

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*.¹ 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 (Perlman 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*², 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 Aufnahmeprüfungen³ 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
- 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.