

Fuchs, Thorsten; Matzinger, Dominik

Lost in Pandemic. Zur Frage von adoleszenten Bildungsprozessen und Übergängen in Zeiten des Social Distancing

Krause, Sabine [Hrsg.]; Breinbauer, Ines Maria [Hrsg.]; Proyer, Michelle [Hrsg.]: Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft. Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 33-47



Quellenangabe/ Reference:

Fuchs, Thorsten; Matzinger, Dominik: Lost in Pandemic. Zur Frage von adoleszenten Bildungsprozessen und Übergängen in Zeiten des Social Distancing - In: Krause, Sabine [Hrsg.]; Breinbauer, Ines Maria [Hrsg.]; Proyer, Michelle [Hrsg.]: Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft. Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 33-47 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-222234 - DOI: 10.25656/01:22223

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-222234>

<https://doi.org/10.25656/01:22223>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Sabine Krause
Ines Maria Breinbauer
Michelle Proyer
(Hrsg.)

Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft

**Bildungswissenschaftliche Reflexionen
aus Anlass einer Pandemie**

Krause / Breinbauer / Proyer
**Corona bewegt – auch die
Bildungswissenschaft**

Sabine Krause
Ines Maria Breinbauer
Michelle Proyer
(Hrsg.)

Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft

Bildungswissenschaftliche Reflexionen
aus Anlass einer Pandemie

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Die Veröffentlichung der Open Access-Publikation wurde durch Mittel der Universität Innsbruck und der Universität Wien möglich.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2021.h. © by Julius Klinkhardt.
Foto Umschlagseite 1: © Sabine Krause, Innsbruck.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2021.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5889-2 digital doi.org/10.35468/5889
ISBN 978-3-7815-2453-8

Inhalt

<i>Ines M. Breinbauer, Sabine Krause und Michelle Proyer</i> Corona bewegt – nicht nur, aber auch die Bildungswissenschaft	7
<i>Barbara Platzer</i> Verantwortung in der Pandemie. Über die Unzulänglichkeit individueller Verantwortung und blinde Flecken des Pandemie-Diskurses	19
<i>Thorsten Fuchs und Dominik Matzinger</i> Lost in Pandemic. Zur Frage von adoleszenten Bildungsprozessen und Übergängen in Zeiten des Social Distancing	33
<i>Ines M. Breinbauer</i> Lernen an den Grenzen unseres Wissens	49
<i>Dominic Lüthi</i> ,Corona‘ im Ethikunterricht	67
<i>Sabine Krause</i> Ver(un)sichern in Zeiten der Ver(un)sicherung	85
<i>Andreas Köpfer</i> ,Distant Bodies – Collective Spaces – Borders‘: Herstellung und Aneignung von Lernräumen in Zeiten erforderlicher Distanzierung	103
<i>Johannes Reitinger und Michelle Proyer</i> Studentisches Lernen im digitalen Raum in Zeiten der Pandemie	117
<i>Tina Obermayr, Seyda Subasi Singh, Gertraud Kreamsner, Oliver Koenig und Michelle Proyer</i> Revisiting vulnerabilities – Auswirkungen der Pandemie auf die (Re)Konstruktion von Vulnerabilität*en im Kontext von Bildung	137
<i>Franziska Felder</i> Corona und die ultimativen ‚memento mori‘. Überlegungen zu einem besseren Umgang mit behinderungsbedingten Vulnerabilitäten in Demokratie und Bildung	153
Autor*innenspiegel	169

Thorsten Fuchs und Dominik Matzinger

Lost in Pandemic. Zur Frage von adoleszenten Bildungsprozessen und Übergängen in Zeiten des Social Distancing

1 Einleitung

Larissa¹ wollte ursprünglich nach ihrer Matura an einer Tourismusschule zunächst ein Jahr lang arbeiten, um sich nebenher an der Universität zu orientieren. Sie hatte erste Vorlesungsbesuche geplant, um herauszufinden, was sie interessiert. Dazu ist sie nach Wien gezogen, mit der Erwartung, in einen neuen Abschnitt zu starten. Nach dem Ende ihrer Schulzeit galt es für sie etwas Neues zu erleben. Es kam jedoch ganz anders als erwartet. Unter der Corona-Pandemie, die sich im Laufe des Jahres 2020 entwickelte, war an eine reibungslose Umsetzung ihrer Vorhaben nicht mehr zu denken. Zwar hatte sie bereits eine studienbegleitende Nebentätigkeit in der Kantine der Nationalbank in Aussicht, doch wurden dort schon kurz nach ihrem Umzug ‚coronabedingt‘ keine Speisen mehr ausgegeben. Auch alternative Nebentätigkeiten fielen aus. Der Universitätsbetrieb wurde weitestgehend stillgelegt. Veranstaltungen fanden zwar weiterhin statt, aber alles wurde von Präsenzbetrieb auf digitale Lehre umgestellt. Der Plan, Vorlesungen zu besuchen und verschiedene Studienmöglichkeiten kennenzulernen, musste von Larissa vorerst auf Eis gelegt werden. Arbeits- und beschäftigungslos ist sie am Ende des vom Corona-Virus überschatteten Jahres unsicher, ob und was sie studieren soll. Überhaupt schwindet ihre Zuversicht: Bisherige Ziele – wie einen Arbeitsplatz zu finden und strukturiert ein Studium absolvieren zu können – haben für sie angesichts der Umstände die Selbstverständlichkeit verloren, die ihnen in der Vergangenheit zukam. Die gegenwärtige Situation fühlt sich dem eigenen Bekunden nach aussichtslos an. Larissa, so erzählt sie es, blickt in eine durch und durch ungewisse Zukunft und fühlt sich verloren.

1 Diese und weitere Darstellungen von biographischen Erfahrungen mit der Pandemie entstammen freien Gesprächen mit Jugendlichen in Übergangsphasen, die von uns als den Autoren dieses Beitrags geführt wurden. Sie dienten schlicht dem Reflexionsanlass, folgten keiner methodisch kontrollierten Erhebung. Insofern werden sie nicht rekonstruktiv interpretiert. Die Namen der Jugendlichen wurden selbstredend geändert.

In dieses Stimmungsbild fügt sich konsequent das Ergebnis der Wahl um das Jugendworts des Jahres: Das Rennen machte „lost“. Beschrieben wird damit ahnungsloses und unsicheres Verhalten, auch das eigene. Jemand, der „lost ist“, gilt als orientierungslos und unwissend, mies drauf oder „hat einfach keinen Plan, was eigentlich gerade abgeht“ (Langenscheidt 2020). Spricht man dieser Tage, inmitten einer Pandemie, mit Jugendlichen in Lebensphasen, die gemeinhin mit Veränderung, Aufbruch und Neuorientierung verbunden sind, so gewinnt man unweigerlich den Eindruck, dass dieses Wort zum Inbegriff des von Unsicherheit geprägten Jahres geworden ist: *Lost in Pandemic*. Denn genauso – oder zumindest sehr ähnlich – wie Larissa haben sich viele Jugendliche der in den unterschiedlichen Medienberichten bereits ausgerufenen „Corona-Generation“ (Bushuev 2020) ihren Wechsel von der Schule in die Universität, in den Ausbildungslehrgang oder ins Berufsleben ziemlich anders ausgemalt (vgl. Schaible 2020; Scholz 2021). Schon wochen-, gar monatelang steht das Leben junger Menschen unter Fragen wie den folgenden: „Wann kann man wieder in die Schule gehen, Freunde treffen, wie soll das erste Uni-Semester aussehen, was wird aus dem Auslandssemester?“ (Anton 2020) Jene jungen Menschen, die im Jahr 2020 ihr Abitur bzw. ihre Matura absolviert oder den Zivil- bzw. Präsenzdienst beendet haben, treten diesen Übergang in einen neuen Lebensabschnitt unter Bedingungen an, die ziemlich deutlich abweichen von den seinerzeit antizipierten und gemeinhin kolportierten. Seminare, Vorlesungen und andere Veranstaltungen finden zu einem großen Teil online statt, der Umzug vom Elternhaus in die erste eigene Wohnung ist womöglich aufgeschoben worden, manche haben schon nach dem ersten Semester die Zelte wieder abgebrochen und sind nach Hause zurückgekehrt. Neue soziale Kontakte, mithin Freundschaften zu schließen, die ersehnte längere Reise anzutreten oder erste berufliche Erfahrungen zu machen, all das muss vorerst warten, da es in Zeiten des *Social Distancing* geboten ist, nicht dringend nötige oder aufschiebbare Aktivitäten, die soziale und räumliche Interaktionen mit anderen erfordern, zu unterlassen. Vieles davon wurde sogar explizit verboten. Kurzum: Die Lage entspricht dem „Coming of Age in a Crisis“ (Bristow & Gilliland 2021); sie hat den Zustand des Andauernden angenommen. Auf kurzzeitige Lockerungen der pandemiebedingten Einschränkungen folgen erneute Verschärfungen und Shutdowns. Fast alles verläuft somit anders: Saß ein Studienanfänger vor der Corona-Pandemie z.B. noch zum ersten Mal in einem Seminarraum, trank man im Anschluss an das Seminar einen Kaffee mit neuen Kolleg*innen, um sich über diese Erfahrungen auszutauschen, so loggt man sich im ersten Studiensemester des Jahres 2020 am Ende des Online-Seminars aus der Zoom- oder Jitsi-Konferenz aus und sitzt danach wieder im Zimmer – allein bzw. im sozial stark verdünnten Raum. Die Zahl der Kontaktpersonen ist limitiert. Haushalte, die sich begegnen dürfen, sind auf ein Minimum reduziert. Diese Situation, die von Jugendlichen in erster Linie mit Belastungen verbunden wird, habe zwar auch

mancherlei angenehme Seiten, sagt Konstantin, ein weiterer Jugendlicher, der von seinen Erfahrungen mit der Corona-Pandemie berichtet. Hat er im Rahmen seiner Ausbildung zum Kindergartenpädagogen einen Kurs um acht Uhr in der Früh, so steht er auch erst zu dieser Uhrzeit auf, um den Computer einzuschalten und an der Veranstaltung teilzunehmen: ohne freilich die Kamera zu aktivieren. Insgesamt aber überwiegen auch für Konstantin die Schattenseiten der Pandemie. Es fehlen gerade die sozialen Kontakte, die, so sagt er, nahezu gänzlich verloren gegangen sind. Darunter leidet seines Erachtens nicht zuletzt die Vermittlung sozialer Kompetenzen im Rahmen der Ausbildung, die im angestrebten Beruf bekanntlich alles andere als bedeutungslos sind. Schon jetzt ist ihm vollkommen unklar, wie es mit seinem Leben und dem seiner gleichaltrigen Freunde, die sich in vergleichbaren Situationen befinden, in Zukunft weitergeht.

Wo man also auch hinhört und mit wem man spricht, man kommt nicht umhin, folgenden Eindruck zu gewinnen: Hat die Corona-Pandemie dazu geführt, dass nahezu alles, was die Jugendphase in Fremd- und Selbstzuschreibung auszeichnet, ihr gemeinhin Attraktivität verleiht und sie als Lebensphase des Aufbruchs bekannt gemacht hat, außer Kraft gesetzt worden ist, so zeitigt sie für diejenigen Jugendlichen, die sich in Statuspassagen des institutionellen Übergangs befinden, geradezu besondere Konsequenzen. Nicht nur Larissa, Konstantin und andere Jugendliche, mit denen man im vergangenen Jahr ins Gespräch gekommen ist, schildern das entsprechend in ihren Ausführungen. Auch erste wissenschaftliche Studien, die sich dem Aufwachsen unter Corona-Bedingungen widmen, betonen, dass es gerade die Gruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Übergängen zwischen Schule, Ausbildung, Studium und Beruf besonders schwer getroffen habe (vgl. Schnetzer & Hurrelmann 2021). In einer Lage, wie sie im Zuge der Corona-Pandemie entstanden ist, habe sich die ohnehin bestehende Scheiternsanfälligkeit von Bildungs- und Berufslaufbahnen im Jugendalter nochmals deutlich intensiviert, so ist darin zu lesen (vgl. ebd.; Hurrelmann & Schnetzer 2021). Dem kann man auch aus einer bildungs- und übergangstheoretisch informierten Perspektive beipflichten. Denn in Zeiten des *Social Distancing* findet das, was im Übergang von der Schule in einen neuen Lebensabschnitt als Aufbruch, als Neubeginn, als Zäsur im Lebenslauf erfahren wird, als Fortsetzung gewohnter Routinen statt, höchstens durchsetzt mit einigen wenigen neuen Akzenten. Sicherheit oder Entlastung wird dadurch indes nicht realisiert. Die Stetigkeit evoziert dagegen vielmehr und viel deutlicher Verunsicherung (vgl. Thompson, Zirfas, Meseth & Fuchs 2021). Sie enttäuscht die Erwartung, dass sich im Leben etwas tut und dieses über die Etappen hinweg voranschreitet. Insbesondere unter der Voraussetzung, dass Bildungsprozesse wesentlich von Erfahrungen angestoßen werden, die sich dem Bekannten und Gewohnten nicht umstandslos fügen, sondern irritierenden Charakter haben und eine Dynamik der Veränderung des Bestehenden hervorrufen, sind unter den gegenwärtigen Bedingungen die Bildungsmöglich-

keiten junger Menschen, die an der Schwelle neuer Lebensabschnitte stehen, als stark reduziert anzusehen. Konsequenterweise muss man insofern davon ausgehen, dass solche Bildungsprozesse, die als Transformationen der grundlegenden Figuren von Selbst-, Fremd- bzw. Sozial- und Weltverhältnissen konzeptualisiert werden (vgl. Kokemohr 2007; Koller 2012, 2016a), sich vor dem Hintergrund des Pandemiegeschehens gegenwärtig sogar noch seltener im Jugendalter ereignen als man ohnehin schon anzunehmen hat (vgl. Koller 2014). Die Fortsetzung des Bekannten, Gewohnten, ‚Heimeligen‘ und des Lebens in den eigenen vier Wänden ohne den direkten Austausch und die Gespräche mit anderen verunmöglicht die Erfahrung von Neuem. Auch das Entstehen tiefer sozialer Bindungen, die sich in der „gemeinsamen Bekümmerung um ein Anderes“ (Horkheimer 1985, 417) gründen und etwa eng mit der Bildungsidee am Ort der Universität in Verbindung gebracht worden ist, scheint nahezu ausgeschlossen, wenn man sich gar nicht treffen kann. Allerdings ist das nur die eine Sichtweise: Widmet man dagegen nicht der fehlenden Übergangsgestaltung im *Social Distancing* die volle Aufmerksamkeit und legt sie als Bildungshemmnisse aus, sondern den durch das Pandemiegeschehen hervorgerufenen Krisen, dann könnte die Bilanz durchaus auch in Abweichung dazu ausfallen. Denn die Reduktion von sozialen Kontakten begünstigt geradezu solche Momente, die es mit sich bringen, auf sich selbst zurückgeworfen zu werden. Statt der Sorge um die Welt, für die man vor der Corona-Pandemie durchaus einige Sensibilität diagnostizieren konnte, nicht nur, aber etwa auch im Zuge der Fridays for Future-Bewegung (vgl. Haunss & Sommer 2020), legt die Corona-Pandemie es nahe, dass Bildungsprozesse im Jugendalter deutlicher am eigenen Selbst orientiert sind – mit den bekannten Möglichkeiten, aber auch Risiken und ‚Nebenwirkungen‘.

In diesem Spannungsfeld lässt die Corona-Pandemie also unterschiedliche Deutungen hinsichtlich ihrer Qualität eines Anlasses für adoleszente Bildungsprozesse zu. Sie werden von uns im Folgenden auszuloten versucht, ohne aber letztlich klar für eine der beiden Antwortmöglichkeiten zu optieren. Es geht um das Sowohl-als-auch, die wechselseitige Durchdringung, das parallele Nebeneinander, die Spurensuche in einem Feld, das sich nicht gänzlich aufklären lässt – zumindest aktuell nicht. Am Ende könnten insofern mehr Unklarheiten als zuvor bestehen, wenn eindeutige Positionierung das Kriterium ist, das man sich von wissenschaftlichen Analysen zunächst und zumeist erhofft.

Im Weiteren werden wir so instrumentiert zunächst die theoretischen Grundannahmen, auf die wir uns in diesem Beitrag beziehen, genauer erläutern. Wir beschreiben die Bedeutung von Übergängen im Lebenslauf junger Menschen, um einen Ort zu gewinnen, vor dem bzw. auf den hin die rezente Lage des Jugendlebens unter Corona-Bedingungen kontrastiv betrachtet werden kann. Diese Ausführungen sind insofern *ex ante* gestaltet. Sie nehmen die Konstellation auf, die innerhalb der Jugend- und Übergangsforschung *vor* der Corona-Pandemie

geltend gemacht wurde (s. Abschn. 2). Sodann folgt die Konturierung der bereits genannten bildungstheoretischen Bezüge (s. Abschn. 3). Abschließend wird – aus der Perspektive der beschriebenen theoretischen Annahmen – die Situation Jugendlicher unter den Bedingungen der Pandemie beleuchtet: Sowohl den Einschränkungen als auch den neuen Möglichkeiten für adoleszente Bildungs- und Übergangsprozesse, die sich daraus ergeben, wird nachgegangen, was nur in Anerkennung der inhärenten Widersprüche angemessen erscheint, wenn und insofern sowohl Bildungs- als auch Übergangsprozesse in einem Spannungsverhältnis von Vorgängigem und Neuem liegen (s. Abschn. 4).

2 Übergangstheoretische Betrachtungen *ex ante*

Einschlägige wissenschaftliche Konzepte scheuten es in der Vergangenheit nicht, immer wieder und aufs Neue darauf aufmerksam zu machen, dass der moderne Lebenslauf eine entstrukturierte Gestalt angenommen hat und damit keiner teleologischen Linie und eng definierten Zwecken oder Zielen folgt, wie das noch klassische Modelle mit einer normativ grundierten Epigenese der Entwicklung – z.B. jenes von Erikson (1973) – beschrieben haben. Auch und gerade für das Jugendalter ist dieser Wandel in den letzten Dekaden immer wieder geltend gemacht worden – spätestens seit Mitte der 1980er Jahre (vgl. Olk 1985, 1989; Fuchs-Heinritz, Krüger & Ecarus 1990). Unter spätmodernen Bedingungen des Aufwachsens, so heißt es dabei, hat sich diese Entwicklung sogar nochmals radikalisiert. Ohne festen Zeit- oder Fahrplan sei Jugend geradewegs zu einem „offenen Ermöglichungsraum“ (Schierbaum & Franzheld 2020, 27) geworden, der Normallebenslauf mit seinen klassischen Bestandteilen, vom Abschluss einer Ausbildung bis hin zur Familiengründung, zwar noch nicht gänzlich verabschiedet, aber empirisch betrachtet ohne Wenn und Aber stark rückläufig. Adäquat lasse sich Jugend ohnehin nur noch im Plural beschreiben (vgl. Münchmeier 2011, 19). Sie differenziere sich entlang von geschlechts-, milieu-, kultur- und regionalspezifischen Dimensionen aus, durch die sich unterschiedliche Ressourcen, Verläufe und Konkretisierungen der Jugendphase ergeben (vgl. ebd.). Zusammen mit den Möglichkeiten der Optionalisierung und Flexibilisierung, wie sie sich durch die verschiedenen Bestimmungen der fortschreitenden Spätmoderne hindurchziehen, entsteht daraus ein enorm facettenreiches Bild, das die Jugendforschung aufgrund der Dynamik ihres Forschungsgegenstandes, insbesondere in den Bereichen jugendkultureller Neuerungen, immer nur zum Teil kolorieren kann (vgl. Berg, Schierbaum & Fuchs 2020, 3). Der jugendliche Lebenslauf wird dabei in Anbetracht einer Emanzipation gegenüber „jedweder Tabuisierung des Erdenklichen“ (Hitzler 2004, 78) ebenso im Zeichen der Wählbarkeit verortet, wie man ihn mit gesellschaftlichen Obligationen – wenngleich es auch immer

wieder heißt, dass sie im Laufe der Zeit weniger und normativ unverbindlicher geworden seien – konfrontiert sieht. Folglich sei es Jugendlichen trotz des ersichtlichen Bestands einer „offenen Gesellschaft ohne Feinde“ (Gross 1994, 14), in der sie aufwachsen, „nicht freigestellt, wie sie ihr Leben gestalten wollen“ (Münchmeier 2011, 19). Es ist vor allem der Arbeitsmarkt mit seinen Anforderungen an Qualifikation und Beschäftigung, dem eine strukturierende Kraft attestiert wird, und es sind die institutionalisierten Übergänge in Bildung und Beruf, in denen man die zentrale Bezugsgröße für die Ausgestaltung der Lebensführung und den Veränderungsschub der Jugendphase erblickt (vgl. Eulenbach 2016, 149). Der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung (vgl. dazu Eberhard 2011; Fitzenberger, Lickederer & Zimmermann 2015) ist daher ein biographischer Schritt im Jugendalter, dem man seine Bedeutung in dem aufgemachten Zusammenhang nur schwerlich absprechen kann. Denn es zeigt sich, dass strukturelle Veränderungen der Jugendphase durch den Arbeitsmarkt generiert werden und – je nach wirtschaftlicher Situation – nicht nur zum verspäteten Eintritt in die mit dem Erwachsenenstatus identifizierte Erwerbstätigkeit führen, sondern – ganz prinzipiell – auch zur Differenzierung und Individualisierung von Übergängen in anderen Bereichen (vgl. Scherger 2007): den Übergängen innerhalb familialer Beziehungen etwa, die sich an der Verselbstständigung durch einen Auszug aus dem Elternhaus womöglich am deutlichsten konkretisiert, aber auch an anderen Übergängen wie Partnerbindung oder Familiengründung, die oftmals nach hinten verschoben werden, wenn sich die Arbeitsmarktintegration verzögert. Gleiches gilt für die Übergänge ins Studium, denen ebenso große Bedeutung im Hinblick auf die Themen *Bildung* und *Beruf* beigemessen wird (vgl. Friebertshäuser 2002, 2008; Ecarius, Eulenbach, Fuchs & Walgenbach 2011, 96). Auch in diesem Zusammenhang ist den wissenschaftlichen Ansätzen eine Sensibilität gegenüber der Komplexität von Übergangskonstellationen eingeschrieben, d.h. es wird darauf aufmerksam gemacht, wie sich die unterschiedlichen Übergangsprozesse wechselseitig durchkreuzen und bedingen, diachron wie auch synchron. In welcher Weise die Statuspassage des Studienbeginns bewältigt wird, hat demnach Konsequenzen dafür, ob andere Übergangsprozesse eher labilisiert oder gefestigt werden. Folglich lässt sich in der formellen Organisation des Studieneinstiegs eine Gelingensbedingung für den Start in die „neue Welt mit eigenen Regeln und Konventionen“ (Friebertshäuser 2008, 622) erblicken. Mit ihr verbindet sich das Vorhaben, „den Übergang der Erstsemesterinnen und Erstsemester in das Studium als einen Statuswechsel zu betrachten, den man mittels einer Einführung begleitet und dadurch erleichtert“ (ebd.). Ein solches Vorgehen scheint im Horizont der Enkulturationsfunktion von derlei Intuitionen insofern naheliegend zu sein, als die Statuspassage des Studienbeginns für viele Studierende immerhin auch mit einem räumlichen Übergang einhergeht; „sie verlassen ihren bisherigen Heimatort und ziehen aus dem Elternhaus aus“ (ebd., 620), sind insofern zumeist auch

lokal neu situiert. Parallelen zu Initiationsritualen, wie sie van Gennep (1986) als die Abfolge einer Trennungs-, Schwellen- und schließlich Angliederungsphase beschrieben hat, in der handlungspraktischen Reformulierung von Turner (1989) jedoch noch genauer in ihrer Prozessualität ausgearbeitet wurden, sind insofern nicht von der Hand zu weisen. Sie sind vielmehr sogar naheliegend. Eine gemeinsame Einführung zu den Orientierungstagen, die Semestereröffnungsfeier oder die Kneipenrallye phrasiert jeweils die betreffende Statuspassage, sammelt und konzentriert die an den sozialen Handlungen teilnehmenden Akteure und bietet ihnen die Möglichkeit, eigengestaltete Ritualisierungen vorzunehmen (vgl. Bergesen 2013, 49); sie forciert jenes Zusammenbringen von Individuen, das laut ritualtheoretischen Konzeptionen nötig ist, um das Erleben von Gemeinschaft zu evozieren. Initiationsrituale leiten so nicht bloß in einen neuen Lebensabschnitt über; sie dienen auch der Aufnahme in eine soziale Gruppierung, der Einführung in soziale Regeln und Verhaltensweisen. Darüber hinaus führen Ritualisierungen solcher Art über die Verwendung von Sprachcodes zugleich bereits in die Fachkultur ein, stiften über die Nutzung verbaler Riten also auch Identität – und Zugehörigkeit sowohl zu Kolleg*innen als auch der Organisation, was man vermutlich nicht nur für die spätere Alumni-Arbeit als bedeutsam zu qualifizieren hat. Wesentlicher entfaltet der Sachverhalt seine Relevanz allerdings für das, was immer noch – trotz der Überbetonung einer Qualifikationsfunktion von Hochschulen und kaum zu überhörender Unkenrufe (vgl. Vogel 2014) – mit dem Studium in Verbindung gebracht wird: die Ermöglichung von Bildungsprozessen.

3 Bildungstheoretische Reflexionen in Anbetracht neuer Problemlagen und des Anspruchs von ‚Fremdem‘

Institutionalisierte Übergänge in das Bildungs- und Berufsbildungssystem können nicht nur dem Namen nach mit dem „altherwürdigen Grundbegriff“ (Bilstein 2004, 415) der Pädagogik in Verbindung gebracht werden; in ihnen dokumentiert sich auch eine „inspirierende Praxis jenseits der philosophisch-kritischen Verengung“ (Tenorth 2012, 46), die der Bildungstheorie und ihrem Raisonement oftmals vorgeworfen wird. Das heißt, Übergänge in Hochschulen und Einrichtungen der Berufsbildung sind nicht nur dem Anspruch nach von Bildungsprozessen gesäumt – oder m.a.W., dass in den beruflichen Arbeitskontexten etliche Bildungsgelegenheiten liegen wie auch der Übergang in das Studium eine ‚Bildungsherausforderung‘ darstellt, lässt sich nicht nur als Verheißung apostrophieren. Man kann mit szientifischen Mitteln aufzeigen, vorrangig mittels qualitativer Verfahren, dass die Übergänge in das Bildungs- und Berufsbildungssystem sie ‚realiter‘ offerieren. Die entscheidende Frage hierbei ist allerdings, wie solche

Bildungsprozesse, die sich auch empirisch rekonstruieren lassen sollen, konzipiert werden können (vgl. Friebertshäuser 2005; Maschke 2014).

Hierauf eine Antwort zu geben, die mehr als Reminiszenzen an klassische Modelle pflegt, und sich damit der Kritik einer Extrapolierung von Exklusivem oder ehemals schon Unzeitgemäßem in die Gegenwart auszusetzen hat, ist inzwischen um Einiges leichter geworden. Denn als „bildungstheoretische Konsensformel“ (Thompson & Jergus 2014, 14) hat sich im Laufe der letzten 20 Jahre – sogar nicht nur innerhalb allgemeinpädagogischer Diskussionszusammenhänge, sondern auch darüber hinausgehend – die Grundannahme gefestigt, dass Bildung den „Prozess der Transformation grundlegender Figuren des Selbst- und Weltverhältnisses“ (Koller 2012, 17) darstellt.² Dieses Verständnis schöpft seine Entwicklung zwar nicht unbedingt aus der Analyse von Bildungsprozessen in institutionalisierten Übergängen, ist aber fraglos darauf anwendbar, und in der Entstehungszeit der Theorieentwicklung stellte jenes Feld der Übergangsprozesse in das Studium und die biographischen Wege durch die Hochschule sogar einen der bevorzugten empirischen Forschungsgegenstände dar (vgl. insbes. Kokemohr & Marotzki 1989, 1990). In seinem Kern geht diese Version einer spätmodernen Bildungstheorie auf Überlegungen von Rainer Kokemohr (1992) und auch Helmut Peukert (1998) zurück, die die Vorstellung geeint hat, dass es bei Bildungsprozessen stets um die ‚Umstrukturierung‘ von Kategorien der Welt- und Selbstorientierung in Reaktion auf „neue Problemlagen“ (Kokemohr 1992, 17) bzw. die „Begegnung mit neuen sozialen und sachbezogenen Handlungsbereichen“ (Peukert 1998, 25) geht, wie sie im Rahmen der „*krisenhaften Übergänge*“ (ebd.; Hervorhebung im Original) im Lebensablauf auftreten, in hochkomplexen Gesellschaften sogar intensiviert. Bildungsprozesse sind damit Prozesse „der Be- oder Verarbeitung widerständiger Erfahrung“ (Kokemohr 2007, 25), zu denen besonders Fremdheits- und Differenzerfahrungen gehören, „Erfahrungen von Kontingenz und von Freiheit, von Beschränkung und von neuen Möglichkeiten, deren Sinn erst erkundet werden muß“ (Peukert 1998, 25). Sie können dieser Theorie nach paradigmatisch als Anlässe für Bildungsprozesse betrachtet werden, weil und insofern sie sich den Figuren einer bestehenden Ordnung entziehen. Sich der durch Fremdheits- und Differenzerfahrungen hervorgerufenen Irritation auszusetzen, sie nicht mittels eingeübter Deutungsmuster zu ‚assimilieren‘, kann Selbst- und Weltverhältnisse erschüttern, neue Perspektiven eröffnen, andere Sicht- und Denkweisen ermöglichen. Willentlich indes geht das nicht. In den Ausführungen zur Theoriearchitektur wird daher *expressis verbis* darauf hingewiesen, dass eine

2 Der Begriff *Figuren*, den Koller und Kokemohr verwenden, verweist auf die Tradition der Rhetorik und macht deutlich, „dass die Verhältnisse, in denen Menschen zur Welt und zu sich selbst stehen, als *sprachlich* bzw. semiotisch, d.h. zeichenförmig strukturierte (oder eben *figurierte*) Verhältnisse aufzufassen“ (Koller 2012, 16; Hervorhebung im Original) sind.

solche Erfahrung der Fremdheit bzw. Differenz geradezu am Versuch der aktiven Herbeiführung scheitern wird; sie ist ein Widerfahrnis, folglich ist – so Kokemohr (1992, 18) – „Fremdes“ nicht zu antizipieren. Einfacher formuliert: Man erlebt Fremdheit bzw. Differenz, oder eben nicht. Kommt die Erfahrung aber zustande, dann bedeutet sie, mit unbekanntem Sinn, neuen Gestalten und Strukturen konfrontiert zu werden und lädt ein, mit diesen kreativ umzugehen.

Zur Ermittlung dieser produktiven Bedeutung der Erfahrung von Fremdheit für Bildungsprozesse wurden in der Ausarbeitung der transformatorischen Bildungstheorie u.a. Überlegungen von Bernhard Waldenfels (1997, 2007) fruchtbar zu machen versucht.³ Im Anschluss an Waldenfels spricht Kokemohr (2007, 31) etwa von einem Anspruch des Fremden, „auf den zu antworten sei“. „Anspruch“ kann dabei in verschiedenerlei Weise verstanden werden: Dem zur Antwort Angesprochenen kann er als Aufforderung, Provokation, schlicht als Stimulus erscheinen, als Anspruch im doppelten Sinne dessen, was anspricht und im Ansprechen einen Geltungsanspruch erhebt. Für die Identifizierung von möglichen Anlässen für Bildungsprozesse bedeutet dies, dass der Anstoß für Transformationen stets von ‚irgendwo anders‘ herkommt, ohne dass er exakt zu lokalisieren und einem bestimmten Objekt zuzuschreiben wäre. Bildung ist damit gerade nicht die Entfaltung innerer Kräfte, kein Akt der Selbstermächtigung, kein Aufbegehren gegen Unterdrückung. Bildung ist vielmehr ein responsives Geschehen, bei dem man auf einen Anspruch antwortet, der seinen Ausgang vom Fremden aus nimmt und dem man sich nicht oder nur um den Preis einer Verhärtung seines Welt- und Selbstverhältnisses entziehen kann – z.B., wenn das Fremde ‚assimiliert‘ oder es mithilfe alteingesessener Sichtweisen so (um-)gedeutet wird, dass es zur ignoranten Integration in die eigenen Selbst- und Weltverhältnisse kommt. Heißt: Die Erfahrung des Fremden *kann* einen Bildungsprozess anstoßen; diese Möglichkeit *kann* aber auch ausgelassen werden.

Für das Gelingen von Bildung können, weil diese derart responsiv verläuft, infolgedessen keine subjektiven Faktoren und Kompetenzen allein den Ausschlag geben, genauso wenig wie aber auch institutionelle Bedingungen. Allerdings heißt das nicht, dass beides deshalb komplett zu vernachlässigen und für null und nichtig zu erklären wäre. Auf der einen, der subjektiven Seite muss sich etwa die Bereitschaft entwickeln, sich auf Fremdes einzulassen, überhaupt dadurch beun-

3 Auch Günter Bucks Konzept der negativen Erfahrung ist prominent innerhalb der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, genauso wie Jean-François Lyotards Philosophie des Widerstreits. Gegenüber beiden Ansätzen, mit denen Koller ebenfalls den Anlässen transformatorischer Bildungsprozesse nachspürt, scheinen die an Waldenfels Schriften entwickelten Überlegungen geeigneter, um die im Zuge der Corona-Pandemie vollzogene „Außerkräftsetzung einer Ordnung“ (Koller 2012, 85) zu akzentuieren. Deshalb findet das damit verbundene Konzept im Weiteren statt der beiden anderen Berücksichtigung. Siehe hierzu auch Kollers Darlegungen über die Bedeutung von Bildungsprozessen zur Bearbeitung von Krisen, Konflikten und Katastrophen (Koller 2016b, 215).

ruhigt zu werden, nicht aber dagegen anzukämpfen im Gestus einer Verteidigung von Bewährtem. Auf der anderen, der institutionellen Seite gilt es zu sondieren, in welcher Weise „auf der Basis einer elementaren Solidarität“ (Peukert 1998, 25; Hervorhebung im Original) die Institution – die Schule also, der Betrieb oder auch die Universität – Formen der Anerkennung, sogar Unterstützung für solche Phasen bereithält, in denen Menschen die Erfahrung von Grenzen der Selbst- und Weltorientierung machen, herausgefordert durch Fremdes – wie es gegenwärtig gerade das Virus SARS-CoV-2 darstellt (vgl. Gebauer 2020; Heimerl 2020).

4 Adoleszente Bildungsprozesse und Übergänge in Zeiten des *Social Distancing*

An der prinzipiellen Bedeutung von Übergangs- und Bildungsprozessen im Jugendalter hat die Corona-Pandemie gewiss nichts geändert. Auch wenn noch vollkommen unklar ist, wie es mit der Pandemie weitergeht, welche sozialen Folgen sie hat und welche Kollateralschäden sie hinterlässt, kann aber gesagt werden, dass sie der Dynamik, die man für jugendliche Lebenswelten bislang konstatiert hat, insbesondere für die institutionalisierten Übergänge, deutlichen Einhalt gebietet. Verzögerungen treten plötzlich dort auf, wo Beschleunigung gang und gäbe gewesen ist, Begrenzungen gelten in Bereichen, die als Freiräume erobert wurden, es schwinden Spielräume für aktive Gestaltung, in denen experimentiert, Neues ausprobiert und entdeckt werden kann. Institutionalisierte Übergänge von der Schule in die Berufsausbildung oder das Studium, die bislang von Ritualen begleitet wurden und auf diese Weise in neue Lebensabschnitte einführten, mit unbekanntem ‚Sprachcodes‘, Umgangsformen, Verhaltensweisen etc. bekannt machten, fallen weg. Die zumeist ad hoc entwickelten Alternativen der Übergangsgestaltung, in den allermeisten Fällen mit technischen Mitteln digitaler Medien realisiert, ersetzen die üblichen Rituale, die statt der Distanz eine Präsenz erfordern, nur unzulänglich. Dass durch solche Rituale der Übergang in neue Lebensabschnitte letztlich erst als abgrenzbar erfahren wird, zeigen sie doch die Differenzen zum Bisherigen auf (vgl. Fuchs & Wiezorek 2018, 258), erweist ihr Fehlen als besonders folgenschwer. Diese Erfahrung der Differenz, die in solchen Übergängen und damit zusammengehörigen Ritualen deutlich erlebt werden kann und das Movens für transformatorische Bildungsprozesse darstellt, weicht unter den Bedingungen der Corona-Pandemie einem schleichenden, verlangsamten Wandel der Lebensverhältnisse, der nicht als Bruch, als Differenz erlebt wird – sondern als Weiterführung bisheriger Routinen. Die Möglichkeiten der Erfahrung von Differenz und Fremdheit verringern sich auf diesem Weg; auch das Bekanntwerden mit anderen Lebensentwürfen, die eine Abweichung zur eigenen Biographie aufweisen und diese so als kontingent erscheinen lässt, bleibt aus,

wenn das *Social Distancing* verordnet wird. Der ‚offene Ermöglichungsraum‘, von dem im Voranstehenden in Bezug auf die spätmoderne Jugendphase die Rede war, schließt sich tendenziell, ohne dadurch aber zum Modell des ‚Normallebenslaufs‘ zurückzukehren. Weder ein ‚klassischer‘ noch ein ‚entstrukturierter‘, individuell gestalteter Lebenslauf scheint unter den gegebenen Bedingungen möglich. Dass die Jugendphase im ‚Zeichen der Wählbarkeit‘ steht, lässt sich unter den vorfindlichen Bedingungen also kaum sagen; es gilt für Jugendliche, die Ausgestaltung des Übergangs in einen sehr engen Rahmen einzupassen. Bestehen bleiben dabei verschiedene gesellschaftliche Anforderungen, die gegenüber den Jugendlichen formuliert werden, wobei erwartet wird, dass die Jugendlichen diese Anforderungen in eigene Ansprüche an die Lebensgestaltung überführen: etwa eine möglichst gute Ausbildung zu absolvieren und Qualifikationen für einen lukrativen Arbeitsplatz zu erlangen. So betrachtet verstärkt sich unter Bedingungen der Corona-Pandemie womöglich ein hinlänglich bekanntes Szenario, in dem nicht nur der Imperativ der Selbstoptimierung ausgespielt wird, sondern bei dem auch zu befürchten ist, dass Momente der Qualifikation jene der Bildung abermals ausstechen.

Unübersehbar ist auch, dass Jugendliche dieser Tage verstärkt ‚auf sich selbst zurückgeworfen‘ sind; von anderen und der Welt bekommen sie über eigenerlebte Erfahrungen – immer im Vergleich zu ‚Vor-Corona-Zeiten‘ verstanden – so gut wie nichts mit. Weltabgewandtheit und -entfremdung sind erwartbare Folgen, wie es Hannah Arendt in Bezug auf die einsetzende „Selbstbetrachtung“ in der Philosophie durch den Verlust der Religiosität in der Neuzeit beschrieben hat (vgl. Arendt 1981, 249). Diesen Gedanken aufnehmend, könnte auch die Corona-Pandemie einerseits den Effekt zeitigen, dass Jugendliche – zuungunsten einer Beschäftigung mit der Welt – noch stärker als es zuweilen behauptet wird, singularistisch-egozentrischen Lebensweisen frönen, selbst wenn das Publikum, vor dem das Leben *performs* wird, sich nicht im Nahbereich befindet, um von dort aus mit Applaus zu reagieren (vgl. Reckwitz 2017). Andererseits könnte die Rückwendung auf sich selbst im Zuge des *Social Distancing* aber eben gerade auch Bildungsprozesse in Gang setzen. Wenn nicht nur die Welt schlagartig fremdartig geworden ist, wenn nicht nur die Mitmenschen insofern zu Fremden geworden sind, als der Kontakt zu ihnen für jeden eine Bedrohung darstellt, könnten sie sich doch mit dem Virus infiziert haben, weshalb man ihnen besser nicht zu nahe kommen sollte, und wenn man – zumindest nicht ganz abwegig – angesichts der verordneten Distanz und permanenten Reduktion von sozialen Kontakten auch „*sich selbst fremd*“ (Koller 2012, 83; Hervorhebung im Original) geworden ist, dann lässt sich trotz der ganzen Einschränkungen unter den Pandemie-Bedingungen eine andere Erfahrung der Differenz machen. Sie spiegelt sich auch im Gespräch mit Larissa wider: die Erfahrung der Differenz zwischen dem Erwarteten, den bisherigen Zukunftsentwürfen, und dem Realen, jetzt Eingetretenen. Larissa erlebt

eine Spannung zwischen ihrer gegenwärtigen Unsicherheit hinsichtlich des weiteren Lebensverlaufs und ihrer früheren Zuversicht der Zukunft gegenüber. Das ‚Fremde‘ ist in diesem Fall eine Realität, die bisherige Vorstellungen von ‚Normalität‘ und die Ordnung ihres Selbst- und Weltverhältnisses, infrage stellt. In dieser Hinsicht bietet die Pandemie die Chance, wenngleich auch unfreiwillig, über die Prämissen der bisherigen Selbst- und Weltvorstellungen sowie Sozialverhältnisse nachzudenken: Auf welchen – bislang stillschweigend übergangenen und möglicherweise irrtümlichen – Voraussetzungen beruhten die nun obsoleten Zukunftsentwürfe und -vorstellungen? Inwieweit muss möglicherweise die Perspektive auf die Welt insgesamt, die Gesellschaft, die eigene Bildungsbiographie oder den Arbeitsmarkt einer Veränderung unterzogen werden, damit sie den gegenwärtigen Umständen gerecht werden und eine irgendwie angemessenere Zukunftsvorstellung ermöglichen kann? Gerade durch die soziale Distanz kann so – bei gleichzeitiger Gefahr von Isolation und Selbstverlust – die Möglichkeit eines Bildungsprozesses eröffnet werden, wenn man sich „in Nachdenklichkeit von den Selbstverständlichkeiten“ (Dörpinghaus 2015a, 476) distanziert und den Versuch unternimmt, „etwas anders als vorher zu verstehen“ (ebd.). Das *Social Distancing* kann auf diese Weise aufgenommen als Anlass für die Schulung der „Fähigkeit zur Distanz“ (Dörpinghaus 2015b, 45) genutzt werden, die, so Dörpinghaus, das „Sehenkönnen“ (ebd., 48) erst ermöglicht. Zugleich macht das Auf-sich-selbst-zurückgeworfen-Sein damit auch wieder die Zuwendung zur Welt möglich. Für adoleszente Bildungsprozesse ist das – gerade in Zeiten von Übergängen zwischen Lebensabschnitten – insofern relevant, als eigenes Selbstbild und Zukunftsentwurf nicht unabhängig bzw. losgelöst von gesellschaftlichen Entwicklungen gedacht werden können. In diesem Sinne kann für Jugendliche die Corona-Pandemie als weltweite Krise also durchaus Anlass sein zu einem transformatorischen Bildungsprozess: Die Irritation, die hier als Anstoß dienen kann, betrifft das Spannungsfeld zwischen (bisherigen) Selbstverhältnissen und Weltvorstellungen und (widerfahrender) Wirklichkeit. Dass die Corona-Pandemie aber für Jugendliche ein *geeigneter* Zeitpunkt ist, das eigene Selbstbild, dessen bislang unhinterfragte Voraussetzungen ebenso wie die Vorstellungen von Gesellschaft, Gemeinschaft und Sozialität, deren Selbstverständlichkeiten heuer ins Wanken geraten, einer Revision zu unterziehen, ist damit nicht schon gesagt; genauso wenig, wie gewiss vorprogrammiert ist, durch Besinnungen auf sich, die anderen und die Welt das Gefühl, „lost“ zu sein, rasch regulieren oder sogar neutralisieren zu können.

Literatur

- Anton, Julia (2020): Lost in Translation. URL: <https://www.faz.net/aktuell/stil/trends-nischen/jugendwort-des-jahres-2020-lost-in-translation-17003726.html> (Stand: 15.10.2020).
- Arendt, Hannah (1981): Vita activa oder Vom tätigen Leben. 2. Aufl. München.

- Berg, Alena, Schierbaum, Anja & Fuchs, Thorsten (2020): Aspekte der Jugendforschung. In: Fuchs, Thorsten, Schierbaum, Anja & Berg, Alena (Hrsg.): *Jugend, Familie und Generationen im Wandel. Erziehungswissenschaftliche Facetten*. Wiesbaden, 3-8.
- Bergesen, Albert (2013): Die rituelle Ordnung. In: Belliger, Andréa & Krieger, David J. (Hrsg.): *Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch*. Wiesbaden, 49-75.
- Bilstein, Johannes (2004): Bildung: Über einen altehrwürdigen Grundbegriff und seinen anhaltenden Charme. In: *Bildung und Erziehung*, 57, H.4, 415-431.
- Bristow, Jennie & Gilland, Emma (2021): *The Corona Generation: Coming of Age in a Crisis*. Hampshire.
- Bushuev, Mikhail (2020): Generation Corona: Karriereknick oder Chance? URL: <https://www.dw.com/de/generation-corona-karriereknick-oder-chance/a-55807131> (Stand: 17.12.2020).
- Dörpinghaus, Andreas (2015a): Theorie der Bildung. Versuch einer „unzureichenden“ Grundlegung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 61, H.4, 464-480.
- Dörpinghaus, Andreas (2015b): Bildung als Fähigkeit zur Distanz. In: Dörpinghaus, Andreas, Platzer, Barbara & Mietzner, Ulrike (Hrsg.): *Bildung an ihren Grenzen. Zwischen Theorie und Empirie*. Darmstadt, 45-54.
- Eberhard, Verena (2011): *Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Ein ressourcentheoretisches Modell zur Erklärung der Übergangschancen von Ausbildungsstellenbewerbern*. Bielefeld.
- Ecarius, Jutta, Eulenbach, Marcel, Fuchs, Thorsten & Walgenbach, Katharina (2011): *Jugend und Sozialisation*. Wiesbaden.
- Erikson, Erik H. (1973): *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze*. Frankfurt am Main.
- Eulenbach, Marcel (2016): Jugend und Selbstoptimierung. Wie die Entstandardisierung von Übergängen einer neuen Subjektivierungsform den Weg ebnet. In: Luedtke, Jens & Wiezorek, Christine (Hrsg.): *Jugendpolitiken. Wie geht Gesellschaft mit ‚ihrer‘ Jugend um*. Weinheim und Basel, 141-161.
- Fitzenberger, Bernd, Lickleder, Stefanie & Zimmermann, Markus (2015): Übergänge von der allgemeinbildenden Schule in berufliche Ausbildung und Arbeitsmarkt. Die ökonomische Perspektive. In: Seiffried, Jürgen, Seeber, Susan & Ziegler, Birgit (Hrsg.): *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2015*. Opladen, 87-103.
- Friebertshäuser, Barbara (2002): *Jugend und Studium*. In: Krüger, Heinz-Hermann & Grunert, Cathleen (Hrsg.): *Handbuch der Kindheits- und Jugendforschung*. Opladen, 617-635.
- Friebertshäuser, Barbara (2005): Statuspassage Erwachsenwerden und weitere Einflüsse auf die Bildungsprozesse von Schülerinnen und Schülern. In: Schenk, Barbara (Hrsg.): *Bausteine einer Bildungsgangtheorie*. Wiesbaden, 127-144.
- Friebertshäuser, Barbara (2008): Statuspassage von der Schule ins Studium. In: Helsper, Werner/ Böhme, Jeanette (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. 2. Aufl. Wiesbaden, 611-627.
- Fuchs, Thorsten & Wiezorek, Christine (2018): *Jugendweihe & Co. – Übergangsrituale im Jugendalter*. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 13, H.3, 257-259.
- Fuchs-Heinritz, Werner, Krüger, Heinz-Hermann & Ecarius, Jutta (1990): Feste Fahrpläne durch die Jugendphase? In: du Bois-Reymond Manuela & Oechsle, Mechthild (Hrsg.): *Neue Jugendbiographie? Zum Strukturwandel der Jugendphase*. Opladen, 25-39.
- Gebauer, Gunter (2020): Die neue Fremdheit. URL: <https://www.faz.net/aktuell/sport/mehr-sport/sport-in-der-corona-krise-die-neue-fremdheit-16760483.html> (Stand: 10.05.2020).
- Gennep, Arnold van (1986): *Übergangsriten*. Frankfurt am Main & New York.
- Gross, Peter (1994): *Die Multioptionsgesellschaft*. Frankfurt am Main.
- Haunss, Sebastian & Sommer, Moritz (Hrsg.) (2020): *Fridays for Future – Die Jugend gegen den Klimawandel. Konturen der weltweiten Protestbewegung*. Bielefeld.
- Heimerl, Bernd (2020): Das Coronavirus. Überlegungen zu einem bedrohlichen Fremdkörper. In: *Forum der Psychoanalyse*, 36, 319-331.

- Hitzler, Ronald (2004): Sind die ICHs noch religiös? Ein kritischer Blick auf Säkularisierung und Individualisierung. In: Nollmann, Gerd & Strasser, Hermann (Hrsg.): Das individualisierte Ich in der modernen Gesellschaft. Frankfurt am Main & New York, 69-89.
- Horkheimer, Max (1985): Der Begriff der Bildung. Immatrikulationsrede Wintersemester 1952/53. In: Horkheimer, Max: Gesammelte Schriften. Bd. 8: 1949-1973. Frankfurt am Main, 409-419.
- Hurrelmann, Klaus & Schnetzer, Simon (2021): Helft endlich der Jugend! In: DIE ZEIT vom 21. Januar 2021, 47.
- Kokemohr, Rainer (1992): Zur Bildungsfunktion rhetorischer Figuren. Sprachgebrauch und Verstehen als didaktisches Problem. In: Entrich, Hartmut & Staeck, Lothar (Hrsg.): Sprache und Verstehen im Biologieunterricht. Alsbach, 16-30.
- Kokemohr, Rainer & Marotzki, Winfried (Hrsg.) (1989): Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien I. Frankfurt am Main, Bern, New York & Paris.
- Kokemohr, Rainer & Marotzki, Winfried (Hrsg.) (1990): Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien II. Frankfurt am Main, Bern, New York & Paris.
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, Hans-Christoph, Marotzki, Winfried & Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld, 13-68.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart.
- Koller, Hans-Christoph (2014): Subjektivation und transformatorische Bildungsprozesse im Interview mit Hakan Salman. In: Koller, Hans-Christoph & Wulfstange, Gereon (Hrsg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld, 217-237.
- Koller, Hans-Christoph (2016a): Bildung und Biografie. Probleme und Perspektiven bildungstheoretisch orientierter Biografieforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 62, H.2, 172-184.
- Koller, Hans-Christoph (2016b): Über die Notwendigkeit von Irritationen für den Bildungsprozess. Grundzüge einer transformatorischen Bildungstheorie. In: Lischewski, Andreas (Hrsg.): Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen. Paderborn, 217-235.
- Langenscheidt (2020): Jugendwort des Jahres (2020). URL: <https://www.langenscheidt.com/jugendwort-des-jahres> (Stand: 02.03.2021).
- Maschke, Sabine (2014): Der Übergang ins Studium als Bildungsherausforderung. In: Ricken, Norbert, Koller, Hans-Christoph & Keiner, Edwin (Hrsg.): Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden, 209-228.
- Münchmeier, Richard (2011): Jugend im Spiegel der Jugendforschung. In: Hafener, Benno (Hrsg.): Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Grundlagen – Handlungsfelder – Akteure. Schwalbach/Ts., 15-28.
- Olk, Thomas (1985): Jugend und gesellschaftliche Differenzierung – Zur Entstrukturierung der Jugendphase. In: Zeitschrift für Pädagogik, 19. Beiheft, 290-301.
- Olk, Thomas (1989): Jugend an den Grenzen der Moderne. Ein gescheitertes Projekt? In: Breyvogel, Wilfried (Hrsg.): Pädagogische Jugendforschung. Erkenntnisse und Perspektiven. Opladen, 31-48.
- Peukert, Helmut (1998): Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In: Meyer, Meinert A. & Reinartz, Andrea (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. Opladen, 17-29.
- Reckwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Frankfurt am Main.
- Schaible, Ira (2020): Corona-Abi-Generation muss improvisieren. URL: <https://www.sueddeutsche.de/leben/familie-corona-abi-generation-muss-improvisieren-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-200710-99-742973> (Stand: 10.07.2020).

- Scherger, Simone (2007): Destandardisierung, Differenzierung, Individualisierung. Westdeutsche Lebensläufe im Wandel. Wiesbaden.
- Schierbaum, Anja & Franzheld, Tobias (2020): Jugendbiographische Herausforderungen in der späten Moderne. In: Fuchs, Thorsten, Schierbaum, Anja & Berg, Alena (Hrsg.): Jugend, Familie und Generationen im Wandel. Erziehungswissenschaftliche Facetten. Wiesbaden, 25-41.
- Schnetzer, Simon & Hurrelmann, Klaus (2021): Jugend und Corona. Wie rücksichtsvoll verhalten sich die jungen Generationen? Eine Sonderauswertung der Studie „Junge Deutsche 2021“. Kempten.
- Scholz, Anna-Lena (2021): Die Pandemie ist wie eine schlechte Vorlesung. URL: <https://www.zeit.de/campus/2021-02/studieren-corona-krise-lockdown-einsamkeit-universitaeten-massnahmen> (Stand: 11.02.2021).
- Tenorth, Heinz-Elmar (2012): Bildung – eine inspirierende Praxis jenseits der philosophisch-kritischen Verengung. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Sozialpolitik und Gesellschaftspolitik, 64, 46-49.
- Thompson, Christiane & Jergus, Kerstin (2014): Zwischenraum: Kultur. „Bildung“ aus kulturwissenschaftlicher Sicht. In: Rosenberg, Florian von & Geimer, Alexander (Hrsg.): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität. Wiesbaden, 9-26.
- Thompson, Christiane, Zirfas, Jörg, Meseth, Wolfgang & Fuchs, Thorsten (2021): Erziehungswirklichkeiten in Zeiten von Angst und Verunsicherung. Weinheim & Basel.
- Turner, Victor W. (1989): Das Ritual: Struktur und Anti-Struktur. Frankfurt am Main & New York.
- Vogel, Peter (2014): Studium zwischen Qualifikation und Bildung: Was passiert mit den Universitäten? Überlegungen zum Bologna-kritischen Diskurs in der Erziehungswissenschaft. In: Ricken, Nobert, Koller, Hans-Christoph & Keiner, Edwin (Hrsg.): Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden, 103-126.
- Waldenfels, Bernhard (1997): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden I. Frankfurt am Main.
- Waldenfels, Bernhard (2007): Antwortregister. Frankfurt am Main.