

LEHRBUCH

Tanja Grendel *Hrsg.*

Sozialisation und Soziale Arbeit

Studienbuch zu Theorie,
Empirie und Praxis



Springer VS



Sozialisation und Soziale Arbeit in unterschiedlichen Lebensphasen und Erfahrungskontexten

4

Regina Remsperger-Kehm, Nicole Pötter, Arne Schäfer,
Karin Scherschel und Walid Hafezi

4.1 Kindheit und Familie

Regina Remsperger-Kehm

Was Sie hier erwartet

Mit Blick auf die Sozialisationsprozesse eines Menschen kommt der frühen Kindheit als Lebensphase von der Geburt bis zum Schuleintritt eine herausragende Bedeutung zu. Sozialisation findet in der Kindheit ihren Ursprung und dauert ein Leben lang an. **Wie sich jedoch ein einzelnes Kind mit der inneren und äußeren Realität auseinandersetzt und Entwicklungsaufgaben bewältigt, ist**

R. Remsperger-Kehm (✉)
Hochschule Koblenz, Koblenz, Deutschland
E-Mail: remasperger@hs-koblenz.de

N. Pötter
Hochschule für angewandte Wissenschaften München, München, Deutschland
E-Mail: nicole.poetter@hm.edu

A. Schäfer · K. Scherschel · W. Hafezi
Hochschule RheinMain, Wiesbaden, Deutschland
E-Mail: arne.schafer@hs-rm.de

K. Scherschel
E-Mail: karin.scherschel@hs-rm.de

W. Hafezi
E-Mail: walid.hafezi@hs-rm.de

höchst individuell und gleichzeitig abhängig von den Sozialisationserfahrungen in der Familie und in dem sich stetig erweiternden Sozialisationsumfeld eines Kindes. In diesem Beitrag werden zunächst Bewältigungsanforderungen in der Kindheit dargestellt, um auf dieser Grundlage auf die Sozialisation in der Familie als zentralem Erfahrungskontext von jungen Kindern eingehen zu können. Das Schwerpunktthema fokussiert auf Belastungen in Familien und deren Auswirkung auf die Sozialisation und Entwicklung von Kindern. Schließlich wird die Kindertagesbetreuung näher betrachtet, die als Praxisfeld der Sozialen Arbeit in Bezug auf die Erfahrungen im familiären Kontext kompensatorisch wirken kann.

4.1.1 Persönlichkeitsentwicklung und Bewältigungsanforderungen in der Kindheit

Von Beginn ihres Lebens an sind Menschen fortwährend mit körperlichen, psychischen und sozialen Herausforderungen konfrontiert, die sie mithilfe individueller Handlungskompetenzen bewältigen müssen. In der Sozialisationstheorie wurde das entwicklungspsychologische Konzept der Entwicklungsaufgaben aufgenommen und weiterentwickelt (vgl. Bründel und Hurrelmann 2017 mit Verweis auf Havighurst 1952). Entwicklungsaufgaben beschreiben die kulturellen und sozialen Erwartungen an ein Kind sowie die Bewältigungsanforderungen, die sich aus der eigenen körperlichen und psychischen Entwicklung ergeben. Zugleich definieren Entwicklungsaufgaben, auf welche Art und Weise sich ein Kind mit den vielfältigen Anforderungen auseinandersetzt (ebd.). Während die Entwicklungsaufgaben in der frühen Kindheit aus entwicklungspsychologischer Perspektive in Aufgaben des Säuglings-, Kleinstkind- und Vorschulalters differenziert werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2013), ordnen Bründel und Hurrelmann (2017) die einzelnen Entwicklungsaufgaben vier Bereichen zu, die im gesamten Lebenslauf eines Menschen feststellbar sind. (siehe hierzu Abschn. 3.1). Während im Bereich „Binden“ in der frühen Kindheit der Aufbau emotionaler Beziehungen zu engen Bezugspersonen, erste Interaktionserfahrungen sowie eine erste Identifikation mit dem eigenen Geschlecht im Mittelpunkt stehen, umfasst der Bereich „Qualifizieren“ den Aufbau der sensomotorischen Intelligenz und des vorbegrifflichen Denkens sowie die Entwicklung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit und des anschaulichen Denkens. Im Bereich „Konsumieren“ geht es bereits in der frühen Kindheit u. a. um die Verarbeitung von Medieninhalten und Medienreizen, im Bereich „Partizipieren“ um das Erfahren einer vielfältigen Lebenswelt durch den Kontakt mit anderen Menschen (ebd.).

Neben einer Vielzahl an Entwicklungsaufgaben können auch sogenannte kritische Lebensereignisse, wie die Geburt von Geschwistern oder die Trennung der Eltern, zu den Anforderungen gehören, die kleine Kinder bewältigen müssen. Für die Entwicklung von Kindern spielt es eine große Rolle, wie die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und kritischen Lebensereignissen verläuft (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2013). Da die „grundlegenden Strukturen der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung [...] auch heute maßgeblich durch den Kontakt im Elternhaus geprägt“ werden (Dittrich 2015, S. 816), soll nun die Sozialisation in der Familie als zentraler Erfahrungskontext von Kindern betrachtet werden.

4.1.2 Zentraler Erfahrungskontext: Familie

Im Kindesalter ist die Familie die wichtigste Sozialisationsinstanz. Sie hat einen großen Einfluss darauf, wie Kinder sich ihre äußere und innere Realität aneignen und diese verarbeiten (vgl. Dittrich 2015). Als Basis für die Entwicklung von Bindungsfähigkeit und Persönlichkeitsentwicklung „kommt der Familie eine paradigmatische Bedeutung als Sozialisationskontext zu, stellt sie doch einen zentralen Ort für den lebenslangen Prozess der Entwicklung sozialer Handlungsfähigkeit dar“ (Walper et al. 2015, S. 364). Neben den Eltern können Geschwister, Großeltern und weitere Verwandte zum personellen Sozialisationsrahmen von Kindern gehören, der ggf. um Freunde der Eltern oder auch durch Fachkräfte in der Kindertagesbetreuung ergänzt wird (vgl. Dittrich 2015). Der familiäre Sozialisationsrahmen von Kindern ist also äußerst vielfältig. Hinzu kommt, dass „sich das Verständnis von Partnerschaft für viele nicht mehr selbstverständlich aus der Elternschafts- und Familienfunktion ableitet [und] auch das Kindsein nicht mehr so ohne weiteres in der Familie“ aufgeht (Böhnisch 2017, S. 87). Viele Kinder leben in Familienformen, die nicht mehr an eine Vorstellung von Familie als Ehe- oder Partnerbeziehung gebunden sind – wie z. B. Alleinerziehende, nicht eheliche Lebensgemeinschaften oder Patchworkfamilien. Darüber hinaus zeichnet sich eine Pluralisierung von Ehe und Partnerschaft durch gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften ab. Obwohl sich Familie durch das Zusammenleben mindestens zweier Generationen, emotionale Verbundenheit, solidarische Beziehungen und verlässliche Betreuung auszeichnet, gibt es die Familie nicht. Vielmehr muss Familie von ihren Mitgliedern im Alltag fortwährend neu hergestellt und gestaltet werden (ebd.).

Trotz des gerade skizzierten differenzierten Familienbildes sind es in erster Linie die Eltern, die Impulse für die Entwicklung von Kindern geben. Auch wenn die Bereitschaft zum Aufbau von Bindungen angeboren ist und Säuglinge diese

durch das eigene Bindungsverhalten aktiv mitgestalten, wird die Qualität der Bindungsbeziehungen von den Erfahrungen beeinflusst, die ein Kind in der Interaktion mit seinen Fürsorgepersonen macht (vgl. Bründel und Hurrelmann 2017; Walper et al. 2015 mit Verweis auf Bowlby 1969). Die Bindungsforschung zeigt, dass eine hohe Feinfühligkeit der Bezugspersonen hinsichtlich der Bedürfnisse des kleinen Kindes für die Entwicklung einer sicheren Bindung ausschlaggebend ist (vgl. Walper et al. 2015). Bezugspersonen müssen sich dauerhaft und verlässlich um ihr Kind kümmern und dessen physische und psychische Bedürfnisse befriedigen. Hierzu gehört es, die Signale des Kindes wahrzunehmen und richtig zu interpretieren, sich in das Kind einzufühlen sowie prompt und angemessen auf die Signale des Kindes zu reagieren (vgl. Bründel und Hurrelmann 2017). Die zentrale Bedeutung von Bindungsbeziehungen wurde in der Bindungsforschung vielfach nachgewiesen. So stärkt eine gute Bindungsorganisation das Explorationsverhalten des Säuglings und legt damit die Grundlage für die Erkundung der Umwelt (ebd.). Darüber hinaus beeinflusst die Qualität von Bindungsbeziehungen die Emotionsregulation von Kindern in belastenden Situationen, die sozio-emotionale Entwicklung von Kindern, ihre psychosozialen Kompetenzen sowie die spätere Gestaltung intimer Beziehungen (vgl. Walper et al. 2015).

Stehen im ersten Lebensjahr die Erfüllung der kindlichen Grundbedürfnisse im Vordergrund, so beginnen Eltern im zweiten Lebensjahr das Verhalten ihres Kindes stärker durch ihre Erziehung zu lenken (vgl. Walper et al. 2015). Im Erziehungsstil der Eltern bildet sich ab, „inwieweit die Bedürfnisse des Kindes berücksichtigt, aber auch die Vorstellungen der Eltern über die Persönlichkeitsentwicklung ihres Kindes realisiert werden können“ (Bründel und Hurrelmann 2017, S. 77). Die Persönlichkeiten von Eltern und Kindern, die Beziehungserfahrungen der Eltern zu ihren Eltern, die Qualität der Partnerschaft, das soziale Netzwerk und die eigene Arbeitszufriedenheit prägen den elterlichen Erziehungsstil (ebd.). Es lassen sich fünf Erziehungsstile unterscheiden: *autoritativ-partizipativ* (ausgewogenes Verhältnis von Wärme und Kontrolle), *autoritär* (wenig Wärme, starke Kontrolle), *überbehütend* (Berücksichtigung kindlicher Bedürfnisse, starke Kontrolle), *permissiv* (verwöhnende Haltung, wenig Kontrolle) und *vernachlässigend* (fehlendes Engagement für kindliches Wohlergehen, wenig Kontrolle) (vgl. Bründel und Hurrelmann 2017; Walper et al. 2015). Betrachtet man die Kennzeichen der Erziehungsstile, so müssen die Dimensionen Wärme und Kontrolle – und damit die Berücksichtigung kindlicher Bedürfnisse und der Einsatz elterlicher Autorität – stetig ausbalanciert werden (vgl. Bründel und Hurrelmann 2017). Im Gegensatz zum autoritären, permissiven und vernachlässigenden Erziehungsstil, die u. a. zu psychischen Problemen, Verhaltensproblemen, niedrigem Selbstwert und verminderter Frustrationstoleranz

führen können, wird der autoritativ-partizipative Erziehungsstil als besonders entwicklungsförderlich charakterisiert (vgl. Walper et al. 2015). Eltern, die ihren Kindern zuhören, sie verstehen, an Entscheidungsprozessen teilhaben lassen, emotional unterstützen, das eigene Handeln begründen und gleichzeitig die Notwendigkeit von Regeln und Konventionen erläutern, tragen zu einer positiveren Verhaltensentwicklung und zur emotionalen Stabilität ihrer Kinder bei (vgl. Bründel und Hurrelmann 2017; Walper et al. 2015).

4.1.3 Schwerpunktthema: Belastungen in Familien

Der zentrale Erfahrungskontext von kleinen Kindern in der Familie zeigt, dass die elterliche Responsivität für den Aufbau einer Bindungsbeziehung zum Kind und auch für die Gestaltung eines entwicklungsförderlichen Erziehungsstils zentral ist. Die Möglichkeiten von Eltern, feinfühlig auf die Bedürfnisse ihrer Kinder einzugehen und diese in einem ausgewogenen Verhältnis von Wärme, Zuneigung, Lenkung und Kontrolle zu erziehen, sind jedoch eingeschränkt, wenn Belastungssituationen in der Familie existieren. Risikobelastungen können zu Erschöpfung, Überforderung, Depression und weiteren psychischen Belastungen bei Eltern führen und somit auch dazu, dass die „intuitiven elterlichen Kompetenzen gehemmt“ werden (Papoušek 2010, S. 124). Vor allem häufige, anhaltende Konflikte zwischen den Eltern stellen einen Risikofaktor für die kindliche Entwicklung dar und können durch Beeinträchtigungen des elterlichen Erziehungsverhaltens zu Belastungen bei Kindern führen (vgl. Walper et al. 2015). Gestalten Eltern in konfliktbelasteten Partnerschaften die Interaktionen mit ihrem Kind weniger positiv und ist ihr Erziehungsverhalten geprägt von Inkonsistenz, starker Kontrolle, wenig Unterstützung sowie von dem Gefühl, das eigene Kind als Belastung zu erleben, kann sich dies bei Kindern „in internalisierenden und externalisierenden Verhaltensproblemen, Problemen in der Schule aber auch in einer unsicheren Bindung [...] niederschlagen“ (ebd., S. 378) (siehe hierzu Abschn. 3.3). Kinder müssen also „schon früh riskante Bewältigungskonstellationen durchlaufen“ (Böhnisch 2017, S. 86).

Schwierige Bewältigungskonstellationen für Kinder entstehen insbesondere in Familien, die aufgrund von Armut bzw. Armutsrisiko und den damit einhergehenden ökonomischen Einschränkungen mit emotionalen Belastungen konfrontiert sind (vgl. Dittrich 2015). Beeinträchtigungen der emotionalen Qualität in der Eltern-Kind-Beziehung und des Erziehungsklimas können auch auf den sozio-ökonomischen Hintergrund der Familien zurückgehen. Gerade die Einkommensarmut der Eltern wirkt sich besonders nachteilig auf die Eltern-Kind-Beziehung,

das elterliche Erziehungsverhalten und schließlich auf das Sozialverhalten von Kindern aus (vgl. Walper et al. 2015). Mangelnde finanzielle Mittel gelten als weitreichender Stressor, der das Risiko für psychische Belastungen, Partnerschaftsprobleme und ein wenig unterstützendes Erziehungsverhalten erhöht. Als besonders problematisch ist zu erachten, dass ein erhöhter Stress in armutsbelasteten Familien zu Verhaltens- und Leistungsproblemen bei Kindern führen kann und dass diese Probleme wiederum die Befindlichkeit der Eltern und deren Erziehungsverhalten negativ beeinflussen. Offenbar kumulieren „Belastungsprozesse vor allem in denjenigen Familien [...], in denen die Ausgangsbedingungen der Kinder ohnehin eher ungünstig sind“ (ebd., S. 384).

Trennungen bzw. Scheidungen von Eltern sind ein weiteres zentrales Risiko in der kindlichen Sozialisation. Für Kinder stellen Streitigkeiten der Eltern und die Zerrüttung der elterlichen Partnerschaft eine erhebliche Belastungssituation dar, die u. a. zu emotionaler Unsicherheit, Unruhe, einer schlechteren Anpassung und zu emotionaler Labilität führen kann (vgl. Ahnert 2013). Vor allem die häufigen Konflikte in Scheidungsfamilien führen dazu, dass Kinder emotionale Schwierigkeiten und Verhaltensprobleme zeigen (vgl. Walper et al. 2015). Da sie abhängig von den Partnerbeziehungen ihrer Eltern sind, müssen Kinder gleichzeitig mit der erlebten Unbeständigkeit und Unsicherheit umgehen, „ohne gestaltend auf sie einwirken zu können“ (Bründel und Hurrelmann 2017, S. 26). Trennung und Scheidung gehen mit Kummer und Leid von Kindern einher und haben zur Folge, dass Kinder mit schwierigen Anforderungen konfrontiert werden. Hierzu gehört die Bewältigung von Spannungen, die aus Veränderungen wie einer neuen Partnerbeziehung der Eltern oder der Neuorganisation des Alltags resultieren (vgl. ebd. 2017). Wie erfolgreich Kinder diese Anforderungen bewältigen, hängt in hohem Maße auch davon ab, ob Eltern nach der Trennung ihr Konfliktniveau reduzieren können. Auch nach der elterlichen Trennung erschweren weitere Stressoren wie bspw. die Reduktion finanzieller Ressourcen bei Alleinerziehenden die Bewältigung der neuen Lebenssituation (vgl. Walper et al. 2015). Da Kinder **von alleinerziehenden Eltern vor allem dann einem erhöhten Sozialisationsrisiko ausgesetzt sind, „wenn die Eineltern-Kind-Beziehung unsichere Bindungsmerkmale aufweist** und über keine oder nur eingeschränkte soziale Netze und Unterstützungssysteme verfügt“, kommt der Sozialisationsinstanz Kindertagesbetreuung eine zentrale Bedeutung zu (vgl. Ahnert 2013, S. 80).

4.1.4 Praxisfeld Sozialer Arbeit: Kindertagesbetreuung

Neben der Sozialisation in der Familie gehört für einen Großteil der in Deutschland lebenden Kinder im Alter bis zu sechs Jahren „die Sozialisation in einer

Kindertageseinrichtung zur Normalbiografie“ (Schmerse und Tietze 2015, S. 430). Kindertagesstätten sowie Einrichtungen der Kindertagespflege ergänzen per gesetzlichem Auftrag die Betreuungs-, Erziehungs-, und Bildungsarbeit des Kindes in der Familie (vgl. Bründel und Hurrelmann 2017). Der Förderauftrag der Kindertagesbetreuung bezieht sich dabei gemäß § 22 Kinder- und Jugendhilfegesetz auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes (vgl. Schmerse und Tietze 2015). Die Systeme Familie und öffentliche Kindertagesbetreuung sind eng miteinander verflochten, da Kinder ihre Beziehungs- und Bildungserfahrungen in die jeweiligen Sozialisationskontexte mitbringen und dadurch die Erfahrungen im jeweils anderen Sozialisationsfeld modifiziert werden können (vgl. Liegle 2010; Böhnisch 2017). Entgrenzungstendenzen im Sozialisationsumfeld der Familie führen dazu, dass die Lebensprobleme und Bewältigungsleistungen von Kindern bereits früh in den Fokus der Sozialpädagogik rücken (vgl. Böhnisch 2017). In der Kindertagesbetreuung werden national und international Programme zur frühen Förderung von Kindern in belastenden Lebenssituationen entwickelt und durchgeführt (vgl. Schmerse und Tietze 2015). Untersuchungen zeigen, dass eine hohe Qualität der institutionellen Erziehung sowie stabile Beziehungen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern „kompensatorisch wirken und negative familiäre Beziehungserfahrungen zumindest ein Stück weit ausgleichen“ können (Fröhlich-Gildhoff 2013, S. 86). Dabei bieten Tageseinrichtungen für Kinder und Eltern „bzw. für die Familien im Ganzen zusätzliche soziale Netzwerke“ (Liegle 2010, S. 75).

Vor diesem Hintergrund wurde in den letzten Jahren in der Kindertagesbetreuung eine stärkere Anbindung an das Sozialisationsfeld Familie gesucht (vgl. Schmerse und Tietze 2015). Um gerade „Familien mit jungen Kindern in ihrer Beziehungs- und Sozialisationskompetenz zu unterstützen“, wurden Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren weiterentwickelt (ebd., S. 430). Neben der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern stellen Familienzentren zusätzliche Familienbildungs-, Beratungs- und Hilfedienstleistungen bereit, um die elterliche Erziehungskompetenz zu stärken, die Entwicklung von Kindern zu fördern sowie Angebote im Sozialraum zu vernetzen (vgl. Schwertfeger 2016). Das Ziel von Familienzentren ist es, durch leicht zugängliche Angebote Eltern aus möglichst allen sozialen Milieus zu erreichen und ihnen eine Teilhabe am Gemeinwesen zu ermöglichen. Hierfür kooperieren Familienzentren mit unterschiedlichen „Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, des Sozial-, Gesundheits- und Bildungswesens, Sprachförderungs- und Migrationsdiensten sowie ortsansässigen Unternehmen“ (ebd., S. 50).

Mit Blick auf die Unterstützung von Familien mit kleinen Kindern sind Frühe Hilfen weitere wichtige Akteure. „Frühe Hilfen sollen einen altersgruppenbezogenen, präventiven Beitrag zu einem breit aufgestellten, Sektoren

übergreifenden Kinderschutzsystem leisten und dabei systematisch Akteure und Institutionen außerhalb der Kinder- und Jugendhilfe einbeziehen, vornehmlich solche aus dem Gesundheitswesen“ (Sann 2016, S. 60). Die Leistungen der Frühen Hilfen sind seit dem Inkrafttreten des Bundeskinderschutzgesetzes 2012 in § 16, Abs. 3, SGB VIII verankert. Ihr Ziel ist es, **die Erziehungs- und Beziehungskompetenzen von (werdenden) Eltern in belasteten Lebenslagen zu unterstützen** (ebd.). Der Blick richtet sich **vor allem auf sozial isolierte, alleinerziehende Eltern, Eltern mit psychischen Störungen, Suchterkrankungen oder schweren Partnerschaftskrisen, gewaltbelastete Familien, Familien in Armut sowie auf Familien mit verhaltensauffälligen Säuglingen oder Kleinkindern** (vgl. Papoušek 2010). Die Aufgabenfelder der Frühen Hilfen umfassen die Früherkennung von Belastungen, die Unterstützung von Familien und die Förderung positiver Entwicklungsbedingungen sowie die fallübergreifende Vernetzung und Kooperation mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, der Schwangerschaftsberatung, der Frühförderung sowie weiterer Sozialleistungssysteme (vgl. Sann 2016). Da pädagogische Fachkräfte in der Kindertagesbetreuung überproportional häufig Kinder und Eltern aus belasteten Familien begleiten, kommt ihnen „im Netz regionaler Frühwarnsysteme“ eine wichtige Rolle zu (Papoušek 2010, S. 130).

Als Vertreter*innen des Sozialisationsrahmens Kindertagesbetreuung beeinflussen pädagogische Fachkräfte die primäre Sozialisation von Kindern (vgl. Dittrich 2012). Mit Blick auf eine angemessene und **ggf. kompensatorische Begleitung frühkindlicher Entwicklungs- und Bildungsprozesse** sind Kinder im Säuglings- und Kleinkindalter auch in der Kindergruppe auf Bezugspersonen angewiesen, die sich intuitiv von den kindlichen Signalen leiten lassen (vgl. Papoušek 2010). Die **Fachkräfte gehen hierfür bindungsähnliche Beziehungen mit Kindern ein, die durch Zuwendung, Sicherheit, Stressreduktion, Explorationsunterstützung und Assistenz charakterisiert werden können** (Schmerse und Tietze 2015, S. 423 mit Verweis auf Ahnert 2007). Die Herausforderung besteht für die Fachkräfte im Alltag darin, **mit einer hohen sensitiven Responsivität auf die verbalen und nonverbalen Signale eines Kindes einzugehen** und dabei gleichzeitig die Dynamik der Kindergruppe zu berücksichtigen (vgl. Bründel und Hurrelmann 2017; Remsperger 2011). Mit Blick auf die **Entwicklung kindlicher Resilienz**, d. h. der psychischen Widerstandskraft gegenüber Belastungen, sollten die Fachkräfte Kindern eine optimistische Grundhaltung vermitteln, Probleme als Lernchancen verstehen, **Kinder mit herausfordernden Anforderungen konfrontieren, sie ermutigen und positiv bestärken** (vgl. Wustmann 2009; Fröhlich-Gildhoff 2013). Eine „familienergänzende Förderung von Kindern aus hoch belasteten Familien kann [jedoch] nur dann nachhaltig wirken, wenn es gelingt, die Eltern für eine Erziehungspartnerschaft zu gewinnen“ (Papoušek 2010, S. 129). Gerade

überforderte, psychisch kranke oder sozial benachteiligte Eltern brauchen verlässliche und vertraute Ansprechpartner*innen für ihre Fragen und Sorgen sowie schützende und entlastende Räume, in denen sie sich entspannt auf ihr Kind einlassen und sich für Hilfsangebote öffnen können. Verständnissvolle, wertschätzende und unterstützende Beziehungserfahrungen mit pädagogischen Fachkräften sind demzufolge für Kinder und Eltern gleichermaßen bedeutsam (ebd.).

4.1.5 Fazit

Zur Erfüllung der Vielfalt an höchst anspruchsvollen Aufgaben in den Sozialisationskontexten Familie und Kindertagesbetreuung brauchen die dort tätigen Fachkräfte (d. h. u. a. Erzieher*innen, Sozialarbeiter*innen, Kindheitspädagog*innen) sozialisationstheoretisches, entwicklungspsychologisches, bindungstheoretisches und sozial- bzw. fröhpädagogisches Wissen. Zudem benötigen sie Kenntnisse über elterliche Beziehungs- und Erziehungskompetenzen sowie über soziale, ökonomische und psychische Belastungsfaktoren in Familien. Gesprächs-, Beratungs- und Vernetzungskompetenzen dienen außerdem dazu, Familien mit kleinen Kindern in Belastungssituationen zu unterstützen. Nicht zuletzt sollten Fachkräfte in den Sozialisationskontexten der frühen Kindheit den „Blick auf die eigene Bindungs- und Beziehungsgeschichte“ richten, um „ein reflektiertes Verständnis der eigenen künftigen Rolle als sekundäre Bindungsperson und Bezugsperson für die Eltern“ entwickeln zu können (Papoušek 2010, S. 132).

Fragen zur Reflexion

Welche Maßnahmen könnten die Beziehungs- und Erziehungskompetenz von Eltern unterstützen?

Welche Faktoren erschweren eine Erziehungspartnerschaft mit Eltern? Wie würden Sie damit umgehen?

Welches professionelle Selbstverständnis bringen Sie in die Kooperation mit anderen Akteur*innen im Sozialisationskontext Familie ein?

Literatur

- Ahnert, Lieselotte 2013: *Entwicklungs- und Sozialisationsrisiken bei jungen Kindern*. In: Fried, Lilian/Susanna Roux (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogik der frühen Kindheit*, 3. Aufl., Berlin: Cornelsen, S. 75–85.
- Böhnisch, Lothar 2017: *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*, 7., überarb., erw. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- Bühler-Niederberger, Doris 2015: *Sozialisation in der Kindheit*. In: Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*, 8. vollst. überarb. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz, S. 833–849.
- Bründel, Heidrun/Hurrelmann, Klaus 2017: *Kindheit heute – Lebenswelten der jungen Generation*, 1. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz.
- Dittrich, Irene 2015: *Frühkindliche Sozialisation*. In: Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*, 8. vollst. überarb. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 808–832.
- Dittrich, Irene 2012: *Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Eine empirische Analyse der Umweltbedingungen, ihrer Identität und Bildungsergebnisse auf der Grundlage des Sozio-oekonomischen Panels*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Liegle, Ludwig 2010: *Familie und Tageseinrichtungen für Kinder als soziale Orte der Erziehung und Bildung*. In: Cloos, Peter/Karner, Britta (Hrsg.): *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt*. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 63–79.
- Papoušek, Mechthild 2010: *Zusammenarbeit mit Familien in belasteten Situationen*. In: Leu, Hans Rudolf/von Behr, Anna (Hrsg.): *Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0–3 Jahren*. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 121–134.
- Remsperger, Regina 2011: *Sensitive Responsivität – Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sann, Alexandra 2016: *Frühe Hilfen*. In: Helm, Jutta/Schwertfeger, Anja (Hrsg.): *Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik. Eine Einführung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 60–71,
- Schmerse, Daniel/Tietze, Wolfgang 2015: *Sozialisation in Krippe und Kindergarten*. In: Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*, 8., vollst. überarb. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz, S. 414–436.
- Schwertfeger, Anja 2016: *Familienzentren*. In: Helm, Jutta/Schwertfeger, Anja (Hrsg.): *Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik. Eine Einführung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 47–59.
- Walper, Sabine/Langmeyer, Alexandra/Wendt, Eva-Verena 2015: *Sozialisation in der Familie*. In: Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias/

Walper, Sabine (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*, 8. vollst. überarb. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz, S. 364–393.

Wustmann, Corina 2009: *Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*, 2. Aufl., Berlin: Cornelsen Scriptor.

Hinweise zu weiterführender Literatur

Liegle, Ludwig 2013: *Frühpädagogik. Erziehung und Bildung kleiner Kinder – ein dialogischer Ansatz*. Stuttgart: Kohlhammer.

Trost, Alexander 2014: *Bindungsorientierung in der Sozialen Arbeit: Grundlagen – Forschungsergebnisse – Anwendungsbereiche*. Dortmund: Borgmann.

Zimmermann, Peter/Spangler, Gottfried (Hrsg.) 2017: *Feinfühliges Herausforderung. Bindung in Familie, Kita, Kinderheim und Jugendhilfe*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

4.2 Jugend und Schule

Nicole Pötter

Was Sie hier erwartet

Den Leser*innen wird in den folgenden Abschnitten eine sozialpädagogische Perspektive auf das Themenfeld „Jugend und Schule“ offeriert. Systematisch wird beschrieben, welche Aufgaben in der Lebensphase Jugend zu bewältigen sind und in welchem Spannungsverhältnis Bedürfnisse und Entwicklungsphasen von Jugendlichen mit selektiven und allokativen Zielen der Schule stehen. **Übergänge innerhalb des Bildungssystems stellen für Jugendlichen besondere Herausforderungen** dar. Beispielhaft wird **ein zentrales Thema – die berufliche Orientierung** als Vorbereitung auf den Übergang zwischen Schule und Beruf – herausgegriffen und an ihm verdeutlicht, dass Jugendliche sozialpädagogisch zu begleiten sind, **insbesondere wenn diesen keine ausreichenden Ressourcen oder adäquaten Bewältigungsstrategien zur Verfügung stehen. Die produktive Realitätsverarbeitung dieser Prozesse ist entscheidend** für die Selbstwahrnehmung und das Selbstvertrauen der jungen Menschen und damit ihrer Bewältigungsmöglichkeiten im späteren Leben.

4.2.1 Persönlichkeitsentwicklung und Bewältigungsanforderungen im Jugendalter

Der 15. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (BMFSFJ 2017) legt – nachdem in den Jahren zuvor der Schwerpunkt der Aufmerksamkeit auf der (frühen) Kindheit lag – den Fokus auf die Jugendphase. Obwohl diese zunehmend nicht mehr nur als ein Übergang von der Kindheit ins Erwachsenenleben, sondern als eigenständige Lebensphase gesehen wird (siehe hierzu ausführlicher Abschn. 4.3), hat sie zuletzt kaum noch eine Rolle in der öffentlichen Aufmerksamkeit gespielt. Vielleicht hat dies damit etwas zu tun, dass Jugendstudien (Shell, SINUS, Bertelsmann etc.) den Jugendlichen schon seit längerem bescheinigen, dass sie sich überwiegend an den gesellschaftlichen Normen und Werten orientieren und sich in das gesellschaftliche Gesamtsetting integrieren wollen. Auch die Arbeitslosenzahlen zeigen, dass in Bezug auf Jugendliche scheinbar kein besonderer Handlungsbedarf besteht, denn die Jugendarbeitslosenquote beträgt aktuell nur 4,3 % und liegt damit unter der Arbeitslosenquote der Gesamtbevölkerung von 5,2 %. Die jungen Menschen werden zunehmend umworben, denn es fehlt an gut ausgebildeten Fachkräften und dies rückt die Notwendigkeit einer effektiven Ausbildung und eines optimalen ‚Matchings‘ zwischen Ausbildungsplatz und Jugendlichen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Dabei stehen aber vor allem die Interessen der Wirtschaft auf die Behebung des Fachkräftemangels im Zentrum und nicht die Bedürfnisse der Jugendlichen. Der 15. Kinder- und Jugendbericht macht hier zu Recht darauf aufmerksam, dass junge Menschen nicht nur diese eine Aufgabe (Qualifizierung) in der Jugendphase bewältigen müssen, sondern sich auch den, wie es dort heißt, „Kernherausforderungen“ der Selbstpositionierung und Verselbstständigung stellen müssen. Zu den klassischen ‚transition markers‘ gehören neben dem Abschluss der allgemeinbildenden Schule und dem Übergang in die Ausbildung, der Einstieg in die Erwerbsarbeit, das Eingehen einer Partnerschaft, die Familiengründung sowie der Auszug aus dem Elternhaus. Je nach kulturellem Hintergrund und zeitgeschichtlichem Kontext können diese Übergänge unterschiedliche Wertigkeit besitzen. Sie sind mit divergenten Erwartungshaltungen der Familie gegenüber den Jugendlichen verknüpft, können parallel oder auch zeitlich stark versetzt zum Übergang in den Beruf stattfinden und die damit einhergehenden neuen Rollen müssen mit einander in eine Balance gebracht werden, welche die/der Jugendliche dann als in sich einigermaßen stimmiges Selbstkonzept begreifen kann.

In seinem Modell der „produktiven Realitätsverarbeitung“ stellt Klaus Hurrelmann heraus, dass sich die Persönlichkeit durch eine produktive Verarbeitung innerer und äußerer Realität entwickelt (vgl. Hurrelmann und Quenzel 2016,

S. 94 ff.) (siehe hierzu ausführlich Abschn. 3.1). Damit unterstreicht er die aktive Bewältigungsleistung jedes Menschen. Gleichzeitig macht er deutlich, dass auch die zur Verfügung stehenden Ressourcen für das Gelingen der Entwicklungsaufgaben von erheblicher Bedeutung sind. Die Aufgabe der produktiven Realitätsverarbeitung stellt sich im Grunde in jedem Lebensalter, sie ist also prozesshaft und zu keinem Zeitpunkt abgeschlossen. Allerdings sind die Bewältigungsanforderungen in der Jugendphase besonders hoch, da sich die Erwartungen an den jungen Menschen durch den bevorstehenden Übertritt ins Erwachsenenalter deutlich verändern und die bis zum Erwachsenenalter erlernten Bewältigungsmuster zwar nicht unumstößlich, aber doch prägend sind (vgl. ebd., S. 99). Lothar Böhnisch und Werner Schefold sprachen bereits 1985 in diesem Zusammenhang von der Gefahr, dass sich kulturell verfestigte Bewältigungsstereotype ausbilden, die sowohl erlerntes Bewältigungsverhalten als auch sozial erwartetes Bewältigungsverhalten spiegeln und die gegebenenfalls innovativen Formen der Lebensbewältigung blockieren. Die Bewältigungsversuche der Jugendlichen, die den vorgegebenen Mustern nicht entsprechen, würden als ‚abweichendes Verhalten‘ desavouiert statt sich ihrer Vorstellungen vom Leben anzunehmen (vgl. Böhnisch und Schefold 1985, S. 124 f.). (siehe hierzu ausführlicher Abschn. 3.2).

Neben den Familien, Gleichaltrigen („peers“), Medien, Jugendverbänden und -vereinen, sind insbesondere die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen zentrale Sozialisationsorte für Jugendliche.

4.2.2 Zentraler Erfahrungskontext: Schule

Sozialisationsbedingungen und Sozialisationsinstanzen, wie insbesondere die Schule, haben für das Aufwachsen und die Identitätsentwicklung von jungen Menschen eine besondere Bedeutung, „da sie als Ausgangslage wesentlich darüber bestimmen, wie eine Person sich ihre Umwelt aneignet, eine Ich-Identität bildet bzw. Umweltbedingungen innerpsychisch verarbeitet“ (Spies und Stecklina 2015, S. 26). Neuenschwander (2017, S. 5) beschreibt diesen Prozess in Anlehnung an Heinz folgendermaßen: „Das Bildungssystem schafft Strukturen und Normen, mit denen sich Jugendliche auseinandersetzen und dadurch eigene Positionen und Überzeugungen erarbeiten“. Für viele Kinder und Jugendliche ist die Schule der erste Ort, an dem sie die unterschiedlichen Webstrukturen der lebensweltlichen und der gesellschaftlichen Lebensbedingungen „am eigenen Leib“ erfahren (vgl. Spies und Pötter 2011, S. 21): In Schule werden klare Verhaltens- und Leistungsanforderungen gestellt. Wie ihre Eltern, ihre Lehrer*innen oder Mitschüler*innen mit diesen unterschiedlichen Anforderungen umgehen,

wie sie die daraus entstehenden Dilemmata lösen oder das Ineinandergreifen bestimmter kultureller Ressourcen mit den gesellschaftlichen Strukturen nutzen (siehe hierzu Abschn. 3.2), prägt ihre weiteren Erfahrungen und kann sowohl einen Rückzug in das ihnen bekannte und vertraute Umfeld, als auch eine Offenheit und Neugier bzw. eine bewusste Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Widersprüchen verstärken.

Um die Sozialisationsbedingungen in der Schule zu verstehen, muss man sich die unterschiedlichen **Funktionen der Schule** anschauen, denn sie bestimmen maßgeblich den organisatorischen Rahmen. So unterscheidet Fend zwischen der **Qualifikationsfunktion, der Selektions- oder Allokationsfunktion sowie der Integrationsfunktion** (vgl. Spies und Stecklina 2015, S. 100). Die **Qualifikationsfunktion besteht in der Vermittlung funktional fachlicher und extrafunktionaler Kenntnisse und Fertigkeiten (z. B. Pünktlichkeit, Fleiß)**, die im späteren (Arbeits) Leben von allen Menschen benötigt werden. Die **Integrationsfunktion bezieht sich auf die kulturelle Sozialisation, die Regeln, Werte und Normen** der Gesellschaft an alle vermittelt. Die **Allokationsfunktion bezieht sich auf die Zuweisung einer Position innerhalb des gesellschaftlichen Gesamtgefüges. D. h. über den Erwerb von schulischen Abschlüssen werden auch Zugangsberechtigungen** zu weiteren Qualifizierungen oder Positionen innerhalb der Gesellschaft zugewiesen. Je nachdem, wie stark eine Schule eine der drei Funktionen in ihrem Selbstverständnis und in ihren Zielsetzungen betont, entsteht Raum für Chancen bewahrende und den Einzelnen unterstützende oder eben eher für kompetitive und damit stärker ausgrenzende Strukturen.

Angesichts der Tatsache, dass in anderen Gesellschaftsformen ein Aufstieg innerhalb des sozialen Gefüges nicht möglich war, ist das heutige System der **leistungsbasierten Selektion** sicherlich als Fortschritt zu bezeichnen. Insgesamt gibt es aber **eine nicht unerhebliche Kluft zwischen dem Versprechen gleicher Chancen und der tatsächlich stattfindenden Selektion**. Alle Forschungen (allen voran die PISA Studien der OECD) bestätigen, dass die **Selektion nicht allein nach Leistung erfolgt und das bestimmte Gruppen trotz gleicher Leistungen schlechtere Chancen auf das Erreichen von höherer Bildung und Berufsabschlüssen haben**. Dabei vermitteln sich die Werte und Normen der Gesellschaft eben nicht nur den Erfolgreichen im System Schule, sondern die Sozialisation prägt auch die weniger erfolgreichen oder an den gegebenen Anforderungen und Strukturen scheiternden Jugendlichen. Auch hier ist wieder eine *produktive Realitätsverarbeitung* notwendig. Angesichts der zu bewältigenden Aufgabe und den gerade bei diesen Jugendlichen meist erschwerten Voraussetzungen ist der **Umgang mit der negativen Selektionserfahrung eine Herausforderung, die sie in der Regel nicht alleine hinbekommen können**. Fehlende soziale Anerkennung,

die sich in einer Arbeitsgesellschaft maßgeblich über den beruflichen Erfolg vermittelt, kann zu dysfunktionalen und selbstschädigenden Verhaltensweisen führen, die die Desintegrationsprozesse weiter verstärken können (vgl. Böhnisch und Schefold 1985).

4.2.3 Schwerpunktthema: Berufliche Orientierung im Kontext Schule

Ein wichtiger Bereich des schulischen Angebots ist die Berufsorientierung. Die Qualität der Berufsorientierung und der Umgang mit jungen Menschen, die sehr wahrscheinlich keinen reibungslosen Wechsel von der Schule in die Ausbildung und Erwerbsarbeit hinbekommen werden, hat einen Einfluss auf deren Bewältigungsmuster in der Zukunft.

Angesichts der Ermahnung des 15. Kinder- und Jugendberichts, ins Zentrum der Jugenddebatte nicht nur die Herausforderung der Qualifikation, sondern auch die der Selbstpositionierung und Verselbstständigung zu stellen, mag die Wahl für das Schwerpunktthema „berufliche Orientierung“ konservativ erscheinen. Ziel dieses Abschnitts ist es allerdings, das Thema durch die sozialpädagogische Brille auszuarbeiten, um deutlich zu machen, dass es bei der ganzheitlichen Bearbeitung des Qualifizierungsthemas eben auch immer um die Themen der Selbstpositionierung und Verselbstständigung (und vice versa) geht und vor allem um eine Kompetenzentwicklung aufseiten der Jugendlichen, die weit über die anstehende berufliche Entscheidung („Was mache ich nach der Schule?“) hinausreicht.

Die Institutionen, die in erster Linie für die berufliche Orientierung verantwortlich sind, sind die Schulen und die Agenturen für Arbeit. In den Schulgesetzen der Länder wird den weiterführenden Schulen diese Aufgabe übertragen. Dabei bestehen meist enge Kooperationen mit den Berufsberater*innen der örtlichen Agentur für Arbeit. Die Komplexität der Aufgabe, insbesondere im Hinblick auf die Erwartungen der zukünftigen Arbeitgeber*innen, aber auch mit Blick auf das mögliche Nicht-Gelingen des Übergangs von der Schule in den Beruf, macht es allerdings notwendig, dass die Schule sich mit weiteren Kooperationspartner*innen zusamm tut, nicht zuletzt den Trägern der Jugendsozialarbeit und Jugendberufshilfe. Sofern Schulsozialarbeit an der Schule existiert, muss auch sie sich mit diesen Fragen beschäftigen, denn eine Schulsozialarbeit, die sich „an den Kindern und Jugendlichen und deren Lebenswelten [orientiert, NP] [...] muss das Thema Übergang Schule – Beruf fast zwangsläufig aufgreifen,“ denn für die Schülerinnen und Schüler der weiterführenden Schulen

ist dies ein zentrales Lebensthema, welches sie zu bearbeiten und zu bewältigen haben“ (Pötter 2014, S. 22).

Im Sinne der *produktiven Realitätsverarbeitung* geht das Verständnis von beruflicher Orientierung heute weit über die Vorstellung einer Information über verschiedene Tätigkeitsfelder und Berufsbilder hinaus. Deeken und Butz (2010, S. 19) formulieren hierzu: Berufsorientierung ist ein Prozess „der Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Individuums auf der einen und den Möglichkeiten, Bedarfen und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt auf der anderen Seite“. D. h. es geht nicht allein um die Vermittlung von konkreten beruflichen und arbeitsrelevanten Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern um die Herausbildung von personalen und psychosozialen Kompetenzen, die es jeder/jedem ermöglichen, einen Selbstfindungsprozess zu durchlaufen, biografische Selbstkompetenz zu erwerben und eine Balance zwischen der beruflichen und der privaten Lebenssphäre zu finden (vgl. ebd., S. 17 f.). Mit Blick auf die Jugendlichen, denen der Schritt ins Berufsleben erwartbar nicht oder zumindest nicht gleich gelingt, geht es auch um die *produktive Realitätsverarbeitung* just dieser Erfahrung. Im Allgemeinen zählen hierzu die sogenannten „sozial benachteiligten und/oder individuell beeinträchtigten Jugendlichen“ (SGB VIII § 13). Auch wenn dieser unbestimmte Rechtsbegriff zu unterschiedlichen Zeiten durchaus unterschiedlich ausgelegt wurde, kann man sagen, dass hierzu erfahrungsgemäß Jugendliche gehören, die die Schule ohne einen Abschluss verlassen, Jugendliche, die einen Migrationshintergrund haben, Jugendliche, die aus armen oder von Armut bedrohten Familien kommen oder Jugendliche, die ihren Abschluss an einer Förder- oder Hauptschule gemacht haben. Kommen mehrere Benachteiligungsfaktoren zusammen, wird ein reibungsloser Übergang in eine Ausbildung unwahrscheinlicher. Für die *produktive Realitätsverarbeitung* benötigen diese Jugendlichen in der Regel familiäre und sozialpädagogische Unterstützung, da es ihnen meist an ausreichenden Ressourcen und adäquaten Bewältigungsmöglichkeiten fehlt. Allerdings sollten sich nicht nur diese jungen Menschen mit schwierigen Startchancen mit den Normalitätsvorstellungen ihrer Umwelt kritisch auseinandersetzen und Erwartungen an ihre Person hinterfragen lernen, sondern diese bewusste Auseinandersetzung mit den meist unausgesprochenen und verdeckten Werten und Normen unserer Gesellschaft – also eben jenes Sozialisationsprozesses, an welchem sie seit ihrer Geburt teilhaben – sollte mit allen jungen Menschen expliziert und damit reflektierbar gemacht werden. Dies verspricht zumindest ein größeres (gegenseitiges) Verständnis und bildet damit die Grundlage für solidarisches Handeln innerhalb der gesellschaftlichen Strukturen.

4.2.4 Praxisfeld Sozialer Arbeit: Jugendsozialarbeit und Schulsozialarbeit

Jugendsozialarbeit

Die Jugendsozialarbeit hat nach § 13 SGB VIII den expliziten Auftrag, die „schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und [...] soziale Integration [zu] fördern.“ (SGB VIII § 13, Abs. 1). Allerdings begrenzt das Gesetz diesen Auftrag auf „junge Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind“ (ebd.). Viele Jahre galt dieses Gesetz auch als Grundlage für die Schulsozialarbeit. Zunehmend setzte sich allerdings die Erkenntnis durch, dass es für die Schulsozialarbeit bisher keine gesetzliche Verankerung gibt (vgl. Spies und Pötter 2011, 59 ff.).

Angebote der Jugendsozialarbeit können in den Schulen implementiert sein, viele dieser Angebote stehen aber, zusammen mit ähnlich gelagerten Angeboten der Jugendberufshilfe, erst nach der Schulzeit als meist zehn bis zwölf Monate dauernde Maßnahmen für Jugendliche zur Verfügung. Die in die Schulzeit hineinverlagerten Angebote folgen dem Grundsatz der Prävention und wollen verhindern, dass Jugendliche überhaupt erst in das sogenannte „Übergangssystem“ hineinrutschen. Als „Übergangssystem“ bezeichnet man eben jene Maßnahmen und Angebote, die entweder über das SGB II, III oder VIII finanziert werden, eine Berufsorientierung oder -vorbereitung, manchmal auch eine (Teil-)Qualifizierung der Jugendlichen zum Ziel haben und in der Regel bei Trägern der Jugendberufshilfe und Jugendsozialarbeit mit sozialpädagogischer Unterstützung durchgeführt werden. Manchen Jugendlichen gelingt es in dieser Zeit, einen Schulabschluss nachzuholen, dennoch werden die Maßnahmen von vielen kritisiert und es haftet ihnen der Ruf an, dass sie vor allem die jungen Menschen aus der Arbeitslosenstatistik heraushalten sollen. Dass es sich oft um konzeptionell sehr innovative Angebote handelt, die auch Jugendliche erreichen, die sich bereits seit längerer Zeit vom Bildungssystem und nicht selten auch von Ausbildungsambitionen verabschiedet haben oder die mit Multiproblemlagen zu kämpfen haben, wird bei der Bewertung der Erfolge dieser Maßnahmen meist zu wenig berücksichtigt. Führen solche Maßnahmen nicht direkt in eine Ausbildung, sondern zum Beispiel in eine Anschlussmaßnahme, kommt es erneut zu Fragen bezüglich der Sinnhaftigkeit der Angebote.

Seit vielen Jahren steht dieses Übergangssystem mit seinen vielen Angeboten und Maßnahmen auch deshalb in der Kritik von Fachexpert*innen und Politiker*innen, weil es unübersichtlich und schwer steuerbar ist. Seit ca. zehn Jahren

wurden daher eine Reihe von Vorschlägen unterbreitet, wie man die Angebote regional so steuern könnte, dass es zu keinen unnötigen Warteschleifen für die Jugendlichen kommt. Die deutliche Forcierung von Berufsorientierungsangeboten an Schulen ist ebenfalls in diesem Kontext als der Versuch einer Vermeidung von Umwegen und damit auch als Versuch der Einsparung von öffentlichen Ressourcen zu sehen. Auf der einen Seite bedeutet dies, dass mehr Hilfen angeboten werden, um diesen Schritt erfolgreich zu bewältigen und dies gilt nicht nur für sozial benachteiligte Jugendliche. Auf der anderen Seite wird dadurch gleichzeitig der Druck erhöht, zumindest die ‚erste Schwelle‘ (Übergang von der Schule in die Ausbildung) zügig zu bewältigen. Auch die Verkürzung der Gymnasialzeit auf 8 statt 9 Jahre und die Umstellung der Studiengänge auf Bachelor-Abschlüsse statt Diplom senden vor allem ein Signal an die nachwachsenden Generationen: werdet schneller mit der Qualifizierung fertig und stellt euch schneller dem Arbeitsmarkt als Arbeitskraft zur Verfügung. Dass diese Beschleunigungsprozesse irgendwann an ihre Grenzen stoßen müssen, zeigt sich an den Widerständen in der Bevölkerung und der Wiedereinführung des G9 an vielen Gymnasien. Nichtsdestotrotz wirken diese sozialisationsrelevanten Veränderungen im Selbstverständnis der jungen Menschen nach. Dies gilt es in der Sozialen Arbeit mit ihnen aufzugreifen und zu berücksichtigen.

Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit hat – wie die Soziale Arbeit selbst – keine thematische Einschränkung, da „alles was das Alltagsleben an Problemen hergibt [...] zum Gegenstand sozialpädagogischer Unterstützungsleistungen werden [kann, NP]“ (Galuske und Müller 2012, S. 590). Das Alltagsleben der jungen Menschen ist – wie bereits oben ausgeführt – stark geprägt durch den schulischen Alltag. Neben dem Arbeitsbereich der individuellen Orientierung und Hilfe, bestehen zentrale Aufgabenfelder der Schulsozialarbeit im Bereich der Förderung des sozialen Lernens und der Bildungsbedingungen (vgl. Spies und Pötter 2011, S. 89 ff.). Je nach dem in welcher Schulform und -stufe die Schulsozialarbeit angesiedelt ist, ergeben sich andere Grundthemen. So sind in Grundschulen andere Anforderungen zu bewältigen als in weiterführenden Schulen und eine Berufsschule stellt wieder vor andere Herausforderungen, ebenso wie die Lebensphasen der Schüler*innen sich altersbedingt unterscheiden. Die Übergänge können dabei als besondere Herausforderungen gesehen werden: So stellt z. B. Neuenschwander (2017, S. 4) heraus, dass „während des Übertritts von einem [Bildungs-] Kontext in einen anderen Lern- und Entwicklungsprozesse beschleunigt ablaufen“.

Schulsozialarbeit kann diesen Entwicklungsprozess von Beginn an begleiten und durch präventive Angebote Fehlentwicklungen vermeiden helfen. Vorbildlich auch im Hinblick auf die Vorbereitung des Übergangs Schule-Beruf ist das 3-Stufenmodell der Schulsozialarbeit Wiesbaden (vgl. Goldmann und Brülle 2014, S. 131 ff.): In diesem Stufenmodell wird bereits in den ersten Jahren an der weiterführenden Schule eine Klassenbetreuung angeboten, die bis in die Abgangsklassen aufrechterhalten wird. In der zweiten Stufe werden für bestimmte Schüler*innen, die mehr Unterstützung bedürfen, zusätzliche Angebote gemacht. Zu diesem Gruppenangeboten zählen Freizeiten, Stadtteilarbeit und systematische Hilfe im Übergang Schule-Beruf. Auch diese Angebote bestehen bis zum Ende der Abgangsklassen weiter. In der dritten Stufe werden diese Angebote durch gezielte Einzelfallarbeit ergänzt für Schüler*innen, die aufgrund besonderer Lebenslagen weitergehender Kompensation bedürfen. Diese Maßnahmen zielen zum einen auf den erfolgreichen Abschluss der Schule, was, wie oben deutlich geworden ist, eine entscheidende Voraussetzung für einen gelingenden Übergang in Ausbildung und Beruf darstellt, und zugleich auf die Ausbildung sozialer Kompetenzen und die gezielte Unterstützung der Vorbereitung auf den Übergang in Ausbildung und Beruf. Das Modell ist niedrigschwellig, präventiv und vermeidet die Gefahr des ‚labeling‘ durch eine frühe Anbindung aller Schüler*innen an die Schulsozialarbeit.

4.2.5 Fazit

Das Ergebnis von Allokationsprozessen wird von den meisten weitgehend akzeptiert, wenn sie davon überzeugt sind, dass Leistung in diesem Prozess anerkannt und belohnt wird. Gleichzeitig zeigen uns die Ergebnisse der Bildungsforschung seit Jahren, dass die Abhängigkeit des schulischen und beruflichen Erfolgs von der sozialen Herkunft nirgendwo größer ist als in Deutschland. Dies macht deutlich, dass das schulische Angebot in Deutschland bislang nicht in der Lage ist, die Ungleichheiten bei den Startchancen abzumildern oder auszugleichen. Qualitativ hochwertige Ganztagschulen können Ungleichheiten ausgleichen. Qualitativ hochwertige Schulsozialarbeit auch. Beides erfordert sozialpädagogische Konzepte und eine ausreichende personelle und finanzielle Ausstattung. Konzeptionell sollten vor allem die Übergänge in der Jugendphase Berücksichtigung finden, weil sie besondere Herausforderungen darstellen und Entwicklungsprozesse beschleunigen.

Fragen zur Reflexion

Welche Bewältigungsanforderungen haben Jugendliche in und neben Schule?

Welche Bewältigungs Herausforderungen werden aus einer sozialpädagogischen Perspektive auf die berufliche Orientierung deutlich?

Wie hat sich berufliche Orientierung in den letzten Jahren verändert? Welche Erfahrungen haben Sie selbst gemacht?

Wie könnte die Chancengleichheit erhöht werden? Welchen Beitrag leistet das Übergangssystem zur Chancengleichheit?

Literatur

- Böhnisch, Lothar/Schefold, Werner 1985: *Lebensbewältigung – Soziale und pädagogische Verständigungen an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft*. Weinheim, München: Juventa.
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend 2017: *Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Deutscher Bundestag, Drucksache 18/11050.
- Deeken, Sven/Butz, Bert 2010: *Berufsorientierung. Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Expertise im Auftrag des Good Practice Center (GPC) im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)*. Bonn: Eigenverlag.
- Galuske, Michael/Müller, C. Wolfgang 2012: *Handlungsformen in der Sozialen Arbeit – Geschichte und Entwicklung*. In: Thole, Werner (Hrsg.): *Grundriss der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Goldmann, Dan Pascal/Brülle, Heiner 2014: *Schulsozialarbeit im Übergang Schule – Beruf: Jugendhilfe zur Kompensation herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligungen*. In: Pötter, Nicole (Hrsg.): *Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf*. Wiesbaden: Springer VS, S. 131–152.
- Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun 2016: *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. 13. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Neuenschwander, Markus P. 2017: *Schultransitionen – Ein Arbeitsmodell*. In: Neuenschwander, Markus P./Nägele, Christof (Hrsg.): *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt. Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Beispiele*. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–20.
- Pötter, Nicole 2014: *Aufgaben der Schulsozialarbeit am Übergang von der Schule in den Beruf*. In: Pötter, Nicole (Hrsg.): *Schulsozialarbeit am Übergang Schule-Beruf*. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–42.

Spies, Anke/Pötter, Nicole 2011: *Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: Springer VS.

Spies, Anke/Stecklina, Gerd 2015: *Pädagogik. Studienbuch für pädagogische und soziale Berufe*. München, Basel: Ernst Reinhardt.

Hinweise zu weiterführender Literatur

Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun 2016: *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. 13. Aufl. Weinheim, Basel: BeltzJuventa.

Pötter, Nicole (Hrsg.) 2013: *Schulsozialarbeit am Übergang Schule-Beruf*. Wiesbaden: Springer VS.

Spies, Anke/Pötter, Nicole 2011: *Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: Springer VS.

4.3 Jugend und Peergroups

Arne Schäfer

Was Sie hier erwartet

Dieser Beitrag geht auf Strukturmerkmale und den Wandel der Lebensphase Jugend ein. Darüber hinaus werden Gründe skizziert, die für den Bedeutungszuwachs von Peergroups als Sozialisationsinstanz im Jugendalter verantwortlich sind. Dabei wird sowohl die positive Funktion von Peers für die Persönlichkeitsentwicklung und die Lebensbewältigung dargestellt, als auch deren Rolle für die Entstehung von Devianz und Delinquenz thematisiert. Am Beispiel der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) wird zudem diskutiert, wie Soziale Arbeit die Einbindung junger Menschen in Gleichaltrigenbeziehungen und die Ausübung jugendkultureller Praktiken fördern kann.

4.3.1 Persönlichkeitsentwicklung und Bewältigungsanforderungen im Jugendalter

Jugend bezeichnet einen Lebensabschnitt zwischen Kindheit und Erwachsenenalter, der sich im historischen Verlauf herausgebildet hat. Die Etablierung einer *eigenständigen* Jugendphase ist dabei an soziale Voraussetzungen gebunden: In

den westlichen Gesellschaften haben vor allem der Wandel der Arbeitsgesellschaft und der damit einhergehende Bedeutungszuwachs von Bildungseinrichtungen dazu geführt, dass sich die Lebensphase Jugend ausdehnt und an soziokultureller Eigenständigkeit gewinnt. Zinnecker (1987, 1991) beschreibt diese Veränderungsprozesse vornehmlich als *Wandel* der Struktur der Jugendphase von einem eingeschränkten Übergangs- zu einem erweiterten Bildungsmoratorium. **Im Übergangsmoratorium**, das nach Zinnecker bis in die 1960er-Jahre das vorherrschende Jugendmodell in Deutschland war, **ist Jugend ein mit wenig sozialem und kulturellem Eigengewicht ausgestatteter Lebensabschnitt**. Sie wird von Einrichtungen der Erwachsenenwelt – insbesondere von Arbeitsorganisationen und der Kirche – sozial kontrolliert und gestaltet. Aufgabe des Jugendalters ist es vor allem, arbeiten zu lernen (vgl. Zinnecker 1987, S. 313).

Seit den 1960er-Jahren wurde das Übergangsmoratorium von einem Jugendmodell abgelöst, das Zinnecker als *Bildungsmoratorium* bezeichnet und dessen Hauptthema der Erwerb von Bildung und Bildungsabschlüssen ist. Ein zentraler Triebfaktor für diese Entwicklung war die Bildungsexpansion in den 1960er- und den 1970er-Jahren. So hat sich die Industriegesellschaft zu einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft entwickelt, in der Bildung und Wissenschaft immer wichtiger werden. **Die Schulzeiten werden ausgeweitet und immer mehr junge Menschen erwerben das (Fach-) Abitur und besuchen Hochschulen. Mit der Herausbildung eines Bildungsmoratoriums wächst die soziokulturelle Eigenständigkeit der Jugendphase**, und die Kontrolle dieser Lebensphase geht vom Arbeits- auf den Bildungsbereich sowie von traditionellen Milieus auf Institutionen der Dienstleistungs- und Konsumindustrie über. Jugendliche haben infolgedessen mehr Zeit zur persönlichen Verfügung und sind länger in *altershomogen* strukturierte Schulklassen integriert. Dies ist u. a. für die Entstehung von Peergroups und von Jugendkultur ein bedeutender Faktor: Während Arbeitsorganisationen (Betriebe) *altersheterogen* organisiert sind, „fassen Bildungsinstitutionen Jugendliche zu Gleichaltrigengruppen zusammen, die sich gemeinsam einzelnen Erwachsenen gegenübersehen. Schulen und Hochschulen verstärken die Tendenz zur Herausbildung von Schüler- und Jugendkultur“ (ebd., S. 314). Die neuen Bezugsinstitutionen der Jugendphase – Bildungseinrichtungen und Einrichtungen der Dienstleistungs- und Konsumökonomie – kontrollieren die Jugendlichen nur noch indirekt, sodass diese distinkte jugendkulturelle Stile, Verhaltensweisen und Ansichten entwickeln können. Jugend konstituiert sich als eine eigenständige und erweiterte Lebensphase, in deren Rahmen sich „spezifische soziale Lebensweisen, kulturelle Formen und politisch-gesellschaftliche Orientierungsmuster ausbilden“ (Zinnecker 1991, S. 10). Die gesellschaft-

liche Institutionalisierung der Jugendphase als Bildungsmoratorium führt jedoch *nicht* zu einer Homogenisierung jugendlicher Lebenswelten. Empirische Studien zeigen, dass sich die Sozialisationsbedingungen von Jugendlichen deutlich voneinander unterscheiden (vgl. Tamke 2008) und Heranwachsende unterschiedliche Entwicklungswege in das Erwachsenenalter einschlagen (vgl. Reinders 2006). Zudem sind die Bildungs- und damit auch die Lebenschancen junger Menschen sehr ungleich verteilt (siehe hierzu ausführlicher Abschn. 5.1).

Die beschriebene **Herausbildung einer eigenständigen Lebensphase Jugend hat Konsequenzen für die Sozialisation junger Menschen.** Nach Tenbruck (1962) büßt die Familie in modernen, komplexen und differenzierten Gesellschaften ihre Vorrangstellung in der Sozialisation von Heranwachsenden ein. In diesem Prozess gewinnt die Gleichaltrigengruppe als jugendspezifische Gesellungsform stark an Bedeutung. In solchen Gruppen verbringen Jugendliche immer mehr Zeit und entwickeln eigenständige Einstellungen, Verhaltens- und Bewusstseinsformen. Damit gehen eine stärkere Orientierung der Jugendlichen an den Peers und eine entsprechende Distanz zu den Vorgaben und Erwartungen der Erwachsenenwelt einher (vgl. Griese 1977, S. 122f.). Dies führt zu einer „hochgradigen Unabhängigkeit der modernen Jugend“ und ihrer „strukturelle(n) Verselbstständigung in altershomogenen Gruppen“ (Tenbruck 1962, S. 93), in deren Rahmen die „Sozialisierung in eigener Regie“ (ebd., S. 98) verläuft. Die Entwicklung von der Erwachsenenengesellschaft abweichender Werte und Normen, eigener kultureller Ausdrucksmöglichkeiten oder eines jugendtypischen Lebensstils bildet sich dieser Sichtweise zufolge im Erfahrungsraum der gleichaltrigen Jugendgruppe aus. Diese Perspektive hat die Sozialisationsforschung nachhaltig beeinflusst und dazu beigetragen, dass Jugendliche als „aktive Subjekte und Gestalter ihrer Umwelten“ (Griese 2016, S. 68) aufgefasst werden, die in Peer-kontexten Erfahrungen verarbeiten und Entwicklungsanforderungen bewältigen.

In der Jugend- und Sozialisationsforschung gehört es zum Common Sense, dass die **Peergroup neben Familie, Schule und Medien ein mächtiges Sozialisationsfeld ist** – für Jugendliche in einigen Bereichen sogar die wichtigste Unterstützungsinstanz bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben. Aufgrund der im historischen Vergleich früher einsetzenden Geschlechtsreife beginnt der Ablösungsprozess der Kinder von den Eltern relativ früh, während sie gleichzeitig wegen der verlängerten Schulzeiten ökonomisch oft bis weit in das dritte Lebensjahrzehnt hinein von ihnen abhängig bleiben. Jugend wird zu einer ausgedehnten und spannungsreichen Lebensphase. In der Adoleszenz wird daher die Identitätsfindung, die Entwicklung einer stabilen Persönlichkeit in Auseinandersetzung mit Sozialisationsinstanzen wie Eltern, Schule oder Medien und

im Kontext von Beziehungen zu Gleichaltrigen zu einem wichtigen Teil der Entwicklungsarbeit (vgl. Fend 1998, S. 225). Der nachfolgende Absatz fokussiert vor diesem Hintergrund die Bedeutung von Peergroups für die Persönlichkeitsentwicklung.

4.3.2 Zentraler Erfahrungskontext: Peergroups

Definiert werden Peergroups als „Gruppen von etwa gleichaltrigen Kindern oder Jugendlichen, die meist im Umfeld von Bildungsinstitutionen entstehen, aber freiwillig zustande kommen und sich dem direkten Einfluss Erwachsener mit zunehmenden Alter entziehen“ (Ecarius et al. 2011, S. 113). Das selbstgenügsame Eintauchen in Beziehungen zu Gleichaltrigen, die Entfaltung junger Menschen in Cliques und Peergroups ist ein Entwicklungsphänomen, das offenbar typisch für das Jugendalter ist und in dieser ausgeprägten Form weder in der Kindheit noch im Erwachsenenalter beobachtet werden kann (vgl. Fend 1998, S. 224).

Studien zeigen, dass im Jugendalter die Kontakte zu den Eltern quantitativ zurückgehen, gleichzeitig nimmt die Einbindung in Cliques zu (vgl. ebd., S. 224). In Deutschland sind ca. 70 % der Jugendlichen in Gleichaltrigen-Cliques eingebunden (vgl. Leven et al. 2010, S. 82). In der empirischen Sozialisationsforschung werden die hohe Bedeutung und die positive Funktion von Beziehungen zu Gleichaltrigen für die Persönlichkeitsentwicklung und die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben hervorgehoben (vgl. Reinders 2015). In den modernen Gesellschaften mit einer ausdifferenzierten Sozialstruktur, hoher örtlicher Mobilität und schnellem sozialem Wandel sind Eltern und Familie nur „ein unvollständiges Curriculum des Aufwachsens heute“ (Fend 1998, S. 223, Herv. i.O.), da innerhalb der Kernfamilie nicht alles gelernt werden kann, was in anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen wie Schule oder Arbeitswelt wichtig ist. Sozialisationsforschung und Entwicklungspsychologie schreiben den Peerbeziehungen u. a. die folgenden Funktionen zu (vgl. Fend 1998, S. 232 f.; Reinders 2015, S. 402):

- Sie sind für das emotionale Wohlbefinden junger Menschen von hoher Bedeutung.
- Prinzipien der Gegenseitigkeit, der Perspektivenübernahme, der Reziprozität, des Aushandelns, der Konfliktbewältigung und des Teilens von Meinungen werden in Peer-Beziehungen erprobt und eingeübt.

- Peergroups bieten einen geschützten Raum für Heranwachsende, um Identitäten auszuprobieren und zu erarbeiten.
- Peer-Beziehungen sind unerlässlich, um Beziehungsfähigkeit und verschiedene Grade der Intimität zu erlernen.
- Sie stellen ein Erfahrungsfeld dar, in dem prosoziale Motivation eingeübt werden muss.
- Sie bieten dem Erzählen von schulischen und familiären Problemen sowie dem Austausch über Lebensstil-Fragen und Wertvorstellungen Raum.

Angesichts dieser entwicklungsfördernden und positiven Aspekte von Peer-Beziehungen werden mitunter auch die Gefahren für die Persönlichkeitsentwicklung betont, die sich aus Einsamkeit, Außenseitertum und sozialer Randständigkeit ergeben können (vgl. Fend 1998, S. 228).

In der sozialwissenschaftlichen Literatur werden jedoch nicht nur die positiven Funktionen der Peergroups thematisiert, sondern wird auch deren Rolle für die Erklärung von Devianz und Delinquenz erforscht. Teilweise wird in diesem Zusammenhang das Gefährdungspotenzial betont, „das sich aus der emotionalen Abhängigkeit von Gleichaltrigen ergeben kann [...]“ (Fend 1998, S. 223). In dieser Sichtweise **entwickeln und verfestigen sich im Rahmen der Peergroup Anti-haltungen zu Schule, Leistungsverweigerung, Risikoverhalten oder Aggressivität gegenüber anderen Gruppen.** Jugendgruppen werden in dieser Perspektive zu geschlossenen Sozialisationsfeldern, die nur wenige Interventionsmöglichkeiten durch Eltern oder Lehrer zulassen und Heranwachsende auf einen problematischen Entwicklungspfad bringen (ebd.). Allerdings zeigen empirische Daten (vgl. Dollinger und Schadbach 2013), dass verfestigte Formen von Devianz nur bei einer kleinen Minderheit von jugendlichen Cliques auftreten und delinquente Handlungen mit dem Ausklingen der Jugendphase deutlich nachlassen. Wenn Peers von kollektiv geteilten Werten abweichen und Verhaltensweisen aufzeigen, die mit gesellschaftlich aufgestellten Regeln in Konflikt geraten, dann kann dies auch als eine Konsequenz der „Sozialisation in eigener Regie“ (Tenbruck 1962, S. 98) im Rahmen von Peergroups gewertet werden, mit der die Gesellschaft zu leben und umzugehen lernen muss.

4.3.3 Schwerpunktthema: Jugendkulturelle Szenen

In dem Maße, wie die sozialisatorische Prägekraft traditionaler Milieus nachlässt, gewinnen jugendkulturelle Szenen an Bedeutung. Baacke (2004) hat in seinen Arbeiten den Begriff der Jugendkultur theoretisch fundiert. Bezeichnet wird

hiermit „die Schaffung von Stilen über Medien, deren ‚bildender Gehalt‘ unter Pädagog*innen eher strittig sein dürfte: Konsum, Pop und Rock, Mode sowie Schaffung neuer sozialer Treffpunkte“ (ebd., S. 134).

Demnach brauchen Jugendkulturen „*eigene Räume*, in denen sie ihre Ziele und Stile realisieren können. Diese schaffen sie in ihren *Szenen*“ (ebd., S. 169, Herv. i.O.). Jugendkulturelle Szenen sind „bestimmt durch konkrete und direkte personale Zusammensetzung und überschaubare Zusammengehörigkeit“. Sie entsprechen dem „Suchen der Jugendlichen nach Konnexität und Intimität“ (ebd., S. 170). Hitzler, Bucher und Niederbacher (2001) definieren Jugendszenen als

„thematisch fokussierte kulturelle Netzwerke von Personen, die bestimmte materiale und/oder mentale Formen der kollektiven Selbststilisierung teilen und Gemeinsamkeiten an typischen Orten und zu typischen Zeiten interaktiv stabilisieren und weiterentwickeln“ (ebd., S. 20; Herv. i.O.).

Jugendliche suchen sich demnach für ihre Interessen typische Verbündete, die sie immer weniger in der Nachbarschaft, in Kirchengemeinden oder in Schulklassen zu finden glauben (vgl. ebd.). Ihre Mitglieder teilen das Interesse am Szene-Thema wie z. B. Skateboard fahren, Hip-Hop hören oder Breakdance üben. Aufgrund szenetypischer Zeichen, Kodes, Wissensbestände und Verhaltensweisen ermöglichen Jugendszenen Zu- und Einordnung und dienen so den Bedürfnissen vieler Jugendlicher nach sozialer Verortung. Gleichzeitig haben Szenen im Gegensatz zu traditionellen Milieus (z. B. Kirche, Gemeinde) eine begrenzte Verbindlichkeit und sind vergleichsweise labil (ebd., S. 21 ff.). Sie können als Netzwerke von Gleichaltrigengruppen verstanden werden (ebd., S. 25 f.), die die Eigenschaft haben, „als Sozialisationsinstanz in eigener Regie zu fungieren und dadurch (eine) jugendspezifische Identitätsbildung zu erleichtern [...]“ (ebd., S. 30). In diesem Zusammenhang können Peergroups als die wichtigsten Träger jugendkultureller Szenen aufgefasst werden. Sie konsumieren nicht nur Jugendkultur, sondern gestalten diese aktiv, produktiv und schöpferisch in ihren jeweiligen Szenen mit. Ein Beispiel dafür sind die zahlreichen Battles, Konzerte und Breakdance-Wettkämpfe, die die Hip Hop-Szene jedes Wochenende veranstaltet.

4.3.4 Praxisfeld Sozialer Arbeit: Offene Kinder- und Jugendarbeit

Am Beispiel der **Offenen Kinder- und Jugendarbeit** (OKJA) soll nun verdeutlicht werden, wie Soziale Arbeit die Einbindung von Jugendlichen in Cliques und

Peergroups sowie deren jugendkulturelle Aktivitäten fördern kann. Der aktuelle Jugendbericht der Bundesregierung macht deutlich, dass die OKJA ein wichtiger Lebensort für Jugendliche ist. So nutzt im Jugendalter mehr als jede*r vierte Minderjährige ab dem Alter von zwölf Jahren die Angebote der OKJA. Der Anteil der Stammbesucher*innen unter den Zwölf- bis 17-Jährigen liegt zwischen 10 und 12 % (vgl. Deutscher Bundestag 2017, S. 383). Empirische Daten über die Besucher*innenstruktur von Einrichtungen der OKJA in Nordrhein-Westfalen zeigen, dass 78,5 % der Besucher*innen angeben, einer festen Gruppe von Freund*innen anzugehören. Auch für den Erstkontakt zu den Einrichtungen spielen Gleichaltrige eine wichtige Rolle. So geben 67,4 % der Besucher*innen an, dass sie beim ersten Besuch eines Jugendzentrums von Freunden oder Geschwistern mitgenommen wurden (vgl. Schäfer et al. 2018). Sie kommen somit zumeist nicht als Einzelne, sondern als Mitglieder einer Gleichaltrigengruppe in die Einrichtungen. Für ihre Nutzer*innen erweisen sich Jugendzentren offenbar als wichtige Orte der Gleichaltrigengeselligkeit.

Viele Peergroups, die Einrichtungen der OKJA besuchen, identifizieren sich mit einer Jugendkultur. Für nicht wenige junge Menschen – insbesondere auch für Jugendliche, die in benachteiligten und prekarierten Milieus aufwachsen – besitzt Hip-Hop eine hohe Anziehungskraft, was mit der Entstehungsgeschichte dieser Jugendkultur zusammenhängt (vgl. Schäfer 2014). Hip-Hop ist in einem sozial benachteiligten Stadtgebiet in New York entstanden. Diese Straßenkultur wurde von schwarzen, marginalisierten Jugendlichen erfunden (vgl. Klein und Friedrich 2003, S. 14 ff.). Hip-Hop fungierte als Sprachrohr und als Alternative zur Gewalt der Streetgangs. In den Texten spiegelten sich der „Alltag und die (Alp)Träume der schwarzen Unterschicht wider, der die Rapper selbst angehörten“ (Farin 2006, S. 62). Hip-Hop war und ist eng mit dem Leben auf der Straße und dem Aufwachsen im Ghetto verbunden. In Deutschland bietet dieses Narrativ Identifikationsmöglichkeiten gerade für Kids, die am Rand der Gesellschaft leben und häufig in segregierten Großraumsiedlungen wohnen. Auch wenn sich die Lebensverhältnisse in Deutschland von denen US-amerikanischer Ghettos unterscheiden, finden sich viele Jugendliche in den Bildfiguren, Mythen und Traditionen des Hip-Hops wieder. Somit sei es „kein Wunder, dass sich überall in Deutschland Jugendzentren in Graffiti- und Breakdance-Werkstätten verwandelten“ (ebd., S. 66).

Dass Hip-Hop bei vielen Cliques und Peergroups beliebt ist, eröffnet der Jugendarbeit viele Chancen. So kann sie an der jugendkulturellen Identifikation mit der Hip-Hop-Kultur (oder ggf. einer anderen Jugendkultur) anknüpfen und Angebote unterbreiten, die den Interessen der Peergroups entsprechen. So gehört beispielsweise Breakdance neben Rap, DJ-Techniken und Graffiti zu den zentralen Elementen dieser Jugendkultur. Hinsichtlich der Förderung der Aneignung

von Breakdance-Fähigkeiten weisen Klein und Friedrich (2003, S. 32) auf die Bedeutung der Jugendhäuser hin:

„Mitunter schon im Alter von sieben Jahren fangen die Breaker an, nach Anleitung der erfahrenen Tänzer zu üben. Jugendzentren sind hierfür wichtige Orte. Sie bieten Trainingsstunden an und garantieren auf diese Weise der Breaker-Szene nicht nur akzeptablere Trainingsbedingungen, sondern auch eine Location, wo sich die Tänzer-Szene treffen kann“.

Diese Angebote der OKJA sind in der Regel kostenlos und können so auch von jungen Menschen wahrgenommen werden, die nur wenig Geld zur Verfügung haben. In einer empirischen Studie haben Althans, Hahn und Schinkel (2006) vier bis fünf Jungen im Alter von neun bis elf Jahren, deren Eltern aus dem Libanon stammen, beim Street- und Breakdance-Training in einem Berliner Kinder- und Jugendclub beobachtet. Der Fokus der Untersuchung liegt auf der Beschreibung der Lernvorgänge, die sich während des Trainings vollziehen. Lernen bedeutet in diesem Setting nicht kognitive Wissensaneignung, sondern Beobachtung der körperlichen Bewegungsabläufe des Trainers und deren Nachvollzug (ebd., S. 151). Die Lernsituation ist sehr komplex und mit hohen Anforderungen verbunden. Die Kinder müssen sehr konzentriert die Bewegungen des Trainers beobachten, deren mimetische Aneignung ein hohes Maß an Eigenkontrolle erfordert. „Der Tanz fordert von den Jungen eine große Elastizität, und Beweglichkeit, Koordinationsfähigkeit (der Bewegung verschiedener Körperteile) und Kraft“ (ebd., S. 150). Die Chancen stehen für die Jungen nicht schlecht, die erworbenen Kompetenzen – ihr körperliches Kapital – früher oder später in szenespezifisches symbolisches Kapital (Respekt und Anerkennung), eventuell sogar in ökonomisches Kapital (Geld, Honorare, Aufwandsentschädigungen) zu transformieren, wenn sie mit Ausdauer und Selbstdisziplin das Training fortsetzen.

Jugendhäuser werden von jungen Menschen nicht nur als Orte der Aneignung jugendkultureller Fähigkeiten genutzt, sondern fungieren auch als Arenen zur Darstellung ihres Könnens. In einer ethnografischen Studie dokumentiert Schulz (2010) die körperbezogenen Performances in der OKJA. „Sie tanzen, singen, spielen oder führen kleine theatralische Stücke auf. Damit schaffen sie Bühnenstücke, die wiederum sowohl Erwachsene als auch Gleichaltrige als Zuschauende binden“ (ebd., S. 41). Jugendliche eignen sich die Räume der Offenen Kinder- und Jugendarbeit somit auch an, um Peers und Fachkräften ihre jugendkulturellen Kompetenzen – z. B. die Fähigkeit, Breakdance zu tanzen – zu demonstrieren. Damit können nicht zuletzt auch Erfahrungen von Anerkennung und Handlungs-

wirksamkeit verbunden sein, die an anderen Orten (z. B. Schule) verwehrt werden (vgl. Schäfer 2014).

4.3.5 Fazit

Der Strukturwandel der Jugendphase in modernen Gesellschaften führt zu einem Bedeutungszuwachs von Gleichaltrigengruppen, die zu wichtigen Sozialisationsinstanzen im Jugendalter avancieren. Peergroups haben eine positive Funktion für die Persönlichkeitsentwicklung und die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben. In einigen Fällen können sie jedoch auch zu problematischen Entwicklungsverläufen beitragen. Viele Gleichaltrigengruppen partizipieren aktiv und schöpferisch an jugendkulturellen Szenen. Offene Kinder- und Jugendarbeit bietet vor diesem Hintergrund einen Raum, den sich Jugendliche entsprechend ihren Interessen und Bedürfnissen aneignen können. Sie fördert die Gleichaltrigengeselligkeit und stellt eine Infrastruktur zur Verfügung, die Besucher*innen nutzen können, um jugendkulturelle Praktiken zu erlernen und zu präsentieren. Dadurch können Jugendliche Erfahrungen von Anerkennung und Handlungswirksamkeit sammeln.

Fragen zur Reflexion

- Wie lässt sich der Bedeutungszuwachs von Peergroups erklären?
- Welche Erfahrungen mit Gleichaltrigen haben Sie bisher gemacht? Wie haben diese Erfahrungen Ihre Persönlichkeitsentwicklung geprägt?
- Welche Konsequenzen hat die „Sozialisation in eigener Regie“ (Tenbruck) im Rahmen von Peergroups für die Soziale Arbeit mit Jugendgruppen?
- Wie kann Soziale Arbeit die mit der Einbindung in Peergroups verbundenen positiven Aspekte für die Persönlichkeitsentwicklung fördern und potenzielle Risiken minimieren?
- Fallen Ihnen weitere Möglichkeiten ein, wie die Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit am Interesse vieler junger Menschen an der Hip-Hop-Kultur oder einer anderen Jugendkultur anknüpfen können?

Literatur

Althans, Birgit/Hahn, Daniela/Schinkel, Sebastian 2009: *Szenen des Lernens*. In: Alkemeyer, Thomas/Brümmer, Kristina/Kodalle, Rea/Pille, Thomas (Hrsg.): *Ordnung in Bewegung. Choreographien des Sozialen. Körper in Sport, Tanz, Arbeit und Bildung*. Bielefeld: transcript, S. 141–160.

- Baacke, Dieter 1984: *Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung*. Weinheim u. a.: Juventa.
- Deutscher Bundestag 2017: *15. Kinder- und Jugendbericht*. Bundestagsdrucksache 18/11050. Berlin.
- Dollinger, Bernd/Schabdach, Michael 2013: *Jugendkriminalität*. Wiesbaden: SpringerVS.
- Ecarius, Jutta/Eulenbach, Marcel/Fuchs, Thorsten/Walgenbach, Katharina 2011: *Jugend und Sozialisation*. Wiesbaden: VS.
- Farin, Klaus 2006: *Jugendkulturen in Deutschland. 1990–2005*. Bonn: BpB.
- Fend, Helmut 1998: *Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter*. Bern u. a.: Huber.
- Griese, Helmut 1977: *Sozialwissenschaftliche Jugendtheorien. Eine Einführung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Griese, Hartmut 2016: *Die soziologische Perspektive: Peers und ihre Bedeutung für die gesellschaftliche (Des-?) Integration*. In: Köhler, Sina-Mareen/Krüger, Heinz-Hermann/Pfaff, Nicole (Hrsg.): *Handbuch Peerforschung*. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 55–74.
- Hitzler, Ronald/Bucher, Thomas/Niederbacher, Arne 2001: *Leben in Szenen. Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute*. Opladen: Leske + Budrich.
- Klein, Gabriele/Friedrich, Malte 2003: *Is this real? Die Kultur des HipHop*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Leven, Ingo/Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus 2010: *Familie, Schule, Freizeit: Kontinuitäten im Wandel*. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): *Jugend 2010*. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 53–128.
- Reinders, Heinz 2006: *Jugendtypen zwischen Bildung und Freizeit. Theoretische Präzisierung und empirische Prüfung einer differenziellen Theorie der Adoleszenz*. Münster u. a.: Waxmann.
- Reinders, Heinz 2015: *Sozialisation in der Gleichaltrigen Gruppe*. In: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine/Bauer, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 393–413.
- Schäfer, Arne 2014: *Körper- und Bewegungspraktiken in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine sozialisationstheoretische Perspektive*. In: Gräfe, Robert/Harring, Marius/Witte, Matthias D. (Hrsg.): *Körper und Bewegung in der Jugendbildung. Interdisziplinäre Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 197–207.
- Schäfer, Arne/Schneid, Theo/Möller, Renate 2018: *Gewalt in Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Empirische Ergebnisse – Theoretische Reflexionen – Handlungsempfehlungen*. Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Schulz, Marc 2010: *Performances. Jugendliche Bildungsbewegungen im pädagogischen Kontext. Eine ethnografische Studie*. Wiesbaden: VS.

- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2015): *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Tamke, Fanny 2008: *Jugenden, soziale Ungleichheit und Werte. Theoretische Zusammenführung und empirische Überprüfung*. Wiesbaden: VS.
- Tenbruck, Friedrich 1962: *Jugend und Gesellschaft. Soziologische Perspektiven*. Freiburg: Rombach.
- Zinnecker, Jürgen 1987: *Jugendkultur 1940 – 1985*. Opladen: Leske+Budrich.
- Zinnecker, Jürgen 1991: *Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften*. In: Melzer, Wolfgang/Heitmeyer, Wilhelm/Liegle, Ludwig/Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): *Osteuropäische Jugend im Wandel*. Weinheim u. a.: Juventa, S. 9–25.

Hinweise zu weiterführender Literatur

- Harring, Marius/Böhm-Kasper, Oliver/Rohlf, Carsten/Palentien, Christian (Hrsg.) 2010: *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. Wiesbaden: VS.
- Köhler, Sina-Mareen/Krüger, Heinz-Hermann/Pfaff, Nicole (Hrsg.) 2016: *Handbuch Peerforschung*. Opladen u. a.: Barbara Budrich.

4.4 Erwachsenenalter und Erwerbsarbeit

Karin Scherschel

Was Sie hier erwartet

Das vorliegende Kapitel beleuchtet die Bedeutung der Erwerbsarbeit für das Erwachsenenalter. Es wird den Leser*innen vermittelt, welche Funktionen die Erwerbsarbeit für die Individuen in der Gesellschaft hat und mit welchen Bewältigungsanforderungen sie verbunden ist. Um die Integrationskraft der Erwerbsarbeit besser zu verstehen, werden die historischen Bedingungen ihrer Entstehung erläutert. Im Schwerpunkt werden aktuelle Prozesse der Entwicklung der Erwerbsarbeit genauer unter die Lupe genommen. Die Leser*in erfährt mehr über die Hintergründe der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik und die Ausbreitung von prekären Beschäftigungsverhältnissen. Die Rolle der Sozialen Arbeit bei der Unterstützung beim Zugang zur Erwerbsarbeit wird im Anschluss reflektiert.

4.4.1 Persönlichkeitsentwicklung und Bewältigungsanforderungen im Erwachsenenalter

Wenn Sie heute jemand fragt: „Was machst Du?“, dann antworten Sie vermutlich: „ich studiere Soziale Arbeit“. Eher selbstverständlich geben Menschen bei dieser Frage die eigene Position im Bildungs- oder Erwerbssystem an. „Der Beruf“, so Ulrich Beck,

„dient zur wechselseitigen Identifikationsschablone, mit deren Hilfe wir die Menschen, die ihn ‚haben‘, einschätzen in ihren persönlichen Bedürfnissen, Fähigkeiten, ihrer ökonomischen und sozialen Stellung. So seltsam es ist, die Person mit ihrem Beruf gleichzusetzen: In der Gesellschaft, in der das Leben auf den Faden des Berufes aufgereiht ist, enthält dieser tatsächlich einige Schlüsselinformationen, darunter Einkommen, Status, sprachliche Fähigkeiten, mögliche Interessen, Sozialkontakte usw.“ (Beck 1986, S. 221).

Wie tief verankert die Erwerbsarbeit in unseren Köpfen ist, zeigt sich u. a. auch daran, dass bereits im Kindesalter Ideen über die berufliche Zukunft existieren. Doch warum ist die Erwerbsarbeit für die Persönlichkeitsentwicklung der Einzelnen so wichtig?

Grundlegende Antworten auf diese Frage gibt die klassische Studie „Die Arbeitslosen von Marienthal“ (1975). Als Marie Jahoda und ihr Forschungsteam in den 1930er Jahren im Schatten der Weltwirtschaftskrise nach Marienthal, einem kleinen Ort nahe Wien, kommen, finden sie eine dramatische Situation vor. Innerhalb von kurzer Zeit haben drei Viertel der Dorfbewohner*innen, die in der ortsansässigen Textilfabrik angestellt waren, ihre Arbeit verloren. Der Verlust der Arbeit hat verheerende Konsequenzen: Resignation und Apathie breiten sich in der Dorfbewölkerung aus, das kulturelle und politische Leben im Dorf bricht zusammen. Ein zentrales Ergebnis der Studie ist, dass Erwerbsarbeit nicht nur dazu dient, die eigene Reproduktion im Sinne der Sicherung des materiellen (Über-)Lebens zu sichern. Darüber hinaus erfüllt sie strukturierende Funktionen für den Alltag, d. h. der Alltag wird in vielerlei Hinsicht (z. B. Planung der Freizeit, Rhythmus der Einnahme des Essens, Urlaub) „um die Arbeit herum“ organisiert.

Dies thematisieren auch die Lebenslaufforschung und die Debatten um die Individualisierung in den 1980er Jahren. (siehe hierzu auch Abschn. 3.3) Sie analysieren die Einbindung der Individuen in die Erwerbsarbeit unter den Bedingungen einer fortschreitenden Modernisierung der Gesellschaft. Martin Kohli (1986, S. 186) argumentiert, dass die Institutionalisierung des modernen Lebenslaufes das Ergebnis einer sich „entfaltenden Arbeitsgesellschaft“ ist.

Während Enttraditionalisierung zu einer „Zufälligkeit der Lebensereignisse“ führt, wird die Biografie mittels eines institutionell „vorhersehbaren Lebenslaufes“ (ebd., S. 185) gestaltbar. Arbeiten zu gehen, ist ein Stück gesellschaftliche Normalität und selbstverständlicher Bestandteil des gesellschaftlichen Lebens. Auch Beck (1986, S. 212) spricht in diesem Zusammenhang von institutionellen Lebenslaufmustern. **Der Verlust der Arbeit wird vor diesem Hintergrund als kritisches Lebensereignis und individuelles Schicksal erfahren.** Wenngleich in modernen Wohlfahrtsstaaten Systeme der sozialen Sicherung Erwerbslosigkeit als individuelles Risiko sozialpolitisch abfedern, bedeutet erwerbslos zu sein, insbesondere den Verlust gesellschaftlicher Anerkennung und ist mit Scham besetzt (siehe dazu Abschn. 4.4.3).

Um einen Beruf auszuüben, bedarf es eines Schulabschlusses, einer Ausbildung oder eines Studiums. Jede dieser Statuspassagen ist mit spezifischen biografischen Leistungsanforderungen verbunden. In der Schule geht es um gute Zensuren, beim Schulabschluss muss entschieden werden, welche Ausbildung gewählt wird, beim Zugang zum Studium kann der Numerus Clausus eine bedeutsame Rolle spielen und **im beruflichen Alltag müssen Karrieren geplant sowie Vereinbarkeitsleistungen zwischen Beruf, Familie und anderen Lebensbereichen (die sogenannte *work-life-balance*) erbracht werden.** Die Bewältigung keiner dieser Anforderungen liegt ausschließlich in der Entscheidungsgewalt der Einzelnen. Bildungs- und Berufsbiografien sind in modernen Gesellschaften abhängig von den Erfordernissen des Marktes, von den spezifischen Anforderungen des jeweiligen Berufsfeldes und wesentlich durch soziale Herkunft, Geschlecht oder Staatsbürgerschaft beeinflusst. Der soziale Aufstieg auf der Karriereleiter gelingt aus einem Arbeitermilieu weit seltener als aus einem bildungsbürgerlichen Milieu. Arbeitsmärkte sind geschlechtlich segregiert, das Berufsfeld der Sozialen Arbeit, in der überwiegend Frauen beschäftigt sind, ist hierfür ein Beispiel. Dies hat historische Ursachen und ist in der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung begründet, die Frauen historisch eine fürsorgende und unterstützende Rolle zuwies.

In der modernen Gesellschaft nimmt zwar die **individuelle Freiheit zu. Dies bedeutet aber zugleich, dass Personen gezwungen sind, eine Vielfalt an Entscheidungen zu treffen und Anforderungen zu bewältigen.** (siehe hierzu ausführlicher Abschn. 3.3) Sie sind Akteure ihrer marktvermittelten Existenzsicherung und ihrer Biografieplanung und -organisation (vgl. Beck 1986, S. 209). Unter den **Bedingungen einer fortschreitenden Entstandardisierung und Flexibilisierung der Arbeitswelt wachsen diese Bewältigungsanforderungen.** Jüngere Diagnosen zum **Anstieg von Burnout** machen eine Ursache dafür in den Veränderungen der Arbeitswelt aus (vgl. Neckel und Wagner 2014; Becker 2015).

Zweifellos kann jede und jeder beobachten, dass sich Lebensläufe und Erwerbsarbeit im Wandel befinden und sich die eigenen beruflichen Vorstellungen sowie die Arbeitsbedingungen von denen früherer Generationen in vielerlei Hinsicht unterscheiden; die **Erwartungen an Mobilität sind beispielsweise gestiegen. Verlängerte Adoleszenz, Homeoffice, Deregulierung, lebenslanges Lernen, Bastelbiografien, Arbeit 4.0, Wissensgesellschaft, outsourcing, Digitalisierung, working poor und Prekarität sind nur einige Stichworte**, die ganz unterschiedliche Facetten dieses Wandels umschreiben. Die **vormalige Gewissheit einer lebenslangen Beschäftigung geht im Zuge von Veränderungen der Arbeitswelt verloren**. Flexibilität und Spontaneität treten in Arbeitsprozessen an die Stelle von Planbarkeit und Routinen.

4.4.2 Zentraler Erfahrungskontext: Erwerbsarbeit

Die enorme Bedeutung der Erwerbsarbeit lässt sich nur angesichts ihrer historischen Verankerung in modernen Gesellschaften verstehen. **Die workhouses sind frühe Formen der Armenpolitik, bei denen Arbeit zum Mittel der Disziplinierung eingesetzt wird, um Arme, Kranke, Vagabunden, Waisen bis hin zu psychisch beeinträchtigten Menschen unter Zwang in die Gesellschaft zu integrieren**. Im Zuge der Industrialisierung gewinnt Lohnarbeit für einen immer größer werdenden Teil der Bevölkerung an Bedeutung. Im 18./19. Jahrhundert – im Übergang von der Agrar- zur Industriegesellschaft – vollziehen sich grundlegende soziale Veränderungen, die durch Urbanisierung, Pauperisierung (Verelendung) und Industrialisierung gekennzeichnet sind. Arbeiter*innen bieten in Fabriken ihre Arbeitskraft oftmals für einen Hungerlohn an. Im Zuge der Urbanisierung versuchen viele ihr Glück in den Städten. Die Landflucht hat eine Auflösung traditioneller Sozialbeziehungen und einen Wandel der Arbeits- und Lebensformen zur Folge. Zeichnete sich die bäuerliche Existenz durch eine Konzentration von Arbeit, Wohn- und Lebensraum an einem Ort aus, vollzieht sich mit dem Weggang in die Stadt und der Arbeit in der Fabrik eine Trennung dieser Arbeits- und Lebensräume (vgl. Dietz et al. 2014). Die *Soziale Frage* im 19. Jahrhundert macht die unhaltbaren Arbeitsbedingungen in den Fabriken und die Verarmung breiter Bevölkerungsgruppen zum Thema. Die Situation der Lohnarbeit zeichnet sich durch ein hohes Maß an Rechtlosigkeit aus. Diese eklatanten Missstände werden von Karl Marx und Friedrich Engels analysiert, ihre Einsichten in die Verelendung der breiten Massen und die Entfremdung der Lohnarbeit sind bis heute bedeutsam für unser historisches Verständnis der Entwicklungsbedingungen der Lohnarbeit. In dem grundlegenden Werk: *Die Metamorphosen der Sozia-*

len Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit beschreibt der französische Soziologe Robert Castel (2000) den Aufstieg der Lohnarbeit von einem verachteten Arbeitsverhältnis zum zentralen Medium der Integration in modernen Gesellschaften für breite Teile der Bevölkerung. Denn die rapide zunehmende Verbreitung der Lohnarbeit geht einher mit der Entwicklung der Sozialpolitik und dem Ausbau des Wohlfahrtsstaates. Ihre Bedeutung als zentrales Element sozialer Integration im Erwachsenenalter lässt sich nur angesichts ihrer Einbettung in ein System sozialer Versicherungen verstehen, das die Einzelnen vor den Zwängen des Marktes und vor Risiken schützen soll. In Deutschland entstehen gegen Ende des 19. Jahrhunderts die ersten Gesetze zur Absicherung der Lohnarbeiter*innen im Krankheitsfall, bei Unfällen und im Falle von Invalidität und Alter. Castel (2000, S. 285 ff.) argumentiert, dass mit der Industrialisierung die bis heute geltenden Voraussetzungen der Lohnarbeit, ohne dass sie zu diesem Zeitpunkt in Gänze entfaltet wären, bereits verankert werden. André Gorz (1988, S. 161) nennt vier ihrer Merkmale: Sie wird für Dritte getätigt; man erhält einen Gegenwert, nämlich einen Lohn; die Rahmenbedingungen der Arbeit (Zeit, Ort, Umstände) werden durch den bestimmt, der den Lohn zahlt; auf ihren Zweck hat man keinen Einfluss. Die Veränderungen in der heutigen Arbeitswelt sind vielfältig. Sie bergen sowohl Chancen als auch Risiken. Wenn im Folgenden das Augenmerk auf arbeitsmarktpolitische Diskussionen gelenkt wird, die die Risiken betonen, dann ist damit längst nicht die Mannigfaltigkeit der gegenwärtigen Arbeitsweltdynamiken erfasst. Gleichwohl handelt es sich um solche arbeitsmarktpolitischen Entwicklungen, in die die Soziale Arbeit involviert ist und die für Soziale Arbeit relevante Personengruppen betreffen.

4.4.3 Schwerpunktthema: Aktivierende Arbeitsmarktpolitik und Prekarisierung

Bei der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik handelt es sich um eine (sozial-)politische Wende, die das Ziel verfolgt, die Beziehungen zwischen Staat, Bürger*innen und Markt neu zu bestimmen. Sie wird in der einschlägigen Literatur als Wandel vom fürsorgenden zum aktivierenden Wohlfahrtsstaat bezeichnet (vgl. Dingeldey 2011; Lessenich 2008). In Deutschland gilt die Einführung der „Gesetze für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“ zu Beginn des neuen Jahrtausends (2003–2005) als aktivierungspolitische Wende und bedeutende Zäsur. Die sogenannten „Hartz-Reformen“ zielten auf eine Bekämpfung der Langzeitarbeitslosigkeit und folgen dem Leitmotiv „Fördern und Fordern“. Die Einführung der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik hat zu einem Umbau der Institutionen, zu einer

Verankerung neuer Steuerungsmechanismen und zu einem veränderten Maßnahmenkatalog im Umgang mit Erwerbslosen geführt, die in der einschlägigen Literatur ausführlich skizziert (siehe exemplarisch Scherschel et al. 2013; Dingeldey 2011) und in ihren Konsequenzen für die Soziale Arbeit problematisiert werden (siehe Kessl et al. 2007). **Durch die stärkere Konditionalisierung von Transferleistungen („Fordern“) gewinnen die Kontrolle des individuellen Engagements und die Sanktionierung nicht regelkonformen Verhaltens durch Behörden mehr Gewicht** (vgl. Dörre et al. 2013). Arbeitslosenunterstützung in Form des sogenannten Hartz IV wird von den Betroffenen **oft als Stigma** erlebt. Auf die Frage, inwiefern Arbeit den Wert eines Menschen bestimmt, schildert Frau Mayer¹, die an einer soziologischen Langzeitstudie zu den sozialen Folgen der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik teilnahm, ihre Begegnung mit einer Nachbarin:

„Doch, sie werden, sie werden anders angesehen in der Gesellschaft, wenn sie eben eine Arbeit haben. Und ich kann es auch begründen. In meinem Haus wissen sie alle, dass ich arbeite. Aber **es weiß keiner, dass ich Hartz IV bin.** Und bin ich neulich abends noch mal weggelaufen mit der Aktentasche unterm Arm, (...). Und da kommt eine Frau aus dem Haus und sagt: ‚Oh, sie müssen wohl noch einmal weg.‘ Ich sag: ‚Ja, ich muss noch mal weg. Ich bin ganz toll im Stress.‘ Ich hatte ja auch Druck, Druck. Ich sag: ‚Ich bin ganz toll im Stress, ich habe heut Abend noch einen Termin.‘ Und da sagt sie: ‚So isses nun, die Leute, die Arbeit haben, die können sich vor Arbeit nicht retten, und die Hartz-IV-Empfänger, die sitzen daheime und wissen vor purem Blödsinn nicht, was sie machen sollen.‘ [...]“ B: „Gedacht habe ich: ‚Siehste, halt deine Klappe, sag lieber niemandem, dass du Hartz IV bist.‘ Für einen Moment wollt ich sagen: ‚Ah, ah, so isses ja nun auch nicht, ich bin Hartz IV und muss trotzdem abends fortgehen.‘ Ich dachte: ‚Nein, halt die Kappe, halt die Klappe und sag nichts.‘ Wenn ich gesagt hätte: ‚Ich bin Hartz-IV-Empfänger‘, dann wär wahrscheinlich die Retourkutsche gekommen: ‚Und da Arbeiten sie jetzt schwarz?‘ oder irgendwas. Das wär dann retour gekommen. Denn anders kannst du denen das nicht erklären.“ (Frau Mayer 59 Jahre alt, Ein-Euro-Job, Dörre et al. 2013, S. 163).

Frau Mayers Erfahrungen mit Unverständnis, Scham und Vorurteilen stehen exemplarisch für das Empfinden vieler Leistungsbeziehenden. Dies belegen unterschiedliche Studien, die die Lebenssituationen von Erwerbslosen in den vergangenen Jahren nach Einführung von Hartz IV untersucht haben (siehe exemplarisch Ludwig-Mayerhofer et al. 2009). Ihr Leben ist durch finanziellen Mangel, die Angst vor der behördlichen Drangsalierung und eine geringe gesellschaftliche Akzeptanz gekennzeichnet. Karl August Chassé (2010) hat in seiner Studie

¹Der Name ist anonymisiert.

Unterschichten in Deutschland eine Vielzahl an Stereotypen ermittelt, mit denen Leistungsbeziehende im Alltag konfrontiert sind. Sie gelten als faul und ihnen werden grundlegende Defizite (z. B. Alkoholmissbrauch, erhöhter Fernseh- und Nikotinkonsum) in der Lebensführung zugeschrieben.

Um die Beschäftigungsfähigkeit der Erwerbslosen, die sogenannte *employability*, zu erhöhen, wurde eine Reihe flexibler Beschäftigungsformen ausgebaut oder neu eingeführt. Dazu zählen die „*Arbeitsgelegenheiten* mit Mehraufwandsentschädigung“, die sogenannten Ein-Euro-Jobs, die Mini-Jobs und die Leiharbeit (vgl. Dingeldey 2011, S. 312). Solche Formen der Beschäftigung werden als *atypische* oder *prekäre* Beschäftigungen charakterisiert. Diese durch die Hartz-Reformen forcierte Entwicklung setzte bereits früher ein. In Deutschland hat sich seit den 1990er Jahren die Zahl der atypischen Beschäftigungen verdoppelt, 2017 arbeitete jede*r vierte in einem Beschäftigungsverhältnis, das als atypisch bezeichnet wird. Atypische Beschäftigungsverhältnisse werden dadurch bestimmt, dass sie von der sogenannten Normalarbeit, charakterisiert durch ein tariflich geregeltes Entgelt und Arbeitszeiten, eine sozialversicherungspflichtige Einbettung und vertragliche Sicherheit, abweichen. Prekär werden sie, wenn sie Menschen einen bestimmten Lebensstil und eine soziale Unsicherheit aufzwingen, die ihre Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe und die Fähigkeit, ihre Zukunft zu gestalten, erheblich einschränken. Der französische Soziologe Pierre Bourdieu hat in diesem Zusammenhang festgestellt:

„Prekarität hat bei dem, der sie erleidet, tiefgreifende Auswirkungen. Indem sie die Zukunft überhaupt im Ungewissen läßt, verwehrt sie den Betroffenen gleichzeitig jede rationale Vorwegnahme der Zukunft und vor allem jenes Mindestmaß an Hoffnung und Glauben an die Zukunft, das für eine vor allem kollektive Auflehnung gegen eine noch so unerträgliche Gegenwart notwendig ist.“ (Bourdieu 1998, S. 97).

Aktivierung und Prekarisierung stellen Individuen vor widersprüchliche Herausforderungen. Die Politik der Aktivierung verstärkt die Abhängigkeit sozialer Teilhabe von der Integration in die Erwerbsarbeit, die Prekarisierung wiederum konfrontiert die Erwerbstätigen damit, dass eine dauerhafte Integration in den Arbeitsmarkt sich immer weniger realisieren lässt.

4.4.4 Praxis(feld) der Sozialen Arbeit: Herstellung sozialer Teilhabe

Im Falle der Erwerbslosigkeit leistet Soziale Arbeit eine Form der institutionalisierten Hilfe, um die Exklusion der Einzelnen durch den Verlust der Erwerbsarbeit zu verhindern. Sie unterstützt Menschen in unterschiedlichen Phasen

ihres Lebens beim Eintritt- und Wiedereinstieg in das Berufsleben oder bei der Bewältigung der Erwerbslosigkeit. Die Leistungen der Sozialen Arbeit bestehen darin, dass sie „ganzheitlich“ „mit dem Ziel der Aufrechterhaltung und/oder Entwicklung einer an den Anforderungen resp. den Gegebenheiten des Arbeitsmarktes orientierten Lebensperspektive“ interveniert (Bommes und Scherr 2000, S. 172). Diese Unterstützungsleistungen sind nicht auf ein Praxisfeld der Sozialen Arbeit beschränkt. In so unterschiedlichen Praxisfeldern wie der Wohnungslosenhilfe, der Drogenhilfe und der Jugendhilfe stellt *ein* Ziel der pädagogischen Interventionen die Herstellung sozialer Teilhabe durch die Unterstützung der Adressat*innen bei der Integration in Erwerbsarbeit da. Durch die Vermittlung von Handlungskompetenzen, die auf eine eigenständige Lebensführung und die Bewerkstelligung des Berufslebens ausgerichtet sind, werden beispielsweise Jugendliche in der Jugendhilfe beim Übergang von der Schule in den Beruf und in das Erwachsenenalter in sehr unterschiedlichen Kontexten (z. B. Wohngruppen, Förderprogramme im Übergangssystem, Schulsozialarbeit) durch Sozialarbeiter*innen unterstützt (siehe zum Übergang Schule – Beruf Abschn. 4.2). Die Zunahme prekärer Arbeitsverhältnisse stellt die Soziale Arbeit vor große Herausforderungen. Einerseits ist sie selbst von dieser Entwicklung in dem Sinne betroffen, dass Beschäftigungsverhältnisse in der Sozialen Arbeit oftmals befristet oder in Teilzeit sind. Dies erschwert den Aufbau kontinuierlicher Arbeitsprozesse und nachhaltiger Unterstützungsleistungen und führt bei den Professionellen nicht selten zur Überforderung. Aus Perspektive ihrer Adressat*innen bedeutet die Ausbreitung prekärer Beschäftigung, dass die Vermittlung in Erwerbsarbeit keine Garantie mehr für eine gelungene gesellschaftliche Integration ist: Der Armutsbericht 2018 des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes stellt fest, dass 13,7 Mio. Menschen in Deutschland unter der Armutsgrenze leben, die überwiegende Mehrheit davon verfügt über eine Arbeit oder ist in Rente (vgl. S. 3 f.). D. h. unter den Bedingungen prekärer Arbeitsverhältnisse müssen Löhne staatlich subventioniert werden und bieten keine Unabhängigkeit von Sozialleistungen. Unsichere Beschäftigungsverhältnisse erschweren den Aufbau einer beruflichen Identität ebenso wie die Entwicklung sozialer Netzwerke, die häufig an Kontakte am Arbeitsplatz gebunden sind. Unter den veränderten Bedingungen der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik hat die Soziale Arbeit einerseits einen Bedeutungszuwachs erfahren, da pädagogische Interventionen in der Sozialpolitik an Gewicht gewinnen. Andererseits haben sich ihre Gestaltungsspielräume verengt, da die Integration in Erwerbsarbeit mittels einer stärkeren Kontrolle stattfindet. Erwerbslose, die Maßnahmen zur Integration in Erwerbsarbeit abbrechen, können mit Leistungskürzungen seitens des Jobcenters sanktioniert werden. In der Debatte über den Funktionswandel der Sozialen Arbeit im Zuge der wohlfahrts-

staatlichen Veränderungen dominiert deshalb die Kritik an der Politik der Aktivierung (vgl. Kessl et al. 2007; Anhorn und Bettinger 2005).

4.4.5 Fazit

Dass Erwerbsarbeit eine bedeutsame Rolle in der heutigen Gesellschaft einnimmt, ist das Ergebnis eines historischen Prozesses, in dem die Integration in Arbeit zur Voraussetzung sozialer Teilhabe und sozialer Sicherung wird. Erwerbsarbeit erfüllt bedeutende Funktionen: Sie gewährleistet eine materielle Sicherung, die Strukturierung des Alltags und sie erfüllt Selbstverwirklichungsansprüche. Die zentralen Phasen des Lebens sind dadurch strukturiert, dass Menschen sich in Institutionen bewegen, die sie auf den Arbeitsmarkt vorbereiten (Schule, Duale Berufsausbildung, Hochschulen), um dann in Institutionen einzutreten, in denen sie gegen Lohn ihre erlernten Kompetenzen in einer nach Kriterien des Marktes organisierten Erwerbsarbeit einsetzen. **Arbeitsmarktpolitische Veränderungen, wie die aktivierende Arbeitsmarktpolitik, haben also nicht zu unterschätzende Konsequenzen für Menschen. Die Kritik an der Aktivierung lautet, dass sie beim individuellen Verhalten und nicht bei den sozialen Verhältnissen ansetzt, d. h. dem Individuum die Bewältigung gesellschaftlicher Probleme aufbürdet.** Die Rolle der **Sozialen Arbeit** besteht in unterschiedlichen Praxisfeldern darin, mit ihren Instrumenten die **Integration in Erwerbsarbeit zu unterstützen, da sie für soziale Teilhabe in der heutigen Gesellschaft von fundamentaler Bedeutung ist.**

Fragen zur Reflexion

Warum ist Erwerbsarbeit so bedeutend für den Einzelnen? Welche Funktionen erfüllt sie in modernen Gesellschaften?

Warum kann Hartz IV als Stigma wahrgenommen werden?

Was versteht man unter Prekarität? Was sind ihre Kennzeichen?

Was sind Merkmale der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik?

Welche Bedeutung hat Soziale Arbeit für die Integration in Erwerbsarbeit?

Literatur

Anhorn, Roland/Bettinger, Frank (Hrsg.) 2005: *Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS.

Beck, Ulrich 1986: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

- Becker, Karina 2015: *Macht und Gesundheit. Der informelle Handel um die Verwertung von Arbeitskraft*. In: Berliner Journal für Soziologie (25): 161–185
- Bommes, Michael/Scherr, Albert 2000: *Soziologie der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in Formen und Funktionen organisierter Sozialer Hilfe*. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Bourdieu, Pierre 1998: „Prekarität ist überall“. In: ders.: *Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstandes gegen die neoliberale Invasion*. Konstanz: UVK, S. 96–102.
- Castel, Robert 2000: *Die Metamorphose der sozialen Frage Eine Chronik der Lohnarbeit*. Konstanz: UVK.
- Chassé, Karl August 2010: *Unterschichten in Deutschland. Materialien zu einer kritischen Debatte*. Wiesbaden: Springer VS.
- Der Paritätische Gesamtverband (Hrsg.) 2018: *Wer die Armen sind. Der Paritätische Armutsbericht 2018*. <https://www.der-paritaetische.de/armutsbericht/> zugegriffen: 14. Dezember 2018
- Dietz, Berthold/Frevel, Bernhard/Toens, Katrin 2015: *Sozialpolitik kompakt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dörre, Klaus/Scherschel, Karin/Booth, Melanie u. a. 2013: *Bewährungsproben für die Unterschicht? Soziale Folgen aktivierender Arbeitsmarktpolitik*. Frankfurt/New York: Campus.
- Dingeldey, Irene 2011: *Der aktivierende Wohlfahrtsstaat: Governance der Arbeitsmarktpolitik in Dänemark, Großbritannien und Deutschland*. Frankfurt a.M. Schriften des Zentrums für Sozialpolitik.
- Gorz, André 1988: *Abschied vom Proletariat*. Frankfurt a.M.: Athenäum.
- Jahoda, Marie/Lazarsfeld, Paul F./Zeisel, Hans 1975 [1933]: *Die Arbeitslosen von Mienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kohli, Martin 1986: *Gesellschaftszeit und Lebenszeit. Der Lebenslauf im Strukturwandel der Moderne*. In: Berger, Johannes (Hrsg.): *Die Moderne – Kontinuität und Zäsuren. Soziale Welt Sonderband 4*. Göttingen 1986, S. 183 – 208.
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian/Ziegler, Holger (Hrsg.) 2007: *Erziehung zur Armut? Soziale Arbeit und die 'neue Unterschicht'*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lessenich, Stephan 2008: *Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus*, Bielefeld: transcript.
- Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang/Behrend, Olaf/Sondermann, Ariadne (2009), *Auf der Suche nach der verlorenen Arbeit. Arbeitslose und Arbeitsvermittler im neuen Arbeitsmarktregime*, Konstanz: UVK-Verlag.

Neckel, Sighard/Wagner, Greta 2014: *Burnout. Soziales Leiden am Wachstum*. In: WSI-Mitteilungen 7/2014, Schwerpunktheft Grenzen des Wachstums – Grenzen des Kapitalismus. S. 536–542.

Scherschel, Karin/Streckeisen, Peter/Krenn, Manfred (Hrsg.) 2012: *Neue Prekarität: Die Folgen aktivierender Arbeitsmarktpolitik – europäische Länder im Vergleich*. Frankfurt/New York: Campus.

Hinweise zu weiterführender Literatur

Robert Castel/Klaus Dörre (Hrsg.): *Prekariat, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts*, Frankfurt a.M./New York: Campus.

Sennett, Richard 2000: *Der flexible Mensch. Die Kultur neuen Kapitalismus*. 2. Auflage. Berlin: Siedler.

Jaehrling, Karen/Rudolph, Clarissa (Hrsg.) 2010: *Grundsicherung und Geschlecht. Gleichstellungspolitische Befunde zu den Wirkungen von ›Hartz IV‹*, Münster: Westfälisches Dampfboot.

4.5 Alter und Technik

Walid Hafezi

Was Sie hier erwartet

Der Wandel von der Industrie- zur Wissensgesellschaft und die Technisierung des Alterns haben in den vergangenen Dekaden zu einer Unbestimmtheit bzw. Zerfaserung der Lebensphase Alter geführt. Prozesse der Technisierung der Lebenswelten, der Vergesellschaftung und der Persönlichkeitsentwicklung älter werdender Menschen können für Praxisfelder der Sozialen Arbeit mit alten Menschen u. a. entlang von Alterskategorien reflektiert werden. Technische Assistenz-Systeme stellen hierbei erhebliche Potenziale für ein selbstständiges Leben im Alter dar, wenn diese die Autonomie der Adressat*innen respektieren sowie ethische Aspekte im Vorfeld zur Diskussion stellen. Diesen Ansatz in der künftigen Forschung und Entwicklung von technischen Assistenz-Systemen im Blick zu haben wird eine der zentralen Herausforderungen für die Soziale Arbeit darstellen.

4.5.1 Persönlichkeitsentwicklung und Bewältigungsanforderungen im Alter

Wie kaum ein anderes Thema sind in den vorangegangenen Jahren die alternde Gesellschaft und die damit verbundenen Herausforderungen Gegenstand von kontroversen gesellschaftspolitischen Diskussionen gewesen. **Der Trend des Älterwerdens ist längst nicht mehr nur eine statistische Größe, sondern es sind dessen Auswirkungen, die bereits heute für Politik, Wissenschaft und Praxis konkret zu fassen sind.** Während Ende 2015 der Anteil der über 65-Jährigen an der Gesamtbevölkerung 21,1 % betrug, werden für das Jahr 2060 bereits 30,9 % prognostiziert (vgl. Hoffmann et al. 2017).

Eine große Bedeutung kommt daher Konzepten zur Analyse der Lebensphase Alter zu, die zum Verständnis der Bedingungen menschlicher Vergesellschaftung und Persönlichkeitsentwicklung beitragen und eine differenzierte Betrachtung der Prozesse des Älterwerdens im Hinblick auf die demografische Entwicklung, insbesondere das rasante Altern der Gesellschaft, den Wandel von der Industrie- zur Wissensgesellschaft sowie die Technisierung des Alterns voraussetzen.

Was ist das Alter? Wer oder was beeinflusst das Altern? Was ist unter einem Alterungsprozess zu verstehen? Die nachfolgenden Ausführungen skizzieren einige Antworten.

Zunächst einmal kann konstatiert werden, dass nicht objektiv und allgemein gültig bestimmbar ist, was alt ist und was Altwerden bedeutet (vgl. Thieme 2008). Gukenbiehl (2000, S. 12) bezeichnet Alter zunächst als „die Zeitspanne im Leben eines Organismus, hier des Menschen, die seit seiner Entstehung (Geburt) vergangen ist. Im engeren Sinne meint Alter nur die letzte Phase oder Stufe im Lebenslauf.“ Die Einstellungen zum Alter werden nach Prahl und Schroeter (1996) durch viele ideologische, kulturelle und soziale Umstände geprägt: Mythen, Zeitvorstellungen, Vorstellungen über das Lebensende, gesellschaftliche Werte und Normen (Sexualnorm, Rollenzuweisungen), ästhetische Ansichten (Körperideal, Kleidung), Konsumorientierung, Verwandtschaftskonstellationen, gesellschaftliche Organisationsprinzipien (ordnen nach Schichten, Altersklassen), demografische Bevölkerungsstruktur, Wissenschaftserkenntnis wie auch politische und gesellschaftliche Öffentlichkeitsarbeit nehmen Einfluss auf die Vorstellungen der Menschen, was sie unter Alter und Altern verstehen. Wenn von Alter oder vom Altern gesprochen wird, so darf dies demnach nicht restringiert bzw. stereotyp geschehen. Altern findet auf sehr mannigfaltige Weise statt und bedarf einer differenzierten Betrachtung. Als ein erster Ordnungsversuch in dem Kontext können u. a. folgende Alterskategorien herangezogen werden.

Das *kalendarische Alter*: Das Geburtsdatum des Menschen gibt Aufschluss über dessen tatsächliches Alter. Das Wissen um das kalendarische Alter vereinfacht gesellschaftliche Organisationsabläufe. So sind per Gesetz der Eintritt in die Schulphase, die Volljährigkeit und damit verbundene Rechte und Pflichten oder der Beginn des Nacherwerbslebens (Rente, Pension) geregelt. An diesen Vorgaben orientiert sich der Mensch bezüglich seines Lebenslaufes. Das kalendarische Alter ist allerdings nicht ausschlaggebend für den Verlauf des Älterwerdens, denn Menschen gestalten durch ihre individuelle Lebensweise ihr Altern mit. Dieses Altern wird von Mensch zu Mensch subjektiv unterschiedlich interpretiert, je nachdem, wie der jeweilige Mensch das Älterwerden selbst ausfüllt und erlebt.

Das *chronologische Alter*: Chronologie ist die Wissenschaft von der Zeitmessung, der Zeitrechnung, der zeitlichen Abfolge: Geburt, Kleinkindphase, Kindheit, Jugendlicher, Erwachsener, älterer Mensch, Hochaltrigkeit, Tod. Nach Lewin (1942) wendet der Mensch in den unterschiedlichen Lebenszyklen bzw. Lebensphasen diese Begriffe der Zeitperspektive individuell an. Während der Ältere bereits auf eine reichhaltige Vergangenheit zurückblicken kann, blickt der junge Mensch noch verstärkt in die Zukunft.

Das *biologische Alter*: Dem groben Muster folgend, dass der Lebenszyklus eines Menschen einer zeitlichen Abfolge unterliegt, ist der Körper des Menschen biologischen Veränderungen physischer und kognitiver Art ausgesetzt. Die leiblichen und seelischen Organe und die diese Organe tragenden Schichten altern und reifen in bestimmter Reihenfolge (vgl. Rothacker 1998). Biologisches Altern wird zum einen durch die Gene des Menschen bestimmt, zum anderen von äußeren Erfahrungen geprägt (vgl. Reimann 1994). Auch biologische Veränderungen sind von Mensch zu Mensch und von Alter zu Alter verschieden. Denn biologisch bedingte Alterungsprozesse werden durch die individuelle Biografie des einzelnen Menschen gezeichnet.

Das *psychologische Alter*: Psychische Veränderungen des Menschen im Laufe seines Lebens werden vielfach geprägt durch äußere Faktoren wie z. B. Schicksale oder Geschehnisse im Lebenslauf. Soziale Faktoren wie Bildungsniveau, Status, finanzielle Absicherung, vielseitige Interessen und eine optimistische Lebenseinstellung unterstützen das psychologische Altern positiv. Das Altern ist hier in Zusammenhang mit einem Reifungsprozess zu sehen. Reimann (1994, S. 4) spricht von einem psychisch-intellektuellen Alter als einem Ergebnis eines „sehr unterschiedlichen komplexen Zusammenwirkens von Anlage und Umwelt“. Erlebte Sozialisationsprozesse als auch Personalisationsprozesse bilden die Grundlage für die Verhaltensweisen im Alter und für die Verinnerlichung des Selbstbildes. Aktivitätsbereitschaft oder Rückzugstendenz im Alter werden im Laufe des Lebens durch die psychisch-intellektuellen Erfahrungen geprägt.

Soziologische Aspekte des Alterns: Gesellschaftliche Normen und Rollenzuweisungen beeinflussen das Verhalten der Menschen. Mit dem Begriff „Alter“ werden z. B. bestimmte Bilder verknüpft, diese Altersbilder werden u. a. durch Medien und Werbung verbreitet. Um sich sozial konform zu verhalten, füllen häufig ältere Menschen mit ihren Verhaltensweisen die ihnen von der Gesellschaft zugedachte soziale Rolle aus. Die soziale Rolle wird geformt durch Bildungsherkunft, Beruf, Statussymbole etc. Positives Rollenverhalten wird sanktioniert durch Anerkennung und Belohnung. Verstöße gegen die soziale Rolle können mit Ablehnung und Bestrafung der sozialen Umwelt einhergehen.

Eine differenzierte Betrachtung der Alterskategorien macht deutlich, dass die Prozesse des Älterwerdens stets individuell verlaufen und im höchsten Maße abhängig sind von Sozialisationserfahrungen und Bewältigungsanforderungen, die Menschen im Laufe ihres Lebens oder im Kontext der „Lebensphase Alter“ erfahren oder die ihnen zugeschrieben werden. Als Lebensphase können generell unterschiedliche zeitliche Abschnitte in der Entwicklung eines Menschen bezeichnet werden, die sich durch verschiedene Merkmale, sogenannte Entwicklungsstadien, voneinander unterscheiden (Schulzeit, Berufsausbildung, Studium, Erwerbsleben, Rente etc.). Die Lebensphase Alter wird historisch, kulturell und rechtlich bedingt, häufig mit der Beendigung des Erwerbslebens bzw. mit dem Übergang in den Ruhestand definiert. Backes und Clemens (2013, S. 11) bezeichnen dies als zentrale Statuspassage: „Mit der Statuspassage des Renteneintritts wird dabei auf der einen Seite die Verknüpfung des individuellen Lebens mit der Gesellschaft und ihren Institutionen gewährleistet (Makroperspektive), auf der anderen Seite geht damit die subjektive Perspektive der Bewältigung des Übergangs durch den einzelnen und sein soziales Umfeld einher (Mikroperspektive).“

Gleichwohl ist in den vergangenen Dekaden aufgrund der Transformationsprozesse von der Industrie- zur Wissensgesellschaft und der damit einhergehenden Veränderungen der Arbeitswelten (z. B. durch flexible Modelle der Lebensarbeitszeit) der Beginn des Ruhestands nicht immer mit dem Beginn der Lebensphase Alter gleichzusetzen. Hier kann von der *Unbestimmtheit* oder *Zerfaserung* der Lebensphase Alter gesprochen werden. Auch sind in den vorangegangenen Jahrzehnten durch zahlreiche neue wissenschaftliche Erkenntnisse dem negativ geprägten Altersbild (Abbau intellektueller, emotionaler und körperlicher Leistungsfähigkeit) und der gesellschaftlichen Abwertung des Alters zahlreiche Konzepte entgegengestellt worden. So stehen heute in der gerontologischen Debatte nicht mehr die defizitorientierten Ansätze, wie z. B. das Defizit-Modell, die Disengagement-Theorie, sondern eher die kompetenzorientierten Modelle,

wie z. B. die Aktivitäts-Theorie oder die Kontinuitäts-Theorie oder Konzepte des erfolgreichen Alterns, im Mittelpunkt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die **Lebensphase Alter geprägt ist von pluralen und heterogenen Lebensformen und Lebensstilen**. Die Alternsprozesse verlaufen in modernen Gesellschaften unterschiedlich und werden maßgeblich bestimmt durch physische, psychische, soziale und gesellschaftliche Rahmenbedingungen. Prahl und Schroeter (1996) bezeichnen in diesem Zusammenhang strukturelle Diskrepanzen, d. h. Unvereinbarkeiten von objektiven Strukturen (Lebenslagen) und subjektiven Bewältigungsformen (Lebensstile), als Dilemma und zugleich als Herausforderung für das Alter(n).

4.5.2 Zentraler Erfahrungskontext: Technisierte Lebenslagen

Die alternden Gesellschaften stehen vor der Herausforderung, **das Ideal des selbstständigen Alterns möglichst vielen Menschen zu ermöglichen**. Demgegenüber stehen empirische Befunde, dass strukturell bedingte soziale Ungleichheiten die Lebenswelten älterer Menschen prägen und ein selbstständiges Leben im Alter erheblich erschweren können (vgl. Backes und Clemens 2013). Soziale Ungleichheiten in Lebenslagen wie Einkommen, Bildung, Gesundheit bzw. in Kategorien wie Geschlecht und ethnischer Herkunft beeinflussen somit Partizipationsoptionen sowie Handlungs- und Lebensentwürfe älterer Menschen im besonderen Maße.

Eine der aktuell deutlich erkennbaren Entwicklungen, die soziale Ungleichheiten im Alter forcieren können, ist der **unaufhaltsame Trend der Technisierung der Lebenslagen älterer Menschen**. Das Zusammenspiel von technischem und demografischem Wandel birgt sowohl Chancen als auch Risiken (digitale Ungleichheit). Auf der einen Seite kann der **Einsatz von Technik in Lebenswelten älterer Menschen, z. B. im Bereich der Pflege, der Haushaltstechnik, der Telemedizin oder in der Mobilität, einen wichtigen Beitrag zur Förderung der Selbstständigkeit leisten**, in dem z. B. Einschränkungen kompensiert und vorhandene Kompetenzen gefördert werden. Auf der anderen Seite sind ethische, soziale und datenschutzrechtliche Themen sowie Voraussetzungen der Finanzierbarkeit dieser Leistungen und somit des Zugangs zu den technischen Unterstützungsangeboten für alle Bevölkerungsgruppen gesellschaftspolitisch noch nicht hinreichend erörtert. Hinzu kommt, dass die bisherige Forschung vorwiegend aus der Perspektive der Technik und Medizin durchgeführt wurde. Sozialwissenschaftliche Aspekte, die aus der Perspektive der Sozialen Arbeit an die Lebenswelten älterer Menschen anknüpfen und

ethische Fragestellungen miteinbeziehen, finden jedoch in den vergangenen Jahren zunehmend Berücksichtigung in den Forschungsvorhaben.

Grundsätzlich gilt für die **Soziale Arbeit**, dass sie sich in diesen Feldern nicht nur mit der explanativen Aufklärung sozialer Ungleichheit beschäftigt, sondern ebenfalls als politische Zielsetzung die **Beseitigung sozialer Ungleichheiten fordert und die Verbesserung der Lebenslagen älterer Menschen** verfolgt. Allerdings steht auch die **Soziale Arbeit erst am Beginn, den „Megatrend“ der Technisierung der Gesellschaft und die zunehmend wichtige Funktion der digitalen Informations- und Kommunikationsmedien als Forschungs- und Handlungsfeld zu erschließen.** Dieser Umstand wird jedoch in den nächsten Jahren die zentrale Herausforderung für die Soziale Arbeit darstellen, denn nicht nur die ungleiche Verfügbarkeit von Informations- und Kommunikationstechnologien und somit der Zugang zu Ressourcen, sondern auch die differenzielle Nutzung desselben wird sich in den Feldern der Sozialen Arbeit deutlich bemerkbar machen.

In der Praxis kann der Einsatz von Technik für die Adressat*innen der Sozialen Arbeit erhebliche Potenziale für eine selbstständige Lebensführung darstellen (Tab. 4.1).

In Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit mit alten Menschen, wie z. B. der Geriatrie, der geriatrischen Rehabilitation, des stationären und ambulanten Wohnens, der Pflege, des bürgerschaftlichen Engagements, der Beratung für ältere Menschen und deren Angehörige, sind Potenziale des Einsatzes von Technik für ein selbstbestimmtes Leben bzw. für einen „gelingenderen Alltag“ unverkennbar. Diese Entwicklung gilt es künftig vermehrt an den Bedürfnislagen der Adressat*innen Sozialer Arbeit auszurichten (vgl. Schelisch 2016).

Tab. 4.1 Potenziale von Technik in der Sozialen Arbeit

Potenziale	Beispiele
Präventive Wirkung	Kognitives Training am Computer, Sensormatten zur Sturzprävention
Unterstützung/Ermöglichung der Ausführung von Alltagsanforderungen, Aktivitäten, Rollen	Kommunikations- und Informationssuche mithilfe des Internets, automatisches Abschalten elektronischer Geräte im Haushalt
Kompensation von Funktionsverlusten	Hörgeräte, Prothesen, Erinnerungssysteme, Telemedizin
Unterstützung von informellem und professionellem Hilfs- und Pflegepersonal, Unterstützung von Angehörigen	Hausnotrufsysteme, Sensormatten, EDV-gestützte Pflegedokumentationssysteme

Quelle: In Anlehnung an Claßen et al. (2014, S. 93)

4.5.3 **Schwerpunktthema: Ambient Assisted Living (AAL)**

Im Zuge der absehbaren Folgen des demografischen Wandels, insbesondere mit Blick auf die mangelnde Infrastruktur von Pflegeunterstützungsleistungen für ältere Menschen und deren Finanzierung, hat sich in den vergangenen Jahren mit massiver staatlicher Förderung ein interdisziplinäres Themenfeld herausgebildet, das unter dem Namen „Ambient Assisted Living“ (AAL) Forschungs- und Entwicklungsvorhaben realisiert sowie Anwendungsfelder für den Alltag älterer Menschen entwickelt. Ambient Assisted Living steht für praktische Anwendungen in Lebenswelten älterer Menschen, die diese bei der Bewältigung ihres Alltags durch Einsatz von Technik kompensatorisch und/oder aktivierend unterstützen können (Tab. 4.2).

Seit 2008 fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) zahlreiche Forschungsprojekte im Rahmen der Hightech-Strategie der Bundes-

Tab. 4.2 Anwendungsfelder für AAL-Technologien

Anwendungsfelder	Unterstützungsbereiche
Gesundheit und HomeCare <ul style="list-style-type: none"> • Sensorische Beeinträchtigungen • Physische Beeinträchtigungen • Kognitive Beeinträchtigungen • Chronische Erkrankungen 	Hörsysteme, Geräuschmelder, Lichtfinder, Bildschirmlesegeräte, Braille-Element (Ein- und Ausgabegeräte für Kommunikations-Hardware), Farberkennungsgeräte, Sprachsynthesizer, Pflegebett, Elektrorollstühle, vernetzte Rollatoren, Gedächtnistrainer, Day-Time-Manager (Tagesablauf, Agenda, z. B. bei Demenz) etc
Sicherheit und Privatsphäre <ul style="list-style-type: none"> • Überwachung der Sicherheit • Medizinische Assistenz-Systeme 	Sturzmelder und Falldetektoren, Bewegungssensoren, Notrufmelder, Einbruchsicherung, Anti-Dekubitusmatratze, Hautfeuchtigkeitssmesser, Notrufsysteme, Unterstützung von Pflegeprozessen (Medikationsmonitoring, Patientenmonitoring) etc
Versorgung und Haushalt <ul style="list-style-type: none"> • Unterhaltungselektronik • Haustechnik • Haushaltsgeräte 	Vernetzung von Multimedia-Systemen, Mobile-Device-Management, Fernsteuerung von z. B. Rollläden, Ortungssysteme, vernetzte und lernende Haushaltsgeräte wie z. B. in der Küche (KI-Technologie), Robotik etc
Soziale Netzwerke	Technische Systeme zur Unterstützung der Kommunikation mit Angehörigen, der Nachbarschaft und in sozialen Netzwerken (Videokonferenz, E-Mail, Bildtelefonie, Internet, Tele-Coaching), Lernsysteme im Bereich der Freizeitgestaltung und Individualhobbys etc

regierung. All diese Projekte haben zum Ziel, altersgerechte Assistenzsysteme auf Basis moderner Mikrosystem- und Kommunikationstechnik zu entwickeln, um älteren Menschen ein unabhängiges und eigenverantwortliches Leben in ihren Lebenswelten, so z. B. in der eigenen Wohnung, zu ermöglichen. Von großem Interesse für die Soziale Arbeit mit alten Menschen ist, inwieweit es künftig gelingt, diese technischen Assistenzsysteme aus der Adressat*innenperspektive weiterzuentwickeln und diese in ein Gesamtsystem von sozialen Netzwerken und lokalen Dienstleistungen (Pflegestützpunkten, Wohnungswirtschaft, Ärzten, Krankenkassen) einzubetten (vgl. Hafezi und Kröger 2010).

4.5.4 Praxisfeld Sozialer Arbeit: Technisch unterstütztes Wohnen

Die eigenen „vier Wände“ stellen für viele ältere Menschen den zentralen Ort ihres Lebens dar. Zufriedenheit und Selbstständigkeit älterer Menschen sind maßgeblich mit der Wohnqualität verbunden. Eine moderne Grundausstattung, eine ausreichende Größe und barrierefreie Räume sind hierbei elementar. Neben der Wohnung kommt dem Wohnumfeld älterer Menschen, vor allem der Infrastruktur mit Geschäften, Ärzten, Apotheken, öffentlichem Nahverkehr (ÖPNV) sowie Sozial- und Kulturangeboten eine wichtige Rolle zu, um Entfremdung, Unsicherheit und Isolation entgegenzuwirken.

Ein zentraler Befund bisheriger AAL-Forschung mit Blick auf die Wohnsituation älterer Menschen ist, dass Dienstleistungen in diesem Bereich primär den Fokus darauf richten sollten, älteren Menschen möglichst lange im eigenen Haushalt und im Stadtquartier ein selbstständiges sowie nach deren Bedürfnissen ausgerichtetes Leben zu gestatten. Technische Assistenzsysteme, die dies unterstützen, können hier wichtige Kompensationsoptionen und Vernetzungsmöglichkeiten für ältere Menschen bieten.

Erste „Smart-Home-Wohnprojekte“, die im Praxisfeld getestet wurden, erfordern zunächst in der Wohnanlage bzw. in der Wohnung technische Voraussetzungen, wie z. B. moderne Strom- und Verkabelungstechnik, Glasfasernetz und WLAN-Switches, um den Einsatz von AAL-Diensten zu ermöglichen. Die Grundausstattung einer Wohnung mit Smart-Home-Komponenten beinhaltet, neben den baulichen barrierefreien Bedingungen, in der Regel die technische Vernetzung von allen Haushaltsgeräten, einen An- und Abwesenheitsmanagement; z. B. durch Bewegungssensoren oder GPS-Ortung; sowie eine Verbindung mit externen Dienstleistern, die z. B. im Notfall aktiv werden können. Alle diese Smart-Home-Geräte können z. B. durch ein Tablet oder ein Smartphone gesteuert

werden. So können kritische Elektrogeräte wie Herd und Bügeleisen beim Verlassen der Wohnung automatisch abgeschaltet werden. Bewegungs- und Rauchmelder, die mit einem Hausnotrufdienst oder der Feuerwehr vernetzt sind, können in Notsituationen (Sturz, Feuer) Hilfe anfordern. Über das Tablet oder den Touchscreen-Monitor in der Wohnung können z. B. personalisierte Informationen über Freizeit- und Kulturveranstaltungen, wichtige Termine und Hinweise für den Tagesablauf, Fahrpläne oder das Wetter abgerufen werden. Weiterhin können über das hauseigene „AAL-Portal“ orts- und teilweise auch zeitunabhängig von zu Hause aus wichtige haushaltsnahe und medizinisch-pflegerische Dienstleistungen, wie Einkauf bzw. Bestellung von Lebensmitteln, Buchung von sozialen und kulturellen Veranstaltungen, Gespräche mit Ärzten sowie Pflegern, wahrgenommen werden (vgl. Schelisch 2016).

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die bisherigen Modellprojekte im Bereich Wohnen, die vielversprechende kompensatorische Assistenzfunktionen für ältere Menschen bereitstellen, bedingt „marktreif“ sind bzw. von diesen akzeptiert werden. Die Gründe hierfür liegen in den heterogenen lebensweltlichen Rahmenbedingungen älterer Menschen, den Finanzierungsvoraussetzungen und insbesondere der Einbindung der Adressat*innen bei der Entwicklung von AAL-Anwendungen und somit der Akzeptanz von Assistenz-Systemen im Allgemeinen. Angesichts der Tatsache, dass ca. 96,8 % der über 65-Jährigen im eigenen Haushalt leben und ca. 73 % der Pflegebedürftigen ausschließlich durch Angehörige zu Hause versorgt werden, kommt in der Sozialen Arbeit diesem Handlungsfeld, insbesondere in der Entwicklung von Quartierskonzepten, die eine Kombination von sozialer Unterstützungsinfrastruktur und technischem Assistenzsystem verfolgen, in den nächsten Jahren eine herausragende Bedeutung zu (vgl. Hoffmann et al. 2017). Welche Schlussfolgerungen sich für die Soziale Arbeit im Allgemeinen daraus ableiten lassen, wird im nachfolgenden Fazit erläutert.

4.5.5 Fazit

Technik ist inzwischen ein grundlegender Bestandteil der Lebenswelten älterer Menschen. Dennoch stellt die zunehmende Technisierung, z. B. aufgrund mangelnder Sozialisationserfahrungen im Umgang mit Technik, ältere Menschen bei der Bewältigung des Alltags vor Herausforderungen. So ist es nicht überraschend, dass erste Evaluationen der bisherigen AAL-Projekte, mit einigen wenigen Ausnahmen (Notruf- und Tracking-Systeme), im Hinblick auf die Gesundheitserhaltung, die Prävention, die Autonomieförderung, die Unter-

stützung sozialer Partizipation und die Reduzierung des Risikos von Isolation, zu dem Ergebnis kommen, dass die vielfältigen technischen Assistenz-Systeme sich kaum als Praxishilfe im Sinne einer Lebensqualitätsverbesserung älterer Menschen durchgesetzt haben (vgl. DGGG o. J.).

Die deutlich erkennbaren **Diskrepanzen zwischen den Möglichkeiten der Assistenz-Systeme und der Feldtauglichkeit bzw. (Nicht)Akzeptanz durch ältere Menschen** erfordern zum einen eine grundlegende und breite gesellschafts-politische Diskussion, inwieweit durch Einsatzmöglichkeiten von technischen Assistenz-Systemen strukturelle Fragestellungen und Problemlagen im öffentlichen Diskurs verdrängt werden, wie z. B. die Finanzierung der Pflegeinfrastruktur sowie die zunehmenden materiellen Ungleichheiten im Alter. Zum anderen bedarf es einer differenzierten ethischen Diskussion, ob es künftig gesellschaftlicher Konsens sein wird, z. B. durch den Einsatz von technischen Assistenz-Systemen eine teilweise Entmenschlichung von sozialen Dienstleistungen für Ältere zu akzeptieren (z. B. durch Einsatz von Robotik in der Pflege). Dort jedoch, wo AAL-Dienstleistungen die Autonomie älterer Menschen fördern und ethische sowie datenschutzrechtliche Grundsätze beachten, muss der Gesetzgeber dafür Sorge tragen, dass der Zugang, unabhängig von materiellen Ressourcen, allen älteren Menschen ermöglicht wird.

Für das interdisziplinäre Forschungs- und Handlungsfeld Alter und Technik wird es zunehmend wichtiger, im Spannungsfeld der „Verwissenschaftlichung der Technik“ und der „Technisierung der Wissenschaft“ nicht nur auf die Produktion von technisch verwertbarem Wissen reduziert zu werden, sondern selbstbestimmt in den Forschungsvorhaben die Frage nach dem Sinn zu stellen (vgl. Habermas 1968). Für die Soziale Arbeit bedeutet das, diesen Perspektivwechsel einzufordern und sich sowohl in der Forschung als auch in den Arbeitsfeldern im Sinne einer Empowerment-Strategie für ältere Menschen und deren Angehörige einzusetzen.

Fragen zur Reflexion

Welche Potenziale bieten Assistenz-Systeme für eine Soziale Arbeit mit alten Menschen?

Welche ethischen und gesellschaftspolitischen Gründe sprechen gegen eine Technisierung des Alter(n)s?

Nennen Sie einige Kriterien für die Einbindung der Lebenswelten und der Perspektive der Adressat*innen bei der Entwicklung von AAL-Dienstleistungen. Begründen Sie diese mit dem Professionsverständnis von Sozialarbeiter*innen.

Literatur

- Backes, Gertrud M./Clemens, Wolfgang 2013: *Lebensphase Alter. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Altersforschung*. 4. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Claßen, Katrin/Oswald, Frank/Doh, Michael/Kleinemas, Uwe/Wahl, Hans-Werner 2014: *Umwelten des Alterns. Wohnen, Mobilität, Technik und Medien*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Deutsche Gesellschaft für Gerontologie und Geriatrie (DGGG) (o. J.): *Zweites Positionspapier zum Forschungsfeld Alter und Technik (unveröffentlicht)*. Berlin.
- Gukenbiehl, Hermann L. 2000: *Alter*. In: Schäfers, Bernhard (Hrsg.): *Grundbegriffe der Soziologie*. 6. Auflage. Opladen: Leske + Budrich.
- Habermas, Jürgen 1968: *Technik und Wissenschaft als „Ideologie“*. Frankfurt am Main: edition suhrkamp.
- Hafezi, Walid/Kröger, Reinhold 2010: *Studie zur Akzeptanz mobiler Endgeräte im AAL-Kontext bei jungen Alten. F&E-Projekt der Hochschule RheinMain*. Wiesbaden.
- Hoffmann, Elke/Romeu Gordo, Laura/Nowossadeck, Sonja/Simonson, Julia/Tesch-Römer, Clemens 2017: *Lebenssituation älterer Menschen in Deutschland*. 3., aktual. u. überarb. Aufl. Berlin: DZA-Fact Sheet.
- Rothacker, Erich 1998: *Exkurs über das Altern und Reifen*. In: Kruse, Andreas (Hrsg.): *Psychosoziale Gerontologie*. Band 1: Grundlagen. Göttingen: Hogrefe, S. 333–336.
- Lewin, Kurt 1942: *Time perspective and morale*. New York: Harper.
- Prahl Hans-Werner/Schroeter, Klaus R. 1996: *Soziologie des Alterns*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Reimann, Helga/Reimann, Horst 1994: *Das Alter. Einführung in die Gerontologie*. Stuttgart: Enke.
- Schelisch, Lynn 2016: *Technisch unterstütztes Wohnen im Stadtquartier. Potenziale, Akzeptanz eines Assistenzsystems für ältere Menschen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Thieme, Frank 2008: *Alter(n) in der alternden Gesellschaft. Eine soziologische Einführung in die Wissenschaft von Alter(n)*. Wiesbaden: VS Verlag.

Hinweise zu weiterführender Literatur

- Munstermann, Marco 2014: *Technisch unterstützte Pflege von morgen. Innovative Aktivitätsermittlung durch ambiente Sensorik*. Wiesbaden: Springer Vieweg.