

**Niko Zihlmann
Dominik Tschanz**

Epistemische Ungerechtigkeit und Partizipation in der stationären Jugendhilfe

**Bachelor-Thesis zum Erwerb des
Bachelor-Diploms in Sozialer Arbeit**

**Berner Fachhochschule
Soziale Arbeit**

Abstract

Partizipation ist ein UN-Kinderrecht und als zentrales Handlungsprinzip fest verankert im sozialpädagogischen Fachdiskurs. Konsens ist aber, dass dem Anspruch auf Partizipation in der alltäglichen Praxis nicht hinreichend Rechnung getragen wird. Die Fragen, wie sich partizipative Prozesse gestalten lassen und was sich tun lässt, um diese zu verbessern, bleiben daher relevant.

Vor diesem Hintergrund geht die vorliegende Arbeit der Fragestellung nach, inwiefern die Theorie der epistemischen Ungerechtigkeit nach Miranda Fricker einen Beitrag zum besseren Verständnis des Partizipationsdefizits von Jugendlichen in der stationären Jugendhilfe leisten kann und welche Schlüsse sich daraus ziehen lassen, um die Praxis der stationären Jugendhilfe partizipativer zu gestalten. Dazu wird zunächst aufgezeigt, dass Jugendliche der stationären Jugendhilfe von epistemischer Ungerechtigkeit betroffen sind und dass die damit verbundenen Schäden dem Auftrag und den Zielen stationärer Jugendhilfe widersprechen. Daraus geht die grundlegende Einsicht hervor, dass sich Partizipation unter Bedingungen epistemischer Ungerechtigkeit schwerer realisieren lässt. Anschliessend werden verschiedene Ansätze zur Erklärung des Partizipationsdefizits diskutiert. Die Untersuchung zeigt, dass die bestehenden Erklärungsansätze durch die Theorie epistemischer Ungerechtigkeit erweitert werden können. Im Besonderen vermag die Analyse aufzuzeigen, dass vorurteilsbehafteten Selbst- und Fremdbildern sowie hermeneutischen Lücken zur Erklärung von Partizipationsdefiziten zu wenig Beachtung erfahren, obwohl sie partizipative Prozesse erschweren. Im letzten Teil wird unter Bezugnahme auf Paolo Freire ein Vorschlag entwickelt, wie Partizipation unter Bedingungen epistemischer Ungerechtigkeit gefördert werden kann.

Die Ergebnisse dieser Arbeit begründen die Annahme, dass epistemische Ungerechtigkeit ein relevantes Thema für die Soziale Arbeit im Allgemeinen und für die stationäre Jugendhilfe im Besonderen darstellt. Um die Zusammenhänge und Berührungspunkte zwischen Sozialer Arbeit und epistemischer Ungerechtigkeit genauer herauszuarbeiten, bedarf es allerdings weiterer Forschungsarbeiten. Fragen der Übertragbarkeit von Frickers Theorie auf andere Handlungsfelder der Sozialen Arbeit stellen sich genauso wie die Frage, ob andere Herausforderungen innerhalb der stationären Jugendhilfe durch epistemische Ungerechtigkeit präziser analysiert und besser verstanden werden können.

Epistemische Ungerechtigkeit und Partizipation in der stationären Jugendhilfe

Bachelor-Thesis zum Erwerb
des Bachelor-Diploms in Sozialer Arbeit

Berner Fachhochschule
Soziale Arbeit

Vorgelegt von

Niko Zihlmann, 18-450-825
Dominik Tschanz, 14-117-139

Bern, Dezember 2023

Gutachterin: Prof. Dr. Stefanie Duttweiler

Die Thesis wurde für die Publikation formal überarbeitet, im Inhalt aber nicht geändert.

Inhalt

1. Einleitung	1
2. Einführung in die Theorie epistemischer Ungerechtigkeit nach Miranda Fricker	5
2.1 Soziale Macht	5
2.2 Identitätsmacht, Stereotype und Vorurteile.....	6
2.3 Zeugnisungerechtigkeit.....	8
2.4 Hermeneutische Ungerechtigkeit	9
2.5 Schäden und Unrecht von hermeneutischer und Zeugnisungerechtigkeit	11
2.6 Tugend der Zeugnisgerechtigkeit und der hermeneutischen Gerechtigkeit	15
3. Zur Entstehung von epistemischer Ungerechtigkeit in der stationären Jugendhilfe.....	18
3.1 Zeugnisungerechtigkeit als Resultat identitätsbezogener Machtverhältnisse	18
3.1.1 Identitätsvorurteile gegenüber Jugendlichen der stationären Jugendhilfe	19
3.1.2 Selbstbild der sozialpädagogischen Fachkräfte	32
3.2 Hermeneutische Ungerechtigkeit als Resultat hermeneutischer Marginalisierung.....	37
4. Unvereinbarkeit von epistemischer Ungerechtigkeit und dem Auftrag stationärer Erziehungshilfen.....	41
4.1 Auftrag und Ziel der stationären Jugendhilfe	41
4.1.1 Identitätsentwicklung und Selbstentfaltung	42
4.1.2 Lebensweltorientierung und der gelingendere Alltag	44
4.1.3 Subjektive Handlungsfähigkeit.....	46
4.2 Handlungsmaximen der stationären Jugendhilfe.....	49
4.2.1 Verständigungsorientierung.....	49
4.2.2 Beziehungshandeln	53
4.2.3 Partizipation.....	54
5. Partizipation in der stationären Jugendhilfe	59
5.1 Empirische Befunde bezüglich Partizipationsmöglichkeiten	60
5.2 Erklärungsansätze	62
5.2.1 Haltung der Fachpersonen, Personalmangel, Zeitdruck	62
5.2.2 Theoretische Dilemmata.....	63
5.2.3 Machtprozesse nach Klaus Wolf.....	64

5.3 Erklärungserweiterung durch epistemische Ungerechtigkeit	70
5.4 Zwischenfazit	74
6. Pädagogik der Unterdrückten nach Paulo Freire	78
6.1 Grundlagen	78
6.2 Alphabetisierung nach Freire	83
6.2.1 Erste Phase – Untersuchung des Wortschatzes der Gruppe	83
6.2.2 Zweite Phase – Generative Wörter und Themen	84
6.2.3 Dritte Phase – Kodierung	85
6.2.4 Vierte Phase – Dekodierung	85
6.3 Freies Alphabetisierungsprogramm und Partizipation	86
6.4 Übertragung des Alphabetisierungsprogramms auf die stationäre Jugendhilfe	94
6.4.1 Erste Phase	94
6.4.2 Zweite Phase	100
7. Resümee	103
Literaturverzeichnis	108
Anmerkungen	118
Abbildungsverzeichnis	
Abbildung 1: Pyramide der Handlungsprinzipien	49
Abbildung 2: Partizipationsstufenmodell nach Wright et al. (2010)	58

1. Einleitung

Wenn unsere Sprache des Erlebens differenzierter wird, wird es auch das Erleben selbst¹

Unternehmen wir den Versuch, uns selbst mit all unseren Erfahrungen, Gedanken, Gefühlen, Wünschen und Hoffnungen zu verstehen, dann benötigen wir eine klare, präzise Sprache. Ein selbstbestimmtes Leben, so der Philosoph Peter Bieri (2023, S. 16 ff.), erfordert eine solche Sprache. Gleichzeitig ist die Schwierigkeit, etwas nicht in Worte fassen zu können, eine Erfahrung, die allen Menschen bekannt ist, die ihrer inneren Befindlichkeit Ausdruck zu verleihen versuchen. Sie liegt darin, dass Worte häufig nur einen Teil dessen beschreiben, was eine Person mitteilen möchte. Andere Aspekte hingegen werden von einem bestimmten Begriff nicht oder nur unzureichend abgedeckt. Das Finden der 'richtigen' Worte ist eine suchende Erkundung der Sprache, deren Ziel darin liegt, Ausdrücke zu finden, die in möglichst hoher Übereinstimmung mit den persönlichen Erlebnissen stehen. Umso grösser ist deshalb die Erleichterung, die sich einstellt, wenn man einen Ausdruck findet, der eine vielfältige und komplexe Erfahrung zu fassen vermag.

Aber gibt es nicht auch Fälle, in denen die Suche nach geeigneten Worten zur Beschreibung der eigenen Erfahrungen fehlschlägt? Nicht etwa, weil jemand die Suche scheut, sondern weil die Sprache, derer wir uns zur Beschreibung unserer Erfahrungen bedienen, lückenhaft ist und nicht die begrifflichen Werkzeuge zur Verfügung stellt, die zur Entschlüsselung des eigenen Erlebens notwendig wären. Und kann man davon ausgehen, dass die Aussagen aller Personen gleichermassen gehört und als glaubwürdig erachtet werden? Gibt es nicht auch Personen, denen die Glaubwürdigkeit ihrer Aussagen abgesprochen wird, selbst wenn es ihnen gelingt, ihrem Erleben mit einer differenzierten Sprache Ausdruck zu verleihen?

Genau mit diesen Fragen hat sich die britische Philosophin Miranda Fricker auseinandergesetzt. In ihrem 2007 erschienen Buch «Epistemic Injustice: Power and Ethics of Knowing» legt sie dar, dass es bei Weitem nicht nur eine Frage der individuellen Anstrengung ist, ob es einer Person gelingt, das eigene Erleben zu verstehen, um es gegenüber anderen verständlich und glaubhaft zu machen. Mit den Begriffen 'Zeugnisingerechtigkeit' und 'hermeneutische Ungerechtigkeit' liefert sie die philosophischen Instrumente, die eine differenzierte Betrachtung der obigen Fragen erlauben. Kern ihrer Argumentation ist einerseits, dass diejenigen Sprecher:innen eine systematische Abwertung ihrer Glaubwürdigkeit erfahren, die von negativen

¹ Vgl. Bieri, 2023, S. 19

Identitätsvorurteilen betroffen sind (Zeugnisungerechtigkeit). Andererseits arbeitet sie heraus, dass bestimmte Personengruppen in benachteiligender Art und Weise daran gehindert werden, persönliche soziale Erfahrungen zu deuten, weil die dazu notwendigen hermeneutischen Ressourcen nicht zur Verfügung stehen bzw. weil die kollektiven Wissensressourcen lückenhaft sind (hermeneutische Ungerechtigkeit).

Frickers grosses Verdienst ist es, eine Verknüpfung zwischen Ethik und Erkenntnistheorie herzustellen, wodurch deutlich wird, dass die Produktion von Wissen eine zutiefst soziale Praxis ist. Wissen entsteht, indem sich «epistemische Agent*innen» (Faissner et al., 2022, S. 148) untereinander austauschen. Das bedeutet, epistemische Praktiken sind immer auch soziale Praktiken. Aus diesem Grund wird die Frage nach Machtdynamiken und sozialen Ungerechtigkeiten innerhalb der Wissensproduktion relevant. Wie wir zu Wissen hinsichtlich eines Themas gelangen, hängt massgeblich ab von den zur Verfügung stehenden epistemischen Ressourcen und den Möglichkeiten, Wissen zu einer Thematik beitragen zu können.

Diese Einsicht ist nicht nur für die Philosophie interessant, sondern für alle Arbeiten und Disziplinen, in deren Zentrum Kommunikations- und Austauschprozesse stehen. Dazu zählt zweifelsfrei auch die Soziale Arbeit. Denn Soziale Arbeit ist darauf angewiesen, in einem dialogischen Austauschprozess mit ihrer Klientel, ein gemeinsames Verständnis einer Situation und darauf aufbauend Interventions- und Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten; Verständigung stellt die Basis allen professionellen Handelns dar (Widulle, 2012, S. 48; Stimmer, 2020, S. 69 ff.).

Im Gegensatz zum medizinischen und psychiatrischen Fachdiskurs, in dem die Theorie epistemischer Ungerechtigkeit breit aufgegriffen wurde (vgl. z.B. Kidd & Carel, 2017; Harzheim & Trettenbach, 2023; Scrutton, 2017; Kidd et al., 2022; Kidd et al., 2023), fand Frickers Arbeit trotz ihrer inhaltlichen Anschlussfähigkeit an die Soziale Arbeit bisher kaum Eingang in den Fachdiskurs der Sozialen Arbeit. Im englischen Sprachraum gibt es vereinzelt Arbeiten, die Fricker für die Soziale Arbeit nutzbar machen – wobei auch diese Arbeiten häufig einen Bezug zur Arbeit in Psychiatrien aufweisen (vgl. z.B. Lee et al., 2019). Im deutschen Sprachraum hingegen schlägt die Suche nach Bezügen zur Sozialen Arbeit jeglicher Art fehl. Das liegt wohl nicht zuletzt daran, dass erst in diesem Jahr die erste deutsche Übersetzung des Werks erschienen ist. Unbestritten scheint allerdings, dass sich das Konzept der epistemischen Ungerechtigkeit auf die gesamte Soziale Arbeit anwenden lässt (Johnstone & Lee, 2018, S. 249-250; Carel & Kidd, 2014, S. 539).

Wir nehmen deshalb die neu erschienene Übersetzung zum Anlass, diese offene Stelle in der deutschsprachigen Theorielandschaft in Ansätzen zu verkleinern und fragen danach, was Frickers Theorie für den Bereich der stationären Jugendhilfe zu leisten vermag. Wir haben uns

für das Handlungsfeld der stationären Jugendhilfe² entschieden, weil die Klientel aufgrund der historischen Vergangenheit der Heimerziehung heute noch mit besonders vielen Vorurteilen konfrontiert ist (Rätz et al., 2014, S. 167). Auch wenn Zeugnisungerechtigkeit ein Problem darstellt, das ebenso in anderen Handlungsfeldern auftreten kann, so scheint Zeugnisungerechtigkeit aufgrund der Häufung von Vorurteilen von besonderer Relevanz für die stationäre Jugendhilfe. Hinzu kommt, dass Jugendliche der stationären Jugendhilfe stärker als in anderen Bereichen von den für sie zuständigen Fachpersonen abhängig sind und eine vergleichsweise schwache Sprecher:innen-Position einnehmen. Die Wahrscheinlichkeit, dass Jugendliche der stationären Jugendhilfe von hermeneutischen Lücken betroffen sind, erachten wir als hoch, weil sie weder heute die Position einnehmen noch in der Vergangenheit über die nötigen Mittel verfügten, um ihre Sichtweise in die dominanten hermeneutischen Ressourcen einfließen zu lassen. Wir vermuten deshalb, dass die zur Verfügung stehenden begrifflichen Werkzeuge nicht ausreichend präzise sind, damit Jugendliche ihre spezifischen sozialen Erfahrungen korrekt deuten und verständlich machen können.

Sollte es zutreffen, dass die Klientel der stationären Jugendhilfe von hermeneutischer und Zeugnisungerechtigkeit betroffen ist, dann bedarf es einer genaueren Betrachtung der damit einhergehenden Konsequenzen. Worauf wirkt sich epistemische Ungerechtigkeit im Alltag der stationären Jugendhilfe aus? Was wird durch epistemische Ungerechtigkeit verhindert oder

² Stationäre Jugend- bzw. Erziehungshilfe ist ein weiter Sammelbegriff für ein differenziertes Leistungsangebot. Darunter fallen Wohngruppen und betreutes Wohnen genauso wie intensive sozialpädagogische Einzelbetreuungen, geschlossene Unterbringungen, kurzfristige akute Krisenhilfen (z.B. Notschlafstellen), Inobhutnahmestellen, Einrichtungen zur Unterbringung von unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden oder Vollzeitpflegefamilien (Rätz et al, 2014, S. 168 ff.; Günder, 2015, S. 75 ff.; Zeller, 2016, S. 792). Alle diese Angebote verbindet die Tatsache, dass die dort lebenden Kinder und Jugendlichen kurz- oder langfristig über Tag und Nacht ausserhalb der Herkunftsfamilie leben und aufwachsen, weil (a) die Eltern dauerhaft oder vorübergehend abwesend sind, (b) die Eltern an den Erziehungsaufgaben scheitern oder überfordert sind, (c) Entwicklungsprobleme oder -gefährdungen vorliegen oder (d) weil Jugendliche an psychischen Erkrankungen leiden, die ein Leben in der Herkunftsfamilie verunmöglichen (Rätz et al., 2014, S. 168 ff.). In dieser Arbeit interessieren wir uns spezifisch für die «Wohngruppen eines Heims» und «heilpädagogisch-therapeutische Intensivstationen» (ebd., S. 171). Im Unterschied zu den Wohngruppen ist der Alltag in heilpädagogisch-therapeutischen Intensivstationen stärker strukturiert und bietet ein «therapeutisches Milieu» (ebd.). Gemeinsam ist beiden Angeboten, dass mehrere Jugendliche über längere Zeit zusammen in einem Haus oder einer Wohnung leben und rund um die Uhr von sozialpädagogischen Fachpersonen betreut werden. Dies unterscheidet die beiden Formen bspw. von Pflegefamilien oder kurzfristigen Krisenhilfen. Wenn also im weiteren Verlauf dieser Arbeit der Begriff der stationären Jugendhilfe verwendet wird, bezeichnen wir damit diesen einen spezifischen Teilbereich der stationären Jugendhilfe.

erschwert? Und inwiefern hilft Frickers Theorie, Mittel gegen epistemische Ungerechtigkeiten zu erarbeiten? Am Beispiel der Partizipation wollen wir dieser Frage im Konkreten nachgehen und herausarbeiten, welchen Gewinn die Theorie für die stationäre Jugendhilfe bringt. Ein genauerer Blick auf das Thema Partizipation scheint aus mindestens zwei Punkten angebracht: Erstens ist festzustellen, dass gerade in der stationären Jugendhilfe ein Partizipationsdefizit herrscht (vgl. Kp. 5.1), obwohl Partizipation sowohl als Rechtsanspruch in der UN-Kinderrechtskonvention verankert (Urban-Stahl, 2021, S. 639) als auch im pädagogischen Fachdiskurs unumstritten ist (vgl. Kp. 4). Zweitens scheint die Theorie epistemischer Ungerechtigkeit dank ihrer Verknüpfung von Machttheorie einerseits und Erkenntnistheorie andererseits passende analytische Werkzeuge zur Verfügung zu stellen, um Aushandlungs- und Mitbestimmungsprozesse auf allfällige partizipationsbehindernde Probleme zu untersuchen. Der Fokus dieser Arbeit liegt folglich nicht nur auf der Frage, ob und – wenn ja – in welchem Ausmass der Auftrag der stationären Jugendhilfe durch epistemische Ungerechtigkeit beeinträchtigt ist, sondern vor allem auf der Frage, inwiefern die Theorie bestehende Erklärungen hinsichtlich des – weder fachlich noch rechtlich zu rechtfertigenden – Partizipationsdefizits zu ergänzen und zu erweitern vermag und welche Schlüsse sich daraus ziehen lassen, um Partizipation in der stationären Jugendhilfe zu fördern. Unsere Forschungsfrage lautet also:

Inwiefern vermag die Theorie der epistemischen Ungerechtigkeit – wenn überhaupt – das Erklärungswissen hinsichtlich des Partizipationsdefizits von Jugendlichen in der stationären Jugendhilfe zu erweitern und Anstösse für eine partizipativere Praxis zu geben?

Der Fortgang dieser Untersuchung gliedert sich in fünf Teile: (1) Zuerst legen wir die Theorie der epistemischen Ungerechtigkeit in ihren Grundzügen dar. (2) Anschliessend plausibilisieren wir die Annahme, dass die Jugendlichen der stationären Jugendhilfe aufgrund von identitätsbezogenen Machtverhältnissen zwischen ihnen und den sozialpädagogischen Fachkräften und aufgrund von hermeneutischen Lücken mit hoher Wahrscheinlichkeit von epistemischer Ungerechtigkeit betroffen sind. (3) Der darauffolgende Abschnitt zeigt auf, wie sich epistemische Ungerechtigkeiten auf den Auftrag und die damit verbundenen Handlungsmaximen auswirken. (4) Anhand der Handlungsmaxime Partizipation zeigen wir sodann konkret auf, worin der zusätzliche Nutzen der Theorie epistemischer Ungerechtigkeit mit Blick auf die bestehenden Erklärungsansätze des empirisch gut dokumentierten Partizipationsdefizits liegt. (5) Unter Bezugnahme auf Paulo Freire führen wir schliesslich aus, wie in methodischer Hinsicht epistemischer Ungerechtigkeit begegnet und Partizipation gefördert werden kann.

2. Einführung in die Theorie epistemischer Ungerechtigkeit nach Miranda Fricker

Im Zentrum dieses einführenden Kapitels stehen die beiden zentralen Formen epistemischer Ungerechtigkeit: Zeugnisungerechtigkeit und hermeneutische Ungerechtigkeit. Um nachvollziehen zu können, was mit den Begriffen bezeichnet wird, werden wir zunächst Frickers Verständnis von sozialer und Identitätsmacht skizzieren sowie die Begriffe Stereotyp und Vorurteil definieren. Anschliessend werden wir die beiden Ungerechtigkeiten sowie deren Auswirkungen und Schäden näher beschreiben. Zum Abschluss werden wir Frickers Idee darlegen, wie den genannten Ungerechtigkeiten begegnet werden könnte.

2.1 Soziale Macht

Fricker definiert soziale Macht wie folgt: «Soziale Macht ist eine praktische und gesellschaftlich situierte Fähigkeit, die Handlungen anderer Personen zu beeinflussen, wobei diese Fähigkeit von bestimmten sozialen Akteuren (aktiv oder passiv) ausgeübt werden oder aber rein strukturell wirken kann» (Fricker, 2023, S. 38). Diese Definition beinhaltet einige Aspekte, die einer Ausführung bedürfen.

Zunächst wird in der Definition zwischen Handlungsmacht und struktureller Macht unterschieden. Handlungsmacht beschreibt die Macht, die von einem oder mehreren sozialen Akteuren ausgeht. Sie kann aktiv sein. Das heisst, dass ein sozialer Akteur eine konkrete Handlung ausführt (z.B. eine Busse ausstellen). Sie kann aber auch passiv wirken, nämlich dann, wenn Handlungen von Personen allein dadurch beeinflusst werden, dass sie um allfällige Handlungen oder Sanktionen anderer wissen, ohne dass diese tatsächlich ausgeführt werden. Soziale Macht als Fähigkeit impliziert darüber hinaus, dass jemand auch dann über Macht verfügt, wenn er oder sie sie gerade nicht in die Tat umsetzt (ebd., S. 34).

Daneben gibt es eine rein strukturell wirkende Macht, deren zentrales Merkmal darin liegt, dass sie ohne ein handelndes Subjekt auskommt. Als Beispiel nennt Fricker gesellschaftliche Gruppen, die regelmässig nicht an Wahlen teilnehmen und von ihrem Wahlrecht nicht Gebrauch machen. Obwohl weder soziale Akteure noch anderweitige Instanzen auszumachen sind, die die Gruppen von ihrem Wahlrecht abhalten, sind sie von Wahlen ausgeschlossen. Der Ausschluss dieser Gruppen von Wahlen ist Ausdruck sozialer Machtausübung, die sich nicht auf den Machtbesitz einzelner Akteure zurückführen lässt (ebd., S. 35).

Fricker weist allerdings darauf hin, dass auch Handlungsmacht «sozial situiert ist» (ebd., S. 36). Macht entsteht aus dem Zusammenspiel mit, der Abstimmung von und den Verbindungen zu anderen sozialen Akteuren: «Eine solche spezifischere Abstimmung stellt die erforderliche soziale 'Ausrichtung' dar, von der jedes Machtverhältnis direkt abhängt. Oder besser gesagt: Die soziale Ausrichtung begründet in Teilen das Machtverhältnis» (ebd.). Die Macht einer Person lässt sich nicht auf persönliche Eigenschaften reduzieren (z.B. körperliche

Stärke oder Wissen), sondern sie entsteht «aufgrund ihrer Stellung in einem umfassenden Netz von Machtbeziehungen» (ebd., S. 37). Ein Beispiel: Eine Lehrer:in übt über die Notenvergabe Macht aus. Diese Macht beruht allerdings darauf, dass sich andere Akteure (bspw. Lehrbetriebe oder Arbeitgeber) an diesen Noten orientieren. Bestünde diese Verbindung nicht, verfügte die Lehrer:in über weniger oder gar keine Macht.

Soziale Macht im Sinne Frickers soll daher nicht bloss die Fähigkeit bezeichnen, «im gesellschaftlichen Miteinander überhaupt etwas zu erreichen» (ebd.), sondern meint die bestimmte Fähigkeit, andere zu beeinflussen und zu kontrollieren. Das Hauptmerkmal obiger Definition liegt also darin, dass soziale Macht – egal ob strukturelle oder Handlungsmacht – immer auf Beeinflussung bzw. Kontrolle abzielt. Obwohl Machtausübung in diesem Verständnis nicht zwingend zu jemandes Schaden sein muss, «garantiert die zentrale Stellung des Begriffs der Kontrolle einen angemessenen kritischen Blickwinkel: Wo immer Macht am Werk ist, sollten wir bereit sein zu fragen, wer oder was jemanden kontrolliert und warum» (ebd., S. 38).

2.2 Identitätsmacht, Stereotype und Vorurteile

Ein Subtyp sozialer Macht ist die Identitätsmacht, die eine zentrale Rolle in der Theorie epistemischer Ungerechtigkeit einnimmt. Identitätsmacht beschreibt diejenigen Fälle von Machtausübung, die auf geteilte kollektive Begriffe und Imaginationen in Bezug auf soziale Identität zurückgreifen. «Damit sind Begriffe gemeint, die in der allgemeinen gesellschaftlichen Vorstellung lebendig sind und die beispielsweise bestimmen, was es heisst, eine Frau oder ein Mann, homo- oder heterosexuell, jung oder alt zu sein, und so weiter. Wann immer Machtausübung in erheblichem Masse auf solchen gemeinsamen Imaginationen und Begriffen von sozialer Identität beruht, ist *Identitätsmacht* am Werk» (Fricker, 2023, S. 39; Hervorh. i.O.). So wie soziale Macht im Allgemeinen «kann Identitätsmacht von Handlungssubjekten ausgeübt werden oder strukturell funktionieren; sie kann sowohl positiv wirken, um Handlungen hervorzu- bringen, als auch negativ, um sie einzuschränken; sie kann im Interesse desjenigen wirken, dessen Verhalten auf diese Weise beeinflusst wird, oder sie kann seinen Interessen zuwider- laufen» (ebd., S. 42). Ein Beispiel für Identitätsmacht, die aktiv von Subjekten ausgeht, ist, wenn ein Mann eine Frau unter Bezugnahme auf kollektive Konzeptionen von Männlichkeit bzw. Weiblichkeit bevormundet. Schweigt eine Frau – weil z.B. von Frauen erwartet wird, dass sie sich höflich zurücknehmen – dann handelt es sich um passive Machtausübung. Dabei ist es unerheblich, ob eine oder beide Seiten das Stereotyp als wahr anerkennt oder nicht. Entscheidend ist, dass beide Seiten über denselben kollektiven Begriff und dieselben Vorstellungen verfügen, was es heisst, z.B. eine Frau oder eine Person of Colour (PoC) zu sein.

Das zuvor verwendete Beispiel von gesellschaftlichen Gruppen, die nicht an Wahlen teilnehmen, lässt sich auch als Beispiel für strukturelle Identitätsmacht anführen. Es ist vorstellbar, dass Angehörige einer Gruppe von sich behaupten, unpolitisch zu sein, genauso wie

andere Gruppen sich selbst als politisch aktive Personen verstehen und aufgrund dessen regelmässig an Wahlen teilnehmen.

Kollektive Bilder und Imaginationen hinsichtlich sozialer Identitäten vermitteln sich über Stereotype. Weil soziale Stereotype Gesprächsteilnehmenden helfen, die Glaubwürdigkeit des Gegenübers zu beurteilen und ein Austausch nicht ohne Glaubwürdigkeitsbeurteilungen stattfinden kann, ist Identitätsmacht (d.h. der Rückgriff auf geteilte Imaginationen) Teil jedes diskursiven Austauschs. Stereotype fungieren demnach als «heuristische Entscheidungshilfen» (ebd., S. 59), wenn es um die Beurteilung von Glaubwürdigkeit geht. Fricker verwendet den Begriff Stereotyp dabei in einem neutralen Sinn: Stereotype sind «weit verbreitete Assoziationen zwischen einer bestimmten sozialen Gruppe und einer oder mehrerer Eigenschaften» (ebd.). Stereotype können verlässliche Entscheidungshilfen sein oder auch nicht; der Rückgriff auf Stereotype kann völlig unproblematisch (z.B. kleine Kinder begreifen komplizierte Begriffe nicht) oder im Fall von irreführenden und unangemessenen kollektiven Bildern problematisch sein (z.B. Frauen sind irrational und hysterisch). «[W]enn das Stereotyp ein gegen die Sprecherin gerichtetes Vorurteil darstellt, geschehen zwei Dinge: Zum einen ist das Gespräch in epistemischer Hinsicht beeinträchtigt – der Zuhörer beurteilt die Glaubwürdigkeit der Sprecherin zu negativ und ihm entgeht dadurch möglicherweise etwas Wissenswertes. Zum anderen wird die Sprecherin in ihrer Eigenschaft als Wissende zu Unrecht abgewertet» (ebd., S. 42).

Unter Vorurteilen versteht Fricker «Urteile, die eine positive oder negative Wertigkeit haben können und die einen (in der Regel epistemisch verwerflichen) Widerstand gegenüber gegenteiligen Beweisen an den Tag legen, was auf eine bestimmte affektive Einstellung seitens des Subjekts zurückzuführen ist» (ebd., S. 65). Ein Vorurteil ist also nicht per se negativ besetzt und die affektive Einstellung, die zu einem Widerstand gegenüber gegenteiligen Beweisen führt, ist nicht zwingend ethisch bedenklich oder verwerflich.

Ein negatives vorurteilsbehaftetes Identitätsstereotyp (der Fokus liegt auf dem Negativen, da – wie noch zu zeigen sein wird – nur negative Vorurteile zu einem Glaubwürdigkeitsdefizit führen und nur ein Glaubwürdigkeitsdefizit einen epistemischen Schaden anrichtet) hingegen ist «[e]ine allgemein verbreitete, herabsetzende Assoziation zwischen einer sozialen Gruppe und einem oder mehreren Merkmalen, wobei diese Zuschreibung einer Verallgemeinerung verkörpert, die eine (in der Regel epistemisch verwerfliche) Resistenz gegenüber Gegenbeweisen zeigt, was auf eine ethisch fragwürdige affektive Einstellung zurückzuführen ist» (ebd.). Negative Zuschreibungen und Assoziationen, die sich Gegenbeweisen widersetzen, sind gemäss Fricker immer auf ein «moralisch bedenkliches affektives Engagement» (ebd.) zurückzuführen.

Das bedeutet allerdings nicht, dass sich herabsetzende Assoziationen immer doxastisch (d.h. durch Meinungen und Überzeugungen) vermitteln. Viel häufiger treten

vorurteilsbehaftete Stereotype in nicht-doxastischer Form auf. Sie wirken direkt und ohne Vermittlung auf die soziale Wahrnehmung. Sie finden sich in «verborgene[n] Restvorurteile[n], deren Inhalt mitunter den eigentlichen Überzeugungen der betroffenen Person vollkommen widerspricht» (ebd., S. 67). Negative Identitätsstereotype entstehen in den meisten Fällen nicht *aufgrund* verwerflicher Überzeugungen, sondern sie wirken häufig *trotz* anderslautender Überzeugungen.

2.3 Zeugnisungerechtigkeit

Der zentrale Fall von Zeugnisungerechtigkeit ist «ein durch Identitätsvorurteile bedingtes Glaubwürdigkeitsdefizit» (Fricker, 2023, S. 57). Der nachfolgende Abschnitt führt aus, was dieses Zitat konkret bedeutet und worin sich der zentrale Fall von Zeugnisungerechtigkeit von anderen Formen der Zeugnisungerechtigkeit unterscheidet. Zunächst gilt es festzuhalten, dass ein Vorurteil sowohl zu einem Glaubwürdigkeitsüberschuss als auch zu einem Glaubwürdigkeitsdefizit führen kann. Wenn jemand mehr oder weniger eines (knappen) Guts erhält, als der Person zusteht, dann ist das im Sinne von Verteilungsgerechtigkeit ungerecht. Glaubwürdigkeit allerdings ist kein begrenztes Gut. Es gibt keine konkurrierende Nachfrage um ein endliches oder knappes Gut, die ein gerechtes Verteilungsverfahren erforderlich machen würde. «Glaubwürdigkeit ist ein Begriff, dessen Anspruch auf gerechte Verteilung offensichtlich ist» (ebd., S. 45).

Das spezifische Unrecht von Zeugnisungerechtigkeit besteht deswegen nicht in der ungerechten Verteilung des Guts Glaubwürdigkeit. «Vielmehr müssen wir Zeugnisungerechtigkeit als eine spezifische epistemische Ungerechtigkeit untersuchen, also als eine Art von Ungerechtigkeit, bei der jemandem *insbesondere in seiner Eigenschaft als erkennendes Subjekt* Unrecht zugefügt wird» (ebd., S. 46; Hervorh. i.O.). Ein Glaubwürdigkeitsdefizit führt zu einer solchen Form epistemischen Unrechts, wohingegen der Status einer Person als wissendes Subjekt durch ein Glaubwürdigkeitsüberschuss nicht infrage gestellt wird. Zeugnisungerechtigkeit bemisst sich aufgrund dessen am Vorhandensein eines Glaubwürdigkeitsdefizits und nicht an einem Glaubwürdigkeitsüberschuss.

Allerdings ist das Vorliegen eines Glaubwürdigkeitsdefizits nicht ausreichend, um Zeugnisungerechtigkeit hinreichend zu bestimmen. Ein Glaubwürdigkeitsdefizit kann ebenso durch einen «unschuldigen Irrtum» (ebd., S. 48) sowie durch ein fehlerhaftes Vorgehen entstehen (ebd., S. 49). Beide Fälle sind zwar «epistemisch zu tadeln» (ebd.), stellen in ethischer Hinsicht aber kein Vergehen dar. «Ein Fehler, der ethisch nicht verwerflich ist, kann den Sprecher nicht beeinträchtigen oder ihm anderweitig Unrecht tun. Es sieht so aus, als ob das ethische Übel der Zeugnisungerechtigkeit von irgendeinem ethischen Übel in der Beurteilung der ZuhörerIn herrühren muss» (ebd.). Und dieses Übel sieht Fricker im Vorurteil.

Zeugnisungerechtigkeit könnte also vorläufig als vorurteilsbehaftetes Glaubwürdigkeitsdefizit definiert werden.

Fricker unterscheidet in der Folge zwischen Vorurteilen, die zu zufälligen Glaubwürdigkeitsdefiziten führen und Vorurteilen, die die Glaubwürdigkeit systematisch herabsetzen. Letzterer Fall entsteht durch Identitätsvorurteile, Vorurteile also, die die Person direkt in ihrer sozialen Identität betreffen und diese «durch die verschiedenen Dimensionen gesellschaftlichen Handelns ‘verfolgen’: Wirtschaft, Ausbildung, Beruf, Sexualität, Recht, Politik, Religion und so weiter» (ebd., S. 55). Diese systematische Form von Zeugnisungerechtigkeit ist diejenige, die Fricker als zentralen Fall beschreibt und von besonderem Interesse ist. «Wenn sich Identitätsvorurteile darauf auswirken, wie ein Zuhörer die Glaubwürdigkeit einer Sprecherin beurteilt, ist Identitätsmacht am Werk. Denn in einem solchen Fall besteht der Einfluss der Identitätsvorurteile darin, dass eine Partei oder mehrere Parteien effektiv das Handeln einer anderen Partei bestimmen» (ebd., S. 56).

Bis hierhin haben wir gezeigt, dass Vorurteile und insbesondere Identitätsvorurteile die Glaubwürdigkeit einer Sprecher:in beeinflussen können. Führen Identitätsvorurteile zu einem systematischen Glaubwürdigkeitsdefizit, dann handelt es sich um den zentralen Fall von Zeugnisungerechtigkeit nach Fricker.

2.4 Hermeneutische Ungerechtigkeit

Hermeneutische Ungerechtigkeit tritt dann auf, wenn unvollständige, mangelhafte kollektive hermeneutische Ressourcen³ Personen daran hindern, eigene soziale Erfahrungen und wichtige Teile ihrer selbst zu verstehen. Fricker spricht in diesem Zusammenhang auch von «hermeneutischer Dunkelheit» (2023, S. 204). Es gibt eine «Lücke in den kollektiven

³ Fricker führt nicht genauer aus, was sie unter dem Begriff der kollektiven hermeneutischen Wissens- oder auch Interpretationsressourcen versteht. Die Hermeneutik hat eine in der griechischen Antike beginnende Geschichte und wurde in unterschiedlichen philosophischen Traditionen aufgegriffen (vgl. z.B. Diemer, 1977). Entsprechend gibt es keine einheitliche Definition des Begriffs. Ganz allgemein gesprochen, ist die Hermeneutik die «Lehre vom Verstehen» (Schmidt, 1974, S. 260) bzw. «die Kunst, die Rede eines andern (...) richtig zu verstehen» (Schleiermacher, 1838/1977, S. 71). Deutsche Begriffe, «die mit dem Wort Hermeneutik mehr oder weniger verwandt sind», sind «Verstehen, Deuten, Auslegen, Erklären, Dolmetschen, Interpretieren, Einfühlen, Übersetzen» (Kurt, 2004, S. 21). Wir interpretieren den Begriff der hermeneutischen Ressource deshalb so, dass damit alle von einer Gruppe von Menschen geteilten sprachlichen Werkzeuge gemeint sind, die dazu dienen, die Bedeutung sozialer Erfahrungen und Erlebnisse zu interpretieren, zu verstehen usw. Hermeneutische Ressourcen sind Mittel, die die Interpretation und Deutung sozialer Erfahrungen ermöglichen.

hermeneutischen Ressourcen» und diese Lücke führt zu einem «kognitiven Nachteil» (ebd., S. 205), von dem zwar alle Personen betroffen sind, unter dem aber nicht alle gleichermassen leiden.

Am Beispiel des Begriffs der sexuellen Belästigung veranschaulicht Fricker ihren Gedankengang (ebd., S. 204 ff.). Solange es diesen Begriff nicht gab, war es Frauen, die von sexueller Belästigung betroffen waren, nicht möglich, ihre mit Unwohlsein, Unbehagen, Schmerzen, Stress und Scham verbundenen Erfahrungen so wiederzugeben, dass sie das Gefühl hatten, tatsächlich verstanden zu werden. Begriffe wie «sexuelle Einschüchterung» oder «sexuelle Nötigung» (ebd., S. 206) schienen genauso unpassend wie der euphemistische Begriff des Flirtens (ebd., S. 209). Erst mit dem Begriff der sexuellen Belästigung war ein Ausdruck gefunden worden, der die «Leerstelle» zu füllen vermochte, «wo eigentlich die Bezeichnung einer bestimmten sozialen Erfahrung stehen sollte» (ebd.).

Im Unterschied zur Zeugnisungerechtigkeit gibt es bei der hermeneutischen Ungerechtigkeit keinen Schuldigen: «Kein Akteur verübt hermeneutische Ungerechtigkeit – es handelt sich um einen rein strukturellen Begriff» (ebd., S. 217). Hermeneutische Ungerechtigkeit kann im Gegensatz zur Zeugnisungerechtigkeit nicht auf ein Fehlverhalten der Hörer:in zurückgeführt werden. Vielmehr entsteht sie durch «hermeneutische Marginalisierung» (ebd., S. 208). Diese entsteht dann, wenn es «in einem oder mehreren massgeblichen Bereichen der sozialen Erfahrung eine ungleiche hermeneutische Beteiligung gibt» (ebd., S. 209). Hermeneutische Marginalisierung liegt dann vor, wenn einer Person entweder teilweise oder umfänglich «hermeneutische Partizipation» (ebd.) verweigert wird. Ursache hermeneutischer Marginalisierung ist oft (wenn auch nicht immer) materielle oder Identitätsmacht (ebd., S. 210 ff.) Daneben kann auch die Art und Weise, wie jemand etwas sagt, dazu führen, dass eine Person von der hermeneutischen Praxis ausgeschlossen wird. Resultat hermeneutischer Marginalisierung ist, dass sich bestimmte Gruppen den dominanten Diskursen und Begriffen unterordnen müssen, die ihre eigenen sozialen Erfahrungen allerdings nur unzureichend beschreiben.

Hermeneutische Ungerechtigkeit definiert Fricker folglich als «die Ungerechtigkeit, dass aufgrund hermeneutischer Marginalisierung ein wichtiger Bereich der eigenen sozialen Erfahrungen dem Verständnis der Allgemeinheit entzogen wird» (ebd., S. 216). Die sozialen Erfahrungen können nicht verstanden werden, weil die hermeneutische Marginalisierung zu Lücken in den kollektiven hermeneutischen Ressourcen führen. Um diesen Gedanken zu veranschaulichen, bedient sich Fricker einer Metapher: «Hermeneutische Leerstellen sind wie Ozonlöcher – es sind die Menschen, die unter ihnen leben, die Verbrennungen erleiden» (ebd., S. 220). Die Metapher vermag somit auch zu erklären, was an hermeneutischen Leerstellen ungerecht ist: Obwohl die Lücke für alle Menschen besteht, sind nur diejenigen davon betroffen, die sich darunter befinden. So konnten auch Männer sexuelle Belästigungen nicht mit

adäquaten Begriffen benennen – allerdings waren sie davon auch nicht betroffen. Die Begriffslosigkeit war für sie insofern unproblematisch, als dass es sich um fremde Erfahrungen handelte, die sie weder sich selbst noch anderen Personen verständlich machen mussten. Die kollektive hermeneutische «Verarmung» wird erst dadurch zur Ungerechtigkeit, dass sie für bestimmte Gruppen «konkrete diskriminierende Folgen» (ebd., S. 221) nach sich zieht.

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass der Begriff der kollektiven hermeneutischen Ressource nicht unwidersprochen blieb. Wie Hänel (2023) unter Bezugnahme auf verschiedene Autor:innen darlegt, wird die Vorstellung einer einzigen kollektiven Ressource im Sinne eines «kollektiven Pools hermeneutischer Ressourcen» (ebd., S. 159), auf den die verschiedenen sozialen Gruppen aufgrund ihrer Positionierung unterschiedlich grossen Einfluss nehmen können, der Realität nicht gerecht. Vielmehr «[existieren] viele verschiedene hermeneutische Ressourcen in verschiedenen Gemeinschaften, zu denen unterschiedlich situierte Menschen auf unterschiedliche Weise beitragen und Zugang haben» (ebd., S. 158).

Wenn wir also in der Folge den Begriff der hermeneutischen Ressourcen verwenden, meinen wir die «dominanten epistemischen Ressourcen» (Dotson, 2014, S. 126 ff.), zu der die allermeisten Personen Zugang haben, die aber von Personen geprägt wurden, die über mehr epistemische Macht verfügen und in dieser Hinsicht privilegiert sind (ebd., S. 128). In den dominanten epistemischen Ressourcen sind die «Erfahrungen marginalisierter Personen nicht vertreten» (Hänel, 2023, S. 159), was aber nicht zwingend bedeutet, dass die marginalisierten Gruppen nicht bereits über angemessene Begriffe verfügen, um bestimmte Erfahrungen korrekt einzuordnen.⁴

2.5 Schäden und Unrecht von hermeneutischer und Zeugnisungerechtigkeit

Das übergeordnete Unrecht, das beide Formen epistemischer Ungerechtigkeit nach sich ziehen, ist, dass «dem Subjekt in seiner Eigenschaft als Wissender» (Fricker, 2023, S. 76) Schaden zugefügt wird. Das ungerechtfertigte Glaubwürdigkeitsdefizit, das durch Zeugnisungerechtigkeit entsteht, verletzt eine Facette des den Menschen im Kern ausmachenden Vernunftvermögens. Wem die Fähigkeit zur Vernunft in Teilen abgesprochen wird, dem oder der wird der Status als vollwertiger Menschen aberkannt. «Wenn jemandem also Zeugnisungerechtigkeit widerfährt, wird er als Wissender herabgesetzt und als Mensch symbolisch entwürdigt»

⁴ «So verfügt die Queer-Community beispielsweise über angemessene Ressourcen, um bestimmte Formen sexueller Gewalt zu verstehen und zu artikulieren. Die breitere Gesellschaft hat jedoch möglicherweise keinen Zugang zu solchen Ressourcen, und die Menschen aus der Queer-Community haben möglicherweise nicht die soziale Macht, zu anderen und dominanteren Ressourcen in ähnlicher Weise beizutragen» (Hänel, 2023, S. 158 ff.).

(ebd. S. 77). Fricker bezeichnet diese Herabsetzung des Menschen in seiner Eigenschaft als Wissenssubjekt im Fall der Zeugnisungerechtigkeit als primären Schaden, da er unmittelbar mit der Zeugnisungerechtigkeit verbunden ist. Dieser primäre Schaden ist der intrinsische Schaden von Zeugnisungerechtigkeit. Im Unterschied dazu gibt es sekundäre extrinsische Schäden, auf die wir weiter unten eingehen werden.

Anhand der Begriffe «präemptive Zeugnisungerechtigkeit» (ebd., S. 181) und «epistemische Objektifizierung» (ebd., S. 184) führt Fricker konkreter aus, wie Personen, die von Zeugnisungerechtigkeit betroffen sind, zum Schweigen gebracht werden und wie dadurch deren «Status (...) als vernünftig Handelnd[e]» (ebd., S. 188) und Wissende unterminiert wird.

Im Unterschied zur anfänglich beschriebenen Zeugnisungerechtigkeit, die manchenorts auch «interpersonale oder systematische testimoniale Ungerechtigkeit» (Hänel, 2023, S. 162) genannt wird, kommt es im Fall der präemptiven Zeugnisungerechtigkeit gar nicht erst zu einer konkreten Interaktionssituation, in der die Hörer:in die Glaubwürdigkeit der Sprecher:in aufgrund von Vorurteilen abwertet. Präemptive Zeugnisungerechtigkeit beschreibt den Ausschluss einer Person aus dem exklusiven Kreis der vertrauensvollen und guten Informationsgeber:innen. Aufgrund von negativen Identitätsvorurteilen ist die Glaubwürdigkeit derart herabgesetzt, dass die betroffene Person gar nicht nach ihren Gedanken oder Meinungen gefragt wird. Sie wird als Erkenntnissubjekte nicht in Betracht gezogen.

Epistemische Objektifizierung hingegen bezeichnet die Herabstufung einer Person von der «Informationsgeberin» zur «Informationsquelle» (Fricker, 2023, S. 182). «Informationsgeber sind (...) epistemische Akteure, die Informationen übermitteln, während Informationsquellen Sachverhalte sind, aus denen der Fragesteller gegebenenfalls in der Lage ist, Informationen zu gewinnen» (ebd., S. 183). Wer als bloße Informationsquelle behandelt wird, der «wird also vom Subjekt zum Objekt degradiert, wird aus der Rolle des aktiven epistemischen Akteurs verbannt und auf die eines passiven Sachverhalts reduziert» (ebd.). Geschieht diese Objektifizierung aufgrund von Identitätsvorurteilen, dann ist diese Handlung moralisch verwerflich. Denn eine solche Behandlung lässt einen grundlegenden Respekt gegenüber Menschen als Wissenssubjekten vermissen (ebd.).

Personen, die von interpersonaler, präemptiver Zeugnisungerechtigkeit und / oder von epistemischer Objektifizierung betroffen sind, können mit der Zeit die Tendenz entwickeln, sich grundsätzlich oder hinsichtlich bestimmter Themen nicht mehr auf einen verbalen Austausch einzulassen, weil sie – oft aufgrund eigener negativer Erfahrungen – davon ausgehen (müssen), dass ihre Glaubwürdigkeit durch die Hörenden abgewertet wird. Der Austausch erscheint nicht erfolgsversprechend und ist möglicherweise mit weiteren negativen Erfahrungen verbunden. Hänel (2023) bezeichnet dieses Phänomen als «testimoniale Erstickung» (ebd., S. 162).

Die verschiedenen Formen von Zeugnisungerechtigkeit zeigen konkret und sehr anschaulich auf, wie sich die abstrakt formulierte symbolische Entwürdigung des Menschen durch eine Herabsetzung der Personen als Wissende vollzieht. Die Auswirkungen dieses primären Schadens sind tiefgreifend, denn er wirkt sich auf die Psyche und die Identitätsbildung eines Menschen aus. Fricker bezieht sich in diesem Zusammenhang auf Bernard Williams (2013), der den Prozess beschreibt, wie Menschen zu gefestigten Überzeugungen und Bestrebungen einerseits und zu einer stabilen Identität andererseits gelangen. Ihm zufolge stellt die Beteiligung an einem vertrauensvollen Dialog das Kernmoment der Festigung und Stabilisierung von Geist und Identität dar. Seiner Argumentation folgend gibt es Situationen, in denen sich andere auf uns und unsere Aussagen verlassen müssen. Wenn sich andere auf uns und unsere Aussagen verlassen müssen, dann wünschen wir, dass sie sich darauf verlassen können, weil es Situationen gibt, in denen wir unsererseits darauf angewiesen sind, dass wir uns auf andere verlassen können. Wir versuchen folglich, Antworten zu geben, die wahr und möglichst gefestigt sind (Williams, 2013, S. 289 ff.). Dadurch, dass wir im vertrauensvollen Dialog dazu gezwungen sind, gefestigte Antworten zu geben, werden wir überhaupt erst angeregt, uns solche Überzeugungen anzueignen. Der vertrauensvolle Dialog festigt dabei nicht bloss unsere Überzeugungen und Bestrebungen (Geist), sondern auch unsere soziale Identität: «[I]ch [werde] zu dem, was ich mit zunehmender Gefestigkeit aufrichtig bekennen kann. Ich werde zu dem, was ich gegenüber den anderen aufrichtig bekundet habe; oder vielleicht werde ich zu meiner Interpretation ihrer Interpretation dessen, was ich ihnen gegenüber aufrichtig bekundet habe» (Williams, 2013, S. 305).

Die Folge von Zeugnisungerechtigkeit ist, dass Menschen aufgrund von negativen Identitätsvorurteilen vom vertrauensvollen Dialog ausgeschlossen sind. Die betroffenen Personen werden «in genau jener Aktivität marginalisiert, die den Geist festigt und einen entscheidenden Aspekt der Identität formt; beides sind Prozesse, die für das Individuum von fundamentaler psychologischer Bedeutung sind» (ebd., S. 88). Sie stossen wiederholt auf eine Mauer aus Zweifeln und Unglauben» (ebd., S. 89) und werden so daran gehindert wesentliche (z.B. politische, sexuelle oder religiöse) Identitätsmerkmale auszubilden.

Darüber hinaus muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass ein Identitätsvorurteil «eine sich selbst erfüllende Kraft» (ebd., S. 90) besitzt und Auswirkungen hat, die über den hier beschriebenen Zusammenhang von Zeugnisungerechtigkeit hinausgehen. Vorurteilsbehaftete Stereotype vermögen betroffene Personen direkt zu formen, sodass sie dem gegen sie gerichteten Stereotyp zu ähneln beginnen. Kommt es zu einer solchen Konstruktion, ist Identitätsmacht am Werk; sie konstituiert die Identität des Subjekts und verzerrt sie zugleich. «Die Person, die die Ungerechtigkeit erleidet, wird gesellschaftlich so *konstituiert*, wie es dem Stereotyp entspricht (als was sie sozial gilt); und möglicherweise wird sie sogar dazu gebracht,

dem Stereotyp, das sich gegen sie richtet, zu ähneln» (ebd.; Hervorh. i.O.). Menschen werden zu dem, was ihnen zugestanden und zugeschrieben wird. Und insofern, als dass die Zuschreibungen auf vorurteilsbehafteten Stereotypen basieren, entwickeln sich Menschen den Stereotypen entsprechend. «Stereotype treten in Form von Erwartungen in Erscheinung, und Erwartungen wirken sich gegebenenfalls stark auf das Verhalten und die Leistung von Menschen aus» (ebd.).

Das Unrecht bzw. den Schaden hermeneutischer Ungerechtigkeit haben wir bereits angeschnitten und soll an dieser Stelle noch ergänzt werden. Das Unrecht liegt nicht per se darin, dass es Lücken in den kollektiven hermeneutischen Ressourcen gibt; hermeneutische Lücken sind ein strukturelles Problem und insofern existiert die Lücke für alle Personen. Das spezifische Unrecht hermeneutischer Ungerechtigkeit besteht darin, dass nicht alle Personen gleichermassen von der Lücke in den kollektiven epistemischen Ressourcen betroffen sind. Für eine bestimmte Gruppe von Personen wirkt sie sich diskriminierend aus, während sie für andere unter Umständen gar von Vorteil ist. Die Schäden sind die Verbrennungen, welche durch das hermeneutische 'Ozonloch' verursacht werden, und beschreiben, dass ein bedeutsamer Teil sozialer Erfahrungen weder von der Allgemeinheit noch von der betroffenen Person selbst verstanden wird (ebd., S. 221).

Neben diesen primären Schäden macht Fricker sekundäre Schäden epistemischer Ungerechtigkeit aus. Die sekundären Schäden sind Folgen des primären intrinsischen Schadens und in diesem Sinn extrinsische Schäden (ebd., S. 82). Sie können in praktische und epistemische Schäden unterteilt werden und sind sowohl die Folge von hermeneutischer wie auch von Zeugnisungerechtigkeit.

Praktische Schäden entstehen bspw., wenn eine Person aufgrund von Zeugnisungerechtigkeit verurteilt anstatt freigesprochen wird oder wenn betroffenen Personen Urteilsvermögen oder Durchsetzungskraft abgesprochen und dadurch Karriere- und Aufstiegschancen verwehrt werden. Der epistemische Schaden hingegen besteht für betroffene Personen im Angriff auf deren «epistemische Kompetenz im Allgemeinen» (ebd., S. 81). Durch wiederholte hermeneutische und Zeugnisungerechtigkeit können betroffene Personen das Vertrauen in ihre Überzeugungen und intellektuellen Fähigkeiten verlieren. Selbstzweifel und ein tiefes intellektuelles Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen sind die Folgen davon. Dies kann so weit gehen, dass das Vertrauen in die eigenen epistemischen Fähigkeiten derart stark erschüttert wird, dass die Person bestimmte Teile ihres Wissens verliert oder sich gar nicht aneignen kann. Das Wissen kann «in einer grossen Woge mangelnden Selbstvertrauens weggespült» werden oder das «epistemische Vertrauen erodiert über einen längeren Zeitraum hinweg» (ebd., S.

82). Die betroffenen Personen entwickeln nicht den «geistige[n] Mut»⁵ (ebd., S. 83), den andere Personen ausbilden, die nicht von epistemischer Ungerechtigkeit betroffen sind. «Ein Mensch, der zu wenig Selbstvertrauen hat, neigt dazu, angesichts einer Herausforderung oder gar bei der blossen Aussicht auf eine solche einen Rückzieher zu machen, wodurch ihm unter Umständen Kenntnisse entgehen, die er sonst gewonnen hätte» (ebd.).

2.6 Tugend der Zeugnisgerechtigkeit und der hermeneutischen Gerechtigkeit

Als Antwort auf die Frage, wie mit epistemischer Ungerechtigkeit umgegangen werden soll, die sich angesichts der gravierenden Schäden epistemischer Ungerechtigkeit stellt, zieht Fricker einen Vergleich zur Tugendethik. Gemäss dieser «zeichnet sich ein Akteur durch die Fähigkeit zur moralischen Wahrnehmung aus. Er ist jemand, der dank einer angemessenen moralischen 'Erziehung' (...) einer angemessenen moralischen Sozialisation in der Lage ist, die Welt durch die moralische Brille zu betrachten. Wenn er mit einer Handlung oder einer Situation konfrontiert wird, die einen bestimmten moralischen Charakter hat, muss er nicht erst herausfinden, ob die Handlung grausam, freundlich, wohltätig oder egoistisch ist; er nimmt sie einfach als solche wahr» (Fricker, 2023, S. 109). Analog dazu sollen verantwortungsvolle Hörer epistemische Tugenden entwickeln, die «die Wahrnehmungsfähigkeit (...) im Sinne einer Empfänglichkeit für epistemisch wichtige Merkmale der Situation und für das Verhalten des Sprechers» (ebd., S. 109) schärfen. Dieses Modell ist aus Frickers Sicht deshalb gewinnbringend, weil es anschlussfähig ist an die Phänomenologie der menschlichen Glaubwürdigkeitsbeurteilung.

Fricker vertritt eine nicht-inferentialistische Position, der zufolge Glaubwürdigkeitsurteile nicht auf Schlussfolgerungen oder Argumenten basieren, sondern auf Wahrnehmung. «Der Wissenserwerb durch Erzählungen erfolgt auf ausgesprochen *mühe*lose und spontane Weise» (ebd., S. 97; Hervorh. i.O.). Kommunikativer Austausch geschieht auf unreflektierte Art und Weise, d.h. nicht schlussfolgernd. Allerdings stimmt sie nicht mit der Aussage überein, dass unreflektiert gleichbedeutend ist mit unkritisch: Fricker glaubt daher, «dass es zutreffender ist (...), das Umschalten als einen Wechsel der Hörerin vom unreflektierten in den reflektierenden Modus zu fassen, wobei sie in beiden Fällen in der Lage ist, die Äusserungen ihres Gesprächspartners kritisch zu rezipieren» (ebd., S. 100). Die kritischen Fähigkeiten einer Person sind gemäss Fricker ständig aktiv, allerdings meist «niederschwellig und eher im Autopilot» (ebd., S. 101). Die Beurteilung der Vertrauenswürdigkeit erfolgt meist nicht aktiv, sondern unreflektiert durch Wahrnehmung. «Durch die Überlegung, dass Glaubwürdigkeitsurteile Wahrnehmungen von Sprecher:innen sind, können wir die Haltung der mündigen Hörer:in als eine

⁵ Geistiger Mut bezeichnet jene «Tugend, die dafür sorgt, dass man die eigenen Überzeugungen nicht zu schnell aufgibt, wenn sie infrage gestellt werden» (Fricker, 2023, S. 83).

Haltung *kritischer Offenheit* gegenüber den Äusserungen anderer beschreiben, die es ihr ermöglicht, sich Erkenntnisse so mühelos anzueignen, wie es der Phänomenologie entspricht» (ebd.; Hervorh. i.O.).

Doch wie gelangt die mündige Hörer:in zu einer Haltung kritischer Offenheit? Welche rationale Fähigkeit übt sie aus, wenn nicht diejenige des Argumentierens und Schlussfolgerns? «Gesucht wird eine rationale Empfänglichkeit, die es dem Hörer ermöglicht, das Gesagte kritisch zu prüfen, ohne aktiv darüber nachzudenken oder irgendwelche Schlüsse zu ziehen» (ebd., S. 105).

Fricker geht von der Annahme aus, dass der «verantwortungsvolle Hörer seine Gesprächspartnerin auf eine epistemisch aufgeladene Weise wahrnimmt» (ebd., S. 107), die es ihm erlaubt, die Glaubwürdigkeit ohne Schlussfolgerungen einzuschätzen. Der Kerngedanke ist: «Wenn eine Hörerin die Aussage ihres Gesprächspartners auf angemessene Weise kritisch aufnimmt, ohne irgendwelche Schlüsse zu ziehen, so tut sie dies aufgrund der Wahrnehmungsleistungen einer gut geschulten Sensibilität für Bezeugungen» (ebd., S. 108). Die Antwort auf die Frage, wie mit epistemischer Ungerechtigkeit umgegangen werden soll, liegt also in der Herausbildung und Schulung epistemischer Tugenden, dank derer die Hörer:in in die Lage versetzt wird, angemessen kritisch auf das Gesagte der Sprecher:in zu reagieren. Im Fall von Zeugnisungerechtigkeit ist folglich eine Tugend der Zeugnisgerechtigkeit gefragt, die die Wahrnehmungs- und Glaubwürdigkeitsverzerrung, die aus Identitätsvorurteilen resultiert, neutralisiert. Im Fall von hermeneutischer Ungerechtigkeit ist eine Tugend der hermeneutischen Gerechtigkeit gesucht, die den nachteiligen Wirkungen hermeneutischer Lücken entgegenzuwirken vermag.

Wie gelangt eine Person zu einem kritischen Bewusstsein für wahrnehmungsverzerrende Vorurteile? Zuerst gilt es festzuhalten, dass die Hörer:in nicht nur ein Bewusstsein für die soziale Identität der Sprecher:in benötigt, sondern ebenso für die eigene soziale Identität. Es ist das «identitätsbezogene Machtverhältnis» (ebd., S. 131), das sich spontan auf das Glaubwürdigkeitsurteil auswirkt. «Damit eine Zuhörer:in die Effekte von Identitätsmacht auf ihre Glaubwürdigkeitsurteile erkennen kann, muss ihr nicht nur bewusst sein, dass die soziale Identität des Sprechers eine Rolle spielt, sondern auch, dass ihre *eigene* Identität ihr Glaubwürdigkeitsurteil beeinflusst» (ebd.; Hervorh. i.O.). Um Zeugnisungerechtigkeit aufgrund von Vorurteilen entgegenwirken zu können, bedarf es deshalb einer gegen Vorverurteilungen gerichteten Tugend «mit eindeutig *reflexiver* Struktur» (ebd.; Hervorh. i.O.). Die spezifische Tugend der Zeugnisgerechtigkeit erfordert, dass eine Hörer:in einerseits «ihre Vorurteile bei Glaubwürdigkeitsurteilen verlässlich neutralisiert» (ebd., S. 133) und andererseits ein hohes reflexives Bewusstsein hinsichtlich ihrer eigenen sozialen Identität entwickelt.

Diese Tugend kann in zwei Formen auftreten: Wenn ein Urteil von vorneherein vorurteilsfrei ist, dann kommt die Tugend erstens «auf ganz *unbedarfte, naive* Weise zum Tragen» (ebd.; Hervorh. i.O.). Tritt sie korrigierend in Erscheinung, dann bedeutet dies zweitens, «dass sich die betroffene Person auf irgendeine Art selbst beobachtet und ihre Urteile korrigiert» (ebd., S. 134). Die naiv auftretende Tugend existiert dann, wenn eine Gesellschaft «völlig frei von Urteilen ist» (ebd.) oder wenn eine «Hörerin in einer Gesellschaft oder einer kulturellen Gruppe mit gewissen eigenen atmosphärischen Vorurteilen aufgewachsen ist und deshalb frei ist von zumindest einigen der Vorurteile, die in einer anderen Gesellschaft oder anderen kulturellen Gruppen gelten» (ebd.). Die andere Möglichkeit besteht darin, dass jemand dank einer «angeborene[n] Fähigkeit zu vorurteilsfreier sozialer Wahrnehmung» (ebd.) von herrschenden Vorurteilen nicht beeinträchtigt wird.

Die spannende Frage ist aber vielmehr, wie der Einfluss von Vorurteilen auf das Glaubwürdigkeitsurteil korrigierend neutralisiert werden kann. Das Glaubwürdigkeitsurteil kann laut Fricker durch aktive Reflexion oder spontan entweder durch Vertrautheit oder durch den vollständigen Besitz der Tugend der Zeugnisgerechtigkeit korrigiert werden. Durch zunehmende Vertrautheit gewinnt eine Person ein differenzierteres Bild des Gegenübers, sodass der vorurteilsbehaftete Ersteindruck sich spontan zu korrigieren beginnt. «Vertrautheit [ist] in der Lage, bestimmte Arten von Vorurteilen zu eliminieren» (ebd., S. 138).

Wer im Besitz der vollständigen Tugend ist (was einem Ideal entspricht), dessen Glaubwürdigkeitsurteile sind bereits korrigiert. Diese Person kommt zu spontanen vorurteilsfreien Urteilen, ohne dass sie aktiv reflektieren oder nachdenken müsste, weil ihre Glaubwürdigkeitsurteile bereits durch eine Vielzahl an individuellen und kollektiven Erfahrungen korrigiert wurden. Ein Mensch, der im vollständigen Besitz dieser Tugend ist, «ist jemand, dessen Muster spontaner Glaubwürdigkeitsbeurteilungen sich im Licht vergangener, gegen Vorverurteilungen gerichteter Korrekturen verändert hat und der auch weiterhin offen ist für Erfahrungen dieser Art» (ebd., S. 139).

Dass jemand diesem Ideal entspricht, ist unmöglich. Daher besteht das anzustrebende Ideal vermutlich in einer Mischung aus Reflektiertheit und Spontaneität: «Womöglich sollten wir uns den idealen Hörer als jemanden vorstellen, dem die Korrektur bekannter Vorurteile zur zweiten Natur geworden ist, während die erforderliche Wachsamkeit gegenüber dem Einfluss weniger vertrauter Vorurteile ständig der aktiven kritischen Reflexion obliegt» (ebd., S. 140).

Die Tugend der hermeneutischen Gerechtigkeit hingegen «ist eine Tugend, durch die wir die Äusserungen von anderen auf eine Weise aufnehmen, welche die nachteiligen Auswirkungen auf die ihnen zur Verfügung stehenden Deutungswerkzeuge konterkariert, zu denen ihre hermeneutische Marginalisierung bereits geführt hat» (ebd., S. 230). Wenn jemand Schwierigkeiten bekundet, sich verständlich auszudrücken, liegt das nicht zwingend an den individuellen

Fähigkeiten: «Es geht darum zu erkennen, dass die Sprecherin mit einer objektiven Schwierigkeit ringt und nicht mit einem subjektiven Versagen» (ebd., S. 231).

Das Glaubwürdigkeitsurteil der tugendhaften Hörerin «widerspiegelt, inwieweit die Interpretation, die der Sprecher zum Ausdruck zu bringen versucht, *Sinn ergeben würde, wenn sein Bemühen in einem inklusiveren hermeneutischen Klima stattfände – einem Klima ohne strukturelle Identitätsvorurteile*» (ebd., S. 233; Hervorh. i.O.). Hat ein Hörer den Verdacht, dass die Verständlichkeit und somit auch sein eigenes Vertrauensurteil aufgrund hermeneutischer Ungerechtigkeit leidet, dann soll «er seine Vorbehalte gegen eine Zustimmung zu der Äusserung fallen» lassen und sich bemühen, «unterstützendes Beweismaterial zu sammeln» (S. 235).

3. Zur Entstehung von epistemischer Ungerechtigkeit in der stationären Jugendhilfe

Nach dieser sehr allgemeinen Einführung in die Theorie der epistemischen Ungerechtigkeit, werden wir in den nächsten Kapiteln die Wichtigkeit der Theorie für die stationäre Jugendhilfe aufzeigen. Zunächst gilt es die Frage zu klären, ob die Klientel der stationären Jugendhilfe einem erhöhten Risiko ausgesetzt ist, epistemische Ungerechtigkeit zu erfahren. Das folgende Kapitel nimmt sich dieser Frage an. Die Zeugnisungerechtigkeit und die hermeneutische Ungerechtigkeit werden dabei getrennt betrachtet, da sie unterschiedlich entstehen.

Zuerst werden wir aufzeigen, dass die Beziehung zwischen den Fachkräften und der Klientel ein Machtverhältnis darstellt, das die Entstehung von Zeugnisungerechtigkeit begünstigt. Anschliessend legen wir dar, dass verschiedene Faktoren zu einer insgesamt relativ machtlosen und benachteiligenden Sprecher:innen-Position der Jugendlichen führen. Die Annahme, dass Jugendliche in Teilen hermeneutisch marginalisiert werden, kann dadurch untermauert werden.

Dieses Kapitel hat weder den Anspruch, alle Identitätsvorurteile, von denen Jugendliche in der stationären Jugendhilfe betroffen sein könnten, aufzulisten noch hat es den Anspruch, eine umfassende Analyse hermeneutischer Marginalisierung vorzulegen. Es dient lediglich dem Zweck, die Annahme des Vorhandenseins von hermeneutischer und Zeugnisungerechtigkeit im Kontext der stationären Jugendhilfe zu plausibilisieren.

3.1 Zeugnisungerechtigkeit als Resultat identitätsbezogener Machtverhältnisse

Wie in Kapitel 2.6 ausgeführt, führen «identitätsbezogene Machtverhältnisse» (Fricker, 2023, S. 131) zu verzerrten Glaubwürdigkeitsurteilen und damit zu Zeugnisungerechtigkeit. Um diesen effektiv entgegenwirken zu können, müssen einer urteilenden Person nicht nur allfällige Vorurteile in Bezug auf die soziale Identität des Gegenübers bewusst sein; ebenso wichtig ist

ein Bewusstsein für die eigene soziale Identität. Wenn weisse Personen die Glaubwürdigkeit einer dunkelhäutigen Person beurteilen, dann spielen nicht nur rassistische Vorurteile eine Rolle, «sondern auch, *dass sie weiss sind*» (ebd.; Hervorh. i.O.). Und wenn ein Mann Aussagen einer Frau einschätzt, dann braucht er ein Bewusstsein für sexistische Vorurteile genauso wie ein Bewusstsein dafür, dass «er *als Mann* ihre Bezeugungen wahrnimmt» (ebd.; Hervorh. i.O.). Analog dazu könnte man formulieren, dass es nicht ausreichend ist, die Vorurteile zu kennen, von denen Jugendliche der stationären Jugendhilfe betroffen sind; die Sozialpädagog:innen müssen sich auch bewusst sein, dass sie die Jugendlichen *als Sozialpädagog:innen* wahrnehmen und beurteilen.

Um das identitätsbezogene Machtverhältnis genauer analysieren zu können, werden wir in einem ersten Schritt darlegen, dass Jugendliche der stationären Jugendhilfe mit hoher Wahrscheinlichkeit einer Kumulation mehrerer negativer Identitätsurteile ausgesetzt sind. In einem zweiten Schritt beschreiben wir das Selbstbild, das mit der Rolle als professionelle sozialpädagogische Fachkraft häufig verbunden ist. Verschiedene Untersuchungen zum Selbstbild sozialpädagogischer Fachkräfte liefern Hinweise darauf, dass die Jugendlichen ungerechtfertigterweise in ihrer Glaubwürdigkeit herabgesetzt werden. Daraus schliessen wir, dass davon ausgegangen werden muss, dass die Klientel der stationären Jugendhilfe mit hoher Wahrscheinlichkeit von Zeugnisungerechtigkeit betroffen ist.

3.1.1 Identitätsvorurteile gegenüber Jugendlichen der stationären Jugendhilfe

Eine mögliche Quelle von Vorurteilen ist das Alter der Jugendlichen (vgl. z.B. Murriss, 2013; Burroughs & Tollefsen; 2016). Grundsätzlich sind nicht nur Jugendliche der stationären Jugendhilfe von Identitätsvorurteilen hinsichtlich ihres Alters betroffen, sondern alle Jugendlichen. Wie Knezevic (2017) aufzeigt, ist das Bild des Kindes und von Kindheit ähnlich konzipiert wie dasjenige der Frau und Weiblichkeit; nämlich als Gegenteil zum Bild des aufgeklärten, weissen, männlichen und europäischen Erwachsenen. Ähnlich wie im Fall von abwertenden Beschreibungen der Frauen werden auch Kindern negative Eigenschaften zugeschrieben. «Critical childhood researchers have used this in analogy to the developing child, showing that many of those attributes accorded to childhood and children – incompetence, immaturity, irrationality as well as unreliability and moral underdevelopment and deviance – are in direct reversal of this conventional conceptualisation of the subject». (Knezevic, 2017, S. 472). Aus der Annahme, Kinder seien moralisch unterentwickelt und inkompetent, wird abgeleitet, sie seien noch nicht 'fertig entwickelt' und müssten demnach zuerst moralisch erzogen werden, bevor sie als wissende Subjekte und zu moralischen Handlungen fähige Akteure anerkannt werden.

Dass Kinder und Jugendliche von *ageism* – also von Vorurteilen aufgrund ihres Alters – betroffen sind, betont auch Murriss (2013).⁶ Sie werden als «unknowing, irrational and immature» (ebd., S. 249) konzipiert. Ihre Äusserungen werden als «unusual, sweet, perhaps foolish, but harmless» (ebd., S. 252) abgetan, gleichzeitig werden Kinder und Jugendliche häufig auch als «wild, uncontrollable and possibly dangerous» (ebd.) angesehen. Alles in allem werden sie verstanden und behandelt «as ‘becomings’, not ‘beings’, as ‘persons in the making’, not ‘persons’» (ebd., S. 254). Diese Ausführungen bringen Murriss schliesslich zur Frage, ob Erwachsene womöglich Angst hätten zu hören, was die Kinder und Jugendlichen zu sagen haben (ebd., S. 252). Im Prinzip beantwortet sie die Frage bejahend, denn sie stellt fest, dass ein Verständnis des Kindes als wissendes Subjekt weitreichende Konsequenzen sowohl für die Macht der Erwachsenen (ebd., S. 253) als auch für den gesamten Bildungsbereich (ebd., S. 254) hätte.

Auch Gabriel (2023) bemängelt die defizitäre und stark auf Erziehung und Entwicklung ausgerichtete Perspektive auf Kinder und Jugendliche (ebd., S. 6 ff). Allerdings kritisiert er nicht nur, dass die Perspektiven jüngerer Personen abgewertet werden, sondern weist darüber hinaus auf die Überhöhung der vermeintlich rationalen Erwachsenenperspektive hin. «Das Erleben unserer Kinder scheint voller Mythen, Märchen und wilder Vorstellungen zu sein. Was wir jedoch leicht übersehen, ist, dass dies für unser erwachsenes Erleben ebenfalls gilt» (ebd., S. 8). Negative Identitätsvorurteile führen also nicht nur zu einer Abwertung der Glaubwürdigkeit junger Menschen, sondern auch zu einem unkritischen Verhältnis gegenüber dem eigenen, vermeintlich «abgeschlossene[n], allumfassende[n], wissenschaftlich-erwachsene[n] Weltbild» (ebd., S. 9). Hier deutet sich also bereits ein erstes Mal an, wie Zeugnisungerechtigkeit aus identitätsbezogenen Machtverhältnissen hervorgeht und weshalb es einer kritischen Selbstreflexion der eigenen Identität bedarf.

Auch wenn alle Jugendlichen von diesen Vorurteilen betroffen sind, gilt das in besonderem Masse für Jugendliche in einer stationären Einrichtung. Denn diese negativen Identitätsvorurteile verbinden sich mit anderen möglichen Quellen der Abwertung ihrer Urteilkraft (s.u.). Wir gehen also davon aus, dass durch die Abwertung ihrer Vernunft, moralischen Zurechnungsfähigkeit und Reife Zeugnisungerechtigkeit wahrscheinlich ist.

Neben der Abwertung ihrer Urteilkraft aufgrund des Alters ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass Jugendliche in stationären Einrichtungen von negativen Identitätsvorurteilen im Zusammenhang mit psychischen Erkrankungen betroffen sind; die Prävalenz von psychischen

⁶ Murriss (2013) bemängelt an Fricker, dass diese vor allem Vorurteile in Bezug auf «gender and race» (Murriss, 2013, S. 248) herausarbeitet, ihre Analyse nicht aber auf Kinder und Kindheit ausweitet.

Erkrankungen im Kontext der stationären Jugendhilfe ist mit 74,3% hoch (Schmid et al., 2012, S. 80). Das heisst, dass bei drei von vier Jugendlichen «mindestens eine psychische Störung diagnostiziert [wurde]» (ebd.).

Die Art und Weise, wie Personen mit einer psychischen Erkrankung die Urteilskraft abgesprochen wird, ist vielfältig. Ein Problem, mit dem sich Personen mit einer diagnostizierten psychischen Störung konfrontiert sehen, ist der «confirmation bias» (Scrutton, 2017, S. 348). Der Bestätigungsfehler beschreibt die Tendenz, Informationen so zu ermitteln und auszuwählen, dass die eigenen Vorannahmen und Erwartungen bekräftigt werden. Eine Person mit einer psychischen Erkrankung «does not begin with a clean slate, but is suspected of having a constellation of symptoms commensurate with a psychiatric disorder» (ebd.). Dies führt, so Davidson (2004), leicht zu tautologischen Denkweisen seitens der Fachkräfte, die die Glaubwürdigkeit ungerechtfertigterweise senken: «[O]nce I know that you experience psychosis, I feel entitled to question the credibility of your experiences. Then, once I establish the lack of legitimacy of your experiences, I am able to infer from this that you have a psychotic disorder» (ebd., S. 154). Darüber hinaus sind die psychische Gesundheit betreffende Diagnosen «particularly 'sticky'» (Scrutton, 2017, S. 349): Einmal gestellte Diagnosen werden immer wieder verwendet, wodurch damit verbundene Glaubwürdigkeitsdefizite systematisch wiederholt werden.

Weiter ist die Autorität und Exklusivität beanspruchende medizinisch-psychiatrische Interpretation psychischer Belastungen problematisch, weil sie zu einer Abwertung der Sichtweisen und der individuellen Bedeutung der Betroffenen führt. Oftmals interpretieren Betroffene ihre Erfahrungen als etwas, das mehr ist als eine Ansammlung von Symptomen, die es zu reparieren gilt, wie es die medizinische Sichtweise impliziert. Mit den Symptomen sind persönliche und bedeutsame Erfahrungen verbunden, die aber häufig kaum Platz haben und übertönt werden von der dominanten psychiatrischen Deutung. Resultat ist ein einseitiges Vorgehen, das aus aktiven Teilnehmer:innen passive Empfänger:innen oder Konsument:innen einer medizinischen Dienstleistung macht, deren Sichtweise gar nicht einbezogen wird (ebd., S. 349 ff.).

Noch einen Schritt weiter gehen Faissner et al. (2022): Nicht nur geniesst die Sichtweise der Fachkräfte ein Privileg, das zu einer Geringschätzung der krankheitsbezogenen Aussagen von Klient:innen führt. Vielmehr werden die Personen als Ganze als unglaubwürdig erachtet. Die Autor:innen führen diese Abwertung auf «ableistische Netzwerken sozialer Bedeutung» (ebd., S. 151) zurück. Ableistische Netzwerke sozialer Bedeutung transportieren Vorstellungen, in denen der Mensch als ein Wesen mit perfekt funktionierendem Körper und einer unbelasteten Psyche konstruiert wird, während jede Abweichung davon als Behinderung gilt. «Körperliche und psychische Gesundheit sowie die Abwesenheit von Beeinträchtigung werden damit als deskriptive und präskriptive Norm gesetzt» (ebd.). Abweichungen von

diesem Ideal, das weder problemfrei⁷ noch tatsächlich zu erreichen ist, werden «im medizinischen Modell als inhärent behindernd angesehen» (ebd.). Personen mit einer psychischen Erkrankung werden somit als Personen mit einer Behinderung konstruiert. Diese Etikettierung als behinderte Person führt selbst im Austausch mit medizinischem Fachpersonal dazu, dass Menschen mit psychischen Erkrankungen starker Diskriminierung ausgesetzt sind; den betroffenen Personen werden u.a. ihre Glaubwürdigkeit, Intelligenz und epistemische Kompetenz abgesprochen. Es zeigt sich, «dass das Vorliegen einer (psychischen) Behinderung dazu führt, dass unabhängig von tatsächlichen kognitiven Fähigkeiten eher *über* die betroffene Person gesprochen wird als *mit* ihr, dass eher begleitende Personen angesprochen werden oder dass die Person mit Behinderung infantilisiert wird» (ebd., S. 151; Hervorh. i.O.). Ausgehend von dieser Zusammenstellung und in Übereinstimmung mit Kidd et al. (2022, S. 7) erachten wir es deshalb als plausibel, dass mit psychischen Erkrankungen eine erhöhte Vulnerabilität für Zeugnisungerechtigkeit einhergeht.

Ebenso wie die Diagnose einer psychischen Erkrankung sind Straftaten mit negativen Identitätsvorurteilen verknüpft. Wie Schmid et.al. (2012) zeigen, hat eine Mehrzahl der Jugendlichen in stationären Einrichtungen eine strafrechtlich relevante Tat begangen. So befindet sich ein Viertel der Jugendlichen aufgrund eines Delikts in einer stationären Einrichtung. Zudem hat die Untersuchung ergeben, dass laut Aussagen ihrer Bezugspersonen bei 75% der Jugendlichen «mindestens ein Delikt bekannt» ist (ebd., S. 55).

Wie Zahradnik (2021) zeigt, wird ehemals inhaftierten Männern in der Schweiz mit einer negativen Einstellung, sowie einer grundlegenden Skepsis begegnet (ebd., S. 195). Dies kann sich beispielsweise in sozialen Kontakten oder Kontakten mit Behörden (ebd., S. 213) oder bei der Wohnungssuche (ebd., S. 212) äussern. Strafrechtlich verurteilte Personen sind zudem

⁷ Hänel (2023) macht drei gravierende Probleme aus, wenn Behinderung anhand von «natürlichen oder objektiven Merkmalen» (S. 166) definiert wird. Erstens stellt sie klar, dass «[e]s (...) alles andere als eindeutig [ist], was eine normale Funktionsweise ist und welche körperlichen Fähigkeiten die meisten Menschen haben. Viele Menschen weichen von einer normalen Funktionsweise oder bestimmten körperlichen Fähigkeit ab, ohne intuitiv als behindert zu gelten» (ebd.). Zweitens macht sie eine individualistische Verkürzung dieses Verständnisses von Behinderung aus, indem sie auf «die vielen Arten, in denen Fähigkeiten relational sind» (ebd.) hinweist. Zuletzt warnt sie davor, dass ein auf Defizite ausgerichtetes medizinisches Verständnis schnell dazu führen kann, dass funktionierende Körper mehr Wert zugeschrieben wird – «und dass es folgerichtig für die behinderte Person schlecht oder schädlich ist, dass sie nicht normal funktioniert oder nicht alle wichtigen Fähigkeiten besitzt» (ebd.).

auch in Einrichtungen des Justizvollzugs⁸ mit Vorurteilen und Stigmatisierung konfrontiert. So kann es vorkommen, dass die Eingewiesenen von Fachkräften herablassend behandelt werden (ebd., S. 202). Eine zugeschriebene Delinquenz führt somit oftmals zu negativen Identitätsvorurteilen. Weil drei Viertel aller Jugendlichen in stationären Settings eine Straftat begangen haben, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass sie mit diesen Vorurteilen konfrontiert werden. Obwohl Zahradnik strafrechtlich verurteilte Männer und nicht Jugendliche untersucht hat, liefert die Studie Hinweise darauf, dass kriminelles Verhalten generell zu einer Herabsetzung der Glaubwürdigkeit führt. Es scheint deshalb plausibel, dass seine Erkenntnisse auch auf den Kontext der stationären Jugendhilfe übertragen werden können.

Bis hierhin sind wir auf ein sehr allgemeines Vorurteil und zwei handlungsfeldspezifische negative Identitätsvorurteile eingegangen. Alle Jugendlichen sind von *ageism* betroffen und ein Grossteil ist mit negativen Vorurteilen aufgrund von psychischen Erkrankungen oder Straftaten konfrontiert. Im folgenden Abschnitt legen wir den Fokus auf die Differenzkategorien *race*, *class* und *gender*, die auch Fricker besonders hervorhebt. Die Datenlage ist besonders in der Schweiz aber auch in Deutschland sehr begrenzt; es lässt sich bspw. nicht exakt beziffern, wie gross der Anteil von Jugendlichen in stationären Settings ist, die einen 'Migrationshintergrund'⁹ haben oder wie viele Jugendliche in stationären Einrichtungen aus Familien kommen, die von Armut betroffen sind. Nichtsdestotrotz lassen sich genügend Hinweise finden, welche die Relevanz dieser Unterscheidungskategorien für das Handlungsfeld der stationären Jugendhilfe hinreichend begründen.

Weder die Schweiz noch die einzelnen Kantone erheben Zahlen, die zeigen, wie viele Jugendliche in stationären Settings insgesamt einen 'Migrationshintergrund' haben. Einzig für den Bereich der Jugendlichen, deren Unterbringung in einem stationären Setting nach Jugendstrafrecht angeordnet wurde, gibt es Zahlen, die Hinweise darüber enthalten. Betrachtet man

⁸ Die Jugendanwaltschaft kann im Fall von kriminellen Handlungen von Jugendlichen als Massnahme einen Aufenthalt sowohl in offenen als auch geschlossenen stationären Einrichtungen der Jugendhilfe anordnen.

⁹ Im Folgenden werden wir den Begriff 'Migrationshintergrund' verwenden, auch wenn er uns nicht unproblematisch erscheint. Problematisch daran ist u.a., dass unklar ist, wann jemand mit diesem Etikett versehen wird und wann es wieder wegfällt. Uns ist darüber hinaus bewusst, dass die Gruppe von Personen, die damit bezeichnet wird, sehr heterogen ist und keineswegs so einheitlich, wie der Begriff impliziert und dass die Unterscheidung 'mit / ohne Migrationshintergrund' sehr holzschnittartig ist. Weiter sind wir uns im Klaren darüber, dass diese Differenzkategorie für viele Personen, die damit bezeichnet werden, nicht zwingend die bedeutendste ist und es weitere zentrale Faktoren in ihrem Leben gibt (Leiprecht & Langerfeldt, 2019, S. 159). Wir setzen den Begriff deshalb in Anführungs- und Schlusszeichen.

nur diejenigen Jugendliche, die entweder in offenen oder geschlossenen Institutionen der Jugendhilfe untergebracht wurden, nicht aber im Gefängnis, dann ist zu sehen, dass im Jahr 2022 von den insgesamt 747 Jugendlichen in offenen oder geschlossenen stationären Settings 415 in die Kategorie «Schweizer» und 332 in die Kategorie «Ausländer mit B- oder C-Ausweis» oder die Kategorie «andere Ausländer» fallen (Bundesamt für Statistik, 2023). Diese Zahlen deuten darauf hin, dass zumindest die Institutionen, die straffällig gewordene Jugendliche aufnehmen, mit dem Thema 'Migrationshintergrund' in Berührung kommen.

Zieht man darüber hinaus in Betracht, dass die Zahl der unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden¹⁰ stark ansteigt¹¹, dann scheint klar, dass Vorurteile im Zusammenhang mit 'Migrationshintergründen' der Jugendlichen für den Bereich der stationären Jugendhilfe relevant sind, selbst wenn keine generellen Aussagen für das gesamte Handlungsfeld getroffen werden können. Für beide Statistiken trifft zu, dass der Grossteil der Jugendlichen dem männlichen Geschlecht zugeordnet wird. Im Folgenden werden wir deshalb den Fokus auf die Vorurteile legen, die Männer mit 'Migrationshintergrund' betreffen – wohlwissend, dass auch migrantisierte Frauen von Vorurteilen betroffen sein können.

In einer deutschen Studie (Leiprecht & Langerfeldt, 2019) wurden männliche Jugendliche mit und ohne 'Migrationshintergrund' sowie weibliche Jugendliche mit 'Migrationshintergrund' untereinander verglichen. Dabei fällt eine Sache unmittelbar auf: Sowohl im Vergleich zu den weiblichen Jugendlichen mit als auch im Vergleich zu den männlichen Jugendlichen ohne 'Migrationshintergrund', berichten die migrantisierten männlichen Jugendlichen deutlich häufiger von Diskriminierungserfahrungen. «Während bei den männlichen Jugendlichen/jungen Männern¹² ein Viertel (...) der insgesamt 363 Befragten für jede einzelne der vier Situationen¹³ angibt, diese erlebt zu haben (...), beträgt dieser Anteil bei den 250 weiblichen Jugendlichen/jungen Frauen nur ca. fünf Prozent» (Leiprecht & Langerfeldt, 2019, S. 88). Sowohl die

¹⁰ Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge werden zuerst in Bundesasylzentren untergebracht, von wo aus sie den Kantonen zugewiesen werden. Diese sind für die Unterbringung in speziellen Zentren, Pflegefamilien, begleiteten Wohngruppen oder eben auch stationären Einrichtungen der Jugendhilfe zuständig.

¹¹ Im Jahr 2020 haben 535 unbegleitete minderjährige Asylsuchende einen Asylantrag gestellt. Im Jahr 2021 waren es 989 und im Jahr 2022 2450 Anträge (Bundesamt für Migration, 2023).

¹² Gemeint sind hier Jugendliche mit 'Migrationshintergrund'.

¹³ Untersucht wurde, ob den Jugendlichen verboten wurde, in ihrer «Herkunftssprache oder Dialekt zu sprechen», ob sie «im Geschäft oder auf dem Amt schlechter behandelt», «im Bus, in der Bahn oder auf der Strasse angemacht» und «in der Schule bzw. Ausbildung schlechter behandelt» (Leiprecht & Langerfeldt, 2019, S. 88) wurden.

männlichen als auch die weiblichen Befragten berichten, dass sie die diskriminierende Erfahrung als «deutliche Belastung empfunden» (ebd., S. 92) haben.

Mithilfe eines zweiten Index¹⁴ wurden die Unterschiede zwischen männlichen Jugendlichen unterschiedlicher 'Migrationshintergründe' und Jugendlichen ohne 'Migrationshintergrund' untersucht. «Die Ergebnisse zu diesem Index zeigen (...), dass Jugendliche/junge Männer mit 'Migrationshintergrund' in Bezug auf Diskriminierung in deutlich anderem Umfang entsprechende Erfahrungen machen müssen als Jugendliche/junge Erwachsene Männer ohne 'Migrationshintergrund'» (ebd., S. 131). Das Antwortverhalten der Jugendlichen mit türkischem 'Migrationshintergrund' lässt darauf schliessen, dass 30,1% aller Befragten, «deutlich diskriminiert» (ebd.) wird. Bei den Jugendlichen mit «russischem/polnischen 'Migrationshintergrund' liegt der Wert mit 25,5% ähnlich hoch. Bei den Befragten ohne 'Migrationshintergrund' ist der «Anteil um den Faktor 3 kleiner» (ebd.). Er liegt bei 9%.

Auch für die Schweiz liegen Daten vor, die bestätigen, dass migrantisierte Menschen häufiger von diskriminierenden Vorurteilen betroffen sind. So haben laut Ruedin (2021, S. 34) 9% der migrantisierten Bevölkerung angegeben, aufgrund ihrer ausländischen Nationalität diskriminiert worden zu sein. Andere Gründe für erlebte Diskriminierung sind Sprache, Hautfarbe, Religion oder 'Ethnien'¹⁵. Würde der Prozentsatz der Bevölkerung, die diskriminierende Erfahrungen gemacht haben, mit dem Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund in der Gesamtbevölkerung in Relation gesetzt, hätten beinahe alle Menschen, die in diese Kategorie fallen, diskriminierende Erfahrungen gemacht. (ebd., S. 34 ff.).

Anhand der Aussagen, die Leiprecht und Langerfeldt untersucht haben (siehe Fussnoten), wird erkennbar, dass männliche Jugendliche mit 'Migrationshintergrund' häufig als kriminell und deswegen unglaublich angesehen werden. Ob im Einkaufsladen oder in der Schule, das äussere Erscheinungsbild lässt viele Leute denken, die befragten Jugendlichen hätten kriminelle oder anderweitig negative Absichten. Dass ihre Aussagen folglich als Lügen interpretiert werden, auch wenn sie der Wahrheit entsprechen, ist naheliegend. Ebenso

¹⁴ Der Index mass Diskriminierungserfahrungen anhand der folgenden sechs Aussagen: «Menschen, die ich nicht kenne, wechseln die Strassenseite sobald sie mich sehen»; «Bei Schuldfragen bin ich immer der erste Verdächtige»; «Es wird getuschelt, wenn ich den Raum betrete oder neu dazu komme»; «In Geschäften werde ich vom Personal, den Detektiven auffälliger beobachtet»; «Ich werde ignoriert, nicht ernst genommen (z.B. als Käufer in Geschäften)»; «In öffentlichen Verkehrsmitteln bleibt der Platz neben mir frei, auch wenn es sehr voll ist» (Leiprecht & Langerfeldt, 2019, S. 130).

¹⁵ Der Begriff 'Ethnie' muss mit Vorsicht und kritisch verwendet werden. Die Definition 'ethnischer Gruppen' ist immer das Resultat einer Grenzziehung, in der eine Gruppe sich selbst als solche markiert oder in der sie von aussen als solche markiert wird. Das bedeutet, dass die Kenntlichmachung von 'Ethnien' mit machtvollen Fremdzuschreibungen einhergehen kann. Eine 'Ethnie' stellt weder eine 'natürliche' noch objektive Bezugsgrösse dar (Schmiz, 2022).

naheliegender ist insofern die Vermutung, dass insbesondere männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund häufig von Zeugnisungerechtigkeit betroffen sind.

Hinsichtlich der Differenzkategorie *class* finden sich Hinweise darauf, dass Jugendliche der stationären Jugendhilfe überproportional häufig aus armutsbetroffenen Familien stammen. In der Schweiz stammt der Grossteil (59,6%) der Jugendlichen, die in stationären Einrichtungen untergebracht sind, aus Familien, in denen die Eltern getrennt oder geschieden leben. In 47% der Fälle liegt das Sorgerecht allein bei der Mutter, in 6,2% nur beim Vater (Schmid et al., 2012, S. 46). Das bedeutet, dass mehr als die Hälfte aller Jugendlichen von einem alleinerziehenden Elternteil aufgezogen wird bzw. wurde. In Deutschland zeigt sich ein ähnliches Bild. In 51% Prozent aller Fälle ist ein Elternteil alleinerziehend (Statistisches Bundesamt, 2022).

Trennung und Scheidung sind neue soziale Risiken, die von den Sozialversicherungen und Institutionen, die Armut bekämpfen, nur unzureichend abgedeckt werden. So kommt eine Studie der Universität Bern zum Schluss, «dass Einelternhaushalte eine Bevölkerungsgruppe darstellen, die eine überdurchschnittliche Armutsquote aufweist und überdurchschnittlich häufig von Armut bedroht ist» (Amacker et al., 2015, S. 18). Die Armutsquote liegt bei Alleinerziehenden mit 16,5% deutlich über derjenigen von Haushalten mit zwei Erwachsenen (5,5%) oder von Haushalten mit zusammenlebenden Eltern (3,8%) (ebd.). Die Forscher:innen führen dies u.a. darauf zurück, dass viele der «befragten alleinerziehenden Mütter überwiegend in prekarierten, weiblich segregierten Berufsfeldern wie dem Detailhandel, dem Gastgewerbe, in der Pflege oder Kinderbetreuung [arbeiten]» (ebd., S. 100), in denen die Bezahlung oft gering ausfällt.

Es kann daher angenommen werden, dass Jugendliche der stationären Jugendhilfe überproportional häufig von Armut betroffen sind oder zumindest aus Familien mit sehr knappen finanziellen Ressourcen stammen. Diese Annahme spiegelt sich in der Schweiz teilweise in den Daten zum Sozialhilfebezug der Eltern: Gesamthaft sind 11% der Mütter und 9% der Väter von Jugendlichen der stationären Jugendhilfe vom Sozialdienst abhängig (Schmid et al., 2012, S. 47). Zum Vergleich: die schweizweite Sozialhilfequote lag im selben Jahr bei lediglich 3% (Bundesamt für Statistik, 2022).

Noch besser lässt sich die obige Annahme mit Daten aus Deutschland belegen. In 67% aller Fälle beziehen Kinder und Jugendliche, die in stationären Einrichtungen oder Pflegefamilien aufwachsen, Transferleistungen (Arbeitslosengeld, Sozialhilfe oder Grundsicherung, Kinderzuschlag). In der Gruppe der alleinerziehenden Eltern mit fremduntergebrachten Jugendlichen war der Anteil Haushalte, die Transferleistungen bezogen mit 76% noch höher (Statistisches Bundesamt, 2022). Mit dieser kurzen Ausführung sollte deutlich geworden sein, dass *class* und damit verbunden Klassismus ein relevanter Aspekt für das Feld der stationären Jugendhilfe darstellt.

Was aber meint Klassismus? Und welche Vorurteile sind damit verbunden? Alltagssprachlich entsteht Klassismus immer da, wo Menschen aus tieferen Klassen eine «Rechtfertigung dafür brauchen, dass sie existieren, wie sie existieren» (Bourdieu, 1993, S. 252). Formeller lässt sich Klassismus beschreiben als «Diskriminierung aufgrund der Klassenherkunft oder der Klassenzugehörigkeit. Er ist als Unterdrückungsform, als Abwertung, Ausgrenzung und Marginalisierung entlang von Klasse wirksam» (Seeck & Theissl, 2022, S. 322). Dabei richtet sich Klassismus in erster Linie «gegen Menschen aus der Armut- oder Arbeiter*innenklasse und deren Nachkommen sowie gegen Care Leaver. Er trifft einkommensarme, erwerbslose oder wohnungslose Menschen sowie Arbeiter*innenkinder, die im Bildungssystem grossen Hürden ausgesetzt sind» (ebd.).

Menschen, die entlang dieser Differenzkategorie eingeteilt werden, sind einer Vielzahl von Vorurteilen ausgesetzt. Der Begriff der «neuen Unterschicht» (Kessl, 2005, S. 30) fand zu Beginn der 2000er Jahre Eingang in den deutschsprachigen medialen Diskurs und wurde vor allem vom konservativen Historiker Paul Nolte geprägt. Die neue Unterschicht wurde als homogene Gruppe konstruiert, der etliche diffamierende und abwertende Eigenschaften zugesprochen wurden. Sie habe «kein Interesse an den Werten der bürgerlichen Gesellschaft» und pflege stattdessen einen «'unzivilen' und 'unvernünftigen'» (ebd.) Lebensstil. Sie ernähre sich ungesund, bewege sich kaum, verfüge über schwache Sprachkenntnisse, sei ungebildet und verbringe den ganzen Tag vor dem Fernseher oder dem Handy (ebd.). Die neue Unterschicht sei apathisch und es mangle an grundlegenden Kompetenzen zur selbständigen Lebensbewältigung; von «geistiger Verwahrlosung» (Chassé, 2010, S. 28) ist gar die Rede.

In Ergänzung dazu wurde der neuen Unterschicht des Weiteren Disziplinlosigkeit, Kontrollverlust und ein Unwille, sich aus der Armut zu befreien, vorgeworfen (ebd., S. 25 ff.). Menschen seien nur deshalb arm, weil sie «materialistisch», «faul und arbeitsunwillig» (Seeck, 2022a, S. 7) seien und «nicht sparen [könnten]» (ebd.). Es sind nicht die strukturellen Verhältnisse, die armutsbetroffene Menschen an den Rand der Gesellschaft drängten, vielmehr handle es sich um eine «selbst gewählt[e] Exklusion» (Chassé, 2010, S. 26). Nicht die soziale Vererbung von Armut bzw. von Reichtum und Privilegien¹⁶, wie sie Bourdieu (2015) mit seiner Theorie der kulturellen Reproduktion und seinem Verständnis des Kapitalbegriffs entschleierte hat, ist das Problem, sondern der «Sozialhilfeadel» (Kessl, 2005, S. 35), der erst durch den Sozialstaat geschaffen werde.

Darüber hinaus wurde – und hier verbinden sich klassistische mit sexistischen Vorurteilen – in der neuen Unterschicht eine angebliche «sexuelle Verwahrlosung» (ebd., S. 29)

¹⁶ «In Deutschland dauert es durchschnittlich sechs Generationen, bis Personen aus einkommensarmen Familien das Durchschnittseinkommen erreichen» (Seeck, 2022a, S. 9).

beanstandet. Oft wird insbesondere armutsbetroffenen Frauen und Mädchen «unterstellt, sie seien sexuell sehr aktiv oder zu freizügig» (Seeck, 2022b, S. 149). Auch «Schönheitsnormen sind oft klassistisch» (ebd.): Wer sich stark schminkt oder «zu grell» kleidet, wird der Unterschicht zugeordnet und abgewertet. «Frauen aus der Ober- und Mittelklasse gelten im Gegenzug als natürlich» (ebd.).

All diese negativen und abwertenden Vorurteile zeichnen insgesamt ein Bild der «kulturelle[n] und moralische[n] Minderwertigkeit» (Chassé, 2010, S. 19) von armutsbetroffenen Personen. Wem moralische Minderwertigkeit und geistige Verwahrlosung attestiert wird, der oder die wird mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht mit dem ihm oder ihr zustehenden Mass an Glaubwürdigkeit behandelt. Insofern gehen wir von einem begründeten Risiko von Zeugnisungerechtigkeit aus, das Jugendlichen der stationären Jugendhilfe widerfahren kann, sofern sie aus einkommensarmen Familien stammen.

Bislang liegen nur wenige empirische Untersuchungen zu Klassismus in der Sozialen Arbeit vor. Die wenigen Studien deuten allerdings darauf hin, dass klassistische Vorurteile die Glaubwürdigkeit der Klientel senken. So findet Schäfer (2020) Hinweise darauf, dass Sozialarbeiter:innen «Angehörigen der machtarmen Klasse gewisse Soft Skills wie Selbstreflexion und Selbstregulierung» (ebd., S. 217) absprechen und diese vermeintlichen Defizite einer naturalisierenden Logik¹⁷ folgend begründen (ebd., S. 218). Besonders in Handlungsfeldern, «in denen Sozialarbeiter*innen aufgrund institutioneller Strukturen umfangreiches Wissen über die Klassenherkunft der Adressat*innen erlangen (...), häuften sich die Beobachtungen, dass Stereotype über (Macht-)Armutsklassen massgeblich mitbestimmten, wie Adressat*innen bewertet und schlussendlich auch behandelt wurden» (ebd., S. 217). Zu diesen besonders anfälligen Arbeitsfeldern zählt Schäfer explizit auch stationäre Einrichtungen der Jugendhilfe, weil diese mittels Familienanamnese umfangreiche Informationen hinsichtlich der Klassenherkunft erhalten (ebd.).

Weitere Quellen von Vorurteilen sind die Geschlechtsidentität und die sexuelle Orientierung der Jugendlichen. Laut Höblich «[identifizieren sich] etwa fünf bis zehn Prozent aller Menschen im Zuge ihrer Identitätsentwicklung selbst als lesbisch, schwul, bisexuell oder transident» (2014, S. 43). Statistisch gesehen bedeutet dies, dass in einer stationären Jugendeinrichtung, die zwanzig Jugendliche betreut, ein oder zwei Jugendliche nicht dem heteronormativen Ideal¹⁸ entsprechen. Jugendliche, die sich nicht eindeutig entweder dem weiblichen oder

¹⁷ «Eine naturalisierende Logik zeigt sich etwa, wenn die Rede davon ist, dass ‘die aus der Unterschicht’ etwas einfach nicht könnten oder dass ihr Intellekt nicht ausreiche» (Schäfer, 2020, S. 218).

¹⁸ «Heteronormativität als gesellschaftliche Ordnung bringt (...) normative Vorstellungen mit sich, die davon ausgehen, dass es zwei klar voneinander abgrenzbare Geschlechter gibt, die bei der Geburt

männlichen Geschlecht zuordnen und Beziehungen zum «gleichen» Geschlecht eingehen, werden «als 'sexuell abweichend' markiert» und «als nicht normal konstruiert» (Rein, 2021, S. 105; Hervorh. i.O.), wodurch sie in einem wesentlichen Aspekt ihrer Identität verletzt werden.

Einerseits bedeutet die Tatsache, dass fünf bis zehn Prozent der Jugendlichen queer sind, dass stationäre Einrichtungen früher oder später in Kontakt kommen werden mit queeren Jugendlichen¹⁹. Es bedeutet zugleich auch, dass queere Jugendliche in der Minderheit sind und stationäre Einrichtungen im Fall eines unreflektierten Vorgehens Gefahr laufen, dass queere Jugendliche in stationären Einrichtungen (wie schon in anderen Kontexten z.B. Schule oder Familie) die Erfahrung machen müssen, «ein Ausnahmefall zu sein» und damit zusammenhängend «nicht selbstverständlich anerkannt und normal sein zu können» (ebd., S. 106).

Vor diesem Hintergrund ist es bemerkenswert, dass die deutsche Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (2003) bereits vor zwanzig Jahren beschlossen hat, dass die «[s]exuelle Orientierung ein relevantes Thema der Jugendhilfe [ist]» (ebd., S. 1) und «im Sinne einer Normalisierung ein vorurteilsfreier Umgang mit der Thematik Homosexualität zum pädagogischen Alltag gehören» (ebd., S. 2) muss. Zwanzig Jahre später wäre zu ergänzen, dass es nicht nur um Homosexualität, sondern auch um eine Normalisierung von trans- und intergeschlechtlichen Personen, von Non-Binarität und Bi-Sexualität gehen muss.

Leider ist weder die Forderung aus dem Jahr 2003 noch die Ergänzung aus dem Jahr 2023 Alltag in stationären Settings. Das Gegenteil ist der Fall; die alltäglichen «Ausgrenzungserfahrungen wiederholen sich in den Fällen von Jugendlichen, die queer leben (...), auch in der stationären Erziehungshilfe» (Rein, 2021, S. 104). Die Praxen der Ausgrenzung und des Otherings sind dabei «sehr subtil» (ebd., S. 105). Es sind schräge Blicke, Anspielungen «zwischen den Zeilen» (ebd.) oder Witze von anderen Peers, die den queeren Jugendlichen das Gefühl vermitteln, nicht 'normal' zu sein.

Dabei sind keineswegs nur die anderen Jugendlichen schuld daran, dass «die Institution der stationären Erziehungshilfe nicht selbstverständlich ein sicherer Ort» (ebd.) für queere Jugendliche ist. Es scheint sich zu bestätigen, dass «eine berufsethische Orientierung an Postulaten der Toleranz, Gleichheit und Unvoreingenommenheit die Selbstreflexion in Bezug auf eigene soziale, kulturelle und geschlechtliche Sozialisationserfahrungen und Identitätsaspekte blockieren kann» (Höblich & Kellermann, 2017, S. 443). Denn die oben erwähnten subtilen Praxen der Peers werden von den Fachkräften gebilligt und bleiben häufig «ohne institutionelle

eindeutig zugewiesen werden können. Weiterhin gehört dazu die Normalitätsvorstellung, dass sexuelle und romantische Anziehung jeweils vom 'anderen' Geschlecht ausgeht und auf zwei Personen beschränkt ist» (Rein, 2021, S. 103).

¹⁹ So berichten denn auch alle befragten Fachpersonen in einer Untersuchung zur Situation von queeren Jugendlichen in stationären Einrichtungen, «dass in ihren Einrichtungen Jugendliche lebten, die lesbisch, schwul oder trans* seien» (Ohms, 2020, S. 34).

Intervention» (Rein, 2021, S. 105). Dominante «hegemoniale Normalitätsvorstellungen» (ebd.) leiten also nicht nur das Handeln der Peers, sondern auch dasjenige der Sozialpädagog:innen. Die heteronormativen Vorstellungen gelten vielen Fachpersonen als selbstverständlich und natürlich, sie werden weder hinterfragt noch problematisiert.

Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung sind also zwei hochrelevante Themen für die stationäre Jugendhilfe. Neben all den abwertenden Bildern und Erfahrungen, mit denen Jugendliche konfrontiert sind und einen Umgang finden müssen, ist für den uns hier interessierenden Zusammenhang vor allem die Frage relevant, inwiefern diese kollektiven Bilder und herabsetzenden Praxen queere Jugendliche in ihrer Sprecher:innen-Position benachteiligen.

Die Datenlage gibt wenig Anlass zur Hoffnung, dass die Glaubwürdigkeit queerer Jugendlicher dadurch nicht beeinträchtigt wäre. Weil Abweichungen vom heteronormativen Ideal nicht als selbstverständlich gelten, müssen sich queere Menschen häufig grundsätzlich dafür erklären, dass sie einen Menschen mit dem gleichen Geschlecht lieben oder wenn sie sich nicht mit dem bei der Geburt zugeschriebenen Geschlecht identifizieren können. Die bloße Feststellung reicht nicht aus, damit queeren Menschen geglaubt wird (Krell & Oldemeier, 2015, S. 4). So rechnen 49,3% der Jugendlichen vor ihrem Coming-out damit, von ihren Familien und Freunden «nicht ernst genommen zu werden» (ebd., S. 13). Wie die gleiche Untersuchung zeigt, ist diese Befürchtung alles andere als unbegründet, denn 63,5% aller Befragten gab an, dass deren geschlechtliche Identität und / oder sexuelle Orientierung in der engeren Familie nicht ernst genommen wurde (ebd., S. 20). Jede sechste Person (16,6%) gab sogar an, «beschimpft, beleidigt oder lächerlich gemacht» (ebd.) worden zu sein. Es überrascht daher nicht, dass Einsamkeit eines der häufigsten Probleme ist, von denen queere Jugendliche berichten. «Sie teilen sich nicht mit, weil sie nicht wissen, wie ihr Gegenüber sie beurteilen wird. Sie verschweigen ihr Anderssein und probieren, allein damit klarzukommen» (Nordt & Kugler, 2012, S. 39). Hier zeigt sich die «testimoniale Erstickung» (Hänel, 2023, S. 162; vgl. Kp. 2.5) konkret als eine spezifische Form von Zeugnisungerechtigkeit.

Weil heteronormative Vorstellungen das Handeln und Denken sowohl der Fachkräfte als auch anderer Jugendlicher der stationären Jugendhilfe prägen (s.o.), ist davon auszugehen, dass nebst der Befürchtung auch die Erfahrung, aufgrund der sexuellen Orientierung oder Geschlechtsidentität nicht ernst genommen zu werden, Realität in Einrichtungen der stationären Jugendhilfe ist. Wir gehen folglich davon aus, dass Zeugnisungerechtigkeit auch durch die sexuelle Orientierung oder Geschlechtsidentität hervorgerufen werden kann.

Doch alle diese Quellen für Vorurteile werden von einem besonders wirkmächtigen Stigma überstrahlt: dem des 'Heimkindes'. Allein die Tatsache, in einer stationären Einrichtung aufzuwachsen, führt zu Vorurteilen gegenüber den jugendlichen Bewohnenden. Dafür finden sich

diverse Hinweise: Kinder und Jugendliche, die in stationären Einrichtungen aufwachsen, erzählen häufig von negativen Konnotationen, die mit diesem Begriff verbunden sind. «Die Kinder und Jugendlichen berichteten, dass sie selbst und auch ihre Eltern mit den Bezeichnungen 'Heim', 'Kinderheim' und 'Heimerziehung' schmerzhaft, stigmatisierende Erfahrungen machten» (Krause & Druba, 2020, S. 6). Dabei ist nicht nur die Begriffsverwendung schmerzhaft, sondern das Aufwachsen in einem Heim wird stigmatisiert. Eltern wie auch ihre Kinder schämen sich dafür, dass das Kind in einem Heim aufwächst (ebd. S.22). Mehr noch: Wie jugendliche Careleaver beschreiben, haben sie aufgrund der Stigmatisierung mit «massive[n] Probleme[n]» bei der Wohnungssuche zu kämpfen (Merkel et al. 2020, S.26). Auch die Suche nach einer Arbeitsstelle gestaltete sich deshalb schwierig (ebd., S. 31). Daneben zeigt sich, dass Jugendlichen aus stationären Einrichtungen in der Schule weniger hohe Leistungen zugetraut werden und schulische Unterstützung sowie Förderung ausbleiben (Bombach et al., 2018, S. 129 ff.).

Auch Wendelin (2019) bestätigt, dass das Stigma, ein 'Heimkind' zu sein, unmittelbar zu negativen Assoziationen führt. Zudem bewirkt es oft, dass andere Eigenschaften in den Hintergrund treten, was er als «Halo-Effekt» (ebd., S. 3) beschreibt: Das Stigma Heimkind überstrahlt alle anderen Informationen und Eigenschaften der Kinder. Nur die Tatsache, ein Heimkind zu sein, bleibt präsent im Vordergrund (ebd.). Dabei ist zu beachten, dass der Halo-Effekt nicht endet, sobald die Jugendlichen die stationäre Einrichtung verlassen und selbständig leben. Viele «ehemalige Heimkinder» (Bombach et al., 2020, S. 162) berichten davon, dass es kaum möglich ist, das Stigma 'Heimkind' loszuwerden. Wer in einer stationären Einrichtung aufwächst, der oder die trägt einen «Stempel auf der Stirn» (ebd., S. 166), der den individuellen Lebenslauf prägt. So werden 'ehemaligen Heimkinder' auch im Erwachsenenalter häufiger des Lügens bezichtigt (Bombach et al., 2018, S. 129) oder die Ursache für die Platzierung wird rückblickend individualisiert und einseitig den betroffenen Personen angelastet (ebd., S. 123). Personen, die in stationären Einrichtungen aufgewachsen sind, teilen also die Erfahrung, dass sie sich oft auch nach der Zeit in der stationären Einrichtung «als 'Heimkind' adressiert fühlten» (Bombach et al., 2020, S. 165). Genauso wie Diagnosen psychischer Erkrankungen «particularly 'sticky'» (Scrutton, 2017, S. 349) sind, bleibt das Stigma 'Heimkind' an den betroffenen Personen haften. Dieser Umstand untermauert, dass das Aufwachsen in stationären Einrichtungen mit weitreichenden negativen Vorurteilen einhergeht. Obwohl stationäre Einrichtungen sich im Vergleich zum 20. Jahrhundert stark gewandelt haben, verändert sich die öffentliche Wahrnehmung nur langsam.

Weil alle stationär untergebrachten Jugendlichen von Vorurteilen in Bezug auf ihr Alter und auf die Tatsache, dass sie in einer stationären Einrichtung leben, betroffen sind und darüber hinaus weitere vorurteilsbelastete Merkmale (kriminalisiertes Verhalten, psychische Erkrankungen,

Migrationshintergrund, Klassismus oder 'abweichende' geschlechtliche und sexuelle Orientierung) häufig in diesem Feld zu finden sind, ist von einer Häufung oder einem Geflecht mehrerer Identitätsvorurteile auszugehen, das die Glaubwürdigkeit der Jugendlichen entscheidend senkt. Wir vertreten daher die Auffassung, dass im Kontext der stationären Jugendhilfe das Risiko der Entstehung von Zeugnisungerechtigkeit besonders hoch ist.

3.1.2 Selbstbild der sozialpädagogischen Fachkräfte

In diesem Teil legen wir die grundsätzlichen Fremd- und Selbstbilder dar, die Fachkräfte von der Klientel sowie von sich selbst haben. Denn «[i]m Sprechen über Adressatinnen und Adressaten wird nicht nur ein Fremdbild deutlich, welches Professionelle bezogen auf ihre Klientel entwerfen, sondern zum Ausdruck gelangt auch immer das mit dem Fremdbild unabdingbar verbundene Selbstbild, welches als Bestandteil eines umfassenderen professionellen Selbstverständnisses verstanden wird» (Thieme, 2013a, S. 244). Ein Verständnis des Selbstbildes ist unabdingbar, weil es im Zusammenspiel mit den negativen Identitätsvorurteilen das identitätsbezogene Machtverhältnis konstituiert, aus dem Zeugnisungerechtigkeit hervorgeht.

Soziale Arbeit und im Besonderen die stationäre Jugendhilfe kommen nicht umhin, Defizite zu benennen und ihre Klientel mit negativen Attributen zu kategorisieren. Gemäss Rahn (2023, S. 149) ist «Soziale Arbeit auf Defizitkonstruktionen angewiesen»; denn «eine 'Positivkategorisierung' ohne Defizitbeschreibung [würde] zu einer institutionellen Nichtzuständigkeit führen» (ebd., S. 148 ff.). Messmer und Hitzler weisen erweiternd darauf hin, dass sich im Prinzip «die Verhaltenseigenschaften einer Klientin positiv wie auch negativ kategorisieren [lassen]. Grundlegend für den Klientenstatus ist jedoch allein die Negativversion. Nur diese produziert die Klientin als ein *defizitäres Wesen* und rechtfertigt letztendlich die Hilfestellung» (2007, S. 68; Hervorh. i.O.). Daraus folgt, dass die Klientel der stationären Jugendhilfe «keine objektiv gegebene Bezugsgrösse professionellen Handelns ist, sondern im Zuge sozialarbeiterischer Interaktionen zunächst herausgearbeitet und für die nachfolgende Interaktion bearbeitbar gemacht werden muss» (ebd., S. 41). Durch Interaktionen wird die Klientel sozial produziert (ebd.). Mit dem Ausdruck der «Klientifizierung» (Messmer & Rotzetter, 2017, S. 53) werden diese sozialen «Herstellungsprozesse» (ebd.) begrifflich gefasst. Wie also vollzieht sich die Herstellung der Klientel und was lässt sich daraus über das Selbstverständnis der Professionellen ableiten?

Messmer und Hitzler (2007) haben die Prozesse der Klientifizierung analysiert und drei Varianten herausgearbeitet, die häufig in der Praxis anzutreffen sind und für den hier interessierenden Zusammenhang relevant sind. Die erste Variante der Klientifizierung ist die «*soziale Adressierung bzw. Identifizierung*. Die Art und Weise, wie Professionelle sich selbst (...) und

ihre Klienten (...) identifizieren, gibt Aufschluss über die jeweils wahrgenommene und relevantgesetzte Identität» (Messmer & Hitzler, 2007, S. 47; Hervorh. i.O.). Auffallend dabei ist, dass die Identität der Fachpersonen «bevorzugt über deren institutionelle Zugehörigkeit ausgewiesen» (ebd., S. 48) wird, während die Klientel «in erster Linie individuell und subjektiv kenntlich» (ebd.) gemacht wird. «Auf der einen Seite agieren die Professionellen als anonyme und unpersönliche Vertreter einer öffentlichen Autorität, auf der anderen Seite die Klienten als konkret fassbare Wesen. Schon allein dadurch erhält die nachfolgende Interaktion ein spezielles Erwartungsprofil, das diese als Begegnung unter hierarchisch ungleichen Interaktionspartner verfestigt» (ebd.). Während also die Klient:innen als konkrete Personen sichtbar und fassbar (gemacht) werden, erlaubt die anonyme Selbstdarstellung der Professionellen, «sich selbst als Teil eines vielgliedrigen Ensembles zu sehen, hinter das man sich gegebenenfalls zurückziehen kann. Im Unterschied dazu stehen der Klientin vergleichbare De-Personalisierungsstrategien nicht zur Verfügung» (ebd., S. 50). Resultat dieser Form sozialer Adressierung sind «Interaktionsasymmetrien mit entsprechend ungleich verteilten Aufgaben, Zuständigkeiten und Kompetenzen» (ebd., S. 68). Dabei «beansprucht die professionelle Identität überlegene Wissens- und Entscheidungskompetenz wie auch die Anerkennung institutioneller Autorität» (ebd.).

Die zweite Variante ist die «*Verdinglichung bzw. Objektivierung* der anwesenden Klientel» (ebd., S. 47; Hervorh. i.O.). Sie beschreibt Gesprächssituationen, in denen Fachpersonen *über* anwesende Klient:innen sprechen anstatt *mit* ihnen, wodurch sie behandelt werden, als wären sie abwesend. «Indem die Fachkraft über Anwesende spricht, sind diese selbst nicht mehr die unmittelbaren Adressaten der fraglichen Kommunikation, sondern in erster Linie deren Gegenstand bzw. ihr Thema. Damit wird ihnen der Status von passiven Zuhörern zugewiesen. Und dies wiederum bedeutet, dass sie als ungleiche Interaktionspartner behandelt und als solche aus dem laufenden Geschehen ausgegrenzt werden» (ebd., S. 54).

Im Gegensatz zum *Reden über* führt das *Reden mit* dazu, dass die Klientel «nicht als Objekt oder Thema, sondern als unmittelbare Adressatin der Kommunikation» (ebd.) gesehen wird. Die Art und Weise des Redens wirkt sich direkt darauf aus, inwiefern Adressat:innen sich aufgefordert und angesprochen fühlen, Stellung zu beziehen oder ihre Sichtweise darzulegen. «Passivität bzw. Aktivität sind demzufolge weniger Eigenschaften einer Person, sondern lassen sich als interaktiv gezielt einsetzbare bzw. fremdbestimmte Ressourcen begreifen» (ebd., S. 57). Das *Reden mit* kann folglich ein «wirksames Inklusionsinstrument» (ebd., S. 59) sein und «Teilnahme, Mitgliedschaft und Kooperation im Hinblick auf die Deutung und Ausgestaltung einer sozialen Situation» (ebd.) fördern. Genauso wirkungsvoll kann das *Reden über* Klient:innen passive Interaktionsrollen zuweisen. Wie sich eine Person präsentiert, hängt

demgemäss weniger von ihrer Natur oder ihrem Wesen ab als vielmehr von der Frage, wie sie in das Gespräch miteinbezogen und wie sie adressiert wird.

Die dritte Variante der Klientifizierung «geschieht über *soziale Kategorisierung* der betreffenden Klientel» (ebd., S. 47; Hervorh. i.O.). Im Unterschied zu den vorherigen Varianten handelt es sich in diesem Fall um eine explizite Art der Klient:innenproduktion. Durch die Zuschreibung «spezifische[r] Verhaltensattribute» (ebd.) werden die betroffenen Personen erst als Klient:innen «kenntlich gemacht» (ebd.), woraus sich im Anschluss «ein konkreter Interventionsbedarf ableiten lässt» (ebd.). Es geht hier weniger um den Interaktionsstatus als um die Beschreibung individueller Wesensmerkmale. «Mit dem Muster der sozialen Kategorisierung werden die hilfeplanrelevanten Identitäten generiert, die auch für die weiteren Interaktionen Gültigkeit behalten und jene zugleich legitimieren» (ebd., S. 59). Grundsätzlich kann die Beschreibung von Verhaltens- und Wesenseigenschaften sowohl positiv als auch negativ erfolgen, wobei der Negativkategorisierung für die Klient:innenproduktion – wie einleitend bereits erklärt – die zentrale Rolle zukommt.

«Kernstück der Negativkategorisierung ist die Ist/Soll-Differenz» (ebd., S. 68). Damit beschreiben Messmer und Hitzler ein «normatives Urteilsschema», «das zwischen konformen und devianten Verhaltensmustern genau unterscheidet» (ebd., S. 60). Spannend ist dabei, dass die beurteilenden und kategorisierenden Äusserungen zu bestimmten Verhaltensmustern unterstellen, «dass es sich bei der Sachverhaltsfeststellung der Fachkraft um keine persönliche oder subjektive Einschätzung, sondern um eine professionelle, und insofern auch objektive Schlussfolgerung handelt» (ebd.).

Darüber hinaus fällt auf, dass negative Kategorisierungen im Beisein der Klientel häufig «zögerlich, ungenau bzw. in lexikalisch unklaren Termini und Begriffen» (ebd.) geäussert werden. Umgekehrt aber haben Fachpersonen keine Mühe, in Anwesenheit der Klientel positive und lobenswerte Eigenschaften zu benennen. Mit der Benennung positiver Eigenschaften «werden keineswegs unwichtige Aspekte der sozialen Produktion von Klienten manifest: 'Gute Klienten' sind solche, denen eine gewisse Veränderungsbereitschaft attestiert werden kann, so dass die in der Hilfeplanung anvisierten Massnahmen mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit fruchten» (ebd., S. 64). Die Positivkategorisierung schafft somit ein Gegengewicht und produziert die Klientel nicht nur als hilfsbedürftig, sondern auch als «entwicklungsfähig[e] Wesen» (ebd., S. 69).

Mit Blick auf die Art und Weise, wie Personen durch Fachkräfte zu Klient:innen der Sozialen Arbeit gemacht werden, wird ersichtlich, welche Selbst- und Fremdbilder damit einhergehen. Professionelle der Sozialen Arbeit beanspruchen überlegene Wissens- und Entscheidungskompetenz und eine Anerkennung ihrer fachlichen und institutionellen Autorität. Des Weiteren

vermögen sie durch ihre Gesprächsführung Einfluss zu nehmen, ob und wie sich die Klient:innen als aktive Gesprächsteilnehmer:innen zeigen können, was in der Folge fälschlicherweise als Identitätsmerkmal der Klient:in interpretiert werden kann. Zudem wurde klar, dass Soziale Arbeit ihre Klientel notwendigerweise negativ kategorisieren und sie sowohl als hilfebedürftig als auch entwicklungsfähig darstellen muss, um eine institutionelle Zuständigkeit rechtfertigen zu können.

Ähnlich wie Messmer und Hitzler macht auch Thieme eine «Tendenz zur Negativkategorisierung» (2013b, S. 198) in der Kinder- und Jugendhilfe aus. Negative Kategorisierungen prägen den Alltag in der stationären Jugendhilfe. Bedeutsam für die uns interessierende Frage ist vor allem, dass die Tendenz zur Negativkategorisierung laut Thieme leicht zu einer Übersteigerung der eigenen Deutungs- und Definitionsmacht bei gleichzeitiger Geringschätzung der Fähigkeiten der Klientel zu führen: «Durch die vorgenommenen Attribuierungen wird ein Selbstbild des Professionellen als Bearbeiter dieser diagnostizierten Defizite hervorgerufen, auf den die Kinder angewiesen sind» (ebd., S. 245). Mit einer solch defizitären Beschreibung der Klientel als Mängelwesen, werden ihnen jegliche positiven Eigenschaften aberkannt. Stattdessen «[wird] [m]it der Hilfebedürftigkeit vor allem ein Mangel an Kompetenz zu eigenständiger Problemlösung attestiert» (Michel-Schwartz, 2002, S. 99), der eine Fachkraft oder Expert:in zwingend erforderlich macht (Thieme, 2013a, S. 246). Die Selbstinszenierung als Expert:in kann so weit gehen, dass sich Fachkräfte darstellen als Personen, die «über die Gefühlszustände und Wissensbestände der Kinder besser Bescheid» (ebd., S. 246) zu wissen glauben als diese selbst. Sie sprechen der Klientel «eigene Entscheidungs- und Handlungskompetenz» (ebd.) ab und leiten daraus eine «unvermeidliche Angewiesenheit der Adressatinnen und Adressaten» (ebd.) auf sich selbst und ihre Arbeit ab.

Zu ähnlichen Ergebnissen gelangt auch Schmidt (2011) in ihrer Untersuchung. Ihr zufolge lassen sich zwei Typen von sozialpädagogischen Fachkräften ausmachen: die einen haben ein «flexibel-normalistisches Selbstverständnis», die anderen ein «protonormalistisches Selbstverständnis» (ebd., S. 181). Während Ersteres durch «ein ausgeprägtes Bemühen, die Hilfeempfängerinnen und Hilfeempfänger mit ihren Handlungsmotiven zu verstehen», gekennzeichnet und «der Umgang mit dem Eigenen von einer fortwährenden selbstkritischen Perspektive bestimmt» (ebd.)²⁰ ist,

²⁰ «Das Eigene, die eigene Sichtweise und Annahme wird immer wieder, auch unter Berücksichtigung der Perspektiven der Klientinnen sowie Klienten, hinterfragt und ist damit potentiell offen für Modifikationen und Veränderungen. Ich und Anderer resp. Andere, Fachkräfte und Klientel sind damit in einem weitgehend symmetrischen Verhältnis zueinander gestellt» (Schmidt, 2011, S. 181 ff.).

«[zeichnet sich] [d]as protonormalistische Selbstverständnis durch eine Denormalisierung der Klientel, Immunisierung des Eigenen und einer Zuständigkeitsproblematik hinsichtlich des Handlungskontextes aus. Klientinnen und Klienten werden im Rahmen dieses professionellen Selbstverständnisses vor dem Hintergrund einer negativ-selektiven Wahrnehmung erfasst. Es werden ausschließlich negative Aspekte wahrgenommen und entlang dieser Bezugnahme ein Bild von den Hilfeempfängern und Hilfeempfängerinnen als totale Abweichung gezeichnet. Das Eigene wiederum erhält in diesem Typen an Selbstverständnis einen universellen Status. Die eigene Wahrnehmung und Sichtweise von der Klientel wird nicht hinterfragt, während andere Perspektiven ausgeklammert werden, womit diesem Selbstverständnis ein asymmetrisches Verhältnis zwischen Ich und Anderer resp. Andere, zwischen Fachkräfte und Klientel, zugrunde liegt» (ebd., S. 181).

Dieses Kapitel hat deutlich gemacht, dass die Klient:innenproduktion bzw. Klientifizierung ein «Kernbestandteil der professionellen Aktivität» (Messmer & Hitzler, 2007, S. 69) ist. «Wo immer Klient und Professionelle einander begegnen, werden zwangsläufig auch die der Interaktion zugehörigen Identitäten reproduziert. Dieser Effekt ist nicht zu vermeiden, weil im Zuge sozialarbeiterischer Interaktionen fortwährend Probleme definiert, bewertet und im Hinblick auf ihre institutionelle Bearbeitbarkeit zurechtgerückt werden müssen» (ebd., S. 69).

Wie wir anhand aktueller Forschungsergebnisse aufgezeigt haben, verstehen sich Sozialpädagog:innen häufig als Personen mit überlegener Wissens- und Entscheidungskompetenz, denen es erlaubt ist, *über* die Klientel zu reden, ohne aktiv deren Sichtweise einzuholen. Zudem wurde deutlich, dass die Negativkategorisierung zwar ein notwendiger Bestandteil professionellen Handelns darstellt, dass negative Zuschreibungen allerdings schnell dazu führen, die eigene subjektive Einschätzung zu verabsolutieren und als objektive Richtgrösse anzusehen, um daraus ein Bild der Klientel als Mängelwesen zu konstruieren, der es an jeglicher Problemlösekompetenz sowie Wissen fehlt und die daher unweigerlich auf die Hilfe und das Fachwissen der Sozialpädagog:innen angewiesen ist, das seinerseits angeblich nicht hinterfragt werden muss. Es scheint sich somit zu bestätigen, dass das hier beschriebene Selbstbild stark auf Fremdbildern der Klientel basiert, die von Vorurteilen, wie wir sie zuvor beschrieben haben, geprägt sind. Das daraus entstehende identitätsbezogene Machtverhältnis führt allem Anschein nach zu Zeugnisungerechtigkeit.

Am Beispiel des *Redens über* zeigt sich geradezu modellhaft, dass aus dem identitätsbezogenen Machtverhältnis Zeugnisungerechtigkeit resultiert. Es handelt sich in diesem Fall gewissermassen um eine eigentümliche Mischung der verschiedenen Formen von Zeugnisungerechtigkeit (vgl. Kp. 2.5). Interpersonale Zeugnisungerechtigkeit erfahren die Klient:innen,

weil es sich – zumindest vordergründig – um eine konkrete Interaktionssituation handelt. Allerdings kommt es gar nicht so weit, dass Aussagen der Klientel zu wenig Glaubwürdigkeit geschenkt wird, weil gar nicht mit den Klient:innen gesprochen wird, sondern nur über sie. Sie erhalten dadurch keine Gelegenheit, sich zu äussern, und werden insofern Opfer von präemptiver Zeugnisungerechtigkeit. Sie werden behandelt, als wären sie gar nicht anwesend und das Gespräch könnte genauso gut ohne die Beteiligung der Klient:innen stattfinden. Nichtsdestotrotz sind sie physisch präsent und erfahren, dass sie der Gegenstand des Gesprächs sind, zu dem sie aber nichts beitragen dürfen, weil alle relevanten Informationen scheinbar bereits vorgängig aus ihnen gewonnen wurden und vorliegen. So gesehen werden sie durch das *Reden über* gleichzeitig auch epistemisch objektifiziert. Es wäre folglich nicht überraschend, wenn die Klient:innen aufgrund solcher Erfahrungen beginnen würden, den verbalen Austausch zu meiden («testimoniale Erstickung»), weil sie ihm offensichtlich nichts Positives abgewinnen können. Das wiederum könnte dazu führen, dass die Klientel negativ kategorisiert würde (z.B. als unkooperativ, passiv, widerständig) und sich die Fachpersonen in ihrem Selbstverständnis bestätigt sähen, dass die Klient:innen unausweichlich auf deren professionelles Wissen und Hilfe angewiesen sind. Dass ein solcher Kreislauf keine förderliche Umgebung zur Entfaltung der eigenen Identität oder zur Ausbildung geistigen Muts schafft, liegt auf der Hand.

Stellen die Probleme der Zeugnisungerechtigkeit Themen dar, mit denen sich grundsätzlich alle Menschen auseinandersetzen sollten, so könnte man formulieren, dass sich die Soziale Arbeit geradezu mit den verschiedenen Formen von Zeugnisungerechtigkeit auseinandersetzen *muss*, weil die «eigenständige Strukturqualität» (Messmer & Hitzler, 2007, S. 69) professionellen Handelns systematisch Zeugnisungerechtigkeit hervorbringt. «Klienten sind und bleiben zu einem nicht geringen Anteil Objekt professionellen Entscheidens. Umgekehrt sind Professionelle nicht (oder nicht nur) die objektiv urteilenden Experten im Hilfeprozess, sondern in erster Linie Konstrukteure einer klientelen Identität, für die eine entsprechende Blaupause immer schon existiert» (ebd.).

3.2 Hermeneutische Ungerechtigkeit als Resultat hermeneutischer Marginalisierung

In diesem Abschnitt wird der von Fricker beschriebene Prozess der Entstehung hermeneutischer Ungerechtigkeit auf den Kontext der stationären Jugendhilfe angewendet. Wie in Kapitel 2.4 beschrieben, entsteht hermeneutische Ungerechtigkeit aufgrund von hermeneutischer Marginalisierung. Die daraus resultierenden hermeneutischen Lücken verhindern eine akkurate Deutung sozialer Erfahrungen. Das Vorhandensein hermeneutischer Marginalisierung muss somit in einem ersten Schritt aufgezeigt werden, um zu begründen, dass Jugendliche in der stationären Jugendhilfe mit hoher Wahrscheinlichkeit von hermeneutischer Ungerechtigkeit betroffen sind. Die Wahrscheinlichkeit, dass Jugendliche der stationären Jugendhilfe von

hermeneutischen Lücken betroffen sind, ist unserer Ansicht nach hoch. Dies lässt sich auf mindestens zwei Arten begründen: Der historische Blick auf die Heimgeschichte zeigt erstens, dass Kinder und Jugendliche im Kontext stationärer Einrichtungen häufig hermeneutisch marginalisiert wurden. Das heisst, sie wurden von Praxen, in denen zentralen sozialen Erfahrungen Bedeutung zugeschrieben wurde, ausgeschlossen (Fricker, 2023, S. 209). Weil die Erfahrungen und Deutungen der Kinder und Jugendlichen selten oder gar nicht berücksichtigt wurden, ist das Risiko daher hoch, dass das Feld der stationären Erziehungshilfe grosse epistemische Lücken aufweist. Gleichzeitig gibt der Blick auf die gegenwärtige hermeneutische Partizipation in stationären Einrichtungen nicht ausschliesslich Anlass zur Annahme, dass die hermeneutischen Lücken der Vergangenheit geschlossen werden. Vielmehr ist davon auszugehen, dass viele hermeneutische Lücken weiterhin bestehen und dass auch die gegenwärtige Praxis nicht in jeder Hinsicht dazu beiträgt, Licht in die hermeneutische Dunkelheit zu bringen.

Die gesellschaftliche Aufarbeitung der Heimerziehung²¹ hat in der Schweiz im Vergleich mit anderen europäischen Ländern erst spät begonnen (Bombach et al., 2020, S. 157). Trotzdem liefert die aktuelle Forschung genügend Ergebnisse, anhand derer sich belegen lässt, dass Kinder und Jugendliche hermeneutisch marginalisiert wurden. Das allgemeine Ziel der Heimerziehung bis in die 1980er Jahre war es, «Konformität und eine bestimmte soziale Ordnung aufrechtzuerhalten» (ebd., S. 158 ff.). Sowohl die Bedürfnisse der Eltern als auch diejenigen der Kinder und Jugendlichen waren von nachrangiger Bedeutung. Die Gründe für eine bestimmte Situation oder für ein Verhalten wurden nicht erfragt. Die Verfahren waren intransparent²² und die betroffenen Personen hatten häufig weder die nötigen Ressourcen noch erhielten sie die Möglichkeit, Einfluss auf den Platzierungsentscheid zu nehmen (ebd. S. 159). Es entstand das Gefühl, «wie eine Sache» (ebd., S. 163) behandelt und verwaltet zu werden²³, weil bedeutsame Entscheide ohne das Zutun der betroffenen Personen gefällt wurden. Selbst im Falle traumatischer Situationen (z.B. sexueller Missbrauch, physische Gewalt) mussten

²¹ Im historischen Zusammenhang verwenden wir bewusst die Begriffe 'Heim' und 'Heimerziehung', weil die Einrichtungen als solche bezeichnet wurden und diese Begriffe auch in der aktuellen wissenschaftlichen Literatur verwendet werden.

²² «Vormundinnen, Aufsichtskommissionsmitglieder, oder Vertreter von privaten Wohltätigkeitsvereinen, die im Zeitraum der Platzierung auftauchten, [wurden] von den Kindern meistens diffus als Repräsentanten einer irgendwie und irgendwo über sie bestimmenden Allmacht wahrgenommen» (Bombach et al., 2018a, S. 123).

²³ Das zeigt sich u.a. daran, dass viele 'ehemalige Heimkinder', die sich im Erwachsenenalter mit ihrer Vergangenheit auseinandersetzen, in der Dokumentation des Heimalltags «als Person[en] kaum noch vorkamen» (Bombach et al., 2020, S. 168). In den Akten, «in denen 'Wahrheiten' produziert worden waren» (ebd., S. 169), ist die Sicht der Kinder und Jugendlichen selten bis nie enthalten.

Kinder und Jugendliche die Erfahrung machen, dass man ihnen nicht glaubte. Erwachsene (Sozialpädagog:innen, Beiständ:innen etc.), die den Anliegen der Kinder und Jugendlichen Glauben schenkten, waren «eine absolute Ausnahme» (ebd., S. 164; vgl. auch Bombach et al., 2018a, S. 120). In aller Regel war die Beziehung zwischen den Fachkräften und den Jugendlichen kühl und distanziert. Nur selten unternahm das Personal den Versuch, sich in das Gegenüber hineinzusetzen und ein «Gefühl der Sicherheit» (Bombach et al., 2018b, S. 264) zu vermitteln. Diese Schilderungen lassen unschwer erkennen, dass die Heimerziehung in der Schweiz über weite Strecken ein System bildete, das wenig zur Verringerung hermeneutischer Dunkelheit beitrug. Das bedeutet, dass die hermeneutischen Ressourcen, auf die die Jugendlichen heute zurückgreifen, mit hoher Wahrscheinlichkeit von hermeneutischen Lücken durchzogen sind.

Obwohl sich seither vieles in der stationären Jugendhilfe verbessert hat, ist nach wie vor nicht davon auszugehen, dass hermeneutische Lücken mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln bekämpft werden. Der offensichtlichste Grund liegt in der zuvor erörterten Zeugnisungerechtigkeit. «Hermeneutische Marginalisierung muss nicht die Folge von Identitätsmacht und schiefer materieller Macht sein – aber oft ist sie das» (Fricker, 2023, S. 211). Die Beispiele aus dem vorherigen Kapitel (etwa das *'Reden über'*) liefern genügend Hinweise darauf, dass Jugendliche nicht angemessen hermeneutisch beteiligt werden, wodurch hermeneutische Lücken nicht abgebaut werden.

Ein weiterer Grund für die Vermutung, dass Jugendliche der stationären Jugendhilfe von hermeneutischer Ungerechtigkeit betroffen sind, ist der weit verbreitete Fachkräftemangel in der Sozialen Arbeit. Gemäss Keller (2018) sind schweizweit nur etwa die Hälfte aller als Fachpersonen der Sozialen Arbeit tätigen Arbeitnehmenden entsprechend ausgebildet (ebd., S. 24). Teilweise sind Personen in den Institutionen tätig, die über keine oder eine nicht ausreichende Ausbildung für die Tätigkeit verfügen. Hermeneutische Lücken zu verringern und Jugendliche trotz weit verbreiteter Vorurteile als wissende Subjekte zu behandeln, ist ein anspruchsvolle Aufgabe. Folglich tragen schlecht ausgebildete Fachpersonen zu einem Fortbestehen hermeneutischer Lücken bei.

Eng mit dem Fachkräftemangel verknüpft ist das Problem des Zeitdrucks. Gemäss Kahl und Bauknecht (2023) beklagen 82% aller befragten Sozialpädagog:innen Zeitdruck aufgrund einer hohen Arbeitsmenge (ebd., S. 217 ff.). Weil die stationären Einrichtungen Mühe bekunden, gut ausgebildetes Personal zu finden, ist die Arbeitslast hoch, die auf den einzelnen Sozialpädagog:innen lastet. Hermeneutische Lücken erschweren Verständigungs- und Aushandlungsprozesse, weil den Sprecher:innen die nötigen Begriffe fehlen, um sich auszudrücken. Damit Verständigung trotzdem gelingt, benötigen die Gesprächspartner:innen mehr Zeit, weil sie zunächst eine gemeinsame Sprache finden müssen. Diese Zeit aber steht oft nicht zur

Verfügung. Weil die Fachpersonen also (zu) wenig Zeit haben, um adäquat auf die Jugendlichen einzugehen, selbst wenn sie den Bedarf sehen und über entsprechende Methodenkenntnisse verfügen, steigt das Risiko, dass die hermeneutische Partizipation darunter leidet. Auf den Zusammenhang von Zeitdruck, Personalmangel und Partizipation werden wir im Kapitel 5.2.1 vertiefter eingehen. Hier soll der Hinweis genügen, dass beide Aspekte zu einem Fortbestehen hermeneutischer Lücken beiträgt und dadurch hermeneutische Ungerechtigkeit begünstigt.

Zuletzt ist auf den Machtüberhang der Sozialpädagog:innen gegenüber den Jugendlichen hinzuweisen. Gemäss Wolf (1999; 2016) gibt es eine strukturelle Machtasymmetrie zugunsten der Fachkräfte und zulasten der Jugendlichen, die dazu dienen kann, die pädagogische Sichtweise auch gegen Widerstand seitens der Jugendlichen durchzusetzen. Der Machtüberhang kann dazu verwendet werden, die Jugendlichen hermeneutisch zu übergehen. Die herrschenden Machtverhältnisse in den Institutionen führen somit zu einer Schwächung der hermeneutischen Partizipation der Jugendlichen. Auch auf diesen Zusammenhang werden wir im Verlauf der Arbeit vertieft eingehen (vgl. Kp. 5.2.3).

Wir haben gezeigt, dass eine Vielzahl von Faktoren in der stationären Jugendhilfe die Position der Jugendlichen in Bezug auf ihre hermeneutische Partizipation schwächt. Aufgrund der ungleichen hermeneutischen Beteiligung der Fachpersonen und der Jugendlichen, fliessen ihre Aussagen nicht gleichermassen in die kollektiven Wissensressourcen ein. Die Jugendlichen müssen sich deshalb Diskursen und Begriffen unterordnen, die ihre sozialen Erfahrungen nur unzureichend beschreiben. Sie tappen in hermeneutischer Dunkelheit, ohne hinreichend unterstützt werden, Licht auf ihre unverstandenen sozialen Erfahrungen zu werfen.

Es zeigt sich, dass Jugendliche im Kontext der stationären Jugendhilfe mit grosser Wahrscheinlichkeit von beiden Formen epistemischer Ungerechtigkeit betroffen sind. Sowohl die negativen Identitätsvorurteile, von denen Jugendliche der stationären Jugendhilfe betroffen sein können, als auch die Selbst- und Fremdbilder der sozialpädagogischen Fachpersonen lassen darauf schliessen, dass zwischen der Klientel und den Professionellen ein identitätsbezogenes Machtverhältnis entsteht, das Zeugnisungerechtigkeit im Sinne einer systematischen Herabsetzung der Glaubwürdigkeit von Jugendlichen in stationären Settings hervorbringt. Ähnliches gilt für die hermeneutische Ungerechtigkeit: Wir haben aufgezeigt, dass die Umstände in Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe Jugendliche hermeneutisch marginalisieren. Es ist anzunehmen, dass daraus hermeneutische Lücken resultieren, die die Jugendlichen daran hindern, ihre sozialen Erfahrungen korrekt zu deuten und verständlich zu machen.

4. Unvereinbarkeit von epistemischer Ungerechtigkeit und dem Auftrag stationärer Erziehungshilfen

Im zweiten Kapitel haben wir dargelegt, was epistemische Ungerechtigkeit ist. Im dritten haben wir aufgezeigt, dass die Wahrscheinlichkeit hoch ist, dass die Klientel der stationären Jugendhilfe von epistemischer Ungerechtigkeit betroffen ist. Das nun folgende Kapitel verfolgt drei Ziele: Es zeigt erstens auf, dass das Problem epistemischer Ungerechtigkeit ein Problem ist, mit dem sich die Soziale Arbeit und insbesondere die stationäre Jugendhilfe auseinandersetzen muss. Wenn es stimmt, dass die Klientel der stationären Jugendhilfe von epistemischer Ungerechtigkeit betroffen ist, dann stehen die daraus resultierenden Schäden in einem erheblichen Widerspruch zum Auftrag und den Zielen, die das Handlungsfeld der stationären Jugendhilfe verfolgt. Dieser Widerspruch darf aus Sicht einer professionellen stationären Jugendhilfe nicht unbeachtet bleiben. Vor dem Hintergrund der theoretisch hergeleiteten Ziele macht das Kapitel zweitens deutlich, nach welchen Handlungsmaximen gearbeitet werden soll, um die Ziele zu erreichen und dem Auftrag gerecht zu werden. Wir postulieren, dass professionelles Handeln in der stationären Jugendhilfe notwendigerweise an Verständigung, Beziehungshandeln und Partizipation orientiert sein muss. Die Bedeutung dieser Handlungsmaximen kann nur ausgehend von den zentralen Zielen des Handlungsfelds erfasst werden. Schliesslich zeigen wir auf, dass verständigungs- und beziehungsorientiertes sowie partizipatives Handeln unter Bedingungen epistemischer Ungerechtigkeit erschwert wird.

4.1 Auftrag und Ziel der stationären Jugendhilfe

Wie wir im zweiten Kapitel ausführlich beschrieben haben (vgl. Kp. 2.5), ziehen hermeneutische und Zeugnisungerechtigkeit diverse Schäden nach sich. Jedes Verhalten, das zu solchen Schäden führt, ist grundsätzlich zu tadeln. Es gibt keine Gründe, die rechtfertigen würden, jemandem Schäden dieser Art zuzuführen. Insofern ist epistemische Ungerechtigkeit ein Problem, das sich nicht auf die Soziale Arbeit beschränkt und in jeglichen sozialen Situationen kritisiert werden muss.

Allerdings ist das Aufeinanderprallen zwischen epistemischer Ungerechtigkeit und dem Auftrag Sozialer Arbeit ungleich heftiger als in anderen Professionen. Epistemische Ungerechtigkeiten lassen sich unmöglich mit dem Auftrag Sozialer Arbeit vereinbaren, wohingegen die Aufträge anderer Professionen weniger stark von epistemischen Ungerechtigkeiten tangiert werden. Ärzt:innen bspw. haben den Auftrag, die Gesundheit von kranken Menschen zu verbessern oder wiederherzustellen. Wenn eine Chirurg:in ein gebrochenes Bein gewissenhaft operiert, erfüllt sie ihren Auftrag, unabhängig davon, ob sie die Geschichte, wie es zum Bruch gekommen ist, als glaubwürdig oder unglaubwürdig beurteilt. Genauso ist sie nicht im gleichen Mass darauf angewiesen, die Geschichte zu verstehen, wie es zum Bruch gekommen ist, da

sie über andere Wege (z.B. Röntgenbilder) zum nötigen Wissen kommt, um ihren Auftrag erfüllen zu können.

Das bedeutet nicht, dass epistemisch ungerechtes Handeln durch Chirurg:in unproblematisch ist und sie dafür nicht kritisiert werden kann. Es bedeutet lediglich, dass sie ihrem Auftrag trotz epistemischer Ungerechtigkeit mit hoher Wahrscheinlichkeit nachkommen kann.²⁴ Darin unterscheidet sie sich von einer Sozialarbeiterin oder Sozialpädagogin, denn sie sind zur Erfüllung ihres Auftrags und ihrer Ziele viel stärker auf Verständigung, Aushandlung, Beziehung und Partizipation angewiesen (vgl. Kp. 4.2). Aber nicht nur die Mittel zur Erreichung eines Ziels sind anfälliger für epistemischer Ungerechtigkeit, sondern die Ziele selbst stehen in einem diametralen Gegensatz zu den Schäden epistemischer Ungerechtigkeit. Worin die Ziele professioneller stationärer Jugendhilfe bestehen und worin die Unvereinbarkeit mit den Schäden epistemischer Ungerechtigkeit liegt, wird nachfolgend ausgeführt.

4.1.1 Identitätsentwicklung und Selbstentfaltung

Das Problem der verhinderten Identitätsentwicklung und Selbstentfaltung, das durch epistemische Ungerechtigkeit entsteht, ist schon allein deshalb problematisch für den Auftrag stationärer Jugendhilfe, weil dieser die Begleitung und Unterstützung von «Individuen bei ihren Suchbewegungen zur Gestaltung des eigenen Lebensentwurfs und in ihrem Identitätsprozess» (Stecklina & Wienforth, 2020, S. 38) einschliesst. Wer will ich sein? Was möchte ich aus meinem Leben machen? Wie will ich mein Leben gestalten. All das sind zentrale Fragen, die den Kern dessen berühren, was die stationäre Jugendhilfe tut. Um zu verstehen, warum diese Fragen von Bedeutung sind und wie sie zur Aufgabe der stationären Jugendhilfe wurden, bedarf es einer kurzen historischen und gesellschaftstheoretischen Verortung Sozialer Arbeit.

Die Soziale Arbeit entsteht Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts als gesellschaftliche Reaktion auf die einschneidenden sozialen Veränderungen, die sich aus dem Übergang von vormodernen zu modernen Gesellschaften ergeben. Der grosse Unterschied zwischen vormodernen und modernen Gesellschaften besteht im Modus der Vergesellschaftung: Während in vormodernen Gesellschaften das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft durch die Geburt bestimmt war, müssen Individuen in modernen Gesellschaften ihre Integration in die Gesellschaft durch ihre Lebensführung selbst herstellen. Aus einer zuvor

²⁴ Uns ist bewusst, dass die Theorie epistemischer Ungerechtigkeit gerade auch im Bereich der Medizinethik auf fruchtbaren Boden gefallen ist und epistemische Ungerechtigkeiten sehr wohl auch in der Medizin zu schwerwiegenden Fehlbehandlungen führen. Insofern ist das Beispiel nicht frei von Widersprüchen. Trotzdem vermag es zu veranschaulichen, dass die Auswirkungen epistemischer Ungerechtigkeiten auf den Auftrag nicht für jede Profession und innerhalb der Profession nicht in jedem Bereich gleichermaßen gravierend sind. Damit sollen in keiner Weise die negativen Auswirkungen für die betroffenen Personen relativiert oder legitimiert werden.

stabilen und statischen Form der Vergesellschaftung wurde ein dynamischer und offener Integrationsprozess. Auf der einen Seite verspricht dieser individuelle Modus der Vergesellschaftung Freiheit, auf der anderen Seite ist der Integrationsprozess dadurch «systematisch vom Scheitern bedroht» (Sommerfeld et al., 2016, S. 68).

Der Integrationsmodus ist also offener und setzt die Menschen frei. Das bedeutet auch, so Rosa (2022), dass «es keine a priori richtige oder falsche Form des Lebens und mithin auch keine a priori bestimmbare Form des guten Lebens und des Glücks [gibt]» (2022, S. 38). Dieser «offene ethische Horizont» (ebd., S. 44) führt zu einer «Privatisierung des Guten» (ebd., S. 38). Weil es keine von vorneherein bestimmbare Form des guten Lebens gibt, «[muss] jeder und jede (für sich) selbst wissen, was er oder sie aus sich und ihrem Leben machen will» (ebd.).

Diese gesellschaftlichen Veränderungen erklären, weshalb moderne Menschen eine passende Form der Lebensführung für sich suchen müssen und ihre Identität als gestaltbar und wandelbar erscheint. Und sie erklärt auch, warum dieser Prozess scheitern kann. Allerdings erklären diese Veränderungen nicht, wann jemand zur Klient:in der Sozialen Arbeit wird, wann also eine Person Unterstützung und Begleitung in dieser Suche benötigt. Denn grundsätzlich stehen alle Menschen, die in modernen Gesellschaften leben, vor dieser Herausforderung.

Folgt man Böhnisch, so sind es vor allem die «Bewältigungskulturen» (2023, S. 32) (d.h. die sozialen Milieus) und die «Bewältigungslagen» (ebd., S. 36) (d.h. die übergeordneten sozialstrukturellen Spielräume), die massgeblichen Einfluss darauf haben, ob es einer Person gelingt, mit den Herausforderungen moderner Gesellschaften zurecht zu kommen. Wenn also eine Person nur wenig oder gar keine Unterstützung in schwierigen Lebenssituationen von der Familie, von Peers oder von der Schule (Bewältigungskulturen) erfährt und darüber hinaus materielle, soziale und kulturelle Ressourcen (Bewältigungslage) nur in begrenztem Umfang zur Verfügung stehen, dann droht die Suche nach individuell stimmigen und sozial akzeptierten Formen der Lebensführung und die Identitätsfindung zu scheitern. In diesen Fällen werden Menschen zu Klient:innen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik.

Jungen Menschen auf der Suche nach Identität und einer akzeptierten Form der Lebensführung zu helfen, stellt unter dieser Betrachtungsweise ein Kernmoment sozialpädagogischen Handelns dar. Es überrascht daher nicht, dass Methodiken für die stationäre Jugendhilfe wie bspw. die Kompetenzorientierung nach Cassée (2019) die Berufswahl, die Gestaltung der Freizeit, die Ausgestaltung von Geschlechterrollen, die Entwicklung einer Zukunftsperspektive sowie die übergeordnete Aufgabe der Entwicklung einer eigenen Identität als zentrale Entwicklungsaufgaben hervorheben und deren Bearbeitung als bedeutende sozialpädagogische Aufgabe betonen (ebd., S. 111 ff.; S. 388 ff.).

Zeugnisungerechtigkeit erschwert diese ohnehin schon voraussetzungsreiche Aufgaben dadurch, dass Menschen vorurteilsbehaftete Identitätsstereotype zugeschrieben werden, die der Entfaltung dessen, was sie sind oder sein möchten, entgegenarbeitet (Fricker, 2023, S. 85 ff.). Oder die Identitätsvorurteile sind so stark, dass sie die betroffenen Personen dank ihrer «selbsterfüllende[n] Kraft» (ebd., S. 90) in ihrer Identitätsentwicklung verformen. Im Unterschied zur Chirurg:in, die ihrem Auftrag auch im Fall von epistemischer Ungerechtigkeit nachkommen kann, stellen hermeneutische und vor allem Zeugnisungerechtigkeit also massive Hindernisse für den sozialpädagogischen Auftrag der Identitätsentwicklung und Selbstentfaltung dar.

4.1.2 Lebensweltorientierung und der gelingendere Alltag

Der Schaden und das spezifische Unrecht hermeneutischer Ungerechtigkeit liegen im un gerechtfertigten hermeneutischen Nachteil. Menschen, die direkt unter den hermeneutischen Lücken leiden (vgl. Ozonloch-Metapher Kp. 2.4), können soziale Erfahrungen, denen sie eine hohe Wichtigkeit zuschreiben, nicht oder nur unzureichend verstehen und verständlich machen. Ein solches Defizit im Verstehen ist aus der Perspektive einer lebensweltorientierten Sozialpädagogik problematisch. Denn Verstehen ist die notwendige Voraussetzung dafür, das lebensweltorientierte Ziel des «gelingendere[n] Alltag[s]» (Thiersch et al., 2012, S. 178) zu erreichen.

Neben anderen Theoriebezügen steht die Lebensweltorientierung «zunächst in der hermeneutisch-pragmatischen Traditionslinie der Erziehungswissenschaft» (Thiersch et al., 2012, S. 182). Das bedeutet, dass der erste Schritt jeder lebensweltorientierten Sozialpädagogik darin liegt, die subjektiven Deutungen und Handlungen von Menschen im Kontext der Bedingungen ihrer Lebenswelt respektierend und akzeptierend zu verstehen und nachzuvollziehen. «Die hermeneutisch-pragmatische Pädagogik ist interessiert an der alltäglichen Praxis des Verstehens und dem darauf bezogenen Handeln» (ebd.). Sie geht aus von der alltäglichen Lebenswelt bzw. vom Alltag der Menschen als Orte, «in denen sich Menschen vorfinden» (Thiersch, 2018, S. 20) und das Leben stattfindet. Sie fragt danach, wie sie sich die Erfahrungen der erlebten Zeit, des erlebten Raums und der erlebten sozialen Bezüge, durch die die alltägliche Lebenswelt strukturiert ist, auswirken auf die individuellen Deutungen und Handlungen (Thiersch et al., 2012, S. 183).

Der Begriff des gelingenderen Alltags bringt den Respekt vor den Deutungen und Bewältigungsstrategien der Klientel zum Ausdruck; er impliziert, dass der Alltag bereits gelingende Elemente beinhaltet und nicht der gesamte Alltag problematisiert werden muss. Daneben weist die Formulierung darauf hin, dass es unterschiedlichste Formen gibt, wie der Alltag gelingend gestaltet werden kann und dass Fachpersonen nicht die Aufgabe zukommt, den

Alltag unabhängig von der Klientel – «expertokratisch» (ebd., S. 179) – zu verbessern. Von einem gelingenderen Alltag kann deshalb erst dann die Rede sein, wenn sich die vorgeschlagenen und gemeinsam erarbeiteten Verbesserungsansätze im Alltag bewähren und umgesetzt werden. Dies gelingt nur, wenn «die eigenesinnigen Strukturen im Alltag, die praktischen Bewältigungsversuche und das Selbstverständnis der Beteiligten» (ebd., S. 178) Beachtung finden. Thiersch spricht in diesem Zusammenhang auch von der Alltäglichkeit als bewährte, routinierte, unhinterfragte und selbstverständliche Bewältigungs- und Handlungsmuster, die es zu berücksichtigen gilt. Die Alltäglichkeit liefert Antworten auf die Frage, «wie Menschen sich in den Konstellationen des Alltags behaupten, wie sie sich mit den Aufgaben, in denen sie sich vorfinden, auseinandersetzen» (Thiersch, 2018, S. 20) und sie vermittelt Sicherheit, Stabilität und ermöglicht erst «Produktivität im Handeln» (Thiersch, 2012, S. 183). Andererseits gehen aus ihnen «Enge, Unbeweglichkeit und Borniertheit» (ebd.) hervor, die menschliche Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten einschränken. So werden problematische, abweichende – oder mit Thiersch formuliert: «unglückliche» (2012, S. 184) – Verhaltensweisen interpretiert als das «Ergebnis einer Anstrengung, in den gegebenen Verhältnissen zu Rande zu kommen» (ebd.). Nur wenn die Routinen, der Eigensinn alltäglichen Handelns und die lebensweltsspezifischen Handlungs-, Deutungs- und Wahrnehmungsmuster an erster Stelle jeder Intervention stehen, ist das Ziel des gelingenderen Alltag möglich. Hermeneutische Lücken erschweren die Verständigung über die Lebenswelten und Alltäglichkeiten, in denen sich die Jugendlichen befinden. Der Eigensinn und das Selbstverständnis scheinen unverständlich und nicht zugänglich, wodurch ein gelingenderer Alltag schwerer zu erreichen ist.

Der Zusammenhang zwischen der lebensweltorientierten Ausrichtung an den subjektiven Deutungen und Erfahrungen und hermeneutischer Ungerechtigkeit scheint naheliegend. Allerdings könnte man an dieser Stelle einwenden, dass lebensweltorientiertes Handeln gerade darin besteht, am Alltag der Personen teilzuhaben, zu beobachten, zuzuschauen und dadurch ein Verständnis der Alltäglichkeit zu gewinnen (Thiersch et al., 2012, S. 177). Lebensweltorientierte Sozialpädagogik erschöpfe sich gerade nicht im sprachlichen Zugang, sondern in ihrer wortwörtlichen Nähe zum Alltag der Klientel, wodurch, so könnte man argumentieren, sie hermeneutischer Ungerechtigkeit entgegenwirke. Zudem könnten Sozialpädagog:innen zu einer Erweiterung der kollektiven Ressourcen beitragen, weil sie einengende Routinen durch vorsichtig gewählte Begriffe infrage stellen und so Lücken in den hermeneutischen Ressourcen schliessen.

Dieser Einwand stellt sich bei genauerer Betrachtung als verkürzt heraus. Auch die lebensweltorientierte Sozialpädagogik kommt nicht umhin, ihre Beobachtungen und Vorschläge zur Disposition zu stellen. «Verstehen ergibt sich nicht einfach im Bezug auf den allgemeinen menschlichen Sinnhorizont und im unbefangenen Hinsehen und Sich-Einlassen,

also gleichsam aus der Sache selbst.» (Thiersch, 2018, S. 17). Sozialpädagogische Hilfen sind notwendigerweise verknüpft mit Verständigungs- und Aushandlungsprozessen. Denn die sozialpädagogische Sichtweise stellt nur eine spezifische «Verstehenskultur» (Thiersch, 2018, S. 17) dar, die sich unterscheidet von derjenigen der Klientel. «Verstehen ist (...) immer ein Prozess der Verständigung durch die Erfahrung der Differenzen hindurch; die unterschiedlichen Verstehenskulturen müssen zueinander in Beziehung gesetzt werden, die Verständigung über relevante Zonen der Gemeinsamkeit muss im Lernen zwischen den Beteiligten ertastet, entdeckt und gestaltet und in Konflikten durchgesetzt werden» (ebd., S. 17). Wenn die eine Seite aufgrund von Lücken in den kollektiven hermeneutischen Ressourcen bessere Chancen hat, sich verständlich zu machen, als die andere Seite, dann wird genau jener Prozess behindert. Schlimmer noch: Die vorgeschlagenen Lösungen laufen Gefahr, «die Eigensinnigkeit der Adressat_innen zu übergehen oder zu verkennen» und drohen, «doch nur im paternalistischen Muster fürsorglicher Belagerung die Adressat_innen zu kolonisieren» (ebd., S. 19).

Auf den Punkt gebracht bedeutet dies, dass hermeneutische Lücken den Zugang zu den Eigensinnigkeiten und spezifischen Charakteristika der jeweiligen Lebenswelt erschweren und das Ziel eines gelingenderen Alltags nicht oder nur bedingt erreicht werden kann.

Bis hierhin haben wir vor allem den Zusammenhang zwischen den primären Schäden epistemischer Ungerechtigkeit und dem Auftrag stationärer Jugendhilfe aufgezeigt. Die Identitätsentwicklung ist eng verzahnt mit der Zuschreibung bestimmter Bilder und Identitätsvorurteilen und der ungerechtfertigte hermeneutische Nachteil, den wir soeben im Zusammenhang mit der Lebensweltorientierung thematisiert haben, stellt den primären Schaden hermeneutischer Ungerechtigkeit dar. Im folgenden Abschnitt werden wir auf die sekundären Schäden eingehen und darlegen, dass auch diese nicht mit den Zielen der stationären Jugendhilfe zu vereinbaren sind. Dazu bedienen wir uns Böhnischs Theorie der Lebensbewältigung.

4.1.3 Subjektive Handlungsfähigkeit

Böhnisch stellt fest, dass (spät)moderne Gesellschaften durch bestimmte Merkmale gekennzeichnet sind, die «immer wieder Bewältigungsaufforderungen [freisetzen], die das Streben nach Handlungsfähigkeit fortlaufend herausfordern» (Böhnisch, 2023, S. 46). Auch wenn keine Einigkeit darüber herrscht, was die Spätmoderne im Kern ausmacht, so besteht zumindest ein Konsens darüber, dass die Spätmoderne das Subjekt herausfordert und unter starken Bewältigungsdruck setzt. Während etwa Reckwitz (2021, S. 203 ff.) die Subjektkultur spätmoderner Gesellschaften dahingehend beschreibt, dass Individuen zur «erfolgreichen» und «performativen Selbstverwirklichung» (ebd., S. 217) aufgefordert sind, wodurch «systematisch negative Emotionen von erheblicher Intensität» hervorgerufen werden (ebd., S. 221), macht Rosa die Kernmerkmale moderner Gesellschaften in der «dynamischen Stabilisierung» (2022, S. 44;

Reckwitz & Rosa, 2021, S. 257) und in der «Konkurrenz als ihr[em] dominante[n] Allokationsmodus» (Rosa, 2022, S. 44) aus. Die dynamische Stabilisierung und die Konkurrenz setzen das Individuum unter Druck, weil es permanent angehalten wird, Welt verfügbar zu machen, Ressourcen anzuhäufen, zu beschleunigen und zu innovieren, um sich vor dem sozialen Abstieg zu schützen bzw. die eigene soziale Position zu halten.²⁵ Das Streben nach subjektiver Handlungsfähigkeit wird also systematisch durch charakteristische Merkmale spätmoderner Gesellschaften herausgefordert. Doch worin besteht die subjektive Handlungsfähigkeit bzw. das psychosoziale Gleichgewicht?²⁶

Böhnisch geht von einer anthropologischen Grundannahme aus, der zufolge in jedem Menschen eine «Selbstbehauptungskraft» (2023, S. 28) steckt. Bewältigungssituationen sind folglich Situationen, in denen das psychosoziale Gleichgewicht bedroht ist und in denen der Mensch versucht, seine subjektive Handlungsfähigkeit zu bewahren. Die subjektive Handlungsfähigkeit umfasst dabei drei Aspekte: Selbstwert, soziale Anerkennung sowie Erfahrungen der Selbstwirksamkeit (Böhnisch, 2023, S. 27). Eine Person nimmt sich als subjektiv handlungsfähig wahr, wenn es ein Zusammenspiel dieser drei Grundbedürfnisse gibt. Kritische Bewältigungskonstellationen zeichnen sich im Umkehrschluss aus «durch eine tiefenpsychisch eingelagerte Erfahrung des Selbstwertverlusts, der sozialen Orientierungslosigkeit und des fehlenden sozialen Rückhalts und die Suche nach erreichbaren Formen sozialer Integration, in die das Bewältigungshandeln sozial eingebettet und in diesem Sinne normalisiert werden kann» (Böhnisch, 2016, S. 25).

Kritische Bewältigungskonstellationen sind weder per se problematisch noch sind sie seltene Erfahrungen, im Gegenteil: sie sind fester Bestandteil der Sozialintegration und sie sind so lange unproblematisch, als dass sie thematisiert werden können. Erst wenn ein Mensch keine Möglichkeiten mehr hat, die eigene Hilflosigkeit zur Sprache zu bringen, werden

²⁵ Beide Autoren machen Imperative aus, die das spätmoderne Subjekt zu befolgen hat. Reckwitz schreibt: «Das spätmoderne Selbst wünscht sich die 'authentische' Entfaltung seiner Möglichkeiten, von der es sich subjektive Befriedigung erhofft, und zugleich möchte es von anderen in seiner besonderen Attraktivität gesehen werden. Darüber hinaus handelt es sich bei beiden um gesellschaftliche Erwartungen eines gelungenen Lebens, denen der oder die Einzelne zu genügen hat: Der Einzelne *soll* authentisch und attraktiv sein» (2021, S. 219; Hervorh. i.O.). Und Rosa meint: «Wenn wir davon ausgehen, dass die Lebensziele und Möglichkeiten nicht von vornherein festgelegt, sondern veränderbar sind, erscheint es in jedem Falle sinnvoll, ja ratsam, die je eigenen Möglichkeitshorizonte und Reichweiten auszudehnen» (2022, S. 45). Kommt zur Tatsache der selbstbestimmten Lebensführung noch der Umstand hinzu, dass immer mehr Ressourcen benötigt werden, um die eigene Position zu halten und diese Ressourcen durch Konkurrenz- und Wettbewerbsmodi verteilt werden, so «wird die Fixierung der Lebensführungsenergie auf die Ressourcenausstattung geradezu zu einem kategorischen Imperativ, wenn die Chance auf ein selbstbestimmtes Leben erhalten werden soll» (ebd., S. 46).

²⁶ Beide Begriffe werden bei Böhnisch synonym verwendet.

Bewältigungssituationen zum Problem. Wenn die Möglichkeit ausbleibt, die innere Hilflosigkeit zu artikulieren, dann muss das Individuum seine innere Hilflosigkeit abspalten, um seine Selbstbehauptungskraft zu schützen. Dies geschieht in Form von auto- oder fremdaggressiven Verhaltensweisen. Diese antisozialen auto- oder fremdaggressiven Verhaltensweisen geben der Person das Gefühl subjektiver Handlungsfähigkeit zurück, wodurch die innere Anspannung abgebaut werden kann (Böhnisch, 2023, S. 28 ff.). Gleichzeitig sind auto- oder fremdaggressive Verhaltensweisen der Anlass dafür, dass Sozialpädagogik und im Spezifischen die stationäre Jugendhilfe ins Spiel kommen. Der Auftrag und das Ziel der stationären Jugendhilfe besteht folglich darin, mit den Jugendlichen ein Verhalten zu erarbeiten, in dem sie positive Selbstwert- und Selbstwirksamkeitserfahrungen sowie soziale Anerkennung erfahren können, und das gleichzeitig sozial akzeptiert ist.

Das sozialpädagogische Ziel subjektiver Handlungsfähigkeit, das eine Förderung von Selbstwert, Selbstwirksamkeit und sozialer Anerkennung umfasst, ist offensichtlich nicht zu vereinbaren mit den sekundären Schäden epistemischer Ungerechtigkeit (vgl. Kp. 2.5 und Einleitung Kp. 5). Es scheint schwer vorstellbar, dass Personen, die von diesen Ungerechtigkeiten betroffen sind, ihr psychosoziales Gleichgewicht über sozial akzeptierte Wege aufrechterhalten können, geschweige denn, eine Förderung des Selbstwerts, der Selbstwirksamkeit und sozialer Anerkennung stattfinden kann. Beim Selbstwert ist der Zusammenhang offensichtlich, da epistemische Ungerechtigkeit zu einem Selbstwertverlust führen. Aber auch intellektuelle Selbstzweifel und mangelnder geistiger Mut können kaum als Faktoren interpretiert werden, die die Chance auf eine Erhöhung des Selbstwerts, des Gefühls von Selbstwirksamkeit und sozialer Anerkennung verbessern.

Des Weiteren sind auch die praktischen sekundären Schäden nicht zu vernachlässigen. Wenn die übergeordneten Ziele, auf die die Soziale Arbeit und somit auch die stationäre Jugendhilfe ausgerichtet sein soll und hinarbeiten hat, durch die Verringerung sozialer Ungleichheit (z.B. Scheller, 2021, S. 10) oder die Förderung sozialer Gerechtigkeit (z.B. Sommerfeld et al., 2016, S. 71 ff.) definiert sind, dann stehen praktische sekundäre Schäden (wie bspw. die Verhinderung sozialen Aufstiegs) diesen Zielen im Weg. Soziale Gerechtigkeit ist ein grosser Begriff, der unterschiedlich verwendet wird. In der stationären Jugendhilfe könnte man unter sozialer Gerechtigkeit verstehen, dass Jugendliche unabhängig von äusseren Merkmalen oder Beeinträchtigungen die gleichen Chancen erhalten, das Leben zu führen, das sie sich wünschen (Prinzip der Chancengleichheit) und dass sie – wiederum losgelöst von äusseren Merkmalen – für ihre Leistungen, Anstrengungen und Mühen gerecht belohnt werden (Prinzip der Leistungsgerechtigkeit) (El-Mafaalani, 2020, S. 57 ff.). Analog zu den Karrierechancen, die durch epistemische Ungerechtigkeit behindert werden (Fricker, 2023, S. 79 ff.), steht zu vermuten,

dass im Fall der stationären Jugendhilfe epistemische Ungerechtigkeiten die Prinzipien der Chancengleichheit und Leistungsgerechtigkeit verletzen und dadurch bspw. sozialen Aufstieg verhindern, was in einem offensichtlichen Widerspruch zur Verringerung sozialer Ungleichheit und Förderung sozialer Gerechtigkeit steht.

4.2 Handlungsmaximen der stationären Jugendhilfe

Damit die eben ausgeführten Ziele erreicht werden können, bedarf es professionellen Handelns, das sich an Handlungsmaximen orientiert. Unabdingbar für professionelles Handeln in der stationären Jugendhilfe sind unserer Meinung nach die folgenden drei Handlungsmaximen: Verständigungsorientierung, Beziehungshandeln und Partizipation. Alle drei Handlungsmaximen stehen in Beziehung zueinander: Die Verständigungsorientierung als Kern professionellen Handelns (Stimmer, 2020, S. 69) setzt eine belastbare Arbeitsbeziehung zwischen Klientel und Fachperson voraus und ist gleichzeitig eine notwendige Bedingung für das Zustandekommen echter Partizipationsprozesse.



Abbildung 1: Pyramide der Handlungsprinzipien (eigene Darstellung)

4.2.1 Verständigungsorientierung

Stimmer (2020) betont, dass die Verständigungsorientierung die «notwendige Basis allen Handelns in der Sozialen Arbeit» (ebd., S. 69) ist. Sie ist ihrerseits eng verknüpft und angewiesen auf eine belastbare Arbeitsbeziehung. Um überhaupt auf die Ebene der Verständigung zu kommen, muss die Fachperson eine durch Empathie und Wertschätzung gekennzeichnete beziehungsfördernde Haltung einnehmen (ebd., S. 71), auf die wir in Kapitel 4.2.2 eingehen werden.

Verständigungsorientierung als Basis allen professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit ist dabei keine Handlungsmaxime, die ausschliesslich für das Handlungsfeld der stationären Jugendhilfe Geltung beansprucht, sondern die für alle Arbeitsfelder von zentraler Bedeutung ist - was die Geltung für das uns interessierende Handlungsfeld natürlich nicht schmälert. Stimmer vertritt daher die These, «dass Soziale Arbeit um so erfolgreicher sein wird, je

weniger erfolgsfixiert und je ausgeprägter verständigungsorientiert sie ist»²⁷ (ebd., S. 71). Vom Gelingen der Verständigung hängt also das Gelingen sozialpädagogischer Interventionen ab. Wie lässt sich die These begründen?

Das Kapitel 4.1.2 zur Lebensweltorientierung hat bereits deutlich werden lassen, dass Verstehens- und Verständigungsprozesse notwendig sind, um im Sinne der Lebensweltorientierung handeln zu können: ohne Verständigung keine Lebensweltorientierung. Nur wenn sich Sozialpädago:innen am Eigensinn des Alltags orientieren und die lebensweltspezifischen Deutungs- und Wahrnehmungsmustern der Klientel im Dialog zu verstehen versuchen, sind Interventionen erfolgsversprechend und das Ziel des gelingenderen Alltags erreichbar. Ähnliches gilt auch für die Identitätsentwicklung und das (Wieder)Erlangen von subjektiver Handlungsfähigkeit. So erinnert Böhnisch (2023) daran, dass «das Schlüsselproblem gestörter Handlungsfähigkeit» in der «Unfähigkeit zur Thematisierung der eigenen inneren Befindlichkeit» (ebd., S. 322) liegt. Die Jugendlichen müssen die Chance erhalten, die innere Hilflosigkeit zur Sprache bringen zu können. Wird ihnen diese Möglichkeit bspw. durch «hegemoniale Interpretationen» (ebd., S. 323) seitens der Sozialpädagog:innen genommen, dann wiederholt sich die Erfahrung der Unfähigkeit, das innere Befinden zum Ausdruck zu bringen und der Abspaltungsdruck wird verstärkt. Der Abspaltungsdruck kann nur dadurch gelindert und dem damit verbundenen devianten oder autoaggressiven Verhalten kann nur dann entgegengearbeitet werden, wenn die Fachpersonen sich auf eine offene Verständigung einlassen, in der die Jugendlichen den nötigen Raum erhalten, um die innere Hilflosigkeit zu benennen.

In Ergänzung zu den Zielen, die Böhnisch und Thiersch formulieren, bemisst sich nach Oevermann (2002) das Gelingen jeder sozialarbeiterischen oder sozialpädagogischen Intervention ganz grundsätzlich daran, ob sie es schafft, die Autonomie der Klientel zu wahren und zu stärken. Er beschreibt den Auftrag der Sozialen Arbeit als stellvertretende Krisenbewältigung und meint damit, dass Soziale Arbeit dann ins Spiel kommt, wenn es Menschen nicht mehr gelingt, auftretende Krisen mit den vorhandenen Ressourcen selbst zu bewältigen. Diese Delegation der Krisenbewältigung wirft allerdings ein «paradoxales Folgeproblem» (ebd., S. 25) auf. Das Ziel jeder expertenhaften Hilfe zur Bewältigung einer Krise ist die Erhaltung bzw. Wiederherstellung von Autonomie. Gleichzeitig ist jeder stellvertretenden Krisenbewältigung

²⁷ Wobei Stimmer ausdrücklich betont, dass professionelles Handeln nicht *ausschliesslich* verständigungsorientiertes Handeln sein kann. Vielmehr ist professionelles Handeln zu verorten auf einem Kontinuum zwischen verständigungsorientiertem und erfolgszentriertem Handeln. Der Fokus auf Verständigung darf den Blick auf die «Pflicht zur Sachlichkeit» (Stimmer, 2020, S. 71) nicht verstellen. Professionelles Handeln braucht Verständigungs- und Beziehungshandeln, allerdings nicht um ihrer selbst willen. Es geht «immer auch um die Erledigung, die Bewältigung, die Veränderung einer 'Sache'» (ebd., S. 70 ff.).

der Verlust von Autonomie immanent; die Wiederherstellung von einer durch Krisen bedrohten Autonomie geht immer bis zu einem gewissen Grad mit einem Autonomieverlust seitens der betroffenen Person einher (ebd., S. 25 ff.). «Dieses Dilemma kann nur aufgelöst werden, wenn es gelingt, die gewissermassen in technischer Wissensapplikation bestehende Expertise mit einer Stärkung der Autonomie des Klienten durch die Struktur der Hilfebeziehung selbst zu verknüpfen, also die mit der technischen Hilfe verbundene Abhängigkeit des Klienten in der aktuellen Situation der Hilfebeziehung aufzuheben» (ebd., S. 26). Das heisst, dass die Problemlösung Sozialer Arbeit nicht auf eine «ingenieuriale» (ebd., S. 25) Praxis reduziert werden darf. Vielmehr bedarf es einer an Aushandlung und Verständigung orientierten Praxis, da nur so die Autonomie der Klientel gewahrt werden kann.

Die Notwendigkeit verständigungsorientierten Handelns lässt sich vielfältig begründen und ist breit abgestützt. Was aber bedeutet Verständigung konkret? Wann kann von verständigungsorientiertem Handeln die Rede sein? Der Begriff der Verständigung beschreibt die «Herstellung einer sozial geteilten Sicht auf die Welt» (Vogel, 2019, S. 9). Kommunikatives Handeln als verständigungsorientiertes Handeln (Habermas, 1987, S. 384) gelingt also dann, wenn alle Beteiligten zu einer gemeinsamen Situationsdefinition gelangen (oder sich zumindest annähern) und es zu einer intersubjektiven Anerkennung aller kritisierbaren Geltungsansprüche kommt (ebd., S. 173). Auf den Punkt gebracht bedeutet Verständigung also die Anerkennung aller Geltungsansprüche (Graf, 1996, S. 167).

Geltungsansprüche lassen sich in Bezug auf vier verschiedene Aspekte erheben und einfordern: Wahrheit, Richtigkeit, Wahrhaftigkeit und Verständlichkeit. Der erste Anspruch betrifft die äussere Natur einer Sache und befasst sich mit der Objektivität einer Aussage. Der zweite bezieht sich auf gesellschaftliche Normen und beleuchtet die soziale Angemessenheit des Gesagten. Der dritte nimmt Bezug sich auf die innere Absicht und die Intention der Sprechenden Person. Der letzte Anspruch schliesslich bezieht sich auf die Sprache selbst. Die Kommunikationsteilnehmenden müssen in die Lage versetzt werden, Gesagtes sprachlich verstehen zu können (ebd., S. 166).

An dieser Stelle werden die Berührungspunkte zwischen Verständigung und epistemischer Ungerechtigkeit offensichtlich. Im Fall von hermeneutischer Ungerechtigkeit wird Verständigung allein schon dadurch verhindert, dass der für jede Verständigung grundlegende Geltungsanspruch der Verständlichkeit nicht oder nur teilweise eingelöst werden kann. Aussagen und Anliegen werden vom Gegenüber nicht oder nur unzureichend verstanden, weil die sprachlichen Mittel fehlen. Die Einlösung des Geltungsanspruchs der Verständlichkeit erfordert «eine soziale Verankerung des Symbolsystems der Sprache» (Vogel, 2017, S. 50). Diese soziale Verankerung des sprachlichen Symbolsystems findet ihre Entsprechung bei Fricker mit

dem Begriff der kollektiven hermeneutischen Ressourcen. Beide Begriffe beschreiben die Notwendigkeit einer gemeinsamen Sprache, die passende Begriffe zur Verfügung stellt, um Erfahrungen verständlich machen zu können. Lücken in den kollektiven hermeneutischen Ressourcen oder Begriffe, die nicht fest im Symbolsystem der Sprache verankert sind, verhindern Verständigung dahingehend, dass wir uns gegenseitig nicht verständlich machen können. Die «lückenhafte Verständlichkeit des Gesagten» (Fricker, 2023, S. 232) wirkt sich in Kombination mit strukturellen Identitätsvorurteilen nachteilig auf Glaubwürdigkeitsurteile aus und führt zu Zeugnisungerechtigkeit.

Ein negatives Glaubwürdigkeitsurteil impliziert darüber hinaus, dass die Geltungsansprüche, die die Sprecher:in auf Wahrheit und Wahrhaftigkeit erhebt, von der Hörer:in nicht in dem ihr zustehenden Mass anerkannt werden. Jedes Glaubwürdigkeitsurteil umfasst sowohl eine Beurteilung der Wahrscheinlichkeit, dass das Gesagte wahr ist als auch – und dieser Aspekt ist fast noch wichtiger – «eine Einschätzung der Wahrhaftigkeit der angebotenen Interpretation» (ebd.). Genauso wichtig wie der Wahrheitsgehalt einer Aussage ist, «inwieweit die Interpretation, die der Sprecher zum Ausdruck zu bringen versucht, *Sinn ergeben würde, wenn sein Bemühen in einem inklusiveren Klima stattfände – einem Klima ohne strukturelle Identitätsvorurteile*» (ebd., S. 233; Hervorh. i.O.). Wer ein angemessenes Glaubwürdigkeitsurteil fällen will, der muss sich der strukturellen Identitätsvorurteile und der hermeneutischen Lücken bewusst sein und sein Glaubwürdigkeitsurteil entsprechend nach oben korrigieren, um dem nicht inklusiven Klima entgegenzuwirken. Wer das nicht tut, wird zu einer verzerrten Einschätzung der Geltungsansprüche Wahrheit und Wahrhaftigkeit kommen.²⁸

Weil Glaubwürdigkeitsurteile häufig nicht korrigiert werden, ist davon auszugehen, dass die wechselseitige Anerkennung von Geltungsansprüchen, die mit dem Sprechakt

²⁸ Zur Veranschaulichung: Ein achtjähriges Kind äussert Kritik an seinen Eltern, dass diese aufgrund des Klimawandels nicht so häufig fliegen sollten. Es erhält als Antwort: «Du bist noch zu jung, um die Zusammenhänge zu verstehen. Wenn du älter bist, wirst du verstehen, dass Fliegen gar nicht so schlimm ist». In diesem Beispiel wird dem Kind mit Verweis auf sein Alter der Wahrheitsgehalt einer Aussage abgesprochen, obwohl die Aussage absolut richtig ist.

Mehrere Jugendliche einer Wohngruppe äussern während eines unbegleiteten Ausflugs den Wunsch, diesen um ein paar Stunden zu verlängern und erst nach dem im Voraus abgemachten Termin wieder auf die Wohngruppe zurückzukehren. Als Grund geben sie an, dass sie zufällig Freunden über den Weg gelaufen seien, die sie schon lange nicht mehr gesehen hätten und mit denen sie gerne etwas mehr Zeit verbringen möchten. Als Antwort erhalten sie folgende Antwort von den Sozialpädagog:innen: «Wir glauben euch nicht, dass ihr zufällig Kollegen angetroffen habt. Ihr wollt einfach die Regeln austesten und zu euren Gunsten ausweiten». In diesem Fall wird den Jugendlichen ebenfalls aufgrund verschiedener Vorurteile (vgl. Kp. 3.1.1) die Wahrhaftigkeit abgesprochen. Ihnen wird unterstellt, dass der Grund, den sie für eine Ausweitung des Ausgangs angeben, nicht der wahre sei. In Wirklichkeit gehe es ihnen um Eigennutz und darum, die Fachpersonen an der Nase herumzuführen.

erhoben werden, zu Unrecht verwehrt wird. Infolgedessen ist auch die Verständigung beeinträchtigt. Weil die von Zeugnisungerechtigkeit betroffenen Personen der impliziten Kritik an der Gültigkeit ihrer Geltungsansprüche nicht zustimmen und gleichzeitig nur schwer entgegenwirken können, kommt Verständigung im Sinn einer intersubjektiven Anerkennung aller Geltungsansprüche schwerer zustande.

4.2.2 Beziehungshandeln

Die Wichtigkeit des Beziehungshandelns ist im Zusammenhang mit dem vorherigen Abschnitt bereits angeklungen. Wie Stimmer erwähnt, ist Beziehungshandeln die Voraussetzung dafür, in den Modus der Verständigung zu gelangen. In Ergänzung dazu ist darauf hinzuweisen, dass die Qualität der Beziehung eine der zentralen Gelingensbedingung von Beratung und Therapie ist. Carl Rogers war einer der Ersten, der auf diesen Aspekt aufmerksam gemacht hat. Inzwischen hat die Schulen übergreifende Psychotherapieforschung Rogers bestätigt, indem sie zeigen konnte, dass das Beziehungshandeln tatsächlich einer der wichtigsten Wirkfaktoren ist (Stenzel & Berking, 2012, S. 152 ff.). Auf Grundlage dieser Befunde haben Abplanalp et al. das Beziehungshandeln als ein zentrales Arbeitsprinzip auch für die Soziale Arbeit herausgestellt (2020, S. 73 ff.).

Nach Rogers (2007) beruht eine stabile Beziehung zwischen Fachpersonen und Klient:innen neben der Kongruenz auf bedingungsloser Wertschätzung und Empathie (ebd., S. 25 ff.). Empathie bedeutet, den inneren Bezugsrahmen des Gegenübers so exakt wie möglich wahrzunehmen. «It means entering the private perceptual world of the other and becoming thoroughly at home in it» (ebd., S. 25). Die individuelle Erfahrungswelt des Gegenübers kann nur wahrnehmen, wer die eigene Sicht auf einen Sachverhalt und die persönlichen Werte während dieser Zeit zur Seite legen kann und einer Person möglichst vorurteilslos begegnet (ebd.). Dieser Aspekt von Empathie ist eng verknüpft mit der unbedingten Wertschätzung. Diese beschreibt, dass sich eine Berater:in in einer nicht besitzergreifenden (*non-possessive*) und nicht wertenden (*non-judgmental*) Art und Weise um die Klient:in kümmern soll. Die Wertschätzung darf nicht von bestimmten (erwünschten) Verhaltensweisen oder Wesenszügen abhängen. Unbedingte Wertschätzung «is perhaps most similar to the feeling that a parent feels toward a child, where a child may misbehave at times, may do things that are wrong in the parent's eyes but overall the parent prizes that child, regards the child as someone of worth, someone to love and care for, regardless of specific behaviors» (ebd., S. 26). Auch wenn bestimmte Verhaltensweisen nicht mit der eigenen Perspektive übereinstimmen, sollen keine Urteile über die Person als Ganze gefällt werden. Die Gesprächspartner:in muss unabhängig von ihren Verhaltensmustern und Charaktereigenschaften Zuwendung und Wertschätzung erfahren.

Im Fall von Zeugnisungerechtigkeit führen negative Identitätsvorurteile zu systematischen Glaubwürdigkeitsdefiziten. Diese erschweren empathisches Handeln im Sinne einer

exakten Wahrnehmung des inneren Bezugsrahmens, weil der Person gerade nicht vorurteilsfrei begegnet wird. Identitätsvorurteile führen dazu, dass Klient:innen und ihre innere Erfahrungswelt durch eine verzerrende Folie betrachtet werden (Kriz, 2007, S. 175). Dies kann dazu führen, dass der innere Bezugsrahmen des Gegenübers als nicht glaubhaft angesehen wird. Ähnlich verhält es sich mit der unbedingten Wertschätzung. Negative Identitätsvorurteile sind Urteile, die eine Person als Ganze betreffen. Es ist deshalb wenig wahrscheinlich, dass einer Person, der man verschiedene negative Eigenschaften zuschreibt, mit der gleichen Wertschätzung begegnet wie Personen, gegenüber denen weniger oder gar keine negativen Vorurteile gehegt werden.

Die Wahrnehmung des inneren Bezugsrahmens einer anderen Person ist auch im Fall von hermeneutischer Ungerechtigkeit erschwert, weil der betroffenen Person adäquate Begriffe fehlen, um ihre Situation zu deuten und verständlich zu machen. Der Extremfall besteht darin, dass der betroffenen Person selbst ihr eigener Bezugsrahmen nicht zugänglich ist und es infolgedessen auch Fachpersonen schwerer fällt, einen Zugang zu finden. Hingegen sollte unbedingte Wertschätzung prinzipiell nicht durch Unverständlichkeit beeinträchtigt sein. Allerdings scheint auch hier wichtig zu betonen, dass es eines erhöhten Bewusstseins bedarf, unverständliche Aussagen oder Schweigen als Folgen hermeneutischer Lücken in Betracht zu ziehen und nicht fälschlicherweise als Täuschungsversuche oder ähnliches zu interpretieren, die in der Folge zu einer verminderten Wertschätzung führen.

Vor dem Hintergrund der Beratungsvariablen Empathie und unbedingte Wertschätzung nach Rogers wird ersichtlich, dass die Gestaltung einer belastungsfähigen Beziehung zwischen Fachkräften und der Klientel durch epistemische Ungerechtigkeiten herausgefordert werden.

4.2.3 Partizipation

In diesem Abschnitt geht es darum zu zeigen, dass epistemische Ungerechtigkeit den Partizipationsanspruch der Jugendlichen in der stationären Jugendhilfe systematisch erschwert. Dazu werden wir zuerst darlegen, worauf sich der Partizipationsanspruch stützt, um in der Folge das Spannungsverhältnis zwischen epistemischer Ungerechtigkeit und Partizipation zu skizzieren.

Die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe stellt fest, dass «[sich] [d]ie Frage ‘Warum Partizipation?’ formell nicht [stellt], denn: Partizipation ist (...) ein Recht, welches Kindern zusteht und ihnen gewährt werden muss» (AGJ, 2018, S. 3). Die rechtliche Grundlage dafür liefert die UN-Kinderrechtskonvention, die auch die Schweiz im Jahr 1997 ratifiziert hat (Bundesamt für Sozialversicherungen, 2023). Sie sichert Kindern und Jugendlichen das Recht auf Partizipation als «unveräusserliches Persönlichkeitsrecht» (Wolff, 2021, S. 6) zu. Die einzige

Frage, die sich im Zusammenhang mit Partizipation stellt, so Wolff, ist, wie sich die Beteiligung und die Qualität von Partizipationsprozessen verbessern lässt. Auf jeden Fall gehe es nicht um die Frage, ob Partizipation in der stationären Jugendhilfe eine Rolle spielen sollte oder nicht (ebd., S. 4).

Auch wenn der rechtliche Rahmen die Notwendigkeit partizipativer Prozesse im Prinzip bereits hinreichend begründet, möchten wir an dieser Stelle einige fachliche Gründe anfügen, die erklären, warum die Handlungsmaxime der Partizipation in den UN-Kinderrechten verankert wurde. Schnurr (2022) macht drei Argumentationslinien aus, die zusammen die Begründung liefern, warum Partizipation Teil der Kinderrechtskonvention ist.

Die demokratiethoretische Argumentation nimmt «ihren Ausgangspunkt in den Grundrechten auf Freiheit, Selbstbestimmung und freie Entfaltung der Persönlichkeit und bestimm[t] Partizipation als Ausübung politischer Rechte» (ebd., S. 18). Diese politischen Rechte müssen in allen Bereichen des gesellschaftlichen Zusammenlebens gewährleistet sein und schliessen dementsprechend die Leistungserbringer des Sozialstaats mit ein. «Die Partizipation der Leistungsempfänger muss in die Strukturen der Leistungsentscheidung und -erbringung durchgängig eingewoben sein. Der Sozialstaat muss (...) intern demokratisiert sein» (Meyer, 2009, S. 170 ff.). Weil die stationäre Jugendhilfe ein Leistungserbringer des Sozialstaats ist, gilt das Postulat der Partizipation folglich auch für dieses Handlungsfeld.

Die dienstleistungstheoretische Argumentation basiert darauf, dass «personenbezogene Dienstleistungen», wie die stationäre Jugendhilfe eine ist, «'uno actu' erbracht [werden], d.h. Produktion und Konsumtion fallen in zeitlicher Hinsicht zusammen und Nutzer*innen sind notwendig zugleich Ko-Produzent*innen» (Schnurr, 2022, S. 18). Das sozialpädagogische Vorgehen ist kein «ingenieurales» (vgl. Oevermann, Kp. 4.2.1), sondern ein Vorgehen, das nicht ohne Aushandlung und Verständigung auskommt und daher grundsätzlich partizipativ angelegt ist²⁹. Ausgehend von diesem Strukturmerkmal «sind Partizipation und Mitwirkung der Nutzer*innen strukturelle Voraussetzungen und Erfolgsbedingungen personenbezogener Dienstleistungen» (Schnurr, 2022, S. 18).

Die pädagogische und bildungstheoretische Argumentation schliesslich knüpft an «Mündigkeit, Urteilskraft, und Handlungsfähigkeit als abstrakte Ziele von Bildung» (Schnurr, 2022, S. 19) an. In Ergänzung zu Schnurr sind wir der Ansicht, dass auch die Persönlichkeits-

²⁹ Allerdings bedeutet das nicht, dass Aushandlung und Verständigung bereits hinreichende Gründe für Partizipation darstellen. Wie wir im folgenden Unterkapitel (4.2.3) genauer ausführen werden, geht mit einer voraussetzungsreicheren Vorstellung von Partizipation, die über Verständigung und Aushandlung hinausgeht, immer auch Mitbestimmung und Entscheidungskompetenz seitens der Jugendlichen einher. D.h., wer mit Jugendlichen in einen kommunikativen Aushandlungsprozess tritt, sie aber nicht mitbestimmen und mitentscheiden lässt, handelt nicht im engeren Sinn partizipativ.

und Identitätsentwicklung (vgl. Kp. 4.1.1) sowie der gelingendere Alltag (vgl. Kp. 4.1.2) Ziele sozialpädagogischer Arbeit sind, die sich allerdings analog zu den obigen drei Zielen nur im Modus der Partizipation erreichen lassen.³⁰ Wir stimmen also grundsätzlich zu, «dass es unhintergebar die Subjekte selbst sind, die ihre Bildung hervorbringen» (ebd., S. 19). Bildung ist immer Selbstbildung und kann weder verschrieben noch angeordnet werden (ebd.).

Orte der Bildung, zu denen auch die stationäre Jugendhilfe zählt, müssen folglich so beschaffen sein, «dass sie zur Selbst- und Weiterfahrung wie auch zu kritischen Auseinandersetzungen anregen» (ebd.) und dadurch zur Entwicklung von Urteilskraft, Handlungsfähigkeit und einer eigenständigen Persönlichkeit beitragen. All diese Ziele sowie das Bewusstsein, dass die individuellen Bedürfnisse mit den Wünschen anderer Menschen potenziell in Konflikt stehen, können nur durch positive Beteiligungserfahrungen gefördert werden. Wolff (2021) vertritt daher sogar die Ansicht, «dass Pädagogik ohne Beteiligung gar nicht funktionieren kann» (ebd., S. 8). Gerade Jugendliche der stationären Jugendhilfe erlebten in ihren Herkunftsmilieus häufig wenig oder gar keine Räume, in denen sie positive Selbstbestimmungserfahrungen hätten machen können. Umso wichtiger ist es, dass die stationäre Jugendhilfe Möglichkeiten schafft, in denen Selbstwirksamkeitserfahrungen gemacht werden können (ebd., S. 6).

Besonders durch diese dritte Argumentation werden die Zusammenhänge zwischen Partizipation und den Aufträgen stationärer Erziehungshilfe erkennbar. Das Ziel der subjektiven Handlungsfähigkeit nach Böhnisch (vgl. Kp. 4.1.3) kann nur über den Weg der Partizipation erreicht werden. Eine Steigerung des Selbstwerts, Selbstwirksamkeit und soziale Anerkennung kann ein Individuum nur dann erfahren, wenn es aktiv in die sozialpädagogische Arbeit miteinbezogen wird und Möglichkeiten der Mitbestimmung erhält.

Auf alle drei Argumente verweist Thiersch (2020), wenn er Partizipation als eine von mehreren Struktur- und Handlungsmaximen einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit definiert (ebd., S. 139 ff.). Er hebt Partizipation als «Grundprinzip der demokratischen Gesellschaft» (ebd., S. 139) genauso hervor, wie er darauf hinweist, dass jede Unterstützung und Hilfe der Sozialen Arbeit eine «Koproduktion» (ebd.) zwischen Klientel und Fachkraft ist. Schliesslich ist er sich bewusst, dass sich Menschen im Rahmen einer lebensweltorientierten

³⁰ So geht Wolff (2021) davon aus, dass Partizipation eine der zentralen Voraussetzung dafür ist, dass die Entwicklung von Jugendlichen gelingen kann: «Beteiligung ist die Basis, aus der sich Persönlichkeitsentwicklung überhaupt erst entfalten kann» (ebd., S. 7). Zusätzlich dazu ist zu beachten, dass Jugendliche u.a. mit Verweigerung oder widerwilliger Kooperation reagieren, wenn Partizipationsmöglichkeiten als unzureichend wahrgenommen werden, wodurch die Arbeit an den genannten Zielen erschwert wird. Darüber hinaus erleichtern partizipative Prozesse den Jugendlichen, über Gefährdungen wie bspw. Misshandlungen zu sprechen (Schoch et al., 2023, S. 95).

Jugendhilfe nur dann «als Subjekte ihres eigenen Lebens erfahren» können, wenn «Partizipation eines ihrer konstitutiven Momente [ist]» (Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit, 1990, S. 88). Das heisst, er bestätigt, dass die subjektive Handlungsfähigkeit, die Schnurr als bildungstheoretisches und Böhnisch als sozialpädagogisches Ziel definieren, nur über Partizipation erreicht werden kann. So kommt er zur Überzeugung, dass «[d]ie Grundintention der Lebensweltorientierung in ihrem Ausgang von der Eigensinnigkeit der alltäglichen Bewältigungserfahrungen der Adressat*innen und vielfältige Einzelaspekte der pädagogischen Arbeit in der Handlungsmaxime Partizipation gleichsam zusammengefasst [scheinen]» (Thiersch, 2020, S. 139 ff.).

Wir haben die verschiedenen Gründe beschrieben, die dazu geführt haben, dass Partizipation Eingang in die UN-Kinderrechte fand und im pädagogischen Fachdiskurs breit abgestützt ist. Um nun besser zu verstehen, wie epistemische Ungerechtigkeit und Partizipation zueinander stehen, bedarf es zunächst eines genaueren Verständnisses von Partizipation. Verschiedene Autor:innen (u.a. Hart, 1992, S. 8; Wright et al., 2010) beschreiben Partizipation als Stufenmodell bzw. als Kontinuum, das von Manipulation und Fremdbestimmung mit einem geringen Grad an Autonomie über Einbeziehung bis hin zu Selbstbestimmung und Entscheidungsmacht mit einem entsprechend hohen Grad an Autonomie reicht.

Wir beziehen uns hier auf Wright et al. (2010), welche Einbeziehung, Information und Anhörung lediglich als Vorstufen von Partizipation bezeichnen. Anhörung meint, dass die Sichtweise der Jugendlichen bspw. in Form einer Befragung eingeholt wird. Einbeziehung hingegen ist zu verstehen als eine Beratung seitens der Jugendlichen. In beiden Fällen bestehen keine Verbindlichkeiten; es gibt keine Garantie, dass die Sichtweisen der Jugendlichen in die Entscheidungen miteinbezogen werden. Deshalb bezeichnen sie keine Partizipation im engeren Sinn (Bethmann et al., 2021, S. 1085).

Von 'echter' Partizipation ist erst im Fall von Mitbestimmung, teilweiser Entscheidungskompetenz und Entscheidungsmacht zu sprechen. Im Unterschied zu den Vorstufen kommt den Jugendlichen bei echter Partizipation «eine formale, verbindliche Rolle in der Entscheidungsfindung» (ebd.) zu. Im Fall der Mitbestimmung haben Jugendliche ein Mitspracherecht, das sich z.B. in der Mitgliedschaft von Jugendlichen in Entscheidungsgremien abbildet. In wichtigen Fragen kommt es zu Aushandlungen zwischen Jugendlichen und den Entscheidungsträgern, wobei den Jugendlichen bzw. deren Vertretern «keine alleinigen Entscheidungsbefugnisse» (ebd.) zukommen. Auf der vorletzten Stufe – der teilweisen Entscheidungskompetenz – kommt zum Mitspracherecht das Beteiligungsrecht hinzu: Teile von Massnahmen können selbst bestimmt werden. «Die Verantwortung für die Massnahme liegt jedoch in den Händen von anderen, z. B. bei Mitarbeitern einer Einrichtung» (ebd.). Auf der Ebene der Entscheidungsmacht besteht ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen Jugendlichen und

anderen Akteuren. Die Jugendlichen bestimmen «alle wesentlichen Aspekte einer Massnahme selbst» (ebd.). Die Fachpersonen sind zwar beteiligt, «sie spielen aber keine bestimmende, sondern eine begleitende oder unterstützende Rolle» (ebd.).



Abbildung 2: Partizipationsstufenmodell nach Wright et al. (2010, S. 42)

Folgt man diesem Modell, so ist echte Partizipation nur dann möglich, wenn Jugendliche ein zur Anwendung gebrachtes, formell abgesichertes Recht auf Mitsprache und Beteiligung erhalten. Damit ist epistemische Ungerechtigkeit allerdings noch nicht ausgeschlossen. Es ist denkbar, dass Jugendliche ein (teilweises) formelles Mitsprache- und Beteiligungsrecht erhalten, ohne dass die Fachpersonen sie als glaubwürdige Gesprächspartner mit verständlichen Anliegen ansehen und akzeptieren. Jedoch sind wir der Ansicht, dass es sich in einem solchen Fall nicht um echte, sondern um Scheinpartizipation handelt. Denn das Recht auf Mitsprache und Beteiligung ist nur Mittel zum Zweck; es versucht sicherzustellen, dass Jugendliche die Räume erhalten, in denen sie Selbstwirksamkeitserfahrungen und positive Erfahrungen der Selbstbestimmung machen können, die sie zur persönlichen Entwicklung notwendigerweise benötigen. Echte Partizipation aber heisst, positive Selbstwirksamkeits- und Selbstbestimmungserfahrungen durch (partnerschaftliche) Aushandlung, Unterstützung und Begleitung zu fördern. Diese finden erst dann statt, wenn die Fachpersonen eine partizipationsfördernde Grundhaltung einnehmen (vgl. Kp. 5.2.1). Der Rechtsanspruch auf Partizipation allein vermag diese nicht zu garantieren (vgl. Kp. 5.1).

Partizipation bedingt also, dass Fachpersonen ein ehrliches Interesse am Gegenüber haben und bereit sind, ihre eigenen Haltungen infrage stellen zu lassen. Genauso müssen sie bereit sein, Konflikte argumentativ auszutragen, gute Gründe für ihre Haltungen ins Feld zu führen und die Meinung des Gegenübers nicht durch Zeugnisungerechtigkeit oder durch Verweis auf dessen vermeintliche Unverständlichkeit zu diskreditieren. Kurz: Sie müssen sich auf einen Verständigungsprozess einlassen, in dem wechselseitig auf Basis von Argumenten Geltungsansprüche anerkannt oder infrage gestellt werden können. Wenn Fachpersonen

hingegen in strategischer Manier versuchen, ein im Vornhinein festgelegtes Ziel in Verhandlungen mit Jugendlichen dank ihrer stärkeren Verhandlungsposition durchzusetzen, dann verkommt das Mitsprache- und Beteiligungsrecht im Deckmantel der Partizipation zur Manipulation.

Wie wir gezeigt haben, ist Verständigung unter Bedingungen epistemischer Ungerechtigkeit erheblich erschwert (vgl. Kp. 4.2.1). Ebenso erschwert ist das Beziehungshandeln (vgl. Kp. 4.2.2), das der Verständigung vorausgeht. Weil Partizipationsprozesse Verständigung voraussetzen, sind folglich erst dann echte Partizipationsprozesse wirklich denkbar, wenn Verständigung und Beziehungshandeln nicht durch hermeneutische oder Zeugnisungerechtigkeit verzerrt werden.

5. Partizipation in der stationären Jugendhilfe

Im vorherigen Abschnitt haben wir das Spannungsverhältnis zwischen zentralen Handlungsmaximen der stationären Jugendhilfe und epistemischer Ungerechtigkeit aufgezeigt. Dabei wurde deutlich, dass die genannten Handlungsmaximen durch epistemische Ungerechtigkeiten negativ tangiert werden. Sie führen dazu, dass das Handeln nach den erwähnten Handlungsmaximen erschwert wird. Das wiederum führt dazu, dass die Ziele, die in Kapitel 4.1 hergeleitet wurden, nicht oder nur teilweise erreicht werden (können). Am Beispiel der Handlungsmaxime Partizipation zeigen wir nun auf, dass die Theorie der epistemischen Ungerechtigkeit hilft, die Nicht-Einlösung des Partizipationsanspruchs besser zu verstehen. Dank Fricke's Theorie wird klarer, was erfüllt sein müsste, damit Partizipation in grösserem Umfang umgesetzt würde.

Wir beschränken uns hier auf die Handlungsmaxime der Partizipation, da sie einerseits ein Kinderrecht darstellt und die Nichtbeachtung dieser Maxime folglich einen Rechtsbruch darstellt. Andererseits wurde deutlich, dass die Handlungsmaximen Beziehungshandeln und Verständigung Voraussetzungen dafür sind, dass Partizipation gelingen kann. Verständigung und Beziehungshandeln führen zwar nicht notwendigerweise zu Partizipation, allerdings kann Partizipation nicht ohne Beziehungshandeln und Verständigung gelingen. Daraus folgt, dass den letzteren beiden Handlungsmaximen Beachtung geschenkt werden muss, soll die Handlungsmaxime Partizipation tatsächlich umgesetzt werden. Wir werden folglich auch auf diese beiden Handlungsmaximen Bezug nehmen, um deutlich zu machen, wie Partizipation gefördert werden könnte.

Das Kapitel gliedert sich in drei Abschnitte: Vor dem Hintergrund (1) empirischer Studien, die belegen, dass das Recht auf Partizipation bisher nicht zufriedenstellend verwirklicht wurde, werden wir (2) aktuelle Erklärungsansätze für dieses Phänomen diskutieren. Einen Fokus werden wir dabei auf Klaus Wolfs viel beachtete und breit rezipierte Studie zu Machtprozessen in

der Heimerziehung legen. (3) Abschliessend werden wir darlegen, wie die beigezogenen Erklärungsansätze durch Frickers Theorie der epistemischen Ungerechtigkeit erweitert werden können.

5.1 Empirische Befunde bezüglich Partizipationsmöglichkeiten

Obwohl Partizipation eine der drei Säulen der UN-Kinderrechtskonvention darstellt (Urban-Stahl, 2021, S. 639; vgl. Kp. 4.2.3) und in der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit als Struktur- und Handlungsmaxime fest verankert ist (Thiersch, 2020, S. 139; vgl. Kp. 4.2.3), wird das Recht auf Beteiligung und Mitbestimmung Jugendlicher in den stationären Erziehungshilfen nur unzureichend umgesetzt. So beschreibt Möller (2020, S. 8 ff.), dass Jugendliche sowie deren Eltern häufig Mühe haben, in Kontakt mit den zuständigen Fachpersonen zu treten. Der Austausch ist oft «bürokratisch und langsam» (ebd.), es gibt häufige Zuständigkeitswechsel, die die Zusammenarbeit weiter erschweren. Zudem erleben Jugendliche die Platzierung und den Beginn der Unterbringung in einer stationären Einrichtung häufig als wenig partizipativ. In viele Entscheidungen werden die Jugendlichen und Eltern nicht miteinbezogen, wodurch sich das Gefühl breitmacht, fremdgesteuert zu werden. Wenig überraschend werden fehlende Mitbestimmungsmöglichkeiten beklagt und Jugendliche berichten davon, dass Fachpersonen häufig nicht zuhören oder sie nicht ernst nehmen würden. Es entsteht eine «Situation des Ausgeliefertseins» (ebd., S. 10).

Faltermeier und Stork (2017) weisen darauf hin, dass Eltern von fremdplatzierten Jugendlichen häufig das Wissen und die Fähigkeiten abgesprochen wird, etwas Relevantes zum Hilfeprozess beizutragen. Trotz des Wissens um die meist sehr belastenden sozioökonomischen Rahmenbedingungen, in denen sich diese Familien befinden, wird das Ersuchen von Unterstützung und Hilfe nicht selten als «persönliche Schwäche» (ebd., S. 217) interpretiert und die Schuld an der Situation den Eltern angelastet. Fachpersonen der Jugendhilfe nehmen gegenüber den betroffenen Familien stigmatisierende Haltungen ein, die ihnen eine (vermeintliche) Legitimation liefern, sie nicht aktiv in den Hilfeprozess miteinzubeziehen. Die Eltern entwickeln aufgrund dessen in vielen Fällen Scham- und Schuldgefühle. Zu ähnlichen Erkenntnissen kommt auch Knuth (2020, S. 14): Ihr zufolge werden Ausgrenzungs- und Stigmatisierungserfahrungen der Eltern durch Akteure der Heimerziehung teilweise verstärkt.

Schoch et al. (2023, S. 90 ff.) haben in ihrer Studie Jugendliche zwischen 14 und 19 Jahren auf ihre Partizipationserfahrungen in Schweizer Kinderschutungsverfahren befragt. Sie stellen fest, dass die Erfahrungen hinsichtlich der Möglichkeit, auf Entscheidungen Einfluss zu nehmen und im Entscheidungsfindungsprozess miteinbezogen zu werden, sehr unterschiedlich ausfallen und weder durchgehend positiv noch negativ ausfallen. Auch beobachteten sie, dass Eigenschaften wie Beharrlichkeit oder alternative Strategien wie Rückzug oder strategische Kooperation in manchen Fällen notwendig waren, um den eigenen Anliegen und

Bedürfnissen mehr Gewicht zu verleihen. Des Weiteren merken sie an, dass die wahrgenommene Qualität der Beziehung zu Bezugs- und Fachpersonen wesentlichen Einfluss auf die Nutzung und Inanspruchnahme von Partizipationsmöglichkeiten hat. «Eine vertrauensvolle Arbeitsbeziehung wird in allen Interviews angesprochen und als zentral angesehen, um sich Gehör zu verschaffen» (ebd., S. 93). Die Fachpersonen nehmen dabei eine Übersetzungs-, Begleit- und Bestärkungsfunktion ein. Die Autor:innen resümieren, dass Partizipation oft «paternalistisch und expertokratisch gefärbt» (ebd., S. 94) ist: «Unsere Forschungsergebnisse zu Kinderschutzverfahren verweisen auf das Risiko, dass Partizipation auf das Erledigen einer Anhörungspflicht reduziert und als Prozessschritt verstanden wird, der einseitig durch Fachpersonen initiiert, gestaltet und den jungen Menschen gewährt wird» (ebd.). Aufgrund ihrer Forschung kommen sie zum Schluss, dass das Recht auf Partizipation einer enger gefassten und stärker formalisierten gesetzlichen Rahmung bedarf.

In einer anderen Schweizer Studie haben Schröder et al. (2023, S. 111 ff.) die Zufriedenheit von Jugendlichen mit den ihnen gewährten Partizipationsmöglichkeiten untersucht und diese mit den Zufriedenheitswerten anderer Bereiche der Platzierung verglichen. Aus der Studie ging hervor, dass «[i]m Vergleich der verschiedenen Bereiche aus den Zufriedenheitsbefragungen die Bewertungen der Partizipationsmöglichkeiten in die Gruppe mit den im Schnitt schlechtesten Bewertungen [fielen]» (ebd., S. 115). Innerhalb des Bereichs der Partizipationsmöglichkeiten erhielten insbesondere das Mitspracherecht bei der Unterbringung sowie die Information im Hinblick auf weitere Unterbringungen niedrige Zufriedenheitswerten. Die Studie hält allerdings fest, dass «[d]ies nicht [bedeutet], dass die jungen Menschen gar nicht beteiligt wurden (...), sondern, dass sie nicht ausreichend in den für sie relevanten Bereichen einbezogen wurden» (ebd., S. 118 ff.). Insbesondere die Zufriedenheit in Bezug auf die Partizipationsmöglichkeiten während sensibler Übergangsphasen wurden niedrig eingeschätzt, wodurch «psychosoziale Hilfen im schlechtesten Fall zu einer weiteren Belastung und somit auch zur Reaktanz bei den jungen Menschen wie Eltern führen können» (ebd., S. 119). Auffallend war des Weiteren, dass die Unzufriedenheit mit den Partizipationsmöglichkeiten mit zunehmendem Alter grösser wurde. Vor dem Hintergrund der gesammelten Daten, kommt auch diese Studie zum Schluss, dass die Umsetzung des Partizipationsrechts weiter vorangetrieben werden müsse.

In Ergänzung zu der eben genannten Studie weisen Keller et al. (2023) darauf hin, dass subjektive Zufriedenheit nicht gleichzusetzen sei mit angemessenen Beteiligungsmöglichkeiten: «Zwar kann eine hohe Zufriedenheit an der fachlichen Qualität der Einrichtung liegen, jedoch auch an wenig Wissen seitens der Jugendlichen zu ihren Rechten und entsprechend geringen Erwartungen» (ebd., S. 141). Selbst wenn Partizipationsmöglichkeiten geschaffen werden und Jugendliche diese positiv bewerten, bleibt festzuhalten, dass stationäre Einrichtungen – gerade «wenn es um schwierige Abwägungsprozesse zwischen Schutz

einerseits und dem Ermöglichen von Erfahrungen andererseits geht» (Pluto, 2022, S. 144) – den Beteiligungsanspruch oft auf Kosten der Jugendlichen vernachlässigen. Verdeutlichen lässt sich dieser Umstand an der Covid-Pandemie. So weist Wolff (2021, S. 8 ff.) darauf hin, dass die Rechte der Jugendlichen auf Selbstbestimmung, Austausch und Beteiligung während der Pandemie gelitten haben.

Ausgehend von den an dieser Stelle referierten Untersuchungen scheint der ernüchternde Befund Storcks (2007) weiterhin zuzutreffen. Ihm zufolge scheint die «Stärkung von Partizipation» für den Bereich der stationären Jugendhilfe «ein besonders notwendiges aber zugleich schwieriges Unterfangen zu sein, da sie in besonderer Weise aufgrund ihrer Strukturen zur Bevormundung von Individuen neigt» (ebd., S. 37).

5.2 Erklärungsansätze

In Anbetracht dieser Studien, die allesamt darauf hindeuten, dass Jugendlichen der stationären Jugendhilfe ihr Partizipationsrecht in Teilen genommen wird, stellt sich die Frage, weshalb dem so ist. Worauf lässt sich diese Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit zurückführen?

5.2.1 Haltung der Fachpersonen, Personalmangel, Zeitdruck

Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass Partizipation nicht allein durch engere gesetzliche Rahmenbedingungen sichergestellt werden kann. Damit Partizipation tatsächlich umgesetzt wird, bedarf es einer positiven Grundeinstellung hinsichtlich des Partizipationsanspruchs sowie eine Motivation zur Beteiligung von Seiten der Fachpersonen (Günder, 2015, S. 59; Rätz et al. 2014, S. 250). «Ganz allgemein muss man festhalten, dass Rechte zu haben noch lange nicht bedeutet, sie auch problemlos eingeräumt zu bekommen» (ebd.).

Die Haltung der Fachpersonen ist einer der Gründe, weshalb Partizipation nicht im vorgesehenen Mass umgesetzt wird; auch heute noch herrscht teilweise eine fürsorgliche und paternalistische erzieherische Grundhaltung (vgl. Kp. 3.1.2). Das bedeutet zwar nicht, dass Beteiligung gar nicht stattfindet, allerdings erhält sie dadurch einen «gelegentlichen, zufälligen oder auch vom zeitweisen Wohlwollen der Erwachsenen geprägten Charakter» (Günder, 2015, S. 59), was sich mit den Studien von Schröder et al. und Schoch et al. deckt. Ein Grund, weshalb diese erzieherische Grundhaltung nach wie vor im Alltag zu finden ist, liegt nicht zuletzt darin, dass diese Haltung zumindest in Teilen durch neuere pädagogische Konzepte wie bspw. demjenigen der Neuen Autorität (vgl. z.B. Omer & von Schlippe, 2010) legitimiert wird. Die Neue Autorität versucht, die elterliche Präsenz zu stärken und vermittelt u.a., dass Fach- oder Bezugspersonen ihre Sichtweise rechtfertigen können, indem sie ein sichtbares «Unterstützernetz» (ebd., S. 30) aufbauen, das sie in ihren Entscheidungen und Interventionen stützt. Kritisch merkt Behringer (2023) an, dass die Neue Autorität Jugendliche durch solche

Vorgehensweisen «als 'Zu-Führende' porträtiert, deren Verhalten über in illustrierten Fallbeispielen als totalitäre anmutende Überwachung (Prinzip der Präsenz) veränderbar ist. Darüber lassen sich adultistische Interventionen begründen, (...) ohne dass für die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit besteht, sich an den Prozessen zu beteiligen» (ebd., S. 205). Haltungen, die Beteiligung verhindern, sind folglich nicht nur als Überreste veralteter Erziehungsvorstellungen zu sehen, sondern sie werden nach wie vor durch aktuelle erziehungswissenschaftliche Publikationen reproduziert.

Daneben weisen Rätz et al. darauf hin, dass Beteiligung ein zeitintensiver und bisweilen auch mühseliger Prozess ist, da «Kinder, Jugendliche oder Eltern nicht konkret sagen [können], was sie wollen, bzw. sich in einer für die Fachkräfte schwer verständlichen Weise [äußern]. In diesen Situationen muss zunächst eine gemeinsame Sprache gefunden werden» (2014, S. 250). Das Finden einer gemeinsamen Sprache erfordert Zeit und beteiligungsoffene Methoden. Dementsprechend wirken sich Zeitdruck und ein Mangel an gut ausgebildetem Personal negativ auf Partizipationsmöglichkeiten von Jugendlichen aus.

Zuletzt sei darauf hingewiesen, dass auch «schlichte Unbekümmertheit sowie Bequemlichkeit, die eingeschlagenen Wege zu verlassen» (Günder, 2015, S. 60) sowie der Unwille, Machtansprüche aufzugeben (Rätz et al. 2014, S. 250), die Partizipationsmöglichkeiten der Jugendlichen ungerechtfertigterweise beschneiden können.

5.2.2 Theoretische Dilemmata

Patriarchalische Haltungen und Methoden, Personalmangel und Zeitdruck sowie Bequemlichkeit liefern unmittelbar einleuchtende Antworten auf die Frage, weshalb Jugendliche nur ungenügend in Entscheidungen miteinbezogen werden und in relevanten Fragen mitbestimmen können. Neben diesen offensichtlichen Gründen gibt es eine Reihe tieferliegender theoretischer Dilemmata und Widersprüche, die Partizipation erschweren und deren Auflösung sich deutlich schwieriger gestaltet. Stork fasst sie unter den Begriffen «Expertendilemma», «Politik versus Pädagogik», «Methodendilemma» sowie «Individuum oder Gemeinschaft» zusammen (2007, S. 86 ff.). Wir beschränken uns hier auf die Beschreibung des Experten- und Methodendilemmas, weil wir der Ansicht sind, dass die Theorie epistemischer Ungerechtigkeit insbesondere hinsichtlich dieser zwei Dilemmata neue Perspektiven eröffnet - wenngleich sie dadurch nicht aufgehoben werden können.

Der dem Expertendilemma zugrundeliegende Konflikt besteht darin, dass der Demokratie- und Partizipationsanspruch in Spannung steht zu den «gesellschaftlichen Erziehungs- und Normalisierungsansprüchen sowie individuellen Leistungsansprüchen der Adressaten von Erziehungshilfen» (ebd., S. 87). Die stationäre Jugendhilfe hat einerseits einen an klassischen Erziehungsvorstellungen orientierten Auftrag, der darin besteht, intentional auf Jugendliche einzuwirken und sie mit Blick auf ein bestimmtes gesellschaftlich vorgegebenes Ziel zu

beeinflussen und anzupassen, wozu ausgebildetes Personal (Expert:innen) benötigt werden. Partizipation in einem demokratischen Sinn hingegen ist ein «wechselseitige[r] Austausch, Geben und Nehmen, gegenseitiges Lernen» (ebd., S.90), und weniger ein einseitiges Einwirken. «Je mehr Experten es aber gibt, je stärker die Expertenrolle zudem betont wird, desto schwieriger wird eine Beteiligung auf Augenhöhe, in der die Erwachsenen nicht zuvor schon die Rollen klar definiert haben. Expertentum ist in modernen ausdifferenzierten Gesellschaften unerlässlich, gefährdet aber zugleich demokratische Ansprüche an Gleichheit und Deliberation» (ebd., S. 88). Die Praxis der Partizipation führt also dazu, «dass der Rahmen (...) prinzipiell immer brüchiger werden wird» (ebd., S. 90), in dem das Expertenwissen zur Anwendung gelangen kann. Partizipation erfordert deshalb eine «theoretische Selbstbegrenzung der Erziehungsidee und -ansprüche» (ebd.).

Mit dem Methodendilemma nähert sich Stork der Frage, «welche Methoden geeignet [sind], um Partizipation erfolgreich zu ermöglichen und dabei die unterschiedlichen Ansprüche zu balancieren» (ebd., S. 93). Es lassen sich verschiedene Gegensatzpaare ausmachen, von denen an dieser Stelle eines als Beispiel erwähnt werden soll: Die eine Seite betont, dass nur über direkte Beteiligung die tatsächlichen Haltungen und Meinungen der Jugendlichen zum Ausdruck gebracht werden könne. Die entgegengesetzte Seite gibt zu bedenken, dass Jugendliche nicht ohne weiteres wüssten, was ihre Bedürfnisse seien und diese daher nicht einfach abgefragt werden könnten. Damit Partizipation gelingen könne, brauche es anwaltschaftliche «Verstehens- und Übersetzungshilfen» (ebd.). Wie Stork an weiteren Beispielen zeigen kann, ist häufig nicht von vorneherein klar, mit welchen Methoden Partizipation in der stationären Jugendhilfe konkret umgesetzt und gelebt werden soll.

5.2.3 Machtprozesse nach Klaus Wolf

Wir haben bisher gezeigt, dass es eine Reihe praktischer Probleme (Personalmangel, Zeitdruck, paternalistische Grundhaltung) und theoretischer Herausforderungen (Experten- und Methodendilemma) gibt, die erklären, weshalb der Partizipationsanspruch bis heute nur ungenügend eingelöst wurde. Als letztes wollen wir nun auf Machtverhältnisse und -asymmetrien in der stationären Jugendhilfe eingehen, da sie unbestreitbar ein wesentliches Merkmal dieses Handlungsfelds darstellen und sich auf die Partizipationschancen auswirken. Eine sehr ausgearbeitete und profunde Studie zu Machtprozessen hat Klaus Wolf (1999) vorgelegt, die auf der Machttheorie Norbert Elias' basiert. Um Wolfs Ausführungen nachvollziehen zu können, bedarf es deshalb eines kurzen Exkurses in Elias' Machttheorie.

Exkurs in die Machttheorie Norbert Elias'

Norbert Elias gilt als vehementer Kritiker der Auffassung, der zufolge Individuen und Gesellschaft zwei strikt voneinander getrennte Dinge oder Objekte seien. Vielmehr hat er sich stark gemacht für eine Soziologie, die moderne Gesellschaften als historisch gewachsene,

interdependente und komplexe Beziehungsgeflechte beschreibt. So irreführend die Vorstellung von Gesellschaft ist, die jenseits der Individuen existiert, so wenig treffend lässt sich das Individuum als losgelöst von gesellschaftlichen Zusammenhängen und Zwängen beschreiben. «Was man durch zwei verschiedene Begriffe als 'Individuum' und 'Gesellschaft' bezeichnet, sind nicht (...) zwei getrennt existierende Objekte, sondern verschiedene, aber unabtrennbare Ebenen des menschlichen Universums» (Elias, 2006, S. 171).

Mit dem Begriff der Figuration versucht Elias, dieser begrifflichen und «gedanklichen Spaltung und Polarisierung» (ebd.) entgegenzuwirken: «Der Begriff der 'Figuration' dient dazu, ein einfaches begriffliches Werkzeug zu schaffen, mit dessen Hilfe man den gesellschaftlichen Zwang, so zu sprechen und zu denken, als ob 'Individuum' und 'Gesellschaft' zwei verschiedene und überdies auch noch antagonistische Figuren seien, zu lockern» (ebd., S. 172). Eine Figuration kann demzufolge als Beziehungsgeflecht oder als «strukturiertes Zusammenwirken und Interagieren von Individuen in sozialen Konstellationen» (Rosa et al., 2018, S. 209) definiert werden. Der Begriff der Figuration lenkt die Aufmerksamkeit weg von einer atomistischen Vorstellung des Menschen (*'homo clausus'*) hin zu den Interdependenzen, die die Menschen untereinander bilden (ebd., S. 176). Für Elias' Machtverständnis ist der Begriff der Figuration deshalb von zentraler Bedeutung.

Macht im Sinn Elias' ist eine «Struktureigentümlichkeit» (ebd., S. 119) jeder menschlichen Beziehung und entsteht durch unterschiedlich stark ausgeprägte Abhängigkeiten: «Wir hängen von anderen ab, andere hängen von uns ab. Insofern als wir mehr von anderen abhängen als sie von uns, mehr auf andere angewiesen sind als sie auf uns, haben sie Macht über uns, ob wir nun durch nackte Gewalt von ihnen abhängig geworden sind oder durch unsere Liebe oder durch unser Bedürfnis, geliebt zu werden, durch unser Bedürfnis nach Geld, Gesundheit, Status, Karriere und Abwechslung» (ebd.). Macht ist also nichts, was einseitig von der einen Seite ausgeht; Menschen in interdependenten Beziehungen sind nie weder im alleinigen Besitz von Macht noch komplett machtlos. Gleichzeitig kann Macht nur in Beziehungen entstehen, «denn niemand kann für sich allein Macht haben oder mächtig sein» (Imbusch, 2012, S. 172). Kurz gesagt: Wo Beziehungen sind, da ist Macht.

Dabei ist Macht immer eine Machtbalance, ein Zustand, in dem einige über mehr und andere über weniger Macht verfügen. Freilich soll der Begriff nicht dahingehend missverstanden werden, Machtverhältnisse als ausgewogenen Gleichgewichtszustände zu verstehen. «Selbstverständlich können in Machtbeziehungen erhebliche Machtdifferentiale bestehen, und die Machtchancen der Unterlegenen können extrem gering sein, im Verhältnis zu denen der Überlegenen» (Wolf, 1999, S. 127). Der Begriff der Machtbalance schärft aber den Blick dafür, dass auch im Fall grosser Machtdifferentiale die unterlegene Seite prinzipiell über Machtquellen verfügen kann. Darüber hinaus verdeutlicht diese Vorstellung, dass Macht kein statischer,

sondern vielmehr ein dynamischer und sich stetig wandelnder Zustand ist: «Machtbalancen können elastisch sein, sich kurzfristig ändern oder auch relativ stabil bleiben und sich nur über lange Zeiträume allmählich verschieben (ebd.).

Der Begriff der Machtquelle ist bereits angeklungen und soll nun weiter ausgeführt werden. Das obige Zitat von Elias hat deutlich gemacht, dass Macht und Abhängigkeiten nicht nur im offensichtlichen Fall von Gewalt auftreten, sondern ebenso bspw. im Zusammenhang mit Liebe oder Gesundheit - Bereiche also, die gewöhnlich und im alltäglichen Sprachgebrauch nicht mit Macht assoziiert werden. «Alles, was Menschen wünschen oder fürchten, kann in einem entsprechenden Kontext prinzipiell zu einer Machtquelle werden» (Wolf, 1999, S. 134). Machtquellen haben - mit Elias (2006) gesprochen - einen «polymorphen Charakter» (ebd., S. 118). Aus der Tatsache, dass «das Spektrum möglicher Bedürfnisse und Unlustquellen» (Wolf, 1999, S. 134) sehr umfangreich ist, folgt, dass Machtquellen eine grosse Variationsbreite aufweisen. Insofern ist eine allgemeine Klassifikation von Machtquellen erschwert und eine abschliessende Liste von Machtquellen scheint nicht möglich zu sein. Gleichzeitig verdeutlicht dieser Aspekt, dass Machtquellen an Bedeutung verlieren können, wodurch andere Machtquellen gleichzeitig an Bedeutung gewinnen. Dies untermauert die Tatsache, dass Macht im Sinn von Machtbalancen nichts Statisches, sondern dynamisch und wandelbar ist.

Grundsätzlich kann in der stationären Jugendhilfe die Tendenz beobachtet werden, dass sich «Machtbalancen in Richtung einer Verringerung von Machtdifferentialen, also zugunsten der weniger Mächtigen» (Wolf, 1999, S. 128) verschieben. Machtquellen wie beispielsweise physische Gewalt sind zunehmend verpönt und verlieren an Bedeutung. Hingegen erleben jene Machtquellen einen Bedeutungsgewinn, die die Position in Aushandlungsprozessen stärken und die Chance erhöhen, den eigenen Anliegen, Wünschen und Bedürfnissen argumentativ Geltung zu verschaffen (ebd., S. 129). Auf diesen Aspekt werden wir im weiteren Verlauf unserer Arbeit noch zurückkommen.

Abschliessend sei darauf hingewiesen, dass trotz der neutralen Verwendung und Normalisierung des Machtbegriffs sowie der eben beschriebenen Tendenz zur Verringerung von Machtdifferentialen Machtverhältnisse weit davon entfernt sind, unproblematisch zu sein, und tiefreichende negative Auswirkungen auf das Leben von Menschen in modernen Gesellschaften haben. Elias vergleicht das Eingebundensein moderner Menschen in Beziehungs- und Interaktionsgeflechten mit Kettengliedern: «Diese Ketten sind nicht in der gleichen Weise sichtbar und greifbar wie Eisenketten. Sie sind elastischer, variabler und wandelbarer; aber sie sind nicht weniger real, sie sind ganz gewiss nicht weniger fest» (Elias, 2001, S. 34). Macht erweitert oder schränkt den individuellen Entscheidungs- und Handlungsspielraum mitunter in erheblichem Mass ein. Wer in einer mächtigen Position ist, hat umgekehrt «eine besonders grosse gesellschaftliche Chance, die Selbststeuerung anderer Menschen zu beeinflussen und

das Schicksal anderer Menschen mitzuentcheiden» (ebd., S. 80). Aus der Tatsache der Unabwendbarkeit von Macht in menschlichen Beziehungen sowie der Notwendigkeit von «Interdependenzzwängen» (Elias, 2006, S. 121) für die menschliche Entwicklung folgt nicht, dass Macht in jedem Fall förderlich oder unproblematisch ist. Kritisch kommentiert Elias deshalb, dass «damit ganz gewiss nicht gesagt [ist], dass die gegenwärtige Form der Interdependenzen diejenige Art von Zwängen ausübt, die zur optimalen Aktualisierung menschlicher Potentiale beitragen» (ebd.). Die Integration in bestimmte Figurationen bestimmt also massgeblich, inwieweit individuelle Begabungen, Potenziale oder andere Fähigkeiten zur Entfaltung gebracht werden können.

Machtprozesse nach Wolf

Mit Bezug auf Elias' Machtverständnis arbeitet Wolf sieben Machtquellen heraus, mithilfe derer sich Machtprozesse in der stationären Jugendhilfe näher beschreiben lassen (Wolf, 1999, S. 142 ff.). Ihm zufolge gibt es sieben Machtquellen:

- Materielle Leistung und Versorgung
- Zuwendung und Zuwendungsentzug
- Sinnkonstruktion und Sinnentzug
- Orientierungsmittel
- Körperliche Stärke
- Teil des staatlichen Erziehungs- und Sanktionssystem
- Gesellschaftliche Deutungsmuster

Die Machtquellen bilden Machtbalancen, in denen davon ausgegangen wird, dass beide Seiten über Machtpotenziale verfügen. In der Summe aller Machtquellen ist allerdings ein eindeutiger Machtüberhang zugunsten der Fachpersonen auszumachen: «Die Kinder der Heimgruppe waren in Bezug auf mehrere Machtquellen von den Erzieherinnen abhängiger als diese von ihnen» (Wolf, 2016, S. 187). Wir beschränken uns im Rahmen dieser Arbeit auf eine genauere Beschreibung der letzten Machtquelle, da sich das Potenzial epistemischer Ungerechtigkeit anhand dieser Machtquelle besonders gut zeigen lässt. Vermutlich liessen sich auch Zusammenhänge zu anderen Machtquellen herstellen. Da wir diese aber nicht genauer aufzeigen, verzichten wir hier auf detaillierte Beschreibungen der übrigen Machtquellen.³¹

³¹ Im Anhang dieser Arbeit ist eine kurze Zusammenstellung aller Machtquellen zu finden.

Was meint Wolf mit gesellschaftlichen Deutungsmustern als Machtquelle? Zu Beginn ist festzuhalten, dass der Begriff Deutungsmuster vielschichtig ist und sich mindestens drei Arten von Deutungsmustern unterscheiden lassen: «kollektive Deutungsmuster, die für die Mitglieder einer Gesellschaft gelten, Deutungsmuster, die von Gruppen von Menschen geteilt werden, und individuelle Deutungsmuster» (Wolf, 1999, S. 280). Wolf interessiert sich dabei in erster Linie für «die Interdependenz zwischen kollektiven, gruppenspezifischen und individuellen Deutungsmustern» (ebd.).

Die Wirkung gesellschaftlicher Deutungsmuster wird folgendermassen zusammengefasst: «Deutungsmuster [strukturieren] die Wahrnehmung der Individuen, [ermöglichen] Handeln und die Rechtfertigung von Handlungen, [stehen] in Bezug zu konkreten alltäglichen Problemlagen und [erleichtern] die Konstruktion und Präsentation von sozialer Identität. Es gibt einen starken Einfluss von gesellschaftlichen und gruppenspezifischen auf individuelle Deutungsmuster» (ebd., S. 281). Am Beispiel des in der DDR zentralen Deutungsmusters der Umerziehung illustriert Wolf die Interdependenz zwischen kollektiven, gruppenspezifischen und individuellen Deutungsmustern. Zentrale Inhalte dieses Deutungsmusters waren u.a. «die Korrektur der individualistischen Gerichtetheit» verbunden mit der Annahme einer «Interessenkongruenz von persönlichen, Kollektiv- und gesellschaftlichen Interessen» sowie einer «Einheit von Kollektiv- und Persönlichkeitsentwicklung» (ebd., S. 287). «Weitere Ziele, die aus dem umfassenden Anspruch abgeleitet werden, sind die Erziehung zu einer sozialistischen Arbeitshaltung, die Erziehung zur Disziplin und die Erarbeitung eines klaren Klassenstandpunktes durch ideologische Rüstung» (ebd.). Hier zeigt sich eindrücklich, wie gesellschaftliche Deutungsmuster in die Definition pädagogischer Ziele und folglich auch in die Legitimation und Wahl der Methoden sowie in «Interpretationskategorien» (ebd., S. 288) einfließen. Pädagogisches Handeln vollzieht sich nach Wolf also immer in einem von gesellschaftlichen Deutungsmustern durchzogenen Rahmen.

Wolf weist des Weiteren darauf hin, dass sich gesellschaftliche Deutungsmuster nicht nur in den Pflichten, Rollenerwartungen und -verständnissen der Fachpersonen niederschlagen, sondern ebenso auf die Jugendlichen wirken. In manchen Fällen – allerdings nicht in allen – übernehmen die Jugendlichen die Deutungen. Solange aber die Deutungen der Fachpersonen in Übereinstimmung sind mit den gesellschaftlich dominanten Deutungen, haben sie auch im Fall eines Konflikts «erheblich bessere Chancen, ihre Deutungen durchzusetzen, da die Kinder die Erzieherdeutungen als etablierte, unabhängig von den individuellen Personen als gültig angesehene erleben würden» (ebd., S. 293). Treffen unterschiedliche Deutungen aufeinander, haben in der Regel diejenigen Deutungsmuster eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, sich durchzusetzen, die sich näher an den etablierten gesellschaftlichen Deutungsmustern befinden (ebd.).

Auch wenn wir hier spezifisch eine Machtquelle hervorheben und nicht näher auf die übrigen sechs eingehen, ist darauf hinzuweisen, dass die einzelnen Machtquellen in Elias' Machttheorie nicht losgelöst voneinander zu betrachten sind. Der Fokus auf eine Machtquelle reduziert die Komplexität der Machtprozesse und erleichtert so, den Zusammenhang zwischen epistemischer Ungerechtigkeit und Wolfs Konzeption zu verdeutlichen. Es ist uns aber bewusst, dass wir eine Vereinfachung vornehmen, die dem Machtgeschehen nicht vollständig gerecht wird. Keinesfalls sollte diese Darstellung dazu verleiten, Machtprozesse als statische Prozesse zu betrachten. Die Machtquellen stehen untereinander in Abhängigkeitsbeziehungen und beeinflussen sich gegenseitig. Eine Verschiebung der einen Machtbalance zieht Veränderungen auch in anderen Machtbalancen nach sich. Verliert bspw. die Machtquelle körperliche Gewalt an Bedeutung, gewinnen andere wie z.B. Orientierungsmittel oder gesellschaftliche Deutungsmuster an Bedeutung. Der Bedeutungsverlust der einen Machtquelle ist der Bedeutungsgewinn einer anderen.

Inwiefern hilft nun Wolfs Beschreibung der sieben Machtquellen, das Phänomen des nicht eingelösten Partizipationsanspruchs besser zu verstehen? Zunächst bestätigt die Studie, dass es ein ausgeprägtes Machtgefälle gibt zwischen Fachpersonen und Jugendlichen. Zwar wird auch deutlich, dass Macht nie als einseitiger Prozess zu verstehen ist, in dem die überlegene Seite einseitig auf die unterlegene Seite einwirkt; auch die Jugendlichen verfügen über Machtpotenziale. Gleichzeitig tritt durch die Untersuchung klar hervor, dass die Machtasymmetrie eindeutig zugunsten der Fachkräfte ausfällt. So resümiert Urban-Stahl in Bezug auf Wolf, dass sich mehrere Machtquellen ausmachen lassen, «die zu einer strukturellen Machtasymmetrie zu Ungunsten der Klient/innen führen. Im Zentrum dieser Strukturen steht der Status der Fachkraft als Professionelle/r» (2012, S. 142). Fachpersonen haben qua ihrer Stellung als Professionelle einen Machtüberhang, den sie dazu missbrauchen können, die Partizipationsansprüche der Jugendlichen zu übergehen (vgl. auch Kp. 3.1.2).

Wolfs Analyse der Machtasymmetrien liefert neben einer Erklärung, warum Partizipation nicht ausreichend umgesetzt wird, auch eine Kritik an diesem Zustand. Das Abhängigkeits- und Machtverhältnis, das aus der Nicht-Beteiligung entsteht, ist eine Form von Interdependenz, die mit Elias dahingehend kritisiert werden kann, dass sie gerade nicht «zur optimalen Aktualisierung menschlicher Potenziale» (Elias, 2006, S. 121) beiträgt. Denn Machtüberhänge und -differentiale sind zwar konstitutive Elemente pädagogischer Beziehungen, gleichzeitig sind sie nur dann legitimiert, wenn sie sich an die Aufgabe binden, Entwicklungschancen hervorzubringen und das Machtdifferential durch einen Zuwachs an Kompetenzen seitens der Jugendlichen zu verkleinern. Jegliche Machtausübung, die sich nicht an den Interessen der Kinder und Jugendlichen orientiert, ist problematisch (Wolf, 2016, S. 208 ff.; Wolf, 1999, S. 139). Wie wir unter Punkt 4.2.3 ausgeführt haben, ist Partizipation im Interesse der

Jugendlichen, denn sie führt zu einem Zuwachs an Kompetenzen und zu einer Abnahme des Machtüberhangs, während ein unzureichend umgesetztes Partizipationsrecht ein weder rechtlich noch pädagogisch zu legitimierendes Machtverhältnis perpetuiert.

Darüber hinaus erlaubt Wolfs Perspektive auf Macht, Verschiebungen in den Machtkonstellationen genauer zu betrachten. Insbesondere dadurch, dass körperliche Stärke, Sanktionen und Strafen sowie die Vorstellung einer «Befehls-Erziehung» tendenziell an Bedeutung verlieren, gewinnen diejenigen Machtquellen an Bedeutung, die die Chance erhöhen, die eigenen Argumente in Austauschprozessen durchzusetzen. Insgesamt wird die argumentative Stellung wichtiger, wodurch alle Machtquellen erstarken, die diese Position festigen (Wolf, 1999, S. 129). Auf den ersten Blick könnte man meinen, dass diese Verschiebung zugunsten der Jugendlichen ist. Wie wir im nächsten Abschnitt mithilfe von Fricker zeigen werden, führt diese Veränderung in der Machtkonstellation jedoch tendenziell zu einer Stärkung der Fachpersonen und nicht zu einer mächtigeren Position der Jugendlichen.

5.3 Erklärungserweiterung durch epistemische Ungerechtigkeit

Die ursprünglichen Fragen dieses fünften Kapitels waren: Wie lässt sich erklären, dass der Partizipationsanspruch bisher nicht angemessen eingelöst wurde? Und welchen Beitrag kann die Theorie epistemischer Ungerechtigkeit zu diesen Erklärungen leisten? Ausgehend von den dargestellten Erklärungsansätzen wollen wir uns abschliessend der zweiten Frage annehmen.

Mit Wolf lässt sich zeigen, dass es einen eindeutigen Machtüberhang zugunsten der Fachpersonen gibt, der dazu missbraucht werden kann, Partizipationsansprüche der Jugendlichen zu übergehen. Eine wichtige Machtquelle in diesem Zusammenhang sind gesellschaftliche Deutungsmuster. Wie wir unsere Umwelt, gegenwärtige Herausforderungen, Handlungsmöglichkeiten, andere Menschen oder uns selbst sehen, wird - so Wolf - durch gesellschaftliche Deutungsmuster strukturiert und geformt. Je nachdem, wie wir andere Menschen und uns selbst durch die Brille gesellschaftlicher Deutungsmuster betrachten, wird der individuelle Entscheidungsspielräume und die Chance zur Selbststeuerung eingeschränkt oder erweitert. Darin besteht die Macht gesellschaftlicher Deutungsmuster.

Nach Fricker ist Identitätsmacht die Macht, die von kollektiven Bildern und Imaginationen sozialer Identität ausgeht. Sie wirkt in Form weit verbreiteter Assoziationen zwischen sozialen Gruppen und Eigenschaften und kann ebenfalls Handlungen hervorbringen oder verhindern. Insofern kann die Macht, die von kollektiven Identitätsvorstellungen ausgeht, als gesellschaftliches Deutungsmuster interpretiert werden. Kollektive Bilder und Imaginationen als gesellschaftliche Deutungsmuster beeinflussen, wie wir die Glaubwürdigkeit anderer Personen beurteilen und sie hat direkten Einfluss auf die soziale Identität der betroffenen Person. Sind die Bilder durch negative Vorurteile verzerrt, so ist auch das Glaubwürdigkeitsurteil

zuungunsten der sprechenden Person verfälscht. Die daraus resultierende Zeugnisungerechtigkeit kann folglich als Resultat gesellschaftlicher Deutungsmuster angesehen werden.

Ähnliches gilt für die hermeneutische Ungerechtigkeit; auch sie kann als Resultat gesellschaftlicher Deutungsmuster interpretiert werden. In diesem Fall fungiert die Sprache selbst als gesellschaftliches Deutungsmuster. Wie ausgeführt wurde (vgl. Kp. 2.4), entsteht hermeneutische Ungerechtigkeit im Fall von hermeneutischen Lücken in den kollektiven Wissensressourcen, die dazu dienen, soziale Erfahrungen zu deuten und einzuordnen. Wir benötigen Sprache und Begriffe, um uns selbst und anderen soziale Erfahrungen verständlich zu machen. Kollektive Wissensressourcen als gesellschaftliche Deutungsmuster strukturieren und ermöglichen unsere Wahrnehmung. Gleichzeitig verhindern und verunmöglichen sie – wie im Fall hermeneutischer Ungerechtigkeit – ein adäquates Verständnis sozialer Erfahrungen; die lückenhaften Wissensressourcen lassen einen im Unklaren darüber, wie ein Erlebnis gedeutet werden soll.

So gesehen ist die Beantwortung der Frage, warum sich die Umsetzung des Partizipationsanspruchs nur schleppend entwickelt, bei Wolf prinzipiell sehr umfassend angelegt. Allerdings bleibt er eine spezifische Antwort schuldig, wie gesellschaftliche Deutungsmuster negativ auf Partizipationsansprüche wirken. Sein Fokus liegt auf dem Wandel gesellschaftlicher Deutungsmuster hinsichtlich des Auftrags von Erziehung sowie den Rollenerwartungen und Pflichten von Fachpersonen. Unter diesem Blickwinkel stellt er fest, dass es eine Verschiebung gibt von autoritären Deutungsmustern, die Jugendliche als fehlgeleitete, der pädagogischen Führung bedürftigen Individuen beschreiben, hin zu Erziehungsvorstellungen, die sich stärker an Aushandlung orientieren. So zutreffend diese Beschreibung ist, so wenig erklärt sie, warum Partizipation nicht stärker gelebt wird.

Wie wir bereits detailliert aufgezeigt haben, sind Glaubwürdigkeit und Verständlichkeit notwendige Bedingungen für Partizipation (vgl. Kp. 4.2). Mit Frickers Terminologie kann gezeigt werden, dass gesellschaftliche Deutungsmuster starke Konsequenzen auf das Glaubwürdigkeitsurteil und die Verständlichkeit von Jugendlichen haben und sie dadurch Partizipation erschweren. Wenn also – wie Wolf zurecht behauptet – diejenigen Machtquellen an Bedeutung gewinnen, die die Chance erhöhen, die eigenen Argumente in Austauschprozessen durchzusetzen, dann sind kollektive Bilder und Imaginationen als gesellschaftlichen Deutungsmuster, die die Glaubwürdigkeit und Verständlichkeit von Jugendlichen herabsetzen, unbedingt zu beachtende Machtquellen, weil sie Hinweise darauf liefern, weshalb Jugendliche immer wieder das Gefühl äussern, nicht gehört und übergangen zu werden. Gesellschaftliche Deutungsmuster in Form von negativen Identitätsvorurteilen und lückenhaften hermeneutischen Ressourcen schmälern ihre Möglichkeiten der Einflussnahme; sie sind eine der wesentlichen Machtquellen, die Partizipation behindern.

Neben dem Erklärungsansatz Wolfs können auch die übrigen hier verwendeten Ansätze (vgl. Kp. 5.2) durch die Theorie epistemischer Ungerechtigkeit erweitert werden. Rätz et al. (2014), Günder (2015) und Schoch et al. (2023) verweisen allesamt darauf, dass Partizipation durch eine expertokratische und paternalistische Haltung der Fachpersonen behindert wird. Mithilfe der Theorie epistemischer Ungerechtigkeit kann diese Haltung als eine Form von Zeugnisungerechtigkeit näher bestimmt und in ihrer Entstehung aufgeschlüsselt werden. Die meisten paternalistischen Haltungen sind in ihrem Kern ungerechtfertigte, auf Identitätsvorurteilen basierende Herabsetzungen der Glaubwürdigkeit einer Person. Paternalistische Haltungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie andere Personen nicht als Wissenssubjekte begreifen, die zu eigenständigen Haltungen und Entscheidungen kommen, sondern sie verstehen sie als hilfsbedürftige Objekte, die der fürsorglichen Führung durch Aussenstehende bedürfen. Fricker spricht in diesem Zusammenhang auch von epistemischer Objektivierung (vgl. Kp. 2.5).

Bei Fricker ist die Ursache von Zeugnisungerechtigkeit in einem identitätsbezogenen Machtverhältnis zu verorten. Diese Beschreibung hilft, das Phänomen des Übergehens der Klientensicht noch präziser zu erfassen. Denn im Unterschied zum Begriff der paternalistischen oder expertokratischen Haltung, der primär die Fachperson in den Blick nimmt (und als unzulässige Expertin kritisiert) würde Fricker eine paternalistische Haltung als eine spezifische Machtbeziehung oder ein bestimmtes Machtverhältnis beschreiben, das sowohl von den kollektiven Bildern hinsichtlich des Status einer Fachperson als auch von den kollektiven Imaginationen abhängt, die die Klientel der stationären Jugendhilfe betreffen. Es ist die spezifische Beziehung, die aus den unterschiedlichen sozialen Identitäten entsteht und die eine paternalistische Haltung evoziert. Wie wir in Kapitel 3.1.2 ausgeführt haben, sind die Fremdbilder, die Fachkräfte von ihrer Klientel haben, und die daraus resultierenden Selbstbilder besonders anfällig dafür, die Jugendlichen als «passive» und «defizitäre Wesen» (Messmer & Hitzler, 2007, S. 68) zu begreifen, weswegen die Jugendlichen scheinbar unvermeidlich auf pädagogische Fachkräfte angewiesen seien. Dies wiederum führt dazu, dass die Partizipationsansprüche der Jugendlichen übergangen werden. Beide Seiten in ihrer Beziehung zueinander müssen daher in den Blick genommen werden. Das Glaubwürdigkeitsurteil hängt sowohl von den die Jugendlichen betreffenden Vorurteilen als auch von den (Selbst)Bildern der Fachpersonen und der «eigenständigen Strukturqualität» (ebd., S. 70) professioneller Beziehungen ab.

Diese Betrachtungsweise führt sodann zu einem geschärften Verständnis, woher die paternalistische Haltung kommt und wie ihr begegnet werden könnte. Der Begriff der paternalistischen Haltung suggeriert, dass es vor allem auf die Einstellung und den Willen der Fachpersonen ankommt, diese Haltung abzustreifen. Sinngemäß kommt es nach Günder (2015) darauf an, die bequeme, bestimmende Stellung zugunsten einer Position einzutauschen, die durch mühsame und zeitintensive Aushandlungen zu einer unbequemen wird. Das ist sicher nicht falsch. Allerdings wird durch Fricker deutlich, dass eine paternalistische Haltung im Sinn

eines identitätsbezogenen Machtverhältnisses gerade im Kontext der stationären Jugendhilfe (vgl. Kp. 3.1) nichts ist, was einfach abgelegt werden könnte. Wie Fricker überzeugend darlegt, finden negative Glaubwürdigkeitsurteile häufig gerade trotz anderslautender Überzeugungen und aufgrund tief verankerter, verfestigter kollektiver Vorurteile und Identitätsbilder statt (vgl. Kp. 2.2). Darüber hinaus wurde deutlich, dass die stationäre Jugendhilfe nicht ohne negative Kategorisierungen ihrer Klientel auskommt (vgl. Kp. 3.1.2). Das führt in der Tendenz dazu, dass in der professionellen Beziehung zwischen Jugendlichen und Fachpersonen ein gewisses Mass an Paternalismus immer schon enthalten ist.

Das Verständnis der Fachpersonen-Klienten-Beziehung als einer identitätsbezogenen Machtbeziehung ist wohl nicht in der Lage, das beschriebene Expertendilemma aufzuheben (vgl. Kp. 5.2). Vielleicht kann es aber einen Beitrag leisten hinsichtlich der «theoretischen Selbstbegrenzung der Erziehungsidee» (Stork, 2007, S. 88), die durch Partizipationsansprüche notwendig wird. Fricker sensibilisiert dafür, dass Glaubwürdigkeitsurteile auf Vorurteile untersucht und gegebenenfalls revidiert werden müssen, genauso weist sie daraufhin, dass im Fall unverständlicher Aussagen zuerst nach unterstützendem «Beweismaterial» (2023, S. 235) gesucht werden soll, bevor Vorbehalte gegen eine Zustimmung geltend gemacht werden können. Beide Aspekte tragen in sich bereits die Idee einer Selbstbegrenzung bzw. sie relativieren den Expertenstatus und begünstigen dadurch Aushandlungsprozesse.

Neben der paternalistischen und expertokratischen Haltung wurden Schwierigkeiten in der Verständigung als weiteres Hemmnis für Partizipationsprozesse herausgearbeitet (vgl. 5.2.1). Als Ursache dafür wurden in erster Linie Zeit- und Personalmangel ausgemacht. Hier sei an Kapitel 4.2.1 erinnert, in dem wir den Zusammenhang zwischen Verständigung und epistemischer Ungerechtigkeit deutlich gemacht haben. Sowohl hermeneutische als auch Zeugnisungerechtigkeit behindern Verständigungsprozesse, weil es nicht zu einer wechselseitigen Anerkennung der Geltungsansprüche Verständlichkeit, Wahrheit und Wahrhaftigkeit kommen kann. Wollte man das Partizipationsproblem ausschliesslich mit einer Erhöhung der Personal- und Zeitressourcen adressieren, so muss davon ausgegangen werden, dass es nur in Teilen gelöst werden kann. Es gibt Verständigungsprobleme, die nicht mit mehr Personal gelöst werden können, sondern die ein spezifisches Wissen über die ihnen zugrunde liegenden Mechanismen erfordern. Die Begriffe hermeneutische und Zeugnisungerechtigkeit vermögen das Verständnis dahingehend zu erweitern.

Im Übrigen liefert dieser Zugang auch eine mögliche Antwort auf das Methodendilemma (vgl. Kp. 5.2.2). In Anbetracht hermeneutischer Ungerechtigkeit scheint eine Orientierung an Methoden unerlässlich, die helfen, eigene Bedürfnisse wahrzunehmen, bevor sie überhaupt formuliert werden können. Die Vorstellung, dass die Bedürfnisse der Jugendlichen

am besten dadurch repräsentiert werden, wenn sie direkt für sich sprechen können und die Fachpersonen sich so weit wie möglich heraushalten, scheint unter diesem Gesichtspunkt in die Irre zu führen.

Das Kapitel kann wie folgt zusammengefasst werden: Verschiedene aktuelle Studien kommen zum Schluss, dass der Anspruch und das Recht auf Partizipation ungenügend umgesetzt werden und weiter vorangetrieben werden müssen. Erklärungen für diese Diskrepanz zwischen Anspruch und Praxis finden sich unter anderem in mangelnden Zeit- und Personalressourcen, fürsorgerischen pädagogischen Einstellungen, theoretischen Dilemmata und Machtasymmetrien zugunsten der Fachpersonen. All diese Erklärungen vernachlässigen, dass Glaubwürdigkeitsurteile und die Möglichkeit, sich verständlich zu machen, wesentliche Faktoren für das Gelingen oder Misslingen von Partizipationsprozessen sind (vgl. Kp. 4.2). In Wolfs Analyse ist mit der Machtquelle 'gesellschaftliche Deutungsmuster' prinzipiell ein Erklärungsansatz angelegt, der negative Glaubwürdigkeits- und Verständlichkeitsurteile als partizipationsbehindernde Machtquellen begreift. Allerdings liefert erst Frickers Theorie der epistemischen Ungerechtigkeit das nötige theoretische und begriffliche Rüstzeug, um die gesellschaftlichen Deutungsprozesse im Zuge hermeneutischer und Zeugnisungerechtigkeit hinreichend präzise zu fassen.

5.4 Zwischenfazit

Vor dem Hintergrund all dieser Ausführungen wird deutlich, wie voraussetzungsreich professionelles Handeln ist und welche Bedingungen erfüllt sein müssen, um insbesondere partizipative Arbeitsformen zu ermöglichen. Um Partizipation zu fördern, sind Methoden gesucht, die den partizipationsbehindernden Machtüberhang der Fachkräfte zugunsten der Jugendlichen verschieben – und dies unter den erschwerenden Bedingungen potenziell vorurteilsbehafteter Bilder der Jugendlichen, übersteigter Selbstbilder der Fachkräfte und hermeneutischer Lücken, die die Macht der Sozialpädagog:innen insgesamt eher stärken. Weiter müssen die Methoden wenig äussere Steuerung bzw. eine relativ schwach ausgeprägte Expertenrolle und im Gegenzug einen möglichst grossen Gestaltungsraum seitens der Jugendlichen vorsehen, da nur so sichergestellt werden kann, dass die paternalistischen und expertokratischen Haltungen, welche unserer Ansicht nach nicht einfach abgelegt werden können, die Partizipationsprozesse nicht behindern. Zuletzt müssen die Methoden die Möglichkeiten auf Verständigung erhöhen, die nicht nur durch Personal- und Zeitmangel, sondern vor allem auch durch hermeneutische Lücken erschwert werden. Das heisst, die Methoden müssen Wege eröffnen, wie die Lücken, auch wenn es sich hierbei grundsätzlich um ein strukturelles Problem handelt, ansatzweise geschlossen werden können, und wie die Jugendlichen auch im Falle hermeneutischer Lücken Ausdrucksweisen für ihre Anliegen finden können. Wir sind der Ansicht, dass

die Pädagogik der Unterdrückten nach Freire methodische Anhaltspunkte liefert, wie diese Einsichten in die Praxis übersetzt werden könnten.

Nun könnte man an dieser Stelle einwenden, dass sich die Suche nach solchen Methoden erübrigt, da Fricker selbst mit der Tugend der Zeugnisgerechtigkeit und der Tugend der hermeneutischen Gerechtigkeit Wege aufzeigt, wie den geschilderten Problemen begegnet werden könnte. Der Grund, weshalb wir uns nicht ausschliesslich auf diese Vorschläge verlassen wollen, ist weniger ein inhaltlicher als vielmehr ein praktischer. Wir stellen uns nicht gegen Frickers Idee, sind aber der Ansicht, dass es vermessen wäre zu glauben, die Tugenden der hermeneutischen und vor allem der Zeugnisgerechtigkeit könnten im Rahmen des Studiums Sozialer Arbeit oder der Ausbildung zur Sozialpädagog:in erworben werden.

Im Fall der Zeugnisgerechtigkeit braucht es eine Vielzahl an korrigierenden Erfahrungen, um sich nur schon von einzelnen Vorurteilen lösen zu können. Das Korrigieren und Neutralisieren von Vorurteilen ist deshalb so aufwändig und nicht mit einer einzigen korrigierenden Erfahrung getan, weil viele Vorurteile historisch gewachsen sind und tief in den kollektiven Wissensressourcen verankert sind.³² Weil aber «unsere Zeugniserfahrung nicht maximal vielfältig ist, wird das Ausmass, in dem wir die Tugend [der Zeugnisgerechtigkeit, N.Z.] uneingeschränkt (...) auf alle Identitätsvorurteile, die es so gibt, anwenden können, lückenhaft bleiben» (Fricker, 2023, S. 140). Das Streben nach der Tugend der Zeugnisgerechtigkeit ist ein lebenslanger Prozess, der nie abgeschlossen sein kann. Selbst Personen, denen «die Korrektur bekannter Vorurteile zur zweiten Natur geworden ist», müssen stets wachsam bleiben «gegenüber dem Einfluss weniger vertrauter Vorurteile» (ebd.). Umso deutlicher wird, dass die Dauer des Studiums Sozialer Arbeit zu kurz ist und die Möglichkeiten korrigierender Zeugniserfahrungen zu beschränkt sind, als dass sich die Tugend der Zeugnisgerechtigkeit im Rahmen des Studiums ausbilden könnte.

Hinzu kommt, dass es einer grundsätzlichen Motivation zur Korrektur von und Auseinandersetzung mit verinnerlichten Vorurteilen bedarf, die nicht ohne Weiteres vorausgesetzt werden kann. So wie Männer mitunter von sexistischen Vorurteilen profitieren und die

³² So sind bspw. rassistische Vorurteile viel mehr als individuelle Vorurteile: Rassismus ist «ein System von Diskursen und Praxen, die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren» (Rommelspacher, 2009, S. 29). Rassismus dient der «Legitimation von gesellschaftlichen Hierarchien, die auf der Diskriminierung der so konstruierten Gruppe basieren. In diesem Sinn ist Rassismus immer ein *gesellschaftliches Verhältnis*» (ebd.). Rassismus ist nicht nur eine Herrschaftsideologie, sondern er ist vor allem auch tief verankert in gesellschaftlichen Strukturen: «Rassismus [ist] kulturell tief verankert, unter anderem in den Wissensbeständen und den weiterhin enorm verbreiteten Vorurteilen, den ökonomischen Verhältnissen und der Sozialstruktur sowie schliesslich in den normativen Legitimationsstrukturen der Gesellschaft» (El-Mafaalani, 2021, S. 16).

Beseitigung dieser Vorurteile auch mit einem Verlust von Privilegien einhergeht, so wird die sozialpädagogische Arbeit durch die Tugend der Zeugnisgerechtigkeit nicht unbedingt erleichtert, sondern - im Gegenteil: Konflikte und Auseinandersetzungen, in denen sich die Sozialpädagog:innen bis anhin aufgrund ihrer machtvollen Position einfacher durchsetzen konnten, werden zunehmen und bessere Argumente seitens der Fachpersonen erfordern. Es ist naheliegend, dass nicht alle Fachpersonen ohne Weiteres bereit sind, diese privilegierte Position aufzugeben. Aus diesen zwei Gründen braucht es Methoden, die – soweit dies möglich ist – den Sozialpädagog:innen eine Rolle zuweisen, die mit verhältnismässig wenig Macht und Einflussnahme verbunden ist. Die Methoden sollen sicherstellen, dass Sozialpädagog:innen selbst dann nicht zu starken Einfluss auf die Jugendlichen ausüben können, wenn sie sie aufgrund von negativen Identitätsvorurteilen als unglaubwürdig einschätzen.

Das Erreichen der Tugend der hermeneutischen Gerechtigkeit scheint auf den ersten Blick leichter. Wem eine Aussage unglaubwürdig oder unverständlich erscheint und gleichzeitig Grund hat, «an der Zuverlässigkeit seiner eigenen Vertrauensmuster zu zweifeln – wie bei hermeneutischer Ungerechtigkeit» (Fricker, 2023, S. 235), der oder die soll die eigenen Vorbehalte (zumindest vorübergehend) fallen lassen und sich bemühen, «unterstützendes Beweismaterial zu sammeln» (ebd.), um den nachteiligen Wirkungen hermeneutischer Lücken entgegenzuwirken. Doch in welchen Situationen muss eine Lücke in den hermeneutischen Lücken angenommen werden und wann nicht? Keineswegs zielt Frickers Theorie darauf ab, dass man allen Aussagen Glauben schenken muss und niemanden mehr für unglaubwürdig oder unverständlich halten darf. Selbstverständlich sind Vorbehalte gegenüber bestimmten Aussagen legitim und nicht in jedem Fall auf hermeneutische Lücken zurückzuführen. Das heisst, die Hörer:in muss ein hohes reflexives Bewusstsein ausbilden, um Fälle von hermeneutischer Ungerechtigkeit zu erkennen und unverständliche Aussagen in der Folge nicht als Unsinn zu interpretieren, sondern als verständlichkeitshemmende Lücke in den hermeneutischen Ressourcen. Die Ausbildung dieser Fähigkeit ist bereits herausfordernd und es kann nicht angenommen werden, dass diese Fähigkeiten in ausreichendem Mass im Studium erworben werden. Dieser Hinweis allein reicht allerdings noch nicht aus, um zu begründen, dass die Umsetzung dieser Tugend ähnlich wie im Fall der Tugend der Zeugnisgerechtigkeit nur annähernd und nur durch einen langen Lernprozess erreicht werden kann. Im Zweifel, so könnte man sagen, muss immer nach gegensätzlichem Beweismaterial gesucht werden. Das verkompliziert zwar die Arbeit, hilft aber, der Tugend gerecht zu werden.

Deutlich einschneidender scheint ein zweiter Einwand. Fricker meint, dass sich tugendhafte Hörer:innen in Situationen, in denen es ihnen nicht gelingt, die Bedeutung des Gesagten zu «durchdringen» (ebd., S. 235), eines Urteils enthalten sollen. Dies ist eine Anforderung, der Sozialpädagog:innen häufig nicht gerecht werden können, weil sie in der Regel unter

Entscheidungsdruck stehen. Das bedeutet nicht, dass sie in jedem Fall sofort zu einer Entscheidung kommen müssen, es bedeutet aber, dass eine Entscheidung oft nicht auf unbestimmte Zeit hinausgeschoben werden kann und sie früher oder später ein Urteil fällen müssen. Zudem fällt auf, dass Fricker ausgesprochen vage bleibt, wie die Suche nach unterstützendem Beweismaterial zu gestalten ist. So müsse die tugendhafte Hörer:in «durch die richtige Art von Dialog zu einem inklusiveren hermeneutischen Klima beitragen» (ebd., S. 234). Es brauche eine «proaktivere und gesellschaftlich bewusstere Art des Zuhörens» und man solle auch auf das hören «was *nicht* gesagt wird» (ebd.; Hervorh. i.O.). Der konkreteste Hinweis besteht darin, mit Menschen zu sprechen, «die eine ähnliche soziale Identität haben» (ebd.), wie die Person, die man versucht zu verstehen. Alles in allem bleibt die Hörer:in, die versucht, tugendhaft zu handeln, ziemlich allein gelassen in der Frage, wie sie hermeneutischen Lücken entgegenwirken könnte - vorausgesetzt sie erkennt die hermeneutische Ungerechtigkeit überhaupt. Sozialpädagog:innen sind also aufgrund der Anforderung, Entscheide treffen zu müssen, die die Klientel direkt betreffen, angewiesen auf praktische Werkzeuge, wie sie den Jugendlichen zu mehr Verständlichkeit verhelfen können, um selbst zu einem angemesseneren Glaubwürdigkeitsurteil zu gelangen. Diese praktischen Werkzeuge liefert Fricker nicht. Deshalb sind wir der Ansicht, dass der Verweis auf die Tugenden nicht ausreicht, um mit den Schwierigkeiten umzugehen, die wir mithilfe von Frickers Theorie in Bezug auf die Verbesserung der Partizipationsmöglichkeiten der Jugendlichen ausgemacht haben.

Im letzten Teil dieser Arbeit werden wir deshalb die Pädagogik der Unterdrückten nach Freire vorstellen, weil wir der Ansicht sind, dass diese beiden Konzepte sinnvoll auf die genannten Kritikpunkte zu reagieren vermögen und einen Beitrag zu mehr Partizipation in der stationären Jugendhilfe leisten können.

6. Pädagogik der Unterdrückten nach Paulo Freire

Das Kapitel erläutert zuerst die grundlegenden Gedanken und Haltungen Freires. Auf Basis dieser Einführung beschreiben wir in einem zweiten und dritten Schritt, wie Freire sein Bildungs- und Alphabetisierungsprogramm konkret umsetzt und inwiefern dieses Programm eine Antwort auf die Partizipationshemmnisse liefert, die wir mithilfe der Theorie epistemischer Ungerechtigkeit erarbeitet haben. Abschliessend machen wir einen Vorschlag, wie Freires Konzept auf die stationäre Jugendhilfe angewendet werden könnte, was es dabei zu beachten gilt und welche Schwierigkeiten möglicherweise zu erwarten sind.

6.1 Grundlagen

Paulo Freire (1921-1997) ist ein einflussreicher brasilianischer Pädagoge, der vor allem durch seine 'Pädagogik der Unterdrückten' weltweite Bekanntheit erlangte. Seine Theorie baut auf praktischer Alphabetisierungsarbeit und politischer Bewusstseinsbildung auf, die er in Brasilien aber auch in anderen Teilen dieser Welt durchgeführt und vorangetrieben hat (Haug, 2005, S. 39). Ziel seiner Pädagogik ist die Befreiung und Emanzipation unterdrückter Menschen und Klassen, die er in scharfer Abgrenzung zu autoritären Lehrformen über einen dialogischen Bildungs- und Lernprozess zu erreichen versucht (Freire, 1971/2022, S. 365).

Freires Pädagogik ist eine spezifische Reaktion auf die gesellschaftliche und politische Situation in Brasilien der 1960er Jahre und kann nur vor diesem Hintergrund eingeordnet und verstanden werden: «Brasilien (...) hatte im Jahre 1960 34.5 Millionen Einwohner, von denen jedoch nur 15.5 Millionen wahlberechtigt waren, weil das Wahlrecht an die Fähigkeit des Lesens und Schreibens gebunden war» (Figueroa, 1989, S. 11). Freire wollte durch praktische Alphabetisierungsprogramme die Macht der Eliten schmälern und den Demokratisierungsprozess vorantreiben (ebd., S. 12). Für ihn war allerdings klar, dass die blossе Vermittlung der Technik des Lesens und Schreibens nicht ausreichend sein würde, diese Ziele zu erreichen. Alphabetisierung bedeutet für Freire daher mehr als das Erwerben von Techniken; sie ist «darüber hinaus eine Methode der Bewusstseinsbildung» (ebd., S. 8). Alphabetisierungsprozesse sollen einhergehen mit einer «Änderung der Bewusstseinsstrukturen»³³, die «die Unterdrückten hindern, sich als Menschen wahrzunehmen und Anspruch auf ihre Rechte als Menschen zu erheben» (ebd., S. 8).

³³ «Von Anfang lehnten wir die Hypothese eines rein mechanistischen Alphabetisierungsprogramms ab und betrachteten das Problem der Erwachsenenbildung als Frage, wie man lesen lernt und zugleich das Bewusstsein entwickelt. Unser Ziel war es, ein Projekt zu konzipieren, mit dem wir gleichzeitig mit dem Lesenlernen von der Naivität zu einer kritischen Bewusstseinshaltung gelangen konnten» (Freire, 1974, S. 58).

Denn mehr noch als die tiefe Zahl wahlberechtigter Personen schockierte Freire «die Entdeckung der Kultur des Schweigens» (Lange in Freire, 1973, S. 10). Die brasilianische Bevölkerung ist verstummt und befindet sich in einem «Zustand des ‘Schweigens’» (Freire, 1973, S. 35), wobei das Charakteristikum dieses Zustands des Schweigens nicht die Stille oder das Ausbleiben jeglicher Reaktionen ist; vielmehr ist die Kultur des Schweigens gekennzeichnet durch Reaktionen, denen es an «kritische[r] Qualität» (ebd., S. 35 ff.) mangelt. Als Folge jahrelanger Unterdrückung ist ein grosser Teil der Bevölkerung Brasiliens nicht in der Lage, kritisch über sich und ihr Verhältnis zur Welt nachzudenken; sie sind «politische Analphabeten» (Freire, 1970/2007a, S. 38). «Ist der sprachliche Analphabet derjenige, der nicht weiss, wie man liest und schreibt, dann ist der politische Analphabet, ganz abgesehen davon, ob er lesen und schreiben kann, derjenige, der eine naive Vorstellung vom Menschen und seinem Verhältnis zur Welt hat, - ein naives Verständnis der sozialen Wirklichkeit. Für ihn ist diese Wirklichkeit eine blosse Gegebenheit, etwas, das ist wie es ist, und nicht etwas, das sich im Werden befindet» (ebd., S. 35).

Dieser Vorstellung einer statischen und scheinbar unveränderbaren Vorstellung von Welt, die u.a. dem «positivistische[n] Wirklichkeitsmodell mit seiner simplifizierenden theoretischen Basis» (Figueroa, 1989, S. 24) entspringt, widersetzt sich Freire genauso vehement wie der daraus abgeleiteten Vorstellung des menschlichen Bewusstseins als «etwas Leere[m] und Passive[m]» (ebd.), das es zu befüllen gilt. In Übereinstimmung mit Husserl hält Freire jede Annahme, die die «Natur als gegeben hinnimmt» (Husserl, 1910/1981, S. 19), für naiv und unterkomplex. «[D]ie Menschen erfassen die Gegebenheiten der Welt nicht in reiner Form» (Freire, 1974, S. 59). Hingegen ist das menschliche Bewusstsein ein «aktives Phänomen», das Welt subjektiv «verarbeitet, rationalisiert» (Figueroa, 1989, S. 24). Es bestehen dialektische, «nicht dichotomisierbar[e] Beziehungen zwischen Mensch und Welt» (Freire, 1970/2007b, S. 77). Weder soll der «Mensch isoliert von der Welt» noch soll «die Welt ohne den Menschen, den man unfähig glaubt, sie zu verändern» (ebd., S. 69), begriffen werden. Stattdessen ist der Mensch «insofern Mensch und die Welt ist insofern historisch-kulturell, als beide in ihrer Unfertigkeit in ständiger Beziehung zueinander stehen, wobei der Mensch die Welt verändert und die. (*sic!*) Auswirkungen der durch ihn bewirkten Veränderung selbst erfährt» (ebd.). Gerade weil die Welt in einer dialektischen Beziehung zum Menschen steht und sich beide gegenseitig hervorbringen, kann sie verändert und gestaltet werden.

Bildungsvorgängen und Lehrprozessen, die die Welt als etwas Gegebenes betrachten, das der blossen Vermittlung bedarf, diagnostiziert Freire folglich eine «Übermittlungskrankheit» (Freire, 1971/2022, S. 366). Diese besteht darin, dass die Wirklichkeit in einer Weise vermittelt

wird, «als wäre sie bewegungslos, statisch, abgezirkelt und voraussagbar» (ebd.).³⁴ Die Lehrpersonen befüllen ihre Schülerinnen und Schüler wie «Container» (ebd.) mit Wissen; je besser ihnen dies gelingt und je bereitwilliger die Schüler:innen das Wissen aufnehmen, desto eher gelten sie als gute Lehrpersonen respektive gute Schüler:innen. Freire bezeichnet diese Form der Erziehung auch als «Bankiers-Konzept» (ebd.; 1973, S. 60): «Erziehung [wird so] zu einem Akt der 'Spareinlage', wobei die Schüler das 'Anlage-Objekt' sind, der Lehrer aber der 'Anleger'» (Freire, 1971/2022, S. 366).

Genau diese Form der Bildung und Erziehung stellt eine «Praxis der Herrschaft» (ebd., S. 371) dar, die dazu führt, dass kritisches und kreatives Denken verkümmert und sich die Menschen stattdessen unterdrückerischen Strukturen anpassen und unterwerfen (ebd., S. 370 ff.). Die Menschen sind nicht in der Lage, eine kritische Distanz gegenüber der Welt einzunehmen und sie als veränderbar und gestaltbar wahrzunehmen.

Unter Bezugnahme auf Erich Fromm bezeichnet Freire die unterdrückende Form der Bankiers-Konzept als «nekrophil» (1973, S. 62). «Auf einer naturalistischen, statischen, mechanistischen, verräumlichten Schau des Bewusstseins begründet, verwandelt es Schüler in empfangende Objekte. Es versucht, Denken und Handeln zu kontrollieren, führt Menschen dazu, sich der Welt anzupassen, und setzt ihre kreativen Möglichkeiten ausser Kraft» (ebd.). Schlimmer noch als die Verhinderung kritischen und kreativen Denkens ist, dass die Unterdrückten beginnen, sich selbst zu erniedrigen, indem sie die negativen Ansichten und Meinungen, die die Unterdrücker über sie haben, internalisieren. «Sie hören so oft, dass sie zu nichts nutze sind, nichts wissen und unfähig sind, etwas zu lernen – dass sie krank sind, faul und unproduktiv –, so dass sie schliesslich von ihrer eigenen Unfähigkeit überzeugt werden» (ebd., S. 49).

Wenig überraschend besteht die Alphabetisierungsarbeit nach Freire daher nicht in der blossen Vermittlung der Kulturtechniken des Lesens und Schreibens (*leitura da palavra*), sondern vor allem in der «Fähigkeit, in der Welt wie in einem Buch zu lesen, die eigene Autorenschaft an dieser Welt zu erkennen und sie gegebenenfalls umzuschreiben. Die Metapher der 'Lesbarkeit der Welt (*leitura do mundo*) impliziere stets auch die Möglichkeit, die Welt in ihrer textuellen Form umzuschreiben» (Zumhof, 2012, S. 14 ff.). Mit dem Neologismus «conscientização» (Freire, 1970/2007a, S. 41) möchte Freire dieses Anliegen begrifflich fassen. Der

³⁴ Hier ist an Gabriel (2023; vgl. Kp. 3.1.1) zu erinnern, dessen Kritik anschlussfähig ist an Freire. «Es gibt kein abgeschlossenes, allumfassendes, wissenschaftlich-erwachsenes Weltbild, das wir irgendwie an unsere Kinder weitergeben könnten» (ebd., S. 9). Die Abwertung der Urteilskraft von Kindern und Jugendlichen hat auch etwas damit zu tun, dass wir eine falsche ('erwachsene') Vorstellung von Welt haben, die wir als einzig wahre und vernünftige jungen Menschen zu vermitteln glauben. Diese Perspektive überwindet Freire.

Begriff bezeichnet einen allgemeinen Prozess, «durch den hindurch Menschen sich bereit machen dafür, in die weltverwandelnde Aktion einzutreten» und ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, «die ‘gegebene Welt’ als die ‘gebende Welt’ zu erkennen. So gesehen bedeutet ‘conscientização’ eine fortwährende Entschlüsselung dessen, was im Menschen verborgen liegt, der ohne kritische Reflexion in der Welt handelt» (ebd., S. 41 ff.).

Der Weg zum kritischen Denken und zur *conscientização* führt gemäss Freire nicht über die Bankiers-Erziehung, sondern über die «problemformulierende Bildung»³⁵, deren Hauptaufgabe die «Entmythologisierung» (Freire, 1971/2022, S. 375) ist. Das kolonialisierte Bewusstsein der Unterdrückten muss «von aufoktroierten Mythen der Unterdrücker (z.B. Armut ist selbstverschuldet)» (Haug, 2005, S. 40) befreit werden. Die Kultur des Schweigens als «die hoffnungslose Sprachlosigkeit der Unterdrückten angesichts einer bereits verinnerlichten und unveränderlich erscheinenden Unterdrückung» (ebd.) muss durch eine neue Form der Bildung aufgebrochen und durch «ein kritisches und militantes Bewusstsein» (Garaudy, 1977, S. 180) ersetzt werden. Der «Gegenstand der Erziehung ist nicht mehr, die Werte der etablierten Ordnung zu reproduzieren, sondern die Widersprüche dieser Ordnung bewusst zu machen und auf diese Weise (...) die ‘subjektiven Voraussetzungen’ (...) einer Befreiung» (ebd., S. 180 ff.) zu formen.

Erziehungs- und Bildungsarbeit, die sich dem Ziel der echten Befreiung verschreibt, kann nicht darin bestehen, Wissen in anderen Menschen einzulagern; vielmehr ist sie ein Vorgang der «Aktion und Reflexion von Menschen auf ihre Welt, um sie zu verwandeln» (Freire, 1971/2022, S. 371). «Befreiende Erziehungsarbeit besteht in Aktionen der Erkenntnis, nicht in der Übermittlung von Informationen» (ebd., S. 372).

Der Hauptaspekt und Ausgangspunkt jeder befreienden Pädagogik ist dabei der Dialog, wodurch die Lehrerin des Schülers und umgekehrt die Schülerin des Lehrers aufhören zu existieren. «[E]s taucht ein neuer Begriff auf: der Lehrer-Schüler und die Schüler-Lehrer. Der Lehrer ist nicht länger bloss der, der lehrt, sondern einer, der selbst im Dialog mit den Schülern

³⁵ Aus der Beziehung Mensch-Welt entsteht die «Welt der Arbeit, des Schaffens, der Produktion, der Ideen, der Überzeugungen, der Wünsche, der Mythen, der Kunst und der Wissenschaft, kurz, die Welt der Kultur und der Geschichte» (Freire, 1970/2007b, S. 77). «Den Menschen diese Welt als Problem darzustellen, bedeutet, sie dazu aufzufordern, ihr eigenes Einwirken und das Einwirken anderer auf die Welt in seiner Totalität kritisch zu ‘erschauen’. Es bedeutet, die Welt von neuem zu ‘erschauen’, mit Hilfe des ‘Er-schauens’ des vorherigen ‘Er-schauens’, das in naiver und nicht umfassender Weise geschehen sein mag» (ebd., S. 78).

belehrt wird, die ihrerseits, während sie belehrt werden, auch lehren» (ebd.).³⁶ Freire ist überzeugt, dass «[e]s keine absolute Unwissenheit [gibt], ebensowenig wie es absolutes Wissen gibt» (Freire, 1974, S. 59). Forschung und Erkenntnis ist ein Sich-nähern an ein Objekt, wobei diese Annäherung immer im Dialog mit anderen oder mit sich selbst geschieht.

Objekte der Erkenntnis sind daher nicht länger «Privateigentum» (Freire, 1971/2022, S. 373) der Lehrpersonen, sondern Gegenstand der gemeinsamen Reflexion. «Auf diese Weise gestaltet der problemformulierende Pädagoge seine Reflexion beständig in der Reflexion der Schüler um. Die Schüler – nicht länger brave Zuhörer – sind nunmehr die kritischen Mitforscher im Dialog mit dem Lehrer» (ebd.). Bildung kann deshalb kein blosses Übertragen von Wissen sein, sondern ist «eine Begegnung, in der Erkenntnis gesucht» (Freire, 1970/2007b, S. 73) wird; sie «[ist] eine Erkenntnissituation, die Lehrende und Lernende als erkennende Subjekte miteinander verbindet» (ebd., S. 79).

Durch den Dialog und die Aufforderung, die Welt gemeinsam zu erkennen, entwickeln Schüler:innen ein kritisches Bewusstsein für die sie umgebende Welt und emanzipieren sich von unterdrückenden Strukturen, weil sie als «erkennend[e] Subjekt[e]» (Freire, 1970/2007b, S. 71) adressiert werden. «Lehrende-Lernende und Lernende-Lehrende stehen im befreienden Bildungsprozess beide als erkennende Subjekte den sie einander vermittelnden Objekten gegenüber» (ebd.). Damit steht Freire in Einklang mit der pädagogischen und bildungstheoretischen Argumentation für Partizipation, der zufolge «es unhintergebar die Subjekte selbst sind, die ihre Bildung hervorbringen» (Schnurr, 2022, S. 19; vgl. Kp. 4.2.3). Weder in dieser Argumentation noch in Freires Denken kann Bildung aufoktroiert, sondern nur in partizipativer und dialogischer Form gefördert werden.

Absolut zentral an Freires Pädagogik ist, dass der ganze Prozess der Bewusstseinsbildung nicht um seiner selbst willen geschieht, sondern stets Mittel zum Zweck gesellschaftlicher Veränderung ist: «Kritisches Verständnis führt zu kritischen Handlungen» (Freire, 1974, S. 61). Wird dieser Aspekt der freireschen Pädagogik vernachlässigt oder ausser Acht gelassen,

³⁶ Einen ähnlichen Gedanken entwickelten in jüngerer Zeit Rosa und Endres in ihrer Resonanzpädagogik: «Dort, wo Resonanzen in Gang kommen, findet ein wechselseitiger Antwort- und damit Verwandlungsprozess statt. Im Ergebnis sind die Schüler hinterher andere als am Anfang und der Lehrer hat sich ebenso verändert» (Rosa & Endres, 2016, S. 44). Auch sie betonen die Wichtigkeit dialogischer Prozesse (ebd., S. 52), in welchem dem Widerspruch und Dissonanzen (ebd., S. 21; ebd., S. 49) eine zentrale Rolle zukommen. Bildung gelingt dann, wenn «eine Beziehung des Hörens und Antwortens» (ebd., S. 23) zustande kommt. Hingegen misslingt sie, wenn die Lehrperson meint, ein Thema komplett zu beherrschen und zu kontrollieren und Schüler:innen ein Thema sich im Sinne des Verfügbar-machens aneignen (ebd.; ebd., S. 17)

«dann bleibt Utopie das, wofür dieser Begriff umgangssprachlich meist angewandt wird, ein blosses Hirngespinnst, 'eine Farce'» (Figueroa, 1989, S. 10).

6.2 Alphabetisierung nach Freire

Wie lassen sich die teilweise sehr abstrakten und theoretischen Gedanken in ein konkretes und praktisch anwendbares Bildungsprogramm überführen? Bemerkenswert an der Theorie und Arbeit Freires ist, dass er nicht 'nur' ein Verfahren entworfen hat, wie Personen, die weder schreiben noch lesen können noch über ein kritisches Bewusstsein verfügen, alphabetisiert werden *könnten*, sondern dass er seine Ideen in der Praxis *umzusetzen* versuchte und daraus neue Impulse für seine theoretische Arbeit zog. Freires «Pädagogik will kein abstrakter Schreibtischentwurf sein, sondern vielmehr eine Erziehungstheorie sein, die aus der Praxis hervorgeht, sich in der Praxis bewährt und eine mögliche Praxis der Befreiung einleitet» (Figueroa, 1989, S. 7). Als Professor war er sich nicht zu schade, den Kontakt mit der Landbevölkerung und der ärmeren städtischen Arbeiter:innenklasse zu suchen und im Austausch mit ihnen sein Alphabetisierungsprogramm zu entwickeln. «Diese Erfahrungen hat Freire konsequent zum zentralen Gegenstand seiner Erziehungstheorie erhoben» (ebd.) und sie bilden die Basis seines Alphabetisierungsprogramms.

Dieses lässt sich grob in vier Phasen unterteilen, denen sich dieses Unterkapitel der Reihe nach annimmt. Unsere Zusammenfassung fokussiert dabei, wie Freire das kritische Bewusstsein fördern will und weniger, wie er die konkreten Techniken des Lesens und Schreibens zu vermitteln beabsichtigt, da wir im Sinn haben, seine Methode auf den Kontext der stationären Jugendhilfe und das Themenfeld der epistemischen Ungerechtigkeit zu übertragen. Jugendliche der stationären Jugendhilfe können lesen und schreiben. Da Freires Pädagogik «als eine Art allgemeiner Didaktik anzusehen» ist, die sich «auf jede potentielle Lernsituation anwenden» (Bendit & Heimbürger, 1977, S. 125) lässt, sind wir aber der Überzeugung, dass sich Freires Pädagogik auch dann noch eignet, wenn es nicht primär um das Lesen- und Schreibenlernen geht.

6.2.1 Erste Phase – Untersuchung des Wortschatzes der Gruppe

Am Anfang jeder Alphabetisierung steht der dialogische Austausch mit der zu alphabetisierenden Gruppe. Dabei wird das Ziel verfolgt, sowohl «Wörter mit der grössten existentiellen Bedeutung und damit mit dem grössten emotionalen Gehalt» zu finden als auch «typische Redeweisen, Wörter und Ausdrücke, die mit der Erfahrungswelt der jeweiligen Gruppe verbunden sind» (Freire, 1974, S. 66). Diese Entdeckung der jeweiligen Erfahrungswelten erfolgt dialogisch in Form von informellen Gesprächen und Interviews. Diese Gespräche lassen «die Sehnsüchte, Frustrationen, den Unglauben, die Hoffnungen und das Bedürfnis nach Teilhabe» (ebd., S. 67) der Bevölkerung zu Tage treten. «Während dieser Anfangsphase tritt das

Erzieherteam in sehr fruchtbare Beziehungen ein und entdeckt oft unerwarteten Reichtum und Schönheit in der Sprache des Volkes» (ebd.).

Darüber hinaus soll in diesen Gesprächen erläutert werden, was mit dem Programm bezweckt wird. Das fördert zum einen das Vertrauen in die Fachpersonen, zum anderen wird damit von Beginn weg versucht, «die Alphabetisierenden zu ermutigen, selbst Verantwortung für ihren Erziehungsprozess zu übernehmen und ihre Mitsprache zum Ausdruck [zu, N.Z.] bringen» (Figuroa, 1989, S. 56). Die Personen, mit denen zusammengearbeitet wird, werden also von Anfang an als aktive Mitarbeitende oder Ko-Forschende in den Forschungsprozess miteinbezogen.

6.2.2 Zweite Phase – Generative Wörter und Themen

Die gesammelten Wörter und Redewendungen werden anschliessend auf ihren phonetischen Reichtum, ihre phonetische Schwierigkeit sowie auf ihre «Einbettung (...) in eine gegebene soziale, kulturelle und politische Wirklichkeit» untersucht (Freire, 1974, S. 68). Entlang dieser Kriterien können sogenannte «generativ[e] Wörter» (Freire, 1974, S. 68) und «generativ[e] Themen» (Freire, 1970/2007b, S. 82) ausgewählt werden. Generative Wörter und Themen sind «existenzielle Grenzsituationen, die von den betroffenen bewältigt werden müssen und aus denen sich weitere Themen erzeugen lassen» (Zumhof, 2012, S. 40). Freire will von der «Oberflächenstruktur der sprachlichen Äusserungen und Sprachspiele der zu Alphabetisierenden auf das ihnen zugrundeliegende 'verborgene Denken' schliessen» (ebd., S. 41). Generative Themen bieten die Möglichkeit, «in viele mögliche Themen weiter entfaltet zu werden, die ihrerseits nach der Durchführung neuer Aufgaben verlangen» (Freire, 1973, S. 84). Mit Fricker liesse sich sagen, dass generative Themen soziale Erfahrungen sind, die für die betroffenen wichtig zu verstehen sind, die sie in ihrer Tiefe aber noch nicht verstanden haben bzw. nicht verstehen können. Das Verständnis von sozialen Erfahrungen bleibt an der Oberfläche, weil die hermeneutischen Ressourcen nicht vorhanden sind, um den «verborgenen» Gehalt sozialer Erfahrungen zu decouvrieren (vgl. Kp. 2.4).³⁷

Dabei entscheiden nicht die Fachpersonen, welche Wörter und Themen genauer betrachtet und behandelt werden sollen, sondern alle beteiligten Personen gemeinsam im Dialog: «Wenn Bildung als eine eminent erkenntnistheoretische und folglich dialogische Situation

³⁷ «[D]ie Machtlosen [nehmen] soziale Erfahrungen eher schemenhaft [wahr] und [können] bestenfalls auf untauglichen Bedeutungen zurückgreifen, wenn sie versuchen, ihre eigenen Erfahrungen zu verstehen» (Fricker, 2023, S. 202). Das Schemenhafte und die untauglichen Erfahrungen sind vergleichbar mit der Oberflächenstruktur bei Freire. Während Freire von der Oberfläche in die Tiefe der sprachlichen Äusserungen will, möchte Fricker der schemenhaften Wahrnehmung durch präzisere und bedeutungsvollere Begriffe zu mehr Konturen verhelfen und die hermeneutische Dunkelheit ausleuchten.

gesehen wird, in der Lehrende-Lernende solidarisch in die gleiche Problematik einbezogen sind, dann wird deutlich, dass der Ausgangspunkt für den Dialog in der Suche nach dem programmatischen Inhalt liegt. Somit können die Probleminhalte, die später als Programm des Erkenntnisaktes dienen, weder von dem einen noch dem anderen der Dialogpole isoliert bestimmt werden» (Freire, 1970/2007b, S. 81).

6.2.3 Dritte Phase – Kodierung

Kodierung meint, dass die generativen Wörter und Themen in didaktisches Material transformiert werden. Die Themen und Wörter werden in verfremdeter Form wieder dargestellt und so «für einen dialogischen Austausch» (Zumhof, 2012, S. 42) vor- und aufbereitet. «Als Kodierung, mit der eine existenzielle Situation dargestellt wird, deren Inhalt zum zentralen Thema der Analyse hinführt, kann ein Photo oder eine Zeichnung dieser Situation ebensogut wie ein Plakat benutzt werden. Das Objekt, das die Kodierung darstellt – Photo, Zeichnung oder Plakat –, dient jedoch nur als Stütze. Eine visuelle Stütze ist eine visuelle Stütze und weiter nichts» (Freire, 1970/2007b, S. 88).³⁸

Kodierungen - in welcher Form auch immer - dienen also der Darstellung existenzieller Situationen. Sie schaffen Distanz durch Verfremdung und erlauben so, in den Austausch über den tieferliegenden Sinn (oder besser: Sinne) zu gelangen. «Vor eine pädagogische 'Kodierung' (Problemsituation) gestellt, die (...) eine gegebene existentielle Situation repräsentiert, setzen die Subjekte als Gesprächspartner sich mit dieser auseinander und suchen im Dialog die Bedeutung ihres Sinnes zu erfassen» (Freire, 1970/2007b, S. 85). Die Aufgabe der anleitenden Fachpersonen besteht nicht darin, zu sagen, was sie alles von der Wirklichkeit zu wissen glauben. Die Aufgabe besteht vielmehr darin, die Alphabetisanden «herauszufordern, immer tiefer in die Bedeutung des thematischen Inhalts einzudringen, vor den sie gestellt sind» (ebd.).

6.2.4 Vierte Phase – Dekodierung

«Wenn die Kodierung eine existentielle Situation repräsentiert, eine Situation also, die die Landarbeiter selbst erlebt haben und die sie, als sie sie erlebten, entweder nicht 'er-schauten' oder, falls sie sie 'er-schauten', sie sie nur einfach bemerkten, dann erlaubt ihnen die Dekodierung als Erkenntnisakt, das, was sie vorher 'er-schauten' oder auch nicht 'er-schauten', von neuem zu 'er-schauen'» (Freire, 1970/2007b, S. 85). Die Dekodierung ist nichts anderes als

³⁸ Unserer Ansicht nach muss sich eine inhaltliche Kodierung nicht auf visuelle Hilfsmittel beschränken. Ebenso gut vorstellbar ist, dass eine existentielle Situation mithilfe auditiver oder haptischer Mittel (z.B. Musikstücke oder Oberflächenstrukturen bestimmter Gegenstände) verfremdend dargestellt werden kann.

«die kritische Analyse dessen, was die Kodierung darstellt, und da ihr Inhalt Ausdruck der Wirklichkeit selbst ist, kommt es zur kritischen Auseinandersetzung mit eben dieser Wirklichkeit» (ebd., S. 87).

Im Fall von Freire werden die generativen Wörter, die in der Phase der Kodierung dargestellt wurden, «in Silben zerlegt» (Figueroa, 1989, S. 59) und neu angeordnet. Mit den in Silben zerlegten Wörtern «werden neue Wörter gebildet, welche zugleich aufgrund der in ihnen implizierten Themen den Diskussionsstoff bilden» (ebd.). Durch den Dialog und die bewusste Neugestaltung von Wörtern und Sprache werden die teilnehmenden Personen befähigt, einen neuen Blick auf die Welt zu werfen, der es ihnen erlaubt, die Welt kritisch und als veränderbar zu betrachten. «Die Dekodierung ist somit ein dialektisches Moment, in dem alle Beteiligten in ihrer gemeinsamen Auseinandersetzung mit der sie herausfordernden Kodierung in ihrem Bewusstsein ihre Reflexionskraft im 'Er-schauen' des 'Er-schauten' von neuem zu (*sic!*) entwickeln, so dass die Dekodierung zu einer Art des 'Wieder-er-schauens' wird. Durch dieses 'Wieder-er-schauen' erkennen die Landarbeiter sich als Wesen, die die Welt verändern» (Freire, 1970/2007b, S. 86).

6.3 Freires Alphabetisierungsprogramm und Partizipation

Wir haben Freires Pädagogik ausführlich beschrieben. Inwiefern aber hilft Freires Ansatz, Partizipation in der stationären Jugendhilfe zu verbessern, die in Teilen durch epistemische Ungerechtigkeit beeinträchtigt ist? Drei Argumente sind unserer Meinung nach zentral: (1) Das Menschenbild und das Wissensverständnis sowie die daraus abgeleitete Haltung und Aufgabe der Fachkräfte bilden unserer Ansicht nach ein Paket, welches das Risiko der Entstehung von Zeugnisungerechtigkeit schmälert. Wir lesen Freire so, dass die Beurteilung der Glaubwürdigkeit der Klientel eine untergeordnete Rolle spielt. Folglich ist der verzerrende Einfluss von Identitätsvorurteilen auf das Glaubwürdigkeitsurteil – selbst wenn sie vorhanden sind – geringer. (2) Freires Alphabetisierungsprogramm zielt in erster Linie darauf ab, das kritische Bewusstsein (*conscientização*) zu entwickeln. Insofern können negative Identitätsvorurteile selbst zum Thema gemacht und kritisiert werden. Freires Alphabetisierungsprogramm kann eine korrigierende Wirkung in Bezug auf negative Identitätsvorurteile entfalten. (3) Freires Alphabetisierungsprogramm lässt sich für das Problem der hermeneutischen Lücken nutzbar machen. Sein Vorgehen eignet sich, um fehlende Begriffe zu entwickeln, die helfen, soziale Erfahrungen, deren Deutung der Klientel schwerfällt, besser zu verstehen. Diese Argumente führen wir im Folgenden detaillierter aus.

Wir interpretieren Freire dahingehend, dass für ihn die Einschätzung der Glaubwürdigkeit einer Person nicht von oberster Priorität ist. Das liegt daran, dass existenzielle Themen nicht in einer «originalen objektiven Reinheit ausserhalb der Menschen existieren – als wären Themen

Dinge. Tatsächlich existieren Themen *im* Menschen, *in* seinen Beziehungen mit der Welt, im Hinblick auf konkrete Tatsachen» (Freire, 1973, S. 89; Hervorh. i.O.).³⁹ Es gibt keinen neutralen aussenstehenden Standpunkt, von dem aus sich existenzielle Themen auf ihre Objektivität untersuchen und beurteilen liessen.⁴⁰ Natürlich gibt es Personen mit einem unkritischen oder naiven Verständnis der Welt. Allerdings bedeutet das nicht, dass ihre Äusserungen weniger wahr oder wahrhaftig wären. «In der Art und Weise, in der sie [die Menschen, N.Z.] über die Welt denken und der Welt begegnen, (...) begegnet man ihren generativen Themen. Eine Gruppe, die ein generatives Thema nicht konkret zum Ausdruck bringt – was die Nichtexistenz von Themen bedeuten könnte –, legt im Gegenteil ein sehr dramatisches Thema nahe: *das Thema des Schweigens*» (Freire, 1973, S. 88; Hervorh. i.O.). Diese Einsicht lässt sich auf das Problem der epistemischen Ungerechtigkeit übertragen. Sie bedeutet nämlich, dass Personen, die nicht über die nötigen Begriffe und Wörter verfügen, weil sie von hermeneutischen Lücken betroffen sind, und sich deshalb scheinbar unverständlich äussern, nicht mit Argwohn und Misstrauen zu begegnen ist, sondern mit einem Interesse, das auf der Überzeugung basiert, dass die Unverständlichkeit Hinweise auf generative Themen enthält.

Nicht die Überprüfung der Glaubwürdigkeit steht deshalb an erster Stelle, sondern die gemeinsame Erkundung der je eigenen Erfahrungswelten, in der die teilnehmende Personen als Ko-Forschende genauso aktiv mitforschen wie die anleitenden Fachkräfte. Dadurch entdeckt das 'Forscher:innen-Team' Themen und Situationen, denen die Teilnehmenden eine existenzielle Bedeutung zuschreiben und die es genauer zu verstehen gilt. Die Aufforderung, die Klientel als Ko-Forschende anzusehen, garantiert zwar noch nicht, dass negative Identitätsvorurteile die Arbeit nicht beeinflussen. Allerdings sieht Freires Methode an keinem Punkt die Notwendigkeit vor, die Erfahrungen der Klientel zu beurteilen; in seinem Verständnis gibt es nicht die Wissenden, die die Unwissenden belehren, weil Erkenntnis nichts ist, was man besitzen kann. Erkenntnis ist das Resultat des Dialogs zwischen mehreren immer schon

³⁹ Die Container-Analogie, die Freire zur Kritik an der Bankiers-Methode verwendet, lässt sich hier umgekehrt verwenden: Genauso wenig, wie Wissen in andere Menschen abgefüllt werden kann, ist es möglich, Wissen von aussen aus einem Menschen zu extrahieren. Wenn der Mensch kein Wissensbehälter ist, der Wissen als Ware aufnehmen kann, dann kann er auch nicht als Gefäss erhalten, aus dem 'Wissensgegenstände' entnommen werden könnten. Ein solches Verhalten würde Freire als 'nekrophil kritisieren. Das Gegenüber würde als lebloses, passives und mechanisches Wesen angesehen und nicht als erkennendes (oder mit Fricker: wissendes) Subjekt.

⁴⁰ «Wir müssen uns vor Augen halten, dass die Hoffnungen, Motive und Ziele, die eine sinnvolle Thematik impliziert, menschliche Hoffnungen, Motive und Ziele sind. Sie existieren nicht irgendwo 'draussen' als statische Grösse, vielmehr ergeben sie sich. Sie sind so historisch wie die Menschen selbst. Dementsprechend können sie nicht abgesehen vom Menschen begriffen werden» (Freire, 1973, S. 89).

erkennenden Subjekten.⁴¹ Die Grundhaltung der Fachpersonen kann so als eine Einstellung beschrieben werden, die durch eine grundsätzliche Offenheit und hohe Anerkennung gegenüber den Aussagen der Klientel charakterisiert ist und die deswegen deutlich weniger anfällig ist für Identitätsvorurteile. Während Fricker also der Zeugnisungerechtigkeit versucht entgegenzuwirken, indem sie die unreflektierte Wahrnehmung und Beurteilung von Aussagen, der sie trotz ihrer fehlenden Reflexion ein kritisches Potenzial zuschreibt, zu schulen versucht (vgl. Kp. 2.6), könnte man sagen, dass Freire der Zeugnisungerechtigkeit in entgegengesetzter Weise begegnet: Er behandelt die Äusserungen des Gegenübers reflektiert aber zunächst unkritisch. Wenn es möglich ist, zwischen einem unreflektierten und reflektierenden Modus zu wechseln, wie Fricker betont, dann muss es auch möglich sein, im reflektierenden Modus bewusst und für eine beschränkte Zeit auf eine Beurteilung der Vertrauenswürdigkeit des Gegenübers zu verzichten, um der Verzerrung durch Identitätsvorurteile vorzubeugen. Das bedeutet nicht, dass dem Inhalt einer Aussage vorbehaltlos zugestimmt werden muss. Es heisst aber, dass die Wahrhaftigkeit einer Aussage zumindest am Anfang eines Gesprächs ganz bewusst nicht in Zweifel gezogen wird, weil das Gegenüber als eine grundsätzlich wissende bzw. erkennende Person anerkannt wird, von der man annimmt, dass sie etwas zur gemeinsamen Erkenntnis beitragen kann.

Diese Einstellung unterscheidet sich fundamental von einer Einstellung, wie sie in der 'Bankiers-Erziehung' mit hoher Wahrscheinlichkeit anzutreffen ist. Diese muss die Aussagen der Klient:innen als unglaubwürdig, unfertig oder defizitär ansehen (vgl. Gabriel (2023), Kp. 3.1.1), da sie andernfalls das Gegenüber nicht als «Anlage-Objekt» (Freire, 1971/2022, S. 366) entwerfen könnte, das mit vermeintlich objektivem Wissen gefüllt werden kann. Eine solche Haltung ist viel empfänglicher für glaubwürdigkeitssenkende Vorurteile. Weil Freire den Fachpersonen also nicht den Status zuschreibt, sie könnten die Aussagen der Klientel im Sinne von richtig oder falsch beurteilen, spielen Glaubwürdigkeitsurteile und allfällig vorhandene Identitätsvorurteile, die die Glaubwürdigkeit des Gegenübers senken könnten, eine weniger gewichtige Rolle.

Diese Ausführungen begründen die Annahme, dass die Probleme verkleinert werden können, die durch Zeugnisungerechtigkeit im Hinblick auf Beziehungshandeln, Verständigung und Partizipation verursacht werden. Die unbedingte Wertschätzung sowie das empathische Handeln, die Rogers als zentrale Variablen für das Gelingen einer stabilen Beziehung benannt hat (vgl.

⁴¹ Die Vorstellung, dass alle Personen jeglichen Alters nicht zum erkennenden Subjekt erzogen werden müssen, sondern immer schon erkennend sind, deckt sich mit Knezevic und Murriss (vgl. Kp. 3.1.1). Die Autor:innen kritisieren die Vorstellung des irrationalen und inkompetenten Kindes, das, bevor man es ernst nehmen könne, zuerst fertig entwickelt und moralisch erzogen werden müsse. Vorurteile bezüglich des Alters ('ageism') sind unvereinbar mit Freires Vorstellung erkennender Subjekte.

Kp. 4.2.2), scheinen in der obigen Darstellung enthalten zu sein, weil den Personen grundsätzlich der Status des erkennenden Subjekts zugeschrieben wird und die Analyse der subjektiven Erfahrungswelt hoch gewichtet wird. Man beachte zudem, dass durch Freires Programm «fruchtbare Beziehungen» (Freire, 1974, S. 67) entstehen zwischen der Klientel und den Fachpersonen. Die Annahme liegt nahe, dass dadurch Vertrauen entsteht, das – wie Fricke (2023) argumentiert hat – «in der Lage ist, bestimmte Arten von Vorurteilen zu eliminieren» (ebd., S. 138).

Auch die Wahrscheinlichkeit, dass die Geltungsansprüche Wahrheit und Wahrhaftigkeit durch Identitätsvorurteile nicht anerkannt werden, ist aufgrund der Vorstellung von Wissen und Erkenntnis kleiner. In Bezug auf generative Themen gibt es keine Objektivität. Die Themen sind untrennbar verknüpft mit den Menschen, die sie äussern. Und wenn die Wahrhaftigkeit einer Aussage infrage gestellt wird (z.B., weil man den Eindruck hat, eine Person lüge), dann führt dies gemäss Freire nicht dazu, der Person den Status des erkennenden Subjekts abzuspochen, sondern es führt dazu, die Art und Weise, wie eine Person der Welt begegnet (hier: lügend), zum Anlass zu nehmen, nach generativen Themen zu suchen. Das Lügen könnte bspw. das Thema zum Ausdruck bringen, dass Jugendliche glauben, ihre Bedürfnisse nicht befriedigen zu können, wenn sie die Wahrheit erzählen. So kommt Freire zum Schluss, dass «[d]ie eigentliche Gefahr der Untersuchung nicht darin [besteht], dass die angeblichen Forschungs-‘Objekte’, die sich selbst als Forschungsteilnehmer entdecken, die analytischen Ergebnisse ‘verfälschen’ könnten. Im Gegenteil liegt die Gefahr darin, dass möglicherweise der Brennpunkt der Untersuchung von den sinnvollen Themen auf die Leute selbst verlegt wird und dadurch die Leute als Untersuchungsobjekte behandelt werden» (Freire, 1973, S. 89).

Daneben, dass eine Erhöhung der Wahrscheinlichkeit für gelingendes Beziehungshandeln und Verständigung auch die Wahrscheinlichkeit partizipativer Prozesse begünstigt, zeigt die obige Darstellung auch, dass die für jede Partizipation unverzichtbare Bereitschaft, sich auf Konflikte und Aushandlungen einzulassen (vgl. Kp. 4.2.3), in Freires Konzeption enthalten ist. Der Dialog steht deshalb im Zentrum seines Vorgehens, weil er davon überzeugt ist, dass die Gesprächspartner:in etwas zur gemeinsamen Erkenntnis beitragen kann, wodurch Entschiede und Bestimmungen grundsätzlich an Qualität gewinnen.

Es mag Gründe geben, die These anzuzweifeln, wonach es möglich ist, einer Person reflektiert bzw. bewusst unkritisch zu begegnen. Man könnte darauf beharren, dass Begegnungen zwischen zwei Personen, egal ob reflektierend oder unreflektiert, immer mit einer kritischen Beurteilung der Glaubwürdigkeit eines Gegenübers einhergehen und ein Austausch nicht ohne Glaubwürdigkeitsbeurteilung stattfinden kann. Doch selbst wenn man nicht bereit ist, der zuvor entfalteten These zu folgen, gibt es ein zweites Argument, das begründet, warum Freires Alphabetisierungsprogramm Identitätsvorurteilen entgegenarbeiten kann.

Die problemformulierende Bildung will nicht nur das kreative Potenzial unterdrückter Menschen entfalten, sondern vor allem auch das kritische Denken (*conscientização*) wecken. Ihr Ziel besteht auch darin, negative Meinungen, Ansichten und Vorurteile, die die Unterdrückenden von den Unterdrückten haben, und die die Unterdrückten womöglich sogar internalisiert haben, zu decouvrieren und zu entmythologisieren (vgl. Kp. 6.1). Das kolonialisierte Bewusstsein der Unterdrückten muss «von aufoktroierten Mythen der Unterdrücker» (Haug, 2005, S. 40) befreit werden. Das bedeutet, dass Freires Ansatz die Möglichkeit bietet, negative Identitätsvorurteile durch gemeinsame Aktionen der Erkenntnis und Reflexion (vgl. Kp. 6.1) sichtbar und dadurch veränderbar zu machen. Wenn Erkenntnis im Dialog entsteht, dann heisst dies auch, dass nicht nur die Unterdrückten neue Einsichten gewinnen, sondern auch diejenigen, von denen Vorurteile womöglich ausgehen. Insofern ist es durchaus denkbar, dass im Rahmen der freireschen Bildungsarbeit Vorurteile, die weder der einen noch der anderen Seite bewusst waren, sichtbar werden. Wenn die Sozialpädagog:innen nicht selbst bemerken, dass ihre Wahrnehmung durch Identitätsvorurteile verzerrt wird, so besteht die Möglichkeit, dass sie sich deren im Gespräch mit den Jugendlichen und durch sie bewusst werden. Die Bildungsarbeit nach Freire hätte so eine vorurteilkorrigierende Wirkung. Damit geht aber gleichzeitig einher, dass die Sozialpädagog:innen, die die Methode anwenden und dadurch in Kritik geraten können, bereit sein müssen, sich auf die Kritik einzulassen und sich als fehlbar anzusehen. Es stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, ob die zuständigen Fachpersonen überhaupt die richtigen Personen sind, um Freires Idee im Kontext der stationären Jugendhilfe anzuwenden, oder ob die Aufgabe besser durch externe Personen erfolgen sollte. Auf diese Frage werden wir etwas weiter unten eingehen.

Nachdem wir dargelegt haben, weshalb wir glauben, dass Freires Methode Zeugnisungerechtigkeit entgegenarbeiten kann, selbst wenn Fachpersonen die Tugend der Zeugnisgerechtigkeit (noch) nicht ausgebildet haben, wollen wir jetzt ausführen, warum Freires Idee helfen könnte, hermeneutische Lücken zu schliessen.⁴² Besonders die Schritte drei und vier in Freires

⁴² Im Fall der hermeneutischen Ungerechtigkeit gibt es keine Akteure, die das Unrecht direkt begehen, sondern es handelt sich um ein rein strukturelles Phänomen (vgl. Kp. 2.4). Insofern wäre es anmassend zu glauben, mit einer Übertragung von Freires Alphabetisierungsprogramm auf den Problemkomplex der hermeneutischen Ungerechtigkeit könne das Problem der hermeneutischen Lücken gelöst werden. Ursache von hermeneutischer Ungerechtigkeit ist eine *tief verankerte, strukturelle* hermeneutische Marginalisierung, die es an unterschiedlichsten Stellen zu verändern gilt, will man die hermeneutische Ungerechtigkeit bekämpfen. Eine Anwendung von Freires Alphabetisierungsprogramm kann nur eines von vielen kleinen Puzzlestücken sein, die dazu führen, die hermeneutischen Lücken allmählich zu schliessen.

Alphabetisierungsprogramm geben Hinweise darauf, wie diese Lücken geschlossen werden könnten.

Der Schritt der Kodierung sieht vor, dass alle Beteiligten im Dialog, der durch die Verfremdung angestossen wird, den tieferen Sinn einer kodierten existenziellen Situation ergründen. Wie wir ausgeführt haben, können sich generative Themen auch in zunächst unverständlicher Weise (z.B. schweigend) zeigen. Wenn es gelingt, generative Themen trotz hermeneutischer Lücken als solche zu erkennen, dann steht einer Bearbeitung dieser Themen auch das Fehlen adäquater Begriffe nicht im Weg. Die Kodierung ist nichts mehr als das Mittel, mithilfe dessen neu und kreativ über eine bestimmte Situation nachgedacht werden kann. Ziel ist es, den Pool an möglichen neuen Begriffen und Ausdrucksformen zu vergrößern.

In der anschließenden Phase der Dekodierung wird die Bedeutung einer als existenziell erlebten Situation kritisch analysiert und im besten Fall neu 'er-schaut'. Am Ende dieser Analyse, in der verschiedene Begriffe diskutiert werden, haben die Teilnehmenden idealerweise einen Begriff oder Ausdruck gefunden, der sie bestimmte soziale Erfahrungen besser verstehen lässt und durch den sie sich als aktive Subjekte in einer veränderbaren Welt erkennen können.

Sollte es tatsächlich gelingen, durch dieses Vorgehen hermeneutische Lücken zu schliessen, sind wir der Überzeugung, dass dadurch die Chance auf Partizipation erhöht werden kann. Denn hermeneutische Lücken erschweren empathisches Handeln, weil der innere Bezugsrahmen des Gegenübers schwerer zugänglich ist (vgl. Kp. 4.2.2). Wenn den Klient:innen dank der Methode bessere Begriffe zur Verfügung stehen, um ihre Gedanken und Gefühle auszudrücken, dann fällt es der Zuhörer:in einfacher, sich in die Klient:in hineinzusetzen und in diesem Sinn empathisch zu handeln.

Neben der Beziehung, die dadurch gestärkt wird, wird auch die sprachliche Verständlichkeit erhöht, die die Grundvoraussetzung jeder Verständigung ist (vgl. Kp. 4.2.1). In Kombination mit negativen Identitätsvorurteilen führen hermeneutische Lücken dazu, dass eine Sprecher:in sich der Hörer:in nicht (vollständig) verständlich machen kann und ein Austausch hinsichtlich der weiteren Geltungsansprüche gar nie beginnen kann. Neu gefundene Begriffe können dieses Problem zumindest in Ansätzen entschärfen und die Verständlichkeit der Sprecher:in erhöhen. Die Berücksichtigung beider Aspekte ist bedeutsam, um Partizipation im Sinne von Mitentscheidung und Mitbestimmung zu ermöglichen.

Zuletzt verschieben passendere Begriffe für bestimmte soziale Erfahrungen die Machtbalance 'gesellschaftliche Deutungsmuster' zugunsten der Klientel. Es wäre etwas hoch gegriffen, zu behaupten, dass durch neue Begriffe fest verankerte gesellschaftliche Deutungsmuster verändert werden könnten. Das allgemeine Deutungsmuster verschwindet nicht, aber die Person, die sich dessen bedient, wird angeregt, ihre Deutung zu hinterfragen. Wenn es

also durch neue Ausdrücke gelingt, bestehende Deutungsmuster, die sich auch in Form von bestimmten Redeweisen vermitteln, zu irritieren, dann verschiebt sich zumindest auf der Interaktionsebene die Machtbalance zwischen der Sozialpädagogin und der Jugendlichen zugunsten letzterer.

Bis hierhin haben wir aufgezeigt, dass es gute Gründe zur Annahme gibt, dass die notwendigen Voraussetzungen für Partizipation (Beziehung und Verständigung) in Freires Methode gestärkt werden. Mit Blick auf die erweiternden Erklärungen, die die Theorie epistemischer Ungerechtigkeit hinsichtlich der Nichteinlösung des Partizipationsanspruchs liefert (vgl. Kp. 5.3), stellt sich allerdings die Frage, ob Sozialpädagog:innen in stationären Einrichtungen die geeigneten Personen sind, um Freires Ansatz in der Praxis umzusetzen.

Mit Wolf haben wir argumentiert, dass die negativen Identitätsvorurteile sowie die Selbstbilder der Sozialpädagog:innen einen Aspekt der Machtquelle 'gesellschaftliche Deutungsmuster' darstellen. Neben dieser Machtquelle gibt es laut Wolf sechs weitere, die insgesamt das Macht- und Beziehungsgeflecht (Figuration) charakterisieren, das zwischen Sozialpädagog:innen und Jugendlichen herrscht. Entgegen Wolfs Annahme, wonach sich die Machtbalance, die sich vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Deutungsmuster bildet, zugunsten der Jugendlichen verschiebt, haben wir argumentiert, dass kollektive (Selbst)bilder und Identitätsvorurteile die Machtbalance gesellschaftliche Deutungsmuster zum Vorteil der Fachpersonen stabilisiert oder gar verschiebt. Wir stimmen mit Wolf grundsätzlich überein, dass es einen Machtüberhang zugunsten der Fachpersonen gibt, vertreten aber die Ansicht, dass dieser ausgeprägter ist, als Wolf annimmt, weil die genannte Machtbalance noch stärker zuungunsten der Jugendlichen ausfällt. Zudem vertreten wir gestützt auf die Theorie epistemischer Ungerechtigkeit die Ansicht, dass paternalistische und fürsorgerische Haltungen nicht ohne Weiteres abgelegt werden können.

Wenn diese Annahmen stimmen, dann spricht einiges dagegen, dass die Fachpersonen, die in stationären Einrichtungen arbeiten und deshalb genauso Teil des Beziehungsgeflechts sind, in das auch die Jugendlichen eingebunden sind, Freires Methode erfolgversprechend in den Alltag der stationären Jugendhilfe übertragen können. Zu gross ist womöglich die Sorge aufseiten der Jugendlichen, dass ein kritischer Austausch mit den zuständigen Sozialpädagog:innen zu negativen Konsequenzen in anderen Bereichen (z.B. Zuwendung/Zuwendungsentzug, materielle Leistungen) führen könnte. Auf der Seite der Sozialpädagog:innen sind womöglich nicht nur die Selbstbilder, sondern auch die institutionellen Erwartungen, die mit der Rolle als Sozialpädagog:in verknüpft sind und die die Selbstbilder in Teilen hervorbringen, zu stark ausgeprägt, als dass sich die Fachpersonen auf einen Austausch einlassen könnten, in dem sie

ganz bewusst die Jugendlichen als Ko-Forschende ihrer generativen Themen betrachten, die Äusserungen der Jugendlichen ohne kritische Beurteilung der Glaubwürdigkeit für wahr halten und nach möglichst viel unterstützendem Beweismaterial suchen.

Hingegen ist davon auszugehen, dass diese Probleme weniger stark ausgeprägt wären, wenn externe Personen versuchen würden, Freires Ansatz in der stationären Jugendhilfe anzuwenden. Zwar ist zu vermuten, dass auch externe Personen negative Identitätsvorurteile gegenüber den Jugendlichen hegen. Wenn wir argumentieren, dass die Tugend der Zeugnisgerechtigkeit etwas ist, das Fachpersonen nur schwer erreichen können, dann gilt das genauso für externe Personen. Allerdings haben sie aufgrund der spezifischen Aufgabe ein anderes Selbstbild und haben andere (tiefere) Erwartungen zu erfüllen. Ihre Aufgabe wäre es, mit den Jugendlichen ins Gespräch zu kommen, ihren Wortschatz zu untersuchen und generative Themen mit ihnen zu bearbeiten. Sie motivieren die Jugendlichen, diese Themen in der Tiefe ihrer Bedeutung zu erkunden. Es ist nicht ihre Aufgabe, die Probleme und Defizite, die zur Platzierung geführt haben, zu lösen und zu einer Besserung beizutragen. Sie können sich lediglich auf die generativen Themen und Freire konzentrieren.

Wir nehmen deshalb an, dass das identitätsbezogene Machtverhältnis aufgrund der weniger sozialpädagogisch gefärbten Selbstbilder schwächer ausgeprägt ist und dass sie sich folglich weniger von fürsorgerischen und paternalistischen Haltungen entfernen müssen, weil sie nicht in der Rolle der Sozialpädagog:in agieren. Unter Umständen wäre es sogar zielführend, sich zu überlegen, ob diese Aufgabe ganz bewusst von nicht sozialpädagogisch ausgebildeten Personen übernommen werden sollte, um zu verhindern, dass verinnerlichte sozialpädagogische Selbstbilder zum Tragen kommen, selbst wenn die Sozialpädagog:innen in einer anderen Rolle auftreten.

Das Einladen externer Personen sollte allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass eine Anwendung von Freires Programm für die Institution mit einschneidenden Folgen und Konsequenzen verbunden sein kann. Wenn sich eine stationäre Einrichtung dazu entscheidet, mit Freires Idee zu arbeiten (sei es mit internen oder externen Personen) muss sie bereit sein, sich auf das einzulassen, was die Jugendlichen in diesem Rahmen erarbeiten und an neuen Erkenntnissen gewinnen. Es entspräche nicht der Vorstellung von Partizipation, die Mitbestimmung und Mitentscheidung zwingend miteinschliesst, wenn man glaubte, das Recht auf Partizipation in Sondergefässen umzusetzen, sodass der Alltag möglichst unberührt und ungestört daneben weiterlaufen könnte. Die Einrichtung müsste sich verpflichten, die Erkenntnisse der Jugendlichen aufzunehmen und darf sie nicht übergehen, selbst wenn die Folgen für die Institution zunächst wenig attraktiv sind. Das bedeutet auch, dass die Sozialpädagog:innen sich im Vorfeld mit der Angst oder den potenziellen Befürchtungen auseinandersetzen müssen, die

sie mit einem solchen Vorgehen verbinden (vgl. Murriss Kp. 3.1.1). Wenn sich die zuständigen Fachpersonen vor den Ideen der Jugendlichen fürchten, sich dessen aber nicht bewusst sind, dann besteht wenig Grund zur Annahme, dass die Ideen der Jugendlichen tatsächlich Gehör finden. Die Selbstreflexion darf nicht durch die «berufsethische Orientierung an Postulaten der Toleranz, Gleichheit und Unvoreingenommenheit» (Höblich & Kellermann, 2017, S. 443; Kp. 3.1.1) blockiert werden. Der Glaube, unvoreingenommen und offen zu sein hinsichtlich der Ideen der Jugendlichen, kann leicht über Angst und Vorbehalte hinwegtäuschen, wodurch die emanzipatorische Idee Freires unterlaufen wird. Bevor eine Einrichtung beginnen kann, mit Freires Konzept zu arbeiten, muss sie sich diesen Fragen stellen. Wenn die Ängste und Vorbehalte überwiegen, dann sollte sie auf das Konzept verzichten.

Wenn eine Institution aber die Vorzüge eines solchen Vorgehens erkennt und bereit ist, die Ideen, Gedanken und Vorschläge der Jugendlichen ernst zu nehmen, die im Rahmen dieser Arbeit entstehen können, dann wird sie sich die Frage stellen, wie sie das Konzept auf das Handlungsfeld der stationären Jugendhilfe übertragen kann. Abschliessend machen wir deshalb einen konkreten Vorschlag, wie sich Freires Alphabetisierungsprogramm umsetzen liesse. Zu beachten ist, dass dieser Vorschlag im Wesentlichen ausführt, wie die hermeneutischen Lücken geschlossen werden können. Das bedeutet allerdings nicht, dass dadurch nicht auch Zeugnisungerechtigkeit entgegengearbeitet wird. Im Gegensatz zur Schliessung der hermeneutischen Lücken, die explizit ausgeführt wird, wird Zeugnisungerechtigkeit insofern implizit adressiert, als dass das freiresche Vorgehen und die damit verbundene Haltung das Auftreten von Zeugnisungerechtigkeit weniger wahrscheinlich werden lässt. Nicht zu vergessen ist auch, dass im Rahmen der kritischen Auseinandersetzung nicht nur hermeneutische Lücken geschlossen, sondern auch vorurteilsbehaftete Haltungen der Sozialpädagog:innen analysiert und kritisiert werden können. Oder in anderen Worten: Die Schliessung hermeneutischer Lücken kann mit einer Kritik an negativen Identitätsvorurteilen einhergehen.

6.4 Übertragung des Alphabetisierungsprogramms auf die stationäre Jugendhilfe

6.4.1 Erste Phase

Die ersten beiden Schritte von Freires Alphabetisierungsprogramm, die hier in einer Phase zusammengefasst werden, zielen darauf ab, generative Wörter und Themen zu sammeln. Das Handlungsfeld der stationären Jugendhilfe begünstigt den ersten Schritt, der in erster Linie informelle Gespräche umfasst, um mit der Erfahrungswelt der Jugendlichen in Kontakt zu kommen. Das liegt zum einen daran, dass stationäre Einrichtungen und die dort arbeitenden Personen selbst einen wichtigen Teil der Erfahrungswelt der Jugendlichen darstellen. Zum anderen verbringen die Sozialpädagog:innen der stationären Jugendhilfe im Vergleich zu anderen Handlungsfeldern viel Zeit mit den Jugendlichen; es ergeben sich immer wieder Räume für Gespräche und Diskussionen. Gelegenheiten wie Freizeitaktivitäten, gemeinsames Kochen

oder Spielen gilt es zu nutzen, um in ungezwungener Art und Weise mit den Jugendlichen in Gespräche über «existenzielle Grenzsituationen» (Zumhof, 2012, S. 40) zu kommen. Wenn externe Personen mit der Umsetzung des Konzepts betraut werden, dann wäre darauf zu achten, dass diese (zumindest zu Beginn) ebenfalls möglichst viel der Alltagszeit mit den Jugendlichen verbringen können. Es ist nicht möglich, den jugendlichen Wortschatz zu erkunden und generative Themen auszumachen, wenn die Personen nur in fest geplanten Zeitfenstern mit den Jugendlichen in Kontakt kommen können (bspw. einmal pro Woche für einen zweistündigen Workshop).

Unseres Erachtens ist zu erwarten, dass ein offener und ungezwungener Gesprächsrahmen die Jugendlichen eher ermutigt, über grundlegende Situationen nachzudenken als in formellen Settings, die häufiger stark durch die Fachkräfte strukturiert werden und mit einem bestimmten Ziel oder Zweck verbunden sind. Dabei ist nicht von vornherein klar und stark von der Gruppenzusammensetzung abhängig, ob informelle Gespräche auch in kleineren Gruppen zum Beispiel beim Abendessen stattfinden können oder besser im Einzelgespräch zum Beispiel auf einem Spaziergang angestossen werden sollen. Denn klar ist, dass generative Themen die verletzte Seite der Jugendlichen zeigen, die es zu schützen gilt und die einen sorgfältigen Umgang erfordert.

Es wird erkennbar, dass die Erforschung der generativen Themen ein feines Gespür für den 'richtigen' oder 'guten' Zeitpunkt⁴³ seitens der Fachpersonen erfordert, um in solche Gespräche zu kommen. Das bekräftigt nochmals die Forderung nach möglichst viel gemeinsam verbrachter Zeit. Der richtige Zeitpunkt, um ins Gespräch über bedeutsame Themen zu kommen, kann nicht geplant werden.

Es würde Freires Absicht allerdings komplett widersprechen, würde die Erforschung der generativen Themen primär als aktives Tun konzipiert, das von den Fachpersonen ausgeht. Hauptaufgabe jeder Sozialpädagog:in muss es vor allem sein, zuzuhören und sich auf einen offenen Austausch mit den Jugendlichen einzulassen, den die Jugendlichen genauso aktiv gestalten sollen wie die Erwachsenen.⁴⁴ Die zuhörende Sozialpädagog:in stellt sich als Gesprächspartnerin zur Verfügung, hat ein feines Sensorium für Themen, die die Jugendlichen umtreiben und sollte bereit sein, sich die Zeit für Gespräche zu nehmen, auch wenn diese gerade nicht

⁴³ In der Fachliteratur wird dafür gerne der griechische Begriff «Kairos» verwendet (vgl. z.B. Sommerfeld, 2016, S. 70).

⁴⁴ «Wenn nun der Traum, der uns bewegt, wirklich demokratisch und solidarisch ist, so können wir nicht durch Reden von oben herab, als wären wir die Übermittler der Wahrheit, die es anderen mitzuteilen gäbe, lernen, *zuzuhören*, sondern, *indem wir zuhören*, lernen wir *mit ihnen* zu reden. Nur wer dem anderen geduldig und kritisch zuhört, spricht *mit ihm*, selbst wenn es manchmal notwendig wird, *zu ihm zu sprechen*» (Freire, 1996/2008, S. 104).

in eng getakteten alltäglichen Zeitplan passen. Das klingt einfach, ist allerdings unter Bedingungen von Personal- und Zeitnot (vgl. Kp. 3.2 und 5.2.1) alles andere, als einfach umzusetzen. Mit dem Beiziehen externer Personen könnte dieses Problem abgeschwächt werden, da diese nicht an die alltäglichen Aufgaben der Einrichtung gebunden sind.

Eingangs wurde erwähnt, dass die Erforschung der Erfahrungswelt dadurch erleichtert wird, dass stationäre Einrichtungen selbst Teil eben jener Erfahrungswelt sind. Einschränkend muss dazu allerdings gesagt sein, dass andere Teile der Erfahrungswelt (wie z.B. Peer-Gruppen oder die Familie) den Fachkräften vielfach unzugänglich bleiben. Dies ist u.a. auf die erwähnte Personal- und Zeitknappheit zurückzuführen. Es liegt aber auch an der (häufig bewusst gewählten) geografischen Distanz zu den Erfahrungswelten, aus denen die Jugendlichen 'rausgeholt' werden sollen. Viele Institutionen verstehen sich als Orte, die Distanz schaffen *wollen* zum bisherigen Milieu, um den Jugendlichen so ein lernförderliches Umfeld bieten zu können. Solche Überlegungen sind – gerade in Gefährdungsfällen – sicherlich nicht unbegründet, gleichzeitig erschweren sie die Erkundung der Erfahrungswelten, in denen sich Jugendliche bewegen.

Neben den Erfahrungswelten ausserhalb der Einrichtungen stellt auch die «Welt der Medien» (Böhnisch, 2023, S. 158) einen Ort der Erfahrungswelt dar, zu dem Fachkräfte schwerer Zugang finden. Die stationäre Jugendarbeit sieht sich zunehmend mit der Herausforderung konfrontiert, dass sich die Räume, in denen Jugend stattfindet, ins Digitale verschieben sind; die Pubertät wird digitalisiert. «Gerade im Kindes- und Jugendalter sind Entwicklungsaufgaben zu lösen und Übergangsprobleme und -konflikte zu bewältigen, die den Kindern und Jugendlichen in ihrer Struktur und ihrem Ablauf noch unbekannt, als emotionale 'Themen' aber fühlbar und über die mediale Inszenierung anschaulich sind» (ebd., S. 159). Das bedeutet, dass viele «Schlüsselthemen des Kinder- und Jugendalters» (ebd.), zu denen u.a. die Entwicklung eines stabilen Selbstbilds, die Abgrenzung und Distanzierung von den Eltern bzw. nahen Bezugspersonen, das Autonomiestreben oder der Aufbau von Peergruppen zählen, nicht ausschliesslich in der für Fachpersonen einfacher zugänglichen analogen Welt verhandelt und bearbeitet werden. Vielmehr verschiebt sich die Auseinandersetzung mit diesen Themen zunehmend in den digitalen Raum. Gerade die Entwicklung eines Selbstbildes (man denke an die Selbstinszenierung auf Instagram bei gleichzeitiger Konfrontation mit den Inszenierungen tausender anderer Personen) oder der Aufbau von Peer-Gruppen (wer Teil bestimmter Gruppen sein will, muss auf digitalen Plattformen präsent sein) wird durch digitale Medien massgeblich mitbestimmt. Medien werden so zu einer wichtigen Projektionsfläche bedeutsamer Themen und widerspiegeln diese.

Nicht nur verschieben sich die Themen in den digitalen Raum. Es gilt auch zu beachten, dass das virtuelle Netz fast unbegrenzte Möglichkeiten des Experimentierens und Ausprobierens bietet. «Du kannst als 16-Jähriger schon eine Blogger-Existenz aufbauen, du kannst aber auch abweichendes Verhalten zelebrieren. Experimentierräume können aufgetan und gleichzeitig der sonst verwehrt Erwachsenenstatus schon früh in Anspruch genommen werden» (ebd., S. 163). Neben der Art und Weise, wie Jugendthemen bearbeitet werden, verändern sich auch deren Inhalte, so dass das Erfassen der jugendlichen Erfahrungswelt zunehmend unübersichtlich und komplex wird.

Dieser kurze Abriss zu den Herausforderungen moderner Medienpädagogik verdeutlicht, dass die digitale Erfahrungswelt, die es im ersten Schritt von Freires Alphabetisierungsprogramm ebenso zu erkunden gilt wie die analoge, vielfältig ist und unter Vorzeichen der Entgrenzung steht. Sozialpädagog:innen müssen zu «Streetworkern des Internets» (ebd., S. 165) werden, um ein Verständnis der jugendlichen Erfahrungswelten mit all ihren Möglichkeiten und Herausforderungen zu erlangen. Tun sie dies nicht, bleibt ein wesentlicher Teil der jugendlichen Erfahrungswelt unbeachtet.

Da uns nicht die Alphabetisierung im engeren Sinn (d.h. die Vermittlung der Techniken des Lesens und Schreibens) interessiert, sondern die Erweiterung und Ergänzung der kollektiven hermeneutischen Ressourcen zum Zweck der Schliessung hermeneutischer Lücken, ist zunächst fraglich, ob Freires Kriterien, entlang derer generative Wörter und Themen ausgesucht werden sollen, tatsächlich hilfreich sind (vgl. Kp. 6.2.2). Die Kriterien 'phonetischer Reichtum' und 'phonetische Schwierigkeit' zielen darauf ab, Wörter zu finden, die in möglichst vielfältige Einzelteile zerlegt und neu angeordnet werden können, um dadurch den «Mechanismus phonemischer Kombinationen» (Freire, 1974, S. 73) zu entdecken. Dieses Vorgehen verhindert einen «routinierten mechanischen» (ebd., S. S. 74) Bildungs- und Lernprozesses und fördert stattdessen die Teilnehmenden darin, «sich selbst das Lesen und Schreiben bei[zu]bringen» (ebd.).

Die Jugendlichen der stationären Jugendhilfe aber können schreiben und lesen. Es scheint wenig plausibel, dass sie mit einer solcher Methode 'gepackt' werden können und sich dadurch als aktive, gestaltende und erkennende Subjekte wahrnehmen, weil sie zumindest die Basis dessen, was vermittelt werden soll – nämlich das Lesen und Schreiben – bereits beherrschen, auch wenn sie womöglich noch nicht über ein kritisches Bewusstsein verfügen. Zudem geht es darum, die tiefere Bedeutung sozialer Erfahrungen zu entdecken, von denen oft nur eine vage und «eher schemenhaft[e]» (Fricker, 2023, S. 202) Vorstellung besteht, wozu die Neuordnung von Phonemen wenig nützlich scheint.

Anhand welcher Kriterien sollen generative Themen dann ermittelt werden? Frickers Beispiel der sexuellen Belästigung (vgl. Kp. 2.4) ist diesbezüglich aufschlussreich. Sie beschreibt den Prozess, in dem eine Gruppe von Frauen sich in einem Seminar über «unerwünscht[e] sexuell[e] Annäherungsversuch[e]» (Brownmiller, 1990 zit. nach Fricker, 2023, S. 205) austauscht. Durch die Diskussion finden sie schliesslich den Begriff der sexuellen Belästigung, der – im Gegensatz zu allen anderen diskutierten Begriffen – die Erfahrungen, die die Frauen machen mussten, passend wiedergibt.

Ähnlich stellen wir uns den Prozess mit Jugendlichen vor. Es soll darum gehen, durch Austausch und Dialog von einem vagen Verständnis sozialer Erfahrungen zu einem tieferen und passenderen zu gelangen. Dazu braucht es, wie das Beispiel zeigt, keine komplett neuen Wörter, sondern eine Neuzusammensetzung bestehender Wörter. Es ist nicht auszuschliessen, dass Neologismen die beste Variante sind, um bestimmten sozialen Erfahrungen Ausdruck zu verleihen. Ein tieferes Verständnis des «Mechanismus phonemischer Kombinationen» (Freire, 1974, S. 73) ist unserer Ansicht nach allerdings nicht erforderlich. Zudem erinnert die Methode an den Schulunterricht, mit dem Jugendliche in aller Regel negative Erinnerungen und Erfahrungen verbinden, was der Motivation mit Sicherheit nicht zuträglich ist.

Zur Ermittlung von generativen Wörtern und Themen scheint uns deshalb vor allem Freires drittes Kriterium hilfreich. Gemäss diesem Kriterium müssen Wörter und Themen auf ihre «Einbettung (...) in eine gegebene soziale, kulturelle und politische Wirklichkeit» (Freire, 1974, S. 68) untersucht werden. Das bedeutet, die Themen sollen möglichst viele Bezüge zu sozialen, kulturellen und politischen Erfahrungen bieten.

Wir sprechen uns dafür aus, die Bestimmung der generativen Themen bewusst offenzuhalten und diese gemäss Fricker in einem weiten Sinn als soziale Erfahrungen zu begreifen, die es in ihrer Tiefe besser zu verstehen gilt (vgl. 6.2.2). Es würde sowohl der Theorie Frickers als auch Freires Alphabetisierungsprogramm komplett widersprechen, an dieser Stelle einen engen Rahmen möglicher generativer Themen zu definieren. Die Krux besteht im Fall von Fricker gerade darin, dass die hermeneutischen Lücken, von denen alle betroffen sind, das Verständnis von und Bewusstsein für einschneidende soziale Erfahrungen vermindern.

Ausgehend davon sind die nachfolgenden Fragen als blosse Anregung zu verstehen, mithilfe derer generative Themen im Sinn von bedeutsamen sozialen Erfahrungen möglicherweise ausgemacht werden könnten. Man könnte Fragen stellen wie zum Beispiel: Welche Themen tauchen im Alltag der Jugendlichen und in Gesprächen mit ihnen wiederholt auf? Welche

Ausdrucksmittel und welche Begriffe werden verwendet, um darüber zu kommunizieren?⁴⁵ Gibt es eine spezifische Jugendsprache? Wem folgen sie auf TikTok oder Instagram? Wie denken sie über die Zukunft nach? Welche Wünsche und Hoffnungen hegen sie? Was verstehen die anderen Jugendlichen besser als die Sozialpädagog:innen? Wann fühlen die Jugendlichen ein Unbehagen, ohne genau zu wissen, warum? In welchen Situationen fühlen sie sich gut und wann gar nicht verstanden?

Es scheint nicht unwahrscheinlich, dass es manchen Jugendlichen schwerfällt, im Gespräch bedeutsame soziale Erfahrungen zu thematisieren. Das kann auf hermeneutische Lücken zurückgeführt werden, es kann aber auch daran liegen, dass die Jugendlichen womöglich die deutsche Sprache nicht gut beherrschen oder grundsätzlich Mühe bekunden, sich verbal auszudrücken. In diesen Fällen sind Sozialpädagog:innen gefordert, den Jugendlichen Alternativen zu eröffnen, über die sie generative Themen zum Ausdruck bringen können.

Eine Möglichkeit bietet die Musik als «Möglichkeit des individuellen Ausdrucks» (Reum, 2021, S. 29), die an dieser Stelle kurz erwähnt sei und im Zusammenhang mit der Kodierung nochmals aufgegriffen wird. Die Musik bietet «eine Alternative zur Sprache» (Marquardt & Krieger, 2019, S. 44) bzw. sie ist eine alternative Sprache, die es ermöglicht, «eigene Empfindungen und Emotionen zu artikulieren und Stimmungen preiszugeben» (ebd., S. 40). Sie «ebnet den Weg zum Gespräch, bringt Dinge zum Vorschein, die noch ohne Begriff und klares Bekenntnis 'gesagt' werden können und doch gehört werden» (ebd.). In zweifacher Hinsicht wird die Musik so zu einem Ausdrucksmittel: Erstens kann durch sie «eine Meinung, eine Haltung, eine Sichtweise zu einer Sache artikuliert» (ebd., S. 39) werden. Zweitens werden «mit musikalischen Mitteln bestimmte Emotionen bei den Zuhörer/innen evoziert» (ebd.). Musikalische Mittel sind deshalb eine erfolgsversprechende Ergänzung zum Gespräch; sie schaffen Zugänge zu schwer artikulierbaren sozialen Erfahrungen. Dabei ist es unwichtig, ob die Jugendlichen ein Instrument beherrschen oder nicht. Musik ist hier in einem sehr weiten Sinn zu verstehen, der alles umfasst, was Klänge und Töne hervorbringt. Daneben ist auch das

⁴⁵ Es ist wichtig, nicht nur das Gespräch im Fokus zu haben, sondern auch, dass Jugendliche häufig über Chats wie WhatsApp, Snapchat, Instagram kommunizieren und die erweiterten digitalen Kommunikationsmöglichkeiten nutzen, die diese Dienste anbieten. D.h., es werden häufig Bilder, Videos, Reels, Emojis, Stickers etc. verwendet, um ein Thema, Anliegen oder Bedürfnis zum Ausdruck zu bringen. Wenn Jugendliche sich im selben Raum aufhalten, aber nicht miteinander sprechen und scheinbar isoliert voneinander sich mit ihrem Handy beschäftigen, bedeutet das noch lange nicht, dass sie nicht im Kontakt untereinander sind. Von aussen betrachtet, scheint es, als handele es sich um kommunikationsarme Situationen. Tatsächlich werden viele wichtige Themen in diesem Modus verhandelt und besprochen. Als Sozialpädagog:in erfährt man von den Themen häufig erst nachträglich.

Abspielen eines Musikstücks als musikalisches Mittel zur Vermittlung der eigenen Perspektive zu verstehen.

Es gibt einen Aspekt, den zu betonen uns besonders wichtig erscheint: Sozialpädagog:innen sind – wie bereits mehrfach angesprochen – selbst Teil der Erfahrungswelt der Jugendlichen und als solcher möglicherweise auch Teil von existenziellen Situationen. Weder sind sie objektive Beobachter:innen noch sind sie neutrale Gesprächspartner:innen für die Jugendlichen. Sozialpädagog:innen verkörpern eine bestimmte Rolle, die mit negativen und gleichzeitig bedeutsamen Erfahrungen verknüpft sein kann. Die spezifischen Beziehungskonstellationen und Abhängigkeiten (vgl. Kp. 5.3) könnten sich als hinderlich für eine gelingende Erforschung der generativen Themen erweisen. Es wäre naiv zu glauben, die Jugendlichen seien ohne Weiteres bereit, sich den Sozialpädagog:innen mit Themen anzuvertrauen, die für sie von existenzieller Bedeutung sind und die sie in ihrem Innersten beschäftigen. Auf den ersten Blick scheint es, als könne dieser Schwierigkeit mit externen Personen begegnet werden. Mit externen Personen sind zunächst keine negativen Erfahrungen verbunden und sie sind hinsichtlich verschiedener Machtquellen weniger stark positioniert (z.B. Sanktionsmöglichkeiten). Allerdings gilt es zu beachten, dass externe Personen im Vergleich zu den Sozialpädagog:innen, mit denen die Jugendlichen im Alltag zu tun haben, den Jugendlichen weniger vertraut sind, was sich negativ auf deren Bereitschaft auswirken kann, offen über existenzielle Themen zu sprechen. Das Vertrauen muss zunächst über einen längeren Zeitraum aufgebaut werden, wobei zu Beginn unklar ist, ob der Prozess des Vertrauensaufbaus gelingen wird.

6.4.2 Zweite Phase

Konnten durch die Untersuchung des Wortschatzes und der Kommunikationsformen generative Themen bzw. soziale Erfahrungen aufgefunden werden, geht es im nächsten Schritt darum, sich einen Weg von der Oberfläche in die Tiefe der Bedeutung der sozialen Erfahrungen zu bahnen. Folgt man Freire, so geschieht dies durch Kodierung (vgl. Kp. 6.2.3).

Wie wir es bereits angedeutet haben, sind wir der Ansicht, dass die Kodierung nicht nur mittels visueller Mittel erfolgen kann, sondern ebenso mithilfe auditiver oder haptischer Stützen. Der Kreativität sind an dieser Stelle kaum Grenzen gesetzt, solange die Kodierung die existenzielle Situation repräsentiert und die Jugendlichen und Sozialpädagog:innen dadurch angeregt werden, «sich mit dieser aus[zu]einander und im Dialog die Bedeutung ihres Sinnes zu erfassen [suchen]» (Freire, 1970/2007b, S. 85).

Freire schlägt als visuelle Stützen «Photo, Zeichnung oder Plakat» (Freire, 1970/2007b, S. 88) vor. In Zeiten digitaler Medien haben sich die Möglichkeiten vervielfältigt und sein Vorschlag wirkt aus der Zeit gefallen. Ohne Weiteres könnten die Jugendlichen heute einen Film drehen

oder kurze TikTok-Clips erstellen, um die generativen Themen zu versinnbildlichen. Oftmals sind die Jugendlichen sehr versiert darin, da sie diese Mittel auch im Alltag nutzen. Positiver Nebeneffekt ist, dass die subjektive Handlungsfähigkeit gestärkt wird, da ihre Fähigkeiten als nützlich bewertet werden, wodurch sie soziale Anerkennung erfahren und Selbstwirksamkeitserfahrungen machen können (vgl. Kp. 4.3.1). Des Weiteren bieten Bildbearbeitungssoftwares oder andere Designprogramme eine Vielzahl an Möglichkeiten, wie ein generatives Thema kodiert werden könnte. Es scheint naheliegend um im Sinne Freires die kreativen Fähigkeiten und Kompetenzen, die die Jugendlichen in diesem Bereich mitbringen, zu nutzen und miteinander zu verbinden.

In Ergänzung zu Freire möchten wir an dieser Stelle ein besonderes Augenmerk auf die Musik als Mittel zur Kodierung von generativen Themen werfen. Denn gerade, wenn bestimmte Themen und Erfahrungen nur andeutungsweise und vage beschrieben werden können, wie dies im Fall hermeneutischer Lücken anzunehmen ist, bietet die Musik als Kommunikationsmittel eine alternative Möglichkeit, «um immer tiefer in die Bedeutung des thematischen Inhalts einzudringen» (Freire, 1970/2007b, S. 85).

Besonders für Jugendliche ist die Musik «ein zentrales Thema ihrer Lebenswelt» (Reum, 2021, S. 29) und oftmals «ein geteiltes Medium in der Kommunikation mit den Peers» (Marquardt & Krieger, 2019, S. 39). Insofern bietet es besonders gute Voraussetzungen dafür, in den Dialog und Austausch über die tiefere Bedeutungsdimension eines Themas zu gelangen. Darüber hinaus ist das «Auf-einander-Hören» (Ostendarp & Wittbrodt, 2019, S. 425) eine notwendige Voraussetzung dafür, dass Musik als Kommunikationsmittel eingesetzt werden kann. Musikalische Ausdrucksmittel erfüllen damit in ausgesprochen überzeugender Art und Weise Freires Prinzip des Zuhörens (vgl. Kp. 6.4.1).

Es ist anzumerken, dass die Trennung zwischen dem zweiten und dritten Schritt des freireschen Alphabetisierungsprogramms (Auswahl generativer Themen und Kodierung) durch den Einsatz von Musik als Ausdrucksmittel in dieser Klarheit nicht aufrechterhalten ist. Die Benennung von bedeutsamen Themen und Erfahrungen erfolgt in diesem Fall bereits in kodierter Form. Das ist unserer Ansicht nach nicht weiter problematisch, solange der dialogische Austausch, der den Kern der dritten Phase ausmacht, nicht in Vergessenheit gerät. «Eine visuelle Stütze ist eine visuelle Stütze und weiter nichts» (Freire, 1970/2007b, S. 88). Gleiches gilt auch für musikalische Hilfsmittel; sie sind Mittel zum Zweck, um die tieferen Bedeutungen eines Themas zu erforschen.

Dieser Hinweis leitet über zum letzten Schritt in Freires Alphabetisierungsprogramm: die Dekodierung (vgl. Kp. 6.2.4). Der Kodierung muss die Dekodierung im Sinn einer «kritischen Auseinandersetzung» (Freire, 1970/2007b, S. 87) mit der dargestellten Wirklichkeit folgen. Es

geht um das «Wieder-er-schauen» (ebd., S. 86) der Welt, das die eigentliche Quintessenz des Programms darstellt. Bezogen auf das Problem der hermeneutischen Lücken bedeutet dies, dass es nun darum geht, auf Basis der Diskussion, die durch die Kodierung in Gang gebracht worden ist, neue Begriffe für die besprochenen Themen und Erfahrungen zu finden. Wie im Beispiel der sexuellen Belästigung geht es darum, dass sich die beteiligten Personen zusammenfinden, um zu diskutieren, wie die hermeneutische Lücke geschlossen werden könnte. Sie tun dies mit dem Wissen, das sie sich durch die vorherigen drei Schritte erarbeitet haben.

Dabei darf nicht unterschätzt werden, dass das Finden von neuen Begriffen hochanspruchsvoll und zeitintensiv ist. «Aus einer relativ bequemen hermeneutischen Position heraus vergisst man leicht, wie unglaublich und umwälzend eine solche kognitive Leistung sein kann» (Fricker, 2023, S. 203). Die Dekodierung ist mehr als ein blosses Zusammensetzen der einzelnen Aspekte, die durch die Kodierung bewusst gemacht wurden; es geht darum, die Wirklichkeit, die durch die Kodierung in einer bislang ungekannten Tiefe und Komplexität erfahren wurde, in einem Begriff zu bündeln.⁴⁶ Der Begriff muss einen Ausschnitt der Wirklichkeit beschreiben, für den noch keine sprachlichen Mittel zur Verfügung stehen. Am Beispiel der sexuellen Belästigung wird deutlich, wie anspruchsvoll die Suche nach einem Begriff für eine soziale Erfahrung ist, wenn die dominanten hermeneutischen Ressourcen diesen Ausschnitt der Wirklichkeit nicht abdecken. Gerade weil der Begriff der sexuellen Belästigung heute selbstverständlicher Teil des allgemeinen Sprachgebrauchs ist, kann leicht übersehen werden, wie lange er es nicht war und mit wie vielen Anstrengungen die Suche nach einem passenden Begriff verbunden war.

Hinsichtlich der vorherigen drei Schritte haben wir verschiedene Vorschläge gemacht, wie sich Freires Idee in der stationären Jugendhilfe umsetzen liesse. Allerdings verfügen wir über keinerlei praktische Erfahrungswerte, die Aufschluss darüber geben, inwiefern diese Vorschläge tatsächlich funktionieren, und mit welchen Schwierigkeiten diese Vorschläge potenziell verbunden sind. Weil die Dekodierung die Analyse der Ergebnisse dieser drei Schritte (im Besonderen die Analyse der Kodierung) darstellt und wir gleichzeitig nicht genau wissen, worin die Ergebnisse bestehen könnten, ist es an dieser Stelle nicht möglich, den Prozess der Dekodierung genauer auszuführen. Von zentraler Bedeutung ist aber der Hinweis, dass das kritische Bewusstsein der Jugendlichen – so es gelingt, dieses zu wecken und zu fördern – und das Formulieren neuer Begriffe nicht einem Selbstzweck dient: «Kritisches Verständnis führt zu kritischen Handlungen» (Freire, 1974, S. 61). Das bedeutet, dass Freires Prozess der Befreiung mit der Dekodierung nicht endet – im Gegenteil: Der Abschluss des

⁴⁶ Der Inhalt der Kodierung ist nichts weniger als «Ausdruck der Wirklichkeit selbst» und die Dekodierung ist die «kritisch[e] Auseinandersetzung mit eben dieser Wirklichkeit» (Freire, 1970/2007b, S. 87).

Alphabetisierungsprogramms bildet den Ausgangspunkt für verändernde Handlungen, die sich der sozialpädagogischen Kontrolle und Einflussnahme ganz oder zumindest teilweise entziehen können.

7. Resümee

Ausgangspunkt dieser Arbeit war diese Frage: *Inwiefern vermag die Theorie der epistemischen Ungerechtigkeit das Erklärungswissen hinsichtlich des Partizipationsdefizits von Jugendlichen in der stationären Jugendhilfe zu erweitern und Anstöße für eine partizipativere Praxis zu geben?*

Bezogen auf das Handlungsfeld der stationären Jugendhilfe haben wir gezeigt, dass das Machtverhältnis zwischen den Jugendlichen und den Sozialpädagog:innen mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einem Glaubwürdigkeitsdefizit aufseiten der Jugendlichen führt. Es existiert zum einen eine Vielzahl an negativen Identitätsvorurteilen, von denen die Jugendlichen der stationären Jugendhilfe betroffen sein können. Kaum zu erwarten ist, dass die Jugendlichen von allen genannten Vorurteilen betroffen sind. Hingegen weist die Annahme, dass die Jugendlichen der stationären Jugendhilfe sehr wahrscheinlich mehr negativen Identitätsvorurteilen ausgesetzt sind als Jugendliche, die nicht in stationären oder vergleichbaren Einrichtungen leben und aufwachsen, ein hohes Mass an Plausibilität auf. Zum anderen bestätigen verschiedene Untersuchungen, dass das Selbstbild der sozialpädagogischen Fachpersonen nach wie vor von einer fürsorgerischen und paternalistischen Grundfärbung durchzogen ist, die die Jugendliche tendenziell als defizitäre, hilfsbedürftige Wesen beschreiben und deshalb vermeintlich auf eine sorgende, helfende und steuernde Sozialpädagog:in angewiesen sind. Die Kombination aus fürsorgerischem sozialpädagogischem Selbstbild und einer Häufung negativer Identitätsvorurteile in Bezug auf die Klientel der stationären Jugendhilfe begründet die Vermutung, dass zwischen beiden Seiten ein identitätsbezogenes Machtverhältnis entsteht, das die Glaubwürdigkeit der Jugendlichen systematisch und erheblich senkt.

Auch in Bezug auf die hermeneutische Ungerechtigkeit gibt es klare Hinweise darauf, dass Jugendliche der stationären Jugendhilfe eine schwache hermeneutische Position einnehmen und nicht über die nötige Macht verfügen, um nachhaltigen Einfluss auf die dominanten hermeneutischen Ressourcen nehmen zu können. Neben der Zeugnisungerechtigkeit hindern der allgemeine Zeitdruck, der Mangel an gut ausgebildetem Personal sowie ein grundsätzlicher Machtüberhang zugunsten der Fachpersonen die Jugendlichen in ihrer Einflussnahme auf die dominanten hermeneutischen Ressourcen, von denen angenommen werden muss, dass sie aufgrund der Geschichte der Heimerziehung besonders lückenhaft sind. Die Wahrscheinlichkeit steigt folglich, dass die Jugendlichen mit hermeneutischer Dunkelheit zu

kämpfen haben, die sie daran hindert, ihre sozialen Erfahrungen adäquat zu deuten und zum Ausdruck zu bringen.

In der Folge haben wir dargelegt, dass hermeneutische und Zeugnisungerechtigkeit ernst zu nehmende Probleme für die stationäre Jugendhilfe bedeuten, weil die Schäden epistemischer Ungerechtigkeit nicht mit dem Auftrag und den Zielen der stationären Jugendhilfe zu vereinbaren sind. Sowohl die Identitätsentwicklung und Selbstentfaltung, das Verstehen des alltäglichen Eigensinns als auch die subjektive Handlungsfähigkeit lassen sich unter Bedingungen epistemischer Ungerechtigkeit schwerer fördern und verwirklichen. Das liegt unseres Erachtens vor allem daran, dass die Sozialpädagog:innen den mit diesen Zielen verbundenen Handlungsmaximen Verständigung, Beziehungshandeln und Partizipation schwerer Rechnung tragen können. Es ist schwieriger, eine Beziehung zu den Jugendlichen aufzubauen, wenn Sozialpädagog:innen sie als unglaubwürdig und unverständlich ansehen. Genauso haben Jugendliche mehr Mühe, sich auf Sozialpädagog:innen einzulassen, wenn sie den Eindruck haben, nicht verstanden oder verzerrt wahrgenommen zu werden. In ähnlicher Weise wird das Sich-Einlassen auf verständigungsorientierte und partizipative Verfahren erschwert, wenn Jugendliche aufgrund von negativen Identitätsvorurteilen und hermeneutischen Lücken als Personen angesehen werden, denen nicht getraut werden kann, die sich scheinbar unverständlich äußern oder denen überhaupt die Fähigkeit abgesprochen wird, zu einem vernünftigen Urteil zu gelangen.

Miranda Frickers Theorie epistemischer Ungerechtigkeit macht allerdings nicht nur Probleme deutlich. Die Theorie zeigt auch Wege auf, wie bestimmte Probleme der stationären Jugendhilfe mithilfe der Theorie präziser verstanden und besser bearbeitet werden können. Am Beispiel des Partizipationsdefizits konnten wir konkret aufzeigen, worin die Mängel bereits existierender Erklärungsansätze bestehen. So wurde deutlich, dass der Machtüberhang zugunsten der Fachpersonen unterschätzt wird, wenn die Macht, die von negativen Identitätsvorurteilen und den dominanten hermeneutischen Wissensressourcen ausgeht, nicht berücksichtigt wird. Diese zusätzliche Machtquelle trägt dazu bei (selbst wenn sie nur unbewusst zum Tragen kommt), dass die Perspektive der Jugendlichen unzureichend in Entscheidungen einfließt. Daneben haben wir gezeigt, dass die Überwindung paternalistischer Haltungen nicht nur von der persönlichen Einstellung der Sozialpädagog:innen abhängt, sondern Teil des identitätsbezogenen Machtverhältnisses ist, das zwischen ihnen und den Jugendlichen entsteht. Folglich behindern paternalistische Haltungen die Partizipation von Jugendlichen in einer grundlegenden Art und Weise, als es der Verweis auf die persönliche Einstellung der Fachpersonen vermuten lässt. Paternalistische Haltungen resultieren aus dem identitätsbezogenen

Machtverhältnis, das, selbst wenn die Sozialpädagog:innen wollten, nicht einfach abgelegt werden kann.

Des Weiteren haben wir dargelegt, dass Zeit- und Personalmangel als Erklärungen für Verständigungsprobleme zu kurz greifen. Damit Verständigungsprobleme behoben werden können, müssen die Sozialpädagog:innen verstehen, wie hermeneutische und Zeugnisungerechtigkeit auf Gespräche einwirken und diese erschweren. Mehr Personal und Zeit reichen als Massnahmen nicht aus, um Verständigungsprobleme zu adressieren. Schliesslich haben wir hergeleitet, dass Methoden nur dann partizipationsfördernd sind, wenn sie die Jugendlichen befähigen, ihre Wünsche und Bedürfnisse wahrzunehmen und auszudrücken. Es darf nicht davon ausgegangen werden, die Jugendlichen hätten einen freien inneren Zugang zu dem, was sie thematisieren möchten. Wer sich dessen nicht bewusst ist, läuft Gefahr, Schweigen oder die Nicht-Teilnahme an Gesprächen fälschlicherweise als Passivität oder Demotivation zu interpretieren, anstatt darin Lücken in den hermeneutischen Ressourcen zu erkennen.

Wie also können diese Erkenntnisse in die Praxis übersetzt werden? Den Forderungen dieser vertieften Analyse trägt unseres Erachtens die Pädagogik der Unterdrückten nach Paulo Freire Rechnung. Uns leitete die Annahme, dass die Vorschläge Freires kreative und gleichzeitig erfolgsversprechende Antworten auf die Probleme liefern, die wir unter Zuhilfenahme der Theorie epistemischer Ungerechtigkeit erörtert und aufgezeigt haben. Zum einen liefern Freires Menschenbild und Wissensverständnis sowie die daraus abgeleitete Haltung und Aufgabe der Sozialpädagog:innen Gründe zur Annahme, dass das Auftreten von Zeugnisungerechtigkeit weniger wahrscheinlich ist. In unserer Interpretation spielt die Beurteilung der Glaubwürdigkeit eine untergeordnete Rolle, was folglich den Einfluss negativer Identitätsvorurteile mindert. Gleichzeitig bietet die problemformulierende Bildung die Möglichkeit, sich kritisch mit negativen Identitätsvorurteilen auseinanderzusetzen. Zum anderen erachten wir eine Adaption von Freires Alphabetisierungsprogramm als unkonventionelles Mittel, um hermeneutische Lücken in Ansätzen zu schliessen und den Jugendlichen Wege zu eröffnen, wie sie sozialen Erfahrungen Ausdruck verleihen können, selbst wenn die dominanten hermeneutischen Ressourcen nicht die nötigen sprachlichen Mittel bereitstellen.

Uns ist gelungen, mithilfe der Theorie epistemischer Ungerechtigkeit einen neuen Blick auf das Thema Partizipation in der Jugendhilfe zu werfen, der gleichzeitig gute Gründe liefert, sich erneut mit der etwas in Vergessenheit geratenen Pädagogik der Unterdrückten nach Paulo Freire zu beschäftigen. Nichtsdestotrotz ist die Arbeit nicht frei von Mängeln. Zu nennen ist hier sicher der Aufbau der Arbeit. Die Idee, Miranda Frickers Theorie auf die Soziale Arbeit anzuwenden, entsprang zunächst nicht einer konkreten Problemstellung oder einer ungelösten Frage, die wir mit der Theorie besser zu verstehen hofften. Am Anfang dieser Arbeit stand

vielmehr ein prinzipielles Interesse an der Theorie und eine eher vage Vermutung, dass die Theorie nützlich sein könnte für die Soziale Arbeit. Zu Beginn betrachteten wir die Arbeit deshalb als Mittel zum Zweck, um uns mit der Theorie auseinanderzusetzen und erste Berührungspunkte zwischen dem Feld der stationären Jugendhilfe und der Theorie epistemischer Ungerechtigkeit herauszuarbeiten. Dass ein solch weit gefasstes Interesse zu wenig präzise und klar umrissen ist für eine wissenschaftliche Arbeit, hätte uns schon zu Beginn klar sein können, wurde es aber erst im Verlauf der Arbeit. Erst während des Schreibprozesses hat sich das Thema Partizipation nach und nach abgezeichnet und die Fragestellung geformt. Dadurch war die Arbeit nicht von Anfang an von einer konkreten und präzisen Fragestellung geleitet. Die Folge davon ist, dass nicht alle Teile dieser Arbeit gleichermassen darauf ausgerichtet sind, die Frage der Partizipation zu beantworten. Das widerspiegelt sich zum Beispiel darin, dass Partizipation erst ab der Mitte dieser Arbeit relevant wird. Die erste Hälfte der Arbeit könnte ebenso gut mit der grundsätzlicheren Frage im Hinterkopf gelesen werden, inwiefern epistemische Ungerechtigkeit ein Problem für die stationäre Jugendhilfe darstellt. Gewiss, vieles von dem, was wir im ersten Teil herleiten, ist nützlich und unabdingbar, um die Notwendigkeit und die vielfältigen Voraussetzungen für das Gelingen von Partizipationsprozessen herauszustreichen und aufzeigen zu können, wo epistemische Ungerechtigkeit behindernd wirkt. Die Notwendigkeit von Partizipation wird erst vor dem Hintergrund des Auftrags der stationären Jugendhilfe greifbar, genauso wie man verstehen muss, dass Partizipation ohne Verständigung und Beziehungshandeln, die ihrerseits durch hermeneutische und Zeugnisungerechtigkeit erschwert werden, nicht funktioniert. Und doch ist davon auszugehen, dass wir diesen ersten Teil spezifischer und eindeutiger auf unsere Fragestellung hätten ausrichten können, wenn wir von Anfang an die gleiche konkrete Fragestellung verfolgt hätten.

Als zweiter Kritikpunkt ist zu nennen, dass in dieser Arbeit viele verschiedene Theorien beigezogen werden, ohne dass eine kritische Auseinandersetzung mit ihnen erfolgt und sie immer eindeutig zur Beantwortung der Fragestellung dienen. So kann man sich beispielsweise nachträglich fragen, ob es notwendig war, Norbert Elias' Machttheorie in dieser Ausführlichkeit zu erläutern. Die Zusammenfassung dient schliesslich lediglich dazu, Wolfs Machtanalyse in stationären Einrichtungen besser nachvollziehbar zu machen. Vielleicht wäre diese auch verständlich ohne einen Exkurs in Elias' Machttheorie. Rückblickend könnte man womöglich zum Schluss kommen, dass eine Beschränkung auf weniger Theorien dem Vorhaben nicht geschadet, sondern es verständlicher und besser nachvollziehbar gemacht hätte.

Nichtsdestotrotz hoffen wir, dass wir mit dieser Arbeit die Nützlichkeit der Theorie epistemischer Ungerechtigkeit für die Soziale Arbeit ansatzweise aufzeigen konnten. Wir würden uns wünschen, dass dieser Arbeit weitere folgen und dass Miranda Frickers Theorie Eingang findet

in den sozialarbeiterischen und sozialpädagogischen Fachdiskurs, weil wir der Überzeugung sind, dass dadurch die alltägliche sozialarbeiterische und sozialpädagogische Praxis vorurteilsfreier, verständlicher und gerechter werden kann.

Literaturverzeichnis

- Abplanalp, E., Cruceli S., Disler, S., Pulver, C. & Zwilling, M. (2020). *Beraten in der Sozialen Arbeit*. UTB Verlag.
- Amacker, M., Funke, S. & Wenger, N. (2015). *Alleinerziehende und Armut in der Schweiz: Eine Studie im Auftrag der Caritas Schweiz*. https://boris.unibe.ch/74544/1/Forschungsbericht_IZFG_%20Alleinerziehende%20und%20Armut%20in%20der%20Schweiz.pdf
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2018). *Das Recht gehört zu werden (Art. 12, UN-Kinderrechtskonvention. Partizipation in der Kindertagesbetreuung. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe*. https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2018/recht_gehoert_zu_werden.pdf
- Behringer, N. (2023). Neue Autorität – Macht und Beschämung unter dem Denkmantel von Präsenz, Beharrlichkeit und Widerstand? Eine psychoanalytisch-pädagogische Einladung zur Reflexion. *Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen* 5(5), 198-211. DOI: 10.25656/01:26913
- Bendit, R. & Heimbucher, A. (1977). *Von Paulo Freire lernen: Ein neuer Ansatz für Pädagogik und Sozialarbeit*. Juventa.
- Bethmann, A., Hilgenböcker, E. & Wright, M. (2021). Partizipative Qualitätsentwicklung in der Prävention und Gesundheitsförderung. In Michael Tiemann & Melvin Mohokum (Hrsg.), *Prävention und Gesundheitsförderung* (S. 1083-1096). Springer VS.
- Bieri, P. (2023). *Wie wollen wir leben?*. Dtv Verlagsgesellschaft.
- Böhnisch, L. (2016). *Lebensbewältigung: Ein Konzept für die Soziale Arbeit*. Beltz Juventa.
- Böhnisch, L. (2023). *Sozialpädagogik der Lebensalter: Eine Einführung* (9 Aufl.). Beltz Juventa.
- Bombach, C., Gabriel, Th. & Keller, S. (2018a). 'Die wussten einfach, woher ich komme'. Staatliche Eingriffe und ihre Auswirkungen auf das Leben ehemaliger Heimkinder. In G. Stauss, Th. Gabriel & M. Lengwiler (Hrsg.), *Fremdplatziert: Heimerziehung in der Schweiz, 1940-1990* (S. 117-137). Chronos.
- Bombach, C., Gabriel, Th. & Keller, S. (2018b). 'Legitimieren' und 'integrieren'. Die Auswirkungen von Heimerfahrungen auf den weiteren Lebenslauf. In G. Stauss, Th. Gabriel & M. Lengwiler (Hrsg.), *Fremdplatziert: Heimerziehung in der Schweiz, 1940-1990* (S. 253-272). Chronos.
- Bombach, C., Gabriel, Th. & Keller, S. (2020). Fürsorgerische Zwangsmassnahmen in der Schweiz: Zwischen Aufarbeitung und erneuter Erfahrung von Verdinglichung. In S. Businger & M. Biebricher (Hrsg.), *Von der paternalistischen Fürsorge zur Partizipation und Agency: Der gesellschaftliche Wandel im Spiegel der Sozialen Arbeit und der Sozialpädagogik* (S. 157-179). Chronos.
- Bourdieu, P. (1993). *Soziologische Fragen*. Suhrkamp.

- Bourdieu, P. (2015). *Die verborgenen Mechanismen der Macht: Schriften zu Politik & Kultur 1*. VSA Verlag.
- Bundesamt für Migration (2023). *Asylgesuche von unbegleiteten Minderjährigen (UMA): Statistiken / Vergleichstabelle*. https://www.sem.admin.ch/dam/sem/de/data/publiservice/statistik/asylstatistik/statistiken_uma/uma-2022.pdf.download.pdf/uma-2022-d.pdf
- Bundesamt für Sozialversicherungen. (2023). *Kinderrechte*. <https://www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/sozialpolitische-themen/kinder-und-jugendfragen/kinderrechte.html>
- Bundesamt für Statistik (2022). *Weniger Neuzugänge führen im zweiten Pandemiejahr zu einer Abnahme der Sozialhilfequote*. <https://dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/23624017/master>
- Bundesamt für Statistik. (2023). *Anzahl im Laufe des Jahres fremdplatzierte Personen nach Platzierungsart, Geschlecht, Alter und Nationalität [ab 2020]*. <https://www.bfs.admin.ch/asset/de/25585797>
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter. (2003). «*Sexuelle Orientierung ist ein relevantes Thema der Jugendhilfe*». http://www.bagljae.de/downloads/089_sexuelle-orientierung_2003.pdf
- Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit. (1990). Achter Jugendbericht: Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/8_Jugendbericht.pdf
- Burroughs, M. & Tollefsen, D. (2016). Learning to Listen: Epistemic Injustice and the Child. *Episteme*, 13 (3), 359-377. DOI:10.1017/epi.2015.64
- Carel, H. & Kidd, I. (2014). Epistemic injustice in healthcare: a philosophical analysis. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 17, 529-540. DOI 10.1007/s11019-014-9560-2
- Cassée, K. (2019). *Kompetenzorientierte Methodiken: Handlungsmodelle für «gute Praxis» in der Jugendhilfe* (3. Aufl.). Haupt.
- Chassé, K. A. (2010). *Unterschichten in Deutschland: Materialien zu einer kritischen Debatte*. VS Verlag.
- Davidson, L. (2004). Phenomenology and Contemporary Clinical Practice: Introduction to Special Issue. *Journal of Phenomenological Psychology* 35(2), 149-162.
- Diemer, A. (1977). *Elementarkurs Philosophie: Hermeneutik*. Econ Verlag.
- Dotson, K. (2014). Conceptualizing Epistemic Oppression. *Social Epistemology* 28(2), 115-138. DOI: 10.1080/02691728.2013.782585.
- Elias, N. (2001). *Die Gesellschaft der Individuen*. Suhrkamp.
- Elias, N. (2006). *Was ist Soziologie?*. Suhrkamp
- Ei-Mafaalani, A. (2020). *Mythos Bildung: Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Kiepenheuer & Witsch.

- El-Mafaalani, A. (2021). *Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschrassen bis zum rassistuskritischen Widerstand* (3. Aufl.). Kiepenheuer & Witsch.
- Faissner, M., Juckel, G. & Gather, J. (2022). Testimoniale Ungerechtigkeit gegenüber Menschen mit psychischer Erkrankung in der Gesundheitsversorgung. Eine konzeptionelle und ethische Analyse. *Ethik in der Medizin*, 34, 145-160. <https://doi.org/10.1007/s00481-021-00666-7>
- Faltermeier, J. & Stork, R. (2017). Interessenvertretung von Eltern mit Kindern in Erziehungshilfen. *Forum Erziehungshilfen*, 4, 217-220. 10.3262/FOE1704217
- Figueroa, D. (1989). *Paulo Freire zur Einführung*. Junius Verlag.
- Freire, P. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit*. Rowohlt.
- Freire, P. (1974). *Erziehung als Praxis der Freiheit*. Kreuz Verlag.
- Freire, P. (1970/2007a). Politische Alphabetisierung: Einführung ins Konzept einer humanisierenden Bildung. In P. Schreiner, N. Mette, D. Osselmann & D. Kinkelbur (Hrsg.), *Paulo Freire: Unterdrückung und Befreiung* (S. 27-43). Waxmann.
- Freire, P. (1970/2007b). Bildung als Erkenntnissituation. In P. Schreiner, N. Mette, D. Osselmann & D. Kinkelbur (Hrsg.), *Paulo Freire: Unterdrückung und Befreiung* (S. 67-88) Waxmann.
- Freire, P. (1996/2008). *Pädagogik der Autonomie: Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis*. Waxmann.
- Freire, P. (1971/2022). Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit. In Ulrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer & Albert Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (2. Aufl., S. 365 -378). Springer VS.
- Fricker, M. (2023). Epistemische Ungerechtigkeit: Macht und die Ethik des Wissens. C.H. Beck.
- Gabriel, M. (2023). *Liebe Kinder oder Zukunft als Quelle der Verantwortung*. Kjona Verlag.
- Garaudy, R. (1977). *Plädoyer für einen Dialog der Zivilisationen*. Europaverlag.
- Graf, M. A. (1996). *Mündigkeit und soziale Anerkennung: Gesellschafts- und bildungstheoretische Begründungen sozialpädagogischen Handelns*. Juventa.
- Günder, R. (2015). *Praxis und Methoden der Heimerziehung: Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe* (5. Aufl.). Lambertus.
- Habermas, J. (1987). *Theorie des kommunikativen Handelns, Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung* (4. Aufl.). Suhrkamp.
- Hänel, H. (2023). Behinderung als soziale Kategorie im Kontext epistemischer Ungerechtigkeiten, Ignoranz und Abhängigkeit. In S. Schleidgen, O. Friedrich & A. Wolkenstein (Hrsg.), *Bedeutung und Implikationen epistemischer Ungerechtigkeit* (S. 153-182). Tectum Verlag.

- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. UNICEF International Child Development Centre. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf
- Harzheim, J. & Trettenbach, K. (2023). Epistemische Ungerechtigkeit und Medizin. Wissen im Spannungsfeld epistemischer und soziolegaler Autorität. In S. Schleidgen, O. Friedrich & A. Wolkenstein (Hrsg.), *Bedeutung und Implikationen epistemischer Ungerechtigkeit* (S. 183-208). Tectum Verlag.
- Haug, Th. (2005). 'Das spielt (k)eine Rolle!': Theater der Befreiung nach Augusto Boal als Empowerment-Werkzeug im Kontext von Selbsthilfe. ibidem-Verlag.
- Höblich, D. (2014). 'Das ist doch voll schwul!' Sexuelle Orientierung und Scham in der Kinder- und Jugendhilfe. *Sozial Extra*, 38(3), 43-46. DOI 10.1007/s12054-014-0066-1
- Höblich, D. & Kellermann, A. (2017). Sexuelle Orientierung (k)ein Thema in der Kinder- und Jugendhilfe (SeKiJu) – Sexuelle Orientierung als professionelle Herausforderung für Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe. *Soziale Passagen Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit*, 9(2), 441-446. <https://doi.org/10.1007/s12592-017-0272-3>
- Husserl, E. (1981). *Philosophie als strenge Wissenschaft*. Vittorio Klostermann.
- Imbusch, P. (2012). Machtfigurationen und Herrschaftsprozesse bei Norbert Elias. In Peter Imbusch (Hrsg.), *Macht und Herrschaft: Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzeptionen* (2. Aufl., S. 169-194). Springer VS.
- Johnstone, M. & Lee, E. (2018). State violence and the criminalization of race: Epistemic injustice and epistemic resistance as social work practice implications. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, 27(3), 234-252. DOI: 10.1080/15313204.2018.1474826
- Kahl, Y. & Bauknecht, J. (2023). Psychische und emotionale Erschöpfung von Fachkräften der Sozialen Arbeit. *Soziale Passagen*, 15(1), 213-232. <https://doi.org/10.1007/s12592-023-00448-6>
- Keller, S., Rohrbach, J. & Eberitzsch, S. (2023). «Die Sozis denken, sie seien besser als wir»: Wie junge Menschen in stationärer Erziehungshilfe Beteiligungsmöglichkeiten wahrnehmen und im Alltag bearbeiten. In St. Eberitzsch, S. Keller & J. Rohrbach (Hrsg.), *Partizipation in stationären Erziehungshilfen: Perspektiven, Bedarfe und Konzepte in der Schweiz* (S. 139-153). Beltz Juventa.
- Keller, V. (2018). *Ausbildung und Beschäftigung in der Sozialen Arbeit in der Schweiz: Zusammenstellung von aktuellen Grundlageninformationen*. https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/Ausbildung_und_Beschaeftigung_in_der_Sozialen_Arbeit_in_der_Schweiz_2018.pdf
- Kessl, F. (2005). Das wahre Elend? Zur Rede von der 'neuen Unterschicht'. *Widersprüche*, 25(98), 29-44.

- Kidd, I. & Carel, H. (2017). Epistemic Injustice and Illness. *Journal of Applied Philosophy*, 34 (2), 172-190. DOI: 10.1111/japp.12172
- Kidd, I., Spencer, L. & Carel, H. (2022). Epistemic injustice in psychiatric research and practice. *Philosophical Psychology*, 1-29. DOI: 10.1080/09515089.2022.2156333
- Kidd, I., Spencer, L. & Harris, E. (2023). Epistemic Injustice Should Matter to Psychiatrists. *Philosophy of Medicine*, 4(1), 1-4. DOI 10.5195/pom.2023.159
- Knezevic, Z. (2017). Amoral, im/moral and dis/loyal: Children's moral status in child welfare. *Childhood*, 24(4), 470-484. DOI: 10.1177/0907568217711742
- Knuth, N. (2020). *Dokumentation und Auswertung der Beteiligungswerkstatt mit Eltern und Fachkräften*. IGfH-Eigenverlag. https://igfh.de/sites/default/files/2021-07/Webversion_Auswertung_Beteiligungswerkstatt_Eltern_gesamt_0.pdf
- Krell, C. & Oldemeier, K. (2015). *Coming-out – und dann...?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2015/DJI_Broschuere_ComingOut.pdf
- Krause, H.-U. & Druba, L. (2020). *Dokumentation der Beteiligungswerkstatt 'Wie wollen wir leben?' – Kinder und Jugendliche und ihre Wohngruppen*. IGfH-Eigenverlag. https://igfh.de/sites/default/files/2020-07/Dokumentation_BW-Jugendliche_Krause_Druba_2020.pdf
- Kriz, J. (2007). *Grundkonzepte der Psychotherapie* (6. Aufl.). Beltz PVU.
- Kurt, R. (2004). *Hermeneutik: Eine sozialwissenschaftliche Einführung*. UVK Verlagsgesellschaft.
- Lee, E., Ka Tat Tsang, A., Bogo, M., Johnstone, M., Herschman, J. & Ryan, M. (2019). Honoring the Voice of the Client in Clinical Social Work Practice: Negotiating with Epistemic Injustice. *Social Work*, 64(1), 29-38. DOI: 10.1093/sw/swy050
- Leiprecht, R. & Langerfeldt, A. (2019). *Junge Männer in der Migrationsgesellschaft: Ergebnisse einer quantitativen Befragung von 2010 zu den Forschungsthemen Männlichkeit, Diskriminierung und Diversitätsbewusstsein*. BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Marquardt, P. P. & Krieger W. (2019). Potenziale von Musik in der Sozialen Arbeit. In T. Hartogh & H. H. Wickel (Hrsg.), *Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Neuauflage* (S. 28-46). Beltz Juventa.
- Merkel, A., Redmann, B., Thurm, E. & von Wölfel, U. (2020). *Beteiligungswerkstatt mit Careleavern: weil Jugendhilfe mehr kann!*. IGfH-Eigenverlag. https://igfh.de/sites/default/files/2021-02/Doku_Beteiligungswerkstatt_Careleaver.pdf
- Messmer H. & Hitzler S. (2007). Die soziale Produktion von Klienten – Hilfeplangespräche in der Kinder- und Jugendhilfe. In W. Ludwig-Mayerhofer, O. Behrend & A. Sondermann

- (Hrsg.), *Fallverstehen und Deutungsmacht. Akteure in der Sozialverwaltung und ihre Klienten* (S. 41-73). Verlag Barbara Budrich.
- Messmer, H. & Rotzetter F. (2017). Konversationsanalyse in der Sozialen Arbeit: Grundlagen, Forschungsstand, Anwendungsbezüge. In H. Messmer & K. Stroumza (Hrsg.), *Sprechen und Können – Sprache als Werkzeug im Feld der Sozialen Arbeit und Gesundheit* (S. 47-68). Interact.
- Meyer, Th. (2009). *Soziale Demokratie: Eine Einführung*. VS Verlag.
- Michel-Schwartz, B. (2002). *Handlungswissen der Sozialen Arbeit: Deutungsmuster und Fallarbeit*. Leske und Budrich.
- Möller, T. (2020). *Anforderungen für anerkennende und anerkannte Orte des Aufwachsens*. IGfH-Eigenverlag. https://igfh.de/sites/default/files/202102/Zusammenschau_Anerkennende_anerkannte_Orte_Web.pdf
- Morris, K. (2013). The Epistemic Challenge of Hearing Child's Voice. *Studies in Philosophy and Education*, 32, 245-259. DOI 10.1007/s11217-012-9349-9
- Nordt, S. & Kugler Th. (2012). Gefühlsverwirrung queer gelesen: Zur psychosozialen Situation von LGBT-Jugendlichen. In S. Nordt & Th. Kugler (Hrsg.), *Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Handreichung für Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe* (S. 33-47). https://queerformat.de/wp-content/uploads/2023/04/mat-kjh_Handreichung_KJH_2012.pdf
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19-63). Verlag Julius Klinkhardt.
- Ohms, C. (2020). Forschungsbericht: Zur Situation von lesbischen, schwulen und trans* Jugendlichen in Einrichtungen der stationären Jugendhilfe. https://antidiskriminierung.hessen.de/fileadmin/images/publikationen/Forschungsbericht_LSBT_Jugendliche_2020_17x24_WEB.pdf
- Omer, H. & von Schlippe, A. (2010). *Stärke statt Macht: Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ostendarp, W. & Wittbrodt, R. (2019). Musik in der stationären Erziehungshilfe. In T. Hartogh & H. H. Wickel (Hrsg.), *Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Neuausgabe* (S. 425- 435). Beltz Juventa.
- Pluto, L. (2022). Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen stationärer Hilfen zur Erziehung. In K. Peyerl & I. Züchner (Hrsg.), *Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe: Anspruch, Ziele und Formen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 140-152). Beltz Juventa.

- Rahn, S. (2023). *Biografie – Bilder – Adressierungen: Eine rekonstruktive Analyse zur biographischen Entstehung von Kindheits- und Jugendbildern in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. Springer VS.
- Rätz, R., Schröer, W. & Wolff, M. (2014). *Lehrbuch Kinder- und Jugendhilfe: Grundlagen, Handlungsfelder, Strukturen und Perspektiven* (2. Aufl.). Beltz Juventa.
- Reckwitz, A. (2021). *Das Ende der Illusionen: Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne* (8. Aufl.). Suhrkamp.
- Reckwitz, A. & Rosa, H. (2021). *Spätmoderne in der Krise: Was leistet die Gesellschaftstheorie?*. Suhrkamp.
- Rein, A. (2021). Queere Jugendliche in der stationären Erziehungshilfe. Biographische Perspektiven auf Heteronormativität. *Sozial Extra*, 45(2), 103-108.
<https://doi.org/10.1007/s12054-021-00362-2>
- Reum, C. (2021). Die Wirkung von Musik auf die Entwicklung von Sozialkompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. Eine sozialpädagogische Betrachtung in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. In C. Rahnfeld, S. Plunger & E. Rosch (Hrsg.), *Soziale Innovationen: Erkenntnisse aus der Praxis für die Handlungstheorie der Sozialen Arbeit* (S. 29-48). Springer VS.
- Rogers, C. (2007). The basic conditions of the facilitative therapeutic relationship. In M. Cooper, M. O'Hara, P. F. Schmid & A. C. Bohart (Hrsg.), *The Handbook of Person-Centred Psychotherapy and Counselling* (S. 24-28, 2. Aufl.). Palgrave Macmillan.
- Rommelspacher, B. (2009). Was ist eigentlich Rassismus?. In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik, Band I: Rassismustheorie und -forschung* (S. 25-38). Wochenschau Verlag.
- Rosa, H. (2022). *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung* (6. Aufl.). Suhrkamp.
- Rosa, H. & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik: Wenn es im Klassenzimmer knistert* (2. Aufl.). Beltz.
- Rosa, H., Strecker, D. & Kottmann, A. (2018). *Soziologische Theorien* (3. Aufl.). UVK Verlagsgesellschaft.
- Ruedin, D. (2021). *Zusammenleben in der Schweiz: Gesamtauswertung der vorhandenen Daten 2010–2020*. https://www.edi.admin.ch/dam/edi/de/dokumente/FRB/Neue%20Website%20FRB/Monitoring%20und%20Berichterstattung/Thematische%20Berichte/Gesamtauswertung_2021_D.pdf.download.pdf/Gesamtauswertung2021D.pdf
- Schäfer, Ph. (2020). Klassismus – (k)ein Thema für die Soziale Arbeit?!. In F. Seeck & B. Theissl (Hrsg.), *Solidarisch gegen Klassismus: organisieren, intervenieren, umverteilen* (S. 209-221). Unrast Verlag.
- Scheller, G. (2021). Zum Stellenwert der Konzepte 'Habitus' und 'Geschmack' in der Sozialen Arbeit: Forschungsbefunde und Forschungslücken. In G. Scheller & S. Rohloff (Hrsg.),

- Habitus und Geschmack in der Sozialen Arbeit: Ein Lehr- und Praxisbuch* (S. 10-39). Beltz Juventa.
- Schleiermacher, F.D.E. (1838/1977). Hermeneutik und Kritik. In M. Frank (Hrsg.), *Hermeneutik und Kritik: Mit einem Anhang sprachphilosophischer Texte Schleiermachers* (S. 69-306). Suhrkamp.
- Schmid, M., Kölch, M., Fegert, J. & Schmeck, K. (2012). Abschlussbericht für den Fachausschuss für die Modellversuche und das Bundesamt für Justiz: Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse und Erkenntnisse des Modellversuchs Abklärung und Zielerreichung in stationären Massnahmen (MAZ.). <https://www.bj.admin.ch/bj/de/home/sicherheit/smv/modellversuche/evaluationsberichte.html>
- Schmidt, H. (1974). Hermeneutik. In H. Schmidt (Hrsg.), *Lexikon der Philosophie* (19. Aufl., S. 260-261). Ex Libris.
- Schmidt, F. (2011). *Implizite Logiken des pädagogischen Blicks: Eine rekonstruktive Studie über Wahrnehmung im Kontext der Wohnungslosenhilfe*. Springer VS.
- Schmiz, A. (2022). «Ethnizität». In I. Bartels, I. Lühr, Ch. Reinecke, Ph. Schäfer, L. Stielike & M. Stierl (Hrsg.), *Inventar der Migrationsbegriffe*. <http://www.migrationsbegriffe.de/ethnizitaet>, DOI: <https://doi.org/10.48693/207>
- Schnurr, S. (2022). Zur Bedeutung von Partizipation für die Kinder- und Jugendhilfe. In K. Peyerl & I. Züchner (Hrsg.), *Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe: Anspruch, Ziele und Formen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 14-25). Beltz Juventa.
- Schoch, A., Müller, B., Aeby, G. & Schnurr S. (2023). Partizipationserfahrungen von Kindern und Jugendlichen in Kindesschutzverfahren. In Stefan Eberitzsch, Samuel Keller & Julia Rohrbach (Hrsg.), *Partizipation in stationären Erziehungshilfen: Perspektiven, Bedarfe und Konzepte in der Schweiz* (S. 86-97). Beltz Juventa.
- Schröder, M., Jenkel, N., Binder, M., Boonmann, C. & Schmid, M. (2023). Wie zufrieden sind die jungen Menschen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe mit ihren Partizipationsmöglichkeiten?. In S. Eberitzsch, S. Keller & J. Rohrbach (Hrsg.), *Partizipation in stationären Erziehungshilfen: Perspektiven, Bedarfe und Konzepte in der Schweiz* (S. 111-124). Beltz Juventa.
- Scrutton, A. (2017). Epistemic injustice and mental illness. In I. Kidd, J. Medina & G. Polhaus (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (S. 347-355). Routledge.
- Seek, F. (2022a). *Zugang verwehrt. Keine Chance in der Klassengesellschaft: wie Klassismus soziale Ungleichheit fördert*. Atrium Verlag.
- Seek, F. (2022b). «Klassismusreflexivität entwickeln»: BEM-Betrifft Mädchen im Gespräch mit Francis Seeck. *Betrifft Mädchen*, 4, 149-151.
- Seek, F. & Theissl, B. (2022). Klassismus. In G. Ehlert, H. Funk & G. Stecklina (Hrsg.), *Grundbegriffe Soziale Arbeit und Geschlecht* (2. Aufl., S. 322-324). Beltz Juventa.

- Sommerfeld, P., Dällenbach, R., Rügger, C. & Hollenstein, L. (2016). *Klinische Soziale Arbeit und Psychiatrie: Entwicklungslinien einer handlungsorientierten Wissensbasis*. Springer VS.
- Statistisches Bundesamt. (2022). *210 000 junge Menschen wuchsen 2021 in Heimen oder Pflegefamilien auf*. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/10/PD22_454_225.html#:~:text=WIESBADEN%20%E2%80%93%20Im%20Jahr%202021%20leben,au%C3%9F%20der%20eigenen%20Familie%20auf.
- Stecklina, G. & Wienforth, J. (2020). Das Lebensbewältigungskonzept. Grundlagen und Perspektiven. In G. Stecklina & J. Wienforth (Hrsg.), *Handbuch Lebensbewältigung und Soziale Arbeit: Praxis, Theorie und Empirie* (S. 15-45). Beltz Juventa.
- Stenzel, N. & Berking, M. (2012). Wirkfaktoren in der Psychotherapie. In M. Berking & W. Ries (Hrsg.), *Klinische Psychologie und Psychotherapie für Bachelor: Band II: Therapieverfahren*. Springer.
- Stimmer, F. (2020). *Grundlagen des Methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit* (4. Aufl.). Kohlhammer.
- Stork, R. (2007). *Kann Heimerziehung demokratisch sein? Eine qualitative Studie zum Partizipationskonzept im Spannungsfeld von Theorie und Praxis*. Juventa Verlag.
- Thieme, N. (2013a). *Kategorisierung in der Kinder- und Jugendhilfe. Zur theoretischen und empirischen Erklärung eines Schlüsselbegriffs professionellen Handelns*. Beltz Juventa.
- Thieme, N. (2013b). 'Wir beschäftigen uns eigentlich nur mit nicht-idealen Adressaten...': Eine sozialwissenschaftlich-hermeneutische Perspektive auf Konstruktionen von Kindern als Adressat/-innen der Kinder- und Jugendhilfe. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2, 191-204.
- Thiersch, H. (2018). Verstehen – lebensweltorientiert. In S. Wesenberg, K. Bock & W. Schröer (Hrsg.), *Verstehen: eine sozialpädagogische Herausforderung* (S. 16-32). Beltz Juventa.
- Thiersch, H. (2020). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit revisited: Grundlagen und Perspektiven*. Beltz Juventa.
- Thiersch, H., Grundwald, K. & Köngeter, S. (2012). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch* (4. Aufl., S. 175-196). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Urban-Stahl, U. (2012). Der Status der Profession als Machtquelle in der Hilfeplanung. In Martina Huxoll & Jochem Kotthaus (Hrsg.), *Macht und Zwang in der Kinder- und Jugendhilfe* (S. 140-152). Beltz Juventa.
- Urban-Stahl, U. (2021). Partizipation. In Ralph-Christian Amthor, Brigitta Goldberg, Peter Hansbauer, Benjamin Landes & Theresia Wintergerst (Hrsg.), *Wörterbruch Soziale Arbeit:*

- Aufgaben Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (9. Aufl., S. 636-641). Beltz Juventa.
- Vogel, Ch. (2017). *Offensive Sozialarbeit – Beiträge zu einer kritischen Praxis, Band 2: Verfahren und Anwendungen*. Books on Demand.
- Vogel, Ch. (2019). *Gesellschafts- und bildungstheoretisch begründete Sozialpädagogik und Offensive Sozialarbeit*. [PDF]. <https://virtuelleakademie.ch/good-practice-beispiele/theorielinien/>
- Wendelin, H. (2019). *Stigma und Identität – vom Tabu ein Heimkind zu sein*. <https://www.wir-sind-doch-keine-heimkinder.de/wp-content/uploads/2019/08/GRS-Fachtag-2019-Vortrag-Text-Prof-Wendelin.pdf>
- Widulle, W. (2012). *Gesprächsführung in der Sozialen Arbeit* (2. Aufl.). Springer VS.
- Williams, B. (2013). *Wahrheit und Wahrhaftigkeit*. Suhrkamp.
- Wolf, K. (1999). *Machtprozesse in der Heimerziehung*. Votum Verlag.
- Wolf, K. (2016). Zur Notwendigkeit des Machtüberhangs in der Erziehung. In Björn Kraus & Wolfgang Krieger (Hrsg.), *Macht in der Sozialen Arbeit: Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung* (4. Aufl., S. 173-213). Jacobs-Verlag.
- Wolff, M. (2021). Eigentlich nichts Neues?! Beteiligung als pädagogisches Handlungsprinzip in Zeiten einer Pandemie. *unsere jugend*, 73, 3-10. DOI 10.2378/uj2021.art02d
- Wright, M. T., von Unger, H. & Block M. (2010). Partizipation der Zielgruppe in der Gesundheitsförderung und Prävention. In M. T. Wright (Hrsg.), *Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention* (S. 35-52). Verlag Hans Huber.
- Zahradnik, F. (2021). Stigmatisierungserfahrungen strafrechtlich verurteilter Männer im Reintegrationsprozess. Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie in der Schweiz. *Soziale Probleme*, 32, 193-218. <https://doi.org/10.1007/s41059-021-00089-y>
- Zeller, M. (2016). Stationäre Erziehungshilfen. In W. Schröer, N. Struck & M. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe* (2. Aufl., S. 792-812). Beltz Juventa.
- Zumhof, T. (2012). *Pädagogik und Poetik der Befreiung: Der Zusammenhang von Paulo Freires Befreiungspädagogik und Augusto Boals ‚Theater der Unterdrückten‘*. Waxmann.

Anmerkungen

Zusammenfassung der Machtquellen nach Wolf (1999):

Die erste Machtquelle beschreibt Wolf als «materielle Leistungen und Versorgung» (1999, S. 142 ff.). Sie resultiert aus dem Auftrag der Einrichtungen, Jugendliche mit Lebensmitteln, Bekleidung und Wohnraum zu versorgen. Wenig überraschend sind die Jugendlichen stärker von diesen Leistungen abhängig als die Fachpersonen, da diese im Gegensatz zu den Jugendlichen über einen zweiten etablierten Wohn- und Lebensort ausserhalb der Einrichtung verfügen. Wenngleich die Abhängigkeit der Fachpersonen geringer ist, so sind sie dennoch nicht komplett unabhängig von den Jugendlichen; je mehr Zeit die Fachpersonen mit den Jugendlichen verbringen (müssen) z.B. aufgrund von Wochenend- oder Nachtdiensten, gemeinsamen Mahlzeiten, desto eher sind sie auch von der Versorgung der Jugendlichen abhängig. Eindeutlich beschreibt Wolf darüber hinaus, dass die Machtbalance auch dadurch zugunsten der Fachpersonen verschoben wird, als dass viele Jugendliche in stationären Einrichtungen mangelhafte Versorgungserfahrungen gemacht haben. Durch den Vergleich zwischen der früheren Versorgung und der relativ guten Versorgung in den Einrichtungen sind sich die Jugendlichen der Abhängigkeit stärker bewusst. «Die gute Versorgung in der Heimgruppe (...) führt zu einer Sensibilisierung der Kinder hinsichtlich ihrer Abhängigkeit von den Erzieherinnen» (ebd., S. 155).

Auch in Bezug auf die Machtquelle «Zuwendung und Zuwendungsentzug» (ebd., S. 156) zeigt sich eine eindeutige Machtbalance zugunsten der Fachpersonen. Ähnlich wie im vorherigen Fall gründet die tiefere Abhängigkeit der Fachpersonen auf der Tatsache, dass diese einen vom Arbeitsalltag abgetrennten privaten Lebensbereich haben, in dem sie Zuwendung erfahren. Weil die Jugendlichen ausserhalb der Einrichtungen wenig Möglichkeiten haben, Zuwendung zu erfahren, sind sie stärker von den Fachpersonen abhängig. Dazu kommt, dass Zuwendung häufig an das Wohlergehen geknüpft ist; handeln die Jugendlichen nicht den Erwartungen der Fachpersonen entsprechend, müssen sie mit Zuwendungsentzug rechnen. Ein weiterer Grund für die stärkere Abhängigkeit der Jugendlichen von den Fachpersonen liegt in ihrer relativ grösseren Anzahl. Es gibt mehr Jugendliche als Fachpersonen, was die Abhängigkeit der Fachpersonen von den einzelnen Jugendlichen schmälert. Nichtsdestotrotz sind auch die Fachpersonen in einem bestimmten Mass von den Jugendlichen abhängig, denn auch ihnen ist die Stimmung in der Gruppe und die Beziehung zu den Jugendlichen nicht gleichgültig. Wie im Fall der Versorgung erweisen sich Mangelserfahrungen als wichtige Ohnmachtsquelle der Jugendlichen: «Ihre Angst, die Zuwendung und das Wohlwollen der Erzieherinnen zu verlieren, war vor dem Hintergrund ihrer bisherigen Erfahrungen und in Anbetracht der aktuellen Herausforderungen gross. Dies erhöhte ihre Abhängigkeit wesentlich» (ebd., S. 191).

Die Machtquelle «Sinnkonstruktion und Sinnentzug» (ebd., S. 192 ff.) bringt eine potenzielle Abhängigkeit der Fachpersonen von den Jugendlichen zum Ausdruck. Fachpersonen möchten ihre Arbeit als sinnvoll erleben sowie Anerkennung und Erfolg nicht zuletzt von und durch die Jugendlichen erfahren. Insofern sind Jugendliche «eine wichtige Bezugsgruppe für die Sinnkonstruktion» (ebd., S. 214). Die Fachpersonen befinden sich dadurch in einer spezifischen Abhängigkeit von den Jugendlichen. Allerdings bleibt zu betonen, dass eine Instrumentalisierung dieser Machtquelle für die Jugendlichen kaum zu realisieren ist: «Als der Sinn durch das Verhalten eines Jugendlichen stark bedroht wurde, kam es zu seinem Ausschluss. Damit war der Prozess für ihn ausser Kontrolle geraten, und andere Machtquellen mit einem erheblichen Machtdifferential zu seinen Lasten führten zu einer ungünstigen Entwicklung» (ebd., S. 214).

Die Machtquelle «Orientierungsmittel» (ebd., S. 215 ff.) beschreibt Wolf unter Bezugnahme auf Elias u.a. als Wissen, gesellschaftliche Symbole, Denktraditionen oder Ideologien. Elias hat dabei einen sehr komplexen und vielschichtigen Begriff von Orientierungsmitteln, die allmählich über die Zeit und in steter Wechselwirkung mit gesellschaftlichen Entwicklungen entstehen (ebd., S. 215). Orientierungsmittel sind das Resultat von Lernprozessen und werden «über Generationen erworben, weitergegeben und – auf den Erkenntnissen früherer Generationen aufbauend – weiterentwickelt» (ebd., S. 216). Insofern lässt sich der Erziehungs- und Sozialisationsprozess in Teilen als Weitergabe von Orientierungsmitteln bestimmen. Es vermag folglich nicht zu überraschen, dass der Machtüberhang der Fachpersonen erheblich ist: «Dieser bezog sich auf zentrale Deutungsmuster, Informationen, erfolgreiche Strategien und Muster der Selbstregulierung» (ebd., S. 233) sowohl in Bezug auf heimspezifische Orientierungsmittel als auch auf Orientierungsmittel hinsichtlich der Schul- und Berufsausbildung. Auffallend ist, dass «[i]n wichtigen Entwicklungsfeldern mit fortschreitendem Alter kein weitgehender Abbau des Überhangs an Orientierungsmitteln [stattfand], sondern die älteren Jugendlichen (...) vergleichbar abhängig [waren] wie die Kinder. Die aufrechterhaltende Unselbstständigkeit der Jugendlichen etablierte das Machtdifferential zugunsten der Erzieherinnen» (ebd., S. 234). Doch auch in Bezug auf diese Machtquelle bleibt zu betonen, dass die Fachpersonen in einer bestimmten Weise von den Jugendlichen abhängig waren. Jugendliche verfügten über feldspezifische Machtüberhänge (bspw. in Bezug auf neue Medien). Je schwerer der Zugang zu diesen Feldern zu kontrollieren ist, desto eher verschiebt sich die Machtbalance zugunsten der Jugendlichen. Grundsätzlich lässt sich auch für diese Machtquelle resümieren, dass die Fachpersonen über deutlich mehr Macht verfügen.

Die Machtquelle «körperliche Stärke» (ebd., S. 234 ff.) spielt im Alltag der stationären Einrichtungen eine untergeordnete Rolle. «Andere Machtquellen, deren Wirksamkeit durch den Einsatz von harten Körperstrafen reduziert oder aufgehoben wurden, waren sehr viel wichtiger» (ebd., S. 248). Überraschenderweise fand Wolf «keine Hinweise darauf, dass der Einfluss der Erzieherinnen auf die ihnen an Körperkraft überlegenen Jugendlichen geringer war als der

auf die ihnen unterlegenen Kinder» (ebd., S. 248 ff.). Es scheint, dass sich die Macht primär auf andere Machtquellen stützt.

Die bisherigen Machtquellen beschrieben alle ein Abhängigkeitsverhältnis, dessen Ausprägung mehr oder weniger stark von den handelnden Personen abhängt. Die Machtquelle «Teil des staatlichen Erziehungs- und Sanktionssystem» (ebd., S. 249 ff.) hingegen ist eine Machtquelle, die weitgehend unabhängig ist von den individuellen Eigenschaften der Fachpersonen. Vielmehr entspringt sie der Tatsache, «dass die Heimerziehung als Teil des staatlichen Erziehungssystems und – zumindest aufgrund ihrer Geschichte – als Sanktionssystem konstruiert ist» (ebd., S. 249). Bezogen auf die Abhängigkeitsverhältnisse zeigte sich, dass Jugendliche keine reelle Möglichkeit haben, eine Fachperson von den der Einrichtung auszuschliessen, während der umgekehrte Fall sogar im Fall von Widerständen seitens der Heimleitung oder der Jugendlichen möglich ist. Die Jugendlichen sind in Bezug auf existenzielle Entscheide oder hinsichtlich des Zugangs zu wichtigen Informationen (z.B. Aktennotizen) weitgehend abhängig von den Fachpersonen. Zudem sind Jugendliche ähnlich wie bereits im Fall der materiellen Versorgung und der Zuwendung «durch ihre Erfahrungen harter Interventionen in ihr Leben ohne Partizipationschancen sensibilisiert für ihre Abhängigkeit von der Jugendhilfeadministration» (ebd., S. 277).

