

Sabine Andresen  
Frank Oswald  
Bernhard Schmidt-Hertha (Hrsg.)

Band 2

# Übergänge in der Lebensspanne

Empirische und theoretische Perspektiven  
auf die Gestaltung in  
und zwischen den Lebensphasen

Verlag Barbara Budrich



# Übergänge in der Lebensspanne

Reflexive Übergangsforschung –  
Doing Transitions

*Band 2*

Sabine Andresen  
Frank Oswald  
Bernhard Schmidt-Hertha (Hrsg.)

# Übergänge in der Lebensspanne

Empirische und theoretische Perspektiven auf  
die Gestaltung in und zwischen den Lebensphasen

Verlag Barbara Budrich  
Opladen • Berlin • Toronto 2025

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen  
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<https://portal.dnb.de> abrufbar.

© 2025 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>  
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber\*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz. Stauffenbergstr. 7 | D-51379 Leverkusen | [info@budrich.de](mailto:info@budrich.de) | [www.budrich.de](http://www.budrich.de)



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742306>).  
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2306-5 (Paperback)  
eISBN 978-3-8474-1494-0 (PDF)  
DOI 10.3224/84742306

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – [www.lehfeldtgraphic.de](http://www.lehfeldtgraphic.de)  
Satz: Angelika Schulz, Zülpich

# Inhaltsverzeichnis

Übergänge in der Lebensspanne .....	7
<i>Sabine Andresen, Frank Oswald, Bernhard Schmidt-Hertha</i>	

## **Teil I: Übergänge und Ambivalenzen**

Der Mobilität von Kindern auf der Spur — Miniaturen nach Walter Benjamin als neue Textform empirischer Forschung?! .....	15
<i>Tabea Freutel-Funke</i>	
„Dazwischen?“ — Ambivalenz und Ambiguität im Kontext von Jugendweihe.....	37
<i>Julia Prescher</i>	

## **Teil II: Übergänge und Alltagsgestaltung**

Einblick in die Erstbetreuung von Kindern mit Fluchterfahrung in einer gestaltenden Gruppe und in deren Kinderzeichnungen.....	55
<i>Tatjana Dietz</i>	
„Alles, außer alltäglich?“ Überlegungen zur Bedeutung des Außeralltäglichen in Übergängen im Lebenslauf.....	73
<i>Anna Wanka &amp; Julia Prescher</i>	
Zur zeitlichen Ausdehnung von Übergängen am Beispiel des beruflichen Wiedereinstiegs nach der Elternzeit in Unternehmensberatungen.....	99
<i>Eva Heinrich</i>	

## **Teil III: Übergänge und Beziehungen**

Umzug in ein gemeinschaftliches Wohnprojekt — Person-Umwelt-Beziehungen im Übergang.....	115
<i>Helena Müller</i>	
Intergenerational Friendship: Navigating Transitions in Later Life as an Intergenerational ‘Older’ Friend .....	131
<i>Catherine Elliott O'Dare</i>	
Verzeichnis der Autorinnen .....	147
Verzeichnis der Herausgeber/in .....	149



# Übergänge in der Lebensspanne

*Sabine Andresen, Frank Oswald, Bernhard Schmidt-Hertha*

Der Blick auf die Lebensspanne, also von Kindheit über Jugend bis ins hohe Alter, legt scheinbar automatisch charakteristische Übergänge frei. Schließlich markieren Übergänge im Lebensverlauf nicht nur biografische Wendepunkte, sondern sie sind auch ein wesentliches Element der Strukturierung von Lebensläufen. Übergänge können als normative Transitionen den gesellschaftlichen Vorgaben folgenden Wechsel von Lebensphasen einleiten oder innerhalb von diesen biografisch bedeutsamen Zäsuren darstellen. Übergänge können auch als alters- oder entwicklungstypische Phänomene klar innerhalb einzelner Lebensphasen verortet oder aber in ganz unterschiedlichen Lebensphasen denkbar sein – dann aber durch diese in ihrer Dynamik und biografischen Bedeutung lebensphasenspezifisch anders erlebt werden.

Der vorliegende Band befasst sich mit den facettenreichen wissenschaftlichen Blicken auf Übergänge in der Lebensspanne.

Manche Übergänge im Lebensverlauf sind besonders eng an Lebensphasen gekoppelt (z.B. die Einschulung oder der Übergang in die Nacherwerbsphase) und hier verschränken sich gesellschaftliche und subjektive Perspektiven. Teilweise weichen solche Bindungen im historischen Verlauf oder durch gesellschaftliche Reformen auch allmählich auf bzw. werden Übergänge fluider bezogen auf Lebenszuschreibungen oder aber begrenzter. Dies lässt sich am Beispiel Heirat verdeutlichen, so ist durch Pluralisierungsdynamiken privater Lebensformen einerseits die Heirat in mehreren Lebensphasen möglich und verliert so, ihre spezifische, auch an Geschlechternormen und -hierarchien orientierte, Lebensphasenzuschreibung als „Austritt“ aus der Jugendphase. Andererseits aber werden bestimmte Formen der Eheschließung und Ehe im Zuge von Kinderrechte- und Kinderschutzdebatten rechtlich unterbunden, wie die Verheiratung von Minderjährigen. Andere Übergänge hingegen waren auch historisch kaum eng an bestimmte Lebensalter gebunden (z.B. Umzug).

Vor diesem Hintergrund verstehen wir Übergänge als in der Lebensspanne zu verortendes Phänomen, das in Wechselwirkung mit Lebensphasen steht und in Abhängigkeit von der Verortung innerhalb der Lebensspanne biografische Relevanz entfaltet und unterschiedliche Herausforderungen impliziert. Gleichzeitig stellt sich die Frage, inwieweit sich mit Blick auf Übergänge in unterschiedlichen Lebensphasen Parallelitäten oder strukturelle Ähnlichkeiten erkennen lassen, welche Dimensionen von Übergängen an verschiedenen Punkten der Lebensspanne bedeutsam werden.

Der vorliegende Band präsentiert daher nicht die erwartbare am Lebensverlauf orientiert Struktur, also beispielsweise Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter, hohes Alter, oder Übergänge von der Kita in die Grundschule, von der Schule in die Arbeitswelt, oder von der Arbeit in die nachberufliche Phase, sondern greift übergangsbezogene Themen auf, die lebensphasenübergreifend bedeutsam sind und in Übergängen in besonderer Weise relevant und spürbar werden können. Es geht also eben gerade nicht darum, Übergänge primär in ihrer lebenslaufstrukturierenden Funktion zu analysieren, sondern vielmehr um Sichtweisen darauf, wie Übergänge Lebensphasen prägen, gestalten oder auch miteinander verbinden, zueinander in Beziehung setzen, können. Diese Grundidee spiegelt sich nicht nur in der Anordnung der Beiträge, sondern auch in den Beiträgen selbst, die implizit oder explizit auf lebensphasenspezifische sowie möglicherweise lebensphasenunabhängige Phänomene und Dynamiken hindeuten.

Der Band, der insbesondere Beiträge aus dem Graduiertenkolleg „Doing Transitions“ versammelt, strukturiert die möglichen Herangehensweisen über drei phänomenologisch zu verstehende Themenfelder, welche für Übergänge und deren Gestaltung auch an unterschiedlichen Punkten des Lebensverlaufs bedeutsam werden: Ambivalenzen, Alltagsgestaltung und Beziehungen.

Die einzelnen Beiträge des Bandes greifen diese übergreifenden Themen auf und beziehen sie jeweils auf konkrete Übergangereignisse in unterschiedlichen Lebensphasen, von der frühen Kindheit bis hin ins hohe Erwachsenenalter, oder nehmen Analogien von Übergängen in unterschiedlichen Lebensaltern in den Blick. Gemeinsam ist allen Beiträgen nicht nur der inhaltliche Bezug zur Übergangsforschung, sondern auch ein grundlegend reflexiver Zugang, der Übergänge als soziale Konstruktionen versteht und die Relation von Subjekt und Struktur im Blick behält. Die Autorinnen sind zum einen Kollegiatinnen aus dem DFG-Graduiertenkolleg „Doing Transitions“ und zum anderen Wissenschaftlerinnen aus anderen Kontexten.

## 1 Übergänge und Ambivalenzen

Ambivalenzen sind nach Lüscher (2011, 2021) als Differenzerfahrungen zu verstehen, die sich auf das bewusste Erleben von Abweichungen in aktuellen Erfahrungen gegenüber Vergangenen beziehen. Damit ist der Begriff gerade für die Analyse von Übergängen und deren Gestaltung hoch anschlussfähig, fokussiert dabei aber die bewussten und artikulierbaren Anteile des Erlebens der Akteure. Darüber hinaus verweist Lüscher auf die Relevanz von Ambivalenzerleben für die Entwicklung individueller oder kollektiver Identität und damit indirekt auf die Bedeutung von Übergängen für die Persönlichkeits-

entwicklung. Hierzu gehören auch Erfahrungen mit Ambiguität und Ambiguitätstoleranz.

Wie an anderer Stelle ausgeführt wird, eröffnet gerade das Erleben einer Gleichzeitigkeit von Gegensätzen – wie den Bedürfnissen nach Nähe und Distanz oder nach Beibehaltung und Veränderung – Chancen zum Umgang mit Widersprüchlichkeit und Zwiespalt jenseits einer forcierten Integration oder vorschnell nivellierenden Vereinheitlichung (Fookan 2019). Mit Blick auf die Gestaltung von Übergängen scheint uns das Erleben von Ambivalenz in unterschiedlichen Lebensphasen ein wichtiger Aspekt und potenzieller Impulsgeber im Kontext von Transitionen zu sein, was in zwei Beiträgen in besonderer Weise sichtbar gemacht wird.

*Tabea Freutel-Funke* bezieht sich in ihrem Beitrag auf die Phase der Kindheit, in der das selbständige und unbegleitete Bewegen im geografischen Nahraum eine entdeckende Auseinandersetzung mit der unmittelbaren Umwelt der elterlichen Wohnung oder der Schule den kindlichen Aktionsraum erweitert. In dieser Phase spielen Orte und die ihnen zugewiesene Bedeutung eine zentrale Rolle für kindliche Entwicklung, wobei das Verhältnis des Kindes zu diesen Orten oft durch Ambivalenz gekennzeichnet ist, die sich u.a. aus dem Zusammenspiel von Fremdem und Vertrautem, von Zugänglichkeit und Unzugänglichkeit, von Gestaltungsmöglichkeiten und -grenzen ableitet.

Mit dem Blick auf den durch das Ritual der Jugendweihe markierten Übergang ins Jugend- bzw. Erwachsenenalter zeigt *Julia Prescher*, wie sich Ambivalenz in rituellen Praktiken widerspiegelt. Sie thematisiert die Uneindeutigkeit von rituellen Handlungen und deren Bedeutung zur Initiation, Gestaltung und Markierung von Übergängen. Mit dem Konzept der Ambiguität fasst sie diese Mehrdeutigkeit begrifflich und liefert gleichzeitig einen theoretischen Anknüpfungspunkt, der ein auch für andere Übergänge wesentliches Merkmal greifbar macht.

## 2 Übergänge und Alltagsgestaltung

Alltag ist sowohl ein im Alltag vieler Menschen selbstverständlich benutzter Begriff als auch ein tradiert und bis heute aufschlussreicher Untersuchungsgegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung (vgl. Ruhloff 1981). Er wird häufig eng geführt mit dem Konzept der Lebenswelt und deutet auf eine hohe Stabilität von Strukturen und Abläufen hin. Erst durch den Gegenpol, der Außeralltäglichkeit, wird Alltag zum prinzipiell labilen und immer auch kontingenten Gebilde, das Dynamiken, Veränderung und Umbrüchen unterliegt, dem sich Individuen aber auch gezielt entziehen können. Gleichzeitig kann das Außeralltägliche selbst – bei entsprechend häufiger Wiederholung desselben – selbst wieder Teil des Alltags werden (Betz, Eisewicht &

Niederbacher 2016). Mit Blick auf die Gestaltung von Übergängen geht es also um die Veränderung und Neugestaltung von Alltag, wobei das Außeralltägliche sowohl Instrument einer gezielten Durchbrechung von Routinen oder Element von Übergangsritualen als auch schon vorweggenommener Bestandteil eines neuen, veränderten Alltags wirksam werden kann.

Voraussetzung für die (Neu-)Gestaltung des Alltags bei geflüchteten Kindern ist die Aufarbeitung des Erlebten und die Auseinandersetzung mit traumatisierenden Erlebnissen. *Tatjana Dietz* beschreibt anhand eines pädagogischen Projekts für geflüchtete Kinder wie Unaussprechbares thematisiert und das Erlebte bearbeitet werden kann, um so Wege in einen neuen Alltag zu eröffnen. Der hier thematisierte Übergang nach einer (teils traumatisierenden) Flucht in ein Ankunftsland, der radikaler und einschneidender kaum sein könnte, verdeutlicht auch die Bedeutung von Alltäglichkeit als Grundlage für eine sichere kindliche Entwicklung und für das subjektive Wohlbefinden. Außerdem veranschaulicht der Beitrag, wie voraussetzungs voll die Herstellung einer solchen Alltäglichkeit sein kann.

*Julia Prescher und Anna Wanka* zeigen anhand von zwei biografisch weit auseinanderliegenden Übergängen, wie sich Alltagsstrukturen im Übergang vorübergehend auflösen bzw. bewusst durchbrochen werden, um diese anschließend neu zu ordnen. Mit dem Begriff des Außeralltäglichen rücken die Autorinnen zum Teil rituelle Praktiken der Übergangsgestaltung in den Blick, die selbst noch nicht den Entwurf einer neuen Alltagsstruktur in sich tragen, sondern in erster Linie eine Kontrastfolie zum und die Abkehr vom bisherigen Alltag markieren.

Die an diese Außeralltäglichkeit im Übergang anschließende Neuorientierung und Neustrukturierung des Alltags wird im Beitrag von *Eva Heinrich* in den Blick genommen. Anhand des beruflichen Wiedereinstiegs nach der Elternzeit werden die Herausforderungen und Aushandlungsprozesse sichtbar gemacht, die mit der Herstellung von Alltäglichkeit unter erheblich veränderten Rahmenbedingungen verbunden sind. Die damit verbundenen Suchbewegungen, Vorbereitungs- und Planungsprozesse analysiert die Autorin in ihrer zeitlichen Ausdehnung und zeigt, wie der Übergang weit in die vor- und nachgelagerten Phasen hineinreicht.

### 3 Übergänge und Beziehungen

Gerade am Beitrag von *Eva Heinrich* wird auch deutlich, dass Übergänge und deren Gestaltung nicht als rein individuelles Phänomen zu denken sind, sondern i.d.R. als Veränderungen eines sozialen Gefüges, eines interindividuell geteilten Alltags oder eines Systems sozialer Rollen auch die Beziehungen der beteiligten Individuen zueinander beeinflussen. Beziehungen sind in jeder

Lebensphase zentrales Element menschlichen (Zusammen-)Lebens, dürften sich hinsichtlich ihrer Qualität und Funktionalität in unterschiedlichen Kontexten und Lebensphasen zum Teil aber erheblich unterscheiden. So verändert sich die Eltern-Kind-Beziehung im Lebensverlauf ebenso wie Paarbeziehungen, während andere Beziehungen an Bedeutung verlieren (z.B. zu Mitschüler:innen) und andere neu hinzukommen (z.B. Arbeitskolleg:innen). Übergänge haben nicht nur einen Einfluss auf diese Beziehungen, sondern werden durch Bezugspersonen mitgestaltet und von diesen u.U. auch selbst als Übergang erlebt (z.B. Auszug aus dem Elternhaus).

*Helena Müller* erweitert die Perspektive auf Beziehungen in Übergangsphasen, indem sie auf die Beziehung einer Person zu ihrer physischen und sozialen Umwelt insgesamt blickt und die Veränderung dieser als Kern des Übergangs fasst. Gleichzeitig erweitert sie damit den Blick auf Beziehung jenseits sozialer Akteure auch auf die räumlich-dingliche Umwelt, die beim Erleben und Gestalten von Übergängen bedeutsam werden kann. Mit dem Umzug älterer Erwachsener in eine gemeinschaftliche Wohnform nimmt sie eine einschneidende Erfahrung in den Blick, die so auch in anderen Lebensphasen – dann aber unter anderen Vorzeichen – denkbar wäre. Die Studie verdeutlicht die Bedeutung von einzelnen Elementen (z.B. Einrichtungsgegenständen), die ein gewisses Maß von Kontinuität in einer Phase des Umbruchs sicherstellen und misst einzelnen Phänomenen sowie sozialen Dynamiken und Praktiken im Übergang, wie Abschied nehmen oder Ankommen, eine höchst eigenständige Bedeutung zu.

Was die von Helena Müller untersuchten Älteren versuchen neu aufzubauen, intergenerationelle Freundschaften, sind für die von *Catherine Elliott O'Dare* befragten Senior:innen bereits fester Bestandteil des sozialen Netzwerks. Aus Sicht der Älteren wird die Bedeutung intergenerationeller Freundschaften als wichtiger Bezugspunkt und Zugang zu der Welt und gesellschaftlichen Realität jüngerer Menschen deutlich. Der Übergang ins Alter wird so nicht mehr als Abkopplung vom gesellschaftlichen Leben empfunden, sondern die jüngeren Freunde als Brücke in die vorangehenden Lebensphasen und die Gesellschaft insgesamt gesehen.

Der Band will insgesamt an aktuelle Diskussionen der Lebensverlaufsfor-schung anschließen und weiterführende Forschungsfragen und -desiderata der Übergangsforschung formulieren. Hier sehen wir vielfache Bezüge, wie beispielsweise zu biographischen und transgenerationalen Dynamiken, wie sie innerhalb des DFG Graduiertenkollegs „Doing Transitions“ und weit darüber hinaus auch auf internationaler Ebene bearbeitet werden (Stauber, Walther, Settersten Jr. 2022).

## Literaturverzeichnis

- Betz, G. J., Eisewicht, P., Niederbacher, A. (2016). Alltäglichkeit des Außeralltäglichen? Anthropologische, historische und zeitdiagnostische Bemerkungen zur Eventisierung. *Sozialmagazin* 41(5–6), 6–13.
- Fookon, I. (2019). Spaltung, Integration oder: Die „Kraft der Unklarheit“ und „Sensibilität gegenüber dem Ambivalenten“? In P. Wahl (Hrsg.), *Spaltung – Ambivalenz – Integration* (S. 133–152). Beiträge zur Individualpsychologie, Band 45. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lüscher, K. (2011). Ambivalence: A “Sensitizing Construct” for the Study and Practice of Intergenerational Relationships. *Journal of Intergenerational Relationships*, 9, 191–206.
- Lüscher, K. (2021). Ambivalenzen – Beziehungen – Identitäten: Skizze einer transdisziplinären Heuristik. In: B. Groß, V. Krieger, M. Lüthy & A. Meyer-Fraatz (Hrsg.), *Ambige Verhältnisse. Uneindeutigkeit in Kunst, Politik und Alltag* (S. 129–150). Bielefeld: transcript.
- Ruhloff, J. (1981). Die Wendung zur Alltäglichkeit. Erweiterung der Thematik oder Eskamotierung der Schuldigkeit der Pädagogik? *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 57(2), 191–201.
- Stauber, B., Walther, A., Settersten Jr., R. (eds.) (2022). *Doing Transitions in the Life Course – Processes and Practices*. Springer Nature <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-13512-5>.

**Teil I:**

**Übergänge und Ambivalenzen**



# Der Mobilität von Kindern auf der Spur – Miniaturen nach Walter Benjamin als neue Textform empirischer Forschung?!

*Tabea Freutel-Funke*

## Intro

Ab wann darf ein Kind alleine raus? Gestaltet sich das anders in Berlin als in New York? Im Rahmen meiner Dissertation „Zeit für den Alleingang“ untersuche ich den Übergang zur unabhängigen Mobilität von Kindern in Berlin-Weißensee und zwei Nachbarschaften in Manhattan. Der folgende Beitrag fokussiert sich auf meine methodischen Überlegungen zu Miniaturen als Textform der empirischen Kindheitsforschung.

Die unabhängige Mobilität von Kindern (Childrens Independent Mobility – CIM) ist eine spezifische Form alltäglicher Mobilität. Sie wird von Pia Christensen beschrieben als: „the freedom to move around their neighborhoods and cities on their own, without adults“ (Christensen & Cortes-Morales 2016: 2). Hierbei kann es sich ebenso um den Schulweg handeln, das informelle Spiel auf der Straße oder die Fahrt mit dem Rad. Grundlegende Kriterien für unabhängige Mobilität sind nach Christensen die Bewegung im öffentlichen Raum ohne die Begleitung durch Erwachsene, andere Kinder oder Haustiere können dabei sein.

Der folgende Beitrag konzentriert sich, nach einer kurzen Einordnung meines Gegenstandes in die (1.) Mobilitätsforschung und (2.) die Übergangsforschung in der Lebensphase Kindheit auf mein Forschungsprojekt (3.). Walter Benjamins Miniaturen werden in (4.) eingeführt und anschließend gezeigt, wie sie (5.) als analytischer Schritt im Rahmen empirischer Arbeiten relevant gemacht werden können. Abschließend möchte ich zeigen, welches Potenzial sie für die Kindheits- und Mobilitätsforschung bereithalten (6.).

## 1 Bewegung in die Kindheitsforschung bringen – Grundlagen aus der Mobilitätsforschung

Die Mobilitätsforschung ist ein weitreichendes Forschungsfeld, wie ein Blick in Peter Adeys (2017) Handbuch „mobility“ verrät. Die Klammer der Mobilitätsforschung umfasst neben den großen globalen Bewegungen (Migration, Flucht), Arbeiten zu spezifischen Mobilitätsformen, (z.B. dem Fahrradfahren vgl. Spinney 2006), historische Forschung (z.B. zu kollektivem Gehen vgl. McNeill 1995), einen relevanten und wachsenden Korpus an gender- oder rassismus-kritischer Mobilitätsforschung (vgl. Young 1990 oder Suber 2012) sowie Perspektiven auf das Zusammenspiel von Wahrnehmung und Bewegung (z.B. „new walking studies“ vgl. Ingold 2000).

Neben den für die Forschung zur Mobilität von Kindern relevanten quantitativen Verkehrsstudien, die Auskunft über Dauer, Distanzen und Wege geben, sind auch die qualitativen Arbeiten, die sich mit der Wahrnehmung, Bedeutung und Relationalität kindlicher urbaner Mobilität beschäftigen zentral für mein Vorhaben (vgl. Muchow 2012; Hart 1978, Zeiher & Zeiher 1994, Andresen et al. 2016; Christensen 2017; Ergler 2019; Templeton 2019).

Eine frühe Arbeit, welche das Forschen zu Kindheit und städtischem Raum bis heute in der deutschsprachigen Kindheitsforschung prägt, ist „Der Lebensraum des Großstadtkindes“ von Martha Muchow. Muchow (2012 Neuausgabe) untersuchte gemeinsam mit Studierenden bis in die frühen 1930er Jahre Kinder im öffentlichen Raum im Hamburger Arbeiterquartier Barmbek. Hierbei setzte sie vielfältige schriftliche, visuelle und ethnografische Methoden um, die bis heute wichtige Impulse für die Forschung mit Kindern bieten. Muchow interessierte sich vor allem für die Streifräume und informellen Spielräume der Kinder und unterschied zwischen drei Raumkonzeptionen („Raum in dem das Kind lebt“, „den das Kind erlebt“ und „den das Kind lebt“), die sich nach wie vor als hilfreiche Kategorien erweisen. Die unabhängige Mobilität wird bei Muchow nicht explizit benannt, sondern noch als selbstverständlicher Bestandteil der Großstadterfahrung der Arbeiterkinder verstanden, was eine relevante historische Kontrastfolie zu meiner Studie bietet.

Der Startpunkt für die vermehrte Auseinandersetzung mit kindlicher Mobilität in der deutschen, aber auch internationalen Forschung, lässt sich am Ende der 1970er-Jahre verorten. Geprägt wurde der Begriff CIM von Mayer Hillman, der in den 1970er-Jahren die erste quantitativ international vergleichende Studie durchführte. Die Wiederholung der Studie in den 90er-Jahren und 2010 zeigte über die Zeit einen Rückgang kindlicher Freiheit in Bezug auf Entfernungen und ein Anstieg des Alters (Hillman et al. 1990; Shaw et al. 2015).

Wenig öffentliches und wissenschaftliches Interesse wurde bisher dem Übergang von Kindern in die unabhängige Mobilität entgegengebracht, erstaunlich, wenn man bedenkt, dass sie nicht nur auf das aktuelle Leben von Kindern und ihren Familien einen starken Einfluss hat (vgl. Andresen et al. 2016), sondern auch die weitere Mobilitätsbiografie beeinflusst. So ist es nach Larouche (2018) unwahrscheinlicher, dass Kinder, die nicht unabhängig zu Fuß gehen oder Fahrradfahren dürfen, als Jugendliche oder Erwachsene diese Mobilitätsformen präferieren (vgl. Larouche 2018: 246).

## **2 Unabhängig mobil sein – ein nicht institutionalisierter Übergang in der Lebensphase Kindheit**

Die Forschung zu Übergängen in der Lebensphase Kindheit interessiert sich bisher vorrangig für Übergängen in und aus (Bildungs-)Institutionen (Kita, Grundschule) oder für die Sozialpädagogik in oder aus Hilfeangeboten, Fremdunterbringung etc.

Von zentralem Interesse sind die beteiligten Institutionen und rechtliche Rahmenbedingungen, ebenso wie die Gelingensbedingungen der jeweiligen Programme und Interventionen der beteiligten Institutionen und die weitere Entwicklung des Kindes. Die quantitative Forschung zu Übergängen konzentriert sich vor allem auf die Untersuchung der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten, des Kompetenzerwerbs und der späteren formalen schulischen Leistungen.

Zu den präsentesten Übergängen der Lebensphase Kindheit zählt nach wie vor die Einschulung in die Grundschule. Seit den frühen 2000er-Jahren ist auch der frühkindliche Übergang von der familiären Betreuung in die Kindertagesstätte oder in die Betreuung durch eine Tagesmutter zunehmend auf die politische Agenda und in das Interesse der Forschenden gerückt.

Peter Cloos (2013) zufolge werden Übergänge in der Lebensphase Kindheit in einem Spannungsfeld zwischen „Entwicklungs Herausforderungen“ und „gegebene Diskontinuitäten“ gesehen. Cloos bemängelte noch 2005 die fehlende kindbezogene Perspektive auf Übergänge in der deutschen Forschung. Mittlerweile werden Kinder häufiger am Forschungsprozess beteiligt, neben der Bewältigung des Übergangs spielt dabei zunehmend das Wohlbefinden eine Rolle. Wie unterschiedlich die Übergänge in der Lebensphase Kindheit auch sein mögen, und mit welcher theoretischen Perspektive Forschende sie betrachten – eines ist ihnen zumeist gemein: Untersucht werden primär durch Institutionen initiierte Übergänge. Weitere Lebensereignisse, welche im familiären Umfeld für Veränderungen der kindlichen Lebens-

realität sorgen, z.B. die Geburt von Geschwisterkindern, der Verlust eines Angehörigen, die Trennung der Eltern o. Ä., werden bislang in der Forschung nicht als Übergang wahrgenommen, benannt und erforscht. Die ersten unbeaufsichtigten Schritte und Wege im öffentlichen Raum des Wohnumfelds gehören auch zu jenen Übergängen in der Lebensphase Kindheit, die nicht von pädagogischen Programmen begleitet und der Wissenschaft betrachtet werden.

Eine Ausnahme ist der Finne Kim Kullman (2010), er untersuchte das Erlernen des Schulwegs finnischer Kinder als „transition“. Er greift dabei auf den Psychoanalytiker Winnicott und sein Konzept der „Übergangsobjekte“ zurück.

Arbeiten, die über den Schulweg hinaus, andere Wege und auch das freie Spiel miteinbeziehen, stehen noch aus. Mein Projekt „Zeit für den Alleingang“ leistet hierzu einen Beitrag.

### **3 Zeit für den Alleingang – das Forschungsdesign – Zwei Perspektiven unterschiedlicher Qualitäten**

Dem Übergang zur kindlichen unabhängigen Mobilität nähere ich mich aus zwei unterschiedlichen Denkrichtungen, daher arbeite ich mit einem zweigeteilten Forschungsdesign: zum einen mit der von Michel Foucault (1986) inspirierten dispositivanalytischen Perspektive, zum anderen mit von Walter Benjamin (1991) inspirierten Miniaturen, die auf der Basis von Stadtspaziergängen mit Kindern entstehen. Für jede der beiden Forschungsperspektiven finden sich in der Mobilitätsforschung relevante Erkenntnisse und Bezugspunkte.

Katharina Manderscheid macht die Dispositiv-Perspektive stark für die Mobilitätsforschung. Denn diese Perspektive bewahrt nach Manderscheid die Forschenden vor einem zu aktorszentrierten Blick, der gegebenenfalls Gefahr laufen würde, geopolitische Ordnungen, politische Governance und sozio-ökonomische Voraussetzungen und deren Veränderungen zu übersehen (vgl. Manderscheid 2014: 605) und

„(...) rather than understanding mobility as a monolithic entity, this focus highlights, against a background of wider socio-political processes, the continuities, contradictions, autopoietic forces and ambivalences that collectively reinforce existing mobility regimes and constitute the seeds of their transformation“ (Manderscheid et al. 2014: 488).

Trotz dieses Potenzials nennt Manderscheid Foucaults Perspektive auch die „dunkle Seite der Mobilitätsforschung“, da für ihn Gehorsam und Selbstbeherrschung jenen Techniken zugrunde liegen, welche die wirkliche Freiheit und Autonomie der Individuen verhindern (Manderscheid et al. 2014: 483f.).

Manderscheid schlägt vor, sich ergänzend einer anderen Perspektive zu bedienen, welche der Bedeutung von Mobilität für das menschliche Empfinden und Erleben Rechnung trägt, denn: „(that) different forms of mobility also generate a holistic sense of well-being, self-worth and authentically positive emotions“ (Manderscheid et al. 2014: 484).

### 3.1 Maßstab festlegen – Die Nachbarschaft als Ort des Übergangs

Eine zentrale Fragestellung meiner Arbeit ist, wie Kinder sich im öffentlichen Raum bewegen, vor und nach dem Übergang zur unabhängigen Mobilität und welche Empfindungen und Bedeutungen dadurch für sie in Bezug auf den Ort entstehen und wodurch sie welche „intimen Beziehungen“ (*intimate relationships*, vgl. Ergler 2019) zu ihrer Umgebung aufbauen. Dabei spielt es ebenso eine Rolle, wohin sie gehen, wie auch was sie dort tun, was sie wahrnehmen und wie sie die Orte erleben und empfinden, sich vorstellen oder erinnern. Wie lässt sich dieses komplexe Verhältnis eines Kindes zur städtischen Nachbarschaft, empirisch erheben, erfahren, erinnern und beschreiben? Die von Benjamin inspirierten Miniaturen stellen einen Weg dar, sich diesem Verhältnis zu nähern, der im Rahmen dieses Beitrags erläutert wird.

Der zentrale räumliche Maßstab für die kindliche unabhängige Mobilität in urbanen Räumen ist das direkte Wohnumfeld, die Nachbarschaft in einem Radius von 500m–1000m um das Zuhause (vgl. Blinkert 1995). Eine wegweisende Definition von Nachbarschaft finde ich bei der Ethnographin Sara Pink, die vor allem durch ihre Arbeiten zur „sensory ethnography“ bekannt wurde. Pink warnt in Bezug auf die empirische Forschung zu Räumen davor, Räume wie die Küche, die Nachbarschaft oder einen Garten durch eine Verschmelzung von theoretischen Vorannahmen und Alltagswissen zu bewerten. Des Weiteren fordert sie: „we should make no assumption about the prior definitions of localities before they are constituted as places“ (Pink 2012: 26).

Für meine Forschungsfrage ist das in verschiedener Hinsicht relevant. Zum einen lenkt es den Blick weg von administrativen Grenzlinien der Nachbarschaften, hin zu den Bewegungen, die sie konstituieren und erfahrbar machen. Zum anderen justiert und sensibilisiert es auch die Perspektive auf Orte, die für eine spezifische Funktion geplant wurden, z.B. Spielplätze: Denn der Spielplatz wird erst dann ein Spielplatz, wenn dort gespielt wird, davor kann er auch anderes gewesen sein, ein Ruheort, ein Esszimmer oder eine Rennstrecke. Pink bezieht sich auf den Situationisten Pierre Mayol, der mit de Certeau in den 70er-Jahren Nachbarschaften in Lyon erforschte. Gemäß Mayol erschafft jeder seine eigene Nachbarschaft durch die täglichen Praktiken und die Räume, die wir als „private particularized space“ besetzen:

„he suggests that the anonymous public space of the neighborhood becomes colonized by *a private particularized space*, which insinuates itself as a result of the practical everyday use of this space“ (Mayol 1998: 9 original kursiv in Pink 2012: 87).

Mayol sieht die Nachbarschaft als Gebiet, welches am besten zu Fuß von Zuhause aus ausgehend erfahren werden kann, quasi als Ergebnis eines Spaziergangs. Pink beschreibt des Weiteren, wie durch wiederholtes Gärtnern und Laufen aus einem Stück Brachland ein Garten wird, „it became a *domain of personal investment* that stretched the affective and material dimensions of self and home“ (Pink 2012: 98). Dieses Konzept der „domain of personal investment“ eignet sich meiner Ansicht nach gut als Analysekategorie der kindlichen Nachbarschaften.

### 3.2 *Im Lauf erheben – Der Spaziergang als Methode der Kindheitsforschung*

Die vorangegangenen Überlegungen zu Nachbarschaften im Sinne einer im gemeinsamen Gehen konstituierten Einheit hebt das *walking interview* als geeignete Methode für meine Forschung hervor. Nansen und Kolleg\*innen stellt einige Vorteile gegenüber statischen Methoden in der Kindheitsforschung heraus:

„(...) by embedding research in movements and routes of travel, they have been shown to produce data unable to be captured in more discursive or static methods using surveys or focus groups.“ (Nansen et al. 2015: 4)

Beeinflusst durch die kindzentrierten Humangeografie (vgl. Hart 1979) und im Umfeld der „new childhood studies“ wurden zunehmend qualitative Methoden für Kinder entwickelt, dem Paradigma der größeren Partizipation von Kindern, wie auch in der UN -Kinderrechtskonvention von 1989 festgelegt, folgend. Dabei ist laut Christensen und Mikkelsen vor allem zu beachten, dass den Kindern alternative Ausdrucksmöglichkeiten neben dem rein Verbalen angeboten werden (Mikkelsen, Christensen 2009). Studien in denen Schulkinder Forschenden ihre Nachbarschaft zeigen, kombiniert mit visuellen Methoden, GPS oder teilnehmender Beobachtung, konnten bereits gut zeigen, welches Potenzial diese Methode, des gemeinsamen Gehens bereithält, kindliche Erfahrungen, Wahrnehmung und die Nutzung der städtischen Umwelt zu erfassen (Ergler 2019: 4). Nach Ergler (2019) und Templeton (2017) werden diese Methoden nach wie vor vorrangig für Kinder ab dem Grundschulalter angewandt, obwohl sie in ihren Arbeiten argumentieren, dass sich gerade für Kinder jüngerer Jahrgänge diese Methoden aufgrund ihrer Flexibilität gut eignen. Mit ihnen lässt sich zeigen, wie ambivalent das Verhältnis zwischen Kindern und ihrer Umgebung sein kann: Neben den physischen und sozialen Grenzen und Risiken, denen Kinder sich ausgesetzt

sehen, zeigten Studien auch „how young children engage with, make sense of, and transform the environments they move through for their play“ (Ergler 2019: 3).

Die Beobachtung von Kindern in alltäglichen und besonderen Räumen, mit dem Fokus auf sensorische Erfahrungen ermöglicht, so Ergler (2019), Erkenntnisse über die Nutzung, Wahrnehmung und die damit verbundenen Emotionen von Kindern. Jene Erkenntnisse wiederum führen durch kritische Auseinandersetzung und Kontextualisierung zu einer erweiterten Perspektive auf die weitreichenderen Erfahrungen, Materialitäten und Diskurse um Kindheit (vgl. Ergler 2019: 4/5). Von der kindlichen Mobilität ausgehend, können so auch weiterführende Aussagen über zeitgenössische Kindheiten gemacht werden.

### **3.3 *Kinder zeigen mir ihre Nachbarschaften in Manhattan und Ost-Berlin***

Während meiner Forschungsaufenthalte in Berlin und New York City 2018 fanden Spaziergänge mit insgesamt vierzehn Kindern zwischen vier und fünfzehn Jahren statt. Die einzelnen Stationen und Ziele des Spaziergangs und die Geschwindigkeit des gemeinsamen Gehens wurde durch die Kinder bestimmt. Als ergänzendes visuelles Mittel wählte ich die Polaroid-Fotografie und bat die Kinder, für sie wichtige Orte zu fotografieren. Einige Spaziergänge fanden in Begleitung von Eltern, Geschwistern oder Haustieren statt, sie dauerten zwischen 20 und 90 Minuten. Vorbereitend führte ich halbstandardisierte leitfadengestützte Interviews mit Eltern, um über mein Forschungsprojekt aufzuklären, eine Vertrauensbasis für die Begegnung mit den Kindern zu schaffen und Informationen über die Routinen der Familien und deren Hintergrund zu erhalten. Die Eltern zeigten große Bereitschaft und Flexibilität, die Treffen trotz enger familiärer Zeitpläne zu ermöglichen. Treffpunkt war meistens vor dem Zuhause, einem Spielplatz oder der Schule. Die Kinder selbst wurden von mir über das Projekt aufgeklärt, sie bestimmten die Zielorte unseres Spaziergangs, bestimmten die Richtung und konnten die Teilnahme jederzeit abbrechen. Alle Gespräche, vor und während der Spaziergänge wurden auf Tonband aufgezeichnet und später transkribiert. Transkripte der Interviews und Gespräche, Fotografien, Feldnotizen und meine Erinnerung an die Orte bilden den Datenkorpus, der den Miniaturen zugrunde liegt. Was Miniaturen sind und wie sie geschrieben werden, beschreibe ich im Folgenden.

## 4 Miniaturen von Walter Benjamin – Erfahrungen zweiter Ordnung

Die Geschichte hinter den kurzen Prosastücken Benjamins verdient mehr Aufmerksamkeit als in diesem Beitrag möglich ist. Dennoch sind einige Details ihrer Entstehungsgeschichte, einige Merkmale ihrer Form und ihre Rezeption wichtig, um die Möglichkeiten solcher Texte für die empirische Arbeit nachvollziehbar zu machen. Bereits 1932 hatte Benjamin die Arbeit an den Miniaturen begonnen, im Pariser Exil 1938 arbeitete er an ihnen weiter. Damals wusste der jüdische Autor bereits, dass er nicht wieder nach Berlin zurückkehren würde (Lindner, 2014: 48). Die Sammlung „Berliner Kindheit um neunzehnhundert“ wurde erst nach seinem Selbstmord veröffentlicht. Das Ziel der Miniaturen war, wie Benjamin in seinem Vorwort beschreibt, das wohltdosierte Entstehen von Heimweh: „(...) Ich hatte das Verfahren der Impfung mehrmals in meinem inneren Leben als heilsam erfahren; ich hielt mich auch in dieser Lage daran und rief die Bilder, die im Exil das Heimweh am stärksten zu wecken pflegen – die der Kindheit – mit Absicht in mir hervor.“ (Benjamin 1991). Dabei entwickelte er eine für die eigenen Kindheits-erinnerungen untypische Art des Schreibens: „Ich suchte es durch die Einsicht, nicht in die zufällige biographische, sondern in die notwendige gesellschaftliche Unwiederbringlichkeit des Vergangenen in Schranken zu halten“ (Benjamin 1991).

Während er sich gegen eine detaillierte Beschreibung der Protagonisten, ihrer Gestalt, physiognomischer Merkmale und Namen verwehrt, legte er seinen Fokus auf das Erschaffen von Bildern. „Dagegen habe ich mich bemüht, der *Bilder* habhaft zu werden, in denen *die Erfahrung der Großstadt* in einem Kinde der Bürgerklasse sich niederschlägt“ (Benjamin 1991). Benjamin schrieb „Denkbilder“ (Lindner 2014: 48). In Denkbildern verarbeitete er bereits vor den Miniaturen Alltägliches, Lektürefunde und Reisebeobachtungen, welche durch eine enge Verbindung der genauen Phänomenologie und philosophischer Reflexion entstanden (Lindner 2014: 48). Dabei seien die Miniaturen „diskontinuierliche Szenen und stillgelegte Augenblicke in einem“ (Lindner 2014: 50). Lindner sieht in Benjamins Miniaturen auch etwas Neues in Bezug auf Kindheit: „Benjamin macht als erster Ernst mit der Darstellung der Kindheit als eines achronischen und topographischen Raums“ (Lindner 2014: 47). Diese Achronisität wird bereits im Titel der Sammlung durch das „um“ deutlich, mit dem sich Benjamin nicht auf ein bestimmtes Datum festlegen möchte (vgl. Lindner 2014: 48). Sprachlich arbeitet Benjamin mit drei zentralen Mitteln: der Abstraktion, der Dichte und der Kürze.

Ein sprachliches Element, welches die Miniaturen prägt, ist „(...) die Einführung des Ichs als Subjekt aller Texte“ (Lindner 2014: 49). Dieser Wechsel

vom „Kind“ zum „ich“ sei Benjamin nicht leichtgefallen, da er selbst beschlossen hatte, „das Wort ich nie zu gebrauchen, außer in Briefen“ (Benjamin 1985: 475 in Lindner 2014: 50). Lindner fasst Benjamins Erinnerungsziel zusammen: „Es geht also nicht länger um die Wiedergewinnung des ursprünglich Erlebten, sondern um den nie zuvor gehabtten Blick auf das Kind“ (Lindner 2014: 55).

Benjamins Fokus auf Orte, Gegenstände, Körper und ihr Zusammenspiel kann seine Art zu Schreiben zur Inspiration für jene Forschungsrichtungen werden lassen, die durch den „material turn“, „practical turn“ oder „spatial turn“ beeinflusst werden. Wie dicht und präzise Benjamins Miniaturen sind und welche weiteren Überlegungen und Schlüsse auf eine gesamtgesellschaftliche Einordnung sich daran anschließen können, soll ein Auszug aus der Miniatur „Tiergarten“ abschließend zeigen:

„Die Verse weiß ich noch, die nach der Schule die Intervalle meines Herzschlags füllten, wenn ich im Treppensteigen haltmachte. (...) Die Riemen meiner Mappe mit dem Daumen meiner Schulter lüftend, las ich ab: ‘Arbeit ist des Bürgers Zierde /Segen ist der Mühe Preis’. Die Haustür unten sank mit einem Seufzen, wie ein Gespenst ins Grab, zurück ins Schloß. Draußen regnete es vielleicht. Eine der bunten Scheiben stand offen, und beim Takte der Tropfen ging es weiter die Treppe herauf“ (Benjamin 1991: 25).

Die Werke Walter Benjamins gehören in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen zum etablierten Kanon; in der Stadtforschung ist es sein „Passagen-Werk“, in der Kulturwissenschaft der Aufsatz „Das Kunstwerk in Zeiten seiner technischen Reproduzierbarkeit“. Anders steht es um die 30 Miniaturen aus seiner Sammlung „Berliner Kindheit um 1900“, denn trotz der für die Erziehungswissenschaft oder Kindheitsforschung interessanten Inhalte und neuen Perspektiven blieb das Werk durch unsere Disziplin größtenteils unbeachtet. Erst Ende der 90er-Jahre beschäftigte sich die Erziehungswissenschaftlerin Sieglinde Jornitz mit den Miniaturen und formulierte ihr Potenzial für die Erziehungswissenschaft:

„Die in der Kindheit unter erziehungswissenschaftlicher Perspektive bedeutenden Themen von Erziehung und Bildung werden somit in der *Berliner Kindheit* im Hinblick auf ihre individuelle und gesellschaftliche Struktur erinnert und dies ist es, was den poetisch reizvollen und ästhetisch wohlgeformten Text auch für unsere Disziplin interessant macht“ (Jornitz, 2013: 4).

Jornitz bezieht sich dabei auf das Lesen der Miniaturen, nicht auf das Schreiben eigener Texte. Ob und, wenn ja, wie literarischen Texten eine erkenntnisgewinnende Funktion zugeschrieben werden kann, fragt sich auch Markus Rieger-Ladich (2014). Um Antworten zu finden, macht er Anleihen bei der Literatur- und Kunstwissenschaft und bezieht sich auf den Begriff Martin Seels der „*ästhetischen Erfahrung*“, einer „Erfahrung zweiter Ordnung“, welche durch die Konfrontation mit einem Kunstwerk angestoßen wird. Ein Prozess, der auch bei Texten ausgelöst werden kann, wie Rieger-Ladich anhand von Romanen zeigt:

„Sie können unsere Einbildungskraft stimulieren, unsere kognitiven Fähigkeiten provozieren und deren Verfeinerung befördern; sie vermögen also über die Stiftung ästhetischer Erfahrung zum Auslöser kognitiver Prozesse zu werden, an deren Ende es dann tatsächlich zu einer Erweiterung des Wissens kommt“ (Rieger-Ladich 2014: 356).

Rieger-Ladich beschreibt dieses Entstehen unterschiedlicher Wissensformen durch literarische Texte noch einmal detaillierter:

„Indem sie die Verfeinerung unseres Artikulations- und Beobachtungsvermögens anregen, können sie zu einer Quelle theoretischen Wissens werden; indem sie die Schulung unseres moralischen Urteilsvermögens anregen, können sie zu einer Quelle praktischen Wissens werden“ (Rieger-Ladich 2014: 359).

Das Schreiben von Miniaturen nach Benjamins Vorbild birgt somit ein zweifaches Erkenntnispotenzial innerhalb empirischer Forschungsprojekte: erstens als analytischer Zwischenschritt für die Forschenden, und zweitens als mögliche „Erfahrung zweiter Ordnung“ für die Lesenden ebendieser Texte.

## 5 Erfahren, Erinnern, Gestalten, Erkennen – Die Miniaturen in „Zeit für den Alleinangang“

Unter dem Begriff des Verfassens subsumiere ich die 7 Schritte, die sich zum Schreiben der Miniaturen als hilfreich erwiesen haben und die ich im Folgenden offenlegen möchte, um mein an Benjamins Arbeiten orientiertes Vorgehen transparent und nachvollziehbar zu machen. Hierfür habe ich exemplarisch eine Miniatur ausgewählt und die Quellentexte und Schritte der Textarbeit zum einfacheren Verständnis graphisch abgehoben. Das Material hierfür ist in Berlin Weißensee 2018 entstanden, der Junge ist zum Zeitpunkt des Spaziergangs noch nicht eingeschult und bewegt sich bislang nicht alleine durch die Nachbarschaft.

### 5.1 Vom Kinde her – Szenenauswahl

Ausgangsmaterial sind zunächst die Transkripte der Interviews während des Spaziergangs mit dem Kind bzw. den Kindern. In Anlehnung an Benjamins Erinnerungen „ausgehend von den Orten und den Dingen“ her (Jornitz 2013) beginne ich zunächst nach Orten und Gegenständen zu suchen, die im Material hervortreten und die in Zusammenhang mit alltäglichen Mobilitätspraktiken stehen, welche aus Orten eine „domain of personal investment“ (vgl. Pink) für das jeweilige Kind machen.

*Bens Transkript beim Spaziergang*

**TN:** Da is der Hof

**I:** das ist der Hof? //TN: mhm// (.) Und wann gehst | h:::ier

**TN:** | und und und das da  
ham wir eingepflanzt

**I:** Welches?

**TN:** Na (.) alles hier (.) aber nich das hier //I: aha// aber das hier hier vorne

**I:** und was ist das alles? //TN: Tulpen// Tulpen? ja, (.) das sind auch Tulpen aber die sind noch nicht da ne?

**TN:** Da auch. (.) Mama hat auch noch gelbe eingepflanzt.

**I:** Okay. (2) Gu:::t. [Windgeräusche, Schuhgeräusche, Rennen auf dem Asphalt] Ok:::ay [Hintergrundstimmen- (Kommentar TF: Seine Mutter ruft vom Balkon, er solle nicht über den Parkplatz rennen”)(4) //TN: ((lacht leise)) ((lacht leise)) weißt du das du das nicht darfst? //TN: ja// schon ne?

**TN:** Hab ich aber vergessen

**I:** Hast vergessen grade? (1) ich habs auch vergessen (1) weil ich weiß es ja eigentlich auch.

Zudem relevant sind jene Spezifika örtlicher und räumlicher Begebenheiten, ebenso wie körperliche oder sprachliche Äußerungen, welche Hinweise auf die Einordnung der Geschehnisse in einen bestimmten sozioökonomischen, kulturellen oder lokalen Kontext ermöglichen, denn, wie Walter Benjamin schrieb, geht es um „die notwendige gesellschaftliche Unwiederbringlichkeit des Vergangenen“. Charakteristika werden erhalten, die in gewisser Weise Allgemeinhafigkeit hervorrufen, indem sie die Zugehörigkeit zu einer spezifischen Gruppe, die Identifikation eines speziellen Zeitpunktes oder die Lokalisierung eines spezifischen Ortes ermöglichen.

„Das klassische Mittel, um wahre Geschichten zu erzählen, ist das Zitat, und zwar das Zitat eines wirklichen Akteurs, nicht das eines anderen Autors“ (Bude 1993: 419).

Auf den Zitaten des Kindes in chronologischer Folge aufbauend, entsteht ein Text, der die Grundlage für den weiteren Schreibprozess der Miniaturen bildet. Im Falle von Ben:

Da is der Hof

und und und das da ham wir eingepflanzt

alles hier (.) aber nich das hier aber das hier hier vorne

Tulpen

Da auch. (.) Mama hat auch noch gelbe eingepflanzt.

(Kommentar TF: Seine Mutter ruft vom Balkon, er solle nicht über den Parkplatz rennen)

Hab ich aber vergessen

## 5.2 *Ergänzung durch akustische, visuelle und haptische Elemente*

Das akustische Material in Form von Tonaufnahmen wird ebenso wie die Fotografien in einem nächsten Schritt hinzugezogen und der Text durch Details ergänzt. Auf dem Tonband rückt z.B. ein rotierender Helikopter, das Piepen einer Ampel oder der Lärm der vorbeifahrenden U-Bahn erbarmungslos ins Zentrum der Szene.

In Bens Hof ist aktuell nur wenig zu hören: [Windgeräusche, Schuhgeräusche, Rennen auf dem Asphalt]

Auf Fotografien wiederum werden die stummen, meist nicht menschlichen Elemente zu Wort gebeten: Dort springen die schwarzen Flecken, die alten Kaugummis auf dem Asphalt sofort in den Blick, die geraden Linien der Zäune oder die feinen Details der städtischen Flora. Diese Elemente werden ebenfalls in die Miniatur eingearbeitet.

Auf Abbildung 1 ist sichtbar, wie kleine Äste und Zweige der umliegenden Bäume im Sandkasten liegen und wie der Hof Teil eines weiteren Ensembles von angrenzenden, aber klar durch Zäune abgetrennten Grundstücks ist.

Blätter und Äste fielen mal von den Bäumen  
oder die ersten Sonnenstrahlen in den Hof zwischen den Häusern

Diese Erweiterung um akustische, visuelle und haptische Elemente helfen den “visuellen Charakter der sprachlichen Form“ zu erzeugen (vgl. Jornitz 2013).



**Abbildung 1.** Der Hof fotografiert von Ben (2018)

### 5.3 *Ergänzung um Informationen aus dem Elterninterview, Beobachtungsprotokoll*

Ergänzt wird der Text im nächsten Schritt durch Formulierungen, die meiner eigenen Erfahrung des Ortes, meinem „Da-gewesen-sein“ und der Erinnerung, die an jenen entstanden ist, entspringen und um Hintergrundinfos, die ich durch das Elterngespräch kenne.

#### Interview mit Bens Mama

**TN:** und was er auch ziemlich gut kann is äh:: sich dann (.) auch mal (.) seh::r alleine beschäftigen das is auch ganz toll also so (.) er geht zum Beispiel auch gerne am Wochenende=mal=(Marie) schläft ja wesentlich länger als er ((holt Luft)) geht er gerne einfach alleine runter in den Hof (1) und dann (.) is von dem nüscht mehr zu sehen also natürlich von oben aber äh und nüscht=zu hören weil der baut dann da vor sich hin und is total zufrieden (.) also (1) er kann sich unglaublich gut beschäftigen damit

- I:** Und in den Hof lasst ihr ihn dann auch alleine //TN: genau// runtergehn und ähm-
- TN:** Die Balkontür bleibt offen //I:mhm// (.) äh::m ich bin dann meistens auch immer alle (.) naja ich bin n bisschen unruhig aber alle zwei Minuten unten (.) äh oben und guck runter (1) a:::ber (.) der macht das eigentlich ziemlich gut also (.) wir machen das ja schon seit er (1) vier is mit ihm (1) ja (.) das wir das äh uns angewöhnt haben da saß ich natürlich die ganze Zeit aufm Balkon °@(ja)@° (.) immer so n bisschen runterge(schmult) (.) aber das macht er sehr gut. (.)
- I:** Und des is klar für ihn dass er jetzt also die Einfahrt das macht ihr die dann zu das Tor | nach vorne raus zur Straße
- TN:** | am Anfang hab ich- am Anfang hab ich das Tor zugemacht bis ich dann festgestellt hab dass die Kinder da seitwärts einfach durchlaufen können also von daher {etwas lachend gesprochen:} spielt das keine //I:((lacht))// große Rolle\* (.)

Das wiederholte Lesen der Spaziergangs Transkripte und eigener Notizen hilft zudem Formulierungen zu finden, die dem Erfahrungsschatz des Kindes entsprungen sein können.

Im Hof faltet Ben sich auseinander, wie ein Papierflieger  
und segelt zielsicher zum Sandkasten.

Wie ein Bagger, ein Laster, ein Bulldozer, buddelt Ben im Sandkasten.

## 5.4 Reformulierung in der Vergangenheitsform

Das Umschreiben in die Vergangenheitsform lässt die Beschreibung zu einer Erinnerung werden. Der Wechsel in die „Ich“-Form bringt uns, die Lesenden, dazu die Perspektive zu ändern, lässt uns die Distanz zum Kind verschwimmen und regt zur Identifikation und Reflexion mit dem kindlichen Ich, jenem beschriebenen und dem eigenen, vergangenem an.

Im Sand vergrub ich meine Hände, ich verbuddelte meine Arme –  
beinahe mich ganz und gar in einem großen Loch.

Ich war der Bagger, der Laster, der Bulldozer, der die Mengen Sand aus dem Boden hob.

## 5.5 *Abstraktion und Dichte*

Durch weitere Arbeit am Text sollen die Ereignisse sich aus dem singulären Erfahrungsschatz lösen und eine allgemeinere Gültigkeit erlangen. Dabei nicht verschwinden dürfen jene Hinweise, die uns den Text datieren und lokalisieren lassen, und ebenso wenig diejenigen, welche Hinweise auf die Position des Kindes in der Gesellschaft geben. Die radikale Kürzung und weitere Verdichtung haben zum Ziel, aus dem Prosatext eine kompakte Miniatur zu gestalten, die auf wenige Worte begrenzt eine „dichte Beschreibung“ bietet.

Irgendwann später riefen sie mich, Papa oder Mama,  
ihre Stimmen fielen wie Würfel aus einem Becher vom Balkon hinab zu mir  
—  
die Zeit im Hof war vorbei.

## 5.6 *Graphische Darstellung*

Die für einen wissenschaftlichen Text zum Teil graphisch auffallende Darstellung wurde dabei nicht aus rein ästhetischen Gründen gewählt, sondern ist Ausdruck einer konzentrierten Auseinandersetzung mit dem Text und der darin beschriebenen Beziehung zur Umwelt. Diese Darstellung dient dem Lesenden als Hilfestellung, das Augenmerk auf jene Aspekte des kindlichen urbanen Lebens zu lenken, welche auf Basis der empirischen Funde als besonders aussagekräftig und sensibilisierungswürdig für das untersuchte Phänomen, der kindlichen Mobilität, herausgearbeitet wurden.

## 5.7 *Auswahl des Titels*

Final bleibt die Auswahl der Überschrift, die, Benjamins Beispiel folgend, mittig und oftmals nur in einem Wort Dinge oder Orte benennt, die das Thema der Miniatur darstellen.

~~Der Hof~~  
~~Der Hinterhof~~  
~~Mein Hinterhof~~  
Ein Hof

Mein Hof  
 Runter in den Hof, alleine,  
 ich quetschte mich durch das geschlossene Tor,  
 zwängte mich durch die Stäbe, erst den Arm, dann den Kopf, dann seitwärts,  
 winzig und schmal, mein Rest.  
 Im Hof faltete ich mich auseinander, wie ein Papierflieger  
 und segelte zielsicher zum Sandkasten.

„Nicht über den Parkplatz!“ hörte ich die Worte meiner Mama im Kopf  
 oder vom Balkon rufend  
 „es könnten Autos kommen.“ – „weiß ich ja..., hatte ich vielleicht  
 nur vergessen.“

Wind  
 war alles was ich hörte, es war ja Sonntag, vielleicht,  
 vielleicht am Nachmittag.  
 Hier war sonst keiner. Nur die kleinen Vögel.

Im Sand vergrub ich meine Hände, ich verbuddelte meine Arme –  
 beinahe mich ganz und gar in einem großen Loch.  
 Ich war der Bagger, der Laster, der Bulldozer, der die Mengen Sand aus dem  
 Boden hob und schob.

Im Blumenbeet kamen die Tulpen langsam aus ihren Zwiebeln.  
 Mama und ich hatten sie hier hingesetzt,  
 sie sollten mal gelb werden oder rot?

Die Blätter fielen mal von den Bäumen  
 oder die ersten Sonnenstrahlen in den Hof zwischen den Häusern  
 unserem und dem der andern.  
 Mama schaute nicht mehr so oft wie früher vom Balkon,  
 trotzdem merkte ich,  
 dass sie manchmal noch über das Gelände schmulte, wenn sie ihren Rauch  
 in die Luft hauchte oder beim Ab- oder Aufhängen der Wäsche – vielleicht  
 auch beim Telefonieren.

Irgendwann später riefen sie mich, Papa oder Mama  
 ihre Stimmen fielen wie Würfel aus einem Becher vom Balkon hinab zu mir  
 –  
 die Zeit im Hof war vorbei.

Langsam  
 ging ich zur Haustür,

ohne dass ich klingelte, wurde der Buzzer gedrückt.  
 Es surrte wie ein Schwarm Stechmücken, die gegen die Zeltwand prallten.  
 Mit meinem ganzen Körpergewicht  
 mit all meiner Kraft stemmte ich mich gegen die Tür,  
 – denn sonst bewegte sie sich kein Stück.  
 Ich kletterte die Treppen hoch, während die Haustür unten ins Schloss fiel.

Vor der offenen Wohnungstür zog ich meine Klettverschlusschuhe aus,  
 stellte sie nebeneinander, das war Papa wichtig, vor die Tür  
 und trat mit meinen gestreiften Socken ein.

### 5.8 *Mein Hof – in der Analyse einer Übergangs- interessierten Kindheits- und Mobilitätsforscherin*

Die Miniaturen konzentrieren sich ganz auf die Erfahrung des Kindes, die Analyse greift die Spuren auf und folgt ihnen, in meinem Fall aus der Perspektive einer am Übergang interessierten Mobilitäts- und Kindheitsforscherin. Die Analyse würde alternativen Pfaden folgen, hätte ich z.B. das freie Spiel, die Mutter-Kind Interaktion oder die Mediennutzung im Blick. Ergänzend beziehe ich andere Forschende im Rahmen von Interpretationsgruppen als Korrektiv mit in die Analyse ein.

Ben lebt in Berlin-Weißensee in einem Mietshaus neueren Datums, sein Alltag und Spiel ist bestimmt von dem Vorhandensein des Hinterhofs, einem regionalen architektonischen Rest der Hobrechtschen Blockrandbebauung, welche seit Mitte des 19. Jahrhunderts das Erscheinungsbild der Mietshäuser und Höfe bestimmte. Er darf bislang noch nicht allein nach draußen, aber er genießt die Freiheit, an einem Ort außerhalb der Wohnung allein sein zu können.

Bens körperliche Dimensionen werden an verschiedenen Stellen relevant, das Hoftor dient zwar als Barriere, aber macht das Hinein- und Hinausgehen nicht unmöglich, denn wie die Mehrheit baulicher Strukturen dienen die körperlichen Dimensionen von Erwachsenen, meist Männern, als Norm und Maßstab, nicht der kindliche Körper. Ebenso reicht der einfache Druck einer Kinderhand gegen die Haustür nicht aus um sie zu öffnen. Bens junges Alter wird auch durch seine Klettverschlusschuhe deutlich, denn diese ermöglichen Kindern, sie alleine an- und auszuziehen ohne Hilfe von Erwachsenen.

Der Hinterhof wird zeitweise Bens eigenes Refugium, in dem er Dinge verändern kann und diese auch über die Dauer eines Besuches hinweg bestehen bleiben können. Hierin liegt ein drastischer Unterschied zu dem Spiel an öffentlichen Orten, wie z.B. einem Spielplatz. Den Sand im für die Kinder vorgesehenen Sandkasten kann Ben nach seinem Belieben bewegen und umgestalten. Diese Möglichkeit, Räume verändern zu können, Dinge zu

bewegen, zählen nach Blinkert (1995) zu den Kriterien, die einen Raum als Aktionsraum für Kinder auszeichnen und höhere Aufenthaltsqualität ermöglichen. Auch bietet dieser Ort die Möglichkeit Veränderungen im Laufe größerer Zeitspannen zu beobachten, die Blumen, die er mit seiner Mutter eingepflanzt hat, kann er beim Wachsen zusehen.

Das Auto erobert sich durch den Parkplatz auch einen legitimen Platz auf dem Hinterhof, die dazu gehörende vulnerable Position des Kindes als Verkehrspfer erlangt auf diese Weise auch in diesem vermeintlich sicheren Raum jenseits der Straße Wirkmächtigkeit. Die erinnerten Worte, nicht über den Parkplatz zu rennen, sind untrennbar mit dem Ort verbunden und zerstören so die vermeintliche Herrschaft des Kindes über den Hof.

Ben ist zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht unabhängig mobil. Obwohl die Eltern Ben an diesem semi-privaten Ort etwas mehr Freiheit als in öffentlichen Räumen zugestehen, bleibt er der Kontrolle seiner Eltern vom Balkon ausgesetzt. Die Eltern haben die Möglichkeit, ihn bei seinem vermeintlich freien Spiel zu beobachten, ohne sich selbst in demselben Raum zu bewegen oder gar gesehen zu werden. Dabei können sie gleichzeitig auch den häuslichen Tätigkeiten eines Mittelschichts-Haushaltes mit eigener Waschmaschine, aber ohne bezahlte Haushaltshilfe nachgehen. Ganz unbeachtet bleiben ihre Aktivitäten nicht, denn Ben zeigt durchaus ein Bewusstsein für sein punktuell beobachtet werden.

Ben muss während dieser Zeit nichts teilen, nichts tun und auf niemanden achten. Er ist alleine an einem Ort und kann diesen „leben“ wie es ihm gefällt, auch hierin liegt ein deutlicher Unterschied zum öffentlichen Spielplatz, der die Begegnung mit anderen Kindern oder den Aufenthalt mit den eigenen Geschwistern und Eltern wahrscheinlicher machen.

Der Hinterhof wird auch von weiteren Kindern aus Berlin Weißensee relevant gemacht und der Hof gehört dabei stets zum eigenen Zuhause. Trotz unterschiedlicher architektonischer bzw. ästhetischer Ausführungen verfügen sie über eine vergleichbare Funktion als Zwischenraums in zweierlei Hinsicht. Zum einen handelt es sich um den ersten Ort außerhalb der Wohnung oder des Hauses, an dem das Kind sich unbeaufsichtigt an der frischen Luft aufhält, an einem Ort, der einem privaten Ensemble zugehört, aber dennoch eine breitere Öffentlichkeit bereithält als z.B. ein privater Garten, da die Höfe allen Hausbewohner\*innen offenstehen. Zum anderen entsteht dieser Zwischenraum zumeist zwischen weiteren Aktivitäten und füllt eine Zwischenzeit im familiären Alltag, denn die Nähe zur Wohnung erlaubt auch kurze Spielphasen zwischen verschiedenen Verpflichtungen und Routinen.

Während Ben sein Tun während der Zeit im Hof selbst bestimmen kann, wird der Zeitrahmen von seinen Eltern vorgegeben und an die Gesamtchoreografie des familiären Alltags angepasst – in diesem Fall die Dauer des Mittagsschlafes der kleinen Schwester. Diese Relationalität zwischen Kindern, Geschwistern und Eltern finden sich in fast allen Miniaturen wieder und

stellen den Begriff der „unabhängigen“ Mobilität von Kindern immer wieder grundlegend in Frage.

## **6 Potenziale der Textform Miniatur als neuer Zugang der Kindheits-; Mobilitäts- und Übergangsforschung**

Diese und weitere Miniaturen ermöglichen den Lesenden Einblicke in die Erfahrungen der Großstadt, wie sie sich im Leben von Kindern der Mittelschicht widerspiegeln (vgl. Benjamin). Dabei leistet die Miniatur nicht nur eine Übersetzung – aufgrund der Erhebungssprache (zum Teil Englisch) –, sondern führt auch die durch die unterschiedlichen Erhebungstechniken produzierte Materialien (Tonspur, Bilddatei) und den daraus resultierenden unterschiedlichen Textformen (Transkript, Beobachtungsprotokoll, Feldnotiz) zusammen. Sie fast dabei unterschiedliche Materialarten und Datensorten gleichwertig mit dem Ziel zusammen, Bilder entstehen zu lassen, welche, wie Jornitz es nennt, zu einer „Sensibilisierung für alltägliche Kindheitsphänomene“ (vgl. Jornitz 2013) führen, in meinem Falle den unterschiedlichen Spielarten kindlicher urbaner Mobilität.

Miniaturen zeigen in Kürze die Pluralität und Diversität kindlicher Bewegungsformen im städtischen Raum und beleuchten zentrale Orte und Aspekte der individuell definierten Nachbarschaften. Aufgrund ihres Abstraktionsgrades lassen sie aber auch Interpretationen über den Einzelfall hinaus zu, denn neben den individuellen Mobilitätserfahrungen von Kindern in ihren Nachbarschaften erlauben sie, die Spezifika einer Berliner oder New Yorker Kindheit um 2018 pointiert herauszustellen. Es geht hierbei nicht um ihre Singularität, sondern um „das Spezifische am individuellen Fall“ (vgl. Bude 1993: 425). In dieser Hinsicht eignen sie sich gut, um vergleichende Studien zu bereichern, denn in einem Nebeneinanderlesen treten die vielschichtigen Unterscheidungen zutage, die Kindheiten in New York und Berlin vor und nach dem Übergang zur selbstständigen Mobilität ausmachen. Eben jene Zusammenstellung der verschiedenen Miniaturen, die sich jeweils spezifischen Zeitpunkten des Übergangs zur unabhängigen Mobilität widmen, umstellt auf diese Art den Übergangsmoment, ohne ihn konkret identifizieren und benennen zu können. Miniaturen eignen sich die verdeckten Beziehungen zwischen Mobilität, Wahrnehmung und Bedeutung zu zeigen – und dies nicht nur in der Kindheitsforschung, sondern überall dort, wo räumliche Praktiken in ihrem Facettenreichtum sensorischer Erfahrungen, Erinnerungen und Bedeutungen jenseits der verbalen Äußerungsakte erfasst werden sollen.

Neben ihrer Funktion als Analyseschritt im Rahmen einer Arbeit könnten Miniaturen auch nach dem Vorbild der ethnografischen Vignette (vgl. Skil-

ling & Stylianides 2019) zu Beginn von Forschungsprojekten nutzbar gemacht werden, indem sie im Rahmen von Gruppendiskussionen oder Interviews anregen und Einstellungen offenlegen, die zu einem besseren Verständnis des Phänomens führen könnten.

Im Rahmen meiner Dissertation eröffnen die Miniaturen eine alternative Perspektive zu den historischen und machtsensiblen Dispositiven, welche sich um kindliche Mobilität bilden. Die Miniaturen stehen dabei weder *im Kontrast zu* noch als *Illustration bei* den Dispositiven, sondern als eine alternative Perspektive *daneben*.

## Literaturverzeichnis

- Adey, P. (2017). *Mobility*. Florence: Taylor and Francis (Key Ideas in Geography).
- Andresen, S., Fegter, S., Iranee, N., & Bütow, E. (2016). Doing urban family. Städtischer Raum und elterliche Perspektive auf Kindheit. *Zeitschrift für Pädagogik* 62(1), 34–47.
- Benjamin, W. (1987). *Berliner Kindheit um neunzehnhundert*. [Fassung letzter Hand und Fragmente aus früheren Fassungen], 1. Aufl. Frankfurt: Suhrkamp.
- Benjamin, W. (1991). *Berliner Kindheit um neunzehnhundert*. [Fassung letzter Hand und Fragm. aus früheren Fassungen], 4. Aufl. Frankfurt: Suhrkamp.
- Blinkert, B. (1995). *Aktionsräume von Kindern in der Stadt: Eine Untersuchung im Auftrag der Stadt Freiburg*. Freiburg: Schriftenreihe des Freiburger Instituts für Angewandte Sozialwissenschaft e.V.
- Bude, H. (1993). Die soziologische Erzählung. In T. Jung & S. Müller-Doohm (Hrsg.), „Wirklichkeit“ im Deutungsprozeß: *Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (S.409–429). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Christensen, P., Mikkelsen, M. R., Nielsen, T. A. S., & Harder, H. (2011). Children, Mobility, and Space: Using GPS and Mobile Phone Technologies in Ethnographic Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 5(3), 227–246. <https://doi.org/10.1177/1558689811406121>
- Christensen, P. & Cortes-Morales, S. (2017). Children`s Mobilities: Methodologies, Theories, and Scales. In C. Ni Laoire, A. White, & T. Skelton (Hrsg.), *Movement, Mobilities, and Journeys* (S. 13–44). Singapore: Springer Singapore.
- Cloos, P., Oehlmann, S., Sitter, M. (2013). Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Schröer, W.,Stauber, B.,Walther, A.,Böhnisch, L.,Lenz, K. (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim München: Beltz Juventa, S. 547-567.
- Ergler, C. R. (2020). *The power of place in play: A Bourdieusian analysis of Auckland children's seasonal play practices*. Columbia University Press. <https://cup.columbia.edu/book/the-power-of-place-in-play/9783837636710>.
- Foucault, M. (1986). *Sexualität und Wahrheit*. [Neuaufll.], 11. Tsd. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Gansel C. (2014). "Da drinnen noch einmal zu sein, dort noch einmal einzutreten." Oder vom Versuch Kindheit zu erinnern. In C. Roeder (Hrsg.), *Topographien der Kindheit. Literarische, mediale und interdisziplinäre Perspektiven auf Orts- und Raumkonstruktionen* (S. 59–82). Bielefeld: transcript-Verl. (Lettre).
- Hart, R. (1978). *Children's Experience of Place: A developmental Study*. New York.: Irvington Publishers.
- Hillman, M., Adams, J., Whitelegg, J. (1990). *One False Move – A Study of Children's Independent Mobility*. London: Policy Studies Institute.
- Jornitz, S. (2013). *Erinnern der Kindheit als Verfahren der Impfung–Pädagogische Einsichten aus Walter Benjamins Berliner Kindheit. Erinnern & Vergessen*. Online verfügbar unter [http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/ibw/Jornitz\\_Benjamin\\_2013.pdf](http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/ibw/Jornitz_Benjamin_2013.pdf), zuletzt geprüft am 11.05.2020.
- Kullman, K. (2010). Transitional geographies: Making mobile children. *Social & Cultural Geography – SOC CULT GEOGR 11*, 829–846.
- Larouche, R. (2018). *Children's Active Transportation*. Amsterdam et al.: Elsevier.
- Lindner B. (2014). Vom »sentimentalischen« Kinderbild zur Topographie der Kindheit. In C. Roeder (Hrsg.), *Topographien der Kindheit. Literarische, mediale und interdisziplinäre Perspektiven auf Orts- und Raumkonstruktionen* (S. 41–58). Bielefeld: transcript-Verl. (Lettre).
- Manderscheid, K. (2014). The Movement Problem, the Car and Future Mobility Regimes: Automobility as Dispositif and Mode of Regulation. *Mobilities 9* (4), 604–626.
- Manderscheid, K., Schwanen, T., & Tyfield, D. (2014). Introduction to Special Issue on 'Mobilities and Foucault.' *Mobilities*, 9(4), 479–492.
- Muchow, M. (2012). *Der Lebensraum des Großstadtkindes* (hrsg.v. I. Behnken & M.-S. Honig). Neuauflage. Weinheim. Beltz Juventa.
- Nansen, B., Gibbs, L., MacDougall, C., Vetere, F., Ross, N. J., McKendrick, J. (2015). Children's interdependent mobility: compositions, collaborations and compromises. *Children's Geographies 13* (4), 467–481.
- Pink, S. (2012). *Situating everyday life. Practices and places*. 1. publ. London: Sage.
- Rieger-Ladich, M. (2014). Erkenntnisquellen eigener Art? Literarische Texte als Stimulanzien erziehungswissenschaftlicher Reflexion. *Zeitschrift für Pädagogik 60*(3), 350–367.
- Shaw, B., Bicket, M., Elliott, B., Fagan-Watson, B., & Mocca, E. with Hillman, M (2015). *Children's Independent Mobility: an international comparison and recommendations for action*. London: Policy Studies Institute.
- Skilling, K. & Stylianides, G. J. (2019). Using vignettes in educational research: a framework for vignette construction. *International Journal of Research & Method in Education, 43*(5), 1–16. DOI: 10.1080/1743727X.2019.1704243.
- Templeton, T., (2020). 'That street is taking us to home': Young children's photographs of public spaces. *Children's Geographies*, 18(1), 1–15.
- Zeiber, H., & Zeiber, H. (1994). *Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern*. Weinheim: Juventa.



# „Dazwischen?“ – Ambivalenz und Ambiguität im Kontext von Jugendweihe

*Julia Prescher*

## 1 Einleitung

Der thematische Schwerpunkt dieses Bandes macht darauf aufmerksam, dass sich Übergänge über die gesamte Lebensspanne erstrecken und alle Lebensalter betreffen. Dieser Beitrag greift Übergänge zwischen Lebensaltern in Gestalt ritueller Praktiken auf, die das Älterwerden zum Gegenstand haben (zu Übergangsritualen allgemein Sting 2013). Am Beispiel von Jugendweihe<sup>1</sup> wird gezeigt, wie der Prozess, den die Übergangssubjekte durchlaufen, Erfahrungen von Uneindeutigkeiten und Widersprüchen begünstigt und die Auseinandersetzungen mit diesen zu einem Teil der Transformationspraxis wird. In diesem Zusammenhang diskutiert der Beitrag wie Zuschreibungen, Adressierungen und Anforderungen (vgl. Wanka et al. 2020) an die Übergangssubjekte „anders“ zu werden, mit Ambivalenz und Ambiguität verbunden sind. Herausgearbeitet wird, an welchen Stellen Uneindeutigkeiten und Unsicherheiten in Übergangsprozessen konstitutiv sind.

Jugendweihe und Jugendfeier entwickeln sich seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert als Initiationspraxis, die den Abschied vom Kindsein und die Aufnahme in die Gemeinschaft Erwachsener vollzieht – wäre da nicht Jugend dazwischen. In der Gegenwart wird kritisch diskutiert, inwiefern sie für die Altersgruppe von 14- bis 15-Jährigen überhaupt einen Übergang in Erwachsenenheit leisten kann (Griese 2000; Eschler & Griese 2002; Eulenbach & Soremski 2018). Traditionell finden diese Feiern zum Zeitpunkt der Schulentlassung und des Übergangs in den Beruf bzw. in Ausbildung statt, sowie im Zusammenhang mit Mündigkeit innerhalb einer Gemeinschaft. Jugendweihe wird nicht von Jugendlichen selbst gestaltet, sondern historisch wechselnd von unterschiedlichen Organisationen und Gemeinschaften (wie z.B.

1 Die hier verwendeten Daten entstammen dem ethnografisch forschenden Promotionsprojekt „Jugendweihe machen – rituelle Praxis der Übergangsgestaltung“, welches im Kontext des DFG-geförderten Graduiertenkollegs „Doing Transitions“ entstanden ist. Die Studie fokussiert die Praktiken der Gestaltung von ‚Jugendweihe‘ als Übergang im Lebenslauf und folgt dem Prozess der Initiation über mehr als ein Jahr, durch die Begleitung von neun Jugendweihen im Jahr 2016.

Freireligiöse, oder Freidenker). Über die unterschiedlichen Entwicklungen von Jugendweihen im historischen Kontext hinweg sieht Hallberg übergreifende Kennzeichen in Kirchenkritik, Humanitätsgedanke, Mündigkeitsverständnis und einem feierlich-sentimentalen Weiheverständnis der Aufnahme (vgl. Hallberg 1977: 5). Verschiedene Praktiken organisieren bereits im Vorfeld der eigentlichen Jugendweihefeier, das vorbereitende Jugendweihejahr, wie z.B. im Rahmen von Jugendarbeit angebotene Kurse oder die Vorbereitungen einer Familienfeier. Zu einer Jugendweihefeierstunde gehören traditionell Programmpunkte wie Musik, Gesang, Tanz und Rezitationen. Die Weihe bildet den inneren Kern der Jugendweihe (Kauke-Keçeci 2002), bei der die Familienangehörigen der Jugendlichen das Publikum bilden. Im Anschluss wird privat gefeiert, je nach lokaler Tradition auch in der Peergroup (Prescher & Walther 2018).

Im ersten Teil des Beitrags werden im Folgenden heuristische Konzepte von Ambivalenz (Lüscher 2011) und Ambiguität (Turner 1998) vorgestellt und ihre Anschlussfähigkeit an „Doing Transitions“ (Stauber & Walther 2018; Walther et al. 2020) diskutiert. Wie unklare Vorstellungen von dem, was passiert und sich widersprechende Anforderungen und Zuschreibungen die Transformation für die Intitiand:innen im Übergang erfahrbar macht (Friebertshäuser 2020), wird im anschließenden Teil des Beitrags an exemplarischen Materialauszügen aufgezeigt. Einmal am Beispiel einer historisch entwickelten, mehrdeutigen Figur der Jugend bzw. Jugendlichen (Ferchhoff 2011), die in wissenschaftlichen Diskursen und in der Praxis gleichermaßen zu Widersprüchen und Uneindeutigkeiten führt, wohin Jugendweihe als Übergang führt. Zum anderen in die mit Alters- und Geschlechterdifferenzen verbundenen Ambivalenzen, die in Jugendweihen konstitutiv für die Herstellung und Gestaltung eines Übergangs sind (Stauber 2020), insbesondere für die Bewältigung des Älterwerdens (Pinhard 2002). Diese stehen im Zusammenhang mit veränderten Freiheiten und Pflichten und stellen Jugendweihe als Statusübergang in einen Zusammenhang mit veränderter Autonomie sowie Jugendkulturen (Feige 2000). Im abschließenden Teil des Beitrags wird der Vorschlag unterbreitet, Ambivalenz und Ambiguitätskonstruktionen zum Ansatzpunkt zu nehmen, Transformation als Veränderung von Anforderungen und (Selbst-)Zuschreibungen zu beforschen, die sich nicht in Eindeutigkeiten erschöpfen, sondern in denen Mehrdeutigkeiten und Widersprüche bestehen. Sie können dabei ein zentraler Teil der performativen Aneignung, Aushandlung und Prüfung in den Prozessen sein, die die Übergangssubjekte durchlaufen und die durch andere bezeugt und mitgestaltet werden.

## 2 Ambiguität und Ambivalenz als heuristische Zugänge zu Transformationsprozessen

Übergänge im Lebenslauf werden mit der Perspektive „Doing Transitions“ in ihrer Praxis und in verschiedenen Formen und Gestaltungsweisen beforscht (Walther et al. 2020). Das heuristische Verständnis setzt an der Vollzugswirklichkeit sozialer Zustandswechsel an und fragt, wie Übergänge gemacht werden (Wanka et al. 2020). Die sozialen Vollzüge werden in diesem Kontext relational auf unterschiedlichen Ebenen im gemeinsamen Austausch beforscht, der Ebene der individuellen Bewältigung, der institutionellen Regulierung und der diskursiven Artikulation (Stauber & Walther 2018). Übergang bildet hier ein heuristisches Konzept zur Analyse von sozialen Zustandswechseln (Wanka et al. 2020: 19f.) und Transformation (Friebertshäuser 2020). Zu den zentralen Wegmarken dieses Ansatzes gehört eine Anbindung an unterschiedliche „Doing“ Ansätze, wie Doing Differences (Stauber 2020) und praxeologische Überlegungen, die die zeitlich-räumliche Streuung unterschiedlicher Praktiken fokussieren, die sich zu Übergangsprozessen bündeln (Wanka 2020).

Einen zentralen Einsatz für Gedanken zur Bedeutung von Uneindeutigkeiten oder Mehrdeutigkeiten in Übergängen bildet die Beobachtung, dass sich diese Praktiken und Prozesse performativ auf die Veränderung von Normativitäten, Adressierungen und Zuschreibungen beziehen (Wanka 2020: 197f.). In diesem Zusammenhang unternimmt dieser Beitrag den Versuch, theoretische Anschlüsse zu zeigen, mit denen Übergänge als ambivalente Erfahrung(-szeitenräume) zugänglich werden und ihre ambiguitiven Konstruktionen in den Blick kommen. Am Beispiel der Statustransformation, die mit Jugendweihe hergestellt und gestaltet wird, zeigen sich die verschiedenen Einsätze performativer Aufforderung „anders“ zu werden und anders zu sein, d.h. im Prozess des Übergangs mit neuen und veränderten (Selbst-)Zuschreibungen konfrontiert zu sein (hierzu Kapitel drei). Ambiguität und Ambivalenz können genutzt werden, um die Praxis der Transformation von (Selbst-)Zuschreibungen in Übergängen in den Blick zu nehmen. Damit greift dieser Beitrag ein für Übergangsforschung nicht ganz neues, aber aktuelles Thema auf (Friebertshäuser 2008; Sting 2013). Bereits Arnold van Gennep (1909/1986/2005) und Victor W. Turner (1969/2005) haben in ihren Arbeiten zu Ritualen des Übergangs deutlich gemacht, wie eine Schwellen- oder Umwandlungsphase in Übergangsprozessen das Scharnier für die Statusveränderung bildet. Die Beobachtungen dieser frühen Beiträge können gegenwärtige Forschungen und Perspektiven inspirieren, die Prozessen der Transformation und die Figuren der Übergangssubjekte in den Blick zu nehmen, aber auch zu reflektieren zwischen welchen voneinander abgegrenzten sozialen und kultu-

rellen Bereichen Übergänge überführen – hier am Beispiel der Grenzen zwischen Lebensaltern.

Van Genneps Arbeit weist mit seiner vergleichenden Betrachtung unterschiedlicher Rituale auf die Bedeutung der Strukturierung von Übergängen hin. Ihre Gliederungen in Phasen und ihre Dramaturgien von Trennung, Umwandlung und Angliederung (van Gennep (1909/1986/2005) ist seither ein prominenter Bezugspunkt für Forschungen zu rituellen Übergängen (Wanka et al. 2020). Die Schwellen oder Umwandlungsphase in Übergängen zeichnet sich nach Turner durch Ambiguität aus, in der die Übergangssubjekte nicht mehr sind was sie waren, aber auch noch nicht was sie werden sollen. Um dies sichtbar und erfahrbar zu machen, kommen Praktiken und Symbole zum Einsatz, die eine „Andersheit“ im Zeichen von Transformationen sichtbar machen und performativ einsetzen. Die Subjekte, die Übergänge durchlaufen und mitgestalten, werden in Übergangsrituale von einem relativ stabilen und normativ gesetzten Zustand in einen anderen überführt. „Passierende“ (Turner 1998: 251) oder auch „Grenzgänger“ (Turner 1998: 251) treten in der Umwandlungsphase von Übergängen in den Bereich der Antistruktur. Die „Schwelle“ weist im Übergang besondere Merkmale und Eigenschaften auf und kann spezifische Figuren oder Gemeinschaften hervorbringen, die Turner unter dem Begriff Liminalität fasst. *„Schwellenwesen sind weder hier noch da, sie sind weder das eine andere, sondern befinden sich ‚zwischen‘ den vom Gesetz, der Tradition, der Konvention und dem Zeremonial fixierten Positionen.“* (Turner 1998: 251) Die Communitas besteht aus Subjekten, die gleichsam einen Übergang durchlaufen und eine Beziehung eingehen, die von Statuslosigkeit geprägt ist. Diese Communitas unterscheidet Turner zu anderen Gemeinschaften, da sie sich nicht in „Bereichen des Alltagslebens“ (Turner 1998: 252) konstituiert, sondern in Übergängen. Was Schwellenwesen und Schwellenzustände markiert, ist eine „Unbestimmtheit“ (Turner 1998: 251) und eine ‚Andersheit‘.

Mit Anschluss an dieses Verständnis kann nach den Symbolen, Figuren und auch Dingen, gefragt werden, die diese Ambiguität und Unbestimmtheit einer Schwelle im Übergang markieren. Turners Beitrag weist auch darauf hin, dass Übergänge an Konstruktionen von Zuständen gebunden sind, zwischen denen sie überführen. *„‚Zustand‘ ist ein umfassenderer Begriff als ‚Status‘ oder ‚Amt‘ und bezeichnet jeden kulturell definierten, stabilen oder wiederkehrenden Zustand.“* (Turner 1998: 251). Zustände als „Reihe kultureller Bedingungen“ (*ebd.*) die relative Dauerhaftigkeit besitzen sind an Normalitätsvorstellungen und Normativitäten gebunden und bilden die Referenzpunkte für Übergänge. Ambiguität deutet auf die Prozesse der Veränderung und die Kategorien mit denen diese Veränderungen in der Praxis verwirklicht werden. Über Ambiguität werden Zuschreibungen sichtbar, die sich auf die Veränderung und Transformation der Übergangssubjekte richten und diese hervorbringen. Diese Subjekte können spezifische Privilegien haben, Aufga-

ben erfüllen, Eigenschaften zugewiesen bekommen und Tabus unterliegen. Weiterhin verweist Ambiguität im Zusammenhang mit Übergängen auf die Unsicherheiten, denen die Übergangssubjekte über die Markierung bestimmter Zuschreibungen und den Einsatz bestimmter Praktiken durchleben.

Nicht nur Ambiguität, sondern auch das Konzept von Ambivalenz, kann für Übergangsforschung Anregungen für die Auseinandersetzung mit Uneindeutigkeiten bieten. Kurt Lüscher<sup>2</sup> offenes Ambivalenzverständnis stellt eine besondere Anschlussfähigkeit für „Doing Transitions“ über die Bedeutung von Performativität her (Lüscher 2011: 377).

„Der Begriff der Ambivalenz dient dazu, eine bestimmte Art von Erfahrungen zu bezeichnen. Sie treten auf, wenn Menschen auf der Suche nach der Bedeutung von Personen, sozialen Beziehungen und Tatsachen, die für Facetten ihrer Identität und dementsprechend für ihre Handlungsbefähigung wichtig sind, zwischen polaren Widersprüchen des Fühlens, Denkens, Wollens oder sozialer Strukturen oszillieren, die zeitweilig oder dauernd unlösbar scheinen. Dabei können persönliche Beeinflussung, Macht und Herrschaft von Belang sein.“ (Lüscher 2011: 378)

Übergänge im Lebenslauf scheinen geradezu prädestiniert dafür Ambivalenzverfahren durch die Art und Weise ihrer Gestaltung eines „Dazwischen“ zu provozieren. Es wäre empirisch nachzuvollziehen, wie sich gleichzeitig gültige, polare Widersprüche im Kontext veränderter Zuschreibungen, Anforderungen und Adressierungen in Übergängen ergeben.

Für Forschungen, die das Subjekt, den Verlauf und Prozess eines Übergangs fokussieren können, ambivalente Erfahrungen auf die Verläufe von Veränderungen der (Selbst-)Zuschreibungen in Übergängen hindeuten – als „Oszillieren“ (Lüscher 2011: 379) oder „[...] Hin und Her, Zweifeln oder Schweben“ (Lüscher 2011: 379) im sozialen Zustandswechsel. Wird der neue Status im Übergangsprozess eingesetzt, können Ambivalenzen zwischen alten und neuen „Seins-Pflichten“ entstehen. Vor allem dann, wenn Übergänge soziale Grenzen (re-)produzieren (Bourdieu 1990), wie die zwischen Kindern und Erwachsenen. Performativität in Statusübergängen mit bedeutet, „ein Sosein oder eine Kompetenz instituieren [...], ein Sein-Dürfen durchsetzen, das ein Sein-Müssen (oder eine Seins-Pflicht) ist. [...] Der Indikativ wird ein Imperativ.“ (Bourdieu 1990: 87) In diesen Zusammenhängen entsteht Raum für die Erfahrung von Ambivalenzen, wie im nachfolgenden Teil an Materialbeispielen weiter ausgeführt wird.

- 2 Die Überlegungen dieses Beitrages wurden während eines Vortrags auf einem Symposium zum Thema Ambivalenz und Übergänge diskutiert. Ich möchte dem interdisziplinären Arbeitskreis Ambivalenz, um Kurt Lüscher, an dieser Stelle für Anregungen und Diskussion danken.

### 3 Empirische Beispiele für Uneindeutigkeiten im Übergang

Das folgende Material entstammt einer ethnografischen Studie (Prescher 2024) zur Praxis von Jugendweihe. Diese folgt dem Interesse anhand des praktischen Vollzugs die Transformationsprozesse der rituellen Subjekte (Jugendweihlinge) zu rekonstruieren. Hierzu wurden Jugendweiheteilnehmer\*innen über mehr als ein Jahr hinweg, zusammen mit Akteuren ihres häuslichen Umfeldes im Prozess ihrer Vorbereitung, während der Durchführung und im Nachgang der Jugendweihen begleitet. Die Erhebung und Auswertung des Materials erfolgte in Anlehnung an die Grounded Theory (Glaser & Strauss 1979) und mithilfe situationsanalytischer Mapping-Strategien nach Clarke (2012), um insbesondere die Bedeutung von Diskursen und nicht-menschlichen Aktanten einzubeziehen. Im Material dokumentieren sich unterschiedliche Ambivalenzen (Zwiespältigkeit) und Ambiguität (Mehrdeutigkeit, Unvorhersehbarkeit) von denen nun einige Beispiele vorgestellt werden.

„Wohin führt Jugendweihe (heute)?“

Ein erstes Beispiel für Ambivalenz und Ambiguität findet sich im Kontext von Jugendweihe bereits im Forschungsstand. Darin dokumentiert sich eine zeitkritische Frage nach der Aktualität und Einlösbarkeit des Anspruchs, Jugendweihe könne 14- bis 15-Jährige in den Kreis der Erwachsenen aufnehmen. Angesichts der Ausdifferenzierung und Entgrenzung der Jugendphase und des Lebens(ver)laufs scheint dem Übergangsritual, der Übergang zu fehlen. So resümiert Griese:

„Die Theorie-Beiträge zeigen m.E. übereinstimmend, daß Rituale allgemein und insbesondere kollektive Übergangsrituale im Jugendalter angesichts des sozio-kulturellen Wandels der Gesellschaft [...] keinen Ort und keinen adäquaten Zeitpunkt mehr haben, gleichsam überflüssig sind und auch keine Legitimation mehr haben, da ihnen der Gegenstand abhand gekommen ist [...]“ (Griese 2000: 7f.).

Übrig bleibt der „Kampf um Rituale“ des Übergangs als institutionelle "Erziehungsinstanzen", eine „Mythisierung der Jugend“ durch die beteiligten Institutionen und der Wandel hin zu einem kommerzialisierten Familienfest oder -Event (Griese 2000: 8). Diese Argumentation rekurriert dabei vor allem auf Jugendverständnisse, die Jugend selbst als Übergang verstehen (Feige 2000; Ferchhoff 2011) und die fehlende Ernsthaftigkeit in der Gestaltung eines Übergangs in das Erwachsenwerden. Das Potenzial für Ambivalenz ergibt sich aus der Frage, wohin Jugendweihe führt (Jugend und/oder Erwachsenenalter) und was sie bewirkt. Diese Frage und das Ringen um Antworten zeigen sich auch in der Praxis von Jugendweihe.

Der nachfolgende Auszug entstammt einem Internetblog einer heute 19-Jährigen. In diesem bearbeitet sie ihre anstehende Jugendweihe wenige Tage vor ihrer Feier. Kindheit und Erwachsenenheit wird gegenübergestellt, während Jugend schweigsam im Dazwischen verbleibt. Der Abschnitt zeigt, wie Jugendweihe einen Zeitpunkt und Rahmen für die Auseinandersetzung mit veränderten Anforderungen setzt und dabei eine (Selbst-)Positionierung abverlangt.

„GERADE jetzt vor der Jugendweihe, wo jeder denkt er muss uns Kids daran erinnern, dass wir bald erwachsen sein werden. Einfach so erwachsen. Über Nacht? Und was heisst es denn eigentlich Erwachsen zu werden? [...] Ihr kennt ja sicher auch diese typischen Erwachsenen-Sprüche. So etwas wie: Also bei uns war das alles ganz anders, wir hätten uns das nie erlauben können [...]. Ihr wisst was ich meine. Sind wir also erwachsen, wenn wir so etwas dann auch sagen? [...] Erinnern wir uns dann daran, wie doof wir diese Sprüche immer fanden? [...] Ich finde ja, dass dieses Erwachsenwerden oft wie etwas Negatives klingt und darum habe ich mich gefragt: Will ich das denn wirklich, oder muss ich es sowieso? Kann ich auch noch Kind bleiben, oder geht das dann nicht mehr? Soll ich meine Jugendweihe absagen? Ha, ha, das kommt doch gar nicht in Frage! Ich freue mich darauf und ich habe mir ganz fest vorgenommen, dass ich einfach ein ganz anderer Erwachsener werde und mir damit auch noch so richtig Zeit lasse!“ (Lenas Blog 16.05.2016)

Dücker verweist darauf, dass Rituale in modernen Gesellschaften v.a. Initiationen nur „fakultativ“ sind, besonders vor dem Hintergrund „kodifizierten Rechts“ „[...] indem oder dadurch, dass sie [Rituale] aufgeführt werden, bewirken sie, was sie darstellen. Ob und welche Wirksamkeit daraus folgt, bleibt aber jeweils offen. Insofern sind rituelle Transformationen Schecks für die Zukunft.“ (Dücker 2006: 35) Jugendweihe zielt performativ-symbolisch auf mimetische Lernerfahrungen im Ritual, die auf einen künftigen Alltag hin übertragbar sein können. Hierfür wird eine uneindeutige Position genutzt, in der Jugend und Erwachsenwerden miteinander verbunden werden, aber unterschiedliche Pole ausmachen. Jugend gewinnt in diesen praktischen Vollzügen erst durch die Relationierung mit anderen Lebensaltern wie Kindheit oder Erwachsenenheit (Fangmeyer & Mierendorff 2017) Kontur. Eine Antwort auf die Frage, wohin Jugendweihe führt, ist damit mehrdeutig: in das Erwachsenwerden und Jugendlichsein. Jugendweihe ist hier der Beginn eines längeren Initiationsprozesses, mit dem auch der eigenkulturelle Wert von Jugend angesprochen wird, wie die nachfolgenden Passagen zeigen.

„Privilegien und Pflichten der Jugendweihlinge als Schwellenfiguren“

Verschiedene Ausdeutungen und Aneignungen des Übergangs finden sich auch in einem generationalen (Fuchs 2018) und biografischen Sinn (Schmidt-Wellenburg 2003). Die Jugendweihen der Großeltern und Elterngenerationen, deren Jugenden und Erwachsenwerden wird mit den Jugendweihen der Heranwachsenden zum Bezugspunkt für die Thematisierung unterschiedlicher gesellschaftlicher Bedingungen und Erfahrungen. Gleichzeitig stellt Schmidt-Wellenburg (2003) eine biografische Relevanz für die Jugendlichen im Sinne

der Inszenierung eines Wendepunktes fest, weil Jugendweihe „[...] für alle Beteiligten eine Möglichkeit der Biografiekonstruktion unter Zuhilfenahme des tradierten biografischen Schemas [ist], das die Wahrnehmung des eigenen, aber auch fremder Lebensläufe als Biografie organisiert“ (Schmidt-Wellenburg 2003: 353), worüber gleichsam (normatives) Wissen über Jugend reproduziert wird. Folgende Gesprächssituation zwischen Familienmitgliedern anlässlich der Jugendweihe, zeigt in diesem Kontext die Auseinandersetzungen mit der Frage, ob Jugendweihe jugendlich macht.

- Oma: -merkst du, dass du jugendlich wirst ab Juni?
- Klaus: (lacht)
- Nora: nee
- Oma: nich, auch gut, nämlich nich (nickt zur Forscherin)
- Nora: ja doch abends merk ich es, da ist man Volljährig, da hat man einen (.)
- Opa: -ab 21 Fräulein
- Klaus: -(?) zählt  
jugendlich
- Nora: ab Juni jugendlich
- Opa: nee ab fünften Juni seid ihr dann jugendlich
- Nora: nein Klaus ist ja schon
- Opa: -ach Klaus ist ja schon
- Nora: -Klaus ist es ja schon na naja dann also, (?)  
der bleibt jugendlich
- Opa: -das merkt man aber am Klaus
- Klaus: (lacht) @ja@ also ich, gibt da aus meiner Sicht keinen (Oma: -ja)  
keinen keinen äh ([...]) wo du sagst dann hier ist plötzlich na du bist  
jetzt ein Jugendlicher das, das, das gibt es gar nicht
- Opa: -du bist jetzt jugendlicher irgendwie, ne ne Station im Leben  
weiß du, aber nicht als ob jetzt bist, bin ich verheiratet.
- Klaus: - ja das gibt es gar nicht
- Opa: -das ist irgendwie ein Ab-  
schnitt
- Klaus: ja ja
- Oma: oh jetzt hab ich Jugendweihe (?) naja

Opa: -das ist ne Feier. da kommen sie alle. da krieg ich Kohle. und am nächsten Tag geh ich wieder in die Schule.

Nora: ja das ist eigentlich bloß ne persönliche

Opa: -und ich finde das aber schön, wenn die das so organisieren würden, dass die da dieses Vorbereitungsjahr. find ich nicht schlecht und ich würde das wirklich begrüßen, dass die das einführen. man kann ja auch mal Pflichten machen. ein paar Pflichten

Nora: -nee die gibt's nicht mehr

Opa: ja die gibt's nicht mehr. leider" (Noras Jugendweihe 2016)

Eltern und Großeltern hatten während der DDR noch an verbindlichen Vorbereitungsstunden teilgenommen, die nach der Wiedervereinigung Deutschlands mehrheitlich zwar angeboten werden, aber freiwillig sind. Der Zeitpunkt des Übergangs in weiterführende Schulen oder in eine Ausbildung lag nur wenig später als die Jugendweihen, womit sich auch der seit der Einschulung zusammenhängende Klassenverband trennte. Diese Erfahrungswelten und Bedingungen unterschiedlicher Generationen führen Jugendweihe in den Bereich ambivalenter Bedeutung für die nachwachsende Generation. Während für die älteren Generationen eine Familiarisierung von Jugendweihe diskutiert wird, ist es die Eventisierung der Initiationsfeier für die jungen Generationen (Griese 2000). Da Jugendweihepraxis eine mehrgenerationale Praxis ist, schafft sich so die Gelegenheit und Notwendigkeit in der Gemeinschaft Änderungen und Neuerungen zu reflektieren. Der Großvater wendet kritisch ein, mit der bloßen Feier, die Pflichten zu vernachlässigen und damit die Ernsthaftigkeit der Initiation ins Erwachsenwerden. Der Zuspruch, jugendlich zu werden, muss vor den Großeltern verteidigt werden. Beides, Erwachsenwerden und Jugendlichsein (und werden) ist aus den Perspektiven der Heranwachsenden eine mit Jugendweihe selbst zu gestaltende Aufgabe. Im Unterschied zu den Bedingungen der Großeltern, erfolgt der Übergang nicht durch von außen gesetzte, veränderte und kollektive Anforderungen. Sondern diese Übergänge haben sich individualisiert. Das rückt moderne Jugendweihen auch in den Bereich der Selbstinitiationen (Stauber 2016) und schafft im Ritual ambivalente Erfahrungsräume zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung.

Nora bringt in dieser Passage ein, dass Jugend am Abend der Jugendweihen beginnt, wenn es darum geht, traditionell mit anderen Jugendweihlingen oder Jugendlichen herumzuziehen und Alkohol zu trinken (zum Rundgang der Weihlinge Prescher & Walther 2018). Zur Jugendweihe einen symbolisch ersten Rausch zu erleben, ist eine zentrale Eigenschaft der Figur der Jugendweihlinge. Rausch wird als dem Jugend- und Erwachsenenalter (aber in verschiedener Weise) zugeschriebenes Privileg inszeniert. Nur im Zeichen der

Transformation ist es eine legitime Praxis Alkohol zu trinken. Endet die Jugendweihe, endet das (meist hart mit den Eltern ausgehandelte) kurzweilige Zugeständnis. Ambivalenz zeigt sich in diesen Bereichen vor allem dort, wo an bestimmten zugeschriebenen Eigenschaften und Freiheiten des alten Status angeschlossen wird und gleichzeitig lukrative Eigenschaften des neuen Status beansprucht werden. Während die Jugendlichen ihr mit Jugendweihe verbrieftes Recht auf neue Freiheiten in den Diskussionen ins Feld führen, haben sie seitens der Erwachsenen mit der Erweiterung von Pflichten zu rechnen. Mit Jugendweihe sollen sie die Anforderung annehmen, Selbstverantwortung zu übernehmen bzw. demonstrieren. Das gilt auch für gegenseitige Verantwortungsübernahme in soziale Beziehungen und in der generationalen Folge, für die Älteren. Jugendweihe kann so moralisierende Konflikte aufwerfen:

Klaus (15): „(.) und ich denke mal das ist halt wie in so einem Fotoalbum wenn du halt so zurückblätterst (.) halt guckst wer war da alles da und dann fragen deine Kinder bestimmt mal später so wenn sie auch Jugendweihe haben (.) du Papa wer war denn alles bei deiner Jugendweihe da und dann und dann sind bestimmt so fünf Namen, die Leute kennen deine Kinder wahrscheinlich gar nicht (...) und dann vielleicht fällt dir das dann erst an dem Punkt auf wie krass das überhaupt ist (.) das eigentlich (.) desto älter du wirst eigentlich mehr in dieser Welt alleine stehst, weißt du so in etwa (.) also dass halt (.) viel weniger Leute sind die halt diese Zeit mit dir erlebt haben und das ist halt was ich meine dass halt jede Sekunde und alles was du machst halt irgendwo wichtig ist weißt du (.)“ (Interview Klaus 2016)

Gemeinsame Zeit, Erinnerungen an Personen sind vergänglich und haben in unterschiedlichen Lebensaltern auch unterschiedliche Relevanz, zumindest nimmt Klaus dies als ein mögliches Unterscheidungskriterium. Freunde und Trauer oder Angst sind mit den Jugendweihepraktiken verbundene Affekte. Sie folgen der Dramaturgie der Inszenierung, die in der Phase der Vorbereitung auf Jugendweihe Erwartung und Hoffnung weckt, Ansprüche erzeugt und motivieren soll, mitzumachen im Projekt Jugendweihe.

„ein älteres Selbst (re-)präsentieren“

Abschließend sollen Beispiele aufgeführt werden, die Ambivalenzen dort aufzeigen, wo die direkte Adressierung an die Jugendlichen erfolgt, Jugendweihlinge zu werden und sich für den Tag der Jugendweihe besonders zu inszenieren. Zum einen als älter und zum anderen als einmaliges, wiedererkennbares Subjekt. Die Initiationsaufgabe besteht darin, sich vor der Jugendweihe bereits mit dem äußeren Erscheinungsbild und der Besonderheit des Anlasses angemessen auseinanderzusetzen, sich vorzubereiten für die anstehende (Selbst-)Präsentation. So finden sich Werbungen und Plakate zur Jugendweihe, die gleichzeitig Kuscheltier, Festkleid und Turnschuhe kombinieren, um auf die Vorbereitungskurse und Feierstunden aufmerksam zu machen. Zum anderen Werbepлакate von Gastronomien, in denen Bilder nebeneinanderstehen, die auf der einen Seite das Kaffeetrinken mit Oma in

Strickjacke und mit Dutt zeigen und auf der anderen die Partyszene mit Diskokugel, Cocktail und Peers. Jugendweihe macht beides und schafft auch hier Spielräume für Erfahrungen von Ambivalenz in der Selbstgestaltung. Wie im nachfolgenden Beispiel, irgendwo zwischen sexy und niedlich. Kirsten (16 Jahre) zu ihrem Kleid in der Selbstgestaltungsphase:

„Kirsten: aber irgendwie total ich liebe es ich liebe es einfach es is einfach mega schön. das [Kleid] sieht aus wie was die in Black Swan ich weiß nich ob du den Film kennst [...] und das hat mich sofort an diesen Film erinnert und das is einfach so schön und dann dachte ich mir dazu so so schlichte Schuhe die aber schon so auffallen und ziemlich hoch sind also nich so hoch dass man nich mehr drauf Laufen kann aber schon hoch und dann wollt ich ehm meine Haare lockig machen und dann irgendwie so Schleifen reinmachen so irgendwie niedlich aber irgendwie auch nich.“ (Kirstens Jugendweihe 2016)

Aus Mädchen sollen zur Jugendweihe junge Frauen werden. Alter und Geschlechterdifferenzierungen gehen hier am Körper also eine direkte Liaison ein und können für ambivalente Erfahrungen sorgen, im Versuch sich so zu gestalten, wie es erwartet wird, aber auch so, wie es die eigene Persönlichkeit am besten zum Ausdruck bringt. Oftmals sind es hier direkt Objekte wie Kleidungsstücke, die am Körper diese Erfahrungen bezeugen und erzeugen. So wurde das erste Jugendweihkleid von Kirsten am Ende zum Putzen getragen, Nora trug am Ende zwei Kleider nacheinander und Susan erkämpfte sich gegen einige Widerstände das Tragen einer Hose zur Jugendweihfeierstunde. Kleider machen hier nicht nur den nach Geschlecht zu differenzierenden Körper sichtbar, sondern auch den Alterskörper und sollen im Zeichen von Individualität angeeignet werden. Paula-Irene Villa (2015) verweist hier auf die Technologien des Selbst, die im Zuge von Körpermanipulation aufkommen. Am Beispiel von Jugendweihe wird deutlich, wie in diesen rituellen Übergängen die Manipulation des Körpers auch in der modernen Gegenwart erfolgt, um die Einsetzung eines veränderten Soseins (Bourdieu 1990) performativ zu verwirklichen. Das Jugendweihoutfit ist hier ein zentrales Objekt-Körper-Arrangement, welches nur am Tag der Jugendweihe getragen werden soll und für das es bisweilen saisonale Modenschauen und Messen gibt, auf denen Alters- und Geschlechterdifferenzen zur Schau stehen.

## 4 Schluss

Im Prozess einer Jugendweihe vollzieht sich symbolisch und performativ eine Transformation des Status. Dabei wird Jugendweihe nicht nur als Aufbruch in ein neues (mehrdeutiges) Lebensalter, sondern auch als Abschiedsfeier und Ende der Kindheit inszeniert. An die Jugendweihlinge wird die Anforderung gerichtet, sich als älter-geworden und weiterentwickelt zu (re-)präsentieren. Übergangsforschung, wie sie im Forschungskonzept „Doing Tran-

sitions“ entwickelt ist, folgt der sozialen Praxis von Transformation anhand von diesen Differenzierungen (Stauber 2020) und kann Konzepte wie Ambivalenz oder Ambiguität nutzen, um die Uneindeutigkeiten von und Widersprüche in Übergängen zum Gegenstand zu machen.

Ambiguität wurde bereits in der frühen anthropologischen Forschung zu Übergängen und Ritualen als Konzept genutzt, die Praktiken und Symbole der Umwandlung in Übergängen in den Blick zu nehmen. Ambiguität verweist nicht nur auf Merkmale und Eigenschaften jener, die Übergänge durchlaufen, sondern auch auf Mehrdeutigkeit und Unkalkulierbares in Übergangssituationen und -prozessen. Ambiguität deutet auf die symbolische Ausdrucksmöglichkeit für die Andersheit und Unbestimmtheit der Übergangssubjekte im Prozess dieses Wechsels. Die Zuschreibung bestimmter Eigenschaften, Pflichten und Privilegien, die nur während des Übergangs oder zu einem bestimmten Zeitpunkt gelten, markieren sie als „weder-noch“. Ambiguität fasst damit die Hervorbringung und Gestaltung der Subjekte des Übergangs als sich verändernde. Ambiguität deutet aber auch darauf, die subjektiven (und kollektiven) Ungewissheiten und das Unkalkulierbare, dem sie im Prozess des Übergangs ausgesetzt sind in den Blick zu nehmen. Ambivalenz verweist auf eine bestimmte Form eines Spannungszustandes. Zwiespältigkeit und Zerrissenheit entstehen mit sich widersprechenden aber gleichsam gültigen Polen. Auch dieses Konzept schließt somit an den Gedanken an, wozwischen ein Übergang überführt und damit verbundene Erfahrungen wie Affekte (Wanka 2020), sich widersprechenden Wünschen, Gefühlen oder auch Anforderungen, die in Übergängen zeitweilig gleichzeitig Bestand haben. Ambivalenzen zeigen sich dort, wo Übergangssubjekte mit Veränderung konfrontiert sind, anders angesprochen werden, neue Aufgaben ausführen und von ihnen ein bestimmtes Verhaltensrepertoire abverlangt wird. Ambivalenz sensibilisiert als Heuristik für das in Übergangsprozessen stattfindende oszillieren zwischen Zuständen. Ambivalenz und Ambiguität bieten, so der Ausgangspunkt dieses Beitrags, spannende Zugänge, um Uneindeutigkeiten und Unsicherheiten im sozialen Vollzug eines Übergangs in den Blick zu nehmen.

## Literaturverzeichnis

- Dücker, B. (2007). *Rituale. Formen – Funktionen – Geschichte: Eine Einführung in die Ritualwissenschaft*. Heidelberg & Berlin: Metzler.
- Bourdieu, P. (1990/2005). *Was heisst Sprechen? Die Ökonomie des Sprachlichen Tausches*. Übersetzt von H. Heister. 2. Auflage. Wien: New Academic Press.
- Clarke, A. L. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem postmodern turn*. Übersetzung und Vorwort R. Keller. Wiesbaden: Springer.

- Döhnert, A. (2000). *Jugendweihe zwischen Familie, Politik und Religion, Studien zum Fortbestand der Jugendweihe nach 1989 und die Konfirmationspraxis der Kirchen*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Eschler, S. & Griese H. (2002). *Ritualtheorie, Initiationsriten und empirische Jugendweiheforschung*. Beiträge für eine Tagung der Europäischen Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Eulenbach, M. & Soremski, R. (2018). „Erwachsenwerden feiern“ – Zur performativen Herstellung von Übergängen im Jugendalter am Beispiel einer nicht-konfessionellen „Jugend-feier“. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 277–290.
- Fangmeyer, A. & Mierendorff, J. (2017). Kindheit und Erwachsenenheit. Relationierungen in und durch soziologische Forschung und Theoriebildung. Einleitung. In: dies. (Hrsg.), *Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung* (S. 10–21). Weinheim: Beltz.
- Feige, A. (2000). Konfirmation und Jugendweihe. Symbolischer Übergang in eine „entstrukturierte“ Jugendphase? Eine soziologische Analyse des strukturtheoretischen Kontextes für Übergangsrituale unter dem Aspekt von Jugend als „Teilkultur“. In: Griese, H. G. (Hrsg.), *Übergangsrituale im Jugendalter: Jugendweihe, Konfirmation, Firmung und Alternativen. Positionen am „runden Tisch“* (S. 59–68). Münster: Lit.
- Ferchhoff W. (2011). *Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friebertshäuser, B. (2008). Statuspassage von der Schule ins Studium. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 611–627). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friebertshäuser, B. (2020). Rituelle Bildung. Transformation und Reproduktion in Übergängen am Beispiel der Promotion. In: A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich, & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung – Theoretische und methodologische Grundlagen* (S. 39–62). Opladen: Barbara Budrich.
- Fuchs, T. (2018). Die Erfahrung generationaler Differenz: Das Ritual der Jugendweihe und die Harmonisierung generationaler Konflikte. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 291–306.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1979). Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: C. Hopf & E. Weingarten (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung* (S. 91–111). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Griese, H. G. (2000). „Der Kampf um die Jugendweihe“: gesellschaftlich historisches Phänomen, traditionelle Familienfeier, kirchlich-theologische Herausforderung oder aktueller Kommerz-Event? In: Griese, H. G. (Hrsg.), *Übergangsrituale im Jugendalter: Jugendweihe, Konfirmation, Firmung und Alternativen. Positionen am „runden Tisch“* (S. 36-56). Münster: Lit.
- Hallberg, B. (1977). *Die Jugendweihe. Zur deutschen Jugendweihetradition*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hirschauer, S., Boll, T. (2017). Un/doing Differences. Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms. In: S. Hirschauer (Hrsg.), *Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung* (S. 7–28). Weilerswist: Velbrück.

- Kauke-Keçeci, W. (2002). *Sinnsuche- die semiotische Analyse eines komplexen Ritualtextes. Am Beispiel der ostdeutschen Jugendweihe nach 1989*. Leipziger Arbeiten zur Sprach- und Kommunikationsgeschichte 8. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang.
- Lüscher, K. (2011). Ambivalenz weiterschreiben. Eine wissenssoziologisch-pragmatische Perspektive. *Forum Psychoanalyse* 27, 373-393. DOI 10.1007/s00451-011-0083-7
- Pinhard, I. (2002). Funktion und Bedeutung der Jugendweihe/ JugendFEIER aus Sicht der Jugendlichen. Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive. In: S. Eschler & H. Griese (Hrsg.), *Ritualtheorie, Initiationsriten und empirische Jugendweiheforschung. Beiträge für eine Tagung der Europäischen Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar* (S. 136–165). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Prescher, J. (2024). *Jugendweihe machen – Eine ethnografische Studie zu Praktiken der Übergangsgestaltung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Prescher, J. & Walther, A. (2018). Jugendweihefeiern im Peerkontext. Ethnografische Erkundungen zur Gestaltung eines Übergangsrituals am Beispiel des Rundgangs am Jugendabend. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 307–320.
- Schmidt-Wellenburg, C. (2003). Die Jugendweihe. Bedeutung und Funktion eines biographischen Übergangsrituals. *Berliner Journal für Soziologie* 13(3), 349–370.
- Stauber, B. (2016). Selbstinszenierungen als gestaltungsbezogene Erweiterung des Lebensbewältigungskonzepts. In: J. Litau, A. Walther & A. Warth (Hrsg.), *Theorie und Forschung zur Lebensbewältigung. Methodologische Vergewisserungen und empirische Befunde* (S. 39–58). Weinheim: Beltz Juventa.
- Stauber, B. (2020). Doing difference by doing transitions: differenz(ierungs)theoretische Grundüberlegungen für die reflexive Übergangsforschung. In: A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich, & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung – Theoretische und methodologische Grundlagen* (S. 231–252). Opladen: Barbara Budrich.
- Stauber, B. & Walther, A. (2018). Übergänge im Lebenslauf und Übergangsforschung. In: H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow, & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit/ Sozialpädagogik. 6. Auflage* (S. 1790–1803). Basel: Reinhardt.
- Sting, S. (2013). Rituale und Ritualisierungen in Übergängen des Jugendalters. In: W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch, & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 471–485). Weinheim: Beltz Juventa.
- Turner V.W. (1998). Liminalität und Communitas. In: A. Belliger & D.J. Krieger (Hrsg.), *Ritualtheorien* (S. 251–262). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-95615-6\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-322-95615-6_13)
- Turner, V.W. (1969/2005). *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. Chicago 1969. Übersetzt von E. Fischer-Lichte & S. M. Schomburg-Scherff. Frankfurt a.M.: Campus.
- Van Gennep, A. (1909/1986/2005). *Übergangsriten. Les rites de passage*. Übersetzt und mit einem Nachwort von S. M. Schomburg-Scherff, 4. Auflage. Frankfurt a.M.: Campus.

- Villa, PI. (2015) (Hrsg.). *schön normal. Manipulationen am Körper als Technologien des Selbst*. Bielefeld: Transcript
- Walther A. & Stauber B. (2016). Bildung und Übergänge. In: R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha, (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 905-923). Wiesbaden: Springer.
- Walther, A., Stauber, B., Rieger-Ladich, M., & Wanka, A. (Hrsg.) (2020). *Reflexive Übergangsforschung – Theoretische und methodologische Grundlagen*. Budrich.
- Wanka, A. (2020). Grundzüge einer praxistheoretischen Übergangsforschung. In: A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich, & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung – Theoretische und methodologische Grundlagen* (S. 185–206). Opladen: Barbara Budrich.
- Wanka, A., Rieger-Ladich, M., Stauber, B., Walther, A. (2020). Doing Transitions: Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung. In: A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich, & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung – Theoretische und methodologische Grundlagen* (S. 11–36). Opladen: Barbara Budrich.
- Wulf, C. (2005). *Zur Genese des Sozialen: Mimesis, Performativität, Ritual*. Bielefeld: De Gruyter.



**Teil II:**

**Übergänge und Alltagsgestaltung**



# Einblick in die Erstbetreuung von Kindern mit Fluchterfahrung in einer gestaltenden Gruppe und in deren Kinderzeichnungen

*Tatjana Dietz*

„Am Anfang war nur Sprachlosigkeit.“ (Emcke 2016: 11)

Mit diesen Worten beginnt Carolin Emcke ihr Sammelwerk *Von den Kriegen*. Darin gebündelt sind Briefe an ihre Freunde, in denen sie ihre Eindrücke aus zahlreichen Auslandsreisen in unterschiedliche Kriegs- und Krisengebiete zu erfassen versucht. Ihre Texte berichten vom Erleben gewaltvoller Übergriffe und den Auswirkungen des Krieges auf die Opfer und die Autorin selbst. Das Verfassen von Briefen ist ihr Versuch, dem erlebten Gefühl der eigenen Sprachlosigkeit entgegenzuwirken. Sie selbst sieht ihre Briefe als Zeugnisse von „(...) den verwüsteten inneren und äußeren Landschaften“ (Emcke 2016: 12), welche nicht ausschließlich die kriegerischen Auseinandersetzungen schildern, sondern ebenso eine emotionale „(...) Verwundung, die nicht heilen will (...)“ (Emcke 2016: 12) akzentuieren. Eine ähnliche Spannung skizziert Hannah Arendt in ihrem politischen Essay *Wir Flüchtlinge*. Ausgehend von der eigenen Erfahrung der Vertreibung, beschreibt sie einen emotional deprivierten Zustand nach dem Verlust ihres Zuhauses, des vertrauten Alltags sowie der Sprache selbst (vgl. Arendt 1986: 7f.).

Die Stimmen dieser beiden Frauen zeugen von dem Wunsch der Aussprache extremer Belastungen und einer gleichzeitigen teilweisen Unfähigkeit traumatische Erlebnisse überhaupt in Worte zu fassen. Mit einem pädagogischen Blick verdeutlichen die beiden Schilderungen die Notwendigkeit für Menschen, nach dem Erleben extremer Erfahrungen Möglichkeiten eines nonverbalen Ausdrucks zu schaffen. Gerade auch bei heranwachsenden Kindern tritt die Bedeutung, dem ‚namenlosen Schrecken‘<sup>1</sup> im Angesicht überfordernder und möglicherweise traumatischer Kriegs- und Fluchterlebnisse, eine nicht sprachgebundene Form zu geben, verstärkt hervor.

Um schutzsuchenden Kindern einen sicheren Raum zu schaffen, in dem sie sich sowohl sprachlich als auch künstlerisch ausdrücken können, wurde im Rahmen des Pilotprojekts *Step-by-Step*<sup>2</sup> eine gestaltende Kindergruppe

- 1 In Anlehnung an Leuzinger-Bohleber et. al (2017a: 9) und Sandell (2014: 328).
- 2 Ausführlichere Informationen zum Pilotprojekt gibt es in den Veröffentlichungen des Sigmund-Freud-Instituts Frankfurt und der Goethe-Universität Frankfurt, s. z. B. Leuzinger-Bohleber & Andresen (2017).

mit therapeutischer Begleitung in einer Erstaufnahmeeinrichtung für Menschen mit Fluchterfahrung angeboten. Angeleitet wurde das wöchentliche Angebot des Sigmund-Freud-Instituts von einer erfahrenen Kinder- und Jugendlichenanalytikerin sowie Studierenden der Psychologie, Soziologie und Erziehungswissenschaft.

Dieser Beitrag möchte einen Einblick in die Ziele und Potenziale der gestaltenden Kindergruppe des Pilotprojektes und in die Zeichnungen der Kinder geben. Skizziert wird zunächst die Situation von Kindern mit Fluchterfahrung in Begleitung ihrer Eltern und die Bedeutung der psychosozialen Unterstützung, die bereits in der Erstaufnahmeeinrichtung ansetzt. Gerade kindliche Perspektiven gehen in den Diskursen um Krieg oder Flucht leicht unter. Um mich explizit kindlichen Perspektiven zuzuwenden, habe ich mich im Rahmen meiner Masterarbeit explorativ mit Kinderzeichnungen im Kontext von Krieg und Flucht beschäftigt. Nachfolgend wird ein darüber gewonnener Perspektivwechsel beschrieben und den Zeichnungen zweier Kinder als Zeugnisse ihrer individuellen Erfahrung Raum gegeben.<sup>3</sup>

Dies ist nur ein kleiner Beitrag zu den vielfältigen Ausdrucksweisen der teilnehmenden Kinder. Es handelt sich hierbei nicht um repräsentative Ergebnisse, sondern um die Darstellung erster Einsichten *über* schutzsuchende Kinder die über das Betrachten ihrer Zeichnungen entstanden sind. Im Sinne der Kindheitstheorie wurde versucht, über die Beschreibung der kreativen Zeugnisse letztlich den Kindern eine Stimme zu verleihen, die in der Erstaufnahmeeinrichtung meist noch nicht für sich selbst sprechen können und aufgrund prekärer struktureller Rahmenbedingungen eines besonderen Schutzes bedürfen (vgl. Iranec & Andresen 2016: 134; Lewek & Klaus 2016: 4 ff.).<sup>4</sup>

## 1 Familien auf der Flucht

Treten Familien den beschwerlichen Weg aus der Heimat an, hat dies vielfältigste Beweggründe und unterstreicht die prekäre Lage in ihrem Herkunftsland. Internationale Studien verdeutlichen die extremen psychischen und physischen Belastungen von Kindern in Gefahrengeländen und die überproportional hohe Zahl von Kindern auf der Flucht (s. Unicef 2018, 2019).

- 3 Angemerkt werden möchte, dass dieser Beitrag grundlegend in den Jahren 2018/19 entstanden ist. Die Einwilligung zur Verwendung der Zeichnungen wurde eingeholt.
- 4 Den zeichnenden Kindern möchte hier gedankt werden. Ebenso gedankt wird Dipl. Psych. Angelika Staehle, Andreas Jensen, Prof.\*in Dr. Marianne Leuzinger-Bohleber, Prof.\*in Dr. Sabine Andresen, Tori Friedrichs, Ursula Huschka sowie allen Step-by-Step Mitarbeiter\*innen am Sigmund-Freud-Institut und meinen Kolleg\*innen der Goethe-Universität Frankfurt für die Unterstützung in der Arbeit mit den Kindern sowie bei der Verschriftlichung dieser Erfahrung.

Erleben Kinder kriegerische Auseinandersetzungen und Flucht, kann dies aufgrund ihrer altersbedingten Verletzlichkeit weitreichende, negative Folgen für deren psychosoziale Entwicklung und deren aktuelles sowie späteres Wohlbefinden haben (Fazel et al. 2011; Fischmann 2017; Leuzinger-Bohleber 2009; Leuzinger-Bohleber et al. 2016; Rohr 2017). Das Miterleben von gewaltvollen Auseinandersetzungen, lebensbedrohliche Fluchtwege, Verluste und unsichere Zukunftsaussichten fordern Menschen physisch und psychisch heraus. Wie auch der Körper in seiner Widerstandskraft überfordert werden kann, ergeht es der psychischen Konstitution eines Menschen (vgl. Fischer und Riedesser 2009: 24). Entsteht eine Diskrepanz zwischen äußeren bedrohlichen Einflüssen und den individuellen Fähigkeiten einer Person diese zu bewältigen, kann dies eine traumatische Überforderung auslösen und ein psychisches Trauma sich manifestieren (vgl. Fischer und Riedesser 2009: 24). Da sich das Repertoire an Bewältigungsmöglichkeiten im Laufe des Lebens entwickelt, erscheint es evident, dass existenzbedrohende Kriegs- und Fluchterlebnisse vor allem Kinder herausfordern und sie auf Unterstützung im Umgang mit den traumatischen Erlebnissen im Kontext von Krieg und Flucht angewiesen sind.

Als eine zentrale Herausforderung für Kinder benennt der Psychoanalytiker Vamik Volkan in seinem Buch *Immigrants and Refugees* (2017) den Verlust und die damit verbundene Trauer. Der Verlust fordert gerade Kleinkinder heraus, die noch über kein realistisches Konzept von Endgültigkeit verfügen (vgl. Volkan 2017: 35 ff.). Müssen Kinder ihre Heimat verlassen, verlieren sie damit wichtige Gegenstände, Personen, Orte und vieles mehr, was für sie schwer verständlich und belastend sein kann. Dabei ist die Situation der Kinder auch von den Fähigkeiten ihrer Eltern abhängig, auf kindliche Bedürfnisse und Befürchtungen einzugehen und Verluste zu moderieren (vgl. Volkan 2017: 35 ff.; Fischmann 2017: 236 ff.; Leuzinger-Bohleber et al. 2016: 958). Im Kontext von Flucht und Migration zeigen empirische Studien, dass Eltern selbst schwer belastet sein können und die für die Entwicklung eines Kindes wichtige Eltern-Kind-Bindung darunter leiden kann (vgl. Fischmann 2017; Leuzinger-Bohleber et al. 2016; Leuzinger-Bohleber & Lebiger-Vogel 2016). Als Folge kann sich, trotz des Beistandes der Eltern, gerade bei Kleinkindern ein Gefühl ausbreiten, nicht geschützt zu sein, sich selbst beruhigen zu müssen, Erlebtes zu verdrängen und eine traumatische Überforderung auslösen (vgl. Leuzinger-Bohleber et al. 2016: 957). Zudem ist die psychische Belastung für die Kinder nicht mit einer ‚gelungenen Flucht‘ beendet. Gerade die Zeit nach einer Extrembelastung ist eine entscheidende Sequenz in der Bewältigung und Prävention weiterer Erschütterungen (vgl. Kaplan 2010: 282 f.; Keilson 1979: 55 ff.).

Geflüchtete Familien sind daher im Ankunftsland auf ein unterstützendes Umfeld angewiesen. Nach der Flucht stehen Eltern und Kinder vor der Herausforderung, sich an ein unbekanntes Lebensumfeld anpassen zu müssen

und traumatische Erlebnisse und Verluste zu verarbeiten. Dabei können Kinder mit überfordernden Gefühlen der Trauer, einem möglichen Unverständnis über die Gründe der Flucht, Schuld und Ängsten konfrontiert sein. Um diesen Gefühlen zu begegnen, benötigen sie Unterstützung und sichere Räume für freien Ausdruck (vgl. Iranee & Andresen: 134 ff.). Wichtig sind für die Kinder emphatisch zugewandte Erwachsene, die Orientierung und Schutz bieten und sie in ihrem individuellen Erleben ernst nehmen.

## 2 Das Potenzial einer gestaltenden Kindergruppe

Im Jahr 2016 hat das Pilotprojekt *Step-by-Step* zur Unterstützung von Geflüchteten in einer Erstaufnahmeeinrichtung begonnen. Zielsetzung des Projektes war es, das Ankommen von Menschen mit Fluchterfahrung unterstützend zu begleiten. Dabei wurden, in der Zusammenarbeit zwischen der Goethe-Universität Frankfurt und dem Sigmund-Freud-Institut Frankfurt, psychosoziale Angebote für unterschiedliche Altersgruppen bereits in der Erstaufnahmeeinrichtung angeboten (s. Iranee & Andresen 2016; Leuzinger-Bohleber & Hettich 2018; Leuzinger-Bohleber et al. 2017b). Darunter auch eine gestaltende Gruppe mit therapeutischer Begleitung für Kinder.

Die Erstaufnahmeeinrichtung war eine erste, temporäre Unterkunft für die Kinder in Deutschland. Zu diesem Zeitpunkt waren sowohl die Aufenthaltsdauer als auch der Erhalt eines Aufenthaltsstatus für die Familien noch ungewiss. Gemäß der Zielsetzung des Projektes intendierte das therapeutische Angebot des Sigmund-Freud-Instituts, Kindern im Vor- und Grundschulalter über ein wöchentlich wiederkehrendes Angebot mit beständigen Bezugspersonen, eine verlässliche Struktur und damit Halt in unsicheren Zeiten zu bieten (vgl. Iranee & Andresen 2016; Leuzinger-Bohleber & Hettich 2018; Leuzinger-Bohleber et al. 2017b).

Im unbeständigen Setting der Erstaufnahmeeinrichtung war auch die Gruppe selbst einer ständigen Fluktuation von neu ankommenden, weiter- oder zurückgewiesenen Kindern unterworfen. Dies erschwerte die konstante pädagogisch-therapeutische Arbeit und den Beziehungsaufbau mit den Kindern. So wurde in der Gruppe keine psychoanalytische *Therapie* im klassischen Sinne angeboten. Vielmehr ging es in dieser Akutsituation darum, das Wissen um traumapädagogische und psychoanalytische Prozesse mit in die Arbeit einzubringen und einen Beitrag zur Ich-Stärkung der Kinder zu leisten (vgl. Kramer 2014: 15). Der Grundgedanke des Angebots war es, Kindern einen sicheren Rahmen für individuellen Ausdruck zu schaffen, in dem sie sich willkommen fühlen, mit anderen Kindern spielen, gestalten und ankommen können.

In der Gruppe selbst wurden unterschiedliche Gestaltungsmaterialien angeboten. Darunter Wasser- und Fingerfarben, Wachs-, Filz- und Buntstifte sowie Knete und Ton. In der Arbeit mit den Kindern zeigte sich das Potenzial der Gruppe gerade darüber, dass das gemeinsame Zeichnen und Gestalten es ermöglichte, mit den Kindern spielerisch in einen Austausch zu kommen. Die teilnehmenden Kinder kamen aus unterschiedlichen Ländern und es gab eine Vielzahl an gesprochenen Sprachen und Dialekten. Besonders aber das gemeinsame Gestalten inspirierte einen Austausch, der auch ohne das gesprochene Wort stattfinden konnte. Das Zeichen- und Gestaltmaterial schien den Kindern eine bekannte Struktur zu bieten und der jeweils vorbereitete Raum und das Material motivierte sie zu gestalten. So unterstützte das kreative Material den Beziehungsaufbau und einen freien Ausdruck der Kinder. Besonders Kinder, die meist kein aktiver Teil bei der Entscheidung zur Flucht sind, geraten leicht in eine passive Rolle, in welcher kindliche Sorgen und Ängste untergehen können (vgl. Grinberg & Grinberg 1989: 125; Leuzinger-Bohleber et al. 2016: 957, 966 ff.). Ein kreativer und lustvoller Ausdruck kann helfen, dem Gefühl der Passivität zu begegnen. Dabei war es in der Gruppe wichtig auch aktive, aggressive Regungen der Kinder, mit dem Wissen um deren prekäre Lage, auszuhalten und deren Verhalten im Kontext unsicherer Verhältnisse zu betrachten.

### 3 Zeichnungen als Erkenntnisinstrument

Durch die zunehmende Ausformulierung und Erprobung partizipatorischer Methoden der Kindheitsforschung, stieg auch die erkenntnistheoretische Relevanz der Kinderzeichnung. Mehrere internationale Ansätze resümieren, dass sich das Zeichnen mit Kindern zur forschenden Annäherung an kindliche Perspektiven in unterschiedlichen Kontexten eignet (s. Literat 2013; Thoresen et al. 2017; Young & Barrett 2001).

Das Zeichnen mit Kindern ermöglicht einen nicht-sprachlichen und frei spielerischen Ausdruck, der gerade in der Arbeit mit Kindern aus unterschiedlichen Ländern von Vorteil ist. Dabei zeigt sich bei der Interpretation der Zeichnungen allerdings ebenso viel Freiraum, wie beim Gestalten selbst. Diese Deutungsvielfalt kann eine interpretative Chance sein und gleichzeitig zu vagen Erkenntnissen führen. Um einer ‚wilden Deutung‘<sup>5</sup> entgegenzuwirken, wurden die Zeichnungen zweier Kinder im Rahmen einer Expert\*innenvalidierung betrachtet und diskutiert.

In der freien Analyse wurde eine offene Herangehensweise gemäß dem qualitativen Paradigma gewählt. Ziel war es nicht, valide Ergebnisse zu gene-

5 In Anlehnung an Leuzinger-Bohleber et al. (2008: 157).

rieren, sondern für kindliche Perspektiven zu sensibilisieren. Dabei war es eine methodische Herausforderung und Chance zugleich, nonverbales Material analytisch aufzuarbeiten. Der Fokus der explorativen Beschreibung der Zeichnungen lag auf ersten Einsichten *über* die Perspektiven von Kindern mit Fluchterfahrung, mit einem forschenden Blick auf das Ausdrucksvermögen der Kinder.

Um zu Einsichten zu gelangen, wurde die Auswertungsmethode der psychoanalytischen Expert\*innenvalidierung (Leuzinger-Bohleber et al. 2002, 2003, 2008; Leuzinger-Bohleber & Kächele 2015) modifiziert und die Zeichnungen zweier Kinder im Zeitverlauf betrachtet und gedeutet.

Die psychoanalytische Auswertungsmethode der Expert\*innenvalidierung operationalisiert dezidiert psychische, unbewusste Prozesse über das Sammeln frei-assoziativer Eindrücke einer Gruppe von Fachpersonen mit Kenntnissen in psychoanalytischen Theorien. Durch das Sammeln freier Assoziationen von drei Kinder- und Jugendlichenpsychoanalytikerinnen und deren Expertisen wurde sich den Zeichnungen angenähert. Durch das Zulassen von Irritationen beim Betrachten und der jeweiligen kritischen Reflektion sowie durch das Wahrnehmen von Veränderungen wurden die Zeichnungen und deren latenter Sinngehalt gedeutet. In der Gruppe wurden dabei die Zeichnungen von zwei Kindern im Zeitverlauf der Entstehung betrachtet. Anschließend wurde die Gruppensitzung transkribiert, die Schlüsselthemen herausgefiltert und an die Expertinnen rückgemeldet. Deren erneutes Feedback und das Abgleichen der psychoanalytisch fundierten Expertisen ermöglichte eine beschreibende, zirkulär validierende Auseinandersetzung und Erkenntnisgewinnung.

Im Kontext der therapeutischen Gruppe wurden die Zeichnungen als non-verbale Mitteilungen zum Zeitpunkt des Gestaltens interpretiert, die im Verlauf oder der Summe Einblick in kindliche Perspektiven geben können. Grundlage des Ausdrucks- und Ordnungscharakters bilden Sammlungen von Kinderzeichnungen aus Notsituationen (Brunelli 2012; Helbing o.J.; Kass 2015; Mammel 2016, Padrós Tuneu et al. 2015). Diese verdeutlichen die individuelle Sicht von Kindern und wie bedeutend die Tolerierung kindlicher Ausdrucksweisen ist. Ergänzend genannt werden können die Erkenntnisse psychoanalytischer Therapieevaluationen, welche die kindlichen Versuche der Ordnung ihrer inneren und äußeren Welt über das Gestalten unterstreichen (Brafman 2012; Kramer 2014).

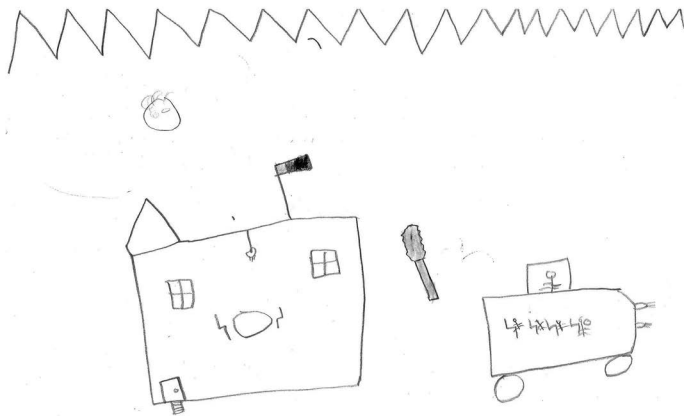
Da den Kindern in der Gruppe keine Malvorgaben gegeben wurden, konnten die Zeichnungen als freier Ausdruck angesehen werden. Hierbei wurden den Zeichnungen zufällige Momente nicht abgesprochen. Ebenso wie dem Zeichnen und Betrachten von Zeichnungen ein entstehender ästhetischer Moment, der Gefühle auslösen kann, nicht abgewiesen wurde (vgl. Leuzinger-Bohleber 2005: 194 ff.; Mollenhauer 1990: 483 ff.). Wird die symbolische, nicht ganz greifbare Ebene der Kinderzeichnung toleriert und deren

Wirkung auf die Betrachtenden zugelassen, können Irritationen auftauchen und latente Muster reflektiert benannt werden.

## 4 Einblick in die Kinderzeichnungen

Zunächst möchte ein beschreibender, bündelnder Einblick in die Kinderzeichnungen gegeben werden. Die Darstellungen der Kinder reichen von freudigen, farbenfrohen Szenen bis hin zu trostlosen, vagen und schockierenden Bildern. Teilweise wirkten die Zeichnungen wie ein erster Symbolisierungsversuch, der vielfach zaghaft und flüchtig gestaltet wurde. Häufig wurden Szenen abgebrochen, wenig ausschmückend dargestellt oder auch zerstört. Sichtbar schwer schien es den Kindern zu fallen, ausdauernd und farbenfroh zu gestalten. Neben bunten und farbenfrohen Szenen in der Natur mit menschlichen und fantasierten Figuren und Objekten, sind ebenso nicht gegenstandsbezogene, ‚gekritzelte‘ Zeichnungen sowie Fahrzeuge (Abb. 3), Häuser (Abb. 1) und Szenen gewaltvoller Auseinandersetzungen (Abb. 2) enthalten.

Nachfolgend werden drei Zeichnungen exemplarisch gezeigt und beschrieben.

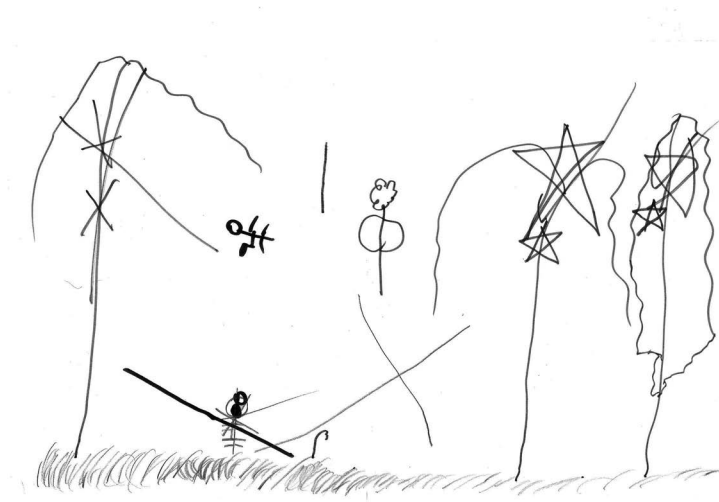


**Abb. 1:** Die plötzliche Flucht

Abbildung 1 zeigt ein Haus mit einer Flagge auf dem Dach. Das Haus ist verlassen, in der Mitte steht ein Tisch mit zwei leeren Stühlen. Es scheint, als würde das Licht über dem Tisch noch brennen. Rechts neben dem Gebäude schwebt ein Gegenstand, der an ein Messer erinnert. Mehrere Personen ent-

fernen sich in einem Fahrzeug vom Haus. Über der Szene schweben ein Kopf und mehrere spitze Zacken, die eine bedrohliche Wirkung entfalten. Das Bild erweckt die Assoziation einer plötzlichen Flucht.

Die Zeichnung in Abbildung 2 wurde nur mit Bleistift und (orange)rotem Filzstift gemalt. Die Linien des Filzstiftes sind hier dicker zu erkennen. Ins Auge fallen zwei Strichfiguren und ein Umfeld, das sehr unruhig erscheint. Eine Figur fliegt auf die andere zu und hält dabei etwas in der Hand – vielleicht eine Waffe? Die Zeichnung erweckt den Eindruck einer bewegten, kämpferischen Darstellung und lässt Assoziationen an ein Schlachtfeld aufkommen.



**Abb. 2:** Bewegte Darstellung

Die nächste Zeichnung in Abbildung 3 zeigt eine Szene, die mit Wasserfarben gestaltet wurde. Es ist das letzte Bild, das von dem zeichnenden Kind in der Gruppe gesammelt wurde. Das gestaltete Auto ist deutlich erkennbar. Es ist mit dicken Pinselstrichen aus rotbrauner Wasserfarbe gemalt. Es scheint zu brennen und sich dennoch fortzubewegen. Wodurch es wohl beschädigt wurde? Wer darin sitzt? Und wohin es unterwegs ist? In seiner letzten Zeichnung zeigt das Kind einen ungewissen Ausblick. Trotz aller Ungewissheit erhält das Bild durch das sich fortbewegende Auto eine lebendige, autonome Wirkung.



**Abb. 3:** Auto

Ohne abschließend zu interpretieren, zeugen die Kinderzeichnungen und die vielen flüchtig gestalteten Szenen, das Darstellen von leeren Häusern, symbolträchtigen Darstellungen wie Flaggen und Herzen, fragmentierten Figuren sowie bedrohlich wirkende Szenen, von den starken Belastungen der Kinder und lassen die emotionale Anspannung und die Verluste erahnen.

Die Zeichnungen verdeutlichen die Vielfalt des Erlebens und das Ausdrucksvermögen der zeichnenden Kinder. Dabei pointierten sich weniger verallgemeinerbare Klassifizierungen als vielmehr individuelle, ausdrucksstarke Handschriften der Kinder. So wiederholten die Kinder einige dargestellten Bildszenen von Woche zu Woche und zeigten Veränderungen. Deutlich wurden über das Entstehen von Bildergeschichten eine individuelle Auseinandersetzung und die Möglichkeit einer künstlerischen Aufarbeitung. Dies möchte nachfolgend vertieft werden. Dabei zeigt sich nicht nur die Vielfalt kindlicher Perspektiven, sondern auch die Bedeutung einer individuellen Begleitung der Kinder und Betrachtung der Werke.

## 5 Einblick in zwei Zeichnungen im Zeitverlauf

Die nachfolgenden Schilderungen sind als eine Annäherung zu verstehen und zeigen eine Form der Deutung der Zeichnungen auf. Nachfolgend gezeigt werden zwei ausdrucksstarke Zeichnungen von Amal<sup>6</sup>, die im Abstand von

<sup>6</sup> Der Name des Kindes wurde geändert.

einer Woche entstanden sind. Der Exkurs möchte für die Situation von Kindern mit Fluchterfahrung und ein genaues Hinsehen, Zuwenden und Auffangen sensibilisieren.

Die Zeichnungen hatten eine starke Wirkung auf die interpretierende Gruppe. Sie weckten Gefühle wie Schutzlosigkeit, Ohnmacht und Unsicherheit. In den Zeichnungen von Amal scheinen sich aktuelle Empfindungen mit den beängstigenden Bildern zurückliegender Erfahrungen zu vermischen.

In den ersten gemeinsamen Malstunden lernten wir ihn als zurückhaltend und schüchtern kennen. Mit zunehmender Anwesenheit wurden die von ihm gezeigten Verhaltensweisen und Emotionen facettenreicher.

Die Zeichnungen Amals dokumentieren, und die gebündelten Assoziationen konkretisieren Teile seiner inneren Herausforderungen. Die Erschütterungen in Amals Lebenswelt zeigen sich in seiner Sammlung vor allem über leblose und eintönige Darstellungen. Sie wirken *grausam* und still. Er gestaltet fast ausschließlich mit Bleistift und nur wenigen Farben. Die vagen Bleistiftzeichnungen lassen seine Werke leicht auslöschar und unsicher erscheinen.

Abbildung 4 zeigt eine Zeichnung von Amal. Gestaltet wurde sie mit Blei- und Filzstiften. Im Mittelpunkt steht eine gewaltvolle Figur mit grünen Augen. Irritierend sind die roten Arme und Hände dieser Figur, welche zu Waffen geworden sind. Befremdlich erscheint ebenso die vage und insektenhafte Darstellung kleinerer Figuren, welche überproportional große Waffen bedienen. Die leblose Hauptfigur erinnert in ihrer Gestaltung an einen Roboter.<sup>7</sup> Sie wirkt ohnmächtig und erstarrt vor Schock. Ein Zeichen dafür scheint neben dem leeren Blick, der Körperbau der Figur zu sein: mit den dünnen Beinen, fehlenden Händen und Ohren scheint sie ebenso gewalttätig, wie hilflos zu sein.

In der Interpretationsgruppe weckte die Zeichnung Assoziationen zu den Abwehrreaktionen einer extremen Belastungssituation, die sich in starken ambivalenten Gefühlen und der Dissoziation<sup>8</sup> zeigen können. Das Bild verweist auf die Gefühle von Macht und Ohnmacht zugleich. Die Zeichnung erscheint als der Ausdruck einer überwältigenden Erfahrung und wie der Versuch Amals, dem Gefühl von schutzloser Preisgabe zu begegnen. Dabei eröffnet sich in der Abwehr von Gewalterfahrung ein Dilemma: Zur Abwehr, bzw. um wieder lebendig zu werden, muss selbst Gewalt angewendet werden – die helfenden Hände werden zu Waffen. Die Figur ist Täter und Opfer zugleich.

7 Nach Henry Krystal (1968) und Werner Bohleber (2017) kann eine traumatische Überforderung in einem erstarrten ‚Automaten-Zustand‘ bzw. ‚Robot State‘ führen (vgl. Bohleber 2017: 48).

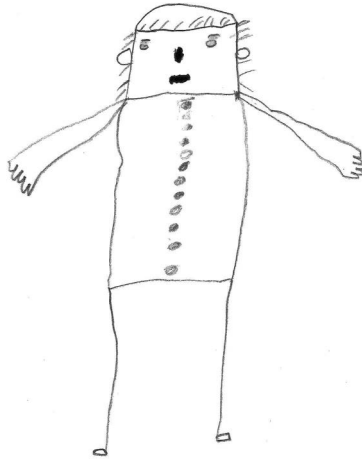
8 Für ein besseres Verständnis der Dynamik der Dissoziation kann auf Gullestadt (2008: 55 ff.) verwiesen werden.



**Abb. 4:** Gewaltvoller Roboter

Die Zeichnung in Abbildung 5 gestaltete Amal eine Woche später. Ähnlichkeiten zur Figur in der Woche zuvor lassen sich erkennen. Immer noch wirkt die Figur erstarrt, traurig und leblos. Allerdings fehlen die gewaltvollen Attribute. Gemalt ist sie mit Bleistift. Im Original sind lediglich die Augen gelb sowie Mund und Nase rot.

Das Aufgreifen derselben Figur interpretierten die Betrachtenden als eine sich andeutende positive Entwicklung. Die Figur wirkt zwar immer noch regungslos, allerdings fehlen im Bild die Anzeichen von Gewalt. Die Figur besitzt nun Ohren, kann hören und ist damit bereit etwas aufzunehmen und sich ein Stück aus der Ohnmacht zu befreien. Dies ist eine kleine Bewegung in der Zeichnung, die dennoch als eine Auflockerung empfunden werden kann. Bedenkt man, dass Amal zu Beginn der Gruppe noch nicht gemalt hat, ist es wertvoll, dass er nun innere Unstimmigkeiten kreativ ausdrückt. Bereits die Psychoanalytiker Rebeca und León Grinberg beschreiben 1989 in ihrem Buch *Psychoanalytic perspectives on migration and exile*: „A deprived child



**Abb. 5:** Erstarre Figur mit leuchtenden Augen

is effectively unable to play (...)“ (Grinberg & Grinberg 1989: 14). Kinder mit Fluchterfahrung können sich in einem Zustand befinden, in dem Zeichen und Äußerungen verschwinden – ein erstarrter, lebloser und dissoziierter Zustand ist präsent.

Dies ist nur ein kleiner Ausschnitt, der allerdings für die multiplen Belastungen von Kindern in der Erstbetreuung sensibilisieren kann. Amal konnte, im Sinne des Projekts, bei seinen ersten Schritten in einem unbekanntem Land begleitet werden. Er hat den geschützten Rahmen der Gruppe genutzt und begonnen *grausamen* Erlebnisse zu Papier zu bringen. Dabei entfalteten sich seine Zeichnungen im Verlauf über symbolische und wiederkehrende Zeichen, auch ohne die Aussprache von Worten, zu einem visuellen Narrativ. Entscheidender als benennbare Darstellungsformen ist, dass Kinder durch gemeinsames Zeichnen beginnen sich auszudrücken und eine Grundlage für Beziehungen entsteht.

Zusammenfassend gesprochen, zeigen die Kinderzeichnungen fragmentierte, flüchtig gestaltete und unbestimmte Zeicheninhalte. Sie irritieren, bewegen emotional und laden zum Weiterdenken und Assoziieren ein. Lässt man eine latente Deutung in der Interpretation zu, zeigt sich das *Kind sein* in einer Erstaufnahmeeinrichtung als ein vager und ungehaltener Zustand. Die Zeichnungen unterstreichen über eine emotional berührende Ebene die prekären und unsicheren Verhältnisse, in denen sich die Kinder befinden. Dabei darf die Bedeutung eines genauen Hinschauens bei der Aufarbeitung von erlebtem Leid nicht unterschätzt werden.

## 6 Resümee – Sensibilisierung für einen zweiten Blick

Im Kontext überfordernder Kriegs- und Fluchterlebnisse geht es nicht darum, was Kinder zeichnen, sondern dass sie zeichnen.

Das Potenzial einer gestaltenden Kindergruppe in einer Erstaufnahmeeinrichtung liegt in der Möglichkeit, mit Kindern aus unterschiedlichen Herkunftsländern in einen spielerischen Austausch zu kommen. In der Arbeit mit Kindern sollten dabei nicht die konkreten Inhalte der Werke im Fokus stehen, sondern das Beziehungsangebot und die Möglichkeit einer nicht-sprachlichen Mitteilung. Beständige Bezugspersonen, die sich den Kindern und deren Zeichnungen offen zuwenden und deren Ausdruck begleiten, sind von Bedeutung. In der gestaltenden Gruppe kann für Kinder ein sicherer Raum für das Ausdrücken, Ausmalen und damit auch Aushalten zurückliegender, auch überwältigender Erfahrungen entstehen. In der Erstbetreuung ist es dabei wichtig, alle Äußerungen der Kinder wahr und ernst zu nehmen – auch diejenigen, welche zunächst bizarr und nichtssagend erscheinen.

Mehr als eine konkrete Benennung und Beschreibung der Kinderzeichnungen, ist es bedeutend, dass die Kinder nach den überwältigenden Erfahrungen, welche Krieg und Flucht mit sich bringen können, beginnen zu gestalten und sich mitzuteilen. Dabei sollten auch fantasierte, persönliche Wahrheiten der Kinder anerkannt und kindliche Perspektiven nicht negiert werden. Denn über eine empathische Zuwendung kann Sicherheit und Vertrauen in sich selbst und andere entstehen, was gerade nach einer möglicherweise traumatischen Flucht für das Wohlbefinden entscheidend ist (vgl. Leuzinger-Bohleber et al. 2016: 966 f.; Leuzinger-Bohleber et al. 2017b: 353 ff.).

Die hier gezeigten Kinderzeichnungen besitzen das Potenzial, für die (emotionale) Situation von Kindern mit Fluchterfahrung zu sensibilisieren und heben die Bedeutung einer verweilenden und wertschätzenden Betrachtung hervor. Die genaue Betrachtung kindlicher Zeichnungen sensibilisiert für einen zweiten Blick auf die Ausdrucksweisen der Kinder. Ein genaues Hinsehen bedeutet individuelle Perspektiven ernst zu nehmen, hinzuschauen, zu hinterfragen und sich auch bei grausamen Äußerungen nicht abzuwenden. Kinderzeichnungen leisten einen wichtigen Beitrag, um der (Flucht)Geschichte von Kindern Ausdruck zu verleihen. Die gestaltende Kindergruppe konnte als Intervention insofern Halt geben, dass sie in Zeiten großer Unsicherheit, jede Woche mit beständigen Bezugspersonen und als wertschätzender Raum den teilnehmenden Kindern zur Verfügung stand.

## Literaturverzeichnis

- Arendt, H. (1986). *Zur Zeit. Politische Essays*. Hrsg. v. Marie Luise Knott. Berlin: Rotbuch-Verlag.
- Bohleber, W. (2017). Die Entwicklung der Traumatheorie in der Psychoanalyse. In M. Leuzinger-Bohleber, U. Bahrke, T. Fischmann, S. Arnold, & S. Hau (Hrsg.), *Flucht, Migration und Trauma: Die Folgen für die nächste Generation* (S. 25–86). (Schriften des Sigmund-Freud-Instituts. M. Leuzinger-Bohleber & R. Haubl (Hrsg.), Reihe 2: Psychoanalyse im interdisziplinären Dialog, Band 22). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Brafman, A. H. (2012). *The Language of Drawings. A New Finding in Psychodynamic Work*. London: Karnac Books.
- Brunelli, M. (2012). "There are no children here" and "Back to school". Two exhibitions about children, war and persecution. *History of Education & Children's Literature, VII (1)*, 699–708.
- Emcke, C. (2016). *Von den Kriegen. Briefe an Freunde*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Fazel, M., Reed, R., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2011). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: risk and protective factors. *The Lancet*. DOI: 10.1016/S0140-6736(11)60051-2.
- Fischer, G. & Riedesser, P. (2009). *Lehrbuch der Psychotraumatologie. Mit 20 Tabellen*. München: Reinhardt.
- Fischmann, T. (2017). Migration, Flucht und Trauma – Erkenntnisse aus psychoanalytischen Frühpräventionsprojekten. In M. Leuzinger-Bohleber, U. Bahrke, T. Fischmann, S. Arnold, & S. Hau (Hrsg.), *Flucht, Migration und Trauma: Die Folgen für die nächste Generation* (S. 235–258). (Schriften des Sigmund-Freud-Instituts. M. Leuzinger-Bohleber & R. Haubl (Hrsg.), Reihe 2: Psychoanalyse im interdisziplinären Dialog, Band 22). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Grinberg, L. & Grinberg, R. (1989). *Psychoanalytic perspectives on migration and exile*. New Haven: Yale University Press.
- Gullestad, S. (2008). Die Dynamik der Dissoziation am Beispiel der Multiplen Persönlichkeitsstörung. In M. Leuzinger-Bohleber, G. Roth, & A. Buchheim (Hrsg.), *Psychoanalyse – Neurobiologie – Trauma* (S. 55–66). Stuttgart: Schattauer GmbH.
- Helbing, I. (o.J.). *Kinder im Krieg. Polen 1939 – 1945. Begleitmaterial zur Ausstellung*. Unter Mitarbeit von Karolina Pick und Florentine Schmidtmann. Zentrum für Demokratie Treptow-Köpenick: Berlin.
- Iranee, N. & Andresen, S. (2016). (Sichere) Räume für Kinder in Flüchtlingsheimen schaffen. Eindrücke aus einem Praxisprojekt mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen. *Kinder- und Jugendschutz Zeitschrift 61 (4)*, 134–137.
- Kaplan, S. (2010). *Wenn Kinder Völkermord überleben. Über extreme Traumatisierung und Affektregulierung*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

- Kass, S. (2015). *Kinderzeichnungen aus dem Ghetto Theresienstadt (1941 – 1945). Ein Beitrag zur Erinnerungs- und Vermächtniskultur*. Hrsg. vom Jüdische Museum in Prag: Tectum-Verlag.
- Keilson, H. (1979). *Sequentielle Traumatisierung bei Kindern. Untersuchung zum Schicksal jüdischer Kriegswaisen*. Unter Mitarbeit von Harman R. Sarphatie. Stuttgart: Psychosozial-Verlag.
- Kramer, E. (2014). *Kunst als Therapie mit Kindern*. München: Reinhardt.
- Krystal, H. (1968). *Massive psychic trauma*. New York: International Universities Press.
- Leuzinger-Bohleber, M. & Andresen, S. (2017). *Step-by-Step. Abschlussbericht über das Pilotprojekt Step-by-Step zur Betreuung von traumatisierten Flüchtlingen in der Erstaufnahmeeinrichtung „Michaelisdorf“ in Darmstadt*. Wiesbaden: Hessisches Ministerium für Soziales und Integration
- Leuzinger-Bohleber, M., Rüter, B., Stuhr, U., & Beutel, M. (2002). *"Forschen und Heilen" in der Psychoanalyse. Ergebnisse und Berichte aus Forschung und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leuzinger-Bohleber, M., Stuhr, U., Rüter, B., & Beutel, M. (2003). How to study the 'quality of psychoanalytic treatments' and their long-term effects on patients' well-being: A representative, multi-perspective follow-up study. *International Journal of Psychoanalysis* (84), 263–290.
- Leuzinger-Bohleber, M. (2005). Der Bildbegriff in der Psychoanalyse. In S. Majetschak (Hrsg.), *Bild-Zeichen. Perspektiven einer Wissenschaft vom Bild. Sonderheft* (S. 193–214). München u.a.: Fink.
- Leuzinger-Bohleber, M., Belz, A., Caverzasi, E., Fischmann, T., Hau, S., Tsiantis, J., & Tzavaras, N. (2008). Interviewing women and couples after prenatal and genetic diagnostics. In E. Engels, J. Tsiantis, & M. Leuzinger-Bohleber (Hrsg.), *The Janus face of prenatal diagnostics. A European study bridging ethics, psychoanalysis, and medicine* (S. 151–219). London: Karnac.
- Leuzinger-Bohleber, M. (2009). Kriegskindheiten, ihre lebenslangen Folgen – darstellt an einigen Beispielen aus der DPV-Katammesestudie. In Hartmut R. (Hrsg.), *Kindheiten im Zweiten Weltkrieg. Kriegserfahrungen und deren Folgen aus psychohistorischer Perspektive* (S. 61–82). Weinheim: Juventa.
- Leuzinger-Bohleber, M. & Kächele, H. (Hrsg.) (2015). *An open door review of outcome and process studies in psychoanalysis*. Third Edition. Frankfurt am Main: Sigmund-Freud-Institut.
- Leuzinger-Bohleber, M. & Lebiger-Vogel, J. (Hrsg.) (2016). *Migration, frühe Elternschaft und die Weitergabe von Traumatisierungen. Das Integrationsprojekt 'ERSTE SCHRITTE'*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Leuzinger-Bohleber, M., Rickmeyer, C., Lebiger-Vogel, J., Fritzemeyer, K., Tahiri, M., & Hettich, N. (2016). Frühe Elternschaft bei traumatisierten Migranten und Geflüchteten und ihre transgenerativen Folgen. In W. Bohleber (Hrsg.), *Heimat, Fremdheit, Migration. Psyche 70* (Heft 09-10, September/Oktober) (S. 949–976). Frankfurt am Main: Klett-Cotta.
- Leuzinger-Bohleber, M. (2017). Embodied memories – Enactment – szenisches Verstehen. In M. Leuzinger-Bohleber, U. Bahrke, T. Fischmann, S. Arnold, & S.

- Hau (Hrsg.), *Flucht, Migration und Trauma: Die Folgen für die nächste Generation* (S. 197-233). (Schriften des Sigmund-Freud-Instituts. M. Leuzinger-Bohleber & R. Haubl (Hrsg.), Reihe 2: Psychoanalyse im interdisziplinären Dialog, Band 22). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Leuzinger-Bohleber, M. Bahrke, U., Fischmann, T., Arnold, S., & Hau, S. (Hrsg.) (2017a). *Flucht, Migration und Trauma: Die Folgen für die nächste Generation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. (Schriften des Sigmund-Freud-Instituts. M. Leuzinger-Bohleber & R. Haubl (Hrsg.), Reihe 2: Psychoanalyse im interdisziplinären Dialog, Band 22). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Leuzinger-Bohleber, M., Hettich, N., Tahiri, M., & Fischmann, T. (2017b). STEP-BY-STEP. Ein Pilotprojekt zur Unterstützung von Geflüchteten in der Hessischen Erstaufnahmeeinrichtung Michaelisdorf in Darmstadt. In M. Leuzinger-Bohleber, U. Bahrke, T. Fischmann, S. Arnold, & S. Hau (Hrsg.), *Flucht, Migration und Trauma: Die Folgen für die nächste Generation* (S. 345-376). (Schriften des Sigmund-Freud-Instituts. M. Leuzinger-Bohleber & R. Haubl (Hrsg.), Reihe 2: Psychoanalyse im interdisziplinären Dialog, Band 22). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Leuzinger-Bohleber M. & Hettich, N. (2018). »Fremd bin ich eingezogen ...« STEP-BY-STEP: Ein Pilotprojekt zur Unterstützung von Geflüchteten in einer Erstaufnahmeeinrichtung. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Lewek, M., & Klaus, T. (2016). Factfinding zur Situation von Kindern und Jugendlichen in Erstaufnahmeeinrichtungen und Notunterkünfte. Zusammenfassender Bericht. Unter Mitarbeit von Bundesverband Unbegleiteter Minderjähriger Flüchtlinge e.V. <https://www.unicef.de/blob/106516/d0912061605d9a839102bc34cfac0ba2/unicef-bumf-factfinding-fluechtlingskinder-2016-data.pdf>. Zugriff: 28 März 2018.
- Literat, I. (2013). "A Pencil for your Thoughts". Participatory Drawing as a Visual Research Method with Children and Youth. *International Journal of Qualitative Methods* 12 (1), 84–98.
- Mammel, D. (2016). *Zeig mir, woher du kommst. Begleitheft zur Ausstellung*. Hrsg. vom Weltkulturen Museum: Dreieich.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mollenhauer, K. (1990). Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit. *Zeitschrift für Pädagogik* 36 (4), 481–494.
- Rohr, E. (2017). Kinder auf der Flucht. Die Traumatisierung einer Generation. In K.-J. Bruder & C. Bialluch (Hrsg.), *Migration und Rassismus. Politik der Menschenfeindlichkeit* (S. 83–97). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Sandell, A. (2014). From nameless dread to bearable fear: the psychoanalytic treatment of a twenty-two-month-old child. In R. V. Emde, & M. Leuzinger-Bohleber. *Early Parenting and Prevention of Disorder* (S. 328–342). London: Karnac Books.
- Thoresen, P., Fielding, A., Gillieatt, S., & Thoresen, S. H. (2017). Identifying the Needs of Refugee and Asylum-Seeking Children in Thailand. A Focus on the Perspectives of Children. *Journal of Refugee Studies*. DOI: 10.1093/jrs/few028.

- Padrós Tuneu, N., Carrillo Flores, I., Casanovas Prat, J., Prat Viñolas, P., Tort Bardolet, A., & Gómez Mundó, A. (2015). The Spanish Civil War as Seen through Children's Drawings of the Time. *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*. DOI: 10.1080/00309230.2015.1049185.
- Unicef (2018). Ein grausames Jahr für Millionen Kinder. <https://www.unicef.de/informieren/aktuelles/presse/2018/grausames-jahr/184286>. Zugriff: 22. Januar 2019.
- Unicef (2019). Flucht und Migration von Kindern. <https://www.unicef.de/informieren/aktuelles/flucht-und-migration>. Zugriff: 22. Januar 2019.
- Volkan, V. D. (2017). *Immigrants and refugees*. London: Karnac Books.
- Young, L. & Barrett, H. (2001). Adapting visual methods. Action research with Kampala street children. *Area 33* (2), 141–152.



# „Alles, außer alltäglich?“ Überlegungen zur Bedeutung des Außeralltäglichen in Übergängen im Lebenslauf

*Anna Wanka & Julia Prescher*

## 1 Einleitung – alles, außer alltäglich

Übergänge im Lebenslauf gehen mit einer Vielzahl von Veränderungen einher. Mit Übergängen wird der Gedanke verbunden, dass das, was wir zuvor als Alltag erlebt haben, unterbrochen wird – scheinbare Gewissheiten in Frage gestellt werden; sich etwas verändert, neue Praktiken erlernt werden, Adressierungen und soziale Positionen wechseln. Der Prozess der Veränderung, die Praktiken, mit denen Übergänge im Lebenslauf sozial hervorgebracht werden, rütteln an Routinen, Normalitäten und Normativitäten. Dieser Beitrag greift diese (Außer-)Alltäglichkeit sozialer Zustandswechsel auf und zeigt unterschiedliche Facetten der Herstellung und Gestaltung, wie Übergänge zu etwas „besonderem“ werden. *Wie* verändert sich Alltag in und an Übergängen? *Wie* werden Übergänge durch das Verhältnis von Alltag und Außeralltäglichkeit konturiert? Welche Praktiken markieren das Besondere, das Außeralltägliche von Übergängen?

Im Sinne von „Doing Transitions“ können Übergänge im Lebenslauf als soziale Vollzugswirklichkeiten verstanden werden, die diverse Praktiken und Situationen bündeln. Insofern stehen Praktiken und Situationen im Zentrum, die sich auf Veränderungen fokussieren und die das Übergehen arrangieren (vgl. Wanka et al. 2020). Diese Veränderungen, Wandlungen und Transformationen sind insofern nicht beliebig, als dass sie unter der Heuristik des Übergangs unterschiedliche soziale Prozesse und Elemente zusammenbinden, die das Übergehen nicht nur gestalten, sondern den Übergang dabei selbst hervorbringen. Die Heuristik von „Doing Transitions“ zerlegt Übergänge dabei nicht nur in ihre einzelnen Praktiken, Situationen und Elemente – und deren Transformationen –, sondern zielt darauf ab, diese Prozesse zu reflektieren. Im Allgemeinen bestimmt das Nachdenken über Übergänge eine Vorstellung von Veränderung, der im sozialen Kontext eine bestimmte Tragweite zugeschrieben wird und innerhalb von Übergangsforschung reflektiert werden muss. Reflexive Übergangsforschung setzt an dieser Stelle mit der Frage an, woraus und wie sich das „Besondere“ und „Außeralltägliche“ eines Über-

gangs eigentlich generiert. Es soll nicht vorausgesetzt werden, dass sich mit Übergängen etwas verändert, sondern die Praxis des Veränderns selbst, der soziale Vollzug wird zum Gegenstand von Forschung. So wird mit praxistheoretischen Perspektiven in den Blick genommen, wie Übergänge im Lebenslauf ihre soziale und subjektive Relevanz entfalten – wie sich das „Über“ und das „Gehen“ materialisieren.

Dieser Beitrag fokussiert aus einer solchen Perspektive den Begriff des (Außer-)Alltäglichen und zeigt durch unterschiedliche Beispiele, wie die als Übergang fassbaren Praktiken und Prozesse ihre „transformative Wirkung“ erzeugen – wie sie auch symbolisch-performativ bewirken, was im Übergang als „anders“ (re-)produziert wird. Für Übergangsforschung lässt sich daraus die Frage generieren, wie Übergänge zu etwas Besonderem werden und dabei das herstellen, was „anders“ ist oder sein soll(te) – und dadurch sowohl den Übergang als das scheinbar Außeralltägliche als auch den (davor und danach gelagerten) Zustand als das scheinbar Alltägliche herstellen. Außer-Alltäglichkeit und Alltäglichkeit verstehen wir dabei als offenes und zueinander relationales Begriffsbündel, das uns dafür sensibilisiert, den Blick der Übergangsforschung auf die damit verbundenen unterschiedlichsten Aspekte und Phänomene von Transition und Transformation, und wie sie miteinander im Verhältnis stehen, zu richten. Die damit analysierbaren Phänomene reichen so von scheinbar kleinen Alltagsveränderungen – wie einem anderen Blick aus dem Fenster, wenn man morgens nach einem Umzug aufwacht – bis zur extravaganten Hochzeitsfeier, mit der der Übergang vom Paar zum Ehepaar ritualisiert wird.

Wir stellen uns in diesem Beitrag also die Frage, inwiefern ein reflexives, relationales und praxistheoretisches Verständnis von Übergängen mit einem relationalen Verständnis von Alltäglichkeit und Außeralltäglichkeit, dem Normalen und dem Besonderen – im Folgenden als (Außer-)Alltäglichkeit bezeichnet – verbunden ist. Wie ist (Außer-)Alltäglichkeit in die Praktiken und Situationen eingewoben, die Übergänge und damit Veränderungen herstellen und gestalten und auf welche unterschiedlichen Arten geschieht dies? Aus einer praxistheoretischen Perspektive auf Übergänge erschließt sich hier eine ganze Bandbreite an Aggregatzuständen und Relationierungen von Übergängen und (Außer-)Alltäglichkeit, die in diesem Beitrag im Zentrum stehen sollen. Für diesen Beitrag werden zwei unterschiedliche Facetten dieser (Außer-)Alltäglichkeiten aufgegriffen und diskutiert: Zum einen die Veränderung von alltäglichen Praktiken, die sich in Übergangsprozessen abzeichnen. Zum anderen das Zelebrieren von Veränderungen, die „Besonderung eines Übergangs“, wie sich an der Praxis des Feierns von Übergängen oder im Reisen darstellen lässt. Diese zwei Facetten sind exemplarisch und decken nicht das gesamte Spielfeld des Begriffs (Außer-)Alltäglichkeit ab. Auch stehen sie in keiner Hierarchie zueinander – Alltag und Außeralltäglichkeit verstehen wir weniger als eine Rangfolge oder ein Spektrum, als

„Bricolage“ (Derrida 2001), also als relationale Anordnung verschiedener Phänomene, die sich darunter zusammenfinden. Es geht uns also nicht darum, ein festes, fertiges Konzept vorzustellen, sondern zunächst einmal Anreize und Perspektiven aufzuzeigen, sie zu zentralen Fragen auszuformulieren und anhand empirischer Beispiele die Möglichkeiten einer solchen Perspektive anzudeuten. Es handelt sich also um eine Exploration unter der Frage: Was bringt das Konzept der (Außer-)Alltäglichkeit für eine reflexive, relationale und praxeologische Übergangsforschung?

Dazu formulieren wir in diesem Beitrag zuerst theoretische Überlegungen zum heuristischen Gewinn einer Relationierung von (Außer-)Alltäglichkeit und platzieren dieses Begriffspaar weiters in Relation zum Begriffspaar von Zustand und Übergang. Wir diskutieren dabei einerseits das Verständnis von Übergängen als Wechsel zwischen Alltäglichkeiten, und andererseits Außeralltäglichkeit als Modus der Herstellung und Gestaltung von Übergängen. Im zweiten Abschnitt beschäftigen wir uns mit den methodologischen und methodischen Herangehensweisen, die (Außer-)Alltäglichkeit an Übergängen empirisch zugänglich machen, und exemplifizieren diese anhand zweier Forschungsprojekte zu Übergängen, sie sich an unterschiedlichen Stellen im Lebenslauf vollziehen: dem Übergang zwischen Kindheit und Jugend bzw. dem Erwachsenwerden, am Beispiel des Jugendweihe-Feierns, sowie dem Übergang zwischen Erwachsenenheit (Fangmeyer & Mierendorff 2017) und Alter, am Beispiel des Renteneintritts. Abschließend werden Überlegungen und Fragen zusammengeführt, wie sich die Herstellung von (Außer-)Alltäglichkeit als eine „besondere“ Praxis des Differenzierens in und an Übergängen von einer reflexiven Übergangsforschung aufgreifen lässt. So wird aufgezeigt, wie Grenzziehungen über Normalitäts- und Normativitätskonstruktionen sowie Praktiken des außeralltäglich-Machens in den Blick genommen werden können.

## **2 Überlegungen zum heuristischen Gewinn einer Relationierung von (Außer-) Alltäglichkeit**

### *2.1 Übergänge als Wechsel zwischen Alltäglichkeiten*

Die Kategorie bzw. Konzepte des Alltags finden sich disziplinübergreifend und kennen kein einheitliches Verständnis dessen, was Alltag ausmacht. Gleiches gilt auch für die Kategorie des Nicht-Alltags oder Außeralltäglichen. So schreibt Norbert Elias im Jahr 1978:

„Es ist noch nicht gar so lange her, da konnte man den Begriff des Alltags als einen ganz alltäglichen Begriff gebrauchen. Man konnte in aller Unschuld sagen: " ... wie man das im

alltäglichen Leben so tut", ohne sich besondere Gedanken darüber zu machen, was der Alltag, von dem man da sprach, eigentlich sei. Aber nun ist der Begriff des Alltags zu einem recht unalltäglichen Begriff geworden; er ist schwer beladen mit dem Gewicht theoretischer Reflektionen, und in dieser Form ist er geradezu ein Schlüsselbegriff einiger zeitgenössischer Schulen der Soziologie geworden. [...] Ganz selten wird ausgesprochen, was eigentlich als "Nicht-Alltag" begriffen wird. Der Gegner, mit dem man im Kampfe liegt und gegen den ein Alltagsbegriff jeweils als Waffe eingesetzt wird, bleibt im Halbdunkel.“ (Elias 1978: 22)

So scheint es wichtig diese Kategorien in ihrem Verhältnis zueinander zu betrachten, insofern sie für Übergangsforschung als „offenes“ Begriffspaar für ein heuristisches Konzept von Übergängen im Lebenslauf nutzbar gemacht werden sollen.

Wenden wir uns zuerst dem Begriff des Alltags zu: Hier zeigt Dücker in der Etymologie des Begriffs, dass die Zusammensetzung von „all“ und „Tag“ „[...] die soziale Bedeutung des Kollektiven, Gemeinsamen und die zeitliche von Regelmäßigkeit und Wiederholung mitbringen.“ (Dücker 2007: 122) Um Alltag und Nicht-Alltag im Verhältnis zu sehen, stellt sich also zunächst ein Unterscheiden dar, wie Jehle (2000: 111f.) fasst als Gegensatz zu einer Ordnung des Gewöhnlichen (Dücker 2007: 122). Alltag ist in diesem Sinn profan, trivial, gemein, gewöhnlich.

„Mit Alltag/Alltäglichkeit wird das bezeichnet, was jeder an jedem Tag zu tun [...] und emotional zu bewältigen hat, was gewöhnlicherweise in einer bestimmten Gegenwart ausgeführt und erwartet wird und daher in der Regel keine öffentliche oder mediale Aufmerksamkeit findet.“ (Dücker 2007: 123)

Der Begriff der Aufmerksamkeit, die Sichtbarmachung und Öffentlichkeit von etwas, dass diese Aufmerksamkeit erweckt, ist dabei ein fruchtbares Konzept, an das wir zur Annäherung an die in diesem Beitrag aufgeworfenen Fragen anschließen wollen. Donna Haraway situiert diese Sichtbarmachung in ihrem Aufsatz zum situierten Wissen (1988) mit den spiegelbildlichen Praktiken des Sehens. Auf den Alltag angewandt, können wir daraus ableiten: Alltag wird selten *sichtbar gemacht* und selten *gesehen* – er fällt uns nicht „weiter“ auf. Wer erinnert sich etwa zwei Tage später noch daran, wie viele Minuten er oder sie sich die Zähne geputzt hat, worüber Menschen in der U-Bahn gesprochen haben, oder welche Kleidung der Kollege getragen hat?

Alltag bezeichnet dabei also das, was (all-)täglich getan wird, also die Praktiken der Alltagsgestaltung. Diese umfassen dabei nicht nur das „Was“, sondern auch das „Wie“, das „Wann“ und das „Wo“. Steht eine Person jeden Tag um acht Uhr auf, dann ist das alltäglich; steht sie jedoch um 15:00 auf, dann ist das nicht alltäglich. Verlässt sie dann morgens das Haus, so kann das alltäglich sein – oder nicht, wenn sie es beispielsweise mit einem Koffer tut. Alltag, so zeigt sich bereits, ist dabei in gewisser Hinsicht individuell und kollektiv. Seit sich mit der Industrialisierung eine räumliche, zeitliche und qualitative Unterscheidung zwischen „Arbeit“ und „Freizeit“ herausgebildet

hat, und Arbeit zunehmend gesetzgeberisch genormt wurde, sehen Alltage in westlichen Gesellschaften für viele (wenn auch längst nicht alle) Menschen ähnlich aus: Sie stehen morgens auf, duschen und putzen sich die Zähne, ziehen sich an, frühstücken, gehen zur Arbeit, machen Mittagspause, gehen einkaufen, gehen nach Hause, essen zu Abend, sehen fern und gehen wieder schlafen. So weit, so trist. Trotz dieser statistischen Normierung, die sich nicht nur an Zeitverwendungsdaten, sondern etwa auch am Strom- oder Wasserverbrauch von Haushalten ablesen lässt, divergiert „Alltag“ auch nach sozio-demographischen Merkmalen und entsprechenden Lebenssituationen. So sieht der Alltag eines Obdachlosen anders aus als der Alltag einer Bankmanagerin, der Alltag eines Hausmanns anders als der Alltag einer Studentin, und der Alltag eines Kleinkinds anders als der Alltag einer hochaltrigen Person. Und für dieses „anders-als“ interessiert sich Übergangsforschung ebenso, wie für die Verschiebungen von einem Alltag in einen veränderten Alltag, z.B. im Kontext eines Wohnortwechsels (Müller in diesem Band).

„Daher umfasst ‚der Alltag‘ eine Vielzahl von sozial etablierten, möglichen und individuell genutzten Umsetzungsformen, so unterscheiden sich im Detail die ‚Alltage‘ von Kindern, Schülern, Studierenden, Arbeitnehmern, Hausfrauen und -männern, Langzeitarbeitslosen, Rentnern usw., insgesamt wirken sich Gender, Alter und soziale Schicht alltagsprägend aus. Angesichts ihres eigenen Alltags halten die einen den Alltag der anderen häufig für eher nicht alltäglich.“ (Dücker 2007: 123f.)

Übergänge haben sowohl ihren Eigenwert als Komplexe an Praktiken und Prozessen, aber sie rekurren auch auf etwas, das sie als „vorübergehend“ rahmt und auf das sich bezogen wird – die sie begrenzenden Zustände. Diese Zustände sind Konstruktionen, die sich auf eine „normale“ soziale Ordnung, oder, mit van Gennep (1909) oder Turner (1969; Thomassen) gesprochen, auf eine Sozialstruktur als ein mehr oder weniger zeitlich und institutionell stabilisiertes Arrangement von Positionen beziehen. Die als Zustände verstandenen Ausgangspunkte für Übergänge sind sozial (wieder-)erkennbare Positionen und Merkmalsbündel, denen eine relative Stabilität zugeschrieben wird (z.B. alter Mensch, Kind). Diese Stabilität erhalten sie praxistheoretisch gefasst dadurch, dass sich bestimmte Praktiken ihrer Herstellung im Alltag wiederholen, routinisieren und damit normalisieren, wodurch ihnen schließlich eine relative Normalität zugeschrieben wird. Wechseln Übergangssubjekte zwischen diesen „normalen Zuständen“, werden sie also von Kindern („Normalzustand A“) zu Jugendlichen („Normalzustand B“), dann ist dazwischen eine Phase der Re-Adjustierung, des Einübens und der Routinisierung einer neuen Normalität notwendig. Diese Übergangsphasen werden alleine schon deswegen als nicht alltäglich gelesen, weil sie durch die Zustände, die sie begrenzen, immer auch zeitlich limitiert sind – wir uns also nicht an sie „gewöhnen“ (können). Übergangsforschung kann durch das Verhältnis von Alltag und Außeralltäglichkeit und den Zusammenhang mit Normalität und „Besonderem“ also die analytische Frage generieren, wie Praktiken der Her-

stellung und Gestaltung von Übergängen Veränderung als solche sichtbar und öffentlich machen.

Clary Krekula (2017) bezeichnet diese – insbesondere altersspezifischen – Normalitäten der Alltagsgestaltung als „Norma-/Temporalität“. Bezugnehmend auf Elizabeth Freemans (2010) Konzept der „Chrononormativität“ beschreibt sie damit die gesellschaftlich als normal gerahmten Praktiken der Alltagsgestaltung und ihre Divergenzen nach der jeweiligen Lebensphase als „age-coded“. Während Chrononormativität festlegt, wann eine Person welche Dinge im Leben tun oder erreicht haben soll – z.B. die Schule abschließen, Kinder bekommen, in Rente gehen – befasst sich Norma-/Temporalität mit den spiegelbildlich damit einhergehenden Normalitäten auf Ebene des Alltags. Will man als „erwachsen“ gelten, so hat man beispielsweise nach den chrononormativen Anforderungen zu arbeiten. Damit geht eine spezifische norma-/temporale Alltagsorganisation einher, etwa, dass man zu einer gewissen Zeit aufstehen und sich zurechtmachen (beispielsweise duschen und ankleiden) muss und morgens nicht betrinken darf. Folgen wir dieser Konzeption, so können wir schlussfolgern, dass mit Übergängen ein Wechsel zwischen zwei verschiedenen Norma-/Temporalitäten einhergeht: Die Art der „normalen“ Alltagsgestaltung verändert sich also an Übergängen. Doch ist dieser Wechsel zwischen zwei Alltäglichkeiten bereits „Außeralltäglichkeit“? Was macht also den Unterschied aus, wann etwas Alltag bzw. alltäglich und wann etwas nicht alltäglich ist? Wann wird Alltag weniger alltäglich und wann Außeralltäglichkeit zum Alltag?

## 2.2 *Außeralltäglichkeit als Modus der Herstellung und Gestaltung von Übergängen*

Elias macht deutlich, dass sich „Alltag“ ohne ein Gegenstück oder zumindest Verschiedenes ebenso wenig denken lässt, wie ohne die theoretische Bearbeitung der unter Alltag beforschten Gegenstände (gleiches wäre für Übergangsvorstellungen mit dem Begriffspaar Zustand-Übergang zu reflektieren).

„Üblicherweise werden für abendländische Kulturen rituelles und alltägliches Handeln, das Rituelle und das Alltägliche, aber auch – und vor allem für solche indigenen und archaischen Kulturen, die keinen Begriff für Alltag kennen – Fest und Alltag bzw. Nicht-Fest voneinander abgegrenzt. Wo das eine ist, kann das andere nicht sein, so galt es zumindest jahrhundertlang.“ (Dücker 2007: 122)

Deutlich wird dies etwa an den Differenzen zwischen (außeralltäglichen) Festtagen und Alltagen, zu denen Kleidung, Speisen oder bestimmtes Verhalten involviert werden, um die Differenz zwischen Alltag und Nicht-Alltag herzustellen. So verwundert auch nicht, dass das Ritual, wie es hier in Form des „Festtags“ angedeutet wird, jenes Phänomen ist, an dem die Differenz zwischen Alltäglichem und Außeralltäglichem besonders explizit erforscht

wurde. Mit einer solchen Perspektive sind Alltag und Außeralltäglichkeit gegenüberstehende Elemente, die aber aufeinander verwiesen bleiben, was nach Dücker eine „funktionale Gemeinsamkeit“ voraussetzt (Dücker 2007: 122).

„In jeder Kultur gelten Rituale als Mittel zur Konstruktion von Außeralltäglichkeit dadurch, dass natürliche, biologische, physische, aber auch kulturelle, religiöse, politische usw. Vorgänge durch eine rituelle Rahmung überhöht werden und so eine soziale Legitimation erhalten. So sichern Rituale Erfahrungssituationen, die der Alltagswelt ihr sinnhaftes, wertbezogenes Fundament, sowie ihre Herkunfts- und Kontinuitätsperspektive sichtbar machen.“ (Dücker 2007: 124)

Eine solche rituelle Rahmung und entsprechende Überhöhung wurde und wird auch (manchen) Übergängen im Lebenslauf zuteil. Victor Turner (1969, 1989) fasste etwa in seinen Arbeiten zu Ritualen des Übergangs die Außeralltäglichkeit als Kern von Übergängen und bezeichnete diesen als liminal bzw. liminoid fasste. Liminalität bezeichnet dabei die Schwelle als „normenfreien“ Zwischenzustand sozialer Antistruktur, in dem nicht mehr gilt, was galt und noch nicht gilt, was gelten wird. Durch diese soziale Zwischenpositionierung sah Turner auch eine Triebfeder gesellschaftlichen Wandels, da zwar Übergänge hier von einem Zustand über einen Nicht-Zustand in einen anderen Zustand führen, aber letztlich das Potenzial besteht, in keinen etablierten Zustand (wieder-)einzutreten. In diesem Sinne bestätigen sie die Ordnungen des Alltags, wobei Ritualen in und an Übergängen eben nachgezeichnet wurde, sie könnten diese Ordnungen eben auch durchbrechen oder zumindest poröser machen.

Dabei bergen Rituale die von Turner skizzierte Liminalität bzw. Antistruktur in einem routinisierten Korsett. Die Repetitivität rituellen Handelns wird als Wiedererkennbarkeit durch bestimmte Wiederholungen kenntlich gemacht, etwa zu speziellen Zeiten (zyklisch) oder Anlässen (okkasionell) (Dücker 2007). Durch die Wiederholungen wird ein Ausgangspunkt für Identitäten oder Biografien gelegt oder eine zeitlich-soziale Beziehung als generational markiert. In einem Lebenslaufbezug erhalten Rituale ihre Strukturen u.a. durch die Lebensphasen-Normen, in die sie eingebettet sind. Sie bergen den Anspruch der Vermittlung von Dispositionen zu Anschlusshandlungen im Alltag: Jugendweihe als institutionell umkämpfte Erziehungseinrichtung (Griese 2000; Gehring 2000) spiegelt genau diesen Aspekt wieder; das Interesse der Erwachsenen am Einfluss auf das Erwachsenwerden und das der Heranwachsenden dieses Erwachsenwerden unter je eigenen Spielregeln mitzubestimmen.

Rituelle Praxis ist also *eine* Erscheinungsform des Außeralltäglichen, die Übergänge herstellt und gestaltet. Eine andere, postmodernere Erscheinungsform wird in der Eventforschung untersucht – von der Loveparade, über Wave-Gothic-Treffen, Jugendtage, Pilgerfahrten usw.

„In einer sich zunehmend differenzierenden, ja partikularisierenden Welt scheinen Events eine der wenigen Möglichkeiten zu sein, die dem spätmodernen Menschen noch die –

situative, also zeitlich und räumlich begrenzte – Erfahrung von ‚Einheit‘ und ‚Ganzheit‘ erlauben.“ (Gebhardt, Hitzler, & Pfadenhauer 2000: 10)

Events umfassen folglich eine besondere Form der ästhetisierten, öffentlichen Gemeinschaftserfahrung und lösen, so die These der Eventforschung, an unterschiedlichsten Stellen Rituale als tradierte Formen ab. So wird im Zusammenhang mit Ritualen des Übergangs, vielfach auf Mechanismen der Modernisierung als Eventisierung verwiesen (Sting 2013). Die „vergemeinschaftende Kraft“ liegt nicht mehr in einer gemeinsamen Lebenslage oder Lebenszielen.

„Events sind die sozialen Orte und Zeiträume, an und in denen die Mitglieder von postmodernen Gesellungsformen (wie z.B. Szenen), die im Vergleich zu den traditionellen (wie z.B. Familien) bzw. klassisch modernen Gesellungsformen (wie z.B. Verbände, Vereine, Parteien) ungleich lockerer und unverbindlicher gebaut sind (vgl. Hitzler 1998), wenigstens partikulär und für den Moment zum Bewußtsein ihrer selbst finden. Hier finden sie Gelegenheit, durch Betonung der eigenen Besonderheit und durch – weitgehend über ästhetische Stilmittel laufende – Abgrenzung gegen andere, Zugehörigkeit zu erfahren und ich-stabilisierende Identität zu entwickeln.“ (Gebhardt 2000: 21, zu Eventisierung und Selbstinszenierung auch Stauber 2013).

Rituale und Events, wenn sie als Phänomene „sui generis“ verstanden werden (Brosius et al. 2013) sind Bezugspunkte für Perspektiven auf unterschiedliche Formen von Außeralltäglichkeit, wie Ritual oder Event. Doch finden wir Außeralltäglichkeit auch außerhalb solcher klar umgrenzten Phänomene? Und sind Rituale und Events, die doch so vorhersehbar und routinisiert und Alltagsabläufe eingebettet sind – z.B. die Feier des Jahreswechsels – überhaupt „außeralltäglich“?

Das führt uns zu der Frage, nach verschiedenen Qualitäten des „außer“, für die ritualwissenschaftliche Zugänge bereits den Versuch unternommen haben, begriffliche Differenzierungen vorzunehmen – etwa in den Begriffen liminal und liminoid (sowie pseudoliminal). Diese Unterscheidungen basieren vor allem auf der Frage, wie weit „außerhalb“ sich Subjekte und Formationen von dem befinden können, was als Ordnung gilt, als Position in oder Teil von Sozialstruktur (Turner 1969, 1998) und damit auch diskursiv als anerkannt, wiedererkennbar und einordnungsfähig. Für moderne Gesellschaften sah Turner nicht viel Spielraum wirklicher Liminalität, also eines Außerhalb von Sozialstruktur, denn mit der Trennung von Ritual und Alltag differenzierte sich Alltag ebenfalls aus und Rituale stehen als Institutionen nun neben etwa rechtlichen Ordnungen. So, hebt Dücker hervor, gilt auch zu Karneval die Straßenverkehrsordnung (Dücker 2007: 41f., zu Halloween). Zur Kategorisierung von „feineren Unterschieden“ und einer Bestimmung der unterschiedlichen Aggregatzustände des Besonderen, schlägt Thurn (1980) etwa „alltagsimmanent, alltagsstranzendierend und alltagsentrückend“ vor (vgl. Dücker 2007:125). Es gibt also, so deutet diese Kategorisierung an, Formen der Außeralltäglichkeit, die stark in den Alltag eingebettet sind und

ihn bisweilen auch stabilisieren (alltagsimmanent), während andere über den Alltag hinausreichen (alltagstranszendierend) und wieder andere den Alltag entfremden (alltagsentrückend). Inwiefern diese eine Rolle in Übergangsprozessen spielen, wollen wir weiter unten diskutieren.

### 3 Methodologische Fragen zur Erforschung von Außeralltäglichkeit an Übergängen

Wenn wir unter (Außer-)Alltäglichkeit unter anderem einen Modus der Markierung von Übergängen verstehen, so scheint ihr empirisches „Aufspüren“ auf den ersten Blick recht simpel: Außeralltäglichkeit zeigt uns durch ihre Exzeptionalität an, wo sich ein Übergang befindet, ruft quasi „Hier!“ zum Forschenden und erleichtert damit den empirischen Zugang zum heuristischen Konzept des Übergangs immens. Ganz so leicht, so wollen wir hier argumentieren, ist es jedoch (leider) nicht, sich (Außer-)Alltäglichkeit an Übergängen methodologisch und methodisch anzunähern.

Gehen wir dabei zuerst vom allgemeinen Methodenrepertoire einer praxistheoretischen Übergangsforschung aus. In dieser verstehen wir Übergänge als soziale Vollzugswirklichkeiten, in denen Veränderungen von Adressierungs-, Identifikations- und Repräsentationspraktiken stattfinden. Diese Praxisprozesse sind dabei über Akteur\*innen, Raum und Zeit verteilt (Wanka, 2020). Diese interpersonale und interobjektive, räumliche und zeitliche „Verstreuung“ von Praktiken der Herstellung und Gestaltung von Übergängen erfordert ein spezifisches methodologisches Vorgehen. Die Frage, ob es ein praxistheoretisches Methodenrepertoire gibt, wird von verschiedenen Autor\*innen unterschiedlich beantwortet (vgl. Schäfer, 2016). Anstatt spezifische Methodologien, Erhebungs- oder Auswertungsmethoden per se auszuschließen, sollen deswegen hier stattdessen einige Grundzüge eines praxistheoretischen Forschungsstils skizziert werden, der in der Lage ist, (Außer-)Alltäglichkeit an Übergängen empirisch zu fassen.

Erstens ist dabei festzuhalten, dass praxistheoretisch fundierte empirische Forschung explorativ ist. Demnach eignet sie sich insbesondere zur Erforschung bisher wenig beforschter Felder, aber auch zur Erforschung „blinder Flecken“ in stark beforschten Feldern, wie etwa der (Außer-)Alltäglichkeit an Übergängen. Ziel ist dabei immer, bestehende Kategorien und vermutete Zusammenhänge genauer unter die Lupe zu nehmen, in ihre Praktiken aufzulösen und zu de- und rekonstruieren. In unserem Fall sollten Forschungsdesigns also dazu in der Lage sein, (Außer-)Alltäglichkeit nicht als Ergebnis zu proklamieren (und damit zu reifizieren), sondern sie in ihre Einzelteile zu zerlegen und ihre Herstellungsleistung sichtbar zu machen.

Zweitens und dementsprechend muss dazu das Forschungsphänomen – hier (Außer-)Alltäglichkeit an Übergänge – „praxeologisiert“, d.h. in soziale Praktiken „übersetzt“, werden. Außeralltäglichkeit und Alltäglichkeit werden dabei als Konstellation sozialer Praktiken verstanden, und Übergänge im Lebenslauf als Prozesse des Wandels von Praxiskonstellationen (vgl. Wanka, 2019). Entsprechend zielen die Fragestellungen auf die Identifikation jener Praktiken ab, die (Außer-)Alltäglichkeit an Übergängen konstituieren, und fragen nach dem „Wie“ ihres Vollzugs. Wie, wann und wo vollzieht sich (Außer-)Alltäglichkeit, wenn (und damit) sich soziale und kulturelle Zustandszuschreibungen, -identifikationen und –repräsentationen ändern?

Drittens bedarf es eines praxissensiblen Forschungsdesigns. Ein solches Design muss sich drei Dimensionen des „Bias“ sozialwissenschaftlicher Forschung gewahr werden: (i) ihrer Subjektzentrierung, (ii) ihres Fokus auf explizites und in Worte fassbares Wissen und (iii) ihrer Statik. Versteht wir soziale Praktiken als Vollzugsgeschehen, an dem verschiedene Elemente beteiligt sind, so brauchen wir Methoden, die in der Lage sind, nicht ausschließlich den einzelnen Menschen zu erfassen, sondern ebenso Dinge (und ihre räumlichen Anordnungen) oder Diskurse, sowie nicht nur explizite (explizierbare), sondern auch inkorporierte, implizite Wissensformen, die allesamt erst in ihrem dynamischen Vollzug als Praxis bedeutsam werden. Ein praxissensibles Forschungsdesign muss gleichzeitig „translokal“ (Schäfer 2014: 78), trans-agential und prozesshaft ausgerichtet sein.

„Die kultursoziologische Analyse muss diesen vielfältigen Verbindungen folgen und ihrer Heterogenität durch Methodenpluralismus Rechnung tragen. Nicht das einzelne Objekt, nicht eine einzelne Handlung, sondern ein Komplex aus Relationen, aus Verbindungen zu anderen Zeiten, Orten und Entitäten, ist entscheidend.“ (Schäfer 2014: 78)

Die sozialwissenschaftliche Forschung bietet hier ein weites Spektrum, in dem zentral die ethnografische Übergangsforschung (Coates et al. im Erscheinen; Prescher, 2024) und die multi-sited-ethnography (Marcus 1995) zu nennen sind, aber auch (und ggf. in Kombination) die Situationsanalyse (vgl. Reinhardt, 2020), verschiedenen Spielarten der Artefakt-, Bild- und Diskursanalyse (vgl. Krumbügel, 2021), und ganz generell Mixed-Methods oder multi-methodische Forschungsansätze (Schmidt-Hertha, 2020). Ethnografie als eine an der sozialen Herstellung von Bedeutung interessierte Erkenntnis-haltung und die methodologische Offenheit, auch in der Vielfalt an Erhebungsmethoden, kann hier der Herausforderung Komplexität und von Übergängen besonders gut flexibel begegnen – beispielsweise in ethnografischen Collagen, wie sie Richter und Friebertshäuser (2013) in der ethnografischen (Übergangs-) Forschung vorschlagen (hierzu auch Richter 2019). In besonderer Weise ist die ethnografische Übergangsforschung mit Komplexitäten, Irritationen, „Grenzen der Beobachtbarkeit“ (Scheffer 2002) und der „Schweigsamkeit sozialer Phänomene“ (Hirschauer 2001) konfrontiert. Dies bildet einen Hintergrund für die Reflexion der Repräsentationsleistung ethnografi-

schen Schreibens über Übergänge. Herausforderungen ethnografischer Übergangsforschung zeigten sich vor allem durch den praxistheoretischen Zugschnitt. Diese zeigen sich vor allem in zwei Bereichen: erstens der Herausforderung, wie Übergänge, Praktiken und Differenzen beobachtet werden können bzw. ethnografisch in den Bereich des Teilnehmbaren und/oder Beobachtbaren gerückt werden können (Budde 2014); und zweitens im praxeologischen Fokus auf Materialität, Körperlichkeit und Dinglichkeit. Auch wenn darin gerade eine Stärke ethnografischer Zugänge gesehen werden kann, unterschiedliche Elemente in den Blick zu nehmen, so lässt sich das Herausfordernde vielleicht damit rahmen, dass es gerade um die Momente von Transformation und allgemein von Veränderungen oder Wechseln geht. Damit erhält diese Forschung etwas „doppelseitiges“, einen Dies- und Jenseitsbezug. Wie verändert sich die Gestaltung und Nutzung von Räumen in Übergängen oder wie bilden Ortswechsel wie Umzüge selbst Übergänge im Lebenslauf? Welche Dinge kommen zum Einsatz, die spezifisch für diesen Übergang sind (z.B. Umzugskartons)? Wie werden Dinge in Übergängen (anders) genutzt? Wie werden Körper (um-)gestaltet? Die Herausforderung besteht also in der Auseinandersetzung mit der gegenseitigen Verwiesenheit von Übergängen und Zuständen, Alltag und Außeralltäglichkeit.

Doch ist das alles nun spezifisch für die Erforschung von (Außer-)Alltäglichkeit? Während die oben genannten Punkte nun für die praxistheoretische Übergangsforschung an sich gelten, ergibt sich aus der Fokussierung auf (Außer-)Alltäglichkeit eine Bedeutungszunahme einiger der hier diskutierten Punkte. Wie bereits mehrfach erwähnt, markiert und inszeniert (Außer-)Alltäglichkeit auch – wenn auch nicht nur! – Übergangsprozesse. Demnach ist sie den Forschenden sinnlich zugänglich und materialisiert. Für praxistheoretische Übergangsforschung, die sich mit (Außer-)Alltäglichkeit befasst, spielen daher Körper, Dinge und Räume eine besondere Rolle. Auch wenn der Aspekt der Materialität für die Übergangsforschung allgemein relevant ist, so steht er hier auch methodisch im Vordergrund. (Außer-)Alltäglichkeit erkennen wir also an geschmückten und aufwendig gekleideten Körpern, an imposanten Räumen und Gebäuden und an Dingen, die nur selten – und zu „besonderen Anlässen“ – verwendet werden. Dinge (Meier & Zotter 2013), Raum (Adelmann & Wenzel 2013) und besonders Körperlichkeit sind hier zentrale Elemente der Praxis der Inszenierung veränderter Anforderungen, z.B. durch die Übergabe einer Urkunde. Als „Embodiment“ bzw. Verkörperung (Polit 2013) wird auch der Körper in Übergängen nicht nur umgestaltet (z.B. durch das Jugendweiheoutfit, oder den im Ruhestand veränderten Kleidungsstil, z.B. durch den Wegfall von bestimmter Arbeitskleidung), sondern der Übergang selbst als erfahrbarem Zeit-Raum materialisiert.

Für Übergangsforschung kann das bedeuten, die Verkörperungen von Veränderungen im Übergangsprozess als Verbund von Körperdarstellungen, Artefaktarrangements und diskursiven Übergangsthematisierungen z.B. in

den Bekleidungspraktiken zu analysieren. Selbstpräsentationen (Dücker 2007) und Gestaltungen des Selbst (Villa 2008, 2015) können besondere Aufmerksamkeit zukommen, um sich mit den Veränderungen in Zuschreibungen und Differenzierungen auseinanderzusetzen, wie etwa Alter oder Geschlecht. Die Repetitivität rituellen Handelns steht im Zusammenhang mit deren Wiedererkennbarkeit durch bestimmte Wiederholungen. Insbesondere Sprechhandlungen, wie die Formel „Die Jugendweihe erhalten heute...“, sind performative Einsetzungen des Bezeichneten und „bewirken“ Übergänge in Gestalt veränderter Zuschreibungen, Adressierungen und Präsentationsweisen. Die hierfür verwendeten Register für Gesten und Bewegungen sind Teil des Vollzugs und können in die Analyse einbezogen werden.

Wir erkennen sie aber nicht nur an Körpern, sondern auch durch Körper, also affektiv. Außeralltägliche Praktiken evozieren in uns spezifische Affekte, beispielsweise Euphorie, Angst, Unruhe, Ausgelassenheit. Sie verleihen „ihren“ Übergängen eine außeralltägliche affektive „Gestimmtheit“ (Reckwitz 2016) und lassen uns so ihre Außeralltäglichkeit erkennen. Auch hier zeigt die ethnografische Forschung als „teilnehmende“ Forschung ihre Stärken, da sie die Forschenden selbst in die Situationen befördert, in der sie jene spezifischen Gestimmtheiten und Atmosphären sinnlich wahrnehmen und autoethnografisch analysieren können.

Die beiden empirischen Beispiele, die im folgenden Kapitel dazu analysiert werden, beziehen genau jene empirischen Elemente mit ein, in dem sie sich auf ethnografisches Material, Artefaktanalysen und Bildanalysen stützen und dabei die Manifestationen von (Außer-)Alltäglichkeit in den Blick nehmen. Doch wie lassen sich diese verschiedenen Datensorten, die das Erfassen von (Außer-)Alltäglichkeit in der reflexiven Übergangsforschung kreierte, miteinander in Dialog bringen? Hier sind Heuristiken für die multi-methodische Datenauswertung, wie die ethnografische Collage (Richter & Friebertshäuser 2013) und die Situationsanalyse (Clarke 2005), zu nennen. Diese zielen darauf ab, komplexe, prozessgebundene Forschungen, in denen verschiedene Erhebungsformen und Datentypen zusammenkommen, analysierbar zu machen. Gleichzeitig regt das relationierende Vorgehen, das in diesen angelegt ist, dazu an, Irritationen durch scheinbar gegensätzliche Ergebnisse als analytischen Zugang fruchtbar zu machen.

## **4 Herstellung von Außeralltäglichkeit an Übergängen: Zwei Empirische Beispiele**

Wir haben in diesem Beitrag die zentrale Frage aufgeworfen, wie, wann und wo sich (Außer-)Alltäglichkeit vollzieht und hergestellt wird, wenn (und damit) sich soziale und kulturelle Zustandszuschreibungen, -identifikationen

und -repräsentationen ändern, und wie sich dies zwischen verschiedenen Übergängen im Lebenslauf unterscheidet. Dabei greifen wir das Grundthema dieses Bands auf, der sich zentral mit Lebensaltern als soziale Konstruktionen und Kategorien sozialer (Nassehi 2017) wie kultureller Differenzierungen (Hirschauer & Boll 2017) im Lebenslauf auseinandersetzt. Personen, die in unterschiedlichen Lebensphasen positioniert sind, erleben dementsprechend auch andere Übergänge: Kinder gehen also nicht in Rente und Rentner\*innen zwar zum Kindergarten, aber nur mit ihren Enkel\*innen. Eingeschult wird mit 6 oder 7, nicht mit 18 Jahren; Elternschaft realisiert man im Erwachsenenalter und nicht mit 90 oder 9 Jahren. Gleichwohl sind jene Übergänge, denen zugeschrieben wird, zwischen Lebensaltern zu übersetzen, das klassische Forschungsobjekt der Übergangsforschung – also jene Übergänge, die Kinder, Schulkinder, Jugendliche, Erwachsene oder alte Menschen hervorbringen.

In diesem Beitrag wollen wir auf zwei solche Übergänge scharfstellen, nämlich dem Übergang von zwischen Jugend und Erwachsenenheit und dem Übergang zwischen Erwachsenenheit und Alter. Beides geschieht anhand der Analyse sehr konkreter und dabei doch willkürlich gewählter (Übergangs-) Ereignisse, nämlich dem Jugendweihe-Feiern und dem Renteneintritt.

Das Forschungsprojekt „Jugendweihe-machen. Rituelle Praktiken der Übergangsgestaltung“ forscht ethnografisch zu Prozess und Praktiken der Herstellung eines Übergangs zwischen zwei Lebensaltern. Mit erziehungswissenschaftlichem Interesse wird der Prozess einer Initiation als Statustransformation zum Gegenstand, wie sie die Subjekte im Kontext von Jugendweihe durchlaufen. Die ethnografische Studie verfolgt die Fragen: Wie Jugendweihe praktisch vollzogen wird und welche Differenzierungen den Übergang konstituieren, wer und was, wie an Jugendweihe beteiligt ist und in welchen Zeiträumen sie sich vollzieht. Die Studie realisiert den Zugang über den Bezug zu Grounded Theory Ansätzen (Mey & Mruck 2011, Strübing 2010) und Überlegungen zu praxistheoretischen Methodologien. Insgesamt neun Jugendliche wurden bis zu einem Jahr bei den Vorbereitungen, in der Durchführung bis zur Nachbereitung begleitet. Umgesetzt wurde die ethnografische Studie mit einem breiten Repertoire an methodischen Zugängen und Datenformen. Zentrale Forschungsmethoden im Prozess der Jugendweihforschung sind das ethnografische Interview (Spradley 1979), teilnehmende Beobachtung, Dokumenten- und Artefakt Sammlungen (zu Bild- und Videoanalysen Hoffmann 2016). In der Vorbereitungsphase der Jugendweihen wurden je 2-3 Einzelinterviews und 2-3 Gruppengespräche geführt, sowie 4-6 teilnehmende Beobachtungen. Der Jugendweihetag wurde in 5 Fällen mit teilnehmender Beobachtung erhoben. In der Zeit nach der Jugendweihe wurden 1-2 Interviews mit Einzelnen oder in Gruppen geführt. Mit zunehmenden Organisationspraktiken im Verlauf des Jugendweihjahres wurde vermehrt die Möglichkeit der Beobachtung *in situ* genutzt.

Das Projekt „Doing Retiring – The Social Practices of Transiting from Work to Retirement and the Distribution of Transitional Risks“ fokussiert auf jene Praxiskonstellationen, die den Übergang in die Nacherwerbsphase herstellen und gestalten und fragt danach, wer und was an diesen Praktiken beteiligt ist, wo diese stattfinden und welche Differenzen sich durch sie konstituieren. Dazu wird methodisch eine qualitative Längsschnittstudie, in der 30 Personen zwischen Erwerbs- und Nacherwerbsphase über drei Jahre mit episodischen Interviews (Flick 2011), Foto- und Aktivitätentagebüchern sowie Beobachtungen begleitet werden, mit der statistischen Analyse quantitativer Sekundärdaten kombiniert. In diesem Beitrag wird dabei auf die ersten beiden qualitativen Erhebungswelle (2017; 2019) rekurriert.

#### **4.1 Herstellung von (Außer-)Alltäglichkeit am Übergang in die Nacherwerbsphase**

Für die beispielhafte Analyse von (Außer-)Alltäglichkeit am Übergang in die Nacherwerbsphase soll hier ein spezifischer Praxiskomplex herausgegriffen werden, der als Topos von allen 30 Studienteilnehmenden in ihrem eigenen Übergang relevant gemacht wurde: das Übergangsreisen. Tourismus stellt an sich eine Form der „gesellschaftlichen Organisation von Außeralltäglichkeit“ (Schäfer 2015) dar, erhält im Zusammenhang mit Übergängen allgemein und Übergängen im Alter speziell eine spezifische Qualität. Ältere Menschen sind eine der am schnellsten wachsenden Gruppe von Reisenden (Eurostat, 2016), und zwar nicht nur aufgrund der demographischen Alterung, sondern auch aufgrund der speziellen Reisefreudigkeit der „Baby Boomer“-Generation (Day et al. 2018). Neben den durchschnittlich verbesserten finanziellen und gesundheitlichen Ressourcen dieser Generation und ihrer biographischen Erfahrung von Freizeitreisen weisen Studien darauf hin, dass die Baby-Boomer auch eine spezifische Konsumorientierung aufweisen, die eher auf Sinnstiftung und Selbsterfahrung als auf Zweckmäßigkeit abzielt (vgl. Green 2006; Gilleard & Higgs 2007). Reisen am Übergang zwischen Erwerbs- und Nacherwerbsphase ist dabei ein spezifisches und wachsendes Phänomen, das sich auch im Forschungsprojekt „Doing Retiring“ zeigt.

Das Reisen als Praktik, so kann auf Basis der Projektergebnisse argumentiert werden, steht dabei im Prozess des Übergangs in einem doppelten und scheinbar paradoxen Verhältnis zu (Außer-)Alltäglichkeit: als Reisen direkt im Anschluss an das Ende der Erwerbsphase stellt es Außeralltäglichkeit her; im weiteren Prozess verleiht es dem Alltag im „unruhigen Ruhestand“ eine neue Jahresstruktur. Auf beide Aspekte soll hier in Kürze eingegangen werden.

Vielen Forschungsteilnehmenden unternahmen (mehr oder weniger direkt) nach Ende ihrer Erwerbstätigkeit eine Reise, die sie bereits lange im

Voraus geplant hatten. Danach gefragt, wie er seinen ersten Tag in der Nacherwerbsphase erlebt habe, antwortet Tom etwa:

„Wir sind sofort dann in Urlaub gefahren [...] praktisch lückenlos. Also ich habe an einem Tag aufgehört und am nächsten Tag sind wir nach Spanien runtergefahren. Vier Wochen lang. [...] Also für mich war das auch sehr wichtig gewesen und das war auch eine sehr gute Entscheidung jetzt auch rückblickend, sofort dann einen Urlaub zu machen hier. Ja, so, und den Abstand auch zu haben dann, ja. Das war gut. Das war schön.“ (Tom, 2. Interview)

Diese direkt an die Erwerbsphase anschließenden Reisen weichen in mehrererlei Hinsicht von „normalen“ Freizeit- oder Urlaubsreisen ab: sie sind besonders lang, die Destinationen besonders weit weg und/oder abgeschieden, und beinhalten häufig extreme körperliche und seelische Erfahrungen, wie etwa anspruchsvolle Wanderungen, Radtouren oder lange Einsamkeit. Je nach finanziellen Ressourcen handelte es sich dabei um dreimonatige Trips durch Australien und Neuseeland, Urlaube in Südeuropa, oder Reisen innerhalb Deutschlands. Der „Abstand“, den Tom im obigen Zitat bereits angesprochen hat, wurde dabei mit verschiedenen Mitteln vollzogen. Tess fuhr etwa direkt nach ihrem letzten Arbeitstag zwei Monate auf eine kanarische Insel,

„und zwar nich in diesem All Inclusive-Laden, wo ich sonst immer hinfahre, sondern wirklich diese Einsamkeit zu suchen, um eben auch (.) zu merken, ist das alles okay so, bin ich im Reinen mit mir. Das fand ich unheimlich wichtig und ich hab das aber so sehr genossen, dass ich mich gefragt hab, warum muss ich eigentlich 60 werden, um mir sowas ma zu gönnen, ja?“ (Tess, 1. Interview)

Jan verbrachte nach seinem (unfreiwilligen) Ausscheiden aus seiner letzten Arbeitsstelle sechs Monate in einem Schweigekloster, indem er eine ganz andere Form außeralltäglichen Alltags durchlebte:

„Fünf Uhr dreißig aufstehen, sechs Uhr bis sieben Uhr meditieren, sieben bis acht Uhr Gong, acht bis neun Uhr achtsam frühstücken, neun Uhr dreißig bis neun Uhr fünfundvierzig singen und Kreistanz [...] 21 Uhr Schicht und dann am nächsten Tag fünf Uhr dreißig wieder aufstehen.“ (Jan, 1. Interview)

Während das Reisen von allen Studienteilnehmenden thematisiert wurde, war diese Thematisierung nicht immer positiv besetzt. Roland bewertete das extensive Rentenreisen in seinem Bekanntenkreis als „Flucht vor der Unzufriedenheit“ und Petra, die selber nach ihrer Erwerbstätigkeit viel reiste, beschrieb dieses Verhalten als „Flucht nach vorne“. Harald erzählte etwa von zwei befreundeten Paaren, die jeweils mehrere Monate mit dem Wohnmobil durch Australien bzw. Osteuropa gereist waren und deren Reisen er über ihre Blogs mitverfolgte, grenzte sich aber sogleich von einem solchen Leben ab:

„Ich finde es toll, ich könnte es nicht (lacht) aber egal. Ach, ich, also, nein. Also fünf Monate von zuhause weg, äh, ne. Da haben wir doch, ich weiß nicht, zu viel, wie heißt das, Bodenständigkeit oder Heimatverbundenheit oder irgend so etwas.“ (Harald, 2. Interview)

Abgewertet wurde dabei jedoch weniger die „eine“ Reise am Übergang in die Nacherwerbsphase, sondern die Tatsache, dass das Reisen bei vielen Rentner\*innen zum „Alltag“ werden kann. Jene, die auch Jahre nach dem Renteneintritt viel reisten, sprachen dagegen davon, dass die Reisen ihnen im Alltag eine „Struktur“ geben würden. Danach gefragt, wie sie das vergangene Jahr erlebt hatten, dienten ihre Reisen vielen Interviewpartner\*innen als Haltepunkte der Erinnerung, um das bisher Erlebte zeitlich linear und chronologisch zu strukturieren. Das Reisen wurde so für viele vom Modus des Übergehens zum Modus des Einmündens; quasi eine „Eingliederungshilfe“ in den Zustand, und Alltag, als Rentner\*in.

#### 4.2 *Jugendweihe (außer-)alltäglich machen*

Für die beispielhafte Analyse von (Außer-)Alltäglichkeit am Übergang zwischen Kindheit und Jugend wird im zweiten empirischen Fall der Praxiskomplex des Jugendweihe-Feiern herausgegriffen (Prescher, 2024). Jugendweihepraxis als ritueller Gestaltung eines Übergangs steht als Initiation unter dem Gebot der Einmaligkeit. Diese Einmaligkeit ist in Jugendweihen ein sehr ambivalentes Konstrukt. Zum einen meint es die Einmaligkeit des Subjekts, das Prinzip der Individualität. Zum anderen gilt die Konvention Jugendweihe findet „einmal im Leben“ statt – es soll also etwas „besonderes“ sein und damit der Jugendweihetag etwas besonders ist, muss er anders sein als üblich.

Das kann für die einzelnen Jugendweihen ganz unterschiedliches bedeuten. Hier kennt Jugendweihepraxis eine ganze Bandbreite an Sichtbarmachungen von Besonderheit am Jugendweihetag: Im normativen Idealfall werden Räume angemietet, Caterings eingekauft und auch musikalische Unterhaltung, die Jugendweihe als Familienfeiern zu einem „großen Ereignis“ mit viele Gästen macht. Durch die Feier mit Gästen arrangiert sich die Tischordnung anders und es wird anders gespeist. Der Raum wird durch Dekorationen und Möblierungen verändert oder gleich ein gänzlich neuer, anderer Raum geschaffen (Zelt im Garten oder die Anmietung von Partylocations). Und auch das „Jugendweiheoutfit“ zu ersinnen, zu besorgen und zu verkörpern gibt dem Übergang vom Kind zum\*r Jugendlichen eine sichtbare, sozial anerkennbare Form durch Praktiken der Besonderung. Dabei fordert das Bekleiden die Auseinandersetzung mit Altersdifferenzierungen ebenso ein, wie mit Differenzierungen nach Geschlecht und Ästhetik. Die Übergangssubjekte sollen sich im Ritual als „nicht mehr Kinder, aber auch noch nicht erwachsen“ (re-)produzieren, was sich auf Werbeplakaten in Kombinationen von Ballkleid und Turnschuhen, Sektglas und Teddybär niederschlägt. So beschreibt Leon sein „Jugendweiheoutfit“ als eben diese Mischung:

„[...] wir waren davor beim Frisör da war ich also hab ich haben sie mir dann die Haare gemacht dann hab ich mein also mein Jackett angezogen und ne ganz normale also ne Jeanshose und schwarze Schuhe [...] äh mit einem weißem Hemd...“

Für die betreffenden Subjekte kann das Besondere zur Jugendweihe aber auch jenseits der normativen Aspekte der Gestaltung entstehen. Etwa darin, gemeinsam mit einer besonderen Person in einem Fastfood-Restaurant zu essen – einer Praxis, die für andere vielleicht „alltäglich“ ist. Das Besondere ist nicht nur die Umgebung, sondern die Zeit, die einer Person sonst vielleicht nicht gewidmet wird. Für Leon, der in einer Wohngruppe lebt, war das „Besondere“ an seiner Jugendweihe, zwei Mal am Tag Fastfood aus einem Restaurant zu essen bzw. zu bestellen, die Anwesenheit seiner Mutter und seines Betreuers jenseits eines Settings wie dem Hilfeplan und die gemeinsam verbrachte Zeit mit der Mutter, die im Alltag so nicht stattfand, da er in der Wohngruppe lebt und auch bei den Heimfahrten in ein Zuhause mit vielen Geschwistern kommt. So erzählt er rückblickend mehr über alltägliche Praktiken als die „außeralltägliche“ Feier:

„[...] um eins bis um vier war dann diese Feierstunde wo wir dann da standen und unsere Urkunden gekriegt haben und diese Blumen und wo wir dann halt in den Kreis der Erwachsenen aufgenommen wurden dann haben wir dort noch kurz gegrillt, dann hat jeder ein Würstchen gekriegt [...] dann bin ich mit meiner Mama ins Kino also vorher zur Pizzeria, da haben wir Pizza gegessen, so ne Familienpizza [...] dann sind wir ins Kino gegangen, [...] dann haben wir hier abends noch so ein bisschen gefeiert, haben dann noch Abendbrot gegessen, ich glaub Döner wars oder so [...] dann haben wir noch Fernsehen geguckt“

Obwohl Jugendweihe traditionell den rituellen Konsum von Alkohol kennt, der als erster Rausch symbolisch die Aufnahme in den Kreis der Jugendlichen und Erwachsenwerdenden vollzieht, ist es für Leon die geteilte Zigarette, die Außeralltäglichkeit für ihn verwirklicht und den Übergang erfahrbar macht:

„Ich hab mit meiner Mama auch zu meiner Jugendweihe die allererste Zigarette zusammen geraucht.“

Interviewerin: Echt? [...] und wie hat sich das angefühlt?

Leon: Gut weil man weiß man muss sich jetzt nicht mehr verstecken.“

Die erste sichtbare Zigarette verspricht hier auch die Veränderung des Alltags nach der Jugendweihe, auch wenn das Recht zu rauchen erst mit 16 formal erfüllt wird, so ist die Konvention zwischen Mutter und Sohn nach der Jugendweihe eine andere, veränderte.

Und schließlich sind auch Jugendweihereisen eine Manifestation von Außeralltäglichkeit am Übergang zwischen Kindheit und Jugend. Diese zu meist nach den Jugendweihefeiern stattfindende Angebote zeigen den ambivalenten Charakter von Außeralltäglichkeit, in dem sich Aspekte beider sie umgrenzenden Zustände (Kind, Jugend) wiederfinden: Allein unterwegs, aber

mit erwachsenen Begleitakteuren, freilich mit vorheriger schriftlicher Erlaubnis der Erziehungs- und Sorgeberechtigten. Auch wenn es sich wie beim Mythos des Alkoholtrinkens ab Abend der Jugendweihe nicht zwangsläufig um die erste Alkoholerafahrung oder die des Alleinreisens bzw. Reisens mit Freund\*innen handeln muss, so liefert der Bezug zu einem Übergang, der mit Jugendweihe gefeiert wird, durchaus einen Rahmen für die Besonderheit dieser Reise. Elternforen im Internet zeigen hier rege Diskussionen über den „richtigen Zeitpunkt“ und die Notwendigkeit der Einschätzung der „Reife“ des Kindes oder auch mit Hinweisen, in welchen Parametern das Alleinreisen zwischen unterschiedlichen Akteuren auszuhandeln ist. So stellen Jugendweihereisen auch einen möglichen Ort für die ersten sexuellen Erfahrungen dar, wenn die Eltern etwa ein „Pärchenzimmer“ erlauben. Jugendweihereisen verbinden die pädagogisch formulierte Aufgabe an die Subjekte, Erfahrungen zu sammeln, selbständig zu werden mit dem Reiz des Neuen und Besonderen und der Zuordnung des Reisens zur Jugendweihe. So heißt es auf der Homepage des Landesverbandes Sachsen-Anhalt der Interessenvereinigung Jugendweihe: „

„Raus aus dem Kinderzimmer und rein ins Leben!\* Zum Erwachsenwerden gehört auch das Reisen in nahe oder ferne Länder, andere Kulturen und Menschen kennenzulernen und eigene Erfahrungen zu machen. Unsere ausgewählten Jugendreisen bieten dir das alles.“ (Landesverbandes Sachsen-Anhalt der Interessenvereinigung Jugendweihe 2020)

Was in diesem Auszug deutlich wird, ist die Zuordnung der Übergangs-von-zu-Logik vom Kind „im Zimmer“ zu jemandem der nicht eigens benannt wird, aber auf dem Weg ist erwachsen zu werden. „Jugend“ bildet in Jugendweihe ebenso wie das Erwachsenwerden eine streitbare Größe zwischen den Zugehörigen der unterschiedlichen Altersgruppen, in deren sozialen Gefügen. Jugendweihe übersetzt somit auf der einen Seite Kinder in Jugendliche, deklariert diese Jugend aus Erwachsenensicht aber als Vorbereitung auf das Erwachsensein. Diese Funktionsbestimmung steht in Jugendweihen aber direkt neben einem Jugendverständnis, das deren Eigenwert betont, die jugendkulturelle Praxis. Sich Jugendweihe anzueignen ist somit nicht nur ein Akt möglicher Andersdeutungen, Kritik, Kreativität, sondern ist bereits der Modus in dem der Übergang rituell in Gang setzt, die (Selbst)-Positionierung in einem Geflecht (normativer) Möglichkeiten. Jugendweihe zu machen bedeutet hier, die eigene Jugendweihe aktiv mitzugestalten und genau diese Mitgestaltung rekuriert auf die Anrufung in der Jugend, das Erwachsenwerden zu vollziehen – nämlich durch Verantwortungsübernahme. In formellen Settings wie den Feierstunden wird vor allem das Erwachsenwerden inszeniert, aber auf den Feiern und vor allem dort, wo sich Traditionen bilden und halten, die die Peergroup betreffen geht es darum jugendlich zu werden und zu sein (zu Jugendweihefeiern im Peerkontext Prescher & Walther 2018). Jugendweihe hat also zwei Bezugspunkte den Übergang in Jugend und Ju-

gend als Übergangsphase, zumindest wenn es um die normativen Aspekte geht, die Praktiken hier (mit-)konstituieren.

## 5 Fazit

Abschließend wollen wir die oben dargestellten Ergebnisse zu (Außer-)Alltäglichkeit an Übergängen noch einmal zusammenfassen, zentrale Gemeinsamkeiten und Differenzen identifizieren und schließlich Schlussfolgerungen für die reflexive praxistheoretische Übergangsforschung ableiten. Dabei wollen wir folgende Fragen, die wir im Beitrag gestellt haben, noch einmal aufgreifen:

1. Wie ist (Außer-)Alltäglichkeit in jene Praktiken und ihre Situationen eingewoben, die Übergänge (und damit Veränderungen und Differenzen) herstellen und gestalten? Wie werden Übergänge durch Etappen der Alltäglichkeit und der Außeralltäglichkeit markiert, vollzogen oder negiert? Wie, wann und wo vollzieht sich (Außer-)Alltäglichkeit, wenn (und damit) sich soziale und kulturelle Zustandszuschreibungen, -identifikationen und -repräsentationen ändern?
2. Welchen Mehrwert bringt das Konzept der (Außer-)Alltäglichkeit für eine reflexive, praxistheoretische Übergangsforschung? Welche theoretischen, methodologischen und empirischen Fragestellungen ergeben sich daraus?

### **Ad 1), wenn (und damit) sich soziale und kulturelle Zustandszuschreibungen, -identifikationen und -repräsentationen ändern?**

Am Beispiel des Übergangs in die Nacherwerbsphase manifestiert sich (Außer-)Alltäglichkeit beispielsweise an den Praktiken des Reisens. Eine außeralltägliche Reise am Ende des Erwerbslebens, so zeigt das Projekt, erfüllt mehrere „Übergangsfunktionen“: Erstens markiert sie einen Übergang, indem sie augenscheinlich von anderen, „normalen“ Freizeit- oder Urlaubsreisen abweicht: sie sind besonders lang, die Destinationen besonders weit weg und/oder abgeschieden und sie beinhalten häufig extreme körperliche und seelische Erfahrungen. Ein räumliches, zeitliches und soziales Hinaustreten bzw. Sich-Herausnehmen zeichnet die Außeralltäglichkeit der von den Forschungsteilnehmenden unternommenen Reisen aus. Gerade das weist aber auch schon darauf hin, dass Übergangstreisen, zweitens, selbst transformativ sind: Sie durchbrechen Alltagsroutinen, verändern Praxisgefüge und konfrontieren mit Fremdheit (und dem eigenen Selbst). So können sie dazu beitragen, den Übergang zwischen Praktiken des Arbeitsalltags und des Rentenalltags zu erleichtern, aber auch dazu, das eigene Selbstkonzept zu brechen und die Identifikation mit einem neuen Zustand zu erleichtern. Die Außeralltäglichkeit von Übergangstreisen bedingt also Folgepraktiken der Einmündung in

eine neue Alltäglichkeit. Dabei wird das Reisen als Praxis selbst in manchen Fällen in diesen neuen Alltag eingewoben und dient fortan zur Strukturierung des Lebens im Ruhestand.

Auch am Beispiel von Jugendweihe finden sich in den vielfältigen Inszenierungen von Außeralltäglichkeit – von Kleidung über Alkohol und Reisen – wieder die zwei oben genannten „Übergangsfunktionen“: Zum einen markieren diese Inszenierungen den Übergang, zum anderen wirken sie selbst transformativ. Dabei zeigt sich besonders deutlich, dass die Herstellung der Feierlichkeit, des Tages der Jugendweihe selbst bereits Teil der Transformation des Status ist und damit in der Gegenwart ein Teil der symbolisch veränderten Zuschreibung von Verantwortlichkeiten und Privilegien. In solchen veränderten Zuschreibungen und Adressierungen, Identifikationen und Repräsentationen (Wanka 2020) zeigt sich die Bedeutung des Differenzierens im Kontext von Übergängen (Stauber 2020) (z.B. „anders als“, „von-zu“, „vorher-nachher“). Diese veränderten Zuschreibungen und Adressierungen, Identifikationen und Repräsentationen legen auch in diesem Beispiel die Brücke zum angrenzenden Zustand des Jugendlichen, der nun trinken und rauchen, alleine reisen und feiern darf. Auch diese ehemals „besonderen“ Praktiken werden schließlich – zumindest idealtypisch und für die Zeit der Jugendphase – zur neuen Normalität und helfen dabei, den Alltag zu strukturieren (z.B. Zigarettenpause, Feiern am Wochenende). Das gewählte Beispiel macht aber auch deutlich, dass (Außer-)Alltäglichkeit nicht nur lebensphasenspezifisch oder „age-coded“ (Krekula, 2017) ist, sondern auch abhängig von der sozialen Lebenssituation oder „class-coded“: So kann ein gemeinsamer Restaurantbesuch mit der Familie für die einen völlig alltäglich, für die anderen höchst außeralltäglich sein. Diese Intersektionalitäten gilt es also auch bei der Erforschung von (Außer-)Alltäglichkeit mit zu berücksichtigen.

**Ad 2) Welchen Mehrwert bringt das Konzept der (Außer-)Alltäglichkeit für eine reflexive, praxistheoretische Übergangsforschung? Welche theoretischen, methodologischen und empirischen Fragestellungen ergeben sich daraus?**

In ein Glossar der reflexiven praxistheoretischen Übergangsforschung, so wollen wir argumentieren, ist das Begriffspaar der (Außer-)Alltäglichkeit in jedem Fall aufzunehmen. Zur Analyse und Rekonstruktion sozialer Praktiken der Herstellung und Gestaltung sozialer Zustandswechsel ist es ebenso zentral wie das von Turner und van Gennep als ambiguitiv konzeptionalisierte Begriffspaar von Zustand und Übergang. Ersterem aber einfach Alltag und letzterem Außeralltäglichkeit zuzuweisen, würde unserem Verständnis nach eher schließen als öffnen. Was gewinnen wir mit der Berücksichtigung des Begriffspaares (Außer-)Alltäglichkeit neben dem Begriffspaar Zustand und Übergang für die Übergangsforschung?

Wir gewinnen zum einen eine neue Perspektive auf die „Eigenheiten“, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Vollzügen verschiedener Über-

gänge, zum anderen gewinnen wir die Möglichkeit, diese Veränderungen mit unterschiedlichen Formen und Relationen in den Blick zu nehmen, ohne klassische Klassifizierungen wie Ritual oder Event nutzen zu müssen. So könnte vereinfacht gesagt werden, es handle sich im Bereich der Übergänge um unterschiedliche Aggregatzustände des Verhältnisses von Alltäglichkeit und Außeralltäglichkeit und damit um Wirklichkeitskonstruktionen, die einen Unterschied machen. Und da Übergänge als soziale Zustandswechsel Zuschreibungen, Adressierungen, Anrufungen und dergleichen ausbilden, dass etwas in eine limitierte Zwischenposition der Veränderung einrückt, stellt sich die Frage besonders, wie sich Alltag und Nicht-Alltag in diesen Prozessen zueinander verhalten, gegenseitig konstituieren, als neuer, veränderter Alltag. Für Übergangsforschung weiterführend sind also die ambivalenten Pole Alltäglichkeit und Nicht- oder Außeralltäglichkeit in Verbindung mit einer Ambiguität von Zustand und Übergang. Wie Alltäglichkeiten und Außeralltäglichkeiten, so hängen Übergänge und Zustände aneinander und bestehen nur vor dem Hintergrund des jeweils anderen oder zumindest etwas anderem. Und wo mit Übergängen soziale Vollzugswirklichkeiten des Zustandwechsels zum Gegenstand der Analyse und Rekonstruktionen werden, scheint es wichtig nach begrifflichen Möglichkeiten zu suchen, die grundlegende Differenz, die mit Übergang selbst bezeichnet und konstruiert wird, nämlich Veränderung und Verschiedenheit im Zusammenhang mit Praktiken der Transformation, des Transferierens zu sehen. In diesem Sinne bietet der Begriff der (Außer-)Alltäglichkeit ein Fernglas, mit dem wir auf einen Prozess des Differenzierens scharfstellen können, der Übergängen eigen und (so jedenfalls eine These) für Übergänge spezifisch ist.

Insofern handelt es sich also bei (Außer-)Alltäglichkeit um (mindestens) dreierlei:

- a) einen Modus der Herstellung, Gestaltung und (diskursiven) Markierung von Übergängen, der über die Herstellung eines performativen, öffentlichen, sichtbaren Kontrasts (Differenz) operiert.
- b) eine Differenz, die selber in der Veränderung von und dem Wechsel zwischen Zuständen hergestellt und gestaltet, also in Übergängen konstituiert wird.
- c) ein ambivalentes/ambiguitives Begriffspaar, dass letztlich nur in Relation zueinander besteht und mit den Normativitäten und Normalitätszuschreibungen reflektiert werden kann.

Außeralltäglichkeit ist aus diesem Verständnis keine bloße „Inszenierungsform“ von Übergängen, sondern ein Modus ihrer Herstellung und Gestaltung. (Außer-)Alltäglichkeit trägt also gleichzeitig dazu bei, Übergänge zu gestalten und ist selbst Teil der Herstellung von Übergängen. Übergänge und (Außer-)Alltäglichkeit sind in diesem Sinne ko-konstitutiv – das heißt, das eine stellt das andere mit her und kann nicht ohne das andere sein.

Für die empirische Forschung in der Postmoderne bleibt bisweilen jedoch die Frage, wie sich nun unterschiedliche Außeralltäglichkeiten und Alltäglichkeiten in, an und mit Übergängen verändern (sollen) (Szabo 2018), offen. Aus Perspektive einer praxistheoretischen Übergangsforschung (vgl. Wanka 2020), wie wir sie in diesem Beitrag einnehmen, geht es entsprechend darum, nach (Außer-)Alltäglichkeit in Praktiken zu fragen. Wie ist Außeralltäglichkeit in jene Praktiken und ihre Situationen eingewoben, die Übergänge (und damit Veränderungen und Differenzen) herstellen und gestalten, und wie wird sie selber hergestellt und gestaltet? Empirisch geht es also konkret darum, wie eine „Transformation“ als solche sowohl für die Übergehenden als auch für das weitere Umfeld und schließlich für die Forschung erfahrbar und erkennbar wird. Wie, wann und wo vollzieht sich (Außer-)Alltäglichkeit, wenn (und damit) sich soziale und kulturelle Zustandszuschreibungen, -identifikationen und -repräsentationen ändern?

Berücksichtigen wir dabei aber auch den dritten Punkt, den wir oben festgehalten haben – nämlich, dass Alltäglichkeit und Außeralltäglichkeit letztlich nur in Relation zueinander bestehen –, dann muss eine relationale Übergangsforschung ebenso danach fragen, wie scheinbare Banalität, Normalität und Beständigkeit hergestellt werden. Wie, wann und wo vollzieht sich Alltäglichkeit, wo vorher noch Außeralltäglichkeit war, und umgekehrt? Oder verkürzt gesprochen: Wann endet Außeralltäglichkeit und damit der Übergang, wie mündet er wieder in einen Zustand ein und welcher Alltag gilt fortan? Und, wenn wir von nicht-linearen Prozessen ausgehen: Wie wechseln sich in Übergangsprozessen Alltäglichkeit und Außeralltäglichkeit ab, wie bringt das eine das andere hervor, da Übergänge auch mit Kontinuitäten und Anschlüssen an Alltäglichkeit operieren?

Dieser Beitrag sollte unterschiedliche Dimensionen, Facetten und Phänomene aufzeigen, die unter dem Begriff (Außer-)Alltäglichkeit für die Analyse und Rekonstruktion von Praktiken und Prozessen der Herstellung und Gestaltung von Übergängen im Lebenslauf fruchtbar gemacht werden können. Die hier aufgenommenen Fragen und Perspektiven bieten unterschiedliche Möglichkeiten, sich mit Transformationen (Friebertshäuser 2020) im Kontext von Übergängen auseinanderzusetzen – und zwar insbesondere über die Analyse jener Praktiken und Modi, mit denen Übergänge zu etwas Besonderem (gemacht) werden bzw. die sie zu etwas Besonderem machen, wie hier exemplarisch am Reisen und dem Feiern von Jugendweihe diskutiert wurde. Der Mehrwert dieses Zugangs könnte auch darin gesehen werden, hierüber ähnliche Praktiken und Modi der Herstellung und Gestaltung von unterschiedlichen Übergängen miteinander zu relationieren. Welche sozialen Mechanismen bewirken, ob ein Übergang in Trauer oder Freude gefeiert wird, oder dass er überhaupt gefeiert wird, nicht „verheimlicht“ oder auch als besonderer Tag oder schrecklicher Moment klassifiziert ist? (Außer-)Alltäglichkeit kann als Zugang genutzt werden, das Transformieren von Zuschrei-

bungen oder Anforderungen in Übergängen als Prozess zu verstehen, der durch Arrangements von Dingen, Akteure, Institutionen und Räumen veröffentlicht und letztlich zur Sichtbarkeit und Anerkennbarkeit gebracht wird. Reisen oder Feiern sind nicht nur Modi der Gestaltung, sondern auch der Herstellung von Übergängen. Und obwohl die im Beitrag diskutierten empirischen Beispiele vor allem das Außeralltägliche in den Fokus stellen, sensibilisiert der Begriff der (Außer-)Alltäglichkeit immer auch gleichzeitig für das Alltägliche. Die damit analysierbaren Phänomene reichen von kleinen, fast unsichtbaren Veränderungen im Alltäglichen über deutlich sichtbare Inszenierungen des Außer-Alltäglichen hin zur „Rückkehr“ in eine neue Alltäglichkeit. Forschungen können auf diese Aspekte in unterschiedlicher Weise zurückgreifen. Etwa in folgenden analytischen Fragen: Wie verändert sich Alltag, Routine im durchlaufen eines Übergangs? Was unterscheidet die Praktiken im Übergang zu denen wozwischen übergegangen wird? Wie wird die Besonderheit von Übergängen im sozialen (v.a. performativen und symbolischen) Vollzug markiert?

## Literaturverzeichnis

- Budde, J. (2014). Differenz beobachten? In: A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe, & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 133–148). Bielefeld: transcript.
- Derrida, J. (2001). *Writing and Difference*. London: Routledge.
- Dücker, B. (2004). Nicht mehr und noch nicht: Handlungstyp Warten. Zur Anthropologie der Übergangsphase. *IABLIS Jahrbuch für europäische Prozesse* 3, 71–94.
- Dücker, B. (2007). *Rituale. Formen – Funktionen – Geschichte: Eine Einführung in die Ritualwissenschaft*. Heidelberg & Berlin: Metzler.
- Dücker, B. (2010). Reflexivität und Transitivität. Zur Struktur kulturellen Handelns. *IABLIS Jahrbuch für europäische Prozesse* 9. (online URL: [https://www.iablis.de/iablis\\_t/2010/duecker10.html](https://www.iablis.de/iablis_t/2010/duecker10.html); Datum letzter Abruf: 18.03.2020)
- Elias N. (1978) Zum Begriff des Alltags. In: K. Hammerich & M. Klein (Hrsg.), *Materialien zur Soziologie des Alltags* (S. 22-29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Fangmeyer, A. & Mirendorff, J. (2017). Kindheit und Erwachsenenheit. Relationierungen in und durch soziologische Forschung und Theoriebildung. Einleitung. In: dies. (Hrsg.), *Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung* (S. 10–21). Weinheim: Beltz.
- Gehring, R. (2000). Jugendweihe: Streit um eine Erziehungseinrichtung. In: H. G. Griese (Hrsg.), *Übergangsrituale im Jugendalter: Jugendweihe, Konfirmation,*

- Firmung und Alternativen. Positionen am „runden Tisch“* (S. 83–104). Münster: Lit.
- Griese, H. G. (2000). „Der Kampf um die Jugendweihe“: gesellschaftlich historisches Phänomen, traditionelle Familienfeier, kirchlich-theologische Herausforderung oder aktueller Kommerz-Event? In: H. G. Griese (Hrsg.), *Übergangsrituale im Jugendalter: Jugendweihe, Konfirmation, Firmung und Alternativen. Positionen am „runden Tisch“* (S. 36-56). Münster: Lit.
- Hirschauer, S. (2001). Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. *Zeitschrift für Soziologie*, 30(6), 429–451.
- Hirschauer, S. (2017). Praxis und Praktiken. In: R. Gugutzer, G. Klein, & M. Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie* (S. 91–96). Wiesbaden: Springer VS.
- Hirschauer, S. & Boll, T. (2017). Un/doing Differences. Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms. In: S. Hirschauer (Hrsg.), *Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung* (S. 7–28). Weilerswist: Velbrück.
- Marcus, G. E. (1995). “Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography.” *Annual Review of Anthropology*, vol. 24, 95–111.
- Mey G., Mruck K. (2011). Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: dies. (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 11–48). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nassehi, A. (2017). Humandifferenzierung und gesellschaftliche Differenzierung. Eine Verhältnisbestimmung. In: S. Hirschauer (Hrsg.), *Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung* (S. 55–78). Weilerswist: Velbrück.
- Prescher, J. (2024). *Jugendweihe machen – Eine ethnografische Studie zu Praktiken der Übergangsgestaltung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Prescher, J. & Walther, A. (2018). Jugendweihfeiern im Peerkontext. Ethnografische Erkundungen zur Gestaltung eines Übergangsrituals am Beispiel des Rundgangs am Jugendabend. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 307–320.
- Reckwitz, A. (2016). Praktiken und ihre Affekte. In: H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie* (S. 163-180). Bielefeld: transcript.
- Richter, S. & Friebertshäuser, B. (2013). Brustkrebs als Statuspassage: Leben und Sterben als Krise und Lösung. In D. Nittel, A. Seltrecht (Hrsg.), *Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 315-325). Wiesbaden: Springer.
- Strübing, J. (2010). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils*. Wiesbaden: Springer VS.
- Szabo, S. (2018). *Außeralltägliche Welten. Oktoberfest, Disneyland, Computerspiele. Sozioanalyse des Vergnügens*. Marburg: Büchner.
- Thomassen, B. (2016). *Liminality and the Modern. Living Through the In-Between*. London: Routledge.
- Turner, V.W. (1969/2005). *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. Chicago 1969. Übersetzt von E. Fischer-Lichte & S. M. Schomburg-Scherff. Frankfurt a.M.: Campus.

- Turner, V.W. (1989/2009). *From Ritual to Theater. The Human Seriousness of Play*. New York 1982. Übersetzung nach E. Fischer-Lichte & S. M. Schomburg-Scherff. Frankfurt a.M.: Campus.
- Turner V.W. (1998). Liminalität und Communitas. In: Belliger A., Krieger D.J. (Hrsg.), *Ritualtheorien* (S. 251–262). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-95615-6\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-322-95615-6_13)
- Van Gennep, A. (1909/1986/2005). *Übergangsriten. Les rites de passage*. Übersetzt und mit einem Nachwort von S. M. Schomburg-Scherff, 4. Auflage. Frankfurt a.M.: Campus.
- Villa PI. (2008). Körper. In: N. Baur, H. Korte, M. Löw, & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologie* (S. 201–217). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91974-4\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91974-4_10)
- Villa, PI. (2015) (Hrsg.). *schön normal. Manipulationen am Körper als Technologien des Selbst*. Bielefeld: Transcript
- Wanka, A., Rieger-Ladich, M., Stauber, B., & Walther, A. (2020). Doing Transitions: Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung. In: A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich, & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung – Theoretische und methodologische Grundlagen* (S. 11–36). Opladen: Barbara Budrich.



# Zur zeitlichen Ausdehnung von Übergängen am Beispiel des beruflichen Wiedereinstiegs nach der Elternzeit in Unternehmensberatungen

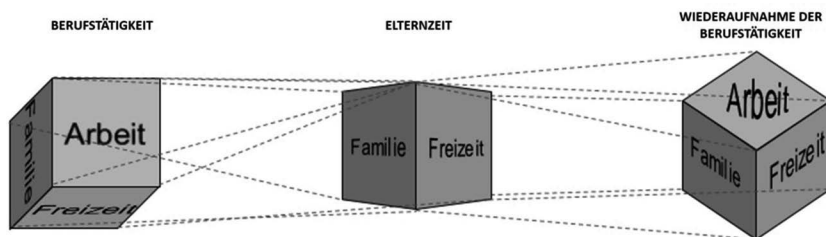
*Eva Heinrich*

## 1 Einführung

Die Geburt eines Kindes verändert das Leben der Eltern meist in großem Maß und kann als einschneidendes Ereignis betrachtet werden. Dieses geht in der Regel mit der Übernahme einer Care-Verantwortung einher und zieht oftmals weitreichende Veränderungs- und Anpassungsbedarfe im Alltag der Eltern nach sich. Für die (werdende) Mutter führt die (anstehende) Geburt eines Kindes durch das in Deutschland geltende Mutterschutzgesetz zwingend zu einem Beschäftigungsverbot vor und nach Geburt (MuSchG §§3 bis 8), sodass ein bestehendes Arbeitsverhältnis zumindest für die gesetzlich vorgeschriebene Dauer des Mutterschutzes zum Erliegen kommt. Nicht selten entschließen sich Elternteile weiterhin zur Nutzung der gesetzlich eingeräumten Elternzeit (Bundeselterngeld- und Elternzeitgesetz), sodass ein bestehendes Arbeitsverhältnis für eine maximale Dauer von bis zu 36 Monaten vollständig und geschützt ruhen kann. Der Mutterschutz und die Nutzung der Elternzeit kann damit als eine zeitlich klar umrissene Zäsur im Verlauf der Erwerbstätigkeit betrachtet werden, im Zuge derer sich das Verhältnis von Privat- und Berufsleben<sup>1</sup> grundlegend modifiziert (Abbildung 1).

Während vor einem Mutterschutz und/oder einer Elternzeit sowohl private als auch berufliche Belange individuelle Erfordernisse an den persönlichen Alltag stellen, so ermöglicht die zeitlich begrenzte Freistellung im Rahmen des Mutterschutzes und der Elternzeit eine exklusive Konzentration auf private Belange und deren neue Erfordernisse. Die Wiederaufnahme der

1 In der interdisziplinären Erforschung des Verhältnisses der Lebensdomänen (oft auch als Lebensbereiche, soziale Bereiche, Lebenswelten oder Lebenssphären bezeichnet) wird im Diskurs um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf meist vorwiegend eine Differenzierung der Lebensbereiche Familie und Arbeit vorgenommen. Im weiter gefassten Diskurs der Work-Life-Balance hingegen wird meist explizit von den Lebensbereichen der Familie, der Arbeit und der Freizeit oder auch von der Arbeit und dem Privatleben (welches Familie und Freizeit einzuschließen scheint) gesprochen.



**Abb. 1:** Veränderung des Verhältnisses von Arbeit, Familie und Freizeit von der Erwerbstätigkeit, über die Elternzeit zur Wiederaufnahme der Erwerbstätigkeit

Erwerbstätigkeit rückt schließlich auch berufliche Belange wieder mit in den Fokus. Wenngleich der Übergang aus der Elternzeit zurück in die Erwerbstätigkeit zunächst wie die Rückkehr in eine vorangegangene Situation und damit in einen bekannten Alltag anmutet, so ist doch anzunehmen, dass die erneut veränderte Lebenssituation beide Bereiche (gleichermaßen) beeinflusst. So ergeben sich durch die veränderte private Situation oftmals Restriktionen für die Ausübung der Erwerbstätigkeit (z.B. die genaue Einhaltung bestimmter Arbeitszeiten, um das Kind in eine Betreuungsstätte zu bringen oder abzuholen) sowie auch für den privaten Bereich, indem durch die Wiederaufnahme der Erwerbstätigkeit berufliche Erfordernisse (z.B. Überstunden) persönlichen Ressourcen beanspruchen. Eben dieses Konglomerat an beruflichen und privaten Erfordernissen erfordert ein neu austarieren an der Schnittstelle der Lebensbereiche. Während das Ende einer beantragten Elternzeit das Wiederaufleben eines zuvor bestehenden unbefristeten Arbeitsverhältnisses unmittelbar bedingt, so scheint der daran geknüpfte Prozess des Austarierens weniger formal und eindeutig umrissen, sondern vielmehr ein (zunächst) diffuser Übergangsprozess zu sein. Dieser wird im Folgenden bezüglich seiner Klassifikation als Übergang kritisch reflektiert und im Weiteren im Hinblick auf seine zeitliche Ausdehnung untersucht. In einer abschließenden Conclusio werden schließlich vorläufige Thesen zur zeitlichen Ausdehnung von Übergängen im Allgemeinen formuliert.

## 2 Ein theoretischer Blick auf Übergänge

Die allgemeine Erforschung biografischer Veränderungs- und Wandlungsprozesse und damit einhergehender Übergänge war bereits in der Antike Gegenstand philosophischer Untersuchungen (Wörz 2004: 22). Mit zuneh-

mender Aufklärung und empirischer Erforschung mehrten sich auch wissenschaftliche Erklärungsversuche. Hierbei schien der Fokus zunächst oftmals auf der Differenzierung von möglichst allgemeingültigen Alters- und Entwicklungsstufen zu liegen (u.a. Havinghurst 1948; Super 1957; Erikson 1993; Kegan 1982). Übergangsforschung fokussiert jedoch nicht institutionalisierte Stufen, sondern begreift Veränderungen prozesshaft, als dynamisches Geschehen. Der Blick richtet sich weniger auf modellhaft statische Entwicklungsschritte oder deren Differenzen als vielmehr auf ein „Dazwischen“ (Walther 2015: 36). So können die Wurzeln der eigentlichen Übergangsforschung in der anthropologischen Initiations- und Ritualforschung verortet werden. Bereits 1909 beschäftigte sich der französische Ethnologe und Ritualtheoretiker van Gennep in seinem Werk *Les rites de passage* mit der Bewältigung von Übergängen. Er begreift Übergänge als zwischen zwei genau definierten Situationen angesiedelt. Daran anschließend können Übergänge als prozesshafte, dynamische Geschehen des Wandels begriffen werden. Fasst man einen Übergang als Prozess zwischen zwei sozialen Situationen, so impliziert bereits der Prozessgedanke eine gewisse Chronologie. Indem Prozesse als Verläufe oder Entwicklungen eines Geschehens, als Ablauf oder Aufeinanderfolgen von Ereignissen oder auch als Vorgang der Bewegung begriffen werden, wird dem Übergang eine gerichtete Zeitlichkeit zu Eigen. Diese scheint sich aus einer in der Vergangenheit liegenden sozialen Situation, über das Fortschreiten in einer gegenwärtigen Veränderung (Übergang) hin zu einer evolvierten künftigen sozialen Situation fortzuschreiben. Wenngleich die Zeit als physikalische Größe hierbei einer eindeutigen und unumkehrbaren Richtung folgt, so setzt sich der Übergang zwar in seinem zeitlichen Verlauf fort, jedoch nicht zwingend auch in seiner Kontinuität (Fortschreiten) und Gerichtetheit (Fortschreiten zu einem bestimmten Punkt/Ziel/Zustand/Status). Indem der Übergang inmitten zweier Situationen verortet wird, ist dieser als Schwelle oder als „Dazwischen“ (Walther 2015: 36) zu fassen. Auch wenn das prozessuale Verständnis von Übergängen zunächst also eine Linearität impliziert wird, so scheinen Übergänge durch das Verlassen einer Situation und das Hinübergehen in eine neue Situation in ihrer Schwelle doch ein chancenreiches, aber auch riskant-krisenhaftes Potenzial zu bieten. Van Gennep systematisiert Übergänge in seinem Werk *Les rites des passage* weiterhin anhand eines Drei-Phasen-Modells, welches die idealtypische Abfolge von Übergängen beschreibt. Dabei stellt die erste Phase eine Phase der Ablösung dar, die von Riten der Trennung (*rites de séparation*) begleitet wird. In der daran anschließenden Zwischenphase findet schließlich eine Umwandlung statt, die mit Schwellenriten (*rites de marges*) einhergeht. Die dritte und letzte Phase beschreibt die Integrationsphase, in der die neue Situation und Identität durch die Begleitung von Angliederungsriten (*rites d'agrégation*) angenommen wird. Die Systematisierung von Übergängen in einem idealtypischen Phasenmodell impliziert damit zugleich eine

Kontinuität des Übergangsprozesses (Fortschreiten in Phasen) wie auch eine gewisse Statik (Verharren in Phasen). Aus einer zeitlichen Perspektive auf Übergänge ist so zwar das idealtypische Aufeinanderfolgen bestimmter Phasen beschrieben, nicht aber die zeitliche Struktur und Ausdehnung.

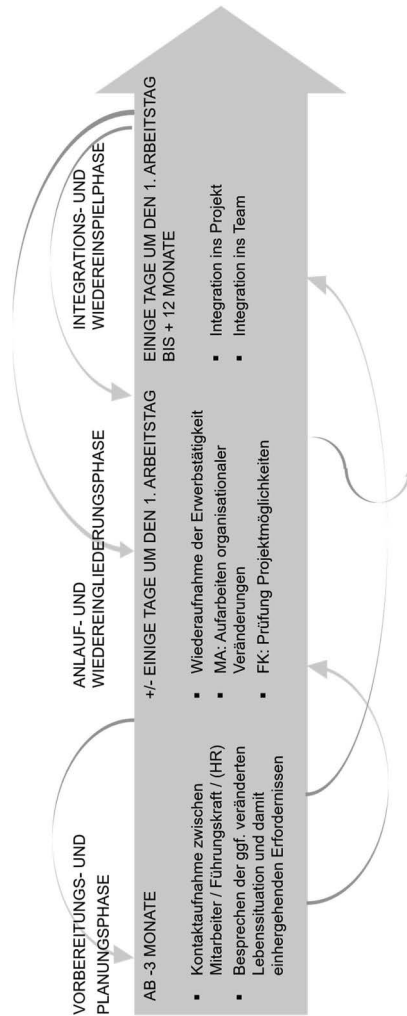
### 3 Ein empirischer Blick auf die Zeitlichkeit des Übergangs

Um die zeitliche Struktur eines Übergangs vor dem Hintergrund des theoretisch gefassten Übergangsverständnis näher zu beschreiben, wird im Folgenden auf die empirische Studie *Aus der Elternzeit zurück in die Erwerbstätigkeit – eine praxistheoretische Studie in Unternehmensberatungen* (Heinrich 2021) rekurriert. Zur Erforschung des fokussierten Übergangs aus der Elternzeit in die Erwerbstätigkeit wurden in zwei Unternehmensberatungen auf organisationaler Ebene Experteninterviews (Bogner, Littig, & Menz 2014) mit Personen geführt, die formal für den Prozess der Wiedereingliederung von Personen im Anschluss an die Elternzeit zuständig waren. In beiden Unternehmensberatungen betraf dies Beschäftigte des Personalbereichs. Im Zuge dessen sollte ein erstes Verständnis zur organisationalen Rahmung und Abwicklung des Übergangs geschaffen werden, um einerseits nachvollziehen zu können, auf welche formalen Prozessschritte sich betroffene Personen beziehen, aber auch um auf Basis dessen entscheiden zu können, zu welchem Zeitpunkt Personen befragt werden, die den Übergang zu vollziehen hatten. Die betroffenen Personen wurden schließlich jeweils vier Wochen vor und vier Wochen nach der Wiederaufnahme der Erwerbstätigkeit mittels problemzentrierter Interviews (Witzel 1982) befragt. Dabei lag der Fokus auf einer möglichst detailreichen Schilderung der Herstellung, des Vollzugs sowie auch der Gestaltung des Übergangs. Da noch in der Laufzeit des empirischen Projekts einige der befragten Betroffenen kündigten, wurde bei gegebener Möglichkeit ein drittes Interview mit entsprechenden Personen geführt. Sowohl im Zuge der Experteninterviews als auch in den Interviews mit den betroffenen Personen wurde immer wieder die Bedeutsamkeit der Führungsrolle relevant gemacht. Infolgedessen wurden weiterhin in beiden Organisationen Führungskräfte, die bereits Erfahrung in der Begleitung des fokussierten Übergangs hatten, mittels problemzentrierter Interviews zu ihrer Rolle bezüglich der Gestaltung des fokussierten Übergangs befragt. Um den Übergang in seiner Dynamik und seinen Spielarten abzubilden, wurde das Datenmaterial in Anlehnung die die Grounded Theory (Glaser & Strauß 1967) praktikenfokussiert analysiert. Im Zuge dessen wurde ein besonderes Augenmerk auf

Praktiken gelegt, die den Übergang in seiner kontextuellen Herstellung und in seinem relationalen, prozesshaften Vollzug hervorbringen.

### *Der fokussierte Übergang als idealtypischer Prozess*

In der prozessfokussierten Analyse der Übergänge innerhalb der beiden Unternehmensberatungen zeigte sich eine grundsätzliche Standardabfolge, die doch einige Parallelen zu van Genneps (1906) Phasenmodell erkennen lässt (Abbildung 2).



**Abb. 2:** Idealtypisch modellierte Phasen des Übergangs aus der Elternzeit zurück in die Erwerbstätigkeit

Die Untersuchung in den beiden Organisationen zeigte, dass der Beginn des Übergangs – entgegen der theoretischen Annahme – meist deutlich vor dem Ende der Elternzeit und bis zu 3 Monaten vor dem Wiedereintrittszeitpunkt liegt. Wenngleich sich benannte Zeitpunkte durch entsprechende Hinweise im Großteil der Interviews erhärten ließen, so schien der individuell empfundenen

dene Beginn des Übergangs jedoch weniger dediziert an seinen bestimmten Zeitpunkt, als vielmehr an ein bestimmtes Ereignis/eine bestimmte Interaktion geknüpft. So scheint der Beginn des Übergangs meist durch ein Gespräch zwischen einer betroffenen Person und ihrer Führungskraft initiiert zu werden. Indem individuelle und organisationale Möglichkeiten, Einschränkungen und/oder Erfordernisse thematisiert werden, wird eine informative Grundlage für die damit einsetzende Phase der Vorbereitung und Planung geschaffen. Diese kann in Anlehnung an van Genneps Phase der Ablösung als gedankliche Abkehr von der noch vorherrschenden Situation der Elternzeit und als Hinwendung zur bevorstehenden Situation der Erwerbstätigkeit betrachtet werden. Während die initiale Markierung der Kontaktaufnahme bei längeren Elternzeiten bis zu drei Monate vor dem Wiedereintrittsdatum lag, so wurde das initiale Gespräch zum Übergang insbesondere im Fall kürzerer Elternzeit oftmals bereits vor Antritt der Elternzeit geführt.

Die erste Phase der Vorbereitung und Planung scheint schließlich durch den Wiedereintrittstag zu enden, der zugleich den Beginn einer neuen Phase markiert. Diese könnte nach van Gennep (1909) als Schwelle verstanden werden und damit als Zustand des Dazwischens. Die vorangegangene Situation der Elternzeit wurde vollständig verlassen, jedoch ist in der neuen Situation der Erwerbstätigkeit vor dem Hintergrund neuer lebensweltlicher Voraussetzungen noch kein Alltag geschaffen. Die Untersuchung in den beiden Organisationen zeigte, dass diese zweite Phase – vermutlich in Abhängigkeit der vorangegangenen Freistellungsdauer – wenige Tage bis hin zu einigen Wochen dauern kann. Während diese Anlauf- und Wiedereingliederungsphase für die betroffene Person insbesondere mit dem Erproben und Organisieren vorab geschmiedeter Pläne sowie dem Aufarbeiten organisationaler Veränderungen einhergeht, verdichtet sich auf organisationaler Seite die Zuordnung der betroffenen Person (unter Berücksichtigung der neuen Lebenssituation mit mehr oder weniger veränderten Erfordernissen) zu einem Kundenprojekt<sup>2</sup>. Als potenziell zuträgliche oder auch hemmende Faktoren für eine zeitnahe und erfolgreiche Zuordnung zu einem Projekt stellte sich dabei immer wieder der Beschäftigungsgrad, die Aufteilung der Arbeitszeit, die Reisebereitschaft und deren Umfang, die grundsätzliche Konjunktur und die Lage des Wiedereintritts im Jahr sowie auch der Wille zur bereichsübergreifenden Projekteinsatzplanung heraus. Da die betroffene Person in der beschriebenen Schwellenphase noch keinem Kundenprojekt zugeordnet ist und

2 Gemeint ist hier die Personaleinsatzplanung (Projektstaffing), im Rahmen derer die beschäftigten Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen einer Unternehmensberatung gezielt Kundenprojekten zugeordnet werden. Die Kundenprojekte wiederum stellen den Kern des Geschäftsmodells von Unternehmensberatungen dar. Indem Unternehmensberatungen anderen Organisationen zeitlich befristet, auftragsindividuelle professionelle Beratungsdienstleistungen gegen Entgelt anbieten, sind sie stets im Rahmen von Kundenprojekten tätig (vgl. Lippold 2016: 5ff).

deren Tätigkeiten dementsprechend nicht an den Kunden fakturiert werden können, scheinen Führungskräfte diese Phase in der Regel so kurz wie möglich zu halten zu wollen.

Mit der Zuordnung der betroffenen Person auf ein Kundenprojekt wird gleichzeitig das Ende der Anlauf- und Wiedereingliederungsphase, wie auch der Beginn der daran anschließenden Phase markiert. Diese kennzeichnet sich nach van Genep (1906) durch die Angliederung an die neue Situation und kann in Bezug auf die rekurrierte Studie als Phase der Integration und des Wiedereinspielens eines neuen Alltags aufgefasst wurde. Die Integration bezieht sich dabei einerseits auf die inhaltliche Wiedereingliederung durch die Neu- oder Wiederaufnahme einer Projektstätigkeit, andererseits aber auch auf eine zwischenmenschliche Ebene bzgl. Kollegium und Projektteam. Das Wiedereinspielen des Alltags wiederum scheint sich auf eine organisatorische Ebene zu beziehen, in der immer wieder überprüft und optimiert wird, inwiefern sich Anforderungen der beiden Lebensbereiche im Spannungsfeld der verschiedenen Akteure koordinieren und bewältigen lassen. Als Zeitraum für die Dauer dieser Phase wurden von einigen Tagen, über einige Wochen bis hin zu einem ganzen Jahr gesprochen. Dabei scheint weniger die zeitliche Dimension entscheidend für das Abschließen der Phase, als vielmehr ein Gefühl der Integration, das Bestehen neuer Routinen und die Vereinbarkeit des neuen Alltags zwischen Privatleben und Arbeit.

Als Zwischenfazit kann zunächst festgehalten werden, dass sich zwar ein idealtypischer prozesshafter Verlauf des fokussierten Übergangs rekonstruieren lässt, jedoch wird auch deutlich, dass von einer grundsätzlichen zeitlichen Struktur des Übergangs nur sehr vage gesprochen werden kann. Indem der Übergang im vorliegenden Datenmaterial eine minimale Dauer von wenigen Tagen bis zu einer maximalen Dauer von knapp anderthalb Jahren aufwies, scheint die zeitliche Ausdehnung recht variabel und in ihrem Beginn und Ende, wie auch innerhalb der Phasenstruktur deutlich mehr an bestimmte Aktionen oder Ereignisse (Markierungen), als an bestimmte Zeitpunkte geknüpft. Wenngleich die beschriebenen Markierungen im Datenmaterial stets (mehr oder weniger) deutlich sichtbar wurden, so stellt sich doch die Frage wie die beschriebene Varianz in der Übergangsdauer zustande kommen kann. Um dieser Frage empirisch habhaft zu werden, scheint es erforderlich, sich von der Suche nach gemeinsamen Strukturen hin zu der Identifikation von individuellen Unterschieden und Unregelmäßigkeiten im zeitlichen Fortschreiten des Übergangs zu wenden.

## *Der fokussierte Übergang in seiner individuellen Chronologie (und Eigendynamik)*

Auch wenn der idealtypisch systematisierte Übergangsprozess hilfreich ist, um den Forschungsgegenstand zunächst in seinen zeitlichen und prozessualen Grundzügen grob nachvollziehen zu können, so scheint doch besonders spannend, wie und wodurch sich zeitliche Varianzen ergeben. Diese werden im Folgenden anhand konkreter Beispiele aus dem empirischen Datenmaterial veranschaulicht und in ihrer Bedeutung für die zeitliche Struktur und die Ausdehnung des Übergangs ausgeführt.

1. Das Vorgreifen von Aktivitäten: In der idealtypischen Systematisierung des Übergangs wurden den verschiedenen Phasen bestimmte, üblicherweise damit einhergehende Aktivitäten zugeschrieben. Mit dem Vorgreifen von Aktivitäten ist nun die Verlagerung bestimmter Aktivitäten in eine frühere, für diese Aktivität eigentlich untypische Phase gemeint. Ein Beispiel hierfür stellt die Aktivität des Mails-Aufarbeitens aus Phase 2 dar, die oftmals schon regelmäßig während der Elternzeit vollzogen und damit in Phase 1 verlagert wird. Es kann angenommen werden, dass insbesondere das bewusste Vorgreifen bestimmter Aktivitäten mit dem Wunsch einhergeht, sich eine Art Vorsprung zu verschaffen und damit den Übergang in seiner Durchschrittdauer zu verkürzen oder nahezu unmerklich zu machen.
2. Das Vermeiden von Aktivitäten: Analog zum Vorgreifen bestimmter Aktivitäten hat sich im empirischen Material ebenfalls die Vermeidung bestimmter, für eine Phase typischer Aktivitäten gezeigt. So wurde beispielsweise in Phase 1 zwischen Führungskraft und Mitarbeiter kein Kontakt aufgenommen, was zum Zeitpunkt des Wiedereintritts (Phase 2) dazu führte, dass bestimmte Aktivitäten nachgeholt werden mussten. Dementsprechend wurde erst einige Tage nach dem ersten Arbeitstag ein Gespräch zur neuen Situation und den Projektmöglichkeiten geführt, wodurch Aktivitäten aus Phase 1 und 2 stark ineinanderzugreifen und sich zu überlagern scheinen. Durch das Vermeiden bestimmter Aktivitäten sowie durch den daraus resultierenden Nachholbedarf kann im Hinblick auf eine zeitliche Perspektive die Verlängerung der Phase angenommen werden, in welcher die Aktivität nachgeholt wird. Ist eine bestimmte Aktivität hingegen obligatorisch für das Fortschreiten im Übergang, so kann es durch die Vermeidung bis zur Realisierung der Aktivität zu einer Art Stillstand innerhalb der Phase aber auch im Hinblick auf den gesamten Übergang kommen.
3. Das Überspringen von Phasen: Während sich das Vorgreifen und Vermeiden bestimmter Aktivitäten auf kleinere Bestandteile innerhalb der verschiedenen Phasen bezog, so deutete sich im empirischen Material in

vereinzelt auch das Überspringen ganzer Phasen an. In diesen Fällen, die sich meist durch Elternzeiten unter zwei Monaten Dauer kennzeichneten, war bereits vor Eintritt in diese geplant und besprochen, dass die betroffene Person in das vorangegangene Projekt zurückkehren wird. Phase 2 fiel entsprechend kurz aus oder war kaum wahrnehmbar, da durch die bereits getätigte Projekteinsatzplanung das Eintreten in die dritte Phase fast unmittelbar möglich war. Wenngleich daraus resultierend die zweite Phase übersprungen werden konnte, muss dies nicht zwingend mit einer reduzierten Dauer des gesamten Übergangs einhergehen.

4. Das Zurückfallen in vorangegangene Phasen: Dem Überspringen von Phasen entgegengerichtet verhält sich das Zurückfallen in vorangegangene Phasen. So wurden in einem empirischen Fall zunächst alle Phasen idealtypisch durchlaufen, bis sich im Laufe der dritten Phase das geplante Projekt nach einer Kick-off-Veranstaltung um mehrere Monate verschob und damit einen Rückfall in Phase 2 auslöste. Durch die Entfernung aus dem geplanten Projekt verloren bereits geleistete Integrationsschritte ihre Bedeutung und warfen die betroffene Person in Phase 2 zurück, sodass darauffolgende Aktivitäten erneut durchgeführt und Phase 3 erneut durchlaufen werden musste. Eine daraus resultierende gesteigerte zeitliche Ausdehnung des Übergangs scheint denkbar.
5. Das (ungewollte) Steckenbleiben in Phasen: Auch das ungewollte Steckenbleiben in einer bestimmten Phase stellt eine Verlaufsmöglichkeit im Übergang dar. Ein Beispiel, das sich vermehrt im empirischen Material gezeigt hat, war das Steckenbleiben in Phase 2 aufgrund der noch ausstehenden Zuordnung zu einem Projekt. Dies dauerte in zwei Fällen über Monate an und behinderte nicht nur das Ankommen in neuen Routinen, sondern resultierte auch in Demotivation, Selbstzweifeln und Kündigungsgedanken. Wenngleich das Fortkommen in dieser Phase maßgeblich in Abhängigkeit zur Führungskraft steht und das im Beispiel beschriebene Steckenbleiben durch die betroffene Person nicht selbst verschuldet war, so zog dies doch eine deutliche Ausdehnung des Vorankommens im Übergang nach sich.
6. Das bewusste Verzögern des Eintritts in eine neue Phase: Eine weitere Möglichkeit bei der Gestaltung des Übergangs stellt das Verzögern durch gezieltes Schaffen von Zwischen- und Schonräumen dar. So wurde in einigen Fällen beispielsweise das Ende der Elternzeit gezielt auf eine Ferienzeit oder den Jahreswechsel gelegt, um so das zwischenzeitliche Geschehen in Ruhe aufarbeiten und damit – möglicherweise unbewusst – länger in Phase 2 verweilen zu können. Eine weitere Verzögerungsmöglichkeit stellt das Verlängern von Phase 1 durch anschließenden Urlaub dar. Während dies in manchen Fällen getan wurde, um der Starrheit ge-

setzliche Regelungen<sup>3</sup> entgegenzuwirken und den Wiedereinstieg auf einen subjektiv günstiger empfundenen Zeitpunkt zu terminieren, diente dies in anderen Fällen auch dem bewussten Schaffen von Zwischenräumen. Diese bewusst geschaffenen Zwischenräume sollten als Sicherheit dienen, um spontan agieren zu können, sofern sich unerwartete Ereignisse in Bezug auf die oftmals mit dem Übergang einhergehende Veränderung des Betreuungsverhältnisses ergeben sollten. So wurde die Verweildauer in Phase 1 verlängert bzw. das Eintreten in Phase 2 verzögert.

7. Das Vermeiden des Übergangs: Auch die aktive Vermeidung des Übergangs wurde im Material sichtbar, indem zwei von neun befragten Betroffenen als Reaktion auf das Vermeiden bestimmter Aktivitäten und das Steckenbleiben im Übergang mit der Kündigung des Arbeitsverhältnisses reagierten und so den Übergang in Phase 2 oder 3 abbrachen. Während die Kündigung durch den jeweiligen Mitarbeiter aktiv eingereicht wurde, können dennoch andere Akteure als passiv beteiligt verstanden werden. Indem die Führungskraft beispielsweise die Projekteinsatzplanung für den Mitarbeiter nicht tätigt, wird diese zum Gatekeeper für das Vorankommen des Mitarbeiters von Phase 2 zu Phase 3.

Wenngleich die Darstellung des Übergangs aus der Elternzeit als Pfeil (Abbildung 2), sowie auch die Systematisierung einer Prozessabfolge eine gewisse Kontinuität und Linearität des Übergangs suggeriert, so wird im empirischen Material deutlich, dass sich mit Voranschreiten der Zeit der Übergang nicht zwingend auch in seiner Kontinuität fortsetzt. Vielmehr scheinen neben dem Weiterkommen, also der Bewältigung des Übergangs, auch das „Scheitern“ (Wanka 2018: 12) und damit Brüche im Verlauf, wie auch das „Steckenbleiben“ (Wanka 2018: 12), also mögliche Diskontinuitäten denkbar.

## 4 Conclusio

Die Ausführung zusammenfassend, können drei wesentliche Punkte bezüglich des zeitlichen Ausgreifens des spezifisch veranschaulichten Übergangs – jedoch möglicherweise auch weiter generalisierend für Übergänge im Allgemeinen – konstatiert werden.

- 3 Dies bezieht sich auf die gesetzliche Regelung, dass sich Beginn und Ende der Elternzeit stets am Geburtstag des Kindes orientieren. Ist das Kind beispielsweise am 13. in einem Monat geboren, so kann eine Elternzeit immer nur ab dem 13. eines Monats genommen werden. Weiterhin bezieht sich die Elternzeit immer auf den Monat als kleinste Einheit, sodass im gegebenen Beispiel die Elternzeit immer an einem 12. im Monat enden würde.

Bezüglich des fokussierten Übergangs kann als erstes festgehalten werden, dass die Einbettung in einen weiteren Kontext (d.h. die Einordnung in übergeordnete Trajekte, in diesem Fall die Voraussetzung einer vorangegangenen Erwerbstätigkeit, die zur Bedingung wird um in Anschluss an eine Elternzeit von einem beruflichen Wiedereinstieg sprechen zu können) das hochgradig voraussetzungsvolle Anbahnen eines bestimmten Übergangs erst sichtbar macht. Wenngleich die zeitliche Struktur des fokussierten Übergangs dadurch unberührt bleibt, so scheinen doch weit vor dem eigentlichen Beginn dieses Übergangs Grundsteine für diesen gelegt worden zu sein.

Als zweites scheint die kritische Reflexion eines vermeintlichen Beginns und Ende eines Übergangs elementar, wie auch im ausgewählten Beispiel deutlich wurde. Wenngleich der fokussierte Übergang in seinem Anfangs- und Schlusspunkt klar gerahmt und eindeutig zeitlich fixiert anmutet, so zeigt insbesondere die Analyse der empirischen Daten sehr deutlich, wie wenig Beginn und Ende des Übergangs mit zeitlichen Fixpunkten, sondern vielmehr mit bestimmten Aktionen, Interaktionen und Ereignissen zusammenhängen.

Als drittes und letztes lässt sich mit Blick auf den vorgenommenen Systematisierungsversuch der Prozessualität des spezifisch gewählten Übergangs feststellen, dass sich zwar ein stark vereinfachter und reduzierter idealtypischer Ablauf nachzeichnen lässt, dieser jedoch der Chronologie eines hochgradig individuell vollzogenen Übergangs nur bedingt gerecht werden kann. Indem die vielseitigen Spielarten des Übergangs (vom Vorgeifen und Vermeiden von Aktivitäten, über das ungewollte Steckenbleiben und das bewusste Verzögern von Phasen, bis hin zum Überspringen von und zurückfallen in Phasen sowie auch der Vermeidung des Übergangs) in einer idealtypischen Systematisierung kaum abgebildet werden können, stellt diese bei allem Nutzen zur Entwicklung eines groben Verständnisses eben doch eine starke Reduktion und Vereinfachung des fokussierten Übergangsprozesses dar. Dabei scheinen eben jene Aspekte des Übergangs unsichtbar zu werden, die von besonderem Erkenntnispotenzial für die Erschließung des Übergangs als Phänomen des Wandels scheinen: nämlich die nicht linearen, nicht statischen und oftmals sogar diskontinuierlichen Prozesse des Wandels.

## Literaturverzeichnis

- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (Hrsg.) (2002). *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundeselterngeld- und Elternzeitgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 27. Januar 2015 (BGBl. I S.33), das zuletzt durch Artikel 36 des Gesetzes vom 12. Dezember 2019 (BGBl. I S. 2451) geändert worden ist.
- Erikson, E. H. (1973). *Identität und Lebenszyklus*. Berlin: Suhrkamp.

- Genep, A. van (1909). *Les rites de passage*. Paris: Ohne Verlag.
- Glaser, B. G. & Strauß, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Havinghurst, R. (1948). *Developmental Tasks and Education*. New York, London: Longman.
- Heinrich, E. (2021). *Aus der Elternzeit zurück in die Erwerbstätigkeit. Eine praxis-theoretische Studie zum Übergang in Unternehmensberatungen*. Nicht veröffentlicht.
- Kegan, R. (1982). *The Evolving Self: Problem and Process in Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lippold, D. (2016). *Grundlagen der Unternehmensberatung. Strukturen – Konzepte – Methoden*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Mutterschutzgesetz vom 23. Mai 2017 (BGBl. I S. 1228), das durch Artikel 57 Absatz 8 des Gesetzes vom 12. Dezember 2019 (BGBl. I S. 2652) geändert worden ist.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers; an introduction to vocational development*. Oxford: Harper & Bros.
- Walther, A. (2015). Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe? In: S. Schmidt-Lauff, H. von Felden, & H. Pätzold (Hrsg.), *Transitionen in der Erwachsenenbildung: gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge* (S. 35–57). Opladen: Barbara Budrich.
- Wanka, A. (2018). *Grundzüge einer praxeologischen Übergangsforschung*. Nicht veröffentlicht.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt am Main: Campus.
- Wörz, T. (2004). Die Entwicklung der Transitionsforschung. In: W. Griebel & R. Niesel (Hrsg.), *Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich bewältigen* (S. 22–29). Weinheim, Basel: Beltz.



**Teil III:**

**Übergänge und Beziehungen**



# Umzug in ein gemeinschaftliches Wohnprojekt – Person-Umwelt-Beziehungen im Übergang

*Helena Müller*

In Zeiten sich wandelnder Wohn- und Lebenssituationen (z.B. sinkende Zahl von Mehrgenerationenhaushalten, steigende Lebenserwartung, pluralisierte Familienstrukturen) rücken gemeinschaftliche (Mehrgenerationen-)Wohnprojekte verstärkt in das gesellschaftliche Interesse (BBSR 2014; Fedrowitz 2016). Empirisch ist diese Wohnform bisher jedoch wenig untersucht (z.B. Gierse & Wagner 2012; Hieber, Mollenkopf, Wahl, & Oswald 2005). Hier setzt der vorliegende Beitrag an, indem a) eine umweltpsychologische Perspektive und b) eine Übergangsperspektive auf Umzüge in gemeinschaftliche Wohnprojekte eingenommen wird. Zunächst dient ein Überblick über entsprechende Konzepte in Bezug auf Umzüge der theoretischen Verortung des Beitrags. Anschließend werden an empirischem Material aus dem eigenen Promotionsprojekt UMGEGWOHNT (Umzüge in gemeinschaftliche Mehrgenerationen-Wohnprojekte) diese theoretischen Perspektiven zusammengeführt und Besonderheiten des Umzugs in ein gemeinschaftliches Wohnprojekt als Übergang, der sich auch durch und in räumlich-dinglichen und sozialen Beziehungen vollzieht, herausgearbeitet.

## 1 Wohnen – Eine umweltpsychologische Perspektive

Der Mensch lebt nicht in einem Vakuum – weder in einem sozialen, noch in einem materiellen. So intuitiv richtig diese Feststellung klingen mag, so notwendig scheint es doch (auch) in der Psychologie, diesen Umstand zu verdeutlichen (Kruse 1974). Denn lange lag der Fokus in der Psychologie vorrangig, wenn nicht ausschließlich, auf einem rational entscheidenden und handelnden Menschen. Dieser wurde als wirkmächtiges Wesen verstanden, in Abgrenzung zur nebensächlichen, bestenfalls reaktiven Umgebung ähnlich einem bloßen ‚Container‘ (vgl. Wiles, Leibling, Guberman, Reeve, & Allen 2012). Die Umweltpsychologie (z.B. Altman & Rogoff 1987; Hellbrück & Kals 2012), aber auch die Praxistheorien (z.B. Latour 1996; Shove, Pantzar, & Watson 2012) sowie die Humangeographie (z.B. Ingold 2000) lehnen eine solch einseitige Wirkrichtung hingegen ab. Umwelten und ihren Bestandteilen kommt damit eine größere, aktivere Bedeutung zu als einer bloßen

Außenwelt. Mehr noch: Aus umweltpsychologischer Perspektive können Menschen und Umwelten unter Bezug auf Altman und Rogoff (1987) nicht lediglich als abgeschlossene, einander gegenüberstehende Entitäten gedacht werden. Vielmehr formen Menschen und Umwelten gemeinsam ein untrennbares Ganzes, das sich über die Zeit verändert und räumlich-dingliche wie auch psychosoziale Aspekte umfasst.

Was bedeutet eine solche Perspektive für die psychologische Betrachtung von Wohnen? Aus der Ethologie abgeleitet lässt sich die Beziehung zwischen Mensch und Raum zunächst auf einen grundlegenden territorialen Instinkt zurückführen (vgl. Rowles & Watkins 2003). Heute verstehen Umweltpsycholog:innen (z.B. Altman 1975; Kruse 1974; Flade 1987) das Territorialverhalten des Menschen jedoch mehrheitlich als sozial und kulturell überformt. Verhaltensorientiert bestimmt Saup (1993) Wohnen als den „alltägliche[n] Geschehensablauf im räumlich-sozialen Kontext der Wohnung“ (1993: 93). Über diesen grundlegenden Zugang weit hinausgehend beschreiben die viel zitierten Worte Martin Heideggers ([1951] 2000), die anthropologische und psychologische Bedeutung des Wohnens als existentielles Phänomen: „Mensch sein heißt: als Sterblicher auf der Erde sein, heißt: wohnen.“ ([1951] 2000: 149). Dabei wird nicht nur der grundlegende Bezug zu bestimmten Orten, sondern auch das Einrichten und Gestalten im Sinne eines speziellen Ortes oder Zuhauses als universelles, menschliches Verhalten betrachtet („making spaces into places“, Rowles & Watkins 2003: 77).

Die Beziehung zwischen Menschen und ihren Wohnorten ist im Konzept der *Ortsidentität* (Proshansky 1978; Proshansky, Fabian, & Kaminoff 1983) spezifiziert. Raum wird damit als Teil der eigenen Identität verstanden, der Ideen, Überzeugungen, Gefühle und Handlungsbereitschaften gegenüber einem Ort vereint (vgl. Flade 1987). Entsprechend legt die oben genannte Definition des Wohnens eine Verwobenheit der Identität von Bewohnenden und ihren Wohnumwelten zugrunde (Peace, Kellaher, & Holland 2006; Rowles & Watkins, 2003; Rubinstein 1989). So kann ein Raum, der früher als Kinderzimmer diente, diese Erinnerungen wiedererwecken, auch wenn er heute einer ganz anderen Nutzung unterliegt. Besonders deutlich herauszustellen ist hier also, dass das Individuum biografisch stets mit räumlichen Strukturen verwoben ist. Wohnen wird damit zu einer dynamischen, prozesshaften Transaktion zwischen Menschen und ihren Wohnumwelten (Hellbrück & Kals 2012; Oswald 1996), die sich im Laufe des Lebens verändern kann (Wahl, Iwarsson, & Oswald 2012). Dies stellt eine entscheidende Voraussetzung dafür dar, dass Wohnprozesse, zumindest, wenn sie mit identitätsrelevanten Veränderungen einhergehen (z.B. im Rahmen eines Umzugs), potenziell auch Übergänge im Lebensverlauf darstellen. Auf Grundlage dieser umweltpsychologischen Grundannahmen geraten Umzüge als Wechsel eines Wohnumfeldes in den Blick. Es kann angenommen werden, dass die Beschaffenheit sich verändernder Person-Umwelt-Transaktionen durch einen

Umzug besonders deutlich zutage tritt (Depner 2015; Goodwin 1993) und sich Umzüge daher in besonderer Weise zu deren Untersuchung eignen (Hormuth 1990). Dazu sollen zunächst Ansätze der Umzugsforschung genauer betrachtet werden.

## 2 Umzüge – Veränderungen von Person-Umwelt-Beziehungen

Umzüge sind seit einigen Jahrzehnten auch Gegenstand psychologischer und gerontologischer Forschung (z.B. Haas & Serow 1993; Oishi 2010; Oswald, Wahl, & Gäng, 1999; Wiseman 1980). Dabei lassen sich unterschiedliche Perspektiven auf und Bewertungen von Umzügen erkennen. So wurden vor allem Umzüge im höheren Alter lange als Risiko für das psychische Wohlbefinden verstanden (z.B. Schulz & Brenner 1977), während inzwischen auch das Potenzial eines späten Wohnortwechsels hervorgehoben wird (z.B. Oswald, Schilling, Wahl, & Gäng 2002; Oswald & Rowles 2006; Scharlach & Diaz Moore 2016). Uneinigkeit besteht in der Literatur über die Rolle der im Umzug zurückgelegten Distanz. Während Bohn und Habermas (2016) zwischen Umzügen von einer Stadt in eine andere als *major transition* und dem Umzug innerhalb einer Stadt als *minor transition* unterscheiden, verweisen Enz, Pillemer und Johnson (2016) auf die notwendige Aktualisierung autobiografischer Erinnerungen – und damit einen Einfluss auf die Identität der Person –, die mit jedem Umzug einhergeht („whether the move was down the road or across the country“, S. 939). Eine räumliche Veränderung stellt auch ein Gelegenheitsfenster dar, um Routinen gezielt zu verändern (Bamberg 2016); unabsichtlich verändern sich Alltagsabläufe mit einem Umzug aber zumindest in geringerem Maße (Enz et al. 2016). Deutlich wird, dass ein Umzug nicht nur als rein physisches Geschehen des Transfers von Menschen und Dingen von einem Ort zum anderen gesehen werden kann. Vielmehr gilt es, sowohl physische als auch psychosoziale Aspekte im Blick zu behalten, um das Phänomen des Umzugs adäquat zu erfassen.

Im vorliegenden Beitrag liegt ein besonderer Fokus auf dem Prozesscharakter von Umzügen. Diesen verdeutlichen Rowles und Watkins (2003) in ihrem *Lifecourse Model of Environmental Experience*. Dabei gehen die Autoren davon aus, dass Umzüge die umweltbezogene Aufmerksamkeit erhöhen und frühere, inzwischen unbewusste Umwelterfahrungen ins Bewusstsein holen. Nach jedem Umzug wird eine Inkongruenz zwischen Person und Kontext angenommen, die nach dem Umzug in ein neues Wohnumfeld zunächst besteht. Allmähliche Gewöhnung an den neuen Ort und aktives *place making* (also Aneignung, sich Einrichten, Vertrautmachen; Rowles und Watkins

(2003)) verringert diese Inkongruenz hin zu einer zunehmenden Kongruenz zwischen Person und Umwelt. Die Berücksichtigung von Umwelterfahrungen im Umzugsprozess und die darin enthaltene Lebensverlauf- und Prozessperspektive legen den Grundstein für die später anschließende Betrachtung von Umzügen in gemeinschaftliche Wohnprojekte als Übergänge.

Der Aspekt der Aufmerksamkeit dient als Ausgangspunkt dafür, die psychologische Bedeutung von Umzügen als Übergänge genauer zu fassen. In Übereinstimmung mit Rowles und Watkins (2003) lässt sich argumentieren, dass Umzüge Aufmerksamkeit auf Räume und Dinge lenken (Goodwin 1993; Hormuth 1990) und damit Anlass zur Auseinandersetzung mit räumlichen Strukturen geben, oder gar zur Auseinandersetzung zwingen (Depner 2015). Einige dieser räumlichen Elemente mögen sonst im *gewöhnlichen* Alltag gar nicht bewusst beachtet werden, beispielsweise weil diese absichtlich außerhalb des Blickfeldes aufbewahrt werden (z.B. im Keller, auf dem Dachboden; Ekerdt 2018; Korosec-Serfaty 1984). So wird häufig in der Auswahl von Dingen im Umzugsprozess Ambivalenz deutlich (Depner 2015), wenn starke Bindungen zu Objekten bestehen, die im zukünftigen Leben jedoch keinen Platz mehr finden (sollen), wie z.B. die Kleidung der verstorbenen Mutter. Unter Ambivalenz verstehen Lüscher und Haller (2016) das gleichzeitige Auftreten gegensätzlicher Empfindungen und Gedanken bezüglich eines Umstands, das in der Auseinandersetzung mit diesen widerstrebenden Kräften das Potenzial einer Veränderung von persönlichen und sozialen Identitäten birgt. Entsprechend der Annahme von Ortsidentität lässt sich daher schließen, dass eine Veränderung des Wohnorts in Teilen auch eine Veränderung der Identität bedingt (Goodwin 1993; Proshansky et al. 1983). Hormuth (1990) formuliert dazu:

„A relocation usually constitutes a radical change from one social context and physical setting to another one, thereby providing the opportunity for change. [...] Absolute continuity in the person-environment relationship is impossible. However, continuity in selected aspects can be approximated by the way one's personal environment is created, for instance through furniture or other long-term personal possessions.“ (Hormuth 1990: 9/10)

Damit werden für den hier vorliegenden Beitrag essenzielle Aspekte zur Sprache gebracht: a) ein Umzug bedeutet immer ein gewisses Maß an Veränderung auf sozialer und räumlicher Ebene, b) ein Umzug verlangt auch Kontinuität, c) diese Kontinuität kann durch räumliche und soziale Elemente hergestellt werden.

Während Umzüge im Allgemeinen bereits sowohl theoretisch umrissen als auch empirisch untersucht wurden, steht dies für Umzüge in gemeinschaftliche Wohnprojekte noch aus. Gemeinschaftliche Wohnprojekte werden hier als selbstgewählte Gruppen von Personen gefasst, die gemeinsam in ein oder mehrere Häuser ziehen und damit eine Art ‚absichtliche Nachbarschaft‘ bilden (Durrett 2009). Dabei werden die jeweils eigenen Wohnungen durch Gemeinschaftsräume und Gemeinschaftsflächen ergänzt (Fedrowitz

2016). Die Gruppe verständigt sich meist im Vorfeld auf gegenseitige Unterstützung im Alltag und gemeinsame Aktivitäten (BBSR 2014; Hieber et al. 2005). Die Anzahl gemeinschaftlicher Wohnprojekte in Deutschland wird auf 750 (Wohnprojekte-Portal der *Stiftung trias*) bis zu 3000 (Fedrowitz 2016) geschätzt. So leben derzeit < 1 % der über 65-Jährigen in einem gemeinschaftlichen Wohnprojekt (Kremer-Preiß 2012). Zwar geht der Renteneintritt häufig mit einer Anpassung des Wohnumfeldes und gegebenenfalls einem Umzug einher (z.B. Höpflinger 2004), Personen über 65 Jahre sind jedoch – bei einem Bevölkerungsanteil von mehr als 20 % – an nur 6 % der Umzüge über Gemeindegrenzen hinweg beteiligt (Statistisches Bundesamt 2016).

Die bislang geringe Anzahl an (älteren) Personen in gemeinschaftlichen Wohnprojekten verdeutlicht, dass gemeinschaftliches Wohnen noch die Ausnahme darstellt, da die große Mehrheit von (älteren) Personen in konventionellen Einzel- oder Paarhaushalten wohnt (Statistisches Bundesamt 2016). Die hierdurch entstehende Abweichung von anderen kann positiv als Identitätsstiftende Besonderheit einer ‚Avantgarde‘, oder negativ als fehlende Orientierung an anderen interpretiert werden. So bestehen zwar inzwischen bundesweite Vereine und Stiftungen zum gemeinschaftlichen Wohnen (z.B. *Stiftung trias*, *FORUM gemeinschaftliches Wohnen e.V.*), eine eindeutige institutionelle Rahmung ist jedoch nicht vorhanden. Damit wird ein hohes soziales Engagement zur Realisierung von Wohnprojekten notwendig (z.B. Fedrowitz & Gailing 2003), das außerdem mit langen Vorlaufzeiten verbunden ist (Gierse & Wagner 2012; Hieber et al. 2005). Für Umziehende könnte hieraus eine *doppelte* Unsicherheit resultieren: zum einen durch einen langen Prozess mit hohem Investment und unklaren Folgen, zum anderen durch psychosoziale sowie räumlich-dingliche Veränderungen, die bei Umzügen grundsätzlich zum Tragen kommen (Oswald & Rowles 2006; Svob, Brown, Reddon, Uzer, & Lee 2014).

Ausgehend von dieser theoretischen Betrachtung gemeinschaftlicher Wohnprojekte stellt sich die Frage, inwiefern es sich bei Umzügen in diese Wohnform um *gewöhnliche* Umzüge handelt bzw. wodurch diese Besonderheit erlangen. Inwiefern kann eine theoretische Perspektive der Übergangsforschung zur Einordnung von Umzügen in gemeinschaftliche Wohnprojekte im höheren Lebensalter beitragen?

### 3 Umzug in ein gemeinschaftliches Wohnprojekt als Übergang?

In der Psychologie sind Veränderungen im Lebensverlauf vor allem Gegenstand der Entwicklungspsychologie (z.B. Baltes, Lindenberger, & Staudinger 2006; Bronfenbrenner 1979), aber auch der Klinischen Psychologie (z.B.

Miller 2016), der Kognitiven Psychologie (z.B. Enz et al. 2016) sowie der Sozialpsychologie (z.B. Welzer 1993). Diese Veränderungen werden teilweise explizit als Übergänge gerahmt, teilweise bestehen jedoch auch alternative Konzepte (z.B. *kritische Lebensereignisse*, Filipp & Aymanns 2009; *psychosoziale Krisen*, Erikson 1968). Hier werden vor allem entwicklungspsychologische und sozialpsychologische Konzepte herausgegriffen.

Im *Bioecological Model of Human Development* legt Bronfenbrenner (1979) den Grundstein für sein Postulat, dass durch den Wechsel einer sozialen Rolle und/oder eines Lebensbereichs veränderte Erwartungen entstehen, die auch zu verändertem Verhalten und damit zu Entwicklung führen können. Der sich in der Entwicklungspsychologie inzwischen neu etablierte Entwicklungsbegriff (Baltes 1987; Baltes et al. 2006; Oerter & Montada 2008) fasst Entwicklung als komplexen, lebenslangen und multidirektionalen Prozess und erweitert somit auch das Feld potenzieller Übergänge. Welzer (1993) nähert sich dem Thema Übergänge aus sozialpsychologischer Perspektive. Unter Bezug auf die Konzeptualisierung von Übergängen als individuelle, jedoch sozial regulierte Veränderungsprozesse (Glaser & Strauss 1974) entwickelt Welzer (1993) sein Konzept der *Transitionen*, als „sozial prozessierte, verdichtete und akzelerierte Phasen in einem in permanentem Wandel befindlichen Lebenslauf“ (1993: 37). Diese grenzt er von „klassischen“ Übergängen oder Statuspassagen insofern ab, als es sich dabei um „nicht-normative Veränderungsprozesse“ handelt, die ein geringes Maß an Institutionalisierung aufweisen (ebd.). In der anthropologischen Literatur (z.B. van Gennep [1909] 1986) wird zur Definition von Übergängen eine Phasentypik von Ablösung, Umwandlung und Wiederangliederung herangezogen, die von einem sozialen Status in einen anderen überleitet. Auch Elder (1985) verweist auf eine Prozesshaftigkeit von Veränderungen im Lebensverlauf, indem er den Begriff des (*Lebens-*)*Ereignis* durch *Übergang* ersetzt.

Das Forschungsprogramm des DFG-Graduiertenkollegs *Doing Transitions* grenzt sich von einer Fokussierung auf Gelingen oder Scheitern in Übergängen ab, indem es Übergänge nicht als gegeben voraussetzt, sondern deren Herstellung und Gestaltung in den Blick nimmt (Walther, Stauber, Rieger-Ladich, & Wanka 2020). Dem liegt ein praxistheoretischer Zugang zugrunde, der eine Wirkmacht menschlicher sowie nicht-menschlicher Akteur:innen vertritt (z.B. Latour 1996; Wanka 2020). Als umweltpsychologische Interpretation dessen soll hier insbesondere der Blick für Person-Umwelt-Beziehungen in Übergängen geschärft werden. Zusammenfassend wird für die Betrachtung von Umzügen in gemeinschaftliche Wohnprojekte als Übergänge theoretisch abgeleitet:

- a) Umzüge in gemeinschaftliche Wohnprojekte stellen nach Bronfenbrenner (1979) „ecological transitions“ (1979: 6) dar. So nehmen Umziehende a) eine neue soziale Rolle ein (als Bewohnende eines gemeinschaftlichen Wohnprojekts) und beziehen b) ein neues soziales und/oder räumliches

- Umfeld (neue Nachbarschaft und neue Häuser). Diesen Veränderungen können identitätsrelevante Eigenschaften zugeschrieben werden (Hormuth 1990).
- b) Eine zeitliche Ausdehnung ähnlich der konstitutiven Phasen eines Übergangs nach van Gennep ([1909] 1986) bilden in Bezug auf Umzüge auch Rowles und Watkins (2003) in ihrem *Lifecourse Model of Environmental Experience* ab. Dies spricht für eine Prozesshaftigkeit von Umzügen statt einem rein situativen Geschehen und lenkt den Blick auf Verlassen des alten Wohnumfeldes sowie Ankommen im Wohnprojekt.
  - c) Die soziale Verflochtenheit von Übergängen (Glaser & Strauss 1974; Settersten & Thogmartin 2018) zeigt Welzer (1993) auch speziell für Umzüge (hier: z.B. Verlassen der alten Nachbarschaft, Finden in Projektgruppe, Reaktion von Familie und Freund:innen). So finden auch Umzüge nicht isoliert individuell statt, sondern sind in soziale Bezüge eingebettet.
  - d) Übergänge sind jedoch nicht auf soziale Aspekte beschränkt, sondern sie zeigen sich auch auf räumlich-dinglicher, sprachlicher, behavioraler usw. Ebene (vgl. Wanka 2020). Studien zeigen vermehrt, dass auch Umzüge nicht nur auf der räumlich-dinglichen Ebene erfolgen, sondern außerdem psychologische und soziale Veränderungen umfassen (z.B. Smider, Essex, & Ryff 1996; Svob et al. 2014). Bei Umzügen in gemeinschaftliche Wohnprojekte ist durch die spezifischen sozial-räumlichen Bedingungen im Projekt mit entsprechenden Veränderungen auf unterschiedlichen Ebenen zu rechnen.

In Anbetracht dessen zeigt sich, dass Umzüge in ein gemeinschaftliches Wohnprojekt theoretische Merkmale von Übergängen aufweisen. Hinweise darauf, inwiefern sich Veränderungen in Person-Umwelt-Beziehungen beim Umzug in ein gemeinschaftliches Wohnprojekt empirisch zeigen und inwiefern eine solche Perspektive gewinnbringend für die Untersuchung von gemeinschaftlichen Wohnprojekten sein kann, ergeben sich aus dem im Folgenden dargestellten empirischen Material (s.a. Müller, Wanka, & Oswald 2018).

## 4 Empirische Ergebnisse zu Umzügen in gemeinschaftliche Wohnprojekte

Im Rahmen des Promotionsprojekts UMGEWOHNT (Umzüge in gemeinschaftliche Mehrgenerationen-Wohnprojekte) im DFG-Graduiertenkolleg *Doing Transitions* wurde der Frage nachgegangen, wie sich Umzüge in diese Wohnform auf Grundlage sich verändernder Person-Umwelt-Beziehungen gestalten. Dazu wurden neben quantitativen Erhebungen auch leitfadend-

gestützte Interviews mit Umziehenden ( $N=7$ ;  $w=6$ ,  $m=1$ ; Alter: 49-74 Jahre) vor und nach ihrem Umzug in gemeinschaftliche Wohnprojekte geführt. Auf Grundlage einer inhaltsanalytischen Auswertung (Kuckartz 2012) dieser Interviewdaten lassen sich unterschiedliche Formen neuer bzw. sich verändernder Person-Umwelt-Beziehungen erkennen.

## 5 Person-Ding-Beziehungen im Übergang

Einen festen Bestandteil von Umzügen stellt die Auseinandersetzung mit den eigenen Dingen dar, die sich insbesondere im Sortieren, Verpacken und Transportieren dieser Dinge zeigt. Da in gemeinschaftlichen Wohnprojekten häufig etwas kleinere Privatwohnungen zugunsten von Gemeinschaftsräumen und Gemeinschaftsflächen konzipiert werden, wird diese Verkleinerung der Wohnfläche teilweise als Anlass genommen, sich von Dingen zu trennen. Im Erleben des Aussortierens als Abschiedsprozess zeigt sich eine weitreichende Bedeutung dessen für das Selbstkonzept einer Interviewten.

„Was auch ganz schwierig ist, ist wirklich also so Bürozeugs zum Beispiel, sich davon zu verabschieden. [...] Und wenn man dann sagt ‚Okay, ich brauch das nicht mehr!‘, dann ist das so ein bisschen auch wie so aufgeben von diesem Teil des Lebens.“ (Frau Meier)

So erfordert das Entscheiden über Mitnehmen oder Zurücklassen eine Antizipation zukünftiger Bedürfnisse und Rollen. Eine Besonderheit gemeinschaftlichen Wohnens stellt dabei ein dritter Weg dar: das *Teilen* bzw. die gemeinschaftliche Nutzung von Dingen. Dazu können in Gemeinschaftsräumen wie Werkstätten, Bibliotheken oder eigens eingerichteten ‚Sharing-Räumen‘ Dinge der Gemeinschaft zugänglich gemacht werden. Ein Interviewteilnehmer beschreibt den Einfluss dessen auf sein Aussortieren von Dingen vor dem Umzug.

„Das Spezielle, dass es jetzt ins gemeinschaftliche Wohnen geht, ist nur, dass wir nix wegwerfen, sondern gucken ‚Können es andere gebrauchen?‘. Dann nehmen wir es trotzdem mit, obwohl wir es nicht mitnehmen würden.“ (Herr Finke)

Bei Dingen, die der Gemeinschaft zur Verfügung gestellt werden, muss daher keine endgültige Entscheidung über *Behalten* oder *Weggeben* erfolgen und somit kein endgültiger Abschied stattfinden. Stattdessen befinden sich Dinge, die der Gemeinschaft zugänglich gemacht werden, weiterhin in der Nähe und können gleichzeitig anderen dienlich sein. Auf diese Weise werden einige Dinge (z.B. Auto, Waschmaschine) gar nicht erst erworben, sondern gemeinsam genutzt. Dieses Vorgehen relativiert das Verständnis von Besitz im herkömmlichen Sinne und stellt damit eine Veränderung in Person-Umwelt-Beziehungen dar.

## 6 Prozessualität des Umzugs

In allen Interviews wurde – ohne eine Aufforderung der Interviewerin – immer wieder das Thema *Ankommen* (am neuen Ort, im Wohnprojekt) relevant gemacht. Dabei unterscheidet sich das Erleben deutlich zwischen den Interviewten. Mehrfach wurde zum Zeitpunkt des zweiten Interviews (ein Jahr nach dem Umzug) eine Phase des Ankommens als noch nicht oder gerade erst abgeschlossen beschrieben.

„So einen Umzug wie diesen, und das was dranhängt, haben wir noch nie gehabt. Ja, da bist du in irgendeine Wohnung eingezogen, hast dich eingerichtet, fertig. Geht das Leben weiter. Das ist in diesem Projekt vollkommen anders. [...] Hier hatte Priorität, dass das mit dem Wohnprojekt alles anfing. Und dadurch war das so ein bisschen, ja, war keine Zeit da für uns, hier wirklich anzukommen.“ (Frau Jäger)

„Es ist in gewisser Weise ja auch eine Verunsicherung, so: ‚Wer bin ich denn jetzt hier?‘ [...] Und ich würde auch sagen also diese Bewegung des Ankommens oder das Neue ganz integriert zu haben, das ist immer noch im Prozess, das ist immer noch in Bewegung.“ (Frau Sommer)

Dabei wird die zeitliche Dimension explizit mit den sozial-räumlichen Gegebenheiten eines gemeinschaftlichen Wohnprojekts in Verbindung gebracht (z.B. Finden der eigenen Rolle in der Gruppe, Erproben von Kommunikationsweisen) und als Besonderheit dieses Umzugs formuliert. Als besonders für den Umzug in ein gemeinschaftliches Wohnprojekt wird außerdem die Überlagerung von persönlichem Einrichten und Einbringen im Projekt aufgezeigt.

„Also ich bin immer noch nicht so 100%ig hier angekommen und hier ist immer noch nicht so 100%ig eingerichtet. Und deshalb mache ich nach außen so gut wie gar nichts. Ja, also außer, dass ich mal in die Gemeinschaftsräume gehe, wenn da eine Veranstaltung läuft. Ansonsten bin ich nur hier am Wurschteln. Es ist auch noch länger nicht fertig, weil immer wieder gewisse Dinge dazwischenkommen.“ (Frau Vogel)

Während der Gruppenkontext im Umzug unterstützend wirken kann, zeichnet sich somit auch ein Spannungsfeld zwischen individuellen (Wohn-)Bedürfnissen und gemeinschaftlichem Engagement ab.

## 7 Person-Umwelt-Beziehungen in Gemeinschaft

Bei neu gegründeten gemeinschaftlichen Wohnprojekten besteht außerdem die Besonderheit eines parallelen Bezugs des neuen Wohnumfeldes durch die Umziehenden. Aus dieser Parallelität ergeben sich Aspekte unterschiedlicher Valenz. So kann sich das gemeinsame Erleben des Übergangs als geteilte und

sich womöglich potenzierende Unsicherheit darstellen, gleichzeitig aber auch gegenseitige Unterstützung und Versicherung im Eingewöhnen bedeuten. Dieses sich verschränkende Einzugsgeschehen beschreibt eine Interviewte:

„Die Türen standen offen und die Handwerker haben da und dort gearbeitet. Und dann kam jemand und sagte, ‚Kann mal einer von deinen Leuten jetzt bei mir mal da halten?‘. Also das war so ein allgemeines Einrichten und sich Zurechtfinden. Und was sehr Vertrautes.“ (Frau Fischer)

Ein anderer Aspekt der Parallelität des Umzugs besteht in einem direkten sozialen Vergleich räumlichen Verhaltens. Dieser findet beispielsweise bezüglich der Geschwindigkeit des Einrichtens statt und führt zum Hinterfragen und Bewerten des eigenen Vorgehens.

„Wir haben noch ganz viele unausgepackte Kisten, in die Ecke geschoben und haben einfach nur so gemacht, dass man sich aufhalten kann. Das war nicht wichtig. Oder weniger wichtig. Und es hat mich aber trotzdem auch genervt. [...] Dann kam ich in andere Wohnungen, die mich eingeladen haben, die Leute. Da dachte ich ‚Boah ist das schön! Da haben sie schon die Bildchen überall hängen!‘. Und dann kam schon so ‚Oh, und bei uns?‘ Wir sind noch überhaupt noch nicht so weit.“ (Frau Jäger)

Eine weitere Besonderheit des Umzugs in ein gemeinschaftliches Wohnprojekt stellt die gemeinschaftliche Nutzung der Gemeinschaftsräume und -flächen dar (z.B. Seminarräume, Gärten, Laubengänge). Eine Interviewte verdeutlicht hierzu Aushandlungsprozesse gemeinschaftlicher Aneignung.

„Gerade, wenn es um diese halböffentlichen Bereiche geht, kann man ja nicht sagen, ‚Das ist meins, ich stell da jetzt alles voller Blumentöpfe!‘, ja? Ohne zu fragen. [...] Irgendwie, wir haben das so, ‚Komm, wie machst denn du das?‘ Und ‚Welche Pflanze holst denn du?‘ [...] Wir haben halt darüber gesprochen, weil es ja auch Spaß macht.“ (Frau Meier)

Mit einer räumlichen Orientierung wird damit auch eine soziale Orientierung vorangetrieben. Somit lässt sich festhalten, dass sich Person-Umwelt-Beziehungen beim Umzug in ein gemeinschaftliches Wohnprojekt nicht nur im privaten, individuellen Wohnraum neu konstituieren und durch das gemeinschaftliche Setting beeinflusst werden, sondern dass und wie auch neue, gemeinschaftliche Formen von Person-Umwelt-Beziehungen entstehen.

## 8 Mehrdimensionalität des Umzugs

Darüber hinaus ließ sich in den Interviews nachzeichnen, dass eine räumliche Veränderung nicht automatisch mit einer Verinnerlichung dieser Veränderung einhergeht. Dazu beschreibt eine Interviewte eine zunächst fehlende Bindung an das neue Wohnumfeld, die sich erst allmählich entwickelt:

„Es ist auch erst seit ein paar Wochen so, dass wenn ich von [früherer Wohnort] gekommen bin, dachte ‚Aha, jetzt gehst du hier in deine Wohnung. Ja, du hast hier eine Wohnung.‘ [...] Und dann irgendwann dachte ich ‚Ah ja, jetzt kommst du nach Hause.‘ So. (lacht) Da hat sich so was verändert gehabt. [...] Es ist meine Wohnung, vom Kopf her weiß ich das ja. Aber die Emotionalität hat gefehlt.“ (Frau Vogel)

Es lässt sich hier von einem *inneren* im Vergleich zum *äußeren Umzug* sprechen. Während der äußere Umzug mit dem Transfer von Dingen in das neue Wohnumfeld und dem dauerhaften Aufenthalt in diesem als abgeschlossen gelten kann, reicht der innere Umzug im Sinne eines Gefühls des Angekommenseins teilweise weit darüber hinaus (s. Abschnitt *Prozessualität des Umzugs*). Dies unterstreicht die Bedeutung einer psychischen Ebene des Wohnens.

Während emotionale Aspekte des Ankommens auch bei konventionellen Umzügen – insbesondere nach langer Wohndauer – zu vermuten sind, scheinen Aspekte auf behavioraler Ebene verstärkt mit der Wohnform verbunden zu sein. Dies zeigt sich in Verhaltensweisen, die nach dem Umzug in das neue sozial-räumliche Umfeld aufgrund dessen spezifischer Merkmale (noch) nicht wieder etabliert wurden.

„Was früher auch war, dass ich viel mich einfach aufs Bett lege so, um zu lesen und dösen und nachdenken. Das habe ich bisher wenig gemacht. Weil hier ist es so, mit der Nachbarschaft, dass ich immer denke, und was ja auch öfter dann wirklich vorkommt, dass jemand klingelt oder klopft.“ (Frau Lang)

Auch in der Entwicklung neuer Gewohnheiten, dem Ausüben früherer Hobbies oder einer verminderten Schlafqualität in der ersten Zeit nach dem Umzug zeichnen sich Spuren des Wohnformwechsels auf unterschiedlichen Ebenen ab.

## 9 Schlussfolgerungen und Implikationen

In diesem Beitrag konnte gezeigt werden, dass es sich beim Umzug in ein gemeinschaftliches (Mehrgenerationen-)Wohnprojekt nicht um eine bloße Änderung des Wohnumfelds handelt, sondern dabei vielfältige räumlich-dingliche sowie psychologische und soziale Prozesse zum Tragen kommen. Für die Beziehungen von Personen und Umwelten im Übergang in gemeinschaftliche Wohnprojekte lässt sich daraus ableiten, dass

- a) über biografisch aufgeladene Person-Umwelt- bzw. Person-Ding-Beziehungen Kontinuität und Veränderung im Selbstkonzept der Personen reguliert werden und durch das Teilen von Dingen Person-Ding-Beziehungen ‚auf Distanz‘ fortgeführt werden können: Wer will ich in Zukunft

- sein und was brauche ich dafür? Wovon möchte ich mich nicht trennen, sondern es stattdessen der Gemeinschaft zur Verfügung stellen?
- b) das Lösen und neu Konstituieren von Person-Umwelt-Beziehungen kein abrupter Vorgang ist, sondern sich prozesshaft gestaltet: Warum fühle ich mich auch Monate nach dem Umzug noch nicht angekommen? Wie kann ich meine private Wohnung einrichten und mich gleichzeitig im Projekt einbringen?
  - c) Dinge und Räume im gemeinschaftlichen Wohnprojekt sozio-materielle Elemente darstellen, über die das gemeinschaftliche Wohnen ausgehandelt wird: Warum sind andere schon weiter eingerichtet als ich? Wie kann ich in der Gestaltung unserer Gemeinschaftsflächen eigene Ideen einbringen, aber auch andere zulassen?
  - d) der Umzug in ein gemeinschaftliches Wohnprojekt Spuren auf unterschiedlichen Ebenen hinterlässt und sich auf diesen in unterschiedlicher Geschwindigkeit vollzieht: Warum fühle ich mich noch nicht angekommen, obwohl alle meine Dinge hier sind? Wie kann ich auch im neuen Wohnumfeld meine früheren Gewohnheiten etablieren?

In diesem Sinne trägt die Betrachtung von Umzügen in gemeinschaftliche Wohnprojekte als Übergänge zunächst dazu bei, das Phänomen dieses Wohnformwechsels als Forschungsgegenstand ernst zu nehmen. Die Perspektive von *Doing Transitions* kann hierzu nicht nur genauere Einblicke (z.B. durch kleinteiligere Fragen nach dem Umzugsvorgang), sondern auch qualitativ andere Aspekte (z.B. die Prozessualität des Ankommens) liefern. Die Verschränkung mit einer umweltpsychologischen Perspektive erlaubt zusätzlich, emotionale, kognitive, behaviorale, räumliche und soziale Aspekte zu integrieren, um so z.B. Diskrepanzen zwischen Erleben und Tun aufzuzeigen und damit die Beziehungen zwischen Menschen und ihren (Wohn-)Umwelten möglichst ganzheitlich zu betrachten.

Aus einer Anwendungsperspektive bieten die dabei entstehenden Erkenntnisse Ansatzpunkte, um Umzüge in gemeinschaftliche Wohnprojekte gegebenenfalls beratend zu unterstützen. So kann dazu beigetragen werden, einem Ankommens- und Findungsprozess Raum zu geben, den Druck auf die Einziehenden zu senken und damit auch die Gemeinschaft zu stärken. Dadurch ließe sich die Umsetzung von gemeinschaftlichen Wohnprojekten insofern begünstigen, als Ambivalenzen vor dem Umzug im Verlassen des früheren Wohnumfeldes sowie nach dem Umzug beim Zurechtfinden am neuen Ort und in der Gemeinschaft aufgefangen werden könnten. Da sich der Umzug in ein gemeinschaftliches (Mehrgenerationen-)Wohnprojekt von einem Umzug zwischen zwei konventionellen Privatwohnungen unterscheidet, kann dessen Untersuchung wertvolle Hinweise für die Realisierung solcher Projekte liefern.

Der hier gezeigte Blick auf den Umzug in ein gemeinschaftliches Wohnprojekt markiert den Versuch, der Komplexität von Lebens- und Übergangs-

realitäten gerecht zu werden und kann dafür sensibilisieren, welche bedeutsame Rolle Wohnen – und damit auch Umziehen – über die Lebensspanne hinweg zukommt.

## Literaturverzeichnis

- Altman, I. (1975). *The environment and social behavior*. Monterey: Brooks/Cole.
- Altman, I. & Rogoff, B. (1987). World views in psychology: Trait, interactional, organismic and transactional perspectives. In D. Stokols & I. Altman (Hrsg.), *Handbook of Environmental Psychology* (S. 245–281). New York: Wiley.
- Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23(5), 611–626.
- Baltes, P. B., Lindenberger, U., & Staudinger, U. M. (2006). Life-span theory in developmental psychology. In R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (S. 1029–1142). New York: Wiley.
- Bamberg, S. (2016). Is a Residential Relocation a Good Opportunity to Change People's Travel Behavior? Results From a Theory-Driven Intervention Study. *Environment and Behavior*, 38(6), 820–840.
- BBSR. (2014). *Neues Wohnen – Gemeinschaftliche Wohnformen bei Genossenschaften*. Bonn: Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung.
- Bohn, A. & Habermas, T. (2016). Living in history and living by the cultural life script: How older Germans date their autobiographical memories. *Memory*, 24(4), 482–495.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Depner, A. (2015). *Dinge in Bewegung – zum Rollenwandel materieller Objekte. Eine ethnographische Studie über den Umzug ins Altenheim*. Bielefeld: transcript.
- Durrett, C. (2009). *The Senior Cohousing Handbook. A Community Approach to Independent Living*. Gabriola Island: New Society Publishers.
- Ekerdt, D. J. (2018). Things and possessions. In S. Katz (Hrsg.), *Ageing in everyday life. Materialities and embodiments* (S. 29–44). Bristol: Policy Press.
- Elder, G. H. (Hrsg.) (1985). *Life course dynamics. Trajectories and transitions 1969-1980*. Ithaca: Cornell University Press.
- Enz, K. F., Pillemer, D. B., & Johnson, K. M. (2016). The relocation bump: Memories of middle adulthood are organized around residential moves. *Journal of Experimental Psychology*, 145(8), 935–940.
- Fedrowitz, M. (2016). Gemeinschaftliches Wohnen – Stand und Entwicklung in Deutschland. *Nachrichten der ARL*, 1, 9–12.

- Fedrowitz, M. & Gailing, L. (2003). *Zusammen wohnen. Gemeinschaftliche Wohnprojekte*. Dortmund: Institut für Raumplanung.
- Flade, A. (1987). *Wohnen – Psychologisch betrachtet*. Bern: Huber.
- Gierse, C. & Wagner, M. (2012). Gemeinschaftliche Wohnprojekte – Eine Wohnform für alle sozialen Lagen und Lebensalter? *Zeitschrift für Sozialreform*, 58(1), 59–82.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1974). *Interaktion mit Sterbenden. Beobachtungen für Ärzte, Schwestern, Seelsorger und Angehörige*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Goodwin, C. (1993). A conceptual theory of relocation. *European Advances in Consumer Research*, 1, 366–370.
- Haas, W. H. & Serow, W. J. (1993). Amenity retirement migration process: A model and preliminary evidence. *The Gerontologist*, 33(2), 212–220.
- Heidegger, M. (2000). Bauen Wohnen Denken (1951). In M. Heidegger (Hrsg.), *Gesamtausgabe. I. Abteilung: Veröffentlichte Schriften 1910-1976, Vorträge und Aufsätze* (S. 145–164). Frankfurt/Main: Vittorio Klostermann.
- Hellbrück, J. & Kals, E. (Hrsg.), (2012). *Umweltpsychologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hieber, A., Mollenkopf, H., Wahl, H.-W., & Oswald, F. (2005). *Gemeinschaftliches Wohnen im Alter: Von der Idee bis zum Einzug*. Heidelberg: Deutsches Zentrum für Altersforschung.
- Höpflinger, F. (2004). *Traditionelles und neues Wohnen im Alter. Age Report 2004*. Zürich: Seismo.
- Hormuth, S. E. (1990). *The ecology of the self. Relocation and self-concept change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ingold, T. (2000). *The Perception of the Environment. Essays on livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge.
- Korosec-Serfaty, P. (1984). The home from attic to cellar. *Journal of Environmental Psychology*, 4(4), 303–321.
- Kremer-Preiß, U. (2012). Aktuelle und zukunftssträchtige Wohnformen für das Alter. In H.-W. Wahl, C. Tesch-Römer, & J. P. Ziegelmann (Hrsg.), *Angewandte Gerontologie – Interventionen für ein gutes Altern in 100 Schlüsselbegriffen* (S. 554–561). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kruse, L. (1974). *Räumliche Umwelt – Die Phänomenologie des räumlichen Verhaltens als Beitrag zu einer psychologischen Umwelttheorie*. Berlin: de Gruyter.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.
- Latour, B. (1996). On actor-network theory: A few clarifications. *Soziale Welt*, 47(4), 369–381.
- Lüscher, K. & Haller, M. (2016). Ambivalenz – ein Schlüsselbegriff der Gerontologie? Elemente einer Heuristik am Beispiel der Identitätsbildung im Alter. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 49(1), 3–9.
- Miller, T. W. (2016). Coping with life transitions. In J. Norcross, G. Van den Bos, D. Freedheim, M. Domenech Rodriguez, B. Olatunji, R. Krishnamurthy et al.

- (Hrsg.), *APA handbook of clinical psychology* (S. 477–490). Washington: American Psychological Association.
- Müller, H., Wanka, A., & Oswald, F. (2018). Wohnen und Wohnveränderungen im Lebenslauf: Der Lebenslauf aus sozialgerontologischer Perspektive. In F. Kolland, R. Rohner, S. Hopf, & V. Gallistl (Hrsg.), *Wohnmonitor Alter 2018 – Wohnbedürfnisse und Wohnvorstellungen im Dritten und Vierten Lebensalter in Österreich* (S. 49–60). Innsbruck: Studienverlag.
- Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.) (2008). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Oishi, S. (2010). The Psychology of Residential Mobility: Implications for the Self, Social Relationships, and Well-Being. *Perspectives on Psychological Science*, 5(1), 5–21.
- Oswald, F. (1996). *Hier bin ich zu Hause. Zur Bedeutung des Wohnens – Eine empirische Studie mit gesunden und gehbeeinträchtigten Älteren*. Regensburg: Roderer Verlag.
- Oswald, F. & Rowles, G. D. (2006). Beyond the relocation trauma in old age: New trends in today's elders' residential decisions. In H.-W. Wahl, C. Tesch-Römer, & A. Hoff (Hrsg.), *New Dynamics in Old Age: Environmental and Societal Perspectives* (S. 127–152). Amityville: Baywood.
- Oswald, F., Schilling, O., Wahl, H.-W., & Gäng, K. (2002). Trouble in paradise? Reasons to relocate and objective environmental changes among well-off older adults. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 273–288.
- Oswald, F., Wahl, H.-W., & Gäng, K. (1999). Umzug im Alter: Eine ökogerontologische Studie zum Wohnungswechsel privatwohnender Älterer in Heidelberg. *Zeitschrift für Gerontopsychologie & -psychiatrie*, 12, 1–19.
- Peace, S., Kellaher, L., & Holland, C. A. (2006). *Environment and identity in later life*. Maidenhead: Open University Press.
- Proshansky, H. M. (1978). The City and Self-Identity. *Environment and Behavior*, 10(2), 147–169.
- Proshansky, H. M., Fabian, A. K., & Kaminoff, R. (1983). Place-identity: Physical world socialization of the self. *Journal of Environmental Psychology*, 3, 57–83.
- Rowles, G. D. & Watkins, J. F. (2003). History, habit, heart, and hearth: On making spaces into places. In K. W. Schaie, H.-W. Wahl, H. Mollenkopf, & F. Oswald (Hrsg.), *Aging independently: Living arrangements and mobility* (S. 77–96). New York: Springer Publications.
- Rubinstein, R. L. (1989). The home environments of older people: A description of the psychological processes linking person to place. *Journal of Gerontology*, 44(2), S45–53.
- Saup, W. (1993). *Alter und Umwelt – Eine Einführung in die Ökologische Gerontologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Scharlach, A. E. & Diaz Moore, K. (2016). Aging in place. In V. L. Bengtson & R. A. Settersten (Hrsg.), *Handbook of Theories of Aging* (S. 407–426). New York: Springer Publishing Company.
- Schulz, R. & Brenner, G. (1977). Relocation of the aged: a review and theoretical analysis. *Journal of Gerontology*, 32(3), 323–333.

- Settersten, R. A. & Thogmartin, A. (2018). Flux. Insights into the Social Aspects of Life Transitions. *Research in Human Development, 15*(3–4), 360–373.
- Shove, E., Pantzar, M., & Watson, M. (2012). *The dynamics of social practice. Everyday life and how it changes*. Los Angeles: Sage.
- Smider, N. A., Essex, M. J., & Ryff, C. D. (1996). Adaptation to community relocation: The interactive influence of psychological resources and contextual factors. *Psychology and Aging, 11*(2), 362–372.
- Statistisches Bundesamt. (2016). *Datenreport 2016. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Svob, C., Brown, N. R., Reddon, J. R., Uzer, T., & Lee, P. J. (2014). The transitional impact scale: assessing the material and psychological impact of life transitions. *Behavior Research Methods, 46*(2), 448–455.
- Van Gennep, A. ([1909] 1986). *Übergangsriten (Les rites de passage)*. Frankfurt/Main: Campus.
- Wahl, H.-W., Iwarsson, S., & Oswald, F. (2012). Aging well and the environment: Toward an integrative model and research agenda for the future. *The Gerontologist, 52*(3), 306–316.
- Walther, A., Stauber, B., Rieger-Ladich, M., & Wanka, A. (2020). *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Wanka, A. (2020). Grundzüge einer praxistheoretischen Übergangsforschung. In A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich, & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen* (S. 184–205). Opladen: Barbara Budrich.
- Welzer, H. (1993). *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Tübingen: Edition Diskord.
- Wiles, J. L., Leibing, A., Guberman, N., Reeve, J., & Allen, R. E. S. (2012). The meaning of „aging in place“ to older people. *The Gerontologist, 52*(3), 357–366.
- Wiseman, R. F. (1980). Why older people move. Theoretical issues. *Research on Aging, 2*(2), 141–154.

# Intergenerational Friendship: Navigating Transitions in Later Life as an Intergenerational ‘Older’ Friend

*Catherine Elliott O'Dare*

## 1 Introduction

### The Importance of Friendship

The topic of friendship has garnered significant interest from philosophers, sociologists and social scientists throughout history. In the fourth century BC, Aristotle wrote about friendship and his philosophy relating to ‘philia’ (friendship), proposing that friendship is ubiquitous and necessary for the well-being of humankind. More recently, the philosopher Nehamas (2016) purported that friendship is “without question, one of life’s greatest gifts” (p. 4). Researchers have identified that friendship is synonymous with equality; it is portrayed as an enjoyable, chosen, mutual and reciprocal relationship (Allan 2010; Pahl 2000). The connection between having friends as a precursor and predictor of individual happiness and wellbeing is established in research, see for example Demir (2016) and co-authors who examined the psychological association of friendship and happiness in a variety of contexts. As Adams and Taylor (2015) argued on completion of their extensive assessment of extant literature, “the literature clearly demonstrates that friendship and happiness are positively related” (2015: 160).

Friendship promotes inclusion and increases psychological and physical well-being (for examples see Blieszner et al. 2019; Blieszner 2014; Allan 2010). Such is the perceived importance of friendship to the well-being of older people in contemporary society that organisations and programmes have emerged with the specific purpose of promoting friendship formation. For instance, in the Netherlands policy makers initiated a Friendship Enrichment Programme, focused on educating and empowering older women to form friendships thus possibly alleviating loneliness and social isolation in later life (Stevens 2001, Stevens et al. 2006). While outcomes in experiencing loneliness did vary for the older women participants, subsequent analysis illustrated the overall effectiveness of friendship interventions in addressing loneliness in later life (Martina et al. 2018).

Chopik (2017) contended that friendships in older age are linked to increased happiness and health for the older individual, possibly even more so than family relationships. Muraco (2012) argued that “friendship is one of the most significant, yet socially ignored, relationships” (2012: 15). Friendship has been conceptualised as ‘social glue’, such is its value in promoting social inclusion and cohesion (Pahl, 2000). Friendship is lauded in research and policy for promoting physical and mental well-being and is often perceived as a remedy for social exclusion and loneliness for people of all ages.

### Exploring and Understanding Intergenerational Friendship

Intergenerational friendship is a particular ‘type’ of friendship, it is a friendship between a chronologically old and a significantly younger adult (defined here as an age difference of 15 years or more). Recent empirical evidence pointed to the prevalence of intergenerational friendships (Dykstra and Fleischmann 2016), yet intergenerational friendship as a topic had attracted little research attention (see; Matthews 1986; Bettini & Norton 1991; Holladay & Kerns 1999; Stanley 2002; and Roos 2004). Elliott O’Dare et al., (2019b) explored the reasons for the relative lack of research on intergenerational friendship and concluded that, influenced by the principle of homophily (‘birds of a feather flock together’), research has predominately focused on peer-aged friendships among older *or* younger adults. Homophily accentuates the tendency for individuals to have friends who are similar to them in age, gender, ethnicity, religion, education, and other key dimensions (Block & Grund 2014; McPherson et al. 2001; Louch 2000; Marsden 1988), with in cohort variances also evident, for example, Stevens and Van Tilburg (2011) purport that in relation to gender, oldest-old women choose cross-gender friends more than men.

Elliott O’Dare et al., (2019a, 2019b) further argued that this lack of research focus reflected a social construction of older adults as unsuited to forming naturally occurring, equal, mutually enjoyable friendships with younger non-kin adults. Friendship does not exist or evolve in a bubble. How ageing is constructed in a contemporary society influences how people of all ages interact with and view each other and themselves. Jerome (1992) offered a useful definition of the social construction of (old) age, stating it is how ‘age roles are defined, learned and sustained’ (1992: 5). The existence of ‘age norms’ speaks to cultural and social expectations of how people of differing ages ‘should’ behave and forms part of the fabric of how older age is constructed. Age norms are defined as “expectations regarding age-appropriate behaviour and interaction, a network of expectations that is embedded throughout the cultural fabric of life” (Neugarten et al. 1965: 711). Compelling older and younger people to conduct their behaviours in different ways through sociocultural expectations could therefore create an additional

schism (and promote age homophily) between generations and so constrain everyday meaningful intergenerational interaction, including friendship formation.

Recent research on intergenerational friendship challenged the understanding of the dominance of age homophily in the literature on friendship by proposing a new conceptualisation of a *homophily of doing-and-being* in friendships between younger and older adults. Homophily of doing-and-being has three elements: being 'friends in action' (engaging in shared interests and leisure activities, or simply spending time together); being 'not only old' (sharing identities beyond age); and holding similar attitudes and approaches to friendship and to living life. Moreover, 'differences' (previously understood in literature as an impediment to friendship formation) were a core component of interest between the younger and older friends and provided an added impetus for friendship formation and maintenance (Elliott O'Dare et al. 2020; 2019a).

The above study focusing on intergenerational friendship informs the remainder of this chapter and is focused on the 'older' friend (within an intergenerational friendship). The aim of the research was to understand the role intergenerational friendships played in how older persons experienced older age and friendship in later life. Taking a qualitative approach to capture the meaning and experience of intergenerational friendship, Constructivist Grounded Theory (Conlon et al. 2020; Charmaz 2014) was selected as being suitable as the methodological approach aims to gather theoretically informative data, 'grounded' in the participants' meanings and understandings of the topic. Constructivists ask how and why participants construct meaning and action in particular circumstances, and seek to define and study processes with the explicit purpose of answering the elementary grounded theorist quest driving the entire research process: what is happening here? (Charmaz, 2014). Using CGT to generate empirical data in relation to intergenerational friendship would address this hitherto unexplored, yet intriguing and important question (what is happening here?) in relation to the motivation, formation, and maintenance of intergenerational friendships. Twenty-three men and women aged 65 and over were interviewed in Ireland to attain rich and insightful co-constructed talk data, and field notes were used by Elliott O'Dare to capture observational data in participants' homes and environs.

Intergenerational friendship provides a particularly useful lens for interrogating how older adults construe themselves in relation to younger people and their experiences of becoming and being older, as the intergenerational friends are, by definition, of different generations. This chapter now moves on to exploring the ways in which older friends perceive themselves in relation to their younger friends and contemporary society, and how they understand, negotiate, and experience the transitions that older age may bring, through and as, an intergenerational friend.

**Table:** Participant Characteristics

<b>Pseudo-nym</b>	<b>Age</b>	<b>Gender</b>	<b>Marital Status</b>	<b>Children</b>	<b>Household</b>
<b>Brendan</b>	72	Male	Married	3	2: Self & spouse
<b>Hugo</b>	92	Male	Widowed	4	1: Self
<b>Eileen</b>	79	Female	Married	4	2: Self & spouse
<b>Iris</b>	91	Female	Married	3	2: Self & spouse
<b>Lorna</b>	84	Female	Widowed	3	1: Self
<b>Darina</b>	88	Female	Widowed	6	1: Self
<b>Angela</b>	95	Female	Widowed	0	1: Self
<b>Tommy</b>	76	Male	Married	4	3: Self, spouse & adult child
<b>May</b>	75	Female	Married	1	2: Self & spouse
<b>Valerie</b>	67	Female	Widowed	1	1: Self
<b>Simon</b>	69	Male	Re-Partnered	0	2: Self and partner
<b>Maria</b>	85	Female	Never-married	0	1: Self
<b>Anne</b>	66	Female	Married	1	2: Self & spouse
<b>Breda</b>	82	Female	Married	4	2: Self & spouse
<b>Bill</b>	85	Male	Married	4	2: Self and spouse
<b>Sheila</b>	79	Female	Widowed	2	1: Self
<b>Jennifer</b>	81	Female	Married	6	2: Self & spouse
<b>Jack</b>	83	Male	Married	6	2: Self & spouse
<b>Kathryn</b>	94	Female	Widowed	1	1: Self
<b>Lydia</b>	67	Female	Married	4	2: Self & spouse
<b>Lucia</b>	89	Female	Widowed	4	1: Self
<b>Janis</b>	78	Female	Widowed	2	1: Self
<b>Walter</b>	91	Male	Widowed	4	2: Self & adult child

## 2 Transitions Through and With Intergenerational Friends

### Ageing Together: 'Old' and 'Older' Intergenerational Friends

Accounts were narrated by the older friends into how intergenerational friendships were forged at an earlier stage in their lives. In essence, the intergenerational friends 'grew' into old age together. The older friend experienced the transition to old age first and they recognised this as an opportunity to share their experiences with their younger friend. In a unique characteristic of intergenerational friendship, the older friend prepares and guides their younger friend through their transition to older age and old age 'practices'.

The concept of generativity is useful to conceptualise this process and can be used to explain some aspects of what's 'going on' between the intergenerational friends. Erikson (1963) proposed the psychosocial developmental stage in older adulthood of generativity which is "primarily the concern in establishing and guiding the next generation" (1963: 276). A tenet of this concept is generative concern, which is the inclination to demonstrate concern for those of other generations (Destaubin & McAdams 1995). Intergenerational friends 'growing old together', is arguably unprecedented as it is the longevity of contemporary populations in many societies that has brought about this phenomenon.

Most of the intergenerational friendships in the study had endured for ten years or more with many of the friendships continuing for up to, and over, 40 years. The friends arguably, therefore, grow 'into' old age together. Accounts of 'growing older together' were spoken of by the participants. For instance, Iris reflected on how she supported her intergenerational friend, Molly, as she, Molly, grew older. Iris stated:

Sometimes I can kind of advise her, Molly, to write things out if they're difficult and in that sort of a way so we have a very good friendship. In Molly's company there isn't any great age difference, you're equals in their company. You're equals when you're chatting except if it comes to this business [ageing] when the experiences you've been through may help her. I can be of more use in saying to her 'look I went through this' so I can be more use like that. (Iris, 91)

Iris's narrative indicated that the transition to older age is something that one needs to address and manage. Iris, being older can assist her younger friend as she, Molly, ages. At times therefore Iris feels the same age as her younger friend, but at other times she is aware of being older and the experience and insight that this brings. Iris shared these insights with her younger friend in order to help her negotiate her own ageing.

Walter provided additional insight into 'sharing older age' as he spoke of his intergenerational friend, Graham. Every weekday, Walter takes his main

meal in an old people's community centre. Walter described how he brought Graham along one day so he, Graham, could experience and see what it was like there:

Graham is sixty and would sit next to me at the table, but the others are all old do you know (Laughter). (Walter, 91)

Walter brought Graham on a visit to a place where he considered his younger friend might attend for meals and other supports when Graham gets older. Walter found this amusing and laughed loudly as he recounted this experience. He enjoyed the experience, showing Graham how to 'perform' older age in a place where only older people congregated. A striking imagery about 'place' is provided by Iris as she described similarly helping her other friend, Jane. Iris, at 91, spoke of her intergenerational friend, Jane, who at 68 would be considered old by many, but not by Iris as she recounted:

Jane is 68 and feels terribly old. So I tell her she knows nothing about it and I feel that I can be of use to her in a way because I have been through some of the things she might be going through and I've managed to get out the other side. You know how they [younger friends] feel because you've been there. But young people couldn't possibly know how you feel being very old because they haven't been there yet, bless them, (laughter) and I hope they're not in a hurry to go. (Iris, 91)

The imagery that is evoked by Iris as she speaks about being long-lived is insightful. Iris construed oldest – old age as a 'place' (*'you've been there'* and *'they haven't been there yet'* and *'not in a hurry to go'*), where Iris is a 'resident' and Jane is due to arrive. Getting older is described as an ordeal to get through, and it seems that being among the oldest is not a pleasant place to be. Iris cautions her friend against prematurely embracing the practices of oldest-old age advocating for the delay for as long as possible. There is additionally a sense of acceptance, even resignation, in Iris's narrative as she has managed to negotiate the process of transiting from old to oldest-old age. Iris explained that she has 'managed to get out the other side' and perceives this insight into the successful negotiation of age transitioning as being of value to her younger friend.

Lorna, who in common with Megan her intergenerational friend, is a parent provided insight into some of the difficult transitions to be overcome as one advances through the life course. Lorna reflected:

Megan has two kids, and her son is 25 now and he lives elsewhere. He is going to get married soon. Her daughter now is in university. So, like me now, we are free to travel. I encouraged her to take up golf; because I could see that her kids were growing up and would leave soon, like my own. (Lorna, 84)

Here Lorna anticipated that Megan would experience 'empty nest syndrome' as her grown children depart the family home. Lorna, deploying the experience that being older has afforded her attempted to help her friend to mitigate its effect. Reflecting on her own experiences, Lorna identified that being

involved in a leisure activity assisted her deal with this age-related transition, therefore she encourages her friend to follow the same path. There is a sense of loss related to this ageing transition, yet Lorna is evoking a sense of positive transitioning also as she is signalling a sense of freedom to pursue her own needs and wishes now that her family have grown. Lorna is encouraging Megan to follow her lead in seeing and preparing for this transition in a positive way.

As the intergenerational friendships endure, the friends are sharing age related, life-course transitions as they progress through the life course together. The older friends impart 'new' ways of thinking and being to the age-other. Being of a different generation has a unique and supportive role to play within an intergenerational friendship as the friends share performing older age together.

The older friends expressed a broad array of their experiences of being older. As a heterogeneous group (mirroring the heterogeneity of older people in society at large), their experiences differed. Three typologies of intergenerational friendship emerged, reflecting the complexity of the experiences of the older friends and their approach to negotiating transitions in later life. Inherent in these typologies are the influence of the broader social, cultural, structural and status, transformations that influence and shape intergenerational friendship formation and flourishing in older age. These three typologies are categorised as: 'the adjusters', 'the mixers', and finally 'the aligners'. In the following section a brief overview and some examples are provided of the three intergenerational friendship typologies. Through intergenerational friendships the older friends negotiate and adjust to normative situations that may cause loneliness or social isolation in older age, i.e., a loss of peer-aged friends, retirement, children leaving home, new social norms and ageing itself. The typologies illuminate the varied approaches and ways in which the older intergenerational friends adapt to the changes that being long-lived brings. as they strive to maintain enjoyment, belonging and connectedness in later life.

### **3 Typologies of Intergenerational Friendship: Transition and Intergenerational Friendships**

First, insight emerged from some older peoples accounts as the 'adjusters' experiences of being an intergenerational friend. In many narratives the oldest-old participants engaged in intergenerational friendship as they described coming to terms with the loss of their peer-age friends. For example, to illustrate; an oldest-old participant, Jack, spoke of missing peer-age friends who

would have shared experiences with him. For Jack, his younger friends cannot fill the same friendship role; Jack evoked a strong generational tie:

A lot of the old local people that was with me is dead and gone. Then you're thankful in another way that I'm still in the land of the living (laugh). .. you would meet [younger friends] but it's a different era. The things that I'd be talking about the younger people wouldn't know or wouldn't remember. (Jack, 83)

Additional insights were offered by Kathryn. Having friends of the same age offered a unique characteristic in a friendship, in the form of sharing cultural experiences. Kathryn expressed strong sentiments in relation to the loss of her peer-age friends and illustrated how a shared past provided a unique context for friendship maintenance:

But you do miss your contemporaries. I had one friend for 68 years. Her husband died after mine died and she'd come down and stay with me and I'd go up to her. But they [Kathryn's peer-age friends and her husband] are all gone. The trouble is all my contemporaries are gone now and that is tragic, you do miss your contemporaries. Oh I do, I miss them all. Maybe something happens they would know all about and you get a shock when you discover you have nobody to talk to about it you know. (Kathryn, 94)

The loss of peer-age friends may be gradual over the life course; yet, Kathryn signalled that the realisation is unexpected, a *shock*, on realising that her cohort of friends is no longer available to her. The sadness that Kathryn felt at the loss of these peer-age friends was evident. This signalled how much their friendship had meant to Kathryn over the life course. Kathryn went on to speak of her intergenerational friends and the similar (to those lost peer-age friendships) enjoyment and benefits she accrues from these friendships that moderate her unhappiness, loss, and loneliness or isolation:

I love company and it does me good to get out if you are feeling a bit down in yourself. I am very lucky with the younger ones [intergenerational friends]. I would be just [as] at home in the company of [intergenerational] friends and that as I would in [the company of] older people. (Kathryn)

Many participants acknowledged the loss of a unique friendship type, of sharing generational social experiences with those same-age friends who are no longer available. Sharing memories was perceived as a form of connectedness and belonging. A process of adjustment and transition to this loss incorporated seeking new, younger friends and/or elevating existing relationships to the status of friendship. Seeking and experiencing enjoyment, belonging and the other characteristics of friendship continued to be important to the older men and women as they negotiated a life-course transition, that is, in living longer than their peers. The 'adjusters' remain embedded in friendships and in society in oldest-old age.

Second, *the mixers* similarly engaged in processes of belonging and connectedness in older age through forming intergenerational friendships. However, they additionally sought and maintained peer-age friendships. pro-

claimed that the characteristics of both types of friendship were the same, that age did not matter in friendship. However, the processes of negotiating status and structural changes in older age highlighted the value of this approach as they formed a 'mixed' age friendship circle to negotiate these transitions. For example, while younger friends were engaged in employment during the day, the older friends met their peer-age friends to alleviate loneliness and to enjoy their company. Darina mused on how her peer-age friends have more free time to spend travelling as their children have grown-up:

I have friends, they would be barely eighty [years of age]. They would be younger than me and we would always go on a holiday to [place] with them, but they would be my age group. (Darina, 88)

For Darina, she elaborated that her peer-age friends fulfil a need as they are located in a different stage of the life-course and are free to travel at will, unconstrained by other commitments, such as work or children. The value of a mix of friends from across the age spectrum seems useful to many of the individuals.

In another example, Anne reflected on how *her* intergenerational friends juggled work and family life with young children. The younger friends were constrained in meeting Anne as often as she wished. They prioritised the call that children claimed on their time. Anne joined a book club with her peer-age friends:

I am in the book club, but not with either of them [intergenerational friends]. They would not have the time. (Anne, 66)

However, Anne later spoke of the 'unique value' of her intergenerational friendships. Anne went on to clarify how these intergenerational differences add an additional element of interest to their friendship for her. Engaging in friendship with younger women exposed Anne to alternative family practices and attitudes:

I reckon that it keeps me young, listening to, you know, to them, and being involved with them. I am interested in their views on their relationships with their husbands. Whereas my husband would have been very old fashioned, of his day, 68 [years of age], you know. But it is different, and I find that interesting. ...when Deirdre [intergenerational friend] works from home her husband would be very involved. The two of them are very involved with the children. My husband wouldn't have been like that...but that's his generation. (Anne, 66)

Many of the older friends outlined how their younger friends provided insight into new social and cultural norms and developments that peer-age friends did not. The characteristics of friendship that were important to the participants, they proclaimed, were common in both intergenerational and peer-age friendships. Older age was experienced in a meaningful way through a mix of all-age friendships.

The final intergenerational friendship typology of doing age through intergenerational friendship, is *the aligners*. These participants expressed an explicit preference for younger friends. Eileen, stated that she who perceived ‘older people’ as inward looking, and voiced her frustration:

Older people you know, they are all caught up in their life. If they are married [it is with] the man is their life, now I don’t agree with that at all. I feel you should have an independent life as well as your home life. Then of course, some people of my age well, they never stop talking. If it wasn’t the children and how well they achieved, and then when it comes to the grandchildren they are talk, talk, talk.... I said ‘nobody of my age wants to hear that, we all have grandchildren’. I mean, I think that you can talk about other things like, a bit of everything. (Eileen, 79)

Eileen signalled here what is annoying and inconceivable to her: a widespread conceptualisation of older age and older people (including in the social science literature) as cocooned in family and family life. The reification of family in society is mirrored in Eileen’s account of her encounters with many older people. For Eileen, this is what she finds difficult to endure, and she is orientating towards younger people who share her broader interests.

The participants speak of seeking friendship with younger people. Iris sees the advantage of intergenerational interaction in that her younger friends live in a contemporary way and pointed to this as a characteristic that is of benefit to her:

...because they [intergenerational friends] are in the world as it is now. They keep me younger. (Iris, 91)

In a similar vein, Sheila claims that she has an affinity with younger people while others of her age do not, as the following narrative demonstrates. She associates her regard for younger people with her stance on being forward-looking, attributes she implies some other older people lack due to being entrenched in the past:

...I tolerate young people. You find some older people always giving out about young people, ‘we never had what they have’, but I like to think I move with the times. (Sheila, 79)

Brendan explains that his younger friends are active and engaged:

...they [intergenerational friends] would be optimistic people...I would not hang around with negative people for too long you know. They [intergenerational friends] would be out and about you know, doing and eh, you gravitate towards people like that. I’m not saying you would avoid, but you wouldn’t invest too much time because that [negativity] can bring you down and that’s a big issue for older people, you know. You can go into a shell...I suppose really it can be a sort of a negative vibe you know like health is bad and struggling. (Brendan, 72)

People in the study pronounced that they sought out younger people over older people. They exhibited and expressed positive ageism towards younger people and negative ageism towards older people. They wished to align themselves with younger people in their older age. The choices they made in friendship reflected this process. In making this choice participants aligned themselves with the positive characteristics ascribed by an ageist society to youth. Intergenerational friendship was expressed as being preferable over peer-age friendship. The 'aligners' construct their own ageing within, and aligning with, intergenerational friendship.

To conclude, the three conceptual intergenerational friendship typologies are categories to illuminate the heterogeneous experiences of older age and friendship among the people who participated the intergenerational friendship study, the typologies serve as a useful simplification of complex lived experiences. While it may appear that friendship choices are made at an individual level, analysis identified that underpinning intergenerational friendship choices across all three typologies, but particularly pertinent for the 'aligners', was a fear that many of the friends held of a particular old age 'transition' into a caricature of older age, to that of the '*old fogey*', '*old haggard*' and '*old fuddy-duddy*'.

Negative stereotyping can be observed and deduced in the narrative stereotypical 'sketches' of older people drawn by some of the participants. The following paragraphs outline this array of socio-cultural stereotypes and their characteristics as sketched by the participants, before moving on to how holding these stereotypical portrayals of older age shapes the older friends' own approach to ageing and intergenerational friendship formation.

### A Feared Transition in Older Age: the 'Old Fogey', 'Old Haggard' and 'Old Fuddy Duddy.'

Insight into the meanings that these participants attached to 'being old' and expectations to changing behaviours in older age were narrated by the older friends in the study. For example, Tommy distinguished between being chronologically old and 'acting' old as he declared: "[I] probably don't act it [75 years old]", implying that, in his opinion, 75 year-olds are expected to act in a particular way. He gave an example of what he saw as being expected of him as an older individual by others of his generation as he spoke about being in the pub with his intergenerational friends:

I think some people think that when you get older, you shouldn't be here [in the pub], and you should go home earlier maybe. It comes to a certain time and they think they should be going home, you know, they think like that when they get old. I think that anyway, some of the people my age, they think that you might be out of place if you are there [in the pub] at one o'clock [am], two o'clock[am]. (Tommy, 75)

Some of Tommy's friends and acquaintances who are his own age self-regulate their own behaviour by what they perceive to be socially expected of them. The fun and carefree characteristics of late-night drinking with a younger group of people are regarded as being incompatible with old age. Social norms become social restrictions for the older patrons as they remove themselves from 'fun' social situations and return home at an age-appropriate time. The powerful influence of social norms to regulate and constrain the behaviour, and integrated social interaction, of these older people is thus evident.

Other meanings were more explicit and were presented in the form of negative stereotypical 'sketches' of a hypothetical individual: the 'old fogey', the 'old haggard' and the 'old fuddy-duddy'. These stereotypical representations reveal participants' perspectives on how 'being old' *could* be for these older adults if they did not choose to act and think differently. The portraits share the common traits of being an extremely undesirable portrayal of older age, for example, Lydia spoke of avoiding becoming an 'old fuddy-duddy'. She elaborated on what an old fuddy-duddy was, as she stated:

I will never be old. It's being set in your ways and not being able to adapt. I will never be old in mind-set or set in my ways. I would never like to be an old fuddy-duddy. Complains, moans, someone who is stuffy! Fuddy-duddy is being set in your ways. That is a fuddy-duddy. Being set in your ways and not being able to adapt. I never want to be an old fuddy-duddy as it's someone who is blinkered, who doesn't move with the times. (Lydia, 67)

Avoiding being a 'fuddy-duddy' is linked to the avoidance of 'being old' for Lydia. Failing to observe and to become immersed in contemporary society and new ways of thinking is at the core of what Lydia understands 'old' to be. Performing old age as a 'fuddy-duddy' is being old. Refusing to change and adapt to new social norms defines the old 'fuddy-duddy', along with complaining. She declared that she will never be old, thus discounting her chronological ageing as relevant to 'being old'.

Simon spoke about how he consciously feared being considered or becoming 'the old fogey'. When I asked Simon to describe what an 'old fogey' was, he replied:

The old fogey [is] bad on the pins [legs], y'know, getting a bit feeble, getting forgetful. I mean very, I'm forgetful anyway, but getting very forgetful and thereby finish up in, in maybe ridiculous situations. [The old fogey is] A person that people try to avoid because they're boring or they're just not able to keep up, maybe from a mental point of view and physical point of view. That's an old fogey. (Simon, 69)

'The old fogey' represents a fearful portrayal of older age: frail, experiencing falls and forgetfulness, an isolated figure of ridicule, who is rejected and avoided by those in their community. The characteristics of the 'old fogey' are an exaggerated amalgamation of what is often the focus of cultural and media representations of older age. In a similar vein, Hugo spoke of the 'old

haggard'. However, in this short narrative the link between 'being older' and 'acting older' is illustrated:

If I was to sit down here and just read the papers and sit at the fire I'd be a zombie I think. I go to visit a lot of my friends and that sort of thing. Well, of course, you have to face reality, I am older but it doesn't really come into the situation really. I never think of myself as just an old haggard or something like that. (Hugo, 92)

These participants displayed ageist opinions and a form of in-group ageism about people of their own chronological age, for example, describing 'older people' as boring. These participants are framing older age as deficit through the array of socio-cultural constructs in the form of these stereotypical 'characters', i.e., the old fuddy-duddy, the old fogey, the old haggard.

Some of the older people seemed to be discriminating against those of their own age group, for example, recall the many accounts given by some participants of older people being a boring or moaning group. In this study, positive ageism was directed at the age-other group while negative ageism was directed at the same-age old group by some older friends. This approach may be considered another 'way' of ageing to evade becoming a stereotypical, feared caricature and a way of avoiding being perceived by others as a member of an excluded, negatively framed group (older people).

Goffman (1963) conceptualised stigma as an 'attribute that is deeply discrediting', with the stigmatised experiencing being socially rejected as they are distinguished from those who are socially accepted, those who Goffman referred to as 'the normals' (1963: 3). In a rendering of stigma, applied to seeking intergenerational friendship, the discrediting attribute is 'being old aged' and 'the normals' are young people. The older friends here anticipate the stigma attached to being perceived as members of the stereotypical 'deficit' group of old people (old fogey). Seeking friendships with younger people, therefore, may be perceived as part of a coping mechanism as the older friends adjust to older age and ageing transitions and to counteract the sense of being the object of age stigma by others.

## 4 Conclusion

Participants spoke about having same-age friendships and intergenerational friendships and some relayed a preference for intergenerational friendships. For older people who form and maintain intergenerational friendship(s), the meaning they attach to intergenerational friendship is about continuing to belong, transitioning to older age through 'belonging in the now'. 'Belonging in the now' can be conceptualised as the older person living in and being part of contemporary society, just as they have always been. The older friends

seek to be included; they seek belonging through participating in the world as it is today, observing and engaging with societal changes.

Intergenerational friendship is a conduit to continued societal connectedness and belonging for the people in this study. Participants seek connectedness to contemporary social norms and to ‘new’ ways of thinking and being in the world as it is now; belonging, through going about their everyday lives, not only looking back on lives lived but living their lives today and looking forward to the future. Age norms and ageism (exhibited by the participants in the form of in-group ageism) are perceived to threaten this belonging and are negotiated through seeking, enjoying and being an intergenerational older friend.

‘Ageing together’ narratives and the typologies of intergenerational friendship outlined in this chapter provide a contextual understanding and deeper insight into how the older intergenerational friends in this study navigated the individual, social and cultural transitions as they ‘do’ ageing through intergenerational friendship within a contemporary society. Social and status processes (retiring, being widowed, and ageing itself) are all transitions that were being experienced and negotiated by the older friends. The participants gave voice to their belief that these transitions could be navigated meaningfully in pursuing social inclusion, enjoyment, connectedness and belonging through intergenerational friendships.

## References

- Adams, R. G. & Taylor, E. M. (2015). Friendship and happiness in the third age. In M. Demir (ed.), *Friendship and Happiness Across the Life-Span and Cultures* (pp. 155–169). Dordrecht: Springer.
- Allan, G. (2010). Friendship and Ageing. In: Dannefer, D. & Phillipson, C. (eds.) *The Sage Handbook of Social Gerontology*. London: Sage.
- Bettini, L. M. & Norton, M. L. (1991). The pragmatics of intergenerational friendships. *Communication Reports*, 4, 64.
- Blieszner, R. (2014). The worth of friendship: can friends keep us happy and healthy? *Generations*, 38 (1), 24–30.
- Blieszner, R., Ogletree, A. M., & Adams, R. G. (2019). Friendship in Later Life: A Research Agenda. *Innovation in Aging*, 3(1). doi:10.1093/geroni/igz005.
- Block, P. & Grund, T. (2014). Multidimensional homophily in friendship networks. *Network science*, 2 (2), 189–212.
- Charmaz, K. A. (2014). *Constructing grounded theory*. 2<sup>nd</sup> edn. Thousand Oaks, California: Sage.
- Chopik, W.J. (2017). Associations among relational values, support, health, and well-being across the adult lifespan. *Personal Relationships*, 24 (2).408

- Conlon, C., Timonen, V., Elliott O'Dare, C., O'Keeffe, S., & Foley, G. (2020). Confused about theoretical sampling? Engaging theoretical sampling in diverse grounded theory studies. *Qualitative Health Research*, 30(6), 947–959. <https://doi.org/10.1177/1049732319899139>.
- Demir, M. (2016). *Friendship and happiness: across the life-span and cultures*. Netherlands: Springer.
- Destaubin, E. & Mcadams, D. P. (1995). The relations of generative concern and generative action to personality-traits, satisfaction happiness with life, and ego development. *Journal of Adult Development*, 2, 99–112.
- Dykstra, P. A. & Fleishmann, M. (2016). Cross-age friendship in 25 European countries. *Studi di Sociologia*, LIV, 2, 107–125.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society .2nd edition*. New York: Norton.
- Elliott O'Dare, C., Timonen, V., & Conlon, C. (2019a). Escaping the “old fogey”: Doing old age through intergenerational friendship. *Journal of Aging Studies*, 48, 67–75.
- Elliott O'Dare, C., Timonen, V., & Conlon, C. (2019b). Intergenerational friendships of older adults: Why do we know so little about them? *Ageing & Society*, 39, 1–16.
- Elliott O'Dare, C., Timonen, V., & Conlon, C. (2020). Doing intergenerational friendship: Challenging the dominance of age homophily in friendship. *Canadian Journal of Aging*.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Holladay, S. J. & Kerns, K. S. (1999). Do age differences matter in close and casual friendships? A comparison of age discrepant and age peer friendships. *Communication Reports*, 12, 101–114.
- Jerrone, D. (1992). *Good company: an anthropological study of old people in groups*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Lazarsfeld P.F & Merton R.K. (1954). Friendship as a social process: a substantive and methodological analysis. In M. Berger (ed.), *Freedom and Control in Modern Society* (pp. 18–66). New York: Van Nostrand.
- Louch, H. (2000). Personal network integration transitivity and homophily in strong-tie relations. *Social Networks*, 22 (1), 45–64.
- Marsden, P. V. (1988). Homogeneity in confiding relations. *Social Networks*, 10, 57–76.
- Matthews, S. H. (1986). *Friendships through the life course: oral biographies in old age*. London: Sage.
- Martina, C.M.S, Stevens, N. L., & Westerhof G.J. (2018). Change and Stability in loneliness and friendship after an intervention for older women. *Ageing and Society*, 38,435–454.
- McPherson, M., Smith-Lovin, L., & Cook, J. M. (2001). Birds of a feather: homophily in social networks. *Annual Review of Sociology*, 27(1), 415–444.
- Muraco, A. (2012). *Odd couples: friendships at the intersection of gender and sexual orientation*. Durham and London: Duke University Press.

- Nehamas, A. (2016). *On friendship*. New York: Basic Books.
- Neugarten, B. L., Moore, J. W., & Lowe, J.C. (1965). Age norms, age constraints, and adult socialisation. *American Journal of Sociology*, 70, 710–717.
- Pahl, R. E. (2000). *On friendship*. Cambridge: Polity Press.
- Roos, V. (2004). Intergenerational interaction between institutionalised older persons and biologically unrelated university students. *Journal of Intergenerational Relationships*, 2, 79–94.
- Stanley, J. L. (2002). Young sexual minority women's perceptions of cross-generational friendships with older lesbians. *Journal of Lesbian Studies*, 6, 139–148.
- Stevens, N. L. & Van Tilburg, T. G. (2011). Cohort differences in having and retaining friends in personal networks in later life. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28, 24–43.
- Stevens, N. L., Martina, C.M.S, & Westerhof G.J. (2006). Meeting the need to belong: predicting effects of a friendship enrichment program for older woman. *The Gerontologist*. 46, 4, 495–502.
- Stevens, N.L. (2001). Combating loneliness: a friendship enrichment programme for older women. *Ageing and Society*, 21, 183–202.

# Verzeichnis der Autorinnen

Tatjana Dietz, M.A., Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Goethe-Universität Frankfurt (T.Dietz@em.uni-frankfurt.de)

Tabea Freutel-Funke, M.A., Abteilung für Soziologie mit Schwerpunkt sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden, Institut für Sozialwissenschaften, Universität Stuttgart (tabea.freutel-funke@sowi.uni-stuttgart.de)

Dr.<sup>in</sup> Eva Heinrich, Personalleitung, Paul Bauder GmbH & Co. KG, Stuttgart (heinrich.eva@gmx.de)

Dr.<sup>in</sup> Helena Müller, Innovations- und Transformationsplattform für Nachhaltige Entwicklung, Hochschule Darmstadt (helena.mueller@h-da.de)

Dr.<sup>in</sup> Catherine Elliott O'Dare, Assistant Professor in Social Policy, School of Social Work and Social Policy, Trinity College Dublin, The University of Dublin, Ireland (elliott@tcd.ie)

Dr.<sup>in</sup> Julia Prescher, Qualitätsmanagement, freier Träger der Kinder- und Jugendhilfe H.A.U.S.27 GmbH (prescher@em.uni-frankfurt.de)

Dr.<sup>in</sup> Anna Wanka, DFG-Emmy Noether Gruppe „Linking Ages“ & DFG-Graduiertenkolleg „Doing Transitions“, Goethe-Universität Frankfurt (wanka@em.uni-frankfurt.de)



## Verzeichnis der Herausgeber/in

Prof. Dr. Sabine Andresen, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Goethe-Universität Frankfurt (S.Andresen@em.uni-frankfurt.de)

Prof. Dr. Frank Oswald, Interdisziplinäre Alternswissenschaft (IAW), Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Goethe-Universität Frankfurt (oswald@em.uni-frankfurt.de)

Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha, Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung, Department Pädagogik und Rehabilitation, Ludwig-Maximilians-Universität, München (b.schmidt@edu.lmu.de)



Karl-Heinz Dammer (Hrsg.)

## **Die unmögliche Pädagogik**

Historische Lehrstücke zu den Widersprüchen der Erziehung

*Sonderedition der Zeitschrift Pädagogische Korrespondenz  
2025 • ca. 270 Seiten • kart. • ca. 36,90 € (D) • ca. 38,00 € (A)  
ISBN 978-3-8474-2696-7*

Welche Einsichten können historische Dokumente für heutiges pädagogisches Denken und Handeln bieten? Dieser Band versammelt Historische Lehrstücke: Beiträge zur Historischen Bildungs- bzw. Erziehungsforschung, die anhand historischer Dokumente bis heute fortbestehende Grundprobleme von Erziehung, Bildung und ihrer wissenschaftlichen Bearbeitung analysieren. Mehrheitlich handelt es sich um Dokumente aus dem sog. pädagogischen 18. Jahrhundert, neben theoretischen Texten werden auch literarische und graphische einbezogen.

Übergänge im Lebensverlauf sind vielfach eng an Lebensphasen oder das Lebensalter gekoppelt, teilweise weicht diese Bindung aber auf. Der Band strukturiert die möglichen Herangehensweisen über drei phänomenologisch zu verstehende Themenfelder, welche für Übergänge und deren Gestaltung auch an unterschiedlichen Punkten des Lebensverlaufs bedeutsam werden: Ambivalenzen, Alltagsgestaltung und Beziehungen. Die Beiträge des Bandes greifen diese übergreifenden Themen auf und beziehen sie jeweils auf konkrete Übergangereignisse in unterschiedlichen Lebensphasen, von der frühen Kindheit bis hin ins hohe Erwachsenenalter, oder nehmen Analogien von Übergängen in unterschiedlichen Lebensaltern in den Blick. Gemeinsam ist allen Beiträgen ein grundlegend reflexiver Zugang, der Übergänge als soziale Konstruktionen versteht und die Relation von Subjekt und Struktur im Blick behält.

Die Herausgeber\*innen:

Prof. Dr. Sabine Andresen, Institut für Sozialpädagogik und  
Erwachsenenbildung, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Goethe-  
Universität Frankfurt

Prof. Dr. Frank Oswald, Interdisziplinäre Alternswissenschaft (IAW), Institut für  
Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Fachbereich Erziehungswissen-  
schaften, Goethe-Universität Frankfurt

Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha, Allgemeine Pädagogik und Bildungs-  
forschung, Department Pädagogik und Rehabilitation, Ludwig-Maximilians-  
Universität, München

Dieser Band erscheint in der Reihe des DFG-Graduiertenkollegs

**DOING TRANSITIONS**  
**DOING TRANSITIONS**  
**DOING TRANSITIONS**

ISBN 978-3-8474-2306-5



[www.budrich.de](http://www.budrich.de)