

2 Ausgestaltung der Lebensphase Jugend – Theoretische Konzepte, Forschungsstand und Fragestellung

Bevor die subjektive Ausgestaltung der Lebensphase Jugend allochthoner und autochthoner Heranwachsender in dieser Arbeit verglichen werden kann, bedarf es einer Konzeptualisierung von Jugend. Dies erst ermöglicht die Verortung allochthoner und autochthoner Jugendlicher in einem gemeinsamen theoretischen Rahmen. Dazu wird zunächst der Versuch unternommen, die Lebensphase Jugend abzugrenzen, ohne gleichzeitig eine Begriffsbestimmung vorzunehmen. Anschließend werden zwei zentrale Konzepte der Jugendphase – Transition und Moratorium – vorgestellt und diese mit Entwicklungsaufgaben und Altersnormenvorstellungen als weitere Konzepte von Jugend verknüpft, um dann abschließend die Forschungsergebnisse, die zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund vorliegen, darzustellen, zu diskutieren und die zentralen Fragen dieser Arbeit abzuleiten.

Versuch einer Abgrenzung von Jugend

Als relativ junges Phänomen unterliegt die Lebensphase Jugend aufgrund seiner historischen und gesellschaftlichen Bedingtheit starken Veränderungen (vgl. Sander und Vollbrecht 2000; Grunert und Krüger 2000). Während vor der Zeit der Industrialisierung Individuen unmittelbar aus der Kindheit in den Erwachsenenstatus übertraten, schob sich zwischen diese Lebensphasen, anfänglich nur für männliche Heranwachsende aus gut situierten Verhältnissen, die Lebensphase Jugend (vgl. Sander 2000). Dieses Phänomen hat sich insofern für nahezu alle in Deutschland lebenden Jugendlichen durchgesetzt, als dass seit den 50er-Jahren des letzten Jahrhunderts alle Heranwachsende von gesellschaftlichen Aufgaben zum Erwerb von Fähigkeiten im Rahmen von Lerntätigkeiten in Deutschland freigestellt werden, so dass die Jugendphase zum „allgemeinen biografischen Muster“ für nahezu alle Jugendliche wurde (vgl. Sander 2000, 3) und von einer „Universalisierung der Jugendphase“ für alle Jugendlichen innerhalb Deutschlands ausgegangen wird (vgl. King 2002, 81).

Obwohl „die‘ Jugend als lebensaltertypischer Kontext von gesellschaftlichen Erwartungen und Vorgaben [...]“ Bestand hat (Böhnisch 1997, 141), wurde die anfängliche Homogenisierung dieser Lebensphase, die sich durch eine klare Abfolge von Statuspassagen auszeichnete, durch den Prozess der Entstrukturierung der Jugendphase überlagert (vgl. Grunert und Krüger 2000). Bei der Jugendphase handelt es sich nunmehr um eine „biographisch vielfältig variierende[n] Bewältigungskonstellation“ (vgl. Böhnisch 1997, 141), denn Jugendliche setzen sich in unterschiedlicher Weise und zu unterschiedlichen Zeitpunkten mit Anforderungen auseinander, so dass sich die Teilpopulation der jungen Generation durch „plurale[n] Ver-

laufsförmen und Zeitstrukturen“ (vgl. Münchmeier 1998, 106) und damit durch eine vergleichsweise hohe Pluralisierung von Lebensstilen und eine Vielfalt von Jugend auszeichnet. Dieses Phänomen erschwert die Identifizierung von Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Gruppen von Jugendlichen, bzw. die Benennung theoretischer Merkmale, die als jugendtypisch gefasst werden können (vgl. Silbereisen und Zinnecker 1999).

Die Ausdifferenzierung der Jugendphase in eine „zusammenhanglose Abfolge von Teilübergängen“ (vgl. Grunert und Krüger 2000, 202; Sander und Vollbrecht 2000) mündet überdies im Verlust von eindeutigen Konturen der Jugendphase (vgl. King 2002; Merckens 2004), der Entgrenzung der Lebensphase Jugend. So wurde ursprünglich der Übergang vom Jugend- in den Erwachsenenstatus am Übergang in den Beruf und/oder Heirat und Familiengründung festgemacht. Der gesellschaftliche Wandel hat jedoch dazu geführt, dass diese Statuspassagen keine allgemeingültigen Kriterien mehr darstellen. So werden beispielsweise die Heirat oder die Familiengründung nicht mehr als relevant erachtet bzw. von einem erheblichen Teil der Bevölkerung gar nicht mehr vollzogen; der Übergang in den Beruf kann nicht mehr wie gewünscht zeitnah erzielt werden (vgl. z.B. Kirchhöfer 2004).

Aufgrund des Fehlens klarer Grenzen werden von verschiedenen Jugendforschern nun unterschiedliche Kriterien für den Übergang vom Jugend- in den Erwachsenenstatus vorgeschlagen. Diese Kriterien können gleichzeitig auch als jugendtypisch gefasst werden: Während einerseits Erwachsensein am Kriterium der kompetenten, ethischen Teilnahme an kulturellen, politischen und konsumptiven Sphären und nicht mehr an Erwerbsarbeit festgemacht wird (vgl. Mitterauer 1986), besteht andererseits die Annahme, dass der Übergang in das Erwachsenenalter erst erreicht sei, wenn in allen relevanten gesellschaftlichen Handlungsbereichen die vollgültige Mitgliedschaft, also sozioökonomische *und* soziokulturelle Selbstständigkeit, erworben worden ist (vgl. z.B. Mierendorff und Olk 2002; Meulemann 1995). Junge (1995) differenziert ebenfalls zwischen sozialer und ökonomischer Selbstständigkeit, bewertet diese jedoch als zwei gleichwertige Kriterien für das Ende der Jugendphase, so dass der Übergang in den Erwachsenenstatus dann vollzogen ist, wenn eines der beiden Kriterien erreicht wurde. Den Ausführungen der verschiedenen Ansätze zufolge ist also die sozioökonomische und/oder soziokulturelle Unselbstständigkeit bei autochthonen Jugendlichen als jugendtypisch zu bewerten.

Inwiefern diese Kriterien auch bei allochthonen Jugendliche entscheidend sind, ist unklar. Zwar können Schlegel und Barry (1991) zeigen, dass nahezu alle Gesellschaften eine Vorstellung von Jugend haben, welche der Vorbereitung auf den Erwachsenenstatus dient, jedoch dürften die Kriterien, an denen der Übergang vom Jugendlichen in den Status des Er-

wachsenen festgemacht wird, stark variieren. Die Vermutung von Bielefeld (1988), dass nach Deutschland zugewanderte Eltern von ihren Kindern eher einen zügigen Übergang in den Erwachsenenstatus erwarten, impliziert zwar, dass der Übergang eher an klassischen Kriterien wie der Ehe festgemacht wird. Abgesehen davon, dass sich das Verständnis von Jugend im Zuge der Migration bei Zugewanderten höchstwahrscheinlich gewandelt hat, können darüber hinaus elterliche Erwartungen *allein* nicht maßgebend sein. Entscheidend ist an dieser Stelle *auch* das Verständnis von Jugend der Heranwachsenden mit Migrationshintergrund selbst.

Infolge der sowohl theoretischen als auch empirischen Unkenntnis im Hinblick auf diese Frage, kann dieser Arbeit „lediglich“ ein ethnisch und kulturell unspezifisches sowie relativ allgemeines Verständnis von Jugend zugrunde gelegt werden: Da es sich in der vorliegenden Studie bei den Teilnehmern im Durchschnitt um 17-Jährige handelt und diese höchstwahrscheinlich weder sozial noch ökonomisch selbständig sind, also immer noch den „sozialen und ökonomischen Status der Abhängigkeit“ aufweisen und auch keine „kompetente“ Teilhabe am kulturellen, politischen oder dem konsumptiven System aufweisen, können die Befragten als jugendlich klassifiziert werden.

2.1 Konzepte der Jugendphase

Eine Möglichkeit die oben angedeutete Vielfalt der Lebensphase Jugend abzubilden, bieten zum einen die Konzepte Transition und Moratorium¹⁴ bzw. ihre Kombination zum anderen das Konzept der Entwicklungsaufgaben und Alternormenvorstellungen.

2.1.1 Transition und Moratorium

Im aus der Psychologie stammenden, übergangsorientierten Konzept der Transition wird die Lebensphase Jugend „als lebensgeschichtlicher Vorbereitungsraum“ verstanden (Zinnecker 2000, 40). In der Phase der „gesellschaftlichen Entpflichtung“ werden durch Erwachsene, welche als Experten verstanden werden, Kompetenzen an Jugendliche vermittelt (vgl. Reinders und Wild 2003, 16), um einen zügigen Übergang bzw. eine zügige Bewältigung der an sie gestellten Entwicklungsaufgaben zu erzielen.¹⁵ Jugendliche werden im Rahmen dieses Ansatzes als „Amateure“ verstanden (vgl. Zinnecker 1991b). Mit ihrer Funktion, der Vorbereitung auf das Erwachsenensein, besitzt diese Lebensphase einen geringen Eigenwert. Viel-

¹⁴ Dabei handelt es sich bei den Begriffen Transition und Moratorium um Überbegriffe, unter denen verschiedene Konzepte von Jugend zusammengefasst werden. Siehe dazu z.B. die Ausführungen von Zinnecker (2000), Reinders und Wild (2003) sowie Merckens (2004) auf.

¹⁵ Das klassische Entwicklungsaufgaben-Konzept geht auf Havighurst (1982) zurück. Weitere Ausführungen dazu siehe weiter unten.

mehr erfährt sie ihre Legitimation mit der Ausrichtung auf die Zukunft. Die Auszeit dient dabei nicht primär als Mußezeit zur Selbsterprobung und Entfaltung, sondern steht für eine verkürzte Jugendphase mit stark zeitökonomischer Prägung (vgl. Zinnecker 2000).

Im soziologischen Konzept, welches die Jugendphase als „*Moratorium*“ fasst, dient die Lebensphase Jugend der Selbstentfaltung des Heranwachsenden. Die Qualität dieser Lebensphase lässt sich insbesondere an ihrem soziokulturellen Eigenwert festmachen (vgl. Reinders 2002a). Das Augenmerk liegt auf der „Verwirklichung von Gegenwartsbezügen“, wobei das Moratorium als „Selbstzweck und Schutzraum für das Hier und Jetzt“ verstanden wird. Die morative Jugendphase umfasst „jugendtypische Lebensweisen und Planungen der Zukunft [...], die nicht die Eingliederung in das Bestehende in den Vordergrund stellt“ (vgl. Merckens 2004, 11). Im Zusammenhang mit dem spezifischen Eigengewicht der Lebensphase Jugend besitzen Gleichaltrige und die Orientierung an der aktuellen Ausgestaltung dieser Lebensphase für Heranwachsende einen besonderen Stellenwert. Mit Gleichaltrigen werden Handlungen und Orientierungen ausgehandelt, wobei Jugendliche sich Gelegenheitsstrukturen für die eigene Entfaltung schaffen (vgl. Zinnecker 2000). Zentral ist in dem Zusammenhang die „individuelle Konstruktion der eigenen Lebensphase“ durch den Jugendlichen selbst (vgl. Reinders und Wild 2003, 25).

Den Konzepten der Transition und des Moratoriums ist das Verständnis gemeinsam, dass Jugendliche in dieser Lebensphase von bestimmten Aktivitäten befreit werden – Heranwachsende müssen beispielsweise, anders als in der Vergangenheit, in dieser Lebensphase nicht den eigenen Lebensunterhalt bestreiten. Außerdem ist den beiden Konzepten gemeinsam, dass die Jugendphase, unabhängig davon, ob sie eher gegenwarts- oder übergangsorientiert ist, eine „gesellschaftliche Institutionalisierung“ (Zinnecker 1991b, 11) darstellt. Sie wird Jugendlichen „auferlegt“, bietet aber gleichzeitig einen Möglichkeitsraum. In beiden Konzepten besteht eine „Einschränkung moralischer Verantwortung“ sowie eine „Entpflichtung von der Planungsrationaltät des wachen Alltagsmenschen“, so dass Jugendliche noch nicht zur Reproduktion des Kollektivs im weitesten Sinne beitragen müssen (vgl. Zinnecker 2000, 38) und ein Raum geschaffen wird, der eine „Selbst-Evaluation“ erlaubt.¹⁶

Zentrale Differenzen zwischen Transition und Moratorium bestehen unter anderem im Hinblick auf zwei Aspekte. Zum einen unterscheiden sich die beiden Konzepte in ihrer zeitlichen Dimensionierung. Während die Jugendphase im Sinne des Moratoriums eine durch die

¹⁶ Mit Bourdieu (1993, 139) sind Jugendliche in gewisser Weise „sozial aus dem Spiel“. Neuere Arbeiten diskutieren, ob die Lebensphase Jugend, wenn sie als Moratorium gelebt wird, die Schöpfung von Neuem begünstigt (vgl. Merckens 2004; King 2002). Da dies im Rahmen einer quantitativen Arbeit leider nicht untersucht werden kann, wird auf weitere Ausführungen diesbezüglich verzichtet.

Einbindung in Bildungseinrichtungen eher zeitlich gestreckte ist,¹⁷ handelt es sich bei der Jugendphase im Sinne der Transition aufgrund des zügigen Übergangs in den Beruf um einen gekürzten zeitlichen Horizont. Zum anderen bestehen Differenzen im Generationenverhältnis. Im Moratorium ist die Orientierung an Gleichaltrigen bedeutsam, wohingegen in der Konzeptualisierung der Lebensphase Jugend im Sinne der Transition die Orientierung an Erwachsenen eine wichtige Rolle spielt.

Zugrundegelegt werden diese Konzepte, weil sich mit ihrer Hilfe die Vielfalt hinsichtlich des Zeitbezuges und des Generationenverhältnisses Jugendlicher beschreiben lässt. Jugendliche positionieren sich je nach historischen, gesellschaftlichen und ungleichheitstheoretischen Rahmenbedingungen mit unterschiedlicher Gewichtung und Kombination auf diesen Dimensionen. In den 50er- und 60er-Jahren des letzten Jahrhunderts bestand eher ein Entweder-oder im Hinblick auf diese beiden Konzepte. Jugendliche aus Arbeiterfamilien lebten aufgrund ihrer geringen Ressourcenausstattung eher eine gekürzte, stark transitorisch ausgerichtete Jugendphase. Jugendliche aus bürgerlichen Familien erlebten ihre Jugendphase eher als gestreckt und entfaltungsorientiert (vgl. Abels 1993).

Infolge von Modernisierungsprozessen¹⁸ ist ein Strukturwandel (vgl. Heitmeyer und Olk 1990) beobachtbar, der Verschiebungen in der Betonung dieser Aspekte hervorgerufen hat. Aufgrund der zusehends verlängerten Einbindung in das Schul- und Ausbildungssystem ist die Jugendphase als Transition für die Mehrheit der in Deutschland lebenden Jugendlichen durch die Jugendphase als Moratorium überlagert worden. Jugendliche können sich entfalten und leben infolgedessen eine gestreckte Jugendphase. Gleichzeitig rufen jedoch gesellschaftliche Rahmenbedingungen, wie eine hohe Jugendarbeitslosigkeit, den *Zwang* zu einer gestreckten Jugendphase hervor. Dieser ist besonders dann prekär, wenn keine Ressourcen zur Verfügung stehen, um dieses Moratorium „sinnvoll“ nutzen zu können, bzw. von Jugendlichen ein zügiger Übergang bzw. eine eher transitorische Jugendphase angestrebt wird, ein Übergang aber nicht möglich ist. So verweist Münchmeier (1998, 112) darauf, dass

„je schwieriger sich der Abschluß der Jugendphase gestaltet, je unsicher der Übergang in den Status des Erwachsenseins wahrgenommen wird [...], desto langsamer möchte man sich offenbar diesem Nadelöhr nähern,

¹⁷ Die Einbindung in das Schulsystem ist lediglich im Konzept des Bildungsmoratoriums ein Moratorium konstituierendes Moment. Im Gegensatz dazu kommt dem Besuch der Schule in der Jugendbewegung, in der ebenfalls von Jugendlichen selbst geschaffene kulturelle Elemente und Sozialformen ausgebildet wurden, keine konstituierende Bedeutung zu.

¹⁸ Modernisierung wird in der vorliegenden Arbeit als ein „Komplex miteinander zusammenhängender struktureller, kultureller und psychischer Veränderungen, der sich in den vergangenen Jahrhunderten herauskristallisiert und damit die Welt, in der wir augenblicklich leben, geformt hat und noch immer in eine bestimmte Richtung lenkt“ (van der Loo und van Reijen 1997).

desto mehr Zeit will man sich lassen [...]. Erwachsen werden wollen, aber – angesichts der Erschwernisse des Übergangs – Jugendlicher bleiben zu müssen [...], scheint gegenwärtig die paradoxe Aufgabe zur Bewältigung der Jugendphase zu sein.“

Damit wird das „Dilemma“ deutlich, in dem sich Heranwachsende befinden. Eine ausschließlich einseitige Fokussierung auf eines der beiden Konzepte von Jugend wäre folglich wenig plausibel. Viel wahrscheinlicher als die Orientierung entweder am Moratorium oder an Transition ist, dass Jugendliche in Abhängigkeit der Ressourcenausstattung und den Rahmenbedingungen beide Aspekte mit unterschiedlicher Gewichtung kombinieren. Entsprechend verweist Zinnecker (2000, 40) darauf, dass „sowohl ausgeprägte Zukunftsorientierungen [...] als auch die Verwirklichung von Gegenwartsbezügen [...] sowie jedwede Mischungsverhältnisse zwischen Gegenwarts- und Zukunftsbezügen“ zu finden sind. Eine einseitige Fokussierung auf das Transitionskonzept würde dazu führen, dass keine Aussagen über den Gegenwartsbezug und die Jugendorientierung Heranwachsender getroffen werden können. Das Konzept des Moratoriums hingegen thematisiert die Zukunfts- und Erwachsenenorientierung Jugendlicher nicht, so dass beide Konzepte nur *gemeinsam* die Lebensrealität Jugendlicher beschreiben können.

Gerahmt wird die subjektive Ausgestaltung der Jugendphase nicht nur von gesellschaftlichen Kontextbedingungen, sondern auch von familialen Voraussetzungen sowie individuellen Ressourcen (vgl. King 2002).¹⁹ Jugendliche setzen sich aktiv mit ihrer Umwelt auseinander und kombinieren in Abhängigkeit von ihrer Ressourcenausstattung sowie der individuellen Wahrnehmung von Beschränkungen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen diese beiden Konzeptionen von Jugend. Vermittelt über personale Ressourcen moderieren Aspekte der sozialen Ungleichheit den Möglichkeitsraum der Jugendphase, so dass ungleichheitstheoretische Differenzen zwischen Jugendlichen hinsichtlich der Ausgestaltung ihrer Lebensphase bestehen (vgl. Grunert und Krüger 2002; Griese und Mansel 2003a; King 2002).²⁰

Bevor nun das Bedingungsgefüge der Lebensphase Jugend detailliert abgebildet wird, erfolgt zunächst die Darstellung des Konzepts der Entwicklungsaufgaben sowie der Ansatz der Altersnormen. Entwicklungsaufgaben und Alternormenvorstellungen stellen nicht nur weitere Instrumente dar, anhand derer sich allochthone und autochthone Jugendliche vergleichen lassen, darüber hinaus ist es möglich, die durch die Konzepte Transition und Moratorium

¹⁹ Die Wahrnehmung von Entwicklungsrestriktionen wird durch die Qualität von zur Verfügung stehenden sozialen Ressourcen gefiltert (vgl. Elder und Caspi 1990).

²⁰ Dass die ethnische Zugehörigkeit ebenfalls einen Einfluss auf die Jugendphase ausübt, wird vermutet (vgl. Münchmeier 1998), jedoch leider nicht weiter ausgeführt. Darüber hinaus werden auch geschlechtsspezifische Differenzen angenommen, auf die jedoch in dieser Arbeit im Weiteren nicht eingegangen werden kann.

abstrakt wirkende Jugendphase anhand von Entwicklungsaufgaben und Altersnormen plastischer zu machen.

2.1.2 Entwicklungsaufgaben und Altersnormen

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben geht auf Havighurst (1982) zurück. Entwicklungsaufgaben sind allgemein Lernaufgaben, die in einem bestimmten Lebensabschnitt auftreten und sich, vermittelt über Erwartungen der sozialen Umwelt, dem Individuum stellen. Sie sind „inhaltlich definierte Verbindungsglieder zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und individuellen Bedürfnissen, Interessen und Zielen“ (Dreher und Dreher 1985a, 56).

Dreher und Dreher (1985a) unterscheiden mit der schematischen Gegenüberstellung kindheits-, jugend-, und erwachsenenspezifische Aufgaben.²¹ Dabei gilt die Jugendphase als „konzentrierte Phase multipler Bewältigungsleistungen“ (vgl. Oerter und Dreher 2002, 269). Zentrale Entwicklungsaufgaben sind u.a.: Loslösung von den Eltern (Autonomie), Aufbau von Intimbeziehungen zu einem Partner oder einer Partnerin, Vertiefung von Beziehungen zu Gleichaltrigen, Ausbildung einer beruflichen Orientierung, Ausbildung einer Identität und die Entwicklung einer eigenen Weltsicht (vgl. Dreher und Dreher 1985a).²²

Wie auch die Ausgestaltung der Jugendphase können Entwicklungsaufgaben je nach gesellschaftlichem und historischem Kontext variieren (vgl. Havighurst 1982).²³ Obwohl eine Verschiebung der Bedeutsamkeit und des Grads der Verbindlichkeit von Entwicklungsaufgaben für Jugendliche im Zeitverlauf angenommen wird (vgl. Kracke 2002), hat sich das Kon-

²¹ Dabei stellt keine der Entwicklungsaufgaben der Lebensphase Jugend eine „isolierte Thematik“ dar. Bei einigen handelt es sich um eine Fortführung der Aufgaben aus der Kindheit, andere werden noch im Erwachsenenalter Entwicklungsaufgaben darstellen. So kann der Erwerb von grundlegenden Kulturtechniken auf einen Lebensabschnitt begrenzt sein. Der Aufbau von Beziehungen zu Gleichaltrigen hingegen erstreckt sich über mehrere Lebensphasen, wobei sich die Qualität und die Anforderungen dieser Entwicklungsaufgabe in Abhängigkeit der Lebensphase verändern (vgl. Oerter und Dreher 2002).

²² Das Nichterfüllen bzw. eine ausbleibende Bewältigung von Entwicklungsaufgaben führt laut Havighurst (1982) zu einem partiellen oder sogar totalem Versagen der Bewältigung noch anstehender Entwicklungsaufgaben. Die aktive Auseinandersetzung Jugendlicher mit Entwicklungsaufgaben stellt „einen Entwicklungsfortschritt im Sinne der Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten und der Steigerung umweltbezogener Kompetenzen dar“ (vgl. Dreher und Dreher 1985b, 32), so dass die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter eine Prädiktionskraft für das Erwachsenenalter besitzt (vgl. Roisman et al. 2004).

²³ Damit kann nicht in Abrede gestellt werden, dass sich die Entwicklungsaufgaben allochthoner und autochthoner Jugendliche möglicherweise nicht vollständig decken, oder aber auch, dass Entwicklungsaufgaben, die im Allgemeinen bei Jugendlichen einen hohen Stellenwert einnehmen, in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt worden sind. Diese „Problemstellung“ kann mit Lecht und Trautmann (2005, 80) unter anderem auf den quantitativen Zuschnitt dieser Arbeit zurückgeführt werden. Während qualitative Methoden eher der Perspektive der Jugendlichen gerecht werden könnten und die Erfassung von für Jugendliche relevanten Entwicklungsaufgaben ermöglichen würden, indem nach relevanten Entwicklungsaufgaben gefragt wird, ist bei der vorliegenden quantitativen Arbeit nur noch eine „Stellungnahme“ zu den vorgegebenen Entwicklungsaufgaben durch die Befragten möglich.

zept der Entwicklungsaufgaben auch zur Beschreibung der Lebensphase Jugend allochthoner und autochthoner Heranwachsender bewährt (vgl. Schleyer-Lindemann 2006). So konnten Oerter und Dreher (2002) zeigen, dass sich Jugendliche weiterhin in hohem Maße mit der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben auseinandersetzen, so dass das Konzept der Entwicklungsaufgaben auch in dieser Arbeit eine gute Grundlage für den Vergleich allochthoner und autochthoner Jugendlicher darstellt. Zugrunde gelegt werden zwar „lediglich“ Entwicklungsaufgaben, von denen angenommen wird, dass diese für autochthone Jugendliche bedeutsam sind, jedoch sollte selbst dieser eingeschränkte Blick Informationen über allochthone Jugendliche liefern.

Die Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben erfolgt in Abhängigkeit von physischer Reife, gesellschaftlichen Erwartungen sowie individueller Zielsetzung und Werten (vgl. Oerter und Dreher 2002). Dabei werden Erwartungen über signifikante Andere, Erwachsene (vgl. Grob et al. 1995) oder Gleichaltrige, die als Normsetzer in Erscheinung treten, an Jugendliche herangetragen. Jugendliche müssen jedoch diesen Erwartungen nicht unmittelbar entsprechen. Vielmehr orientieren sich Jugendliche an den Standards, die ihnen als relevant erscheinen (vgl. Bronfenbrenner 1981).

In Abhängigkeit von der Ressourcenausstattung (vgl. Oerter 1978) und den individuell wahrgenommenen Opportunitätsstrukturen (vgl. Münchmeier 1998) werden Entwicklungsnormen Aushandlungsprozessen unterzogen und in Form von Entwicklungsaufgaben individuell gesetzt. Einfluss auf diesen Prozess übt die subjektive Übernahme, die aus einer individuellen Setzung aus dem Selbst heraus (vgl. Oerter und Dreher 2002) und in Abhängigkeit der eigenen wahrgenommenen Leistungsfähigkeit, dieser Entwicklungsnorm bzw. Aufgabe entsprechen zu können, erfolgt (vgl. Oerter 1978). Neben den individuellen Ressourcen sind für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben soziale Ressourcen (z.B. vermittelt über die Familie, vgl. dazu Abschnitt 3.3.2) und die Fähigkeit, diese auch nutzen zu können, von Bedeutung (vgl. Waters und Sroufe 1983).

Eng mit dem Konzept der Entwicklungsaufgaben verknüpft ist das Konzept der Altersnormen. Dieses Konzept, welches ursprünglich dem Strukturfunktionalismus entstammt (vgl. Fuchs-Heinritz 2002), eröffnet die Möglichkeit, zentrale, mit Entwicklungsaufgaben zusammenhängende Ereignisse der Lebensphase Jugend abzubilden und dabei die subjektive Perspektive des Individuums zu berücksichtigen. „Altersnormen sind [...] Sollvorschriften, die angeben, in welchem Alter, welche Verhaltensweisen bzw. Statusmerkmale angemessen, passend, akzeptabel sind“ (Fuchs-Heinritz 2002, 40). Anhand des Konzepts der Altersnormen

lassen sich Aussagen darüber treffen, wann bestimmte Ereignisse aus Sicht der Befragten eintreten sollten, bzw. ob bereits Übergänge stattgefunden haben.²⁴

Eine Verknüpfung der Konzepte Transition und Moratorium mit der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben bzw. mit Altersnormenvorstellungen erlaubt, wie bereits oben angedeutet, eine inhaltliche Verdichtung bzw. Ergänzung der relativ abstrakten Konzepte Transition und Moratorium. Obwohl das Konzept der Transition auf dem Konzept der Entwicklungsaufgaben basiert und das Moratoriumskonzept im Gegensatz dazu den Eindruck erweckt, es fände gänzlich ein Aufschub der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben statt und Altersnormen würden für Heranwachsende keine Rolle spielen, lassen sich Entwicklungsaufgaben und Altersnormen hinsichtlich des Generationenverhältnisses und dem Zeitbezug unterscheiden. So kann beispielsweise die Ausbildung einer Berufsorientierung und der angestrebte Übergang in den Beruf als erwachsenenorientiert und die Zukunft betonend betrachtet werden, wohingegen beispielsweise vom Aufbau einer Intimbeziehung zu einem Partner bzw. einer Partnerin oder von Autonomiebestrebungen angenommen werden kann, dass sie eher mit der Orientierung an Gegenwart und vor allem mit der Orientierung an Gleichaltrigen einhergehen.

Mittels der oben beschriebenen Konzepte lassen sich nun allochthone und autochthone Jugendliche hinsichtlich verschiedener Aspekte ihrer Lebensphase vergleichen. Weisen allochthone und autochthone Jugendliche eine vergleichbare Ausgestaltung ihrer Lebensphase auf oder unterscheiden sie sich hinsichtlich ihres Zeitbezugs und des Generationenverhältnisses? Stehen diese Differenzen in einem Zusammenhang mit Eingliederung und sind sie für beide Gruppen in ähnlicher Weise Aspekten der sozialen Ungleichheit geschuldet, oder aber sind es doch vorwiegend kulturelle und/oder ethnische Differenzen, die Unterschiede zwischen allochthonen und autochthonen Heranwachsenden hervorrufen? Berichten allochthone und autochthone Jugendliche unterschiedliche Altersnormenvorstellungen oder ähneln sie sich in der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben? Sind Entstrukturierung und Entgrenzung wie bei einheimischen Gleichaltrigen auch bei allochthonen Jugendlichen anzutreffen? Diesen Fragen sollen zunächst im Zusammenhang mit anderen Studien nachgegangen werden, um sie dann im empirischen Teil dieser Arbeit zu beantworten.

²⁴ Die Frage, inwiefern Altersnormenvorstellungen und das tatsächliche Eintreten von Ereignissen zusammenhängen, konnte bisher nicht mit letzter Gewissheit beantwortet werden. So kann ein Zusammenhang festgestellt werden zwischen der persönlichen Vorstellung, wann ein Lebensereignis eintreten sollte, und dem tatsächlichen Lebensalter, in dem das Ereignis tatsächlich eingetreten ist. Gleichwohl gilt es zu bedenken: „Korrelationsbefunde lassen freilich keine Rückschlüsse darüber zu, ob die [...] impliziten Biographiemodelle retrospektiv an den eigenen Lebenslauf angepasst oder ob der Lebensverlauf prospektiv an den subjektiven Normen ausgerichtet wird“ (vgl. Kalicki 1996, 77f.).

2.2 Ausgestaltung der Lebensphase Jugend bei Heranwachsenden mit Migrationshintergrund

Während die Jugendphase und ihre Ausgestaltung bei autochthonen Jugendlichen ausführlichen Diskussionen unterzogen worden sind, liegen nur wenige Arbeiten zur Jugendphase allochthoner Heranwachsender vor. Dabei zeichnet sich das Forschungsinteresse an Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch konjunkturelle Zyklen aus, welches eine Reaktion auf gesellschaftliche Phänomene darstellt. In der Vergangenheit war im Zuge der Anwerbung von Gastarbeitern und dem Nachzug ihrer Kinder das Interesse an Jugendlichen mit Migrationshintergrund besonders groß. Die Arbeiten thematisierten beispielsweise die Problembelastung durch die traditionelle Einbindung von Heranwachsenden in ihre Familien und die daraus resultierenden Schwierigkeiten der Bewältigung von Anforderungen, der Identitätsbildung oder der Eingliederung. Zurückgeführt wurden diese Schwierigkeiten einerseits auf Defizite der Migranten (vorwiegend verursacht durch ihre defizitäre Sozialisation), andererseits auf den so genannten Kulturkonflikt, der aus der gleichzeitigen Auseinandersetzung mit Anforderungen der Aufnahmegesellschaft und der Herkunftsgemeinschaft resultiert (vgl. dazu z.B. die Sammelausgabe von Lajios 1991).

Dem Rückgang der Anzahl sozialwissenschaftlicher Arbeiten seit Mitte der 80er-Jahre schloss sich eine „Wiederentdeckung“ Jugendlicher mit Migrationshintergrund seit Ende der 90er-Jahre des letzten Jahrhunderts an (vgl. Nauck 2004, 11). Obwohl Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht mehr unbedingt als „Sonderfall“ oder „Problemgruppe“ (vgl. Pörnbacher 1997, 20; Bommes 1992, 66; Herwartz-Emden 1997, 895; King 2006; Pott 2006; Hummrich 2006) deklariert werden und die Kulturkonflikt- und Defizithypothese ausführlicher Kritik unterzogen wurden (vgl. z.B. Twenhöfer 1984; Bukow und Llaryora 1988; Bukow 1998; Polat 2000),²⁵ haben Untersuchungen zu dieser Personengruppe entgegen der Feststellung von Griese und Mansel (2003b, 11) bislang keinen „Normalitätsstatus“ in der deutschen Jugendforschung erlangt. Ganz im Gegenteil, „Personen mit Migrationshintergrund sind bisher nicht in die allgemeine Jugend- und Familienforschung einbezogen“ worden (vgl. Weidacher 2000, 11; aber auch Boos-Nünning und Karakaşoğlu 2004, 9).

Entsprechend liegt nicht nur eine geringe Anzahl von empirischen Arbeiten vor, die allochthone und autochthone Jugendliche gleichermaßen berücksichtigen und vergleichen, darüber hinaus handelt es sich bei den durchgeführten Studien nur in seltenen Fällen um quantitative Arbeiten. Infolgedessen stellt sich der Forschungsstand zu Jugendlichen mit

²⁵ Baros (2006, 137) weicht von dieser Position ab. Er verweist darauf, dass weiterhin eine Defizitorientierung in der Betrachtung von Migranten besteht. Diese sei jedoch nicht so offensichtlich, sondern werde vielmehr „subtil transportiert“.

Migrationshintergrund eher wie ein „Flickenteppich“ dar, der durch theoretische und empirische Lücken gekennzeichnet ist.²⁶

Erkennbar sind zwei Stränge: Theoretisch wird angenommen, „dass die erzwungene Anpassung, die Standardisierung und die Modernisierung ihrer [von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, E.A.] Lebensbedingungen die Realität ist – wie für die einheimischen Jugendlichen auch. Sie leben in derselben Gesellschaft und stellen keine Sondergruppe dar, sondern unterliegen – allenfalls in engeren Zeiträumen als die ansässige Bevölkerung – Einflüssen, die ihre Biographien und Lebensentwürfe radikal verändern“ (Herwartz-Emden 1997, 902).²⁷ Folglich werden starke Ähnlichkeiten zwischen allochthonen und autochthonen Jugendlichen angenommen. So bemerkt Jagusch (2004, 10), dass Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund ähnliche Lebensentwürfe, Vorlieben und Freizeitgestaltungen aufweisen und somit diese beiden Gruppen in ihrer Alltagskultur als „hochgradig ähnlich“ zu bewerten sind (Dollase 2005, 152). Die Tatsache also, dass sich Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund in einem vergleichbaren gesellschaftlichen Kontext bewegen, führt entgegen der Kulturkonflikt- und Defizithypothese zur Annahme, dass sie Ähnlichkeiten in ihrer Lebensgestaltung und ihren Orientierungen aufweisen.

Im Gegensatz zu den oben beschriebenen allgemeinen *theoretischen* Annahmen zur Ausgestaltung der Lebensphase Jugend zeichnen vergleichende *empirische* Studien ein weniger eindeutiges Bild der Ausgestaltung der Lebensphase Jugend allochthoner Heranwachsender. Aufgrund des oben dargestellten theoretischen Rahmens wird bei der Ergebnisdarstellung auf einige theoretisch hergeleitete, zentrale Merkmale – dem Generationenverhältnis, dem Zeitbezug sowie Entwicklungsaufgaben und Altersnormenvorstellungen (Autonomie, romantische Partnerschaft und dem Übergang in den Beruf [Abschluss der Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit]) – der subjektiven Ausgestaltung der Lebensphase Jugend fokussiert.

Als große quantitative Studie berücksichtigte die Deutsche Shell-Jugendstudie von 2000 erstmals neben autochthonen auch allochthone Jugendliche. Grundgesamtheit waren nicht „deutsche Jugendliche“, sondern „Jugendliche in Deutschland“. Neben deutschen Jugendlichen wurden auch türkische und italienische Jugendliche befragt. Dabei wurden zwar auch eingebürgerte Jugendliche mit türkischem und italienischem Migrationshintergrund in die Studie eingebunden, jedoch verglichen Fischer et al. (2000) ausschließlich die Daten der

²⁶ Ursache dafür mögen die Theoriedefizite in der Jugendforschung sein (vgl. Sammelband von Mansel et al. (2003), King (2002) und King und Koller (2006)), die sich bezogen auf Jugendliche mit Migrationshintergrund noch potenzieren und damit die Durchführung quantitativer Studien erschweren.

²⁷ Beispielsweise stellen Granato und Schittenhelm (2004, 113) fest, dass sich junge Frauen mit und ohne Migrationshintergrund nicht per se unterscheiden. Vielmehr sind beide Gruppen in gleichem Maße von „Mehrdeutigkeit und [...] Ambivalenzen heutiger Übergangsphasen mit ihren ungleichen Bildungschancen und sozialen Risiken einerseits und ihrer Vielfalt an möglichen Orientierungen und Lebensstilen andererseits“ betroffen.

„Pass-Ausländer“ mit denen deutscher Jugendlicher. Allochthone und autochthone Jugendliche erteilten Auskunft beispielsweise über ihre Zukunftsaussichten, ihrem Verhältnis zu ihren Eltern oder zum Verhältnis zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen.

Bezüglich der empirischen Ergebnisse lässt sich zunächst festhalten, dass zur Gegenwarts- und Zukunftsorientierung lediglich Angaben von deutschen Jugendlichen vorliegen. Für diese zeigt sich, dass sie sich stärker an der Gegenwart orientieren und weniger zukunftsorientiert sind. Die im Vergleich zu vorangegangenen Shell-Jugendstudien zunehmende Zukunftsorientiertheit wird auf den Verlust von Perspektiven und die damit einhergehende Verunsicherung Jugendlicher zurückgeführt. Dabei sind es Jugendliche mit hohem Bildungsniveau, hohen personalen Ressourcen und aus Elternhäusern mit hohem Bildungsniveau, die sich durch einen hohen Fokus auf Gegenwart auszeichnen (vgl. Fritzsche 2000) und damit eine entfaltungsorientierte Jugendphase leben.

Im Hinblick auf das Generationenverhältnis – für das auch Informationen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund vorliegen –, lässt sich festhalten, dass allochthone Jugendliche von einer höheren respektvollen Verbundenheit mit den Eltern berichten. Für deutsche Jugendliche sind ihre Eltern weniger ein Vorbild. Vor allem sind es weniger die Gymnasialisten, die sich an ihren Eltern orientieren. Für diese Gruppe von Jugendlichen sind eher die Gleichaltrigen von Bedeutung (vgl. Fuchs-Heinritz 2000).

Eine weitere quantitative Studie, in der ebenfalls autochthone und allochthone Jugendliche befragt wurden, ist das DJI-Jugendsurvey 2003 (vgl. Gille et al. 2006a). Im Unterschied zur Shell-Jugendstudie werden Jugendliche nicht auf der Grundlage ihrer Staatsangehörigkeit, sondern anhand ihres Geburtslandes bzw. dem ihrer Eltern, in Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund gruppiert.²⁸ Themen dieser Studie waren die Lebensverhältnisse, die soziale Nahwelt, Wertorientierungen sowie die gesellschaftliche und politische Beteiligung. In dieser Studie konnte zwar festgestellt werden, dass sich allochthone und autochthone Jugendliche in ihrer Zukunftsorientierung nicht unterscheiden, gleichwohl ist laut den Autoren die Jugendphase junger Migranten vergleichsweise kurz. Dies wird vor allem auf die Gruppe von Jugendlichen der ersten Generation zurückgeführt, die sich in besonderem Maße von autochthonen Heranwachsenden unterscheidet, während „sich die zweite Generation in dieser Hinsicht kaum von den Einheimischen abhebt“ (Gille et al. 2006c).

Wenngleich positiv hervorzuheben ist, dass trotz zum Teil fehlender theoretischer Bezüge auf explorativem Wege Ergebnisse zu allochthonen und autochthonen Jugendliche generiert werden, gestaltet sich die Interpretation von Ergebnissen als schwierig. An dieser Stelle

²⁸ Darüber hinaus wird bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund zwischen den Jugendlichen der ersten und der zweiten Generation unterschieden (vgl. Gille et al. 2006b).

sei exemplarisch auf ein Beispiel verwiesen: So erklärt Fuchs-Heinritz (2000, 27f.) die etwas optimistischere Einschätzung der gesellschaftlichen Zukunft durch allochthone Jugendliche dahingehend, dass ausländischen Jugendlichen „die Mischung von ökologischer Krisenerwartung, Atomkriegsangst und politischem Engagement, wie sie in der Protestbewegung damals artikuliert und gelebt wurde, fremd sein“ dürfte. Diese Aussage wird getätigt, ohne dass beispielsweise gleichzeitig überprüft wird, wie lange die Jugendlichen sich in diesem Land befinden und wie politisch bzw. unpolitisch sie sind.

Die Schwierigkeit der Interpretation von Ergebnissen, die nahezu bei allen neueren standardisierten Studien über Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland anzutreffen ist, geht vermutlich auf zwei Ursachen zurück. Einerseits handelt es sich in der Regel um deskriptive Analysen, die insbesondere den Aspekt der sozialen Ungleichheit unberücksichtigt lassen.²⁹ So verweist Geisen (2007, 53) darauf, dass soziale Ungleichheit gar nicht oder nur in unbefriedigendem Maße „in ihrer Bedeutung für die Konstruktionsprozesse von Jugendlichen mit Migrationshintergrund herausgearbeitet“ wird. Zum anderen sind die Interpretationen den bestehenden Forschungslücken über Jugendliche mit Migrationshintergrund geschuldet.³⁰ Während in der Vergangenheit Studien einen theoretischen Rahmen aufwiesen, dieser sich aber mehrheitlich durch eine Problemorientierung auszeichnet (vgl. z.B. Hill 1990; Atabay 1994), scheint es derzeit hauptsächlich darum zu gehen, Informationen über Jugendliche zu gewinnen, ohne diese Informationen jedoch zu kontextualisieren.

Um dieser defizitären Informationslage über jugendliche Migranten beizukommen und sich ein Bild von ihrer Lebenssituation zu machen, wird nunmehr auf die Möglichkeit qualitativer Studien zurückgegriffen (vgl. dazu z.B. Nohl 2001; Hummrich 2002; Juhasz und Mey 2003; Unger 2000; Sammelband von King und Koller 2006; Mannitz 2006; Öztürk 2006). Diese ermöglichen eine differenzierte Betrachtung allochthoner Jugendlicher und der Generierung neuer theoretischer Erkenntnisse im Hinblick auf Jugendliche mit Migrationshintergrund. So zeichnet sich die qualitative Arbeit von Unger (2000) im Gegensatz zur Shell-Jugendstudie durch eine theoretische Einbettung aus: Die Autorin diskutiert den Effekt von Moderne und Postmoderne auf Jugend und wirft die Frage auf, ob sich ausländische Jugendli-

²⁹ So hat sich z.B. Stiksrud bereits 1994 mit der Frage der Ausgestaltung der Jugendphase Jugendlicher mit Migrationshintergrund beschäftigt. Er geht allgemein davon aus, dass ausländische Jugendliche eine eher transitorische Jugendphase leben (vgl. Stiksrud 1994), und führt dies ausschließlich auf ihren Migrationsstatus zurück, ohne weitere Aspekte des Möglichkeitsraums Jugendlicher zu berücksichtigen.

³⁰ Von den quantitativen Studien wie „Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland“ (vgl. ipos 2003), die Arbeit des Siegener Zentrums für Kindheits-, Jugend- und Biographieforschung „null zoff & voll busy“ (vgl. Zinnecker et al. 2002), die Hauptschulstudie des DJI (vgl. Gaupp et al. 2004) sowie die von Boos-Nünning und Karakaşoğlu (2004) durchgeführte Studie „Viele Welten leben“ zeichnen sich bis auf die DJI-Studie von Weidacher (2000) alle mehr oder minder durch eine starke empirische Ausrichtung aus. Das theoretische Fundament und die damit einhergehenden Annahmen, die wohl allen Untersuchungen zugrunde liegen, wurden entweder rudimentär oder aber leider gar nicht dargestellt.

che zwischen Tradition und Postmoderne befinden. Ziel der Arbeit ist die Analyse von Alltagserfahrungen und ihren Bewältigungsformen durch türkische männliche Jugendliche. Die Autorin kann aufzeigen, dass eine „Vielfalt individueller Lebens- und Risikolagen und ihrer Bewältigung“ besteht (ebd., 329).

Nohl (2001) geht einen Schritt weiter und kontrastiert im Rahmen seiner qualitativen Studie verschiedene Gruppen von Jugendlichen: Er vergleicht Jugendliche türkischer Herkunft, die in Deutschland leben, mit deutschen Jugendlichen (die in Deutschland leben) und türkischen Jugendlichen, die in der Türkei leben. In Abgrenzung zu konstruktivistischen und objektivistischen Ansätzen wird die Bedeutung der ethnischen Zugehörigkeit und des Migrationshintergrunds für die Handlungspraxis der Betroffenen selbst berücksichtigt, ohne eine problematisierende Sicht einzunehmen. Nohl zeigt, dass „es sich bei dem ‚adoleszenten Moratorium‘ (Zinnecker 1991a, 89) um keinen einheitlichen Abschnitt des Lebenszyklus handelt“ (vgl. Nohl 2001, 257). In Anlehnung an Münchmeier (1998) bestehen laut Nohl Differenzen in der Ausgestaltung der Lebensphase Jugend im Zusammenhang mit Geschlecht, Sozialraum und der ethnischen Zugehörigkeit. Leider werden Ansätze wie die Feststellung, dass allochthone Jugendliche und deutsche junge Arbeiter vergleichbare Übergänge etwa in der Auseinandersetzung mit dem Beruf erleben, nicht weiter ausgeführt. So werden weder von Nohl noch von Unger, die lediglich vier Jugendliche befragt hat, die Jugendlichen auf systematische Differenzen innerhalb der ethnischen Gruppen untersucht, so dass überwiegend eine differenz- als ähnlichkeitsorientierte Perspektive in der Betrachtung allochthoner und autochthoner Jugendlicher eingenommen wird.

Auch Hämmig (2000) vergleicht drei Gruppen von Jugendlichen: Italiener und Türken der zweiten Generation sowie Schweizer. In der quantitativen Studie werden Bewältigungsstrategien möglicher Spannungen und Konflikte untersucht, die aus der spezifischen Lebenssituation junger Erwachsener mit Migrationshintergrund resultieren. Obwohl sich Hämmig in der Studie zur zweiten Generation theoretisch fundiert mit ihrer Lebenssituation auseinandersetzt und ausdrücklich beabsichtigt, eine „neutrale“ Position einzunehmen, räumt er ein, dies nicht eingelöst zu haben. Er fokussiert vorwiegend auf reaktive, defensive und resignative Bewältigungsmuster und stellt damit letztlich eine problemorientierte Perspektive in den Vordergrund (vgl. Hummrich 2002). Dabei bleiben die empirischen Analysen eher oberflächlich und die Berücksichtigung der Ressourcenausstattung als ein Weg, eine objektive Position einzunehmen, bleibt wie auch in der Arbeit von Unger (2000) leider aus. Entsprechend fordert Unger für zukünftige Untersuchungen, den Bedingungsfaktoren und Ressourcen eine größere Aufmerksamkeit zu schenken. Erst diese Vorgehensweise erlaubt eine Relativierung der Be-

deutung von ethnischer Zugehörigkeit und Kultur als ausschließliche „Bedingungsfaktoren“ von Jugend bei Heranwachsenden mit Migrationshintergrund.

Welche Konsequenzen aus der vorwiegenden Rekurrerung auf Kultur oder ethnischen Zugehörigkeit und der fehlenden Berücksichtigung anderer Merkmale sozialer Ungleichheit resultieren, wird am Beispiel der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben deutlich. So wird sowohl für den Bestand einer romantischen Partnerschaft³¹ als auch das Erzielen von Autonomie angenommen, dass es sich um strukturferne Aspekte handelt. Differenzen zwischen Allochthonen und Autochthonen werden vorwiegend auf Kultur oder die ethnische Herkunft zurückgeführt (zu Autonomievorstellungen vgl. z. B. Cooper et al. 1998; Yager und Rotheram-Borus 2000; zur romantischen Partnerschaft vgl. z. B. Collins 2003; Coates 1999; Zimmer-Gembeck 2002).

Die Fokussierung auf Kultur und auf die ethnische Herkunft ruft widersprüchliche empirische Ergebnisse hervor: Einerseits werden Differenzen zwischen Angehörigen verschiedener ethnischer Gruppen hinsichtlich des Bestands einer Beziehung berichtet (vgl. Moore und Leung 2001; Carver et al. 2003; Deutsche Shell 2000). Andererseits geht aus anderen Studien hervor, dass sich Jugendliche verschiedener ethnischer Gruppen zum Befragungszeitpunkt mit vergleichbar hohem Anteil in einer Partnerschaft befinden (vgl. Giordano et al. 2005; von Salisch 1990) und dass keine Differenzen zwischen deutschen und türkischen Jugendlichen hinsichtlich der Bewertung der Frage bestehen, wie wichtig es ihnen sei, eine/n Partner/in zu haben (vgl. Schleyer-Lindenmann 2006).

Im Falle der Autonomiegewinnung³² bestehen ebenfalls Widersprüche. Einerseits werden Differenzen zwischen allochthonen und autochthonen Jugendlichen festgestellt, die

³¹ Unter romantischer Partnerschaft ist nach Brown und Kollegen (1999) eine Beziehung zu verstehen, die gekennzeichnet ist durch: bestehende Interaktionen, Freiwilligkeit dieser Beziehung und eine Form von Attraktion, die zwischen den Partnern besteht. Ein weiteres Kennzeichen einer romantischen Beziehung ist die Intensität, die sich auch in Form von Zuneigung zeigt (vgl. Brown et al. 1999). Dabei kann das Verständnis entgegen dieser Definition von einer romantischen Partnerschaft zwischen Jugendlichen stark variieren. So reicht eine romantische Partnerschaft von Fantasievorstellungen über „einfache“ Interaktionen bis hin zu kürzeren oder längeren Beziehungen (vgl. Brown et al. 1999). Für die vorliegende Arbeit ist die subjektive Wahrnehmung der befragten Jugendlichen maßgebend.

³² Bei der Autonomiegewinnung handelt es sich nicht nur um einen zentralen Entwicklungsschritt im Jugendalter (vgl. Pikowsky und Hofer 2002), sondern laut Walper (2003, 120) auch um eine „universelle Entwicklungsaufgabe“, die unabhängig von der Herkunft gelöst werden muss, jedoch mit unterschiedlicher Gewichtung. So wird angenommen, dass in kollektivistischen Gemeinschaften Bedürfnisse und Interessen der Gemeinschaft Vorrang haben vor individuellen Wünschen. In individualistischen Gesellschaften hingegen sind diese zweitrangig. Das Individuum hat Priorität vor der Gemeinschaft. Da Migranten mehrheitlich aus kollektivistischen Gesellschaften „stammen“, wird von Jugendlichen mit Migrationshintergrund stärker die Anpassung an „kollektivistische“ als an „individualistische“ Entwicklungsziele erwartet (vgl. z. B. Cooper et al. 1998; Yager und Rotheram-Borus 2000). Denn vermittelt über die Erziehungsziele der Eltern erwarten Eltern aus Gesellschaften, die stärker an Konformität orientiert sind, bzw. in denen Erwachsene stärker extern kontrolliert werden, von ihren Kindern ein höheres Maß an Anpassung (vgl. Ellis und Petersen 1992; Feldman und Rosenthal 1994). In individualistischen Gemeinschaften dagegen hat Autonomie einen besonders hohen Stellenwert (vgl. Walper 2003). Kinder bzw. Jugendliche sollen eher dazu befähigt werden, ein autonomes Leben zu führen (vgl. Kagitcibasi 1996; Chen und Farruggia 2002).

im Laufe der Zeit zwar zurückgehen, aber letztlich weiter bestehen bleiben (vgl. Schmitt-Rodermund 1997; Schmitt-Rodermund und Roebbers 1999; Feldmann und Rosenthal 1990; Fritzsche 2000). Die geringere Autonomiebestrebung allochthoner Jugendlicher im Vergleich zu autochthonen Jugendlichen lässt sich laut Fritzsche (2000, 116) „vielleicht mit der unterschiedlichen Dichte des kulturellen Kontexts, auch mit der andersartigen und häufig religiös stark unterlegten Einbindung des Großteils ausländischer Jugendlicher in familiale und nationalkulturelle Strukturen nachvollziehen“. Andererseits kann Schleyer-Lindenmann (2006) keine Differenzen zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund im Hinblick auf ihr Bestreben nach Autonomie feststellen.

Ob diese Widersprüche der Stichprobe bzw. dem Alter der Jugendlichen, der ethnischen Herkunft der Befragten oder aber Aspekten sozialer Ungleichheit geschuldet sind, bleibt unklar. So vergleichen Moore und Leung (2000) Australier mit Chinesen und Südeuropäern, die zum Teil erst als Studenten in Australien eingereist sind, so dass Differenzen möglich und nachvollziehbar sind. Im Fall von Giordano et al. (2005) und von Salisch (1990) hingegen wurden autochthone mit allochthonen Jugendliche verglichen, die überwiegend in der Aufnahmegeellschaft aufgewachsen sind. Bemerkenswert ist, dass im Zusammenhang mit der Erklärungsfindung selbst bei der Berücksichtigung weiterer Faktoren als Ursache für Unterschiede zwischen allochthonen und autochthonen Jugendlichen, wie die Sozialisation oder die Einbindung in eine Peergruppe, Differenzen letztlich auf kulturelle bzw. ethnische Differenzen zurückgeführt werden. So wird angenommen, dass erst Freundschaften zu Gleichaltrigen zu wechselseitiger Nähe innerhalb von romantischen Partnerschaften befähigen (vgl. Furman et al. 2002). Eine Peergruppe bietet den sozialen Rahmen, anderen Gleichaltrigen als potentielle zukünftige Partner zu begegnen. Mit der Zugehörigkeit zu einer geschlechtsheterogenen Freundesgruppe steigt die Wahrscheinlichkeit einer romantischen Partnerschaft (vgl. Silbereisen und Wiesner 1999; Cooksey et al. 2002). Die Tatsache aber, dass beispielsweise von türkischen Jugendliche – insbesondere von türkischen Mädchen – angenommen wird, dass diese sich weniger in einem geschlechtsheterogenen Freundeskreis bewegen (vgl. von Salisch 1990), macht eine romantische Partnerschaft bei allochthonen (türkischen) Jugendlichen somit weniger wahrscheinlich.

Im Rahmen der Sekundäranalyse der Shell-Jugendstudie bezüglich des Zusammenhangs zwischen Autonomie und Staatsangehörigkeit durch Friedel et al. (2003) wird wiederum ersichtlich, dass lediglich eine schwache negative Korrelation zwischen diesen beiden Aspekten besteht. Die Autoren selbst räumen ein, dass der berichtete Zusammenhang mit $r = -$

,08* als sehr schwach zu bewerten ist, so dass die Frage, ob und inwiefern andere Faktoren als Kultur und die ethnische Zugehörigkeit eine Rolle spielen, weiterhin offen bleibt.³³

Im Gegensatz zu diesen beiden Entwicklungsaufgaben werden Differenzen zwischen allochthonen und autochthonen Jugendlichen hinsichtlich des Übergangs in den Beruf³⁴ im Zusammenhang mit strukturellen Unterschieden und Unterschieden in den Chancen auf dem Arbeitsmarkt betrachtet (vgl. Berufsbildungsbericht 2005). Übereinstimmend wird festgestellt, dass der Übergang in das Ausbildungssystem ausländischen Jugendlichen vergleichsweise schlecht gelingt (vgl. Berufsbildungsbericht 2005; Granato und Schittenhelm 2004; Wenning 2004).³⁵ Das Antizipieren dieser Schwierigkeiten ist vermutlich auch eine der zentralen Ursachen für die unterschiedlich gelagerte Auseinandersetzung mit dem bevorstehenden Übergang in den Beruf. Laut Schleyer-Lindenmann (2006, 94) setzen sich türkische Jugendliche in deutlich höherem Maße mit den Anforderungen in der Schule und der Berufsvorbereitung auseinander als deutsche Jugendliche.

Die verschiedenen, zum Teil widersprüchlichen Forschungsergebnisse machen deutlich, dass zur Untersuchung der subjektiven Ausgestaltung der Lebensphase Jugend die Berücksichtigung Aspekte sozialer Ungleichheit bedeutsam sind. So mahnt auch Imdorf (2005) an, eine struktur- und ressourcenorientierte Perspektive einzunehmen (vgl. auch Hummrich 2002). Diese Strategie wird von Juhasz und Mey (2003) in der qualitativen Arbeit „Die zweite Generation: Etablierte oder Außenseiter?“, in der italienische, türkische und schweizerische Jugendliche befragt wurden, verfolgt. Die Autorinnen gehen davon aus, dass sich das Leben allochthoner und autochthoner Jugendlicher nicht grundlegend unterscheidet, und gehen der Frage nach, welche Rolle die ethnische Herkunft im Leben eines Jugendlichen mit Migrationshintergrund spielt. Im Unterschied zu den oben dargestellten Arbeiten berücksichtigen die Autorinnen neben den migrationsspezifischen Aspekten auch ungleichheitstheoretische

³³ Zusammenhänge zwischen Autonomie und Anpassung einerseits und der Staatsangehörigkeit andererseits konnten anhand einer Sekundäranalyse der Daten der 13. Schell-Jugendstudie 2000 aufgezeigt werden. So stellen Friedel et al. (2003) im Rahmen von Korrelationsanalysen einerseits einen moderaten positiven Zusammenhang zwischen der ausländischen Staatsangehörigkeit und Anpassung, andererseits einen schwachen negativen zwischen der ausländischen Staatsangehörigkeit und Autonomie fest. Gleichzeitig räumen sie ein, dass die berichteten Zusammenhänge von .11 und .08 als sehr schwach zu bewerten sind. Darüber hinaus muss jedoch auch die Größe der Stichprobe von 4.546 Jugendlichen berücksichtigt werden. Die Wahrscheinlichkeit, dass schwache Zusammenhänge bei einer so großen Stichprobe signifikant werden, ist sehr hoch, so dass letztlich die Aussagekraft eines so zustande gekommenen Ergebnisses fraglich ist. An dieser Stelle wären die Angaben der Effektstärken hilfreich gewesen. In Regressionsanalysen zeigt sich dann entsprechend, dass die Staatsangehörigkeit für die Anpassungsbereitschaft keine Rolle spielt. Des Weiteren trägt die Staatsangehörigkeit lediglich zu 0,5 Prozent der Varianzaufklärung von Autonomie bei (Friedel et al. 2003).

³⁴ Dieser Entwicklungsaufgabe kommt aus Sicht der Jugendlichen die höchste Relevanz zu (vgl. z.B. Raab 1997). Dabei dient Arbeit nicht nur der Sicherung der materiellen Existenz, sie besitzt darüber hinaus auch eine identitäts- und sinnstiftende Funktion (vgl. Heinz und Lappe 1998).

³⁵ Die Chance, nach dem Abschluss der Schule eine Ausbildung zu beginnen, liegt bei ausländischen Jugendlichen bei 39 Prozent, bei deutschen Jugendlichen bei 56 Prozent. Diese Differenzen bestehen, obwohl vergleichbare Schulabschlüsse erzielt wurden (vgl. Berufsbildungsbericht 2005).

Merkmale. Zum einen konnten Formen der Benachteiligung Jugendlicher mit Migrationshintergrund aufgezeigt werden, die mit der niedrigen Ausstattung an Kapital einhergehen, zum anderen können sie Prozesse der Stigmatisierung und Diskriminierung aufdecken. Angesichts der Fokussierung auf strukturelle Bedingungen räumen die Autorinnen jedoch ein, möglicherweise auf dem „kulturellen Auge“ blind oder zumindest „sehschwach“ gewesen zu sein, so dass Kultur als Ursache nur am Rande in den Blick genommen wurde (ebd., 336).

Darüber hinaus bleiben die Autorinnen die Beantwortung der Frage in ihrem Titel, ob es sich bei den Jugendlichen der zweiten Generation um Etablierte oder Außenseiter handelt, letztlich schuldig. Dies liegt zum einen daran, dass sich Eingliederung über verschiedene Bereiche erstreckt (vgl. dazu Abschnitt 4) und, wie die Autorinnen selbst einräumen, sich nicht ohne weiteres festhalten lässt. Zum anderen kommt man dieser Frage anhand der Betrachtung von Einzelfällen letztlich nicht bei. Im Sinne von Esser (1980, 22) erfolgt die Feststellung der Eingliederung von Migranten als „Zustand der Ähnlichkeit“ auf der Aggregatebene durch den Vergleich von Gruppen Allochthoner und Autochthoner – es handelt sich also um ein relationale Maß.

Die Nutzung unterschiedlicher Indikatoren für die verschiedenen Bereiche der Eingliederung liefert entsprechend Informationen darüber, inwiefern Jugendliche mit Migrationshintergrund in die Aufnahmegesellschaft und die Herkunftsgemeinschaft eingegliedert sind. So werden in Studien zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben die Autonomiegewinnung und der Übergang in den Beruf als Indikatoren für Eingliederung bzw. als Maß für Akkulturation³⁶ genutzt: Schmitt-Rodermund (1997), Roebers (1997) und Schmitt-Rodermund und Roebers (1999) können zeigen, dass sich nach einiger Zeit die Autonomieerwartungen der Jugendlichen verfrühen, und schließen daher auf „Anpassungsleistungen“ der Heranwachsen-

³⁶ Obwohl Akkulturation in der interkulturellen Forschung und der Migrationsforschung von zentraler Bedeutung ist, besteht weiterhin kein Konsens über die Konzeptualisierung und die Messung dieses Prozesses (vgl. Berry 2002). Zum einen ist umstritten, ob es sich um einen eindimensionalen und unidirektionalen oder einen mehrdimensionalen und multidirektionalen Prozess handelt. Zum anderen ist unklar, ob Veränderungen lediglich bei Angehörigen von Minderheiten zu beobachten sind oder ob der Kontakt zwischen Minderheit und Mehrheit auch zu Veränderungen bei der Mehrheit führt (vgl. Berry 2002). Die Schwierigkeiten, diesen Prozess adäquat zu fassen, sind darauf zurückzuführen, dass er auf einem Konzept beruht, das sich nur schwer abgrenzen lässt. Je nachdem, welches Kulturverständnis zugrunde gelegt wird – ob essentialistisch oder konstruktivistisch –, wird Akkulturation entsprechend anders gefasst.

In Anlehnung an Esser (1980) wird in der vorliegenden Arbeit unter Akkulturation ein „Prozess der Angleichung“ verstanden. Dabei setzt Akkulturation, die ein Spezialfall allgemeiner Prozesse des Lernens und der Sozialisation ist, weder automatisch ein, noch ist sie in ihrer Richtung und den Folgen festgelegt. Während dieses Prozesses werden lediglich Teilelemente der anderen Kultur übernommen, ohne gänzlich die eigene aufzugeben (vgl. Mintzel 1997). Esser definiert den Begriff wie folgt: „Akkulturation sei daher hier allgemein als ein Lernvorgang bei Personen (bzw. Mengen von Personen) verstanden, so dass die Personen Verhaltensweisen und Orientierungen übernehmen, die mit bestimmten kulturellen Standards von (institutionalisierten) Teilen des Aufnahmesystems übereinstimmen“ (Esser 1980, 20f.). Dieser Prozess erfolgt in einem wechselseitigen Kontakt zwischen Aufnahmegesellschaft und ethnischen Gemeinschaften (vgl. Teske und Nelson 1974), so dass einerseits Anpassungsphänomene auftreten, andererseits aber auch neue Ausformungen in Erscheinung treten (vgl. Sam und Opedal 2002; Nohl 2001; Hettlage-Varjas und Hettlage 1984).

den an die Lebensbedingungen in der Aufnahmegesellschaft (vgl. Schmitt-Rodermund und Roebers 1999).³⁷ Auch zwischen dem Übergang in den Beruf und Eingliederung wird eine Verknüpfung dahingehend hergestellt, dass Differenzen zwischen allochthonen und autochthonen Jugendlichen als eine fehlende Integration Jugendlicher mit Migrationshintergrund bewertet werden (vgl. z.B. Wenning 2004; Gaupp et al. 2004; Mehrländer und Schulze 2003).

Offen geblieben ist bisher jedoch, ob ein Zusammenhang zwischen der subjektiven Ausgestaltung der Lebensphase Jugend sowie der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und Altersnormenvorstellungen einerseits und der Einstellung zu den Eingliederungsformen im Sinne von Berry (1997) andererseits besteht. Denn entgegen der vergleichsweise schlechten strukturellen Position zeigen Jugendliche mit Migrationshintergrund eine hohe Bereitschaft zur sozialen und kulturellen Eingliederung in die Aufnahmegesellschaft (vgl. Zakefka und Brown 2002; Gille et al. 2006c, Weiss und Strodl 2007). Im Bezug auf die identifikative Eingliederung hingegen weisen Migranten weniger positive Werte auf (vgl. Kecskes 2004). So berichtet beispielsweise Polat (2000), dass rund 56 Prozent der türkischen Befragten sich mit ihrer Herkunftsgemeinschaft identifizieren und rund 30 Prozent sich sowohl mit der Aufnahmegesellschaft als auch der Herkunftsgemeinschaft identifizieren. Nur ein Prozent der Befragten identifiziert sich ausschließlich mit der Aufnahmegesellschaft.³⁸ Dass eine *zunehmende* Identifikation mit Deutschland (und Europa) bei muslimischen Jugendlichen zu beobachten ist, kann Öztürk (2006) in seiner qualitativen Studie zum Einfluss des Islams auf Integration aufzeigen.

Die Gesamtschau der berichteten Forschungsergebnisse unter Berücksichtigung des oben dargestellten theoretischen Rahmens zur Ausgestaltung der Jugendphase macht deutlich, dass über den Vergleich allochthoner und autochthoner Heranwachsender in der Ausgestaltung ihrer Jugendphase hinaus, die Notwendigkeit besteht, die Ausgestaltung der Lebensphase Jugend auf ihre Ressourcenausstattung zu beziehen. Dazu müssen strukturelle und soziale Ressourcen, aber auch Kultur und die ethnische Zugehörigkeit berücksichtigt werden. Erst die ungleichheitstheoretische Einbettung der Jugendphase ermöglicht einen Vergleich allochthoner und autochthoner Jugendlicher und die Identifizierung von Unterschieden und Ähnlichkeiten im Bedingungsgefüge der Jugendphase Allochthoner und Autochthoner. Außerdem ist unklar, wie die Eingliederung in die Aufnahmegesellschaft und die Herkunftsgemeinschaft einerseits und die Ausgestaltung der Lebensphase Jugend andererseits zusammenhängen.

³⁷ Da es sich bei den Befragten um Aussiedlerjugendliche handelt, sind die Ergebnisse nur beschränkt übertragbar.

³⁸ Die restlichen zwölf Prozent der Befragten fühlen sich keiner der Gruppen zugehörig.

Um diese Fragen beantworten zu können, werden im folgenden Abschnitt zunächst Aspekte sozialer Ungleichheit dargestellt und anschließend mit der Ausgestaltung der Lebensphase Jugend verknüpft. Dazu werden nicht nur ökonomische, kulturelle und soziale Ressourcen betrachtet, sondern es wird auch der Versuch unternommen, einen theoretischen Rahmen zu entwickeln, der die ethnische Zugehörigkeit als Aspekt der sozialen Ungleichheit einbindet.

Im letzten Abschnitt wird eine Verknüpfung der Ausgestaltung der Jugendphase mit der Eingliederung in die Aufnahmegesellschaft und der Herkunftsgemeinschaft bei allochthonen Jugendlichen vorgenommen. Dazu wird die spezifische Lebenssituation von Jugendlichen, die z. T. in der Aufnahmegesellschaft zur Welt gekommen sind, und damit andere Ausgangsbedingungen haben als Personen, die als Erwachsene nach Deutschland gekommen sind, im Rahmen von entsprechenden Eingliederungsmodellen diskutiert. Abschließend wird die Ausgestaltung der Lebensphase Jugend als „Anpassungsleistung“ mit Einstellungen zur Eingliederung verknüpft.