

# Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

## 4-2020

### Schwerpunkt: Emerging Adulthood

- ‚Emerging Adulthood‘ aus jugendtheoretischer und zeitdiagnostischer Sicht
- Psychoanalytische Konzepte und empirische Befunde
- Biografische Selbstwahrnehmung: jugendlich, erwachsen, „dazwischen“?
- Emerging Adulthood, soziale Benachteiligung und transnationale Migration
- Doppelt herausgefordert: psychisch kranke junge Menschen

### Freier Beitrag

- Repräsentation Jugendlicher in Film und Soziologie

### Kurzbeiträge

- Grenzüberschreitender Kinderschutz
- Soziales Lernen in der Schuleingangsstufe
- Bestimmung naturwissenschaftlicher Begabung

### Rezensionen



77411

15 Jahrgang

4. Vierteljahr 2020

ISSN 1862-5002

Verlag Barbara Budrich



**Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Youth Research  
Herausgeberinnen und Herausgeber:**

Prof. Dr. Andrea Eckhardt, Görlitz; Prof. Dr. Sara Fürstenau, Hamburg; Prof. Dr. Burkhard Gniewosz, Salzburg; Prof. Dr. Dagmar Hoffmann, Siegen; Prof. Dr. Bernhard Kalicki, München; Prof. Dr. Bärbel Kracke, Jena; Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger, Halle; Prof. Dr. Johanna Mierendorff, Halle; Prof. Dr. Gudrun Quenzel, Vorarlberg, (geschäftsführend); Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, München; Prof. Dr. Wolfgang Schröder, Hildesheim; Prof. Dr. Ludwig Stecher, Gießen.

**Beirat:**

Prof. Dr. Hans Bertram, Berlin; Dr. Carole Bloch, Kapstadt; Prof. Dr. Ralf Bohnsack, Berlin; Prof. Dr. Doris Bühler-Niederberger, Wuppertal; Dr. Sebastian Dippelhofer, Gießen; Prof. Dr. Nicola Döring, Ilmenau; Prof. Dr. Manuela du Bois-Reymond, Leiden; Klaus Farin, Berlin; Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Hamburg; Arthur Fischer, Frankfurt; Prof. Dr. Burkhard Gniewosz, Salzburg; Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Hamburg; Dr. Cathleen Grunert, Halle; Dr. Roger Hewitt, London; Dr. Katrin Hille, Heilbronn; Prof. Dr. Ronald Hitzler, Dortmund; Prof. Dr. Klaus Hurrelmann, Bielefeld; Prof. Dr. Angela Ittel, Berlin; Prof. Dr. Vera King, Frankfurt/M.; Prof. Dr. Carmen Leccardi, Mailand; Prof. Dr. Drorit Lengyel, Hamburg; Prof. Dr. Manfred Liebel, Berlin; Prof. em. Dr. Gudula List, Anweiler-Queichhambach; Dr. Andreu López Blasco, Bétera; Prof. Dr. Günter Mey, Magdeburg/Stendal; Prof. Dr. Ursula Neumann, Hamburg; Prof. Dr. Alan Prout, Warwick; Prof. em. Dr. Jens Qvortrup, Trondheim; Dr. Wolfgang Reissmann, Berlin; Prof. Dr. Ingo Richter, Berlin; Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach, Bamberg; Prof. Dr. Petra Schulz, Frankfurt; Prof. Dr. Margrit Stamm, Université de Fribourg; Prof. Dr. Stephan Sting, Klagenfurt; Prof. Dr. Daniel Süß, Zürich; Prof. Dr. Sigrid Tschöpe-Scheffler, Köln; Prof. Dr. Mirjana Ule, Ljubljana; Prof. Dr. Klaus Wahl, München; Prof. Dr. Andreas Walther, Frankfurt; Ursula Winkhofer, München.

**Geschäftsführende Herausgeberin und Redaktion:**

Prof. Dr. Gudrun Quenzel  
PH Vorarlberg  
Liechtensteinerstraße 33-37. 6800 Feldkirch. Österreich  
Tel: +43 (0)5522-31199-555  
E-Mail: [gudrun.queznel@ph-vorarlberg.ac.at](mailto:gudrun.queznel@ph-vorarlberg.ac.at)

**Redakteurin:**

Mag. Katharina Meusburger  
PH Vorarlberg  
Institut für Bildungssoziologie  
Liechtensteinerstraße 33-37. 6800 Feldkirch Österreich  
Tel.: +43 (0)5522-31199-524  
E-Mail: [diskurs@ph-vorarlberg.ac.at](mailto:diskurs@ph-vorarlberg.ac.at)

**Verlag:**

Verlag Barbara Budrich GmbH, Stauffenbergstr. 7, D-51379  
Leverkusen Tel +49 (0)2171. 79491 50. Fax +49(0)2171. 7949169  
E-Mail: [info@budrich-verlag.de](mailto:info@budrich-verlag.de)  
<https://budrich.de/>

**Erscheinen und Bezugsmöglichkeiten:**

Jährlich vier Hefte. Jahresabonnement der Print-Version für Institutionen 86,- €, für Einzelpersonen 64,- €, für Studierende bei Vorlage einer Studienbescheinigung 39,- €. Kombi-Abonnement (print + online) für Institutionen: 164,- €; für Privatbezieher 79,- €. Alle Preise zuzüglich Versandkosten Inland: 6,80 €, Ausland 16,- €. Ein Einzelheft kostet 22,- €. Alle Preise und Versandkosten unterliegen der Preisbindung. Die Bezugspreise enthalten die gültige Mehrwertsteuer. Kündigungen des Abonnements müssen spätestens drei Monate vor Ablauf des Kalenderjahres schriftlich erfolgen. Weitere Preisinformationen unter [www.budrich-journals.de](http://www.budrich-journals.de). Zuschriften, die den Vertrieb oder Anzeigen betreffen, bitte nur an den Verlag.

© Edmund Budrich. Beratung und Betreuung von Verlagsprojekten. Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Copyright-Inhabers vervielfältigt oder verbreitet werden. Unter dieses Verbot fallen insbesondere die gewerbliche Vervielfältigung per Kopie, die Aufnahme in elektronische Datenbanken und die Vervielfältigung auf CD-Rom und allen anderen elektronischen Datenträgern.

Satz: Beate Glaubitz Redaktion und Satz, Leverkusen (E-Mail: [glaubitz.rs@t-online.de](mailto:glaubitz.rs@t-online.de))

Printed in Europe

Der Diskurs Kindheits- und Jugendforschung in Datenbanken & Externen Webseiten:

CNKI | CNPeReading | Crossref | EBSCO | GBI-Genios | GESIS | Google Scholar | NSD | ProQuest Sociology Collection  
ProQuest Sociology Social Science Premium Collection | scholars-e-library | SSOAR | Ulrichsweb

**Diskurs im Internet unter <https://www.budrich-journals.de/index.php/diskurs>  
ISSN 1862-5002**

# Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

Jahrgang 15 Heft 4

## Inhalt

Nachruf Prof. Dr. Dr. h.c. mult Hans-Uwe Otto

### **Schwerpunkt Emerging Adulthood**

*Gudrun Quenzel, Sara Fürstenau*

Editorial ..... 353

*Vera King*

Das Konzept ‚Emerging Adulthood‘ aus jugendtheoretischer und  
zeitdiagnostischer Sicht ..... 355

*Inge Seiffge-Krenke*

„Emerging adulthood“: Psychoanalytische Konzepte und empirische Befunde zu  
einer neuen Entwicklungsphase ..... 370

*Anne Berngruber, Nora Gaupp, Christian Lüders*

Jugendlich, erwachsen oder doch „dazwischen“? Die biografische  
Selbstwahrnehmung junger Menschen im Kontext der Debatte um emerging  
adulthood ..... 385

*Javier A. Carnicer, Helena Dedeczek Gertz*

Emerging Adulthood, soziale Benachteiligung und transnationale Migration ..... 401

*Ulrike M.E. Schulze, Jörg M. Fegert*

Doppelt herausgefordert: Psychisch kranke junge Menschen auf dem Weg ins  
Erwachsenenleben ..... 413

## Allgemeiner Teil

### Freier Beitrag

*Carsten Heinze, Ulla Ralfs*

- Kommunizierende Röhren? Repräsentationen Jugendlicher im dokumentarischen Film und in der Soziologie zwischen 1945 und 2005 ..... 425

### Kurzbeiträge

*Christian Schröder, Ulrike Zöller*

- Grenzüberschreitender Kinderschutz in der Großregion. Fallstricke und Herausforderungen ..... 447

*Laureen von Fintel, Ulrike Beate Müller*

- Die Schuleingangsstufe – soziales Lernen und kooperative Prozesse an Schulen mit und ohne Jahrgangsmischung ..... 453

*Maria Sophie Schäfers, Mandy Höhne, Julia Rehkemper, Claas Wegner*

- Darstellung eines Mixed-Methods-Ansatzes zur Bestimmung naturwissenschaftlicher Begabung im Kindergartenalter ..... 461

### Rezensionen

*Iris Glaser*

- Ellen Kollender (2020): Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit ..... 467

*Claudia Schwertl, Aileen Graf*

- Sara-Friederike Blumenthal, Stephan Sting, Jörg Zirfas (Hrsg.) (2020): Pädagogische Anthropologie der Jugendlichen ..... 470

*Julia Reuter, Anna Ihlo, Christian Lömke*

- Margrit Stamm (Hrsg.) (2018): Arbeiterkinder und ihre Aufstiegsangst. Probleme und Chancen von jungen Menschen auf dem Weg nach oben ..... 472

*Natalia Bekassow*

- Tabea Lenhard (2018): In Between. Identität und Zugehörigkeit Deutscher Third Culture Kids im Spannungsfeld der Kulturen ..... 475

- Autorinnen und Autoren ..... 478

## Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Hans-Uwe Otto (6.1.1940 - 27.10.2020)



Hans-Uwe Otto

Foto: Norma Langohr/Pressestelle Uni Bielefeld

Hans-Uwe Otto ist am Dienstag, den 27. Oktober 2020 in Bielefeld im Alter von 80 Jahren verstorben. Mit ihm verlieren nicht nur die Erziehungswissenschaft und Soziale Arbeit in Deutschland und im internationalen Raum eine ihrer herausragenden Persönlichkeiten in der Nachkriegsgeschichte, die die theoretischen Diskurse insbesondere in der Sozialpädagogik etwa zur Professionstheorie, zur Theorie des Wohlfahrtsstaates, zu Ganztagsbildung oder zur Befähigungsgerechtigkeit wesentlich geprägt hat. Zu danken sind ihm wesentliche Impulse zur Entwicklung der Erziehungswissenschaft und Sozialen Arbeit als einer empirisch basierten Disziplin durch die Einwerbung und Realisierung eines DFG-Sonderforschungsbereiches (Universität Bielefeld „Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter“ 1986 bis 1998) durch eine Vielzahl von DFG-Projekten und Graduiertenkollegs sowie eine damit verbundene umfassende Nach-

wuchsförderung.

Nach Ausbildung in der Industrie studierte Otto an der Höheren Fachschule für Sozialarbeit in Dortmund und anschließend Soziologie, Psychologie und Erziehungswissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster.

Er wurde dann Wissenschaftlicher Assistent an der Universität Bielefeld, an deren soziologischer Fakultät er 1974 promovierte. Im selben Jahr wurde Otto Professor für Erziehungswissenschaft mit besonderer Berücksichtigung der Sozialpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe in Bielefeld. Ab 1979 war er bis zu seiner Emeritierung Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik an der Universität Bielefeld.

Die Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und insbesondere das Zentrum für Schul- und Bildungsforschung sind Hans-Uwe Otto zu großem Dank verpflichtet. Er hat als Rektor der damaligen Pädagogischen Hochschule Halle-Köthen die Integration von Pädagogischer Hochschule und Universität in Halle in den Jahren 1992 und 1993 mit realisiert und damit zugleich zu einer Akademisierung der Ausbildung von Lehrkräften für die Grund- und Sekundarschulen mit beigetragen. Außerdem war er im Jahr 1993 Vorsitzender der Aufbaukommission des Zentrums für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung, das als neues interdisziplinäres wissenschaftliches Zentrum der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg die Initiierung einer grundlagenorientierten, aber auch praxisbezogenen Schulforschung sowie die Koordinierung einer modernen universitären Lehrerbildung verbinden sollte.

Anschließend war Hans-Uwe Otto von 1994 bis 2009 fünfzehn Jahre lang Vorsitzender des Wissenschaftlichen Beirats zunächst des Zentrums für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung bzw. später des Zentrums für Schul- und Bildungsforschung. Für seine Verdienste um den Aufbau der Erziehungswissenschaft und der Bildungsforschung in Halle hatte ihm die Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg bereits im Jahre 1994 die Ehrendoktorwürde verliehen.

2008 wurden der Bielefelder Erziehungswissenschaftler gleich dreifach geehrt: Von der griechischen Universität Ioannina und der Staatlichen Universität St. Petersburg erhielt Hans-Uwe Otto weitere Ehrendoktorwürden. Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ernannte Otto zum Ehrenmitglied. Ausschlaggebend waren die Verdienste um die Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft und insbesondere der Sozialpädagogik.

# Emerging Adulthood

*Gudrun Quenzel, Sara Fürstenau*

Die Diskussion darum, ob „Emerging Adulthood“ eine eigenständige Lebensphase darstellt, wird vor allem im anglo-amerikanischen Raum geführt – dort dafür umso intensiver. Seit *Jeffrey Arnett* im Jahr 2000 seinen viel zitierten Aufsatz „Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties“ veröffentlichte, hat sich dort eine theoretisch orientierte und empirisch ergiebige Debatte um die Herausforderungen, Charakteristika sowie die theoretischen und empirischen Abgrenzungsmöglichkeiten der Altersspanne zwischen der Adoleszenz und dem Erwachsenen-sein entwickelt.

Der Begriff der „Emerging Adulthood“ lässt sich nur schwer ins Deutsche übersetzen – am ehesten trifft es vermutlich „werdendes Erwachsenenalter“ oder auch „angehendes Erwachsenenalter“. Weder „werdend“ noch „angehend“ betonen jedoch den dynamischen Charakter dieser Phase und ihre angenommene Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen in gleichem Ausmaß wie der englische Begriff „emerging“. Das könnte einer der Gründe sein, warum das Konzept im deutschsprachigen Raum nur in Ansätzen Eingang in die theoretische Diskussion und die empirische Forschungspraxis gefunden hat. Bisher wird das Konzept vor allem in der klinischen Psychologie, der Medizin und der Psychologie rezipiert, während es in der Jugendsoziologie und der Erziehungswissenschaft eher verhalten aufgegriffen wird.

Mit dem vorliegenden Heft wollen wir die Debatte über die Potentiale des Konzepts „Emerging Adulthood“ anstoßen. In welchen Zusammenhängen, aus welchen Gründen und mit welchen Zielen könnte es theoretisch und empirisch sinnvoll sein, statt von *einer* Lebensphase Jugend von *zwei* eigenständigen Lebensphasen zu sprechen: der Phase der „Adoleszenz“, die vor allem von den körperlichen Prozessen und den sich daraus ergebenden psychischen Verarbeitungsleistungen geprägt ist, und „Emerging Adulthood“ als intensive Such- und Tastphase in einer zunehmend individualisierten Gesellschaft, in der es darum geht, herauszufinden, wer man ist und wie man leben möchte.

Vor dem Hintergrund der internationalen Debatte um „Emerging Adulthood“ haben wir im vorliegenden Schwerpunktheft Beiträge versammelt, die sich zum einen mit der Neu- und Weiterentwicklung der Konzeption von Jugend als Lebensphase(n) beschäftigen und zum anderen aus der Forschungspraxis methodische Zugänge und Ergebnisse zur

Erfassung der Herausforderungen und Spezifika der späten Jugendphase/Emerging Adulthood unter verschiedenen sozialen Bedingungen vorstellen.

Im Beitrag von *Vera King* wird das Konzept der Emerging Adulthood von *Arnett* aus jugendtheoretischer Sicht kritisch erörtert, mit Blick auf Phänomene und mögliche Ursachen diskutiert und theoretisch-begrifflich, bezogen auf die Konstitutionslogik von Lebensphasen und Erwachsensein, analysiert. Es folgen zeitdiagnostische Betrachtungen mit Blick auf Wandlungen des Erwachsenwerdens sowie auf die Lebensführung von Jüngeren und Älteren in der gegenwärtigen digitalen Moderne.

*Inge Seiffge-Krenke* arbeitet in ihrem Beitrag ‚Emerging adulthood‘: Psychoanalytische Konzepte und empirische Befunde zu einer neuen Entwicklungsphase“ heraus, wie sich der Übergang in das Erwachsenenalter in den letzten Jahrzehnten zeitlich verzögert hat und weist auf qualitative Veränderungen in der Identitätsentwicklung hin. Sie zeigt, dass diese Veränderungen in der gesamten Alterskohorte, wenn auch mit leichten ausbildungsabhängigen Unterschieden, zu beobachten sind, und kommt zu der Schlussfolgerung, dass wir nicht länger von einer pathologisch prolongierten Adoleszenz sprechen können, sondern stattdessen von einer normativen Veränderung sprechen müssen, die von einem Privileg für Wenige zu einer Chance für (fast) alle geworden ist.

*Anne Berngruber*, *Nora Gaupp* und *Christian Lüders* untersuchen in ihrem Beitrag „Jugendlich, erwachsen oder doch ‚dazwischen‘?“ die biografische Selbstwahrnehmung junger Menschen im Kontext der Debatte um „Emerging Adulthood“ auf Basis des Surveys „AID:A 2019“. Sie stellen fest, dass das „Label“ des „Sich-dazwischen-Fühlens“ zumindest in Deutschland nur für einen Teil der Befragten zutrifft, die deutliche Mehrheit positioniere sich entweder als (eher) jugendlich oder als (eher) erwachsen. Das mit dem Konzept „Emerging Adulthood“ assoziierte „feeling in-between“ gilt damit offenbar nur für einen Teil der Altersgruppe der 18- bis 25-Jährigen.

*Javier A. Carnicer* und *Helena Dedecek Gertz* fragen in ihrem Beitrag „Emerging Adulthood, soziale Benachteiligung und transnationale Migration“, wie transnationale Migrationserfahrungen die Phase der Selbstfindung und der Instabilität zwischen der Adoleszenz und dem Erwachsenenalter beeinflussen. Auf Basis einer Fallstudie reflektieren sie, inwiefern das Konzept der „Emerging Adulthood“ im Kontext von Jugend, transnationaler Migration und sozialer Benachteiligung angemessen ist. Sie kommen unter anderem zu dem Schluss, dass das Konzept vor allem zentrale gesellschaftlichen Erwartungen artikuliert und sich deswegen durchaus als sensibilisierendes Konzept eignet, um Verhältnisse zu beschreiben, die diese Erwartungen verletzen.

*Ulrike Schulze* und *Jörg Fegert* beleuchten in ihrem Beitrag „Doppelt herausgefordert: psychisch kranke junge Menschen auf dem Weg ins Erwachsenenleben“ die Schwierigkeiten und Herausforderungen, mit denen junge Menschen mit psychischen Erkrankungen im Übergang zwischen den Hilfe- und Versorgungssystemen für Jugendliche und Erwachsene konfrontiert sind. Diese Lebensphase der Transition ist gekennzeichnet von schlecht strukturierten, wenig ausgereiften Hilfsangeboten, womit negative Auswirkungen auf den Krankheitsverlauf und die Teilhabechancen der Betroffenen einhergehen. Der Beitrag schließt mit Vorschlägen für eine konstruktive Veränderung im Versorgungssystem.

Wir wünschen eine anregende Lektüre!

# Das Konzept ‚Emerging Adulthood‘ aus jugendtheoretischer und zeitdiagnostischer Sicht

Vera King

## Zusammenfassung

Im Beitrag wird das Konzept des ‚Emerging Adulthood‘ von *Arnett* aus jugendtheoretischer und zeitdiagnostischer Sicht kritisch erörtert. Nach der Einführung (Teil 1) wird das Konzept zunächst mit Blick auf Phänomene und mögliche Ursachen diskutiert (Teil 2); anschließend theoretisch-begrifflich, bezogen auf die Konstitutionslogik von Lebensphasen und Erwachsensein (Teil 3) analysiert. Es folgen zeitdiagnostische Betrachtungen mit Blick auf Wandlungen des Erwachsenwerdens sowie der Lebensführung von Jüngeren und Älteren in der gegenwärtigen digitalen Moderne (Teil 4) sowie ein Fazit (Teil 5).

*Schlagwörter:* Emerging Adulthood, Jugendtheorie, Adoleszenz in der digitalen Moderne

*The concept of ‘emerging adulthood’ from a youth-theoretical and contemporary diagnostic perspective*

## Abstract

The author critically examines Arnett’s concept of ‘Emerging Adulthood’ from a youth-theoretical and contemporary diagnostic perspective. After the introduction (Part 1), the concept is first discussed with regard to phenomena and possible causes (Part 2); then it is analysed theoretically and conceptually in relation to the constitutional logic of life phases and adulthood (Part 3). This is followed by a diagnostic analysis of the changes in growing up and the lifestyle of younger and older people in the current digital modern age (Part 4) and a conclusion (Part 5).

*Keywords:* emerging adulthood, youth theories, adolescence in the current digital modernity

## 1 Einführung

Gegenstand dieses Artikels ist eine Diskussion der Konzeption ‚*Emerging Adulthood*‘ von *Jeffrey J. Arnett* aus jugendtheoretischer und zeitdiagnostischer Sicht. *Arnetts* Vorschlag wurde viel rezipiert und hat rasch Popularität erlangt, auch weil er einer lebenspraktischen Intuition und alltäglichen Erfahrung folgt, wonach es häufig länger zu dauern scheint, bis Erwachsenenheit erreicht ist. Im Beitrag werden daher zunächst Phänomene und Argumentationen (Abschnitte 2.1 und 2.2) skizziert und diskutiert, mit denen *Arnett* (2000) begründet hat, weshalb er zwischen Jugend und Erwachsenenheit konzeptuell eine zusätzliche

Lebensphase einfügt. Weiterhin wird ausgeführt, dass die Plausibilität dieses Konzepts mit davon abhängt, ob Jugend (und Erwachsenenheit) eher deskriptiv und alltagsweltlich phänomenbezogen verstanden wird oder ob Jugend – sei es individuell-entwicklungsbezogen oder gesellschaftstheoretisch – eher strukturlogisch-analytisch gefasst wird.

Eine eher *deskriptiv* verwendete Konzeption wie diejenige des ‚auftauchenden Erwachsenenalters‘ kann forschungspragmatisch und heuristisch Vorteile bieten, um Altersgruppen oder Entwicklungsverläufe und -normen zu differenzieren mit Blick auf manche Facetten eines verlängerten ‚Noch-nicht-erwachsen-Seins‘. Wenn demgegenüber Jugend oder Adoleszenz *strukturlogisch* als Phase verstanden wird, bei der es zum einen auf verschiedenen Ebenen um die Transformation vom Kind zum Erwachsenen geht (*Abschnitt 3.1*) und die zum anderen, soziologisch betrachtet, weniger auf Zuordnungen zu Lebensaltern beruht, sondern auch als historisch variierende soziale Form zu fassen ist, mit der generationale Verhältnisse und Abfolgen reguliert werden (*Abschnitt 3.2*), verändert sich, wie ausgeführt wird, die Blickrichtung auf Erscheinungsformen und Konzeptionen des Erwachsenwerdens. Aus dieser Sicht steht weniger das Lebensalter im Zentrum als die gesellschaftliche Regulation von Generationsabfolgen, aus denen heraus ‚Erwachsensein‘ (und damit auch ‚Jugend‘ als vorausgehende Position und Phase) definiert wird. Zur notwendigen, genaueren Bestimmung dessen, was am Ende der Jugend ‚auftauchen‘ kann (i.S. des *emerging*), wird Erwachsenenheit (*adulthood*) überdies mit dem Konzept der *Generativität* verknüpft (vgl. King 2002, 2020, 2021), deren Ausgestaltungen ebenfalls kulturellen Wandlungen unterliegen (*Abschnitt 3.3*).

Vor diesem Hintergrund wird auch dargelegt, in welchen Hinsichten zeitgenössische Wandlungen der Jugendphase, des Erwachsenwerdens nicht nur zeitliche Dimensionen haben (im Sinne einer Tendenz zu Verlängerung und Verschiebung), sondern qualitative Veränderungen beinhalten, die über Fragen der Einteilung in Lebensphasen hinausweisen. Die spezifische Konnotation des *Nicht-mehr-jugendlich-*, aber auch *Noch-nicht-erwachsen-Seins* wird daher auch mit Blick auf inhaltliche Facetten diskutiert: Welche Merkmale der – überdies von digitalen Transformationen geprägten – ‚Spätmoderne‘ bringen sich darin zum Ausdruck mit welchen Konsequenzen? Aus dieser Sicht ist naheliegend, dass bestimmte Charakteristika, die Arnett (2000, 2007) für die von ihm so genannte Phase des *Emerging Adulthood* festhält, Ausdrucksformen eines übergreifenden sozialen Wandels sind, der nicht nur das Erwachsenwerden, sondern die Kultur, die Lebensformen und das Selbstverständnis der Subjekte in der gegenwärtigen Moderne betrifft (*Abschnitt 4*).

## 2 Veränderungen des Erwachsenwerdens

### 2.1 *Emerging Adulthood* – Phänomene und Merkmale

Das Lebensalter zwischen achtzehn Jahren und Mitte bis Ende des zweiten Lebensjahrzehnts ist insbesondere in Gesellschaften, die in höherem Maße auf ausgedehnten Bildungs- und Entwicklungsphasen beruhen, zunehmend als eine Phase des Lebens erachtet worden, in der junge Menschen in manchen Hinsichten selbstbestimmter werden, etwa mit Blick auf Partnerschaften und Sexualität, auf Wohnorte, Reisen, Interessen und vieles mehr. Zugleich jedoch scheinen Viele im weiteren Sinne eher noch mit Übergängen ins Erwachsenenalter beschäftigt – ohne dieses bereits erreicht zu haben. Das heißt: In ihrem

Selbstverständnis und auch in einigen Entwicklungsaspekten sind sie keine Jugendlichen mehr, aber auch noch nicht ‚erwachsen‘: Eine – in diesem Alter offenbar vielfach noch nicht erlangte – Erwachsenenheit kann dabei mit Blick auf soziale Positionen oder Rollen formuliert werden, an die Möglichkeit und Fähigkeit, eigenständig Entscheidungen zu treffen, an finanzielle Unabhängigkeit, Berufstätigkeit, feste Bindungen oder mögliche Elternschaft. Erwachsenenheit kann aber auch im engeren Sinne psychologisch bestimmt sein, indem etwa bestimmte Kriterien der Reife, Souveränität oder Autonomie, der Individuation und Abgelöstheit aus der Herkunftsfamilie, der stabileren Identitäts- und Lebensentwürfe als Maßstab gelten.

Die in jugendsoziologischen oder entwicklungspsychologischen Studien, aber auch alltagspraktisch vielfach geteilte Beobachtung, dass diese Positionen oder Entwicklungsstufen längere Zeit benötigen, als es klassische Jugendtheorien nahegelegt haben, führte zunächst vielfach zur Erweiterung des Jugendbegriffs mit starker Akzentuierung einer sogenannten Spätadoleszenz. Das Phänomen einer teils bis in das vierte Lebensjahrzehnt ausgedehnten, in diesem Sinne ‚späten‘ Adoleszenz wurde dabei mit gesellschaftlichen Veränderungen verknüpft, den Bedingungen der Spätmoderne, in der hohe Unsicherheit mit gewachsenen Anforderungen an individualisierte Bewältigung von Lebensaufgaben einhergeht.

Doch was bedeutet es, wenn Übergänge und Phasen nicht nur länger dauern, sondern auch typische Krisen später aufzutauchen scheinen? Dass sich viele Menschen im Alter „*from the late teens to the mid-20s*“ noch eher im Stadium eines Dazwischen zu befinden scheinen – also zwischen Jugend und Erwachsenenheit, zwischen Offenheit und Commitment, zwischen Bindung an die Herkunftsfamilie und Eigenständigkeit usw. – ließ Arnett, zu Beginn des zweiten Jahrtausends, entwicklungstheoretisch eine neue Lebensphase postulieren, die er als angehendes oder auftauchendes Erwachsenenalter bezeichnete (Arnett 2000, 2004): „*Most young people now spent the period from their late teens to their mid-20s not settling into long-term adult roles but trying out different experiences and gradually making their way toward enduring choices in love and work*“ (2007, S. 69). Diese Phase des *emerging adulthood*, „*a new period of the life course in industrialized societies*“ (2007, S. 68) sei demnach das Alter der „*identity explorations, the age of instability, the self-focused age, the age of feeling in-between, and the age of possibilities*“ (2007, S. 69).

Das Konzept erfuhr rasche Verbreitung und auch vielfältige Zustimmung in zahlreichen Disziplinen, in denen im weiteren Sinne die Unterteilung der Gegenstandsbereiche in Kindheits-, Jugend- oder Erwachsenenphasen eine Rolle spielt (Psychologie, Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Medizin, Anthropologie, Philosophie, Recht usw.). Studien zu ‚*emerging adulthood*‘ erforschten zahlreiche differentielle Aspekte und Facetten (Shulman u.a. 2016; Paulsen u.a. 2016), die sich unter anderem auch auf sozioökonomische Aspekte, auf Geschlecht (Arnett u.a. 2016; vgl. auch Staats/Taubner 2015), soziale Ungleichheiten, Migration (z.B. Walsh u.a. 2005), interkulturelle oder ethnische Differenzen (z.B. Buhl 2007; Facio/Micocci 2003), mediale Praxis (Coyne/Padilla-Walker/Howard 2016), psychische Entwicklungen (Knight 2017; Knight/Miller 2017) oder Risikofaktoren (Schechter u.a. 2018; Seiffge-Krenke 2019; Keller 2019) beziehen.

Wichtig festzuhalten ist dabei, dass Arnett unter *Emerging Adulthood* keine verlängerte Adoleszenz versteht, sondern eine weitere Phase. Genauer gesagt, geht es um eine ‚eigenständige‘ Phase des ‚Dazwischen-Seins‘, in der trotz vieler Veränderungen noch kein „*Life Authorship*“ im Sinne von McAdams (2015) über das Leben erreicht sei (ebd.,

S. 438). Eine andere zentrale Herausforderung wird in der Balance zwischen einem individualisierten und zugleich mit anderen verbundenen Selbst gesehen (*Lapsley/Woodbury* 2015, S. 701), die im auftauchenden Erwachsenenalter häufig noch unausgewogen sei und daher in den 20ern erarbeitet werden müsse. Es bleibt zu klären, wie im Lichte dessen Lebensphasen des ‚Heranwachsens‘ theoretisch konzipierbar sind.

## 2.2 Ursachen für die Verlängerung des Noch-Nicht-Erwachsenseins

Jugend (und Adoleszenz)<sup>1</sup> sind schon seit längerem immer neu mit der Frage konfrontiert, inwiefern von ‚Jugend‘, etwa als einer Phase zwischen Kindheit und Erwachsenenstatus, überhaupt sinnvoll zu sprechen sei (vgl. beispielsweise *Bourdieu* 1980; *Griese/Mansel* 2003). Spätestens seit dem letzten Viertel des 20. Jahrhunderts, und in den letzten Jahren eher zunehmend, haben sich Übergänge zwischen Lebensphasen, ihre Dauer, als jugendtypisch erachtete Themen und Praktiken, Entwicklungsaufgaben, Lebensformen, Geschlechterverhältnisse und Normen weiter verändert, teils vervielfältigt (*Helsper/Krüger/Sandring* 2014; *Reinders* 2006). Klassische und zudem geschlechterdifferenzierte Endpunkte von Jugend – der Beginn einer Berufsbiographie oder eine Familiengründung – haben ohnehin ihre Verbindlichkeit verloren (*King/Flaake* 1992). Folgenreich sind auch die technisch-kulturellen Wandlungen, die mit dem Stichwort ‚Digitalisierung‘ umschrieben werden. So sind die Entwicklungsbedingungen von Jugendlichen oder Adoleszenten hochgradig geprägt von digitalen Formaten der Kommunikation und Information (*Schachtner/Duller* 2014). *Social Media*-Praktiken spielen eine herausragende Rolle bei der Gestaltung der Beziehung zu Anderen und zur Welt, nicht zuletzt für das Körper- und Selbst-Verhältnis. Mit Blick auf temporale Aspekte der Adoleszenz sind die digital veränderten Bedeutungen von Raum und Zeit zu betonen. Zum Beispiel bleiben Heranwachsende teils länger zuhause, in der Herkunftsfamilie, sind aber digital potenziell weit und vielfältig entfernt, während die Verbindung (im technischen Sinne) und Verbundenheit (im emotionalen Sinne der *Connectedness*) mit Gleichaltrigen potenziell immer präsent ist, mit Konsequenzen für das, was Ablösung genannt wird (vgl. *King* 2016, *King* 2018).

Insgesamt zeigen sich unterschiedliche Tendenzen – einerseits Verlängerung und Entgrenzung, d.h. Heranwachsende werden teils später eigenständig in ökonomischer, beruflicher, sozialer oder psychischer Hinsicht (*Wiezorek* 2020; *Grundmann* 2020), während komplementär Erwachsene oder Ältere versuchen oder teils gezwungen sind, länger jugendlich und flexibel, mobil, innovativ und aufbruchsbereit zu bleiben (*King* 2011, *King* 2020a; *Gilmore* 2019; S. 646f.; *Heinen/Wiezorek/Willems* 2020). Auf der anderen Seite finden sich aber auch Verkürzungs- und Beschleunigungsprozesse, etwa die Verdichtung von Bildungsbiographien, Schul- oder Studienzeiten (*Zeher* 2009; *Leccardi* 2009).

*Arnett* wiederum betont vorrangig die *Verzögerung* der Übernahme von Erwachsenenpositionen bei gleichzeitig gewachsener Selbständigkeit in Teilbereichen. Er verweist zudem, etwa im Beitrag von 2007 *„Emerging Adulthood: What is it, and what is it good for?“*, auf *Verschiebungen* in Selbstverständnis, typischen Verhaltensweisen und Befindlichkeiten von Heranwachsenden. Demnach träten zum Beispiel Identitätskrisen inzwischen zu einem späteren Zeitpunkt des Erwachsenwerdens auf: *„the identity crisis Erikson (1950) described over a half century ago as central to adolescence has now moved into emerging adulthood“* (*Arnett* 2007, S. 71). Sie werden, so ließe sich dieser Gedanke fortführen, später manifest, auch weil sie mit evoziert werden durch mit Erwach-

senheit verbundene Begrenzungserfahrung, wie sie aus Festlegungen resultieren kann (etwa bei Partnerwahl, Elternschaft, Berufswahl), oder durch die im Zuge der Einmündung ins Berufsleben erlebten Belastungen und Enttäuschungen: „*It is also true that entry into the labor market is often stressful and frustrating*“ (ebd.). Die als adoleszenztypisch angesehene Selbstbezüglichkeit, das In-between-Sein und Sich-noch-nicht-festlegen-müssen können demnach entsprechend länger andauern. Aber auch (vielfach als jugendtypisch beschriebenes) Risikoverhalten wird nun als charakteristisch für emerging adults beobachtet: „*Emerging adulthood is the peak age period for many behaviors most societies try to discourage, such as binge drinking, illegal drug use, and risky sexual behavior*“ (Arnett 2007, S. 72; vgl. auch Schulenberg/Zarrett 2006)<sup>2</sup>.

Insgesamt werden viele Aspekte dessen, was als typische Themen der Adoleszenz definiert wurde, häufig phänomenbezogen erörtert und bezüglich des Alters nach hinten verschoben (also die erwähnten Identitäts-, Entscheidungs- oder Festlegungskrisen, auch Experimentieren und Risikohandeln u.a.). Wie Zuboff resümiert, habe man sich „mehr oder weniger darauf geeinigt, das ‚angehende Erwachsenenalter‘ als neue Lebensphase ... anzulegen; das angehende Erwachsenenalter ist für das 21. Jahrhundert, was die Adoleszenz für das 20. Jahrhundert war“ (Zuboff 2018, S. 519).

Dabei betont Arnett, wie viele derjenigen, die dieses Konzept übernommen haben, die besondere Bedeutung und auch die Vorteile, die langen Ausbildungs- und Entwicklungszeiten in zeitgenössischen Gesellschaften zukommen: Emerging adulthood „*allows young people an extended period that can be used for post-secondary education and training that prepares them to contribute to an information- and technology-based global economy*“ (S. 72). Allerdings geht es nicht nur um Ermöglichung, sondern, mit Blick auf Beruf und Arbeitsmarkt, auch um Anpassungen an Transformationen der Industriegesellschaft hin zur stärker individualisierten Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft, die längere Bildungsphasen erfordern. Auch gehen höhere Anforderungen an Individualisierung potenziell mit einem längeren Prozess der psychischen Reifung und Autonomisierung einher.

Umgekehrt könnte man auch sagen: Verschiedene sozialstrukturelle Bedingungen verzögern die Autonomisierung und erzeugen neue Ungleichheiten. Zum Beispiel wird der Auszug erschwert durch Mietpreisentwicklungen in den Metropolen, die zu längerer Verweildauer im Elternhaus führen. Ökonomische Probleme und Arbeitslosigkeit erschweren es, selbständig zu werden und eigene Haushalte zu gründen<sup>3</sup>. Arnetts Konzept wurde daher gerade mit Blick auf solche erzwungenen Verzögerungen der Übernahme von Erwachsenenpositionen kritisiert, insofern die darin zum Ausdruck kommenden sozialen Ungleichheiten gleichsam entwicklungspsychologisch kaschiert würden (vgl. z.B. Bynner 2005). Nicht zuletzt bringen sich in den unterschiedlichen und teils neuen Gestaltungen des Erwachsenwerdens nicht nur soziale Herkunft und Milieus zum Ausdruck, sondern, wie noch genauer betrachtet wird, auch die neue Bedeutung der digital-medial geprägten Lebenswelten: „Heute stimmen die meisten Psychologen darin überein, dass unser längeres Leben in Verbindung mit den Herausforderungen einer informationsintensiven Gesellschaft die Zeit zwischen Kindheit und Erwachsenenalter weiter verlängert hat“ (Zuboff 2018, S. 519).

### 3 Konstitutionslogik von Lebensphasen und Konstruktion von ‚Erwachsenheit‘

#### 3.1 Entwicklungs- und Transformationsdynamiken in Adoleszenz und Kultur

*Arnett* geht davon aus, dass gängige Definitionen von Jugend oder Adoleszenz die von ihm beschriebenen Phänomene des Dazwischen-Seins im auftauchenden Erwachsenenalter nicht zureichend erfassen oder nicht das Alter, das er im Blick hat. Zugleich reklamiert er eine Entwicklungsperspektive, wobei wiederum *Miller* (2017) kritisiert, dass deren Antriebskraft oder *Movens* nicht bestimmt werde: „it is important to consider how we think about the application of the term developmental in emerging adulthood, if it is primarily triggered by cultural and social forces“ (*Miller* 2017, S. 10f.).

Um die mit dem Konzept des *Emergent Adulthood* angesprochenen Veränderungen besser einordnen zu können – und um typische Fallstricke von Lebensphasen-Konzepten zu vermeiden, wie etwa Ontologisierung oder aber atheoretischer Relativismus und Orientierung an den „Präkonstruktionen des Common Sense“, wie sie *Bourdieu* und *Wacquant* (1996) kritisierten –, sind die Entwicklungslogiken und kulturellen Bedeutungen von Adoleszenz zu vergegenwärtigen: Wie lassen sich Jugend oder Erwachsenenheit, Lebensphasen und Transitionen in theoretischer Hinsicht fassen, und auf welche Weise können soziale Wandlungen angemessen einbezogen werden? Welche gesellschaftlichen und individuellen Dynamiken verbinden sich in der Phase der Transformationen vom Kind zum Erwachsenen, zwischen Kindheit und Erwachsenenheit? Auf einer individuellen (Mikro-)Ebene geht es um die psychophysischen, mentalen und sozialen Veränderungen ab dem Ende der Kindheit, auch als ‚zweite Geburt‘ bezeichnet: als Entwicklungsphase, in der mental die Perspektiven auf Andere und auf sich selbst durch modifizierte Erfahrungs- und Denkweisen *potenziell* erweitert werden (*Piaget/Inhelder* 1980; *Kohlberg* 1984; *Fonagy* u.a. 2002), in der Lebens- und Familiengeschichte kognitiv und affektiv *potenziell* in anderem Licht erscheinen und Erfahrungen stärker reflexiv verarbeitet werden. Ablösung oder Individuation bezeichnen in diesem Sinne weichenstellende Umgestaltungen von kindlichen Bezügen und Vorstellungswelten und die schrittweise Entwicklung eigener Lebensentwürfe. *Erdheim* (1982) versteht Adoleszenz als eine Voraussetzung für Geschichte und Kulturwandel, gerade weil die habituellen Prägungen oder psychischen Determinationen der Kindheitserfahrung in der Adoleszenz *potenziell* verändert werden können. Verinnerlichte Erfahrungen der Kindheit verschwinden dabei nicht, sondern sie können im günstigen Fall auf eine Weise transformiert werden, die in der biographischen Entwicklung größere Spielräume verschaffen und Neues entstehen lassen (*King* 2002).

Dabei sind nicht-lineare Entwicklungen – zum Beispiel größere Eigenständigkeit (nur) in Teilbereichen und Schwankungen – gerade typisch für Adoleszenz. Auch Verlängerungen und Verschiebungen von adoleszenten Prozessen oder von typischen Krisen, wie sie *Arnett* beschrieben hat, sind daher auch innerhalb dieses Theorierahmens mit Blick auf die Bestimmungsgründe und ihr Zusammenspiel analysierbar (vgl. auch *Hendry/Kloep* 2007). So können Verzögerungen Ausdruck veränderter gesellschaftlicher Bedingungen, aber auch von individuellen Entwicklungskonflikten sein. Falls etwa aufgrund von ungünstigen sozialen oder familialen Bedingungen Heranwachsende überfordert sind,

von nichtverlässlichen oder verstörenden Bindungserfahrungen geprägt, oder wenn das Umfeld zu geringe Anerkennungserfahrungen, zu wenig Halt oder Spielräume bietet, so kann jugendliche Entwicklung in eher selbsteinschränkende Konfliktlösungen münden. Sie treten dabei nicht zwingend als manifest-auffällige Krisen in Erscheinung und können auch als stille oder scheinbar verzögerte Anpassungen zum Ausdruck kommen. In jedem Fall greifen in diesen Prozessen verschiedene Dimensionen von Entwicklung und Vergesellschaftung ineinander – körperliche, affektive und kognitive, psychische und soziale. Die Fragen, in welchen Wechselwirkungen diese Dimensionen zueinanderstehen – mit welchen Folgen für die *Art, Qualität und zeitliche Dauer* der adoleszenten Transformationen –, sind jeweils auszuloten mit Blick auf soziale und kulturelle Bedingungen, aber auch auf mögliche Veränderungen der für Lebensphasen konstitutiven Generationenverhältnisse.

### 3.2 Zur Strukturlogik von Lebensphasen als Formen der gesellschaftlichen Regulation von Generationenverhältnissen

Aus einer strukturlogisch-analytischen Perspektive geht es bei Lebensphasen des Heranwachsenden um die Regulation von Generationenverhältnissen und -abfolgen, die den Fortbestand des Sozialen über die Endlichkeit der Einzelnen hinaus ermöglicht – sei es über *Tradierung* des Bestehenden an den Nachwuchs, sei es über *offenere* Formen der Weitergabe oder die Ermöglichung des kulturell Neuen. Anders formuliert muss die kontinuierliche Diskontinuität in der Generationsabfolge kulturell prozessiert und reguliert werden, denn jede Kultur ist darauf angewiesen, dass Nachwuchs heranwächst und auch auf die Ablösung der vorausgehenden Generation vorbereitet wird. Daher entwickelt jegliche Kultur Mechanismen, Institutionen, Diskurse, wann, wie, unter welchen Bedingungen, in welchen Schritten der Nachwuchs als ‚erwachsen‘ gelten kann oder soll – sei es über Initiation von Novizen, über Zeit für Entwicklung, Moratorien für Bildung oder andere Varianten von ‚Jugend‘.

Die soziale Form und Konstruktion ‚Jugend‘ ist im Lichte dessen auch Teil einer „generationalen Ordnung“ (*Honig* 2009). Anders als im Kontext der Kindheit geht es bei Jugend konstitutiv um die gesellschaftliche Regulation von Nachfolge und Neubeginn im Generationenverhältnis und in der Generationsabfolge (*King* 2002): um die schrittweise eigene Übernahme ‚erwachsener‘ Positionen als strukturlogisch und daher nicht einfach und nicht nur konkret (über Alters- oder Positionsangabe) bestimmbares ‚Ende‘ von Jugend.

Diese strukturlogische Perspektive unterscheidet sich zum einen von funktionalistischen Sichtweisen im Sinne von *Parsons* (1965) oder *Eisenstadt* (1956), die Erscheinungsformen von Jugend stärker normativ, also unter dem Gesichtspunkt analysieren, ob und wie sie gesellschaftlichen Erfordernissen entsprechen. Sie unterscheidet sich zum anderen von deskriptiven Betrachtungen von Lebensphasen, die vor allem Phänomene oder das Selbstverständnis der Subjekte beschreiben. In diesem Zusammenhang kann *Arnetts* Konzept (2000) auch als eine pragmatisch-heuristische Begriffsbildung verstanden werden, die das Augenmerk vor allem auf *Phänomene* der temporalen und qualitativen Aufweichung oder Diffusion der Übergänge ins Erwachsenenalter richtet, deren Bedeutungen noch genauer zu bestimmen wären. Zudem betont *Arnett* das Moment des ‚Auftauchens‘ von Erwachsenenheit, das im nächsten Schritt genauer betrachtet werden soll.

### 3.3 Was taucht auf?

#### Generativität als Bedingung und Folge von Adoleszenz

Aus der in diesem Beitrag ausgeführten konstitutionstheoretischen Konzeption von Lebensphasen gilt es, wie bereits angedeutet wurde, zu berücksichtigen, welchen strukturellen Herausforderungen der *condition humaine* die jeweilige generationale Ordnung eine kulturell variierende historische Form gibt. Denn Menschen sind endlich und neue werden geboren. Das Fortbestehen des Kulturellen über die Endlichkeit ihrer einzelnen Mitglieder hinaus wird ermöglicht und reguliert durch Formen von Weitergabe und Sorge zwischen Älteren und Jüngeren sowie – insbesondere deutlich in der Moderne – über das Zulassen von Veränderung in der Folgegeneration. Im Lichte dessen kann generationale Ordnung weder einfach auf soziale Konstruktionen oder Ideologien noch auf Selbstverständnis der Subjekte reduziert werden – auch wenn wiederum die Gestaltungen der Generationenverhältnisse oder die Vorstellungen dazu, was unter Erwachsensein, Kindheit oder Jugend verstanden wird, welche Rechte und Pflichten mit Lebensphasen verbunden sind, in hohem Maße variabel sind. Die strukturellen Herausforderungen und Merkmale des Generationalen, wie sie mit Natalität und Vergänglichkeit verknüpft sind, müssen jedoch ebenso mitgedacht werden wie die historisch variierende gesellschaftliche Praxis und kulturelle Ausgestaltung von Generativität.

Was ist mit Generativität gemeint? Zunächst einmal ist hervorzuheben, dass der Begriff Generativität hier keinesfalls in einem auf Fortpflanzung eingeeengten Sinne verwendet wird. Bereits *Erikson* (1959) hatte Generativität nicht nur als Erzeugung von Nachkommen gefasst, sondern angesprochen, dass es auch andere Formen der Generativität gebe, die in schöpferische Akte einfließen. Ein noch darüber hinaus weisendes Generativitätsverständnis deutet sich bei dem Historiker *Koselleck* (2000) an, der Generativität gleichsam wie einen „zwischen den Generationen wirksamen Prozess der Kulturbildung“ auffasste (*Schneider/Stillke/Leineweber* 2000, S. 26). In einem generationentheoretischen Horizont können daran anknüpfend die gesellschaftlich sich wandelnden Formen der *Ermöglichung des Heranwachsens der Folgegeneration* als Figurationen der Generativität analysiert werden (vgl. *King* 2002, *King* 2015, *King* 2021).

Eine generative Ermöglichung des Heranwachsens der Nachkommen beinhaltet Varianten der Sorge seitens der Erwachsenen in der Kindheit, aber auch das Zulassen des Neuen in der Adoleszenz. Denn zum Ende der Adoleszenz hin rücken die groß gewordenen Kinder – also, in einem *konstitutionslogischen* Sinne, *emerging adults* – selbst an die Erwachsenenpositionen heran. Daraus entstehen wiederum neue Herausforderungen auch aufseiten der Erwachsenen: In Familienbeziehungen, in denen die Lebensentwürfe der Eltern durch die Adoleszenten potenziell relativiert, mitunter erschüttert werden – oder schlicht, indem die Heranwachsenden Kraft und Zukunft selbst verkörpern –, es betrifft jedoch auch die außerfamilialen Beziehungen zwischen Erwachsenengenerationen und Adoleszenten.

Bezogen auf die Nachkommen selbst, deren Entwicklung gleichsam von Beginn an von der am Horizont auftauchenden Möglichkeit geprägt ist, aus der Position des Kindes in die Position der Erwachsenen oder Eltern zu gelangen, von Schüler und Schülerin zu Lehrenden, vom Lehrling zu Meister und Meisterin im konkreten wie metaphorischen Sinne, wird damit Generativität auch als das dynamische Komplement von Individuation kenntlich: Denn Generativität bezeichnet zugleich jene Position, die Adoleszente im günstigen Falle selbst erreichen – also eine Position selbstverantworteter Kreativität oder ‚Erzeugerschaft‘,

von Sorge und Produktivität. *Marcia* (1980) umschrieb etwa die sich in der Adoleszenz potenziell entwickelnde verantwortliche ‚Bindung an etwas‘, verknüpft mit Engagement oder Sorge für Andere und Anderes auch in der Logik einer Bewährung (*Zizek* 2015). Generative Verantwortung für sich und andere zu übernehmen – als Kern dessen, was als Erwachsenschaft bezeichnet wird –, steht somit *strukturlogisch* am Ende des adoleszenten Prozesses. Sie bezeichnet eine Position und Haltung psychischer und sozialer Wirkmächtigkeit, die im generationalen Wechsel auch neue Inhalte oder Formen erlangen kann.

Damit wird aber auch deutlich, dass die Frage, wann denn Jugend in zeitgenössischen Gesellschaften zu Ende sei, auf einer solchen, die Dialektik von Individuation und Generativität einbeziehenden, dynamischen Ebene adäquater gefasst werden kann: Generativität seitens der jeweiligen Erwachsenengeneration bezeichnet deren Produktivität und verantwortungsvolle Sorge für die jeweils nachwachsende Generation – die Voraussetzung für adoleszente Individuation. Die Individuation der Adoleszenten beinhaltet die Ablösung insbesondere von den Eltern und stellt die Voraussetzung für eigene Generativität im Sinne von Wirkmächtigkeit und Fähigkeit zur Sorge dar. Sie markiert die Ablösung der Eltern(generation) und den symbolischen Wechsel der Plätze in der Generationenfolge (*Legendre* 1985; *King* 2010).

Wie sich jedoch in Generationenverhältnissen diese Dynamiken des symbolischen und praktischen Wechsels der Plätze gestaltet, unterliegt erheblichen historischen und kulturellen Veränderungen. In eher traditionellen Gesellschaften ist sie noch stärker gebunden in Ritualen und Konventionen. In modernen Gesellschaften lässt sich generative Fürsorge im Verhältnis zu Jugendlichen eher als etwas Indirektes beschreiben – weniger als konkretes Handeln denn als eine Art ‚generativer Haltung‘ des Zulassens, die auf der produktiven Bewältigung von intergenerationalen Ambivalenzen basiert (ebd.). Sie ist nicht weniger voraussetzungsvoll und folgenreich.

In der Spätmoderne wiederum werden die Subjekte, wie sich bereits andeutete, in höherem Maße auch mit der Anforderung konfrontiert, jugendlich und flexibel bleiben zu müssen, Optionen offen zu halten und ‚überflüssige‘ Bindungen zu vermeiden (*Sennett* 1998; *King/Gerisch/Rosa* 2019a). Die Erscheinungsformen zwischen Erwachsen- und Jugendlichsein diffundieren entsprechend, die Jüngeren zögern Festlegung stärker hinaus. Aber auch seitens der Erwachsenen werden Bindungen teils brüchiger, zum Beispiel kann sich Ambivalenz gegenüber den Jüngeren auch in einer Verweigerung generativ-erwachsener Positionen zum Ausdruck bringen (*King* 2011, *King* 2020a). Übergreifend verändern sich Bedingungen des Erwachsenwerdens in der zeitgenössischen Moderne, das zunehmend auch ein Aufwachsen in digitalen Welten bedeutet, wie im folgenden Abschnitt, in aller Kürze, skizziert wird.

#### 4 Erwachsenwerden in der zeitgenössischen Moderne und die Bedeutung der digitalen Welten

Charakteristische Veränderungen der gegenwärtigen Moderne analysiert auch *Reckwitz* (2019) mit Blick auf die „spätmoderne Kultur des Subjekts in seiner entfalteten Form zu Beginn des 21. Jahrhunderts, wie man sie heute idealtypisch in der neuen, gutausgebildeten Mittelklasse der westlichen Metropolregionen findet“ (S. 219). Seine Beschreibungen lassen dabei in vielerlei Hinsicht auch an die Phänomene des „Emerging Adulthood“ nach

Arnett denken, insbesondere hinsichtlich der verlängerten Suche im Prozess des Erwachsenwerdens und ihrer Ergebnisse. So verweist Reckwitz auf „eine komplexe Struktur, in der zwei in ihrer historischen Genese zunächst gegensätzliche kulturelle Muster miteinander kombiniert werden: das Modell eines Selbst, dessen primäres Ziel es ist, sich in seinen Wünschen und Möglichkeiten zu entfalten, und das Modell eines Selbst, das auf hohen sozialen Status und so auch auf eine entsprechende gelungene Selbstdarstellung vor anderen ausgerichtet ist“ (2019, S. 210): Bezogen auf das Ideal der Selbstverwirklichung „strebt man idealerweise eine berufliche Tätigkeit an, in der man ganz in seinen spezifischen Talenten aufgehen kann, eine Partnerschaft, in der sich der oder die andere als ideales Gegenüber anfühlt“ (S. 214). Nicht zuletzt gehe es dabei auch „um Performanz“, darum, sich „auch vor anderen als glückliches, authentisches Subjekt in einem so anregenden und erlebnisreichen wie erfolgreichen Leben darzustellen“ (S. 217). Da sozialer Erfolg und authentische Selbstverwirklichung nicht spannungsfrei ineinander aufgehen, spricht Reckwitz von einem „Romantik-Status-Paradox“ (S. 221), das nicht mehr nur auf bürgerliche Milieus beschränkt sei, sondern „von gesamtgesellschaftlicher Relevanz“ (S. 222). Es erzeuge zugleich hohe Anforderungen und erhebliches Enttäuschungspotenzial, das, wie anzunehmen ist, auch das Erwachsenwerden prägt. Beispielsweise betonte wiederum Arnett mit Blick auf ‚Emerging Adults‘, dass deren Erwartungen extrem hoch seien: „*expectations for love and work tend to be extremely high – not just a reliable marriage partner but a ‚soul mate‘; not just a steady job but a kind of work that is an enjoyable expression of their identity ... emerging adults‘ expectations will be difficult for real life to match*“ (Arnett 2007, S. 72).

Vergegenwärtigt man insofern – anknüpfend an in dieser Hinsicht konvergierende Analysen der gegenwärtigen Moderne (Bröckling 2019; Rosa 2005; Reckwitz 2019; Gerisch u.a. 2019; King/Gerisch/Rosa 2019a) – typische Anforderungen an permanente Neujustierung und Optimierung von Lebensentwürfen, liegt nahe, dass Erwachsenwerden (Ecarius 2020, Busch 2020) und -sein entsprechenden Wandlungen unterliegen. Dies gilt umso mehr, als Marktlogiken sich auf alle Bereiche auszuwirken tendieren. Ebenso deutlich wird dabei, dass der zugespitzte Erfolgs-, Performanz- und Optimierungsdruck unter vielfach prekären Bedingungen auch permanent Verlierer\*innen erzeugt. Somit werden neue und alte Exklusionsmechanismen wirksam, die die gegenwärtigen Zukunftsungewissheiten von Heranwachsenden sozial ungleich verstärken (Côté/Bynner 2008). Mit Blick auf die von Reckwitz als spätmodern charakterisierten Bedingungen der Subjektwerdung plausibilisiert sich überdies, dass Erwachsenwerden nicht nur länger zu dauern scheint, sondern vor allem eine neue Qualität bekommt. So legen entsprechende Analysen auch nahe, dass die generative Bindung an etwas und Sorge für Andere zumindest in einigen Milieus und hegemonialen Diskursen an Bedeutung verliert (King/Gerisch/Rosa 2019a; King 2021), teils ihr Erscheinungsbild ändert.

Während also einerseits „das Kultivieren innerer Ressourcen“ vielfach eine „kritische Voraussetzung für Intimität und Beziehungen“ sei, die mit „jeder Phase der Moderne zeitraubender“ geworden sei (Zuboff 2018, S. 522), labilisieren sich teils die Bedingungen (Sennett 1998). Zwar böte die „digitale Verbundenheit“ als notwendiges „Mittel der sozialen Teilhabe“ neue Möglichkeiten der Kommunikation. „Verbundenheit und Autonomie“ drücken sich, so Boyd (2014, S. 8), in „vernetzten Öffentlichkeiten“ aus (ebd.; vgl. auch Schachtner/Duller 2014). Sie kehren jedoch in hohem Maße Intimität nach außen, wodurch neue Risiken und Herausforderungen entstehen. Erzeugen doch etwa die „Allgegenwärtigkeit von Vergleichstechnologien“ (Reckwitz 2019, S. 225), die Omnipräsenz

des Anderen in digitalen Welten (King/Gerisch/Rosa 2019b, King 2018), grundlegend neue sozialisatorische Mechanismen – für Jüngere wie Ältere.

Kritisiert wird dabei, wie im Zuge dessen individuelle Bedürfnisse instrumentalisiert würden: „Adoleszenz und angehendes Erwachsenenalter entfalten sich heute in den Räumen privaten Kapitals“ (Zuboff 2018, S. 522). Die vielfältigen Formen der Einflussnahme auf Verhalten und Kommunikation – „Druck, Vergleich, Modellierung, Priming“ – seien maßgebliche Bedingungskonstellationen des heutigen Erwachsenwerdens (ebd., S. 522f.), bei denen „Verhalten auf die Belohnung und Bestrafungen durch sozialen Druck“ getunt werde (ebd., S. 536f.). Wie entsprechende empirische Analysen zeigen, verstärkt der permanente soziale Vergleich jedenfalls auch Erwartungsdruck und Externalisierung (King/Gerisch/Rosa 2019b), er begünstigt die volatile Ausrichtung an anderen und Vermeidung von Festlegungen. Hinzu kommt die strukturell verstärkte Angst, etwas zu verpassen, was gleichfalls ständige Neujustierung und das Offenhalten von Optionen begünstigt (Rosa 2005). Die damit verbundene Orientierung an Hyperflexibilität erscheint als ein weiterer Grund, weshalb sich Phasen des adoleszenten Experimentierens und der Vermeidung generativer Festlegung nicht nur verlängern und verselbständigen, wie es von Arnett für die 18- bis 25-Jährigen beschrieben wird, sondern auch weit über dieses Lebensalter hinausgreifen als Merkmale spätmoderner Lebensführung und gegenwärtiger kultureller Adressierungsweisen: Dabei verbinden sich sehr hohe Erwartungen mit Schwierigkeiten ihrer Realisierung (Arnett 2007, S. 72), sodass verzögertes Erwachsenwerden im Modus des ‚Noch-Nicht‘ zu einer allgemeinen Lebensform werden kann.

## 5 Fazit

Das Konzept des *Emerging Adulthood*, von Arnett in entwicklungspsychologische Diskurse, in Jugend-, Adoleszenz- und Life-Course-Studies im weiteren Sinne ins Spiel gebracht und rasch und weitläufig etabliert, bezieht seine lebenspraktische Evidenz zunächst einmal aus der vielfach geteilten Erfahrung und Einschätzung, dass es zahlreiche junge Menschen gibt, die, etwa in ihren 20ern, in etlicher Hinsicht nicht als erwachsen erscheinen, aber auch nicht mehr im alltagssprachlichen Sinne als Jugendliche gelten. Die breite fachübergreifende Rezeption und vielfältige Adaption lässt sich daher zunächst einmal als Effekt eines Unbehagens begreifen. Dieses speist sich schon länger und zunehmend aus einem Gemisch der Beobachtung von a.) veränderten Lebensumständen und Entwicklungsprozessen der Jüngeren einerseits und b.) der Wahrnehmung einer unzureichenden Klärung der Verwendungsweisen von Jugend- und Adoleszenzbegriffen andererseits, insofern diese oft eher auf Phänomenen, variierenden Alterseinteilungen und Selbstbeschreibungen basieren als auf theoretischen Einordnungen. Der Vorschlag, zwischen dem Ende der Jugend und dem Beginn des Erwachsenseins, an beiden Enden überlappend (Arnett 2007), eine weitere Zwischenphase einzuschieben, birgt daher Vorteile. Die Idee einer solchen zusätzlichen Entwicklungsphase reagiert auf die Herausforderung, genauer zu bestimmen, was mit Jugend oder Adoleszenz gemeint ist im Kontext sich wandelnder gesellschaftlicher Verhältnisse, wann und wie sie endet, und weshalb Erwachsenwerden immer später zu beginnen scheint.

Der Begriff des auftauchenden oder angehenden Erwachsenenalters macht dabei, wie man sagen könnte, gleichsam die Not zur Tugend. In manchen Hinsichten werden dadurch

aber auch die Unklarheiten und Vermischungen zum Programm: Obgleich der Umstand, dass Erwachsenwerdende in einigen Hinsichten noch ‚im Werden‘, in anderen schon selbstständig sind oder wirken, durchaus *typisch* ist für *adoleszente* Entwicklung, wird darüber eine andere, eigene Phase definiert. Sie wird kategorial verdichtet in der Bezeichnung, dass etwas auftaucht, aber doch noch nicht da ist: *emerging*. Das Dazwischen-Sein gilt als eines der fünf Hauptmerkmale des *Emerging Adulthood*. Die unausweichlich paradoxe ‚Doppelkodierung‘ von Jugend und Adoleszenz (wie man es systemtheoretisch formulieren könnte) – einerseits Transition, andererseits in der Moderne zunehmend eigene Lebensphase mit eigenen Logiken, Chancen und Herausforderungen zu sein – erscheint dabei definitorisch zugespitzt. Denn *Emerging Adulthood* wird als *eigene* Phase eines expliziten *Dazwischen* definiert, das übergangsweise Dazwischen-Sein angehender Erwachsener wird als eigene Lebensphase deklariert – die zugleich auch ein recht langes Dazwischen bedeuten kann.

Im Zuge dessen tauchen Fragen und Probleme, die mit dem Konzept gelöst werden sollten, allerdings in neuem Gewand wieder auf: *Emerging Adulthood* scheint beispielsweise tendenziell länger zu dauern (vielfach wird stillschweigend angenommen, dass *Emergent Adulthood* nicht nur bis Mitte 20 gehe). So finden sich die typischen Merkmale dieser Phase – Identitätsexploration, Dazwischen-sein, ausgeprägte Selbstfokussierung; Instabilität oder offene Möglichkeiten – auch bei Menschen in den 30ern und darüber hinaus. Die Entgrenzung der Jugendphase und Verjugendlichung des Erwachsenenlebens bleibt ein zu analysierendes Phänomen, da für viele Menschen, die nach dieser Phase (etwa ab dem Alter von 26 Jahren) erwachsen wären, dieselben Konstellationen gelten wie zuvor. Die Verschiebung nach hinten bringt, wie man sagen könnte, vorübergehende diskursive Entspannung, aber keine grundsätzliche Lösung.

Zugleich sind die Beobachtungen, die zur Definition von *Emerging Adulthood* geführt haben, zweifellos bedeutsam und sollten genau analysiert werden. Nicht zuletzt ist der kulturelle und sozialisatorische Einschnitt zu beachten, der sich mit den in vielen Hinsichten weitreichenden, teils noch unausgeloteten Veränderungen des Heranwachsens und Erwachsenwerdens in der zeitgenössischen und von digitalen Transformationen geprägten Moderne vollzieht. So wurde ausgeführt, dass zeitgenössische Wandlungen der Jugend, des Erwachsenwerdens nicht nur temporale Dimensionen haben, im Sinne einer Tendenz zur Verlängerung, sondern insbesondere charakteristische qualitative Veränderungen beinhalten. Und typische Merkmale, die *Arnett* für *Emerging Adulthood* festhält, können auch als lebensphasenübergreifende Ausdrucksformen kulturellen Wandels in der gegenwärtigen, von Optimierungslagen und digitalen Welten geprägten Moderne verstanden werden.

## Anmerkungen

- 1 Beide Begriffe werden hier verwendet für die Phase zwischen Kindheit und Erwachsenenheit.
- 2 Gründe, die gegen den Jugend- oder Adoleszenzbegriff zur Klassifizierung der Lebensphase junger Frauen und Männer sprächen, lägen nach *Arnett* (2007) überdies in dem Umstand begründet, dass die Pubertät bei über 20jährigen längst abgeschlossen sei. Allerdings wird in Definitionen von Jugend und Adoleszenz ohnehin zwischen psychosozialen Entwicklungen und der Pubertät als Geschlechtsreife unterschieden.
- 3 Die längere Verweildauer zuhause, die insbesondere Studierende betrifft, lässt sich in Deutschland auch nach weiteren Kriterien differenzieren. Nicht nur wohnen junge Männer länger zuhause als junge Frauen, überdies zeigen sich auch soziale Differenzen (vgl. dazu auch *Buhl* 2007; *Staats/Taubner* 2015; *Seiffge-Krenke* 2019).

## Literatur

- Arnett, J. J. (2000): Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, S. 469-480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties.* – Oxford.
- Arnett, J. J. (2007): *Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For?* *Child Development Perspectives*, 1, 2, S. 68-73. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x>
- Arnett, J. J./Norona, J. C./Preddy, T. M./Welsh, D. P. (2016): *How Gender Shapes Emerging Adulthood.* In: Arnett, J. J. (Hrsg.): *Oxford Library of Psychology. The Oxford handbook of emerging adulthood.* 1<sup>st</sup> volume. – Oxford: S. 62-86.
- Bourdieu, P. (1980): *Soziologische Fragen.* – Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P./Wacquant, L. (1996): *Reflexive Anthropologie.* – Frankfurt a.M.
- Boyd, D. (2014): *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens.* – New Haven.
- Bröckling, U. (2019): *The Self in the Marketplace* In: King, V./Gerisch, B./Rosa, H. (Hrsg.): *Lost in Perfection. Impacts of Optimisation on Culture and Psyche.* – London, S. 24-35. <https://doi.org/10.4324/9781315179964-2>
- Buhl, H. (2007): *Well-being and the child-parent-relationship at the transition from university to work life.* *Journal of Adolescent Research*, 22, S. 550-571. <https://doi.org/10.1177/0743558407305415>
- Busch, K. (2020): *Wandlungen des Übergangs ins Erwachsenenalter im Kontext von Optimierungsanforderungen. Eine adoleszenztheoretisch-biographische Analyse.* Dissertation an der UHH.
- Bynner, J. (2005): *Rethinking the youth phase of the life-course: The case for emerging adulthood.* *Journal of Youth Studies*, 8, 4, S. 367-384. <https://doi.org/10.1080/13676260500431628>
- Côté, J./Bynner, J. M. (2008): *Changes in the transition to adulthood in the UK and Canada: The role of structure and agency in emerging adulthood.* *Journal of Youth Studies*, 11, 3, S. 251-268. <https://doi.org/10.1080/13676260801946464>
- Coyne, S. M./Padilla-Walker, L. M./Howard, E. (2016): *Media Uses in Emerging Adulthood.* In: Arnett, J. J. (Hrsg.): *Oxford Library of Psychology. The Oxford handbook of emerging adulthood.* 1<sup>st</sup> edition. – Oxford: S. 349-363.
- Ecarius, J. (2020): *Spätmoderne Jugend: Optimierung und situatives Selbst.* In: Heinen, A./Wiezorek, C./Willems, H. (Hrsg.): *Entgrenzung der Jugend und Verjugendlichung der Gesellschaft. Zur Notwendigkeit einer »Neuvermessung« jugendtheoretischer Positionen.* – Weinheim, S. 86-101.
- Erdheim, M. (1982): *Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit.* – Frankfurt a.M.
- Flaake K./King V. (Hrsg.) (1992): *Weibliche Adoleszenz.* – Frankfurt a.M.
- Eisenstadt, S. N. (1956): *From Generation to Generation. Age Groups and Social Structure.* – New York.
- Erikson, E. H. (1979): *Identität und Lebenszyklus.* – Frankfurt a.M.
- Facio, A./Micocci, E. (2003): *Emerging adulthood in Argentina.* *New Directions in Child and Adolescent Development*, 100, S. 21-31. <https://doi.org/10.1002/cd.72>
- Fonagy, P./Gergely, G./Jurist, E. L./Target, M. (2002): *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst.* – Stuttgart.
- Gerisch, B./Salfeld, B./Beerbom, C./Busch, K./King, V. (2019): *Optimisation by knife.* In: King, V./Gerisch, B./Hartmut, R. (Hrsg.): *Lost in Perfection. Impacts of Optimization on Culture and Psyche.* – London, S. 131-145. <https://doi.org/10.4324/9781315179964-11>
- Gilmore, K. (2019): *Is Emerging Adulthood a New Developmental Phase?* *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 67, 4, S. 625-653. <https://doi.org/10.1177/0003065119868680>
- Griese, H./Mansel, J. (2003): *Jugendtheoretische Diskurse.* In: Mansel, J./Griese, H. M./Scherr, A. (Hrsg.): *Theoriedefizite der Jugendforschung.* – Weinheim, S. 11-30.
- Grundmann, M. (2020): *Doing youth. Eine Bestimmung von Jugend als sozialisatorische Praxis.* In: Heinen, A./Wiezorek, C./Willems, H. (Hrsg.): *Entgrenzung der Jugend und Verjugendlichung der Gesellschaft. Zur Notwendigkeit einer »Neuvermessung« jugendtheoretischer Positionen.* – Weinheim, S. 14-27.
- Heinen, A./Wiezorek, C./Willems, H. (Hrsg.) (2020): *Entgrenzung der Jugend und Verjugendlichung der Gesellschaft. Zur Notwendigkeit einer »Neuvermessung« jugendtheoretischer Positionen.* – Weinheim.

- Hendry, L. B./Kloep, M.* (2007): Conceptualizing emerging adulthood: Inspecting the emperor's new clothes? *Development Perspectives*, 1, 2, S. 74-79.  
<https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00017.x>
- Helsper, W./Krüger, H.-H./Sandring, S.* (2014): Wandel der Theorie- und Forschungsdiskurse in der Jugendforschung. In: *Helsper, W./Krüger, H.-H./Sandring, S.* (Hrsg.): *Jugend. Theoriediskurse und Forschungsfelder*. – Wiesbaden, S. 1-7. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-03543-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-03543-3_1)
- Honig, M.-S.* (2009): Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den ‚childhood studies‘. In: *Honig, M.-S.* (Hrsg.): *Ordnungen der Kindheit*. – Weinheim, S. 25-51.
- Keller, B. U.* (2019): „Emerging Adulthood“ – eine Lebensphase zwischen Instabilität und maximaler Freiheit. – Weinheim.
- King, V.* (2002): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80889-9>
- King, V.* (2010): Adoleszenz und Ablösung im Generationsverhältnis. Theoretische Perspektiven und zeitdiagnostische Anmerkungen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, S. 9-20.
- King, V.* (2011): Ewige Jugendlichkeit – beschleunigtes Heranwachsen? Veränderte Zeitverhältnisse in Lebenslauf und Generationenbeziehungen. *BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 24, 2, S. 246-266.
- King, V.* (2015): Kindliche Angewiesenheit und elterliche Generativität. Subjekt- und kulturtheoretische Perspektiven. In: *Andresen, S.* (Hrsg.): *Vulnerable Kinder*. – Weinheim, S. 23-43.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-07057-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07057-1_2)
- King, V.* (2016): “If you show your real face, you’ll lose 10 000 followers” – The Gaze of the Other and Transformations of Shame in Digitalized Relationships. Online verfügbar unter:  
<http://aseestant.ceon.rs/index.php/comman/article/view/11504/5043>, Stand: 27.07.2020.  
<https://doi.org/10.5937/comman12-11504>
- King, V.* (2018): Geteilte Aufmerksamkeit. Kultureller Wandel und psychische Entwicklung in Zeiten der Digitalisierung. *Psyche - Z Psychoanal*, 72, 2018, S. 640-665.  
<https://doi.org/10.21706/ps-72-8-640>
- King, V.* (2020): Zur Theorie der Jugend. Problemstellungen – Konstitutionslogik – Perspektiven. In: *Heinen, A./Wiezorek, C./Willems, H.* (Hrsg.): *Entgrenzung der Jugend und Verjugendlichung der Gesellschaft. Zur Notwendigkeit einer »Neuvermessung« jugendtheoretischer Positionen*. – Weinheim, S. 39-53.
- King, V.* (2021): Familie und Generativität. In: *Ecarius, J./Schierbaum A.* (Hrsg.): *Handbuch Familie*. – Weinheim.
- King, V./Gerisch, B./Rosa, H.* (Hrsg.) (2019a): *Lost in Perfection. Impacts of Optimisation on Culture and Psyche*. – London. <https://doi.org/10.4324/9781315179964>
- King, V./Gerisch, B./Rosa, H.* (2019b): Psychische Bedeutungen des digitalen Messens, Zählens und Vergleichens. *Psyche - Z Psychoanal*, 73, S. 744-770. <https://doi.org/10.21706/ps-73-9-744>
- Knight, R.* (2017): Emerging Adulthood and Nonlinear Dynamic Systems Theory. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 70, 1, S. 74-81.
- Knight, R./Miller, J. M.* (2017): Emerging Adulthood: A Developmental Phase. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 70, 1, S. 5-7.
- Kohlberg, L.* (1984): *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*. – Frankfurt a.M.
- Koselleck, R.* (2000): *Zeitschichten*. – Frankfurt a.M.
- Lapsley, D./Woodbury, R. D.* (2015): Social Cognitive Development in Emergent Adulthood. *Oxford Handbook of Emerging Adulthood*. – Oxford, S. 142-159.  
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199795574.013.16>
- Leccardi, C.* (2009): Widersprüchliche Zeiten: Beschleunigung und Verlangsamung in Biographien junger Frauen und Männer. In: *King, V./Gerisch, B.* (Hrsg.): *Zeitgewinn und Selbstverlust*. – Frankfurt a.M., S. 242-260.
- Legendre, P.* (1985): *L’ineestimable objet de la transmission. Etude sur le principe généalogique en Occident*. – Paris.
- Marcia, J. E.* (1980): Identity in adolescence. In: *Adelson, J.* (Hrsg.): *Handbook of adolescent psychology*. – New York, S. 159-187.

- McAdams, D. P. (2016): Life Authorship in Emerging Adulthood. In: *Arnett, J. J.* (Hrsg.): Oxford Library of Psychology. The Oxford handbook of emerging adulthood. – Oxford. S. 438-446.
- Miller, J. M. (2017): Young or Emerging Adulthood: A Psychoanalytic View. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 70, 1, S. 8-21. <https://doi.org/10.1080/00797308.2017.1280286>
- Parsons, T. (1965): Jugend im Gefüge der amerikanischen Gesellschaft. In: *von Friedeburg, L.* (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft. – Köln/Berlin: S. 131-156.
- Paulsen, J. A./Syed, M./Trzesniewski, K. H./Donnellan, M. B. (2016): Generational Perspectives on Emerging Adulthood: A Focus on Narcissism. In: *Arnett, J. J.* (Hrsg.): Oxford Library of Psychology. The Oxford handbook of emerging adulthood. – Oxford. S. 26-44.
- Piaget, J./Inhelder, B. (1980): Von der Logik des Kindes zur Logik des Heranwachsenden. – Stuttgart.
- Rosa, H. (2005): Beschleunigung. – Frankfurt a.M.
- Reckwitz, A. (2019): Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne. – Berlin.
- Reinders, H. (2006): Jugendtypen zwischen Bildung und Freizeit. Theoretische Präzisierung und empirische Prüfung einer differenziellen Theorie der Adoleszenz. – Münster.
- Schachtner, C./Duller, N. (2014): Kommunikationsort Internet. In: *Carstensen, T.* (Hrsg.): Digitale Subjekte. Praktiken der Subjektivierung im Medienumbruch der Gegenwart. – Bielefeld, S. 81-154.
- Schechter, M./Herbstman, B./Ronningsam, E./Goldblatt, M. J. (2018): Emerging Adults, Identity Development, and Suicidality: Implications for Psychoanalytic Psychotherapy. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 71, 1, S. 20-39. <https://doi.org/10.1080/00797308.2017.1415596>
- Schneider, C./Stillke, C./Leineweber, B. (2000): Trauma und Kritik. – Münster.
- Schulenberg, J. E./Zarrett, N. R. (2006): Mental Health during emerging adulthood: Continuity and discontinuity in courses, causes, and functions. In: *Arnett, J. J./Tanner, J. L.* (Hrsg.): Emerging adults in America: Coming of Age in the 21st century – Washington, DC, S. 135-172. <https://doi.org/10.1037/11381-006>
- Seiffge-Krenke, I. (2019): Die neue Entwicklungsphase des »emerging adulthood«. *PDP Psychodynamische Psychotherapie*, 18, 3, S. 176-190.
- Sennett, R. (1998): Der flexible Mensch. – Berlin.
- Shulman, S./Feldman, B./Blatt, S. J./Cohen, O./Mahler, A. (2016): Emerging Adulthood. *Journal of Adolescent Research*, 20, 5, S. 577-603. <https://doi.org/10.1177/0743558405274913>
- Staats, H./Taubner, S. (2015): »Wirklich erwachsen werden?« – Entwicklungspsychologie des »Emerging Adulthood«. *PDP – Psychodynamische Psychotherapie*, 14, 4, S. 203-213.
- Walsh, S./Shulman, S./Feldman, B./Maurer, O. (2005): The Impact of Immigration on the Internal Processes and Developmental Tasks of Emerging Adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 5, S. 413-426. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-7259-7>
- Wiezorek, C. (2020): Jugend als Transformation sorgerechtllicher Abhängigkeit. Zur Relevanz von Altersnormierungen für jugendtheoretische Überlegungen. In: *Heinen, A./Wiezorek, C./Willems, H.* (Hrsg.): Entgrenzung der Jugend und Verjugendlichung der Gesellschaft. – Weinheim, S. 71-84.
- Zeiher, H. (2009): Kindheit zwischen Zukunftserwartungen und Leben in der Gegenwart. In: *King, V./Gerisch, B.* (Hrsg.): Zeitgewinn und Selbstverlust. – Frankfurt a.M., S. 223-241.
- Zizek, B. (2015): Rekonstruktion der biographischen Genese einer Bewährungsfigur. *Ethics in Progress Quarterly EPQ*, 5, 2, S. 57-69. <https://doi.org/10.14746/eip.2014.2.5>
- Zuboff, S. (2017): Das Zeitalter des Überwachungskapitalismus. – Frankfurt a.M.

# „Emerging adulthood“: Psychoanalytische Konzepte und empirische Befunde zu einer neuen Entwicklungsphase

*Inge Seiffge-Krenke*

## **Zusammenfassung**

Seit etwa 2000 wurde von der Forschung eine neue Lebensphase entdeckt, die zwischen Jugend und Erwachsenenalter steht und durch spezifische Merkmale wie ein Hinausschieben von Markern des Erwachsenseins und einen erhöhter Narzissmus gekennzeichnet ist. Seit der Konzeption von *Erikson* lässt sich des Weiteren eine starke zeitliche Verzögerung und qualitative Veränderung der Identitätsentwicklung belegen. Studien zeigen, dass diese Veränderungen in der gesamten Alterskohorte, wenn auch mit leichten ausbildungsabhängigen Unterschieden, bestehen. Wir können also nicht mehr länger von einer pathologisch prolongierten Adoleszenz sprechen, wie dies *Blos* vor 50 Jahren konzeptualisierte, sondern müssen von einer normativen Veränderung sprechen, die für sich keinen Krankheitswert hat, sondern ganz im Gegenteil von einem Privileg für Wenige zu einer Chance für (fast) alle geworden ist. Diese These wird durch die Zusammenschau von psychoanalytischen Konzepten und zahlreichen empirischen Befunden an jungen Erwachsenen in Deutschland belegt.

*Schlagwörter:* Identität, Exploration, Commitment, Narzissmus, Bindung

*“Emerging adulthood“: Psychoanalytic concepts and empirical findings on a new development phase*

## **Abstract**

Since around 2000, research has discovered a new phase of life that stands between adolescence and adulthood which is characterized by specific features such as postponing markers of adulthood and increased narcissism. Since *Erikson's* conception, a strong time lag and qualitative change in the development of identity can also be proven. Studies show that these changes exist in the entire age cohort, albeit with slight differences depending on education. So we can no longer speak of a pathologically prolonged adolescence, as *Blos* conceptualized 50 years ago, but have to speak of a normative change that has no disease value in itself. On the contrary, a privilege for the few has become an opportunity for (almost) all. This thesis is supported by the synopsis of psychoanalytic concepts and numerous empirical findings on young adults in Germany.

*Keywords:* identity, exploration, attachment, relationships, narcissism

## 1 Einleitung

Die Entwicklungspsychologie hat sich schon früh mit Lebenslaufkonstellationen und Altersgradierungen beschäftigt. Dabei war man in den letzten 20 Jahren darauf gestoßen, dass es offenkundig eine neue Altersphase gibt mit einer Altersgruppe, die nicht mehr Jugendliche sind, aber auch noch keine Erwachsenen. Charakteristisch für diese neue Entwicklungsphase „emerging adulthood“ (Arnett 2004) ist zum einen, dass es Verschiebungen in objektiven Markern des Erwachsenenalters gibt (wie Auszug aus dem Elternhaus, Berufseintritt und Familiengründung), die sich bis ins dritte Lebensjahrzehnt hinziehen. Für diese sich an die Adoleszenz anschließende Entwicklungsphase zeigt sich des Weiteren eine starke Selbstfokussierung und ein sehr langsames Fortschreiten der Identitätsentwicklung mit einem veränderten Beziehungsverhalten.

Allerdings wurde bereits in den letzten 50 Jahren diskutiert, dass ein gesellschaftlicher Wandel eingetreten ist, der zu einem Strukturwandel der Jugendphase geführt hat. Im Anschluss an Ziehes These vom „neuen Sozialisationstyp“ war bereits Ende der 1970er und frühen 1980er Jahre die Diskussion um diese Veränderungen von narzissmustheoretischen Bezügen gekennzeichnet, die auch gegenwärtig eine Rolle spielen (Labede 2020; Seiffge-Krenke 2020). Die Tendenz zur Verlängerung von Jugend, eines zunehmend langgestreckten sowohl bildungsbezogenen als auch jugendkulturellen Moratoriums wird also schon länger diskutiert.

In diesem Beitrag geht es um die theoretische Begründung und die empirischen Belege für eine solche neue Altersphase mit einem Fokus auf Untersuchungen an dieser Altersgruppe in Deutschland. Untersuchung in vielen Ländern der Erde, so auch in Deutschland, scheinen Arnetts Thesen zu bestätigen. Daran anschließend geht es um die psychoanalytischen Konzeptionen, die in diesem Rahmen heranzuziehen sind, zum einen die Erikson'sche Theorie der Identität – hier gibt es besonders viele Belege dafür, was sich empirisch geändert hat. Da die Selbstpsychologen und die Narzissmustheoretiker keine genuinen Vorstellungen über die Entwicklung im jungen Erwachsenenalter beigetragen haben, werde ich am Ende dieses Beitrags nur kurz auf sie Bezug nehmen. Die psychoanalytische Konzeption von Blos dagegen verdient eine ausführlichere Würdigung, besondere hinsichtlich der Frage: Was ist heute noch „normal?“ Zum Schluss möchte ich eine Integration versuchen und die Frage beantworten: Was ist neu an dieser Phase des „emerging adulthood“?

## 2 Die Theorie von Arnett (2004): Starke Selbstfokussierung, Instabilität und Diversität im jungen Erwachsenenalter

Insgesamt charakterisieren fünf psychologische Merkmale diese Entwicklungsphase. Das zentrale Merkmal des ausgedehnten Erwachsenwerdens ist aus Sicht Arnetts (2004) die *Exploration der eigenen Identität*, besonders im partnerschaftlichen und beruflichen Bereich. Zwar liegt der Beginn der Identitätsbildung bereits in der Adoleszenz, intensiviert sich jedoch durch die Möglichkeiten und Entwicklungen im jungen Erwachsenenalter. Da die jungen Erwachsenen noch frei von typischen Verpflichtungen des Erwachsenendaseins sind, beispielsweise berufliche Tätigkeit und Kinderbetreuung, bietet ihnen diese Form von Unabhängigkeit eine einzigartige Chance, die eigenen Möglichkeiten und Ziele

zu erforschen, kennenzulernen, auszutesten und schließlich das eigene Ich zu formen. Sie suchen Antworten auf die Frage wer sie sind, was sie im Leben erreichen wollen. Wegen der zentralen Bedeutung der Identität werde ich dem empirischen Befunden hierzu einen eigenen Abschnitt widmen.

Ein weiteres charakteristisches Merkmal ist die *Instabilität*. Die Experimentierfreudigkeit und Instabilität zeigt sich auch in der beruflichen und Umzugsmobilität. Das überrascht nicht, da Studium, Distanzierung von den Eltern, feste Partnerschaften und Berufseinstieg zentrale Aufgaben der Transition zum Erwachsensein sind (Seiffge-Krenke/Gelhaaar 2006), die häufig einen Wohnortswechsel bedingen. Die Mehrheit der Berufseinsteiger gibt ihr Arbeitsverhältnis binnen eines Jahres auf; durchschnittlich sieben Anstellungen erfolgen in den ersten zehn Berufsjahren. Auch im partnerschaftlichen Bereich zeigt sich diese Instabilität. 43 Prozent der jungen Leute hatten innerhalb des letzten Jahres mindestens eine Trennung erlebt, 24 Prozent davon sogar mindestens zwei Trennungen (Shulman u.a. 2017).

Möglicherweise bedingt durch die vielen Veränderungen im Bereich Partnerschaft, Beruf und Wohnort gibt es deutliche Belege für eine *Selbstfokussierung* in dieser neuen Entwicklungsphase des „emerging adulthood“. Größere Autonomie zusammen mit weniger Verantwortung bei finanzieller Unterstützung schaffen jungen Leuten einen Freiraum, in dem sie sich auf ihre eigene Entwicklung konzentrieren können. Die intensive Auseinandersetzung mit dem Selbst führt zu einem Anstieg des Selbstwertgefühls; allerdings fehlt öfter auch die Bezugnahme auf andere. Der massive Einbezug der neuen Medien mit sozialem Vergleich von sehr vielen „friends“ (Manago/Taylor/Greenfield 2012) verstärkt die Selbstfokussierung und narzisstische Tendenzen.

Das Gefühl des „*Dazwischenseins*“ („age of feeling in-between“, Arnett 2004) ist ein weiteres Bestimmungsmerkmal. Zwar sind die jungen Leute ab dem Alter von 18 Jahren rechtlich gesehen erwachsen, füllen diese Rolle aber nur partiell aus. Sie sind in der Lage, autonome Entscheidungen, unabhängig von sozialen Normen und auch weitgehend unabhängig von finanziellen Beschränkungen, zu treffen. Diese Vielfalt an Möglichkeiten, die sich den jungen Leuten bietet, resultiert in einer *Heterogenität der Lebensläufe*. Unterschiede im beruflichen und partnerschaftlichen Status, der beruflichen Entwicklung, Wohnsituation und Werteeinstellungen führen zu einer großen Diversität der Entwicklungsverläufe; von Einfluss ist auch die ethnische Herkunft (Seiffge-Krenke/Haid 2012).

In der Folge der *Arnett'schen* Theorie wurden zahlreiche Studien an jungen Leuten in der ganzen Welt (Arnett 2016) durchgeführt. Es ließen sich in vielen westlichen Ländern, so in Europa und den USA, aber auch in Südamerika und den asiatischen Ländern empirische Belege dafür finden, dass sich tatsächlich in der Altersgruppe von 18 bis etwa 25 Jahren die von Arnett beschriebenen Merkmale finden lassen.

### 3 Die empirische Überprüfung in Deutschland: Gibt es Belege für die Theorie von Arnett?

Eine sehr wichtige Frage war, lassen sich die typischen Merkmale bei allen finden, und wie steht es mit der Bildungsabhängigkeit? Dazu möchte ich empirische Belege schildern, die sich auf deutsche Studien beziehen. Es handelt sich zum einen um eine eigene Studie an über 3000 jungen Leuten zwischen 20 und 30 Jahren, die in Jena und Mainz im Längs-

schnitt untersucht wurden. Diese Untersuchung schließt somit Daten aus Ost- und Westdeutschland ein. Des Weiteren wurden die Daten einbezogen, die wir an 300 Familien im Längsschnitt erhoben haben. Der Beginn war im Jugendalter der Kinder, die letzte Erhebung war im Alter von 30 Jahren der „Kinder“.

### 3.1 Lassen sich die typischen Merkmale bei allen finden?

Im Folgenden wird aus den Ergebnissen dieser Längsschnittstudie an über 3000 20- bis 30-Jährigen berichtet, darunter 1802 Studierende, die an einem Survey in West- und Ostdeutschland teilgenommen hatten (Seiffge-Krenke/Haid 2012; Seiffge-Krenke 2017). Um die Gruppenvergleiche wegen der großen Zahl von Studierenden aus statistischen Gründen besser auszubalancieren, wurde eine repräsentative Teilstichprobe von  $N = 1475$  gezogen, die aus der größeren Grundgesamtheit von 3298 stammte ( $M = 23.92$ ,  $SD = 2.17$  Jahre zum 1. Erhebungszeitraum). Insgesamt drei Erhebungen fanden in den folgenden Jahren statt, sodass es auch möglich war, Veränderungen über die Zeit aufzuzeigen. Im Folgenden geht es um die Differenzierung der Ergebnisse nach dem Berufsstatus und speziell den Ergebnissen zu den Studierenden. Die Teilstichprobe enthielt  $N = 409$  Berufstätige,  $N = 268$  in der Lehre Befindliche,  $N = 686$  Studenten, und  $N = 110$  gleichaltrige Arbeitslose (durchschnittliche Dauer = 8.31 Monate,  $SD = 10.68$ ). Die meisten Teilnehmer (90%) waren Deutsche. 76 Prozent kamen aus Zwei-Elternfamilien; die Teilnehmer wiesen ein breites Spektrum an sozioökonomischem Hintergrund auf.

In unserer Längsschnittstudie gab es nur einen kleinen Prozentsatz, der im Alter von 25 Jahren arbeitete (27%). 30 Prozent befanden sich in einer Lehre und 43 Prozent waren Universitäts- und Fachhochschulstudenten. Zu diesem Zeitpunkt waren erst 4 Prozent verheiratet, 3 Prozent hatten Kinder. Allerdings waren Partnerbeziehungen relativ häufig und stiegen im Alter von 21 bis 25 Jahren auf den Prozentsatz von 54 bis 62 Prozent an. Das durchschnittliche Alter des Auszugs wird in Deutschland auf 21 Jahre für Männer und 20 Jahre für Frauen eingegrenzt; in unserer Längsschnittstudie stimmte das sehr gut mit den Daten in der Gesamtbevölkerung überein. Im Alter von 21 Jahren waren 54 Prozent ausgezogen, im Alter von 25 Jahren 81 Prozent.

Diese Daten werden ergänzt und bestätigt durch die Ergebnisse einer Arbeitskräfteerhebung in Deutschland (Statistisches Bundesamt 2015). Sie zeigen eine Beschäftigungsquote von 36 Prozent in der Altersgruppe 20-25 Jahre (1999 waren es noch 44%). 41 Prozent der jungen Leute hatten ihren ersten Job zum Befragungszeitpunkt bereits wieder beendet. Historische Vergleiche belegen darüber hinaus, dass sich das Alter bei Einstieg in die berufliche Ausbildung von 16 auf 20 Jahre erhöht und die Studienzeit sich um mehrere Jahre verlängert hat. Das durchschnittliche Heiratsalter hat sich ebenfalls erhöht und beträgt nun für Männer 33,3 und für Frauen 31,0 Jahre; demgegenüber waren 1970 50 Prozent der 24-Jährigen bereits verheiratet. Entsprechend ist das durchschnittliche Alter der Mütter bei Geburt des ersten Kindes von 26 (1991) auf 31 Jahre gestiegen (Statistisches Bundesamt 2015). Faktoren wie verlängerte Schul- und Ausbildungszeiten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010), aber auch unsichere Beschäftigungsverhältnisse nach Berufsabschluss werden mit dem Anstieg des durchschnittlichen Heiratsalters, späteren Berufseintritt und späteren Elternwerdens in Verbindung gebracht. Die Phase, in der man Geld verdient, mit einem Partner zusammenzieht und Kinder bekommt, verschiebt sich also immer mehr nach hinten.

### 3.2 Studierende als Prototypen der „emerging adults“: Mehr Exploration und eine starke Selbstfokussierung

In unserer eigenen Studie (*Seiffge-Krenke 2017*) waren in Abhängigkeit vom beruflichen Status (berufstätig, studierend, arbeitssuchend, in Ausbildung) die fünf charakteristischen Merkmale, die *Arnett* nennt, unterschiedlich ausgeprägt. Am deutlichsten sind sie bei Studierenden, gleichaltrige Berufstätige dagegen sind deutlich weniger selbstfokussiert,bezogener auf andere und fühlen sich auch weniger „dazwischen“; sie scheinen schon eher angekommen im Erwachsenenalter, denn die Explorationsneigung hat deutlich abgenommen (vgl. Tabelle 1).

*Tabelle 1:* Realisierung von Entwicklungsaufgaben und Merkmale von „emerging adulthood“ in Abhängigkeit vom Arbeitsstatus

	Berufstätig M / SD	In Lehre M / SD	Studenten M / SD	Arbeitslos M / SD	Ergebnisse der Varianzanalyse
<b>Entwicklungsaufgaben</b>					
fester Partner (Ziel)	2.79/.50	2.74/.59	2.79/.50	2.76/.54	F(3,1472)=.472
fester Partner (Stand)	2.57/.79	2.36/.90	2.43/.87	2.31/.95	F(3,1470)=2.41*
mit Partner leben (Ziel)	2.65/.61	2.55/.66	2.54/.66	2.56/.71	F(3,1471)=1.29
mit Partner leben (Stand)	2.10/.95	1.48/.83	1.60/.88	1.88/.98	F(3,1470)=19.91***
Eintritt Berufstätigkeit (Ziel)	2.82/.49	2.84/.46	2.59/.62	2.74/.50	F(3,1472)=9.02**
Eintritt Berufstätigkeit (Stand)	2.74/.55	1.99/.83	1.20/.47	1.59/.76	F(3,1469)=43.96**
unabhängiger Haushalt (Ziel)	2.61/.63	2.53/.65	2.57/.67	2.59/.76	F(3,1461)=11.45**
unabhängiger Haushalt (Stand)	1.34/.65	1.11/.42	1.12/.44	1.40/.77	F(3,1472)=.151
Familie haben (Ziel)	2.46/.71	2.45/.71	2.42/.68	2.45/.76	F(3,1470)=10.1**
Familie haben (Stand)	1.30/.64	1.11/.43	1.10/.41	1.35/.70	F(3,1472)=12.2**
<b>Dimensionen von „Emerging Adulthood“</b>					
Identity Exploration	3.65/.82	3.70/.83	3.98/.78	3.62/.89	F(3,1471)=12.19***
Possibilities	3.75/.67	3.77/.61	3.96/.65	3.72/.80	F(3,1465)=7.87***
Negativity/Instability	3.44/.80	3.54/.88	3.65/.79	3.57/.94	F(3,1470)=4.34*
Other-focused	3.07/.87	2.91/.84	2.37/.78	2.96/.90	F(3,1471)=48.96***
Self-focused	3.56/.63	3.63/.76	3.72/.63	3.53/.81	F(3,1470)=4.02*
Feeling „In-between“	2.58/1.32	3.29/1.21	3.18/1.31	2.83/1.55	F(3,1465)=14.24***

\*p < .05.; \*\*p < .01.; \*\*\*p < .001.

Diejenigen, die sich eher erwachsen fühlen, sind weniger selbstfokussiert und in ihre Partnerbeziehungen schon fester gebunden.

### 3.3 „Alte Ziele“ und die Zunahme an Entwicklungsdruck

Vor einigen Jahrzehnten wurden für das junge Erwachsenenalter (18 bis 30 Jahre) drei wichtige Entwicklungsaufgaben von *Havighurst* (1956) als relevant erachtet, nämlich die Etablierung eines eigenen Haushalts, die Entwicklung fester Partnerschaften und der Einstieg in den Beruf. Das streben junge Leute auch heute noch an (*Seiffge-Krenke/Gelhaar 2006*), aber die Zeiten bis zur Erreichung dieser Ziele haben sich stark ausgedehnt. In un-

serer eigenen Längsschnittstudie, in der wir Familien jährlich untersuchten, und zwar vom 14. Lebensjahr der Kinder bis zu deren 30. Lebensjahr, ist sehr deutlich, dass der Auszug aus dem Elternhaus in den Altersstufen 21 bis 25 stark ansteigt (von 54% auf 81%), dass aber auch ein relativ großer Prozentsatz spät oder gar nicht auszieht. Während des gleichen Zeitraums waren die jungen Leute sehr engagiert in Partnerschaften, so etwa waren im Alter von 20 bis 25 Jahren zwischen 56 und 67 Prozent in Partnerschaften. Im Alter von 25 Jahren haben erst 17 Prozent gearbeitet, 40 Prozent waren noch in der Lehre und 43 Prozent studierten (*Seiffge-Krenke* 2016).

Es ist erstaunlich, dass sich junge Leute auch heute noch am Konzept der Entwicklungsaufgaben von *Havighurst* (1956) orientieren. Über 60 Jahre danach lässt sich bei jungen Erwachsenen in Deutschland (*Seiffge-Krenke/Gelhaar* 2006; *Seiffge-Krenke/Gelhaar* 2008) nachweisen, dass sie die Entwicklungsaufgaben des Auszugs aus dem Elternhaus, die endgültige Autonomie von den Eltern, den Übergang in die Berufstätigkeit sowie die Etablierung stabiler Partnerschaften immer noch als zentrale Ziele beschreiben, die allerdings sehr viel schwerer zu erreichen seien als Dekaden zuvor. Lediglich die Entwicklungsaufgabe der Elternschaft hat gegenüber früheren Dekaden deutlich als Entwicklungsziel an Bedeutung verloren.

In der erwähnten Studie in Ost- und Westdeutschland waren die angestrebten Ziele in allen Gruppen (Berufstätige, in Ausbildung befindliche, Studierende, Arbeitslose) einheitlich hoch, auch bei Arbeitslosen, dagegen der Entwicklungsstand sehr niedrig (vgl. Tabelle 1). Da der Entwicklungsstand in allen Entwicklungsaufgaben recht niedrig ist, aber die Ziele hochgesteckt sind, ist ein erheblicher Entwicklungsdruck entstanden, der übrigens in Ost- und Westdeutschland gleich hoch war. Herausragend ist der sehr geringe Entwicklungsstand der Studierenden in Bezug auf finanzielle Unabhängigkeit, das Erreichen einer festen Partnerschaft und Zusammenleben mit dem Partner sowie den Eintritt in die Berufstätigkeit. Damit sind die Studierenden prototypisch diejenigen, die noch explorieren, sich nicht festlegen wollen, finanziell abhängig bleiben. Jedoch weisen sie mit ähnlichen Entwicklungszielen wie die anderen Gruppen einen vergleichsweise hohen Entwicklungsdruck auf.

In weiteren Studien erwies sich eine hohe Entwicklungsnorm (zukünftig intendierte Entwicklungsziele) in bestimmten alterstypischen Entwicklungsaufgaben als „Motor“ für die Weiterentwicklung (*Seiffge-Krenke/Kiuru/Nurmi* 2009). Die Auswertung des Längsschnitts wird nun zeigen, ob Studenten – relativ zu den anderen untersuchten Gruppen – auf Grund des größten Entwicklungsdrucks auch die rascheste Entwicklungsprogression machen. Es ist aber auch möglich – auch dazu gibt es Belege aus früheren Studien –, dass die Entwicklungsnorm an den (geringen) Entwicklungsstand angepasst wird (Adjustierungshypothese), in dem z.B. Personen, die keinen Partner/Beruf haben, angeben, dass es ihnen in Zukunft nicht so wichtig ist, partnerschaftlich gebunden zu sein bzw. einen Beruf zu haben (*Skaletz/Seiffge-Krenke* 2010).

Zusammengenommen lassen sich alle von *Arnett* (2004) als typisch erachteten Merkmale empirisch bei Berufstätigen, in der Lehre befindlichen und Arbeitslosen nachweisen, sind aber am ausgeprägtesten bei Studierenden (*Seiffge-Krenke* 2017). Die gleichaltrigen Berufstätigen sind deutlich weniger selbstfokussiert, explorieren deutlich weniger, fühlen sich eher erwachsen und sind schon viel stärker auf andere bezogen.

Wir wollen uns nun im Folgenden verstärkt mit der psychoanalytischen Theorie der Identitätsentwicklung von *Erikson* und den in den letzten Jahrzehnten empirisch gefundenen starken Veränderungen in diesem Bereich beschäftigen, die u.a. Anlass von *Arnett*

waren, diesem Punkt in seinen Merkmalen für die Entwicklungsphase „emerging adulthood“ eine so herausragende Stellung zuzuweisen. Des Weiteren wollen wir die psychoanalytische Theorie von *Blos* heranziehen, der in den Altersstufen der späten Adoleszenz und des jungen Erwachsenenalters eine Konzeption vorgelegt hat, die einige Merkmale, die wir heute als typisch und „normal“ für junge Erwachsene halten, doch eher in den Bereich des klinisch Auffälligen einordnet.

#### 4 Die Identitätsentwicklung im Jugendalter nach *Erikson*: Schlüsselstellung im Lebenslauf

Für *Erikson* (1968) war die Identitätsentwicklung noch zentral in der Adoleszenz angesiedelt. Die empirischen Studien der letzten Jahre zeigen dagegen ein deutlich anderes Bild, aber auch, dass sich einige der Prämissen von *Erikson* bestätigt haben. Ich werde zunächst auf die Konzeption von *Erikson* eingehen, ehe die veränderte Identitätsentwicklung, wie sie in empirischen Befunden der letzten Jahrzehnte dokumentiert wurde, dargestellt wird.

*Erikson* veröffentlichte sein berühmt gewordenes Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung vor 70 Jahren. Es untergliederte die Entwicklung des Menschen von seiner Geburt an bis zum Tod in acht Phasen. Die Identitätsentwicklung ist dabei zentraler Motor für die Veränderungen in den darauffolgenden Phasen. Auf die Phase 5: *Ich-Identität vs. Ich-Identitätsdiffusion* (Jugendalter) folgt Phase 6: *Intimität vs. Isolation* (frühes Erwachsenenalter), das heißt die Identitätsentwicklung ist direkte Voraussetzung für reife Partnerbeziehungen. Wird die Stufe 5 erfolgreich gemeistert, ist der junge Erwachsene fähig zur Liebe. Damit meint *Erikson* die Fähigkeit, Unterschiede und Widersprüche in den Hintergrund treten zu lassen. An diese Phase schließt sich Phase 7: *Generativität vs. Stagnation und Selbstabsorption* (Erwachsenalter). Generativität bedeutet, sich um zukünftige Generationen zu kümmern oder Kinder großzuziehen (Conzen, 2002). Kritisch ist zu bemerken, dass die Vorstellungen der persönlichen Reife etwas Normatives haben und stark am Familienzyklus orientiert sind. Die Stufenfolge ist für *Erikson* unumkehrbar. Die vorangegangenen Phasen bilden somit das Fundament für die kommenden Phasen und angesammelte Erfahrungen werden verwendet, um die Krisen der höheren Lebensalter zu verarbeiten.

Die Krise, die nach *Erikson* das Jugendalter charakterisiert, war zwischen den Polen *Identitätssynthese* (d.h. der Integration von früheren Identitätsaspekten und Identifikationen aus der Kindheit) und *Identitätskonfusion* (der Unfähigkeit, das Ganze zu einer kohärenten Identität zu integrieren) angesiedelt. Sie ist dadurch charakterisiert, dass der junge Mensch das, was er bisher von den Eltern unhinterfragt übernommen hat, z.B. politische, religiöse oder sexuelle Orientierung, in Zweifel zieht. *Erikson* unterstreicht, dass die Identitätsentwicklung im Jugendalter nicht einfach die Summe der Kindheitsidentifikationen darstellt, sondern ein Integrationsprozess einsetzt von alten und neuen Identifikationen und Fragmenten, wobei die Identifizierungen mit den Eltern überprüft und neue Identifizierungen mit anderen (Erwachsenen, Freunden, romantischen Partnern) entwickelt werden. Dieser Prozess ist krisenreich und gefährlich, deshalb gab es schon zu allen Zeiten und in allen Gesellschaften institutionalisierte psychosoziale Schonzeiten oder Aufschübe, in denen junge Menschen die Möglichkeit der Selbstfindung ausprobieren konnten. Diese »Schonfrist« ist inzwischen besonders ausgedehnt worden.

Die Arbeiten *Eriksons* (1959, 1968, 1983) sind insofern innovativ, als er in Absetzung von den frühen psychoanalytischen Ansätzen von *Sigmund* und *Anna Freud* das Phänomen der Adoleszenz nicht nur durch eine Zunahme der Triebimpulse begründet, sondern es als eine psychosoziale Notwendigkeit darstellt, die wesentlich zur Integration des Individuums in die Gesellschaft beiträgt. Die Adoleszenz hat eine Schlüsselstellung im Lebenslauf inne als entscheidende Phase, von der aus reife Partnerbeziehungen und später gegebenenfalls Elternschaft möglich ist. Der Zeitpunkt des Zusammenbruchs, der Indikator für eine Identitätsdiffusion, ist oftmals zeitlich später zu bemerken, wenn etwa neue Anforderungen (der nächsten Phase) auf den Jugendlichen zukommen, also etwa Berufswahl, Intimität mit einem Partner oder Sonstiges. *Erikson* weist darauf hin, dass Personen mit einer Identitätsdiffusion auch an einer Störung der Leistungsfähigkeit leiden. *Erikson* postuliert, dass Jugendliche eines Moratoriums bedürfen, in dem sie all dieses ausprobieren, bevor sie als junge Erwachsene endgültig eine spezialisierte Arbeit aufnehmen können und zur »echten Intimität« fähig sind (*Erikson* 1968). Damit nähert sich *Erikson* sehr stark an Befunde an, die in der Entwicklungspsychologie, u.a. auf der Grundlage umfangreicher Studien, gegenwärtig bekannt sind. Tatsächlich ließ sich beispielsweise die große Bedeutung einer reifen Identität für die Entwicklung von qualitativ anspruchsvollen Partnerbeziehungen („Intimität“) nachweisen (*Seiffge-Krenke/Beyers* 2016).

## 5 Veränderte Identitätsentwicklung als Prototyp für Veränderungen im jungen Erwachsenenalter: Empirische Belege

Auf der Basis der Identitätstheorie von *Erikson* entwickelten sich zahlreiche Ansätze zur empirischen Überprüfung, von denen der von *Marcia* der bekannteste ist. Zentral für seinen Ansatz sind die beiden Komponenten *Exploration* (in verschiedenen Identitätsbereichen) und *Commitment* (Festlegung in Richtung auf eine bestimmte Identitätsfacette in diesen Bereichen). Die Statusdiagnostik nach *Marcia* (1966) unterscheidet vier verschiedene Identitätsstatus, die sich aus verschiedenen Mischungsverhältnissen von Exploration und Commitment ergeben. Jungen Leuten, die eine Phase des Ausprobierens durchlaufen und sich dann hinterher beispielsweise zu beruflichem Engagement in einem bestimmten Bereich entschließen, wurde von ihm eine *Achieved Identity* (erarbeitete Identität) zugeschrieben. Eine andere Gruppe, die sehr stark exploriert, sich aber nicht festlegen möchte, befand sich seiner Meinung nach im *Moratorium*. Eine dritte Gruppe exploriert kaum, sondern legt sich relativ schnell und ohne nach Alternativen zu suchen, häufig auf einen Beruf, der schon im Elternhaus vertreten war, fest (*Foreclosure*). Eine vierte Gruppe schließlich, der eine *diffuse Identität* zugesprochen wurde, exploriert nicht, und kann sich auch auf nichts festlegen. Es ist interessant zu sehen, dass sich über die Jahrzehnte in weiteren Forschungen eine immer stärkere Ausdifferenzierung der ursprünglichen Konzepte von Exploration und Commitment ergeben haben. Dies verweist auf den starken Einfluss des sich verändernden Entwicklungskontext, denn seit den Konzeptionen von *Erikson* und *Marcia* sind 70 bzw. 60 Jahre vergangen.

Die vielen Studien, die zum Identitätsparadigma in Nordamerika und Europa durchgeführt wurden, zeigten, dass die Identitätsentwicklung nur sehr langsam voranschreitet, wobei die Exploration gesellschaftlich und familiär stark unterstützt wird. Die Meta-Analyse von *Kroger, Martinussen* und *Marcia* (2010), die 650 Studien mit der Marcia-

Identitätsstatus-Diagnostik einschloss, fand bei den 18-Jährigen erst bei 17 Prozent eine *erarbeitete Identität*; ein erheblich größerer Prozentsatz befindet sich im *Moratorium* oder einem *diffusen* Stadium der Identität. Das *Foreclosure Stadium* war nicht sehr häufig vertreten, weil es eine frühe Festlegung erfordert, wie sie beispielsweise bei Jugendlichen oder jungen Erwachsenen mit körperlichen Erkrankungen notwendig wird. In meinen eigenen Studien fand ich folgende Verteilung im Alter von 24 Jahren: Während 36 Prozent der gesunden jungen Erwachsenen das *Foreclosure Stadium* erreicht hatten, waren es bei an Diabetes erkrankten 51 Prozent (Seiffge-Krenke 2010). Dies unterstreicht, wie sehr Kontextbedingungen und persönliche Fähigkeiten und Möglichkeiten Einfluss auf das nehmen, was an Identitätsentwicklung möglich ist.

Die Meta-Analyse von Kroger, Martinussen und Marcia zeigt ein Fortschreiten mit dem Alter: 34 Prozent der jungen Erwachsenen im Alter von 22 Jahren weisen eine reife Identität auf (Commitment nach ausreichender Exploration); bei den über 30-Jährigen weisen 47 Prozent eine reife Identität auf. Dies verdeutlicht, dass dieser Prozess noch lange nicht abgeschlossen ist. Auf der Basis von Längsschnittstudien konnten Kroger, Martinussen und Marcia (2010) des Weiteren nachweisen, dass Progression zweimal so wahrscheinlich ist wie Regression. Aus den Stadien des Moratoriums bzw. der Diffusion entwickelten sich also in den Folgejahren andere, zumeist „achieved“ Formen der Identität. Zugleich nahmen im Vergleich zu früheren Jahrzehnten die Prozentsätze von jungen Leuten ab, die gegenwärtig noch eine *foreclosure identity*, also eine ohne Exploration übernommene Identität, aufweisen.

## 6 Die Konzeption von *Peter Blos*: Postadoleszenz oder pathologisch prolongierte Adoleszenz?

Zu den umfassendsten psychodynamischen Arbeiten über die Adoleszenz zählt das 1962 in den USA (1973 in deutscher Sprache) erschienene Buch von *Peter Blos*, das mehrere deutsche Auflagen durchlief (zuletzt 2015, 9. Auflage). *Blos*, ein enger Weggefährte von *Erikson* aus Karlsruhe bzw. Wiener Tagen, versucht, den Übergang von der Kindheit zum Erwachsenenalter durch Differenzierung in fünf Phasen der psychosozialen Entwicklung überschaubarer zu machen. Er gliedert die Adoleszenz in verschiedene Teilphasen wie die Präadoleszenz, die Frühadoleszenz und die mittlere Adoleszenz mit jeweils spezifischen Aufgaben. Für uns besonders interessant sind die letzten beiden Phasen:

- *Spätadoleszenz: Irreversible sexuelle Einstellung, Aufschubmanöver*. Die Spätadoleszenz (etwa 18 bis 20 Jahre) ist eine Phase der Konsolidierung, in der es zu einer Stabilisierung der Ich-Funktionen kommt, zu einer einheitlichen Identität, verbunden mit einer stabilen Selbstdarstellung. In dieser Phase wird eine konstante Objektbesetzung sowie eine irreversible sexuelle Einstellung (vorzugsweise verbunden mit einem genitalen Primat) erreicht. Es ist zugleich eine Phase relativer Reife, denn der Jugendliche bemüht sich um die Ausarbeitung eines einheitlichen Ichs. Wir wissen über den Weg der Persönlichkeitskonsolidierung allerdings noch recht wenig, da, wie *Blos* (2015, S. 152) ausführt, »Integration eben leiser vor sich geht als Desintegration«. Dass im Alter von 18 bis 20 Jahren eine Sexualwahl getroffen ist, wird auch daran deutlich, dass Homosexuelle sich ab diesem Zeitpunkt als permanent homosexuell betrachten (*Blos* 2015).

- *Postadoleszenz: Konsolidierung, Experimentieren, Aussöhnung mit den Eltern.* Die Postadoleszenz (21 bis 25 Jahre) stellt eine Übergangsperiode zwischen Adoleszenz und Erwachsenensein dar. Es kommt zu einer Konsolidierung sozialer Rollen und der Berufswahl bzw. dem Abschluss der Berufsausbildung. Die emotionale Entwicklung ist allerdings keineswegs zum Abschluss gekommen. Dies sieht man an dem typischen Verhalten des postadoleszenten *Experimentierens* im Bereich von Sexualität, mit potentiellen Liebesobjekten, mit neuen Lebensformen. Im Gegensatz zur Spätadoleszenz ist wichtig, dass die Ziele schließlich in Form von dauerhaften Bindungen, Rollen oder einer dauerhaften Berufswahl umgesetzt werden können.

In einer weiteren Arbeit beschreibt *Blos* (1954) die Aufschubmanöver, die Jugendliche in der *prolongierten Adoleszenz* unternehmen. Angesichts der heutigen Verlängerung und Ausdehnung, wie sie in der neuen Entwicklungsphase des „emerging adulthood“ (*Seiffge-Krenke* 2019) beschrieben wird, ist das eine interessante Perspektive. Therapeutische Implikationen hat dieses Verharren in einer Entwicklungsposition erst, wenn eine bestimmte Toleranzgrenze überschritten wird und die Unfähigkeit zur Lösung der elterlichen Bindung ursächlich mit pathologischen Fixierungen zusammenhängt. Die Ausbildung einer *historischen Kontinuität des Ichs* ist eine besondere Leistung dieses Entwicklungsabschnittes, in dem junge Leute verstehen, dass »man wohl nur eine Zukunft haben kann, wenn man auch eine Vergangenheit hat« (*Blos* 2015, S. 155).

Es ist aber anzumerken, dass in diesem Entwicklungsabschnitt zugleich psychische Erkrankungen in ein manifestes Stadium eintreten und eine besorgniserregend hohe Sterblichkeitsrate (aufgrund von Unfällen und Suiziden) vorliegt. Ein weiterer wichtiger Aspekt der Postadoleszenz liegt in dem Bemühen, mit den Eltern auf Distanz ins Reine zu kommen. Darunter versteht *Blos* (2015) die Aussöhnung mit den elterlichen Interessen und Haltungen bzw. mit dem gleichgeschlechtlichen Eltern-Imago. Wie schon deutlich wurde, ist der Übergang von der Spät- zur Postadoleszenz fließend. *Erikson* (1956) umgreift sogar beide Phasen in seiner Formulierung des psychosozialen Moratoriums: Der Jugendliche experimentiert und ist – bei gewissen Erwachsenenvorrechten – von Erwachsenenpflichten noch entbunden, genießt also ein Stück Freiraum.

## 7 Was ist neu? Vom Privileg für wenige zur Möglichkeit für (fast) alle

Die empirischen Belege, die wir in diesem Beitrag vorgestellt haben und die eine Verlängerung der Schul- und Ausbildungszeiten, den späteren Eintritt in Beruf und Elternschaft für einen erheblichen Prozentsatz der jungen Leute verdeutlichen, zeigen insgesamt, dass wir umdenken müssen. Es ist nicht länger sinnvoll, von einer pathologisch prolongierten Adoleszenz zu sprechen, wie sie *Peter Blos* (1967/2015) beschrieben hat für junge Leute in den 1960- und 1970er Jahren, als es kürzere Ausbildungszeiten und Vollbeschäftigung gab und Möglichkeiten des vorehelichen Zusammenlebens tabuisiert waren.

Die in den letzten Jahren eingetretenen gesellschaftlichen Veränderungen, mit ihren verlängerten Schul- und Ausbildungszeiten und einer gesellschaftlichen Unterstützung von Exploration, etwa durch Stipendien und Fördergelder, durch die Möglichkeiten der Absolvierung von Ausbildungen und Studiengängen in anderen Ländern bei finanzieller Absicherung, haben gegenwärtig zu einer normative Phase des „emerging adulthood“

(Arnett 2004) geführt, in der sich der Zustand zwischen noch nicht erwachsen sein und Privilegien und Kindheitsvorrechte genießen bis in die Endzwanziger hinein verschiebt. Auch die elterlichen Erziehungshaltungen haben sich sehr gewandelt. Eltern unterstützen ihre Kinder nachhaltig, ja oftmals sogar bis weit in das Erwachsensein praktisch und emotional (Seiffge-Krenke/Escher 2018), teilweise weil diese Kinder inzwischen für den Selbstwert der Eltern so wichtig geworden sind. Man hat erhebliche Separationsängste bei Eltern von Jugendlichen und jungen Erwachsenen gefunden (Kins u.a. 2011).

Die verlängerte, qualitativ veränderte Identitätsentwicklung ist heute eine normative Entwicklung geworden. Die Adoleszenz nimmt zwar nach wie vor eine Schlüsselstellung in diesem Prozess ein, aber die Identitätsentwicklung kann keineswegs, wie noch von Erikson postuliert, als abgeschlossen gelten. Die vorgestellten empirischen Befunde haben auch klargestellt, dass eine aktive Exploration normativ ist und keinesfalls als pathologisch anzusehen ist und in welchem Umfang die jungen Leute ihre Entwicklung vorantreiben.

Man mag die Frage aufwerfen, ob die Entstehung der Phase „emerging adulthood“, die sich zwischen die Phase des Jugendalters und dem Erwachsenenalter geschoben hat und die inzwischen im Selbsterleben der jungen Leute in vielen Studien international, so auch in Deutschland, gefunden wurden, tatsächlich etwas Neues ist, oder ob sie nicht schon immer existierte, und zwar für die privilegierte Oberschicht. Es gibt viele Beispiele dafür, dass es immer schon Personen gegeben hat, die die Zeit zum Erwachsenwerden ausgedehnt haben und sich lange erlauben konnten, frei von beruflichen und finanziellen Verpflichtungen ihre Entwicklung voranzutreiben. Es ist natürlich kein Zufall, dass diese Biographien fast immer Männerschicksale sind – z.B. *Marcel Proust* oder *Aby Warburg* (Seiffge-Krenke 2012). Eine verlängerte Identitätsentwicklung bis weit ins Erwachsenenalter hinein mit einem verzögerten Auszug, größerer Exploration im Bereich von Beruf und Partnerschaft, ist aber nicht mehr länger das Privileg von wenigen Männern, sondern heute eine normative Entwicklung für Jugendliche beider Geschlechter geworden.

Wir haben eine historische Veränderung insofern, als ein früheres männliches Privileg sich verwandelt hat in eine Chance für viele. Auch heute noch erfolgen für junge Leute der bildungsfernen Schichten die Transitionen in einem kürzeren Zeitraum, sie müssen früher Verantwortung übernommen, ihnen bleibt weniger Zeit für die Exploration verschiedener Identitätsentwürfe – das müssen wir auch bedenken. Dennoch trifft zu, dass heute in der Gänze mehr junge Leute die Möglichkeiten für „exploration and fun“ haben, wie Arnett es nennt, aufgrund von höherer wirtschaftlicher Stabilität und finanzieller Unterstützung durch Eltern oder Staat. Die *Shell-Studie* (2015) zeigt eindeutig an einer sehr großen Gruppe von deutschen Befragten der Altersstufen bis 24 Jahre, dass ihnen Spaß sehr wichtig ist, auf der anderen Seite aber viel getan wird zur Abwendung der potentiell drohenden Arbeitslosigkeit und das die beruflichen und partnerschaftlichen Ziele mit gleicher Ernsthaftigkeit und Wertigkeit angestrebt werden.

## 8 Abschließende Bemerkungen: Narzisstische Integration und die Bedeutung der Bindung für die weitere Entwicklung

Es wurde aufgezeigt, was sich in der Selbst- und Identitätsentwicklung Jugendlicher und junger Erwachsener im Vergleich zu früher geändert hat und welche familienpsychologi-

schen, aber auch gesamtgesellschaftlichen Ursachen dafür zu benennen sind. Dass die Stabilisierung bzw. strukturelle Festigung des Selbst heute länger braucht als noch in vergangenen Dekaden, zeigen Forschungsbefunde in vielen Industrieländern, so auch in Deutschland, auf (Seiffge-Krenke 2019). Sie verdeutlichen eine gewisse Universalität der Charakteristiken sowie Folgen für die psychische Gesundheit (Escher/Seiffge-Krenke 2017), die sich keineswegs nur auf eine Zunahme narzisstischer Störungen beschränken, sondern ein breites Spektrum von psychischen Störungen umfassen.

Vom psychoanalytischen Standpunkt aus ist insbesondere die Integration und Bearbeitung narzisstischer Phänomene von Bedeutung. Kohut (1971), der sich besonders um eine Integration von normalen und pathologischen Phänomenen des Narzissmus bemühte, vertrat die Auffassung, dass die narzisstische Libido solche Objekte besetzt, die als Erweiterung des Selbst erfahren werden; das wurde von ihm als Selbstobjekte bezeichnet. Kohut hat eine eigene Entwicklungslinie des Narzissmus (bzw. des Selbst und seiner Selbstobjekte) unabhängig von der Trieb- und Objektbeziehungsentwicklung konzipiert und beschrieben, dass die Selbstliebe neben der Objektliebe bestehen bleibt. Im Verlauf der Konsolidierung des Selbst treten Verschmelzungsbedürfnisse in den Hintergrund, es bleiben aber Bedürfnisse nach Spiegelung, Idealisierung sowie Gleichheit recht lange erhalten.

Die entwicklungspsychologische Forschung konnte in der Tat die idealisierenden, narzisstisch getönten Freundschaftsbeziehungen und Partnerbeziehungen (Seiffge-Krenke 2015a, 2015b) belegen. Der extreme Selbstfokus wurde bei der Untersuchung normaler, nicht klinisch auffälliger junger Leute in vielen Industrieländern, darunter auch Deutschland (Seiffge-Krenke u.a. 2018, Seiffge-Krenke 2019) gefunden. Ein enormer Selbstbezug wurde jüngst bei Schülern von erziehungswissenschaftlicher Seite (Labede 2020) notiert. Aber auch von entwicklungspsychologischer Seite wurde der starke Selbstfokus der jungen Leute mit Veränderungen in einem narzisstischen Zeitalter (Seiffge-Krenke 2020) in Verbindung gebracht. Sich im Spiegel der anderen sehen und erleben schafft Kohärenz und hier haben die neuen Medien eine wichtige Funktion, die man durchaus auch kritisch sehen muss (Seiffge-Krenke 2020).

Erikson, dessen Konzeption diesem Beitrag zugrunde liegt, hatte meiner Ansicht nach recht: Auch wenn die Identitätsentwicklung prinzipiell ein lebenslanger Prozess ist, kommt der Adoleszenz diesbezüglich doch eine besondere Bedeutung zu. Heute verorten wir die Identitätsentwicklung keineswegs deshalb zentral in der Adoleszenz, weil wir sie, wie Erikson als in der Adoleszenz weitgehend abgeschlossen halten, sondern deshalb, weil es keinen Lebensabschnitt gibt, in dem so viele sozial-kognitive Lernprozesse in schneller Folge durchlaufen werden, die für die Entwicklung der Identität aus Beziehungen wichtig sind und die dann ihre Fortsetzung im „emerging adulthood“ finden. Wir konnten hier aus Platzgründen nicht auf den entscheidenden Zusammenhang zwischen Entwicklung der Identität und nahen Beziehungen eingehen (Seiffge-Krenke 2015c). Es muss aber hervorgehoben werden, das bei allen wichtigen Entwicklungsschritten, dem Auszug aus dem Elternhaus (Seiffge-Krenke 2020; von Irmer/Seiffge-Krenke 2008), der Neukonzeptualisierung der Identität (Seiffge-Krenke 2020), und der Entwicklung von Partnerbeziehungen (Seiffge-Krenke/Beyers 2016), die Bindung eine herausragende Rolle spielt.

In diesem Zusammenhang müssen wir auch die Diversität beachten: Das Moratorium ist nicht für alle möglich, weil die finanzielle Unterstützung für eine sorglose Exploration fehlt. Gerade junge Leute aus niedrigeren Bildungsschichten haben oft besonders viele

Belastungen zu verarbeiten und verfügen zugleich über weniger Ressourcen, die ihnen dabei behilflich sein können. Allerdings ist auch darauf hinzuweisen, dass zu breite Exploration im Sinne von diffuser Identität und ruminativer Exploration problematisch ist, und dass selbst Commitment ein Prozess ist, für die Unterstützung durch bedeutsame Andere, sinnvoll ist. Deutlich wurde auch in dem bislang Dargestellten, dass trotz des verlängerten Überganges aus der Sicht der jungen Erwachsenen die Zielsetzungen und gesellschaftlichen Erwartungen internalisiert sind und einen gewissen Entwicklungsdruck ausüben (Seiffge-Krenke/Gelhaar 2006), auch wenn der reale Entwicklungsstand noch sehr gering ist und es noch lange dauert, bis die Identitätswürfe realisiert werden können. Dass die Realisierung eines Identitätswurfs nicht nur ein individuelles Problem ist, sondern der Entwicklungskontext hier Möglichkeiten oder Risiken bereit hält (Seiffge-Krenke 2020), sollte ebenfalls bedacht werden.

## Literatur

- Arnett, J. J. (2004): *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties.* – New York.
- Arnett, J. J. (2016) (Hrsg.): *The Oxford handbook of emerging adulthood.* – New York.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): *Bildung in Deutschland 2010.* – Bielefeld.
- Blos, P. (1954): *Prolonged adolescence: the formulation of a syndrome and its therapeutic implications.* *American Journal of Orthopsychiatry*, 24, S. 733-742.  
<https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1954.tb06143.x>
- Blos, P. (2015): *Adoleszenz. Eine psychoanalytische Interpretation.* – Stuttgart.
- Conzen, P. (2002): *Wer sich nicht sorgt, stagniert. Zum 100. Geburtstag von Erik H. Erikson.* *Forum Psychoanalyse*, 18, S. 156-175. <https://doi.org/10.1007/s00451-002-0125-2>
- Erikson, E. H. (1959): *Identity and the life cycle.* – New York.
- Erikson, E. H. (1968): *Identity, youth and crisis.* – New York.
- Erikson, E. H. (1983): *Der Lebenszyklus und die neue Identität der Menschheit. Erik H. Erikson im Gespräch.* *Psychologie Heute*, 12, S. 28-41.
- Escher, F./Seiffge-Krenke, I. (2017): *Welchen Einfluss haben Identitätsstress, problematische Bewältigungsstile und dysfunktionales mütterliches Verhalten auf die Symptombelastung von normalen und klinisch auffälligen Heranwachsenden?* *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 65, S. 1-10. <https://doi.org/10.1024/1661-4747/a000324>
- Havighurst, R. J. (1956): *Developmental tasks and education.* *The School Review* 64, S. 215-232. <https://doi.org/10.1086/442319>
- Kins, E./Soenens, B./Beyers, W. (2011): *“Why do they have to grow up so fast?” Parental separation anxiety and emerging adults' pathology of separation-individuation.* *Journal of Clinical Psychology*, 67, S. 647-664. <https://doi.org/10.1002/jclp.20786>
- Kohut, H. (1971): *Narzissmus. Eine Theorie der psychoanalytischen Behandlung narzisstischer Persönlichkeitsstörungen.* – Frankfurt a.M.
- Kroger, J./Martinussen, M./Marcia, J. E. (2010): *Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis.* *Journal of Adolescence*, 33, S. 683-698. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.11.002>
- Labede, J. (2020): *Bildungsbiographische Diskontinuitäten. Zur Krisenförmigkeit von Schulformwechseln in der Adoleszenz.* – Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26651-6>
- Manago, A. M./Taylor, T./Greenfield, P. M. (2012): *Me and My 400 Friends: The Anatomy of College Students' Facebook Networks, Their Communication Patterns, and Well-Being.* *Developmental Psychology*. <https://doi.org/10.1037/a0026338>
- Marcia, J. E. (1966): *Development and validation of ego-identity status.* *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, S. 551-558.

- Seiffge-Krenke, I. (2010): Erwachsen? Noch lange nicht! Heutige Herausforderungen an chronisch kranke Jugendliche, junge Erwachsene, ihre Eltern und Ärzte. – Zürich.
- Seiffge-Krenke, I. (2012): Therapieziel Identität: Veränderte Beziehungen, Krankheitsbilder. – Freiburg i.B.
- Seiffge-Krenke, I. (2015a): Jungen und Freundschaft. In: *Blomberg, C./Neuber, N.* (Hrsg.): Männliche Selbstvergewisserung im Sport. – Wiesbaden, S. 61-76.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-06247-7\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-06247-7_3)
- Seiffge-Krenke, I. (2015b): Identität, Körper und Weiblichkeit in Jugendtagebüchern unter spezieller Berücksichtigung der Tagebücher Karen Horneys. *Analytische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie*, 165, S. 29-48.
- Seiffge-Krenke, I. (2015c): Identität und Beziehungen. Therapeutische Konsequenzen der veränderten Identitätsentwicklung bei Jugendlichen. In: *Walz-Pawlita, S./Unruh, B./Janta, B.* (Hrsg.): Identitäten. – Gießen, S. 55-70.
- Seiffge-Krenke, I. (2016): Leaving home: Antecedents, consequences and cultural patterns. In: *Arnett, J. J.* (Hrsg.): *The Oxford handbook of emerging adulthood*. – New York, S. 177-190.
- Seiffge-Krenke, I. (2017): Studierende als Prototyp der „emerging adults“. Verzögerte Identitätsentwicklung, Entwicklungsdruck und hohe Symptombelastung. *Psychotherapeut*, 62, S. 403-410.  
<https://doi.org/10.1007/s00278-017-0216-6>
- Seiffge-Krenke, I. (2019): Die neue Entwicklungsphase des „emerging adulthood“ Typische Störungen und Entwicklungsrisiken und Ansätze der psychotherapeutischen Versorgung. *Psychodynamische Psychotherapie*, 3, S. 176-192.
- Seiffge-Krenke, I. (2020): Auf der Suche nach dem neuen Ich: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. – Stuttgart.
- Seiffge-Krenke, I./Persike, M./Tantaros, S./Saravia, J. C./Öncü, B./Cavdar, D./Perchec, C./Glogowska, K./Rohail, I. (2018): Psychopathologie bei jungen Erwachsenen aus sieben Ländern: Einfluss identitätsbezogener Risikofaktoren. *Psychotherapeut*, 64, S. 143-152.  
<https://doi.org/10.1007/s00278-018-0319-8>
- Seiffge-Krenke, I./Escher, F. J. (2018): Was ist noch „normal“? Mütterliches Erziehungsverhalten als Puffer und Risikofaktor für das Auftreten von psychischen Störungen und Identitätsdiffusion. *Psychosom Med Psychother*, 64, S. 128-143.
- Seiffge-Krenke, I./Gelhaar, T. (2006): Entwicklungsregulation im jungen Erwachsenenalter: Zwischen Partnerschaft, Berufseinstieg und der Gründung eines eigenen Haushalts. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38, S. 18-31.  
<https://doi.org/10.1026/0049-8637.38.1.18>
- Seiffge-Krenke, I./Gelhaar, T. (2008): Does successful attainment of developmental tasks lead to happiness and success in later developmental tasks? A test of Havighurst's (1948) theses. *Journal of Adolescence*, 31, S. 33-52. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.04.002>
- Seiffge-Krenke, I./Haid, M.-L. (2012): Identity development in German emerging adults: Not an easy task. In: *Schwartz, S. J.* (Hrsg.): *Identity around the world. New Directions for Child and Adolescent Development*, 138, S. 35-59. <https://doi.org/10.1002/cad.20021>
- Seiffge-Krenke, I./Beyers, W. (2016): Hatte Erikson doch recht? Identität, Bindung und Intimität bei Paaren im jungen Erwachsenenalter. *Psychotherapeut* 61, S. 16-22.
- Seiffge-Krenke, I./Kiuru, N./Nurmi, J.-E. (2009): Adolescents as “producers of their own development”: Correlates and consequences of the importance and attainment of developmental tasks. *European Journal of Developmental Psychology*, 7, S. 479-510.
- Shell-Studie (2015): 17. Jugendstudie. – Frankfurt.
- Shulman, S./Seiffge-Krenke, I./Scharf, M./Boingiu, S. B./Tregubenko, V. (2017). The diversity of romantic pathways during emerging adulthood and their developmental antecedents. *International Journal of Behavioral Development*, 26, S. 1-8.
- Skaletz, C./Seiffge-Krenke, I. (2010): Models of developmental regulation in emerging adulthood and links to symptomatology. In *Shulman, S./Nurmi, J. E.* (Hrsg.): *The role of goals in navigating individual lives during emerging adulthood. New Directions for Child and Adolescent Development*, 130, S. 71-82. <https://doi.org/10.1002/cd.282>

*Statistisches Bundesamt* (2015): Mikrozensus verschiedener Jahrgänge. Fachserie 1. – Wiesbaden.

von Irmer, J./Seiffge-Krenke, I. (2008): Der Einfluss des Familienklimas und der Bindungsrepräsentation auf den Auszug aus dem Elternhaus. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40, S. 69-78. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.40.2.69>

# Jugendlich, erwachsen oder doch „dazwischen“? Die biografische Selbstwahrnehmung junger Menschen im Kontext der Debatte um emerging adulthood

*Anne Berngruber, Nora Gaupp, Christian Lüders*

## **Zusammenfassung**

Nach *Arnett* charakterisiert sich die Eigenständigkeit der Lebensphase „emerging adulthood“ in einem spezifischen subjektiven Empfinden junger Menschen, sich in dieser Zeit weder als „noch“ jugendlich noch als „schon“ erwachsen zu beschreiben, sondern als „dazwischen“. Die Daten des Survey AID:A 2019 bieten die Möglichkeit, die biografische Selbstwahrnehmung für 12- bis 32-Jährige empirisch zu untersuchen. Die Studie kann damit einen Beitrag zur Debatte um „emerging adulthood“ leisten, die bislang vor allem im anglo-amerikanischen Raum geführt wird, seltener im Kontext der Jugendforschung in Deutschland. In dem vorliegenden Beitrag soll in einem ersten Schritt die biografische Selbstwahrnehmung junger Menschen zwischen 12 und 32 Jahren beschrieben werden. In einem zweiten Schritt soll für die Altersgruppe der 18- bis 25-Jährigen die biografische Selbstwahrnehmung auf Zusammenhänge mit verschiedenen soziodemografischen Merkmalen, Merkmalen der Lebenssituation und Ereignissen im Lebenslauf geprüft werden.

*Schlagwörter:* emerging adulthood, biografische Selbstwahrnehmung, soziodemografische Merkmale, private Lebenssituation, biografische Lebensereignisse

*Adolescent, adult or “in-between”? The biographical self-perception of young people in the context of the debate on emerging adulthood*

## **Abstract**

According to *Arnett*, “emerging adulthood” as a phase of life is characterized by a specific subjective feeling of young people, who during this time often describe themselves neither as “still” adolescent nor as “already” adult, but as “in-between”. The data of the AID:A 2019 survey offer the special feature of empirically analyzing the biographical self-perception of 12- to 32-year-olds. The study can thus make a contribution to the debate on “emerging adulthood”, which has so far been conducted primarily in the Anglo-American world, less frequently in the context of youth research in Germany. In the present contribution, the biographical self-perception of young people between 12 and 32 years of age will be described in a first step. In a second step, the biographical self-perception of the age group of 18 to 25-year-olds will be set in relation to various socio-demographic characteristics, features of the life situation and events in the life course.

*Keywords:* emerging adulthood, biographical self-perception, sociodemographic characteristics, life situation, biographical life events

## 1 Einleitung – Die Debatte um emerging adulthood

In der Reflexion auf ihren Gegenstand kommt die Jugendforschung nicht umhin, sich immer wieder die Frage, in welchem Alter die Jugendphase beginnt und in welchem Alter sie endet, zu stellen: Wann werden Kinder zu Jugendlichen und wann Jugendliche zu Erwachsenen? Mit Blick auf mögliche Prozesse gesellschaftlichen Wandels gehört in diesem Kontext auch die Fragestellung dazu, ob sich die Jugendphase im Lebensverlauf zeitlich ausdehnt bzw. bis weit in das dritte Lebensjahrzehnt hinein verlagert.

Diese Themen sind nicht nur für die Jugendforschung essenziell. Die Frage nach den Altersschneidungen der Jugendphase ist auch für die Jugendpolitik und viele andere gesellschaftliche Teil- und Politikbereiche relevant. Denn an einem gesellschaftlichen Verständnis, wann junge Menschen „noch“ jugendlich sind und wann „schon“ erwachsen, orientieren sich jugendpolitische Diskussionen wie etwa aktuell die Debatten um ein soziales Pflichtjahr für alle jungen Menschen oder eine mögliche Herabsetzung des Wahlalters (vgl. *Bundesjugendkuratorium* 2020). Damit hat die Frage nach dem Anfang und – in dem hier anstehenden Zusammenhang – vor allem dem Ende des Jugendalters gegebenenfalls sehr unmittelbare und konkrete Auswirkungen auf die Verselbstständigungsprozesse junger Menschen, indem ihnen die Gesellschaft bestimmte Handlungsmöglichkeiten eröffnet oder verweigert.

Eine eindeutige Abgrenzung der Jugendphase zur Kindheit und zum Erwachsensein erweist sich schon seit Längerem als schwieriges Unterfangen. In der Jugendforschung existiert keine einheitlich verwendete und allgemeingültige Festlegung der zeitlichen Horizonte dieser Lebensphase. Je nach theoretischer und disziplinärer Forschungsperspektive (z.B. entwicklungspsychologisch, lebenslaufsoziologisch) oder auch im Horizont gesetzlicher Vorgaben werden unterschiedliche Altersgrenzen gezogen (vgl. z.B. *Wabnitz* 2017; *Meysen/Schönecker/Wrede* 2020).

Zusätzlich zu der Schwierigkeit, Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter zu definieren und zu differenzieren, kommen Entwicklungen hinzu, die eine eigenständige Lebensphase zwischen Jugend und Erwachsenenalter im Sinne einer Postadoleszenz postulieren. In der deutschsprachigen Diskussion gruppieren sich die Debatten seit Ende der achtziger Jahre um die These der sogenannten Entgrenzung der Jugendphase (*Hornstein* 1985, 1988; *Ferchhoff/Dewe* 2015; *Heinen/Wiezorek/Willems* 2020). Unter dem Etikett der jungen Erwachsenen (vgl. *Müller* 1990; *Marbach/Tölke* 1990; *Lüdke* 2006) wurde diese Debatte bis in die Gegenwart fortgeführt.

Im englischsprachigen Raum ist in diesem Zusammenhang insbesondere das von *Arnett* (2000) formulierte Konzept „emerging adulthood“ zu nennen, was übersetzt so viel bedeutet wie „werdendes Erwachsenenalter“, das mittlerweile auch auf die deutschsprachige Diskussion zurückwirkt – z.B. in Bezug auf das Verständnis von Jugend des 15. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung (*Deutscher Bundestag* 2017). In seiner ursprünglichen Form des Konzepts bezeichnete *Arnett* (2000, S. 469) die Altersspanne von 18 bis 25 Jahren als „emerging adulthood“. In diesem Altersabschnitt seien Personen weder Jugendliche noch Erwachsene, da gerade dann zahlreiche grundlegende Veränderungen passieren und sich viele Möglichkeiten eröffnen:

„Emerging adulthood is a time of life when many different directions remain possible, when little about the future has been decided for certain, when the scope of independent exploration of life’s possibilities is greater for most people than it will be at any other period of the life course“ (*Arnett* 2000, S. 469).

In späteren Publikationen sind die Altersschneidungen nicht mehr so klar, sondern umfassen teilweise die Altersspanne zwischen 18 und 29 Jahren (vgl. z.B. *Arnett* 2015, S. 7). Nach *Arnett* ist für die Lebensphase „emerging adulthood“ konstitutiv, dass junge Menschen eine Vielzahl von Übergängen und biografischen Entscheidungen erleben. Hierzu gehören beispielsweise Übergänge von der Schule in den Beruf oder der Auszug aus dem Elternhaus (vgl. z.B. *Berngruber* 2015). Die Entwicklungsphase „emerging adulthood“ charakterisiert sich nach *Arnett* (2005, S. 235) zudem durch folgende fünf Merkmale: Identitätsentwicklung (age of identity explorations), Unsicherheit (age of instability), Selbstbezogenheit (age of self-focus), Gefühl des Dazwischen-Seins (age of feeling in-between) und Optionsvielfalt (age of possibilities). *Arnett* betont, dass junge Menschen in dieser Lebensphase noch relativ unabhängig von sozialen Rollen und normativen Erwartungen seien. Es handele sich um eine Art Zwischenphase, die Abhängigkeiten aus Kindheit und Jugend hinter sich gelassen habe, aber noch nicht in das Erwachsensein mit seinen dauerhaften Verpflichtungen übergegangen sei. Diese vielfältigen Veränderungen führen zu einem Bild einer dynamischen und fließenden biografischen Phase. Diese Offenheit der Lebenssituation schlägt sich nach *Arnett* in einem spezifischen subjektiven Empfinden junger Menschen nieder, die sich in dieser Zeit häufig weder als „noch“ jugendlich noch als „schon“ erwachsen beschreiben. Dagegen herrsche eher ein Gefühl des „dazwischen“, „teils/teils“ oder „in mancher Hinsicht ja, in anderer Hinsicht nein“ (vgl. *Arnett* 2000, S. 471f.).

Für die Jugendforschung erwiesen sich die Thesen von *Arnett* und seinem Umfeld als sehr anregend. Man muss nur in den vorliegenden Jahrgängen der auf diesem Themenkomplex spezialisierten Zeitschrift *Emerging Adulthood* oder thematisch ähnlich gelagerten Journalen blättern, um eine Ahnung davon zu erhalten. Zugleich hat diese große Resonanz auch zu einer mittlerweile kaum überschaubaren Ausdifferenzierung der Thesen und Diversifizierung der Themen geführt. De facto ist ein eigenes Forschungsfeld entstanden inklusive eines eigenen Handbuchs (*Arnett* 2016).

Versucht man dennoch auf einer etwas abstrakteren Ebene, das Feld zu sortieren, lassen sich aus unserer Sicht mindestens folgende fünf Themenkomplexe ausmachen, die im Kern den Diskurs und die Forschung um „emerging adulthood“ prägen:

- Das Timing und die Verschiebung bestimmter biografischer Ereignisse: Die klassischen Beispiele hierzu sind die Zeitpunkte des Auszugs aus dem Elternhaus, der Beginn der Berufsausbildung bzw. des Studiums, die ökonomische Verselbstständigung, das Zusammenziehen mit einer Partner\*in und die Gründung einer eigenen Familie (vgl. z.B. *Berngruber* 2015; *Deutscher Bundestag* 2017, S. 178ff.).
- Veränderungen in den sozialen Beziehungen und Netzwerken: Zu verweisen wäre in diesem Zusammenhang z.B. auf die Veränderungen im Verhältnis zu den Eltern und zu Peers, die wachsende Bedeutung von Partnerschaften, die wachsende Bedeutung von beruflichen Kontakten und Netzwerken u.ä.
- Die Verlängerung der Phase der Bewältigung alterstypischer Herausforderungen: Dazu gehören die aus der Entwicklungspsychologie vertrauten „Entwicklungsaufgaben“ wie die Entwicklung einer eigenen Identität, eines erwachsenen moralischen Bewusstseins und entsprechender Werthaltungen, die Ausbildung der eigenen geschlechtlichen Rolle und der Umgang mit Sexualität, der Aufbau von eigener Leistungsbereitschaft und Selbstwirksamkeit u.ä. (vgl. z.B. *Fend* 2003). Aus einer eher soziologischen Perspektive sprach der 15. Kinder- und Jugendbericht der Bundesre-

gierung von Qualifizierung, Verselbstständigung und (Selbst-)Positionierung als die drei zentralen gesellschaftlichen Herausforderungen des Jugendalters (*Deutscher Bundestag* 2017, S. 95ff.).

- Das physische und psychische Wohlergehen: Dieser vor allem in der englischsprachigen Diskussion und Forschung stark gemachte Aspekt verweist darauf, dass der unter Umständen länger andauernde Übergang vom Jugendlichen in den Erwachsenenstatus mit vielfältigen individuellen Krisen, sozialen und gesundheitlichen Belastungen verbunden ist (vgl. *Tanner* 2016; *Keller* 2019).
- Die subjektive Selbstwahrnehmung oder Selbstbeschreibung von jungen Menschen: Jenseits dieser Ereignisse, Entwicklungen und der Bewältigung von Herausforderungen steht die Frage, wie junge Menschen sich selbst wahrnehmen bzw. gesellschaftlich kategorisieren. Bei *Arnett* wird dieses Moment vor allem unter der Perspektive „feeling in-between“, also der unentschiedenen, diffusen Position des Nicht-mehr und des gleichzeitigen Noch-nicht zwischen Jugend und Erwachsenenalter, thematisiert.

In der einschlägigen Forschung sind diese fünf Themenkomplexe bzw. Analyseperspektiven mittlerweile hochgradig ausdifferenziert. So finden sich beispielsweise unter dem Aspekt physisches und psychisches Wohlergehen auch Beiträge zu Drogenkonsum und anderen riskanten Formen der Lebensführung sowie zur Delinquenz. Zugleich versucht die Forschung die Zusammenhänge zu beschreiben, wobei was jeweils als abhängige und unabhängige Variable gedacht wird, im hohen Maße variiert. Die Komplexität hat mittlerweile ein Ausmaß angenommen, dass viele Variablen nicht mehr in ein Modell integriert werden können. Versuche, den Forschungsstand zu systematisieren, fallen dementsprechend formalistisch und wenig informativ aus (vgl. z.B. *Swanson* 2016).

Vor diesem Hintergrund soll die Aufmerksamkeit im Folgenden auf einen der oben genannten fünf Themenkomplexe, die biografische Selbstwahrnehmung, gelenkt werden. Ausschlaggebend dafür ist ein bestimmtes Verständnis von Jugend. Diese konstituiert sich im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Zuschreibungsprozessen einerseits und alterstypischen kollektiven Mustern der Auseinandersetzung mit diesen Zuschreibungsprozessen, der Bewältigung der gesellschaftlich definierten Herausforderungen an Jugend und vielfältigen Prozessen der Selbstdeutung andererseits. In diesem Sinne ist die gesellschaftliche Konstruktion von Jugend nicht denkbar ohne die entsprechenden Prozesse der Selbstwahrnehmung.

## 2 Biografische Selbstwahrnehmung zwischen nicht mehr jugendlich und noch nicht erwachsen

In der Jugend- und Sozialforschung werden für die subjektive Einschätzung, ob sich junge Menschen noch als Jugendliche oder bereits als Erwachsene fühlen, vielfältige Begrifflichkeiten verwendet. Hierzu zählen die „biographische Selbstdefinition“ oder „biographische Selbstwahrnehmung“ (z.B. *Meulemann* 1992; *Stecher/Zinnecker* 1998), die „kulturelle Verselbstständigung“ (*Junge* 1995), die „emotionale Ablösung“ (*Vaskovics* 1997) oder auch im englischsprachigen Kontext „subjective detachment“, „self-perception“, „sense of adulthood“ oder „subjective age identity“ (z.B. *Vaskovics* 2001; *Fadjukoff/Kokko/Pulkkinen* 2007; *Luyckx* u.a. 2008; *Sassler/Ciambrone/Benway* 2008; *Shanahan* u.a. 2008).

Im vorliegenden Beitrag soll von der „biografischen Selbstwahrnehmung“ die Rede sein, wenn es um die subjektiv empfundene Selbsteinschätzung der jungen Menschen als (eher) jugendlich, (eher) erwachsen oder mal so und mal so geht. Zugleich soll hier die biografische Selbstwahrnehmung als die abhängige Variable, als das interessierende Phänomen, begriffen werden. Ereignisse, Merkmale der privaten Lebenssituation und individuelle, soziodemografische Merkmale werden im Sinne von Prädiktoren verwendet.

Der Einfluss bestimmter Erfahrungen, wichtiger Lebensereignisse und vollzogener Statusübergänge auf die biografische Selbstwahrnehmung junger Menschen ist Forschungsgegenstand einiger Studien (vgl. z.B. *Reitzle* 2006; *Benson/Furstenberg* 2007; *Berngruber* 2013; *Fadjukoff/Kokko/Pulkkinen* 2007; *Luyckx* u.a. 2008). *Shanahan* u.a. (2008, S. 229) nehmen beispielsweise an, dass einmal gemachte Erfahrungen und die damit einhergehenden Veränderungen in den sozialen Rollen die biografische Selbstwahrnehmung junger Menschen beeinflussen – auch wenn die jeweilige Rolle wieder abgelegt wird. Daher ist davon auszugehen, dass einerseits erste Erfahrungen und wichtige Lebensereignisse, aber auch Wendepunkte im Leben (im Sinne einer Reversibilität von Ereignissen wie z.B. Verlust eines Arbeitsplatzes und Arbeitslosigkeit, Rückkehr ins Elternhaus, Trennung einer bestehenden Partnerschaft) die biografische Selbstwahrnehmung junger Menschen beeinflussen.

Vor diesem Hintergrund bieten die Daten des Survey „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“ (AID:A 2019) die Möglichkeit, die Selbsteinschätzung für 12- bis 32-Jährige – und damit über eine Altersspanne von zwanzig Jahren – empirisch zu untersuchen. Damit kann diese Studie einen Beitrag zur Debatte um „emerging adulthood“ leisten, indem geprüft wird, ob und in welchem Umfang die aus dem anglo-amerikanischen Raum stammenden Thesen von *Arnett* auch für den deutschen Kontext gelten.

Im vorliegenden Beitrag soll zwei Fragestellungen nachgegangen werden. Wie nehmen sich – erstens – junge Menschen in welchem Alter selbst wahr: Fühlen sie sich eher als Kinder, eher als Jugendliche oder eher als Erwachsene? Und – zweitens – wie gestaltet sich ihr Selbstverständnis in Abhängigkeit soziodemografischer Merkmale, Merkmale der privaten Lebenssituation und wichtiger Lebensereignisse?

Anhand der AID:A 2019-Studie soll demnach in einem ersten Schritt die biografische Selbstwahrnehmung junger Menschen zwischen 12 und 32 Jahren beschrieben werden. In einem zweiten Schritt soll für die Altersgruppe der 18- bis 25-Jährigen die biografische Selbstwahrnehmung ins Verhältnis zu verschiedenen soziodemografischen Merkmalen, Merkmalen der privaten Lebenssituation und Ereignissen im Lebenslauf gesetzt werden.

### 3 Design der AID:A 2019-Studie

Die folgenden Analysen basieren auf dem Large-Scale-Survey „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“ (AID:A 2019) des Deutschen Jugendinstituts. Die Studie untersucht die Lebenssituation und die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter von 0 bis 32 Jahren. Aus der Befragung, für die eine Einwohnermeldeamtsstichprobe in 262 Gemeinden gezogen wurde, liegen Informationen zu 22.739 Personen in 6.355 Haushalten vor. Fast alle Interviews wurden als computerunterstütztes persönliches Interview (CAPI) geführt, nur ein geringer Teil von 3 Prozent hat an der Befragung telefonisch (CATI) teilgenommen (*Kuger/Pötter/Quellenberg* 2020).

Zur empirischen Untersuchung der genannten Forschungsfragen liegen mit AID:A 2019 Angaben von 6.065 Befragten im Alter zwischen 12 und 32 Jahren vor, die Auskunft zu ihrer biografischen Selbstwahrnehmung gegeben haben. Die verwendete Formulierung der Frage für die interessierende abhängige Variable differenziert nach dem Alter. Die Altersgruppe der 12- bis 17-Jährigen wurde gebeten anzugeben, ob sie sich „eher als Kind“ oder „eher als Jugendliche bzw. Jugendlicher“ fühlten. Antworteten die jungen Menschen spontan, dass sie sich „mal so, mal so/kommt darauf an“ fühlten oder „eher als Erwachsene bzw. Erwachsener“, wurden diese Angaben ebenfalls kodiert. Die 18- bis 32-Jährigen wurden gefragt, ob sie sich „eher als Jugendliche bzw. Jugendlicher“ oder „eher als Erwachsene bzw. Erwachsener“ fühlten. Auch hier konnten die Befragten spontan „mal so, mal so/kommt darauf an“ oder „eher als Kind“ antworten.

## 4 Ergebnisse

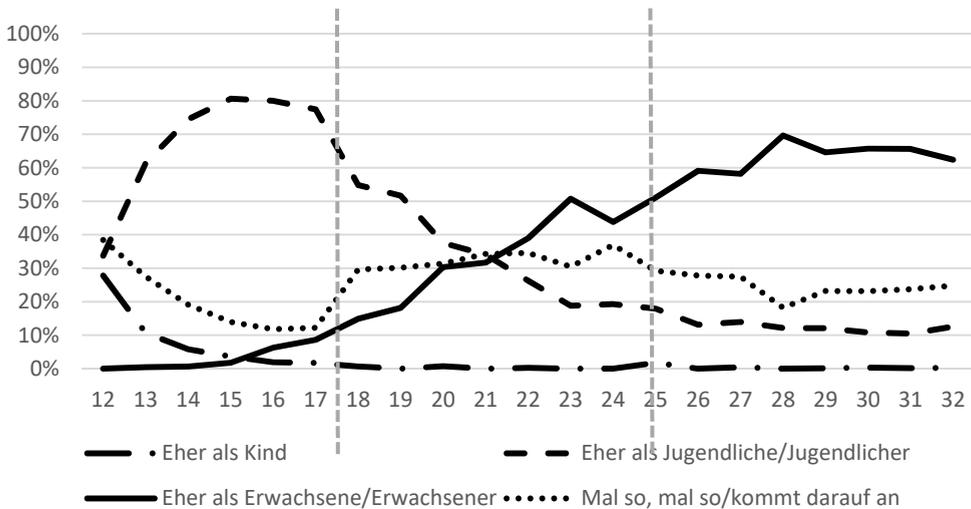
### 4.1 Biografische Selbstwahrnehmung junger Menschen zwischen 12 und 32 Jahren

Abbildung 1 zeigt differenziert für die Altersgruppe der 12- bis 32-Jährigen deren biografische Selbstwahrnehmung. Wie die Abbildung verdeutlicht, geben bereits im Alter von 12 Jahren nur noch weniger als ein Drittel der Befragten an, sich eher als Kind zu fühlen. Ein Drittel fühlt sich in diesem Alter schon eher jugendlich. Das Ergebnis deutet somit darauf hin, dass die Kindheit eine Lebensphase ist, die bereits für die Mehrheit der 12-Jährigen beendet ist. Im Alter von 13 Jahren nehmen sich bereits fast zwei Drittel eher als Jugendliche wahr. Ihren Scheitelpunkt erreicht die Kurve für das Jugendalter mit 15 Jahren (81%). Die Mehrheit der 14- bis 17-Jährigen bezeichnen sich als Jugendliche. Mit 17 Jahren fühlt sich nur noch ein vernachlässigbar geringer Teil als Kind (2%). Mal so oder mal so fühlen sich in diesem Alter 12%.

In Deutschland gelten junge Menschen mit 18 Jahren als volljährig und damit rechtlich als erwachsen. Interessanterweise gibt jedoch nur ein relativ geringer Anteil von 15 Prozent in diesem Alter an, sich bereits eher erwachsen zu fühlen. Über die Hälfte fühlen sich immer noch eher als Jugendliche.

Auffällig ist zudem, dass die Altersgruppe zwischen 18 Jahren und Mitte zwanzig eine Art Zwischen- oder Übergangsphase zu sein scheint. Wie die Ergebnisse zeigen, nähern sich in dieser Altersgruppe alle drei Kurven einander an und verlaufen teilweise parallel. Insbesondere die ambivalente Kategorie „mal so, mal so/kommt darauf an“<sup>1</sup> nennen in dieser Altersphase junge Menschen zu etwa einem Drittel und damit im Vergleich zu den anderen Altersgruppen am häufigsten. Im Alter von 21 Jahren überschneiden sich alle drei Kurven schließlich. In diesem Alter kehrt sich das Verhältnis des Anteils junger Menschen, die sich eher als Jugendliche fühlen, zu denjenigen, die sich eher als Erwachsene fühlen, erstmals um.

**Abbildung 1:** Die biografische Selbstwahrnehmung junger Menschen nach Alter (in Jahren), in Prozent



Anmerkung: AID:A 2019; Altersgruppe: 12- bis 32-Jährige, n = 6.065, eigene Berechnungen, gewichtete Daten.

Die Abbildung zeigt zudem, dass der Anteil junger Menschen, die sich eher als erwachsen wahrnehmen, ab 28 Jahren auf einem konstanten Niveau von rund zwei Dritteln verläuft. Es könnte demgegenüber auch erwartet werden, dass die Kurve sich zunehmend der 100%-Marke annähert. Damit zeigt sich, dass bis zum Alter von 32 Jahren immer noch ein substantieller Teil junger Menschen die Frage nach dem eigenen Lebensgefühl mit „eher jugendlich“ oder „mal so, mal so“ beantwortet.

#### 4.2 Zusammenhänge zwischen soziodemografischen Merkmalen, Merkmalen der privaten Lebenssituation und biografischen Lebensereignissen mit der biografischen Selbstwahrnehmung

Im Folgenden wird nun die engere Altersgruppe der 18- bis 25-Jährigen in den Blick genommen, also die Altersgruppe, für die *Arnett* das Etikett „emerging adulthood“ formuliert hat. Die Daten zeigen, dass in diesem Intervall die Werte für „jugendlich“ und „erwachsen“ gleichsam spiegelbildlich verlaufen und sich „kreuzen“ und zugleich das Gefühl des „mal so, mal so“ die höchsten Werte annimmt und relativ konstant auf einem hohen Niveau von 30 bis 40 Prozent liegt (vgl. grafische Markierung in Abb. 1). Hierzu werden im Folgenden einzelne Zusammenhänge zwischen soziodemografischen Merkmalen (Tabelle 1), Merkmalen der aktuellen privaten Lebenssituation (Tabelle 2) und biografischen Lebensereignissen (Tabellen 3 und 4) einerseits und der Selbstwahrnehmung der befragten jungen Menschen im Alter von 18 bis 25 Jahren andererseits dargestellt.

**Tabelle 1:** Zusammenhänge zwischen soziodemografischen Merkmalen und biografischer Selbstwahrnehmung (in %)

		Biografische Selbstwahrnehmung			n
		eher jugendlich	mal so, mal so	eher erwachsen	
Alter	18 (15%)	55	30	15	306
	19 (14%)	52	30	18	256
	20 (13%)	38	32	31	237
	21 (12%)	34	34	32	200
	22 (12%)	26	35	39	208
	23 (12%)	19	30	51	203
	24 (11%)	19	37	44	194
	25 (11%)	18	30	52	194
Migrations- hintergrund	Kein Migrationshintergrund (73%)	33	34	33	1.236
	Mind. 1 Elternteil im Ausland geboren (17%)	41	27	32	315
	Selbst im Ausland geboren (10%)	32	27	41	222
Bildungsniveau	Max. Hauptschubildung (13%)	28	28	45	250
	Mittlere Schulbildung (29%)	34	32	34	500
	Fachabitur (11%)	24	37	39	184
	Abitur (48%)	39	32	29	811
Wohnregion	Westdeutschland (80%)	33	32	35	1.465
	Ostdeutschland + Berlin (20%)	37	32	32	333
Wo überwiegend gelebt bis 18. Lebensjahr	Auf dem Land (42%)	33	32	35	749
	Kleinstadt (28%)	34	32	34	498
	Mittlere Stadt (15%)	35	34	30	256
	Großstadt (15%)	34	30	36	292
Geschlecht	Weiblich (48%)	35	29	36	896
	Männlich (52%)	33	35	32	902
Sexuelle Orientierung	Heterosexuell (91%)	34	31	35	1.602
	Lesbisch, schwul, bisexuell, anderes (9%)	33	43	24	149

*Anmerkung:* AID:A 2019; Altersgruppe: 18- bis 25-Jährige, Angabe der Anteile als Zeilenprozente, eigene Berechnungen, gewichtete Daten. In Klammern: Verteilung der Merkmale für die 18- bis 25-Jährigen insgesamt.

In Bezug auf die soziodemografischen Merkmale zeigen in der Altersgruppe der 18- bis 25-Jährigen insbesondere drei Variablen deutliche Zusammenhänge mit dem Selbstverständnis: Alter, Migrationshintergrund und Bildungsniveau. Der Alterseffekt wurde bereits in Abbildung 1 ersichtlich. Hier zeigt sich v.a. bei der Option „eher erwachsen“ mit zunehmendem Alter ein linear steigender Anteil. Der Migrationshintergrund der jungen Erwachsenen zeigt ein differenziertes Ergebnismuster. So beschreiben sich Befragte, bei denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist, besonders häufig als eher jugendlich. Befragte, die selbst nicht in Deutschland geboren sind, bezeichnen sich gegenüber häufig als eher erwachsen. Schließlich erweisen sich die Bildungserfahrungen als bedeutsam. Junge Menschen mit maximal Hauptschulbildung beschreiben sich oft als eher erwachsen und in einem geringeren Ausmaß als noch eher jugendlich. Dies mag damit zusammenhängen, dass für viele von ihnen die Schulzeit abgeschlossen ist und bereits etwas länger zurückliegt und sie sich damit in Ausbildung, Studium oder in Erwerbstätigkeit befinden. Der gegenläufige Trend ist für junge Menschen mit Abitur zu beobachten. Sie se-

Ich gel  
aus, Si  
Querst

hen sich häufig als noch eher jugendlich und selten als schon erwachsen. Dies ist dadurch zu erklären, dass in der Altersgruppe noch einige zur Schule gehen oder im Bildungssystem durch die Aufnahme eines Studiums verbleiben und der Eintritt in den Arbeitsmarkt nur für wenige bereits Realität ist.

Die Region des Wohnens spielt für das Selbstverständnis als eher jugendlich oder eher erwachsen keine wesentliche Rolle. So macht es keinen relevanten Unterschied, ob die jungen Menschen aktuell in einem Bundesland in West- oder Ostdeutschland leben. Auch die Region des Aufwachsens bis zum 18. Lebensjahr in städtischen oder ländlichen Räumen zeigt keinen systematischen Zusammenhang mit der biografischen Selbstverortung. Für das Geschlecht sowie die sexuelle Orientierung der jungen Menschen lässt sich eine mittlere Bedeutung nachzeichnen. So fühlen sich die jungen Frauen eher erwachsen, die jungen Männer häufiger mal so, mal so. Junge Menschen, die sich als heterosexuell beschreiben, fühlen sich in höherem Maße eher erwachsen als ihre nicht heterosexuellen Peers. Junge Menschen, die sich als lesbisch, schwul, bisexuell oder etwas Anderes definieren, erleben sich dagegen häufiger indifferent, indem sie die Antwort „mal so, mal so“ wählen. Dies kann möglicherweise in Zusammenhang mit Prozessen des Coming-out gesehen werden.

Alle geprüften Variablen der aktuellen privaten Lebenssituation zeigen deutliche Zusammenhänge mit der Selbstwahrnehmung der Befragten (vgl. Tabelle 2).

Zunächst ist die soziale Wohnsituation bedeutsam. Junge Menschen, die noch bei den Eltern wohnen und noch nie ausgezogen sind, beschreiben sich zu einem hohen Anteil als noch eher jugendlich. Junge Menschen, die ausgezogen sind und nicht mehr bei den Eltern leben, empfinden sich demgegenüber häufiger als eher erwachsen. Diejenigen, die (temporär) wieder bei den Eltern wohnen, wählen besonders häufig die Kategorie „mal so, mal so, kommt darauf an“.

Sehr deutliche Zusammenhänge finden sich für den aktuellen Partnerschaftsstatus. Singles beschreiben sich häufig als noch eher jugendlich. Junge Menschen in einer nicht-ehelichen Partnerschaft sehen sich dagegen seltener als noch eher jugendlich und häufiger als eher erwachsen. Verheiratete wählen kaum mehr die Option „eher jugendlich“, sondern zu über 50 Prozent die Antwort „eher erwachsen“.

Der stärkste Zusammenhang zeigt sich zwischen der Selbstwahrnehmung und dem Vorhandensein eigener Kinder im Haushalt. Zwar ist der Anteil derjenigen, die in der Altersgruppe der 18- bis 25-Jährigen überhaupt ein Kind haben, mit fünf Prozent sehr gering, doch 63 Prozent derjenigen mit Kind fühlen sich „eher erwachsen“.

Auch die Bildungs- bzw. Erwerbssituation zum Befragungszeitpunkt lässt eine wesentliche Bedeutung für die biografische Selbstwahrnehmung erkennen. Der Schulbesuch ist mit einer eher jugendlichen Selbstwahrnehmung assoziiert, Erwerbstätigkeit mit einer eher erwachsenen Selbstwahrnehmung. Für junge Menschen in Ausbildung bzw. Studium sind die drei Antwortmöglichkeiten in etwa gleichverteilt. Sind junge Menschen arbeitslos gemeldet, hat dies wiederum „rückläufige“ Auswirkungen auf die biografische Selbstwahrnehmung: sie fühlen sich im Vergleich zu Erwerbstätigen seltener erwachsen.

**Tabelle 2: Zusammenhänge zwischen Merkmalen der aktuellen privaten Lebenssituation und biografischer Selbstwahrnehmung (in %)**

		Biografische Selbstwahrnehmung			n
		eher jugendlich	mal so, mal so	eher erwachsen	
Aktuelle Wohnsituation	Bei Eltern, noch nie ausgezogen (51%)	44	31	26	909
	Wieder bei Eltern (8%)	29	41	31	138
	Ausgezogen, nicht bei Eltern (41%)	23	32	45	633
Aktuelle Partnerschaft	Single (51%)	41	31	28	901
	In Partnerschaft (45%)	28	34	38	779
	Verheiratet (4%)	11	35	53	116
Mind. 1 eigenes Kind im Haushalt	Ja (5%)	9	29	63	146
	Nein (95%)	35	32	33	1.652
Aktueller Aktivitätsstatus	Schulbesuch (10%)	58	26	16	209
	In beruflicher Ausbildung, Studium, Umschulung, Weiterbildung (48%)	35	35	30	834
	Erwerbstätig (30%)	23	30	47	494
	Arbeitslos (4%)	27	36	37	87
	Anderes (8%)	45	24	32	172
Finanzielle Unterstützung durch Eltern in letzten 12 Monaten	Ja (69%)	39	32	29	1.253
	Nein (31%)	23	32	45	539
Alltagspraktische Unterstützung durch Eltern in letzten 12 Monaten	Ja (49%)	40	32	28	870
	Nein (51%)	28	32	40	919
Finanzielle Unterstützung für Eltern in letzten 12 Monaten	Ja (16%)	32	27	41	302
	Nein (84%)	34	33	33	1.491
Alltagspraktische Unterstützung für Eltern in letzten 12 Monaten	Ja (21%)	32	30	38	387
	Nein (79%)	34	33	33	1.407

*Anmerkung:* AID:A 2019; Altersgruppe: 18- bis 25-Jährige, Angabe der Anteile als Zeilenprozent, eigene Berechnungen, gewichtete Daten. In Klammern: Verteilung der Merkmale für die 18- bis 25-Jährigen insgesamt.

Ob die jungen Menschen finanzielle und alltagspraktische Unterstützung (z.B. Hilfe beim Ausfüllen von Unterlagen wie Steuererklärung oder bei Behördengängen) durch ihre Eltern erhalten oder andersherum dies für ihre Eltern tun, ist ebenfalls relevant. Erfahren die Befragten diese Formen der Unterstützung durch die Eltern, so zeigt sich das häufig in einer eher jugendlichen Selbstwahrnehmung. Gegenläufig verhält es sich, wenn sie ihre Eltern finanziell oder praktisch unterstützen. In diesem Fall findet sich oftmals eine Selbstwahrnehmung als eher erwachsen. Insgesamt zeigen die Ergebnisse allerdings auch, dass Unterstützungsleistungen in dieser Altersgruppe mehrheitlich von der Eltern- an die Kindergeneration gehen und deutlich seltener umgekehrt.

Tabelle 3 gibt einen Überblick über wichtige Ereignisse im Lebenslauf und deren zeitliche Verortung. Grundlage sind jahresgenaue zeitliche Angaben der 18- bis 32-Jährigen, die retrospektiv erfragt wurden. Die ereignisanalytischen Schätzungen mit Hilfe der Kaplan-Meier-Methode geben dabei jeweils den Altersmedian an, zu dem 50 Prozent der Befragten das jeweilige Ereignis bereits erlebt haben, wohingegen die anderen 50

Prozent dieses bislang (noch) nicht erlebt haben und somit als rechtszensierte Fälle in die Berechnungen mit einfließen (vgl. z.B. *Blossfeld/Golsch/Rohwer* 2007, S. 72ff.; *Rabe-Hesketh/Skrondal* 2008, S. 331ff.). Es zeigt sich, dass wesentliche biografische Schritte und Veränderungen im Zeitraum zwischen 18 und 25 Jahren stattfinden. Damit wird die Gleichzeitigkeit von sozialen, räumlichen sowie bildungs-, ausbildungs- und erwerbsbezogenen Statusübergängen in dieser Lebensphase deutlich.

*Tabelle 3:* Timing erster biografischer Lebensereignisse  
(Kaplan-Meier-Schätzungen, in Altersjahren)

Ereignisse	Alter	n
Erster Schulabschluss	18	3.749
Beginn erste Ausbildung/erstes Studium	19	3.857
Erste feste Partnerschaft von mind. 1 Jahr Dauer	19	3.813
Erster Auszug aus dem Elternhaus	21	3.779
Erste Erwerbstätigkeit	22	3.867
Erstes Zusammenziehen mit Partner/Partnerin	25	3.833

*Anmerkung:* AID:A 2019; Altersgruppe: 18- bis 32-Jährige, eigene Berechnungen, gewichtete Daten.

Während bereits die momentane private Lebenssituation zum Befragungszeitpunkt betrachtet wurde, soll nun untersucht werden, ob und welche Bedeutung die Erfahrung bestimmter biografischer Lebensereignisse für das Selbstverständnis junger Menschen an sich besitzen. Die Ergebnisse (Tabelle 4) weisen dabei in eine ähnliche Richtung wie die bereits dargestellten zur privaten Lebenssituation. Diejenigen, die zentrale biografische Lebensereignisse bereits durchlaufen haben, nehmen sich auch häufiger als eher erwachsen wahr als diejenigen, die diese Erfahrungen noch nicht gemacht haben. So korrelieren insbesondere die Erfahrung einer längeren Partnerschaft, die Erfahrung, von zu Hause ausgezogen zu sein, schon einmal erwerbstätig gewesen zu sein sowie die Erfahrung eines gemeinsamen Haushaltes mit Partnerin oder Partner deutlich mit der Wahrnehmung als eher erwachsen. Schulische und ausbildungsbezogene erste Lebensereignisse wie die Schule abzuschließen und eine Ausbildung bzw. ein Studium aufzunehmen korrespondieren ebenfalls mit einer erwachseneren Selbstwahrnehmung. Korrespondierend gehen die noch nicht gemachten Erfahrungen der Beendigung der Schule und des Beginns einer Ausbildung bzw. eines Studiums mit einer höheren jugendlichen Selbstwahrnehmung einher.

**Tabelle 4:** Zusammenhänge zwischen ersten biografischen Lebensereignissen und biografischer Selbstwahrnehmung (in %)

		Biografische Selbstwahrnehmung			n
		eher jugendlich	mal so, mal so	eher erwachsen	
Erstmals Schule verlassen	Ja (91%)	32	33	36	1.579
	Nein (9%)	59	25	16	191
Erste Ausbildung/ Studium begonnen	Ja (72%)	29	34	36	1.222
	Nein (28%)	46	27	27	568
Jemals Partnerschaft von mindestens 1 Jahr Dauer gehabt	Ja (60%)	29	32	40	1.050
	Nein (40%)	42	33	25	744
Schon mal aus dem Elternhaus ausgezogen	Ja (48%)	25	33	42	826
	Nein (52%)	43	31	27	969
Schon mal erwerbstätig gewesen	Ja (46%)	25	33	42	779
	Nein (54%)	41	32	27	1.016
Schon mal mit Partner*in zusammengezogen	Ja (20%)	16	32	52	402
	Nein (80%)	38	32	30	1.391

*Anmerkung:* AID:A 2019; Altersgruppe: 18- bis 25-Jährige, Angabe der Anteile als Zeilenprozent, eigene Berechnungen, gewichtete Daten. In Klammern: Verteilung der Merkmale für die 18- bis 25-Jährigen insgesamt.

Zum Abschluss der Ergebnisdarstellung soll, der Fragestellung des Textes entsprechend, explizit die Gruppe derjenigen betrachtet werden, die sich zwischen den Polen einer jugendlichen oder erwachsenen Selbstwahrnehmung verorten und somit einem Gefühl des „in-between“ sensu *Arnett* (2005) entsprechen. Was macht diese Gruppe aus, wie lässt sie sich charakterisieren?

In der Zusammenschau der Ergebnisse fallen einige Merkmale auf, bei denen sich vergleichsweise hohe Ausprägungen in der Kategorie „mal so, mal so“ finden. Im Vergleich zu heterosexuellen jungen Menschen benennen lesbische, schwule und bisexuelle junge Menschen häufiger eine unentschiedene Selbstwahrnehmung. Auch junge Menschen, die nach einem ersten Auszug wieder bei den Eltern wohnen, finden sich vermehrt in dieser Gruppe. Im Kontext der Bildungssituation gilt diese Feststellung einer unentschiedenen Selbstwahrnehmung insbesondere für Jugendliche mit Fachabitur, d.h. mit einem nicht-gymnasialen Weg zur Hochschulreife, für Jugendliche in Ausbildung bzw. Studium sowie für junge Arbeitslose. Damit ergibt sich insgesamt ein Bild von Jugendlichen in „atypischen“ Lebenssituationen, in Übergangsphasen oder in offenen Lebenssituationen, in denen wichtige biografische Schritte und Entscheidungen künftig noch anstehen. Mit der gebotenen Vorsicht können junge Menschen, die sich weder als noch jugendlich, noch als schon erwachsen definieren, als eine insgesamt eher „unkonventionelle Gruppe“ beschrieben werden, die nicht klassischen gesellschaftlichen Normalitätserwartungen entspricht.

## 5 Fazit und Diskussion

Zusammenfassend finden sich deutliche Zusammenhänge zwischen der biografischen Selbstwahrnehmung der befragten 18- bis 25-Jährigen und ihren soziodemografischen Merkmalen, ihrer aktuellen privaten Lebenssituation und von ihnen durchlaufenen biografischen Ereignissen. Erwartbar steigt mit zunehmendem Alter die Häufigkeit einer eher erwachsenen Selbstwahrnehmung. Gleiches gilt für die Erfahrung sozialer als auch räumlicher Lebensereignisse wie die Erfahrung einer längeren Partnerschaft, das Von-zu-Hause-Ausziehen, das gemeinsame Wohnen im Rahmen einer Partnerschaft sowie mindestens ein eigenes Kind im Haushalt. Während sich bei Schülerinnen und Schülern ein eher jugendliches Lebensgefühl zeigt, geht eine zunehmende finanzielle Selbstständigkeit ohne begleitende finanzielle Unterstützung durch die Eltern sowie der Einstieg ins Berufsleben mit einem eher erwachsenen Selbstverständnis einher. Auffällig ist, dass die ambivalente Kategorie „mal so, mal so/kommt darauf an“ in der befragten Gruppe in vielen dieser Merkmale nur wenig Differenzierungen aufweist. Eine höhere Varianz ergibt sich für eine nicht heterosexuelle Orientierung, für den Rückzug in den elterlichen Haushalt sowie für offene oder untypische Bildungs-, Ausbildungs- und Erwerbskonstellationen. Insgesamt verorten sich zwischen 30 und 40 Prozent der 18- bis Mitte Zwanzigjährigen in einer unentschiedenen Positionierung zwischen jugendlich und erwachsen.

In der Zusammenschau indizieren die Daten damit, dass die von *Arnett* in den Mittelpunkt gerückte, für die untersuchte Altersgruppe vermeintlich charakteristische Selbstwahrnehmung des „feeling in-between“ zwischen Jugendlichkeit und Erwachsensein nicht durchgängig anzutreffen ist. Man mag darüber streiten, ob 30 bis 40 Prozent der jungen Menschen im Alter zwischen 18 und 25, die sich mal so und mal so wahrnehmen, nun viel oder wenig sind. Festzuhalten bleibt, dass das „Label“ des „Sich-dazwischen-Fühlens“ nur für einen Teil der Befragten zutrifft. Die anderen, und dies ist die deutliche Mehrheit, positionieren sich entweder als (eher) jugendlich oder als (eher) erwachsen. Das mit dem Konzept *emerging adulthood* assoziierte „feeling in-between“ gilt damit nicht für die Altersgruppe der 18- bis 25-Jährigen *per se*.

So ist nun die Frage zu diskutieren, ob und in welcher Form unsere Ergebnisse dennoch auf so etwas wie „emerging adulthood“ als eigenständige Lebensphase hinweisen. Damit meint „eigenständig“ in diesem Kontext, dass der Lebensphase eine eigenständige Bedeutung zugemessen werden sollte, dass sie in ihren Charakteristika inhaltlich etwas qualitativ Anderes ist als die Lebensphasen Jugend und Erwachsenenalter, dass sie einen Eigensinn hat. Festzustellen ist anhand der empirischen Ergebnisse, dass es für einen Teil der jungen Menschen ein prägendes Lebensgefühl ist, für einen anderen Teil sich dies so aber nicht deuten lässt. Das Gefühl des „mal so, mal so“ zwischen jugendlich und erwachsen gilt nicht für die Gesamtheit junger Menschen in der interessierenden Altersspanne. Die Häufigkeiten der beiden Antwortkategorien „eher jugendlich“ und „eher erwachsen“ sind zusammengenommen höher als die der Antwortkategorie „mal so, mal so“. Damit positionieren sich junge Menschen zwischen 18 und 25 Jahren mehrheitlich zu einem jugendlichen oder erwachsenen Lebensgefühl.

Wenn die Konzeption des „emerging adulthood“ bezogen auf den Aspekt des „feeling in-between“ nach *Arnett* so verstanden werden soll, dass sich ein Großteil der jungen Menschen in dieser Weise wahrnimmt und positioniert, so sprechen die dargestellten Ergebnisse *nicht* für diese These – zumindest nicht für Deutschland. Interessant wäre daher

ein direkter Vergleich zwischen Deutschland und den USA, um zu prüfen, inwiefern sich die unterschiedlichen Rahmenbedingungen des Aufwachsens in den beiden Ländern (z.B. die verschiedenen Schul- und Ausbildungssysteme) in den Selbstwahrnehmungen der jungen Menschen niederschlagen.

An dieser Stelle offenbleiben muss, ob andere postulierte Aspekte des „emerging adulthood“ wie z.B. Unsicherheit (age of instability), Selbstbezogenheit (age of self-focus) oder Optionsvielfalt (age of possibilities) für junge Menschen in Deutschland als charakteristisch und mehrheitlich prägend anzunehmen ist. Weitere konzeptionell-theoretische Arbeit sowie weitere empirische Forschung sind notwendig und können helfen, noch besser zu verstehen, was die Lebensphase zwischen Jugend und Erwachsensein ausmacht. Denn unbenommen ist sie eine Zeit im Leben, in der sich vielfältige und langfristig prägende Erfahrungen, Ereignisse und Entscheidungen in einer Art und Weise häufen, wie sonst selten im Lebenslauf. Diese Feststellung wiederum ist ganz im Sinne von *Arnett*, wie das eingangs angeführte Zitat zeigt (vgl. *Arnett* 2000, S. 469).

## Anmerkung

- 1 Es sei darauf hingewiesen, dass die ambivalente Antwortkategorie „mal so, mal so/ kommt darauf an“ in der Altersgruppe der 12- bis 17-Jährigen als Zwischenkategorie der beiden Antwortmöglichkeiten „eher als Kind“ und „eher als Jugendliche bzw. Jugendlicher“ zu verstehen ist und in der Altersgruppe der 18- bis 32-Jährigen als Zwischenkategorie der beiden Kategorien „eher als Jugendliche bzw. Jugendlicher“ und „eher als Erwachsene bzw. Erwachsener“. Damit ist zumindest teilweise der Knick bei der Kategorie „mal so, mal so/ kommt darauf an“ im Alter zwischen 17 und 18 Jahren zu erklären.

## Literatur

- Arnett, J. J.* (2000): Emerging Adulthood. A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*, 55, 5, S. 469-480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Arnett, J. J.* (2005): The Developmental Context of Substance Use in Emerging Adulthood. *Journal of Drug Issues* 35, 2, S. 235-253. <https://doi.org/10.1177/002204260503500202>
- Arnett, J. J.* (2015): Emerging Adulthood. The Winding Road from the Late Teens Through the Twenties (2nd edition). – Oxford. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199929382.001.0001>
- Arnett, J. J.* (Hrsg.) (2016): The Oxford Handbook of Emerging Adulthood. – Oxford.
- Benson, J. E./Furstenberg, F. F.* (2007): Entry into Adulthood: Are Adult Role Transitions Meaningful Markers of Adult Identity? *Advances in Life Course Research*, 11, S. 199-224. [https://doi.org/10.1016/S1040-2608\(06\)11008-4](https://doi.org/10.1016/S1040-2608(06)11008-4)
- Berngruber, A.* (2013): Von Nesthockern und Boomerang Kids. Der Auszug aus dem Elternhaus als ein Schritt im Übergang vom Jugendlichen zum Erwachsenen. – Berlin.
- Berngruber, A.* (2015): Ohne Moos nix los? Wann und warum junge Erwachsene zum ersten Mal aus dem Elternhaus ausziehen. In: *Walper, S./Bien, W./Rauschenbach, T.* (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland heute. Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A 2015. – München, S. 55-58.
- Blossfeld, H.-P./Golsch, K./Rohwer, G.* (2007): Event History Analysis with Stata. – Mahwah/New Jersey/London.
- Bundesjugendkuratorium* (2020): Junge Erwachsene – Soziale Teilhabe ermöglichen! Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. München. Online verfügbar unter: <https://www.bundesjugendkuratorium.de/stellungnahmen>, Stand: 09.08.2020.
- Deutscher Bundestag* (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. BT-Drucksache 18/11050. – Berlin. Online verfügbar unter: <http://pdok.bundestag.de/>, Stand: 28.05.2020.

- Fadjukoff, P./Kokko, K./Pulkkinen, L.* (2007): Implications of Timing of Entering Adulthood for Identity Achievement. *Journal of Adolescent Research*, 22, 5, S. 504-530.  
<https://doi.org/10.1177/0743558407305420>
- Fend, H.* (2003): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80943-8>
- Ferchhoff, W./Dewe, B.* (2015): Entstrukturierung und Entgrenzung der Jugendphase. Prozesse der retroaktiven Erziehung und Sozialisation. In: *Becker, U./Friedrichs, H./von Gross, F./Kaiser, S.* (Hrsg.): *Ent-Grenzes Heranwachsen*. – Wiesbaden, S. 31-50. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-09793-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-09793-6_2)
- Heinen, A./Wiezorek, C./Willems, H.* (2020): Entgrenzung der Jugend und Verjugendlichung der Gesellschaft. Zur Notwendigkeit einer »Neuvermessung« jugendtheoretischer Positionen. – Weinheim/Basel.
- Hornstein, W.* (1985): Jugend 1985 – Strukturwandel, neues Selbstverständnis und neue Problemlagen. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 18, S. 157-166.
- Hornstein, W.* (1988): Strukturwandel der Jugendphase in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Ferchhoff, W./Olk, T.* (Hrsg.): *Jugend im internationalen Vergleich. Sozialhistorische und soziokulturelle Perspektiven*. – Weinheim/München, S. 70-92.
- Junge, M.* (1995): Forever young? Junge Erwachsene in Ost- und Westdeutschland. – Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95714-6>
- Keller, B. U.* (2019): »Emerging Adulthood« - Eine Lebensphase zwischen Instabilität und maximaler Freiheit. – Weinheim/Basel.
- Kuger, S./Pötter, U./Quellenberg, H.* (2020): Die AID:A 2019 Befragung: Vom Design zu den Daten. In: *Kuger, S./Walper, S./Rauschenbaxh, T.* (Hrsg.): *Aufwachsen in Deutschland 2019 – Alltagswelten von Kindern, Jugendlichen und Familien. AID:A 2019*. – Bielefeld, S. 133-136.
- Lüdtko, O.* (2006): Persönliche Ziele junger Erwachsener. *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*, Bd. 53. – Münster.
- Luyckx, K./Schwartz, S. J./Goossens, L./Pollock, S.* (2008): Employment, Sense of Coherence, and Identity Formation: Contextual and Psychological Processes on the Pathway to Sense of Adulthood. *Journal of Adolescent Research* 23, 5, S. 566-591. <https://doi.org/10.1177/0743558408322146>
- Marbach, J. H./Tölke, A.* (1996): Junge Erwachsene. In: *Behrens, J./Voges, W.* (Hrsg.): *Kritische Übergänge. Statuspassagen und sozialpolitische Institutionalisierung. Schriften des Zentrums für Sozialpolitik*, Bd. 4. – Frankfurt a.M., S. 114-153.
- Meulemann, H.* (1992): Älter werden und sich erwachsen fühlen. Über die Möglichkeiten, das Ziel der Jugend zu verstehen. In: *Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hrsg.): *Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland*, Bd. 4. – Opladen, S. 107-125. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-95886-0\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-322-95886-0_8)
- Meysen, T./Schönecker, L./Wrede, N.* (2020): Gesetzliche Altersgrenzen im jungen Erwachsenenalter. Rechtsexpertise erstellt im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts e. V. (DJI) für das Bundesjugendkuratorium (BJK). München, DJI. Online verfügbar unter: [https://www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/SOCLES\\_Rechtsexpertise\\_Altersgrenzen\\_2020.pdf](https://www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/SOCLES_Rechtsexpertise_Altersgrenzen_2020.pdf), Stand: 09.08.2020.
- Müller, H.-U.* (1990): Junge Erwachsene in der Großstadt: Annäherungen an Lebenslage und Lebensbewältigung einer sich neu ausdifferenzierenden gesellschaftlichen Gruppierung. DJI-Materialien. – München.
- Rabe-Hesketh, S./Skrondal, A.* (2008): *Multilevel and Longitudinal Modeling Using Stata*. – Texas.
- Reitzle, M.* (2006): The Connections Between Adulthood Transitions and the Self-Perception of Being Adult in the Changing Contexts of East and West Germany. *European Psychologist*, 11, 1, S. 25-38. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.11.1.25>
- Sassler, S./Ciambrone, D./Benway, G.* (2008): Are They Really Mama's Boys/Daddy's Girls? The Negotiation of Adulthood upon Returning to the Parental Home. *Sociological Forum*, 23, 4, S. 670-698. <https://doi.org/10.1111/j.1573-7861.2008.00090.x>
- Shanahan, M. J./Porfeli, E. J./Mortimer, J. T./Erickson, L. D.* (2008): Subjective Age Identity and the Transition to Adulthood. When Do Adolescents Become Adults? In: *Settersten, R. A./Furstenberg,*

- F. F./Rumbaut, R. G. (Hrsg.): *On the Frontier of Adulthood. Theory, Research, and Public Policy.* – Chicago/London, S. 225-255. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226748924.003.0007>
- Stecher, L./Zinnecker, J. (1998): Kind oder Jugendlicher? Biographische Selbst- und Fremdwahrnehmung im Übergang. In: Zinnecker, J./Silbereisen, R. K. (Hrsg.): *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern*, Bd. 2. – Weinheim/München, S. 175-191.
- Swanson, J. A. (2016): Trends in Literature About Emerging Adulthood: Review of Empirical Studies. *Emerging Adulthood*, 4, 6, S. 391-402. Online verfügbar unter: <https://journals.sagepub.com/toc/ea/4/6>, Stand: 28.05.2020. <https://doi.org/10.1177/2167696816630468>
- Tanner, J. L. (2016): Mental health in emerging adulthood. In: Arnett, J. J. (Hrsg.): *The Oxford handbook of emerging adulthood.* – Oxford, S. 499-520. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199795574.013.30>
- Vaskovics, L. A. (1997): Ablösungsprozeß Jugendliche – Elternhaus. In: Vaskovics, L. A./Lipinski, H. (Hrsg.): *Familiale Lebenswelten und Bildungsarbeit. Interdisziplinäre Bestandsaufnahme 2. Ehe und Familie im sozialen Wandel*, Bd. 2. – Opladen, S. 15-50.
- Vaskovics, L. A. (2001): The Sociological Theory of Post-Adolescence. *Review of Sociology*, 7, 1, S. 5-20. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-93311-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-322-93311-9_1)
- Wabnitz, R. J. (2017): Rechtliche Rahmung von Jugend (einschließlich der Rechte von jungen Erwachsenen) und persönliche Rechte von Jugendlichen (mit Blick auf die föderalen Ebenen und die unterschiedlichen Rechtsgebiete). In: *Sachverständigenkommission 15. Kinder- und Jugendbericht* (Hrsg.): *Materialien zum 15. Kinder und Jugendbericht. Zwischen Freiräumen, Familie, Ganztagschule und virtuellen Welten – Persönlichkeitsentwicklung und Bildungsanspruch im Jugendalter.* München: Deutsches Jugendinstitut, S. 11-44. Verfügbar auch über: <https://www.dji.de/ueberuns/projekte/projekte/15-kinder-und-jugendbericht/expertisen-als-pdf.html>, Stand: 09.08.2020. <https://doi.org/10.1556/RevSoc.7.2001.1.1>

# Emerging Adulthood, soziale Benachteiligung und transnationale Migration

Javier A. Carnicer, Helena Dedecek Gertz

## Zusammenfassung

*Emerging Adulthood* ist von Arnett (2000) als eine Lebensphase der Selbstfindung und der Instabilität zwischen der Adoleszenz und dem Erwachsenenalter vorgeschlagen worden. Auf der Grundlage einer Fallstudie fragen wir in diesem Beitrag, wie transnationale Migrationserfahrungen diese Phase beeinflussen. Gleichzeitig reflektieren wir, inwiefern das Konzept der Emerging Adulthood im Kontext von Jugend, transnationaler Migration und sozialer Benachteiligung angemessen ist. Arnetts Konzept betrachten wir eher als ein Narrativ, das zentrale gesellschaftlichen Erwartungen artikuliert. Auf diese Weise eignet es sich als sensibilisierendes Konzept, um Verhältnisse zu beschreiben, die diesen Erwartungen verletzen.

*Schlagwörter:* Transnationale Migration, Bildung, Jugend, Emerging Adulthood, soziale Ungleichheit

*Emerging Adulthood, Social Disadvantage and Transnational Migration*

## Abstract

Emerging adulthood has been proposed by Arnett (2000) as an extended period of exploration and instability between adolescence and adulthood. Based on a case study, we ask how transnational migration experiences influence this period. In parallel, we also reflect on the adequacy of the concept of emerging adulthood for the study of youth and transnational migration in conditions of social disadvantage. We regard Arnett's concept as a narrative that articulates central social expectations. As such, it can serve as a sensitizing concept to describe conditions that violate these expectations.

*Keywords:* transnational migration, education, youth, emerging adulthood, social inequality

## 1 Einleitung

*Emerging Adulthood* ist von Arnett (2000) als eine Lebensphase der Selbstfindung und der Instabilität zwischen der Adoleszenz und dem Erwachsenenalter vorgeschlagen worden. Der Begriff lässt sich nur schwer ins Deutsche übersetzen, so dass wir in diesem Beitrag die englischsprachige Bezeichnung verwenden. Er verweist auf Prozesse des Er-

wachsenwerdens, die sich grundsätzlich von den Veränderungen in der Adoleszenz unterscheiden sollen. Aus diesem Grund spricht *Arnett* von einer eigenständigen Entwicklungsphase, die etwas mehr sei als ein Übergang in die verschiedenen Verbindlichkeiten des Erwachsenenlebens. Anhand einer Fallstudie fragen wir in diesem Beitrag, inwiefern transnationale Migrationserfahrungen mit *Arnetts* Konzept gedeutet werden können. Viele Migrantinnen und Migranten wandern in jungen Jahren aus. Die Erfahrung der Migration wäre demnach prägend für ihre *Emerging Adulthood*. Gleichzeitig kann die Migration als Teil der intensiven Suchbewegungen und Veränderungen betrachtet werden, die *Arnett* zufolge diesen Lebensabschnitt bestimmen. Reisen, längere Aufenthalte im Ausland, das Lernen von Fremdsprachen und der Aufbau von neuen sozialen Netzwerken werden in privilegierten Kontexten als ein wichtiger Teil des Erwachsenwerdens angesehen. Die internationale Mobilität von Menschen aus benachteiligten Gruppen oder in niedrig qualifizierten Arbeitsmärkten wird aber selten aus dieser Perspektive betrachtet. Diese Art der Mobilität, die man eher mit dem Stichwort Migration verbindet, steht im Fokus des vorliegenden Beitrags. Unsere Ausführungen stützen sich auf Ergebnisse einer qualitativen Studie zu *Transnationalen Bildungslaufbahnen und sozialen Positionierungen zwischen Brasilien und Europa*.<sup>1</sup> Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass Bildungschancen ein wichtiges Motiv für die Migration junger Brasilianerinnen und Brasilianer darstellen können, insbesondere unterhalb der Mittelschicht.

Im Folgenden wird zunächst das Konzept der *Emerging Adulthood* diskutiert (Abschnitt 1) und anschließend im Zusammenhang mit Migration betrachtet (Abschnitt 2). Wir weisen auf Widersprüche innerhalb des Konzepts hin und plädieren dafür, es eher als ein Narrativ zu verstehen, das zentrale gesellschaftliche Erwartungen an die Jugendphase aufnimmt. Diese Phase ist in Brasilien von extremer sozialer Ungleichheit gerahmt. Unsere Erläuterungen dazu liefern zugleich eine Skizze der Kontextbedingungen der Studie (Abschnitt 3). Nach einigen kurzen methodischen Erläuterungen (4), wenden wir das Narrativ der *Emerging Adulthood* als ein sensibilisierendes Konzept bei der Analyse der Laufbahnen von zwei brasilianischen Migrantinnen an (5). Die anschließende Diskussion befasst sich mit der Angemessenheit des Konzepts der *Emerging Adulthood* im Kontext von Migration und sozialer Ungleichheit.

## 2 Emerging Adulthood

Eine Jugendphase nach gegenwärtigem Verständnis kann in Europa erst seit den 1950er Jahren von breiten Teilen der Bevölkerung erlebt werden. Erst ab dieser Zeit ermöglichte der ökonomische Aufschwung in manchen Ländern Europas eine Phase zwischen der Kindheit und dem Erwachsenenalter mit eigenen Konsum- und Verhaltensmustern sowie entsprechenden generationsspezifischen Lebensstilen und Kulturen. Entscheidend dafür waren die deutlich längeren (Aus-)Bildungswege, die für den Einstieg in die Arbeitswelt erforderlich wurden. Ökonomischer Wohlstand und verlängerte Bildungszeiten sind folglich die Grundlage für einen Aufschub von Familiengründung und Erwerbsarbeit, der eine Phase der Persönlichkeitsentwicklung und der Erprobung von Lebensentwürfen eröffnet (*Erikson* 1964; *Zinnecker* 1991). Seit den 1950er Jahren hat sich die Zeit zwischen der Adoleszenz und der Übernahme von Erwachsenenrollen zumindest in den meisten Gesellschaften des globalen Nordens deutlich verlängert. Dies reflektierend hat *Arnett* (2000)

das Konzept der *Emerging Adulthood* als eine Phase vorgeschlagen, die etwa zwischen dem 18. und dem 25. bis 29. Lebensjahr liegt, und die sich deutlich sowohl von der Adoleszenz als auch vom Erwachsenenleben unterscheidet. *Arnett* beschreibt diesen Lebensabschnitt anhand von fünf psychosozialen Merkmalen:

1. Es handelt sich um eine Phase der *Identitätssuche*: Werdende Erwachsene erkunden unterschiedliche Möglichkeiten der Identitätsbildung.
2. Dies bedingt aber auch *Instabilität*, insbesondere in Bezug auf Beruf, Liebe und Partnerschaft sowie die Wohnverhältnisse.
3. Die Abhängigkeiten von anderen, insbesondere von der Herkunftsfamilie, aber auch die Verpflichtungen anderen Menschen gegenüber sind in diesem Lebensabschnitt am wenigsten ausgeprägt, was eine erhöhte *Selbstbezogenheit* bedingt.
4. Ein Gefühl *dazwischen zu sein*, da man sich weder als Adolescent noch als Erwachsener fühlen kann.
5. Emerging Adults sind nach *Arnett* besonders *optimistisch* und offen für neue Möglichkeiten (*Arnett* 2014, S. 9-17).

Dieses Konzept ist nicht frei von Widersprüchen. *Arnett* räumt ein, dass Emerging Adulthood auf kulturellen, sozialen und ökonomischen Bedingungen gründet, die sich erst in jüngeren Zeiten in „developed countries of the West“ herausgebildet haben (*Arnett* 2014, S. 24). Gleichzeitig scheint er diese Phase als ein Entwicklungsstadium zu betrachten. Das Konzept des Stadiums impliziert, dass bestimmte soziale, kognitive oder sensorische Kompetenzen in einer bestimmten Phase entwickelt werden. Gelingt das nicht innerhalb dieser Phase, so können diese Kompetenzen später nur unter großen Beeinträchtigungen ausgebildet werden. In *Arnetts* Konzeption wird jedoch nicht klar, was während der Emerging Adulthood entwickelt wird (*Côté* 2014). Was ist „Adulthood“? Darüber sagen die fünf Merkmale, die die Phase ihrer Emergenz charakterisieren sollen, nichts aus.

Zudem scheint *Arnett* deren Bedeutung zu relativieren, sobald er auf Abweichungen trifft: „There is not one universal and uniform emerging adulthood, but many emerging adulthoods that vary by cultural, economic, and personal context“ (*Arnett* 2014, S. 24). Es ist aufschlussreich zu betrachten, wie *Arnett* die Motivation seiner Theorie erläutert:

„[T]he dearth of studies among young people in their twenties . . . arises from the lack of a clear developmental conception of this age group. Scholars have no clearly articulated way of thinking about development from the late teens through the twenties, no paradigm for this age period“ (*Arnett* 2000, S. 477; *Arnett* 2014, S. viii-ix).

„Sociologists defined the transition to adulthood in terms of distinct transition events, specifically: leaving home, finishing education, entering full-time work, marriage, and parenthood. . . . I was quite surprised, then, when I began to ask college students about what they believed marked the transition to adulthood . . . Instead of the sociological transitions, the most important criteria for adulthood to these college students were more intangible and psychological: accepting responsibility for one's actions, making independent decisions, and becoming financially independent“ (*Arnett* 2014, S. xiv).

*Arnett* vermisst ein Entwicklungskonzept für die Altersphase, die üblicherweise als Postadoleszenz oder Jugend bezeichnet wird. Um diese Lücke zu schließen, begibt er sich nicht auf der Suche nach den Entwicklungsaufgaben oder -errungenschaften dieser Periode; stattdessen befragt er Menschen in dieser Altersgruppe nach ihren Kriterien des Erwachsenseins. *Arnett* scheint nicht zu reflektieren, inwieweit dabei sozial erwünschte

Antworten gegeben werden, oder dass diese die Alltagspsychologie der Befragten widerspiegeln. Die Frage „*What does it mean to become an adult?*“ beantwortet Arnett anhand der Kriterien seiner Befragten – „*taking responsibility for yourself, making independent decisions and becoming financially independent*“ (Arnett 2014, S. 313) – und erklärt diese zum Entwicklungsparadigma der postulierten *Emerging Adulthood* (ebd., Kap. 13). Tatsächlich spiegeln diese drei Kriterien des Erwachsenseins, ebenso wie die fünf Merkmale der *Emerging Adulthood*, gängige gesellschaftliche Erwartungen an die Jugend wieder. Die Jugendzeit wird mit gesteigerter Autonomie und Möglichkeiten der Selbstverwirklichung verbunden, ihr wird eine sinnstiftende Funktion für die Lebensführung zugeschrieben. Sie ist aber auch stark von der sozialen Umwelt abhängig, und damit auch von ökonomischen und sozialen Strukturen. Zeitpunkt, Dauer und Verlauf dieses Lebensabschnitts unterscheiden sich folglich je nach kulturellen, sozialen und ökonomischen Bedingungen. Jugend ist nicht etwa durch biologische Fakten gegeben, sondern von gesellschaftlichen Praktiken, Erwartungen und Reaktionen bestimmt (Niederbacher/Zimmermann 2011, S. 135). In den meisten Gesellschaften fehlen eindeutige „Marker“ für das Ende der Jugendphase. In der Forschung wird mit unterschiedlichen Übergängen operiert, wie Familiengründung, finanzielle Unabhängigkeit oder politische Partizipation, die je nach gesellschaftlichem Teilbereich zu unterschiedlichen Zeitpunkten auftreten (Hurrelmann/Quenzel 2016; King 2013). In Deutschland können sich diese Übergänge vom zweiten bis ins dritte oder sogar vierte Lebensjahrzehnt erstrecken (Bergruber 2016). Dabei gibt es kaum eindeutige Sequenzen; „traditionelle“ Übergangsmuster bestehen neben stark individualisierten. Hinzu kommt ein Trend zur „Jugendalisierung des Erwachsenenalters“, in dem „jung zu bleiben“ als gesellschaftliches Ideal gilt (Harring/Schenk 2018, S. 115). Arnetts Konzept von *Emerging Adulthood* als ein psychologisches Entwicklungsstadium verdeckt diese Vielfalt an individuellen Lebensverläufen, die gleichzeitig stark durch soziale Verhältnisse bedingt sind. Das Konzept verkörpert aber auch Erwartungen an die Jugend, die gesellschaftlich sehr wirksam sind. In diesem Sinne kann es als Kontrastmittel verwendet werden, um soziale Bedingungen zu beschreiben, die diese Erwartungen verletzen.

### 3 Emerging Adulthood und transnationale Migration

Bestimmte Formen von transnationaler Mobilität, wie Auslandsaufenthalte während der Ausbildung oder des Studiums, Freiwilligendienste oder längere Reisen durch verschiedene Länder sind Teil des biographischen Entwurfs vieler junger Menschen. Gesellschaftlich werden sie als eine Grundlage für Bildungsprozesse angesehen, die den Übergang zum Erwachsensein bereichern. In diesem Zusammenhang wird selten von „*Migration*“ gesprochen (vgl. auch Klein-Zimmer 2020). Während „*Mobilität*“ als positiv konnotierte Bildungsstrategie von Studierenden und höher Qualifizierten gilt, wird „*Migration*“ mit Armutsbewältigung und Integrationsfragen assoziiert. Aber auch das, was man gemeinhin als Migration bezeichnet, findet meist während der Jahre statt, die Arnett mit der Phase der *Emerging Adulthood* verbindet. In Kontexten, in denen Migration ein häufiges und anhaltendes Phänomen ist und in denen der überwiegende Teil der Menschen in transnationale soziale Netzwerke eingebunden ist, stellt Migration einen festen Bestandteil der Jugendphase dar (Kandel/Massey 2002). Aber auch außerhalb solcher Kontexte stellt sich

die Frage, wie Migrationserfahrungen den Verlauf der Jugendphase beeinflussen. Eigene Untersuchungen zu Migration zwischen Brasilien und Deutschland zeigen, dass selbst junge Menschen aus benachteiligten Verhältnissen die Migration nicht nur als eine Möglichkeit der Verbesserung ihrer materiellen Bedingungen ansehen, sondern auch als einen Weg der persönlichen Veränderung. Damit beziehen sie sich neben der formalen Bildung auch auf die Möglichkeit, neue Erfahrungen zu machen und den eigenen Horizont zu erweitern durch das Kennenlernen neuer Lebensweisen und das Erlernen einer neuen Sprache (Carnicer 2018; Fürstenau 2019). Die Migration könnte in diesen Fällen als eine Möglichkeit der Gestaltung der eigenen *Emerging Adulthood* angesehen werden.

#### 4 Emerging Adulthood, Bildung und soziale Ungleichheit in Brasilien

Brasilien gehört zu den Ländern, in denen soziale Ungleichheit am stärksten ausgeprägt ist. Diese bedingt einen ungleichen Zugang zu Bildung sowie zu Emerging Adulthood als einer Phase der Selbstfindung und des Ausprobierens von Identitätsoptionen. Die soziale Ungleichheit ist im Alltag deutlich sichtbar, insbesondere in den Großstädten, wo sich die Lebensqualität von einem Stadtteil zum nächsten erheblich unterscheidet. Dies kann mit Hilfe des von den Vereinten Nationen entwickelten Indexes der menschlichen Entwicklung (HDI) gezeigt werden. Neben dem Einkommen berücksichtigt der Index auch Bildung, Lebenserwartung und Gesundheitsversorgung. Einige der Favelas in Rio de Janeiro weisen einen HDI-Wert auf, der etwa jenen von Gabun (Afrika) entspricht, während die wohlhabenden Stadtteile in ihrer unmittelbaren Umgebung skandinavische Werte erreichen. Die Bewohner/innen dieser Stadtteile leben in kurzer Entfernung voneinander und bezahlen dieselben Preise für die Waren des täglichen Lebens (Perلمان 2010, S. 176).

Zu den sozialen Disparitäten trägt auch das Bildungssystem bei. Der Zugang zu den öffentlichen Hochschulen erfolgt über Aufnahmeprüfungen (Examen Nacional do Ensino Médio, ENEM). Auf diese Prüfungen sind die Absolventinnen und Absolventen der qualitativ besseren Privatschulen deutlich besser vorbereitet. Kinder von sozioökonomisch privilegierten Familien haben auf diese Weise weit höhere Chancen auf ein gebührenfreies Studium an einer angesehenen staatlichen Universität, insbesondere in begehrten Fächern wie Medizin oder Jura (Pfeiffer 2015). Maßnahmen wie Stipendien oder die Einführung von Quoten beim Zugang zur Universität haben zu einer Zunahme von Studierenden aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen an öffentlichen Hochschulen beigetragen – die extreme Bildungsungleichheit bleibt jedoch bestehen (Nierotka/Trevisol 2016).

Erhebungen zu den Merkmalen der Emerging Adulthood haben gezeigt, dass diese fast ausschließlich unter jungen Menschen mit hohem sozioökonomischem Status anzutreffen sind. Jugendliche aus weniger privilegierten Verhältnissen haben nicht nur deutlich seltener Zugang zur tertiären Bildung; sie übernehmen auch häufig sehr früh die Aufgaben von Erwachsenen, da sie zum Familieneinkommen beitragen müssen. Nach ihren Angaben fühlen sie sich auch deutlich früher erwachsen als Gleichaltrige aus besser gestellten Familien (Dutra-Thomé/Koller 2014).

## 5 Methoden

Die hier geschilderten Migrationsverläufe stammen aus der eingangs erwähnten qualitativen Studie zu *transnationalen Bildungslaufbahnen und sozialen Positionierungen zwischen Brasilien und Europa*. Gegenstand der Untersuchung sind die Verbindungen zwischen Migration, sozialer Mobilität, Bildungsstrategien und -laufbahnen in unterschiedlichen sozialen Kontexten. Die Analyseeinheit der Studie stellen transnationale soziale Netzwerke dar, die mit Hilfe von egozentrierten Netzwerkkarten und der genealogischen Methode rekonstruiert werden. Die Datenerhebung verfolgt den Ansatz einer *Multi-sited-Ethnography* (Marcus 1995). Forschungsaufenthalte in Brasilien (2014, 2016 und 2017) haben die Datenerhebung in den Herkunfts- und Ankunftsregionen sowie die Zusammenstellung eines „matched sample“ (Mazzucato 2008, S. 72) ermöglicht. Der Datenkorpus besteht aus 52 qualitativen Interviews sowie Beobachtungsprotokollen, egozentrierten Netzwerkkarten und Familiendiagrammen. Die Analyse im vorliegenden Beitrag befasst sich mit dem Migrationsverlauf von *Daiane* und *Luciana*<sup>2</sup>, zwei jungen Migrantinnen aus (ehemals) informellen Siedlungen im Süden und Nordosten Brasiliens. Wir haben *Luciana* und *Daiane* in einer deutschen Stadt mit rund 270.000 Einwohnern kennengelernt, die wir Grünstadt nennen. Dort wurden zwischen 2015 und 2018 verschiedene Interviews und informelle Gespräche mit ihnen und mit weiteren Menschen ihres sozialen Netzwerks geführt. Weitere Daten (Interviews und ethnographische Beobachtungen) wurden 2017 während eines Forschungsaufenthalts an ihren Herkunftsorten in Brasilien gesammelt. Alle Interviews und Gespräche wurden auf Portugiesisch geführt, in dieser Sprache transkribiert und analysiert.

Dem ethnographischen Vorgehen entsprechend zielt die Datenauswertung sowohl auf die kontextualisierte, „dichte“ Beschreibung der beobachteten sozialen Praktiken, als auch auf die Interpretation der Motive und Deutungsmuster der Beteiligten (Geertz 1987; Fürstenau 2019, S. 192). In einem ersten Schritt werden die individuellen Laufbahnen rekonstruiert und verglichen. Gleichzeitig werden die sozialen Strukturen und Netzwerke analysiert, die die individuellen Verläufe beeinflussen, sei es durch soziale Unterstützung oder durch gemeinsame Normen, Werte, Ideen und Wissen. Die hier vorgestellte Analyse stützt sich auf Ergebnisse, die bereits von Sara Fürstenau (2019) veröffentlicht worden sind. Das Konzept der Emerging Adulthood ist bei der Datenerhebung und den bisherigen Auswertungen nicht leitend gewesen. Gleichwohl erlaubt das empirische Material eine Analyse darüber, wie die Migrationserfahrung den Verlauf der Jugendphase als eine Periode der eigenen Entwicklung beeinflusste. Für diese Analyse wurden die Fälle von *Daiane* und *Luciana* aus verschiedenen Gründen gewählt. Zum einen stammen sie aus sozialen Verhältnissen in Brasilien, in denen eine Phase der Emerging Adulthood eher die Ausnahme darstellt (Dutra-Thomé/Koller, 2014). Zum anderen waren sie nicht von Anfang an in transnationale Netzwerke eingebunden. Transnationale Mobilität wurde nicht durch ihren Sozialisationskontext nahegelegt, sodass sie als „Migrationspioniere“ betrachtet werden können.

## 6 Analyse

*Daiane* wuchs in einer kleinen Stadt im Nordosten Brasiliens auf; in einer Siedlung, die sich erst im Laufe der Jahre zu einem Stadtviertel mit gepflasterten Straßen, Schulen und

Kirchen entwickelte und die wir *Morro do Amendoim* nennen. *Daianes* Vater starb als sie 12 Jahre alt war; ihre Mutter hatte die Familie bereits einige Jahre davor verlassen. *Daiane* und ihre Geschwister wurden von da an von ihrer um sechs Jahre älteren Schwester, *Antonietta*, aufgezogen. Sie begannen früh, neben dem Schulbesuch zu arbeiten, manche sogar anstelle des Schulbesuchs. Das ist keine Seltenheit in *Daianes* Nachbarschaft, wo sich viele Familien nicht einmal die täglichen Busfahrten der Kinder zu den Schulen leisten können. *Daiane* selbst ist die erste in ihrer Familie, die die Sekundarschule, das *Ensino Médio*, abschließen konnte, obwohl sie neben dem Schulbesuch arbeitete. Sie wollte Medizin studieren, einen der begehrtesten Studiengänge in Brasilien. Um die kompetitiven Aufnahmeprüfungen<sup>3</sup> zu bestehen, sind gerade die Absolventinnen und Absolventen von öffentlichen Schulen auf zusätzlichen Privatunterricht angewiesen. *Daiane* konnte sich diesen Unterricht nicht leisten. Sie bestand zwar die Zugangsprüfungen, bekam aber nur einen Studienplatz an einer privaten Universität in einer Stadt 30 km von ihrem Wohnort entfernt. *Daiane* konnte aber weder für die Studiengebühren noch für die Fahrtkosten aufkommen. Sie fand Arbeit in der Buchhaltung eines Unternehmens. Auf dieser Weise konnte sie zum Haushaltseinkommen beitragen; zugleich hoffte sie, Geld zur Finanzierung ihres Studiums sparen zu können. Sie änderte ihre Pläne, als ihr eine Bekannte von ihren Erfahrungen als Au-pair in Deutschland erzählte. *Daiane* informierte sich, fand eine Familie, die sie überzeugte, und sparte ein ganzes Jahr lang für die Reise und die erforderliche Krankenversicherung. Im Alter von 24 Jahren reiste sie nach Deutschland. Niemand in ihrer Familie war je im Ausland gewesen. Die Stelle als Au-pair sah *Daiane* als eine Gelegenheit an, im Ausland Bildungsaspirationen zu verfolgen, die sich in Brasilien als kaum realisierbar erwiesen hatten (*Fürstenau* 2019, S. 193ff.).

Als Au-pair hatte *Daiane* einen Aufenthaltstitel für ein Jahr. Sie war aber bald zu der Erkenntnis gekommen, dass sie in Deutschland „mehr Möglichkeiten“ finden würde als in Brasilien. Nach acht Monaten begann sie nach Wegen zu suchen, ihren Aufenthalt zu verlängern. Sie legte die Deutschprüfung zur Aufnahme in das Studienkolleg ab, welches ihr den Zugang zu einer deutschen Hochschule ermöglichen sollte. Aber ihre Deutschkenntnisse reichten nicht aus, um die Prüfung zu bestehen. Eine Freundin aus dem Deutschkurs hatte sich für ein Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ) in einem Altenpflegeheim verpflichtet. *Daiane* zögerte, dasselbe zu tun. Wie sie im Interview erklärte, würde das FSJ ihr zwar die Möglichkeit geben, ein weiteres Jahr in Deutschland zu bleiben, um ihre Deutschkenntnisse zu verbessern. Aber sie war nicht sicher, ob dieses Jahr sie weiterbringen würde, denn, sagte sie, „was ich wirklich wollte, war studieren“. Mangels Alternativen entschied sie sich doch dafür, es mit dem FSJ zu versuchen. Sie leistete offenbar gute Arbeit, denn nach sieben Monate wurde ihr eine Ausbildung zur Altenpflegerin angeboten. Auch diesmal zögerte sie, „weil ich eigentlich studieren wollte. Aber ich dachte auch, es ist eine Möglichkeit, ein Visum zu bekommen. Ich lerne einen Beruf – und ich kann später immer noch studieren, wenn ich möchte“ (*Fürstenau* 2019, S. 195).

Etwa viereinhalb Jahre nach ihrer Ankunft in Deutschland schloss *Daiane* ihre Ausbildung zur Altenpflegerin im Alter von 28 Jahren erfolgreich ab. Sie wurde anschließend in demselben Heim, in dem sie ausgebildet wurde, fest angestellt, so dass sie nun eine längerfristige Aufenthaltsgenehmigung hat.

*Daiane* hat andere Migrantinnen darin unterstützt, im Pflegebereich Ausbildungs- und Arbeitsmöglichkeiten zu finden, meistens über den Weg eines FSJ. Zu diesen Migrantinnen gehört *Luciana*. *Luciana* wuchs in einer der *Favelas* einer Großstadt im Südosten von Brasilien auf. Sie war, wie *Daiane*, eine sehr motivierte Schülerin. Durch verschiedene Stipendi-

en konnte sie phasenweise private Schulen besuchen. Das ist zwar kein Einzelfall, aber immer noch sehr ungewöhnlich für ein Kind aus einer Favela. Die Schulen, die *Luciana* besuchte, boten weit bessere Lernbedingungen als die extrem unterfinanzierten öffentlichen Schulen ihrer Nachbarschaft. Die Zugangsprüfungen für die Universität bestand *Luciana* mit guten Noten, so dass sie gute Chancen auf einen Studienplatz hatte. Das Studium schien ihr jedoch schwer finanzierbar, auch ohne Studiengebühren bezahlen zu müssen. Sie begann an der Rezeption einer Fremdsprachenschule zu arbeiten. Dort lernte sie eine ältere Dame kennen, deren Tochter in Deutschland lebte. Diese wiederum suchte nach einem brasilianischen Au-pair. *Luciana* betrachtete dies als eine Gelegenheit, in Deutschland nach Studienmöglichkeiten zu suchen. So kam sie im Alter von 19 Jahren als Au-pair nach Grünstadt, knapp ein Jahr nach der Ankunft von *Daiane*. Beide Frauen lernten sich sehr bald kennen. Von da an unterstützten sie sich gegenseitig (und gemeinsam auch andere). *Luciana* durchlief dieselbe Laufbahn wie *Daiane* und arbeitet nun ebenfalls als examinierte Altenpflegerin. Die Beziehung zwischen den beiden ist so stark, dass sie sich als „Schwestern“ und „Familie“ bezeichnen. Das wirkt nicht gekünstelt oder übertrieben. Als *Lucianas* jüngere Schwester in Brasilien sehr krank wurde und *Luciana* sie nicht besuchen konnte, fuhr *Daiane* an ihrer Stelle und kümmerte sich um die Rekonvaleszentin. Spätestens seitdem versteht sich *Daiane* sehr gut mit *Lucianas* Mutter, die sie auch „Mutter“ („mãe“) nennt.

*Luciana* und *Daiane*, mit denen mehrere getrennte Interviews und informelle Gespräche geführt wurden, bilanzieren ihre Migration auf ähnlich positive Weise. Entgegen ihrem ursprünglichen Ziel haben sie zwar nicht studieren können, aber keine von ihnen betrachtet die Ausbildung zur Altenpflegerin als das Ende ihrer formalen Bildung. *Daiane* erklärt, dass sie sich für die Ausbildung entschieden hätten, „weil wir dann einen garantierten Job, einen Beruf haben würden. Und wenn wir in Zukunft etwas anderes machen wollten, wie z.B. studieren oder andere Dinge, dann haben wir bereits eine Grundlage“. Beide halten sich noch die Möglichkeit offen, ein Studium aufzunehmen. Sie vergleichen ihr Leben in Deutschland mit ihren Aussichten in Brasilien. Dort, erklären sie, hätten sie für ihre Berufsausbildung bezahlen müssen, während sie in Deutschland ein Gehalt bekommen. Selbst mit diesem bescheidenen Gehalt könnten sie sich hier mehr leisten als in Brasilien mit dem Mindestlohn ihrer früheren Vollzeitjobs. *Daiane* rechnet zudem vor, dass sie in Brasilien mit ihrer Qualifikation als examinierte Altenpflegerin zwei oder drei Jobs gleichzeitig annehmen müsste, um einen vergleichbaren Lebensstandard zu erreichen. In Mittelpunkt ihrer Vergleiche steht jedoch nicht der materielle Wohlstand, sondern vor allem die Möglichkeiten der Bildung und der Selbstentfaltung. *Daiane* vergleicht ihr Leben mit dem ihrer Schwestern in Brasilien. Sie beschreibt die Lebensweise ihrer Schwestern als stark eingeschränkt, weil deren sozioökonomische Lage es nicht erlaube, einen Beruf zu erlernen, Geld zu verdienen und Zukunftsperspektiven für ihr eigenes Leben zu entwickeln. Vor diesem Hintergrund erscheinen die verschiedenen Herausforderungen der Migration von *Daiane* und *Luciana* – das Erlernen der deutschen Sprache, der Aufbau eines transnationalen Netzwerks gegenseitiger Unterstützung, die Erfüllung der Anforderungen an die Berufsausbildung usw. – als emanzipatorisch (Fürstenau 2019, S. 198). Durch ihre Migration eröffnen sich *Daiane* und *Luciana* nicht nur formale Bildungswege sondern auch Möglichkeiten der Selbstentfaltung. In Anlehnung an *Arnetts* Konzept könnte man auch sagen, dass sie sich durch ihre Migration die Grundlage für ihre Emerging Adulthood verschafft haben, die *Daianes* Schwestern verwehrt geblieben ist. *Arnett* charakterisiert Emerging Adulthood jedoch als eine Phase der Instabilität, die aus dem Ausprobieren von Identitätsoptionen resultiert. Wir würden *Daianes* und *Lucianas*

Werdegang nicht ohne weiteres als eine „Identitätssuche“ deuten. Vielmehr scheinen sie *Arnetts* Annahme umzukehren: *Daiane* spricht eher von Stabilität als der Voraussetzung für eigene Selbstentfaltung. In der bereits oben zitierten Passage spricht sie von „ein[em] garantierten Job“, „eine[m] Beruf“, als der nötigen „Grundlage“ für weitere Optionen, wie „studieren oder andere Dinge“ machen zu können. Auch *Luciana* bewertet ihre Migration als einen Gewinn an Stabilität. Ihrer jüngeren Schwester *Anita* erklärt sie, dass sie an ihrem Leben in Deutschland vor allem die Ruhe schätze:

Ich mag es, hier in Deutschland zu sein, weil mein Leben in dem Sinne besser ist, dass ich ruhiger bin. Ich habe *Anita* gesagt, dass ich hier kein „Wow“-Leben führe, sondern ein sehr, sehr einfaches Leben. Ich habe ein Zimmer, ich gehe zur Ausbildung, ich fahre jeden Tag mit dem Fahrrad, ich schaue immer, wie es mit meinem Geld aussieht, aber es ist ruhiger, weil ich weiß, dass ich es irgendwie schaffe ... Das ist das Beste im Vergleich zu Brasilien. Natürlich in Brasilien – ich bin nicht zu Hause, ich bin nicht bei meiner Familie, ich zahle eben auch einen sehr hohen Preis.

*Luciana* und *Daiane* stammen aus Orten, in denen die Arbeitsverhältnisse ausbeuterisch und instabil sind. Hinzu kommt die Gewalt, die insbesondere in Quartieren wie denen, in denen sie aufgewachsen sind, ein Gefühl von permanenter Unsicherheit erzeugt. Jeden Tag mit dem Fahrrad fahren zu können, steht in der Schilderung von *Luciana* dafür, dass sie solchen im weiten Sinne unsicheren Verhältnisse entkommen ist. *Luciana* stellt aber auch die emotionalen Kosten, die Trennung von der Familie, als den „sehr hohen Preis“ heraus, den sie akzeptieren muss.

Die räumliche Trennung hat jedoch nicht zu einer Lockerung familiärer Bindungen geführt. Zwar haben *Luciana* und *Daiane* an Unabhängigkeit gegenüber ihren Familien gewonnen, aber mit der Migration ist ihre Verantwortung ihren engsten Verwandten gegenüber gewachsen. Dazu haben u.a. die sozialen und politischen Veränderungen der letzten Jahre in Brasilien beigetragen.

Aufgrund der dortigen wirtschaftlichen und politischen Rezession seit 2014 haben viele Menschen ihre Arbeit verloren. Dazu gehören *Antonietta*, die ältere Schwester von *Daiane*, und *Lucianas* Vater. *Luciana* und *Daiane* unterstützen ihren Familien nicht nur finanziell; sie übernehmen außerdem Verantwortung für jüngere Verwandte, indem sie Bildungsmöglichkeiten für sie ausfindig machen und umsetzen. *Daiane* bezahlt beispielsweise eine private Schule für zwei ihrer Neffen. Diese Schule ist für brasilianische Verhältnisse vergleichsweise günstig (entsprechend *Daianes* Möglichkeiten), bietet aber deutlich bessere Lernbedingungen als die öffentliche Schule in Morro do Amendoim. *Daiane* fasste zudem sehr bald den Entschluss, ihren jüngeren Nichten zu helfen nach Deutschland zu kommen, damit sie hier ihre Bildung fortsetzen können. In Bezug auf *Aline*, *Antonietas* Tochter, erklärt sie:

Sie hat erst letztes Jahr die Sekundarschule abgeschlossen... und studieren kann sie in Brasilien überhaupt nicht. Eine Berufsschule können ihre Eltern nicht bezahlen; sie müssen arbeiten, um Essen ins Haus zu bringen. Also ich dachte... sie ist fertig, sie ist noch jung, sie kann hierher kommen, einen anderen Ort kennenlernen, eine andere Kultur, andere Dinge erleben, und versuchen, ihr Denken ein wenig zu verändern. Und sie möchte ja studieren. Sie will wirklich studieren.

Aus der Sicht von *Daiane* geht es bei *Alines* Migration nicht nur um materielle Sicherheit und formale Bildung. *Daiane* sieht sie auch als eine Gelegenheit, *Aline* neue Erfahrungen zu ermöglichen und ihren Horizont durch das Leben in einem anderen Land zu erweitern. *Aline* rechnete bereits seit einiger Zeit damit, mit Hilfe ihrer Tante in Deutschland zu studieren oder eine Ausbildung zu machen, daher hatte sie sich nicht um einen Studienplatz

in Brasilien bemüht. *Daiane* unterstützt ihre Nichte nicht nur mit Geld und Ratschlägen, sie begleitet *Aline* seit dem Abschluss der Sekundarschule. *Daiane* war damals für etwas längere Zeit in Brasilien, half ihrer Nichte bei der Arbeitssuche, um die Zeit bis zur Auswanderung zu überbrücken, und begleitete sie zu Vorstellungsgesprächen.

*Aline* kam zunächst mit einem Touristenvisum für drei Monate. *Daianes* Idee war, dass *Aline* zunächst ein Jahr als Au-pair arbeitet und während dieser Zeit Deutsch lernt. Später könnte sie die Aufnahmeprüfung für das Studienkolleg ablegen. Doch die Suche nach einer Au-pair-Familie in Grünstadt war nicht erfolgreich, und *Daiane* wollte ihre Nichte nicht in eine entfernte Stadt schicken. Für diese Eventualität hatte sie aber bereits vorgesorgt. Kurz bevor *Alines* Visum auslief, konnte sie ein freiwilliges soziales Jahr in einem Altenheim beginnen. Während ihres FSJ wohnte *Aline* weiterhin bei *Daiane*, die auch ihren Deutschkurs bezahlte. Mit einem Augenzwinkern erzählte *Daiane*, sie würde sich wie eine strenge Tante verhalten, um *Aline* so gut wie möglich zu unterstützen. Die Gespräche mit *Aline* wenige Monate nach ihrer Ankunft in Deutschland spiegeln dies in der Bewunderung wider, mit der sie von ihrer „Tante Dá“ und ihren Plänen und Entscheidungen für sie spricht. *Daiane* übernimmt große Verantwortung für ihre Nichte, sie ist fürsorglich und ergreift die Initiative, um Bildungsmöglichkeiten für sie aufzutun. Ähnlich verhält sich auch *Luciana* ihrer jüngeren Schwester *Anita* gegenüber, die knapp zwei Jahre nach *Aline* nach Grünstadt kam.

## 7 Diskussion

Die wirtschaftliche Entwicklung in Brasilien seit den 2000er Jahren hat bei den neuen Arbeiterklassen individuelle Hoffnungen geweckt, die in den ungleichen Strukturen der brasilianischen Gesellschaft kaum zu erfüllen sind – insbesondere nicht seit der Rezession ab 2014. Zu diesen Hoffnungen gehören auch Bildungsaspirationen; der Wunsch, nicht nur von Hochschulbildung zu profitieren, sondern auch von Möglichkeiten der Selbstverwirklichung, die aus der Verlängerung von Bildungswegen hervorgehen. Die Migration von *Daiane* und *Luciana* kann als ein Weg angesehen werden, sich Räume für eine *Emerging Adulthood* zu erschließen, von denen sie in Brasilien ausgeschlossen waren. Eine nähere Betrachtung zeigt aber die Schwierigkeiten, *Arnetts* Konzept en détail anzuwenden. Aus *Lucianas* und *Daianes* Sicht stellt ihre Migration einen Versuch dar, die soziale, materielle (und damit auch psychologische) *Stabilität* herzustellen, die sie als Voraussetzung für ihre eigenen Bildungsprozesse betrachten. Dabei wirken sie weder *selbstbezogen*, noch scheinen sie das Gefühl zu haben, „*dazwischen zu sein*“. Beide berichten zwar von Krisen; während der Untersuchung und der Datenauswertung beeindruckte uns aber die Entschlossenheit mit der sie Schwierigkeiten meisterten, sowie die Hingabe mit der sie ihrer Arbeit nachgingen oder ihre Familien unterstützten. Ihre Arbeit in den Pflegeeinrichtungen ist hart und herausfordernd. Die sprachlichen Anforderungen während der Berufsausbildung und in ihrer alltäglichen Arbeit sind hoch. *Luciana* und *Daiane* meisterten all dies, während sie ihre Familien in Brasilien finanziell unterstützten, Schulen und Krankenbetreuung für ihre jüngsten Verwandten organisierten und andere mit Rat, Tat und Geld in ihrer Migration begleiteten.

Wenn erwachsen zu sein bedeutet, Verantwortung für sich selbst zu übernehmen, unabhängige Entscheidungen zu treffen und finanziell unabhängig zu sein (so wie es *Arnett* formuliert), dann haben *Daiane* und *Luciana* dieses Stadium sehr früh erreicht: Nämlich teil-

weise bereits während ihrer Kindheit, als sie neben der Schule arbeiteten, um zum Haushaltseinkommen beizutragen, spätestens aber kurz nach ihrem Schulabschluss, als sie auswanderten.

Konzepte von Jugend müssen Lebensverläufe unter sehr unterschiedlichen sozialen, ökonomischen und kulturellen Bedingungen abbilden können, auch jenseits von Migration. Außerdem müssen sie deren normative Implikationen reflektieren. Die Möglichkeitsräume, die sich junge Migrantinnen wie *Luciana* und *Daiane* zu erschließen versuchen, gelten unter anderen sozialen Bedingungen nicht nur als etabliert, sondern teilweise auch als normativ bindend. Das Konzept der Emerging Adulthood entspricht der – gesellschaftlich durchaus geteilten – Vorstellung, dass jungen Menschen auch lange nach der Pubertät eine Phase der eigenständigen Selbstverwirklichung zustehe. *Arnetts* Umdeutung dieser Vorstellung als psychologisches Entwicklungsstadium lässt jedoch nicht nur die Vielfalt an individuellen Lebensverläufen und Jugenderfahrungen außer Acht. Sie weicht auch der Diskussion darüber aus, unter welchen Bedingungen jungen Menschen solche Räume zugestanden werden, und unter welchen nicht (vgl. auch *Côté* 2014; *Bynner* 2005).

## Anmerkungen

- 1 Die Studie wird zusammen mit *Sara Fürstenau* (Universität Hamburg) durchgeführt und von der DFG gefördert. Einen Einblick in andere Aspekte des Projekts geben folgende Publikationen: *Carnicer* (2018, 2019, 2020); *Fürstenau* (2015, 2019).
- 2 Namen von Personen sowie von Orten und Institutionen wurden geändert, um die Identität der Beteiligten zu schützen.
- 3 Das ENEM, *Examen Nacional do Ensino Médio*.

## Literatur

- Arnett, J. J.* (2000): Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 5, S. 469-480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Arnett, J. J.* (2014): Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens through the Twenties. – New York. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199929382.001.0001>
- Berngruber, A.* (2016): Verdichtet oder entgrenzt? Schritte in die Selbständigkeit von Frauen und Männern im jungen Erwachsenenalter. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11, 2, S. 179-192. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v11i2.23654>
- Bynner, J.* (2005): Rethinking the Youth Phase of the Life-course: The Case for Emerging Adulthood? *Journal of Youth Studies*, 8, 4, S. 367-384. <https://doi.org/10.1080/13676260500431628>
- Carnicer, J. A.* (2018): Transnational Family and Educational Trajectories. *Transnational Social Review*, 8, 2, S. 170-184. <https://doi.org/10.1080/21931674.2018.1463056>
- Carnicer, J. A.* (2019): Transnational migration and educational opportunities. A case study of migration from Brazil to Germany. *London Review of Education*, 17, 1, S. 14-25.
- Carnicer, J. A.* (2020): Transnationales Wissen und Bildungsstrategien zwischen Brasilien und Deutschland. In: *Trans|Wissen* (Hrsg.): Wissen in der Transnationalisierung. Zur Ubiquität und Krise der Übersetzung. – Bielefeld, S. 149-168. <https://doi.org/10.14361/9783839443804-008>
- Côté, J. E.* (2014): The Dangerous Myth of Emerging Adulthood: An Evidence-Based Critique of a Flawed Developmental Theory. *Applied Developmental Science*, 18, 4, S. 177-188. <https://doi.org/10.1080/10888691.2014.954451>
- Dutra-Thomé, L./Koller, S. H.* (2014): Emerging Adulthood in Brazilians of Differing Socioeconomic Status: Transition to Adulthood1. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 24, 59, S. 313-322. <https://doi.org/10.1590/1982-43272459201405>

- Erikson, E. H.* (1964): Identität und Lebenszyklus: 3 Aufsätze. – Frankfurt a.M.
- Fürstenau, S.* (2015): Educação transnacional e posicionamento social entre o Brasil e a Europa. Um estudo qualitativo com famílias migrantes. In: *Bahia, J./Santos, M.* (Hrsg.): Migrações, redes e trajetórias entre a Alemanha e o Brasil, – Porto Alegre, S. 69-86.
- Fürstenau, S.* (2019): Educational aspirations of underprivileged female migrants. An ethnographic case study of a transnational network of care workers between Brazil and Germany. In: *Gogolin, I./Maaz, K.* (Hrsg.): Migration und Bildungserfolg. – Wiesbaden, S. 185-202.  
<https://doi.org/10.1007/s11618-019-00882-4>
- Geertz, C.* (1987): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. – Frankfurt a.M.
- Harring, M./Schenk, D.* (2018): Das Konstrukt „Jugend“. In: *Kleeberg-Niepage, A./Rademacher, S.* (Hrsg.): Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik. (Inter-)Disziplinäre Perspektiven auf zentrale Begriffe und Konzepte. – Wiesbaden, S 111-126. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17090-5\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17090-5_5)
- Hurrelmann, K./Quenzel, G.* (2016): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. – Weinheim.
- Kandel, W./Massey, D. S.* (2002): The Culture of Mexican Migration: A Theoretical and Empirical Analysis. *Social Forces*, 80, 3, S. 981-1004. <https://doi.org/10.1353/sof.2002.0009>
- King, V.* (2013): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01350-9>
- Klein-Zimmer, K.* (2020): Grenzüberschreitendes Unterwegssein für alle! *Sozial Extra*, 44, 2, S. 71-74. <https://doi.org/10.1007/s12054-020-00273-8>
- Marcus, G. E.* (1995): Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 1, S. 95-117.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.an.24.100195.000523>
- Mazzucato, V.* (2008): Simultaneity and networks in transnational Migration: lessons learned from an SMS methodology. In: *DeWind, J./Holdaway, J.* (Hrsg.): Migration and Development Within and Across Borders. – Geneva, S. 71-102.
- Niederbacher, A./Zimmermann, P.* (2011): Grundwissen Sozialisation: Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92901-9>
- Nierotka, R. L./Trevisol, J. V.* (2016): Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência. *Katálysis*, 19, 1, S. 22-32. <https://doi.org/10.1590/1414-49802016.00100003>
- Perlman, J. E.* (2010): Favela: four decades of living on the edge in Rio de Janeiro. – Oxford.
- Pfeiffer, D. K.* (2015): Das Bildungssystem Brasiliens unter besonderer Berücksichtigung des Hochschulwesens. In: *Oelsner, V./Richter, C.* (Hrsg.): Bildung in Lateinamerika: Strukturen, Entwicklungen, Herausforderungen. – Münster, S. 78-97.
- Zinnecker, J.* (1991): Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: *Melzer, W.* (Hrsg.): Osteuropäische Jugend im Wandel. Ergebnisse vergleichender Jugendforschung in der Sowjetunion, Polen, Ungarn und der ehemaligen DDR. – Weinheim, S. 9-24.

# Doppelt herausgefordert: Psychisch kranke junge Menschen auf dem Weg ins Erwachsenenleben

Ulrike M. E. Schulze, Jörg M. Fegert

## Zusammenfassung

Dieser Beitrag beleuchtet die Schwierigkeiten und Herausforderungen, mit denen junge Menschen mit psychiatrischen Erkrankungen im Übergang zwischen den Hilfe- und Versorgungssystemen für Jugendliche und Erwachsene konfrontiert sind. Diese Lebensphase der Transition ist gekennzeichnet von schlecht strukturierten und wenig ausgereiften Hilfsangeboten und damit einhergehenden negativen Auswirkungen auf den Krankheitsverlauf bis hin zu Behandlungsabbrüchen sowie auf die gesellschaftliche Integration und die Teilhabechancen der Betroffenen.

Im Anschluss an die Darstellung verschiedener Problembereiche im Übergang zwischen den Systemen sollen Ansätze einer konstruktiven Veränderung beleuchtet werden.

*Schlagwörter:* Emerging Adulthood, psychische Erkrankung, Transition

*Double challenge: mentally ill young people on their way into adult life*

## Abstract

This contribution attempts to provide a synoptic insight into the interplay between growing up and psychiatric illness in the – often fragmentary – transition between care systems. In addition to possible discontinuation of treatment and negative effects on the course of the illness and various aspects of life, affected young people are confronted with a hitherto poorly developed or structured offer of help in this doubly burdensome life situation.

Starting with the presentation of various problem areas in the transition between the systems, approaches to a constructive change are explored.

*Keywords:* emerging adulthood, mental illness, transition

## 1 Einleitung

Das Erwachsenwerden wird in vielen Gesellschaften als Phase des Übergangs oft auch als schwierige Lebensspanne wahrgenommen. Die These von der Pubertät und Adoleszenz als Krisenphase wird jedoch durch repräsentative Studien zur Psychopathologie in der Adoleszenz seit vielen Jahren hinterfragt (*Streeck-Fischer* u.a. 2009). Nichtsdestoweniger

handelt es sich um eine für jeden jungen Menschen schwierige Zeit, deren Dauer sich in den letzten Jahren deutlich ausgedehnt hat; für Jugendliche, die an einer psychischen Erkrankung leiden, stellt dieser Lebensabschnitt in jedem Falle eine doppelte Herausforderung dar. Innere Unsicherheit und ein oftmals vorhandenes Reifungsdefizit aufgrund der krankheitsbedingten Belastung treffen auf sich teilweise massiv verändernde äußere Rahmenbedingungen, wenn ein Übergang im Rahmen der komplementären und psychiatrischen Versorgungslandschaft bewältigt werden muss.

Als protektive Faktoren auf diesem Weg können Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen, soziale Fähigkeiten, Familienbeziehungen und Freundschaften genannt werden. Sind diese nicht ausreichend vorhanden und/oder nehmen die Probleme überhand, ist es nicht unwahrscheinlich, dass ein Suizidversuch zur vermeintlichen Lösung letzterer in Betracht gezogen wird (*Pereira* u.a. 2018).

Nachfolgend sollen die Herausforderungen psychisch kranker junger Menschen näher dargestellt und Stolperstellen in der Versorgungslandschaft im Rahmen von Übergängen skizziert werden. Darüber hinaus möchte die vorliegende Arbeit Ansätze zu einer konstruktiven Veränderung der Situation aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten.

## 2 Transition und Emerging Adulthood

### 2.1 Transition: Definition

Der Begriff der *Transition* ist vielschichtig und muss jeweils im Kontext definiert werden. Entwicklungspsychologisch handelt es sich um „bedeutende Übergänge im Leben eines Menschen, die von diesem bewältigt werden müssen“ (*Stangl* 2020). Dies kann sich z.B. auf wichtige Entwicklungsschritte wie den Eintritt in den Kindergarten, ins Schulalter und die Ablösung vom Elternhaus beziehen.

Aus *psychiatrischer Perspektive* beschreibt Transition zum einen Übergänge wie die Entwicklung von Symptomen im Verlauf hin zu einem Störungsbild, z.B. der Schizophrenie (*Rietschel* u.a. 2017). Zum anderen – und im deutschsprachigen Raum wesentlich gebräuchlicher – ist der Übergang junger Menschen vom kinder- und jugendpsychiatrischen bzw. psychotherapeutischen Versorgungssystem mit den komplementären Hilfsangeboten in die Strukturen für Erwachsene gemeint.

### 2.2 Altersspannen

In diesem Zusammenhang häufig genannte, neue Begrifflichkeiten (und jeweils zugehörige Altersspannen) wie „Transitionsalter“ (16 bis 24 Jahre) (*Fegert* u.a. 2017), der von *Arnett* geprägte Begriff der „*Emerging Adulthood*“ (18-25 bzw. 30 Jahre; *Arnett* 2000) sowie die Umschreibung von „Odysseusjahren“ (18-30 Jahre; *Koch* 2016) verdeutlichen auch auf der Definitionsebene die Komplexität und Dauer der zu beschreibenden Entwicklungsphase, in der eine klar abgrenzbare Zuordnung der Betroffenen zu Jugendlichen oder Erwachsenen nicht mehr möglich ist (*Seiffge-Krenke* 2015).

## 2.3 Emerging Adulthood

Im Rahmen der „Emerging Adulthood“ verlängert sich die jeweilige Identitätsentwicklung, und es kommt nach *Seiffge-Krenke* (2015) zu einer Semi-Autonomie sowie Verschiebungen in objektiven Markern des Erwachsenenalters (Heirat, Berufseintritt, Familiengründung). Dies wird begünstigt durch die parallel hierzu vorhandene Tendenz einer längeren Bealterung durch die Erziehungsberechtigten, die von einem übertriebenen Maß an Unterstützung geprägt und oftmals mit eigenen Trennungsjahren verbunden ist (*Seiffge-Krenke* 2015).

Von den Heranwachsenden selbst wird nach *Arnett* (2004) subjektiv ein „Dazwischensein“ („age of feeling in-between“) wahrgenommen, welches ständig neue innere Fragen nach Standort und Ausrichtung aufwirft. Am Ende der von Instabilität geprägten zweiten „Phase raschen Wachstums grundlegenden Lernens“ (*Dahl* u.a. 2018, S. 441) und damit auch einer von neurobiologischen Besonderheiten (Pruning der Synapsen und damit Umorganisation des Gehirns hormonelle Entwicklung etc.) geprägten Entwicklung sollten jedoch idealerweise die Übernahme von Selbstverantwortung, das Treffen unabhängiger Entscheidungen und die finanzielle Unabhängigkeit stehen (*Arnett/Padilla-Walker* 2015). Und: „Das Dilemma beim Erwachsenwerden ist ja, dass man erst dann für sich weiß, was es heißt, ein Erwachsener zu sein, wenn man bereits einer geworden ist“ (*Koch* 2016, S. 28). Aus verschiedenen Perspektiven kann der Endpunkt der Adoleszenz nur schwer definiert werden, während er biologisch häufig mit dem Erreichen einer endgültigen erwachsenen Größe oder der reproduktiven Reife gleichgesetzt wird (*Dahl* u.a. 2018).

## 3 Psychische Erkrankungen und Realitäten in der Versorgung

Fast die Hälfte aller psychischen Erkrankungen treten erstmals im Teenageralter auf, ein guter Teil von ihnen neigt zur Chronifizierung, was mit entsprechenden Einschränkungen der Bewältigung altersangemessener Entwicklungsschritte einhergehen kann. Ergebnissen einer großen prospektiven Longitudinalstudie (Great Smoky Mountains Study) zufolge, müssen sich hierbei die jeweiligen Störungen rückblickend gar nicht zur Gänze manifestiert oder aber nach einer Ersterkrankung weiterbestanden haben, um nicht doch umfassende Auswirkungen auf zahlreiche Lebensbereiche zur Folge haben zu können (*Costello/Copeland/Angold* 2016). Zudem nimmt mit den Jahren die Komplexität comorbider Störungen auch im Sinne möglicher weiterer Belastungen mit entsprechenden Auswirkungen auf die Lebensqualität zu. Hier wurde der Begriff der „sequentiellen Comorbidität“ geprägt, welcher eindrücklich am Beispiel von Angststörungen dargestellt werden kann (*Ströhle/Gensichen/Demscke* 2018). Behandlungsverläufe vor allem während der Adoleszenz zeigen, dass auch psychiatrische Diagnosen sich verändern können, was im Hinblick auf eine angemessene Therapie die regelmäßige Überprüfung ersterer notwendig macht (*Collins/Muñoz-Solomando* 2018).

Ungeachtet der Tatsache, dass ca. 20 Prozent aller Kinder und Jugendlichen unter psychischen Erkrankungen leiden oder von Verhaltensproblemen betroffen sind, kommt es im Falle einer weiteren Behandlungsbedürftigkeit im Alter von 18 Jahren häufig zu Behandlungsabbrüchen.

### 3.1 Unterschiede in der Versorgung

Oftmals sind die Heranwachsenden durch einen abrupten Wechsel von einem Versorgungssystem ins andere massiv überfordert, wenn dieser ihrem Reifungsstand und ihren individuellen Entwicklungsvoraussetzungen nicht ausreichend gerecht wird und subjektiv mit einem eher „harten Aufprall“ verbunden ist.

Dies liegt wesentlich darin begründet, dass sich die Vorgehensweisen und Personalausstattung in der Kinder- und Jugendpsychiatrie und Erwachsenenpsychiatrie beträchtlich unterscheiden. Während erstere im Rahmen einer berufsgruppen- und methodenübergreifenden (so genannten multimodalen) Therapie Eltern, gegebenenfalls Geschwister und das weitere Lebensumfeld sowie Entwicklungs- und Bildungsziele einbezieht und auch pädagogische Unterstützung (z.B. in Form von Elterntrainings) anbietet, liegt der erwachsenenpsychiatrische Fokus auf der Arbeit mit dem Patienten selbst. Angehörige werden nur auf dessen Wunsch einbezogen; ein pädagogischer Auftrag besteht nicht. Im Gegensatz zur Kinder- und Jugendpsychiatrie, die Medikamente häufig im „off-label use“ anwenden muss und damit den Sorgeberechtigten (auch in diesem Zusammenhang) eine entsprechende Verantwortung überträgt, sind die im Erwachsenenalter verordneten Medikamente meist zugelassen (Fegert u.a. 2016; Geißelmann 2017).

### 3.2 Stolperstellen und Grenzen

Entgegen den Bedürfnissen der Betroffenen ist das Bestehen einer Behandlungskontinuität und damit die Möglichkeit eines gezielten und gelungenen Übergangs von einem Versorgungssystem ins andere mitnichten eine Selbstverständlichkeit. Dies liegt zum einen an infrastrukturellen äußeren Voraussetzungen (wie z.B. der Finanzierung der Versorgungsleistungen), zum anderen jedoch an einer „kulturellen Trennung“ (Broad u.a. 2017, McLaren u.a. 2013) sowie unterschiedlichen „Philosophien“ (Mulvale u.a. 2016) innerhalb der beiden Systeme.

Darüber hinaus fällt auf der persönlichen Ebene häufig der Abschied schwer. Ähnlich wie bei chronischen körperlichen Erkrankungen wie z.B. dem Typ I-Diabetes entwickeln Familien mit früh psychisch erkrankten Kindern eine enge Bindung an ihre Behandelnden in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Dies hat zur Folge, dass – nicht selten auch durch die etablierten Beziehungen zu TherapeutInnen begünstigt – ein Wechsel oftmals subjektiv kaum oder nur sehr schwer vorstellbar ist und deshalb „bis zur letzten Minute“ herausgezögert wird. Konkret beschrieben sind die Angst vor dem Verlust von klinischen Beziehungen sowie vor weniger Unterstützung im Bereich der erwachsenenpsychiatrischen Versorgung (Broad u.a. 2017; O’Loughlin 2012).

Zu bedenken ist ebenfalls, dass formal mit dem Eintritt der Volljährigkeit im Alter von 18 Jahren eine eindeutige Grenze definiert ist, die in Deutschland zumindest bezogen auf den stationären Kontext eine Behandlung im Erwachsenenbereich fordert, während im Sozialrecht der Jugendhilfe Hilfen zur Erziehung und Eingliederungshilfen für seelisch Behinderte oder von seelischer Behinderung bedrohte junge Menschen bis zum 21. und in Ausnahmefällen sogar bis zum 27. Lebensjahr möglich sind (§41 SGBVIII; siehe auch Fegert u.a. 2016).

Somit werden Grenzen an manchen Stellen eher unscharf wahrgenommen oder vergleichsweise großzügig gesetzt und ist sicherlich für Heranwachsende und ihre Angehöri-

gen eine klare Trennung der gegebenen Strukturen nicht wirklich nachvollziehbar vorhanden, während sie in anderen Zusammenhängen als unumstößlich gegeben akzeptiert werden müssen.

### 3.3 Fehlende Richtlinien

Die häufig fehlende direkte Verbindung zwischen Kinder- und Jugendpsychiatrie und Erwachsenenpsychiatrie findet sich nicht nur in Deutschland, sondern viel mehr europaweit im Kontext der Transition. Wie eine Befragung in 28 Ländern im Rahmen eines umfassenden Forschungsprojektes zur Transition (MILESTONE = Managing the Link and Strengthening Transition from Child to Adult Mental Healthcare; siehe auch <https://www.milestone-transitionstudy.eu>; Tuomainen u.a. 2018, Singh u.a. 2017) ergab, waren zum Erhebungszeitpunkt lediglich in zwei (UK und Dänemark) schriftliche nationale und/oder regionale Richt- bzw. Leitlinien für das Management des Übergangs von Kinder- und Jugendpsychiatrie in das Versorgungssystem für Erwachsene für Patienten vorhanden. Vier Länder (Zypern, Dänemark, Spanien und UK) verfügten über schriftliche nationale und/oder regionale Strategien oder Leitlinien zur Handhabung der Schnittstelle zwischen den Systemen, während in 17 von 28 Ländern (60%) keine spezielle Übergangsplanung vorhanden war (Signorini u.a. 2017).

### 3.4 Transition: Varianten und Voraussetzungen

Transition muss nicht grundsätzlich eine unmittelbare und vor allem längerfristige Weiterbehandlung im Versorgungsbereich der Erwachsenen bedeuten; sie kann auch im Anschluss an einen Übergang im Falle einer ausreichenden Stabilisierung in eine (vorläufige) Beendigung der Therapie münden oder zunächst „Umwege“ über andere Institutionen aus dem Versorgungsbereich des Jugendalters oder beispielsweise Hausärzte nehmen. Dies zeigte auch ein systematischer Review durch Appleton u.a. (2019), der belegen konnte, dass innerhalb der 10 in die Auswertung eingeschlossenen Kohorten letztlich nur ein Viertel der Heranwachsenden einen Übergang in die Erwachsenenpsychiatrie vollzogen hatte, während ein weiteres Viertel der Patienten zunächst in der Kinder- und Jugendpsychiatrie verblieben war (entweder aufgrund fehlender Überweisung oder aufgrund nicht vollzogener Weiterbehandlung im Anschluss an eine Überweisung); die übrigen 50 Prozent nahmen jeweils sehr unterschiedliche Wege und hatten teilweise mehrere Übergänge durchlaufen (Appleton u.a. 2019).

Die objektive Feststellung des Transitionsbedarfs wird bislang als methodisch schwierig beschrieben und hierzu vorliegende Zahlen entsprechen eher vorsichtigen Einschätzungen. Eine österreichische Pilotstudie durch Pollak u.a. (2018) kam zum Ergebnis, dass im Kinder- und Jugendbereich tätige ExpertInnen ca. 45 Prozent ihrer Patienten als weiterbehandlungsbedürftig in der Erwachsenenpsychiatrie sehen.

Die weitere Entwicklung eines jungen Menschen hängt also aufgrund der bereits dargestellten systemimmanenten Strukturprobleme sowie bisher fehlender, konsensueller Vorgaben bis dato überdurchschnittlich stark vom klinischen Urteilsvermögen (und auch persönlichen Engagement) des jeweiligen Therapeuten ab.

Dessen Einschätzung bezieht jedoch in der Regel bisher noch nicht in strukturierter Weise die für den Übergang relevanten Faktoren wie z.B. den Schweregrad der Symptomatik, die Motivation des Patienten hinsichtlich seiner weiteren psychiatrisch-psychotherapeutischen Behandlung sowie wichtige individuelle Schutz- und Risikofaktoren ein (*Hendricx* u.a. 2020, *Lamb/Murphy* 2013).

Zwei aktuell vorgelegte (auch deutschsprachig vorliegende) standardisierte Erhebungsinstrumente zur Transitionsbereitschaft (TRAM = Transition Readiness and Appropriateness Measure) sowie zum Transitionsprozess (TROM = Transition Related Outcome) (*Santosh* u.a. 2020a, *Santosh* u.a. 2020b) könnten diese Lücke schließen und zum Verständnis und zur Verbesserung genannter Abläufe beitragen sowie als Entscheidungshilfe für Kliniker dienen.

### 3.5 Wunsch nach Autonomie, Beziehungs- und Behandlungskontinuität

Ungeachtet ihrer psychischen Erkrankung und möglicher Reifungsdefizite wollen junge Menschen in ihren Autonomiebedürfnissen wahrgenommen werden. Oftmals jedoch fühlen sie sich gerade im Hinblick auf einen in Planung befindlichen Transitionsprozess schlecht versorgt im Sinne einer fehlenden Einbeziehung in wichtige Entscheidungsprozesse (siehe auch *O'Hara* u.a. 2020) oder leiden unter den häufig mit einem Wechsel verbundenen langen Wartezeiten.

Ausgerechnet in der Altersgruppe der 18- bis 25-Jährigen sind die hiermit verbundenen negativen Auswirkungen offenbar höher als bei Älteren (*Sánchez-Ortiz* u.a. 2010): handelt sich doch just um die Lebensphase, in der viele von ihnen mit dem Studium oder der Berufsausbildung beginnen und damit unter Umständen der besonderen Unterstützung bedürfen würden, um den sich verändernden Anforderungen des Lebens (insbesondere auch im Zusammenhang mit der Erkrankung) gerecht zu werden. Findet hier – neben der offensichtlich über zahlreiche Störungsbilder hinweg bestehenden verzögerten Suche nach professioneller Hilfe in dieser Altersgruppe (*Spence/Owens-Solari/Goodyer* 2016) – zudem ein Missmanagement in den Behandlungsübergängen statt, kann dies einem Regierungsbericht aus UK zufolge zum Rückzug, zur Verschlechterung des Gesundheitszustandes oder gar zum Tod beitragen (*Parliamentary and Health Service Ombudsman* 2017; *Potterton* u.a. 2020).

An erster Stelle steht ganz unumstritten der Wunsch nach einer stabilen therapeutischen Beziehung, die den Wechsel und Übergang in eine nächste gleichwertige bahnt und begleitet. Ergebnisse einer thematischen Synthese über 18 qualitative Studien zum Thema Transition in der Psychiatrie durch *Broad* u.a. (2017) benannten explizit das Vorhalten flexibler Übergangszeiten (anstelle von abrupten Wechseln), individualisierter Übergangspläne und einer Behandlungskontinuität auf Beziehungsebene („Relational care continuity“) als positive Faktoren während des Übergangs. Für die „Post-Transitions-Phase“ wurden durch die befragten jungen Menschen Autonomie im Hinblick auf Behandlungsentscheidungen, die Wahlmöglichkeit hinsichtlich einer Elternbeteiligung sowie eine Kontinuität von Informationen im Sinne eines Teilens klinischer Details zwischen Kinder- und Jugendpsychiatrie und Erwachsenenpsychiatrie gefordert (*Broad* u.a. 2017).

Dennoch setzt sich die erlebte Diskrepanz zwischen Erwartungen und Realität bis ins junge Erwachsenenalter fort: Eine norwegische Verlaufsstudie (vier Befragungen innerhalb eines Jahres) zur Behandlungskontinuität zeigt, dass sich die neun befragten 18- bis

30-Jährigen häufig hin- und hergeschoben zwischen den verschiedenen Institutionen und Anlaufstellen (*Ådnanes/Steihaug* 2017) fühlen. Dies steht klar im Gegensatz zu ihren Bedürfnissen nach Erklärungen von Seiten der Versorger, einer Vorhersehbarkeit und Stabilität (im Vorankommen) und entspricht nicht dem definierten politischen Ziel eines kohärenten Miteinanders der Versorgungssysteme (*Ådnanes/Steihaug* 2017).

### 3.6 Verunglückende Übergänge versus angemessene Begleitung

Auf individueller Ebene ist im Falle eines verunglückenden Übergangs mit dem Risiko eines kompletten Rückzugs aus der Behandlung dasjenige einer Verschlechterung des Langzeitverlaufs und der Prognose der jeweiligen Erkrankung einschließlich sämtlicher hiermit verbundener Konsequenzen die weitere Entwicklung betreffend verbunden (siehe auch *McGorry/Yung* 2003).

Hier sind offensichtlich bestimmte Patientengruppen in besonderem Maße betroffen („lost in transition“). So unterbrechen beispielsweise junge Menschen mit ADHS häufig erst einmal ihre medikamentöse Therapie, wenn sie das kinder- und jugendpsychiatrische Versorgungssystem ohne Überleitung verlassen. Hinzu kommt dann unter Umständen in der Folge eine Unterbrechung der Kontinuität ihrer weiteren schulisch-beruflichen Entwicklung, da es bedingt durch Einbrüche im Selbstmanagement zu einem Verlust von Struktur und Selbstorganisation, gepaart mit weiteren Risiken – wie der Manifestation comorbider psychiatrischer Störungen oder aber auch Abhängigkeitsentwicklungen – kommen kann.

Die angemessene therapeutische Begleitung dieser jungen Menschen – bei Bedarf auch mit Hilfe zusätzlicher spezifischer bedürfnisorientierter Techniken, (z.B. Achtsamkeitstraining; siehe auch *Buitelaar* 2017) – stellt eine große Herausforderung für die Behandelnden dar.

Auch Essstörungen fordern, einem Review durch *Potterton* und Kollegen (2020) zufolge, besondere Anpassungen (wie zum Beispiel die therapeutische Beschäftigung mit der Erforschung der eigenen Identität) im jeweiligen Behandlungsregime, wenn sie sich in der Phase der „emerging adulthood“ manifestiert haben, zumal sich feststellen lässt, dass klinische Behandlungen zwar auch bei Erwachsenen Erfolge zeigen, jedoch bei Jugendlichen mit höheren Erfolgchancen verbunden sind (*Potterton* u.a. 2020).

Interdisziplinäre Versorgungseinheiten wie stationäre Bereiche für Adoleszente (wie z.B. in Mannheim oder Hamburg; siehe *Karow* u.a. 2017, *Abzieher* u.a. 2019), Frühbehandlungsambulanzen und -zentren (wie z.B. in Heidelberg; *Kaess* u.a. 2015, *Karow/Luedecke/Sengutta* 2015) oder gemeinsam geplante und durchgeführte Übergänge sind zumindest in Deutschland bisher die Ausnahme und haben zumeist Modellcharakter (siehe auch *Koch-Stoecker/Schulze* 2019).

## 4 Was bleibt zu fordern?

Zusammenfassend ist zu sagen, dass noch ein weiterer Weg zurückzulegen ist, bis die Transition in der Psychiatrie die qualitative Verbesserung erfahren hat, die sie benötigt.

Zu leisten ist ein beträchtliches Ausmaß an Veränderungsarbeit an den infrastrukturellen sowie sozial-rechtlichen Bedingungen und damit der Finanzierung von Übergängen in

einem für die jungen Menschen angemessenen Tempo. Dies bedingt in erster Linie den Dialog: mit den Heranwachsenden, zwischen den Disziplinen und Berufsgruppen sowie in den politischen Gremien.

Eine gemeinsame Sprache sollte gefunden werden, um das zu ermöglichen, was *Singh* (2010) als Kriterien der optimalen Transition definiert hat:

1. Informationstransfer (Informationskontinuität), d.h. Belege für eine (schriftliche) Übergabe (einschließlich Risikoeinschätzung) von der Kinder- und Jugendpsychiatrie (KJP) in die Erwachsenenpsychiatrie (EP);
2. Zeitraum der parallelen Betreuung (relationale Kontinuität): ein Zeitraum der gemeinsamen Arbeit zwischen KJP und EP während des Übergangs;
3. Planung des Übergangs („grenzüberschreitende“ und Team-Kontinuität): mindestens eine gemeinsame Besprechung mit dem Patienten und/oder dem Betreuer/ Sorgeberechtigten und einer wichtigen Fachkraft der KJP und der EP vor dem Wechsel; und
4. Kontinuität der Betreuung (langfristige Kontinuität) – entweder ist der junge Mensch drei Monate nach dem Übergang noch Patient der EP oder wurde nach dem Übergang angemessen entlassen (*Singh* u.a. 2010).

Hier sind jeweils die Fachgesellschaften gefragt, die das Thema sowohl auf politischer Ebene als auch im Hinblick auf die entsprechende Weiterbildung für KollegInnen zu ihrer Sache machen müssen.

In Deutschland veröffentlichten die Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie (DGKJP) und die Deutsche Gesellschaft für Psychiatrie und Psychotherapie, Psychosomatik und Nervenheilkunde (DGPPN) ein entsprechendes Eckpunktepapier (*Fegert* u.a. 2016) und gründeten eine gemeinsame Task-Force Transition. Hier wurden allgemeine, sektoren- und störungsspezifische Lücken im deutschen psychiatrischen Versorgungssystem analysiert, welche einer gelingenden Transition ins erwachsenenpsychiatrische Versorgungssystem entgegenstehen. Zudem gelang es, auch im Rahmen von Arbeitsgruppen spezifische Fragestellungen zu einzelnen Störungsbildern und Behandlungssettings eingehend zu diskutieren und entsprechende Lösungsansätze in Richtung gelungener Transitionsprozesse zu erarbeiten (siehe auch *Banaschewski* u.a. 2019).

Eine der im Rahmen des erwähnten Eckpunktepapiers aufgeführten Schwachstellen ist das Thema Weiterbildung. Diese stellt nicht nur einen wichtigen Aspekt zur Förderung des gegenseitigen (fachlichen) Verständnisses und des Findens einer gemeinsamen Sprache dar. Bisher erwähnen offensichtlich europaweit nur zwei Länder (Großbritannien und Irland) das Thema Transition in ihren entsprechenden Weiterbildungsprogrammen, wobei sich spezifische Ausführungen hierzu lediglich im Curriculum der kinder- und jugendpsychiatrischen Facharztausbildung findet (*Russet* u.a. 2019).

Dem gegenüber steht ein hohes Interesse ärztlicher WeiterbildungskandidatInnen, hier über mehr Wissen verfügen zu wollen. Eine Befragung in 36 Ländern hatte ergeben (*Hendrickx* u.a. 2019), dass zum gegenwärtigen Zeitpunkt 27 Prozent von ihnen eigenen Angaben zufolge über gute bis sehr gute Kenntnisse zum Übergangsprozess verfügen, während eine theoretische Ausbildung zur Transition nur in 17 Prozent der Länder angegeben wurde, eine praktische hingegen zu 28 Prozent.

Dies lässt für die jungen Menschen hoffen: im Sinne eines umfassenden Umdenkens und Neustrukturierens von Seiten und auf der Ebene der Versorgenden.

## 5. Fazit

Abschließend bleibt festzuhalten, dass sich die Problemstellungen der Übergänge in der psychiatrischen Versorgung beim Zusammentreffen mit einer verlängerten Jugendzeit deutlich erhöhen. Insbesondere die Förderung und Ermöglichung der Verselbständigung sowie eigenständigen Verantwortungsübernahme auch in der psychischen Erkrankung erfordert von Seiten der Therapeuten und Angehörigen ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen und Organisation, um im Sinne geglückter Kommunikation jeweils den rechten Moment zu erkennen, der ein Vorantreiben des Prozesses im Positiven ermöglicht.

## Literatur

- Abzieher, P./Lipp, M./Staats, J. H./Banaschewski, T./Driessen, M./Karow, A. (2019): Behandlungsangebote der Adoleszenzpsychiatrie – Ergebnisse einer deutschlandweiten Erhebung. *Fortschritte Neurologie Psychiatrie*, 87, 11, S. 645-652. <https://doi.org/10.1055/a-1011-4198>
- Ådnanes, M./Steihaug, S. (2017): "You Never Know What Happens Next" – Young Adult Service Users' Experience with Mental Health Care and Treatment through One Year. *International Journal of Integrated Care*, 16, 3, S. 1-11. <https://doi.org/10.5334/ijic.2435>
- Appleton, R./Connell, C./Fairclough, E./Tuomainen, H./Singh S. P. (2019): Outcomes of young people who reach the transition boundary of child and adolescent mental health services: a systematic review. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 28 11, S. 1431-1446. <https://doi.org/10.1007/s00787-019-01307-7>
- Arnett, J. J. (2000): Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, S. 469-480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Arnett, J. J. (2004): *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties.* – New York.
- Arnett, J. J./Padilla-Walker, L. M. (2015): Brief report: Danish emerging adults' conceptions of adulthood. *Journal of Adolescence*, 38, S. 39-44. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.10.011>
- Banaschewski, T./Fegert, J.M./Freyberger, H./Karow, A./Reif, A./Schaff, C./Voderholzer, U./Driessen, M. (2019): *Transitionspsychiatrie – Herausforderungen und Lösungsansätze.* *Fortschritte Neurologie Psychiatrie* 87, 11, S. 608-615. <https://doi.org/10.1055/a-1016-3288>
- Broad, K. L./Sandhu, V. K./Sunderji, N./Charach, A. (2017): Youth experiences of transition from child mental health services to adult mental health services: a qualitative thematic synthesis. *BMC Psychiatry*, 17, 1, S. 380. <https://doi.org/10.1186/s12888-017-1538-1>
- Buitelaar J. K. (2017): Optimising treatment strategies for ADHD in adolescence to minimise 'lost in transition' to adulthood. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 26, 5, S. 448-452. <https://doi.org/10.1017/S2045796017000154>
- Collins A./Muñoz-Solomando, A. (2018): The transition from child and adolescent to adult mental health services with a focus on diagnosis progression. *BJPsych Bulletin*, 42, S. 188-192. <https://doi.org/10.1192/bjb.2018.39>
- Costello, E. J./Copeland, W./Angold, A. (2016): The Great Smoky Mountains Study: Developmental Epidemiology in the Southeastern United States. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 51, 5, S. 639-646. <https://doi.org/10.1007/s00127-015-1168-1>
- Dahl, R. E./Allen, N. B./Wilbrecht, L./Suleiman, A. B. (2018): Importance of investing in adolescence from a developmental science perspective. *Nature*, 554, 7693, S. 441-450. <https://doi.org/10.1038/nature25770>
- Fegert, J. M./Hauth, I./Banaschewski, T./Freyberger, H. J. (2016): *Übergang zwischen Jugend- und Erwachsenenalter: Herausforderungen für die Transitionspsychiatrie.* Eckpunktepapier von DGKJP und DGPPN. Online verfügbar unter: [https://www.escap.eu/bestanden/Care%20\(38\)/2016\\_06\\_23\\_eckpunkte\\_transitions-psychiatrie](https://www.escap.eu/bestanden/Care%20(38)/2016_06_23_eckpunkte_transitions-psychiatrie)

- der adoleszenz und des jungen erwachsenalters\_final.pdf, Stand: 28.06.2020.  
<https://doi.org/10.1007/s00278-016-0159-3>
- Fegert, J. M./Hauth, I./Banaschewski, T./Freyberger, H. J. (2017): Übergang zwischen Jugend- und Erwachsenenalter: Herausforderungen für die Transitionspsychiatrie und -psychotherapie. *Psychotherapeut*, 62, 1, S. 34-38.
- Geißelmann, K. (2017): Transitionspsychiatrie: Entwicklungsspezifische Angebote. *Deutsches Ärzteblatt*, 113, S. 27-28.
- Hendrickx, G./De Roeck, V./Maras, A./Dieleman, G./Gerritsen, S./Purper-Ouakil, D./Russet, F./Schepker, R./Signorini, G./Singh, S. P./Street, C./Tuomainen, H./Tremmery, S. (2020): Challenges during the transition from child and adolescent mental health services to adult mental health services. *BJPsych Bulletin*, S. 1-6. <https://doi.org/10.1192/bjb.2019.85>
- Hendrickx, G./De Roeck, V./Russet, F./Dieleman, G./Fracic, T./Maras, A./McNicholas, F./Paul, M./Santosh, P./Schulze, U./Singh, S. P./Street, C./Tuomainen, H./Verhulst, F./Wolke, D./Purper-Ouakil, D./Tremmery, S. (2019): Transition as a topic in psychiatry training throughout Europe: trainee's perspectives. *European child & adolescent psychiatry*, 29, 1, S. 41-49.  
<https://doi.org/10.1007/s00787-019-01309-5>
- Kaess, M./Koch, E./Thomann, P. A./Herpertz, S./Resch, F. (2015): Das Heidelberger Frühbehandlungszentrum für junge Menschen in Krisen – ein Modell zur kooperativen Versorgung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie* 63, S. 175-180. <https://doi.org/10.1024/1661-4747/a000237>
- Karow, A./Lipp, M./Schweigert, E./Sengutta, M./Wilfang, G./Wittmann, L./Lambert, M./Bindt, C./Gallinat, J./Schulte-Markwort, M. (2017): Alters-, diagnose- und fachübergreifende stationäre Behandlung für Jugendliche und junge Erwachsene (16 – 25 Jahre) in der Adoleszenzpsychiatrie. *Psychiatrische Praxis*, 45, 5, S. 248-255. <https://doi.org/10.1055/s-0043-120249>
- Karow, A./Luedecke, D./Sengutta, M. (2015): Früherkennung von Psychosen – Die Früherkennungsambulanz für psychische Störungen für Jugendliche und junge Erwachsene. *Psychotherapie im Dialog*, 3, S. 38-42. <https://doi.org/10.1055/s-0041-102245>
- Koch, C. (2016): Pubertät war erst der Vorwuschgang. Wie junge Menschen erwachsen werden und ihren Platz im Leben finden. – Gütersloh.
- Koch-Stoecker, S./Schulze, U. (2019): Übergangsmanagement – Probleme und Optimierungsvorschläge aus den Psychiatrischen Institutsambulanzen. *Fortschritte der Neurologie Psychiatrie*, 87, 11, S. 619-623. <https://doi.org/10.1055/a-0972-1166>
- Lamb, C./Murphy, M. (2013): The divide between child and adult mental health services: points for debate. *The British Journal of Psychiatry* 202, 54, S. 41-44. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.112.119206>
- McGorry, P./Yung, A. (2003): Early intervention in psychosis: an overdue reform. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 37, 4, S. 393-398. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1614.2003.01192.x>
- McLaren, S./Belling, R./Paul, M./Ford, T./Kramer, T./Weaver, T./Hovish, K./Islam, Z./White, S./Singh, S.P. (2013): 'Talking a different language': an exploration of the influence of organizational cultures and working practices on transition from child to adult mental health services. *BMC Health Services Research* 13, 1, S. 254. <https://doi.org/10.1186/1472-6963-13-254>
- Mulvale, G. M./Nguyen, T. D./Miatello, A. M./Embrett, M. G./Wakefield, P. A./Randall, G. E. (2016): Lost in transition or translation? Care philosophies and transitions between child and youth and adult mental health services: a systematic review. *Journal of Mental Health*, 6, S. 1-10.
- O'Hara, L./Holme, I./Tah, P./Fracic, T./Vrljićak Davidović, N./Paul, M./Singh, S. P./Street, C./Tuomainen, H./Schulze, U./McNicholas, F. (2020): A cross-cultural qualitative study of the ethical aspects in the transition from child mental health services to adult mental health services. *Child and Adolescent Mental Health*, 23. <https://doi.org/10.1111/camh.12377>
- O'Loughlin, S. (2012): The transition from child and adolescent to adult services in eating disorders: a qualitative study of service user and carer perspectives. – Glasgow.
- Parliamentary and Health Service Ombudsman (2017): Ignoring the Alarms: How NHS Eating Disorder Services are Failing Patients. Retrieved from:  
<https://www.ombudsman.org.uk/sites/default/files/page/ACCESSIBILE%20PDF%20%20Anorexia%20Report.pdf>, Stand: 12.08.2019.

- Pereira, A. S./Willhelm, A. R./Koller, S. H./Almeida, R. M. M. (2018): Risk and Protective Factors for Suicide Attempt in Emerging Adulthood. *Ciencia & Saúde coletiva Journal at the national and international context of scientific communication*, 23, 11, S. 3767-3777.  
<https://doi.org/10.1590/1413-812320182311.29112016>
- Pollak, E./Kapusta, N. D./Diehm, R./Plener, P. L./Skala K. (2018): Transitions- und Adoleszenzpsychiatrie in Österreich: Eine Pilotuntersuchung zur Sicht von Expert(innen). *Zeitschrift für Kinder Jugendpsychiatrie Psychotherapie*, 46, 4, S. 325-335. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000559>
- Potterton, R./Richards, K./Allen, K./Schmidt, U. (2020): Eating Disorders During Emerging Adulthood: A Systematic Scoping Review. *Frontiers in Psychology*, 10.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03062>
- Rietschel, L./Lambert, M./Karow A./Zink, M./Müller, H./Heinz, A./de Millas, W./Janssen, B./Gaebel, W./Schneider, F./Naber, D./Juckel, G./Krüger-Özgürdal, S./Wobrock, T./Wagner, M./Maier, W./Klosterkötter, J./Bechdorf, A., PREVENT study group (2017): Clinical high risk for psychosis: gender differences in symptoms and social functioning. *Early Intervention in Psychiatry*. 11, 4, S. 306-313. <https://doi.org/10.1111/eip.12240>
- Russet, F./Humbertclaude, V./Dieleman, G./Dodig-Curkovic, K./Hendrickx, G./Kovac, V./McNicholas, F./Maras, A./Santosh, P./Paul, M./Schulze, U. M. E./Signorini, G./Street, C./Tah, P./Tuomainen, H./Singh, S. P./Tremmery, S./Purper-Ouakil, D. (2019): Training of adult psychiatrists and child and adolescent psychiatrists in Europe: a systematic review of training characteristics and transition from child/adolescent to adult mental health services. *BMC Medical Education* 19, 204.  
<https://doi.org/10.1186/s12909-019-1576-0>
- Sánchez-Ortiz, V. C./Munro, C./Stahl, D./House, J./Startup, H./Treasure, J., Williams, C./Schmidt, U. (2010): A randomized controlled trial of internet-based cognitive-behavioural therapy for bulimia nervosa or related disorders in a student population. *Psychological Medicine*, 41, S. 407-417.  
<https://doi.org/10.1017/S0033291710000711>
- Santosh, P./Adams, L./Fiori, F./Davidović, N./de Girolamo, G./Dieleman, G.C./Franić, T./Heaney, N./Lievesley, K./Madan, J./Maras, A./Mastroianni, M./McNicholas, F./Paul, M./Purper-Ouakil, D./Sagar-Ouriaghli, I./Schulze, U./Signorini, G./Street, C./Verhulst, F.C./Warwick, J./Wolke, D./Singh, J./Tah, P./Tremmery, S./Tuomainen, H./Singh, S.P. (2020a): Protocol for the development and validation procedure of the managing the link and strengthening transition from child to adult mental health care (MILESTONE) suite of measures. *BMC Pediatrics*, 20, S. 167.  
<https://doi.org/10.1186/s12887-020-02079-9>
- Santosh, P./Singh, J./Adams, L./Mastroianni, M./Heney, N./Lievesly, K./Sagar,-Ouriaghli, I./Allibrio, G./Appleton, R./Davidović, N./de Girolamo, G./Dieleman, G./Dodig-Ćurković, K./Franić, T./Gatherer, C./Gerritsen, S./Gheza, E./Madan, J./Manenti, L./Maras, A./Margari, F./McNicholas, F./Pastore, A./Paul, M./Purper-Ouakil, D./Rinaldi, F./Sakar, V./Schulze, U./Signorini, G./Street, C./Tah, P./Tremmery, S./Tuffrey, A./Tuomainen, H./Verhulst, F./Warwick, J./Wilson, A./Wolke, D./Fiori, F./Singh, S. (2020b): Validation of the Transition Readiness and Appropriateness Measure (TRAM) for the Managing the Link and Strengthening Transition from Child to Adult Mental Healthcare in Europe (MILESTONE) study. *BMJ open*, 10, 6.  
<https://doi.org/10.1136/bmjopen-2019-033324>
- Seiffge-Krenke, I. (2015): «Emerging Adulthood»: Forschungsbefunde zu objektiven Markern, Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsrisiken. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie* 63, S. 165-173. <https://doi.org/10.1024/1661-4747/a000236>
- Signorini, G./Singh, S. P./Boricevic-Marsanic, V./Dieleman, G./Dodig-Ćurković, K./Franić, T./Gerritsen, S.E./Griffin, J./Maras, A./McNicholas, F./O'Hara, L./Purper-Ouakil, D./Paul, M./Schulze, U./Street, C./Tremmery, S./Tuomainen, H./Verhulst, F./Warwick, J./de Girolamo, G. (2017): Architecture and functioning of child and adolescent mental health services: a 28-country survey in Europe. *Lancet Psychiatry*, 4, 9, S. 715-724. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(17\)30127-X](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(17)30127-X)
- Singh, S.P./Paul, M./Ford, T./Kramer, T./Weaver, T./Mclaren, S./Hovish, K./Islam, Z./Belling, R./White, S. (2010): "Process, outcome and experience of transition from child to adult mental healthcare: multiperspective study", *The British Journal of Psychiatry*, 197, 4, S. 305-312.  
<https://doi.org/10.1192/bjp.bp.109.075135>

- Singh, S.P./Tuomainen, H./de Girolamo, G./Maras, A./Santosh, P./McNicholas, F./Schulze, U./Purper-Ouakil, D./Tremmery, S./Franić, T./Madan, J./Paul, M./Verhulst, F.C./Dieleman, G.C./Warwick, J./Wolke, D./Street, C./Daffern, C./Tah, P./Griffin, J./Canaway, A./Signorini, G./Gerritsen, S./Adams, L./O'Hara, L./Aslan, S./Russet, F./Davidovic, N./Tuffrey, A./Wilson, A./Gatherer, C./Walker, L. (2017): A Protocol for a cohort study of adolescent mental health service users with a nested cluster randomised controlled trial to assess the clinical and cost-effectiveness of managed transition in improving transitions from child to adult mental health services (the MILESTONE study). *BMJ open*, 7, 10.
- Spence, R./Owens-Solari, M./Goodyer, I. (2016): Help-seeking in emerging adults with and without a history of mental health referral: a qualitative study. *BMC Research Notes*, 9, S. 415. <https://doi.org/10.1186/s13104-016-2227-8>
- Stangl, W. (2020): Stichwort: 'Transition'. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Online verfügbar unter: <https://lexikon.stangl.eu/21360/transition/>, Stand 28.06.2020.
- Streeck-Fischer, A./Fegert J. M./Freyberger, H. J. (2009): Gibt es Adoleszenzkrise? In: Fegert, J. M./Streeck-Fischer, A./Freyberger, H. J. (Hrsg.): *Adoleszenzpsychiatrie*. – Stuttgart/New York, S. 183-189.
- Ströhle, A./Gensichen, J./Domschke, K. (2018): Diagnostik und Therapie von Angsterkrankungen. *Deutsches Ärzteblatt*, 115, S. 611-620. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2018.0611>
- Tuomainen, H./Schulze, U./Warwick, J./Paul, M./Dieleman, G.C./Franić, T./Madan, J./Maras, A./McNicholas, F./Santosh, P./Signorini, G./Street, C./Tremmery, S./Verhulst, F.C./Purper-Ouakil, D./Wolke, D./Singh, S. P. (2018): Managing the link and strengthening transition from child to adult mental health Care in Europe (MILESTONE): background, rationale and methodology. *BMC Psychiatry*, 18. <https://doi.org/10.1186/s12888-018-1758-z>

# Kommunizierende Röhren? Repräsentationen Jugendlicher im dokumentarischen Film und in der Soziologie zwischen 1945 und 2005

*Carsten Heinze, Ulla Ralfs*

## **Zusammenfassung**

Der Beitrag beschäftigt sich mit Repräsentationen Jugendlicher im dokumentarischen Film zwischen 1945 und 2005, die er mit jugendsoziologischer Forschung in Beziehung setzt, indem er fragt, welche Erkenntnisse die Jugendsoziologie und der dokumentarische Film über Jugendliche seit 1945 in Deutschland, inklusive der DDR, hervorgebracht haben. Dabei reflektiert er die höchst unterschiedlichen methodischen Zugangsweisen und untersucht, ob, und wenn ja, sich beide zueinander verhalten, gar wechselseitig beeinflusst haben. Dafür werden in einem ersten Schritt die zentralen jugendsoziologischen Arbeiten und deren Diffusion in fachinterne, aber auch öffentliche Diskurse rekonstruiert. Im zweiten Schritt werden exemplarisch signifikante dokumentarische Filme über Jugendliche zwischen 1945 und 2005 sowohl inhaltlich als auch hinsichtlich ihrer ästhetischen Ausdrucksformen vorgestellt und zeithistorisch kontextualisiert. Sowohl in der Jugendsoziologie als auch in dokumentarischen Filmen lassen sich übereinstimmende zeitliche Phasenmuster identifizieren, die abschließend aufeinander bezogen werden, um ihre jeweiligen zeitdiagnostischen, aber auch prognostischen Potentiale auszuloten.

*Schlagwörter:* Jugendfilm, Jugenddokumentarfilm, Medien und Jugend, Jugend und Kino, Jugendsoziologie, Gesellschaftstheorie und Jugend

## *Communicating Tubes?*

*Representations of Young People in Documentary Film and Sociology between 1945 and 2005*

## **Abstract**

The article deals with representations of youth in documentary films between 1945 and 2005, relating it to youth sociological research by asking what insights youth sociology and documentary film have produced about young people in Germany, including the GDR. In doing so, it reflects on the very different methodological approaches and examines whether, and if so, both of them have mutually influenced one another. In a first step youth sociological work and its diffusion into internal as well as public discourses is reconstructed. In the second step, some significant documentary films about young people between 1945 and 2005 are presented in terms of content and their aesthetic forms of expression. In youth sociology as well as in documentary films, coinciding temporal phase patterns can be identified. Therefore, both are related finally to each other in order to track out their time-diagnostic as well as prognostic potential.

*Keywords:* youth film, youth documentary film, media and youth, youth and cinema, youth sociology, sociological theory and youth, youth studies

## 1 Einleitung

Nach einem Diktum von *Luhmann* beziehen wir unser Weltwissen aus den Medien; gleichzeitig, so Luhmann weiter, ist uns bewusst, dass Medien manipulationsanfällig sind, selektiv ihre Themen auswählen und dabei einer inneren Systemlogik folgen (1996, S. 9). Medien liefern eben kein getreues Abbild der Wirklichkeit, sondern inszenieren diese unter den ihnen vorgegebenen technologischen und soziokulturellen Bedingungen, nicht zuletzt aufgrund sich historisch verändernder medialer Vorlagen (Gattungen, Genres, Rezeptionsgewohnheiten etc.). In welchem Verhältnis bildgebende Medien und nicht-mediale Wirklichkeit zueinanderstehen, ist allerdings von Anfang an umstritten, wobei die epistemologischen Fluchtlinien grob entlang der Frage nach Fiktion und Realität verlaufen. Im Bereich des Filmischen werden deshalb nicht-fiktionale dokumentarische Filme von fiktionalen Filmen, den sogenannten Spielfilmen, unterschieden. Dabei gelten Erstere per se als realitätsnäher, vergleichbar in etwa den modernen Sozialwissenschaften, die sich spätestens seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs als „Wirklichkeitswissenschaften“ (*Schelsky* 1957) verstanden haben.

Was für das medial vermittelte „Weltwissen“ insgesamt zutrifft, gilt insbesondere auch für das medial verbreitete Wissen über Verhalten, Einstellungen und Lebensstile Jugendlicher. Denn vor dem Hintergrund, dass es insbesondere Jugendliche sind, die jedes neue Medium, sei es das Radio, der Film und das Fernsehen, seien es die Printmedien oder heutzutage die digitalen Medien, intensiv nutzen, gar kreativ mit ihnen umgehen und zu deren rascher Verbreitung beitragen, sind jugendliche Lebenswelten in ihnen stets ein wichtiges Sujet gewesen. Bereits in den fünfziger Jahren mehrten sich aber auch die Hinweise, dass die Soziologie einen nicht unerheblichen Beitrag zur Formierung einer einheitlichen Vorstellung von *Jugend* gespielt hat, dabei insbesondere den Rundfunk nutzend, um ihre Sichtweisen über Jugendliche und deren Bedeutung für das gesellschaftliche Ganze einer breiteren Öffentlichkeit nahezubringen.

Die auf den ersten Blick epistemologische Nähe von dokumentarischen Filmen und Soziologie erlaubt es aber auch, sie unter einer komparatistischen Perspektive in ein spannungsreiches Verhältnis zu bringen, dabei der These folgend, dass sie sich als Seismografen gesellschaftlicher Entwicklungen erweisen könnten, weil sie bedeutsames Wissen über Jugend hervorgebracht oder zumindest zu dessen Verbreitung beigetragen haben. Dessen *Bedeutsamkeit* könnte vor allem darin liegen, dass dieses Wissen – die Jugend fokussierend – der Gesellschaft immer auch etwas über ihre Zukünfte zu erzählen weiß. Somit stehen im Folgenden nicht nur ihr jeweiliges diagnostisches, sondern auch prognostisches Vermögen auf dem Prüfstand.

## 2 Zu unserer Vorgehensweise

Letztlich handelt es sich um drei Gegenstandsbereiche, die wir rekombiniert und neu miteinander verdrahtet haben: Jugend – dokumentarischer Film – Soziologie, ein Vorgehen, das insbesondere seine Ausgangsselektivität begründen muss. Weshalb also die Konzentration auf Jugend und nicht auf Klassen und soziale Ungleichheit, nicht auf Arbeit und Alltagswelten etc., allesamt relevante Forschungsgegenstände der Soziologie oder filmische Sujets im dokumentarischen Film?

Dass sich Jugend als Kohortenphänomen, als zeitlich sequenzierte und sozial generalisierte Lebenspassage nicht mit einem kritisch-rationalistischen Impetus definieren lässt, ist bis hinein in die naturwissenschaftlich agierenden Humanwissenschaften inzwischen ein Gemeingut. Zu offensichtlich ist sie ein soziokulturelles Produkt einer bestimmten Gesellschaftsformation, das sich zwar in rudimentärer Gestalt mit einigen heute gültigen Elementen vor ihr herausgebildet hat (*Levi/Schmidt* 1997), aber erst seit den 50er-Jahren des 20. Jahrhunderts endgültig zur beobachteten, erwarteten und erlebten, dabei generalisierten Lebenspassage und „Metapher für gesellschaftliche Veränderung“ (*Passerini* 1997, S. 415) geworden ist. Zugespielt formuliert: Jugend ist ein Produkt und ein Signum der sich wandelnden, in ihrem Zeitpfeil auf Zukunft gerichteten, nie zur Ruhe kommenden Moderne, die es ihr erlauben, einen Blick in ihre Zukünfte zu werfen.

Weithin unumstritten – auch zwischen den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Jugend beschäftigen – sind die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, die zur Entstehung und Verfestigung der Sozialfiguration *Jugend* geführt haben. Dazu gehören erstens der lange und für die meisten länger andauernde Aufenthalt in sekundären Sozialisationsinstanzen wie der Schule, weiterführenden Bildungseinrichtungen etc., ein Aufenthalt, der für sie mit einer ökonomischen Abhängigkeit von Dritten verbunden ist, wobei ihnen die ökonomischen Mittel – anders als bei der ansonsten auf unpersönlichem, direktem Tausch basierenden Wirtschaft – ohne konkrete Gegenleistungen gewährt werden, und zwar selbst solche, über die sie konsumierend frei verfügen können. Zweitens erlaubt ihnen das aber auch, eigene Räume, zu denen von Anfang an mediatisierte und damit ideelle dazugehören, zu erobern und zu gestalten. Diese wiederum machen eine auf Wechselseitigkeit angelegte Sozialisation durch Gleichaltrige nicht nur möglich, sondern auch hocheffektiv. Und drittens folgt aus dem weitestgehend durch Medien geprägten „sozial-psychologischen Moratorium“, das ihnen Gesellschaft gewährt und institutionell garantiert, eine auf „ästhetischer Erfahrung als sinnlicher Aufmerksamkeitssteigerung“ (*Maase* 2010, S. 44) basierende Identitätsbildung, die sich jenseits der „funktionalen Wahrnehmungsroutinen“ der Gesellschaft (ebd., S. 44) oder im sie verfremdenden Spiel herausbilden und bewähren muss. Letztlich ist es die Funktion von Jugendlichen, mit neuen statt mit herkömmlichen gesellschaftlichen Ordnungsmustern zu experimentieren. Allerdings: Je komplexer Gesellschaften werden, eine Folge ihrer immer weiter zunehmenden sozialen Ausdifferenzierung, desto schwieriger wird es für Jugendliche, das Wahrnehmungsroutinen durchbrechende Spiel aufzuführen. Dann kann auch Gesellschaft nicht länger damit rechnen, durch diese Spiele Einblick in *eine* Zukunft, sondern allenfalls in diverse Zukünfte zu erhalten.

Als wissenschaftliche Beobachtungsinstanz der Moderne ebenso ihr Produkt wie die Jugend auch hat sich die Soziologie bereits seit den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts mehr oder minder intensiv mit Jugend beschäftigt, ihr gar mit dem „Generationen“-Paradigma eine bis in der Sozialstatistik relevante Kategorisierung („Kohorte“) geliefert. Wie sie sich mit Jugend seitdem auseinandergesetzt hat, ist vielfach repliziert worden. Allerdings wollen wir den dort eingeschlagenen Pfad, der ausschließlich auf eine fachimmanente Anschlussfähigkeit abzielt, nicht folgen.

Vielmehr wollen wir die Soziologie als Diskursteilnehmerin beobachten, der es zeitweise gelungen sein könnte, den Diskurs über Jugend mitzuformatieren, die aber ebenso in ausschließlicher Selbstinformation steckengeblieben sein könnte. Natürlich hat die Soziologie, haben es SoziologInnen ebenso wenig wie Filme und Filmschaffende in der Hand, ob überhaupt, wann, wie und von wem sie rezipiert werden, ob ihre Beobachtungen

gar in einen größeren gesellschaftlichen Diskurs eingespeist werden. Allerdings zeigt die Rezeptionsforschung, dass es ihr immer dann gelungen ist, wenn sie sich selbst als „Öffentliche Soziologie“ begriffen und Verbreitungsmedien jenseits klassischer wissenschaftlicher Formate genutzt hat (*Neun* 2017).

Diese Spur haben wir dahingehend verfolgt, dass wir einerseits die nach 1945 erschienenen soziologischen Publikationen mit dem thematischen Fokus „Jugend“ erfasst, gleichzeitig aber nach ihrem Verbreitungsgrad (Auflagen), den medialen Auftritten ihrer Autoren und ihrem Vorkommen in innersozziologischen Debatten der Fachgemeinschaft der „Deutschen Gesellschaft für Soziologie“ (DGS) gefragt haben. Und andererseits sind wir der Diffusion soziologischer Theoreme zur Jugend in andere wissenschaftliche Fächer nachgegangen, insbesondere in die Pädagogik, die seit Ende der 1960er Jahre die Soziologie geradewegs adaptiert hat, sowie in die zeitgleich neu entstandenen Kultur- und Medienwissenschaften.

Weshalb dann aber – um den dritten Gegenstandsbereich, den dokumentarischen Film, einzuführen – die Rekombination mit ihm und nicht mit dem fiktionalen Film, von dem die zeithistorische Forschung weiß, dass er es vor allem war, der nach 1945 neben dem Hören und Performen alternativer Musik zur Schaffung und Verbreitung einer einheitlichen Repräsentationsgestalt von Jugend beigetragen hat (*Mrozek* 2019, S. 172ff. sowie S. 252ff.)?

Sich zuallererst auf den dokumentarischen Film zu konzentrieren, hat mit seiner vielfach konstatierten Nähe zu den Sozialwissenschaften zu tun (*Schändlinger* 1998; *Kaczmarek* 2008; *Heinze* 2017, S. 27ff.; dazu auch die Untersuchung von *Flad* 2010), eine epistemische Nähe, die eine parallele Betrachtung – zumindest in einem ersten Schritt – leichter erscheinen lässt. Denn dokumentarische Filme verfolgen, ähnlich wie die Soziologie, das Ziel, etwas Wahrheitsgemäßes, Informatives und Wissenswertes über soziale Wirklichkeiten und Lebensverhältnisse herauszufinden und zu vermitteln (zur Epistemologie des dokumentarischen Films, siehe *Arriens* 1999).

Dennoch handelt es sich bei ihnen grundsätzlich um ein sinnliches, wahrnehmungsnahes Erfahrungsmedium, das im Gegensatz zur Soziologie, die immer erst als Text daherkommt und letztendlich eine – je nach stilistischer Darstellung – mehr oder minder ausgeprägte wissenschaftliche ‚Literacy‘ seitens der Rezipient\*innen erforderlich macht, durch das Wachrufen nahezu aller Sinne, gar den ganzen Körper wahrgenommen werden muss. Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit ihm bedeutet deshalb, dass Unsagbares, Gefühls, bewegte Bilder und Klänge, die zwar häufig im Off interpretiert werden, aber letztlich ohne Worte auskommen, in Texte überführt werden müssen, obwohl sie selbst „semantisch informationsarm“ (*Mrozek* 2019, S. 38) sind.

Für diese Problematik haben wir noch keine Lösung gefunden, sondern sind den dokumentarischen Filmen im Zeitraum von 1945 bis 2005 – eine forschungspragmatische Entscheidung, die darauf beruht, dass für diesen Zeitraum dokumentarische Filme in diversen Archiven aufbewahrt und verschlagwortet sind<sup>1</sup> – letztlich mit einer Inhaltsanalyse nachgegangen. Dass damit die Tristesse, überschäumende Freude, Wucht, Körperlichkeit, die häufig anzutreffende Diskrepanz zwischen dem, was man sieht und den Stimmen aus dem Off, die normativ zu interpretieren versuchen, was man gerade nicht sieht, verlorengehen, müssen wir deshalb in Kauf nehmen, weil wir hierfür bisher weder eine angemessene Erhebungsmethode noch Beschreibungsformen gefunden haben.

### 3 Der soziologische Diskurs über Jugend und seine Breitenwirkung<sup>2</sup>

Arbeitet man sich chronologisch-systematisch in die Beschäftigung der Nachkriegssoziologie mit der „Jugend“ ein, fällt zum einen die fast schon obsessiv zu nennende Fokussierung auf sie auf, zum anderen aber auch – in Abgrenzung zu den, nicht zuletzt durch die Alliierten in der britischen und amerikanischen Besatzungszone angestoßenen, politik- und wirtschaftsberatungsnahen und strikt empirisch-statistisch ausgerichteten Forschungseinrichtungen wie EMNID (Erforschung der öffentlichen Meinung, Marktforschung, Nachrichten, Informationen und Dienstleistungen) – die Einbettung von Jugend in allgemeine Gesellschaftsanalysen und großformatige Gesellschaftsbeschreibungen. Ein in dieser Hinsicht typisches Beispiel ist die von *Helmut Schelsky* verfasste Studie „Die skeptische Generation: eine Soziologie der deutschen Jugend“ (1957), mit der er seine Rehabilitation als der Nachkriegssoziologe schlechthin vorantreiben konnte und der Nachkriegssoziologie eine typische Gestalt gab. Auch wenn *Schelsky* – zumindest teilweise – auf das empirische Material der in den Jahren 1953, 1954 und 1955 durchgeführten EMNID-Jugendstudien zurückgriff, selektierte er es derart, dass es ihm als Beleg für die Abschaffung einer Jugendphase als solcher (*Janssen* 2010, S. 99) diene und zu einer Gesellschaftsbeschreibung der 50er-Jahre als „nivellierte Mittelstandsgesellschaft“ verhalf. Das paradoxe Bild über die zwischen 1930 und 1940 Geborenen als diejenigen, die zum ersten Mal in der Moderne eine einheitliche Generationsgestalt ohne nennenswerte klassen- oder schichtspezifische Differenzierung aufweisen, gleichzeitig aber gar nicht als Jugend etikettiert werden könnten, weil eine Wesensgleichheit in den Einstellungen und Verhaltensweisen zwischen ihnen und Erwachsenen bestünde, war in der Breitenrezeption, insbesondere in der medialen Verbreitung durch den Rundfunk, ungemein erfolgreich (*Pfaff* 2012, S. 202). Dabei steht es im offensichtlichen Kontrast zu Untersuchungen und öffentlichen Diskursen jener Zeit, die ebendiesen Jugendlichen ein nicht zu unterschätzendes Maß an Regellosigkeit und abnormen Verhaltensweisen bis hin zu „Verwahrlosungstendenzen“ (vgl. u.a. *Kaiser* 1959) unterstellten und sie als das gesellschaftliche „soziale Problem“ schlechthin erachteten (vgl. *Jähner* 2019, S. 295ff.).

In der Figur der „Halbstarken“ und durch die ihnen zugeschriebenen und medial verstärkten Straßenkrawalle zwischen 1956 und 1958 fand dieses Rollenbild, zumindest auch unter den Jugendlichen selbst, einen weitaus größeren Vorbildcharakter als dasjenige des zwar skeptischen, aber dennoch angepassten Jung-Erwachsenen (zur zeitgenössischen Einordnung der „Halbstarken-Krawalle“, siehe *Bondy* 1957). Auch wenn *Schelsky* mit dem Verdikt, bei den Halbstarken handele es sich um ein „aus publizistischen Gründen aufgeblasene[s] Schlagwort“, das „von der Jugendkriminalität über die Jugendverwahrlosung, von Jugendstreichen und -flegeleien bis zu dem Konsumrowdytum gelegentlicher Alkoholexzesse, von den Jazzfans und Bebopänzern bis zu den Motorradrasereien und den Krawallen und Aufläufen“ so ziemlich alles versammle, „was den Erwachsenen als ‚Notstand‘ oder wenigstens als unerfreulich, wenn nicht nur unverständlich an der Jugend wieder einmal auffiel“ (1957, S. 495), ungeheuer wortstark gegen diese Untersuchungen und Diskurse polemisiert, führt er dennoch über die genannten Beispiele eine Gegenthese in seine Untersuchung ein, die eine (Pop-)Kulturalisierung des Jugendlichen-Status durch Medien und ihren Gebrauch sowie alternative Konsum- und entsprechende Ausdrucksweisen nahelegt, eine Spur in die Zukunft, die er nicht verfolgen will. Seine „Skeptische

Generation“ wirkt deshalb letztendlich wie ein Sedativum, dazu angetan, den Erwachsenen zu versichern, dass Fragen nach deren Verstrickung, gar Täterschaft im Nationalsozialismus von dieser Generation nicht an sie gestellt werden wird.<sup>3</sup>

Das schränkt quasi zwangsläufig die Prognosefähigkeit über diejenigen gesellschaftlichen Ereignisse ein, die soziologisch ins Visier genommen werden, weil damit ein zum Stillstand und zur stabilen Ordnung gekommener Gesellschaftszustand Westdeutschlands hypostasiert wird, in der sich Jugendliche nicht länger von Erwachsenen unterscheiden und deshalb auch keinen sozialen Wandel anstoßen können.

Nicht einmal fünf Jahre nach der „Skeptischen Generation“ wird die nächste, heutzutage ebenfalls als Klassiker der soziologischen Jugendforschung geltende Monografie erscheinen: *Friedrich Tenbrucks* (weitaus weniger Seiten umfassende) „Jugend und Gesellschaft: soziologische Perspektiven“ (1962), die theoretisch-konzeptionell gänzlich mit der aus den 1920er-Jahren überlieferten philosophischen Anthropologie der Nachkriegssoziologie aufräumt und *Tenbruck* erlaubt, auf dem Soziologie-Tag von 1972 letztmalig zum zentralen Stichwortgeber zu werden.<sup>4</sup>

Da *Tenbrucks* theoretischer Bezugshorizont in der zeitgenössischen amerikanischen Soziologie loziert ist, die sich zu dieser Zeit zusehends aus der *Parson*'schen strukturfunktionalen Theorie gesellschaftlicher Ordnung herauslöst und sich um ethnologische und interaktionistische Ansätze erweitert, gewinnt er, im Übrigen wie *Schelsky* das empirische Material der EMNID-Jugend-Studien (1959) nutzend, eine vollkommen andere Perspektive hinsichtlich der Funktion von Jugend in der Moderne und gelangt zu einem diametral entgegengesetzten Bild des jugendlich-Seins, das in dem Schlagwort der „Sozialisation in eigener Regie“ (S. 93) gipfelt.<sup>5</sup> Sein Resümee entfaltet eine bahnbrechende Wirkung für die sich seit dieser Zeit immer weiter ausdifferenzierende Forschung zu Jugend, wird in Lehrbüchern (vgl. von *Friedeburg* 1965; *Neidhardt* 1970; *Clausen* 1976), aber auch in Detailforschungen konstitutiv. So schließt er: „Was sich uns heute als ein besonderer jugendlicher Lebensstil in Mode, Reisen, Freizeit, Vergnügen, Sport, Arbeit, Sitte, menschlichen und persönlichen Beziehungen präsentiert, das ist nicht schlicht der Ausdruck jugendlicher Lebenseinstellung, für den es die Beteiligten selbst halten mögen. Es sind institutionell verfestigte Lebensformen, [...]“ (S. 133) Im Gegensatz zu *Schelsky* malt er das Bild einer „Puerilisierung der Gesellschaft“, das wiederum und in erster Linie Erwachsene adressiert, die aufgefordert sind, sich am Vorbild der Jugendlichen und des Jungseins zu orientieren.

Allerdings hält sich die Soziologie nach diesen gesellschaftstheoretisch angelegten Bestimmungen von Jugend und jenseits von Lehrbüchern aus den nun folgenden empirisch angelegten Detailuntersuchungen weitestgehend heraus, die sie den sich „versozialwissenschaftlichenden“ Erziehungswissenschaften und neu entstehenden Medienwissenschaften überlässt (vgl. insbesondere *Baacke* 1969, 1985, 1987, 1997 und *Baacke et al.* 1988; *Baacke/Sander/Vollbrecht* 1990). Was diese zudem starkmachen, sind nicht nur qualitative empirische Methoden bis hin zu „narrativen Interviews“ (wiederum *Baacke* und *Kübler* 1989), sondern auch aufgrund des Imports einer interdisziplinären Perspektive, den sogenannten Cultural Studies, die rund um das CCCS (Center of Contemporary Cultural Studies) Mitte der 60er-Jahre in Birmingham entstanden sind, die Fragen nach Macht und Herrschaft sowie klassenmäßig bedingter Differenzierung von Jugendkulturen (zuerst auf Deutsch: *Brake* 1981). Somit wandert das Jugendthema sukzessive in die Pädagogik und Kulturwissenschaften.

Zu den von *Tenbruck* als „Jugendindustrie“ etikettierten Einrichtungen gehören nun auch die mit Beratungsanspruch firmierenden Sozialwissenschaften, gehört das 1963 ge-

gründete „Deutsche Jugendinstitut“ in München<sup>6</sup>, gehören die EMNID-Studien, die bis heute von der Shell-AG in Auftrag gegeben und finanziert werden, gehört die nun einsetzende Mediensozialisationsforschung (vgl. *Cremer 1984*), aber auch die Entstehung der „Pop-Kultur-Industrie“. Gleichzeitig setzt in breiter Front die Suche danach ein, inwieweit die „Puerilisierung“ der Gesamtgesellschaft – so *Tenbrucks* Bezeichnung – einen sozialen Wandel der Gesamtgesellschaft einleitet, wobei als das transformatorische Subjekt nicht nur Studierende, sondern die Jugend in ihrer Ganzheit vermutet werden (exemplarisch von *Friedeburg 1965*).

Folgerichtig werden auch in der quantitativ-statistisch operierenden Forschung die Items verändert und um den Themenschwerpunkt „Kultur“ gruppiert. Nun stehen Bildungswege, das Freizeitverhalten und die Medien-Nutzung Jugendlicher im Vordergrund, zumal mit der „Bravo“ ab 1956 eine Jugendzeitschrift auf dem Markt reüssiert, die zum Massenmedium wird (vgl. *Hoersch 2006*), während zeitgleich die Rundfunkanstalten Sendungen für „junge Hörer“ erfolgreich einführen (vgl. *Siegfried 2008*).

In ihrer „partiellen“ Replikation der frühen EMNID-Studien und ihrer erneuten Anwendung auf die zwischen 1960 und 1969 Geborenen haben *Werner Fuchs* und *Jürgen Zinnecker* (1984) ihre Befragungsergebnisse mit den Primär-Daten verglichen und kommen zu dem Schluss: „Die Jugendphase der Fünfziger-Jahre-Generation unterscheidet sich von der Jugend, wie sie heute Jugendliche erleben, in wesentlichen Punkten. Die Mehrheit der Nachkriegsgeneration durchläuft eine ‚Jugendzeit ohne Jugend‘. [...] Die meisten Jugendlichen arbeiten früh, verpflichten sich pragmatisch dem Erwachsenensein, das im Grunde auf die Kindheit (und eine kurze Pubertät) direkt folgt.“ (S. 23) Damit bestätigen sie erneut das von *Schelsky* in der „Skeptische[n] Generation“ evozierte Bild einer Nachkriegsjugend ohne Jugend. Gleichzeitig machen sie aber deutlich, dass sich nur zwei Generationen später die soziostrukturellen Voraussetzungen für eine transitorische Jugendphase – längere Bildungsprozesse, Leben in Peer Groups als zentraler sozialer Raum der Selbstvergewisserung, Kreation eigenständiger Lebensstile und kultureller Ausdrucksformen – derart verändert haben, dass die Mehrheit „aufgefordert – gegebenenfalls genötigt – [ist], lebensgeschichtlich am entfalteten Jugendbegriff teilzuhaben“ (S. 24). Und gleichzeitig betonen sie, dass Jugendliche aus Arbeiterfamilien sowie Mädchen und junge Frauen nicht länger aus diesem Prozess ausgeschlossen sind (S. 24). Daneben finden sie für eine stetig wachsende Gruppe Jugendlicher eine „biografisch ins dritte Lebensjahrzehnt“ (S. 25) gedehnte Phase, die sie als historisch vollkommen neuartiges Phänomen – als Postadoleszenz – bezeichnen. Damit weisen sie bereits zu Beginn der 80er-Jahre auf eine Entwicklung hin, die Soziologie und Sozialwissenschaften heutzutage mit der Frage konfrontiert, ob es überhaupt noch sinnvoll ist, die Jugend zum – auch gesellschaftstheoretisch interessierenden – Sujet zu machen, wo von einer „Entgrenzung der Jugend und Verjugendlichung der Gesellschaft“ (*Heinen/Wieczorek/Willems 2019* im Titel) ausgegangen werden muss.

Ende der 80er Jahre erscheint dann schließlich eine Publikation, eine Monografie, die an öffentlicher Wahrnehmung alles übertreffen wird, was an soziologischer Literatur bis zu diesem Zeitpunkt erschienen ist: *Ulrich Becks* „Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne“ (1986)<sup>7</sup>, in der er – neben den technologischen Risiken von Großindustrien – die aus der „Individualisierung“ resultierenden gesellschaftlichen Freiheitsgrade, aber auch Verwerfungen vermisst. Individualisierung versteht er als „Herauslösung aus historisch vorgegebenen Sozialformen [...] im Sinne traditionaler Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge (‚Freisetzungsdimension‘), Verlust von traditionellen Si-

cherheiten im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen („Entzauberungsdimension“) und [...] eine neue Art der sozialen Einbindung („Kontroll- bzw. Reintegrationsdimension“)“ (S. 206). Diese begrifflich ausdifferenzierte Erklärung kulminiert bei ihm in der Frage, wie sich „Individualisierung als Veränderung von Lebenslagen, Biographiemustern [jeweils kursiv im Org.] fassen“ (S. 207) lässt.

Es ist genau diese Frage, die auf Heranwachsende und Jugendliche verweist, die aufgrund ihrer langen Verweildauer im Bildungssystem, der „Sozialisation in eigener Regie“, der späten Familiengründung (wenn überhaupt), der Hervorbringung von „Bricolage“-Identitäten sowie ihrer selbstgewählten Kontrolleinbettung in flotierende, modisch zu nennende Jugendkulturen den Übergang in eine „andere Moderne“ bestreiten. Auch wenn *Beck* mit „Kinder der Freiheit“ (1997) und „Eigenes Leben. Ausflüge in eine unbekannte Gesellschaft“ (zusammen mit *Vossenkuhl* und *Ziegler* 1995) zwei Publikationen vorgelegt hat, die sich ausdrücklich diesem Zusammenhang widmen, sind es vor allem die Arbeiten von *Wilfried Ferchhoff* u.a. (1989, 1990, 1995, 1999 und 2011) sowie *Wilhelm Heitmeyer* u.a. (1990, 1994 und 2011), die sich facettenreich diesem ambivalenten Zusammenhang von Wahlmöglichkeiten und Optionssteigerung auf der einen Seite und rigiden Kontrollzwängen auf der anderen Seite widmen. Dabei spielt die Frage, wie sich in der DDR sozialisierte Jugendliche nach 1989 in diesen komplexen Zuständen einrichten, zunehmend eine Rolle (vgl. *Henning/Friedrich* 1991).

Jedenfalls trifft die heutzutage immer wieder aufgestellte Behauptung, wie die Politik auch habe sich die (westdeutsche) Sozialwissenschaft zu wenig um die Transformationsprobleme nach 1989 gekümmert (aktuell *Mau* 2019), für die „Jugendforschung“ im engeren Sinne nicht zu. Im Gegenteil: Wie schon nach dem Zweiten Weltkrieg, als Soziologie und Sozialwissenschaften Jugendliche gebannt ins Visier nahmen, lässt sich Ähnliches auch nach 1989 beobachten. Dabei kommt für Ost wie West ein Thema auf, das selbst in Zeiten der Studentenbewegung, der RAF, der Hausbesetzungsbewegung etc. kaum Beachtung fand: das der meist männlichen Gewalt und des Zusammenschlusses Jugendlicher in regressiven, nationalistischen und postfaschistischen Jugendverbänden (vgl. wiederum *Heitmeyer* 1994 und 1995).

Was kommt danach? Es scheint so, als habe sich die von *Tenbruck* behauptete Schubumkehr in den Beziehungen der Generationen, die er unter „Puerilisierung“ der Gesellschaft fasste und die heutzutage eher unter den Stichworten „Entgrenzung“ und „Verjünglichung der Gesellschaft“ thematisiert wird, auch realiter ereignet. So ist in der sozialwissenschaftlichen Forschung, die sich mit „Heranwachsenden“ widmet, eine intensive Beschäftigung mit deren Kindheit (also immer Jüngeren) auszumachen, während Jugendliche immer häufiger allenfalls in der Post-Reflexion über ihre historische Rolle in Gesellschaft und Sozialwissenschaften vorkommen, so als gäbe es zwischen Kindheit und dem Erwachsenensein, wie bereits bei *Schelsky*, keine zwischengelagerte Lebenspassage mehr. Allerdings lässt sich ein Unterschied ausmachen: Während *Schelsky* Jugendliche als angepasste Erwachsene herausstellte, gelten heute – genau umgekehrt – Erwachsene als angepasste Jugendliche.

Was dabei völlig unter dem soziologischen Radar verschwindet, ist die Auseinandersetzung damit, welche Rolle (ältere) Kinder und Jugendliche bei der Hervorbringung neuer digitaler Welten spielen (außer beim Cyber-Mobbing in der Schule), welche Bilder sie dort von sich kreieren, wie wirkmächtig sie sich in Szene setzen und wie sie hierdurch die Gesellschaft verändern. Dabei erweist sich die durchgängig zu beobachtende Unterkomplexität der Soziologie im Hinblick auf die Funktionsweisen und Wirkungen von Medien

vermutlich als eines ihrer größten Probleme, um zu adäquaten Beschreibungen gesellschaftlicher Prozesse zu gelangen, die Jugendlichen, ihren Lebenswirklichkeiten und ihrer Wirkmächtigkeit einigermaßen gerecht werden und erlauben, durch sie dem sozialen Wandel – unseren Zukünften – auf die Spur zu kommen.

#### 4 Jugend in dokumentarischen Filmen zwischen 1945 und 20058

In der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg entstehen dokumentarische Filme in Ost und West als Vor- und Hauptfilme für das Kino, später als Produktionen für und im Auftrag des Fernsehens, stets aber auch als Lehrfilme für Schulen und Ausbildungsstätten sowie die Bildungsarbeit. Sie weisen damit heterogene Bezugfelder und Verwendungskontexte auf. Im Gegensatz zur Rekonstruktion genuin soziologischer Quellen und ihrer Verbreitung ist dies für die hier untersuchten dokumentarischen Filme nicht möglich, da zu den meisten Filmen keine Auswertungen oder Besprechungen vorliegen. Für Lehrfilme zu Bildungszwecken oder einzelne TV-Produktionen lässt sich teilweise Begleitmaterial finden, das auf die didaktische Verwendung der Filme verweist. Umso notwendiger sind eine diskursorientierte Kontextualisierung des Materials sowie eine zeithistorische Einordnung der hergestellten Jugendbilder, die jedoch keineswegs von vorgelagerten Wirklichkeiten ausgehen kann, sondern selbst als Teil des dokumentarischen Hervorbringungsprozesses zu verstehen ist. Damit ist eine mögliche Konvergenz mit anderen Jugendbildern, etwa in fiktionalen Filmen oder der Jugendliteratur, aber auch mit themenzentrierten Jugendbildern der jugendsoziologischen Forschung nicht ausgeschlossen, jedoch nicht zwangsläufig gegeben.

Der folgende Überblick verbindet formale sowie inhaltliche Beschreibungen und nähert sich tentativ dem bisher bekannten und teilweise gesichteten Filmkorpus anhand ausgewählter Beispiele an, darüber hinaus wurde eine erste Auswertung der Filmtitel sowie der Inhaltsangaben durchgeführt, um Themenschwerpunkte ermitteln zu können, deren diskursive Ausgestaltung jedoch erst in späteren detaillierten Feinanalysen bewerkstelligt werden kann. Zudem konnten Überschneidungen im Bereich dokumentarischer Pop- und Rockmusikfilme, die jugendkulturelle und szenetypische Zusammenhänge erfassen, nur bedingt berücksichtigt werden (siehe dazu *Heinze* 2016, S. 3-38). Somit ist dieser Überblick notwendigerweise selektiv, auch wenn sich erste Themenschwerpunkte erkennen lassen, die vor allem um „Jugend als Problem“ bzw. „Jugend und ihre Probleme“ sowie Reaktionen und Lösungsvorschlägen kreisen, dies jedoch erst ab den späten 1960er Jahren.

In den frühen Filmen nach 1945 kommen Jugendliche kaum zu Wort, was den Eindruck des disziplinierenden Zugriffs verstärkt. Vorwiegend wird aus dem Off über Jugendliche (fürsorglich und paternalistisch) gesprochen, kaum mit ihnen – der Ton wird häufig, auch aus technischer Notwendigkeit, nachsynchronisiert. Im Zusammenhang mit der eingesetzten Musik kann man die Filme als ‚rührselig‘ und ‚friedfertig‘ bezeichnen.

Häufig sind die Filme szenisch nachinszeniert und greifen ästhetisch auf den Neorealismus als wichtigen Filmstil der Nachkriegszeit zurück.<sup>9</sup> Viele der frühen Filme waren Auftragsarbeiten der Alliierten oder ihrer Lizenzträger und dienten der Re-Education, später dann Re-Orientierung genannten Umerziehung, die Jugendlichen ein positives Bild ihrer Zukunft zeichnen und demokratische Handlungsvorlagen geben sollten (*Hahn* 1997;

Roß 2005). Sie dienten somit zur ‚volkspädagogischen‘ Demokratisierung der NS-Gesellschaft und wurden gezielt eingesetzt, um entsprechende Verhaltens- und Einstellungsveränderungen herbeizuführen. Negative Erfahrungen oder schwierige Lebenssituationen Jugendlicher werden in dokumentarischen Filmen dieser Jahre deshalb lediglich eingesetzt, um auf sozialökonomische Verwerfungen oder, mit Blick auf die wechselseitigen Bezugsrahmen der deutsch-deutschen Propaganda, auf schädliche politische Einflussnahmen der jeweils anderen Seite aufmerksam zu machen und Kontraste zur eigenen (besseren) Lebenswelt zu schaffen. In vielen Filmen wird allerdings auf die reale Lebenswirklichkeit in den Nachkriegsjahren gar nicht eingegangen: Jugend wird im Westen in Anknüpfung an die jugendbewegte Reformpädagogik und im Osten in Anknüpfung an die deutsche Klassik mit einem humanistischen Bildungsauftrag gezeigt. Während bei ersteren Szenen in Zeltlagern und bei Aktivitäten in ‚freier Natur‘ überwiegen, dominieren in der SBZ/DDR Re-Integrationsszenen, in denen Jugendliche durch berufliche Ausbildung und Integration in Parteistrukturen politische Bildungsarbeit auf die gesellschaftlich erwünschte Spur gebracht werden sollen. Auffällig ist dagegen, dass in den in Westdeutschland entstandenen Filmen ‚Selbstsozialisation‘ und die Ermunterung zu ‚freiem Handeln‘ Merkmale sind, die weniger pädagogischen Absichten, sondern den äußeren Arbeits- und familiären Bedingungen entspringen (Schütze und Geulen 1989, S. 38). Die einsetzende ‚Amerikanisierung‘ der Jugendlichen ist dagegen selten Thema, ebenso selten wird auf die ‚Halbstarken‘, ihre Kultur und Musik eingegangen. Psychische Reifungsprozesse und sexuelle Entwicklung fehlen gänzlich. Es zeichnet sich ab, dass die frühen Filme Jugendliche weniger als eine traditionsbrechende Avantgarde entwerfen, sondern vielmehr den jugendideologischen Ballast der vorhergehenden Jahrzehnte in sich tragen. Gleichwohl werden sie, sofern gesellschaftlich integriert, als Hoffnungsträger der Zukunft dargestellt, wohingegen abweichendes Verhalten als ‚schädlich‘ exemplifiziert wird.

Von 1945 bis zum Mauerbau der DDR 1961, einem Zeitraum, in dem ‚Teenager‘ als soziale Gruppe mit eigenen sozialen und kulturellen Interessen stärker öffentlich wahrgenommen werden, werden in der Bundesrepublik und in der DDR jedoch vergleichsweise wenige dokumentarische Filme über Jugendliche gedreht. Bei den meisten handelt es sich um kurze Kino-Vorfilme in schwarz/weiß mit einer Länge von 5 bis 20 Minuten, um Lehrfilme oder um Aufnahmen für die Wochenschau. Diese Filme liefen im Kino und mussten von den Kinobetreibern zwangsläufig mit den Hauptfilmen abgenommen und gezeigt werden; allerdings kamen die Filme auch in anderen Institutionen zum Einsatz. Jeanpaul Goergen spricht von „Zeitfilmen“, die aktuelle Problemlagen der Nachkriegszeit beleuchten (2005, S. 33), und setzt diese von Dokumentar- und Kulturfilmen ab, indem er auf die „sozialpsychologischen“ und „verhaltenstherapeutischen“ Implikationen anspielt (ebd., S. 46). In ihnen spiegeln sich politisch auch die zeithistorischen Ereignisse des wachsenden deutsch-deutschen Spannungsverhältnisses, welches auf die jugendlichen Lebenswelten übertragen und von beiden Seiten propagandistisch ausgenutzt wird – vor allem in der DDR werden die kulturell schädlichen Einflüsse des Westens auf die Jugend betont. Vor diesem Hintergrund entwickelt sich ein latenter ‚Kampf um die Jugend‘. Die Verbrechen der Nationalsozialisten und die Härte der Lebenserfahrungen, die Kinder und Jugendliche besonders gegen Ende des Zweiten Weltkriegs und nach dem Kriegsende erfahren haben, werden in diesen Filmen weitgehend ausgeklammert.

Einen wichtigen Schwerpunkt bilden Filme über die Organisation von Fahrten in die Natur zur kollektiven Vergemeinschaftung der Kinder und Jugendlichen in Feriencamps. Ebenfalls gehört das Reisen im In- und Ausland zum Zweck der Völkerverständigung zu

einer zentralen Thematik dokumentarischer Filme dieser Zeit und steht für die internationale Perspektive der Re-Education-Filme (*Goergen* 2005, S. 50). Exemplarisch hierfür steht der Film *Begegnung mit Jung-Hellas* (BRD 1956), der eine Gruppe Jugendlicher bei ihrer Ferienreise nach Griechenland begleitet. In diesem Film wirken „Griechenlandstereotype“ nach, die „klischeehaft zementiert“ und mit einem normativen Off-Kommentar versehen werden (*Daldrup* 2016, S. 387). Mit der oberflächlichen Fröhlichkeit in der interkulturellen Begegnung mit Land und Leuten verbindet sich, wie aus dem Sprecherkommentar hervorgeht, die Hoffnung auf Überwindung der Kriegsfolgen, die auch in Griechenland durch die von NS-Deutschland verübten Verbrechen verheerend waren. Deutsche Jugendliche werden als „brückenschlagende“ Völkerverständiger eingesetzt, gemeinsames Singen, Musizieren und Essen werden als interkultureller Austausch gezeigt, die die zunächst angespannte Situation zwischen griechischer Bevölkerung und Reisegruppe offenbar entspannt. *Europa hat schon begonnen* (BRD 1960) beschäftigt sich mit der zukunftsweisenden Frage, wie Europa einmal aus jugendlicher Perspektive aussehen soll. Diskutiert wird diese Frage in einer Jugend-Begegnungsstätte, zu der belgische, französische, englische, aber auch außereuropäische Jugendliche eingeladen worden sind, um über die zukünftigen Dimensionen europäischer Zusammenarbeit und der europäischen Außenperspektive in der EWG zu sprechen. Die West-Integration der Bundesrepublik und deren Rückkehr in die internationale Wertegemeinschaft wird über dokumentarische Filme für Jugendliche als Orientierung angestrebt. Eine ähnliche, wenngleich anders gelagerte Internationalisierung der Jugend findet in den Filmen der DDR statt.

Die dokumentarischen Filme *Haus der Jugend* (BRD 1950) und *Haus der Kinder* (DDR 1950) beschäftigen sich mit staatlichen Einrichtungen, die Kinder und Jugendliche bei ihrer sozialen, kulturellen und politischen Entwicklung begleiten sollen. In *Haus der Jugend* verkörpert sich das fürsorgliche und paternalistische Motiv des Films durch die Off-Stimme, die als subjektiviert Stimme eines neuen Jugendhauses eingesetzt wird. Das Haus als Hüter erklärt sich selbst und seine Aufgaben, die darauf ausgerichtet sind, den Kindern und Jugendlichen nach den Schrecken des Krieges, angedeutet und symbolisiert durch Einblendungen einer Wehrmachts- und Offiziersmütze im Vordergrund, während im Hintergrund die Flammen hochschlagen, ein neues Heim und neue zivile Beschäftigungen zu bieten. Das Ende des Films ist dunkle Nacht als Sinnbild, das Haus dagegen hell erleuchtet und eine Stimme spricht: „Führt Jugend in eine bessere Zukunft“. In dieser symbolischen Verdichtung werden die äußeren Umstände noch als ‚finster‘ apostrophiert, die Hoffnung dagegen auf die Jugend gesetzt.

In der Nachkriegszeit sind es somit überwiegend kollektivierende Institutionen und Institutionalisierungen der Jugend, Jugendheime, Jugenddörfer, Jugendlager, Jugendgruppen, aber auch Jugendgefängnisse und Jugendgerichtsbarkeit, über die jugendliches Verhalten in den Kamerablick genommen wird. Erste vereinzelte Filme über einen sich andeutenden Verhaltens- und Wertewandel sowie ein neues Freizeitverhalten tauchen Ende der 1950er Jahre auf: Motorradfahren, Tanzen, Schwimmen werden als Freizeitaktivitäten vorgestellt. *Menschen im Espresso* (BRD 1958), als ‚Studie‘ ausgewiesen und bereits Teil des ‚neuen deutschen Films‘, zeigt junge Menschen im Café und vermittelt durch differenzierte Beobachtungen ein neues lässiges und jugendgemäßes Lebensgefühl. Der Film *JAZZBANDiten: Die Story vom Basin Street Club* (BRD 1959) begleitet vier jugendliche Jazzer beim selbstinitiierten Aufbau eines Clubs und ihres Freizeitlebens. Im Gegensatz zum Westen werden in der DDR in den 50er-Jahren nur wenige dokumentarische Filme produziert, die um die Jugend kreisen; wenn überhaupt, geht es um Internationalität der

Jugend und um Jugendtreffen, aber auch um die Gefahren der Verführung und das Halb-starken-Phänomen.

In den 60er-Jahren ändern sich Themen und Herangehensweisen im dokumentarischen Film – nicht zuletzt aufgrund medienästhetischer und medientechnischer Veränderungen. So ermöglichen ab den frühen 1960er-Jahren kleinere 16mm-Kameras und Synchronon, ‚dichter‘, unmittelbarer und beweglicher an die Lebenswelten Jugendlicher heranzukommen (Direct Cinema). Zeitgleich wird der Alltag von Menschen nicht nur im dokumentarischen Film, sondern auch den Sozialwissenschaften als Gegenstand entdeckt.

Auch im dokumentarischen Film kommen Jugendliche jetzt häufig selbst zu Wort; sie werden geduldiger beobachtet, begleitet und interviewt, die dargestellten Problemfelder differenzieren sich aus. Es ist die Zeit, in der etwas über Jugendliche und was sie bewegt herausgefunden werden soll: Die FilmemacherInnen (teilweise aus den Reihen des ‚Neuen Deutschen Films‘ kommend) werden zum Sprachrohr einer sich formierenden und absetzenden Jugend, die von den Erwachsenen nicht mehr verstanden wird und dafür scharfe Kritik einstecken muss. Der Generationenkonflikt tritt immer deutlicher in den Vordergrund. Die Funktion des dokumentarischen Films ändert sich, da er als politisches Instrument gebraucht wird.

Mit dem Auftauchen der sogenannten westlichen ‚Counterculture‘ und ihrem Experimentierfeld des kulturellen Undergrounds, das Musik, Literatur und Film umfasst, werden avantgardistische Formen im dokumentarischen Bereich ausprobiert und filmischer Essayismus zur offenen Diskursivierung von Themen eingesetzt. So inszeniert der preisgekrönte Film *Ich denke oft an Hawaii* (BRD 1977/78) von *Elfie Mikesch* die seelische Innenperspektive einer 16-jährigen Berliner Schülerin, die am Rande West-Berlins mit ihrer Mutter und ihrem Bruder lebt und über Schallplatten und Postkarten in eine idyllische Fantasiewelt einsteigt. In traumartigen Sequenzen, die mit einer Werbefilmästhetik verbunden werden, imaginiert sich Carmen in das Herkunftsland ihres puerto-ricanischen Vaters, der die Familie verlassen hat, das Dokumentarische verschimmt mit der Fiktion. Trostlosigkeit und Sehnsucht einer Heranwachsenden werden hier mit den Stilmitteln des Essayfilms verbunden und künstlerisch zu einer inneren Seelenschau verarbeitet. Über die Darstellung der Erfahrung von Entfremdung, Rückzug (literarisch setzt sich zu dieser Zeit die Form der ‚neuen Innerlichkeit‘ und Subjektivität durch) und Individualisierung wird zugleich eine soziale Kritik an prekären Lebenslagen und monotoner Urbanisierung geübt.

Zugleich aber greifen Dokumentationen dieser Zeit auch die sich verhärtenden Fronten zwischen bürgerlicher Gesellschaft und Anti-Establishment auf, etwa in *Herbst der Gammler* (BRD 1967), in dem nicht nur die als ‚Gammler‘ bezeichneten Jugendlichen ausführlich zu Wort kommen und in ihrem Alltag porträtiert werden, sondern auch die scharfen und diffamierenden Reaktionen der ‚Normalgesellschaft‘. Sachlichkeit ist hier vorherrschendes Stilmittel gegenüber Ästhetisierung. So macht sich die zunehmende Etablierung der Popkultur und die Kulturalisierung der Jugend auch in den dokumentarischen Filmen bemerkbar, allerdings vorwiegend in der Form der Erklärung sowie sichtbar in der selbstverständlicher werdenden Form des körperlichen Ausdrucks.

Die Video-Bewegung und Super-8-Filmkultur lässt neue dokumentarische Verwendungskontexte im Rahmen politisierter jugendlicher Gegenöffentlichkeiten und sozialer Bewegungen entstehen (siehe dazu etwa die Filme der Hausbesetzer-Szene, herausgegeben mit Texten von *Willi Baer* und *Karl-Heinz Dellwo* 2012; 2013).

Aus den Protestbewegungen der späten 1960er-Jahre und den 1970er-Jahren entstehen Video- und Super-8-Filmbewegungen, die den Beginn einer medial-dokumentarischen

Selbstermächtigung der Jugendlichen und jungen Heranwachsenden darstellen (dazu auch Pyles 2016; Nigg 2017). In den 1970er Jahren ist allerdings auch das Fernsehen dazu bereit, neue Wege und innovative Formen und Formate auszuprobieren, wodurch jugendliche Interessen Eingang in eines der wichtigsten Massenmedien dieser Zeit finden. Fernsehen wird zum „Integrationsmedium“ (Hickethier 1998, S. 202ff.) und zum „kulturellen Forum“, in dem neue Themen vorgestellt werden (ebd., S. 207f.). Die westdeutsche Dokumentations-Sendereihe *Sympathy for the Devil: Signale der Auflehnung* (BRD 1972-1977) stellt eine „umfassende Analyse und Selbstdarstellung von jugendlicher Gruppenkultur und ihren Kommunikationsformen“ dar. Dabei wird das Ziel verfolgt, die populäre Musik als „wichtigsten Signalträger dieser Symbolkultur“ zu analysieren und in ihrer Bedeutung für jugendliche Lebenswelten zu verstehen, wie es seinerzeit auch Dieter Baacke (1968) für die Medienpädagogik mit Blick auf die Beatmusik getan hat. Darüber hinaus werden in dieser Serie auch Alltagsprobleme und Ausbildungsprobleme Jugendlicher verhandelt und durch Interviews mit ‚normalen Bürgern‘ kontrastiert. Ein Beispiel aus dieser Reihe ist etwa *Warum Helmut eines Tages aussteigen wollte – Signale der Auflehnung* (BRD 1972), in dem die Frage geklärt wird, weshalb der 19-jährige Helmut kurz vor Abschluss seine Lehre hinschmeißt und (erfolglos) auszusteigen versucht. Anhand dieses Beispiels werden dann die Probleme junger Menschen (Männer) in den Blick genommen und ihr Protestverhalten untersucht.

Während dokumentarische Filme zwischen 1945 und 1960 vorwiegend von der politischen Neuformierung der Kinder und Jugendlichen sowie der Darstellung verschiedener institutioneller Re-Education-Maßnahmen geprägt waren, die schematische und schablonenhafte Formationen von Jugend biopolitisch entwerfen, differenzieren sich die jugendspezifischen Themen in der Phase zwischen 1961 und 1989 in beiden deutschen Staaten weiter aus. Ein wichtiges soziokulturelles Feld der Abgrenzung bestimmt den Hintergrund der Darstellungen, steht aber offensichtlich nicht unmittelbar im Fokus deutscher dokumentarischer Filme: Die Pop- und Rockkulturen als Jugendkulturen, die äußerlich den Horizont jugendlichen Handelns und ihrer Identifikationen prägen, jedoch vorwiegend aus nicht-deutschsprachigen Filmproduktionen nach Deutschland gelangen. Zwar wird dieses Feld nicht immer unmittelbar adressiert, es zeigt sich aber in einer veränderten Perspektive auf Jugendliche, ihr Freizeit- und Protestverhalten, das sich in einer verändernden Vorstellung von Zweisamkeit und Sexualität, von Drogen- und Alkoholkonsum und einer die bürgerlichen ‚Normalität‘ herausfordernden Perspektive auf Beruf und Arbeit besteht. Das in der ersten Nachkriegsphase von einem Blick von außen geprägte Bild der Jugend und von Jugendlichen wandelt sich und wird heterogener und vielfältiger wie auch die Darstellung ihrer Probleme, bis hin, dass junge Menschen die Kamera selbst in die Hand nehmen. Die von Ulrich Beck prognostizierte „Individualisierung“ in der „Risikogesellschaft“ zeigt sich in der Individualisierung der Dokumentarfilme über Jugend, vor allem in der Bundesrepublik, teilweise aber auch in der DDR. Diese Individualisierungstendenzen schlagen auf die dokumentarfilmische Betrachtung insofern durch, als Jugend im Ausgang der so genannten ‚68er‘-Generation weniger als kollektive Gruppe im gesellschaftlichen Konfliktrahmen, sondern vielmehr individualisiert in eine Reihe von eher randständigen Einzelphänomenen und -problemen gezeigt wird. Die gesellschaftliche Innovationskraft Jugendlicher geht im Ausgang von ‚1968‘ in den dokumentarfilmischen Repräsentationen zunehmend verloren.

Dokumentarische Filme in der Bundesrepublik differenzieren sich thematisch seit den 1970er Jahren stark aus und behandeln eine Vielzahl jugendrelevanter Themen, von der

ersten Liebe und Sexualität bis hin zu Jugendkriminalität. Immer wieder wird das angespannte Verhältnis der Generationen in den Blick genommen und mit institutionellen Bezugsrahmen – Schule, Ausbildung und Beruf – in Verbindung gebracht. Vereinzelt Themenkonjunkturen und ein einsetzendes Bewusstsein für Migration bilden einen weiteren Schwerpunkt. Auffällig ist, dass die Filme Jugendliche nicht verurteilen, sondern für ihre Probleme zu sensibilisieren versuchen und auf sozialpolitische Lösungsansätze hinarbeiten. Der große heterogene, Jugendliche als Individuen darstellende Datensatz bundesrepublikanischer Filme bedarf jedoch weiterer differenzierter Betrachtungen und zeithistorischer Kontextualisierungen.

Dennoch reichen die früheren kollektivierenden Formen vor allem in der DDR in diesen Zeitabschnitt hinein, so *Jugendweihe* (DDR 1970), ein Film über den institutionell ritualisierten Übergang von der Kindheit zur Jugend aus einer offiziös geprägten Perspektive ebenso wie in *Lerne zu lernen* (DDR 1970), ein Film über Berufswahl und Freizeitgestaltung der DDR-Jugend. Ein Film wie *Barfuß und ohne Hut* (DDR 1964), der relativ offen über Hoffnung und Sehnsucht sowie Unbeschwertheit junger Menschen, aber auch Jugendkultur und Lebensgefühl in der DDR erzählt, ist eher eine Rarität und musste nach Zensureingriffen umgeschnitten werden. Andere dokumentarische Filme werden verboten und können erst nach 1989 gezeigt werden, da sie eine ideologisch nicht auf Linie gebrachte, deviante Jugend zu zeigen beginnt, wie in *Thomas Heises Wozu denn über diese Leute einen Film?* (DDR 1980) oder *Einmal in der Woche schrein* (DDR 1982) von Günter Jordan.

Eine für die Jugendforschung einzigartige dokumentarfilmische Langzeitstudie stellt *Die Kinder von Golzow* von Barbara und Winfried Junge dar. Zwischen 1961 und 2007 beobachten und verfolgen sie darin die Lebens(ver)läufe und Schicksale von Menschen aus dem Oderbruch, DDR, angefangen von der Einschulung bis in das Alter von Mitte 50. In diesen Filmen mit einer Länge von insgesamt mehr als 42 Stunden wird die These von der Verschmelzung inhaltlicher Darstellung und medienästhetischer Veränderungen an ein und demselben Gegenstand deutlich. So entstehen kollektive sowie individuelle Porträts von ‚Jedermännern‘ bzw. ‚Jederfrauen‘, die sich dem Schicksal des Lebens und der zeitgeschichtlichen Ereignisse zu stellen versuchen, immer unter dem fragenden, mahnenden und einordnenden Blick der FilmemacherInnen Barbara und Winfried Junge. Es handelt sich hierbei um ein Lebensepos, das vom Kleinen auf das Große schließt, Biografien und Landschaften verschmelzen lässt und Entwicklungsprozesse von Kindern und Heranwachsenden mit ihren späteren Lebenswegen kontrastiert. Zugleich aber entstehen – schon allein vor dem Hintergrund des Erfolgs dieser Filme und ihrer ProtagonistInnen – Medienbiografien, die ständig in sich selbst zurückgespiegelt werden. *Die Kinder von Golzow* verkörpern Lebens-, Zeit- und Medien-/Filmgeschichte in einem. Diese dokumentarfilmischen Langzeitbeobachtungen, die auch in Volker Koepps Filmzyklus über junge Frauen in der märkischen Kleinstadt Wittstock an der Dosse praktiziert wurden (1975-1997), korrespondieren mit dem Interesse der ehemaligen DDR-Jugendforschung an Lebenslagen und Zukunftsperspektiven junger Menschen im Sozialismus der DDR (Friedrich 1992, S. 31ff.)

Gegen Ende der DDR werden Jugend- und Subkulturen offener und individualisierter thematisiert, was verdeutlicht, dass sich diese auch im Osten ausbreiteten, differenzierten und medienöffentlich wurden, da sich die Zensur lockerte oder ganz wegfiel. Der Film *Unsere Kinder* (DDR 1989) beschäftigt sich mit Neonazis, Skinheads, Gruffis und Punks und lässt diese ausgiebig und in ihrem jeweiligen Kontrast zu Wort kommen; kurz zuvor

hatte bereits *Flüstern und Schreien* (DDR 1988) die ostdeutsche Underground-Musikszene erkundet. Die Wendezeit und die Folgen der Wiedervereinigung für Jugendliche thematisieren verschiedene Filme. *Stau – Jetzt geht's los* (D 1992) ist ein Porträt von *Thomas Heise* über fünf rechtsradikale Jugendliche im Osten, der aufgrund seiner fehlenden Einordnungen und Kommentare sowie seiner langen Sequenzen, in denen die fünf Jugendlichen ihr rassistisches Weltbild darstellen können, kontrovers diskutiert wurde (aus heutiger Sicht gibt er einen einzigartigen Einblick in die desaströsen Lebenswelten und das Denken junger Rechter in der ehemaligen DDR). Diesem Film ging *Eisenzeit* (D 1991) voraus, der den Lebensgeschichten von vier Jugendlichen aus schwierigen Elternhäusern nachgeht, die zur Zeit des Mauerbaus geboren worden waren.

Eine Reihe von Filmen in den 1990er-Jahren beschäftigt sich im Unterschied zu den vorherigen Jahrzehnten verstärkt mit historischen Rückblicken auf Jugend; im Fall der ehemaligen DDR wird diese in den Filmen noch einmal zum Leben erweckt und Spuren bis in die Gegenwart verfolgt. Die Retrospektion und die zunehmende Historisierung von Jugendlichen und ihren Lebenswelten ist auffällig. Der Musikjournalist *Simon Reynolds* hat mit Blick auf Pop- und Jugendkulturen hierfür den Begriff der „Retromania“ geprägt (2011). Die DDR wird dokumentarfilmisch verarbeitet und in die neue Lebenswirklichkeit des wiedervereinigten Deutschlands transformiert. Aber auch im Westen setzen Historisierungsprozesse jugendlicher Lebenswelten in dokumentarischen Filmen als Themen ein, so werden etwa die ‚1968er‘ rückblickend betrachtet. Wie in der Soziologie auch, wird in dokumentarischen Filmen Jugend zu einem Blick in die Vergangenheit, aus dem sich Zukünftiges nicht mehr erahnen lässt. In einem großen Teil der dokumentarischen Filme über Jugendliche halten diese Historisierungstendenzen bis heute an. Was sich aus dieser Art von dokumentarfilmischen Produktionen, vor allem auch in der Masse pop- und jugendkultureller Rückblicke, ablesen lässt, ist eine lebenszeitlich entgrenzte Form des ‚doing youth‘ puerilisierter Erwachsener, die – mittlerweile längst in die Jahre gekommen und gesellschaftlich etabliert – auch im fortgeschrittenen Alter die Codes der Jugendlichkeit zu bespielen weiß.

## 5 Fazit

Was lässt sich aus der Gegenüberstellung von soziologischen und dokumentarfilmischen Diskursen über Jugendliche an vorläufigen Erkenntnissen gewinnen? Evident ist, dass sowohl die Soziologie als auch der dokumentarische Film nach 1945 ein stetig wachsendes und sich zunehmend ausdifferenzierendes Interesse für Jugendliche und ihre Lebenswirklichkeiten entwickelt haben, ein Interesse, das Mitte der 50er-Jahre in vielbeachtete soziologische Publikationen und diverse dokumentarische Filme einmündet. Während aber in dieser Zeit der dokumentarische Film in Ost und West auffällig einem sozialpädagogischen Impetus verpflichtet ist, der Jugendliche mehr oder minder offensichtlich erziehen und belehren will, signalisiert die Soziologie der Gesellschaft Westdeutschlands, dass ihre (zwar skeptische) Jugend wohlintegriert in die „nivellierte Mittelstandsgesellschaft“ sei und von ihr keine Gefahr für die gesellschaftliche Ordnung ausgehe. Die Soziologie wagt diese Prognose, wohlwissend, dass sich im gesellschaftlichen Diskurs, aber auch auf den „Straßen“ eine Jugend offenbart, für das Adjektiv „rebellisch“ eher euphemistisch erscheint.

Erst Anfang der 60er-Jahre lässt sich in der Soziologie ein geradewegs paradigmatischer Wandel beobachten, indem Jugendliche unabhängig von ihrer sozialen Klassenlage als Avantgarde begriffen werden, die der Gesellschaft popkulturell vorführt, d.h. ästhetisch, exzessiv sowie alle Sinne und Körperlichkeit einschließend, wo sie drauf hinauslaufen wird.

In dieser Zeit bleibt der dokumentarische Film, auch wenn er einen sozialpädagogischen Auftrag zunehmend zurückzuweisen scheint, noch ganz den sozialen Problemen Jugendlicher verhaftet, die er jetzt immer einfühlsamer, quasi mit stellvertretender Stimme, zu reinszenieren weiß. Erst in den 70er-Jahren häufen sich dokumentarische Filme, in der Regel von den Fernsehanstalten finanziert und gesendet, die den transnational, popkulturell geprägten Lebens- und Protestformen Jugendlicher Ausdruck verleihen. Diese lassen sich nicht länger als lediglich „beschreibende“ Filme begreifen. Wie wenig es der DDR in dieser Zeit gelungen ist, den als „westlich dekadent“ gebrandmarkten Lebensstil und die Ausdrucksformen Jugendlicher in den Griff zu bekommen, zeigen die jetzt produzierten dokumentarischen Filme, die im Off häufig noch einen belehrenden Ton anschlagen, aber filmische Bilder einer Jugend zeigen, welche die popkulturellen Codes des Westens souverän zu bespielen weiß.

In den 80er-Jahren kündigt sich in Ost und West ein soziostruktureller Wandel an, dem *Ulrich Beck* durch seine Reformulierung des Individualisierungstheorems in einer „dichten“ Gesellschaftsbeschreibung als „Risikogesellschaft“ ein breitenwirksames Dispositiv liefert. Dieses versucht er abzusichern, indem er sozialstatistische Daten heranzieht, mit deren Hilfe sich das veränderte Verhalten Jugendlicher nachzeichnen lässt. Damit ist er – von heute aus betrachtet – der letzte in der Reihe derjenigen Soziologen, die die Zukunft der Gesellschaft in ihrer Gegenwart zu erblicken glauben, und zwar durch die wissenschaftliche Analyse der Verhaltens- und Handlungsweisen Jugendlicher.

Weniger in der Soziologie selbst, in der *Beck* auf heftigen Widerstand stößt, als vielmehr in der für Jugendliche unmittelbar relevanten Pädagogik wird „Individualisierung“ jetzt zum Ausgangstheorem, mit dem die untersuchten Einzelphänomene und Problemlagen ihre theoretisch-konzeptionelle Grundierung erfahren. Das ist zusätzlich mit einer Methodendrift verbunden, weil ab jetzt das biografische, narrative Interview in der Pädagogik reüssiert.

Zeitgleich – und sicher nicht, weil sie soziologisch informiert sind – wählen viele dokumentarische Filme einzelne Jugendliche – weibliche und männliche – aus, um anhand ihres Alltagslebens das Pendeln zwischen Optionssteigerungen („Freiheitsgraden“ bei *Beck*) und Fremd- und Selbstkontrolle ins Bild zu setzen, aber auch Probleme hervorzuheben, die entstehen, um anschlussfähig für Peer Groups zu bleiben. Statt Expressivität und wilder Vergemeinschaftung auf der Straße, in Jugendzentren und Clubs – typische Spielorte der 70er-Jahre – lassen sich jetzt Gelangweiltsein, gar Kraftlosigkeit in der sozialen Isolation des Zuhauses beobachten. Schaut man den in diesem Setting in Szene gesetzten Jugendlichen zu, lässt sich erahnen, was es bedeuten wird, wenn Jugendliche endlich Medien vorfinden, mit denen sie digital und virtuell die Grenzen „einsamer“ Vergemeinschaftung überwinden können. Die Selbstverständlichkeit, mit denen sie heute zur Avantgarde des durch Informatisierung und Digitalisierung infizierten Wandels geworden sind, wird so retrospektiv sichtbar.

Die in den späten 90er-Jahren einsetzende Historisierung von jugendlichen Lebenswelten in dokumentarischen Filmen, die in den 2000-ern an Fahrt aufnimmt, lässt den Eindruck entstehen, als sei ihre *beste* Zeit vorbei und damit auch der Einfluss, den sie auf

die Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse haben. Das gilt gleichermaßen für die Soziologie, die Jugendliche nicht länger als geschlossene soziale Figuration beobachtet, sondern letztlich als Appendix soziostruktureller Differenzierung der Erwachsenenwelt.

Selbstverständlich gibt es nach wie vor ForscherInnen, die sich mit jugendlichen Lebenswelten beschäftigten, aber sie sind – wie viele andere – zu einer der diversen Sektionen (in der DGS) und einer „Bindestrich“-Soziologie geworden, der es nicht mehr gelingt, in die nach wie vor erfolgreichen, weil von einer breiten Öffentlichkeit rezipierten soziologischen Gesellschaftsbeschreibungen und anschließenden Debatten vorzudringen, wie sich jüngst an *Andreas Reckwitz*‘ „Gesellschaft der Singularitäten“ (2017) demonstrieren lässt.

Diese Vernachlässigung mag damit zu tun haben, dass sich ein jugendlicher Habitus nahezu in alle gesellschaftlichen Bereiche, inklusive der Wirtschaft, ausgedehnt und ein-genistet hat. So sind wirkliche Jugendliche selbst in der Soziologie zu einer „gesellschaftlichen Randgruppe“ – so die Sozialforscherin Severine Thomas in der ZEIT (14. Mai 2020) – geworden, über die Gesellschaft(en) und ihre Institutionen immer weniger wissen. Das Erstaunen darüber, wie ein einziger YouTuber, Rezo, bei der Europa-Wahl 2019 die CDU für Jugendliche als nicht wählbar markieren konnte, und die Unfähigkeit, dem irgendwie zu begegnen, die „Fridays for Future“-Bewegung, aber auch die weltweit weitgehend von Jugendlichen bestrittenen Bewegungen, die politisch von links bis rechts weisen, sollten uns daran erinnern, dass es grob fahrlässig ist, ihre Bedeutung zu negieren, da sie offensichtlich nach wie vor die „Avantgarde“ des gesellschaftlichen Wandels sind, auch und gerade, was ihren Umgang mit alten und neuen Medien betrifft, aber auch in der Vorausschau auf unsere politischen, sozialen und wirtschaftlichen Zukünfte.

Entsprechend lässt sich auch für den dokumentarischen Film sagen, dass hier Jugendlichkeit als Thema längst entwichen ist, was die spärliche Anzahl an Produktionen seit den 2000-er verdeutlicht – zumindest, was eine gegenwärtige oder zukünftige Jugend betrifft. Die historisch orientierten und ästhetisch schematisierten Retro-Schleifen, in der sich gegenwärtig Film und Fernsehen verbissen haben, zeigen eine vermeintlich glorreiche, durch Jugendlichkeit geprägte Vergangenheit, die in eine gealterte Form des ‚doing youth‘ mündet, in der die Biografien und Lebensgeschichten tatsächlicher Jugendlicher überschrieben werden – wie auf eindrückliche Weise der Song der Chemnitzer Rap-Rock-Band *Kraftclub* „Zu jung“ aus dem Jahr 2012 verdeutlicht. Mit *I am Greta* (SE/D 2020) bekommt jetzt die Ikone der FFF-Bewegung ihren abendfüllenden Dokumentarfilm im Kino. Allerdings darf insgesamt vermutet werden, dass die Bilder über Jugendliche mittlerweile nicht mehr durch große Sendeanstalten und Redaktionen produziert werden, sondern im WWW zu finden sind – als Selbstproduktionen und ‚authentifizierendes‘ Kommunikationsinstrument Jugendlicher. Inwiefern sich hier eigene, neue, innovative und womöglich avantgardistische Formen der dokumentarfilmischen Darstellung herausbilden, bleibt eine vor dem Hintergrund des skizzierten Hintergrunds eine weiter zu verfolgende Frage.

## Anmerkungen

- 1 Der Zeitraum orientiert sich an einem abgeschlossenen DFG-Projekt zur „Geschichte des dokumentarischen Films in Deutschland von 1945 bis 2005“, das von *Ursula von Keitz*, *Kay Hoffmann* und *Thomas Weber* geleitet wurde. Im Rahmen dieser Projektvorbereitung wurden umfassende Filmar-

- chivrecherchen durchgeführt, die zu einem geschätzten Filmkorpus von ca. 1.200 Filmen für die alte und wiedervereinigte Bundesrepublik und 130 Filmen für die ehemalige DDR führte, die eine Länge zwischen ca. 5 und 120 Minuten aufweisen.
- 2 Diesem Abschnitt liegt die Auswertung von seit 1945 erschienenen, unter den Schlagworten Jugend und Soziologie im Nationalkatalog versammelten Monografien und Sammelwerken zugrunde. Bis 2005 konnten 345 einschlägige Publikationen ermittelt werden, darunter wenige Monografien, vor allem aber Sammelwerke mit geringen Auflagen und – bei den jüngeren inzwischen nachvollziehbar – mit wenigen „Abrufen“. Gleichzeitig wurden die inzwischen vollständig digitalisierte „Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie“ als wichtigste, international am höchsten gerankte Zeitschrift der deutschen Soziologie ebenso wie die seit 1981 erscheinende „Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie“ (ab 1998 „Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation“) unter dem Schlagwort Jugend ausgewertet, bei denen die Konjunkturen des Themas deutlich ablesbar, vor allem aber die stetig abnehmende Beschäftigung mit Jugendlichen und Jugend evident sind.
  - 3 Der Zeithistoriker *Philip Janssen*, der eine historische Rekonstruktion dieser in den 50er-Jahren in Westdeutschland geführten, sozialwissenschaftlich untermauerten öffentlichen Debatte um „Jugend“ vornimmt, merkt dazu – die Soziologie mit seiner Disziplin vergleichend – an: „Während sich die Zeitgeschichtsforschung zeitgleich mit der unangenehmeren Aufgabe beschäftigte, eine vergessliche Gesellschaft an deutsche Sonderwege, Katastrophen und Schuld zu erinnern, verstand sich die westdeutsche Soziologie der 50er- und 60er-Jahre in ihren dominanten Ausprägungen als ‚Wirklichkeitswissenschaft‘ und wurde damit in einer Gesellschaft populär, in der für die meisten das Heute und Morgen – und nicht das Gestern im Mittelpunkt ihres Interesses stand.“ (2010, S. 61)
  - 4 Nachweislich haben sich seit Mitte der 60er-Jahre in der DGS Kontroversen weniger um makrotheoretische Perspektiven gedreht, sondern sich, und das gilt bis heute, immer mehr auf methodologische, vor allem aber methodische Differenzen konzentriert. Auf der Arbeitstagung der DGS in Mannheim 1972, die hinter verschlossenen Türen stattfand, wurde unter der Beteiligung von Tenbruck offensichtlich zum letzten Mal eine General-Debatte über Jugend als Essenz der modernen Vergesellschaftung und als das Subjekt des sozialen Wandels geführt (vgl. *Zinnecker* 1985, S. 123). Danach wurde sie zur Bindestrich-Soziologie in einer eigenen Sektion.
  - 5 Zweifellos orientiert sich Tenbruck hier an der zum damaligen Zeitpunkt noch nicht ins Deutsche übersetzten Studie *Shmuel N. Eisenstadts* „From Generation to Generation: Age Groups and Social Structure“ (1956), aber er gibt ihr insofern eine andere Wendung, als er dezidiert die Rolle und Funktion von kulturalisierten Praktiken Jugendlicher in ihrer Gesamtheit betont.
  - 6 Etwa zeitgleich wird in der DDR das „Zentralinstitut für Jugendforschung“ in Leipzig gegründet (vgl. *Henning/Walter* 1991).
  - 7 Bis heute ist die „Risikogesellschaft“ in 21 Auflagen und mehreren 10.000 Exemplaren erschienen.
  - 8 Im Rahmen des oben genannten DFG-Projekts (Fußnote 1) haben *Cornelia Lund* und *Carsten Heinze* drei bisher noch nicht veröffentlichte Überblicksartikel zum Thema „Jugend“ im deutschen dokumentarischen Film zwischen 1945 und 2005 verfasst. Die folgenden Ausführungen beruhen auf Sichtungen, die *Cornelia Lund* und *Carsten Heinze* gemeinsam durchgeführt und aufbereitet haben.
  - 9 So kommt es, dass auch ein damals schon als Spielfilm verbreiteter Film in der Kategorie „Dokumentarfilm“ 1959 den deutschen Filmpreis gewinnen konnte (Warum sind sie gegen uns, BRD 1958).

## Literatur

- Arriens, K.* (1999): Wahrheit und Wirklichkeit im Film: Philosophie des Dokumentarfilms. – Würzburg.
- Baacke, D.* (1968): Beat – die sprachlose Opposition. – München.
- Baacke, D.* (1969): Zur Revolte des Undergrounds (ACID, Subkultur Berlin). *Merkur*. 23, 10, S. 971-977.
- Baacke, D.* (1985): From youth subcultures to youth cultures: the departure from traditional concepts of youth subculture. *Forschungsjournal neue soziale Bewegungen*, 8, 2, S. 33-46.
- Baacke, D.* (1987): Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung. – Weinheim/München. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10437-7>

- Baacke, D. (Hrsg.) (1997): Handbuch Jugend und Musik. – Wiesbaden.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-322-97331-3>
- Baacke, D./Kübler, H.-D. (Hrsg.) (1989): Qualitative Medienforschung. Konzepte und Erprobungen. – Tübingen. <https://doi.org/10.1515/9783111340234>
- Baacke, D./Sander, U./Vollbrecht, R. (1990): Lebensgeschichten sind Mediengeschichten. – Opladen.
- Baacke, D./Volkmer, I./Dollase, R./Dresing, U. (Hrsg.) (1988): Jugend und Mode. Kleidung als Selbstinszenierung. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10437-7>
- Baer, W./Dellwo, K.-H. (2012): Häuserkampf I. Wir wollen alles – der Beginn einer Bewegung. – Hamburg.
- Baer, W./Dellwo, K.-H. (2013): Häuserkampf II. Wir wollen alles – die Hausbesetzungen in Hamburg. – Hamburg.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft: auf dem Weg in eine andere Moderne. – Frankfurt a.M.
- Beck, U. (1997): Kinder der Freiheit. – Frankfurt a.M.
- Beck, U./Vossenkuhl, W./Ziegler, U. E. (Hrsg.) (1995): Eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben. – München.
- Bondy, C. (1957): Jugendliche stören die Ordnung. Bericht und Stellungnahme zu den Halbstarkenkravallen. – München.
- Brake, M. (1981): Soziologie der jugendlichen Subkultur. Eine Einführung. – Frankfurt a.M.
- Clausen, L. (1976): Jugendsoziologie. – Stuttgart.
- Cremer, G. (1984): Jugendliche Subkulturen. Eine Literaturdokumentation. – München.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-322-95315-5>
- Daldrup, M. (2016): »Auf Fahrt« im Film. Jugendbewegte Hellas-Impressionen in den 1950er Jahren. In: Stambolis, B./Köster, M. (Hrsg.): Jugend im Fokus von Film und Fotografie: zur visuellen Geschichte von Jugendkulturen im 20. Jahrhundert. – Göttingen, S. 377-402.  
<https://doi.org/10.14220/9783737005906.377>
- Eisenstadt, S. N. (1956): From Generation to Generation: Age groups and Social Structure. – London.
- Ferchhoff, W./Olk, T. (Hg.) (1988): Jugend im internationalen Vergleich. Sozialhistorische und sozialkulturelle Perspektiven. – Weinheim.
- Ferchhoff, W./Neubauer, G. (1989): Jugend und Postmoderne. Analysen und Reflexionen über die Suche nach neuen Lebensorientierungen. – Weinheim.
- Ferchhoff, W. (Hrsg.) (1995): Jugendkulturen – Faszination und Ambivalenz. Einblicke in jugendliche Lebenswelten; Festschrift für Dieter Baacke zum 60. Geburtstag. – Weinheim.
- Ferchhoff, W. (1999): Jugend an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95187-8>
- Ferchhoff, W. (2011): Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92727-5>
- Flad, C. (2010): Jugend im Dokumentarfilm: sozialpädagogisch-filmanalytische Fallstudien zur Lebensbewältigung. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92460-1>
- Friedrich, W. (1992): Zur Geschichte der Jugendforschung in der DDR. In: Krüger, H.-H. (Hrsg.): Handbuch der Jugendforschung. – Opladen, S. 31-42.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-322-93670-7\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-322-93670-7_3)
- Fuchs, W./Zinnecker, J. (1985): Nachkriegsjugend und Jugend heute - Werkstattbericht aus einer laufenden Studie. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 5, 1, S. 5-28.
- Goergen, J. (2005): Orientierung und Ausrichtung. Die amerikanische Dokumentarfilmproduktion „Zeit im Film“ 1949-1952. In: Roß, H. (Hrsg.): Lernen Sie diskutieren! Re-education durch Film. Strategien der westlichen Alliierten nach 1945. – Babelsberg, S. 33-54.
- Hahn, B. J. (1997): Umerziehung durch Dokumentarfilm?: ein Instrument amerikanischer Kulturpolitik im Nachkriegsdeutschland (1945-1953). – Münster.
- Heinen, A./Wiezorek, C./Willems, H. (Hrsg.) (2019): Entgrenzung der Jugend und Verjugendlichung der Gesellschaft. Zur Notwendigkeit einer ‚Neuvermessung‘ jugendtheoretischer Positionen. – Weinheim.
- Heinze, C. (2016): Populäre Jugend- und Musikkulturen im Film: Konzeptionen und Perspektiven. In: Heinze, C./Niebling, L. (Hrsg.): Populäre Musikkulturen im Film. Inter- und transdisziplinäre Perspektiven. – Wiesbaden, S. 3-38. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-10896-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10896-0_1)

- Heinze, C. (2017): Soziologie und der dokumentarische Film. In: *Carsten H./Weber, T.* (Hrsg.): *Medienkulturen des Dokumentarischen*. – Wiesbaden, S. 27-60.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-14698-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-14698-6_2)
- Heitmeyer, W./Baacke, D. (Hrsg.) (1990): *Individualisierung von Jugend. Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen*. – Weinheim.
- Heitmeyer, W. (Hrsg.) (1994): *Das Gewalt-Dilemma. Gesellschaftliche Reaktionen auf fremdenfeindliche Gewalt und Rechtsextremismus*. – Frankfurt a.M.
- Heitmeyer, W. (1995): *Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus*. – Weinheim.
- Heitmeyer, W./Mansel, J./Olk, T. (Hrsg.) (2011): *Individualisierung von Jugend. Zwischen kreativer Innovation, Gerechtigkeitssuche und gesellschaftlichen Reaktionen*. – Weinheim.
- Hennig, W./Friedrich, W. (Hrsg.) (1991): *Jugend in der DDR. Daten und Ergebnisse der Jugendforschung vor der Wende*. – Weinheim.
- Hickethier, K. (1998): *Geschichte des deutschen Fernsehens*. – Stuttgart/Weimar.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-476-05578-1>
- Hoersch, T. (Hrsg.) (2006): *Bravo. 1956 - 2006*. – München.
- Holfelder, U./Ritter, C. (2015): *Handyfilme als Jugendkultur*. – Konstanz.
- Jähner, H. (2019): *Wolfszeit. Deutschland und die Deutschen 1945-1955*. – Berlin.
- Janssen, P. (2010): *Jugendforschung in der frühen Bundesrepublik: Diskurse und Umfragen*. *Historical Social Research/Historische Sozialforschung*, 22, S. 5-364.
- Kaczmarek, J. (2008): *Soziologischer Film – theoretische und praktische Aspekte*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung (FQS)*. Online verfügbar unter:  
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0114-fqs0803343>, Stand: 01.06.2020.
- Kaiser, G. (1959): *Randalierende Jugend: eine soziologische und kriminologische Studie über die sogenannten „Halbstarken“*. – Heidelberg.
- Levi, G./Schmitt, J. C. (Hrsg.) (1997): *A History of Young People in the West. Ancient and Medieval Rites of Passage*. – Cambridge/Massachusetts/London.
- Luhmann, N. (1996): *Die Realität der Massenmedien*. – Opladen.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-663-01103-3>
- Maase, K. (2010): *Was macht Populärkultur politisch?* – Wiesbaden.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-92600-1>
- Mau, S. (2019): *Lütten Klein. Leben in der ostdeutschen Transformationsgesellschaft*. – Bonn.
- Mrozek, B. (2019): *Jugend – Pop – Kultur. Eine transnationale Geschichte*. – Berlin.
- Neidhardt, F. (1970): *Die junge Generation. Jugend und Gesellschaft in der Bundesrepublik*. – Opladen.
- Neun, O. (2018): *Zum Verschwinden der deutschen öffentlichen Soziologie. Die Geschichte des Verhältnisses von Soziologie und Öffentlichkeit nach 1945 bis zur Gegenwart*. – Baden-Baden.  
<https://doi.org/10.5771/9783845278988>
- Nigg, H. (2017): *Rebel Video*. – London.
- Passerini, L. (1997): *Jugend als Metapher für gesellschaftliche Veränderung*. In: *Levi, G./Schmitt J.-C.* (Hrsg.): *Geschichte der Jugend. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. – Frankfurt a.M., S. 375-459.
- Pfaff, N. (2012): *Helmut Schelsky: Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend*. Eugen Diederichs Verlag: Düsseldorf/Köln 1957. In: *Salzborn, S.* (Hrsg.): *Klassiker der Soziologie. 100 Schlüsselwerke im Portrait*. – Wiesbaden, S. 201-203.
- Pyles, D. G. (2016): *Rural Media Literacy: Youth Documentary Videomaking as a Rural Literacy Practice*. *Journal of Research in Rural Education*, 31, 7, S. 1-15.
- Reckwitz, A. (2018): *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. – Berlin.
- Reynolds, S. (2011): *Retromania: pop culture's addiction to its own past*. – New York.
- Roß, H. (Hrsg.) (2005): *Lernen Sie diskutieren! Re-education durch Film. Strategien der westlichen Alliierten nach 1945*. – Babelsberg.
- Schändlinger, R. (1998): *Erfahrungsbilder: Visuelle Soziologie und dokumentarischer Film*. – Konstanz.
- Schelsky, H. (1957): *Die skeptische Generation: eine Soziologie der deutschen Jugend*. – Düsseldorf/Köln.

- Schelsky, H.* (1959): Ortsbestimmung der deutschen Soziologie. – Düsseldorf/Köln.
- Schütze, Y./Geulen, D.* (1989): Die „Nachkriegskinder“ und die „Konsumkinder“: Kindheitsverläufe zweier Generationen. In: *Preuss-Lausitz, U.* (Hrsg.): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder: zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. – Weinheim/Basel, S. 29-52.
- Siegfried, D.* (2008): Time is on my side. Konsum und Politik in der westdeutschen Jugendkultur der 60er Jahre. – Hamburg.
- Tenbruck, F.* (1962): Jugend und Gesellschaft: soziologische Perspektiven. – Freiburg i.B.
- Thomas, S.* (2020): Jugend in der Corona-Krise. „Nie hab ich mich so ohnmächtig gefühlt“. Online verfügbar unter:  
<https://www.zeit.de/2020/21/jugend-corona-krise-angst-depression-einsamkeit>, Stand: 22.06.2020.
- von Friedeburg, L.* (1965): Jugend in der modernen Gesellschaft. – Köln.
- Zinnecker, J.* (1985): Die Jugendstudien von Emnid/Shell 1953-1955. In: *Zinnecker, J.* (Hrsg.): Jugendliche + Erwachsene: Generationen im Vergleich. Jugend der Fünfziger Jahre bis heute. – Wiesbaden.



Ingrid Gogolin  
Marianne Krüger-Potratz

## Einführung in die Interkulturelle Pädagogik

Geschichte, Theorie und Diskurse,  
Forschung und Studium

*utb L*

3., vollständig überarb. Aufl. 2020 • 350 S. • Kart. • 25,00 € (D) • 26,20 € (A)

ISBN 978-3-8252-8606-4 • eISBN 978-3-8385-8606-9

Kulturelle und sprachliche Vielfalt ist der „Normalfall“ in Deutschland. Migration ist einer der Gründe dafür. Welche Herausforderungen stellt dies an die Pädagogik in Forschung und Praxis? In dritter Auflage bietet diese bewährte Einführung einen Überblick über das Aufgabengebiet der Interkulturellen Pädagogik – also der erziehungswissenschaftlichen Fachrichtung, die sich mit den Konsequenzen sprachlicher und kultureller Vielfalt für Erziehung und Bildung befasst.

[www.utb-shop.de](http://www.utb-shop.de)

# Grenzüberschreitender Kinderschutz in der Großregion. Fallstricke und Herausforderungen

*Christian Schröder, Ulrike Zöller*

## 1 Einleitung

Die Großregion (ehemals SaarLorLux-Region) erstreckt sich über die Grenzen von vier Nationen (Frankreich, Deutschland, Belgien und Luxemburg).<sup>1</sup> Das Überschreiten von Grenzen in der Großregion gehört für die hier lebenden Erwachsenen zum Alltag. Interessant ist, dass auch Kinder in der Großregion im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Behindertenhilfe Grenzen überschreiten.

Das Interreg-Projekt EUR&QUA an der Fakultät für Sozialwissenschaften der htw saar geht in einer vierjährigen Forschung der Frage nach, wie die Lebenslagen von Eltern und Kindern aussehen, die in der Großregion durch Kinder- und Jugendhilfe Unterstützung erhalten. Wir sind insbesondere daran interessiert, zu erfahren, ob die Rechte von Kindern in grenzüberschreitenden Situationen im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe berücksichtigt und respektiert werden. Dazu nehmen wir die grenzüberschreitende Zusammenarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe der Großregion aus Sicht der Familien sowie der Fachkräfte in den Blick.

Im Saarland können die Zahlen von Kindern zwischen 0 und 18 Jahren, die die Grenzen überschreiten, nur geschätzt werden. Nach den im Rahmen des Projekts EUR&QUA durchgeführten qualitativen Erhebungen in Einrichtungen, die Kinder und Jugendliche aus Luxemburg aufnehmen, wissen wir von etwa 15 luxemburgischen Kindern und Jugendlichen, die in den Jahren 2018 und 2019 stationär im Saarland untergebracht waren. Außerdem wurde uns in einem Interview von wenigen Übertritten von Kindern in die Kinder- und Jugendpsychiatrie in Luxemburg berichtet. Die Auswirkungen dieser besonderen Art des Grenzübertritts auf Kinder, ihre Eltern, ihre Geschwister und die beteiligten Kinder- und Jugendhilfeträger in zwei Ländern sind noch weitgehend unerforscht. Vor dem Hintergrund unserer Forschung halten wir grenzüberschreitende Unterbringungen von Kindern und Jugendlichen in der Großregion nur in Ausnahmefällen für sinnvoll, nämlich dann, wenn sie auf einem kinderrechtebasierten Ansatz beruhen. Das Kindeswohl und die Beteiligungsrechte des Kindes nach der UN-Kinderrechtskonvention (Artikel 3: Kindeswohl und Artikel 12: Berücksichtigung des Kinderwillen) sind an dieser Stelle entscheidend.

## 2 Forschungsstand – ein transnationaler und rechtebasierter Ansatz

Der Nationalstaat bildet gleichsam den natürlichen Bezugspunkt in der Sozialen Arbeit. Dieser methodologische Nationalismus (vgl. *Beck* 2010) ist in der Sozialen Arbeit vor dem Hintergrund nationalstaatlicher Grenzüberschreitungen zunehmend infrage gestellt worden (vgl. *Bähr* u.a. 2014; *Schwarzer* u.a. 2016). Die zunehmende Entgrenzung der menschlichen Beziehungen führt zu transnationalen Problemen, die durch eine rein nationalstaatlich orientierte und im Wohlfahrtsstaat verankerte Soziale Arbeit nicht bewältigt werden können.

Studien zu transnationalen Problemen der Sozialen Arbeit haben ihre Aufmerksamkeit bisher auf jene Phänomene konzentriert, die nicht durch wohlfahrtsstaatliche Arrangements selbst hervorgebracht werden (vgl. *Böhnisch/Schröder* 2017).

Den Schattenseiten einer oft erzwungenen Migration (sichtbar durch die Care-Debatte; vgl. dazu *Pyle* 2006), die sowohl in den Herkunfts- als auch in den Ankunfts-ländern zu sozialen Problemen führen, steht – wie *Pries* (2013) argumentiert – eine Hoffnung entgegen: Gerade in der Transnationalisierung der sozialen Welt werden auch die Grundlagen für eine – wenn nicht globale, so doch zumindest transnationale – Zivilgesellschaft geschaffen. Ein Beispiel dafür ist die „travelling idea“ der Kinderrechte, die von der Genfer Erklärung (1924) über die Erklärung der Rechte des Kindes der Vereinten Nationen (1959) bis hin zur UN-Konvention über die Rechte des Kindes (1989) reicht. Auf der Grundlage von Quellen, die in den Archiven internationaler bzw. überstaatlicher Organisationen gesammelt wurden, arbeitet *Moody* (2014, S. 163) den transnationalen Charakter dieser Idee heraus: Kinderrechtsstandards können in dieser Hinsicht als der kleinste gemeinsame Nenner betrachtet werden und nicht nur als eine Erweiterung der westlichen Normen.

Im Mittelpunkt der UN-Konvention steht die Anerkennung von Kindern als Inhaber\*innen von Menschenrechten. Bei all seinen Handlungen muss der Staat das Wohl der Kinder oder des individuell betroffenen Kindes berücksichtigen. Die Umsetzung der Konvention über die Rechte des Kindes liegt in der Verantwortung der Nationalstaaten in ihrem jeweiligen Hoheitsgebiet. Insofern sind die in der UN-Kinderrechtskonvention festgelegten Schutz-, Bereitstellungs- und Beteiligungsrechte (sogenannte „triple p“) zwangsläufig miteinander verknüpft. Neben den drei wesentlichen Prinzipien der UN-Konvention über die Rechte des Kindes ist Artikel 3 der UN-Konvention zu nennen, der eine zentrale Leitlinie für die Berücksichtigung des Wohlergehens von Kindern und Jugendlichen darstellt (vgl. *Gerarts/Wutzke* 2020, S. 16f.).

Mit Inkrafttreten der Brüssel-IIa-Verordnung im Jahr 2005 und des Haager Kindeschutzübereinkommens im Jahr 2011 gibt es verbindliche Verfahren für die Unterbringung im Ausland. Ein sogenanntes Konsultationsverfahren regelt, was in der internationalen Zusammenarbeit zu tun ist, wenn Eltern nach Hinweisen auf eine Gefährdung des Kindeswohls ins Ausland ziehen, wenn es zu Kindesentführungen kommt oder wenn eine grenzüberschreitende Unterbringung notwendig erscheint, weil die Eltern eines Kindes mit Migrationshintergrund sterben, inhaftiert sind oder ihnen das Sorgerecht entzogen wurde (vgl. *Sievers* 2013).

Kinderbetreuung gilt als internationales Anliegen. Kindheit und Jugend werden als generativer Kern der Sozialpolitik gesehen, nicht nur innerhalb der nationalen Wohl-

fahrtssysteme, sondern auch darüber hinaus (vgl. *Köngeter* u.a. 2015, S. 73). Mit Verweis auf den EU-Diskurs stellte *Herczog* schon im Jahr 2012 fest, dass ein hoher „Return on Investment“ für Kinder vornehmlich dann diskutiert werde, wenn es um Programme (und deren Finanzierung) gehe, die sich fadenscheinig an Kinderrechten orientieren würden. In ihrer Analyse kann sie zeigen, dass bei dieser ökonomischen Argumentation zwei der drei übergreifenden Kategorien, die auf dem Prinzip des Kindeswohls basieren, im Vordergrund stehen: Die Bereitstellung von Dienstleistungen und der Schutz vor Schaden und allen Formen von Gewalt. Die Kategorie der Ermöglichung von Partizipation in allen Angelegenheiten, die Kinder betreffen, wird jedoch vernachlässigt (vgl. *Herczog* 2012, S. 552).

Auch in der Migrationsforschung wird die Partizipation von Kindern als Desiderat gesehen. Kinder sind in Migrationsprozessen ein wichtiger Grund, warum Familien nationale Grenzen überschreiten und transnationale Beziehungen pflegen. So haben zum Beispiel *Orellana* u.a. (2001) darauf hingewiesen, dass Kinder auch die Art und Weise, wie ihre Familien reisen sowie die Räume, in denen sie sich bewegen, aktiv mitgestalten. *Herczog* (2012) stellt dem ökonomischen Return-on-Investment-Argument einen rechtebasierten Ansatz entgegen. Ein rechtebasierter Ansatz betont das Wohlbefinden und nicht nur das Wohlergehen der Kinder. Es müsse, so *Herczog* (ebd., S. 542), sichergestellt werden, dass kein Kind zurückgelassen werde, dass jedes Kind zähle und dass die Grundsätze der Kinderrechtskonvention – das Wohl des Kindes, Nichtdiskriminierung, Schutz vor allen Formen von Gewalt und Partizipation – gewährleistet würden.

An einem rechtebasierten Ansatz orientieren auch wir uns, wenn es darum geht, kritisch zu beurteilen, wie die Vermittlung von Kindern in der Großregion organisiert wird. Beispielsweise fragen wir in Bezug auf die Schutzrechte, wie Kinderschutz in der Großregion gewährleistet wird. In Hinblick auf die Vorsorgerechte gehen wir der Frage nach, wie Kinderschutz im Rahmen der Berufspraxis in der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit gewährleistet wird. Die Mitwirkungsrechte untersuchen wir hinsichtlich der Frage nach Auswirkungen der grenzüberschreitenden Unterbringung für Kinder und ihre Eltern.

Damit beschreiten wir in der Forschung zu transnationalen Phänomenen in der Sozialen Arbeit insofern Neuland, als dass transnationale Bewegungen bisher vor allem als erzwungene Migration in den Blick gerückt sind und nicht, wie in unserer Studie, durch Organisationen der Sozialen Arbeit im Rahmen wohlfahrtsstaatlicher Arrangements selbst initiiert wurden.

### 3 Methode – eine transregionale Perspektive

Die Grundlage unserer Forschung ist eine transregionale Perspektive: Diese schöpft ihr „kreatives Potenzial aus der Thematisierung von Grenzüberschreitungen und der kritischen Auseinandersetzung mit jeglichen Formen von Container-Denken und Essentialisierungen“ (*Herren-Oesch* 2015, S. 34). Daher halten wir eine kulturalisierende Sichtweise an dieser Stelle nicht für weiterführend. Vielmehr liegt der Fokus auf den sozialstrukturellen Faktoren, die dazu führen, dass das Kind die Grenze überschreitet. Für die Forschung im Projekt bedeutete dies, dass wir aus dem empirischen Material rekonstruiert haben, wie Grenzen sozial produziert werden und welche Auswirkungen diese sozialen

Produktionsprozesse auf die Rechte von Kindern und Jugendlichen in der Großregion haben.

Die Daten wurden von Ländertandems erhoben, das heißt von Forscher\*innen aus dem Herkunftsland des Kindes und aus dem Land, in das das Kind vermittelt wurde. Im Folgenden geben wir einen Überblick über unsere Forschungsergebnisse, die wir im Tandem mit der Universität Luxemburg erforscht haben.

In einem ersten Schritt führten wir (nach *Meuser/Nagel* 2003) Interviews mit acht Expert\*innen sowie Vertreter\*innen des Internationalen Sozialdienstes, des Landesjugendamtes, des Familiengerichts sowie Führungskräfte des Sozialdienstes, die uns wegen ihrer Positionen und Tätigkeiten Einblicke in das Phänomen der überregionalen Vermittlung von Kindern in der Großregion geben konnten. Auf der Grundlage der in diesen Interviews gesammelten Informationen wählten wir vier Fälle aus, in denen Kinder aus einem Land in einem anderen Land der Großregion untergebracht waren. Für jeden der vier Fälle führten wir, soweit dies möglich war, problemzentrierte Interviews nach *Witzel* (2000) mit den verantwortlichen Fachkräften beiderseits der Grenze sowie mit den überregional vermittelten Kindern und ihren Familien (insgesamt zwölf Interviews). In einem weiteren Schritt rekonstruierten wir anhand von Auszügen aus den Transkripten der Interviews latente Bedeutungsstrukturen (vgl. *Helffferich* 2011), die letztlich Aufschluss darüber gaben, wie es zu transregionalen Fällen kommt, wie soziale Unterstützung umgesetzt wird und was dies für die Kinder und ihre Familien bedeutet. Um verschiedene Aspekte des Falles zu veranschaulichen, wurden Vignetten erstellt, die den Verlauf der grenzüberschreitenden Platzierung darstellen.

## 4 Empirische Ergebnisse: Fallstricke und Herausforderungen

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse unserer Analysen drei Gründe auf, warum Kinder in der Großregion überregionale soziale Unterstützung erhalten:

- Organisationen stoßen an ihre Grenzen und ein anderer Anbieter aus der Großregion ist bereit, die Kinder aufzunehmen.
- Konkrete Angebote fehlen im eigenen Land und sind im Nachbarland verfügbar.
- Die Lösung erscheint für das Aufnahmeland finanziell attraktiv.

Bemerkenswert ist die Tatsache, dass keiner der oben aufgeführten Gründe primär zu einem rechtebasierten Ansatz passt. Die in der UN-Kinderrechtskonvention skizzierten Schutz-, Bereitstellungs- und Beteiligungsrechte („triple p“) werden von den Befragten selten explizit erwähnt. Die Umsetzung dieser Rechte scheint von Land zu Land in der Großregion sehr unterschiedlich zu sein. Ein einheitliches Vorgehen bei der Umsetzung dieser Rechte in der Großregion ist nicht erkennbar. Im Gegenteil: Wir haben im Laufe unserer Forschung festgestellt, dass transregionale Vermittlungen von Kindern und Jugendlichen mit zusätzlichen Herausforderungen verbunden sind. So müssen beispielsweise größere räumliche Distanzen überwunden werden, um die Arbeit mit den Eltern zu ermöglichen. Zudem müssen die verschiedenen Systeme zum Teil auch aufeinander abgestimmt werden, zum Beispiel im Hinblick auf das Krankenversicherungssystem. Auch die Zusammenarbeit mit Fachleuten auf der anderen Seite der Grenze, die eine andere Vorstellung von Kinderschutz haben und in ihrer Kinderschutzarbeit auf unterschiedliche

Verfahren zurückgreifen, stellt eine zusätzliche Herausforderung für die überregionale Sozialhilfe dar. Nicht zuletzt fällt es Kindern und Jugendlichen im Fall einer Rückkehr oft schwer, im eigenen Land wieder Fuß zu fassen, denn die Wiederaufnahme in der Schule bzw. der Übergang in Ausbildung und Beruf ist aufgrund der fehlenden Vergleichbarkeit der Bildungs- und Arbeitssysteme meist mit zusätzlichen Hürden verbunden.

Im Kern zeigt sich, dass das Recht auf Partizipation, das heißt die Beteiligung der Kinder an Entscheidungen, die ihr eigenes Leben betreffen, nur rudimentär vorhanden ist. Vielmehr offenbart sich ein paternalistisches pädagogisches Konzept, insofern die grenzüberschreitende Hilfe gegen den Willen des Kindes geschieht (vgl. *Wutzler* 2018, S. 530). Der Kindeswille als partizipatives pädagogisches Konzept (vgl. ebd.) taucht in unseren Erhebungen nur ansatzweise auf. Unsere Analysen verweisen auf die Dringlichkeit im Hinblick auf die Einrichtung eines Ombudsbüros. Die Einrichtung eines Ombudsbüros mit einer unabhängigen Kontaktperson für Kinder und Familien würde dazu beitragen, die Umsetzung der Kinderrechte zu überwachen. Darüber hinaus hat unsere Forschung ergeben, dass die Professionellen der Großregion einen hohen Weiterbildungsbedarf hinsichtlich der Umsetzung der Kinderrechte in der Großregion sehen. Einerseits könnten Professionelle von den verschiedenen Arbeitsweisen und Perspektiven der Kinderschutzsysteme in der Großregion lernen, andererseits ist die Weiterbildung in der Frage, wie ein Schutzsystem gemeinsam errichtet werden kann, essenziell. Deshalb wird aktuell an den Partnerhochschulen des Interreg-Programms EUR&QUA ein transregionales Ausbildungsprogramm für Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe in der Großregion aufgebaut. Hier sollen insbesondere die Kinderrechte vermittelt und ihre transregionale Umsetzung entwickelt werden. Dazu benötigen die Fachkräfte Kenntnisse über die landesspezifischen Rechtskonzepte und deren Umsetzung in der Großregion. Zudem wird anhand gemeinsamer Fallarbeit exemplarisch erarbeitet, was es heißt, die nationalstaatliche Perspektive um eine transregionale Perspektive zu erweitern.

## Anmerkung

- 1 Zu den Untersuchungsgebieten des Projekts zählen die deutschen Bundesländer Saarland und Rheinland-Pfalz, die französische Region Lothringen, das Großherzogtum Luxemburg und die belgische Region Wallonien sowie die deutschsprachige Gemeinschaft in Ostbelgien.

## Literatur

- Bähr, C./Homfeldt, H. G./Schröder, C./Schröder, W.* (2014): „Weltatlas“ Soziale Arbeit – jenseits aller Vermessungen. In: *Bähr, C./Homfeldt, H. G./Schröder, C./Schröder, W.* (Hrsg.): Weltatlas Soziale Arbeit. Jenseits aller Vermessungen. – Weinheim, S. 9-30.
- Beck, U.* (2010): *The Cosmopolitan Vision.* – Cambridge.
- Böhmsch, L./Schröder, W.* (2017): *Social Work: A Problem-Oriented Introduction.* – Boston/Berlin. <https://doi.org/10.1515/9783110440126>
- Gerarts, K./Wutzke, F.* (2020): Die UN-Kinderrechtskonvention und Kinder als Expertinnen und Experten ihrer Lebenswelten. In: *Gerarts, K.* (Hrsg.): *Methodenbuch Kinderrechte.* – Schwalbach am Taunus, S. 15-18.

- Helfferrich, C.* (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Herczog, M.* (2012): Rights of the Child and Early Childhood Education and Care in Europe. *European Journal of Education*, 47, 4, S. 542-555. <https://doi.org/10.1111/ejed.12008>
- Köngeter, S./Altissimo, A./Jakoby-Herz, A./Schröder, W.* (2015): Child and Youth Welfare in Globalized Societies: Migration in Child and Youth Care – a Transnational Curriculum for Social Work Courses. *Transnational Social Review*, 5, 1, S. 73-78. <https://doi.org/10.1080/21931674.2014.997086>
- Meuser, M./Nagel, U.* (2003): Experteninterview. In: *Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M.* (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. – Opladen, S. 57-58. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-99183-6\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-322-99183-6_18)
- Moody, Z.* (2014): Transnational treaties on children's rights: Norm building and circulation in the twentieth century. *Paedagogica Historica*, 50, 1-2, S. 151. <https://doi.org/10.1080/00309230.2013.872682>
- Orellana, M. F./Thorne, B./Chee, A./Lam, W. S. E.* (2001): Transnational Childhoods: The Participation of Children in Processes of Family Migration. *Social Problems*, 48, 4, S. 572-591. <https://doi.org/10.1525/sp.2001.48.4.572>
- Pries, L.* (2013): Ambiguities of Global and Transnational Collective Identities. *Global Networks*, 13, 1, S. 22-40. <https://doi.org/10.1111/j.1471-0374.2012.00368.x>
- Pyle, J. L.* (2006): Globalization and the Increase in Transnational Care Work: The Flip Side. *Globalizations*, 3, 3, S. 297-315. <https://doi.org/10.1080/14747730600869995>
- Schwarzer, B./Kämmerer-Rütten, U./Schleyer-Lindemann, A./Wang, Y.* (2016): *Transnational Social Work and Social Welfare: Challenges for the Social Work Profession*. – Milton. <https://doi.org/10.4324/9781315691794>
- Sievers, B.* (2013): Kinderschutz transnational denken? *Sozialmagazin: Die Zeitschrift für Soziale Arbeit*, 38, 9, S. 50-60.
- Witzel, A.* (2000): Das problemzentrierte Interview. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1, 1. Online verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>, Stand: 14.07.2020.
- Wutzler, M.* (2018): Sorge um Kinder und Resonanz oder die Entfaltung von Resonanzsensibilität in resonanten Sorgebeziehungen. *Neue Praxis*, 48, 6, S. 525-546.

# Die Schuleingangsstufe – soziales Lernen und kooperative Prozesse an Schulen mit und ohne Jahrgangsmischung

*Laureen von Fintel, Ulrike Beate Müller*

## 1 Einleitung und Fragestellung

Die Erfahrungen und Entwicklungen von Kindern im Übergang in die Schule sind sehr verschieden (vgl. *Peters* 2000), wobei erworbene Kompetenzen in dieser Phase sehr bedeutsam für den weiteren Schulerfolg und nachfolgende Entwicklungen sind (vgl. *Carle* 2018). Vor diesem Hintergrund rücken deshalb vor allem der Übergang von vorschulischen Bildungseinrichtungen in die Grundschule in das Zentrum der Aufmerksamkeit der Entwicklung der Grundschule (vgl. *Kastirke/Jennessen* 2006, S. 3). Dabei steht u.a. die Gestaltung der ersten beiden Schuljahre wie beispielsweise in Form der Schuleingangsstufe im Fokus der Weiterentwicklung des Primarbereiches (vgl. *Faust* 2006, S. 1).

Mit dem Begriff „Schuleingangsstufe“ sind in der Entwicklung der Grundschule Reformmaßnahmen verbunden, mit denen beansprucht wird, „den Übergang zwischen Kindergarten (...) und der Grundschule so zu optimieren, dass allen altersmäßig schulpflichtigen Kindern ein erfolgreicher Start ihrer Schullaufbahn ermöglicht wird“ (*Götz* 2011, S. 82). Die durch verschiedene Bildungsreformen und Modellversuche entstandene *neue* Schuleingangsstufe beinhaltet strukturelle Maßnahmen und bestimmte unterrichtliche Merkmale (vgl. *Faust* 2006). Ein Aspekt ist die Altersmischung im jahrgangsübergreifenden Unterricht, welcher zum sozialen Lernen und den damit verbundenen kooperativen Prozessen zwischen SchulanfängerInnen beitragen soll (vgl. *Laging* 2010). Kooperation und stabile soziale Beziehungen zwischen Kindern werden als Schlüsselfaktor angesehen, um das Einfinden in die Schule und schließlich auch das Arbeiten und Lernen zu erleichtern. Dazu ist laut Forschung eine Abkehr von traditionellen Klassensystemen und Unterrichtspraktiken nötig (vgl. ebd.). Es stellt sich jedoch die Frage, ob dieses Konzept in der aktuellen Schulpraxis wie vorhergesehen umgesetzt und angenommen wird.

In diesem Beitrag soll daher der Frage nachgegangen werden, wie SchülerInnen die praktizierten Verfahren ihres Unterrichts erleben. Präzisiert lauten die Forschungsfragen: *Wie schätzen Lernende die Nutzung von kooperativen Prozessen ein? Gibt es in dieser Hinsicht Unterschiede zwischen Lernenden einer jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe und Lernenden einer traditionellen Jahrgangsklasse?*

## 2 Darstellung von Theorie und Forschungsstand

Für den Begriff des sozialen Lernens ergeben sich zwei Bedeutungen: Zum einen beschreibt es das Kind in seiner sozialen Entwicklung, beim Erwerb sozialer Kompetenzen und bei der Gestaltung seiner sozialen Beziehungen, zum anderen den Unterricht in der Vermittlung grundlegender Bildung und im Bemühen um ein positives Sozialklima (vgl. *Petillon* 2017, S. 18). Besondere Bedeutung beim sozialen Lernen haben kooperative Prozesse. Sie beschreiben verschiedene Formen der Zusammenarbeit und Interaktion von SchülerInnen innerhalb einer Lerngruppe. Betont werden dabei die Zusammenarbeit (organisiert oder freiwillig), Lehren durch SchülerInnen (peer teaching) und Hilfestellungen (geben und empfangen) (vgl. *Laging* 2003, *Laging* 2010, S. 54ff.). Diese sind in dem Prinzip der Schuleingangsstufe gewünscht, fordern aber gleichzeitig Methoden und Sozialformen, welche einen hohen Grad an Selbsttätigkeit von den SchülerInnen abverlangen (beispielsweise in offenen Unterrichtsformen, Gruppen- und Partnerarbeit).

Soziales Lernen und kooperative Prozesse zwischen Lernenden des Anfangsunterrichts wurden in den vergangenen Jahrzehnten in Studien untersucht. So konnte *Laging* (vgl. 2003, *Laging* 2010, S. 54ff.) aufzeigen, dass kooperative Prozesse eine besondere Bedeutung beim sozialen Lernen haben, gerade in der Jahrgangsmischung. Beziehungen, welche bei Hilfestellungen und Kooperation zwischen Kindern eine bedeutsame Rolle spielen, wurden unter Gesichtspunkten wie Freundschaft oder Geschlecht beleuchtet. *Youniss* (vgl. 1994, S. 50) fand diesbezüglich heraus, dass bis zur dritten Klassenstufe das Verständnis von Freundschaft meist durch gemeinsame Aktivitäten gekennzeichnet ist. *Krappmann* und *Oswald* (vgl. 1988, S. 63ff.), die Kinder in Interaktionen beobachteten und diese nach ihren Freundschaften befragten, fanden heraus, dass Hilfestellungen zwischen befreundeten Kindern öfter stattfinden. *Zornemann* (vgl. 1998, S. 210) konnte belegen, dass FreundInnen Hilfe weniger verweigert wird als anderen Kindern in einer Gruppe. Auch das Geschlecht kann Einfluss auf die Hilfeleistungen unter Lernenden haben. Im Grundschulalter sind Kinder häufig mit Kindern gleichen Geschlechts befreundet und bevorzugen geschlechtshomogene Interaktionszusammenhänge (vgl. *Krappmann/Oswald* 1995).

## 3 Forschungsfragen

Es wurden drei Teilfragen für die eigene Untersuchung formuliert.

*Teilfrage 1:* Welche Arbeits- und Sozialformen werden im Unterricht für kooperative Prozesse genutzt bzw. von den Kindern bevorzugt?

*Teilfrage 2:* Wie selbsttätig arbeiten die Kinder?

*Teilfrage 3:* Wie verlaufen verschiedene Hilfeprozesse innerhalb der Klassengemeinschaft und was können diese über die sozialen Beziehungen der Kinder zueinander aussagen?

## 4 Methode

Hinsichtlich der vorangehend aufgeführten Teilfragestellungen wurden eine Schule mit und eine ohne Schuleingangsstufe für Leitfadeninterviews mit Kindern ausgewählt, um im Sinne der Kindheitsforschung die Perspektive der Kinder zu erfassen (vgl. *Heinzel 2003*).

### 4.1 Instrument

Es wurde die qualitative Erhebungsmethode des problemzentrierten Leitfadeninterviews ausgewählt. Dabei wurde ein gewisses Spektrum an festgelegten halbstrukturierten und strukturierten Fragen zu einzelnen inhaltlichen Themeneinheiten in einem Interviewleitfaden formuliert, welche aus den theoretisch gewonnenen Erkenntnissen abgeleitet wurden (siehe Tabelle 1).

*Tabelle 1: Interviewleitfaden*

Thema	Fragen	Mögliche Nachfragen
<b>1. Arbeits- und Sozialformen</b>	Wie arbeitest du am liebsten? (Gruppen-, Partner-, Einzelarbeit) Wie arbeitest du am meisten? (innerhalb einer Woche)	Warum?/Was gefällt dir daran?
<b>2. Selbsttätigkeit</b>	Wo darfst du überall arbeiten?	In welchen Räumen?/ Wo außer deinem Platz noch überall?
<b>3. Kooperative Prozesse</b>	Helft ihr euch in der Klasse gegenseitig?  Hilfst du anderen oft?  Wen fragst du, wenn du Hilfe brauchst?	Wie macht ihr das? (sagt ihr euch die Antwort z.B. vor oder gebt ihr euch Tipps?) Wem hilfst du? Warum hilfst du genau ihm/ihr? Warum fragst du genau ihn/sie?

### 4.2 Stichprobe

Mittels des Leitfadens wurden insgesamt 24 Lernende, zwölf aus jedem Schulkonzept, befragt. Bei der Auswahl der befragten Kinder wurde auf eine ausgeglichene Verteilung von Mädchen und Jungen sowie Erst- und ZweitklässlerInnen geachtet.

### 4.3 Auswertungsmethode

Ausgewertet wurden die Daten schließlich anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse in einer Mischung aus induktivem und deduktivem Vorgehen (vgl. *Mayring 2016*).

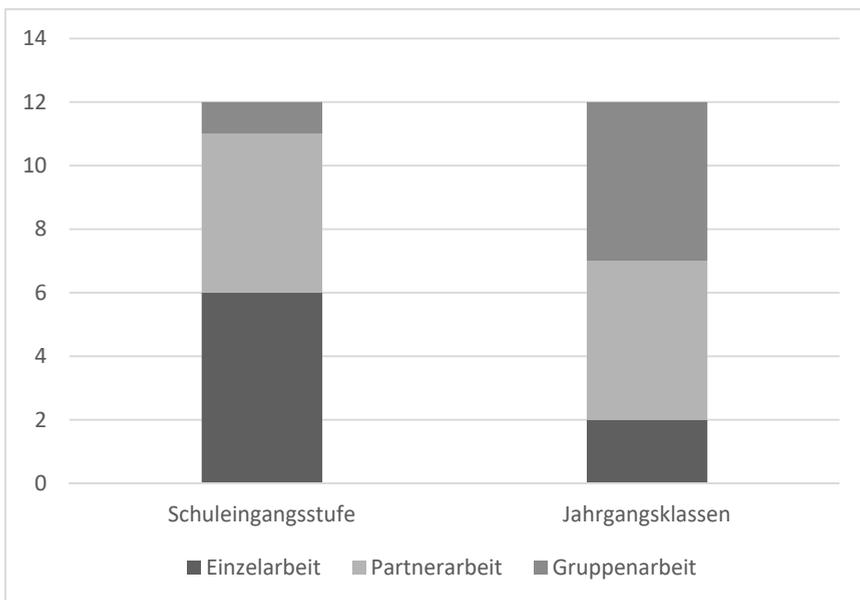
## 5 Ergebnisse

### 5.1 Arbeits- und Sozialformen

Bezüglich der ersten Teilforschungsfrage gaben schulkonzeptübergreifend die meisten Kinder (10 von 24) an, am liebsten in Partnerarbeit, gefolgt von Einzelarbeit (8 von 24) und Gruppenarbeit (6 von 24), zu arbeiten. Begründend für Partnerarbeit als liebste Arbeitsform sagen Kinder in den Interviews, dass sie in Partnerarbeit besser im Austausch stehen, sich Tipps geben, sich gegenseitig fragen sowie mit ihren FreundInnen arbeiten können.

Differenziert nach Schulstruktur ergibt sich das Bild, dass bei den Kindern mit Schuleingangsstufe Einzelarbeit die beliebteste (6 von 12) und Gruppenarbeit die am wenigsten beliebte Arbeitsform (1 von 12) ist, während die Kinder der Jahrgangsklassen sowohl Partnerarbeit (5 von 12) als auch Gruppenarbeit (5 von 12) als bevorzugte Arbeitsform angeben (Abbildung 1).

Abbildung 1: Beliebteste Arbeits- und Sozialform

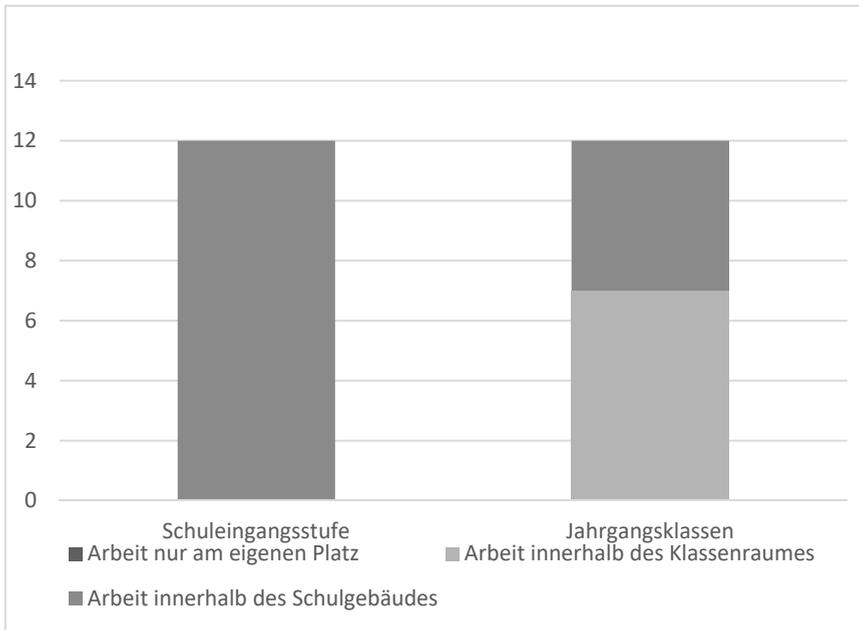


### 5.2 Selbsttätigkeit

Die zweite Frage nach dem Verhältnis von Selbsttätigkeit und Lehrerzentrierung lässt sich dahingehend beantworten, dass schulstrukturunabhängig kein Kind angibt, nur am eigenen Platz zu arbeiten (0 von 24). Die meisten Kinder geben das Schulgebäude (17 von 24), gefolgt vom Klassenraum als Arbeitsort an (7 von 24). Im Vergleich der Schulstrukturen geben alle Kinder der Schuleingangsstufe an, innerhalb des Schulgebäudes zu arbeiten (12 von 12), während die Kinder der Jahrgangsklassen teilweise innerhalb des

Schulgebäudes (5 von 12), teilweise aber auch nur innerhalb des Klassenraums arbeiten (7 von 12) (Abbildung 2).

Abbildung 2: Selbsttätigkeit der SchülerInnen



### 5.3 Kooperative Prozesse

Bezüglich der dritten Teilfrage wird eine häufige gegenseitige Hilfe insgesamt von den meisten Kindern (11 von 24) und gelegentliche bzw. wenig Hilfe von einigen weiteren Kindern (7 von 24) angegeben. Hilfe nur bei Erlaubnis der Lehrperson (2 von 24) und keine gegenseitige Hilfe (4 von 24) werden nur von wenigen Kindern genannt. Im Vergleich der Kinder mit und ohne Schuleingangsstufe wird ein ähnliches Bild deutlich, wobei die Schuleingangsstufe eine leichte Tendenz zu mehr gegenseitiger Hilfe zeigt (Abbildung 3).

Wie bei dem Aspekt der gegenseitigen Hilfe bereits teilweise erfragt, wurde erweitert dazu untersucht, wem in diesen Prozessen Hilfe angeboten oder gegeben wird, was Abbildung 4 aufgreift. Insgesamt betrachtet wurden mit Abstand am häufigsten FreundInnen (9 von 24) und SitznachbarInnen/PatInnen (7 von 24) als EmpfängerInnen von Hilfe angegeben. Weniger häufig sagten Kinder aus, jedem zu helfen (5 von 24) oder gar niemandem zu helfen (3 von 24). Kein Kind hat angegeben, nur einem bestimmten Geschlecht zu helfen.

Abbildung 3: Gegenseitige Hilfe

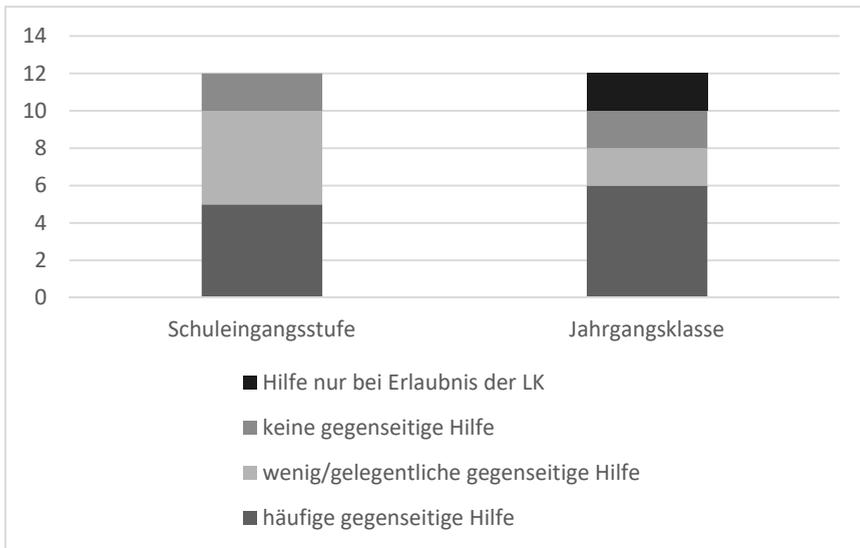
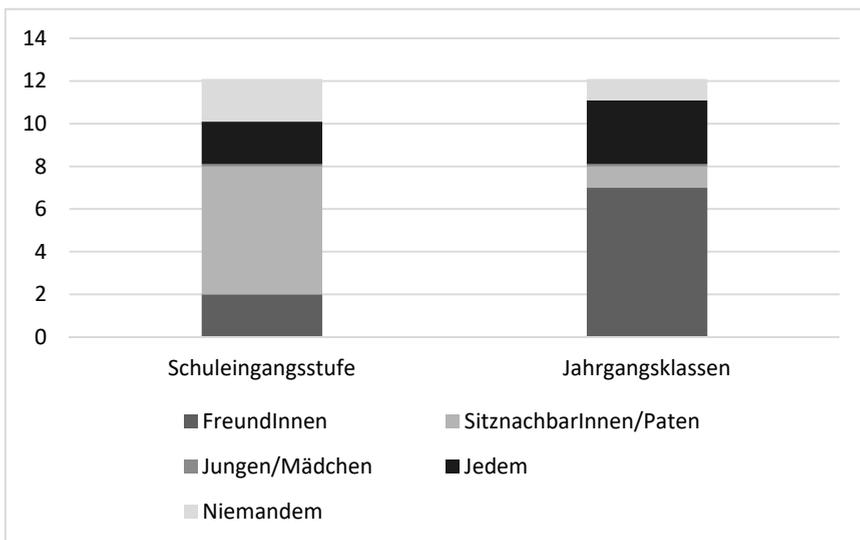


Abbildung 4: Hilfe geben



Bei vergleichender Betrachtung wurde ein deutlicher Unterschied zwischen den Schulkonzepten deutlich. Die Lernenden der Schuleingangsstufe geben zur Hälfte (6 von 12) an, dass, wenn sie jemandem helfen, dies meistens ihre SitznachbarInnen oder PatInnen<sup>1</sup> betrifft. Eine ähnliche Antwort (seiner/m SitznachbarIn zu helfen) gibt bei den SchülerInnen der Jahrgangsklassen nur ein Kind. An jener Schule nennt die Mehrheit ihre FreundInnen (7 von 12), wenn es um das Hilfe-Geben geht, was in der Schuleingangsstufe wiederum nur bei zwei Kindern der Fall ist (Abbildung 4).

Als ein weiterer Aspekt hinsichtlich der Hilfeprozesse wurden die Kinder danach gefragt, von wem sie tatsächlich Hilfe empfangen. Insgesamt wurde bei dieser Frage offensichtlich, dass die Lehrperson eine besondere Rolle bei der Hilfestellung spielt (9 von 24). Insgesamt ist die Bedeutung der Kinder (SitznachbarInnen und FreundInnen zusammen) beim Empfang von Hilfe aber etwas bedeutsamer als die Hilfestellung der Lehrkraft (12 von 24). Bezüglich der Schulkonzepte wurde diesbezüglich kein wesentlicher Unterschied offenbar.

## 6 Fazit und Ausblick

Resümierend konnte in diesem Beitrag hinsichtlich kooperativer, kindlicher Prozesse herausgearbeitet werden, dass Kinder in den ersten zwei Schuljahren am liebsten in Partnerarbeit arbeiten und bei ihrer Arbeit zumindest den gesamten Klassenraum, häufig auch Flure und andere Räume nutzen. Viele Kinder geben sich zumindest gelegentlich untereinander Hilfestellungen, wobei dieses sowohl beim Geben als auch Empfangen von Hilfe am häufigsten mit FreundInnen, SitznachbarInnen oder PatInnen erfolgt. Bezugnehmend auf eine vergleichende Perspektive von neuer Schuleingangsstufe mit traditionellen Jahrgangsklassen konnte – möglicherweise auch durch die Begrenztheit der Stichprobe – keine eindeutig bevorzugte Nutzung kooperativer Prozesse in der Schuleingangsstufe aufgezeigt werden. Während Kinder der Schuleingangsstufe tatsächlich eine höhere Selbstständigkeit angaben, nannten sie hingegen Einzelarbeit als häufigste und beliebteste Arbeitsform, welche als am wenigsten kooperativ von allen Arbeitsformen einzuschätzen ist. Gegenseitige Hilfeprozesse, welche als ein wichtiges Ziel der Altersmischung angesehen werden (vgl. *Faust* 2006; *Laging* 2010), wiesen in der betrachteten Schuleingangsstufe nur eine leicht kooperativere Tendenz auf.

Ausblickend kann expliziert werden, dass basierend auf den eigenen Befunden Kinder in den ersten zwei Schuljahren durchaus gerne in überschaubarem Rahmen kooperativ und selbsttätig arbeiten und sich insbesondere mit ihnen vertrauten Kindern gegenseitig helfen. Die Umsetzung der neuen Schuleingangsstufe wird möglicherweise nicht so gestaltet, wie es in der Theorie angedacht ist. Eine Fundierung und Differenzierung der gewonnenen Einblicke sollte allerdings in weiteren qualitativen und quantitativen Untersuchungen erfolgen.

## Anmerkung

- 1 Letzteres ist ein im Zuge des offenen Unterrichts und hauptsächlich nur in der jahrgangsgemischten Eingangsstufe verwendetes Konzept, bei welchem jedem Kind im Alter eines Erstklässlers/einer Erstklässlerin ein Kind aus dem zweiten Jahrgang zur Seite gestellt wird. Diese Paare sitzen oft nebeneinander und sollen sich bei Aufgaben und Herausforderungen infolge von inner- und außerunterrichtlichen Dingen untereinander helfen und dabei zusammen agieren (vgl. *Peschel* 2002, S. 78).

## Literatur

- Carle, U. (2018): Übergänge im Bildungswesen. In: *Gutzmann, M./Lassek, M.* (Hrsg.): *Kinder beim Übergang begleiten. Von der Anschlussfähigkeit zur gemeinsamen Verantwortung.* – Frankfurt a.M., S. 11-20.
- Faust, G. (2006): Zum Stand der Einschulung und der neuen Schuleingangsstufe in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9,4, S. 328-347. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0054-8>
- Götz, M. (2011): Schuleingangsstufe. In: *Einsiedler W./Götz, M.* (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und -didaktik* – Bad Heilbrunn, S. 82-91.
- Heinzel, F. (2003): Qualitative Interviews mit Kindern. In: *Friebertshäuser, B./Prengel, A.* (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* – Weinheim/München, S. 396-413.
- Kastirke, N./Jennessen, S. (2006): Die Neue Schuleingangsphase als Thema der Schulentwicklung. *Forschung – Stolpersteine – Praxisempfehlungen.* – Baltmannsweiler.
- Krappmann, L./Oswald, H. (1995): *Alltag der Schulkinder – Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen.* – Weinheim/München.
- Krappmann, L./Oswald, H. (1988): *Soziale Beziehungen und Interaktionen unter Grundschulkindern. Methoden und ausgewählte Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojekts.* – Berlin.
- Laging, R. (2003): Altersheterogenität und Helfen – eine Untersuchung in der Schuleingangsstufe der Reformschule Kassel. In: *Laging, R.* (Hrsg.): *Altersgemischtes Lernen in der Schule* –Baltmannsweiler, S. 54-71.
- Laging, R. (2010): *Altersgemischtes Lernen in der Schule. Grundlagen – Schulmodelle – Unterrichtspraxis.* 4. Auflage. – Baltmannsweiler.
- Mayring, P. (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken.* 6. Auflage. – Weinheim/Basel.
- Peschel, F. (2002): *Offener Unterricht: Idee – Realität – Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil II: Fachdidaktische Überlegungen* – Baltmannsweiler.
- Peters, S. (2000): Multiple perspectives on continuity in early learning and the transition to school. Paper presented at “Complexity, diversity and multiple perspectives in early childhood”, Tenth European Early Childhood Education Research Association Conference. – London.
- Petillon, H. (2017): *Soziales Lernen in der Grundschule – das Praxisbuch.* – Weinheim/Basel.
- Youniss, J. (1994): *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung.* – Frankfurt a.M.
- Zornemann, P. (1998): *Hilfe und Unterstützung im Kinderalltag. Eine qualitative Untersuchung von Interaktionen unter Gleichaltrigen anhand von videographierten Beobachtungen in einer Grundschulklasse.* – Berlin.

# Darstellung eines Mixed-Methods-Ansatzes zur Bestimmung naturwissenschaftlicher Begabung im Kindergartenalter

*Maria Sophie Schäfers, Mandy Höhne, Julia Rehkemper, Claas Wegner*

## 1 Einleitung

Bei der Bestimmung von Begabungen im Kindergartenalter handelt es sich um ein umstrittenes und vielseitig diskutiertes Thema. Während auf der einen Seite postuliert wird, dass eine Hochbegabung nicht früh genug erkannt werden und diese ohne eine entsprechende Förderung wieder verloren gehen kann (*Hartmann/Stapf/Vöhringer 2016; Haese 2020; Rohrman/Rohrman 2017*), wird auf der anderen Seite der Ansatz vertreten, dass erst ab dem Alter von fünf Jahren aussagekräftige Ergebnisse erlangt werden können und zuvor nicht zwischen einer Begabung und einem Entwicklungsvorsprung unterschieden werden kann (*Baudson u.a. 2014; Berg-Winkels/Schmitz 2018; Rohrman/Rohrman 2017*). Somit steht weniger die Etikettierung des Kindes als hochbegabt im Vordergrund, sondern vielmehr die Förderung der individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen der Kinder entlang ihrer Entwicklungsbedürfnisse und in einer lernförderlichen Umgebung, in welcher sich das Kind frei entfalten kann (*Gisbert 2004; Kramer 2017; Berg-Winkels/ Schmitz 2018*).

Bezogen auf den naturwissenschaftlichen Bereich konnte in einem umfangreichen Literaturreview (*Schäfers/Wegner 2020*) bereits gezeigt werden, dass positive Zusammenhänge zwischen naturwissenschaftlicher Förderung im Kindergarten und der späteren schulischen Leistung und dem Interesse an MINT-Fächern bestehen (u.a. *Markowitz 2004; Grosch 2010; Hausmann 2012*), was nachhaltig dem Interessenverfall in den Naturwissenschaften im Laufe der Sekundarstufe I entgegenwirken kann (*Gebhard/Höttecke/Rehm 2017; Wegner/Schmiedebach 2017*). Eine wichtige Voraussetzung für eine gelingende Förderung ist dabei nicht zuletzt die Ermittlung des Vorwissens der Kinder, um sie anschlussfähig fördern zu können (*Carey 2000; Leuchter/Saalbach 2014*).

## 2 Das Projekt „Kleine BegInNa“

Das Projekt „Kleine BegInNa – Kleine begabt in Naturwissenschaften“ im Osthusenrich-Zentrum für Hochbegabungsforschung an der Fakultät für Biologie an der Universität Bielefeld unter der Leitung von Prof. Dr. *Claas Wegner* setzt genau an dieser Voraussetzung an und stellt die Bestimmung und Förderung von naturwissenschaftlicher Begabung im Kindergartenalter in den Fokus. Ziel des Projekts ist, ein valides Testinstrument zur Diagnose der naturwissenschaftlichen Fähigkeiten zu generieren und darauf aufbauend Fortbildungen

für Erzieher\*innen zu implementieren und Förderangebote für den Alltag in Kindertageseinrichtungen zu entwickeln, um die individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen der Kinder im Bereich der Naturwissenschaften zu stärken und auszubauen (*Schäfers/Wegner 2020*, eingereicherter Beitrag (a) von *Schäfers/Wegner*). Dabei wird das gesamte Vorhaben durch den methodologischen Ansatz des Design-Based Research (DBR) nach *Shavelson* u.a. (2003) strukturiert, welcher die Forschung in insgesamt sechs Forschungszyklen gliedert, damit das Forschungsdesign systematisiert und bewirkt, dass sich theoretische Fundierungen und praktische Ansätze gegenseitig positiv beeinflussen (eingereicherter Beitrag (b) von *Schäfers/Wegner*).

So wurde in dem ersten Forschungszyklus ein Messinstrument zur Diagnose der naturwissenschaftlichen Fähigkeiten von Kindergartenkindern entwickelt, welches in einer Pilotstudie von Januar bis März 2020 (N = 40) eingesetzt wurde.

### 3 Forschungsanliegen

Während der Pilotierung konnten unterschiedliche Verhaltensweisen und nonverbale Kommunikationsmerkmale bei den getesteten Kindern beobachtet werden, welche sich zu einem Großteil komparabel zu den quantitativen Testergebnissen verhielten. Jedoch zeigten einige Kinder auch auffälliges Verhalten, welches sich zunächst scheinbar konträr zu den Testergebnissen darstellte. Aus diesen Beobachtungen der Pilotierung heraus ergab sich für das Projekt der zweite Forschungszyklus, in welchem ein Beobachtungsbogen als begleitendes und ergänzendes Medium für das Testinstrument entwickelt wurde, um nicht nur quantitative Erkenntnisse in die Analyse aufzunehmen, sondern ebenso qualitative Einflüsse zu berücksichtigen.

### 4 Entwicklung eines Beobachtungsbogens

Um die Diagnosen des quantitativen Testinstruments durch qualitative Messungen zu verifizieren, wurde ein ergänzender Beobachtungsbogen entwickelt.

#### 4.1 Der Beobachtungsbogen als qualitative Ergänzung

„Je genauer beobachtet wird, desto deutlicher tritt in Erscheinung, wie komplex die Leistungen von Kindern sind und wie unterschiedlich das ist, was Kinder tun, wie sie es tun und was ihnen wichtig ist“ (*de Boer/Reh 2012*, S. 69). Daher wurde ein Beobachtungsbogen entwickelt, bei dem es sich um das Protokoll einer wissenschaftlichen, systematischen sowie nicht-teilnehmenden Beobachtung handelt (*Bensel/Haug-Schnabel 2010*), welcher Aufschluss über das Verhalten der Kinder während der Testdurchführung geben soll. Durch die vorgegebene Struktur kann der Fokus und die Konzentration auf das Kind als Forschungsgegenstand gelegt werden.

## 4.2 Theoretische Grundlage des Beobachtungsbogens

Der Beobachtungsbogen wird auf Grundlage der Leuener Engagiertheitsskala nach *Laevers* (2009) entwickelt, welche bereits ein Testinstrument zur Qualitätssicherung von Kindertageseinrichtungen darstellt. Die Skala beinhaltet viele Aspekte, die mit der Theorie der Begabungsentwicklung, dem Modell der triadischen Interpendenz (*Mönks* 1992) und dem Modell der biologisch-naturwissenschaftlichen Begabung (*Wegner* 2014), welche den Grundsätzen und dem theoretischen Verständnis des Projekts entsprechen, übereinstimmen. Anders als bei vielen anderen Testverfahren im Elementarbereich wird nicht defizitorientiert, sondern entlang der individuellen Bedürfnisse und Stärken des Kindes diagnostiziert (*Laevers* 2009). Schwerpunkte werden dabei sowohl auf das emotionale Wohlbefinden als auch auf die Engagiertheit des Kindes gelegt, welche sich in einzelne Unterkategorien gliedern:

*Tabelle 1: Unterkategorien der Leuener Engagiertheitsskala (nach Laevers 2009).*

Emotionales Wohlbefinden	Engagiertheit
Offenheit	Gezielte Aufmerksamkeit
Flexibilität	Energie
Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl	Komplexität, Vielschichtigkeit, Kreativität
Durchsetzungsvermögen	Gesichtsausdruck und Körperhaltung
Vitalität	Ausdauer
Entspannung und innere Ruhe	Genauigkeit
Genießen können	Reaktionsbereitschaft
Im Einklang mit sich selbst sein	Verbale Äußerungen
	Zufriedenheit

## 4.3 Aufbau des Beobachtungsbogens

Bei der Entwicklung des Beobachtungsbogens wurde darauf geachtet, dass die sachliche Darstellung und die emotionale Interpretation voneinander getrennt sind, um die Anfälligkeit für Beobachtungsfehler zu verringern (*Bensel/Haug-Schnabel* 2010; *BMBF* 2015). Der erste Teil der Beobachtungshilfe, welcher während der Testung ausgefüllt wird, stellt eine Dokumentationsmöglichkeit dar, in welcher lediglich beschreibende Beobachtungen des Verhaltens dokumentiert werden können. Dies entspricht durch den wenig schematischen Aufbau einer modernen empirischen Methodik (*Bensel/Haug-Schnabel* 2010). Als Beobachtungskategorien wurden aus der Engagiertheitsskala vier Schwerpunkte abgeleitet, die sich bei den Kindern beobachten lassen und gleichzeitig Indikatoren für die Engagiertheit und das Wohlbefinden darstellen: Mimik, Gestik, Körperhaltung und Interaktion. Zusätzlich zu den Kategorien sind neun Detailfragen aufgeführt, die weitere Einschätzungen zur Engagiertheit und dem Wohlbefinden erfragen und auf einer dreistufigen Ratingskala in Bezug auf das Kind bewertet werden können.

Im Anschluss an die Testung wird der zweite Teil des Beobachtungsbogens herangezogen, der detailliertere Verhaltensindikatoren für das Wohlbefinden und die Engagiertheit im Gesamteindruck der individuellen Testung fokussiert. Diese sind an die Leuener Engagiertheitsskala angelehnt (*Laevers* 2009). Durch aufgeführte Verhaltensbeispiele wird auch ungeübten Anwender\*innen das Ausfüllen des zweiten Teils erleichtert, sodass fundierte Einschätzungen aus der Beobachtung hervorgehen. Der erste Teil des Bogens kann zudem

als Gedankenstütze zur Bewertung der Verhaltensindikatoren dienen. Die Bewertung der signalisierenden Verhaltensmuster erfolgt mittels einer fünfstufigen Ratingskala von „trifft nicht zu“ bis „trifft voll zu“. Somit weist das Erreichen hoher Stufen der Verhaltensindikatoren auf eine hohe Engagiertheit und ein befriedigtes Wohlbefinden hin.

*Tabelle 2:* Erster Teil des Beobachtungsbogens zum Protokollieren des Verhaltens der Kinder während der Testung nach *Laevers 2009*.

Kürzel Verhalten	Mimik Lachen/Lächeln /Grinsen ☺	Gestik Jubeln ↑	Körperhaltung Aufrecht □ Stille Anspannung Δ	Interaktion Selbstgespräche x Gespräche mit Testleitung y	Detailfragen n = selten/nie; m = manchmal; h = häufig			
						n	m	h
1					Erwidert Impulse			
2					Blendet Umweltreize aus			
3					Denkt intensiv/ lange nach			
4					Achtet auf Details			
5					Zuversicht bei Niederlage			
6					Fokussiert auf Aufgaben			
7					Aufmerksamkeit			
8					Hektische Bewegungen			
9					Entspannte Bewegungen			

*Tabelle 3:* Zweiter Teil des Beobachtungsbogens zum Bewerten des Verhaltens der Kinder im Anschluss an die Testung nach *Laevers 2009*.

Wohlbefinden	Merkmale	-				+
<i>Offenheit</i>	Erwidert Impulse, Freude bereits zu Beginn (offene Arme, aufrechte Körperhaltung, Lachen/Lächeln/Grinsen, ...)					
<i>Flexibilität</i>	Denkt intensiv/lange nach, nimmt ungewohnte Situation an					
<i>Selbstvertrauen</i>	Zuversicht (auch bei Niederlagen), ausdauernde/anhaltende Freude					
<i>Durchsetzungsvermögen</i>	Äußern von Wünschen und Bedürfnissen					
<i>Vitalität</i>	Freude, Fokussierung					
<i>Entspannung/innere Ruhe</i>	Geschmeidige/entspannte Bewegungen, wenig Hektik, Freude					
<i>Genießen können</i>	Freude, Feiern von Erfolgen					
<i>Im Einklang mit sich selbst</i>	Sowohl negative als auch positive Wünsche, Gedanken und Gefühle werden geäußert					
<b>Engagiertheit</b>						
<i>Konzentration</i>	Ausblenden von Reizen/Störungen, Fokussierung auf die Aufgabe					
<i>Energie</i>	Freude, Hektik, Lautstärke oder Anspannung, Konzentration					
<i>Komplexität/Kreativität</i>	Komplexe Handlungen erkennbar (z.B. Fokus auf Testleitung und Aufgabe zugleich, komplexe Ausdrucksweise)					
<i>Körperhaltung</i>	Stille Anspannung, Freude					
<i>Ausdauer</i>	Anhaltende Freude, anhaltender Fokus, Anhaltende Konzentration					
<i>Genauigkeit</i>	Achtet aus Details: Sorgfältige Formulierungen, Erkennt, erwähnt oder kritisiert mögliche Fehler/Auffälligkeiten					
<i>Reaktionsbereitschaft</i>	Freude, Fokus, Ausdauer, Konzentration					
<i>Verbale Äußerungen</i>	(Selbst-)Gespräche, spontane Äußerungen, Kommentare (hörbar für die					

	Testleitung)						
Zufriedenheit	Zum Ende zufriedener Eindruck, zunehmende Freude, lauter Ausdruck						

## 5 Diskussion und Ausblick des Beitrags

Da die praktische Anwendung des entwickelten Beobachtungsbogens noch aussteht, lassen sich zu diesem Zeitpunkt noch keine genauen Aussagen über den Mehrwert des Bogens für die naturwissenschaftliche Begabungsdiagnose bei Kindergartenkindern treffen. Der entwickelte Beobachtungsbogen wird jedoch in einer zweiten Pilotphase, welche von September 2020 bis Februar 2021 (N = ca. 80) angesetzt ist, eingesetzt und im Anschluss auf seine Anwendbarkeit und Aussagekraft hin untersucht. Dabei gilt jedoch zu beachten, dass zur Bewertung der naturwissenschaftlichen Fähigkeiten der Kinder die Engagiertheit immer in Abhängigkeit zu den Testergebnissen interpretiert werden müssen; eine hohe Engagiertheit ist nicht automatisch ein Anzeichen für eine naturwissenschaftliche Begabung.

*Tabelle 4:* Schematische Darstellung von vier Szenarien, die auf eine oder keine Begabung hinweisen

	<i>Hohe Engagiertheit</i>	<i>Niedrige Engagiertheit</i>
<i>Gute Leistung</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– An den Grenzen eigener Möglichkeiten</li> <li>– Schwierigkeitsgrad zwischen „schon können“ und „noch nicht können“</li> </ul> <p><i>Begabung vorhanden, wenn Schwierigkeitsgrad der Aufgabe über dem Altersdurchschnitt liegt.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Eigene Möglichkeiten nicht ausgeschöpft</li> <li>– Schwierigkeitsgrad nicht ausreichend oder kein Wohlbefinden</li> </ul> <p><i>Typische Beobachtung bei talentierten/begabten Kindern</i></p>
<i>Schlechte Leistung</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Schon früh an den Grenzen eigener Möglichkeiten</li> <li>– Teilaufgabe konnte gelöst werden, Wohlbefinden gegeben</li> </ul> <p><i>Keine Begabung</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Eigene Möglichkeiten nicht ausgeschöpft</li> <li>– Wohlbefinden eventuell nicht gegeben</li> </ul> <p><i>Aussage über Begabung nicht möglich (evtl. Unter- oder Überforderung)</i></p>

Durch die multiperspektivische Analyse der Kinder wird erhofft, differenziertere Bestimmungen der Fähigkeiten und des Kompetenzstandes treffen zu können. Die Zunahme der Komplexität in der Auswertung steigert damit auch die Genauigkeit der Ergebnisse.

## Literatur

- Baudson, T./Wollschläger, R./Vock, M./Preckel, F. (2014): Intellektuelle Hochbegabung. In: Lohaus, A./Glüer, M. (Hrsg.): Entwicklungsförderung im Kindesalter. – Göttingen u.a., S. 99-116.
- Bensel, J./Haug-Schnabel, G. (2010): Kinder beobachten und ihre Entwicklung dokumentieren. – Freiburg im Breisgau.
- Bergs-Winkels, D./Schmitz, S. (2018): Begabungen sichtbar machen. – Göttingen.  
<https://doi.org/10.13109/9783666702495>

- Bundesministerium für Bildung und Forschung* (2012): Begabte Kinder finden und fördern: Ein Wegweiser für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer. Online verfügbar unter: [https://www.bmbf.de/upload\\_filestore/pub/Begabte\\_Kinder\\_finden\\_und\\_foerdern.pdf](https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Begabte_Kinder_finden_und_foerdern.pdf), Stand: 16.09.2020.
- Carey, S.* (2000). Science education as conceptual change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, S. 13-19. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(99\)00046-5](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(99)00046-5)
- De Boer, H./Reh, S.* (2020) (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. – Wiesbaden.
- Gebhard, U./Höttecke, D./Rehm, M.* (2017): Pädagogik der Naturwissenschaften. Ein Studienbuch. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19546-9>
- Gisbert, K.* (2004): Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. – Weinheim/Basel.
- Grosch, C.* (2010): Langfristige Wirkungen der Begabtenförderung. – Berlin.
- Haese, D.* (2020): Wann liegt eine Hochbegabung vor und welche Anzeichen gibt es bei hochbegabten Kindern? Online verfügbar unter: <https://www.begabtenzentrum.de/hochbegabung.html>, Stand: 14.09.2020.
- Hartmann, C./Stapf, A./Vöhringer, I.* (2016): Hochbegabte Kinder frühzeitig erkennen – wie geht das? Kita aktuell, Ausgabe HRS, 24, 6, S. 142-144.
- Hausamann, D.* (2012): Extracurricular science labs for STEM talent support. *Roeper Review*, 34, 3, S. 170-182. <https://doi.org/10.1080/02783193.2012.686424>
- Krammer, K.* (2017): Die Bedeutung der Lernbegleitung im Kindergarten und am Anfang der Grundschule. In: *Schuler, S./Streit, C./Wittmann, G.* (Hrsg.): Perspektiven mathematischer Bildung im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule. – Wiesbaden, S. 107-123. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-12950-7\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-12950-7_8)
- Laevers, F.* (2009) (Hrsg.): Beobachtung und Begleitung von Kindern. Arbeitsbuch zur Leuvenner Engagiertheits-Skala. – Erkelenz.
- Leuchter, M./Saalbach, H.* (2014): Verbale Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen eines naturwissenschaftlichen Lernangebots in Kindergarten und Grundschule. *Unterrichtswissenschaften*, 42, 2, S. 117-131.
- Markowitz, D.* (2004): Evaluation of the Long-Term Impact of a University High School Summer Science Program on Students' Interest and Perceived Abilities in Science. *Journal of Science Education and Technology*, 13, 3, S. 395-407. <https://doi.org/10.1023/B:JOST.0000045467.67907.7b>
- Mönks, F.* (1992): Ein interaktionales Modell der Hochbegabung. In: *Hany, E./Drewelow, H.* (Hrsg.): Begabung und Hochbegabung. – Bern, S. 17-22.
- Rohrmann, S./Rohrmann, T.* (2017): Begabte Kinder in der Kita. – Stuttgart.
- Schäfers, M./Wegner, C.* (2020): Diagnose und Förderung von naturwissenschaftlicher Begabung in der Kita. Darstellung des aktuellen Forschungsstands. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 15, 2, S. 70-86. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v15i1.06>
- Schäfers, M./Wegner, C.* (eingereicht, a): Bestimmung naturwissenschaftlicher Fähigkeiten und Kompetenzen – (k)ein Thema für die Kita?!
- Schäfers, M./Wegner, C.* (eingereicht, b): „Kleine BegInNa“ – ein Projekt zur Bestimmung und Förderung naturwissenschaftlicher Fähigkeiten von Kindergartenkindern.
- Shavelson, R. J./Phillips, D. C./Towne, L./Feuer, M. J.* (2003): On the science of education design studies. *Educational Researcher*, 32, 1, S. 25-28. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001025>
- Wegner, C.* (2014): Fachdidaktik Biologie/Naturwissenschaften. In: *iPEGE* (Hrsg.): Professionelle Begabtenförderung. Fachdidaktik und Begabtenförderung. – Salzburg, S. 215-230.
- Wegner, C./Schmiedebach, M.* (2017): Begabungsförderung im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: *Fischer, C./Fischer-Ontrup, C./Käpnick, F./Mönks, F.-J./Neuber, N./Solzbacher, C.* (Hrsg.): Potenzialentwicklung. Begabungsförderung. Bildung der Vielfalt. – Münster, S. 119-132.

# Ellen Kollender (2020): Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit

Rezension von *Iris Glaser*

## 1 Einleitung

Aktuell wird der Zusammenarbeit von Schule und Eltern in Politik, Öffentlichkeit und auch in der Forschung viel Aufmerksamkeit geschenkt. In den dominanten Diskursen werden unter dem Stichwort «Erziehungs- und Bildungspartnerschaft» normative Konzepte über eine engere Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern proklamiert. Ausserdem wird in Anschluss an PISA die soziale Herkunft bzw. die Familie zunehmend als verantwortlich für Bildungserfolg inszeniert, was zu einer Zunahme der Kategorisierung von Eltern führt. Die Monographie von *Ellen Kollender* interveniert in diese Debatte, indem sie einen Fokus auf die Fragen der Anerkennung und der institutionellen Diskriminierung von Eltern mit Migrationsgeschichte legt. «Familien mit Migrationshintergrund» werden in der neoliberalen Logik des Post-Pisa-Diskurses nur zu oft defizitär adressiert, diskutiert und Adressant\_innen von Aktivierungspolitiken. Um diese wirkmächtigen Diskurse und die daraus resultierenden Möglichkeiten und Grenzen für Schüler\_innen und ihre Eltern kritisch zu betrachten, ist eine theoretisch fokussierte Analyse neoliberaler und rassistischer Normen in der Elternarbeit, wie sie diese Arbeit leistet, eine notwendige Grundlage.

## 2 Fragestellung, Theorie und Methodik

Die Monographie untersucht die diskursive Produktion von Elternschaft im Rahmen dreier wirkmächtiger Dispositive: dem Migrations-, Integrations- und Bildungsdispositiv. Im Fokus stehen die «kleinräumlichen» Manifestationen neoliberaler Rationalitäten und rassistischer Logiken im Verhältnis von Schule und Eltern am Schauplatz Berlin. Die Studie ist dispositivorientiert konzipiert und orientiert sich in der Durchführung und Auswertung an der Grounded-Theory-Methodologie. Fokus der Analyse bilden rassismuskritische Theorien (*Balibar; Macpherson; Mecheril; Castro Varese; Friese* u.a) und theoretische

**Ellen Kollender (2020): Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit. – Bielefeld: Transcript. 378 S., ISBN: 978-3-8376-5091-4.**

Auseinandersetzungen mit neoliberalen Transformationsprozessen (*Lehmann-Rommel; Stehr; Castro-Varela* u.a.). Aus genannter theoretischer Perspektive werden Dispositive als Produzenten und Stabilisatoren migrationsgesellschaftlicher Grenzen untersucht. Die theoretischen und methodologischen Ansätze bieten sowohl eine plausible Grundlage für die Analyse als auch eine solide Übersicht über die laufenden Debatten. Entsprechend folgt das Argument einem konsistenten roten Faden und wird über das ganze Buch von einem sehr klaren theoretischen Gerüst getragen. Die Begrifflichkeiten bzw. die spezifische «foucaultsche» Sprachlichkeit, die die Autorin konsequent auch für die Analyse heranzieht, gestaltet die Lektüre, insbesondere den ersten theoretischen und methodologischen Teil sehr dicht und dadurch zeitweise auch etwas schwerfällig.

### 3 Analyse

*Kollender* konzipiert die Analyse und den Aufbau des Buches auf das Zusammenspiel der drei Dispositive *Migration, Integration* und *Bildung*. Durch die Anordnung der Untersuchung in die drei Dispositive will die Autorin in ihrer Analyse spezifische Knotenpunkte der diskursiven Produktion von Eltern und Schule im Raum Berlin herausarbeiten. Konkret werden erstens politisch-behördliche Dokumente herangezogen, um Diskurspositionen zu bestimmen, zweitens werden qualitative Interviews mit Pädagog\_innen geführt, um schulisch-pädagogische Wissensbestände zu eruieren. Drittens werden Interviews mit Eltern und Vertreter\_innen von (Eltern-) Vereinen analysiert, um Subjektivationen von Eltern nachzuvollziehen. Die komplexe Strukturierung der Analyse anhand der drei Dispositive ist konsequent und überzeugend, da es der Autorin gelingt, das dispositive Netz nicht nur zu beschreiben, sondern auch Abhängigkeiten und Verstrickungen der verschiedenen Macht-Wissen-Formationen herauszuarbeiten.

### 4 Schlussfolgerungen und Einschätzung

In einem finalen Kapitel formuliert *Kollender* fünf Thesen, die die zentralen Ergebnisse zusammenfassen:

- Elternschaft im Eltern-Schule-Verhältnis ist auf spezifische Weise von neoliberalen Transformationsprozessen betroffen und «Eltern mit Migrationshintergrund» stehen aktuell im Fokus staatlich-institutioneller Praktiken der Aktivierung, Responsibilisierung und Disziplinierung.
- Neoliberale und rassistische Logiken im Kontext von Schule und Eltern sind vielseitig verschränkt.
- Neoliberale Reformen schaffen neue «Einfallstore» für Diskriminierung von Schüler\_innen und Eltern.
- Formationen eines neoliberalen Rassismus entziehen sich tendenziell einer kritischen Auseinandersetzung und die diesbezüglichen Normen erlauben nur wenig Raum für eindeutigen Widerstand.
- Abschliessend wird festgehalten, dass rassistische Diskriminierung als Erklärungsgrösse für gesellschaftliche und schulische Ungleichheit angezweifelt wird und vielmehr zur Privatsache erklärt wird.

Eine konstruktive und weiterführende Kritik lässt sich auf den theoretischen und methodologischen Fokus bzw. auf die Dispositivanalyse formulieren: So liesse sich die Rolle der elterlichen Subjektivations- und Anerkennungsprozesse und insbesondere Potentiale der elterlichen Handlungsmacht im Schule-Eltern-Verhältnis noch detaillierter im ethnographischen Ansätzen untersuchen. Das würde empirisch erfordern, die direkten Interaktionen anhand von Elterngesprächen oder anderen Konfigurationen zwischen Eltern und schulischen Akteur\_innen zu betrachten.

Die vorliegende Arbeit ist eine wichtige Intervention für Debatten zu Elternarbeit an Schulen an der Schnittstelle von Migration, Rassismus und neoliberaler Aktivierungspolitik. Es wird aufgezeigt, wie die Elternarbeit in der Migrationsgesellschaft spezifisch und intersektional durch die Verschränkung rassistischer Prämissen im Migrations- und Integrationsdispositiv und der neoliberalen Stossrichtung in Bildung, Verwaltung und Politik geprägt ist. Diskurse um Chancengleichheit in der Bildung, Integration und Diskriminierung werden auf eine theoretisch innovative und empirisch fundierte Weise fruchtbar gemacht.

Sara-Friederike Blumenthal, Stephan Sting, Jörg Zirfas (Hrsg.)  
(2020): Pädagogische Anthropologie der Jugendlichen

*Rezension von Claudia Schwertl und Aileen Graf*

Die Grundlage dieses Herausgeber\*innenwerkes bildet eine an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt abgehaltene Tagung der Kommission „Pädagogische Anthropologie“ der DGfE mit dem Titel „Jugenden“. Die insgesamt 20 Beiträge spiegeln die Diversität der Perspektiven auf das Jugendalter wider. Der Versuch, der *einen* Jugendgeneration eine plakative Beschreibung zukommen zu lassen, scheint durch wissenschaftliche Untersuchungen wie der PISA Studie oder den Shell Jugend Studien unterstützt zu werden. Normative Vorstellungen einer Generation, wie beispielsweise der aktuellen Idee einer „Generation Z“, manifestieren sich womöglich deshalb nicht nur in der Gesellschaft. Mangels einer ausreichend eigenständigen erziehungswissenschaftlichen Forschung über Jugendlichkeit greifen Erziehungswissenschaftler\*innen auf zahlreiche Theorien und Modelle aus anderen Disziplinen zurück. In diesem Sammelband wird der Versuch unternommen, Jugend oder besser gesagt *Jugenden* zu verstehen und aus einer dezidiert pädagogischen Perspektive zu diskutieren. Allein durch die Verwendung des Plurals verändert sich die anthropologische Dimension von Jugendlichkeit und untermalt die Intention des Werkes: nicht das Bild der *einen* Jugend zu rekonstruieren, sondern sich der Vielschichtigkeit dieser Lebensphase - aus einer anthropologisch-pädagogischen Perspektive - anzunähern.

Zu den Stärken des Werkes gehört neben der Heterogenität der Forschungs- und Denkstile, die hierin zur Sprache kommen, auch die übereinstimmende Überzeugung der Autor\*innen, dass die Jugendphase nicht als ein einheitliches Konstrukt betrachtet werden kann, sondern sich vielmehr durch die verschiedenen (sozialen, kulturellen, religiösen etc.) Herkünfte junger Menschen auszeichnet. Mit dem Herausgeber\*innenwerk gelingt es, ein vielfältiges Themenspektrum abzubilden, um dieser lebensweltlichen Diversität gerecht zu werden.

Einleitend werden verschiedene Perspektiven behandelt, anhand derer in dem Werk der Versuch einer theoretischen Annäherung unternommen wird, Jugendlichkeit (pädagogisch) zu denken. Sie dienen im Folgenden als inhaltliche Strukturierung der Beiträge: In Bezug

**Sara-Friederike Blumenthal, Stephan Sting, Jörg Zirfas (Hrsg.) (2020): Pädagogische Anthropologie der Jugendlichen. – Weinheim: Beltz Juventa. 348 S., ISBN 978-3-7799-6178-9.**

auf die Zeitlichkeit der Jugendphase stellt beispielsweise *Hans Karl Peterlini* heraus, dass die Jugend von einer präzise bestimmbar Altersphase entkoppelt sei. In seinen Ausführungen konzentriert er sich konkret auf den Kontext der Ethnisierung. *Friederike Schmidt* behandelt die Dimension der Räumlichkeit von Jugendlichen, indem sie die Bedeutung von Schnellrestaurants für Jugendliche als soziale Freiräume herausstellt. Die thematische Auseinandersetzung mit der Veränderung des Körpers sowie der Sexualität und die damit verbundenen Belastungen und Gefahren werden in den Beiträgen von *Sabine Seichter* sowie *Clara M. Waskönig* und *Alexandra Retkowski* diskutiert. *Brigitte Hipfl* beschreibt die Auseinandersetzung mit den Gefühlswelten von Jugendlichen, die durch Zuschreibungen und gesellschaftliche Positionierungen beeinflusst werden. Des Weiteren schreiben *Moritz Krebs* und *Jörg Zirfas* von der Entfremdung und Ent-Entfremdung der Jugendlichen von der Erwachsenengeneration und gehen so auf die bestehende Ambivalenz von Entscheidungszwang und Wahlfreiheit ein, die diese Lebensphase seit der Moderne mit sich bringt. Die Gestaltung von Übergängen wird von *Stephan Sting* aus einem sozialpädagogischen Blickwinkel behandelt und bringt somit die Perspektive der Jugendfürsorge mit ein. Der Lebensphase Jugend wird aufgrund der Auseinandersetzung mit dem eigenen Ich - der Identität - eine große Bedeutung beigemessen und *Juliane Noack Napoles* schreibt in ihrem Beitrag, die Bildung der Identität könne als *die* Aufgabe der Jugend betrachtet werden. Der Band zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass sich viele Beiträge direkt oder indirekt dieser bedeutenden Thematik widmen und bringt diesbezüglich einen großen Mehrwert für die pädagogische Diskussion ein. Denn die Entwicklung der eigenen Identität und damit verbunden auch die Bewusstwerdung der „Nicht-Identität“ wird aufgrund von aktuellen Richtungs- und Orientierungslosigkeiten erschwert. Mit der kritischen Infragestellung von dominanten Differenzkategorien wie Religion und Herkunft behandelt *Marc Hill* einen wichtigen Aspekt zur Identitätskonstruktion von Jugend, der die Vielschichtigkeit der Persönlichkeitsentwicklung dieser Lebensphase unterstreicht. Des Weiteren geht *Thomas Senkbeil* auf einige immer fluidere werdenden Binärsysteme im amerikanischen Hip Hop ein. Während Geschlechterpositionen in den Songtexten nicht mehr eindeutig erkennbar seien, bestünde die Kluft zwischen weißen und nicht-weißen Menschen weiterhin. *Diana Lohwasser* geht in ihrem Beitrag der Frage nach, ob es sich bei dem „Phänomen Hipster“ um eine Jugendkultur, einen Way of Life oder einen vermarktbareren Lebensstil handelt. In einem historischen Abriss des Wortes „Hipster“ stellt sie rassistische Elemente heraus und mahnt vor der aktuellen Wirklichkeitsflucht von Jugendlichen, die als solche identifiziert werden.

Das Format eines Sammelbandes bringt es mit sich, dass einige Aspekte nur angedeutet beziehungsweise vernachlässigt werden. Um die inhaltliche Struktur des Bandes deutlicher zu differenzieren, würden Beiträge zu weiblichen Imaginationen und Identitätskonstruktionen eine Balance zu den Beiträgen über männliche Jugendliche bilden. Darüber hinaus wären Themen wie Transgender oder Homosexualität in Bezug auf die sexuelle Identität von Jugendlichen sicherlich spannend zu beleuchten, um nicht in der heteronormativen Geschlechterordnung zu verbleiben.

Insgesamt werden mit diesem Band vor allem Erziehungswissenschaftler\*innen, Kulturwissenschaftler\*innen, Sozialwissenschaftler\*innen und Humanwissenschaftler\*innen angesprochen, die an einer theoretisch-anthropologischen Abhandlung zur Jugendlichkeit interessiert sind. Die Lektüre ist zudem auch für Masterstudierende dieser Disziplinen zu empfehlen, die danach streben, sich einem Verständnis „des jugendlichen Menschen“ anzunähern.

## Margrit Stamm (Hrsg.) (2018): Arbeiterkinder und ihre Aufstiegsangst. Probleme und Chancen von jungen Menschen auf dem Weg nach oben

Rezension von *Julia Reuter, Anna Ihlo* und *Christian Lömke*

Das Thema Bildungsaufstieg ist vor allem in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften erneut in den Fokus gerückt. Sei es durch Bestseller wie *Didier Eribons* „Rückkehr nach Reims“ oder durch arrivierte Aufsteiger\*innen im Wissenschaftsbetrieb selbst, die durch ihre Studien und/oder ihr Engagement in Vereinen wie [www.arbeiterkind.de](http://www.arbeiterkind.de) die Thematik öffentlichkeitswirksam vertreten. Das wiederentdeckte Forschungsinteresse an Bildungsaufstiegen knüpft an eine Ungleichheitsforschung der 1960er und 70er Jahre an, die neben der Kategorie Geschlecht insbesondere die Herkunft als soziales Filterkriterium für Bildungserfolg berücksichtigt. Ob die biographische Nähe zum Thema für die Autor\*innen des 2019 erschienen 130 Seiten schmalen Bändchens „Arbeiterkinder und ihre Aufstiegsangst. Probleme und Chancen von jungen Menschen auf dem Weg nach oben“, herausgegeben von *Margrit Stamm*, auch zutrifft, erfahren wir in den nachgestellten Autor\*innennotizen leider nicht. Der Band möchte hier auch nicht unbedingt eine reflexive Schleife auf die Situietheit der Bildungsaufstiegsforschung selbst werfen, sondern eher „die [aktuellen] empirischen, theoretischen und methodologischen Befunde“ zur Thematik präsentieren (S. 9), da „neues statistisches Datenmaterial [...] quasi inexistent [ist]“ (S. 8). Dabei ist der Titel etwas irreführend, da nicht nur „Kinder und junge Menschen“ im Fokus stehen, sondern zwei der sechs Beiträge den gesamten Lebenslauf von Bildungsaufsteiger\*innen betrachten und hierzu explizit Menschen am Ende ihres Berufslebens befragen. Auch fehlt eine kurze Einordnung des titelgebenden Begriffs „Arbeiterkind“, der selbstverständlich in seiner empirischen Entsprechung im Laufe der mittlerweile knapp 60 Jahre alten Diskussion um „Bildung als Bürgerrecht“ eine Transformation erfahren hat. Gut platziert sind der Überblicksartikel von *Stamm* zu Beginn und der essayistische Beitrag von *Heid* am Ende des Bandes zur Perspektivierung des Begriffs der „Aufstiegsangst“, auch wenn es eher um einen ersten Systematisierungsversuch sozialstruktureller Bedingungsfaktoren für Aufstiegsangst – hier unter anderem übersetzt als Unsicherheit –, und weniger um die Frage der Bedeutung von Gefühlen für die Reproduktion sozialer

**Margrit Stamm (Hrsg.) (2018): Arbeiterkinder und ihre Aufstiegsangst. Probleme und Chancen von jungen Menschen auf dem Weg nach oben. – Opladen: Verlag Barbara Budrich. 131 S., ISBN 978-3-8474-2291-4.**

Ungleichheiten geht. Dabei wäre dies sicherlich eine fruchtbare Denkbaustelle. Schließlich zeigen neuere Studien zur Analyse von Scham im Kontext von Herkunftsgeschichten, dass es eine Korrelation zwischen der Gefühls- und Sozialstruktur gibt, mehr noch, dass die Reproduktion sozialer Ungleichheiten ganz wesentlich auf den Körper als Gedächtnis und Speicher von Emotionen angewiesen ist.

Der Band, der aus einem Symposium des Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft von 2018 hervorgegangen ist, versammelt disziplinübergreifende Beiträge zum Themenkomplex Bildungsaufstieg. Nach einem kurzen Überblick über die Bildungsdebatte und wissenschaftlichen Erklärungen sozialer Selektionseffekte an den Gelenkstellen des (schulischen) Bildungssystems der Nachkriegszeit sowie ihrer pädagogischen Implikationen (Beitrag *Margrit Stamm*) bietet er sowohl interessante international vergleichende empirische Einblicke in Schulsysteme im Hinblick auf den unterschiedlichen Grad an Durchlässigkeit (Beitrag *Jakob Kost*) als auch Intragruppenvergleiche innerhalb einer bestimmten „Arbeiterkinderkohorte“ im Hinblick auf die Frage der Gelingenbedingungen für soziale Aufstiege im Kontext Schule (Beitrag *Steffen Schindler*). Während der Beitrag von *Kost* sich für die Frage der Struktur des Schulsystems in Deutschland und der Schweiz, und hier insbesondere für die strukturelle Kopplung von Schulformen und Bildungszertifikaten als Zeichen für Durchlässigkeit nach „oben“ wie nach „unten“ interessiert, fokussiert der Beitrag von *Schindler* die innerschulische Gestaltung von Lernkontexten und deren – wenn man so will – strukturelle Kopplung mit Ressourcen der Familien. Insbesondere der Beitrag von *Schindler* ist dabei auch an einer quantitativ gestützten Evaluation der in Literatur und qualitativer Forschung viel beschworenen Gelingensfaktoren (ökonomische, kulturelle, soziale Ressourcen, Lernkontexte, personenimmanente Faktoren) für Bildungsaufstiege interessiert, die mit Daten des Nationalen Bildungspanels nachvollzogen werden. Allerdings gestaltet sich die Untersuchung des Einflusses einzelner Mechanismen schwierig, da entweder die Fallzahl der Bildungsaufsteiger\*innen für den Vergleich mit Nichtaufsteiger\*innen zu gering ist, oder aber bestimmte Indikatoren, wie etwa Einfluss signifikanter Personen – in qualitativen Studien auch als „Soziale Pat\*innen“ oder „Mentor\*innen“ bezeichnet – im Panel nur sehr indirekt abgebildet werden.

Auf andere methodische Herausforderungen weisen *Soremski* sowie *Böning* und *Möller* in ihren Beiträgen hin, die sich „weite Aufstiege“ wie etwa von Wissenschaftler\*innen anschauen. Mit Hilfe qualitativer Methoden, biographisches (*Soremski*) sowie leitfadengestütztes Interview (*Böning* und *Möller*) rücken sie sowohl Wechselwirkungen zwischen institutionellem Bildungskontext und subjektiver Bildungsaspiration, aber auch lebensweltlichen Passungserfahrungen in den Blick. Eine methodische Besonderheit zeigt sich im Beitrag von *Böning* und *Möller* darin, dass im Gegensatz zu bisherigen Studien stärker die Deutungsmuster und das subjektive Erleben der Langstreckenmobilität der arrivierten Bildungsaufsteiger\*innen in der Retrospektive besondere Aufmerksamkeit bekommen. Sie zeigen beispielsweise, dass die Aufsteiger\*innen den Einfluss der sozialen Herkunft beim Bildungsaufstieg unterschiedlich erleben – als begrenzend, ambivalent oder auch ermöglichend. Darüber hinaus weisen sie geschlechtsspezifische Unterschiede aus, unter anderem weil die befragten Frauen häufiger begrenzende Orientierungsrahmen überwinden mussten.

*Soremski* plädiert in ihrem Beitrag für eine methodische und bildungstheoretische Perspektiverweiterung. In der vorgestellten Studie werden gesamtbiographische Sichtweisen berücksichtigt und Sozialisationsprozesse nicht isoliert und allein auf die Auswirkung

auf die schulische Bildung betrachtet. Der Beitrag illustriert, dass lebensweltliche Erfahrungen in enger Wechselwirkung mit institutioneller Bildung stehen. Es wird erkennbar, dass Bildungserfahrungen und persönlichkeitsprägende Erfahrungen, die während der Jugend und Adoleszenzphase in einem „nicht akademischen Milieu“ gemacht werden, durchaus einen Bildungsaufstieg begünstigen können. Eine ähnliche Stoßrichtung proklamiert die Herausgeberin im Vorwort des Sammelbandes. So hebt *Stamm* hervor, dass die Beiträge ein ressourcenorientierter Blick auf die Potentiale der Kinder und jungen Erwachsenen eint. Die Ressourcen der jungen Menschen ermöglichen Bildungskarrieren und helfen herkunftsbedingte Barrieren zu überwinden (S. 10f.). Zugleich wird in einem Teil der Beiträge auch eine ambivalente Sicht auf das Aufstiegsversprechen durch Bildung geworfen und vor einer Überschätzung der Bildung als Aufstiegsinstrument gewarnt. So konstatieren *Möller* und *Böning* mit Hinblick auf prekarierte Wissenschaftskarrieren, dass „Bildung kein Patentrezept für eine abgesicherte Lebensexistenz“ sei (S. 81). Bildungsaufstiege im akademischen Kontext seien stark von günstigen Gelegenheiten abhängig. Zudem drohe die Gefahr, dass bei einer Überbetonung von Bildung als Aufstiegsressource andere politische Maßnahmen vernachlässigt würden (80f.). Für *Heid* kann gerade das vermeintliche Versprechen, einen Aufstieg durch Bildung meistern zu können, Versagens- und Aufstiegsängste begünstigen (S. 127).

Der Band ist weniger programmatisch denn summarisch angelegt, auch wenn *Stamm* mehrfach den Appell zu mehr „Fairness“ und ihrer Kritik am „verschenkten Potenzial“ in einer chancengerechten Gesellschaft äußert.

## Tabea Lenhard (2018): In Between. Identität und Zugehörigkeit Deutscher Third Culture Kids im Spannungsfeld der Kulturen

*Rezension von Natalia Bekassow*

In Ihrem Buch „In Between“ erforscht *Tabea Lenhard* auf der Grundlage selbst durchgeführter Befragungen die sogenannten Third Culture Kids (TCKs). Im Fokus stehen dabei die Fragen, wie TCKs ihre Identität und Zugehörigkeit in einem Spannungsfeld unterschiedlicher Kulturen und Länder entwickeln und welche – in der Öffentlichkeit meistens kaum wahrgenommenen – Schwierigkeiten ihre Rückkehr nach Deutschland bereitet. Darüber hinaus erforscht die Autorin, welche Bewältigungsstrategien die deutschen<sup>1</sup> TCKs als „unerkannte Einwanderer“ in Hinblick auf durch Rückkehr ausgelöste, mögliche Identitätskrisen entwickeln.

Nach einer Einleitung zu ihrer Themenstellung umreißt *Lenhardt* den theoretischen Bezugsrahmen der Arbeit. Hier werden die für die Studie grundlegenden Definitionen und Konzepte wie TCKs, Identität und Zugehörigkeit sowie Bewältigungsstrategien von Stresssituationen vorgestellt. Dabei versteht die Autorin in Anlehnung an *Pollok* und *Van Reken* (2009) Third Culture Kids als „Kinder, die mehrere prägende Entwicklungsjahre, aufgrund der beruflichen Tätigkeit ihrer Eltern, außerhalb ihres eigenen Passlandes verbringen“ (S. 9). Weiterhin unterscheidet sie diese Migrantengruppe von den sogenannten „Cross-Culture Kids“, eine Oberkategorie, die Personen beinhaltet, „die in zwei oder mehr kulturellen Umfeldern für eine prägende Zeit ihrer Kindheit lebt, gelebt und bedeutend mit dieser interagiert hat“ (S. 13).

Das fünfte Kapitel stellt sehr detailliert die angewandten Methoden und das Vorgehen bei der empirischen Erhebung vor. Anschließend reflektiert die Autorin Ihr methodisches Vorgehen kritisch, vor allem die gewählte Methode des leitfadengestützten E-Mail-Interviews sowie Ihre Doppelrolle als Forscherin und TCK.

Das Herzstück des Buches ist die Darstellung der empirischen Ergebnisse (Kapitel 6 und 7), in welcher die Verfasserin insgesamt vier E-Mail-Interviews auswertet. Zunächst stellt die Autorin die interviewten Personen einzeln vor, um anschließend die Ergebnisse der Inhaltsanalyse nach *Mayring* ausführlich in den relevanten thematischen Dimensionen

**Tabea Lenhard (2018): In Between. Identität und Zugehörigkeit Deutscher Third Culture Kids im Spannungsfeld der Kulturen. – Baden-Baden: Tectum. 182 S., ISBN 978-3-828-83997-7**

(Identität und Zugehörigkeit, Herausforderungen durch Rückkehr nach Deutschland, Bewältigungsstrategien) zu präsentieren.

Das Buch bietet interessante Einblicke in die Rückkehr und das Ankommen von deutschen TCKs. Die Autorin kommt zu den spannenden Erkenntnissen, dass diese Kinder und Jugendliche, die sich weder durch phänotypische Merkmale noch durch den ethnisch-kulturellen Hintergrund von den Einheimischen unterscheiden, die deutsche Sprache kennen sowie den privilegierten sozialen Status ihrer Eltern als Expatriates genießen, dennoch mit Schwierigkeiten bei ihrem Ankommen in Deutschland konfrontiert sind. Diese Herausforderungen werden zum Teil von der Gesellschaft wenig wahrgenommen, da die TCKs meistens nicht als Einwanderer\*innen gelten. Man könnte vermuten, dass sie aufgrund von oben geschilderten Charakteristika in Bezug auf das Ankommen besser gestellt sind als andere Migrantengruppen. Jedoch geraten die TCKs bei Ihrer Rückkehr durch die verinnerlichte kulturelle Vielfalt, auch als ‚hidden diversity‘ bezeichnet, oft in eine identitäre Krise, die sie meistens allein oder mit Hilfe ihrer Kernfamilie, als wichtigen Lebensanker, bewältigen müssen. Dabei identifiziert die Forscherin sechs Bewältigungsstrategien der deutschen TCKs: Bewältigung auf emotionaler und rationaler Ebene, in sozialen Beziehungen, in Form von Anpassung, in individuellen Sichtweisen und Bewertungen, durch ihre Art der Lebensgestaltung sowie durch die christliche Glaube.

Trotz breiter Kenntnis und einer gründlichen theoretischen Ausarbeitung zu Third Culture Kids), Identität und Zugehörigkeit sowie (Stress-)Bewältigung, nimmt die Autorin keinen expliziten Bezug auf die grundlegenden Werke der (deutschen) Migrations- sowie Integrationsforschung (vgl. *Esser, Bade, Treibel, Pries, Yuval-Davis, Bauböck, Soysal, Brubaker, Holliday*). Dies wäre für die Einordnung des Konzepts von Ankommen im sozialwissenschaftlichen Diskurs zur Integration sinnvoll gewesen.

Die Verfasserin versteht die Identitäts- und Zugehörigkeitsbildung als einen dynamischen, immer wieder neu auszuhandelnden Prozess (S. 25). In diesem Zusammenhang hätte die theoretisch-konzeptionelle Diskussion des Buches von *Tabea Lenhard* meines Erachtens von einer besonderen Berücksichtigung des Transnationalismus (vgl. *Faist; Pries; Palenga-Möllnbeck; Faist; Glick Schiller; Basch und Szanton Blanc; Bommes; Levitt*) profitiert, welcher leider nicht thematisiert wird.

Eine gründliche theoretische Auseinandersetzung mit Transnationalismus würde der Verfasserin einen kritischen Blick auf das gewählte Konzept der „Third Culture Kids“ ermöglichen. Ist es nicht deterministisch zu denken, dass Kinder und Jugendliche eine Art „dritte Kultur“ entwickeln können, nur weil sie den sozialen Status und Privilegien einer Mittel- oder Oberschicht haben? Wieso erscheint eine theoretische Trennung von anderen Migrantenkindern sowie geflüchteten Kindern, die als „Cross-Culture Children“ gekennzeichnet werden, als sinnvoll? Schafft allein die Verwendung dieses Begriffes eine Ausgrenzung in Bezug auf den sozialen Status? Hat dieser Begriff, der ursprünglich für weiße, amerikanische Expatriates-Kinder geprägt wurde, die in einem kürzlich entkolonisierten Indien der 1950er aufwuchsen, noch ein analytisches Potenzial oder ist er eher zum akademischen Label geworden?

Ein weiterer diskussionsbedürftiger Aspekt des Buches stellt die angewandte Methode des E-Mail-Interviews dar. Biographische Interviews oder leitfadengestützte problemzentrierte Interviews mit Hilfe der Videokonferenz als Methode der qualitativen Sozialforschung hätten für die empirische Untersuchung von *Tabea Lenhard* mehr Vorteile gegenüber der gewählten Methode gebracht. Spätestens in der Corona Krise konnte man beobachten, dass diese Art der Datenerhebung eine gute Alternative zu den klassischen

face-to-face Interviews bei schwer zu erreichenden Untersuchungsgruppen sind. Des Weiteren ist die geringe Anzahl von insgesamt vier Interviews für die quervergleichenden Erkenntnisse zu bemängeln. Meines Erachtens kommt die Verfasserin anschließend zum auf die Grundgesamtheit der TCKs generalisierten kaum falsifizierbaren Forschungsfazit: „Die Erkenntnis, dass es sich bei deutschen bzw. deutsch-binationalen TCKs keineswegs um eine homogene Gruppe handelt, kann als grundlegendes Fazit dieser Forschung angesehen werden“ (S. 141).

Darüber hinaus ist die Beschreibung der Untersuchungsgruppe auf dem Buchcover als „eine am schnellsten größer werdende Bevölkerungsgruppe in Deutschland“ widersprüchlich. Diese Aussage steht in keinem Zusammenhang mit dem Inhalt des Kapitels 2.3, in dem die Verfasserin das Problem der statistischen Erhebung der Zahl der deutschen TCKs anspricht und zum Fazit kommt, dass die Zahl der TCKs nur geschätzt werden könnte.

Trotz der oben geschilderten Kritikpunkte schafft *Tabea Lenhard* mit Ihrem Buch, ein Schlaglicht auf die Thematik zu werfen. Es handelt es insgesamt um eine theoretisch sowie empirisch gut strukturierte, verständlich geschriebene Studie, die zentrale Erkenntnisse zu einem in Deutschland noch nicht besonders herausgearbeitetem Forschungsfeld liefert. Durch eine sehr gut gelungene, detaillierte Analyse der Bewältigungsstrategien des Ankommens und der Identitätsfindung nach der Rückkehr der Untersuchungsgruppe nach Deutschland, ist sie vor allem für die Beschäftigten im Bereich Soziale Arbeit eine wertvolle Bereicherung. Insbesondere für Schulsozialarbeit empfiehlt sich das Buch als eine Anregung für einen sensibilisierten Umgang mit TCKs, da die Institution Schule besonderen Einfluss auf Identitätsbildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen nimmt und damit einen wichtigen Anker der Sozialisation und des Ankommens zurückkehrender TCKs darstellt.

## Anmerkung

- 1 Das Adjektiv „deutsch“ wird in dieser Rezension im Sinne von „im Besitz der deutschen Staatsbürgerschaft“ (S. 3) in Anlehnung an die Autorin verwendet.

---

## **Autorinnen und Autoren**

---

*Natalia Bekassow, M.Ed.*, Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Sozialwissenschaft. *Forschungsschwerpunkte*: Integrationsforschung, Bildungsforschung, Transnationalisierung.

*Anschrift*: Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Sozialwissenschaft, Lehrstuhl für Soziologie, Universitätsstraße 15, 44780 Bochum

*E-Mail*: natalia.bekassow@rub.de

*Dr. Anne Berngruber*, Deutsches Jugendinstitut, Abteilung Jugend und Jugendhilfe, Fachgruppe Lebenslagen und Lebensführung Jugendlicher. *Forschungsschwerpunkte*: Jugendforschung, Lebenslaufforschung.

*Anschrift*: Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstraße 2, 81541 München

*E-Mail*: berngruber@dji.de

*Dr. Javier A. Carnicer*, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft. *Forschungsschwerpunkte*: Transnationalisierung, Bildung und Migration, Soziale Ungleichheit, Bildungsphilosophie.

*Anschrift*: Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

*E-Mail*: javier.carnicer@uni-hamburg.de

*Prof. Dr. Jörg M. Fegert*, Universitätsklinikum Ulm. *Forschungsschwerpunkte*: u.a. Psychotraumatologie, Kinderschutz, Transition, Wissenstransfer und E-Learning.

*Anschrift*: Universitätsklinikum Ulm, Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie, Steinhövelstraße 5, 89075 Ulm

*E-Mail*: joerg.fegert@uniklinik-ulm.de

*Laureen von Fintel, M.Ed.*, Lehrkraft im Vorbereitungsdienst des Landes Niedersachsen. *Forschungsschwerpunkte*: Übergang Elementar-/Primärbereich, soziales sowie kooperatives Lernen.

*Anschrift*: Leuphana Universität Lüneburg, Institut für Bildungswissenschaft, Universitätsallee 1, 21355 Lüneburg

*E-Mail*: laureenvonfintel@gmx.de

*Dr. Nora Gaupp*, Deutsches Jugendinstitut, Abteilung Jugend und Jugendhilfe, Fachgruppe Lebenslagen und Lebensführung Jugendlicher. *Forschungsschwerpunkte*: Jugendforschung, Diversität jugendlicher Lebenslagen.

*Anschrift*: Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstraße 2, 81541 München

*E-Mail*: gaupp@dji.de

*Helena Dedecek Gertz, M.A.*, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft. *Forschungsschwerpunkte*: Medien- und Kommunikationswissenschaften, Migration, Klimawandel.

*Anschrift*: Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

*E-Mail*: helena.dedecek.gertz@uni-hamburg.de

*Iris Glaser, M.Sc.*, Pädagogische Hochschule Bern. *Forschungsschwerpunkte*: Kooperation Schule und Eltern, institutionelle Diskriminierung, qualitative Methoden.

*Anschrift*: Pädagogische Hochschule Bern, Fabrikstrasse 8, 3012 Bern, Schweiz

*E-Mail*: iris.glaser@phbern.ch

*Aileen Graf, B.A.*, Universität Salzburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft. *Forschungsschwerpunkte*: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Sozialpädagogik.

*Anschrift*: Universität Salzburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, 5020 Salzburg, Österreich

*E-Mail*: aileen.graf@stud.sbg.ac.at

*Dr. Carsten Heinze*, Vertretungsprofessor für Soziologie. *Forschungsschwerpunkte*: Kultur-, Medien- und Filmsoziologie, Jugendsoziologie. Zurzeit im Sprecherkreis der Sektion Jugendsoziologie der DGS und Mitorganisator der AG Filmsoziologie in der Sektion Medien- und Kommunikationssoziologie der DGS.

*Anschrift*: Universität Koblenz, Universitätsstraße 1, 56070 Koblenz

*E-Mail*: cheinze@uni-koblenz.de

*Mandy Höhne, B.Ed.*, Lehramtsstudierende der Universität Bielefeld. *Forschungsschwerpunkte*: Mixed-Method-Ansätze, naturwissenschaftliche Hochbegabung.

*Anschrift*: Universität Bielefeld, Fakultät für Biologie, Abteilung Biologiedidaktik, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

*E-Mail*: mandy.hoehne@uni-bielefeld.de

*Anna Ihlo*, Studentische Hilfskraft am Lehr- und Forschungsbereich von Prof. Dr. Julia Reuter und Studentin der Psychologie an der Hamburger Fern-Hochschule.

*Anschrift*: Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Gronewaldstraße 2, 50931 Köln

*E-Mail*: anna\_alexandra.ihlo@campus.hamburger-fh.de

*Prof. Dr. Vera King*, Professur für Soziologie und Sozialpsychologie an der Goethe-Universität Frankfurt am Main und Geschäftsführende Direktorin des Sigmund-Freud-Instituts. *Forschungsschwerpunkte*: Jugendtheorie, Adoleszenzforschung, Wandel von Generationenbeziehungen, Folgen gesellschaftlichen Wandels für Kultur und Psyche, Sozialisation in digitalen Welten.

*Anschrift*: Goethe-Universität Frankfurt am Main, FB 03, Theodor-W.-Adorno Platz 6, 60323 Frankfurt am Main

*E-Mail*: king@soz.uni-frankfurt.de

*Christian Lömke*, Studentische Hilfskraft am Lehr- und Forschungsbereich von Prof. Dr. Julia Reuter. Er studiert an der Universität zu Köln im Master Sozialwissenschaften und Französisch für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen.

*Anschrift*: Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Gronewaldstraße 2, 50931 Köln

*E-Mail*: christian.loemke@uni-koeln.de

*Dr. Christian Lüders*, Deutsches Jugendinstitut, Abteilung Jugend und Jugendhilfe. *Forschungsschwerpunkte*: Jugendforschung, Jugendhilfeforschung.

*Anschrift*: Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstraße 2, 81541 München

*E-Mail*: lueders@dji.de

*Dr. Ulrike Beate Müller*, Leuphana Universität Lüneburg, Institut für Bildungswissenschaft, *Forschungsschwerpunkte*: Übergang Elementar-/Primarbereich, Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht, Schulentwicklung.

*Anschrift*: Leuphana Universität Lüneburg, Institut für Bildungswissenschaft, Universitätsallee 1, 21355 Lüneburg

*E-Mail*: umueller@leuphana.de

*Ulla Ralfs*, Hochschuldozentin für Soziologie (i.R.). *Forschungsschwerpunkte*: Medialisierung und Digitalisierung von Lebenswelten, „Digital Cities“, Kunst und Digitalisierung.

*Anschrift*: Universität Hamburg, Fachbereich Sozialökonomie, Von-Melle-Park 9, 20146 Hamburg

*E-Mail*: ulla.ralfs@wiso.uni-hamburg.de

*Julia Rehkemper, B.Sc.*, Lehramtsstudierende der Universität Bielefeld. *Forschungsschwerpunkte*: Mixed-Method-Ansätze, naturwissenschaftliche Hochbegabung.

*Anschrift*: Universität Bielefeld, Fakultät für Biologie, Abteilung Biologiedidaktik, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

*E-Mail*: julia.rehk@gmail.com

*Prof. Dr. Julia Reuter*, Universität zu Köln, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften. *Forschungsschwerpunkte*: Kulturosoziologie, Wissenschafts- und Hochschulforschung.  
*Anschrift*: Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Gronewaldstraße 2, 50931 Köln  
*E-Mail*: j.reuter@uni-koeln.de

*Maria Sophie Schäfers, M.Ed.*, Universität Bielefeld, Biologiedidaktik (Botanik und Zellbiologie). *Forschungsschwerpunkte*: naturwissenschaftliche Diagnostik und Förderung von Kindern im Kindergarten- und Vorschulalter, Hochbegabungsforschung.  
*Anschrift*: Universität Bielefeld, Fakultät für Biologie, Abteilung Biologiedidaktik, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld  
*E-Mail*: maria\_sophie.schaefers@uni-bielefeld.de

*Prof. Dr. Christian Schröder*, htw saar, Fakultät für Sozialwissenschaften. *Forschungsschwerpunkte*: Lernende Organisationen, Gestaltung von Übergängen in Lebensverläufen, transnationale Bewegungen in der Sozialen Arbeit.  
*Anschrift*: Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes, Fakultät für Sozialwissenschaften, Goebenstraße 40, 66117 Saarbrücken  
*E-Mail*: christian.schroeder@htwsaar.de

*PD Dr. Ulrike M.E. Schulze*, Universitätsklinikum Ulm/ZfP Calw. *Forschungsschwerpunkte*: Essstörungen, Aggression, Suizidalität, Transition, Versorgung an Schnittstellen.  
*Anschrift*: ZfP Calw, Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie, Bunsenstraße 120, 71032 Böblingen  
*E-Mail*: u.schulze@kn-calw.de

*Claudia Schwertl, B.A.*, Universität Salzburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft. *Forschungsschwerpunkte*: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Elementarpädagogik.  
*Anschrift*: Universität Salzburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, 5020 Salzburg, Österreich  
*E-Mail*: claudia.schwertl@stud.sbg.ac.at

*Prof. Dr. Inge Seiffge-Krenke*, Professorin für Entwicklungspsychologie. *Forschungsschwerpunkte*: Stress- und Copingmechanismen, Väter, romantische Beziehungen und Identität, Psychoanalyse für Erwachsene, Kinder und Jugendliche, Identitätsentwicklung in der Adoleszenz.  
*Anschrift*: Kostheimer Landstraße 11, 55246 Mainz-Kostheim  
*E-Mail*: seiffge-krenke@uni-mainz.de

*Prof. Dr. Claas Wegner*, Universität Bielefeld, Biologiedidaktik (Abteilung Botanik und Zellbiologie), Leiter des Osthusenrich-Zentrums für Hochbegabungsforschung an der Fakultät für Biologie (OZHB). *Forschungsschwerpunkte*: Erforschung von naturwissenschaftlicher Begabung, Persönlichkeitsmerkmale Hochbegabter, naturwissenschaftliche Diagnostik und Förderung von Kindern im Kindergarten- und Vorschulalter.  
*Anschrift*: Universität Bielefeld, Fakultät für Biologie, Abteilung Biologiedidaktik, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld  
*E-Mail*: claas.wegner@uni-bielefeld.de

*Prof. Dr. Ulrike Zöller*, htw saar, Fakultät für Sozialwissenschaften - School of Social Sciences. *Forschungsschwerpunkte*: Migrations- und Übergangsforschung, differenzsensible Soziale Arbeit, transnationaler Kinderschutz, Geschichte der Heimerziehung.  
*Anschrift*: Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes, Fakultät für Sozialwissenschaften, Goebenstraße 40, 66117 Saarbrücken  
*E-Mail*: ulrike.zoeller@htwsaar.de

**Hinweise für Autorinnen/Autoren für Beiträge im Aufsatzteil (kurz. Langfassung s. Internetseite)**

**Allgemeines:**

Der „Diskurs Kindheits- und Jugendforschung (Diskurs)“ veröffentlicht im Aufsatzteil grundsätzlich nur *Originalarbeiten*. Mit der Einsendung des Manuskripts erklärt die Autorin/der Autor, dass ihr/sein Beitrag nicht (auch nicht in Teilen) bereits an einem anderen Ort erschienen oder zur Veröffentlichung vorgesehen ist. Der »Diskurs Kindheits- und Jugendforschung« bemüht sich um eine gute und deutliche Sprache und bittet die Autorinnen und Autoren, auf die sprachliche Qualität ihrer Beiträge zu achten.

**Review-Verfahren**

Der Diskurs wendet das Verfahren der *anonymen Begutachtung* an. Jedes Manuskript wird wenigstens zwei Gutachtern/innen vorgelegt. Name und Anschrift/Telefonnummer/E-Mail-Adresse der Autorin/des Autors sollten also nur auf einem gesonderten Deckblatt bzw. im Anschreiben stehen. Auffällige Selbstzitate und Anmerkungen sind zum Zeitpunkt der Begutachtung zu vermeiden, um die Anonymität der Autorin/des Autors zu wahren. Im Falle der Nichteinhaltung dieser Empfehlungen kann die Redaktion die Anonymität nicht verbürgen.

**Manuskript nach Annahme**

Der *Umfang* von Manuskripten sollte zwischen 35.000 und 45.000 Zeichen (inkl. Leerzeichen, Anmerkungen und Literatur) liegen

*Zusammenfassung/Abstract*: Stellen Sie dem Text eine Zusammenfassung in deutscher und englischer Sprache mit maximal 1.200 Anschlägen voran. Dazu gehören maximal 5 Schlagwörter.

*Anmerkungen* werden als Endnoten wiedergegeben. Sie sollen in geringer Anzahl angebracht und beschränkt sein auf Erläuterungen, die für das Verständnis des Textes notwendig sind.

*Literatur im Text*: Die Angaben verweisen auf das Literaturverzeichnis. Formen:

Ein Autor: „Zitattext“ (Allport 1971, S. 20)

Drei Autoren: „Zitattext“ (Wahl/Honig/Gravenhorst 1982, S. 200f.)

Vier und mehr Autoren: „Zitattext“ (Fried u.a., 1991, S. 17)

Hinweis auf zwei Schriften eines Autors aus einem Jahr (vgl. Krüger 1988a, 1988b)

*Literaturverzeichnis*: Im Literaturverzeichnis muss sämtliche im Text angeführte Literatur zu finden sein. Bitte nur die Literatur aufführen, auf die im Text Bezug genommen wurde. Bei den Titelangaben im Literaturverzeichnis werden sämtliche Autoren bzw. Herausgeber genannt. Vornamen werden abgekürzt und i.d.R. nachgestellt. Sind es zwei oder mehr Autoren oder Herausgeber, werden ihre Namen durch einen Schrägstrich voneinander getrennt. Bei Internetquellen bitte das Datum der Recherche angeben.

**Beispiele:**

Allport, G. W. (1971): Die Natur des Vorurteils. – Köln.

Kleinert, C./de Rijke, J. (2001): Rechtsextreme Orientierungen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. In: Schubarth, W./Stöss, R. (Hrsg.): Rechtsextremismus in der BRD. Eine Bilanz. – Opladen, S. 167-199.

Zinnecker, Jürgen, 2000: Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 20,3: S. 272-290.

Société internationale de défense sociale (SIDS), 1999: Statuts de la SIDS. In: Cahiers de la SiDS 1999, S. 115-139 = [www.defensesociale.org/frances/estatutos\\_f.pdf](http://www.defensesociale.org/frances/estatutos_f.pdf) (25.4.2005).

*Korrekturen*: Die Redaktion behält sich vor, aus Gründen der Überlänge, der gestalterischen Vereinheitlichung, der Rechtschreibung bzw. der Sprachrichtigkeit an den Texten Korrekturen vorzunehmen, die vor der Drucklegung mit der Autorin/dem Autor abgestimmt werden. Autorkorrekturen bitte nach den Duden-Regeln.

*Formatierung*: Nachnamen von Personen im laufenden Text und im Literaturverzeichnis bitte kursiv, ebenso Hervorhebungen. Nicht verwendet werden GROSSSCHREIBUNG, KAPITÄLCHEN, Fettung oder S p e r r u n g.

*Abbildungen*: sollen dem Manuskript auf gesonderten Seiten beigelegt und als separate Dateien zu übergeben werden. Bei Grafiken, die aus Zahlen generiert werden (z.B. Excel-Grafiken) muss die Zahlentabelle dabei sein.

*DOI (Digital Object Identifier)*: Geben Sie bitte bei der von Ihnen verwendeten Literatur die DOI an. Ebenso werden alle Fachaufsätze von der Redaktion mit DOI versehen.

*Autorenangaben*: Autorenangaben enthalten das Geburtsjahr (fakultativ), die aktuelle Tätigkeit/Funktion mit Forschungs-/Interessenschwerpunkten und maximal drei jüngere oder ausgewählte Veröffentlichungen.



Jörg Schlömerkemper

## Pädagogische Diskurs-Kultur

Über den sensiblen Umgang mit  
Widersprüchen in Erziehung und  
Bildung

2021. 196 Seiten • Kart. • 24,90 € (D) • 25,60 € (A)

ISBN 978-3-8474-2461-1 • eISBN 978-3-8474-1599-2

Der Autor regt dazu an, Begriffe und Konzepte der pädagogischen Reflexion kritisch zu durchdenken und nach einem theoretischen Verständnis zu suchen, mit dem Widersprüche und irritierende Ungereimtheiten konstruktiv „aufgehoben“ werden können. An die Stelle der Hoffnung auf absolute Wahrheiten setzt er das Konzept der „Wirksamkeiten“. Wenn deren konkrete Bedeutungen im offenen Diskurs „antinomie-sensibel“ transparent werden, sind Felder der Persönlichkeits-Entwicklung und Formen der Persönlichkeits-Erziehung differenzierter und wirkungsvoller zu bearbeiten.

Dieser Ansatz wird sowohl für allgemeine Erziehungsprozesse wie auch als Entwurf für eine antinomie-sensible Theorie der Schule konkretisiert. Abschließend werden Folgerungen für die Bildungspolitik, die gesellschaftspolitische Rahmung, die Zukunft der Schule und die Aufgaben der Erziehungswissenschaft entwickelt.

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