans-Uwe/ THIERSCH, Hans (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München: Ernst Reinhard Verlag, 894-900.
- CORLEIS, Tanja (2012): Nicht vom Brot allein. Der Capabilities Approach als philosophische Erweiterung einer Theorie der Sozialpädagogik. In: HOMFELDT, Hans Günther [u.a.] (Hg.): Soziale Arbeit Aktuell. Band 18. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- EBSEN, Ingwer/ WELTI, Felix (2007): Sozialstaatsprinzip. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. 6. völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Baden-Baden: Nomos, 912.
- ENGELKE, Ernst (Hg.) (1998): Theorien der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- EISENMANN, Peter (2012): Werte und Normen in der Sozialen Arbeit. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- FENDRICH, Sandra/ POTHMANN, Jens/ TABEL, Agathe (2012): Monitor Hilfen zur Erziehung. Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (Hg): Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut/ Technische Universität Dortmund.



- FINKEL, Margarete (1998): Zufrieden und doch nicht ganz zu Hause? - Junge MigrantInnen in Hilfen zur Erziehung. In: BAUR, Dieter [u.a.] Projektleitung: THIERSCH, Hans. BMFFSJ (Hg.): Leistungen und Grenzen von Heimerziehung: Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen; Forschungsprojekt Jule. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer Verlag, 386-427.
- FINKEL, Margarete (2007): Was man aus der Jule-Studie – auch heute noch lernen kann? In: ISA (Hg.): Wirkungsorientierte Jugendhilfe. Band 01. Beiträge zur Wirkungsorientierung von erzieherischen Hilfen, 32-40.
- FOUCAULT, Michel (2006): Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Governmentalität II. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- FUCHS-HEINRITZ, Werner [u.a.] (Hg.) (2011): Lexikon zur Soziologie. 5., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- GABRIEL, Thomas (1999): Forschung in der Heimerziehung – Das Problem der Gegenstandsbestimmung. In: COLLA, Herbert E. [u.a.] (Hg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Handbook Residential and Foster Care in Europe. Neuwied; Kriftel: Luchterhand Verlag, 1085-1105.
- GOFFMAN, Erving (1973): Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- GOFFMAN, Erving (1975): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- GOLDSTEIN, Josef/ FREUD, Anna/ SOLNIT, Albert J. (1974): Jenseits des Kindeswohls. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- GÜNDER, Richard (2011): Praxis und Methoden der Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe. 4. Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- HANDSCHUCK, Sabine (2007): Die interkulturelle Öffnung der stationären Erziehungshilfen ist überfällig. In: Sozialpädagogisches Institut (SPI) im SOS-Kinderdorf e.V. (Hg.): Wohin steuert die stationäre Erziehungshilfe? Dokumentation 5 der SPI-Schriftreihe. München: Eigenverlag, 107-118.
- HEINRICHS, Jan-Hendrik (2010): Capabilities: Egalitaristische Vorgaben einer Maßeinheit. In: OTTO, Hans-Uwe/ ZIEGLER, Holger (Hg.): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 54-68.
- HINRICHS, Knut (2012): Sozialräumliche Jugendhilfereform in Hamburg – vereinbar mit dem SGB VIII? Rechtsgutachten, Kritik und Umsetzungsmöglichkeiten. In: Standpunkt Sozial Sonderheft, 5-68.

- HILL, Burkhard (2004): Soziale Kulturarbeit und Musik. In: HARTHOG, Theo/ WICKEL, Hans Hermann (Hg.): Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Weinheim, München: Juventa Verlag, 83-100.
- HILLMANN, Karl-Heinz (2007): Wörterbuch der Soziologie. 5., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kröner Verlag.
- HONNETH, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HORN, Christoph (2012): Einführung in die politische Philosophie. 3. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- HORNSTEIN, Walter (1995): Zur disziplinären Identität der Sozialpädagogik. In: SÜNKER, Heinz (Hg.): Theorie, Politik und Praxis Sozialer Arbeit: Einführungen in Diskurse und Handlungsfelder der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik. Bielefeld: Kleine Verlag, 12-33.
- JORDAN, Erwin (2008): Hilfe(n) zur Erziehung. In: KREFT, Dieter/ MIELENZ, Ingrid (Hg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Weinheim, München: Juventa Verlag, 430-437.
- JÜRGENS, Kerstin/ VOSS, Günter G. (2007): Gesellschaftliche Arbeitsteilung als Leistung der Person. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 34/ 2007, 3-9.
- JURCZYK, Karin (2001): Individualisierung und Zusammenhalt. Neuformierungen von Geschlechterverhältnissen in Erwerbsarbeit und Familie. In: BRÜCKNER, Margit/ BÖHNISCH, Lothar (Hg.): Geschlechterverhältnisse. Gesellschaftliche Konstruktionen und Perspektiven ihrer Veränderung. Weinheim, München: Juventa Verlag, 11-37:
- KALLHOFF, Angelika (2001): Martha C. Nussbaums Theorie des guten Lebens. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik. Heft 1/ Jg. 23, 13-19.
- KERSTING, Wolfgang (2001): John Rawls zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag.
- KEUPP, Heiner (2011): Individuum/ Identität. In: OTTO, Hans-Uwe/ THIERSCH, Hans (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München: Ernst Reinhard Verlag, 633-641.
- KLUGE, Friedrich (2002): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 24. Auflage. Berlin: Verlag Walter de Gruyter.
- KNAUER, Raingard/ HANSEN, Rüdiger/ STURZENHECKER, Benedikt (2012): „Demokratie in der Heimerziehung“ als Bestandteil der Demokratiekampagne des Landes Schleswig-Holstein – eine Einordnung. In: Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein (Hg.): „Demokratie in der Heimerziehung“ - Dokumentation eines Praxisentwicklungsprojektes in fünf Schleswig-Holsteinischen Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe. 11-16.

- KONLE-SEIDL, Regina/ EICHHORST, Werner (2008): Erwerbslosigkeit, Aktivierung und soziale Ausgrenzung. Deutschland im internationalen Vergleich. Gutachten im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik (Hg.): WISO Diskurs. Expertisen und Dokumentationen zur Wirtschafts- und Sozialpolitik. Bonn.
- KRUMENACKER, Franz-Josef (1999): Heimerziehung als eigenständige Erziehungsform: Bruno Bettelheim. In: COLLA, Herbert E. [u.a.] (Hg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Handbook Residential and Foster Care in Europe. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, 229-242.
- KYMLICKA, Will (1996): Politische Philosophie heute. Eine Einführung. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- LESSMANN, Ortrud (2011): Verwirklichungschancen und Entscheidungskompetenz. In: Sedmak, Clemens u.a. (Hg.): Der Capability-Approach in sozialwissenschaftlichen Kontexten; Überlegungen zur Anschlussfähigkeit eines entwicklungspolitischen Konzepts. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialarbeitswissenschaften, 54-73.
- LESSMANN, Ortrud/ BABIC, Berhard (2012): Potentiale des Capability-Ansatzes für eine adressatenorientierte Weiterentwicklung Sozialer Arbeit im Umgang mit Kinderarmut. In: EFFINGER, Herbert (Hg.): Diversität und Soziale Ungleichheit: analytische Zugänge und professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Opladen: Budrich Verlag, 109-118.
- LUTZ, Ronald (2010): Erschöpfte Familien. Herausforderung für die Soziale Arbeit. In: Soziale Arbeit. Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete. Heft 6, Jahrgang 59, 234-240.
- MACSENAERE, Michael (2007): Verfahren zur Wirkungsmessung in den erzieherischen Hilfen: Jugendhilfe-Effekte-Studie (JES). In: ISA (Hg.): Wirkungsorientierte Jugendhilfe. Band 01. Beiträge zur Wirkungsorientierung von erzieherischen Hilfen, 25-31. [http://www.wirkungsorientierte-Jugendhilfe.de/seiten/material/wojh\\_schriften\\_heft\\_1.pdf](http://www.wirkungsorientierte-Jugendhilfe.de/seiten/material/wojh_schriften_heft_1.pdf), (Zugriff: 9.03.2013).
- MARTENS, Ekkehard (1997): Zwischen Gut und Böse. Elementare Fragen angewandter Philosophie. Stuttgart: Reclam.
- MEAD, George H. (1973): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- MENNEMANN, Hugo (1998): Sterben lernen heißt leben lernen. Sterbebegleitung aus sozialpädagogischer Perspektive. In: LINKE, Detlef B./ NASSEHI, Armin/ REST, Franco/ WEBER, Georg. Studien zur interdisziplinären Thanatologie. Band 4. Münster: LIT Verlag.
- MINNSEN, Heiner (2012): Arbeit in der modernen Gesellschaft. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- MSGFG (Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein) (Hg.) (2012): „Demokratie in der Heimerziehung“ - Dokumentation eines Praxisentwicklungsprojektes in fünf Schleswig-Holsteinischen Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe.
- MOCH, Matthias (2011): Hilfen zur Erziehung. In: OTTO, Hans-Uwe/ THIERSCH, Hans (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München: Ernst Reinhard Verlag, 619-632.
- MOEBIUS, Stephan / QUADFLIEG, Dirk (Hg.) (2006): Kultur: Theorien der Gegenwart. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- MÜLLER, Burkhard (1999): Zur Moral der Heimerziehung. In: COLLA, Herbert E. [u.a.] (Hg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Handbook Residential and Foster Care in Europe. Neuwied; Kriftel: Luchterhand Verlag, 397-404.
- MÜLLER, Jörn (2003): Das normative Verständnis der menschlichen Natur bei Martha C. Nussbaum. In: Philosophisches Jahrbuch. Heft 2/ Jg. 110, 311-329.
- MÜLLER-KOHLBERG, Hildegard (1999): Alternativen zur Heimerziehung. In: COLLA, Herbert E. [u.a.] (Hg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Handbook Residential and Foster Care in Europe. Neuwied; Kriftel: Luchterhand Verlag, 129-137.
- MÜNDER, Johannes (2011): SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfe. In: OTTO, Hans-Uwe/ THIERSCH, Hans (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München: Ernst Reinhard Verlag, 1272-1284.
- MÜNDER, Johannes/ MEYSEN, Thomas/ TRENCZEK, Thomas (Hg.) (2013): Frankfurter Kommentar zum SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe. 7. Auflage. Baden-Baden: Nomos Verlag.
- NEUHOFF, Hans / DE LA MOTTE-HABER, Helga (2007): Musikalische Sozialisation. In: Ders. (Hg.): Handbuch der systematischen Musikwissenschaft, Band 4, Laaber: Laaber Verlag, 389-407.
- NIDA-RÜMELIN, Julian/ THIERSE, Wolfgang (Hg.) (2002): Für eine aristotelische Sozialdemokratie. Martha C. Nussbaum. Essen: Klartext Verlag.
- NUSSBAUM, Martha C. (1998): Menschliches Tun und soziale Gerechtigkeit. Zur Verteidigung des aristotelischen Essentialismus. In: STEINFATH, Homer (Hg.): Was ist ein gutes Leben? Philosophische Reflexionen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 196-234.
- NUSSBAUM, Martha C. (1999): Gerechtigkeit oder Das gute Leben. Gender Studies. Herausgegeben von PAUER-STUDER, Herlinde. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- NUSSBAUM, Martha C. (2000): Vom Nutzen der Moraltheorie für das Leben. Wien: Passagen Verlag.

- NUSSBAUM, Martha C. (2002a): Aristotelische Sozialdemokratie: Die Verteidigung universaler Werte in einer pluralistischen Welt. In: NIDA-RÜMELIN, Julian/ THIERSE, Wolfgang (Hg.): Für eine aristotelische Sozialdemokratie. Essen: Klartext Verlag, 17-40.
- NUSSBAUM, Martha C. (2002b): Konstruktion der Liebe, des Begehrens und der Fürsorge. Drei philosophische Aufsätze. Stuttgart: Reclam.
- NUSSBAUM, Martha C. (2003): Langfristige Fürsorge und soziale Gerechtigkeit. Eine Herausforderung der konventionellen Idee des Gesellschaftsvertrags. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie. Heft 2/ Jg. 51, 179-198.
- NUSSBAUM, Martha C. (2010): Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- NUSSBAUM, Martha C. (2011): Creating Capabilities. The Human Development Approach. Cambridge/ London: The Belknap Press of Harvard University.
- OELKERS, Nina/ SCHRÖDTER, Mark (2010): Kindeswohl und Kindeswille. Zum Wohlergehen von Kindern aus der Perspektive des Capability Approach. In: OTTO, Hans-Uwe/ ZIEGLER, Holger (Hg.): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 143-161.
- OTTO Hans-Uwe (2007): Zum aktuellen Diskurs um Ergebnisse und Wirkungen im Feld der Sozialpädagogik und Sozialarbeit - Literaturvergleich nationaler und internationaler Diskussion. Expertise im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (Hg.): Berlin: Eigenverlag AGJ.
- OTTO, Hans-Uwe/ ZIEGLER, Holger (2007): Soziale Arbeit, Glück und das gute Leben. Das sozialpädagogische Potential des Capability Approach. In: ANDRESEN, Sabine/ PINHARD, Inga/ WEYERS, Stefan (Hg.): Erziehung – Ethik – Erinnerung. Pädagogische Aufklärung als intellektuelle Herausforderung. Micha Brumlik zum 60. Geburtstag. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 229-248.
- OTTO, Hans-Uwe/ SCHERR, Albert/ ZIEGLER Holger (2010): Wieviel und welche Normativität benötigt die Soziale Arbeit?. Befähigungsgerechtigkeit als Maßstab sozialarbeiterischer Kritik. In: Neue Praxis 2/ 2010, 137-163.
- OTTO, Hans-Uwe/ ZIEGLER, Holger (2010): Der Capabilities-Ansatz als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft. In: OTTO, Hans-Uwe/ ZIEGLER, Holger (Hg.): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 9-13.
- PAUER-STUDER, Herlinde (1999): Einleitung. In: PAUER- STUDER, Herlinde (Hg.): NUSSBAUM, Martha C.: Gerechtigkeit oder Das gute Leben. Gender Studies. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 7-23.

- PESTALOZZI, Johann Heinrich (1932): PESTALOZZI's Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stanz. In: BUCHENAU, Artur/ SPRANGER, Eduard/ STETTbacher, Hans (Hg.): Bearbeitet von SCHÖNEBAUM, Herbert/ SCHREINERT, Kurt: PESTALOZZI. Sämtliche Werke. Band 13. Schriften aus der Zeit von 1799-1801. Berlin und Leipzig: Verlag von Walter de Gruyter & Co., 1-32.
- PLUTO, Liane (2007): Partizipation in den Hilfen zur Erziehung. Eine empirische Studie. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- PLUTO, Liane (2011): Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe. Empirische Befunde zu einem umfassenden Anspruch. In: BETZ, Tanja/ GAISER, Wolfgang/ PLUTO, Liane (Hg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 195-211.
- POTHMANN, Jens/ WILK, Agathe (2011): Jugendhilfe zwischen Dienstleistung und Intervention. In: RAUSCHENBACH, Thomas/ SCHILLING, Matthias (Hg.): Kinder- und Jugendhilfereport 3. Bilanz der empirischen Wende. Weinheim, München: Juventa Verlag, 87-107.
- RAUSCHENBACH, Thomas (2007): Fremdunterbringung und gesellschaftlicher Wandel. In: Sozialpädagogisches Institut (SPI) im SOS-Kinderdorf e.V. (Hg.): Wohin steuert die stationäre Erziehungshilfe? Dokumentation 5 der SPI-Schriftreihe. München: Eigenverlag, 8-39.
- RAUSCHENBACH, Thomas/ SCHILLING, Matthias (2011): Auf dem Weg in die Einheit – Annäherung zwischen Ost und West. Ein Blick auf die veränderte Infrastruktur der Kinder- und Jugendhilfe. In: RAUSCHENBACH, Thomas/ SCHILLING, Matthias (Hg.): Kinder- und Jugendhilfereport 3. Bilanz der empirischen Wende. Weinheim, München: Juventa Verlag, 25-44.
- RAWLS, John (1990): Eine Theorie der Gerechtigkeit. 5. Auflage. Frankfurt am Main. Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- RAWLS, John (2006): Gerechtigkeit als Fairness. Ein Neuentwurf. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- REGENBOGEN, Armin/ MEYER, Uwe (Hg.) (1998): Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Hamburg: F. Meiner Verlag.
- Röh, Dieter (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: MÜHREL, Eric/ BIRGMEIER, Bernd (Hg.): Theoriebildung in der sozialen Arbeit, Entwicklungen in der Sozialpädagogik und der Sozialarbeitswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 103-122.
- RÖH, Dieter (2012): „'Wether from Reason or Prejudice': Taking Money for Bodily Services“ oder auch: „Wie kann man Sexarbeiterinnen gerecht werden?“ Ein einleitender Kommentar. In: STANDPUNKT SOZIAL. Hamburger Forum für Soziale Arbeit und Gesundheit, Heft 3, 8-12.

- SCHILLING, Matthias (2011): Der Preis des Wachstums. Kostenentwicklung und Finanzierung der Kinder- und Jugendhilfe. In: RAUSCHENBACH, Thomas/ SCHILLING, Matthias (Hg.): Kinder- und Jugendhilfereport 3. Bilanz der empirischen Wende. Weinheim, München: Juventa Verlag, 67-86.
- SCHMID Wilhelm (1998): Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- SCHRÖDER, Martin/ COLLA, Herbert E. (2012): Geteilte Sorge. In: SCHMID, Marc/ TETZER, Michael/ RENSCH, Katharina/ SCHLÜTER-MÜLLER, Susanne (Hg.): Handbuch Psychiatriebezogene Sozialpädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 21-39.
- SCHRÖDTER, Mark (2007): Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession. Zur Gewährleistung von Verwirklichungschancen. In: Neue Praxis 1/ 2007, 3-28.
- SEITHE, Mechthild (2010): Schwarzbuch Soziale Arbeit, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- SENNETT, Richard (2010): Der flexible Mensch. Die Kultur des Kapitalismus. 8. Auflage. Berlin: Berliner Taschenbuch Verlag.
- STASCHEIT, Ulrich (Hg.) (2009): Gesetze für Sozialberufe. 17. Auflage. Baden-Baden: Nomos Verlag.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2009): Pressemitteilung Nr. 304 vom 19.08.2009. [http://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen2009/08/GenTable\\_200908.html](http://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen2009/08/GenTable_200908.html) (Zugriff: 5.10.2012).
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2010): Pressemitteilung Nr. 477, vom 20.12.2010, [http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2010/12/PD10\\_\\_477\\_\\_225.templateId=renderPrint.psm](http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2010/12/PD10__477__225.templateId=renderPrint.psm) (Zugriff: 6.11.2012).
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2011): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe 2009. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige – Heimerziehung, sonstige betreute Wohnform. Wiesbaden <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/Sozialleistungen/KinderJugendhilfe/ErzieherischeHilfeVollzeitpflege5225115097004.psm> Zugriff: 6.11.2012).
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2012a): Zahl der Woche vom 25.09.2012, [https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/zdw/2012/PD12\\_039\\_p002.html](https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/zdw/2012/PD12_039_p002.html) (Zugriff: 5.10.2012).
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2012b): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe 2011. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige – Heimerziehung, sonstige betreute Wohnform. Wiesbaden: [http://www.destatis.de/SiteGlobals/Forms/Suche/Servicesuche\\_Formular.html](http://www.destatis.de/SiteGlobals/Forms/Suche/Servicesuche_Formular.html) (Zugriff: 18.03.2013).

- STATISTISCHES BUNDESAMT (2012c): Pressemitteilung Nr. 308/12 vom 10.09.2012  
[http://www.destatis.de/pm\\_niedriglohn\\_pdf](http://www.destatis.de/pm_niedriglohn_pdf) (Zugriff: 5.02.2013).
- STECKMANN, Ulrich (2010): Autonomie, Adaptivität und das Paternalismusproblem – Perspektiven des Capabilities Approach. In: OTTO, Hans-Uwe/ ZIEGLER, Holger (Hg.): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 90-115.
- STORK, Remi (2007): Kann Heimerziehung demokratisch sein? Eine qualitative Studie zum Partizipationskonzept im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- STRUCK, Norbert/ SCHRÖER, Wolfgang (2011): Kinder- und Jugendhilfe. In: OTTO, Hans-Uwe/ THIERSCH, Hans (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München: Ernst Reinhard Verlag, 724-734.
- STURMA, Dieter (2000): Universalismus und Neoaristotelismus. Amartya Sen und Martha C. Nussbaum über Ethik und soziale Gerechtigkeit. In: KERSTING, Wolfgang (Hg.): Politische Philosophie des Sozialstaats. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 257-292.
- STURZENHECKER, Benedikt (2005): Begründungen und Qualitätsstandards von Partizipation – auch für Ganztagschule. In: Landesjugendamt Westfalen-Lippe (Hg.): Jugendhilfe aktuell, Heft 2.
- THIERSCH, Hans (2009): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. 7. Auflage. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- TILLMANN, Klaus-Jürgen (2007): Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. 15. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- TREBER, Dietrich (2005): Defensiv oder expansiv? Lernen aus kritisch-psychologischer Sicht. In: STANDPUNKT SOZIAL. Hamburger Forum für Soziale Arbeit und Gesundheit, Heft 3, 62-71.
- VOLKERT, Jürgen (Hg.) (2005): Armut und Reichtum an Verwirklichungschancen. Amartya Sens Capability-Konzept als Grundlage der Armuts- und Reichtumsberichterstattung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- VOLZ, Fritz-Rüdiger (2000): Professionelle Ethik in der Sozialen Arbeit zwischen Ökonomisierung und Moralisierung. In: WILKEN, Udo (Hg.): Soziale Arbeit zwischen Ethik und Ökonomie. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- WABNITZ, Reinhard J. (2005): Rechtsansprüche gegenüber Trägern der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe nach dem Achten Buch Sozialgesetzbuch (SGB VIII). In: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (Hg.): Dissertation im Fachbereich Rechtswissenschaft. Berlin: Eigenverlag AGJ.



- WABNITZ, Reinhard J. (2009): Grundkurs Kinder- und Jugendhilferecht für die Soziale Arbeit. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- WINKLER, Michael (1988): Eine Theorie der Sozialpädagogik: über Erziehung als Rekonstruktion der Subjektivität. Stuttgart: Verlag Klett-Cotta.
- WINKLER, Michael (1995): Bemerkungen zur Theorie der Sozialpädagogik. In: SÜNKER, Heinz (Hg.): Theorie, Politik und Praxis Sozialer Arbeit: Einführungen in Diskurse und Handlungsfelder der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik. Bielefeld: Kleine Verlag, 102-121.
- Winkler, Michael (1999): „Ortshandeln“ - Die Pädagogik der Heimerziehung. In: COLLA, Herbert E. [u.a.] (Hg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Handbook Residential and Foster Care in Europe. Neuwied; Kriftel: Luchterhand Verlag. 307- 323.
- WINKLER, Michael (2001): Auf dem Weg zu einer Theorie der Erziehungshilfen. In: BIRTSCH, Vera/ MÜNSTERMANN, Klaus/ TREDE, Wolfgang (Hg.): Handbuch Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung. Münster: Votum Verlag, 247-281.
- WINKLER, Michael (2003): Theorie der Sozialpädagogik – eine Rekonstruktion. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik. Heft 11/ Jg. 1, 6-24.
- Winkler, Michael (2004a): Aneignung und Sozialpädagogik – einige grundlagentheoretische Überlegungen. In: DEINET, Ulrich/ REUTLINGER, Christian (Hg.): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik – Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 71-92.
- WINKLER, Michael (2004b): Sozialpädagogik. Theoretische Grundlagen und Handlungskonzepte der Jugendhilfe. IN: FEGERT; Jörg M./ SCHRAPPER, Christian (Hg.): Handbuch Jugendhilfe – Jugendpsychiatrie. Interdisziplinäre Kooperation. Weinheim: Juventa Verlag, 35-48.
- WINKLER, Michael (2006): Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- WINKLER, Michael (2012a): Freiheit und Zwang. In: SCHMID, Marc/ TETZER, Michael/ RENSCH, Katharina/ SCHLÜTER-MÜLLER, Susanne (Hg.): Handbuch Psychiatriebezogene Sozialpädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 142-160.
- WINKLER, Michael (2012b): Erziehung in der Familie. Innenansichten des pädagogischen Alltags. Stuttgart: Kohlhammer.
- WZB (Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung) (2009): Ausgezeichnet. In: WZB-Mitteilungen. Demokratie. Parteien, Koalitionen und Wähler in Zeiten der Krise. Heft 124, 59.

WOLF, Klaus (1999): Machtprozesse in der Heimerziehung: eine qualitative Studie über ein Setting klassischer Heimerziehung. Forschung und Praxis in der Sozialen Arbeit; Band 2. Münster: Votum Verlag.

WOLF, Klaus (2003): Und sie verändert sich immer noch: Entwicklungsprozesse in der Heimerziehung. In: STRUCK, Norbert/ GALUSKE, Michael/ THOLE, Werner (Hg.): Reform der Heimerziehung. Eine Bilanz. Opladen: Verlag Leske und Budrich, 19-36.

WOLF, Klaus (2006): Wirkungen und Nebenwirkungen von Partizipationsprozessen in Einrichtungen der Jugendhilfe. Abschlussvortrag auf der Fachtagung „Vom Nutzen der Partizipation in den Erziehungshilfen. Profilbildung und Umsetzungsperspektiven“ am 22.2.2006 in Bielefeld. [www.bildung.uni-siegen.de/.../wolf/.../nebenwirkungen\\_partizipation](http://www.bildung.uni-siegen.de/.../wolf/.../nebenwirkungen_partizipation) (Zugriff: 20.02.2013).

ZIEGLER, Holger/ SCHRÖDTER, Mark/ OELKERS, Nina (2012): Capabilities und Grundgüter als Fundament einer sozialpädagogischen Gerechtigkeitsperspektive. In: THOLE, Werner (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 297-310.

ZIEGLER, Holger (2011): Soziale Arbeit und das gute Leben – Capabilities als sozialpädagogische Kategorie. In: SEDMAK, Clemens [u.a.] (Hg.): Der Capability-Approach in sozialwissenschaftlichen Kontexten. Überlegungen zur Anschlussfähigkeit eines entwicklungspolitischen Konzepts. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 117-137.

## **Eidesstattliche Erklärung**

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die hier vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter der Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift