

IDENTITÄTSWANDEL UND SOZIALISATION IN DER FREMDE

**Evaluierung eines binationalen Pilotprojekts
zur beruflichen Erstausbildung polnischer
Jugendlicher in Niedersachsen**

Von dem Fachbereich Erziehungswissenschaften I

**der Universität Hannover
zur Erlangung des Grades eines**

DOKTORS DER PHILOSOPHIE

Dr. phil.

**genehmigte Dissertation
von**

Dipl.–Sozialarb./Sozialpäd. Michael EICHLER

geboren am 13. Mai 1954, in Hamburg

1998

Referent: Prof. Dr. Hartmut M. GRIESE, Universität Hannover,
Fachbereich Erziehungswissenschaften I.

Korreferenten: Prof. Dr. Martin BAETHGE, Soziologisches Forschungsinstitut
an der Georg-August-Universität Göttingen.

Prof. Rolf WERNSTEDT, Honorarprofessor an der Universität
Hannover und Kultusminister des Landes Niedersachsen

Tag der Promotion: 12. Mai 1998

Die Arbeit untersucht ein gemeinsames Pilotprojekt der Niedersächsischen Landesregierung und des Polnischen Bildungsministeriums, das zum Ziel hat, 50 polnischen Jugendlichen eine binationale Berufsausbildung im Handwerk (teils in Polen, teils in Niedersachsen) zu ermöglichen. Im Rahmen der Transformation der osteuropäischen Gesellschaften vom Staatssozialismus zu Marktgesellschaften und der voranschreitenden europäischen Integration wird hier ein aktuelles Thema aufgegriffen, das zunehmend an Bedeutung gewinnt. Aus der Parallelität des historischen Umbruchs in Osteuropa mit dem Beginn der zweieinhalbjährigen Projektphase in Niedersachsen ergeben sich die wohl einmaligen Untersuchungsgrundlagen. Einmalig, weil die sozialen und politischen Bedingungen in Deutschland (West) und Polen bis zu diesem Zeitpunkt die größten Divergenzen aufweisen. Intention der Ausbildung in Niedersachsen mit Beginn des zweiten Lehrjahres ist, den Jugendlichen eine fachlich und technisch hochwertige Ausbildung zu ermöglichen und ihnen darüber eine solide Grundlage zu verschaffen, ihre beruflichen Möglichkeiten und biographischen Perspektiven zu verbessern. Dabei wird das Projekt von ökonomischen und soziokulturellen Zielvorstellungen geleitet, die sich in wichtigen Teilen widersprechen, denn je besser die Akkulturationshilfen in der fremden Überflußgesellschaft ausfallen, desto schwerer dürfte die Rückkehr in die Heimat, in die Mangelgesellschaft, empfunden werden.

Die Arbeit entwickelt ihre Lösungsvorschläge aus dem mikrosoziologischen Ansatz, in dem sie die psychosozialen Schwierigkeiten der polnischen Lehrlinge, sich in der Fremdkultur zurechtzufinden, in den Mittelpunkt stellt. Die Ergebnisse liefern Hinweise darauf, wie ein binationales Pilotprojekt für die Jugendlichen — ohne Einbußen an persönlicher und sozialer Identität verkraften zu müssen — administrativ zu optimieren und sozialpädagogisch zu begleiten ist. Weiter zeigen die Ergebnisse, ob bzw. inwieweit ihnen dieser kulturelle Balanceakt gelingen kann. Denn nicht zuletzt auch mit Blick auf die neuen Herausforderungen eines zusammenwachsenden Europas, sind zunehmend multikulturelle Talente gefragt, die ihre Lebensentwürfe nicht allein am Raster der nationalen Routine ausrichten.

Schlagworte:

Kollektive Identität; bikulturelle Sozialisation; deutsch–polnischer Gesellenbrief.

This thesis examines a mutual pilot project carried out by the Lower Saxony Central Government and the Polish Ministry of Education. Its aim is to enable 50 young Polish nationals to participate in bi-national vocational training in the crafts (partly in Poland, partly in Lower Saxony). Within the framework of the transformation of Eastern European societies from state socialism to a market economy together with advancing European integration a topical theme has been taken up here which is increasingly gaining in importance. A probably unique basis of research has ensued from the parallelism of the historic upheaval in Eastern Europe with the commencement of this two-and-a-half year project phase in Lower Saxony. Unique since the social and political conditions in (West) Germany and Poland had shown the greatest divergences up to that date. The intention of education in Lower Saxony, starting with the second year of apprenticeship, is to permit the young people to gain a professional and technically high-grade education, thus enabling them to build up a solid basis for improvement of their professional chances and biographical perspectives. The project is directed by economic and sociocultural target expectations which contradict themselves in important aspects. The better the help for cultural acclimatisation in the foreign affluent society proves to be, the harder it will be for the participants to return home to their deficient society.

The thesis develops its solution suggestions from the microsociological approach in which the psychosocial difficulties of the Polish apprentices, coping in a foreign culture, are placed in the focus of interest. The results deliver information about how a bi-national pilot project for the young people — without loss of their individual and social identity — is to be optimised administratively and monitored social-pedagogically. Furthermore the results show whether or in how far the young people succeed with this act of cultural balance. For, last but not least, with a view towards the new challenges of a Europe which is growing closer together multicultural talents are becoming increasingly more in demand which adjust their life-design, not only according to the screens of national routine.

Key words:

Collective identity; bicultural socialisation; German-Polish craft certificate.

Inhalt

1. Das niedersächsisch–polnische Ausbildungsprojekt: Ein Novum in der bilateralen Partnerschaft.....	9
2. Strukturen und Unterscheidungsmerkmale des deutschen und polnischen Ausbildungssystems.....	19
2.1 Das Berufsausbildungssystem der Bundesrepublik Deutschland ..	19
Die Struktur des Bildungswesens.....	19
Die Berufsausbildung oder 'Lernen im dualen System'.....	21
Gemeinschaftsunternehmen Berufsausbildung.....	28
Exkurs: Befindet sich das duale System in der Krise?.....	31
2.2 Das Berufsausbildungssystem der Republik Polen	41
Die Struktur des Bildungswesens.....	42
Die Struktur des Berufsausbildungssystems.....	45
Berufsausbildung im Spannungsfeld wirtschaftlicher Entwicklungen	49
2.3 Wertewandel und berufliche Bildung im deutsch–polnischen Ver- gleich.....	52
2.4 Wertewandel als Ausdruck der politischen und wirtschaftlichen Veränderungen des polnischen Gesellschaftssystems	55
3. Organisationsgrundlagen zum Pilotprojekt.....	61
3.1 Bilaterale Abkommen: Manifestation politischer Zeitläufe	61
3.2 Politische Zielsetzungen des Projekts	65
3.3 Die 'Vorlaufphase' in Polen und Deutschland	66
3.4 Die Ausgangslage zum Ausbildungsbeginn in Niedersachsen	74
3.5 Auswahl– und Verteilungskriterien: Betriebe und Unterkunft der Teilnehmer in niedersächsischen Regionen.....	77
3.6 Strukturvergleich der Urbanisationsgrade von Herkunftsregionen und Ankunftsregionen.....	80
4. Identität und Jugend: Theoretische Begriffsentwicklung zur weiteren Verwendung im Untersuchungskonzept.....	83
4.1 Sozialisationstheoretische Ausgangspunkte: Identitätsbildung im lebenslangen Sozialisationsprozeß	83
4.2 Identitätskonzepte	89
MEAD: Klassiker und Begründer des "symbolischen Interaktionismus"	89
GOFFMAN: Informationskontrolle und Stigma–Management.....	94
HABERMAS: Vision einer kollektiven Identität.....	101
KRAPPMANN: Balancierende Ich–Identität.....	105
4.3 Brisante Sozialisationsaspekte bei der Ausbildung von Identität..	113
Lebensphasen: Kindheit und Jugend.....	114
Berufsausbildung	118
Persönlichkeitsentwicklung im 'kulturellen Wechselbad'.....	125

5. Sozialisation in der Fremde.....	133
5.1 Die Ausbildung in Niedersachsen als Biographieeinschnitt im jugendlichen Entwicklungsprozeß	133
5.2 Praxisbezogene Ausbildung im Handwerksbetrieb: Heranführung an betriebliche Leistungsanforderungen	136
5.3 Theoriegeleitete Ausbildung in der Berufsschule: Soziale Sicherheit im homogenen Klassenverband?	142
5.4 Gastfamilie oder Jugendwohngruppe?	148
5.5 Weitere theoretische Aspekte zum kulturellen Wechsel und ihre Bezüge auf das Projekt als Grundlage für die pädagogische Konzeption.....	151
5.6 Sozialpädagogische Konsequenzen und 'Pädagogisches Konzept'	154
6. Zentrale Projektbedingungen und ihre Auswirkungen auf das Durchhaltevermögen Jugendlicher in der Fremde.....	165
6.1 Strukturelle Konstanten und Wechselhäufigkeiten als Merkmale der Krise	165
6.2 Die Krise nach dem kulturellen Bruch und Abbruchsgründe	169
7. Zentrale Ergebnisse der Evaluierung: Krisenmanagement und Wahrnehmungsveränderungen.....	179
7.1 Methodenpluralität der Erhebungs- und Auswertungstechniken	179
7.2 Die Panelbefragung: Jugendlicher Wertewandel in der Überfluggesellschaft.....	186
7.3 Die Elternbefragung: Spiegel der jugendlichen Veränderungsprozesse in der Fremde	201
7.4 Die Teilnehmerinterviews: Arrangements innerhalb divergenter Rollenbezüge	211
8. Weitere Analyse der empirischen Ergebnisse und Vergleich mit ausgewählten Forschungsergebnissen	227
8.1 Jugendlicher Wertewandel innerhalb der Ansprüche an Ausbildung und Arbeit in Deutschland und Polen.....	227
8.2 Werteorientierungen von Jugendlichen in Deutschland und Polen in bezug auf Familie und Freizeit.....	238
9. Ausblick:	253
9.1 Welche Perspektiven bietet der deutsch-polnische Gesellenbrief?.....	253
9.2 Berufsaspirationen und Berufsverläufe der Projektjugendlichen in Polen	257
9.3 Zur Zukunft von Langzeitaustauschen im europäischen Kontext..	264
Literatur	275
Anhang.....	283

Abbildungen

Abb. 1: Untersuchungszeitraum	12
Abb. 2: Der Aufbau des nieders. schulischen Bildungssystems (Auszug)	20
Abb. 3: Berufsschule – Metalltechnik: Unterrichtsfächer	25
Abb. 4: Die Grundzüge des polnischen schulischen Bildungssystems.....	45
Abb. 5: Die berufsbezogene Ausbildung.....	46
Abb. 6: Am Projekt beteiligte niedersächsische Regionen und TN (Beginn / Ende).....	74
Abb. 7: Am Projekt beteiligte niedersächsische Institutionen	75
Abb. 8: Unterkunft zu Programmbeginn (N=47)	80
Abb. 9: Identitätskonzepte und Sozialisationsaspekte	84
Abb. 10: Identitätsentwicklung im bikulturellen Sozialisationsprozeß.....	131
Abb. 11: Altersstruktur der TN zu Programmbeginn.....	135
Abb. 12: Populationsverläufe nach Herkunftsregionen I.....	166
Abb. 13: Gesamtpopulationsverlauf.....	167
Abb. 14: Populationsverläufe nach Herkunftsregionen II.....	167
Abb. 15: Populationsverläufe nach Fachrichtungen.....	168
Abb. 16: Populationsverläufe nach Wohnorten....	169
Abb. 17: Abbrecherrelation und Abbruchsgründe	171
Abb. 18: Urbanisationssprünge.....	172
Abb. 19: Die Befragungen im quantitativ / qualitativem Kontinuum.....	184
Abb. 20: Auswertung und Analyse im quantitativ / qualitativem Kontinuum.....	184
Abb. 21: Wahrnehmungsveränderungen innerhalb von zwei Jahren	200
Abb. 22: Leitfaden	214
Abb. 23: Verlauf der Werteorientierungen innerhalb der Ausbildung	231
Abb. 24: Allgemeine Werteorientierungen	239
Abb. 25: Bestandene Abschlußprüfungen – Niedersachsen / Pilotprojekt	256
Abb. 26: Berufsverläufe.....	258

"Was erwartet wird, ist also ein Balanceakt: eine Identität aufzubauen, die scheinbar den sozialen Erwartungen voll entspricht, aber in dem Bewußtsein, in Wahrheit die Erwartungen doch nicht erfüllen zu können" (KRAPPMANN 1969, S. 72).

1. Das niedersächsisch–polnische Ausbildungsprojekt: Ein Novum in der bilateralen Partnerschaft

Parallel zum politischen Umbruch in Polen, im Jahr 1989, wurde auch die sozial–ökonomische Wende eingeleitet. Nun vollzieht sich diese Entwicklung weniger durch harmonische Übergänge, sondern beginnt eher abrupt und bezeichnet für den einzelnen einen 'psychosozialen Bruch', aus dem sich neue Normen, Wertorientierungen und Bezugssysteme nur zögerlich und sukzessive entwickeln lassen. Zur Zeit ist die Mehrheit der Bevölkerung damit beschäftigt, ihre Lebensgrundlagen neu zu sortieren und bestmöglich abzusichern. Ihre Zukunftsperspektiven sind vorerst düster, doch ist "Licht am Ende des Tunnels" auszumachen (QUAISSER 1992). Einer von den neuen Managern der Marktwirtschaft ist Ireneusz WRZESNIEWSKI von der "Polish Chamber of Commerce", der 'Polnischen Landeskammer der Wirtschaft'. Er erinnert sich, wie plötzlich befremdliche Produkte in den Auslagen der Geschäfte auftauchen, deren auffälliges Styling und farbenfrohe Verpackung förmlich 'ins Auge stechen'. So schön sie anzusehen sind, haben sie doch einen Nachteil, sie sind unerschwinglich, was wiederum nicht so dramatisch ist, denn kaum einer in der Bevölkerung weiß zu diesem Zeitpunkt, welchen Inhalt sie verbergen¹. Auch die neuen Reklameschilder, die jetzt über den Schau(!)–Fenstern angebracht werden, verleihen Warschau ein fast exotisches Ambiente und geben dem 'Explorationstrieb' der Einheimischen neue Hoffnung. Die neuen Walhallas heißen "Pizza Hut" und "Burger King" und erstürmen eine der letzten Bastionen gegen Kommerz und Konsum in Europa.

Was sich im Lande nach dem Umbruch fragmentarisch zusammenfügt und woran sich die polnische Bevölkerung quasi 'Schild für Schild' gewöhnen kann oder muß, wird den polnischen Jugendlichen bei ihrem ersten offiziellen Besuch in Deutschland gewissermaßen mit einem einzigen Paukenschlag eröffnet, denn bereits ein halbes Jahr nach dem politischen Erdbeben in Polen beginnen 50 polnische Jugendliche, auf Einladung der Niedersächsischen Landesregierung, mit den Programmvorbereitungen ihrer Lehrlingsausbildung im Metallhandwerk in Niedersachsen. Sollte alles planmäßig verlaufen, würden sie, als Absolventen einer binationalen Berufsausbildung, mit dem ersten in beiden Ländern anerkannten,

¹Vortrag in Warschau am 26.05.1995, anlässlich einer Studienreise der Carl Duisberg Gesellschaft von deutschen Fachkräften der beruflichen Bildung

deutsch–polnischen Gesellenbrief in der Tasche zurückkehren. Nun verläuft in einem Pilotprojekt nur wenig nach Plan und nicht nur, aber besonders in der Anfangsphase, ist von allen Beteiligten Improvisationsgeschick und Empathiefähigkeit gefordert. Nach 40 Jahren diametral entwickelter Geschichte zweier Gesellschaftssysteme sind die Jugendlichen gefordert, in der unbekannten Fremde zu bestehen. Sie haben sich selbst zu diesem Schritt in der Hoffnung entschieden, ihre biographischen Möglichkeiten verbessern zu können.

Geschichte wird selten unmittelbar erlebt. Sie offenbart ihr Geheimnis meist erst bei distanzierter Betrachtung, auch wenn sich mittlerweile in den täglichen Nachrichten die sog. historischen Ereignisse immer öfter überschlagen. Sie deutet sich für den einzelnen in den kleinen, erfahrbaren Alltäglichkeiten an.

Erstes Beispiel: Es berichtet mir ein polnischer Kollege, der als Betreuer einer Jugendgruppe in unserem Team arbeitete, daß ihm in den letzten Jahren die Geduld abhanden gekommen sei. Früher hätte er sich in Polen, wenn er morgens zum Bäcker gegangen ist, immer ein Buch mitgenommen. Auf diese Weise konnte er sich während der langen Wartezeit in der Menschenschlange die Langeweile bis zur Geschäftsöffnung mit Lesen vertreiben. Diese notgedrungene Zeremonie des Anstehens war allgegenwärtig und wurde von der Bevölkerung kritiklos akzeptiert. Im Zuge der wirtschaftlichen Erneuerung mit ausreichender Angebotspalette der Märkte in Polen und nicht zuletzt auch angesteckt durch das geschäftige, hektische Treiben in Deutschland, würden bei ihm nun schon Aggressionen aufsteigen, wenn er im Geschäft einige Minuten warten müsse. Es würde ihn jetzt viel öfter die Angst umschleichen, etwas zu verpassen bzw. nicht mehr rechtzeitig erledigen zu können.

Zweites Beispiel: In der Anfangsphase des Pilotprojekts schreiben die Jugendlichen ihren Eltern Briefe, in denen sie beklagen, daß sie im internationalen Gästehaus der Carl Duisberg Gesellschaft mit Schwarzafrikanern auf einer Etage zusammen wohnen müssen. Eine Wohnsituation, die auch bei den polnischen Betreuern, die dort ihre Unterkunft haben, Unbehagen auslöst. Es braucht einige Zeit, bis wir gemeinsam herausfinden, daß der Grund für diese Ressentiments in einer kulturellen Unerfahrenheit im Umgang miteinander zu suchen ist.

Diese Beispiele stehen für eine soziale Kluft in Europa, die mittlerweile zwar politisch und geographisch geringer wird, sich aber ungleich langsamer in den Köpfen der Menschen überbrücken läßt. MELZER verweist im "Deutsch–polnischen Jugendreport" auf die noch existente Aktualität dieser Kluft, wonach "wechselseitige nationale Negativ–Stereotypen, deren Emergenz sich historisch begründen läßt ... nur schwer zu überwinden" sind (1991, S. 175). Auf die Anpassungsschwierigkeiten einer anderen Bevölkerungsgruppe macht der Historiker Karl SCHLÖGEL von der Europauniversität Viadrina in Frankfurt / O. aufmerksam, wenn er von einem Europa spricht, das, bezogen auf seine älteren Generationen, noch lange als "teilungsgeschädigt" angesehen werden kann. Seine These: "Europa ist in Fahrt"¹ verweist dagegen auf eine gemeinsame europäische Entwicklung, in dessen Sogwirkung zunehmend auch die Menschen der mittel– und osteuropäischen Staaten geraten.

¹Vortrag in Sonnenberg / Harz am 16.02.1996 zum Thema "GO EAST – Deutsch polnischer Schüler– und Jugendaustausch – Jetzt"

Die soziologische Betrachtung definiert soziale Kommunikation der Menschen über gemeinsame Zeichen, Gesten und Symbole. Dieser wechselseitige Austausch von Informationen jeglicher Art, das 'Inter-Agieren', ist Teil eines lebenslangen Prozesses, innerhalb dessen der Mensch seine individuelle Persönlichkeit permanent ausbildet und modifiziert. Ohne (soziale) Gemeinschaft ist eine individuelle Persönlichkeit kaum vorstellbar. Gemeinschaften können unterschiedlich definiert werden, z.B. als Zufallsgemeinschaft der Gruppe der Bahnfahrer oder als organisierte Gemeinschaft der Klubmitglieder; wir bilden Volksgemeinschaften, Kulturgemeinschaften, Religionsgemeinschaften u.ä.. In einigen Gemeinschaften fühlt sich der Mensch sicher und geborgen, weil er den Umgang mit ihren Mitgliedern eingeübt hat, die Regeln, Wertmaßstäbe und Verhaltensweisen der Gemeinschaft kennt und mitbestimmt. Andere Gemeinschaften können ihn verunsichern, weil sie ihm unbekannt sind, weil er die Sprache ihrer Mitglieder nicht versteht oder sich ihre Verhaltensweisen schwer erklären kann. Der Umgang miteinander muß hier erst erlernt und eingeübt werden.

Welche Schwierigkeiten die soziale und kulturelle Eingewöhnung in der Fremde mit sich bringt, soll in dieser Arbeit deutlich werden. Ihr liegt ein Pilotprojekt zwischen der Niedersächsischen Landesregierung und dem Erziehungs- und Bildungsministerium in Warschau (MEN) zugrunde, in dessen Verlauf 50 polnischen Jugendlichen die Möglichkeit zu einer 'binationalen Berufsausbildung' (teils in Deutschland, teils in Polen) gegeben wurde. Zu Beginn lautet die Vorgabe, ausgewählten Teilnehmern (TN) aus bereits 'laufenden' ersten Berufsschulklassen in Polen aus den Fachbereichen Feinmechanik und Kfz-Mechanik mit Schuljahresbeginn Herbst 1990 einen Wechsel in eine niedersächsische Ausbildung im "dualen System" zu ermöglichen. Das erste Berufsschuljahr in Polen soll anerkannt werden, so daß die TN die Weiterführung ihrer Ausbildung in Niedersachsen (Nds.) mit dem zweiten Lehrjahr beginnen können. Das Projekt soll eine Programmdauer in Niedersachsen von etwa zweieinhalb Jahren umfassen (Laufzeit v. 15.10.1990 bis 30.03.1993). Innerhalb des ersten Lehrjahres in Polen ist eine 'Vorlaufphase' in Niedersachsen zur beruflichen und kulturellen Eingewöhnung einzurichten (03.05.1990 bis 13.10.1990). Den Abschluß bildet eine 'Nachschulung' in Polen. Der hier vorgelegten Arbeit liegt als Hauptuntersuchungszeitraum (vgl. Abb. 1) das Ausbildungsintervall der Lehrlinge in Niedersachsen zugrunde. Für die Untersuchung relevante Aspekte des 'Vorlaufs' wie Herkunftskriterien und Zielvorgaben in Niedersachsen werden ebenso einbezogen, wie Aspekte der Nachschulung in Polen und die erhobenen und realisierten Berufswünsche der TN. Während ihrer Verweilzeit in der Bundesrepublik werden die polnischen Jugendlichen, wie andere Lehrlinge auch, praktisch in einem Handwerksbetrieb und theoretisch in einer Berufsschule ausgebildet. Initiiert wird das Projekt von der Niedersächsischen Landesregierung und dem Polnischen Erziehungsministerium mit dem Ziel, über das Pilotvorhaben, die Ausbildungssysteme beider Länder miteinander vergleichen zu können und auf ihre Kompatibilität zu überprüfen; letztendlich auch, wie sich im nachhinein abzeichnet, als kleiner Schritt in Richtung eines gemeinsamen europäischen Binnenmarktes.

Abb. 1: Untersuchungszeitraum

Herkunft	Hauptuntersuchungszeitraum	Berufaspirationen
'Vorlauf' in Polen / Nds. Berufsausb. in Nds. (10.90–03.93)		'Nachschulg.' in Polen

Das Alter der Jugendlichen liegt zum Programmbeginn in Niedersachsen bei durchschnittlich 16 Jahren, so daß sich die verantwortlichen Mitarbeiter in den Ministerien darüber im klaren sind, daß eine soziale Betreuung der TN in Deutschland notwendig ist. Diese Aufgabe sollen in der Anfangsphase zwei polnische Betreuer und drei deutsche Honorarkräfte erfüllen. Eine pädagogische Grundlage, die, wie sich schnell zeigt, für die vielfältigen Betreuungsaufgaben nicht ausreicht. Die sozialpädagogische Betreuung der Jugendlichen in den Standorten wird daraufhin durch deutsche Betreuer auf der Basis von Tutorenverträgen mit festem Stundenkontingent, sowie durch zwei polnische Betreuer, die sich als Stipendiaten der Carl Duisberg Gesellschaft in Niedersachsen befinden, organisiert. Diese 'zusammengewürfelte' Gruppe hat die Aufgabe, in ihrer Region über Alters-, Geschlechts- und Kulturunterschiede hinweg, ein gemeinsames, von allen getragenes und akzeptiertes Betreuungsmodell zu erarbeiten und nach Möglichkeit auch die pflegerischen und elterlichen Aufgaben abzudecken. Durch viele Diskussionen zwischen den deutschen und polnischen Betreuern sowie den jugendlichen Programmteilnehmern müssen die sozialen Distanzen überbrückt werden, so daß beide Seiten lernen, voneinander zu profitieren. Da von Beginn an in einem deutsch/polnischen Team zusammengearbeitet wird, müssen unterschiedliche Auffassungen über curriculare und pädagogische, politische und soziale Auffassungen koordiniert werden. Im Fahrwasser dieses Pilotprojekts sind zwei weitere Ausbildungsprojekte mit polnischen Jugendlichen entwickelt worden, in denen zum einen Kfz-Mechaniker und zum anderen Gas- und Wasserinstallateure ausgebildet werden. Um die pädagogischen Aufgaben in den verschiedenen niedersächsischen Standorten (Einzugsgebiete Hannover, Hildesheim, Oldenburg und Stade) zu koordinieren und zu kanalisieren und die Ursachen zunehmender Diebstahlsdelikte zu ergründen und nach Möglichkeit zu beheben, wird Ende 1990 eine Sozialpädagogenstelle mit dem Nachtragshaushalt eingerichtet. Seit Dezember 1990 bin ich mit dieser Aufgabe beauftragt, erweitert um die Gesamtleitung der Lehrlingsprogramme des Niedersächsischen Kultusministeriums (MK) seit Mitte 1995. Da innerhalb meiner beruflichen Tätigkeit eine wissenschaftliche Begleitung des Programms nicht vorgesehen ist und für ein ausgelagertes Forschungsvorhaben im Kultusministerium keine Mittel zur Verfügung stehen, habe ich mich entschlossen, diese Untersuchung quasi privat und außerhalb meiner dienstlichen Tätigkeiten durchzuführen. Ich möchte damit die Bedeutung unterstreichen, die gerade das Pilotprojekt als Richtungsanzeiger für ähnliche Folgeprojekte hat. Diese Einschätzung geht mit der des Niedersächsischen Kultusministers Prof. Rolf WERNSTEDT konform, der bzgl. meiner Forschungsarbeit an Prof. Dr. Hartmut GRIESE von der Universität Hannover schreibt: "Die Ergebnisse werden für die weitere Zusammenarbeit mit Polen und eventuell anderen osteuropäischen Ländern auf bildungspolitischem Gebiet von großer Bedeutung sein. Ich bin besonders gespannt, wie von polnischer Seite die Ergebnisse der Ausbildung im dualen System beur-

teilt werden ... Vorsorglich muß ich aber schon jetzt darauf hinweisen, daß das Kultusministerium nicht in der Lage sein wird, sich finanziell an diesem Vorhaben zu beteiligen" (02.07.1992).

Die Studie hat also in erster Linie zwei Adressaten: Zum einen die Universität Hannover, die dieses Thema als Dissertation zugelassen hat und zum anderen die Niedersächsische Landesregierung, die sich über die Ergebnisse dieser Arbeit Erkenntnisse über ihr größtes Ausbildungsprogramm im Bereich der internationalen Zusammenarbeit verspricht. Die inhaltliche Parallelität meiner beruflichen Tätigkeit mit meiner wissenschaftlichen Arbeit ermöglicht es, daß ich den Programmverlauf aktiv miterleben und gestalten kann. Der Vorteil liegt darin begründet, daß die untersuchte Gruppe für mich kein anonymes Forschungsfeld darstellt, sondern über "teilnehmende Beobachtung" bekannt ist. Der Nachteil ergibt sich aus der Tatsache, daß eine objektive Analyse im Evaluierungsprozeß dort behindert werden könnte, wo ich organisatorische und pädagogische Mängel selbst zu verantworten habe. Diesem Rollenkonflikt und der grundsätzlichen Problematik subjektiver Interpretation habe ich versucht durch präzise Offenlegung der einzelnen Untersuchungs- und Auswertungsschritte entgegenzutreten, mit dem Ziel, die intersubjektive Überprüfbarkeit zu verbessern.

Das Pilotprojekt und die daraus entwickelten Folgeprojekte haben für das Land Niedersachsen nach wie vor hohe Priorität, weil hier erstmals Programme mit jugendlichen Langzeit–Lehrlingen aus einem osteuropäischen Land durchgeführt bzw. schon erfolgreich abgeschlossen werden konnten. Niedersachsen ist in der privilegierten Lage, auf diesem Feld der beruflichen Bildung, im Rahmen der deutsch–polnischen Kooperation, die Vorreiterrolle spielen zu können. Bzgl. der Lehrlingsprogramme konstatiert der Niedersächsische Kultusminister: "Aus meiner Sicht bestand in diesem Bereich nämlich ein Defizit. Denn wir können wohl feststellen, daß der Austausch zwischen Studentinnen und Studenten sowie Schülerinnen und Schüler, insbesondere weiterführender Schulen durchaus funktioniert, nicht aber der Austausch junger Berufstätiger ... Wie zukunftsweisend ein solches Modell ist, hat sich jetzt gerade herausgestellt, nachdem auch die Europäische Gemeinschaft über entsprechende Lösungen nachdenkt. So gesehen trägt das Projekt nicht nur zur deutsch–polnischen Verständigung bei, sondern kann auch modellhaft für das Zusammenwachsen von Europa Bedeutung erlangen" (WERNSTEDT 1995, S. 81). Wie mir im Kultusministerium berichtet wurde, stützen Anfragen aus anderen Ländern die Bedeutung, die zunehmend international gerade der beruflichen Qualifizierung junger Menschen beigemessen wird. Es scheint, als haben Politik, Wirtschaft, Bildung und Wissenschaft verstärktes Interesse an internationaler (Aus)Bildung von Jugendlichen gefunden. Internationale (Berufs)Erfahrungen werden in einer global strukturierten Informationsgesellschaft zunehmend an Attraktivität gewinnen. Die Förderung international verflochtener Programme gestaltet sich für die Niedersächsische Landesregierung sehr kostenintensiv. Allerdings sind die zur Verfügung stehenden Gelder im Gesamtetat dieses Ansatzes in den zurückliegenden Jahren bereits stark zurückgegangen. Die drastische Reduzierung der öffentlichen Mittel geht aus einem Bericht der Niedersächsischen Staatskanzlei (StK) hervor, der eine "Aufstellung der von 1992 bis 1994 durchgeführten Einzelmaßnahmen mit den Staaten Mittel-, Ost- und Südeuropas sowie der ehemaligen Sowjetunion" gibt. Seit der Auflösung des Niedersächsi-

schen Ministeriums für Bundes- und Europaangelegenheiten (MB) zum 31.08.1994, verwaltet die Staatskanzlei die Mittel für die 'internationale Zusammenarbeit' und damit auch den Gesamtetat des Pilotprojekts. In der Dokumentation heißt es: "Der Rotstift hat auch vor den Mitteln für die internationale Zusammenarbeit nicht halt gemacht. Standen 1993 hierfür noch über 10 Mio. DM zur Verfügung, so waren es 1994 noch 7,8 Mio. und 1995 können voraussichtlich noch 4,7 Mio. DM für diesen Zweck eingesetzt werden" (StK 1994, S. 2). Aktuelle Schätzungen für das Jahr 1996 belaufen sich auf Ausgaben von etwa 3,2 Mio. DM. Niedersachsen hat sich in der Hauptsache auf wenige Zielregionen in Osteuropa beschränkt. Die Staatskanzlei stellt hierzu fest: "Die Konzentration auf wenige Regionen ... hat sich bewährt. Auf diese Weise erbringt das niedersächsische Engagement in Mittel- und Osteuropa sichtbar bessere Ergebnisse als bei einer ungesteuerten Verteilung der zur Verfügung stehenden Mittel auf mehrere Länder und viele Regionen. Daher wird die internationale Zusammenarbeit ... zwei, drei Jahre lang mit reduzierten Haushaltsansätzen ohne größere Einbrüche fortgeführt werden können" (ebd., S. 11). "Die Projekte des Landes werden nahezu ausschließlich in denjenigen Regionen verwirklicht, die mit Niedersachsen partnerschaftlich verbunden sind. Dabei handelt es sich um die polnischen 'Woiwodschaften' Breslau / Wroclaw und Posen / Posnan sowie um die russischen Regionen Tjumen, Perm, Omsk und Ivanowo (auslaufend)" (ebd., S. 2). Innerhalb der Aufstellung der Einzelmaßnahmen für Polen nehmen die Ausbildungsprogramme mit 3,743 Mio. DM einen finanziell herausragenden Stellenwert ein. Diese Summe ist noch durch 'indirekte' Kosten erweiterbar. Dazu zählt die (Teil)Einrichtung jeweils einer Kfz-Schulwerkstatt in Posen und Breslau (0,833 Mio. DM) sowie die Durchführung des ersten deutsch-polnischen Berufsbildungssymposiums (0,1 Mio. DM).

Das Symposium, in dessen Mittelpunkt das Pilotprojekt stand, fand im März 1994 in Goslar statt und sollte eine erste Bestandsaufnahme über weiterführende Möglichkeiten der deutsch-polnischen Zusammenarbeit im Bereich der Aus- und Weiterbildung liefern. Auf dem Kongreß diskutierten etwa 60 Fachleute und Betroffene aus dem Bereich der beruflichen Bildung beider Länder, insbesondere Wissenschaftler, Politiker, Verwaltungsfachleute, Projektjugendliche, Betriebsinhaber und Lehrer über neue Wege der Kooperation (vgl. BUTRYMOWICZ / EICHLER / GRIESE 1995).

Durch die drastische Reduzierung der Mittel erscheint mir eine Ausweitung bzw. Weiterführung von Ausbildungsprogrammen in dieser Dimension für die Zukunft gesehen fragwürdig. Diese Einschätzung wird durch die Staatskanzlei bestätigt, die feststellt: "Eine besonders erfolgreiche, aber auch sehr kostenträchtige Ausbildungsmaßnahme des Landes, die bundesweit einmalig ist, ist das Lehrlingsprogramm für die Woiwodschaften Breslau und Posen (hier nur drittes Programm, M.E.). In diesem Programm, dessen dritte Auflage am ersten August 1994 begonnen hat, werden junge Polen in Niedersachsen ausgebildet, um anschließend in Polen bessere Berufschancen zu haben. Das Kultusministerium hat die Aufsicht über dieses Programm. Der Carl Duisberg Gesellschaft obliegt die Organisation einschließlich einer umfassenden Sozialbetreuung. Angesichts des drastischen Rückgangs der zur Verfügung stehenden Haushaltsmittel wird das Lehrlingsprogramm nur fortgeführt werden können, wenn Mitförderer — z.B. der Bund — gefunden werden können" (StK 1994, S. 6).

Diese Studie soll Erkenntnisse dokumentieren, die in der geschichtsträchtigen Zeit des totalen Umbruchs in Osteuropa am Beispiel der Teilnehmer des Pilotprojekts (Zielregionen Oppeln und Posen) von mir ermittelt wurden. Aus der Parallelität des historischen Umbruchs in Osteuropa mit dem Beginn des Pilotprojekts ergeben sich die wohl einmaligen Untersuchungsgrundlagen, einmalig, weil die Sozialisationsdifferenzen und die gesellschaftlichen Bedingungen in Deutschland (West) und Polen zu diesem Zeitpunkt die größten Divergenzen aufzuweisen hatten. Der Untersuchungszeitraum wurde von mir entsprechend weit gefaßt, damit er möglichst viele programmrelevante Inhalte einschließt. Er ist im Kontext in die berufsbildungspolitische Entwicklung beider Staaten eingebettet und will ein Praxisbeispiel für Möglichkeiten der neuen deutsch–polnischen Beziehungen geben. Minister WERNSTEDT hat in seinem "Vorwort zur Dokumentation des deutsch–polnischen Berufsbildungskongresses" darauf hingewiesen, daß "sich immer mehr die Erkenntnis durchsetzt, daß Berufsbildung nicht nur eine der Wirtschaft dienende Funktion hat, sondern Bestandteil der gesamten Persönlichkeitsbildung ist" (in: BUTRYMOWICZ / EICHLER / GRIESE 1995: S. 11). Aus dieser Erkenntnis ergibt sich der thematische Aufbau dieser Arbeit. Er intendiert, die psychosozialen Probleme der TN im Sozialisationsprozeß in der Fremde zu untersuchen. Die Illustration dieser Analyse erfolgt methodisch durch Eigenempirie und Befragungen bzw. Interviews. Die Arbeit soll damit zur Präzisierung des Pilotprojekts auf der Basis der politisch entwickelten Programmgrundlagen beitragen. Sie kann als Vorstudie mit einer vergleichsweise kleinen Population für weiterführende Untersuchungen multinationaler Programme, z.B. mit größeren Teilnehmergruppen, die Grundlage bilden. Die einzelnen Kapitel sind folgenden Schwerpunkten zugeordnet:

- Kap. 1: Einführung.
 - Kap. 2: Darstellung und Vergleich des deutschen und polnischen Ausbildungssystems.
 - Kap. 3: Beschreibung und Kommentierung der Vorbedingungen und der Ausgangslage zu Projektbeginn.
 - Kap. 4 und 5: Theoretische Bezüge und gesellschaftliche Einflüsse zum Thema Identitätswandel Jugendlicher und Sozialisation in der Fremde.
 - Kap. 6 und 7: Auswertung der statistischen und empirischen Untersuchungsergebnisse.
 - Kap. 8: Weitere Analyse der empirischen Ergebnisse und Vergleich mit anderen ausgewählten Forschungsergebnissen.
 - Kap. 9: Ausblick.
-
- ad Kap. 2: Um die schulischen und beruflichen Sozialisationsbedingungen der Teilnehmer nachvollziehen zu können, werden die Grundzüge des deutschen und polnischen Ausbildungssystems und ihre unterschiedlichen Bildungsvarianten erläutert und verglichen. Die Jugendlichen sind gewissermaßen als Klammer zwischen den beiden Ausbildungssystemen eine Besonderheit, da ihre Handwerkslehre binational aufgebaut ist.
 - ad Kap. 3: Beschreibung und Kommentierung der politischen und administrativen Vorüberlegungen und Organisationsgrundlagen zur Realisierung des Pilot-

projekts sowie der tatsächlichen Ausgangslage zu Ausbildungsbeginn in Niedersachsen.

- ad Kap. 4 und 5: Im theoretischen Teil wird Interaktion als Grundlage für die Entwicklung von Identität behandelt. Die ausgewählten Theoriemodelle bzw. Theoreme sollen bei der Beschreibung und Bewertung der Sozialisationsbedingungen der Teilnehmer hilfreich sein. Über dieses Theorieverständnis der Wechselzusammenhänge von Identität und Sozialisation werden diejenigen Strategien herausgearbeitet, die für eine "unbeschädigte Identitätsentwicklung" (GOFFMAN) der Jugendlichen relevant sind. Dabei stehen die Sozialisationsphase der Adoleszenz und die Sozialisationsbereiche Berufsausbildung und Kulturwechsel im Mittelpunkt. Die theoretischen Hauptbegriffe und ihre Funktionen zueinander werden in einem graphischen Modell zusammengefaßt. Die Jugendlichen haben ihre Ausbildung in Polen durchschnittlich im Alter von 15 Jahren begonnen und befinden sich an der Schwelle, die für Adoleszenten durch vermehrt auftretende "Identitätsdiffusionen" (ERIKSON) gekennzeichnet ist. Diese ohnehin schon schwierige Lebensphase wird durch den kulturellen Wechsel, die fremde Sprache und den Eintritt in die berufliche Ausbildung in der Fremde weiter destabilisiert. Diesem Sachverhalt wird im Kap. 5 Rechnung getragen, indem die in der Fremde relevanten Sozialisationsbedingungen und ihre sozialpädagogischen Konsequenzen durch "teilnehmende Beobachtung" erörtert werden. Im Pilotprojekt bildet die berufliche Ausbildung die zentrale Schnittstelle. Als eine "Sozialisationsinstanz" steht sie in Abhängigkeit und in Wechselbeziehung zu anderen Sozialisationsinstanzen und -bedingungen, und die Trennungen verlaufen unscharf. Für die abgerundete Darstellung der wichtigen, ineinandergreifenden sozialisatorischen Einflüsse und Faktoren in der Fremde habe ich zusätzlich zu der beruflichen Sozialisation in Betrieb und Schule die Unterbringung in der Gastfamilie bzw. Jugendgruppe als Ausgangspunkt für Freizeit sowie die sozialpädagogische Betreuung mit einbezogen.
- ad Kap. 6 und 7: Das Untersuchungsspektrum umfaßt die statistische Auswertung quantifizierbarer Programmdaten und analysiert "statistische Signifikanzen". Den weiteren Verlauf bestimmen die empirischen Untersuchungen. Sie umfassen die Offenlegung (Explikation) und Beschreibung (Deskription) der einzelnen Untersuchungsschritte und die Auswertung und Analyse des ermittelten Datenmaterials. Die Untersuchung setzt sich aus folgenden Teilen zusammen:
 - 1.) Die teilstandardisierte Panelbefragung mit der Teilnehmergruppe zu Beginn und am Ende der Projektphase in Niedersachsen.
 - 2.) Die standardisierte Elternbefragung in Opoln und Posen.
 - 3.) Die qualitativen Teilnehmerinterviews in Hannover und Opoln.

Dieses "methodenpluralistische Verfahren" (TIPPELT) ergibt sich aus den unterschiedlichen Zielsetzungen. Die Panelbefragung betont den Wandlungsprozeß der Wahrnehmungen und Einstellungen der Jugendlichen zwischen Projektbeginn und Projektende. Die Elternbefragung soll Kontrollergebnisse aus der Außensicht der Eltern liefern. Die Teilnehmerinterviews sollen die gefühlsbetonten Einstellungen der Jugendlichen herausarbeiten. Die Auswertung und Analyse erfolgt auf dem Grundlagenwissen der Theoriemodelle. Die empiri-

schen Untersuchungen sollen Aufschlüsse über den Ausprägungsgrad und die Manifestation programmspezifischer Identitäts–Indexe geben. Im Forschungsmittelpunkt stehen dabei diejenigen Prozesse und Probleme, die sich aus der besonderen bikulturellen Ausbildungssituation der Teilnehmer ergeben.

- ad Kap. 8: Anschließend werden die Untersuchungsergebnisse mit anderen ausgewählten Jugend– und Einzelfallstudien verglichen, analysiert und interpretiert.
- ad Kap. 9: Der 'Ausblick' verfolgt die weitere Entwicklung der TN nach dem Ausbildungsende in Niedersachsen. Insbesondere wird ermittelt, inwieweit das Privileg der auslandsbezogenen Ausbildung für den weiteren Berufsweg in der Heimat von Vorteil ist bzw. praktisch genutzt werden kann. Zum Schluß werden wichtige Ergebnisse der Studie zusammengefaßt und daraus Perspektiven entwickelt.

Die Untersuchung hat zum Ziel, die unterschiedlichen Aspekte von Sozialisation in der Fremde aufzuzeigen. Sie ist so angelegt, daß sie die mikrosoziologischen Aspekte von Identitätsentwicklung betont, denn im Mittelpunkt sollen die Probleme der polnischen Jugendlichen stehen. Daraus ergibt sich die doppelte Problematik dieser Untersuchung. Um die gefühlsmäßigen Spannungen der Jugendlichen nachvollziehbar zu machen ist es notwendig, die Rahmenbedingungen des Programmverlaufs und die sozialisationstheoretischen Bezüge mit in die Untersuchung einzubeziehen und dabei diejenigen Hinweise herauszuarbeiten und gegenüberzustellen, die die Gefahr von Identitätskonflikten in sich bergen. Auf diese '☛' Querverbindungen soll im Text und in den Fazits jeweils besonders hingewiesen werden. Diese Vorgehensweise sorgt zwar für Plastizität möglicher Wechselzusammenhänge von Problemen in der Fremde, sagt aber über die empfundenen Probleme der polnischen Jugendlichen zunächst wenig aus. Zweifellos können diese letztendlich nur von den Jugendlichen selbst formuliert werden. Die Erhebung entsprechender Daten gestaltete sich aufgrund unzureichender Deutschsprachkenntnisse zu Beginn des Untersuchungszeitraums sehr schwierig. Obwohl gerade in dieser Zeit viele Anfangsprobleme offensichtlich waren, fiel die Datenausbeute in der Paneluntersuchung recht gering aus. Als Ursache kann eine gewisse Konzilianz gegenüber dem Gastgeber vermutet werden, auf dessen Einladung man nicht mit Undankbarkeit reagieren wollte. Eine weitere Erklärung dürfte darin zu finden sein, daß man die polnische Seite nicht brüskieren wollte, die schließlich für die Auswahl der Teilnehmer verantwortlich zeichnete. Den geringen empirischen Befund in der Anfangsphase habe ich durch die Illustration meiner eigenen Empirie auszugleichen versucht. Da ich erst verhältnismäßig spät eingestellt wurde, kann ich über Auswahlkriterien der Teilnehmer in Polen und Vorlaufzeit und Programmstart in Niedersachsen keine eigenen Beobachtungen hinzuziehen. Nach welchen genauen Kriterien die Teilnehmer benannt wurden ist mir nicht bekannt. Tatsache dürfte sein, daß sie unter Zeitdruck ausgewählt wurden, was eine umfassende kulturelle und psychosoziale Vorbereitung in Polen unmöglich machte. Tatsache ist aber auch, daß die Vorbereitungszeit in Niedersachsen zu kurz war, um die Gruppe optimal aufzunehmen. Es zeigte sich, daß die Akquise von Ausbildungsbetrieben ungleich leichter fiel, als die Bereitstellung von geeigneten Unterkünften und daß die Notwendigkeit sozialpflegerischer Betreuung anfangs deutlich unterschätzt wurde. Sicherlich deutet sich hier schon eine Tendenz an,

wonach unsere Gesellschaft auf Fremde dort gut vorbereitet ist, wo Integration in formale berufliche Abläufe gefordert wird, daß sie aber dort Schwächen zeigt, wo es gilt, angemessene soziale Rahmenbedingungen zu schaffen.

2. Strukturen und Unterscheidungsmerkmale des deutschen und polnischen Ausbildungssystems

2.1 Das Berufsausbildungssystem der Bundesrepublik Deutschland

Die Nachvollziehbarkeit der Umstellungsschwierigkeiten der polnischen Projekt Jugendlichen erschließt sich für den Bereich der Berufsausbildung am besten, wenn die Grundzüge beider beteiligten Ausbildungssysteme erst dargestellt und später miteinander verglichen werden. Zu einer abgerundeten Darstellung der Bildungsstruktur gehört auch eine kritische Auseinandersetzung mit aktuell diskutierten Entwicklungen und Fehlentwicklungen der Bildungssysteme. Diesem Bedarf tragen die Kapitel zur Krise des dualen Systems und zum Wertewandel Rechnung. Auf der Basis dieser Erkenntnisse werden im weiteren Verlauf dieser Arbeit sozialisations-theoretische Fragestellungen zum Thema Identitätswandel polnischer Jugendlicher sukzessive entwickelt.

Die Struktur des Bildungswesens

Bedingt durch die föderalistische Struktur der Bundesrepublik gibt es Bereiche, die in die Verantwortung des Bundes fallen, und andere, die autonom von den Ländern verwaltet werden. Die Ressorts 'schulische Allgemeinbildung' sowie 'Berufsschulbildung' gehören zu dem Teil der Aufgaben, die den Bundesländern zugeordnet sind. Eine detaillierte Beschreibung aller Ausbildungsmöglichkeiten, die in Deutschland zur Verfügung stehen, ist nicht Intention dieser Untersuchung. Ich möchte lediglich die Hauptstränge des deutschen Bildungswesens darstellen, erweitert um diejenigen Bildungsvariationen die in Niedersachsen innovativ sind (Berufsoberschule / BOS) bzw. die von den in Niedersachsen verbliebenen polnischen TN zum Programmende ausgewählt wurden.

Für alle Kinder und Jugendlichen besteht in der Bundesrepublik die Schulpflicht. Sie umfaßt einen Mindestzeitraum von 12 Jahren. Innerhalb dieser Bildungsbereiche in Niedersachsen ist die Grundschule (erstes bis viertes Schuljahr) die erste Instanz für Kinder im schulpflichtigen Alter (ausgenommen ist die Sonderschule, an der Schüler unterrichtet werden, die aufgrund einer Lernbehinderung auf "längere Zeit einer besonderen pädagogischen Betreuung" bedürfen). An die Grundschule schließt sich die zweijährige Orientierungsstufe (fünftes und sechstes Schuljahr) an; hier sollen dem Schüler Hilfestellungen bzgl. seiner Fähigkeiten und Intentionen vermittelt werden, die es ihm erleichtern, aus den drei Möglichkeiten der schulischen Weiterbildung auszuwählen (vgl. KLÜGEL 1991, S. 32ff, § 8,9,10 und 11). Vereinfacht dargelegt führt im Anschluß an die Orientierungsstufe die Hauptschule (siebtes bis neuntes bzw. erweitertes zehntes Schuljahr) auf direktem Weg in eine Berufsausbildung. Angeboten werden das Berufsgrundbildungsjahr, eine ein bis zweijährige Berufsfachschule bzw. eine Berufsausbildung im dualen System. Die Hauptschule bietet innerhalb der allgemeinbildenden Schulformen den kürzesten Weg zu einem Abschluß. Drei Jugendliche des Pilotprojekts, die über Erlangung der deutschen Staatsbürgerschaft in Deutschland geblieben sind, haben zum Pro-

Später stehen dem Bürger über private, teilstaatliche oder staatliche Einrichtungen Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung und zur Umschulung zur Verfügung. Da diese Bildungsmöglichkeiten teilweise gesetzlich garantiert sind, erfreut sich dieser Bildungszweig bei der Bevölkerung einer stetig wachsenden Nachfrage und stellt einen wesentlichen Faktor in der Erwachsenenbildung dar.

Die Berufsausbildung oder 'Lernen im dualen System'

Die Wurzeln des dualen Systems in der Berufsausbildung der Bundesrepublik Deutschland reichen zurück bis vor die Jahrhundertwende. Ursprünglich sollte der 'unkontrollierte Freiraum' der Jugendlichen zwischen dem Ende der Schulzeit und dem Eintritt in den Militärdienst besser gesteuert werden. Diese Aufgabe wurde im Handwerk dem neu entstehenden Mittelstand übertragen und manifestierte sich als neues politisches System der Bismarck'schen Mittelstandspolitik im Handwerker-schutzgesetz von 1897 (vgl. BIERMANN 1990, S. 6). "Das bestehende System der Berufsausbildung ist nicht nach berufspädagogischen und berufsbildungsplanerischen Erkenntnissen konzipiert, es ist in den wesentlichen Grundstrukturen und Rahmenbedingungen ... historisch gewachsen und von vielen Zufälligkeiten geprägt. Die Entstehung und Entwicklung der Berufsschule hatte dabei eine die betriebliche Ausbildung ergänzende Funktion, was manche aktuellen Problembereiche des dualen Systems (wie z.B. die Abstimmung zwischen schulischer und betrieblicher Ausbildung oder die Unterbewertung der Berufsschulanteile) erst erklärbar macht" (PÄTZOLD 1993, S. 387). Mittlerweile hat es einen festen und auch international geachteten Stellenwert im deutschen Ausbildungssystem und steht für solide betriebliche und schulische Ausbildung. Immerhin entscheiden sich über zwei Drittel aller Schulabgänger für eine Ausbildung im dualen System und tragen damit entscheidend zur Wettbewerbsfähigkeit der Volkswirtschaft bei (CDG [a] 1991, S. 19). In Niedersachsen wird die duale Ausbildung einheitlich im Kultusministerium verantwortet. "Dies ist in der Bildungslandschaft der Bundesrepublik insofern ungewöhnlich, als üblicherweise die betriebliche Ausbildung bei den Wirtschaftsministern ressortiert. In Niedersachsen hat man sich schon Anfang der 70er Jahre entschlossen, alle Kompetenzen im Bereich der beruflichen Bildung im Kultusministerium zu konzentrieren ..." (BRANDT 1994, S. 99).

Nach dem Hauptschulabschluß, aber auch mit Bestehen der Mittleren Reife in der Realschule, stehen die Absolventen vor der wichtigen Entscheidung, ihren zukünftigen Berufsweg zu wählen. Insgesamt entscheidet sich die große Mehrzahl aller Schulabgänger eines Jahrgangs für eine Berufsausbildung im dualen Ausbildungssystem (70%) (CDG [a] 1991, S. 19). Ihnen stehen 373 Ausbildungsberufe zur Verfügung. Seit Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) im Jahre 1969 sind über 260 Ausbildungsordnungen neu ausgearbeitet bzw. überarbeitet worden (SZ 1995, S. 15). Davon stellt das Handwerk, der Verband der kleinen und mittleren Betriebe, 126 Fachberufe (BMW 1989, S. 12). Im Ausbildungsbereich der Industrie- und Handelskammern werden rund 51%, im Handwerk 33%, in den freien Berufen 9% und im öffentlichen Dienst 4% ausgebildet (sonstige 3%) (CDG [a] 1991, S. 17). Trotz dieser Vielzahl der fachlichen Berufsangebote konzentriert sich über ein Drittel der Jugendlichen, in ihrer Berufswahlentscheidung, auf lediglich 10 Berufe (PÄTZOLD 1993, S. 389).

Der Schwerpunkt in der dualen Ausbildung liegt, wie es die Bezeichnung schon beinhaltet, in der zweigleisigen Ausbildung zweier unabhängig voneinander bestehender Bildungsträger. In den von mir untersuchten Fachbereichen findet das Gros der Betriebsausbildung in kleinen und mittleren, privatwirtschaftlich organisierten Betrieben statt. Einzige Ausnahme sind die staatlich getragenen Ausbildungsstätten der Universität Hannover und die Berufsschulwerkstatt in Oldenburg, in denen insgesamt drei Programmteilnehmer ihre 'praktische Ausbildung' absolviert haben.

Die betriebliche Ausbildung wird durch die Ausbildung in der Berufsschule ergänzt. Beide partizipieren voneinander und sollen dem Lehrling eine ausgewogene und umfassende Berufskompetenz sichern. Damit die gesetzlichen Grundlagen und die aus ihnen entwickelten allgemeinen Ausbildungsinhalte als Einheit funktionieren können, werden sie sorgsam aufeinander abgestimmt.

- Die betriebliche Ausbildung

Für die berufspraktische / betriebliche Ausbildung sind die Betriebe der Wirtschaft, vergleichbare Einrichtungen des öffentlichen Dienstes und die der freien Berufe zuständig. Sie alle haben sich einem Regelwerk unterzuordnen, das sich in der Bundesrepublik pluralistisch entwickeln konnte. Die gesetzlichen Rahmenbedingungen sind im Berufsbildungsgesetz verankert. Es vereinheitlicht die vertraglichen Voraussetzungen und die grundsätzlichen Prüfungsmodalitäten der betrieblichen Ausbildung. Für das Handwerk gilt zusätzlich die Handwerksordnung, in der die spezifischen Aufgaben und Befugnisse der Handwerkskammern zusammengefaßt sind. In der Ausbildungsordnung wird das spezielle Regelwerk für einen bestimmten Ausbildungsberuf und seine Ausbildungsinhalte festgeschrieben. Sie bildet sozusagen das Herz der Berufsausbildung und wird unter Beteiligung aller involvierten Institutionen entwickelt, ausgearbeitet und abgestimmt. Ich werde unter dem Stichwort 'allgemeine Ausbildungsinhalte' näher auf sie eingehen. Das Ausbildungsverhältnis wird durch einen Berufsausbildungsvertrag, welcher analog zu den Bestimmungen im Berufsbildungsgesetz aufgebaut ist, rechtskräftig. In diesem Vertrag werden Vereinbarungen über die Ausbildungsdauer und den Ausbildungsort zwischen Betrieb und Lehrling getroffen. Außerdem regelt er die Pflichten des Ausbildenden und des Auszubildenden, die Ausbildungsvergütung, die Ausstellung eines Zeugnisses sowie das Verfahren bei möglichen Streitigkeiten. Bei den Seiten wird die Möglichkeit der Kündigung des Ausbildungsvertrages innerhalb der Probezeit ohne Angabe von Gründen eingeräumt. Im Regelfall beträgt diese Probezeit drei Monate. Danach können beide Seiten nur kündigen:

- Wenn ein besonders wichtiger Grund vorliegt. Dies wird m.E. nur in Ausnahmen anerkannt, wie bspw. für den Fall, daß ein strafrechtlicher Tatbestand vorliegt.
- Wenn der Lehrling die Fachrichtung aufgeben oder wechseln möchte. In Streitfällen ist vor Inanspruchnahme des Arbeitsgerichtes der Ausschuß für Lehrlingsstreitigkeiten anzurufen (BMBF 1995, S. 135, §9 des Berufsausbildungsvertrages), dem ein Rechtspfleger vorsitzt und dem als Beisitzer ein Innungsmeister, ein Arbeitgebervertreter und ein Arbeitnehmervertreter zugeordnet sind.

Während der gesamten Ausbildungszeit lernt der Lehrling drei bis vier Tage im Betrieb. Der Schwerpunkt liegt in der Vermittlung praktischer Fähigkeiten, wie dem Erstellen von Werkstücken, dem Üben an den Werkmaschinen aber auch in der Wartung und der Reparatur (bspw. Kundenaufträge). Eine detaillierte Auflistung der Fertigkeiten, die der Betrieb während der Ausbildungszeit zu vermitteln hat, ist im Ausbildungsrahmenplan, der integrativer Bestandteil der Ausbildungsordnung ist, festgelegt (CDG [a] 1991, S. 9). Über die geleistete Arbeit hat der Lehrling ein Berichtsheft zu führen, das als Nachweis der ihm vermittelten Kenntnisse gilt und dem Auszubildenden als Nachschlagewerk über das erlernte Wissen dient. Der Betrieb ist gehalten, die Ausbildungsrichtlinien umzusetzen; allerdings kann er die Art und Weise wie er ausbildet selbst definieren. Dabei darf er die Mindeststandards der Ausbildungsordnung nicht unterschreiten (CDG [a] 1991, S. 21). Insbesondere größere Werkstätten mit einer entsprechenden Anzahl von Lehrlingen bieten wöchentliche Nachhilfe und Intensivschulungen an. Dies konnte ich besonders bei großen Kfz-Vertragswerkstätten feststellen. Die verhältnismäßig große Freizügigkeit der zeitlichen und organisatorischen Ausbildungsabfolge kommt den Betrieben bzgl. der Bewältigung und Auslastung ihres Arbeitsaufkommens und ihrer Auftragslage entgegen. Durch diese Angleichung der Lehrinhalte an betriebliche Produktionsbedingungen, wird m.E. für den Betrieb die legitime Basis geschaffen, den Lehrling nicht nur ausbilden zu müssen, sondern ihn auch als Produktivkraft einzusetzen. Der Pendelausschlag zwischen Ausbildungskraft und Produktivkraft ist für den außenstehenden Beobachter schwer auszumachen. Es ist sicherlich zu hinterfragen, wenn ein Lehrling tagelang die gleichen Formteile stanzt oder Bohrungen setzt. Auch die Einübung manueller Fertigkeiten sollte ihre Grenzen nicht überschreiten und in Monotonie ersticken. Andererseits spiegelt sich hier ein Stück Berufsalltag wider, und dem Betrieb sind oft keine Möglichkeiten gegeben, abwechslungsreiche und lehrreiche Tätigkeiten zu vergeben. Der Flexibilität und Empathie des Ausbilders kommt hier eine entscheidende Rolle zu.

In größeren Betrieben durchläuft der Lehrling meist verschiedene Ausbildungsabteilungen. Besonders im Kfz-Handwerk werden Spezifikationen verlangt, die Lernen in unterschiedlichen Fachabteilungen notwendig machen. Der Lehrling durchläuft Betriebsteile wie bspw. Karosserie-, Elektro- und Inspektionsbereiche in einer nicht vorbestimmten Reihenfolge. Der Betrieb bildet innerhalb seiner organisatorischen und technischen Möglichkeiten aus, wobei natürlich die Ausbildungsvorgaben des Lehrjahres zu vermitteln sind.

Die Kontrolle über die betriebliche Ausbildung obliegt den Handwerkskammern. Eigens zu diesem Zweck werden hier Ausbildungsberater eingesetzt. "Ihre Aufgabe ist es, die Betriebe zu besuchen, mit Ausbildern und Lehrlingen Gespräche zu führen und die Einhaltung der Ausbildungsvorschriften zu überwachen" (BMW 1989, S. 39). Nach den Bestimmungen der Handwerksordnung (vgl. BMBF 1995, S. 43–54) sind die Kammern u.a. außerdem zuständig für:

- Das Verzeichnis aller Meister ihres Bezirks (Handwerksrolle §6ff) und der Berufsausbildungsverhältnisse (Lehrlingsrolle §28ff), welches die wesentlichen Inhalte des Berufsausbildungsvertrages enthält.

- Die Erteilung der Berechtigung für einen Betrieb, Lehrlinge einstellen und ausbilden zu dürfen (§21ff).
- Die Überwachung der Ausbildung und Beratung der Lehrlinge und Ausbilder (§41 und 41a).
- Das Prüfungswesen (§31ff), hier insbesondere die Strukturierung und Abnahme der Gesellen- und Meisterprüfungen.

Die meisten Betriebe, die in den Handwerkskammern organisiert sind, zählen zu den kleinen und mittleren Unternehmen (KMU). Durchschnittlich gehören ihnen 7,8 Mitarbeiter (BMW 1989, S. 12) an. Selbständige Handwerksmeister aus der gleichen Fachrichtung können sich in einem Innungsverband zusammenschließen (BMW 1989, S. 33). Hier ist die Mitgliedschaft freiwillig.

In der Ausbildungsordnung kann für bestimmte Fachbereiche eine Unterweisung in berufsspezifischen Schwerpunkten festgelegt sein. In ihr werden jene fachpraktischen und fertigungsbezogenen Ausbildungsinhalte vermittelt, die einer laufenden Änderung unterliegen und die in kleinen Betrieben nicht vollständig und hinreichend angeboten werden können (VHN 1994, S. 38). Für diese Zwecke wurden "überbetriebliche Berufsbildungsstätten (ÜBS)" (GREINERT [a] 1994, S. 366) eingerichtet. Seit 1973 hat die Bundesregierung erhebliche (bis 1990 etwa 5,3 Mrd. DM) "Förderungsmittel für die Kapazitätsausweitung der überbetrieblichen Berufsbildungsstätten zur Verfügung gestellt" (ebd.). Um diese thematisch spezialisierten Schwerpunkte und Fertigkeiten einheitlich zu vermitteln, werden die Auszubildenden zu Fachlehrgängen eingeladen, in denen sie mit den neusten technischen Entwicklungen und Arbeitstechniken vertraut gemacht werden. Diese Lehrgänge finden in den Ausbildungszentren der Handwerkskammern oder in geeigneten Fachinstituten statt, wie zum Beispiel Übungswerkstätten von Kreishandwerkerschaften, Fachverbänden oder Innungen (BMW 1989, S. 39). Sie werden als Überbetriebliche Lehrlingsunterweisungen ('ÜLU'-Lehrgänge) bezeichnet und der betrieblichen Ausbildung zugerechnet.

• Die schulische Ausbildung

Sie definiert sich durch den zumeist fachtheoretischen und allgemeinbildenden Unterricht in den Berufsbildenden Schulen (BBS), die ich im weiteren kurz als Berufsschulen bezeichnen werde. Dieser Teil der Ausbildung ist in die gesetzlich vorgeschriebene Schulpflicht integriert und wird als Schulpflichtzeit angerechnet. Die Schulpflicht endet, wie es im Niedersächsischen Schulgesetz heißt, "zwölf Jahre nach ihrem Beginn" (KLÜGEL 1991, S. 177, §48). "Befindet sich ein Auszubildender über das Ende der Schulpflicht hinaus in einem Berufsausbildungsverhältnis, so muß er die Schule während der Dauer der Ausbildungszeit besuchen" (KLÜGEL 1991, S. 184, §51). Der Unterricht wird als Teilzeitunterricht oder Blockunterricht angeboten. Er umfaßt, umgerechnet auf das Schuljahr, normalerweise einen bis zwei Unterrichtstage pro Woche. Die Aufgabe der Berufsschule ist es, das betriebliche Praxiswissen mit dem notwendigen Hintergrundwissen zu ergänzen und theoretisch zu fundieren. Da nicht alle Betriebe zum gleichen Zeitpunkt das gleiche Wissen vermitteln gestaltet sich die Abstimmung der betriebspraktischen mit den schulfachtheoretischen Inhalten oft schwierig. Zusätzlich sollen allgemeinbildende

Fächer zur Verbesserung des gesellschaftlichen Verständnisses und zur Förderung der sozialen Verantwortung beitragen. Der Anteil des fachbezogenen Berufsschulunterrichts liegt in etwa bei 60% (vgl. CDG [a] 1991, S. 10).

Abb. 3: Berufsschule – Metalltechnik: Unterrichtsfächer

Allgemeinbildende Fächer:	⇒	Deutsch
	⇒	Gemeinschaftskunde
Berufsbezogene Fächer:	⇒	Technologie
	⇒	Mathematik
	⇒	Technische Kommunikation und Arbeitsplanung
Bedarfsfächer:	⇒	Sport
	⇒	Religion

Über den Anteil, den die schulische Ausbildung im dualen System abdecken soll, wird seit langem intensiv und kontrovers diskutiert. Laut Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz vom 14. / 15.03.1991 sind zwölf Unterrichtsstunden pro Woche vorgesehen; nur dann wird "die Gleichwertigkeit des Berufsschulabschlusses mit dem Realschulabschluß ... von den Ländern gegenseitig anerkannt" (NLR 1996, Anzeige). Dieser Anteil bleibt nach Aussage der Staatssekretärin im Niedersächsischen Kultusministerium für die Niedersächsische Landesregierung unangestastet (JÜRGENS-PIEPER 1995). Allerdings konnte im statistischen Mittel schon für das Jahr 1990 nur eine von fünf Berufsschulklassen diese Anforderung erfüllen (ZIMMERMANN 1993, S. 17).

In Niedersachsen kann der Unterricht nach dem Niedersächsischen Schulgesetz nach Ermessenslage der Schulleitung auf zwei Schulwochentage mit maximal 15 Wochenstunden aufgestockt werden. Dieser sog. Stütz- und Förderunterricht geht zu Lasten der betrieblichen Ausbildung und muß dennoch vom Betrieb akzeptiert werden. Eine oft, aus der Sicht der Betriebe, umstrittene gesetzliche Regelung, geht doch in dieser Zeit der Anteil der betrieblichen Praxisausbildung zurück. Natürlich spielen oft auch wirtschaftliche Überlegungen eine Rolle, weil der Lehrling im Rahmen seiner Ausbildung auch produktiv arbeitet und im Verteilungs- und Arbeitsplan des Betriebes eine kalkulierte Größe ist. Der letztere Aspekt wird von den Verantwortlichen im Betrieb bei Abstimmungsschwierigkeiten mit der Schule allerdings nicht so gern in den Vordergrund gerückt.

Der Unterrichtsstoff wird in den Rahmenlehrplänen vom Kultusministerium festgelegt. Am Ende eines jeden Schuljahres stellt die Schule den Schülern ein Zeugnis aus, in welchem die Leistungen bewertet werden. Da der Ausbildungsanteil der Schule oft nur einen Tag pro Woche abdeckt, werden im Unterschied zur polnischen Berufsschule nur vergleichsweise wenig Fächer gelehrt. Zensuren und Zeugnisse beeinflussen nicht die Zulassung zur Zwischenprüfung oder zur Gesellenprüfung. Allerdings werden die vermittelten Lehrinhalte im theoretischen Teil der Abschlußprüfung mit abgefragt.

• Allgemeine Ausbildungsinhalte

Die rechtliche Grundlage, die ein einheitliches Berufsausbildungssystem garantieren soll, ist in der Ausbildungsordnung zusammengefaßt. Diese hat nach dem Berufsbildungsgesetz im einzelnen mindestens folgende Inhalte festzulegen (in: BMBF 1995, S. 15 §25):

- "Die Bezeichnung des Ausbildungsberufes".
- "Die Ausbildungsdauer; sie soll nicht mehr als drei und nicht weniger als zwei Jahre betragen"¹.
- Das "Ausbildungsberufsbild", also "Fertigkeiten und Kenntnisse", die in der Fachrichtung der Berufsgruppe vermittelt werden sollen.
- Den "Ausbildungsrahmenplan", der den "sachlichen und zeitlichen" Aufbau der zu vermittelnden Kenntnisse gliedert².
- "Die Prüfungsanforderungen".

Innerhalb des zweiten Ausbildungsjahres erfolgt die Zwischenprüfung. Sie wird unter der Federführung der Kammer organisiert bzw. von ihr an eine andere zuständige Stelle delegiert (bspw. an die zuständige Innung). Sie soll den gegenwärtigen Leistungsstand des Prüflings aufzeigen und behilflich sein, Schwachstellen deutlich zu machen. Dadurch wird für alle Beteiligten ersichtlich, in welchen Bereichen noch verstärkt gefördert, unterrichtet oder gelernt werden muß. Oft vermag die Zwischenprüfung dem Lehrling erst den notwendigen Motivationsschub zu geben, wenn er durch sie feststellen kann, daß seine derzeitigen Leistungen und sein Wissen nicht dem Erwartungsstand entsprechen. Vielleicht ist dies der wichtigste pädagogische Aspekt dieser Prüfung überhaupt. Ansonsten haben die Ergebnisse keine direkten rechtlichen Auswirkungen auf die Ausbildung; allerdings ist die Teilnahme Voraussetzung für die Zulassung zur Gesellenprüfung (vgl. CDG [a] 1991, S. 32).

Die Lehrinhalte der Mechaniker-Berufe, zu denen auch die drei Ausbildungsberufe der polnischen Lehrlinge gezählt werden, unterliegen einer schnelleren technologischen Entwicklung, als einige andere Berufsgruppen, wie zum Beispiel die der Maler, Tischler, Maurer oder Raumausstatter. Bei diesen Berufen liegen die

¹Diese zeitliche Vorgabe wird in vielen Ausbildungsberufen, insbesondere in den Bereichen der metallverarbeitenden und der metallbearbeitenden Berufsgruppen, nicht eingehalten. Unverständlicherweise werden besonders in diesen Berufen die Vorgaben erheblich, um bis zu sechs Monate, überschritten. Die Ausbildungszeit in den Fachbereichen Kfz- und Feinmechanik (Berufsgruppe 28) und Maschinenbaumechanik (Berufsgruppe 27) beträgt 42 Monate (ebd., S. 157). Dieser Widerspruch ist nicht dazu geeignet, daß Vertrauen in die gesetzlichen / zeitlichen Vorgaben zu fördern und sollte entsprechend aktualisiert werden. Insbesondere für Lehrlinge, die sich über ihre Rechte und Pflichten innerhalb ihrer zukünftigen Ausbildung in der handlichen Broschüre des BMBF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie) informieren wollen, ist es wichtig, daß einheitlich strukturierte Informationen Klarheit über Berufsbilder verschaffen.

²Der Anspruch der sachlichen und zeitlichen Abfolge kann aus den genannten Gründen nur theoretisch formuliert werden und ist in der praktischen Umsetzung (vgl. weiter vorn) nur bedingt durchführbar.

Schwerpunkte mehr im Bereich von Bauen und Gestalten, wobei die technischen Hilfsmittel und das zu bearbeitende Material eher einfach strukturiert sind. Die Konstrukteure der 'Berufsbilder mit elektronisch-technischem Hintergrund' sind in vergleichsweise kürzeren Abständen gefordert, die Ausbildungsinhalte zeitgemäß anzupassen. Dies wird besonders bei den Kfz-Mechanikern deutlich, die sich allein während ihrer Ausbildungszeit zumeist auf einen Modellwechsel mit verbesserter oder neu entwickelter Technik einstellen müssen. In der Regel 'werfen' die Autohersteller alle drei bis vier Jahre eine neue Modellreihe mit veränderten Reparatur- und Wartungsbedingungen auf den Markt.

Aber auch in den Fachrichtungen Maschinenbau- und Feinmechanik sind neue Ausbildungs- und Prüfungsinhalte hinzugekommen, in denen der praktische Umgang mit modernster Technologie, wie z. B. computergesteuerten Dreh-, Fräs- oder Schneidemaschinen, gelehrt und abgefragt wird, damit dem wachsenden Bedarf in diesem innovativen Bereich flexibel begegnet werden kann. Das Grundwissen hierzu wird dem Lehrling in der lehrtechnisch und didaktisch meist gut ausgestatteten Berufsschule vermittelt. An diesem Beispiel wird deutlich, wie wichtig die korrekte Abstimmung der Ausbildungsinhalte in Betrieb und Schule ist. Das fachliche Grundwissen, wie bspw. Steuerungstechniken und Computersprache muß dem Lehrling zuerst in der Berufsschule vermittelt werden, bevor er es im Betrieb durch praktische Erfahrungen festigen und spezifizieren kann. Die neue Generation der computergesteuerten Maschinen kostet den Betrieb 60 000 DM und mehr, und kein Betriebsinhaber wäre bereit noch zeitlich in der Lage, den Umgang mit dieser sehr kostenintensiven Technik ohne entsprechendes Grundwissen zu lehren. Die Gefahr einer Beschädigung der Maschinen und die immensen Reparatur- und Ausfallkosten würden für den Betrieb ein unkalkulierbares Risiko bedeuten, das in kleinen und mittleren Unternehmen schnell zu existenziellen Nöten führen könnte.

Im pädagogischen Bereich der Ausbildungsinhalte wird zunehmend der Wert der 'reinen Wissensvermittlung und Wissensabfrage' in Zweifel gezogen. In der Ausbildungsordnung, in der, wie weiter vorn aufgelistet, die Inhalte der Ausbildung ebenso wie ihre Prüfungsanforderungen festgeschrieben sind, wird erstmals mit dem "Erlaß der Neuregelung für die handwerklichen Metallberufe" (Neuordnung seit Anfang 1989 abgeschlossen), für die Prüfung eine Benotung für Kommunikation und Arbeitsplanung eingeführt (BMBW 1994, S.12). Sie bewertet die Arbeitsplanung, also die Herangehensweise und Schrittfolge der Arbeitsabläufe ebenso, wie die Reflexionsfähigkeit des Lehrlings über seine Arbeit. Analog hierzu wird für die Ausbildung eine stärkere Orientierung an "komplexen Problemstellungen" gefordert, die zu einem "verantwortungsbewußten selbständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren" der einzelnen Arbeitsschritte befähigen sollen (BMBW 1994, S.12). Diese Fertigkeiten, die überlegtes Handeln über die Zielvorgaben hinaus fördern, gewinnen zunehmend an Bedeutung. Die Vermittlung dieser Schlüsselqualifikationen rücken die historischen Leistungsbewertungen effektiver (Lohn)Arbeit zumindest etwas aus dem Zentrum des betriebswirtschaftlichen Anspruchs heraus. Sie werden ergänzt und relativiert durch Attribute wie Kenntnis von "ökonomischen und ökologischen Zusammenhängen und Team- und Kooperationsfähigkeit" (BMBW 1994, S. 12). Damit wird die klassische Aufgabenverteilung der Wissensvermittlung zunehmend in Frage gestellt. Sowohl Betrieb als auch

Schule vermitteln zunehmend theoretische und praktische Kenntnisse bzw. Fertigkeiten, wobei der Schwerpunkt in der betrieblichen Ausbildung vorwiegend praxisbezogen ist, während er in der schulischen Ausbildung in der Hauptsache berufsbegleitend ist. Dabei steht nicht das erlernte Wissen allein im Mittelpunkt, sondern auch die Wege und Fähigkeiten, dieses Wissen zu erlangen und autonom weiterzuentwickeln.

Gemeinschaftsunternehmen Berufsausbildung

Es wurde bereits angedeutet, die unterschiedliche Zielsetzung der Bildungsträger Betrieb und Schule führt gewissermaßen in die vorherrschende Abstimmungsmissere bei Lerninhalten. Die Berufsschule ist als öffentliche Bildungsinstanz vom wirtschaftlichen Konkurrenzdruck befreit und dementsprechend in der Lage, Bildungsschwerpunkte im Kontext mit sozial-affiliiierenden Werten zu vermitteln, also Bildung, bei der mehr der Faktor Wissen als der Faktor Zeit im Vordergrund steht. Berufliche Bildung im Praxisfeld konkurrierender Märkte ist gebunden an wirtschaftliche Effizienz und Zukunftssicherung und bietet im Idealfall ein Mehr an wechselnden bunten 'Arbeitsbildern' während der Ausbildung. Sicherlich liegt hier eine Ursache für Abstimmungsdefizite in einem komplexen Prozeß, die in ihrer letzten Konsequenz auch von Berufsbildungsplanern innerhalb der vorgezeichneten Strukturen und Bildungsverpflichtungen nicht endgültig zu lösen sein werden. Denn eine zeitlich genau aufeinander abgestimmte, sich gegenseitig parallel ergänzende Ausbildung, würde für die Betriebe eine einheitlich organisierte Abfolge von Ausbildungsinhalten bedeuten, die in der Berufsschule fachtheoretisch abzustützen wäre. Für die Berufsschule würde dies keine besonderen Probleme aufwerfen. Allerdings scheint diese strukturierte Reihenfolge der Wissensvermittlung, bezogen auf den Praxisalltag der Betriebe mit seinen unterschiedlichen Leistungs- und Produktionsanforderungen, nicht praktikabel. Der Betrieb wird sich sicherlich in der Lage sehen, die Ausbildungsanforderungen für das jeweilige Lehrjahr zu garantieren und die aufeinander aufbauenden, weil sich gegenseitig bedingenden Inhalte in pädagogisch sinnvoller Reihenfolge zu vermitteln, doch er wird gleichzeitig bestrebt sein, diese Inhalte auf seine betrieblichen Gegebenheiten abzustimmen. Diesem m.E. größten Manko in der Ausbildung im dualen System steht die wohl nur in diesem System erreichte Transparenz von praxisorientiertem Lernen im Betrieb und pädagogisch geleitetem Hintergrundwissen gegenüber. Unbestritten dürfte auch der sozialerzieherische Wert der allgemeinbildenden Fächer sein. Welchen Stellenwert die Unterrichtsfächer 'Wirtschaft und Soziales' im Zusammenhang mit der Erziehung zu politischer Bildung haben, auch inwieweit diese dazu beitragen können, soziales Verhalten im gegenseitigen Umgang miteinander zu verbessern, ist quantitativ und qualitativ kaum meßbar. Wo das persönliche Wissen um gesellschaftliche Grundzusammenhänge reift, wird vielleicht auch die Basis für soziales Engagement gelegt.

Tatsache ist, daß die Bundesrepublik im Erhebungszeitraum dieser Studie mit "paradiesischen" 5% Jugendarbeitslosigkeit den Spitzenplatz innerhalb wichtiger westlicher Industrienationen innehält (NP [a] 1993, S. 1), was sicherlich auch der Attraktivität des dualen Systems zuzuschreiben ist. Doch das Eis wird zunehmend dünner. So hat sich bspw. der gesamte Lehrstellenmarkt in den letzten drei Jahren völlig entgegengesetzt entwickelt. 1992 konnten allein in den alten Bundesländern,

wie die FAZ feststellt, "123 000 Ausbildungsplätze nicht besetzt werden; besonders das Handwerk sucht dringend Lehrlinge" (B.M. in der FAZ 1993). Insgesamt betrifft das, laut Berufsbildungsbericht, jeden sechsten den Arbeitsämtern gemeldeten Ausbildungsplatz, "57% der unbesetzten Plätze wurden vom Handwerk gemeldet" (IBW 1993, S. 30). Anfang 1994 konstatierte die Vereinigung der Handwerkskammern Niedersachsen in ihrem Jahresbericht: "Die Schwierigkeiten der Betriebe, freie Lehrstellen zu besetzen, war nach wie vor groß. Der Wettbewerb des Handwerks mit den übrigen Wirtschaftsbereichen um den beruflichen Nachwuchs war entsprechend ausgeprägt. Das Handwerk tätigte erhebliche Anstrengungen im Bereich der Nachwuchswerbung und zwar durch Einsatz aller Medien" (VHN 1994, S. 31). Gegen Ende 1995 fehlen dagegen 36 000 Lehrstellen in Deutschland (Deutsche Welle vom 24.08.1995). Eine diametrale Tendenz, die sich innerhalb einer Zeitspanne von nur knapp zwei Jahren entwickeln konnte. Ganz ohne Zweifel wird sich die Negativtendenz zuungunsten freier Ausbildungsplätze auf ungünstig auf die Durchführung zukünftiger internationaler Ausbildungsprogramme auswirken.

Bzgl. der betrieblichen Ausbildung im Wettbewerb offenbart sich für einige Betriebe eine Schwachstelle des dualen Systems. Ihre Bereitschaft auszubilden liegt in einem beträchtlichen Maß darin begründet, den eigenen betrieblichen Nachwuchs heranzubilden. Die durchschnittlichen Gesamtkosten eines Lehrlings pro Ausbildungsjahr sind schwer zu ermitteln. Die Zahlen variieren und beziffern sich auf etwa 25 000 DM (NDR Mittagskurier vom 04.05.1995) bzw. auf "im Schnitt pro Jahr zunächst knapp 30 000 DM" (BRENNER 1995, S. 206); einige veranschlagen hierfür sogar zwischen "25 000 DM und 45 000 DM, bei einer dreijährigen Lehrzeit also über 100 000 DM" (B.M. in der FAZ 1993). Diese Kosten mögen für das Handwerk etwas hoch gegriffen sein und relativieren sich zumindest noch um die Jahresleistung des Lehrlings als betriebliche Produktivkraft. "Rechnet man ... seine produktiven Leistungen dagegen, reduziert sich die Summe (von 30 000 DM, M.E.) schon auf etwas weniger als 18 000 DM" ("DIE ZEIT" v. 13.12.1994). Die Zahlen zeigen dennoch, daß sich eine Investition in die Ausbildung von Lehrlingen für die Betriebe nur dann langfristig lohnt, wenn sie eine Investition in die eigene Zukunft ist, wenn der Geselle in eine Beschäftigung übernommen werden kann. Ein weiteres Indiz dafür ist, daß Neuauflagen von internationalen Lehrlingsprogrammen bei akutem Ausbildungsplatzmangel in den bisherigen Dimensionen unwahrscheinlicher werden.

Die Aufteilung der Bildungskosten zwischen Staat und Wirtschaft ist wie folgt:

- Im Niedersächsischen Schulgesetz wird das Land verpflichtet, jedem in Niedersachsen wohnenden Schüler das gleiche "Recht auf Bildung" zu gewähren (KLÜGEL 1991, S. 137, §39). Es kommt für alle Personal- und Sachkosten der öffentlichen Schulen auf (vgl. KLÜGEL 1991, S. 268f, §92 und §93). Ferner gilt die nunmehr eingeschränkte Lernmittelfreiheit (vgl. KLÜGEL 1991, S. 278, §95), die jedem Schüler, bis zu einer festgelegten finanziellen Obergrenze, Schulbücher garantiert. Aus Kostengründen wurde dieser Zuschuß ab Schuljahr 1994 für die Berufsschulen gestrichen.

- Die Ausbildungskosten im Betrieb hat das Unternehmen zu tragen. Dazu gehören Werkzeug, Arbeitsschutzkleidung, Lehrlingsgehalt sowie die Sozialabgaben und die Kosten für die überbetrieblichen Lehrgänge. Es besteht eine Pflichtmitgliedschaft in der zuständigen Kammer, die für ihre Dienstleistungen Mitgliederbeiträge erhebt.

Die Situation an den deutschen Berufsschulen gilt, in bezug auf nicht besetzte Lehrerstellen, als gespannt. Ich vermute, daß das Unterrichten in ständig wechselnden Klassen für angehende Lehrkräfte als wenig attraktiv eingestuft wird. Wie das Institut der Deutschen Wirtschaft in Köln hierzu festgestellt hat, können derzeit pro Jahr etwa 500 Lehrerstellen in Berufsschulen und Betrieben nicht besetzt werden. Zwar sind die Berufsschulen von der technischen Ausstattung her gut ausgerüstet, doch fehlt es an geschulten Fachpädagogen und in jüngster Zeit auch an Unterrichtsmaterialien. Besonders schlecht besetzt sind die Schulen im Ausbildungssektor Elektronik, Elektro- und Metalltechnik (vgl. ZIMMERMANN 1993, S. 17). Im Oktober 1993 sind die Personalvertreter der Berufsschullehrer aus Hannover mit ihren Sorgen an die Öffentlichkeit getreten, um die, ihrer Meinung nach, katastrophalen Bedingungen in ihrem Arbeitsbereich publik zu machen. Insbesondere beklagten sie die schlechten baulichen Zustände, die Finanzknappheit für Arbeitsmaterialien und die zunehmende Arbeitszeitverdichtung (vgl. WÜRGER 1993, S. 1 und 4).

Gleichsam wird der Teilzeitunterricht von den Schülern nur bedingt angenommen, und es scheint, daß der Berufsschultag, in seinem isolierten wöchentlichen Turnus, die Schüler in ihrer Konzentrationsfähigkeit, in bezug auf die lineare Wissensvermittlung, überfordert. Ausnahmen möchte ich die Berufsschulen, die ihren Unterricht in Blockform anbieten, denn sie bieten dem Schüler über meistens 14-tägige Lerneinheiten die Gelegenheit, mehrere Schwerpunktthemen intensiv durchzuarbeiten und sich psychisch besser auf deren Inhalte einzustellen. Vermutlich wird für die Projektjugendlichen gerade der von zu Hause gewohnte Unterricht im Klassenverband einen hohen Stellenwert einnehmen. Doch darf schon an dieser Stelle angezweifelt werden, daß die Berufsschule diesem hohen Anspruch gerecht werden wird.

Mittlerweile sind, auch wegen der Unterversorgung mit Planstellen an den Berufsschulen, ausbildende Betriebe dazu übergegangen, selbst fachtheoretischen Unterricht zu organisieren. Jedes vierte Unternehmen bewertet heute den Berufsschulunterricht nur mit ausreichend bis mangelhaft, und vier von fünf Unternehmen bilden schon betriebsintern weiter (ZIMMERMANN 1993, S. 17). Diese Zahlen wurden durch ein Wirtschaftsinstitut ermittelt, welches besonders den Blickwinkel der Industrie fokussieren dürfte. Zum einen ist in dieser Untersuchung keine prozentuale Zuordnung ausgewiesen, wie viele Betriebe mit ausreichend bewertet haben, zum anderen erscheint die Zahl derjenigen Betriebe, die extra schulen, sehr hoch gegriffen. Zumindest deckt sie sich nicht mit meinen Programmerkahrungen für den Bereich der polnischen Jugendlichen. Allerdings ist die Anzahl der Betriebe in dem von mir untersuchten Programm sehr klein und erhebt keinen Anspruch auf Repräsentativität. Sicherlich steuern die umsatzstarken Industriebetriebe, die der Industrie- und Handelskammer (IHK) angehören, einen beträchtlichen Teil dazu bei, daß betriebliche Zusatzausbildung statistisch einen so hohen Stellenwert einnimmt. Durch die große Anzahl von Lehrlingen, vorhandenen Ausbildungskapazi-

täten, eigenen Schulungsräumen, einer großen Anzahl von Ausbildern und eigenen Ausbildungswerkstätten, fällt es diesen Firmen leichter, im Bedarfsfall zusätzlichen Unterricht anzubieten.

Der Gesetzgeber hat für Jugendliche, die in der betrieblichen Ausbildung praktische, theoretische oder soziale Schwierigkeiten haben, berufsbegleitenden Nachhilfeunterricht vorgesehen, der über das Arbeitsamt finanziert wird. Einige Betriebe nutzen diese 'ausbildungsbegleitenden Hilfen' (abH) in Zusammenarbeit mit einem externen Bildungsträger, der für eine solche Förderung anerkannt sein muß. In Hannover gibt es ein gutes Dutzend solcher Trägervereine. Möglicherweise steigern diese Kooperationen, wenn sie der betrieblichen Nachhilfe zugerechnet werden, den statistischen Anteil der peripher ausbildenden Betriebe. Diese öffentlichen Finanzhilfen wurden in den vergangenen Jahren relativ freizügig zugeteilt und sind seit der deutschen Vereinigung stark reduziert worden. Viele Bildungsträger, die entsprechende Mittel zur Verfügung hatten, können nur noch auslaufende Programme beenden, und die kleineren unter ihnen werden mittlerweile oft von Existenznöten geplagt.

Exkurs: Befindet sich das duale System in der Krise?

Sicherlich findet das duale (Ausbildungs)System international große Beachtung und gilt als ein Garant für die wirtschaftliche Spitzenstellung der Bundesrepublik Deutschland. Dennoch habe ich den Eindruck, daß die größten Lobeshymnen, die vormals im eigenen Land intoniert wurden, nun leiser angestimmt werden bzw. verklungen sind. Ehedem noch als "Bestandteil unseres nationalen Tafelsilbers" (GREINERT [b] 1994, S. 389) herumgereicht, ist sein Glanz angelaufen. In der öffentlichen Diskussion "in der BRD mehren sich die Stimmen, die die duale Ausbildung in der Krise sehen" (JÜRGENS-PIEPER 1995). Die FR titelt: "Zur Krise der Berufsausbildung: Über die Aushöhlung traditioneller Lebens- und Arbeitsformen" (GEISSLER 1993) und: "Über die äußeren und inneren Ursachen für die Krise der dualen Ausbildung" (SCHMIDT 1994). Die Zeitschrift "Erziehung und Wissenschaft" gibt einen "Lagebericht zur Krise des dualen Systems" (KIESEL 1994), während die FAZ konstatiert: "Die Berufsausbildung in Deutschland ist in der Krise. Das im Ausland gelobte und bewunderte System der deutschen dualen Berufsausbildung, bei der Betriebe und Schule, Staat, Wirtschaft und Gewerkschaften zusammenwirken, ist nicht mehr unumstritten" (B.M. in der FAZ 1993). Das 'Ausland' hat die Errungenschaften des dualen Systems immer respektvoll anerkannt, aber sehr wohl auch die Vorzüge der eigenen historisch entwickelten Bildungsvarianten zu würdigen gewußt. Dem dualen System stehen in Europa eine Vielzahl von anderen Bildungssystemen gegenüber, die ihren Schwerpunkt in der Hauptsache darin begründen, daß Ausbildung vornehmlich von schulischen Trägern organisiert wird. Besonders in einigen mittel- und osteuropäischen Staaten (Polen, Tschechische Republik, Slowakei und Ungarn), hat sich das duale System in Ansätzen erhalten können (BRANDT 1994, S. 100) und spielt zunehmend als ein "ideologischer Exportschlager" (BAETHGE 1995, S. 86) eine wichtige Rolle. "Ob sich das duale System auf Dauer in Europa behaupten will, ist noch eine offene Frage" (SCHMIDT 1994 in der FR).

Im Verlauf dieses Kapitels wurde schon auf einige nachteilige wirtschaftspolitische Merkmale der dualen Ausbildung hingewiesen. Ich will sie hier noch einmal kurz zusammenfassen und weiterführend erläutern:

- Sie begründen sich zum einen durch eine gewisse Schwerfälligkeit der Bildungsadministration gegenüber den zügig voranschreitenden technischen Standards, die sich in einer zögerlichen, oft zu spät geänderten und angepaßten Ausbildungsordnung zeigt. "Die betriebliche Ausbildung gewährleistet ..., daß die Ausbildungsinhalte dem jeweiligen Stand des Fortschritts angepaßt sind. Im marktwirtschaftlichen System kann nur derjenige Betrieb bestehen, der es versteht, die jeweils neuesten Entwicklungen im Management, in der Produktion oder im Vertrieb zu nutzen" (BRANDT 1994, S. 99). Der Betrieb muß, um konkurrenzfähig zu bleiben, Innovationen schnell umsetzen, während die dazugehörigen Ausbildungsinhalte oft erst administrativ zeitverzögert nachgereicht werden können, denn das Mitbestimmungssystem der Bundesrepublik garantiert, wie beschrieben, große Einflußmöglichkeiten und Transparenz für die an der Bildung beteiligten Sozialpartner. Diese dezidierte Feinabstimmung erfordert zeitintensive Entscheidungsvorläufe sowohl innerhalb der Bildungsinstitutionen selbst, als auch untereinander.
- Zum anderen steht das duale System in starker Abhängigkeit zu den wirtschaftlichen Rahmenbedingungen, denn die kostenintensive Ausbildung wird von den Betrieben nur dann flächendeckend gewährleistet, wenn die finanzielle Investition in Form eines Ertrages wieder zurückfließen kann. Dies ist in erster Linie der Fall, wenn intern ausgebildete Fachkräfte später auch im Betrieb übernommen werden können oder zumindest für die Zeit der Ausbildung genügend effiziente Einsatzmöglichkeiten für die Lehrlinge vorhanden sind. Das duale System ist somit in starkem Maße von der Leistungsbereitschaft der Wirtschaft abhängig, zumal der größere Ausbildungsanteil im Betrieb stattfindet. Die Vor- und Nachteile des dualen Systems werden auch im Niedersächsischen Kultusministerium von dem dort zuständigen Referatsleiter ähnlich gewertet: "In meinen Diskussionen mit den Vertretern der Sozialpartner, insbesondere aus unserem Landesausschuß für Berufsbildung, habe ich immer wieder feststellen können, daß das duale System im Kern gar nicht in Frage steht. Vielmehr gewinnt man den Eindruck, daß es hier einen ganz breiten politischen Konsens zwischen Arbeitnehmern, Arbeitgebern und den politischen Parteien gibt ... Aus meiner Sicht ist der wichtigste Vorzug darin zu sehen, daß das duale System optimal auf die Bedingungen der Marktwirtschaft abgestellt ist ... Selbstverständlich hat auch das duale System seine Nachteile. Der wichtigste Nachteil ist aus meiner Sicht die Konjunkturabhängigkeit. Zur Zeit erleben wir wieder, daß in einer Phase der Rezession auch die Ausbildungsbereitschaft abnimmt" (BRANDT 1994, S. 99f). Andererseits dürfte die Bereitschaft der Betriebe zur Bereitstellung von Ausbildungsplätzen in Zeiten der wirtschaftlichen Prosperität zunehmen. Daraus folgt, daß die erfolgreiche Bewertung der dualen Ausbildung in der Bundesrepublik zuallererst mit der wirtschaftlichen Kraft ihrer Betriebe und Unternehmen verknüpft ist und die politische Administration meist erst im nachhinein zu reagieren sucht. Dies wird besonders Anfang 1996 deutlich, wo die Wirtschaft im Zuge des von den Gewerkschaften vorgeschlagenen 'Bündnisses für Arbeit' eine Bereitstellung von neuen Ausbildungs- und Arbeitsplät-

zen in Aussicht stellt, sollten diese ihrerseits eine Nulllohnrunde garantieren und die Bundesregierung einer Senkung der Lohnnebenkosten zustimmen. Die Wirtschaft hält demzufolge das eigentliche Zepter zur (Um)Leitung der beruflichen Bildungsströme in Deutschland in ihrer Hand, während die Bildungspolitiker der konjunkturellen Großwetterlage hinterhereilen, um entsprechende kosmetische Veränderungen zu erwirken. Diese Konjunkturabhängigkeit wird denn auch unumwunden im BIBB konzediert und eingeordnet. Hermann SCHMIDT, Präsident des Bundesinstituts: "Die Niederlagen (der beruflichen Bildung, M.E.) waren systembestimmt und schwer zu vermeiden. So wurde Mitte der 70er Jahre die Konjunkturabhängigkeit des dualen Systems deutlich, als bei steigender Jugendarbeitslosigkeit eine immer größer werdende Anzahl jugendlicher Berufsausbildung nachfragte. Da hatten wir das Problem, wie die Zahl der Ausbildungsplätze entsprechend zu steigern sei ... Danach ging es 14 Jahre steil aufwärts ... Und dann nach der deutschen Einigung: der Absturz! Zunächst wurde er als ein vorübergehendes Konjunkturphänomen angesehen. Inzwischen wird deutlich, daß sich dahinter ein strukturelles Problem verbirgt" (SCHMIDT 1995 in der FR).

Was genau unter diesem 'strukturellen Problem' zu verstehen ist und ob bzw. in welcher Ausprägung dieses wirksam ist, wird derzeit heftig, zumindest kontrovers diskutiert. Dabei spielt bei der Einschätzung der 'Qualität' der dualen Ausbildung die aktuelle wirtschaftliche Lage m.E. eine entscheidende, aber nicht die allein ausschlaggebende Rolle. Auch wenn das Lager der Kritiker in wirtschaftlich schwierigen Zeiten größer sein mag als in Zeiten der Hochkonjunktur, sollten die kritischen Erwägungen nicht einzig an diesem Sachverhalt orientiert sein. Ich werde im weiteren die konträren, aktuellen Standpunkte dieser Diskussion zur (vermeintlichen) Krise unter den wirtschaftspolitischen Aspekten aufzeigen und diese im Anschluß durch bildungs- und sozialpolitische Aspekte erweitern.

Wie bisher deutlich wurde, dauert die Diskussion über eine Krise des dualen Systems noch nicht allzulange an. Zwar deutete sich schon in den 70er Jahren eine Erosion des alten Typs von Facharbeit an, doch "die 'nationale Koalition der Weitermacher' konnte einen weiteren Sieg davontragen — ohne Zweifel ein Pyrrhus-Sieg" (GREINERT [b] 1994, S. 392). In jüngster Zeit sind deutliche Krisensymptome erstmals kurz nach der Überwindung der deutschen Teilung zu erkennen gewesen, wenngleich ein direkter Zusammenhang m.E. nicht schlüssig nachgewiesen werden konnte. Bis dahin lagen also die Schwerpunkte der Diskussion der "bildungspolitisch interessierten Öffentlichkeit" in der Kontroverse zur Reform des Systems (70er Jahre) und später in der Frage der "Aufnahme- und Leistungsfähigkeit" des Systems begründet (ebd. [a] 1994, S. 357). Nun ist seit etwa 1990 eine "intensive Auseinandersetzung darüber entbrannt, durch welche bildungs- oder arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen das duale System der Berufsausbildung in Deutschland angesichts der schon zweifelsfrei feststellbaren Erosion stabilisiert werden kann" (ebd.). Ein Anhaltspunkt mag sein, daß in diesem Jahr "erstmalig in der deutschen Bildungsgeschichte die Zahl der Studierenden an Hochschulen die Zahl der Auszubildenden im dualen System" übertraf (ebd.). Damals standen "erstmalig 1,56 Millionen Studenten 1,5 Millionen Auszubildenden" gegenüber (WERNSTEDT [b] 1996). Nun sind diese Zahlen allein gegenübergestellt wenig aussagekräftig.

Sie zeigen z.B. nicht an, wieviele ehemalige Absolventen aus dem dualen System ihre Ausbildung zielgerichtet als Sprungbrett zu einem Studium nutzen konnten und geben auch keine Hinweise, ob und inwieweit sich Studienzeiten durchschnittlich verlängert oder verkürzt haben und welche Altersgruppenfluktuationen vorliegen. Zumindest aber verringert sich der Abstand der Absolventenzahlen zueinander kontinuierlich. Lag das Verhältnis von Hochschulabsolventen zu Absolventen der dualen Ausbildung 1982 noch bei 100:473, schrumpfte der Anteil 1992 auf 100:255 (GREINERT [b] 1994, S. 389). Die Abnahme der angebotenen Ausbildungsplätze hat sicherlich noch zur Verschärfung des Krisendiskurses beigetragen, zumal im Jahre 1994 die Relation zwischen freien Ausbildungsplätzen und Stellensuchenden zuungunsten der Lehrwilligen umkippte. Die GEW konstatiert in ihrer Gewerkschaftszeitung zu diesem Zeitpunkt: "In den alten Bundesländern übersteigt in 22 Arbeitsamtsbezirken die Bewerberzahl inzwischen die Stellenangebote, vereinzelt bis zu 98 Prozent. Weniger Ausbildungsstellen stehen zur Verfügung, obwohl die Bewerberzahl um 8,4 Prozent anstieg. Insbesondere Großbetriebe schränken ihre Kapazitäten ein" (KIESEL 1994, S. 14). "Sollte dieser Rückzug der Industrie aus der dual orientierten Erstausbildung anhalten", befürchtet GREINERT, "läuft das duale System der Berufsausbildung ernstlich Gefahr, zu einer qualifikatorischen Restgröße — ähnlich der Hauptschule — zu verkommen" (ebd. [b] 1994, S. 389). Es ist damit zu rechnen, daß sich durch den "drastischen Abfall der Geburtenstärken der Jahrgänge" (BAETHGE 1995, S. 91), ihr "Druck ... ließ nach 1986 erheblich nach" (GREINERT [b] 1994, S. 392), eine Verbesserung der Lehrstellenunterversorgung einstellen wird, doch zeichnen sich zusätzliche qualitative Probleme ab. Durch die veränderten Bildungsaspirationen der Jugendlichen drängt es die Mehrzahl in höhere Bildungsgänge, was zur Folge hat, daß das Handwerk die "am geringsten formal qualifizierten Jugendlichen aufnehmen muß" und zunehmend eine "Schwammfunktion zum Aufsaugen der am Arbeitsmarkt sonst nicht unterkommenden Jugendlichen hat ... Das Problem ist, daß wir durch die Bildungsexpansion unsere Hauptschulen zu einer Restschule degradiert haben und damit unter Umständen der geeignete Nachwuchs für eine qualifizierte Handwerksausbildung in dem Maße nicht zur Verfügung steht, wie viele Handwerksbetriebe es sich gerne wünschten" (BAETHGE 1995, S. 91f). Folgerichtig klagen denn auch die Betriebe des Handwerks, "daß unter den Bewerbern keine qualifizierten Nachwuchskräfte zu finden sind" (FR 1994, S. 6). In dieser Richtung wurde mir von Seiten der Ausbilder und Betriebsleiter besonders in den niedersächsischen Kfz-Betrieben deutlich gemacht, daß sich das allgemeine Leistungsniveau der Lehrlinge in den letzten Jahren wesentlich verschlechtert hätte. Andererseits haben die neuen Ausbildungsordnungen im Zuge der technologischen Entwicklung ihre Anforderungen hochgeschraubt, was die Kluft zwischen Ausbildungsanforderung und Leistungsvermögen zusätzlich vertieft. Dies deckt sich mit Recherchen von BAETHGE u.a., wonach für den Bereich der Metall- und Elektroberufe "in Betrieben und auch nach Berichten einzelner Kammern ... das kognitive Niveau nicht nur großen Teilen von Hauptschülern Schwierigkeiten" bereitet (1995, S. 87). Siegfried SCHMIDT, Oberstudienrat in Berlin, sieht die "innere Krise" des dualen Systems darin begründet, daß "einerseits die Jugendlichen mit besonders guter Vorbildung sofort oder nach einer (verkürzten) Ausbildung einen Studienplatz anstreben ... andererseits die weniger gut vorgebildeten und sozial benachteiligten Jugendlichen im System der Berufsausbildung auf niedrigem Niveau"

verbleiben (1994 in der FR). Durch diese "Erosion" von Facharbeit (BAETHGE; GEISSLER; GREINERT) läuft das Bildungssystem insgesamt Gefahr, zu einem "Signum sozialer Klassenspaltung" (GREINERT [a] 1994, S. 363) zu werden.

Niedersachsen schlägt einen innovativen Weg zur Durchlässigkeit der beruflichen Bildung ein, indem es zum Sommerhalbjahr 1996 die sog. Berufsoberschule (vgl. Abb. 2 weiter vorn) exemplarisch an ausgewählten Standorten einrichtet. Diese erweiterte Form der Fachoberschule soll den Zugang zur Universität, allerdings nur in den entsprechenden Studiengängen, ermöglichen, führt also zu einer "fachgebundenen Hochschulreife" (JÜRGENS-PIEPER 1995). "Am Beispiel der Berufsoberschule wird in der KMK z.Z. diskutiert, ob es sich hierbei auch um eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung handeln kann" (NLR 1996, Anzeige). In vorerst ausgewählten Berufsfachrichtungen soll die Berufsoberschule den Absolventen der Berufsausbildung neue Bildungsdurchlässigkeit eröffnen. "Im ersten Jahr, das mit der Klasse 12 der Fachoberschule identisch ist, kann die Fachhochschulreife erworben werden, die zum Studium an Fachhochschulen sämtlicher Fachrichtungen berechtigt. Das zweite Jahr schließt mit der fachgebundenen Hochschulreife ab ..." (WERNSTEDT [a] 1996, S. 55). Die Berufsoberschule soll das duale System stärken helfen und "ein weiterer Schritt zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung" sein (ebd.).

Die Attraktivität der dualen Berufsausbildung läßt sich aus Sicht des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie dadurch erhöhen, daß die betriebliche Ausbildungszeit wieder erhöht wird. Dabei "darf der berufsschulische Bereich nicht ausgespart werden ... Zunächst müssen betriebsfreundlichere zeitliche Organisationsformen angestrebt werden. Heute haben wir in vielen Fällen 'halbe' Berufsschultage. Nach Abzug der Wegezeiten ist die verbleibende betriebliche Ausbildungszeit faktisch nicht mehr zu nutzen. Daher müssen 'halbe' zu 'ganzen' Berufsschultagen zusammengelegt werden, zum Beispiel durch Wechsel im Zweiwochen-, Halbjahres- oder Jahresturnus" (RÜTTGERS 1996, S. 1). Weitere Verbesserungsmöglichkeiten ließen sich durch berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht und Förderung von Leistungsstärkeren erzielen (ebd.).

Ein weiterer Schritt in Richtung erhöhter Attraktivität der Berufsausbildung im betrieblichen Bereich dürfte die sich verändernde Philosophie der Struktur der allgemeinen Arbeitsorganisation sein. Die Doktrinen von Frederick Winslow TAYLOR, die jahrzehntelang nahezu ohne Widerspruch gelehrt wurden, machten aus den Arbeitern ein Heer "namenloser, gesichtsloser Roboter" (SEMLER 1993, S. 180). "TAYLOR war überzeugt, daß Arbeiter dann am effizientesten waren, wenn ihre Tätigkeit aus einer kleinen Zahl verschiedener Bewegungen bestand, die alle wissenschaftlich ausgetüftelt waren und ihrer Anatomie entsprachen ... Diese Segmentierung und Spezialisierung der Arbeit, sorgfältig in starren Arbeitsplatzbeschreibungen festgehalten, war, wie TAYLOR behauptete, der unbestreitbare Schlüssel zu maximaler Produktivität" (ebd.). Die Abkehr vom Taylorismus mit seinen wissenschaftlichen Grundprinzipien der Eruierung rein wirtschaftlicher Betriebsabläufe, später lediglich bedingt abgepuffert durch "sozialpolitische Regelungen" (BAETHGE 1989, S. 141), wird nun durch 'zeitgemäße', "postindustrielle" Arbeitsorganisationen "einer Hochqualifizierten-Gesellschaft" (ebd. 1995, S. 92) und "Informationsgesellschaft" (ebd. 1989, S. 138) ersetzt, in der wirtschaftliche Effektivität zunehmend

durch Kreativität und persönliche Qualifikation abgesichert wird. Damit ist der klassischen arbeitspolitischen Auseinandersetzung, die sich aus dem "Widerspruch zwischen betrieblicher Nutzung der Arbeitskraft und dem menschlichen Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit und qualifizierter Tätigkeit" ergab (ebd., S. 141) fürs erste der Boden entzogen. Im betrieblichen Innenverhältnis scheinen m.E. die vormals deutlichen Strukturen der Kosten / Nutzen-Relation von Arbeitskraft schwerer auszumachen zu sein, was ein Abbröckeln der Polarisierung ehemals unversöhnlicher Standpunkte bedeutet. Im Zeitalter der 'Halbwertzeiten' verfällt mittlerweile das Wissen in einigen zukunftsorientierten Branchen, bspw. der Kfz-Technik, innerhalb eines Zeitabstands von drei bis vier Jahren. Dementsprechend sucht die Wirtschaft nach werbewirksamen Mottos, diese unüberschaubare Wissensflut positiv motivierend zu leiten, etwa durch "das Wissen von gestern reicht nicht für den Erfolg von heute und das von heute nicht für den von morgen" (GRIESE 1991, S. 50). Hierdurch wird ein fortwährender Leistungsturnus in Bewegung gehalten, der in dieser Form für Berufsanfänger beängstigende Wirkungen haben kann. BAETHGE fragt denn auch folgerichtig: "Von woher gewinnt das Kind oder der Jugendliche seine eigene Identität, wenn es / er das was es / er gestern gelernt hat, morgen möglichst schon vergessen haben soll, um sich übermorgen neuem zuwenden zu können" (1989, S. 143)?

Unverkennbar deutet sich ein neuer "Tätigkeitstypus" an (GREINERT [b] 1994, S. 393). Er ist bestimmt von einem größeren Selbstbewußtsein, genaueren Berufsperspektiven, einem stärkeren Rückbezug auf die eigene Emotionalität und Persönlichkeitsentfaltung sowie dem "Wunsch nach 'bedürfnisgerechter' Zeitdisposition" (ebd.). "Die neuen Technologien scheinen integrationistische Arbeitsorganisations-Konzepte zu begünstigen, wenn nicht gar zu provozieren" (BAETHGE 1989, S. 140) und bezeichnen den "Anfang für einen Paradigmen-Wechsel" (ebd. 1993, S. 54). Es "tritt eine Neubewertung des menschlichen Faktors und eine veränderte Nutzungsstrategie der Arbeit auf ... Die Erkenntnis beginnt Platz zu greifen, daß man den Markterfordernissen und dem Imperativ einer effizienten Nutzung der neuen Technologien am besten gerecht wird mit qualifizierten Arbeitskräften, eingesetzt in einer intelligenten, dynamischen Arbeitsorganisation" (ebd. 1989, S. 140). Was sich hinter diesem Anspruch verbirgt, ist schwer zu verallgemeinern, da betriebliche Arbeitsorganisation in erster Linie auf die internen wirtschaftlichen Erfordernisse zugeschnitten ist. Auf der anderen Seite ist der Betrieb in die formalen Bildungs- und Ausbildungsstrukturen maßgebend integriert.

Allgemeine Bildung spielt im dualen System, im Gegensatz zu den schulisch getragenen Ausbildungssystemen, wie bspw. in Frankreich oder Polen, eine eher bescheidene Rolle. Aus diesem Grund und den folgenden Einwänden sehe ich das duale System nur bedingt als "ideologischen Exportschlager". Seine anerkannten aber auch komplexen Strukturen können nicht kurzfristig in andere Systeme übernommen werden, sondern stehen für ein äußerst effektives, wenn auch schwierig zu administrierendes Konstrukt deutscher Bildungsgeschichte. Obwohl nach wie vor ein großes Interesse von Seiten des Auslandes am dualen System vorherrscht, scheint seine umfassende Übertragbarkeit auf andere Bildungssysteme problematisch. Entsprechende Versuche, Teile des dualen Prinzips zu übernehmen, wurden

bspw. in England (vgl. "Youth Training Scheme"¹, SCHMIDT 1995) und Frankreich durchgeführt, jeweils mit im Endeffekt wenig Erfolg (vgl. GREINERT [b] 1994, S. 391). "In der internationalen Berufsbildungsdiskussion zumindest werden", nach GREINERT, (rein, M.E.) "schulischen Ausbildungsmodellen inzwischen keine Chancen mehr eingeräumt. Ausbildungssysteme mit betrieblicher Beteiligung gelten als 'Best'-Lösungen, das 'deutsche System' — ein staatlich gesteuertes Marktmodell — im Grunde als Ideal-Typus" (ebd.). Ein System, das im übrigen und folgerichtig in einem starken Abhängigkeitsverhältnis zu einer prosperierenden, auch solidarischen Wirtschaft steht, die einen großen Teil der nominal anfallenden Kosten der Berufsausbildung zu tragen hat, und die darüber hinaus, über Beiträge und Pflichtmitgliedschaften, Teile der Verwaltungsorgane mitfinanziert. Ich halte eine schrittweise Einführung dualer, betriebsgestützter Module (vgl. auch Portugal), die Diskussion zielt derzeit in Richtung mittel- und osteuropäische Länder, in bestimmten fachlichen Bereichen dort für praktikabel, wo sie aufgrund ihrer vorherrschenden wirtschaftlichen Strukturen kompatibel ist. Dies ist bspw. im Handwerk der Fall, wenn zum einen eine Kammerstruktur ausgebildet ist und zum anderen die marktwirtschaftlichen Erfordernisse neue Ausbildungswege im Zuge einer Etablierung von kleinen und mittelständischen Betrieben erforderlich machen. Auf die Bundesrepublik bezogen sehe ich das duale System nicht in einer Krise verharren; eher ist es auf den postindustriellen Prüfstein gesetzt, ob es den neuen wirtschaftlichen und politischen Herausforderungen durch neue Impulse Rechnung tragen kann. Auch wird eine langfristige Planung beruflicher Kontinuität ... immer schwieriger, weil man für immer weniger Berufe mit Eindeutigkeit sagen kann, ob sie in zehn Jahren überhaupt noch, vor allem aber in welcher Gestalt sie dann existieren werden" (BAETHGE 1988, S. 46). Ich sehe weniger die Attraktivität des dualen Systems in Frage gestellt, als vielmehr seine aus ihm entwickelte Lebensperspektive.

Die von GEISSLER untermauerte Krise der Berufsausbildung wird von ihm in einem zentralen Punkt darin begründet, daß lebenslanges Lernen die "motivationsbildende Differenz von Lehrling und Meister" einebnet. "Wenn nämlich lebenslang gelernt werden muß und gelernt werden soll ... dann ist der produktive Unterschied von Lehrling und Meister aufgelöst, dann werden wir alle zu Dauerlehrlingen, ohne Aussicht auf Meisterschaft" (1993 in der FR). GEISSLER läßt dabei unberücksichtigt, daß Lernen nicht zwangsläufig auf demselben Niveau stattfinden muß. Ich kann zwischen der Motivationsbereitschaft des Lehrlings zu lernen und der Weiterbildungsbereitschaft des Ausbilders keinen bremsenden Zusammenhang herstellen. Meine Erfahrungen haben gezeigt, daß sich gerade derjenige Ausbilder und Pädagoge größere Zugangsmöglichkeiten und somit erhöhte Motivationsbereitschaft bei Jugendlichen verschafft, der sich selbst gerade nicht aus dem Lernprozeß ausschließt und auch bereit ist, dies seinen Schülern unumwunden einzugestehen. Ein gegenteiliger Prozeß würde den Ausbilder auf eine sterile, weil

¹Das dem dualen System ähnelnde "Youth Training Scheme" wurde 1983 in England "aus der Taufe gehoben" und war zu Anfang sehr erfolgreich; zeitweise bildete es 40 000 Jugendliche aus. Im Unterschied zum dualen System wurden die Betriebe für ihre Ausbildungsleistung von Beginn an subventioniert. Hier liegt nach SCHMIDT ein wichtiger Grund, warum das Interesse an diesem System mit der Zeit nachließ, denn "etwas, wofür man bezahlt wird, wird nicht mit der gleichen Intensität verfolgt, wie wenn man den unmittelbaren betrieblichen Nutzen kennt".

unnahmbare Ebene setzen, in der er als reiner Wissensvermittler fungiert, unfähig, in viele Richtungen kontrovers zu diskutieren und Entwicklungsprozesse gemeinsam zu durchlaufen. M.E. sollte der Ausbilder seinen Lehrlingen die Bereitschaft signalisieren, auch in gewisser Form von ihnen lernen zu können, weil dies für die wechselseitige Akzeptanz wichtig ist, was letztendlich den Lernerfolg fördern kann. Nur so kann der Tendenz entgegengewirkt werden, nach der, wie die "Frankfurter Rundschau" schreibt, "die Ausbilder ... immer weniger 'Berufserzieher' und immer mehr 'Instruktoren' geworden" sind (BRÜGMANN 1994, S. 4). In diese Richtung zielen auch die in den überarbeiteten Ausbildungsordnungen festgeschriebenen neuen Prüfungskriterien, die um pädagogisch motivierte Anforderungsteile erweitert wurden. Danach beschränkt sich die Berufsbefähigung nicht mehr allein auf die fachliche Kompetenz, sondern umschließt ebenfalls "Problemlösungsstrategien und fachübergreifende Fähigkeiten" (IBW 1993, S. 33). Dies schlägt sich zunehmend in der Berufsausbildung nieder, deren Arbeitsabläufe Mobilität und Flexibilität, Teamfähigkeit und soziale Kompetenz einfordern (Schlüsselqualifikation), getragen von einer "postkonventionellen Moral" oder Moralkompetenz, in der Konflikte ausgetragen und Veränderungen der Werte berücksichtigt und nicht starr übergangen werden (BRÜGMANN 1994, S. 4).

Auch wenn die Attraktivität der dualen Ausbildung und mithin ihre Perspektiven dadurch verbessert werden können, stellt sich weiterführend die Frage, welchen Anteil die nicht fachbezogenen Lerninhalte innerhalb des dualen Systems zukünftig einnehmen werden und müssen. Hier liegt m.E. der Kern der gegenwärtigen bildungspolitischen Kontroverse, die im Endeffekt **Bildung vs. Qualifikation** (vgl. auch GRIESE [b] 1991) auszuloten sucht, und die von zunehmender (vielleicht epochaler) Bedeutung für den Übergang von der postindustriellen Gesellschaft in die Informationsgesellschaft ist, und deren divergente Standpunkte entsprechend rigoros ausgetragen werden. Eine Gesellschaft muß auch dafür Sorge tragen, daß Bildungsinhalte nicht einseitig nach Effektivität instrumentalisiert werden. Hier setzt dann auch die Kritik von einigen Bildungswissenschaftlern und kritischen Soziologen an. "Es ist schwerlich zu übersehen, daß der homo oeconomicus und die vita oeconomica die stillschweigenden Leitorientierungen sind, die der bildungspolitischen Positionsbestimmung der Wirtschaftsverbände zugrunde liegen" (STRUNK 1992). Die Vermittlung von Bildung als lebenslanges Lernen ist selbst zum profitablen Wirtschaftszweig erhoben worden und wird entsprechend unternehmerisch diversifiziert und vermarktet. "'Bildung' wird quantifiziert (Bildungsoffensive, Kampf um die Teilnehmer), instrumentalisiert (im Interesse des neuen Konsens zwischen Staat, Wirtschaft / Industrie und Gewerkschaften), privatisiert (als Angelegenheit der Individuen), ökonomisiert (vermarktet, Bildung als Ware), und ideologisiert (Weiterkommen durch Bildung, Erfordernis lebenslangen Lernens, Bekämpfung der Arbeitslosigkeit durch Bildung)" (GRIESE [b] 1991, S. 50). Was innerhalb des Wettbewerbs vonnöten scheint, darf aber nicht alleiniges Kriterium von Bildung sein. Politische Bildung ist in der Definition von BAETHGE, "das Bemühen, das aufgeklärte, zu politischer Autonomie und zu solidarischem Handeln fähige Individuum als subjektive Grundlage für demokratische Willensbildung zu schaffen" (1989, S. 138). Hier ist im bisher diskutierten Rahmen der Unterschied zwischen Qualifikation und Bildung aus einem neuen Blickwinkel zu betrachten. Teamfähigkeit und soziale Kompetenz wurden bisher als ein Aspekt der Planung und Durchführung von Arbeit entwickelt mit dem Ziel der gemeinsamen Wertschaffung oder

anders betrachtet, als akkumulierte Leistung von Individuen zu deren gemeinsamen Vorteil. Dahingegen impliziert solidarisches Handeln weiterführend auch Aspekte, die unabhängig von persönlicher Vorteilsnahme intendiert sein können, gewissermaßen als das hohe Gut der Teamfähigkeit. Solidarisches Handeln ist von moralischen Beweggründen geleitet und nimmt etwaige daraus resultierende Nachteile billigend in Kauf. Es sichert eine Moralkompetenz, die als "persönliche Qualifikation" dafür Sorge trägt, daß wir "ein demokratisches Gemeinwesen und eine pluralistische Demokratie aufbauen und erhalten wollen" (GRIESE 1995, S. 109). Ich sehe zwischen persönlicher und beruflicher Kompetenz bzw. Qualifikation keinen offensichtlichen Widerspruch, doch liegt in der persönlichen Qualifikation, in der Definition von GRIESE, der m.E. größere Garant, anthropologische und ökologische Probleme unbedarft zu erkennen und womöglich schon im Ursprung zu verhindern. Zumal, wie BAETHGE zweifelsfrei richtig feststellt: "Die großen ökologischen Gefährdungen von Natur und Mensch ... direkt oder indirekt Resultate der expandierenden Ökonomie" sind (1989, S. 139). In diesem Sinne schließe ich mich GRIESE an, wenn er festhält, daß "mit beruflicher Bildung allein ... keine Identität mehr zu erlangen ist" (1995, S. 109). Die Entwicklung nimmt indes deutlich gefährliche Züge an, je eindeutiger Technik "unter dem Prinzip der Sachgesetzlichkeit, der man sich unterzuordnen habe, unter funktionalen Imperativen, die man akzeptieren muß und unter immanenten Logiken, denen man nicht ausweichen kann", definiert wird (BAETHGE 1989, S. 145). BAETHGE verweist mit Blick auf die ewigen Kritiker politischer Bildung darauf, daß "technische Rationalität und die politische Demokratie gleiche geistesgeschichtliche Ursprünge haben ... vielleicht wäre vieles, was wir heute als globale existenzielle Bedrohung ... erleben, weniger gefährlich, wenn die Entwicklung von Wissenschaft und Technik stärker durch einen demokratischen Diskurs aufgeklärter und kritischer Bürger beeinflusst und nicht vorrangig aufgrund von privaten Verwertungsinteressen und Marktprinzipien gesteuert worden wäre" (ebd., S. 146). Und nach Harrisburg, Tschernobyl, Seveso und Bopal, Ozonloch, Algenplage und Robbensterben stellt er fest ... "wem ... der Fortschrittsglaube und sein Vertrauen in den Segen der Wissenschaft nicht abhanden gekommen ist, dem scheint jene Grundvoraussetzung für wissenschaftliches Arbeiten, das Zweifeln-Können, die kritische Reflexion selbst abhanden gekommen zu sein ..." (ebd. 1993, S. 51).

Resümierend und als Fazit halte ich fest, daß die gegenwärtige Diskussion um die Krise des dualen Systems nicht als Krise dieses Systems selbst mißverstanden werden sollte, sondern daß diese in den multifaktoriell wirkenden, sozialökonomisch-affilierten aktuellen Bedingungen begründet liegt, in die das deutsche duale Ausbildungssystem quasi interdisziplinär eingebettet ist. Demzufolge unterliegen die diskutierten Teilaspekte auch immer subjektiven Varianzen, die je nach den beruflichen, pädagogischen, ökologischen, ökonomischen und / oder politischen "Lebenswelten" und strategischen Positionen des jeweiligen Betrachters ihre Gültigkeiten einlösen. Bei den Kritikern der beruflichen Bildung in der jetzigen Form fehlen mir explizit entwickelte, durchgängig formulierte Alternativen, während die scheinbar kritikresistenten Protagonisten die ohne Zweifel anstehenden ökonomischen und ökologischen Probleme und Herausforderungen mit manchmal arrogant anmutender Wohlgefälligkeit beiseite wischen. Im Maße der vorausseilenden

technologischen Entwicklung erhärtet sich mein Eindruck, daß die schwerfällige Bildungsadministration zunehmend Einbußen in punkto Festlegung von Wissensstandards zu verzeichnen hat. Die Rufe der Wirtschaft nach Aufarbeitung dieser Defizite werden lauter. Zum einen gibt es einen privatwirtschaftlichen Qualifikations- und Weiterbildungsmarkt, der, themenzentriert und kosteneffizient, mit staatlicher Bildung in Konkurrenz getreten ist, zum anderen steht das duale System in "heftiger Binnenkonkurrenz zum akademischen Bildungsweg" (GREINERT [b] 1994, S. 392).

Der gegenwärtige bildungspolitische Diskurs entwickelt sich hauptsächlich aus den unterschiedlichen Aufgaben und Positionsstrategien der Beteiligten. Die Intensität der Diskussion wird durch einzelne Strukturveränderungen nicht abflauen. Es scheint mir, als sei die Lernbereitschaft der Lehrlinge überdies momentan ausgereizt. Dies gilt insbesondere in den technologischen Bildungssektoren, wo die Zukunftsperspektiven der Lehrlinge recht ungewiß sind. Für das klassische Handwerk stellt sich mir dieser Sachverhalt nicht so deutlich dar, da hier die technische Entwicklung nicht diesen übergeordneten Stellenwert einnimmt. Einzelne Ansätze zur Erneuerung der Ausbildungsstrukturen werden indessen erprobt. Die aufgeführten Veränderungen der Arbeitsorganisation können, richtig verstanden, zu einem wichtigen Stützpfiler der Ausbildung und ihrer Lebensperspektiven werden. Schlüsselqualifikationen dürfen nicht allein als Bildungs- und Qualifizierungssegmente zum Ausbau der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit herhalten, sondern müssen, wie vom Gesetzgeber intendiert, als ausbildungsbegleitende, neue didaktische Lernmethoden, als "neuartige Lernarrangements" (GREINERT [b] 1994, S. 391) verstanden werden, in denen nicht allein das statische Wissen, sondern ebenso die (gemeinsame) Arbeitsplanung und Arbeitsbewertung gefordert wird. Das komplexe System der dualen Bildung läßt sich nicht per Federstrich optimieren und demzufolge wird es auch kaum Patentlösungen für die bezeichneten Probleme geben. Eine abstrakt postulierte Krise des dualen Systems allein ist kontraproduktiv, eine intensive Diskussion über die dauerhafte Verbesserung von Inhalten und Strukturen unausweichlich. Wir befinden uns im Übergang von der Arbeitsgesellschaft zur Informations- und Dienstleistungsgesellschaft (vgl. BAETHGE 1993, S. 53). Dies hat grundsätzliche Auswirkungen auf die gesellschaftliche Arbeit und ihre Spannungsverhältnisse; eine "Versöhnung zwischen Bildung und Ökonomie und Arbeit" (ebd.) markiert eine der abzusichernden Aufgaben für die Sozialpartner im dualen System. Welcher Stellenwert dabei zukünftig der Allgemeinbildung und der politischen Bildung innerhalb der beruflichen Bildung zugemessen wird, bzw. wieviel außerfachliche Bildung 'notwendig' ist, beschreibt den bisher ungelösten Part der gegenwärtigen Kontroverse. Die technologische Entwicklung zwingt alle Beteiligten zum Umdenken, auch und insbesondere den jungen Menschen, der vor einer Berufsentscheidung steht. Ich habe viel Verständnis für denjenigen, der sich für Bildungsvarianten entscheidet, die ihm eine sichere, weil ausbaufähige, Zukunft bieten. Es ist eine politische Aufgabe, diese Zukunftsperspektiven für die unterschiedlichen Bildungswege gleichermaßen zu sichern. Auch wenn sich die technologischen Anforderungen in ihrer zeitlichen Dimension scheinbar potenzieren, muß politische Bildung ihren fundierten Stellenwert einnehmen. Allein schon deshalb, weil sie nicht an wirtschaftlich orientierten Produktivitätsdaten gemessen wird und somit ein wichtiger Garant und Kontrollmechanismus ist oder zumindest sein sollte, aber auch, weil sie das Denken für wirtschaftsethische Grundsätze schärft. Diese

müssen schon heute installiert werden, wenn sie in der Zukunft wirksam sein sollen, denn so BAETHGE: "So viel ... wissen wir aus der Geschichte der sozialen Bewegungen, daß der beste Lehrmeister für soziale Handlungskompetenz und politische Engagementbereitschaft immer noch die unmittelbare Anschauung und das unmittelbare Sich–Auseinander–Setzen mit dem eigenen gesellschaftlichen Umfeld ist" (1989, S. 143). Die neuen Anforderungen an Ausbildung und Arbeitsorganisation dürften ohne diese Attribute kaum einzulösen sein.

2.2 Das Berufsausbildungssystem der Republik Polen

Das polnische Ausbildungssystem läßt sich derzeit als Gratwanderung zwischen dem herkömmlichen, schulisch institutionalisierten System und dem, den innovativen, marktwirtschaftlichen Bedingungen zugewandten System beschreiben. Es basiert auf einem über Jahrzehnte im Kommunismus entwickelten Bildungssystem. Aufgrund des sozialökonomischen Umbruchs ist es momentan in seinen Grundfesten erschüttert. Vermutlich wird es seine Stabilität erst wiederfinden, wenn seine Organisationsstrukturen erneuert und den neuen wirtschaftlichen Bedingungen angepaßt worden sind. Unter welchen Schwierigkeiten das Bildungssystem nach der Wende zu leiden hat, und ob und in welcher Form es sich zu erneuern beginnt, soll die nachfolgende Bestandsaufnahme zeigen. Eine Bestandsaufnahme, die vermutlich, zumindest partiell, schnell dem historischen Anachronismus zum Opfer fallen wird. Wichtig für das Verständnis der Ausgangssituation der Projektteilnehmer ist sie allemal, denn sie bildet die Ursprungsbedingungen ab, unter denen sich berufliche Identität weiterentwickeln kann.

Der postkommunistischen Republik Polen wurde durch die ersten freien Wahlen nach dem zweiten Weltkrieg zum Sejm und zum Senat endgültig die Anerkennung der internationalen Staatengemeinschaft als demokratisch, verlässliche Instanz zuteil. Im Zuge der Umstrukturierung des politischen und ökonomischen Systems ist die Assimilierung des Bildungssystems an die neuen marktwirtschaftlichen Bedarfe nötig. Bis dato findet Berufsausbildung überwiegend innerhalb einer zentralistisch gelenkten schulischen Ausbildungsform statt. Eine Umorientierung muß von daher diesen realen Gegebenheiten Rechnung tragen und es erscheint unwahrscheinlich, daß das Bildungssystem kurzfristig, quasi über Nacht, konvertierbar sein wird. Gleich mit der Initiierung der 'Gespräche am Runden Tisch' von Februar bis April 1989 wurde in Polen eine Kommission gebildet, die sich mit den Fragen der Neuausrichtung der Normen und Werte von Schul- und Hochschulfragen zu befassen hatte. In dieser Runde wurde der geistige Unterbau für eine neue Ausbildungsstruktur geschaffen, an deren Konzeption auch der spätere Erziehungsminister Henryk SAMSONOWICZ beteiligt war (vgl. WÖHLKE 1991, S. 388–389). Grundsätzlich ging die Zielsetzung weg von dem bis dahin weitgehend einheitlichen Schul- und Unterrichtssystem, hin zu mehr Flexibilität, Originalität und Spontaneität der curricularen Abläufe. Durch diese Gewichtung sollte der Einfluß der politischen Parteien minimiert oder gekappt werden. Wie starr und straff der gesamte Schulapparat vor der Wende durchorganisiert war, läßt sich trefflich durch ein Zitat aus berufenem Munde belegen, in dem ein polnischer 'Insider' der Ju-

gendszene und anerkannter Wissenschaftler der Akademie der Wissenschaften in Warschau hierzu feststellt:

"It is fairly easy to present a simplified picture of the state of affairs in Polish education before the period of the great breakthrough. The fundamental feature of the school system was its uniformity: uniform types of schools throughout the country, a uniform program for all schools of a given type, everything in the program equally obligatory for all students, uniform textbooks for every subject and for every school grade, and a uniform system of teacher training for each type of school" (KOZAKIEWICZ 1992, S. 91).

In der ideologischen Diktion wurde Bildung und Erziehung als die grundlegende Triebkraft für die Weiterentwicklung des sozialistischen Einheitsstaates gewertet (WÖHLKE 1991, S. 381). Durch die Komplexität uniformer Ausbildungsstrukturen, sollte die besondere Verantwortung des Staates für seine Bürger, von Kindesbeinen an, suggeriert werden. Indem die "Schutz-Funktion des sozialistischen Staates" (CLAUBEN 1989, S. 114) betont wurde, lag das eigentliche Bestreben der Kader m.E. wohl mehr darin begründet, die Kontrolle über das Erziehungssystem zu wahren und dessen Bildungsinhalte zu monopolisieren. Ein über Jahrzehnte hin funktionierendes System, um den Nachwuchs 'auf Linie' zu halten und kritische Nachfragen zu unterdrücken bzw. gar nicht erst aufkeimen zu lassen.

Mit der Neufestlegung der Lehr- und Stundenpläne, die das Erziehungsministerium im September 1990 vorstellte, wurde keine umfassende Reformierung eingeleitet. Sie legte lediglich ein allgemeinverbindliches Minimum für die Lehrpläne fest, was den Lehrkräften die Möglichkeit geben sollte, ihren Unterricht den situativen Bedingungen besser anpassen zu können, um somit auch den aktuellen Bedürfnissen der Schüler besser gerecht werden zu können. Im neu definierten und mehrmals überarbeiteten Schulgesetzentwurf ist alter, partei-ideologischer Ballast abgeworfen worden. Als Erziehungsziele werden die Heranführung der Schüler an demokratische Gesellschaftsformen und an rechtsstaatliche Grundsätze festgelegt (vgl. WÖHLKE 1991, S. 390). Wenn auch die didaktischen Zielsetzungen verändert wurden, so wird doch nach wie vor in den staatlichen Schulen nach den alten, in einigen Fächern modifizierten Lehrplänen, unterrichtet.

Bisher ist also (lediglich) der politische Wille zum demokratischen Bekenntnis formuliert und man ist noch weit von konkreten inhaltlichen Änderungen entfernt. Dazu gehört u.a. eine grundlegende, marktwirtschaftlich orientierte Umstrukturierung des verkrusteten Ausbildungsapparates und seiner Lerninhalte, die bisher wenig Flexibilität aufzubringen hatten. Sicherlich muß den Lehrstätten und Bildungsträgern ein erhöhtes Maß an Autonomie zugestanden werden, was den politisch Verantwortlichen einen aufrichtigen Verzicht traditioneller Pfründe abverlangen wird. Nur so wird sich berufliche Ausbildung der wachsenden Geschwindigkeit der gesellschaftlichen und ökonomischen Veränderungen anpassen können.

Die Struktur des Bildungswesens

Das polnische Bildungswesen basiert auf dem alten kommunistischen Schulwesen (Gesetz über die Entwicklung des Bildungs- und Erziehungssystems von 1961), und eine Veränderung der Strukturierung der gültigen Schulformen ist im Moment vertan, zumal die Gelegenheit mit der Einführung des neuen Schul- und Bildungs-

gesetzes im Jahre 1991 günstig gewesen wäre. Ganz im Gegensatz zum deutschen Bildungssystem, das in seiner Komplexität für den Laien und manchmal auch für den Fachmann nicht mehr zu durchschauen ist, basiert das polnische Bildungswesen auf wenigen (Grund)Schulformen, die allerdings besonders im Bereich des Berufsschulwesens nach den jeweiligen Berufswünschen stark ausdifferenziert werden.

Der Gesamtkomplex des Bildungsressorts ist dem Erziehungsministerium zugewiesen und somit dem Erziehungsminister unterstellt. Der Minister ernennt den Kurator oder die Kuratorin und den / die Vizekuratorin. Das Kuratorium ist innerhalb seines Geltungsbereiches in der Woiwodschaft (eine Woiwodschaft ist die höchste politische Ebene unter dem Gesamtstaat) für die Verwaltungsaufsicht und die pädagogische Überwachung des Schulsystems zuständig (vgl. WÖHLKE 1991, S. 47 und 136f).

Aus meinen Erfahrungen heraus, die ich als Delegationsmitglied des Niedersächsischen Kultusministeriums in Polen gemacht habe, wird bei den polnischen Repräsentanten aus Ministerien und Kuratorien die Einhaltung der administrativen 'Hackordnung', zumindest von Seiten der ministeriellen Ebene, eingefordert. Dem gegenüber steht das Bemühen der Kuratorien auf Eigenständigkeit und Unabhängigkeit. Dies verwundert auch wenig, da die Kuratorien die große Last der gegenwärtigen Krise hautnah über die Berichte ihrer Schulleiter und Visitatoren (Schulaufsicht) erleben und zu schultern haben. In Krisenzeiten muß Hilfe manchmal besonders schnell und unbürokratisch eingeleitet werden, so daß lange Antragswege und Formalien unpopulär sind. Ein weiteres Kriterium, welches den Abnabelungstendenzen der Kuratorien förderlich ist, sind die spärlich fließenden Mittel aus Warschau. Innerhalb der Umstrukturierungsmaßnahmen ist man dazu übergegangen, die Grundschulen den Gemeinden direkt zu unterstellen. Derzeit denkt man über weitere Dezentralisierungsmöglichkeiten der weiterführenden Schulen nach, die ab 1997 dem Verwaltungsbereich der Woiwodschaft zugeordnet werden sollen. Das Kuratorium soll fachliche Aufsichtsbehörde bleiben. Es kann seinerseits Befugnisse der Fachaufsicht auf die Schuldirektoren übertragen (WÖHLKE 1991, S. 136). Deren Hauptaufgabe besteht darin, für den geregelten innerschulischen Ablauf Sorge zu tragen. Sie sind per Schulgesetz persönlich für die Schüler an ihrer Schule verantwortlich, was zu Zeiten der Finanznot und der dünnen 'Personaldecke' ein besonders schwieriges Unterfangen sein dürfte.

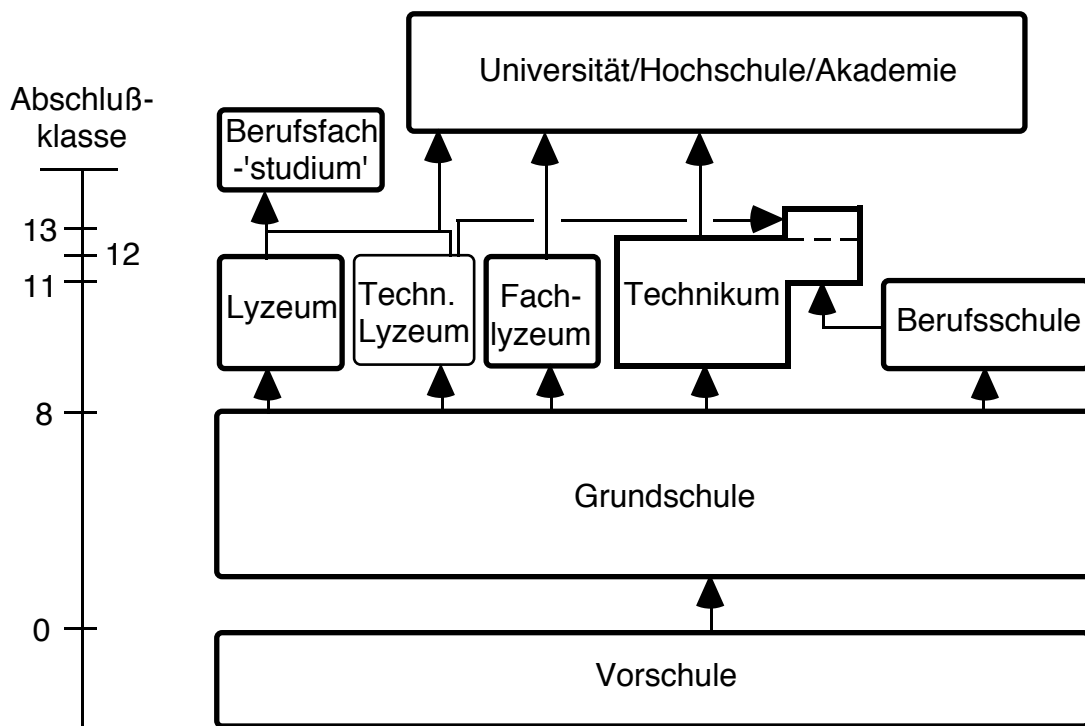
Verfolgen wir die Möglichkeiten, die der polnische Staat für die (berufliche) Bildung seiner Jugend bereithält:

- Den Sockel in der Struktur des Bildungswesens bildet die Vorschulerziehung, die für Kinder vom dritten bis zum siebten Lebensjahr vorgesehen ist, und die mit der Erziehung in unseren Kindergärten vergleichbar ist. Sie bildet ein flächendeckendes Angebot, was den Kindern (besonders nach der politischen Wende) in spielerischer Form einen Einstieg in die Aufgaben des schulischen Alltags und in den sozialen Umgang miteinander geben soll. Das Angebot der Vorschulerziehung ist für Elternpaare, die beide berufstätig sind, von existentieller Wichtigkeit, da ein Alleinverdiener unter dem Druck steigender Lebenshaltungskosten nur in privilegierten Ausnahmefällen in der Lage ist, die Familie zu ernähren. Es gibt weiterhin eine Garantie auf einen Vorschulplatz ('Klasse 0'),

die sich allerdings dadurch relativiert, daß diese Plätze nun nicht mehr kostenfrei zur Verfügung gestellt werden, was für die Familien eine finanzielle Mehrbelastung bedeutet, die nicht jede zu tragen imstande ist.

- Für alle polnischen Jugendlichen besteht bis zum 15. Lebensjahr die allgemeine Schulpflicht, und von daher ist der Besuch der Grundschule mindestens bis zu diesem Zeitpunkt verbindlich. Einzige Ausnahme bilden die Sonderschulen, die ersatzweise für lerngeschwächte Kinder angeboten werden. Die Grundschule vermittelt über den Zeitraum von 8 Jahren Grundlagenkenntnisse der allgemeinbildenden Fächer und ist eine Vollzeitschule (vgl. WÖHLKE 1991, S. 391f). Die Schüler können sich ab der vierten Klasse für eine Fremdsprache entscheiden. Derzeit werden russisch, englisch, deutsch und französisch obligatorisch zur Auswahl angeboten. Allerdings fehlen besonders in den Fächern der neu angebotenen westlichen Sprachen Lehrkräfte die qualifiziert sind, diese zu unterrichten. Mit Beginn des sechsten Schuljahres bis zum Ende des achten Schuljahres (Grundschulende), können sich die Schüler für ein Betriebspraktikum entscheiden. Dieses Angebot ist neu hinzugekommen und es befindet sich gerade in der Anlaufphase. Es symbolisiert vielleicht in einem ersten Schritt den Stellenwert, der in Zukunft der beruflichen (Teil)Ausbildung und ihrer Verzahnung mit staatlicher Ausbildung zugemessen werden könnte.
- Nach Abschluß der Grundschule steht der Schüler vor der grundsätzlichen Entscheidung, sich vom Wissen her breit gefächert und mit allgemeinbildenden Schwerpunkten auf dem Lyzeum weiter ausbilden zu lassen, oder sich für eine Ausbildung zu entschließen, deren Ziel hauptsächlich auf eine speziell berufliche Qualifikation ausgerichtet ist. Beide Entscheidungen ermöglichen, nach erfolgreichem Abschluß, den Zugang zu einem universitären Studium. Aufgrund der großen Anzahl von Studierwilligen sind jedoch in vielen Fächern Aufnahmeprüfungen zu meistern. Wem das verhältnismäßig lange Studium zu aufwendig und zeitintensiv erscheint, dem bietet sich die Möglichkeit zu einem Berufsfachstudium. In diesem Studium werden dem Absolventen des Lyzeums, der ja bereits ein breit gefächertes und fundiertes allgemeines Grundwissen besitzt, berufs- und fachpraktische Inhalte auf einem hohen Niveau vermittelt. Damit soll demjenigen Jugendlichen ein möglichst schneller Eintritt in das berufliche Leben ermöglicht werden, der schnell seine eigene Existenz gründen will.
- Die Schulen mit besonderer berufsspezifischer Lehrplanausrichtung sind die Berufsschulen, die Technika und die Fachlyzeen. Diese Schulen sind für das in dieser Arbeit untersuchte Lehrlingsprogramm besonders wichtig, denn die Berufsschule ist der Schultyp, der mit der Ausbildung der polnischen Jugendlichen in Deutschland vergleichbar ist. Außerdem sind ihm diejenigen weiterführenden Schulen angegliedert, die den Zugang zum Studium eröffnen können, eine vielleicht interessante Perspektive für Jugendliche aus dem Pilotprojekt.

Abb. 4: Die Grundzüge des polnischen schulischen Bildungssystems



Von den Schülern aus der Grundschule entscheiden sich für die diversen Weiterbildungsmöglichkeiten (SWIERSZCZ, Polnisches Erziehungsministerium, MEN. Vortrag im ZZDZ in Warschau am 15.05.1995):

- 30% für das Lyzeum,
- 23% für das Technikum,
- 5% für das Fachlyzeum und
- 40% für die Berufsschule.

Um mögliche Entwicklungstendenzen nachvollziehen zu können, will ich auf diesen Teilbereich im folgenden gesondert eingehen.

Die Struktur des Berufsausbildungssystems

Die nachfolgende Abb. 5 untergliedert die Möglichkeiten der berufspraktisch orientierten Schulen in den metallverarbeitenden Berufen, also in denjenigen Fachbereichen, in denen die Teilnehmer des Pilotprogramms ausgebildet werden. Sie ist aus Informationsgesprächen hervorgegangen, die ich am Rande meiner offiziellen Besuche in Polen mit Schulleitern und Vertretern des Kuratoriums führen konnte.

Das Gerüst spiegelt die Ausbildungszweige in der Zespol Szkól Samochodowych (Kfz-Schulzentrum) in Posen wider, die ich im Anschluß durch Besuche von anderen Kfz-Schulen und metallbearbeitenden Schulen modifizieren und erweitern konnte. Alle aufgelisteten Schultypen gehören in den Bereich der Berufsschulen, Technika und Fachlyzeen.

Abb. 5: Die berufsbezogene Ausbildung

<u>Schulform:</u>	<u>Vorbildung:</u>	<u>Dauer:</u>	<u>Abschluß:</u>
Berufsvorbereitungsschule	Grundschule	2 Jahre	Anlernberufe
Berufsschule	Grundschule	3 Jahre	Facharbeiter
Technikum	Berufsschule	3 Jahre	Fachdiplom / Abitur
Technikum	Grundschule	5 Jahre	Fachdiplom / Abitur
Fachlyzeum	Grundschule	4 Jahre	Abitur
Technisches Lyzeum (im Versuch)	Grundschule	4 Jahre	Abitur mit berufsspezif. Qualifizierung
Technikum, Abendschule	Berufsschule	3 Jahre	Fachdiplom / Abitur

Abb. 5 berücksichtigt nicht diejenige berufliche Ausbildungsvariante, die für Erwachsene angeboten wird. Sie ist für jene Personen gedacht, die nach dem Grundschulende eine weitere schulische Qualifikation abgelehnt haben und später einen Abschluß nachholen möchten. Diese Gruppe kann, wenn sie eine ausreichend lange Zeit als ungelernete Arbeiter in einem handwerklichen Betrieb gearbeitet hat, eine Schule für 'berufliche Vervollkommnung' besuchen (Zakład Doskonalenia Zawodowego / ZDZ) und im Anschluß die Gesellenprüfung ablegen. Diese ZDZs haben sich aus der kommunistischen Ära in die neue Zeit 'gerettet' und sind der größte nichtstaatlich organisierte Bildungsträger in Polen. Sie bieten berufliche Ausbildung in regionalen Handwerksberufen ebenso an, wie weiterführende Berufsbildungsabschlüsse (im Fachlyzeum und Technikum). Sie finanzieren sich über Schulgeld und Zuschüsse des regionalen Arbeitsamtes. In den Regionen, wo sie die Grundversorgung der Ausbildung ermöglichen, werden sie über Zuschüsse des Kuratoriums mitfinanziert.

Während einer zweiwöchigen Studienreise einer deutschen Fachkräftedelegation der Berufsbildung nach Polen, an der ich als Tutor im Auftrage des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie in Bonn (BMBF) im Mai 1995 teilnahm, wurden wir über die gegenwärtigen Umstellungsschwierigkeiten des polnischen Bildungssystems unterrichtet. Über die polnische Partnerorganisation der CDG, die weiter vorn beschriebenen örtlichen ZDZs und deren Dach-

verband ZZDZ in Warschau, wurden Kontakte zu den unterschiedlichen Repräsentanten des polnischen Bildungssystems ermöglicht. Einige Inhalte der Referate, die den schwierigen Umwandlungsprozeß gewissermaßen 'aus erster Hand' und aktuell wiedergeben, haben im weiteren Verlauf dieser Ausführungen Berücksichtigung gefunden. Ich habe sie den Gedächtnisprotokollen und Aufzeichnungen entnommen, die ich für die CDG erstellt habe, und die für das "Internationale Handbuch der Berufsbildung" neueste Erkenntnisse liefern sollen¹.

Berufsschule	Klasse:			
	1.	2.	3.	total
Feinmechaniker				
Pflichtfächer:				
Polnisch	3	2	2	7
Wahlfremdsprache	1	1	1	3
Geschichte	1	2	–	3
Gemeinschaftskunde	–	–	2	2
Mathematik	2	2	2	6
Physik	2	1	–	3
Sport	2	2	2	6
Wehrvorbereitung	1	1	–	2
Familienlebensvorbereitung	0,5	0,5	0,5	1,5
Klassenlehrerstunde	0,5	0,5	0,5	1,5
Technisches Zeichnen	3	2	–	5
Maschinenbaukunde	–	2	–	2
Elektrotechnik	–	2	–	2
Technologie	3	4	2	9
Arbeitsrecht / Arbeitshygiene	–	–	1	1
Betriebswirtschaft	–	1	1	2
Berufspraxis	12	12	21	45
Religion	(2)	(2)	(2)	
Ergänzungsfächer:				
Biologie und Naturschutz; Chemie oder Geographie	2	–	–	2
Recht; Ökonomie; Naturschutz oder Zivilisationsprobleme	1	1	1	3
gesamt:	34	36	36	106
Bibliotheksnutzung	2 Std. pro Jahr			
fakultative Fächer:				
Plastische Kunst	1	1	–	2
Musik	1	1	–	2
Ausgleichsunterricht	2	–	–	2
Sport; Freizeitbeschäftigung	2	2	2	6
Chor; Tanz; Orchester	1–2 Std. nach Bedarf			
Rationalisierung; Erfindungen				

Die Berufsvorbereitungsschule ist eine vorgeschaltete Berufsschule für Jugendliche, die keine andere Ausbildung bekommen. Sie stellt die unterste Stufe der Qualifikation für einen Beruf auf dem Arbeitsmarkt dar. Im Ausbildungssystem spielt sie eine untergeordnete Rolle und wird von nur wenigen Schülern ausgewählt (SWIERSZCZ, Polnisches Erziehungsministerium [MEN]. Vortrag im ZZDZ in Warschau am 15.05.1995). Die Berufsschüler, oder auch Berufsgrundschüler, stellen das Gros aller Grundschulabsolventen. Ich habe mich gegen den Terminus Berufsgrundschüler entschieden, der in Fachkreisen in Deutschland als Übersetzung dient und an seine Stelle, aus Gründen der größeren Plastizität, die bei uns gebräuchlichen Begriffe Berufsschüler und Berufsschule gewählt. In den etwa zehntausend polnischen Berufsschulen werden zur Zeit zwei Millionen Schüler von neunzigtausend Berufsschullehrern ausgebildet. 40% der Lehrer unterrichten allgemeinbildende Fächer und 60% berufsspezifische Fächer und Praxisfächer (ebd.). Die Ausbildungszeit in diesem

¹Das "Internationale Handbuch der Berufsbildung" erscheint als eine von Zeit zu Zeit nach Ländern aktualisierte Schriftenreihe der Carl Duisberg Gesellschaft e.V..

Berufsfeld beträgt drei Jahre und findet überwiegend in einer staatlichen Vollzeitschule statt. Die Schüler lernen im Klassenverband, wobei das Hauptgewicht in der Vermittlung von Grund- und Fachkenntnissen liegt. Der Unterricht ist im Vergleich mit der deutschen Berufsausbildung verhältnismäßig breit gefächert und bildet die Schüler zu guten 'Allgemeinkundlern' aus.

Berufsschule Kfz-Mechaniker	Klasse:			
	1.	2.	3.	total
Pflichtfächer:				
Polnisch	3	2	2	7
Wahlfremdsprache	1	1	1	3
Geschichte	1	2	–	3
Gemeinschaftskunde	–	–	2	2
Mathematik	2	2	2	6
Physik	2	1	–	3
Sport	2	2	2	6
Wehrvorbereitung	1	1	–	2
Familienlebensvorbereitung	0,5	0,5	0,5	1,5
Klassenlehrerstunde	0,5	0,5	0,5	1,5
Technisches Zeichnen	2	–	–	2
Maschinenbaukunde	–	2	–	2
Elektrotechnik	–	2	–	2
Technologie	4	2	2	8
Str.verkehrsvorschr. (Theorie)	–	1	–	1
Kfz-Instandhaltung	–	1	–	1
Arbeitsrecht / Arbeitshygiene	–	–	1	1
Betriebswirtschaft	–	1	1	2
Berufspraxis	12	14	21	47
Religion	(2)	(2)	(2)	
Ergänzungsfächer:				
Biologie und Naturschutz; Chemie oder Geographie	2	–	–	2
Recht; Ökonomie; Naturschutz oder Zivilisationsprobleme	1	1	1	3
gesamt:	34	36	36	106
Bibliotheksnutzung	2 Std. pro Jahr			
Fahrstunden (Praxis)	insg. 18 Std. 3. Klasse			
fakultative Fächer:				
Plastische Kunst	1	1	–	2
Musik	1	1	–	2
Ausgleichsunterricht	2	–	–	2
Sport; Freizeitbeschäftigung	2	2	2	6
Chor; Tanz; Orchester	1–2 Std. nach Bedarf			
Rationalisierung; Erfindungen				

Die ausgewiesenen Lehrpläne für die Berufsschulen sind datiert vom 30.01. 1986 und seither gültig. Da es keine Pläne neueren Datums gibt, habe ich die hinzugekommenen Unterrichtsfächer in die Tabellen integriert (Religion, Wahlfremdsprache). In den Lehrplänen für die Feinmechaniker und die Kfz-Mechaniker, in denen die Lehrfächer und die Stundenanteile ausgewiesen sind, läßt sich für das erste Lehrjahr in etwa eine prozentuale Gewichtung von 50 Anteilen allgemeinbildender Fächer zu 50 Anteilen berufsspezifischer Fächer (incl. der Berufspraxis) ablesen. Im allgemeinen Bereich wird die polnische und russische Sprache und neuerdings auch, wahlweise für russisch, die deutsche bzw. englische oder französische Sprache angeboten. Die russische Sprache ist noch sehr dominant, gefolgt von der deutschen, die mittlerweile mit 9,5% Platz zwei in der Rangliste der meistgelernten Fremdsprachen einnimmt (HÖRNER, Vortrag in der CDG in Hannover am 27.04. 1993). Des weiteren werden im nicht fachlichen Bereich Geschichte, allg. Mathematik und Physik, Staatskunde, Sport und Verteidigung angeboten und als neues Fach wieder Religion, erstmals vom Erziehungsministerium

für das Schuljahr 1990 / 91 im Lehrplan zugelassen (vgl. KOZAKIEWICZ 1992, S. 94). Der Fachkundebereich untergliedert sich zu einem Drittel in fachlichen Unterricht (Technologie, Elektrotechnik) und zu zwei Dritteln in Praxisunterricht in der Schulwerkstatt. Im zweiten Lehrjahr verschieben sich die Gewichtungen

zugunsten einer breiten Angebotspalette des Fachkundeunterrichts, und im dritten Lehrjahr bestimmt der Praxisunterricht mit einem Wochenvolumen von drei Tagen das Schuljahr.

Für die schulische Weiterqualifizierung der Absolventen der Berufsschulen, bietet das polnische Schulsystem die Möglichkeit eines Diplom-Abschlusses im Technikum. Zum Ausgleich gegenüber denjenigen Jugendlichen, die den Einstieg in das Technikum direkt über die Grundschule gewählt haben und fünf Jahre bis zum Abschluß benötigen, werden den Berufsschülern zwei Jahre anerkannt. Die Qualifikation des Technikums eröffnet den Absolventen zweigleisige Perspektiven. Sie können mit dem Fachdiplom in ihrem Berufsbereich arbeiten oder als Abiturienten in den universitären Bereich überwechseln. Die Jugendlichen, die bereits während ihrer Grundschulzeit den Wunsch nach einem Universitätsstudium entwickeln, oder diejenigen Berufsschulabsolventen, die sich für das allgemeine Abitur entscheiden, finden im Fachlyzeum eine Alternative zu dem Technikum. Der Unterschied dieser beiden Schulformen liegt einerseits im Abschluß (vgl. Abb. 5) und andererseits in den Unterrichtsfächern begründet. Im Fachlyzeum werden mehr allgemeine Fächer gelehrt, dagegen stehen im Technikum die berufsspezifischen Fächer im Mittelpunkt.

Seit 1995 läuft ein Schulversuch, an dem sich 100 Schulen aus 39 Woiwodschaften freiwillig beteiligen (SWIERSZCZ, Erziehungsministerium). Im Technischen Lyzeum werden 12 berufliche Fachbereiche ausgebildet (z.B.: Elektro, Elektronik, Holz, Dienstleistungen), die ökonomisch interessant und auf dem Markt begehrt und wettbewerbsfähig sind. In den ersten beiden Ausbildungsjahren sind die Unterrichtsfächer die gleichen wie im Lyzeum. In den verbleibenden beiden Jahren liegt der Schwerpunkt auf der Vermittlung von berufsspezifischen Fächerschwerpunkten. Der Abschluß ist das allgemeine Abitur mit einer entsprechenden berufsspezifischen Qualifizierung. Damit sollen die Möglichkeiten, berufsqualifiziert zu lernen, erleichtert werden. Von den Technischen Lyzeen erhofft sich das Erziehungsministerium einen höheren Leistungsstandard der Berufseinsteiger. Es wird nicht ausgeschlossen, daß diese Schulform im Ministerium favorisiert wird und die Berufsschule mittelfristig ersetzen soll. Wer das Diplom anstrebt, kann auf das Technikum wechseln und den Abschluß nach einem Jahr erhalten. Insgesamt eine für die Bildungsverwaltung finanziell günstigere Bildungsvariante, weil die kostenintensiven Praxisanteile in den Schulwerkstätten und Labors verringert werden.

Berufsausbildung im Spannungsfeld wirtschaftlicher Entwicklungen

Im Berufsbildungssektor spiegeln sich die gegenwärtigen wirtschaftlichen Änderungsprozesse sehr deutlich wider. Bis 1989 war die Beteiligung privater Industriezweige an der Berufsausbildung nur in klassischen Handwerksberufen, zumeist in kleinen Familienbetrieben, ein nennenswerter Faktor. Dieses Zahnradchen galt im ideologischen Getriebe der Staatsmacht eigentlich als unerwünscht, war aber für die Grundversorgung der Bevölkerung unverzichtbar (WÖHLKE 1993, S. 318f). Außerdem waren dies Betriebsgrößen, die für staatliche Einflußnahme (Verstaatlichung) aufgrund ihres geringen wirtschaftlichen 'Outputs', keine Rolle spielten. Die Anzahl der Handwerksbetriebe ist seither kontinuierlich gestiegen und

hat sich allein im politischen Wendejahr 1989 um fast 100 000 Betriebe auf 482 000 erhöht (1995 geschätzte 1 Mio. Handwerksbetriebe; KOSAKOWSKA vom Zentralverband des polnischen Handwerks. Vortrag in Warschau am 26.05.1995). Da es keine Verzeichnisse über Handwerksbetriebe gibt, kann ihre Anzahl nur geschätzt werden. Z.Z. sind die neuen Klein- und Mittelbetriebe noch nicht vollständig vom Statistischen Zentralamt erfaßt (J.H. in der FAZ 1992). Seit jenem Jahr ist auch das neue Handwerksgesetz in Kraft, wonach jeder Betrieb bis zu 15 Beschäftigte haben darf (WÖHLKE 1993, S. 319). Der Handwerker muß seinen Betrieb selbst führen und über eine entsprechende Qualifikation verfügen (KOSAKOWSKA, Zentralverband d. Handwerks). Die traditionelle Handwerksausbildung schult in Polen etwa 11% der Gesamtzahl der Lehrlinge (HÖRNER 1993, Vortrag in der CDG in Hannover am 27.04.1993), etwa 200 000 Lehrlinge in 60 000 Werkstätten. Sie ist formal mit der deutschen Handwerksausbildung vergleichbar. Der Betrieb bekommt für die Ausbildung des Jugendlichen eine Rückzahlung des Lehrlingslohnes aus dem staatlichen Arbeitsfond. Wenn der Lehrling die Gesellenprüfung besteht, wird dem Betrieb ein einmaliger fiskalischer Bonus in Höhe des zehnfachen gesetzlichen Mindestlohnes gewährt, z.Z. etwa 3 000 neue 'Polnische Zloty' (PZI) (KOSAKOWSKA, Zentralverband d. Handwerks).

Die Fachaufsicht wird von der Kammer geführt, die Mitgliedschaft ist freiwillig. Dies hat Geschichte und entspricht einer traditionellen Abneigung der Polen gegen Pflichtmitgliedschaften (WRZESNIEWSKI, Landeskammer der Wirtschaft. Vortrag im ZDZ Warschau am 16.05.1995). Über die Kammern wird auch der Gesellenbrief ausgehändigt, der den gleichen juristischen Stellenwert wie das Abgangszeugnis der staatlichen Berufsschulen hat. Allerdings sind die handwerklichen Abschlüsse, aus Sicht des Zentralverbandes des polnischen Handwerks, bei der Wirtschaft begehrt. Im Gegensatz zur staatlichen Ausbildung, bei der die praktische Note in der Schulwerkstatt ermittelt wird, tritt an diese Stelle die Note des Gesellenbriefes. Der Betrieb muß einen Meister als Ausbilder beschäftigen, und die Vertragsgrundlage ist ein Ausbildungsvertrag zwischen Betrieb und Lehrling (KOSAKOWSKA, Zentralverband d. Handwerks). Mit Beginn des Jahres 1993 trat die neue Ausbildungsordnung in Kraft. Sie regelt die Ausbildung und unterstellt diese den zuständigen Innungen. Außerdem erlaubt sie den Betrieben so viele Lehrstellen einzurichten, wie Arbeitnehmer in ihnen beschäftigt sind. Die Zahl der Berufsbilder wurde deutlich gestrafft, von 500 auf 138 Berufe (SWIERSZCZ, Erziehungsministerium). Die Innung stellt die unterste Organisationsstufe im Ort oder in der Stadt dar. In kleinen Orten vertritt eine Brancheninnung mehrere Fachbereiche. In Polen gibt es derzeit 440 Innungen, deren Mitgliedschaft ebenfalls, wie bei den Kammern, freiwillig ist. Auf Woiwodschaftsebene wird das Handwerk durch 26 Handwerkskammern vertreten, deren Zuständigkeitsbereich oft mehrere Woiwodschaften umfaßt (KOSAKOWSKA, Zentralverband d. Handwerks).

In einem Gesetz über die zukünftigen administrativen Verfahrensweisen sollen den Wirtschaftsverbänden die politischen Rahmenbedingungen vorgegeben werden. Die Arbeit hierüber ist in den Parlamentsausschüssen abgeschlossen. Danach sind die folgenden Verbände als übergeordnete Interessensvertreter der Wirtschaft vorgesehen:

- Zentralverband oder Dachverband des polnischen Handwerks

- Gesamtpolnische Industriekammer
- Verband des polnischen Handwerks
- Verband der polnischen Transportunternehmer

Besonders über die Notwendigkeit einer Industriekammer wird auf Seiten der Großbetriebe heftig diskutiert, die hinter einer Interessensvertretung tendenziell eher eine Beschneidung ihrer Möglichkeiten als eine Verbesserung vermuten, zumal im gleichen Zuge die Pflichtmitgliedschaft in den Verbänden eingeführt werden soll. Für den handwerklichen Teil wird an eine Wiedereinführung der Registrierung über Handwerkslisten nachgedacht.

Mit der Orientierung zur sozialen Marktwirtschaft verändert sich auch für die staatlichen Betriebe die Ausgangslage. Die ehemaligen Betriebsausbildungsstätten, also staatliche Großbetriebe, die für die berufspraktische Ausbildung in Kooperation mit der Berufsschule zuständig waren, und aus dessen Reservoir die Nachwuchskräfte für die volkseigenen Betriebe hervorgingen, stehen wegen ihrer Auftragslage und fehlenden Subventionen am Rande des Konkurses. Für die Berufsausbildungsstätten wird es erforderlich sein, in naher Zukunft eine perspektivistische Angleichung an die neuen Wirtschaftsverhältnisse vorzunehmen. Die privaten Betriebe müssen versuchen, unter veränderten wirtschaftlichen Vorzeichen zu bestehen und setzen zwangsläufig neue Akzente und Inhalte bei der Berufsausbildung voraus. Die staatlich gelenkte und organisierte Ausbildung richtet sich weniger nach dem betrieblichen Qualifikationsbedarf, sondern mehr nach den schulisch strukturierten Gesichtspunkten. "Schulische Ausbildungssysteme funktionieren am besten bei Berufen, in denen sich die Praxis recht gut simulieren läßt, wie zum Beispiel in kaufmännischen Berufen. Gewerblich-technische Berufe eignen sich hierfür weniger" (CDG [a] 1991, S. 23). Besonders im Ausbildungsbereich der Kfz-Mechaniker, aber auch abgeschwächt in den Ausbildungsberufen Maschinenbau- und Feinmechaniker gilt, daß sich Berufsschule und Privatbetrieb über eine gemeinsame Ausbildungsform verständigen müssen. Im Automobilbereich ist die veränderte Wirtschaftslage für jeden offensichtlich. Autohäuser ausländischer Hersteller 'schießen überall regelrecht wie Pilze aus dem Boden' und werden Zulieferer nach sich ziehen. In Posen ist bereits zwischen einem großen polnischen Autohändler (Kulczyk-Tradex) und der deutschen Volkswagen AG ein Kooperationsgeschäft angelaufen mit dem Ziel, ausgewählte VW-Produkte in Zukunft in Polen zu produzieren und zu vertreiben. Der Kfz-Bereich besitzt eine herausragende Stellung in Polen. Die Industrie konnte allein im ersten Quartal 1993 ihre Produktion im Vergleich zum Vorjahreszeitraum um 72,2% erhöhen (REPETZKI 1993, S. 2 und 5). Und der Kfz-Markt boomte im Jahresverlauf 1994 weiter, mit einer Verkaufssteigerung von (+)66% (REPETZKI 1994, S. 9). Es wird sich zeigen, ob sich diese Entwicklung positiv auf die Arbeitschancen unserer in Deutschland ausgebildeten Kfz-Mechaniker auswirken kann.

Wie ich aus eigener Erfahrung weiß, sind die meisten Berufsschulen bzgl. Know-how und technischer Ausstattung nicht auf dem Stand, der für die Ausbildung in diesem Technologiebereich nötig wäre. In der Kfz-Ausbildungsschule in Gniezno, die ich im Juni 1993 besucht habe, werden von insgesamt 2 000 Schülern bereits die Hälfte in Kooperation mit privaten Betrieben ausgebildet. Anstelle der Schul-

werkstatt besuchen sie an zwei bzw. drei Tagen in der Woche, die Betriebsarbeitszeit richtet sich nach dem entsprechenden Schuljahr, einen privaten Ausbildungsbetrieb. Das Lehrlingsgehalt ist außerordentlich bescheiden und richtet sich nach dem festgelegten industriellen Durchschnittslohn. Von diesem Mittelwert werden dem Lehrling im ersten Lehrjahr im Minimum 3%, im zweiten 4% und im dritten 5% garantiert. 1995 lag das durchschnittliche Einkommen eines Arbeitnehmers bei umgerechnet etwa DM 400,00, so daß rechnerisch die Lehrlingsvergütung bei etwa monatlich DM 15,00 liegt.

Auch für die Berufsschullehrer bahnt sich hier ein zweigleisiges Beschäftigungsverhältnis an. Wegen ausgesprochener Finanzknappheit der Kommunen sind viele der Lehrbeauftragten über ein Beschäftigungsverhältnis in einem Privatbetrieb, incl. privater Arbeitsverträge, abgesichert und werden von der Berufsschule nur noch als Honorarkraft geführt und bezahlt. Die Lehrkräfte, die hauptamtlich für die Berufsschule tätig sind, versucht man über Einnahmen aus Kfz-Reparaturen in der Schulwerkstatt zu finanzieren. Eine weitere Einnahmequelle stellen die schuleigenen Fahrschulen dar. Die Schule ist also weitestgehend auf autonome Finanzierung ihrer Aufwendungen angewiesen. Die einzige Unterstützung von Seiten der Kommune liegt oft darin begründet, daß die Schule sich auf staatlichem Grundbesitz befindet und somit zumindest keine Mietkosten und sonstige Betriebskosten für Strom, Wasser, Heizung usw. berechnet werden. Mit der Privatisierung der Energieversorgungsunternehmen hat sich für viele Schulträger eine äußerst prekäre Finanzsituation ergeben. Da diese Leistungen nicht mehr quasi automatisch über den Staat abgedeckt sind, ist eine Energieversorgung durch private oder halbstaatliche Träger nur bei entsprechender Liquidität abgesichert. Im Jahr 1994 sorgte die Drohung eines Energieversorgers für viel öffentliche Aufregung. Ein Elektrowerk in Lodz hatte angekündigt, die Energieversorgung einer Schule für den Fall zu sperren, daß das zuständige Kuratorium seinen Zahlungsverpflichtungen auch weiterhin nicht nachkäme. Die chronischen Liquiditätsprobleme der Schulverwaltung dürften mit ein Grund dafür sein, daß ganze Schulbereiche in kommunale Trägerschaften übergeben werden.

2.3 Wertewandel und berufliche Bildung im deutsch-polnischen Vergleich

Es ist unstrittig, daß den Arbeitnehmern in Polen ein hohes Ausbildungsniveau zu attestieren ist (HOLZER 1992, S. 22). Berufsausbildung allein stellte allerdings einen unzureichenden Garant für finanziellen Erfolg im Beruf dar. Es kam vor, daß ein ungelernter Arbeiter ein höheres Einkommen hatte, als ein Ingenieur zu Beginn seiner Laufbahn (WÖHLKE 1991, S. 106). Entscheidend war die Eingliederung in produktive Bereiche der Wirtschaft, die gegenüber den "nichtproduktiven Sektoren der Volkswirtschaft klar diskriminiert wurden" (ebd., S. 103). Zu dem nichtproduktiven Bereich zählten im Kommunismus unter anderem auch die meisten Lehrtätigkeiten von Wissenschaftlern und Lehrern an Universitäten und Schulen. Ihre Verdienstmöglichkeiten bewegten und bewegen sich immer noch am unteren Ende der Lohnskala. Die ökonomische Situation der "Geistesarbeiter" verbesserte sich nur, wenn sie in wichtige Führungspositionen der Partei aufsteigen konnten. Wer zu der Gruppe der "Nomenklatura" (ebd., S. 365) zählen durfte, verdankte seinen

Aufstieg der mitunter wohlfeil exhibierten Solidarität mit dem System. Kritische Analysen und Querdenkertum waren keine gefragten Tugenden und wurden im Schul- und Lehrbetrieb ausgeklammert.

Diese systemimmanente Ordnung strahlte bis in die Klassenzimmer der Schulen und dokumentierte sich u.a. durch unbedingten Gehorsam gegenüber Lehrern und Vorgesetzten. Das Gruppenritual, zur Begrüßung des Lehrers oder Besuchers förmlich vom Sitzplatz hochzuschneiden, erlebe ich bei Schulbesuchen bis in die heutige Zeit hinein (vgl. Kap. 7.4: Teilnehmerinterviews). Wahrscheinlich braucht es in einer Phase, in der tradierte Normen und Werte 'über Bord geworfen' werden müssen, seine natürliche Zeit, bis sich die neuen Positionen im neu gebildeten gesellschaftlichen Konsens wiederfinden. Der Jugend, und damit auch den Projektjugendlichen, dürften die Arrangements innerhalb der neuen Wertelandschaft leichter fallen, als den etablierten, älteren Bevölkerungsschichten, denn ihre tradierten Wertmuster sind biographisch kürzer entwickelt und entsprechend weniger manifest in der Persönlichkeit verankert. In einem Gesetzentwurf, der die Mitverantwortung der Bürger für das Gemeinwesen entwickeln soll, werden auf Woiwodschaftebene und in den einzelnen Schulen 'Räte' gebildet. Das höchste Mitbestimmungsgremium soll der 'Landeserziehungsrat' werden, der in Übereinkunft mit dem Bildungsministerium die "Richtungen der staatlichen Bildungspolitik sowie der Organisation der Bildung" bestimmen soll (WÖHLKE 1991, S. 390).

Durch die Abkehr Polens von der Planwirtschaft verändern sich die Regularien der Berufsausbildung, und der Staat wird sein Bildungsmonopol beschneiden müssen. In welche Richtung sich die berufliche Bildung entwickeln wird, steht derzeit im Ungewissen. Derzeit scheint eine gewisse Stagnation in der beruflichen Bildung vorzuherrschen, wenngleich sich durch private Initiativen erste Innovationen andeuten. Es gibt mittlerweile eine Menge private Schulen, die explizit für neue Wirtschaftszweige, bspw. kaufmännische Übungsfirmen, Computertechnik u.ä., ausbilden. Polen befindet sich seit dem Jahr 1989 in einer wirtschaftlichen Übergangssituation, deren Gleichgewicht behutsam wiederhergestellt werden muß. Dabei ist es denkbar, daß sich das Land bewährter Ausbildungsmodule westeuropäischer Länder bedient und diese in sein System einzuflchten sucht. In Polen sind derzeit besonders Übernahmemöglichkeiten von Teilen des dualen Systems der Bundesrepublik, sowie des schulisch orientierten, französischen Ausbildungssystems mit seinen unterschiedlichen Qualifizierungsebenen in der Diskussion. Das duale System dürfte m.E. auf nationaler Ebene derzeit keine realistische Adaptionmöglichkeit bieten. Es wird getragen von einem Konsens im gesellschaftlichen "System der Sozialpartnerschaften" (vgl. HÖRNER [a] 1993), das sich sukzessive strukturell entwickelt hat, das administrativ überaus schwierig umzusetzen ist und das, nicht zuletzt, in seinen Gesamtkosten kaum mehr zu finanzieren ist. Außerdem setzt es: "ein gut funktionierendes Selbstverwaltungssystem der Wirtschaft ... verbunden mit einer florierenden oder zumindest gut funktionierenden wirtschaftlichen Konjunktur" voraus (vgl. Statement HÖRNER in: BUTRYMOWICZ / EICHLER / GRIESE 1995, S. 113). In welche Richtung sich Berufsausbildung in Polen auch weiterentwickeln wird, eine Erneuerung der staatlichen Ausbildung kann nur erreicht werden, wenn die nötigen finanziellen Mittel zur Verfügung stehen. Aufgrund der eklatanten Finanzknappheit der öffentlichen Kassen befindet sich das antiquierte polnische Ausbildungssystem quasi bis auf weiteres in einem gesamtstaatlichen Bildungs-

ratorium. Im Zuge regionaler Einzellösungen wird versucht, den jeweiligen wirtschaftlichen Bedürfnissen vor Ort durch Ausbildungspartnerschaften mit der Industrie nachzukommen. In dem sozialistisch geprägten Wirtschaftssystem der Republik Polen war der privatwirtschaftlich organisierte Produktionsteil fast völlig zum Erliegen gekommen und stellte keine relevante Größe dar. Entsprechend der Verteilung der Machtverhältnisse bestimmte der Staat allein die Inhalte der beruflichen Bildung und damit auch ihre Leistungskriterien und Ausbildungsregularien. Diese Situation hat sich bis heute im wesentlichen nicht geändert. Wahrscheinlich stellt in der aktuellen wirtschaftlichen Situation die grundlegende Reform des Ausbildungssystems und mithin ihre Anpassung an die veränderten marktorientierten Regularien für die verantwortlichen Bildungspolitiker eine nicht zu bewältigende Sisyphusarbeit dar. Wo staatliche Betriebe teilstillgelegt oder privatisiert werden bzw. gegen den wirtschaftlichen Kollaps ankämpfen, sind die Räume für bildungspolitische Aktivitäten zwangsweise zusammengeschrumpft. Die Unternehmen können sich nicht mehr durch staatlich abgesicherte Planvorgaben finanzieren und sind, wie ihre westlichen Kollegen, marktwirtschaftlichen Gesetzmäßigkeiten und Qualitätskriterien unterworfen. In welcher Form sich die Privatwirtschaft an der Berufsausbildung aktiv beteiligen wird bzw. diese mitfinanzieren wird, ist augenblicklich schwer zu prognostizieren. Von entscheidender Bedeutung wird sein, welche Privatunternehmen oder Staatsbetriebe sich im wirtschaftlichen Bereich konsolidieren können und somit überhaupt imstande sein werden, einen relevanten finanziellen Beitrag in die berufliche Ausbildung zu investieren. Für einige Branchen könnte es von Vorteil sein, wenn die Ausbildung, analog zum dualen System, in einen staatlichen und einen privaten Verantwortungsbereich übergehen würde. Dies käme bspw. den vielen neu gegründeten Kfz-Werkstätten und anderen kleinen bis mittelständischen Unternehmen entgegen, für die in der Aufbauphase ein 'Kostensharing' interessant sein dürfte. Sicherlich werden auch die vorhandenen Ressourcen der großen Betriebswerkstätten weiter genutzt werden, wenn es ihnen gelingt, die Produktion für die eigenen Märkte oder für neue Märkte kostengerecht und qualitativ attraktiv zu gestalten.

Derzeit findet praktisches Lernen in der Berufsausbildung in Polen und Deutschland unter sehr unterschiedlichen Gesichtspunkten statt. Die wesentlichen Merkmale sind in der polnischen Schul- bzw. Betriebswerkstatt (vgl. EICHLER 1991, S. 18):

- Lernen im Klassenverband oder in aus dem Klassenverband hervorgehenden Organisationsgruppen.
- Priorität liegt während der Ausbildung im Erlernen der arbeitstechnischen Vorgänge und Fertigkeiten und nicht in der Produktivität der Arbeit.
- Betriebe bilden aus, um den eigenen Nachwuchs zu sichern.
- Durchschnittliche Wochenarbeitszeit 32 Stunden.

Diese Kriterien spiegeln ausschließlich die Situation in der Ausbildung der ehemaligen Volksrepublik Polen wider und sie sind durch die geänderte wirtschaftliche und politische Lage im Umbruch begriffen. Für die Bewertung der Ausgangssituation der Jugendlichen im Pilotprojekt sind sie jedoch zutreffend. Demgegenüber

stellen sich die wesentlichen Ausbildungsmerkmale innerhalb der betrieblichen Ausbildung in der Bundesrepublik wie folgt dar:

- Lernen in selbständig ausgewählten handwerklichen Betrieben.
- Individuelles und praxisorientiertes Lernen.
- Lernen unter realen Produktionsbedingungen.
- Kundennähe und Termindruck.
- Gesetzliche Höchstgrenze der Wochenarbeitszeit für Jugendliche 40 Stunden.

Die betriebliche Ausbildung deckt, anders als in Polen, den größten Zeitanteil im dualen System ab. "Der Vorteil des betrieblichen Teils der Ausbildung liegt darin, daß außer der Vermittlung von Fachwissen und –können durch die Integration in das Betriebsleben auch das Verantwortungsbewußtsein geschult wird. Es ist eben ein Unterschied, ob die Ausbildung lediglich an Übungsgeräten und Übungsmaterialien erfolgt oder ob dem Lehrling schon die Chance eröffnet wird, seinen Teil dazu beizutragen, daß ein Werk gelingt und auch den kritischen Prüfungen der Kunden und Auftraggeber standhält" (BRANDT 1994, S. 99). Für die Zukunft dürften sich Teile der staatlichen praktischen Ausbildung in Polen auf die Wirtschaft verlagern, denn diese benötigt zunehmend auf ihren speziellen Bedarf abgestimmte Fachkräfte. Ein wichtiger Wirtschaftszweig entsteht im Bereich des Handwerks, daß zunehmend für den eigenen Bedarf ausbildet. Hier finden die Unternehmer der kleinen und mittleren Betriebe die Möglichkeit, sich in einem überschaubaren Rahmen mit vergleichsweise geringem Risiko ein wirtschaftliches Auskommen zu sichern und Arbeits- und Ausbildungsplätze zu erhalten bzw. zu schaffen. Gleichzeitig wird die regionale gewerbliche Versorgung gesichert. Die Nachfrage scheint in diesem Sektor sichergestellt zu sein, so daß sich hier ein u.U. lukratives Betätigungsfeld für die Projektjugendlichen erschließt. Der Anteil aller jugendlichen Schulabgänger, die sich für eine Ausbildung im handwerklichen Bereich entscheiden, differiert zwischen der Bundesrepublik und der Republik Polen stark. In Deutschland entscheiden sich über 23% der Jugendlichen für diesen beruflichen Weg, dem stehen lediglich 11% der polnischen Grundschulabsolventen gegenüber, und das trotz überdurchschnittlich hohen Verdienstmöglichkeiten, die das Handwerk in Polen bietet (WÖHLKE 1991, S. 319).

Seit 1990 ist in Polen die Abschlußprüfung der staatlichen Ausbildungsgänge gleichgestellt mit der Gesellenprüfung der Absolventen der Kammern. Die Ausbildung wird in beiden Ländern nach dem 3. bzw. 3,5. Lehrjahr mit der bestandenen Gesellenprüfung beendet. Die praktische Ausbildung und die Prüfung muß in beiden Ländern von besonders geschulten Fachkräften durchgeführt werden, die ihre Befähigung dafür in einem Meisterlehrgang unter Beweis stellen müssen.

2.4 Wertewandel als Ausdruck der politischen und wirtschaftlichen Veränderungen des polnischen Gesellschaftssystems

Die polnisch–deutschen Beziehungen sind gefordert, die geschichtlichen Erinnerungen, insbesondere das Leid während des Zweiten Weltkriegs, partnerschaftlich aufzuarbeiten. Bis zur Abkehr vom Kommunismus war die polnische Staatsmacht bestrebt, die "Erhaltung eines stark negativen anti–deutschen Stereotyps" (hier be-

zogen auf Westdeutschland) zu pflegen, um durch die Erhaltung gemeinsamer Feindbilder von inneren Strukturproblemen abzulenken (CLAUBEN 1989, S. 114). Die Bundesrepublik als ehemaliger Klassenfeind ist zum Klassenprimus avanciert. Die sicherlich vorhandene Anfangseuphorie nach der polnischen Wende ist schnell einer allgemeinen Ernüchterung gewichen. "Die Polen fühlen sich von den Auswüchsen des Kapitalismus heimgesucht, lange bevor sie in den Genuß seiner Vorteile geraten" (HIRSCH 1992, S. 2). Hinzu kommt, daß sich die "meisten Polen vor dem Neuen und Fremden am liebsten verschließen würden" (ebd., S. 6). Hier wird die Angst der Bevölkerung vor der Zukunft deutlich, und es zeichnet sich, nach turbulenter Umbruchstimmung, eine erste Rückbesinnung ab. Viele Polen sehen denn auch schon in dem "legendären Freiheitskämpfer von der Danziger Leninwert", eine schon "archaische Figur ..., die auf einen Denkmalsockel oder in die Geschichtsbücher gehört" (HELLER 1995, S. 331 in: "FOCUS").

Eine der wichtigsten sozialistischen Errungenschaften bestand darin, daß der Bevölkerung vom Staat "das Recht auf Arbeit" (WÖHLKE 1993, S. 99) garantiert wurde. "Arbeit galt im Sozialismus als die einzig legitime Quelle von Einkommen" (ebd., S. 255). Dieser Anspruch ist mit der Orientierung an marktwirtschaftliche Strukturen nicht weiter aufrechtzuerhalten, mit dem Effekt, daß für viele die wirtschaftlichen Grundlagen wegbröckeln, ohne das ein funktionierendes soziales Sicherungssystem bereitsteht, zumindest die Grundversorgung garantieren zu können. Seit INGLEHART wissen wir, daß die Mitglieder einer Mangelgesellschaft eher zu materialistischen Wertprioritäten neigen (vgl. Kap. 8). Um Hypothesen zur Ausgangssituation der polnischen Projektjugendlichen zu generieren ist es wichtig, jüngste wirtschaftliche Bezugsdaten ihres Heimatlandes zu skizzieren. Die Daten direkt nach der Wende sind wichtig, denn sie zeigen die Situation zum Zeitpunkt des Wechsels der Jugendlichen nach Niedersachsen, die jüngeren Daten hingegen geben Hinweise über die wirtschaftlichen Veränderungsprozesse und die nach der Rückkehr der Jugendlichen aus Niedersachsen vorgefundenen Reintegrationsmöglichkeiten.

Die Zahl der **Arbeitslosen** lag bis Ende der achtziger Jahre immer deutlich unter der Anzahl der freien Stellen. Die Arbeitslosigkeit war in Polen kein Thema, und wenn, ein sporadisches oder regional auftretendes Problem (vgl. WÖHLKE 1993, S. 362). Diese Relation wurde schlagartig mit der neuen Wirtschaftsreform Anfang 1990 umgekehrt. Im Oktober 1990 überschritt die Arbeitslosenzahl erstmalig die Millionengrenze (vgl. ebd., S. 99f), im Oktober 1991 die Zwei-Millionen-Marke (REPETZKI 1992, S. 3). 1993 / 94 hatte sich die Zahl der Arbeitslosen um die 3 Millionen Grenze eingependelt, was einer prozentualen Arbeitslosenquote von 16% der Erwerbsbevölkerung entsprach. Seitdem sinkt die Quote kontinuierlich und wird vom Centralny Urzad Planowania / CUP für 1996 auf 14,4% prognostiziert (vgl. ebd. 1996, S. 2). Diese Zahlen betreffen auch zahlreiche Berufsanfänger, junge Leute, die es unter den wirtschaftlichen Gegebenheiten sehr schwer haben, einen Job zu finden (ebd. 1993, S. 3; vgl. Kap. 9.1). Der statistische **Durchschnittslohn** der Gesamtbevölkerung steigt, allerdings, im Vergleich zu den Lebenshaltungskosten und der Inflationsrate langsamer. Gemäß den Erhebungen des CUP lag das durchschnittliche Einkommen Ende 1991 bei zwei Mio. PZI (ebd. 1992, S. 4), 1993 bei 3,875 Mio. PZI (ebd. 1993, S. 3f) und für 1996 wird es im öf-

fentlichen Dienst auf 802 neue PZI und bei Unternehmen auf 935 neue PZI (ebd. 1996, S. 10) prognostiziert. Anfang 1995 wurde der Nennwert der Zloty um vier Nullen gekürzt. Die **Inflationsrate** wird sich gegenüber der Hyperinflation (vgl. HOLZER 1992, S. 18) von etwa 60% im Jahre 1991, über etwa 40% in den Jahren 1992 / 93 (REPETZKI 1993, S. 3) und 28% im Jahr 1995 auf geschätzte 20% für 1996 (ebd. 1996, S. 2) drücken lassen. Die Bekämpfung der Inflation bildet nach wie vor einen Schwerpunkt in der Wirtschaftspolitik und zeigt Wirkung. Die Inflation begründete sich anfänglich auf der Beseitigung fast aller staatlichen Preiskontrollen, sowie auf den Verzicht der Staatsorgane auf Eingriffe in die Wirtschaft, was zur Liberalisierung des Außenhandels beitrug (QUAISSER 1992). "Seit Mitte Mai 1995 läßt die polnische Zentralbank den Zloty beschränkt floaten ... Das dürfte die polnische Währung stärken und die Inflationsentwicklung bremsen ... Die Maßnahme steht außerdem in Zusammenhang mit der Vorbereitung der vollen Konvertibilität des Zloty gemäß IWF-Statut" (REPETZKI 1995, S. 6). Besonders stark dreht sich die Preisspirale bei Dienstleistungen; im Jahr 1990 verdreifachten sich allein die durchschnittlichen **Mietkosten** (ebd. 1991 / 92, S. 4; vgl. Kap. 8.2 KOZAKIEWICZ [b]). Im ersten Quartal 1995 hatten sich bspw. die Dienstleistungen um 36,6% und die Waren um 31,8% gegenüber dem Vorjahreszeitraum erhöht (REPETZKI 1995, S. 10). Zusammengenommen belegen die Zahlen, daß, im Vergleich zwischen Durchschnittseinkommen und Lebenshaltungskosten, das Auseinanderdriften zumindest leicht abgestoppt werden konnte und sich, besonders im privaten Unternehmensbereich, eine Verbesserung für die Bevölkerung abzeichnet. Dem gravierenden wirtschaftlichen Problem der 'Inflation', konnte dabei bisher nur bedingt Einhalt geboten werden.

Insgesamt gewinnt der Anteil der privatwirtschaftlich organisierten Betriebe immer mehr an Gewicht. Nach der Wende wurden von der Regierung 1 430 Firmen zur Privatisierung freigegeben. Von denen, die einen Käufer fanden, wurden zumeist die kleinen und mittleren Betriebe im "Liquidationsverfahren" an private Gesellschaften verkauft bzw. umgewandelt und teilstillgelegt. Die großen profitablen Firmen wurden meistens durch "Kapitalverfahren" in Aktiengesellschaften umgewandelt (HELLER [a] 1992). Über Kooperationsverträge mit ausländischen Betrieben, versuchen in- und ausländische Investoren auf dem polnischen Markt Fuß zu fassen.

Ende März 1995 sind die staatlichen Unternehmen weiter, auf 4 772 Betriebe, geschrumpft (-12,9%). Im Zuge der sog. Massenprivatisierung werden z.Z. die Anteile von 420 Gesellschaften über Nationale Investmentfonds (NFI) der Bevölkerung angeboten. Die Gesellschaften des Handelsrechtes, hier überwiegend als Rechtsform einer GmbH strukturiert, sind um die gleiche Prozentzahl (+12,9%) auf 97 735 Betriebe angewachsen. Es gibt 20 865 Joint-ventures und auf dem Privatsektor rund zwei Millionen Einpersonnenbetriebe (REPETZKI 1995, S. 4; davon 1 Mio Handwerksbetriebe). "Der **Privatsektor** erwirtschaftet inzwischen gut die Hälfte des Bruttoinlandsproduktes (BIP), hat einen Anteil von gut einem Drittel an der Industrieproduktion und beschäftigt 60,5% der Erwerbstätigen" (ebd. 1994, S. 3). Diese Entwicklung soll nach dem Willen des polnischen Präsidenten auch in Zukunft stabil bleiben und fortgeführt werden: "Die Rolle des Staates wird mit fortschreitendem Privatisierungsprozeß abnehmen, die Bedeutung der Unternehmer steigen. Dieser Prozeß ist unumkehrbar" (KWASNIEWSKI 1995, S. 331). Für polnische Staatsbürger sind Betriebsgründungen, mit einer wettbewerbsfähigen Ausstattung,

nach wie vor aus eigener Kraft kaum zu leisten. Die **Zinsen** für Kredite lagen 1995 bei 40% und liegen Ende 1996 noch bei etwa 20%, so daß sich Bankdarlehen im allgemeinen mit erwirtschaftetem Betriebsgewinn nicht amortisieren lassen. Zwar sichert der Staat Kredite plus Zinsen für ausgewählte Unternehmensprojekte bis zu einer Höhe von etwa 60% ab, doch dürften bei der relativ hohen Inflationsrate, nur potente Unternehmen in diesen 'Genuß' kommen. Günstiger sind da Finanzierungshilfen, die über die Europäische Gemeinschaft angeboten werden. Jedoch sind diese Mittel rar gesät. Wie mir in Gniezno versichert wurde, gab es dort Mitte 1993 lediglich einen Betrieb, der sich über diese Mittel finanzieren konnte. Perspektivistisch ist die Einrichtung eines **Arbeitsfonds** bedeutend, in den alle Unternehmen 2–3% ihrer Lohnsumme einzahlen sollen. Dieser Fond ist für private und staatliche Unternehmen gleichermaßen verpflichtend (WÖHLKE 1993, S. 362). Die arbeitende Bevölkerung ist über einen Sozialversicherungsfond geschützt, in den zur Zeit, im privaten Handwerk und in der privaten Kleinindustrie, 16–23% fließen, berechnet nach dem gesamten Lohnfond der staatlichen Unternehmen (ebd., S. 357).

Die Zahlen zeigen, daß sich Polen wirtschaftlich am Scheitelpunkt der harten Übergangsphase zur Marktwirtschaft befindet. Die Situation war und ist gekennzeichnet von einer großen Armut der Bevölkerung, in der es bis heute nur wenig Privilegierte gibt. Der Außenhandel innerhalb des ehemaligen 'Ostblocks' war weggebröckelt und belebt sich nur langsam, und die Lohnanpassungen werden von der Inflation und der schwindenden Kaufkraft aufgesogen. Der alte, schwerfällige Apparat ist noch gegenwärtig, und unter der Bevölkerung baut sich die Unsicherheit im Umgang mit den neuen Spielregeln der Marktwirtschaft nur langsam ab (vgl. SCHULZE / BISKUPEK 1992, S. 1). Seit dem Zusammenbruch des RGW (Rat für gegenseitige Wirtschaftshilfe), dessen Ziel die planmäßige Entwicklung der Wirtschaft, Industrie, Wissenschaft und Technik im Bereich der angeschlossenen Länder war, und dessen Mitglieder die wichtigsten Handelspartner für die Volksrepublik Polen waren, hat sich das Außenhandelsgewicht zugunsten des Westens verändert. Die Bundesrepublik nimmt nach wie vor den ersten Platz in der Rangfolge der wichtigsten polnischen Handelspartner ein (QUAISSER 1992), umgekehrt ist Polen vom zweitgrößten Osthandelspartner der Bundesrepublik Deutschland (BATSCH 1991, S. 27) "zum größten Handelspartner im östlichen Europa" avanciert (REPETZKI 1996, S. 12). Polen bemüht sich um eine wirtschaftliche und politische Anbindung an das westliche System. Durch die vorherrschenden polnischen Wirtschaftsstrukturen besteht allerdings noch eine große Disparität zu westlichen Mustern, so daß der Europarat und die Europäische Union diesem Begehren eher abwartend gegenüberstehen. Zwar hat sich die EU nunmehr für einen Beitritt Polens in die Gemeinschaft ausgesprochen, doch die Frage des Beitrittszeitpunkts ist nach wie vor offen (ebd. 1995, S. 1). Die zunehmende Kriminalität schreckt ausländische Investoren ab, und die schwierigen Telekommunikationsverbindungen erschweren die wirtschaftliche Kooperation (vgl. ebd. 1992, S. 5). Zwischen der EU und Polen sind Abkommen zur Handelserleichterung geschlossen, um den Warenfluß zu erleichtern. Die Zollbeschränkungen für Industriegüter, wie bspw. PKWs und Chemieprodukte sollen schrittweise entfallen. Eine bilaterale Handelskammer zwischen Deutschland und Polen soll helfen, die wirtschaftliche Zusammenarbeit zu verbessern (vgl. ebd. 1993, S. 4). "Am 15.09.94 fand die Gründungsversammlung

der Deutsch-Polnischen Industrie- und Handelskammer statt". Als Gründungsmitglieder zeichneten knapp 200 polnische und deutsche Firmen, Banken und Institutionen (ebd. 1994, S. 11).

Die Polen galten als die "Pioniere der Systemveränderungen in Europa" (HIRSCH 1992, S. 3), die konsequent die Abkehr vom Sozialismus einleiteten und in einer regelrecht euphorischen Sogwirkung andere Ostblockländer mitzogen. Demgegenüber fand sich die Bevölkerung in der Stimmungsskala der postkommunistischen Staaten zum Zeitpunkt der größten Krise nach dem Umbruch auf dem untersten Platz wieder. Die Zukunftserwartungen waren in Meinungsumfragen von einem tiefen Pessimismus getragen. Wie der Leiter des polnischen Meinungsforschungsinstitutes "Pentor" hierzu analysiert hat, kommt nun die "Trauer über die unerfüllten Sehnsüchte und die schwindenden Hoffnungen auf eine schnelle und problemlose Eingliederung in den Lebensrhythmus jenes anderen Europa zum Vorschein" (ebd.). Schon in der kommunistischen Ära hatten Untersuchungen der polnischen Akademie der Wissenschaften gezeigt, daß die gesellschaftliche Gruppe der "Gleichmacher" in ihrer quantitativen Bemessung rückläufig war. Die Umkehr zu freier Meinungsäußerung, Pressefreiheit und Parteienvielfalt hat diesen Prozeß der Förderung von kritikfähigen und kritikwilligen Bürgern noch unterstützt. Wie die Untersuchungen weiter gezeigt haben, neigen die Menschen mit pluralistischen Einstellungen, im Gegensatz zu den "Gleichmachern", auch eher dazu, die politischen Autoritäten in ihren Handlungsmustern zu hinterfragen (CLAUBEN 1989, S. 118) und sind m.E. auch eher befähigt, alternative, gesellschaftliche Wertorientierungen zu entwickeln. Dieser für ein demokratisches Gesellschaftssystem so eminent wichtige Fundus für politische und soziale Neuerungen kann eine junge Demokratie wie die polnische, die sich noch gleichsam im Zustand der "Übergangsfriktion" (HÖRNER 1993) befindet, zerrütten. Unter den gegenwärtigen Umständen, die, wie oben ausgeführt, durch eine starke Verunsicherung und Frustrationslage innerhalb der Bevölkerung gekennzeichnet sind, werden starre patriotische Strömungen genährt, die, wenn sie die Oberhand gewinnen würden, sicherlich eine gefährliche Abnabelungstendenz mit sich brächten. Dies wäre, in einem insgesamt sensiblen Osteuropa, eine nicht zu berechnende Variable.

Seit Beginn der 80er Jahre wurden gesellschaftspolitische Probleme in Meinungsumfragen zunehmend stereotyp mit: "Ich weiß nicht" und: "Ich habe dazu keine Meinung" beantwortet (CLAUBEN 1989, S. 117). Diese Antworten deuteten auf eine gewisse politische Apathie hin. In welcher Geschwindigkeit politisches Engagement wachsen wird, dürfte maßgeblich davon beeinflusst sein, ob es gelingt, der Bevölkerung Polens bei der Bewältigung ihrer drängendsten Versorgungsprobleme zu helfen. Noch ist die Mehrzahl mit der eigenen, notdürftigen Existenzsicherung beschäftigt. Solange diese Befriedigung von Primärbedürfnissen die ganzen Kräfte bündelt, wird es wenig Spielraum für die Entwicklung sozialpolitischer Wertprioritäten geben.

Wie dieses Kapitel als Fazit vermuten läßt, ist der Zeitpunkt des Ausbildungswechsels der polnischen Jugendlichen nach Niedersachsen aus folgenden Gründen günstig gewählt: Sie entkommen einerseits einem antiquierten, den wirtschaftlichen Anforderungen hinterhereilenden Ausbildungssystem und profitieren ande-

rerseits von einem aufnahmewilligen Ausbildungssystem mit anerkannt hohem Standard. Es ist zu vermuten, daß die Anpassung an unterschiedliche Lerntraditionen, angedeutet durch schulorientierte Ausbildung / betriebsorientierte Ausbildung, Probleme bereiten wird und daß ein deutlich höherer Leistungsdruck im betrieblichen Alltag zu verkraften ist. Andererseits profitieren die Jugendlichen von dem Privileg, Techniken schon heute zu erlernen, für die zu Hause erst später Bedarf bestehen wird und verschaffen sich auf diese Weise wichtige Wettbewerbsvorteile. Das dürfte ihre Reintegrationschancen deutlich verbessern, zumal die wesentlichen Wirtschaftsdaten in Polen zum Jahreswechsel 1993/94 eine positive Trendwende anzeigen. Hinzukommt, daß die Zahl der privaten Unternehmen kontinuierlich steigt. Die große Anzahl von Betriebsgründungen im Sektor der kleinen Betriebe eröffnet den Jugendlichen mittelfristig realistische Chancen zur Selbständigkeit. Ihre erworbene Fremdsprachkompetenz und ihr Know-how marktwirtschaftlicher Spielregeln erleichtern die Möglichkeiten für Kooperationsgeschäfte mit der Bundesrepublik, die zudem in kürzester Zeit zum wichtigsten Handelspartner Polens avanciert ist. Zumindest steigern sie die Vermittlungsmöglichkeiten der Jugendlichen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt.

Die aktuelle Gefühlssituation der polnischen Bevölkerung ist gezeichnet von Zukunftsangst und Rückbesinnung. Vermutlich werden solche Empfindungen im Gefühlsbild der Jugendlichen nach dem Wechsel in Niedersachsen, aufgrund ihrer guten Ausbildungsperspektive und materiellen Absicherung, weniger von Bedeutung sein. Eher wird die Tatsache, von einer Mangelgesellschaft in eine Überfließgesellschaft zu wechseln, einen deutlichen Prestigegewinn mit sich bringen. Es wird zu klären sein, ob dieser soziale Aufstieg von den Jugendlichen mit überwiegend materialistisch orientierten Wertprioritäten verbunden wird, was die Thesen von INGLEHART stützen würde, bzw., ob die Sozialisation in der Bundesrepublik derartig nachhaltige Ereignisspuren hinterläßt, daß eine Umorientierung der vermuteten Wertorientierung erkennbar wird. Wie der kulturelle und psychosoziale Bruch in seiner sozialisationstheoretischen Bedeutung von den Jugendlichen verkraftet wird, ist Gegenstand späterer Untersuchungen (Kap. 5ff).

3. Organisationsgrundlagen zum Pilotprojekt

3.1 Bilaterale Abkommen: Manifestation politischer Zeitläufe

In Polen ist, was die öffentliche Einstellung zur Bundesrepublik anbelangt, das Meinungsbarometer in der Bevölkerung zugunsten der Deutschen umgeschwenkt. Ziemlich schnell nach der politischen Wende wurden die Bürger nach ihrer Meinung befragt, mit welchem ihrer sechs Nachbarländer sie am intensivsten zusammenarbeiten sollten. Die Kriterien, nach denen bewertet wurde, umspannten den kulturellen, wirtschaftlichen, politischen und militärischen Bereich. Es zeigte sich, daß in allen vier Kategorien die Zusammenarbeit mit Deutschland an erster Stelle genannt wurde. Im einzelnen ergaben die Ergebnisse eine 'einfache Mehrheit' von 48 % für eine wirtschaftliche Kooperation. Auf dem kulturellen Sektor sprachen sich 38 % für Deutschland aus. Ein politisches Bündnis wünschten sich 29 % und ein militärisches beachtenswerte 27 % (HELLER [b] 1992). Insbesondere auf dem Gebiet der Sicherheitspolitik sind das bemerkenswerte Veränderungen im Bewußtsein der polnischen Bevölkerung. Noch 1990 sahen 32 % der Befragten die größte Gefahr aus Deutschland kommen (5 % aus Rußland). Anfang 1994 haben sich die Ängste gänzlich vertauscht, die größte Furcht gilt nun Rußland (31 %) und vor Deutschland ängstigen sich nur noch 5 % (HIRSCH 1994, S. 5).

Das Verhältnis zur ehemaligen 'Schutzmacht' Sowjetunion mag früher schon reserviert gewesen sein, jetzt werden die Ressentiments in der Bevölkerung offen artikuliert. Seit dem (Ver)Fall des kommunistischen Blocks haben sich die Spannungen verschärft. Polen grenzt an die ehemaligen Sowjetrepubliken Litauen und die Ukraine, in denen die russischen Zentrifugalkräfte besonders stark waren. Die offizielle, "maßvolle polnische Politik stellt weder die Zentralmacht noch die Republiken zufrieden" (HOLZER 1992, S. 20). Adam KRZEMINSKI, Kommentator der polnischen Wochenzeitung Polityka, sieht durch diese "wahre Appeasement-Ideologie", also einer Beschwichtigungspolitik gegenüber den Machthabern in Rußland, ein Machtvakuum im sog. "Zwischeneuropa" entstehen (1993, S. 3). Dies ist den polnischen Intentionen nicht unbedingt förderlich.

Die politische und wirtschaftliche Ausrichtung Polens geht zweifelsfrei in Richtung Westen. In der Europäischen Gemeinschaft, aber auch in Polen, werden die Aussichten auf einen Beitritt erörtert. Erste Erfolge sind zu verzeichnen. Nach langwierigen Verhandlungen konnte am 22. November 1991 das Assoziierungsabkommen zwischen der EG (jetzt EU) und Polen paraphiert werden. In der Präambel wird als Fernziel die Aufnahme Polens in die Europäische Gemeinschaft angestrebt. Die Assoziierung soll den Weg dorthin ebnen (REPETZKI 1992, S. 5). Am 26. November 1991 trat Polen dem Europarat bei (HOLZER 1992, S. 19). Beides sind wirtschaftspolitische Meilensteine auf dem Weg zu einer Integration in die Europäische Union. Die Regierung kann in dieser Sache auf eine breit angelegte Zustimmung der polnischen Bevölkerung setzen. Wie das Meinungsforschungsinstitut CBOS Mitte Mai 1994 ermitteln konnte, sind 77 % der Polen für einen Beitritt zur Europäischen Union (REPETZKI 1994, S. 1).

Die Orientierung Polens hin zur EU und zur westlichen Staatengemeinschaft ist faktisch unumkehrbar. Auf diesem Weg kommt der Bundesrepublik Deutschland als direktem Nachbarstaat Polens die Schlüsselrolle zu. Zwischen der Bundesrepublik und Polen gibt es mittlerweile eine Fülle von zwischenstaatlichen Vereinbarungen, in denen die bilateralen Kontakte auf wirtschaftlichem, kulturellem und politischem Gebiet geregelt sind. Sie sollen dazu beitragen, daß sich die Beziehungen zwischen beiden Völkern schnell normalisieren, und man friedvoll in partnerschaftlicher Nachbarschaft leben kann. Natürlich lassen sich Völkerfreundschaften nicht per Dekret verordnen und schon gar nicht dort, wo millionenfaches Leid und Völkermord als schwere Hypothek die Vergangenheitsbewältigung belasten. Vor diesem Hintergrund und der Tatsache, daß sich beide Blöcke fast ein halbes Jahrhundert feindlich gegenüberstanden, erhält der Mut zur Freundschaft seine besondere Bedeutung. Die Entwicklung war nur durch das Aufbegehren der Bürger in den 'Reformstaaten' Polen, Tschechien, Slowakei und Ungarn möglich. Durch ihren Widerstand haben sie den größten Beitrag zur Überwindung der europäischen Spaltung beigetragen (KRZEMINSKI 1993, S. 3). Die wichtigsten Abkommen zwischen beiden Ländern, aus denen sich die Gestaltungsfreiheiten für das Pilotprojekt erst entwickeln konnten, sind im folgenden skizziert:

1. "Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Polen über gute Nachbarschaft und freundschaftliche Zusammenarbeit"
2. "Deutsch-Polnisches Jugendwerk"
3. Rahmenvereinbarungen zum Pilotprojekt

ad 1: Als Fundament der bilateralen deutsch-polnischen Beziehungen gilt der Vertrag vom 14. November 1990, in dem die bestehen Grenzen bestätigt werden. Durch diese endgültige völkerrechtliche und gegenseitige Anerkennung waren die Voraussetzungen für den "Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Polen über gute Nachbarschaft und freundschaftliche Zusammenarbeit" vom 17. Juni 1991 geschaffen (vgl. CDG [b] 1991, S. 23ff). Ich möchte auf die für das Pilotprojekt wichtigen Grundlagen dieses Vertrages eingehen:

Artikel 8 legt die Unterstützung der Bundesrepublik für eine Heranführung Polens an die EG (jetzt EU) fest, ganz im Sinne des projektierten Assoziierungsabkommens. Damit einher geht in Artikel 9 die Unterstützung beim Aufbau der sozialen Marktwirtschaft unter besonderer Hervorhebung kleiner und mittlerer Firmen und Betriebe sowie der "**Zusammenarbeit in der Aus- und Weiterbildung von Fach- und Führungskräften** der Wirtschaft". Artikel 15: Die "wirtschaftliche und technische Zusammenarbeit" soll sich "nach den Prinzipien der Gleichberechtigung und des gegenseitigen Nutzens" innerhalb der modernen Wissenschaft und Technologie zum Wohl der Menschen und zu friedlichen Zwecken entwickeln. Dabei messen die Vertragsparteien im Artikel 16 der "Abwehr drohender Gefahren für die Umwelt und der Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen" große Bedeutung bei. Für die Angehörigen der deutschen Minderheit in Polen wird durch Artikel 20 ihre ethnische, kulturelle, sprachliche und religiöse Identität geschützt. Artikel 25 unterstützt die Zusammenarbeit bei der "Entsendung von Lehrern, der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften sowie der Entwicklung und Bereitstellung von Lehrmaterial". Artikel 26 unterstreicht die "Notwendigkeit einer erheblichen Erweiterung der

wissenschaftlichen und schulischen Zusammenarbeit". Artikel 27 mißt der "**Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung**" große Bedeutung bei. Entsprechende Vereinbarungen sollen diese ausbauen und vertiefen. Artikel 29 unterstützt die "Tätigkeit des deutsch–polnischen Forums". Artikel 30 legt "großes Gewicht auf möglichst umfassende Kontakte und ein enges **Zusammenwirken der deutschen und polnischen Jugend**". In diesem Sinne wird die Errichtung eines deutsch–polnischen Jugendwerkes vereinbart.

Politisch war für die polnische Seite besonders die Anerkennung ihrer Westgrenze (Oder / Neiße) überfällig, und der deutschen Seite war der Schutz der deutschen Minderheit in Schlesien und Pommern ein unverzichtbares Anliegen. Durch die vertragliche Festschreibung besiegeln beide Länder die Abkehr von den Mechanismen des 'kalten Krieges' und bekunden fortan ihren Willen, in Zukunft auf allen gesellschaftlichen Feldern eng zusammenzuarbeiten. Zentraler Punkt ist das gemeinsame, friedvolle Leben in einem geeinten Europa. Die Verantwortung für nachfolgende Generationen findet Berücksichtigung in der Erfassung und Beseitigung von Umweltschäden, insbesondere im Einzugsgebiet der Oder. Die bilaterale Zusammenarbeit der verschiedenen Bildungsträger soll intensiviert werden und das gegenseitige Kennenlernen und das gegenseitige Verstehen der jungen Generation gefördert werden.

ad 2: Seit dem 01. Januar 1993 ist das "Deutsch–Polnische Jugendwerk" für die "Förderung des Jugendaustausches" beider Länder verantwortlich (DPJW [a] 1993). Dazu zählen die Begegnung, der Austausch und Projekte von "Schülerinnen und Schülern, Studentinnen und Studenten, jungen Berufstätigen und anderen Jugendlichen / jungen Erwachsenen" in "allen Bereichen und auf allen Ebenen" (vgl. DPJW [b] 1993, S. 2 Abs. 1.2.). "Das höchste Organ des DPJW ist der Deutsch–Polnische Jugendrat" (DPJW [a] 1993), dem auf polnischer Seite der Chef des Amtes des Ministerrates und auf deutscher Seite die Bundesministerin für Frauen und Jugend vorsitzt. Ihm gehören weitere 22 Mitglieder, jeweils 11 polnische und 11 deutsche Vertreter an, wovon jeweils fünf Mitglieder staatliche Institutionen wie Ministerien, Länder, Woiwodschaften stellen und sechs Mitglieder nichtstaatlichen Institutionen angehören, bspw. kirchlichen Trägern und Jugendverbänden. Zählt man die zwei Vorsitzenden hinzu, ergibt sich eine paritätische Besetzung von staatlichen und nichtstaatlichen Vertretern. Es wurde ein Büro in Potsdam und ein Büro in Warschau eröffnet. Die Aufgaben dieser Vertretungen beziehen sich nicht auf Landesspezifika, sondern sind nach inhaltlichen Schwerpunkten gestaffelt. Das deutsche Büro ist vorrangig für Haushalt und Finanzen und den außerschulischen Jugendaustausch verantwortlich und die polnische Dependence für den schulischen Austausch (DPJW [a] 1993). Eine hauptsächliche Verwaltungsaufgabe besteht darin, die Vergabe finanzieller Mittel gemäß den Förderrichtlinien zu prüfen und diese gegebenenfalls bereitzustellen. Zuschüsse werden unter anderem für Vorbereitungsseminare und Evaluierungsseminare, für Teilnehmerschmuggel, Unterkunfts- und Verpflegungskosten und für "Kosten der Sprachmittlung" gewährt. Letzteres sind Kosten für Mitarbeiter, die aufgrund ihrer sprachlichen Qualifikation die Fortbildungsgäste begleiten und Übersetzungen tätigen (vgl. DPJW [b] 1993, S. 6f Abs. 4.1.1.1.ff).

In den derzeit stattfindenden Ausbildungsprogrammen der Niedersächsischen Landesregierung und der CDG Hannover sind weiterführende Kooperationen mit entsprechenden Stellen des DPJW noch nicht 'angedacht'. Allerdings gibt es hier innerhalb der programmbegleitenden Maßnahmen und der Förderrichtlinien Überschneidungsmöglichkeiten. Anvisierte Meisterlehrgänge für unsere polnischen Jugendlichen als weiterführende berufliche Qualifizierung oder ein zweites Berufsbildungssymposium (DPJW [b] 1993, S. 4 Abs. 2.3.2. fördert: "Kolloquien zu Austausch und Analyse von Ergebnissen der Jugendforschung und Politik beider Länder"), könnten über diese Förderung kofinanziert werden.

ad 3: Rahmenvereinbarungen zum Pilotprojekt. In der Zeit vom 05.02.1990 bis 09.02.1990 reiste eine niedersächsische Regierungs- und Expertenkommission unter Leitung des Landesbeauftragten der Niedersächsischen Regierung für internationale Zusammenarbeit Prof. Dr. Klaus NASS, nach Posen. Sie hatte zum Ziel, die von dem damaligen Niedersächsischen Ministerpräsidenten Ernst ALBRECHT in Warschau gemachte Zusage zu präzisieren, wonach polnische Lehrlinge zu einer Ausbildung nach Niedersachsen eingeladen werden sollten¹. Die Delegation sah sich vor der schweren Aufgabe, die Grundlagen eines bilateralen Programms zu erarbeiten, während in Polen die gesellschaftspolitischen Umgestaltungen eingesetzt hatten. Die junge 'Republik Polen' war gerade erst 37 Tage alt, und ihr erster nichtkommunistischer Ministerpräsident Tadeusz MAZOWIECKI erst viereinhalb Monate im Amt (MP MAZOWIECKI wurde am 24.08.1989 gewählt).

Die wichtigsten Ergebnisse der Vereinbarungen für den Vorlauf und das eigentliche Pilotprojekt sind nachstehend zusammengefaßt (aus einem "Protokoll über die Ergebnisse des Besuches einer Niedersächsischen Regierungs- und Expertendelegation in Polen ...").

- Im Mai und Juni 1990 werden 25 Kfz-Mechaniker und 25 Feinmechaniker "mit guten Deutschkenntnissen nach Abschluß ihres ersten Lehrjahres für die Dauer von zwei Monaten in Niedersachsen ausgebildet werden und zwar voraussichtlich in den Bezirken der Handwerkskammern Lüneburg-Stade, Hannover, Hildesheim, Ostfriesland und Osnabrück" (ebd.1990, S. 1).
- "Nach Abschluß dieser Ausbildungszeit ... werden die beiden Regierungen unverzüglich ... prüfen, ob es sich empfiehlt, die Ausbildung in Niedersachsen ab Beginn der neuen Lehrjahre im September 1990 für zwei weitere Jahre bis zur Abschlußprüfung in Polen mit dem Ziele fortzusetzen, in einem Modellversuch die Ergebnisse des in Niedersachsen bestehenden handwerklichen Ausbildungssystems mit dem polnischen System zu vergleichen. Niedersachsen ist grundsätzlich zu einem solchen Modellversuch ... bereit ... Landesregierung und Handwerkskammern werden bereits jetzt die Vorbereitungen für einen solchen Modell-Versuch einleiten" (ebd., S. 1f).

¹TN auf deutscher Seite: Dr. Heinz-Dieter GOEDEKE (StK), Dr. Klaus BRANDT (MK), Guenther HELMKE (MK), Jans-Paul ERNSTING (VHN) und Johann-Georg MUENDER (Heinz-Piast-Institut). TN auf polnischer Seite: Jeremiasz SALVA, Andrzej JURASZCZYK, Josef WYSOCKI (alle Erziehungsministerium Warschau), dr Bronislaw STEPLOWSKI (Woiwode Posnan), Josef SZEWCZYK (Woiwode Sieradz), dr Ireneusz KROL (Kurator Posen), Stanislaw WALIGORSKI (Kurator Sieradz), Jerzy BARTNIK (HWK Posen).

- "Bildungseinrichtungen der niedersächsischen Wirtschaft, insbesondere des Handwerks, werden ... mit einzelnen ausgewählten polnischen Einrichtungen der beruflichen Bildung zusammenarbeiten" (ebd., S. 2).
- "Die Kosten des Aufenthalts der ... Lehrlinge trägt das Gastland, die Reisekosten das entsendende Land" (ebd., S. 2).

Weitere Punkte behandeln die Verfahrensweisen der Weiterbildung von Ausbildern und Lehrlingen, die Lieferung von Maschinen zu Ausbildungszwecken und die Förderung von Deutschunterricht an polnischen Schulen (ebd., S. 2f).

Das Interesse in Deutschland an unserem polnischen Nachbarn ist bei der Jugend noch sehr begrenzt. Diese Probleme bekommt gerade das 'Deutsch-Polnische Jugendwerk' besonders zu spüren. "In den Osten fahren wir nicht, bekommen die Lehrer in West- wie Ostdeutschland oft zu hören", kommentiert die Wochenzeitung "DIE ZEIT" (KRZEMINSKI 1993, S. 3) die Situation an den deutschen Schulen. Gleichsam ist es momentan fraglich, ob Langzeitprogramme, wie sie in Niedersachsen für polnische Lehrlinge angeboten werden, umgekehrt für deutsche Jugendliche in Polen attraktiv sind. Immerhin strebt die polnische Seite eine ausgeglichene Position innerhalb der bilateralen Programme an, indem sie, trotz schwierigster finanzieller Lage, einige Ausbildungsplätze für Deutsche in Polen finanzieren will. Der Vizedirektor im Departement für Berufsbildung im Ministerium für Nationale Bildung, Tadeusz TOMASZEWSKI, unterbreitete denn auch auf dem Berufsbildungssymposiums zum Pilotprojekt in Goslar einen entsprechenden Vorschlag. "Zwar sei Deutschland in vielen Handwerksbereichen weiter, aber es gebe auch einige wenige Musterschulen mit Weltruf" in Polen, wird er von der "Goslarischen Zeitung" am 10.03.1994 zitiert. Ein solches Angebot könnte sich für speziell motivierte Berufseinsteiger, bspw. für Restauratoren, als sehr interessant erweisen. In diesem Ausbildungsberuf genießt das polnische Know-how Weltruf und sicherlich sind noch einige andere Gewerke führend. "Im Austausch der jeweiligen Erfahrungen" könnte bspw. der "deutsche Tischler über die polnische Intarsientechnik oder der polnische Handwerker über die Klebetechnik bei Metallen" vom Wissensvorsprung der anderen Seite profitieren (OHLENDORF 1995, S. 83). Über attraktive Ausbildungsmöglichkeiten würde dann auch deutschen Lehrlingen auf diesem Weg zusätzlich Gelegenheit gegeben, polnische Kultur und Traditionen fundiert kennenzulernen.

3.2 Politische Zielsetzungen des Projekts

Nachdem die politischen Rahmenbedingungen durch die polnische und niedersächsische Regierung geschaffen waren, mußte das Pilotprojekt den Praxisbeweis antreten. Die Vorlaufphase sollte für alle Beteiligten Ergebnisse liefern, ob und wie ein langfristiges Pilotprojekt überhaupt realisierbar sein würde. Die wichtigsten wirtschaftspolitischen Gründe, die der Initiative dieses bilateralen Ausbildungsprojekts ursprünglich zugrunde liegen, ergeben sich aus folgenden Zielsetzungen:

- Vergleich der handwerklichen Ausbildungssysteme
- Strukturhilfe beim Umbau des polnischen Ausbildungssystems

Wie weiter vorn in den Rahmenvereinbarungen zum Pilotprojekt ausgeführt, soll das Pilotprojekt erste Aufschlüsse darüber vermitteln, welche unterschiedlichen Ausbildungsstrukturen zwischen dem Bereich der beruflichen Bildung im dualen System der Bundesrepublik und dem zentralistisch gesteuerten Ausbildungssystem in der Republik Polen vorherrschen. Über das Bildungssystem des jeweils anderen Vertragspartners war aufgrund der nahezu unüberwindbaren, tiefen politischen Gräben, die ein halbes Jahrhundert zwischen beiden Blöcken gezogen waren, wenig bekannt. Im Rahmen des Pilotprojekt sollen die folgenden Aspekte untersucht werden:

- Welche Inhalte bestimmen die Ausbildung im handwerklichen Kontext?
- Gibt es Kongruenzen in den Ausbildungsinhalten und Ausbildungsstrukturen?
- Sind die Inhalte dezidierter Ausbildungsstrukturen miteinander verknüpfbar?
- Wo liegen die Vorteile des strukturell gewachsenen dualen Ausbildungssystems und wo die Vorteile des polnischen, mehr schulisch orientierten Ausbildungssystems?

Aus niedersächsischer Sicht ist das Pilotprojekt in ein Gesamtpaket eingeschnürt, welches diverse Kurzzeitinformationsbesuche deutscher und polnischer Ausbilder im jeweils anderen Land sowie Kurzzeitaustausche von Lehrlingen vorsieht. Überdies sollen Maßnahmen ergriffen werden, polnische Einrichtungen der beruflichen Bildung zu modernisieren. Diese flankierenden Maßnahmen werden im Verlauf des Pilotprojekts eingeleitet. Bspw. sind Berufsschulen in Posen und Breslau mit technischen Maschinen, Werkzeug und Werkstatteinrichtungen ausgestattet und zwei Praktikantenprogramme für polnische Landwirtschaftslehrlinge mit jeweils einer halbjährigen Programmdauer durchgeführt worden (vgl. StK 1994, S. 8f). Durch die Parallelität mit Fortbildungs- und Weiterbildungsprogrammen des Handwerks (bspw. die 'Stiftung für wirtschaftliche Entwicklung und berufliche Qualifizierung', SEQUA) können sich Lehrer und Ausbilder, die mitunter während des ersten Lehrjahres in Polen die in dieser Arbeit untersuchte Lehrlingsgruppe unterrichtet haben, intensiv über neue Techniken informieren. Im Herbst 1995 wurden bspw. "zwei 14-tägige Qualifizierungsmaßnahmen für Kfz-Mechaniker und Elektromechaniker" innerhalb der Kammerpartnerschaft Hannover-Stettin durchgeführt (HWK 1995, S. 6).

3.3 Die 'Vorlaufphase' in Polen und Deutschland

Idealerweise hätte ein Programm dieser Größenordnung einer längeren Vorbereitungszeit in beiden Ländern bedurft. Aus Zeitmangel bildete man nicht eine gemeinsame Ausbildungsklasse für das zukünftige erste Lehrjahr in Polen, sondern rekrutierte Lehrlinge für das Projekt, die sich bereits im ersten Lehrjahr befanden! Der polnischen Seite blieb also nur noch ein viertel Jahr, um interessierte Lehrlinge zu finden und diese intensiv auf ihren Aufenthalt in Niedersachsen vorzubereiten. Ein fast unmögliches Unterfangen, denn der normale Schulbetrieb sollte ja weiter vonstatten gehen, damit das Leistungsziel des ersten Lehrjahres erreicht

werden konnte. Zusätzlich mußte nun noch ein neues Leistungskriterium abgeprüft und installiert werden, nämlich das der deutschen Sprachkenntnisse.

Die deutsche Seite hatte sich schon einmal vorsorglich mit dem polnischen Partner darauf verständigt, gemeinsam zu prüfen, ob sich nach Abschluß des zweimonatigen Ausbildungspraktikums in niedersächsischen Kammerbezirken eine Weiterführung der Ausbildung in Deutschland anbieten würde¹. Um aber der polnischen Seite eine gewisse Rechtssicherheit zu geben, erklärt die Landesregierung ihre grundsätzliche Bereitschaft, den Modellversuch bis zur deutschen Abschlußprüfung durchzuführen, sofern die 50 Lehrlinge dazu bereit sind und dies wünschen.

• Beteiligte Woiwodschaften und Ausbildungsfachrichtungen

Ursprünglich werden die Verhandlungen mit der Woiwodschaft Posnan und der Woiwodschaft Sieradz geführt. Die Rahmenvereinbarung wird denn auch von den höchsten politischen Repräsentanten dieser Amtsbezirke, den Woiwoden, unterzeichnet. Aus mir unbekanntem Gründen einigt man sich auf der polnischen Seite kurze Zeit später darauf, die Woiwodschaft Opole, die am südwestlichen 'Zipfel' an die Woiwodschaft Sieradz grenzt, stellvertretend für diese in das Programm aufzunehmen. Gemäß der Rahmenvereinbarungen sollen jeweils 25 Jugendliche aus den Fachbereichen Feinmechanik und Kfz-Mechanik kommen. Die polnische Seite hatte sich verpflichtet, die Namen und den Ausbildungsstand unverzüglich der Niedersächsischen Landesregierung mitzuteilen. Daraus ergeben sich die folgenden, offiziell übermittelten und von mir addierten Anfangsmeldungen(!) bezogen auf Ausbildungsfachrichtung und Heimatort (vgl. Anhang: Tab. 1):

- 12 gemeldete Feinmechaniker aus Oppeln
- 13 gemeldete Kfz-Mechaniker aus Oppeln
- 14 gemeldete Feinmechaniker aus Posen
- 11 gemeldete Kfz-Mechaniker aus Posen

Diese Meldungen stimmen nicht mit der in den Rahmenvereinbarungen von Posen festgelegten Anzahl von jeweils 25 TN pro Fachbereich überein, denn sie ergeben addiert ein Verhältnis von 26 Feinmechanikern zu 24 Kfz-Mechanikern. Nach von mir durchgeführten Recherchen in Polen ergibt sich, daß der von Posen gemeldete Teilnehmer aus der Berufsgrundschule Gniezno in die falsche Rubrik der Feinmechaniker gerutscht ist und eigentlich als Kfz-Lehrling gemeldet sein müßte. Aus der Meldung war dieser Fehler für die deutsche Seite nicht herauszulesen, denn hier war lediglich das Berufsschulzentrum Nr. 2 in Gniezno ("Zespol Szkól Zawodowych Nr 2 w Gnieznie") angegeben. In Deutschland wird dieser Lehrling weiterhin zum Kfz-Mechaniker ausgebildet.

Die Meldungen aus Oppeln verdecken weitaus größere Probleme. Von den 12 aus der Woiwodschaft Oppeln als Feinmechaniker gemeldeten TN kommen fünf aus Elektrikerschulen, einer hatte eine Buchbinderlehre und ein zweiter eine Polsterer-

¹Das Ausbildungspraktikum im Niedersächsischen Handwerk war zusätzlicher Bestandteil des ersten Lehrjahrs, welches in Polen absolviert wurde und vermittelte erste Grundlagen der Schweißtechnik und für die Bedienung von Dreh-, Fräs- und CNC-Maschinen (s. auch weiter hinten: Das Ausbildungspraktikum).

lehre begonnen. Hier werden also der deutschen Seite unter dem ausgewiesenen Oberbegriff 'Feinmechaniker' sieben Schüler (über 50% der Opperlner Teilnehmer dieser Fachrichtung) aus verschiedensten und dazu noch 'ausbildungsfremden' falschen Fachbereichen gemeldet. Es ist zu vermuten, daß bei der Auswahl der Schüler mehr Wert auf die deutsche Sprachbefähigung als auf die fachpraktischen Kenntnisse gelegt wurde. Bei diesen (Falsch)Meldungen werden erstmals die Anfangsschwierigkeiten der binationalen Zusammenarbeit deutlich die natürlich negative Konsequenzen für die Durchführung des Programms und die psychische Stabilität der betroffenen Jugendlichen haben müssen. Die deutsche Seite hatte keine Veranlassung, die Meldungen anzuzweifeln.

Wie der damalige Direktor der Kfz-Schule in Posen, Zbigniew KREZEL, auf dem deutsch-polnischen Berufsbildungssymposium in Goslar ausführt, war das Interesse an diesem Projekt von Seiten seiner Schüler sehr groß. Von 70 interessierten Schülern "haben sich in einer ersten Etappe 20 Schüler vor einem Ausschluß qualifiziert. Die Kriterien waren dabei gute Leistung und vor allem Deutschkenntnisse. Das Niveau der Sprachkenntnisse war jedoch schwach ... Diese Gruppe ... besuchte ... einen Deutsch-Intensivkurs". In einer "Sprachkenntnisprüfung" Ende April 1990 "wurden neben den deutschen Sprachkenntnissen auch die Leistungen in der Schule, das Verhalten der Schüler und ihre psychische Belastbarkeit einbezogen ... Da die Kenntnisse der deutschen Sprache im allgemeinen sehr schwach ausgeprägt waren, stellte sich für uns die Frage, ob diese Jugendlichen mit den sprachlichen Problemen in Deutschland fertig werden würden. Ein Grund für die mangelhaften deutschen Sprachkenntnisse ist bereits die schlechte Vorbereitung der Jugendlichen in der Grundschule" (1995, S. 36).

• Herkunfts- und Wohnstrukturen der gemeldeten Teilnehmer

Die Teilnehmer sind Absolventen von ersten Berufsschulklassen aus insgesamt 13 Schulen. Sie kommen aus unterschiedlichen Wohnorten. Der 'Urbanisationsgrad' ergibt sich aus der Spalte "Herkunft poln. Region" (vgl. Anhang: Tab. 1), in der durch Plus (+), Plus / minus (+ / -) oder Minus (-) die Größe des Heimatortes angegeben ist. Minus steht für Orte deutlich unter 10 000 Einwohnern, außerhalb des direkten Einzugsgebietes einer Stadt; Plus / minus bezeichnet größere Orte zwischen 10 000 und 15 000 Einwohnern und Plus steht für deutlich größere Städte, die den Mittelpunkt einer Region darstellen oder in deren Einzugsgebiet stehen. Grundsätzlich gilt es dabei zu berücksichtigen, daß die Region Posen ein kulturelles und wirtschaftliches Zentrum in Polen ist, und der Grad der Verstädterung ungleich wirksamer ist, als in der beschaulichen Region um Opperln. Im Überblick ergibt sich folgende Verteilung:

- Opperln: 15 TN ⇒ (-) dörflicher Wohnort
- 4 TN ⇒ (+ / -) mittelgroßer Wohnort
- 6 TN ⇒ (+) aus Prudnik (25 000) und Opperln (130 000)
- Posen: 3 TN ⇒ (-) dörflicher Wohnort
- 1 TN ⇒ (+ / -) mittelgroßer Wohnort
- 21 TN ⇒ (+) aus Posen (1 / 2 Mio.)

Der große Teil der Posener Jugendlichen ist demzufolge der Großstadt zuzuordnen, während die Tendenz bei den Opolnern stark in Richtung kleinstädtische bis dörfliche Region geht. Die gemeldeten Teilnehmer kommen alle aus sog. intakten Familien. Bei einer Befragung der polnischen Betreuer können diese mir zumindest keine offensichtlichen Auffälligkeiten bzgl. der Herkunft und Familienstruktur der Jugendlichen nennen.

Um die einreiserechtlichen Formalitäten zu regeln und den Schülern und Eltern erste Informationen über das Programm zu geben, wird ein Treffen in den polnischen Schulen organisiert. Am 03. Mai 1990 startet die Ausbildung im Zuge der Vorlaufphase in Niedersachsen.

• Das Ausbildungspraktikum

Dieses, der eigentlichen Ausbildung vorgeschaltete Ausbildungspraktikum, geht auf die Beschlüsse der Regierungs- und Expertenkommission bei ihrem Besuch in Posnan zurück und bildet das Herzstück der Vorlaufphase. Es besteht aus einem fachlichen Einweisungslehrgang in einer Handwerkskammer, einem Betriebspraktikum und einem Sprachkurs (vgl. Anhang: Zeitleiste). Man erhofft sich von dem Praktikum die entscheidenden Aufschlüsse darüber, ob die Durchführung der Ausbildung einer polnischen Jugendgruppe, integriert in das duale System, überhaupt möglich ist. Zielvorstellung ist eine reibungsarme "Akkulturation" der Jugendlichen in das fremde Gesellschaftssystem. Alle TN werden die ersten Tage im Förderungs- und Bildungszentrum (FBZ) in Berenbostel bei Hannover gemeinsam untergebracht um Gruppenhomogenität zu entwickeln, denn beide Gruppen hatten bis dato noch keinen Kontakt untereinander. Später, mit dem Wechsel in die verschiedenen niedersächsischen BBZs, werden sie nach Fachgruppen unterteilt. Anhand von Protokollen und Gesprächsnotizen habe ich die Ziele des 'Vorlaufs' in folgenden Punkten zusammengefaßt:

1. Allgemeine Akkulturation
2. Fachpraktische Akklimatisation
3. Betriebliche Akklimatisation

1. Allgemeine Akkulturation: Durch erste Kontakte zu dem unbekanntem deutschen Umfeld soll der Prozeß des Hineinwachsens in neue Sozialisationsstrukturen beschleunigt und Schwellenängste abgemildert werden. Im Zusammenhang mit dem kulturellen Erstkontakt als 'Fremder' hat die behutsame Akkulturation für die TN in der Eingewöhnungsphase besonderes Gewicht. Die Jugendlichen sind zum einen quasi als 'Grenzgänger der ersten Stunde' völlig unvorbereitet bezogen auf die gesellschaftspolitische Struktur des Westens, und zum anderen trifft sie der Wechsel zusätzlich hart zum Beginn der schwierigen Phase der Adoleszenz. Anders als gleichalterige Jugendliche in Polen haben sie keine 'Schonzeit', die es ihnen erleichtert, sich langsam innerhalb der veränderten gesellschaftlichen Prozesse neu zu arrangieren. Das Eingebettetsein in das Zuhause, insbesondere in schwierigen gesellschaftlichen Situationen als 'psychosoziales Auffangbecken' wichtig, entfällt. Soweit dies überhaupt möglich ist, soll die Vorschaltphase, die von den TN gemeinsam im Gruppenkontext erlebt wird, die größten psychischen Belastungen mildern. Das gemeinsame Gruppenerlebnis und die Gruppenerfahrung sollen die

Stabilität und mit ihr die Durchhaltekraft und psychische Widerstandsfähigkeit (Resistenzfähigkeit) des einzelnen Programmteilnehmers verbessern helfen.

2. Fachpraktische Akklimatisation: Diese wird durch fachpraktische Eingewöhnungslehrgänge in den BBZs gefördert. Für die TN ist zumindest das gemeinsame 'Lernen im Klassenverband', das bei diesen Lehrgängen praktiziert wird, eine gewohnte Unterrichtsform. Diese Lehrgänge sind von den Unterrichtsinhalten an die Kursinhalte angelehnt, die Lehrlinge im dualen System als überbetrieblichen Grundkurs absolvieren. Diese Grundkurse sind für bestimmte Fachrichtungen bindend und ergänzen die berufliche und schulische Ausbildung. Bis auf die Handwerkskammern Oldenburg und Braunschweig sind alle Handwerkskammern in Niedersachsen beteiligt:

Kfz-Mechaniker aus Oppeln	⇒	HWK Hannover
Feinmechaniker aus Oppeln	⇒	HWK für Ostfriesland und HWK Osnabrück
Kfz-Mechaniker aus Posen	⇒	HWK Stade
Feinmechaniker aus Posen	⇒	HWK Hildesheim

Fachlich wird in diesen Lehrgängen der Umgang mit modernen Techniken und Maschinen geübt. Es wird Grundlagenwissen über Schweißtechniken, computergesteuerte Maschinen, Fräs- und Bohrmaschinen, Motortechnik u.ä. vermittelt. Die didaktischen Ziele sind:

- Lernen im gruppensozialen Kontext unter fremden und anderen sozialen Bedingungen
- Lernen in einer Fremdsprache
- Abbau von Hemmungen / Schwellenängsten im Umgang mit neuen Interaktionspartnern / Institutionen

3. Betriebliche Akklimatisation: Mitte Juni schließt sich ein Betriebspraktikum an, das den Jugendlichen berufliche Praxis während einer 14-tägigen 'Schnupperphase' zeigt. Das neue Lernen unter ungewohntem Produktionsstreß und Leistungsdruck stellt die TN vermutlich vor die schwierigsten Probleme. Einerseits ist dieser Teil der Eingewöhnungsphase für die Jugendlichen von großer Wichtigkeit, weil ihnen hier eine praxisorientierte und realistische Einschätzung der zukünftigen Anforderungen innerhalb ihrer Ausbildung ermöglicht wird, andererseits können hier parallel über die verantwortlichen Ausbilder in den beteiligten Betrieben erste Erkenntnisse über die Jugendlichen gesammelt werden. An dem Betriebspraktikum sind Betriebe aus den Standorten Aurich, Hildesheim, Osnabrück und Hannover beteiligt. Die Einbindung mehrerer niedersächsischer Regionen erhöht wesentlich den Organisationsaufwand und ist nur möglich, weil letztendlich genügend Finanzmittel bereitstehen und die Kammern und Betriebe die Unterkunft stellen. Später soll einigen Betrieben die Möglichkeit zur Übernahme eines Lehrlings gegeben werden. Die programmführenden Institutionen wie MK, CDG und HWK können während des Betriebspraktikums wichtige praktische Informationen sammeln:

- Ermittlung des fachlichen Leistungsstands der Jugendlichen

- Ermittlung der Leistungsbereitschaft der Jugendlichen
- Überprüfung der deutschen Fachsprachkenntnisse der Jugendlichen

Mit Beendigung dieses Praktikums erwerben die TN ein Leistungszertifikat, in dem der Mehrheit im fachlichen und technischen Bereich eine gute Befähigung bescheinigt wird. Auffällig ist ihre Leistungsbereitschaft unter diesen erschwerten Bedingungen; die einzig gravierenden Defizite werden in der deutschen Sprachkompetenz festgestellt. Einige Jugendliche sprechen überhaupt kein Deutsch, und demzufolge erscheint es zumindest zweifelhaft, ob sie in Polen überhaupt an einem Deutsch-Intensivkurs teilgenommen hatten.

Für die niedersächsische Seite hat die Sprachkompetenz die allerhöchste Priorität, denn mit fehlender fremdsprachlicher Befähigung seitens der polnischen Jugendlichen erscheint die anvisierte Langzeitausbildung in Niedersachsen gefährdet, wenn nicht unmöglich. Die lapidar formulierte Feststellung in der Rahmenvereinbarung beider Länder, wonach Lehrlinge mit "guten Deutschkenntnissen" geschickt werden sollen, erweist sich in der Realität als Farce. In einer Lagebesprechung in der Staatskanzlei wird die schwierige Situation mit Vertretern aus StK, MK, HWK und CDG erörtert¹: "Die CDG akquiriert für den Intensivsprachkurs 4 Deutschlehrer ... die Betreuung der Lehrlinge ... während des Intensivsprachkurses wird unter der Voraussetzung, daß alle Teilnehmer in Hannover bleiben, durch zwei Tutoren in Hannover durchgeführt. Vom 15.10.1990 bis zu den Weihnachtsferien sollen je ein Tutor in Hildesheim, Oldenburg und Stade sowie 2 in Hannover für die Wochenendbetreuung sorgen ... Die polnischen Betreuer werden während des Intensivsprachkurses beide in Hannover sein, anschließend wird einer den Bereich Hannover / Hildesheim, der andere den Bereich Oldenburg-Stade abdecken".

Während die Jugendlichen für zwei Monate in Polen in den Sommerferien sind, bemühen sich die Experten in Warschau, die anstehenden Detailfragen für die Ausbildungszeit in Niedersachsen zu klären². Man einigt sich auf eine gemeinsame Verfahrensweise³:

1. Die Ausbildung wird in Niedersachsen fortgeführt. Nach den Sommerferien wird im Berufsbildungszentrum Berenbostel ein Intensivsprachkurs eingerichtet. Die eigentliche "Ausbildungsdauer in Niedersachsen beträgt 2 1 / 2 Jahre". Nach einem Jahr erfolgt die Zwischenprüfung. Nach Ende der Ausbildungszeit in Niedersachsen wird ein zusätzliches halbes Ausbildungsjahr in Polen mit den Unterrichtsfächern Polnisch und Geschichte durchgeführt. Ein deutscher Gesellenbrief ist nicht(!) vorgesehen (wurde später revidiert, M.E.). Die "Mitwirkung von

¹aus: "Vermerk", Dr. WINTER. CDG Hannover, 15.08.1990.

²Warschau 23.–25.08.1990: Delegationsleiter Dr. GOEDEKE, Hr. ZIMMERMANN (beide StK), Dr. BRANDT (Kultusministerium), Hr. ERNSTING (VHN), Dr. WINTER (CDG).

Poln. Gesprächspartner: Hr. WYSOCKI (Erziehungsministerium), Hr. CEGLOWSKI (Berater des stellv. Ministerpräsidenten), Dr. NOWICKI (Staatssekretär Umweltministerium), Dr. DIEM (Stellv. Minister für nationale Erziehung), Hr. BIELICKI, Hr. PIETREK (beide Projektbetreuer), Hr. DRECKI (Industrieministerium).

³aus: "Kurzbericht Dienstreise Warschau 23.–25.08.1990". Dr. WINTER. CDG Hannover, 28.08.1990.

Vertretern der jeweils anderen Seite bei den Prüfungen" ist "möglich und erwünscht".

2. Beide Gruppen werden über den gesamten Zeitraum der Ausbildung von einem polnischen Betreuer vor Ort beaufsichtigt. Die Kosten dafür, insbesondere für Versicherung (etwa DM 200,00, M.E.), Unterkunft (etwa DM 500,00, M.E.) und Stipendium (DM 1350,00), werden vom Land Niedersachsen getragen.
3. Die "Lehrlinge werden entsprechend der tariflichen Abschlüsse entlohnt". Die Feinmechaniker erhalten DM 511,00 im zweiten, DM 610,00 im dritten und DM 691,00 im vierten Lehrjahr; die Kfz-Mechaniker erhalten entsprechend DM 528,50 im zweiten und DM 584,00 im dritten Lehrjahr, für das halbe Jahr im vierten Lehrjahr sind keine Angaben gemacht.
4. Die Betriebe erhalten für ihren 'Mehraufwand' einen "Landeszuschuß in Höhe von DM 300,00 / Lehrling / Monat, der über die CDG vierteljährlich auf Antrag abgerechnet wird".
5. Das "Land übernimmt Unterbringungskosten für die Lehrlinge bis zu DM 300,00 monatlich, keine Auszahlung des Betrages an" die "Azubis, sondern CDG-Direktabrechnung mit den Vermietern". Ebenso die Kosten für "Fahrgelder entspr. Richtlinien" (Bundesreisekostengesetz, M.E.), "Europa-Versicherung nur für die Zeit des Intensivsprachkurses ..., anschl. gesetzliche Versicherungen über Ausbildungsbetriebe ...".
6. Die Kammer erstellt modifizierte Berufsausbildungsverträge; "diese müssen bei Nichtvolljährigkeit von den Eltern unterschrieben werden ...".
7. Es besteht noch administrativer Handlungsbedarf bzgl. Beantragung bzw. Erteilung der Arbeitserlaubnis, Lohnsteuerkarte und ärztlicher Untersuchung in Deutschland.

Während des Sprachkurses entwickelt sich zwischen den deutschen Tutoren und den polnischen Betreuern eine Arbeitsaufteilung dahingehend, daß für die Freizeitbetreuung der Lehrlinge die zwei deutschen Tutoren zuständig sein sollen, während die polnischen Betreuer, durch ihre räumliche Nähe (sie wohnen in der selben Unterkunft), die Gruppe während des Lehrgangs und in den übrigen Zeiten beaufsichtigen sollen. Eine später ausgeschriebene Vollmacht der Eltern für die polnischen Betreuer erweist sich in der Alltagspraxis, für den Zeitraum des Projekts, als sehr hilfreich.

Die TN müssen in den Betrieben, genau wie andere Lehrlinge auch, kranken- und sozialversichert werden. Die gesetzliche Grundlage hierfür sind die gültige Aufenthaltserlaubnis, der Berufsausbildungsvertrag und die Arbeitserlaubnis, die auf den Betrieb ausgestellt sein muß, die amtsärztliche Untersuchung und die Pflichtuntersuchung. Das Lehrlingsgehalt wird entsprechend den jeweils für die Fachrichtung tariflich ausgehandelten Mindestsummen über den Betrieb ausgezahlt. Nach dem Ausbildungsbeginn schließt die CDG für die Jugendlichen eine zusätzliche Haftpflichtversicherung ab.

Die Unterbringungskosten, veranschlagt mit einer Obergrenze von DM 300,00, können nicht gehalten werden und müssen später stark nach oben korrigiert werden. Da sich das Land verpflichtet hat, die Kosten des Aufenthaltes in Deutschland exklusive der Hin- und Rückreisekosten zu übernehmen (es entspricht internationalen Gepflogenheiten, daß diese Reisekosten vom entsendenden Land getragen werden), ist es vertraglich in der Pflicht, auch höhere Mietkosten zu erstatten. Allein

die Kosten für die Vollpension während des Sprachkurses übersteigen die Kalkulationen um ein Vielfaches. Ein weiterer hoher Kostenfaktor ergibt sich aus der Verpflegung der TN, die aufgrund ihres Alters zu diesem Zeitpunkt nicht in der Lage sind, sich ausgewogen zu ernähren. Aus diesem Grund entscheidet das 'Land', diese Kosten ebenfalls zu tragen. Die Vollverpflegung wird später durch eine Verpflegungspauschale ersetzt (die Vollverpflegung wird aus Kostengründen am 01.08.1991 eingestellt; an ihre Stelle rückt eine Warmverpflegung mit einem abrechenbaren Höchstsatz von DM 200,00). Die Mietverträge werden über die CDG abgeschlossen; die laufenden Kosten für Unterkunft und Verpflegung werden ebenfalls über die CDG abgerechnet.

In den Berufsausbildungsverträgen sind die rechtsverbindlichen Vertragsinhalte zwischen dem Ausbildungsbetrieb und dem Auszubildenden geregelt. Da die Standardverträge nicht verwendet werden können, werden über die Vereinigung der Handwerkskammern abgeänderte Verträge erstellt. In §1 der geänderten Verträge wird die Anerkennung der Ausbildungszeit des ersten Lehrjahres in Polen geregelt. Die rechtskräftige Unterschrift der Eltern erfolgt erst während der nächsten Heimreise nach Polen. Die gesetzlich geregelten Urlaubszeiten werden um einige Tage verlängert, um den beiden Gruppen eine viermalige Heimreise pro Jahr zu ermöglichen.

- Auswahl der Betriebe

Nach Auskunft des damals zuständigen Sachbearbeiters im Kultusministerium, Günther HELMKE (CDG-Vermerk vom 10.08.1990), haben sich niedersachsenweit 90 Ausbildungsbetriebe bereit erklärt, Lehrlinge des Programms aufzunehmen. Vor Beginn der Ausbildung soll für die Jugendlichen und Betriebsvertreter eine gemeinsame Infoveranstaltung im jeweils zuständigen Berufsbildungszentrum angeboten werden. Die überwiegende Anzahl interessierter Betriebe meldet sich aus den Bereichen der

Handwerkskammern Hannover
 Lüneburg-Stade
 Hildesheim
 Oldenburg.

Diese Kammern sind dann auch planmäßig an der fachpraktischen Durchführung der Maßnahme in Niedersachsen beteiligt.

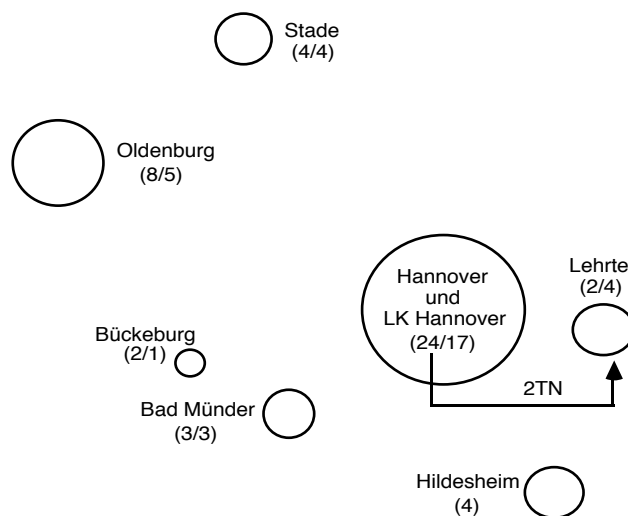
Die Auswahl der Betriebe wird im jeweiligen Fachbereich von den zuständigen Stellen durchgeführt. Im Bereich Hannover entscheidet die Kammer, eine schriftliche Anfrage an geeignete Betriebe zu stellen, in der ein mögliches Interesse für die Zusammenarbeit in diesem Pilotprojekt erfragt werden soll (Schreiben der HWK Hannover vom 16.07.1990). Diese Ergebnisse fließen dann teilweise mit in die Entscheidung über geeignete Betriebe ein. Einige Betriebe waren schon während des Betriebspraktikums berücksichtigt worden und bieten ihre weitere Mitarbeit an. Für die Auswahl der Betriebe zeichnet federführend die Vereinigung der Handwerkskammern Niedersachsen (VHN) verantwortlich. Sie delegiert diese Aufgabe

an die zuständigen Fachinstitutionen, die beteiligten Kammern und Innungen¹. Obwohl sich sehr viele interessierte Betriebe gemeldet haben, gibt es im Bereich der Feinmechanikerbetriebe regionale Engpässe, so daß man auf Ausbildungsstätten im Fachbereich der Maschinenbaumechaniker zurückgreifen muß.

3.4 Die Ausgangslage zum Ausbildungsbeginn in Niedersachsen

Das Niedersächsische Kultusministerium hatte Wert auf die Beteiligung von mehreren niedersächsischen Kammern gelegt, um der regionalen Ausgewogenheit des Flächenstaates gerecht zu werden. Während der Vorlaufphase brechen drei Teilnehmer das Programm ab. Bzgl. der Gründe, die zum Abbruch führen, verweise ich auf Kapitel 6.2 weiter hinten, welches sich mit dieser Problematik ausführlich befaßt.

Abb. 6: Am Projekt beteiligte niedersächsische Regionen und TN (Beginn / Ende)



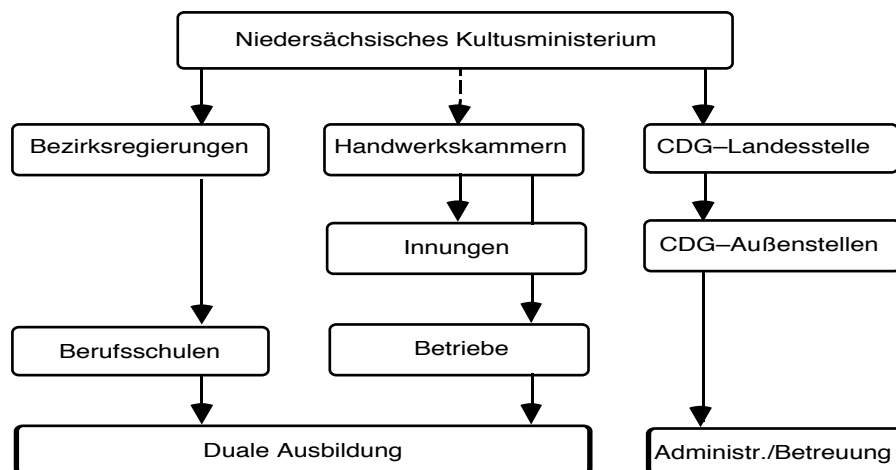
Am 15.10.1990 erfolgt der Start der Berufsausbildung in Niedersachsen mit dem Beginn des zweiten Lehrjahres. An diesem Stichtag beträgt die Gesamtpopulation im Projekt 47 polnische Lehrlinge. Alle nachfolgenden Berechnungen und Statistiken beziehen sich auf diese Grundgröße. Sie erscheint mir deswegen sinnvoll, weil erst ab diesem Zeitpunkt die Klassifizierung der Ausbildung in drei Fachrichtungen (erweitert um die Maschinenbaumechaniker) möglich wird. Bspw. würde eine Einbeziehung der 'Wechsel der Unterkünfte' in der Vorlaufphase, die sich programmbedingt durch die Standortverschiebungen durch die Betriebspraktika ergaben, die

¹Die HWK Hannover u. Stade im Fachbereich KFZ; der Landesinnungsverband der Fein- u. Maschinenbaumechaniker in Kooperation mit den HWK Hannover, Hildesheim u. Oldenburg im Fachbereich der Feinmechaniker

statistischen Aussagen in unzulässiger Weise verfälschen. Eine Ausnahme bilden die Ausführungen zu den Anfangsmeldungen aus Polen und zu den Abbruchsgründen, die in ihrer Klassifizierung universal zu bewerten sind und als Bezugsgröße die ursprüngliche Teilnehmerzahl von 50 Jugendlichen haben (vgl. Anhang: Tab. 1: 'Meldungen aus Oppeln und Posen ...' und Tab. 4: 'Abbrecher').

Abb. 6 berücksichtigt nur diejenigen Bereiche, in denen die eigentliche Ausbildung stattfindet (in: EICHLER [b]1995, S. 20). Die regionale Gewichtung konzentriert sich hauptsächlich auf vier Bereiche, in denen zentral bzw. in deren Umkreis ausgebildet wird. Diese Zentren sind Hannover, Oldenburg, Hildesheim und Stade. Die ausgewiesenen Städte Lehrte, Bad Münder und Bückeburg wurden dem Raum Hannover zugezählt. Die in Klammern gesetzten Zahlen stehen für die Anzahl der TN in diesem Bereich zu Beginn und zum Ende der Ausbildung. Die Differenz ergibt die Abbrecher mit einer Ausnahme, die durch den Pfeil dargestellt ist (Abb. 6). Er steht für zwei Jugendliche, die aus einem Betrieb im Landkreis Hannover im Programmverlauf in einen Betrieb nach Lehrte wechseln. Andere Betriebswechsel fanden innerhalb ihres jeweiligen Bereiches statt, so daß sie in dieser Hinsicht statistisch nicht ins Gewicht fallen. Je nach Aufnahmekapazität, werden ein bzw. zwei Lehrlinge in einem Betrieb ausgebildet. Ein Autohaus in Hannover bildet am Anfang drei Lehrlinge aus.

Abb. 7: Am Projekt beteiligte niedersächsische Institutionen



Durch die dezentrale Strukturierung des Gesamtprogramms ergibt sich eine sehr differenzierte Aufgabenverteilung, zumal der Amts- und Geschäftsbereich der verschiedenen Ausbildungsträger und beteiligten Institutionen sehr unterschiedlich ist (vgl. Abb. 7, in: EICHLER [b] 1995, S. 21). Die Niedersächsische Landesregierung wird vertreten durch das Ministerium für Bundes- und Europaangelegenheiten

(MB)¹, das den Gesamtetat des Programms vergibt, und dem Kultusministerium als programmführende Behörde. Diese Aufgabe nimmt innerhalb der Abteilung für berufliche Bildung das Referat 406 wahr. Die für dieses Programm wichtigsten Aufgaben des Referats sind die Strukturierung der Rahmenvereinbarungen, die Koordination der zu beteiligenden und beteiligten Institutionen und die Beantragung und Überwachung des Programmhaushaltes in seiner Gesamtheit.

Die Carl Duisberg Gesellschaft in Köln, vertreten durch die Landesstelle Niedersachsen, ist ein eingetragener gemeinnütziger Verein. Damit ist sie zum einen in ihren Handlungskompetenzen an ihre Vereinssatzung gebunden und darf zum anderen, aufgrund ihrer Gemeinnützigkeit, keine Gewinne erwirtschaften. Als institutionalisierter Zuwendungsempfänger liegt ihre besondere Kompetenz in der Administration und Durchführung von Bundes- und Landesprogrammen im Bereich der internationalen Fort- und Weiterbildung von Fach- und Führungskräften.

Das Pilotprojekt unterscheidet sich von anderen CDG-Programmen in der Hauptsache durch zwei Kriterien. Die zu betreuenden Programmteilnehmer sind noch relativ jung und zu Beginn der Ausbildung nicht volljährig, und die Dauer des Programms ist mit 2 1 / 2 Jahren ungewöhnlich lang. Die CDG erstellt aufgrund der Rahmenvereinbarung und den spezifischen Organisationskriterien und -anforderungen des Auftraggebers (hier: MK) eine Programmkalkulation und leitet nach deren Bewilligung durch die Bezirksregierung die notwendigen programmspezifischen Maßnahmen ein. Der Vorteil der CDG gegenüber einer staatlichen Bundes- oder Landesbehörde liegt in ihrem flexiblen Verwaltungsapparat begründet, der in seiner Effizienz genau auf solche Programme zugeschnitten werden kann. Sie verfügt über ein internationales Empfangszentrum in Saarbrücken, und sie organisiert Vorbereitungs- und Abschlußseminare für in- und ausländische Stipendiaten. Traditionell pflegt die CDG ihre guten Kontakte zur Wirtschaft, die viele Praktikumsplätze zur Verfügung stellt. Im Pilotprojekt verwaltet die CDG, nach den öffentlichen Vergabekriterien und den Programmvorgaben, die bewilligten Landesmittel. Der zweite Programmschwerpunkt liegt in der sozialpädagogischen Betreuung der Jugendlichen. Hierzu zählen u.a. die Schaffung pädagogischer Rahmenbedingungen, die Freizeitgestaltung und die Wohnraumanmietung.

Die vier geographischen Ausbildungsregionen (vgl. Abb. 6) und das ihnen zugeordnete Umland gehören zu vier der sieben niedersächsischen Handwerkskammerbezirken. Davon sind während der Vorlauf- und Ausbildungsphase sechs Handwerkskammern mit unterschiedlicher Beteiligung eingebunden. Die Mitarbeit fast aller niedersächsischer Kammern ist ein wichtiges Indiz für die breite Akzeptanz, die das Projekt auch auf Seiten des Handwerks erfährt:

HWK Braunschweig	⇒	keine
HWK Osnabrück-Emsland	⇒	Fachpraktischer Lehrgang
	⇒	Betriebspraktikum
HWK für Ostfriesland	⇒	Fachpraktischer Lehrgang

¹Dieses Ministerium wurde von Minister TRITTIN (Die Grünen) geführt. Bei der Landtagswahl in Niedersachsen im März 1994 erlangte die SPD die absolute Mehrheit der Mandate. Als Folge wurde dieses Ministerium aufgelöst und dem Geschäftsbereich der Staatskanzlei (StK) zugeordnet.

	⇒	Betriebspraktikum
HWK Oldenburg	⇒	Ausbildung
HWK Stade	⇒	Fachpraktischer Lehrgang
	⇒	Ausbildung
HWK Hildesheim	⇒	Fachpraktischer Lehrgang
	⇒	Betriebspraktikum
	⇒	Ausbildung
HWK Hannover	⇒	Fachpraktischer Lehrgang
	⇒	Betriebspraktikum
	⇒	Intensivsprachkurs
	⇒	Ausbildung

3.5 Auswahl- und Verteilungskriterien: Betriebe und Unterkunft der Teilnehmer in niedersächsischen Regionen

Die Schlußphase des Intensiv-Deutschkurses in Hannover mündet direkt in den Ausbildungsbeginn, so daß während dieser Zeit die Zuordnung der TN auf die niedersächsischen Regionen und Betriebe durchgeführt werden mußte. Entscheidungskriterien, nach denen eine Auswahl als mehr oder weniger sinnvoll einzustufen war, konnten in erster Linie nur über die Wünsche der Jugendlichen abgefragt werden. Ein Verteilungskonzept bzw. Anforderungsprofil des jeweiligen Betriebes lag nicht vor, so daß die Anfangsverteilung der TN nach dem Zufallsprinzip, in diesem Fall alphabetisch, vorgenommen wird (gilt für den Bereich Hannover und damit für die Majorität der Gruppe). Zuständig für die Zuordnung der Jugendlichen ist die Vereinigung der Handwerkskammern Niedersachsen im Verbund mit den zuständigen niedersächsischen Kammern. Über die Auswertung der Betriebsbefragung der Vorlaufphase werden der CDG und der polnischen Seite keine Ergebnisse zugeleitet. Während einer Befragung der TN durch die polnischen Betreuer wird ein Meinungsbild erstellt, das die Wünsche der Jugendlichen berücksichtigen soll. Man befragt sie über bestehende Freundschaften, Sympathien / Antipathien, Standort- und Betriebswünsche. Außerdem können sich die Betreuer während der Vorlaufphase ein vages Bild von der physischen und psychischen Disposition, der Kontaktfähigkeit, der Sprachkenntnisse der Jugendlichen u.ä. machen. Da wo es 'vertretbar' erscheint, werden diese Wünsche im nachhinein noch berücksichtigt.

Nach meinen Erfahrungen ist eine optimale Zuordnung problematisch bzw. fast unmöglich, wenn sie aus der direkten Einflußnahme der 'Betroffenen' resultieren soll. Eine Bestandsaufnahme der Wünsche der TN, am besten schriftlich abgefragt, muß mit anderen programmatisch abzuarbeitenden Projektaspekten, bspw. Kapazitätsgrenzen der ausgewählten Regionen, gekoppelt werden. So wünschenswert eine weitestreichende Mitwirkung der betroffenen TN auch sein mag, findet sie doch sehr schnell ihre Grenzen aufgezeigt, wenn die Erwartungen der TN nicht erfüllt werden können, weil sie organisationstechnisch nicht praktikierbar sind oder weil sie sich programmatisch widersprechen. Bspw. wäre der Wunsch eines Jugendlichen als Feinmechaniker in Stade ausgebildet zu werden unerfüllbar, weil er

der Ausgangslage zuwiderliefe, denn in Stade stehen nur ausgewählte Kfz-Betriebe zur Verfügung). Erschwerend kommt bei der Beteiligung von Jugendlichen über solche Programmzuordnungen hinzu, daß der Betroffene allzuoft selbst zögert, unentschieden ist oder schnell seine Meinung wechselt. Maximal mögliche Entscheidungsbeteiligung ist zu bejahen, allerdings darf sie den Lösungsansätzen insgesamt nicht zuwiderlaufen.

Es stellt sich bei der Mehrheit der Befragten aus der Gruppe heraus, daß Hannover als Standort (Region) die größte Attraktivität besitzt. Das mag damit zusammenhängen, daß die Teilnehmer diese Stadt während des Vorlaufes am besten kennengelernt haben, und die Verlockungen des Freizeit- und Konsumangebots hier am ausgeprägtesten sind. Den Jugendlichen war zudem bereits bekannt, daß die überwiegende Zahl der TN in Hannover ausgebildet würde und viele aus dieser Gruppe in einer gemeinsamen Gruppenunterkunft leben würden. Ich vermute bzgl. dieser Entscheidung pro Hannover einen 'Enklaven-Effekt', einen Rückzug auf die Ebene des kleinsten gemeinsamen Nenners. Gleichsam wie in einer Enklave fühlt sich der einzelne durch das abgeschottete Leben in der Gruppe und das Orientieren an gemeinsamen Beziehungs- und Bedeutungsmustern aufgefangen. Dies hat eine stabilisierende Wirkung im intrapsychischen und gruppenspezifischen Kontext. Diese Einheit nach innen erhöht die Gefahr einer Abgrenzung nach außen. Der Jugendliche muß es geradezu als bedrohlich empfinden, wenn sich dieses gerade erst in der Vorlaufphase gebildete Refugium aufzulösen beginnt. Derjenige, der außerhalb dieses Beziehungsgeflechtes wohnen 'muß', vielleicht sogar noch auf sich allein gestellt ist, wird gezwungen, diese Rückzugspunkte aufzugeben. Weil er quasi nicht mehr von der Gemeinschaft gestützt wird, steigt womöglich seine Empfänglichkeit sich einzukapseln und damit auch sein Gefühl der Einsamkeit.

In Zweifelsfällen, und hier kann der Gradmesser nur die subjektive Wertung der Entscheidungsträger sein, entschied man sich, die vermeintlich stabileren Persönlichkeiten dem Umland zuzuordnen, wo sie meistens in Kleingruppen wohnen und entsprechend labile, empfindsamere Jugendliche in der großen Gruppe in Hannover zu belassen. Sicherlich gibt es bei dieser Vorgehensweise zu bedenken, daß es gerade für labilere Persönlichkeiten in einer größeren Gruppe besonders schwer sein kann, sich innerhalb der dort herrschenden Machtstrukturen durchzusetzen, doch überwiegt insgesamt der Eindruck, daß, durch die massive Veränderung der kulturellen Lebenswelt(en), der Abstützung der weniger stabilen Persönlichkeiten durch die Gruppe Priorität einzuräumen ist.

Ähnliches gilt für die Sprachkompetenz, wo einfach vermutet wurde, daß sich ein kompetenter TN eher und besser in einer ungewohnten Umgebung außerhalb der großen Gruppe integrieren kann, da es ihm über diese Qualifikation erleichtert wird, Kontakt zu deutschen Mitmenschen zu unterhalten und auszubauen. Auch hier ist abzuwägen, ob der Stützfunktion durch die Gruppe der Vorrang eingeräumt werden soll, bei gleichzeitiger Inkaufnahme einer möglicherweise verlangsamten Sprachentwicklung. Ich vermute, daß in einer Großgruppe die Entwicklung der deutschen Sprache langsamer vonstatten geht, da zwischen ihren Mitgliedern die Kommunikation über die heimische Sprache länger anhält und gepflegt wird. Insgesamt sind zu viele unterschiedliche Aspekte zu bedenken, so daß immer nur Teillösungen erreicht werden können.

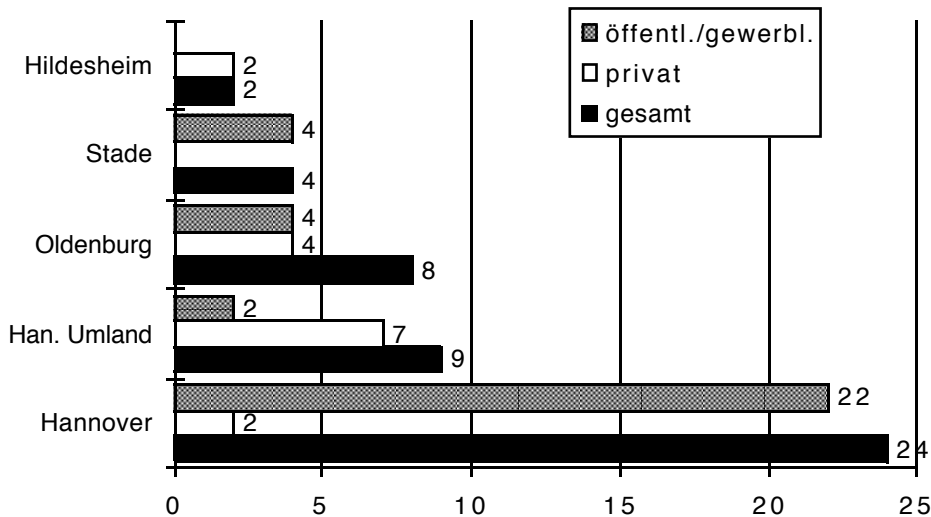
Bei der Verteilung auf die Betriebe konnte, wie bereits erwähnt, auf einen bestehenden Fundus zurückgegriffen werden, da sich genügend interessierte Ausbildungsbetriebe gemeldet hatten. Die Suche nach geeignetem Wohnraum stellte sich dagegen ungleich schwieriger dar. Außerhalb der Möglichkeit der beiden Gruppenunterkünfte, dem Jugendgästehaus der Stadt Hannover und dem CDG-Gästehaus, war die Akquisition von Wohnraum im privat-familiären Raum nahezu unmöglich. Von denjenigen Jugendlichen, die im direkten Stadtgebiet von Hannover ihren Ausbildungsbetrieb haben, kann anfangs keiner in privaten Familienunterkünften untergebracht werden. Im Ballungsraum Hannover scheitern viele Versuche an der mehrjährigen und somit verhältnismäßig langen Projektdauer. Viele geeignete Unterbringungsmöglichkeiten sind durch Vorbuchungen durch bspw. Messegäste nicht über einen so langen Zeitraum anzumieten. Die anfänglich bereitgestellte Finanzmarge von DM 300,00 für die Miete pro TN, erweist sich schnell (bezogen auf die vorherrschenden Marktbedingungen) als unrealistisch niedrig. Später wird jede sich bietende Möglichkeit in Betracht gezogen und nach Möglichkeit genutzt. Es zeigt sich, daß die CDG mit der Beschaffung von Wohnraum auf dem freien Markt völlig überfordert ist. Die öffentliche Resonanz auf Zeitungsanzeigen tendiert gegen null. Dafür kann in den Ausbildungsregionen außerhalb Hannovers, über die Vermittlung der Betriebe und der Kammern, leichter Wohnraum angemietet werden. Besonders in Hannover müssen mit Beginn der Maßnahme letztendlich zeitlich knapp terminierte Lösungen akzeptiert werden, was sich beträchtlich in der Wohnungsfluktuation niederschlägt (vgl. auch EICHLER 1991, S. 6ff und Anhang: Tab. 2: 'Wohnungswechsel / Arbeitsplatzwechsel').

Zu Programmbeginn besteht ein deutliches Übergewicht von öffentlich / gewerblichen Unterkünften zu den Privatunterkünften im Verhältnis von etwa 3 / 1.

- Privatunterkünfte sind von der CDG angemietete Räume, bei denen der Vermieter einen Teilbereich seiner Wohnung zur Verfügung stellt und untervermietet. Damit ist zumindest eine 'visuelle' Kontrolle gegeben. Die Vermieter werden gebeten, die Betreuer bei Auffälligkeiten zu informieren. Die Räumlichkeiten werden jeweils von Zweiergruppen bewohnt. Die Ausnahme bildet Bad Münder, wo eine Dreiergruppe in einer Hausgemeinschaft wohnt.
- In den Unterkünften unter öffentlicher oder gewerblicher Trägerschaft wohnen:
 - Eine Vierergruppe im BBZ Stade.
 - Jeweils eine Zweiergruppe im Gewerbeförderzentrum der HWK (GFZ) und der Deula (Deutsche Lehranstalt für Agrartechnik) in Oldenburg.
 - Eine Zweiergruppe in einer Pension in Bückeberg im Umland von Hannover.
 - Eine Dreiergruppe in einer Wohngruppe der Stadt Hannover, eine Elfergruppe im Jugendgästehaus der Stadt Hannover und eine Achtergruppe im CDG-Gästehaus in Hannover.

Zudem wird eine deutliche Affinität zwischen Gruppengröße und Größe des Wohnorts deutlich. Im Ballungsgebiet der Großstadt Hannover leben die Jugendlichen überwiegend in Großgruppen, in anderen Projektgebieten ausschließlich in Kleingruppen.

Abb. 8: Unterkunft zu Programmbeginn (N=47)



3.6 Strukturvergleich der Urbanisationsgrade von Herkunftsregionen und Ankunftsregionen

Für die Programmteilnehmer hat der Primäreindruck zu Beginn dieses bilateralen Ausbildungsteiles in Niedersachsen die herausragende Bedeutung für das Durchhaltevermögen in der Anfangsphase. Wie die Untersuchung über die Abbrecherquoten später noch zeigen wird, sind die ersten drei Monate zu Beginn dieser Ausbildungsphase in diesem Zusammenhang von überaus hoher Relevanz. Die TN des Pilotprojekts symbolisieren die neue Zusammenarbeit zwischen Ost- und Westeuropa in besonderer Weise. Als Mitglieder dieses ersten bilateralen Ausbildungsprogramms, avancieren sie zu postkommunistischen Grenzgängern ehemals divergenter Systeme und unterliegen demzufolge einer besonders hohen Belastungs- und Bewährungsprobe. Bis dato eingebunden in "kollektive Identitäten", müssen sie nun ohne dezidierte Vorbereitung lernen, sich als funktionierender Part innerhalb der "Imperative des Marktes" (HABERMAS 1976, S. 110ff; vgl. Kap. 4.2) zu behaupten. Sicherlich gibt es zwischen einer Groß- und einer Kleinstadt Eingewöhnungsunterschiede. Die Hektik der Stadt ist größer und das Zusammenleben ist mehr von Anonymitäten geprägt. Ich vermute, daß es in diesem Zusammenhang soziale, systemübergreifende Konformitäten gibt. Der Jugendliche, der in seiner Heimat das gesellschaftliche Leben bisher nur überwiegend im dörflichen Umfeld kennengelernt hat, wird sich unter den schon beschriebenen soziokulturellen Veränderungen noch schwieriger anpassen können, wenn er in der Fremde in das turbulente Großstadtrevier 'eintauchen' muß. Die Hypothese von Kongruenzen zwischen unterschiedlichen Urbanisationsgraden und Programmabbrüchen wird in diesem Teil und im Kapitel der Abbrecher untersucht.

Statistisch läßt sich eine mehr oder weniger vorhandene Übereinstimmung feststellen, indem man die Urbanisationsgrade der Herkunftsregion eines Jugendlichen mit der entsprechenden niedersächsischen Ankunftsregion des betreffenden Teil-

nehmers vergleicht. Die Frage lautet: Wurde bei der Zuordnung der TN auf die einzelnen niedersächsischen Regionen der Aspekt berücksichtigt, den Jugendlichen nach Möglichkeit in einer ihm strukturell vertrauten Größe unterzubringen? Die Antwort lautet: Nein. Wenn doch, dann höchstens durch Zufall. Bei den vielen involvierten Betrieben, Institutionen und Individualschicksalen und bei einer äußerst knapp bemessenen Vorlaufzeit, ist dies wohl auch nicht möglich. Trotzdem können die Urbanisationsgrade als ein "Item" in der späteren Auswertung, zusammen mit anderen Einzelangaben, wichtige Aufschlüsse und Hinweise auf Verhaltensgründe liefern.

Ein Vergleich der Daten aus dem Kap. 3.3 über die Herkunfts- und Wohnstrukturen der aus Polen gemeldeten Teilnehmer mit dem vorangegangenen Kap. 3.5, in welchem die Verteilungskriterien von Wohnraum in niedersächsischen Regionen untersucht werden, liefert Hinweise, ob einzelne Jugendliche neben den kulturellen Unterschieden zusätzlich einen Urbanisationssprung zu verkraften haben. Es ist schwierig, eine Einstufung zwischen Großstadt, Randgebiet, Stadt, Dorf usw. vorzunehmen. Bei der Unterscheidung habe ich mich auf die Einschätzung der polnischen Betreuer gestützt, die das Einzugsgebiet und andere spezifische Merkmale ihrer Region beurteilen können. Ein kleiner Ort, der von der Infrastruktur direkt einer Großstadt angeschlossen ist, wurde mit zu dieser gezählt und mit plus [+] gewertet. Ortschaften innerhalb eines strukturschwachen Gebietes mit fehlender Nahverkehrsanbindung zu einer größeren Stadt mit minus [-] bewertet. Orte mit Nahverkehrsanbindung oder mittelgroße Städte bekamen ein plus / minus [+ / -]. Diese Vorgehensweise erscheint mir sinnvoll, weil sie nahe an die individuellen Sozialisationsvoraussetzungen unter Berücksichtigung der Urbanisationsgrade heranreicht und dies unter Einbeziehung der jeweiligen Möglichkeiten, soziokulturelle Angebote wahrnehmen zu können.

Die gleichen Kriterien gelten für die Klassifizierung der niedersächsischen Städte. Diese Zuordnungen finden sich im Anhang in den Tab. 1. und 4. unter der Sammelrubrik 'Region'. In Tab. 1 ist der Urbanisationsgrad bezeichnet, der von dem TN zu Anfang der Ausbildung vorgefunden wurde, und die Spalte links davon gewichtet die Stadt / Land-Anteile des Wohnortes der Herkunftsregion. Tab. 4 gewichtet, abweichend von Tab. 1, unter der Spalte 'Region' die Stadt / Land-Anteile des Wohnortes beim Programmabbruch. Durch Wohnungswechsel können die Anteile zu Programmbeginn mit den Anteilen beim Programmabbruch differieren.

Bei den 25 Oppelner Jugendlichen sind insgesamt nur fünf Übereinstimmungen (kein Sprung) der Urbanisationsgrade von Herkunftsregion und Ankunftsregion festzustellen, gekennzeichnet durch gleiche Werte in beiden 'Region'-Spalten¹. Dagegen gibt es 12 Einfachsprünge (zum nächsten Wert) und acht Doppelsprünge (zum übernächsten Wert). Von den 25 gemeldeten Posener Jugendlichen besteht bei 19 TN eine Affinität zwischen Herkunftsort und Ausbildungsort (kein Sprung). Diese TN wohnten in regionalen Zentren wie Hannover (14), Hildesheim (2) und Stade (3). Nur zwei TN weisen Einfachsprünge und vier TN Doppelsprünge aus².

¹Tab. 1: Meldungen aus Oppeln: 1 x [+] / [+] = kein Sprung — 4 x [-] / [-] = kein Sprung — 12 x [+ / -] / [+] oder [-] = einfacher Sprung — 8 x [+] / [-] = Doppelsprung; oder Werte jeweils umgekehrt.

²Tab. 1: Fortsetzung, Meldungen aus Posen: 19 x [+] / [+] = kein Sprung — 2 x [+ / -] / [+] = einfacher Sprung — 4 x [+] / [-] = Doppelsprung; oder Werte jeweils umgekehrt.

Hier zeigen sich Differenzen in den Ausgangsvoraussetzungen beider Gruppen. Bzgl. der regionalen Affinitäten zwischen Herkunftsort und Ausbildungsort fallen die Übereinstimmungen deutlich zugunsten der Posener Gruppe aus. Diese Werte sind losgelöst nicht sehr aussagekräftig, da ihre Gewichtung subjektiv erfolgt ist. Allerdings lassen sich Rückschlüsse dahingehend vermuten, daß die meisten Posener mit ihrer Familie schon für längere Zeit in Posen wohnen, als es dies das erste Berufsschuljahr in Posen ausweist, und daß demzufolge von einer prägenden Akzentuierung und Beeinflussung der Jugendlichen durch die Großstadt ausgegangen werden kann. Bei denjenigen, die keinen Sprung zu verkraften haben, wird die Schwelle zur Ausbildung neuer Identitäten vermutlich weniger hoch liegen, da ihr städtisches Umfeld in seinen grundsätzlichen Strukturen erhalten bleibt. Die Mehrzahl der Oppelner Gruppe wird in diesem Teilzusammenhang bei der, wie es ZINNECKER nennt, "Justierung auf bestimmte Sozialmilieus" (1990, S. 34), Nachteile haben.

Zusammengefaßt sollte in diesem Kapitel deutlich werden, wie kompliziert der Weg der praktischen Umsetzung einer politischen Willensbekundung ist. Trotz der bilateralen Expertenabsprachen konnten wichtige Beschlüsse letztendlich nicht eingehalten werden, insbesondere die adäquate berufsfachliche Vorbildung der Jugendlichen und deren Fremdsprachkompetenz. Diese Probleme sind m.E. nur mit einem erheblichen Mehraufwand zu lösen, indem nämlich die Auswahl der Teilnehmer gemeinsam im Entsendeland vorgenommen wird. Erstens läßt sich die Fremdsprachkompetenz der Jugendlichen in einem Auswahlverfahren durch persönliche Gespräche relativ leicht feststellen, zweitens kann die fachliche Eignung in einem kurzen Fragebogen ermittelt werden. Daß unter diesen Bedingungen Jugendliche aus berufsfremden Fachrichtungen überhaupt nominiert worden wären, erscheint zumindest unwahrscheinlich. Dennoch sollte m.E. auch bei diesem gemeinsamen Auswahlverfahren die abschließende Entscheidung einer Teilnahme bei den Vertretern des Entsendelands liegen. Nur sie sind letztendlich in der Lage, über den Schüler im praktischen Unterricht ein realistisches Langzeitbild seiner Leistungsbereitschaft, psychischen Stabilität u.ä. zu entwickeln. Nur dort, wo die individuellen Leistungsprofile der TN mit den Programmgrundlagen in Einklang zu bringen sind, kann von einem persönlichen Gewinn für die Jugendlichen ausgegangen werden, kann verhindert werden, daß sie psychisch überfordert sind und Schaden an ihrer Identität nehmen. Im Gastland muß darauf geachtet werden, daß allein die Bereitschaft der Institutionen zur Zusammenarbeit noch kein Garant für das Gelingen der Maßnahme ist, denn die Unterstützung eines Pilotprojekts bedeutet zuallererst für die beteiligten Mitarbeiter der Institutionen einen erheblichen, oft alltagsuntypischen Mehraufwand. Im Projekt mußten bspw. die Ausbildungsverträge den Rahmenvereinbarungen angepaßt werden (Anerkennung des ersten Lehrjahrs in Polen, viermalige Heimreisen im Jahr und verlängerte Urlaubszeiten, Modalitäten der Abschlußprüfung). Hier ist die Steuerung und Koordinierung einer Institution wichtig, die über Ansprechpartner verfügt, die hauptamtlich zu diesem Zweck eingestellt sind. Ein Pilotprojekt mit diesen Dimensionen läßt sich nicht zuzätzlich zum Arbeitsaufkommen oder im Nebenamt durchführen.

4. Identität und Jugend: Theoretische Begriffsentwicklung zur weiteren Verwendung im Untersuchungskonzept

4.1 Sozialisierungstheoretische Ausgangspunkte: Identitätsbildung im lebenslangen Sozialisierungsprozeß

In diesem Kapitel werde ich den Begriff der Identität in den Mittelpunkt stellen. Identität ("self") steht im Zusammenhang mit Geist ("mind"), also der Fähigkeit zu denken und sich über sich selbst bewußt zu sein (Reflexivität), für die einmalige, unverwechselbare menschliche Persönlichkeit (MEAD). Sie formt und strukturiert sich innerhalb eines fortwährenden, lebenslangen Sozialisierungsprozesses. Das Modell von G. H. MEAD bildet in dieser Arbeit die sozialpsychologische Grundlage für die sich anschließenden Identitätskonzepte. Sozialisation kann im soziologischen Sinn in mindestens zwei Perspektiven aufgegliedert werden, in eine soziale und in eine persönliche Komponente. Die Sozialisierungsprozesse "sind also immer unter diesem 'Doppelaspekt' zu betrachten — Verallgemeinerung / Vergesellschaftung (soziale Identität, Rollenperspektive) sowie Einzigartigkeit / Individuation (persönliche Identität, Organismus)" (GRIESE [a] 1991, S. 4f).

Auf dieser Grundlage werden, im Anschluß an MEAD, die Identitätskonzepte bzw. Theoreme von GOFFMAN, HABERMAS und KRAPPMANN vorgestellt. Dieser allgemein-theoretischen Konzeption werden diejenigen spezifischen Aspekte zugeordnet, die für die polnischen Jugendlichen im Sinne dieser Untersuchung hauptsächlich relevant und 'brisant' sind. Den zeitlich weitreichendsten Aspekt bildet die Lebensphase Jugend. Um die Entwicklungsprobleme der Ich-Identität von Jugendlichen zu verstehen, werden sowohl Aspekte der analytischen Ich-Psychologie (hauptsächlich ERIKSON), als auch Aspekte aus der Theorietradition des symbolischen Interaktionismus einbezogen (hauptsächlich MEAD; HABERMAS). Zum zweiten sind die Einflüsse relevant, die sich mit der Identitätsbildung im Beruf, hier insbesondere mit der beruflichen Erstausbildung, befassen. Ein dritter brisanter Aspekt behandelt die Auswirkungen, die mit dem soziokulturellen Wechsel der Jugendlichen von Polen nach Niedersachsen in Zusammenhang stehen. Die polnischen Jugendlichen verbringen zwar einen wesentlichen, aber dennoch relativ kurzen Lebensabschnitt in der **Fremdkultur**, behalten aber über regelmäßige, viermal im Jahr organisierte Heimreisen einen kontinuierlichen Kontakt zu ihrer **Heimatkultur** und somit zu ihren Eltern, Verwandten und Freunden. Der Bruch findet also nur zeitbedingt statt und wird nicht endgültig vollzogen. Dies bedeutet, daß die Sozialisation in Niedersachsen gewissermaßen keinen Alleinvertretungsanspruch für die Konstituierung von Identität bei den Jugendlichen hat. Die Sozialisation findet faktisch zwischen den zwei Gesellschaften Polens und Deutschlands statt. ☛ Es gilt die Frage zu klären, ob dies Auswirkungen auf die Persönlichkeitsbildung der TN und auf deren Entwicklung im Sozialisierungsprozeß haben wird und, wenn ja, wie sich diese aus Sicht der TN darstellen. Innerhalb der biographischen Entwicklung der TN ist davon auszugehen, daß der Ausbildungswechsel nach Deutschland eine für sie entscheidende Schnittstelle in ihrer Persönlichkeitsentwicklung bildet, da ihre Reisemöglichkeiten bis 1989 stark eingeschränkt

waren, und ein Besuch westlicher Länder praktisch unmöglich war. In welcher Ausprägung eine Veränderung stattgefunden hat, sei fürs erste offen gelassen. Wie im Verlauf meiner theoretischen Erörterungen gezeigt wird, ist Ich-Identität nicht losgelöst von Interaktion möglich. Im psychologischen Verständnis steht "Ich-Identität ... für das Gefühl der Kontinuität in der Biographie und das Gefühl, daß diese Kontinuität auch von anderen Menschen gesehen wird" (LÖBER 1992, S. 24). Welche Auswirkungen dieser Bruch in der Sozialisation, oder besser, diese kulturellen Wechselintervalle auf die Identitätsentwicklung der Jugendlichen haben werden und ob, inwieweit und in welchem Zeitraum die jugendlichen TN in der Lage sein werden, die unterschiedlichen gesellschaftlichen, politischen und sozialen Anforderungen für sich selbst auszubalancieren, soll über die theoretische Diskussion in diesem Kapitel und in den darauffolgenden Untersuchungsteilen geklärt werden. Damit sich die theoretische Diskussion gegenüber dem eigentlichen Thema der 'Berufsausbildung polnischer Jugendlicher in Niedersachsen' nicht allzusehr abhebt, werde ich an den Punkten, wo sich m.E. ein direkter Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis geradezu aufzwingt, auf die Verflechtungen und Querverbindungen der theoretischen Erörterungen mit dem Pilotprojekt hinweisen und praktische Beispiele und 'Hinweise' auf noch klärungsbedürftige Fragestellungen in den laufenden Kontext 'einbauen'.

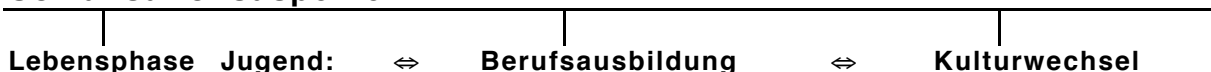
Identität ist also, im theoretischen Diskurs dieser Arbeit, der zentrale Begriff. Er soll hier durch Identitätskonzepte definiert werden, deren Vertreter dem Interaktionismus zuzurechnen sind, und dessen Analyseschwerpunkte vorrangig den mikrosoziologischen Bereich behandeln (vgl. weiter hinten: Exkurs). Ihnen zugeordnet sind die m.E. relevanten Sozialisationsaspekte, die, unter Zuhilfenahme der Identitätskonzepte, immer dort in den weiteren Diskurs einbezogen werden, wo sie für die Deskription und Analyse der Veränderungsprozesse der Jugendlichen wichtig sind.

Abb. 9: Identitätskonzepte und Sozialisationsaspekte

Identitätskonzepte:



Sozialisationsaspekte:



Um den später auszuwertenden Ergebnissen eine soziologische, theoretische Grundlage zu geben, stelle ich vorab diejenigen 'Klassiker' und 'Protagonisten' zum Thema Identität vor, die m.E. für die Erkenntnisse dieser Arbeit besonders interessant und wichtig sind. Dabei werde ich innerhalb der konzeptionellen Diskussion den Ausführungen derjenigen Vertreter folgen, die ihre Forschung aus dem

"soziologischen Interaktionismus" heraus entwickelt haben. Mein Ziel ist, über "den symbolischen Gehalt situativer Kontexte" (KRAPPMANN 1969, S. 16) einen ersten theoretischen Interpretationsversuch einzuleiten, um die besonderen Problematiken einer Langzeitausbildung von polnischen Jugendlichen in Niedersachsen zu evaluieren. In diesem Zusammenhang scheint mir eine Auseinandersetzung mit dem Thema auf der Grundlage des Forschungsansatzes des "symbolischen Interaktionismus" geeignet, da hier die kommunikativen Inhalte (Interaktionen) im fortwährenden Sozialisationsprozeß im Mittelpunkt stehen. Entsprechend sind die empirisch orientierten Kapitel (Kap. 5 u. 7) so ausgelegt, daß sie mikrosoziologische Sozialisationsaspekte von 'Familie' und "peer group" (Gleichaltrigengruppe) in die Diskussion mit einbeziehen. Analog sollen die Alltagserfahrungen der polnischen Jugendlichen, ihrer Eltern und anderer Interaktionspartner gesammelt und analysiert werden, denn "der Interaktionismus bevorzugt ... die Beobachtung des Verhaltens, wie es unter 'normalen' Umweltbedingungen abläuft, gegenüber der Beobachtung von Verhalten, das durch experimentelle Anordnungen provoziert wurde" (KRAPPMANN 1969, S. 20).

Im folgenden will ich meine Auswahlkriterien kurz begründen: Zuerst sind in diesem Zusammenhang die Grundlagenforschungen von G. H. MEAD zu berücksichtigen "und die an ihn sich anschließende Tradition des symbolischen Interaktionismus" (BRUMLIK 1973, S. 8). "Den Theorien des symbolischen Interaktionismus liegen die folgenden Annahmen zugrunde:

- a) für das Handeln zwischen Menschen in einer sozialen Gruppe werden Symbole verwendet.
- b) Was der einzelne Mensch über seine biologische Existenz hinaus ist, ist er nur innerhalb einer sozialen Bezugsgruppe.
- c) Die aktuell stattfindenden Handlungen zwischen Menschen sind das Ergebnis von einer Kette früherer Ereignisse" (HAEBERLIN / NIKLAUS 1978, S. 17f).

Im Sinne dieser interaktionistischen Theorien hat GOFFMAN weiterführende Untersuchungen durchgeführt. Insbesondere hat er sich mit Personen beschäftigt, die aufgrund eines von der "Normalität abweichenden Merkmals" (vgl. ebd.) ausgegrenzt bzw. durch soziale Vorurteile diskreditiert werden. Damit liefert GOFFMAN wichtige Erkenntnisse über die soziale Wirklichkeit, die vermutlich, ob und inwieweit wird noch Gegenstand der Untersuchungen sein, auch für die polnischen Jugendlichen in Niedersachsen ein reales Problem darstellen wird. HABERMAS erscheint mir mit seinen Ausführungen wichtig, die auf Zusammenhänge zwischen Identitäten in "komplexen Gesellschaften" und deren Mitgliedern zielen und somit auf kausale Zusammenhänge innerhalb der gesellschaftlichen Bezugsobjekte hinweisen. "Das Sich-Unterscheiden von anderen muß von diesen anerkannt sein. Die durch Selbstidentifikation erzeugte und durchgehaltene symbolische Einheit der Person beruht ihrerseits auf der Zugehörigkeit zur symbolischen Realität einer Gruppe ... Eine die individuellen Lebensgeschichten übergreifende Identität der Gruppe ist deshalb Bedingung für die Identität der einzelnen" (HABERMAS 1976, S. 93f). KRAPPMANN fügt der Diskussion eine weitere Sichtweise hinzu, indem er die Frage zu klären versucht, unter welcher Zielsetzung Personen im Interaktionsprozeß ihre Identität möglichst unbeschädigt halten und behaupten können. Nach

seiner Überzeugung findet eine Person "in der Interaktionssituation dann ihre unbeschädigte Identität, wenn ihr eine der Situation angemessene Selbstdarstellung gelingt, ohne daß sie Diskrepanzen und Konflikte verleugnet" (in: HAEBERLIN / NIKLAUS 1978, S. 41). Hier liegt vermutlich ein 'Schlüssel' für die polnischen Jugendlichen, um unbeschädigt den neuen Anforderungen innerhalb der verschiedenen Bezugsgruppen gerecht werden zu können.

Abweichend zu den Erklärungsansätzen zur Ausbildung von Identitäten, die sich aus den Theoriemodellen des symbolischen Interaktionismus ergeben, soll der adoleszente Lebensabschnitt als eine Sozialisationsphase besser unter Zuhilfenahme eines entwicklungspsychologischen Ansatzes behandelt werden, denn dieser liefert das Basisverständnis für die in dieser Phase individuell empfundenen Entwicklungsprobleme. ERIKSON verfolgt die "Entstehungsbedingungen der Identität im Sozialisationsprozeß ... bemüht sich aber vorwiegend um eine Klärung der subjektiven Seite der Identität" (VOLMERG 1978, S. 21). Hier sind m.E. besonders die Ergebnisse wichtig, die im Zusammenhang mit der kindlichen und adoleszenten Entwicklungszeit stehen, wobei letztere für die polnischen Jugendlichen aufgrund ihres Alters besondere Brisanz besitzen. Die Veränderungen der Leistungsanforderungen durch Eintritt in die Berufsausbildung werden im Anschluß herausgestellt. Ich beziehe mich in meinen Ausführungen in erster Linie auf Untersuchungen von BAETHGE (1988) zum Thema Strukturwandel und Verhältnis der Jugendlichen zur Arbeit. Um der Analyse der Teilaspekte der kulturellen Eingewöhnung die theoretische Basis zu verschaffen, werde ich den Einstieg über ein Drei-Phasen-Modell der Akkulturation von THURNWALD (1966) entwickeln und ein theoretisches Analysemodell vorstellen.

Die in diesem Abriß aneinandergereihten Identitätskonzepte und Sozialisationsaspekte mögen einzeln und isoliert abgegrenzt als autonom wirkender Erklärungsansatz von Bedeutung sein. Dennoch wird erst durch die Heranführung an unterschiedliche Konzepte der Weg frei, die diversen Verhaltensstrategien der polnischen Jugendlichen erklärbar zu machen. Besonders dort, wo sich einzelne Sozialisationsaspekte auf Bezugsgruppen oder Bezugsinstanzen beziehen, bilden sie für die Ausbildung von Identität lediglich Bezugszusammenhänge, innerhalb derer die (Inter)Akteure agieren können, aber nicht agieren müssen. Denn jeder Jugendliche 'schreibt' auch seine eigene Lebensgeschichte und wählt die Schwerpunkte seiner Lebenswelt und Interaktionspartner selbständig aus! Durch diese Feststellung möchte ich vorsorglich einer allzu stringenten Abgrenzung einzelner Sozialisationsaspekte entgegentreten. Meine Intention zielt vielmehr darauf ab, diese als Teilaspekte von einer Persönlichkeitsbildung nacheinander heranzuziehen, um die komplexe Materie der Sozialisationseinflüsse und ihre Bezüge auf das Individuum und hier insbesondere auf die Gruppe der polnischen Jugendlichen schrittweise einzugrenzen.

Sicherlich ist Identität, ob als Gruppenmerkmal oder Persönlichkeitsmerkmal, in seiner Genese und momentanen Ausprägung unbegrenzt analysierbar, so daß wir gezwungen sind, über empirische Auffälligkeiten und Häufigkeiten Zusammenhänge herzustellen und daraus Vermutungen und Ergebnisse abzuleiten. Dadurch bleibt der genetischen und biographischen Einmaligkeit des Individuums ein Spielraum erhalten, innerhalb dessen das menschliche Verhalten nicht vorhersagbar

oder diagnostizierbar ist. Gewissermaßen zur 'thematischen Einstimmung' möchte ich im folgenden einige grundsätzlich wichtige Gedanken in die Diskussion einbringen:

Exkurs: Der Mensch lebt nicht als einziges Wesen auf unserem Planeten, und er ist von daher gefordert, sich auf irgendeine Art und Weise mit seiner Umwelt zu arrangieren. Dabei ist er einem dauernden Wechselspiel zwischen Geben und Nehmen ausgesetzt. Er ist auf tragfähige Kompromisse angewiesen, die es ihm erlauben, sich einerseits nach dem eigenen Gusto zu entwickeln, und andererseits den Anforderungen der jeweiligen Bezugsgrößen und Personen um sich herum entgegenzukommen. Wir bezeichnen den Menschen als ein 'reflektierendes Wesen' und schreiben ihm eine Sonderstellung in der Gemeinschaft der Lebewesen zu. In diesem Terminus des 'reflektierenden Wesens' spiegelt sich in der sprachlichen Definition sowohl die Dimension des Denkens und somit des organisierten Handelns wider (reflektieren im Sinne von nachdenken), als auch die des Zurückstrahlens oder Zurückwerfens (reflektieren im Sinne von spiegeln). Damit umschreiben wir auch sprachlich einen doppelten Sachverhalt, der anzeigt, daß bewußtes Handeln, auch Denken und Sprechen, nicht nur einseitig in eine Richtung funktioniert, sondern immer auch zurückgespiegelt wird. Das deutet darauf hin, daß wir einem dauerhaften Interaktionsprozeß unterworfen sind, der zum einen das Individuum selbst, als auch zum anderen die es ihn umgebenden (interagierenden) Personen beeinflusst. Dieser wechselseitige Prozeß wird genährt von gegenseitigen Erwartungen, gemeinsamen Verhaltenskodexen und –strategien. Indem ich mich bspw. entschließe, mein altes Auto durch ein moderneres Modell zu ersetzen und womöglich erhebliche Unannehmlichkeiten und Kosten in Kauf nehme, organisiere ich gleichsam ein winziges Mosaiksteinchen innerhalb der mich umgebenden Welt neu. Meist klettere ich dabei gleichzeitig auf der sozialen Statusleiter eine Sprosse höher. Dabei spielt es keine Rolle, ob ich mir dieses Auto überhaupt finanziell leisten kann, wie ich es finanziere oder in welcher Form ich an die Geldmittel gekommen bin. Ich kann mich für Leasing, Ratenkauf oder Barzahlung entscheiden oder mir das Geld durch Diebstahl oder Erpressung 'ergaunern'. Im streng soziologischen Sinne werte ich meine "persönliche" und meine "soziale Identität" (GOFFMAN) auf, da die anderen ja nicht wissen, wie ich an die Mittel gekommen bin. Da der soziale Status in unserer Gesellschaft als ein wichtiger Indikator für vermeintliches oder versagtes 'Glück' herhält und dementsprechend einen hohen Stellenwert hat, liegt die Vermutung nahe, daß mir das Auto gleichzeitig ein Stück 'soziales Glück' verschafft. Der eigentliche Zweck des Kaufes, möglichst komfortabel und schnell die eigene Fortbewegung zu organisieren, bekommt durch seine Wertigkeit als Prestigeobjekt eine zusätzliche Dimension als Statussymbol und läuft Gefahr, konterkariert zu werden (GOFFMAN würde in diesem Fall folgerichtig von "Prestigesymbol" sprechen; er unterscheidet zwischen dem allgemein gebräuchlichen Terminus 'Statussymbol', mit dem er eine "wohlorganisierte soziale Position irgendeiner Art" verknüpft und dem "Prestigesymbol", welches für ein Symbol als "soziale Information" mit einem "speziellen Anspruch an Prestige, Ehre oder wünschenswerter Klassenposition" steht, 1967, S. 58f). Es offenbart sich hier ein Grunddissens zwischen Individuation und Sozialisation. Individuation manifestiert und überprüft sich, indem wir kognitive Mosaiksteinchen unserer Einstellungen sozial plazieren, indem wir anderen Mitmenschen unser Handeln oder unsere Meinung zu begründen ver-

suchen und sie an unseren Entscheidungen teilhaben lassen, aber auch, indem wir uns politisch bzw. gesellschaftlich organisieren oder offenbaren, bzw. anderen die Möglichkeit zugestehen, dies zu tun. Wenn soziales Gewissen, individuelle Freiheit, Reglement und Spontaneität ein akzeptiertes Gleichgewicht im Selbst bilden, ist m.E. eine ausgewogene Identität vorhanden. Denn innerhalb dieses Gleichgewichts sind wir nicht nur ein Spiegelbild unseres eigenen Ichs, sondern auch unserer erlernten, übernommenen und anerzogenen Einflüsse. Durch das ständige Abgleichen dieser eigenen Meinung mit der unserer Umgebung, befinden wir uns gewissermaßen in einer Konfiguration von 'kommunizierenden Inhalten', welche, analog zum physikalischen System der 'kommunizierenden Röhren', anstelle einer Flüssigkeit einen Gefühlszustand fortwährend im Gleichgewicht zu halten sucht. Dabei bewerten wir äußere und innere Vorgänge. Äußere, indem wir nicht nur andere Menschen, sondern auch Situationen, Normen usw. beobachten und klassifizieren und innere, indem wir unsere eigenen Handlungen und Reaktionen als Teil dieser (Um)Welt erleben und einordnen. Dieser Vorgang setzt voraus, daß wir quasi aus uns heraustreten und uns selbst beobachten und bezeichnet die Fähigkeit zur Reflexivität (nach MEAD setzt Reflexivität ein Nachdenken über sich selbst voraus; vgl. "reflektive Intelligenz", 1973, S. 131ff). Die Einzelheiten, die wir bewußt und auch unbewußt wahrnehmen, versuchen wir bestmöglich zu katalogisieren, indem wir äußere und innere Einflüsse auf Übereinstimmbarkeit (Kompatibilität bzw. Kongruenz) überprüfen. So entsteht ein Katalog von intern und extern beeinflussten Verhaltensschablonen. Dieser Katalog ist offen strukturiert und wird durch Interaktion und Reflexivität überprüft, angepaßt und erweitert. Damit steht uns quasi ein Fundus modellierbarer Schablonen zur Verfügung deren Verträglichkeit nach innen und außen über Indikatoren wie Erfolg, Anerkennung und Gewissen durch Kompatibilitäts- und Kongruenzprüfungen gesteuert wird. Ich möchte mich dabei der Auffassung von GOFFMAN anschließen, wonach vorrangig die Gesellschaft die Mittel zur Kategorisierung von Personen schafft (1967, S. 9). Identität, im streng gefaßten wörtlichen Sinn, beschreibt der 'DUDEN' als eine vollkommene Gleichheit oder Übereinstimmung von Dingen oder Personen. Damit wird ein theoretisches Konstrukt gedanklich definiert, wobei uns zumindest in bezug auf Personen, möglicherweise aber auch bei Dingen, gewiß ist, daß es eine völlige Übereinstimmung im empirischen und praktischen Befund nicht geben kann. In der sozialphilosophischen und sozialpsychologischen Betrachtungsweise kann die Begriffsdefinition m.E. nicht so weit reichen, weil der Mensch und mit ihm besonders die menschliche Psyche ein Unikat darstellt, welches weder teilweise noch in seiner Gesamtheit duplizierbar ist und in derselben Form nicht zwei- oder mehrmals vorkommen kann. Von daher kann der Begriff Identität nur in einer 'abgeschwächten' Form seine Definition finden. Er umschreibt die "Bezeichnung für eine auf relativer Konstanz von Einstellungen und Verhaltenszielen beruhende, relativ überdauernde Einheitlichkeit in der Betrachtung seiner selbst und anderer" (DREVER / FRÖHLICH 1971, S. 141). Damit gewinnt die Begrifflichkeit der Identität zusätzlich eine neue, zeitliche Dimension. Sie stellt kein fest installiertes Konstrukt der Persönlichkeit dar, sondern formt sich im steten Wandel der Zeit und der Interaktionen neu. MEAD spricht von "everything is in process". Identität als ein 'fluktuierendes Merkmal' innerhalb der eigenen Erkenntnisdimension scheint m.E. sowohl eine bremsende, nach Kontinuität strebende, als auch eine dynamisch-fortschreitende, nach Veränderung strebende Triebfeder zu beherbergen, die ihre

Spannkraft aus dem Erleben der eigenen Person, im Abgleich mit den Verhaltensmustern der Interaktionspartner, bezieht.

4.2 Identitätskonzepte

Sozialisationsprozesse und ihre Wirkung auf Identität und Persönlichkeit stellen ein weit ausgegrenztes 'Feld' dar, welches schon von vielen Seiten wissenschaftlich diskutiert wurde. Um eine Überflutung durch theoretische Ansätze einzudämmen, habe ich mich für die von mir weiter vorn beschriebenen konzeptionellen Ansätze entschieden. Allein die Auswahl dieser vier Identitätskonzepte bürgt schon die 'Gefahr' in sich, daß eine theoretische Überfrachtung eintritt. Ich habe mich dennoch für diese Eingrenzung des Identitätsbegriffes entschieden, um grundsätzliche Aspekte der aktuellen Forschung mit einbeziehen zu können. Dieser Überlegung liegt folgende Annahme zugrunde:

Im Gegensatz zur Umfrage- und Meinungsforschung ("survey") wird in dieser Arbeit eine bekannte 'soziale Einheit' untersucht. Die Untersuchung hat von vornherein einen vorgegebenen Bezugsrahmen von (Inter)Akteuren. Er begründet sich aus der verhältnismäßig kleinen Population der polnischen Projektjugendlichen, die sich für eine Berufsausbildung in Niedersachsen entschieden hat. Daraus ergibt sich, daß nicht die untersuchte Gruppe als Variable hinsichtlich eines festgelegten Themas ausgesucht worden ist (Stichprobe), sondern daß die verschiedenen soziokulturellen Einflüsse und ihre Wirkung auf die Identität der (fast) konstanten, aber mithin kleinen Bezugsgruppe analysiert und typisiert werden müssen. Diesem Ziel meine ich mich am effektivsten zu nähern, indem ich nicht viele verschiedene Identitätskonzepte aneinanderreihe, sondern mich ihrem substantiellen Gehalt zu nähern suche, indem ich die spezifischen Faktoren, die für Identität im Prozeß der Interaktion relevant sind, herausarbeite. Daraus folgt, daß Querverweise zu dem Pilotprojekt, die eine mögliche Relevanz für die spätere Untersuchung haben könnten, an diejenigen Stellen sparsam eingearbeitet werden müssen, wo sie dem flüssigen Gesamtverständnis der Arbeit dienlich sind. Dabei soll der durchgängige Charakter der theoretischen Gedankenführung erhalten bleiben.

MEAD: Klassiker und Begründer des "symbolischen Interaktionismus"

Wie ich schon zuvor dargestellt habe, ist der Mensch nur im Kontext der sozialen (Um)Welten begreifbar. Die Vertreter des symbolischen Interaktionismus versuchen, diesen Dialog interpretierbar zu machen und gehen von der grundsätzlichen Überzeugung aus, "daß die Existenz der Menschen auf die Dauer nur möglich ist, wenn sie sich zu Gruppen zusammenschließen und ... Handlungen miteinander eingehen" (HAEBERLIN / NIKLAUS 1978, S. 16). Dabei bedienen sie sich verschiedener Symbole, die sprachlicher oder nicht sprachlicher Art sein können und die innerhalb der Gruppe die gleiche Bedeutung haben, bspw. Mode- oder Schlagwörter, Gesten, Symbole oder Handzeichen. Zwischen den Interaktionspartnern kommt es zu "Prozessen der wechselseitigen Rollenübernahme" (GRIESE / NIKLES / RÜLCKER 1977, S. 46). Im "phänomenologisch-interaktionistischen Paradigma" unterscheiden seine Vertreter von MEAD über GOFFMAN bis HABER-

MAS in diesem Zusammenhang zwischen **"role taking"** und **"role making"**, wozu "symbolische Interaktion ... ein antizipatorischer (role-taking) und innovatorischer (role-making) Prozeß des wechselseitigen Aushandelns und Interpretierens von Rollen durch Handelnde" ist (GRIESE in: ENDRUWEIT / TROMMSDORFF 1989, S. 548f). Der Mensch kann gewissermaßen als ein "role-taking-animal" (GRIESE / NIKLES / RÜLCKER 1977, S. 44) bezeichnet werden, denn "viele Handlungen von Tieren sind genauso komplex wie viele menschliche Handlungen" (MEAD 1973, S. 412). Erst durch die Einbindung in soziale Prozesse hebt er sich deutlich aus dem Tierreich empor und entwickelt Persönlichkeit. "Diesen Prozeß bezeichnen wir heute als Sozialisation — bei MEAD taucht der Begriff selbst nicht auf" (GRIESE 1976, S. 132). Ebenso nicht wie der Begriff der 'identity', für den MEAD das 'self' setzt (vgl. weiter vorn; auch KRAPPMANN 1969, S. 59). Da der Sozialisationsprozeß einer ständigen Fluktuation unterliegt und bei der wechselseitigen Übernahme von Rollen jeweils individuell modelliert, sozusagen auf die eigene Person zugeschnitten wird, ist 'role-taking' immer auch gleichzeitig ein 'role-making', oder anders formuliert, beinhaltet die "Rollenübernahme" immer auch eine "Rollengestaltung" (GRIESE / NIKLES / RÜLCKER 1977, S. 44). Daraus ist zu folgern, daß dieser wechselseitige Prozeß sowohl für die Situation, der er zugeordnet ist und in der er stattfindet, als auch für die Interaktionspartner, die ihm beiwohnen und ihn gestalten, einmalig und in seiner Exaktheit nicht wiederholbar ist. Die menschliche Persönlichkeit ist analytisch, wie beschrieben, in Geist ('mind') und Identität ('self') geteilt. 'Self' wird bei MEAD gewissermaßen durch zwei miteinander "korrespondierende Seiten" (ebd.) bestimmt, die er mit "me" und "I" bezeichnet. Im deutschen können beide Begriffe schwer umschrieben werden, so daß manchmal das 'I' mit »Ich« und das 'me' mit »ICH« in Form von Kapitälchen übersetzt wird.

Im **'me'** spiegeln sich die Erwartungen der das Individuum umgebenden Personen wider, die der Einzelperson überhaupt erst den Weg in die Mitgliedschaft einer Gesellschaft ebnen. Das 'me' ist ein von "Konventionen und Gewohnheiten gelenktes Wesen" (MEAD 1973, S. 241) und bestimmt über deren Regeln die Bedingungen für den Zugang in die soziale Gemeinschaft oder, wie MEAD übersetzt wird, in die "organisierte Gruppe von Haltungen anderer" (ebd., S. 218; the "generalized other"). BRUMLIK erklärt das 'generalized other' auch 'man' mit "den hypothetisch angenommenen Reaktionen der 'ganzen' Gesellschaft" (1973, S. 26). Es steht also für erlerntes und tradiertes Verhalten und symbolisiert das Regelwerk innerhalb der organisierten Gemeinschaften, um Konflikte zu minimieren oder auszuschalten, oder zumindest im Minimalkonsens so zu unterdrücken, daß eine tragfähige Basis im Umgang und in der Kommunikation miteinander gewährleistet ist.

Diesem den Erwartungen der anderen unterworfenen Identitätsteil steht mit dem **'I'** das individuelle, spontane Persönlichkeitsmerkmal als Pendant zur Seite. Es bezeichnet die ungezügelte, momentbezogene Art, mit der das Individuum auf soziale Situationen reagiert. Es läßt sich schwer vorhersagen und hat als Triebfeder Spontaneität, Freiheit und individuellen Ausdruck. Da hier der einzigartige Charakter einer agierenden Person determiniert ist, wäre nach meiner Einschätzung eine umgekehrte deutsche Übersetzung bzw. Schreibweise für das 'I' als »ICH« (groß geschrieben) treffender, denn das groß geschriebene ICH unterstreicht eindrucksvoller die Unabhängigkeit und Einmaligkeit der selbstbestimmten Person, während

das »ich« klein geschrieben für 'me' das gesellschaftlich gesteuerte Handeln symbolisch eher aus dem ICH–Mittelpunkt herausheben würde. Der Einfachheit halber werde ich grundsätzlich nur die englische Schreibweise (auch bei Zitaten) gebrauchen. Für welche Variante man sich auch entscheidet, wichtig ist, daß beide Aspekte für den vollen Ausdruck der Identität bei MEAD absolut notwendig sind, und der Mensch sowohl ein durch Konventionen und Gewohnheiten determiniertes Wesen darstellt ('me'), als auch ein einmaliges und freiheitliches Individuum ist ('I').

Die unterscheidenden Merkmale sollen im folgenden weiter herausgearbeitet werden. Dazu ist es notwendig, wichtige Begriffe zu erläutern, die MEAD zur Beschreibung der Interaktionsprozesse heranzieht. "Das 'I' und das 'me' gehören zur Übermittlung von Gesten" (MEAD 1973, S. 225). In seiner Definition wird diese Fähigkeit nicht dem Menschen allein zugebilligt, vielmehr konzidiert er auch Tieren diese Möglichkeit der Darstellung, indem er z.B. das Blecken der Zähne bei Hunden ebenso als einen Reiz oder eine Geste anführt, die einem anderen Hund gegenüber Wirkung zeigen soll, ohne daß sich das Tier über diese Wirkung selbst bewußt sein wird, denn es besitzt "keine Persönlichkeit" (ebd., S. 226) und somit auch kein Selbst-Bewußtsein oder Identitätsbewußtsein. Das bedeutet nicht, daß diese Handlungen nicht eine gewisse Form der Kommunikation beinhalten; für MEAD sind diese Gesten in gewisser Hinsicht Symbole, "da sie Handlungen anzeigen, bedeuten und verursachen ..." (ebd., S. 23). Die Problematik der vorhandenen Identität ohne Identitätsbewußtsein bei Tieren (Pflanzen) versucht HABERMAS wie folgt zu erklären: "Schon Pflanzen und Tiere sind ja Systeme in einer Umwelt, so daß sie nicht nur, wie bewegte Körper, eine Identität 'für uns' (die identifizierenden Beobachter), sondern in gewissem Sinne eine Identität 'für sich' besitzen" (1976, S. 94). FREUD betont in seinem psychoanalytischen Ansatz die besondere Bedeutung, die der Kommunikation durch Sprache zukommt: "Bewußte Vorgänge an der Peripherie des Ichs, alle anderen im Ich unbewußt, das wäre der einfachste Sachverhalt, den wir anzunehmen hätten. So mag es sich auch wirklich bei den Tieren verhalten, beim Menschen kommt eine Komplikation hinzu, durch welche auch innere Vorgänge im Ich die Qualität des Bewußtseins erwerben können. Dies ist das Werk der Sprachfunktion ... innere Vorgänge wie Vorstellungsabläufe und Denkvorgänge können bewußt werden ..." (1971, S. 22).

MEAD unterscheidet Gesten, die einem bewußt sind, als "signifikant" und Gesten, die unbewußt verlaufen, als "nicht–signifikant" (1973, S. 121). Der Mensch ist in der Lage, Gesten, bspw. die erhobene Hand eines Polizisten, sprachlich zu untermauern und somit auf besondere Weise in Kommunikation zu treten (vokale Gesten zu übermitteln). "Die Bedeutung der Kommunikation liegt in der Tatsache, daß sie eine Verhaltensweise erzeugt, in der der Organismus oder das Individuum für sich selbst ein Objekt werden kann" (ebd., S. 180), quasi aus sich heraustreten und sich selbst beobachten kann (vgl. auch seine Ausführungen zu den sog. "Doppelgängern" bei primitiven Völkern, ebd., S. 191f). Wie wichtig MEAD das Medium Sprache in bezug auf Identität nimmt, dokumentiert er, indem er feststellt: "Außer dem sprachlichen kenne ich kein Verhalten, in dem der Einzelne sich selbst Objekt ist, und soweit ich sehen kann, ist der Einzelne solange keine Identität im reflektiven Sinne, als er nicht sich selbst Objekt ist" (ebd., S. 184). (Vokale) Gesten können, zum einen in der Gruppe, als auch zum anderen beim Individuum eine gleiche Gruppe von Reizreaktionen auslösen (bspw. Hilferufe) und somit zu "signifikanten

Symbolen" (ebd., S. 111) werden. "Ein Symbol ist nichts anderes als der Reiz, dessen Reaktion schon im vorhinein feststeht ... Wenn nun diese Reaktion im Rahmen einer Haltung ablaufen kann, die der weiteren Kontrolle der Handlung dient, dann ist die Beziehung zwischen diesem Reiz und der Haltung ein signifikantes Symbol" (ebd., S. 224). Das signifikante Symbol zeichnet sich, anders formuliert, dadurch aus, daß es eben "nicht in einem einfachen Reiz-Reaktions-Schema aufgeht, sondern daß hier eine Ebene symbolischer Bedeutungen im menschlichen Verhaltensrepertoire 'zwischengeschaltet' werden kann", wobei "symbolisches Handeln ... ein für Symbole sensibilisiertes Bewußtsein" voraussetzt (HELLE in: ENDRUWEIT / TROMMSDORFF 1989, S. 714f). Das "Zusammenspiel solcher Gesten in Form signifikanter Symbole" (ebd., S. 233) und das Hereinnehmen externer "Prozesse in das Verhalten des Einzelnen" (ebd., S. 232) bezeichnet MEAD als "mind", die Reaktionen der Interaktionspartner, die durch Gesten und Symbole ausgelöst werden, als Haltung (ebd., S. 233). Letztere werden auch als die organisierten Haltungen der Mitglieder der Gemeinschaft bezeichnet. In der Reaktion der organisierten Haltungen liegt letztendlich auch die Differenzierung von Identität in 'I' und 'me' begründet, "wobei das 'me' jene Gruppe organisierter Haltungen ist, auf die der Einzelne als 'I' reagiert" (ebd., S. 230). Daraus ist zu folgern, daß MEAD dem Individuum, entsprechend seiner verschiedenen Interaktionsmöglichkeiten, eine Mehrzahl von 'me's zugesteht (vgl. auch KRAPPMANN 1969, S. 25, 48). Ich möchte hier noch einmal betonen, daß das 'I' mit seiner spontanen, individuellen Prägung, unbedingt zwingend nicht vorhersehbar, planbar oder regulierbar ist. "Man hat das 'I' nie völlig im Griff" (MEAD 1973, S. 247f). Zumindest hier sind Kongruenzen mit dem theoretischen Ansatz der Psychoanalyse von FREUD auszumachen, der feststellt: "Dabei werden wir daran gemahnt, daß das Bewußtsein überhaupt nur ein höchst flüchtiger Zustand ist. Was bewußt ist, ist es nur für einen Moment" (1971, S. 20). MEAD beschreibt, daß sich der einzelne die Steuerung einer Handlung so fest wie möglich vornehmen kann und dennoch nicht sicher sein kann, daß er nicht doch im nächsten Moment abgelenkt wird und etwas anderes tut. Das bedeutet, daß das 'I' momentbezogen und spontan steuert, oder anders formuliert, "das 'I' dieses Moments ist im 'me' des nächsten Moments präsent" (ebd., S. 217), wird quasi durch Reflexion (reflektive Intelligenz) zum 'me'. Im gleichen Zusammenhang wird es, wie KRAPPMANN ausführt, "über 'role-taking' ins 'me' der anderen aufgenommen" (1969, S. 59), wobei 'role-taking' die Antizipationsfähigkeit meint. Auf diese Weise ist, wie oben beschrieben, das 'role-taking' im Interaktionsprozeß auch immer ein 'role-making' und umgekehrt.

Durch diese Aufspaltung sieht MEAD die vermeintliche Widersprüchlichkeit zwischen "sozialer Determination und selbstgesteuertem Handeln einer Person" (HAEBERLIN / NIKLAUS 1978, S. 28) als gelöst an, wobei der Ursprung bzw. die Grundlage oder die Reize von selbstgesteuertem Handeln im 'I' als Antagonismus zum 'me' noch diskutiert werden wird. KRAPPMANN weist darauf hin, daß im MEADschen Identitätsmodell nicht geklärt ist, worauf die Fähigkeit im 'I' beruht, sich gegen die im 'me' übernommenen Erwartungen durchzusetzen" (1969, S. 21, 133f). Da die Antagonisten 'me' und 'I' bei MEAD m.E. gleichberechtigt fungieren, könnte KRAPPMANN seine Frage auch umgekehrt formuliert stellen, etwa: Worauf die Fähigkeit im 'me' beruht, spontane Reizreaktionen im 'I' zu unterdrücken; zumal er auch feststellt, daß ein Individuum "im Extremfall" allein aus 'me' bestehen könnte, "aus übernommenen Erwartungen beziehungsweise internalisierten Rol-

len, in denen es keine Individualität durch einen interpretativen Beitrag ausdrückt" (ebd., S. 134). Somit würde, zumindest theoretisch, nicht jede Handlung und Geste eines Individuums zwangsläufig als Ausgangskraft im 'I' begründet liegen müssen. Doch auch wenn das 'I' immer der individuelle Zündmechanismus für Handlungen wäre, hätte es m.E. als Reiz-Reaktions-Impuls (BRUMLIK bezeichnet das 'I' als Reiz-Reaktionsbündel, 1973, S. 27) innerhalb der Übermittlung von Gesten bei MEAD seinen ausreichend erklärten Ursprung. Wie sonst, außer durch Reiz-Reaktionen, sollten z.B. nicht-signifikante Gesten von Tieren, wie bspw. das Blecken der Zähne bei einem Hund, anders begründbar sein, fehlt ihnen doch das Bewußtsein über ihr Handeln und somit auch jegliche bewußte Kraft zur Steuerungsfähigkeit des Handelns. In ähnlicher Weise entzieht sich das 'I' im Menschen (als role-taking-animal) der bewußten Steuerung, so daß seine Reiz(re)aktionen immer auch nicht-signifikante Gesten auslösen. Diese werden durch die beschriebene reflektive Intelligenz im 'me' der agierenden Person absorbiert, bzw. durch die Antizipationsfähigkeit der Interaktionspartner in deren 'me's' eingehen und ausgewertet. Erst diese "reflektive Intelligenz" gestattet den Partnern, "Handlungsabläufe innerlich zu verzögern" (HAEBERLIN / NIKLAUS 1978, S. 28) oder in eine Richtung zu weisen. Dabei dürften die eigenen Intentionen des Handelns (durch das 'me') immer wieder von den spontanen Anteilen (durch das 'I') überrumpelt werden. Das bezieht sich auch auf die Handlungsabläufe, die sich das Individuum selbst vorhersagt und von denen es doch letztendlich nicht weiß, ob diese eintreffen. Wie schwer Handeln detailliert planbar ist, wird bei BRUMLIK deutlich, der die "Ungleichzeitigkeit" von Denken und Handeln nicht ganz schlüssig aber eindrucksvoll in den Griff zu bekommen versucht, indem er zeigt, "daß wir uns unseres Handelns immer erst hinterher bewußt werden ... Wenn ich jetzt etwas tue, dann tue ich es, denke aber nicht, daß ich es tue. Zwar mag ich beim Tun denken, dann aber denke ich nicht, daß ich beim Tun denke. Indem aber dasjenige, was jetzt getan wird und (vielleicht denkend) geplant ist, in seinen Folgen noch nicht übersehen werden kann, kann es auch nicht durchgängig durch vorheriges erklärt bzw. vorausgesagt werden und erscheint insofern (ja ist geradezu) spontan." (1973, S. 31). Eine nicht steuerbare, unvorhersehbare Zukunft läßt auch zukünftiges Handeln nicht im vorhinein schlüssig vorhersagen, aber ebenso ist der Beweis nicht schlüssig zu erbringen, das dies für einzelne Situationen unmöglich ist. Auch ist es m.E. wichtig, daß das 'I' nicht ausschließlich die individuelle Schnittstelle zwischen Vergangenheit und Zukunft ist, denn es manifestiert sich, gemeinsam mit dem 'me', in der biographischen Erinnerung. Allerdings ist seine 'dramatische' Präsenz in der Erinnerung wahrscheinlich kurzlebiger und vergänglich.

Bisher könnte der Eindruck entstanden sein, als würde der Einzelne in der Hauptsache durch die Gruppe geleitet und beeinflußt, so daß ich noch einmal deutlich darauf hinweisen möchte, daß dieser Interaktionsprozeß lediglich womöglich verstärkt in eine Richtung wirkt. In der sozialpsychologischen Analyse hat MEAD m.E. den Schwerpunkt seiner Betrachtung aus der Sichtweise des Individuums gewählt, nicht ohne auf die Faktoren der gegenseitigen Beeinflussung von Gruppe und Individuum hinzudeuten. HAEBERLIN / NIKLAUS resümieren: "In der Dialektik von 'I' und 'me' spiegelt sich die Dialektik der sozialen Handlung und damit Gesellschaft wider ... Das Individuum definiert seine soziale Umwelt, d.h. die soziale Situation

im Sinne seiner Bedürfnisse, Interessen, Ziele und Werte ebenso, wie die Gesellschaft das Individuum im Sinne ihrer Normen und Gesetze definiert" (1978, S. 26). Sicherlich läßt sich verallgemeinernd und für die meisten Mitglieder der Gruppe feststellen, daß der Einzelne gemeinhin stärker von der Gruppe beeinflusst und somit dominiert wird, als umgekehrt, und je größer die Gruppe, desto wahrscheinlicher ist dies. Allerdings gibt es auch extreme Beispiele, wo Demagogen, Wunderheiler oder Sektenführer den 'Spieß drehen' können. Dennoch geht MEAD davon aus, daß sich grundlegende Haltungen nur langsam ändern. "Kein Individuum kann die ganze Gesellschaft reorganisieren. Doch wirkt man durch die eigene Haltung ständig auf die Gesellschaft ein, weil man die Haltung der Gruppe gegenüber sich selbst auslöst, darauf reagiert und durch diese Reaktion eine Haltung der Gruppe verändert" (MEAD 1973, S. 223). Da seine Gedanken fünf Jahre vor Ausbruch des Zweiten Weltkrieges und drei Jahre nach seinem Tod von Charles W. MORRIS¹ herausgegeben wurden, darf man getrost in Zweifel ziehen, daß er diese Deutung später in gleicher Form aufrecht gehalten hätte. Sicherlich entspringen sie ohnehin mehr einer sittlichen Wertorientierung denn einer gesellschaftspolitischen (vgl. HAEBERLIN / NIKLAUS 1978, S. 26). Gleiches ist allgemeiner Kritikpunkt bei GRIESE, der darauf hinweist, daß bei MEAD der "politische Prozeß beim Aufbau der Gesellschaft" (1976, S. 136f) vernachlässigt ist. Er liefert eine "harmonische Interaktion", ohne auf "gesellschaftliche Widersprüche und soziale Konflikte" (ebd.; auch BRUMLIK 1973, S. 30) einzugehen. KRAPPMANN folgert, daß MEAD "das 'I' nicht deutlich in seiner Funktion für die Beteiligung des Individuums am sozialen Prozeß herausstellt" (1969, S. 22). Daraus schließt er, daß das 'self' nicht vollständig der Identität entspricht, "weil dieses auch zu existieren vermag, ohne daß es dem 'I' gelingt, die 'me's für eine Interaktion so zu artikulieren, daß die Biographie des Individuums und seine Engagements sichtbar werden" (ebd., S. 59). Hier führen die Analysemodelle von GOFFMAN und HABERMAS weiter. Im folgenden sollen diejenigen sozialen Konflikte näher erörtert werden, die ihren Ursprung darin haben, daß sich Menschen in bezug auf die Majorität ihrer Bezugsgruppe(n) in irgendeiner Form unterscheiden (GOFFMAN). Diese werden im Anschluß daran durch grundsätzliche Erkenntnisse von HABERMAS erweitert, der sich mit gesellschaftspolitischen Widersprüchen moderner Gesellschaften in bezug auf die Ausbildung von kollektiver Identität befaßt.

GOFFMAN: Informationskontrolle und Stigma-Management

GOFFMAN führt die grundlegenden und klassischen Gedanken zum Identitätsbegriff von MEAD weiter, indem er versucht, die Anteile zu systematisieren, die von der Gruppe zugewiesen werden und jene zu analysieren, die das Individuum als seine eigenen empfindet. In diesem Zusammenhang unterscheidet er aus der soziologischen Sichtweise der Identität die "soziale Identität" und die "persönliche Identität" und definiert diese zuallererst als "Teil der Interessen und Definitionen anderer Personen hinsichtlich des Individuums, dessen Identität in Frage steht" (GOFFMAN 1967, S. 132). "Soziale und persönliche Identität sind Bestandteile der Definitionen, die die anderen für das Individuum aufstellen. Soziale Identität bezieht sich ... auf die Erwartungen der anderen, die sie gegenüber einem Indivi-

¹Mind, Self and Society. Chicago 1934.

duum im Interaktionsprozeß hegen ... Persönliche Identität ... bezieht sich auf die Einzigartigkeit des Individuums" (KRAPPMANN 1969, S. 73, 75f). Die eigene psychologische Sichtweise der Identität bezeichnet GOFFMAN dagegen, in Anlehnung an ERIKSON (vgl. weiter hinten), als "empfundene" oder "Ich-Identität" (GOFFMAN 1967, S. 132). Sie bildet quasi den Kontrapart zu der gesellschaftlich relevanten und determinierten Identität (der sozialen und persönlichen Identität) und beschreibt das "subjektive Empfinden seiner eigenen Situation und seiner eigenen Kontinuität und Eigenart, das ein Individuum allmählich als ein Resultat seiner verschiedenen sozialen Erfahrungen erwirbt" (ebd.). Im Vergleich zu MEAD lassen sich also folgende Verknüpfungen und Entsprechungen feststellen: Die 'soziale Identität' nähert sich deutlich dem MEADschen 'me' und bezieht sich "auf die Rollenhaftigkeit des Menschen" (GRIESE / NIKLES / RÜLCKER 1977, S. 46), während die 'persönliche Identität' auf eine biographische Etikettierung des Individuums zielt, "als Ausdruck eines ganz spezifischen Sozialisationsprozesses und einer ganz spezifischen biologischen Ausstattung bzw. des Ergebnisses dieser beiden Aspekte ..." (ebd.). Persönliche Identität hat biographische Konsistenz und kann sogar (vgl. weiter hinten) über das individuelle Leben hinausreichen; sie unterscheidet sich dadurch deutlich von dem MEADschen 'I', das als Substrat die relative Kurzlebigkeit und Spontaneität hat. "Die 'Ich-Identität' hat dabei die Aufgabe, zwischen der 'persönlichen Identität' als Produkt einer unverwechselbaren Biographie und der 'sozialen Identität' als erwartetem Rollentyp zu vermitteln bzw. beide Aspekte der Identität aufrechtzuerhalten" (GRIESE / NIKLES / RÜLCKER 1977, S. 46). Ein grundsätzlicher Unterschied in den Sichtweisen von MEAD und GOFFMAN besteht demnach darin, daß MEAD dem Individuum einen persönlichen Freiraum in der Identitätsgestaltung zuweist, während GOFFMAN alle Ansätze, die dem einzelnen bei der Lösung seiner Identitätsprobleme zur Verfügung stehen, sozial determiniert sieht (HAEBERLIN / NIKLAUS 1978, S. 31). Dabei stellt er Personen in den Mittelpunkt, die von sozialen Vorurteilen betroffen sind und versucht, deren Probleme aus deren Sichtweise zu analysieren.

Damit rückt er von der klassischen einstellungstheoretischen Sichtweise ab, wonach die Einstellungen (hier im Sinne von MEAD zu verstehen als Haltung / attitude) und die sozialen Vorurteile derjenigen Personen im Untersuchungsmittelpunkt stehen, die diese produzieren (vgl. "labeling approach", ein "theoretischer Ansatz der Kriminalsoziologie", wonach abweichendes Verhalten nicht allein durch 'Täter' und 'Tat', sondern ebenso durch die gesellschaftlichen Ursachen determiniert ist; labeling approach "wendet sich mit dieser Sichtweise gegen Kriminalitätstheorien, die die Ursachen in erster Linie im Verhalten, in genetischen und psychischen Faktoren der 'Täter' suchen", HILLMANN 1994, S. 468). Mit Einstellungen bezeichnet man eine mögliche positive oder negative Haltung gegenüber Individuen oder Gruppen, die, wenn sie lediglich vermutet oder vorweggenommen (antizipiert) werden, als soziale Vorurteile gelten und dann gemeinhin Randgruppen oder Minoritäten betreffen. Die Gewichtung liegt hier bei den Trägern von Vorurteilen und nicht bei den Betroffenen. Diese Unterscheidung wird auch analog als persönlichkeitsorientierte (hier des Vorurteilträgers) bzw. interaktionistische (des Vorurteilbetroffenen) Sozialpsychologie beschrieben (HAEBERLIN / NIKLAUS 1978, S. 30f).

In der interaktionistischen Sozialpsychologie von GOFFMAN ergibt sich aus seiner Sichtweise fast zwangsläufig die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit gesellschaftlich ausgegrenzten Personen, die bspw. aufgrund ihrer anderen Hautfarbe, ihres devianten Verhaltens oder einer Krankheit nicht der mehrheitlichen (Gruppen)Norm entsprechen. Ein solches unterscheidendes Attribut einer Person innerhalb einer Bezugsgruppe wird als "**Stigma**" bezeichnet, "manchmal wird es auch ein Fehler genannt, eine Unzulänglichkeit, ein Handikap" (GOFFMAN 1967, S. 11). Abweichendes Verhalten ist keine feste Größe und wird auf die jeweilige Perspektive der Bezugsgruppe abgestimmt. Innerhalb einer Gruppe von 'Gleichen', GOFFMAN spricht von "Normalen" (ebd., S. 13), wird das vermeintliche Stigma zur Alltäglichkeit relativiert. Es besteht kein Grund, ja keine Möglichkeit zur Aussonderung und Wertung anderer Merkmale, denn sie wären aufgrund fehlender Vergleichsmöglichkeiten gar nicht faßbar und somit nicht existent. Der Begriff Stigma wird bei GOFFMAN als Eigenschaft gebraucht, die "zutiefst diskreditierend" ist, "aber es sollte gesehen werden, daß es einer Begriffssprache von Relationen, nicht von Eigenschaften bedarf. Ein und dieselbe Eigenschaft vermag den einen Typus zu stigmatisieren, während sie die Normalität eines anderen bestätigt" (ebd., S. 11). Diese Unterscheidung ist m.E. besonders wichtig, denn sie befreit den Stigmatisierten zumindest theoretisch von seiner Last und weist die eigentliche Bürde den Vorurteilträgern bzw. Normalen zu. Stigma hat demzufolge immer mit "gemischten Kontakten" (ebd., S. 22) und mit "gemischten sozialen Situationen" (ebd., S. 28f) zu tun. Dabei nähert sich GOFFMAN der Problematik nicht über die Analyse der von der Gesellschaft ohnehin abgegrenzten bis abgeschirmten Areale für Stigmatisierte, die er als "totale Institutionen" (vgl. KRAPPMANN 1969, S. 82) bezeichnet, sondern beschäftigt sich speziell mit den Situationen des Alltags, "mit den Momenten, wenn Stigmatisierte und Normale in der gleichen 'sozialen Situation' sind, das heißt, in gegenseitiger, unmittelbarer physischer Gegenwart, ob in einer gesprächsartigen Begegnung oder im bloßen Zusammen-anwesend-sein einer unstrukturierten zufälligen Ansammlung" (GOFFMAN 1967, S. 22).

GOFFMAN interpretiert das "Verhalten von Personen mit einem Stigma als deren Strategie für die Lösung ihres Identitätsproblems" (HAEBERLIN / NIKLAUS 1978, S. 33) als einer angestrebten Überwindung der "Spaltung zwischen Ich-Ideal und Ich", einer Spaltung, die besonders durch die Anwesenheit von Normalen verstärkt bewußt werden kann, die aber auch schon durch das Spiegelbild zu "Selbsthaß und Selbsterniedrigung" führen kann (GOFFMAN 1967, S. 16).

Nachfolgend sollen die zentralen Identitätsbegriffe bei GOFFMAN näher erläutert werden, da sie den Zugang dafür liefern, die Probleme zu verstehen, die für polnische Jugendliche in anderer, fremder Gemeinschaft (hier auf ihre Ausbildungszeit in Niedersachsen bezogen) entstehen können. Die Ausführungen werden sich in gleicher Reihenfolge auf die 'soziale Identität', die 'persönliche Identität' und die 'Ich-Identität' beziehen.

Die **soziale Identität** (social identity) spiegelt insbesondere die normativen Erwartungen wider, die von der Gruppe an die einzelne Person gestellt werden. In diesem Zusammenhang spricht GOFFMAN von "Antizipationen" (ebd., S. 10) durch die Gruppenmitglieder, als einer gedanklichen Vorwegnahme der sozialen Identität einer Person, und er beschreibt auf diese Weise die jeweilige Klassifizierung die-

ser Person durch andere. Die Antizipationen führen zu "normativen Erwartungen", zu "rechtmäßig gestellten Anforderungen", wobei es typisch ist, daß sich die Person über ihre Forderungen solange nicht bewußt ist, bis "eine akute Frage auftaucht, ob sie erfüllt werden oder nicht" (ebd.). Genau von daher sind diese Forderungen eben bis zu diesem Zeitpunkt auch rechtmäßig, denn sie sind in der subjektiven Gewißheit einer für sich urteilenden Person beheimatet, die sich nicht 'die Mühe zu machen braucht', ihre Rechtmäßigkeit in Frage zu stellen; es sei denn, sie verknüpft damit eine Forderung oder Haltung, die nach außen zielt.

Im Gegensatz zu dieser Klassifizierung von Personen, die nur auf vorweggenommenen, spekulativen Einschätzungen fußt, ist diejenige zu unterscheiden, die auf offensichtlichen, augenscheinlichen Merkmalen beruht.

Ein offensichtliches Merkmal kann bspw. eine andere Hautfarbe sein, ein Merkmal welches schwer bzw. gar nicht zu kaschieren ist. Dieses bildet ein nachweisbares oder nachgewiesenes Stigma und wird deshalb dem Bereich der aktuellen sozialen Identität zugerechnet.

Der 'aktualen sozialen Identität' stellt GOFFMAN den Begriff der 'virtualen sozialen Identität' (phantom normalcy) gegenüber und beschreibt damit den weitaus komplizierteren Part der nicht nachgewiesenen Stigmatisierung als eine "Charakterisierung 'im Effekt'" (ebd., S. 10). Bspw. bietet diese virtuelle soziale Identität lediglich Anhaltspunkte für scheinbare Merkmale, von denen nur angenommen wird, sie seien existent, die sich aber bei oberflächlichem Kontakt nicht belegen lassen und somit (s.o.) im Bereich der Vermutung und Spekulation angesiedelt sind.

Diese Unterscheidungen von nachgewiesenen und nicht nachgewiesenen Merkmalen sind für den (vermeintlichen) Merkmalsträger ein wichtiger Indikator für die Konfliktbewältigung der damit verbundenen Identitätsprobleme. Im ersten Fall wird der Betroffene nicht umhinkommen, sich seiner Situation zu stellen, denn seine Andersartigkeit läßt sich für Außenstehende nicht verbergen, während im zweiten Fall das Stigma nur vermutet wird, so daß die betroffene Person, vorausgesetzt die Klassifizierung ist überhaupt richtig, eine Chance sehen kann, durch angepaßtes Verhalten von der Stigmatisierung abzulenken.

Bspw. ist der ausländische Mitarbeiter in einer Firma unter deutschen Mitarbeitern möglicherweise durch seine kulturelle Herkunft, seine geringen (Fremd)Sprachkenntnisse, seine Hautfarbe oder seine religiösen Verhaltensweisen auffällig; alle Merkmale, die ihn von den Normalen innerhalb seiner Bezugsgruppe unterscheiden (GOFFMAN spricht von "phylogenetischen Stigmata", die sich auf die Stammesgeschichte beziehen, ebd., S. 13). Dies kann unter den Interaktionspartnern schnell zu Problemen führen, wobei es wahrscheinlicher ist, daß sich die Gruppe der Deutschen verbündet und sich gegenüber dem einzelnen abgrenzt und ihn mit einem "Makel" (ebd., S. 18) behaftet, oder anders ausgedrückt, den Betroffenen stigmatisiert. Im Falle einer anderen Hautfarbe wird der betroffenen Einzelperson nur die Auseinandersetzung mit dem nachgewiesenen Stigma und der Gruppe übrigbleiben, und sie wird sich mit der Verarbeitung dieser Situation arrangieren müssen.

Hingegen sind kulturelle Herkunft und religiöse Riten und Gewohnheiten von der Gruppe nicht so leicht nachweisbar, denn weder Kleidung noch Glaube lassen zweifelsfreie Rückschlüsse auf die andere Nationalität zu. Diese können eben nur

vermutet werden, und würden dem Bereich der nicht nachgewiesenen Stigmatisierung zuzuordnen sein. In diesem Falle würde die betroffene Person zur Umgehung ihrer Identitätsprobleme versuchen, diese Merkmale den anderen gegenüber zu verbergen, indem sie sich vielleicht gezielt gruppenkonform verhält, kleidet oder ähnliches unternimmt.

"Genauso wie die Welt des Individuums räumlich aufgeteilt ist durch seine soziale Identität, so ist sie auch durch seine **persönliche Identität** (personal identity) aufgeteilt" (ebd., S. 106). Persönliche Identität identifiziert sich durch die einzelnen Lebensbausteine einer Person, die in ihrer Komplexität und Einzigartigkeit nur dieser betreffenden Person zuzuordnen sind und läßt sich am einfachsten durch die ihr zugewiesenen "Identitätsaufhänger" (ebd., S. 73) deuten. Hierzu gehören Name, Ausweise, Lebenslauf usw. "als einzigartige Kombination von Daten der Lebensgeschichte (ebd., S. 74). Im Gegensatz zur sozialen Identität sind hier keine Bewertungen einer Person anhand der gegenwärtigen sozialen Rollen innerhalb ihrer Statuspassagen im Blickwinkel. Vielmehr finden die Bewertungen besondere Beachtung, die sich aus der Typologie der persönlichkeitspezifischen Merkmale ergeben. Diese Identitätsaufhänger sind sichtbare oder einsehbare äußere Merkmale, die als solche als soziales Phänomen bewertet werden. Durch Manipulation dieser Merkmale kann die bezeichnete Person den persönlichen Eindruck kaschieren und falsche Tatsachen vorspielen.

☛ Bspw. besteht für einige wenige Teilnehmer des untersuchten Programms die Möglichkeit, bei Nachweis der Deutschstämmigkeit auf Antrag den deutschen Paß zu erlangen. Diese legitime Veränderung der persönlichen Identität verschleiert die tatsächlichen Rückschlüsse auf die soziale Identität und verleitet den Außenstehenden dazu, der Person eine fremde Identität zuzuweisen. Auf diese Weise wird die Unterscheidung zwischen empfundener und zugewiesener Identität verwischt (vgl. VOLMERG 1978, S. 18). Die Beweggründe der Person, die zu einer Manipulation seiner Identitätsaufhänger führen, sind in diesem Falle unerheblich. Im Vordergrund steht lediglich die Auswirkung, die eine solche Aktion auf seine Interaktionspartner hat. Das schließt natürlich nicht aus, daß eine solche Veränderung der persönlichen Identität bewußt zur eigenen Vorteilsnahme initiiert wird. Diese wirkt geradezu offensichtlich, wenn über veränderte, scheinbar positiv besetzte Kennzeichen der Versuch unternommen wird, eine unangenehme Wahrheit zu verschleiern oder vielleicht größere Anerkennung zu bekommen.

Durch eine Person können Zeichen vermittelt werden, die GOFFMAN allgemein Symbole nennt. Wenn sie "routinemäßig soziale Information vermitteln", bezeichnet er diese als "Prestigesymbole" (1967, S. 60; Bsp.: Eheringe, Abzeichen u.ä.; vgl. Kap. 4.1). Analog zu der Unterteilung von Identität in aktuelle soziale Identität und virtuelle soziale Identität, lassen sich Personen mit nachgewiesenem Stigma als "diskreditierte" Personen beschreiben und jene mit nicht direkt nachweisbaren Stigmata als diskreditierbare Personen bezeichnen. Um diese Abgrenzung deutlicher zu machen: GOFFMAN unterscheidet zwischen den "Diskreditierten" und den "Diskreditierbaren" (ebd., S. 12ff) und meint zum einen Personen, die vermuten müssen, aufgrund ihrer "Stigmasymbole" (ebd., S. 60; ein Bsp. für Stigmasymbole können Einstichpunkte sein, die eine Person als 'Fixer' entlarven könnten) identifi-

zierbar zu sein und zum anderen Personen, deren Stigmamerkmale für die Bezugsgruppe nicht offensichtlich sind. "Das ist ein wichtiger Unterschied, obgleich ein stigmatisiertes Individuum wahrscheinlich mit beiden Situationen Erfahrungen haben wird" (ebd., S. 12). Eine diskreditierte Person, die um ihre Stigmatisierung weiß und bei der eine Verheimlichung ihres Stigmas nicht möglich ist, wird ihr Verhalten zwangsläufig auf ein Management innerhalb dieses Bezuges abstimmen müssen, will sie nicht völlig zurückgezogen, ohne soziale Kontakte und von der Außenwelt abgeschirmt leben (totale Rolle). Hier mag sie einen Weg finden, der es ihr ermöglicht, die psychischen Spannungen innerhalb ihres **Stigma-Management**s zu mindern. Diskreditierbare Personen, denen die direkte Auseinandersetzung mit ihrem Stigma nicht aufgezwungen ist, können Vermeidungsstrategien einüben, die über das Stigma (hinweg)"täuschen" (ebd., S. 57) sollen. Diese Techniken bezeichnet GOFFMAN als "Informationskontrolle" (ebd., S. 46, 116ff) und "Identitätspolitik" (ebd., S. 153ff), Techniken, die den Sinn verfolgen, der Bezugsgruppe einen anderen, falschen Eindruck vorzuspielen. Durch äußere Symbole, die GOFFMAN als "desidentifiers" bezeichnet (ebd., S. 59f; Bsp. wäre ein Arbeitsloser, der mittels eines 'Handys' den Geschäftsmann von Welt mimt), versucht die diskreditierbare Person, vom eigentlichen Stigma abzulenken. Als desidentifiers wären bspw. für ausländische Jugendliche aus ärmlichen Verhältnissen derzeit die knöchelhohen, offen getragenen Markenturnschuhe oder die nach hinten gedrehten Tennismützen zu werten. Da diese Modeartikel verhältnismäßig teuer sind, versucht der Träger zum einen über diese Zeichen Prestigesymbole zu setzen, die vorgaukeln, daß er einer wohlhabenden Schicht angehört, gleichzeitig lenkt er von seinem möglichen Stigma ab, da sein Wissen um die neuesten westlichen Trends die virtuelle soziale Identität in eine Richtung lenken soll, die anderen die Zugehörigkeit zur aktuellen Jugendkultur und ihrer Identitäten deutlich machen soll.

Für die Positionierung der persönlichen Identität stehen dem Individuum, bis hierhin zusammengefaßt, drei Informationsträger zur Verfügung. GOFFMAN bezeichnet diese als Prestigesymbole, Stigmasymbole und desidentifiers. Obwohl sie sich in der Definition deutlich voneinander abheben oder zueinander im Gegensatz stehen, können sich die Zeichen, wie oben beschrieben, in ihrer Intention überlagern und gleichzeitig mehreren Zwecken dienen. Bspw. ist es auch denkbar, daß ein Nichtseßhafter über vorgetäuschte Einstiche an den Armen die Einweisung in eine (Entzugs)Klinik durchsetzt, um die ihm fehlende Fürsorge und Pflege zu bekommen. Die Einstiche als Stigmasymbol würden gleichzeitig als desidentifiers von seinem eigentlichen Problem ablenken.

Ein wichtiger Ausgangspunkt, der den Erfolg oder Mißerfolg im Stigma-Management beeinflusst, dürfte der Grad der Vertrautheit zwischen den Interaktionspartnern sein. Das kann dazu führen, daß zwischen Normalen und Stigma-Trägern die gegenseitige Vertrautheit so groß wird, daß Stigma-Management erläßlich wird. "Der Bereich des 'Stigma-Managements' könnte demnach als etwas gesehen werden, das hauptsächlich dem öffentlichen Leben angehört, dem Kontakt zwischen Fremden oder bloßen Bekanntschaften, dem einen Ende eines Kontinuums, dessen anderer Pol Vertrautheit ist" (ebd., S. 68). Wo diese Vertrautheit fehlt, wird Stigma-Management letztendlich zum Prüfstein aller Interaktionspartner, incl. der Norma-

len, die vielleicht ihren Möglichkeiten entsprechend versuchen, dem Stigma-Träger Normalität entgegenzubringen. Ohne Vertrautheit kann sich das entwickeln, was GOFFMAN vorzüglich beschreibt: "Jede mögliche Quelle von Peinlichkeit für den Stigmatisierten in unserer Gegenwart wird zu etwas, wovon wir instinktiv spüren, daß er sich dessen bewußt ist, daß wir uns dessen bewußt sind, ja sogar bewußt unserer Situation von Bewußtheit hinsichtlich seiner Bewußtheit; dann ist die Bühne bereitet für den unendlichen Regreß wechselseitiger Rücksichtnahme, von dem uns die MEADsche Sozialpsychologie zwar das Wie des Beginnens, aber nicht das Wie des Aufhörens verrät ... Und da die stigmatisierte Person wohl häufiger mit diesen Situationen konfrontiert wird als wir, wird sie wahrscheinlich die Erfahrenere in ihrer Handhabung werden" (ebd., S. 29f).

Ich habe weiter vorn auf die Unterscheidung zwischen sozialer und persönlicher Identität auf der einen Seite und Ich-Identität auf der anderen Seite hingewiesen und die grundsätzlichen Unterscheidungskriterien bezeichnet. Im Gegensatz zu den von anderen gesteuerten Erwartungen und Kriterien, die von außen an die Person herangetragen werden, bezeichnet die **Ich-Identität** die eigene, subjektive Sichtweise einer Person, ihr eigenes Empfinden über ihre Situationen. Die Ich-Identität entwickelt sich im Zuge der eigenen sozialen Erfahrungen (ebd., S. 132), gewissermaßen als individuelle Transmissionsinstanz zwischen sozialer und persönlicher Identität. Sowohl soziale Identität als auch Ich-Identität sind demnach fest mit den Interaktionsprozessen innerhalb der Lebensbiographie eines Menschen verknüpft, bzw. entwickeln sich aus ihnen. Persönliche Identität ist nicht zwangsläufig an das eigentliche Menschenleben gebunden und kann schon vor der eigentlichen Geburt zugewiesen sein, bzw. über den Tod einer Person hinausstrahlen. Man denke hier nur an die womöglich schon vor der Geburt festgelegten Namenszuweisungen der Eltern gegenüber ihrem Kind oder an die über den Tod hinaus reichenden Theorien und Erkenntnisse bedeutender Forscher u.ä. (vgl. ebd., S. 132).

Identität bei MEAD hat mit sozialer Identität und Ich-Identität bei GOFFMAN gemeinsam, daß sie nach der Geburt erworben wird. GOFFMAN ist es zuzuschreiben, daß er, weiterführend zu MEAD, dessen eher kognitiven Ansatz um den gefühlsbetonten Ansatz der Ich-Identität erweitert hat (HAEBERLIN / NIKLAUS 1978, S. 39). Durch diesen emotionalen Aspekt werden die Steuerungsfähigkeiten durch Informationskontrolle im Stigma-Management zur eigenen Sache erhoben. Das bedeutet, daß jetzt erst Strategien entwickelt werden können, die sich aus der Leidensfähigkeit heraus ergeben, daß man anders ist als die anderen. Reflexivität wird also durch Emotionalität aufgestockt; Bewußtseinsmerkmale, die erst im gemeinsamen Kontext die Möglichkeit und Dringlichkeit eröffnen, die eigenen Stigma-Etiketten nach außen zu manipulieren um somit ihren Eindruck zu modellieren bzw. zu kaschieren. Oder anders formuliert, die Haltungen der Interaktionspartner des Individuums, das zur Diskussion steht, können von diesem nur vollständig erfaßt, also auch empfunden werden, wenn sie "subjektiv und reflexiv" (GOFFMAN 1967, S. 132) wahrgenommen und verarbeitet werden.

Zusammengefaßt liefern uns die drei Identitätskonstrukte von GOFFMAN den Zugang zum Stigma über die soziale Identität, zu seinem Management über die persönliche Identität und dem Empfinden darüber über die Ich-Identität (ebd., S. 133). Soziale Identität begreift die Einstellung der anderen bzgl. der Interaktionen des Individuums, persönliche Identität begreift die Einstellung der anderen bzgl. der einzigartigen Lebensgeschichte des Individuums, während Ich-Identität das Bewußtsein des Individuums darüber beschreibt. Darin liegt gleichzeitig ein wesentlicher Unterschied zwischen den Theoriekonstrukten von GOFFMAN und MEAD begründet, denn durch Ich-Identität wird die Begrifflichkeit von individueller Emotionalität und persönlichen Gefühlen erst subsumierbar. Ich meine, daß noch ein zweites Unterscheidungskriterium evident ist. Bei MEAD ist über die Identitätsanteile im 'me' auch immer eine Rollenhaftigkeit in Form von 'role-making' und 'role-taking' zugrunde gelegt. Einem Instrumentarium, dessen sich das 'I' durch "Unvorhersehbarkeit", nicht zu verwechseln mit "Zufälligkeit" (KRAPPMANN 1969, S. 58), entziehen kann. Demgegenüber läßt das Modell von GOFFMAN m.E. eine Rollenperspektive sowohl für die soziale Identität als auch abgeschwächt für die persönliche Identität zu (GOFFMAN resümiert: "... persönliche Identität erlaubte uns, die Rolle der Informationskontrolle im Stigma-Management zu betrachten". 1967, S. 133), so daß bzgl. der Rollenhaftigkeit Kongruenzen zwischen dem 'me' und der sozialen Identität bestehen, nicht aber zwischen dem 'I' und der persönlichen Identität. Dies würde allerdings eine adäquate Begrifflichkeit zur virtualen sozialen Identität (phantom normalcy) in Form einer virtualen persönlichen Identität einfordern. HABERMAS hat vorgeschlagen, und KRAPPMANN hat diesen Vorschlag aufgegriffen, für die virtuelle persönliche Identität den Begriff der "phantom uniqueness" einzuführen (KRAPPMANN 1969, S. 77f). Dadurch würde dem Individuum innerhalb seiner biographischen Konstanz die Möglichkeit dargestellt, die ihm zugewiesenen definierten Muster der anderen durch eigene biographische Schleifen strategisch zu manipulieren, ohne dabei die eigene Konstanz verlassen oder aufgeben zu müssen. Der Begriff des Stigma ist zwar bei GOFFMAN sehr weit gefaßt und bezeichnet das Anders-Sein im Zusammenhang mit der Gruppe. Dennoch weisen die Betroffenen in seinen empirischen Beispielen ein zumeist offensichtliches körperliches, psychisches oder gesellschaftliches Stigma aus. Die in dieser Arbeit untersuchte Gruppe von polnischen Jugendlichen rechne ich der Gruppe der Diskreditierbaren, nicht der Diskreditierten, zu. Sie sind Gruppenmitglieder, die sich aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit von der Majorität abheben, denen man aber ihr Stigma in der oberflächlichen Begegnung nicht oder nur schwer zuzuweisen vermag.

HABERMAS: Vision einer kollektiven Identität

Als die prägende Kraft für Identität(en) sind bisher die Interaktionen zwischen dem einzelnen und der Gruppe herausgearbeitet worden und damit bedingt auch zwischen dem einzelnen und der Gesellschaft. "Indem der Mensch vergesellschaftet wird, wird er auch zu einem einmaligen Wesen, zu einer Individualität. Das individuelle ist aber ebenso Produkt der Auseinandersetzung eines Organismus mit der ihn umgebenden Gesellschaft. Jeder ist zugleich allgemein und einzigartig" (GRIESE / NIKLES / RÜLCKER 1977, S. 43). Der Mensch ist gleichsam als Produkt seiner ihn umgebenden Gesellschaft anzusehen, und in begrenztem Maße ist

diese auch als Produkt des Individuums zu beschreiben. Im folgenden sollen diesbezügliche Aspekte von HABERMAS beschrieben werden, die sich den wechselseitigen Zusammenhängen zwischen Gesellschaft und Individuum widmen.

HABERMAS unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen der Ich-Identität (die Identität der einzelnen) und der Identität der Gruppe (1976, S. 94, 115) und verknüpft dies mit der Frage, "ob eine komplexe, beispielsweise unsere Gesellschaft eine vernünftige Identität ausbilden könne" (ebd., S. 92).

Im Entwicklungsprozeß des Menschen zu einer "Person" definiert er die "**natürliche Identität**" als einen ersten Prozeß, der dem Kindesalter zugrunde liegt und wo das Kind lernt, sich in seiner sozialen Lebenswelt zu lokalisieren. "Wenn sich das Kind die symbolischen Allgemeinheiten weniger fundamentaler Rollen seiner Familienumgebung und später die Handlungsnormen größerer Gruppen einverleibt, wird die am Organismus haftende natürliche Identität des Kindes durch eine symbolisch gestützte "**Rollenidentität**" abgelöst" (ebd., S. 94). Diese Form der Identität weicht in der adoleszenten Phase einer erweiterten Identität, in der nicht mehr die Normen allein, sondern deren Grundsätze, nach denen sie erzeugt werden, in den Mittelpunkt gelangen. "Die '**Ich-Identität**' des Erwachsenen bewährt sich in der Fähigkeit, neue Identitäten aufzubauen und zugleich mit den überwundenen zu integrieren, um sich und seine Interaktionen in einer unverwechselbaren Lebensgeschichte zu organisieren" (ebd., S. 95).

Als "gelungen" bezeichnet er die Ich-Identität von "sprach- und handlungsfähigen Subjekten", also von Menschen, wenn sie es zu leisten vermag, "... auch noch in tiefgreifenden Veränderungen der Persönlichkeitsstruktur, mit denen sie auf widersprüchliche Situationen antwortet, mit sich identisch zu bleiben. Allerdings müssen die Merkmale der Selbstidentifikation intersubjektiv anerkannt sein, wenn sie die Identität einer Person begründen können. Das Sich-Unterscheiden von anderen muß von diesen anderen anerkannt sein" (ebd., S. 93).

Identitätsprobleme können sich nach seiner Auffassung "nur solange auf eine sinnvolle Weise stellen, wie Gesellschaften in eine symbolisch aufgebaute und normativ verständliche Lebenswelt eingefaßt sind" (ebd., S. 110). Damit wird m.E. die Normierung von gesellschaftlichen Werten zum Instrumentarium von Identität erhoben, auf dessen Werteskala sich die Ich-Identität einer Person orientiert, und zwar ungeachtet dessen, ob diese von dem Individuum selbst als gelungen oder nicht gelungen empfunden wird. 'Sinnvolle Identitätsprobleme' bedeuten aus mikrotheoretischer, individueller Sicht einen kaum aufzulösenden Widerspruch (Antagonismus) und sind von daher nur im makrotheoretischen Zusammenhang zu verstehen. Eine Gesellschaft, die ihre sittlichen Werteorientierungen vernachlässigt oder es in Kauf nimmt, daß diese durch andere Mechanismen überlagert werden, bildet demnach die Identitätsprobleme ihrer Akteure selbst heran und hat diese auch zu verantworten. Denn "inzwischen haben ..., mit wachsender Komplexität der Gesellschaft, die Steuerungsprobleme so sehr Vorrang gewonnen, daß der Staat eine Integration über Normen gar nicht mehr zustande bringt ... Das administrative Handeln wird seinerseits abhängig von Steuerungsproblemen, die sozusagen normfrei, ohne Rücksicht auf Probleme der Lebenswelt, vor allem von den in Führung gegangenen Teilsystemen Wirtschaft, Technik und Wissenschaft erzeugt und definiert werden" (ebd., S. 110). Durch die Manifestierung der kapitalistischen Produk-

tionsweise wird die bürgerliche Gesellschaft durch "Imperative des Marktes" und weniger durch "die sittliche Orientierung der handelnden Subjekte" (ebd.), wie in der vorindustriellen Zeit, gesteuert. Oder verkürzt, die "Systemmechanismen" substituieren die "sittliche Orientierung" (ebd.). Allerdings haben sich m.E. gerade in diesem Bereich, zumindest in der öffentlichen Positionierung der wirtschaftlichen Strategien, spätestens in der zurückliegenden Dekade neue, teils publikumswirksame Ansätze ergeben, die kollektives Verantwortungsbewußtsein zur Schau tragen. Sicherlich hat sich das ökologische Bewußtsein bis in die oberen Etagen der Wirtschaft zumindest als ein zu beachtendes Markt- und Marketingsegment etabliert, zumal der öffentliche und politische Druck stark angewachsen ist. Es ist jedoch für die Allgemeinheit schwer ersichtlich, wo sich echtes Engagement angesiedelt hat und wo lediglich ein Kokettieren mit umweltpolitischen Aspekten aus werbewirksamen Erwägungen besteht.

In der Auffassung von HABERMAS ist das Konzept der um den Staat zentrierten und festgeschriebenen Identität überholt und eine neue Identität in **komplexen Gesellschaften** möglich (ebd., S. 115), "an der sich postkonventionelle Ich-Identitäten bilden" (ebd., S. 97ff), und die er als neue Identität einer Weltgesellschaft begreift. Postkonventionelle Ich-Strukturen lassen sich nicht dem Diktat von Organisationen unterwerfen und zeichnen sich durch ihren universalistischen Charakter aus, in der die "Parteinahme für jeweils besondere Interpretationsrichtungen" (ebd., S. 121) zukünftige Übereinkommen schafft. Die universalistische Identität läuft Gefahr, wenn sie sich allein den fortschreitenden Mechanismen des Marktes unterwirft, ihre sittlichen Identitäten aufzugeben und zu einer Steuerungsgröße rein wirtschaftlicher Prozesse zu verkommen. "Sie mag ihre Steuerungskapazitäten noch so sehr erhöhen; wenn dies nur um den Preis der humanen Substanz möglich ist, müßte jeder weitere evolutionäre Schub die Selbstzerstörung der vergesellschafteten Individuen und ihrer Lebenswelten bedeuten" (ebd., S. 114). Dennoch konzidiert HABERMAS die hypothetische Möglichkeit einer neuen Identität in komplexen Gesellschaften, die "mit **universalistischen Ich-Strukturen** verträglich ist" (ebd., S. 115). Dies würde eine staatenübergreifende Gesellschaftsform implizieren, deren Identität sich ohne Organisationsstrukturen wie staatliche Zugehörigkeit, Abgrenzung von Territorien, aber auch ohne Parteizugehörigkeit, mit Aufnahmebedingungen und ähnlichen Formalitäten, begründen würden. Eine **kollektive Identität**, die "im Bewußtsein allgemeiner und gleicher Chancen der Teilnahme an solchen Kommunikationsprozessen begründet ist, in denen Identitätsbildung als kontinuierlicher Lernprozeß stattfindet ... Sie haben einen subpolitischen Charakter, ... nehmen aber indirekt Einfluß auf das politische System, weil sie den normativen Rahmen der politischen Entscheidungen verändern" (ebd., S. 115f).

☛ In gewissem Sinne und zumindest im kleinen Maße orientiert sich auch das Pilotprojekt der polnischen Lehrlinge in diese Zielrichtung einer kollektiven, grenzüberschreitenden Identität. Die überwiegende Zeit ihrer Biographie standen die Projektteilnehmer unter divergenter ideologischer, ökonomischer und soziokultureller Beeinflussung. Obwohl Deutsche und Polen in unmittelbarer geographischer Nachbarschaft leben, trennten sie kaum zu überwindende ideologische Blöcke. Das kommunistische System, in erster Linie repräsentiert von seiner kommunisti-

schen Partei, stand für eine kollektive Identität, von der HABERMAS sagt, daß sie ihre "partikuläre Gestalt ... mit dem Universalismus der Ziele durch Einbeziehung der Zukunftsdimension vermittelt, d.h. durch eine diachronische (entwicklungsmäßige) Auseinanderlegung der Vernunft". Jedoch haben sich "kommunistische Parteien, die zur Macht gelangt sind, als hochbürokratisierte Staatsparteien auf Dauer etabliert, während sie dort, wo sie nicht zur Macht gelangt sind, ihre revolutionäre Mission preisgegeben und sich in ein System mehrerer Parteien eingeordnet haben. Diese Beispiele sprechen für die Vermutung, daß sich heute die Identität der Gesellschaft nicht mehr in einer Organisation, sei es nun der Nationalstaat oder die parastaatliche Partei, unterbringen läßt" (ebd., S. 111).

Wären die Machthaber demnach ihrem hohen Anspruch gerecht geworden, hätten sie sich letzten Endes selbst überflüssig gemacht. Statt dessen sicherten sie sich persönliche Macht und Einfluß durch ein feinmaschiges, flächendeckend ausgelegtes Netz bürokratischer Kontrolle. Unter dem Deckmantel einer für alle nutzbringenden kollektiven Identität wurde letztendlich der Ausbau von Machtstrukturen gefördert. Meiner Meinung nach einer der tragenden Gründe, weshalb der Widerstand innerhalb der Bevölkerung letztendlich so stark aufbegehrt, und den Kommunismus in Osteuropa zu Fall brachte. In einer Gemeinschaft, die wenige privilegiert, die übergroße Mehrheit am Gängelband hält und gleichzeitig den Lebensstandard nur mühsam verbessern kann, sind die Grundlagen einer kollektiven Identität nur per Dekret aufrechtzuerhalten.

☛ Dennoch gilt es festzustellen, daß der plötzliche Verlust der verordneten kollektiven Identität, sofern diese vorher tatsächlich als Identität zu werten war, die betroffenen Individuen in eine Identitätskrise führen kann. In bezug auf den "Verlust von sozialen Zugehörigkeiten, auch aus dem unerwarteten Zugang zu neuen Positionen und Lebensbereichen, aus Lebensschicksalen wie Arbeitslosigkeit, Emigration, sozialem Aufstieg" (ebd., S. 93), können sich Konflikte entwickeln, die das Persönlichkeitssystem so belasten, daß der einzelne daran zerbricht, oder daß er versucht, ein neues Leben zu organisieren (ebd.). Im untersuchten Ausbildungsprogramm würden die Teilnehmer bspw. die Ausbildung in Deutschland abbrechen und nach Hause fahren oder Strategien entwerfen, um ganz in Deutschland bleiben zu können.

Ein anderer Fluchtweg gestaltet sich nach HABERMAS in der "**räumlichen und zeitlichen Segmentierung**", also durch eine Abschnürung der unvereinbaren Lebensbereiche oder Lebensphasen, um wenigstens innerhalb dieser Parzellen den üblichen Konsistenzforderungen genügen zu können" (ebd.).

☛ Ein Beispiel dafür im Ausbildungsprogramm wäre, wenn ein polnischer Jugendlicher in Schule und Betrieb weitestgehend den Gebrauch der deutschen Sprache verweigern würde, um sich auf diese Weise emotional 'einzuigeln', oder wenn er in seiner Freizeit ausschließlich Kontakt mit anderen Projektteilnehmern pflegen würde. Er würde sich zu seinem Identitätsschutz von fremden, bedrohlichen Einflüssen und Lebensumständen quasi abkapseln, um seine erhaltenswürdigen Identitätskonstrukte zu sichern. "Wer solche Konsistenzforderungen überhaupt ignoriert, von dem sagen wir, daß seine Identität zerfließt. Identitätsdiffusion ist eine Form von beschädigter Identität ... es kommt nämlich zu Krankheiten der Seele

oder des Geistes, wenn selbst in alltäglichen Lebenszusammenhängen die Kraft erlahmt, eine zwanglose Identität des Ich hervorzubringen und zu erhalten" (ebd.; vgl. auch Identitätsdiffusion bei ERIKSON weiter hinten).

Ich bringe die Ausführungen von HABERMAS besonders dort mit dem Pilotprojekt in Verbindung, wo er auf die spekulative Möglichkeit einer staatenübergreifenden, ja weltumspannenden kollektiven Identität hinweist. Er vermutet zwischen "Sozialisationsmustern, typischen Verläufen der Adoleszenz, entsprechenden Lösungen der Adoleszenzkrise und Formen der Identität, die die Jugendlichen ausbilden, einen Zusammenhang" und versucht daraus Rückschlüsse auf tieferliegende, politische Einstellungen abzuleiten (1976, S. 63). Kollektive Identität innerhalb komplexer Gesellschaften ist wohl nur denkbar, wenn die persönlichen Merkmale der Ich-Identität intersubjektiv und universalistisch anerkannt sind, wenn also ethnische, religiöse, politische, kulturelle und sonstige Identitätsaufhänger einer Person nicht den Zugang zu einer fremden Gruppe oder Gesellschaft als akzeptiertes Mitglied verschließen. Oder, im Sinne von GOFFMAN, wenn die Normalen die oder den anderen nicht stigmatisieren. "Gelungene Identität" steht im Wechselspiel mit "intersubjektiver Anerkennung". Auf die Mitglieder im Pilotprojekt bezogen deutet dies darauf hin, daß hier den deutschen (Interaktions)Partnern(!) die Schlüsselrolle in der Frage zukommt, ob sich Identitätsstrukturen bei den Jugendlichen in der fremden Gesellschaft positiv erweitern und stabilisieren lassen.

KRAPPMANN: Balancierende Ich-Identität

Es ist KRAPPMANN zu verdanken, daß die relativ abstrakten, weil kognitiven Ausführungen von MEAD im Zusammenhang mit 'role-making' und 'role-taking' im Interaktionsprozeß um eine praktische und motivationale Ebene erweitert wurden, die dem Individuum Handlungsziele bei der Stabilitätsförderung von Identität zu geben sucht. "Interaktion ist die elementare Einheit des sozialen Geschehens, in der Menschen ihr Verhalten aneinander orientieren, gleich ob sie gegenseitigen Erwartungen folgen oder sich widersetzen" (KRAPPMANN in: ENDRUWEIT / TROMMSDORFF 1989, S. 310). Stabilitätsförderung schließt bei ihm nicht Stabilitätssicherung mit ein, denn nach seiner Auffassung beinhaltet Identität die kontinuierliche Aufarbeitung der Identitätsmuster im Interaktionsprozeß, dem lebenslangen Prozeß, der seine Kraft daraus schöpft, die verinnerlichten Identitätsmuster immer wieder in Frage gestellt zu wissen. Damit widerspricht er theoretischen Ansätzen, aus deren Grundmustern heraus sich einmal gefestigte subjektive Realität, bspw. in der Kindheits- und Jugendphase, später schwer modifizieren läßt (Bsp.: primäre Sozialisation bei BERGER / LUCKMANN; kulturelle Persönlichkeit / basic personality bei CLAESSENS; Ich-Stärke bei ERIKSON). Dabei setzt sich KRAPPMANN kritisch mit dem Gebrauch des Rollenbegriffes auseinander, ohne sich letztendlich von diesem zu verabschieden. Er moniert, daß in vielen empirischen Studien und theoretischen Ansätzen "die Begriffe Rolle und Identität voll austauschbar benutzt werden" (1969, S. 85f). Der Rollenbegriff läßt, wenn er übermäßig gesellschaftlich formalisiert ist, der "Spontaneität und Kreativität des Menschen nur in einem nicht durch Normen geregelt und daher gesellschaftlich wenig relevanten Bereich Raum ... Diese Einwände könnten Grund genug sein, den Rollenbegriff überhaupt nicht zu verwenden" (ebd., S. 115). Nach seiner Meinung "überwiegt das Interesse,

mit dem Begriff der Rolle gleiches Verhalten verschiedener Menschen in der gleichen Position und Konformität zu Normen zu erklären", mit der Konsequenz, daß "individuelle Spontaneität" in Gefahr ist, "nur noch als Störfaktor begriffen zu werden" (ebd., S. 99).

Exkurs: Hier greift KRAPPMANN, der ein Schüler von HABERMAS ist, in eine allgemeine, soziologische Rollendiskussion ein, die ihren Höhepunkt und gleichzeitigen Ausklang gegen 1970 fand (GRIESE in: ENDRUWEIT / TROMMSDORFF 1989, S. 550). Die beiden Hauptrichtungen zielen auf ein mehr "makrotheoretisches" bzw. "makrosoziologisches" (PARSONS; POPITZ; LINTON; auch MERTON) und ein mehr "mikrotheoretisches" bzw. "mikrosoziologisches" (WEBER; MEAD; HABERMAS; KRAPPMANN) Konzept (vgl. dazu GRIESE in: ENDRUWEIT / TROMMSDORFF 1989, S. 548 und 552 und HELLE in: ebd., S. 412; auch GRIESE / NIKLES / RÜLCKER 1977). Die Kontroverse liegt in der Fragestellung, ob Rolle vorrangig eine Bezeichnung für gesellschaftliche Erwartungen und Normen ist, "die sich in einer Gruppe in bezug auf die einen bestimmten Status oder eine Position innehabende Persönlichkeit" herausbilden, oder ob Rolle eher "ein Element der sozialen Interaktion" ist, "das sich als eine gegliederte Folge von gelernten Verhaltensweisen beschreiben läßt, die ein Individuum in einer Situation sozialer Interaktion (Kommunikation) zeigt" (DREVER / FRÖHLICH 1971, S. 231, nach SARBIN). Die gesellschaftlich normierte Rolle definiert sich in der "sekundären Sozialisation" (BERGER / LUCKMANN) bspw. über die Schicht- oder (Sub)Kulturbezogenheit eines Menschen. Das "Lernen von spezifischen Rollen im Erwachsenenalter, wovon die Berufsrolle die Wichtigste ist, setzt voraus, daß man in der frühen Kindheit die Fähigkeit zum Rollenlernen generell erworben hat" (LAGA 1979, S. 245). Wichtig ist in dem Zusammenhang, daß sich die unterschiedlichen Sozialisationsmerkmale in der sekundären Sozialisation gegenseitig bedingen oder auch überlagern können. Bspw. kann die subkulturelle bzw. schichtspezifische Rolle kulturelle bzw. nationale Differenzen ausgleichen (GRIESE 1979, S. 96), wenn in der Gruppe trotz divergenter Kulturbezogenheiten ihrer Mitglieder ein Rollenkonsens ausgemacht ist. Bei spezifischen Rollenmustern, die sich vornehmlich über soziale Interaktion definieren, sind hingegen "Status oder Position Inbegriff der sozialen Rechte und Pflichten, während Rolle den dynamischen Aspekt des sozialen Verhaltens bezeichnet" (DREVER / FRÖHLICH 1971, S. 231). GRIESE verweist darauf, daß trotz dieser analytischen (theoretischen, M.E.) Trennung eine empirische Vereinbarkeit besteht, die, "je nach Grad der Institutionalisierung oder Formalisierung von Rollen, je nachdem, wie plastisch oder vorstrukturiert Rollen sind und je nach dem, wieviel Gestaltungsfreiräume, Ich-Leistungen oder situativ abhängige Kompetenzen erwartet und eingebracht werden — mal der eine, mal ein anderer Rollenbegriff ... für die Analyse fruchtbar und erklärungskräftig sein kann" (in: ENDRUWEIT / TROMMSDORFF 1989, S. 552). HELLE verweist auf die Kriterien der "Mikro- und Makrosphäre" als Beschreibung des "Objektbereiches Gesellschaft", die "nach heutigem Verständnis ausschließlich als methodische Hilfsmittel anerkannt" werden können und deutet auf die "Eingebundenheit kleinerer Gruppen in größere Zusammenhänge" (z.B. Familie / Europäer), so daß sich eine "isolierte Mikroanalyse" verbietet, weil beide Analyserichtungen aufeinander angewiesen sind (ebd., S. 411f) und demzufolge lediglich unterschiedliche Forschungsansätze bedienen.

Diese Auffassung wurde von KRAPPMANN indirekt vorweggenommen und bestätigt, indem er beiden Richtungen zumindest einen eigenen Begriff zugesteht. Im Unterschied zur Rolle im konservativen Sinn, bezeichnet er Interaktion, die nicht aktuell sozial definiert ist, als "Rollenhandeln" (1969, S. 98), nicht ohne darauf hinzuweisen, daß die Voraussetzungen hierfür "in der Realität unserer Gesellschaften nicht gegeben sind" (ebd., S. 101); denn die sieht ihre Aufgabe nach seiner Auffassung in erster Linie darin begründet, gesellschaftliche Innovationen zu prämiieren, die den wissenschaftlichen und technologischen Standard erhöhen und vorantreiben, während neue Ideen, die "ihr Leistungsprinzip, ihre Realitätsdefinitionen, ihre Werte und Prioritätskataloge" innovativ und kritisch beleuchten, massiv abgewehrt werden (ebd., S. 67). Durch diese eingeschränkte, "herrschaftsfreie" (ebd., S. 26ff) Definition der Begrifflichkeit des Rollenhandelns gelingt es KRAPPMANN, die grundsätzlichen Muster des Interaktionismus (MEAD; GOFFMAN) mit in sein Modell aufzunehmen (vgl. KRAPPMANN 1969, S. 115), womit der Weg für sein Konstrukt der balancierenden Ich-Identität geebnet ist. Ganz in der Tradition von HABERMAS, bei dem es heißt: "Sobald aber ... die interaktive Reziprozität, die in der Rollenstruktur angelegt ist, selber zum Prinzip erhoben wird, kann sich das Ich nicht länger über die partikularen Rollen und die vorgefundenen Normen mit sich identifizieren. Es muß damit rechnen, daß sich die traditionell eingewöhnten Lebensformen als bloß partikular, als unvernünftig erweisen; deshalb muß es seine Identität sozusagen hinter die Linien aller besonderen Rollen und Normen zurücknehmen und allein über die abstrakte Fähigkeit stabilisieren, sich in beliebigen Situationen als derjenige (dasjenige, M.E.) zu repräsentieren, der (das, M.E.) auch angesichts inkompatibler Rollenerwartungen, und im Durchgang durch eine lebensgeschichtliche Folge widersprüchlicher Rollensysteme, den Forderungen nach Konsistenz noch genügen kann ... Eine solche Ich-Identität ermöglicht jene Autonomisierung und zugleich Individuierung, die in der Ichstruktur schon auf der Stufe der Rollentität angelegt ist" (HABERMAS 1976, S. 95).

Während MEAD seinen Identitätsbegriff im Sinne von vordefinierten Aufgaben im 'I' und im 'me' begreift und deren Existenz durch Rollenübernahme und Rollengestaltung (treffender ist in Anlehnung an GRIESE, vgl. weiter vorn: Rollenantizipation und Rolleninnovation) begründet, versucht KRAPPMANN diese untereinander verhältnismäßig starre Zuordnung als fortwährenden Interaktionsbegriff innerhalb der Gruppenmitglieder zu definieren, der immer wieder aufs neue behauptet werden muß. Er spricht von der "unbeschädigten Identität" (vgl. HABERMAS 1976, S. 93; GOFFMAN 1967, S. 30), wenn es der Person gelingt, sich entsprechend ihrer Intention und Selbstdefinition in der Gruppe zu präsentieren, ohne dabei Schwierigkeiten oder Konflikte auszuklammern oder zu vernachlässigen. Diese Sichtweise rückt von den festgeformten Haltungen und Symbolen innerhalb der Gruppe (vgl. MEAD) sozusagen als interne Eintrittskarte ab und konzidiert den einzelnen Gruppenmitgliedern unterschiedliche Deutungen dieser Symbole. Durch diesen Wechsel der Deutungen ist das Individuum kontinuierlich gefordert, die eigenen Erwartungen mit denen der anderen Mitglieder abzugleichen, ohne dabei die gegenseitigen Bedürfnisse in vollem Umfange befriedigen zu können (im Sinne von "Reziprozität", nicht "Komplementarität", KRAPPMANN 1969, S. 123f). Diese Form des Rollenhandelns wird von KRAPPMANN als **"balancierende Ich-Identität"**

(1969, S. 79ff) bezeichnet, die zwischen den divergierenden Erwartungen der Gruppenmitglieder und dem eigenen Anspruch nach "Konsistenz und Kontinuität" (ebd., S. 56) pendelt.

Mit dem Begriff der 'balancierenden Ich-Identität' ist KRAPPMANN m.E. eine treffliche Beschreibung des Rollenhandelns gelungen, die im Ausgangspunkt, nämlich des fortwährenden gegenseitigen Aushandelns von Erwartungen und Bedürfnissen, meinen allgemein gefaßten Überlegungen zur Konfiguration von 'kommunizierenden Inhalten' (Kap. 4.1) ähnlich ist. Balance halten impliziert auch immer die Möglichkeit, zu einer Seite kippen zu können. Das Wesentliche im Identitätsmodell bei KRAPPMANN ist die Überlegung, daß "das Gleichgewicht, das gelungene Ich-Identität vermittelt, ein labiles ist ..." (ebd., S. 148). Nicht die Stärke der Identitätsmuster ist der stabilisierende Faktor der Interaktion, sondern seine Stärke liegt, überzeichnet gedeutet, in seiner Schwäche begründet. Diesen Widerspruch gilt es genauer zu untersuchen. Die Fähigkeit zu 'balancieren' erwirbt sich der Mensch nicht mit der Geburt, sondern durch Sozialisation (ebd., S. 68). Innerhalb dieses Prozesses "ist das Individuum als belastbarer anzusehen, wenn seine Identifikationen weniger fest sind, so daß ihm Spielraum und Distanz bleibt und damit ein Potential verfügbar wird, Konflikte aufzuarbeiten und sich mit ihnen zu arrangieren" (ebd., S. 92). GOFFMANS Analysemodell, erweitert um die Ausführungen von HABERMAS, verdeutlicht das Bestreben des Individuums nach gelungener Ich-Identität als Balanceleistung zwischen der 'social identity' und der 'phantom normalcy', genauso wie zwischen der 'personal identity' und der 'phantom uniqueness' (vgl. weiter vorn), sowohl innerhalb als auch gegeneinander. Die Individualität des Individuums zeigt sich in der Art, wie es balanciert (KRAPPMANN 1969, S. 79). Alleinige Stärke der Identität, die auf ihre Einzigartigkeit pocht, macht sie undurchlässig für ihre Interaktionspartner und verhindert Kommunikation, macht sie im Endeffekt unmöglich. Die Struktur der balancierenden Identität strebt aber genausowenig nach Harmonie und Komplementarität (vgl. weiter vorn) bzw. danach, gegenseitig ineinander aufzugehen, sondern "verlangt gerade divergierende und widersprüchliche Erwartungen, unzureichende Bedürfnisbefriedigung und nicht voll gelingende Versuche der Übersetzung subjektiver Interpretationen und Intentionen auszuhalten und nicht zu verdrängen" (ebd., S. 30)

Welche Möglichkeiten bereitstehen, die Balance zu halten, soll im folgenden ausgeführt werden. Die einzelnen Balanceleistungen liegen nach KRAPPMANN in folgenden vier "identitätsfördernden Fähigkeiten" (HAEBERLIN / NIKLAUS 1978, S. 43):

- 1. Die Fähigkeit zur **Rollendistanz**, als Kontradiktion zur Rollenidentifikation, setzt die distanzierende und reflektierende Betrachtung des Handelnden voraus (GRIESE / NIKLES / RÜLCKER 1977, S. 43) und bezeichnet eine Eigenschaft, die es ermöglicht, sich über das Erlernte zu erheben. Dem Grundgedanken des Rollenhandelns entsprechend, kann Rollendistanz erst über die Fähigkeit zur Reflexivität ermöglicht werden, setzt also bewußtes Nachdenken über die eigene Rolle voraus. Das heißt, das Individuum muß in der Lage sein, sich quasi selbst zu betrachten und zu überprüfen und das Rollenverhalten anderer Interaktionspartner dem gegenüberstellen zu können. Rollendistanz setzt ein gewisses Quantum an Ich-Identität voraus, quasi als Mittelpunkt, aus dem eine

distanzierte Sichtweise erst möglich ist (vgl. KRAPPMANN 1969, S. 137f). Rollendistanz bedeutet gleichzeitig ein sich Öffnen gegenüber der eigenen Rolle und der Rolle des anderen, wobei "das Individuum zwar die Erwartungen der anderen aufgreifen und sich auf ihrer Grundlage präsentieren muß ..." aber auch sichtbar machen muß, "inwiefern es unter die angesprochenen Erwartungen nicht voll subsumierbar ist ... um auswählen, negieren, modifizieren und interpretieren zu können" (ebd., S. 133). Die Konsequenz dieser Strategie könnte im Sinne von KRAPPMANN lauten: "Es soll die Erwartungen der anderen aufnehmen und mit ihrer Hilfe die eigenen Absichten darstellen, indem es zeigt, in welcher Weise es diese Normen aufgrund seiner Biographie und seiner Beteiligung an anderen Interaktionssystemen interpretiert" (ebd., S. 142).

☛ Dieses Kriterium und die nicht leicht einzulösende Strategie scheinen mir wichtig für die Problematik ausländischer Personen in einem fremden Land und hier insbesondere für die untersuchte Teilnehmergruppe der polnischen Jugendlichen zu sein, denn die Befähigung zur rollendistanzierten Sichtweise kann für sie, auf dem Weg zur Erhaltung unbeschädigter Identität, ein wichtiger Markierungs- und Stützpfeiler sein. Im Falle der Programmteilnehmer ist anzunehmen, daß insbesondere im ersten Programmdrittel, in dem die divergenten gesellschaftlichen Rollenerwartungen am massivsten aus der Sicht der jugendlichen Teilnehmer aufeinanderprallen, hier ein wirksamer Schutzring Hilfestellung leistet, den neuen Anforderungen und 'Spielregeln' überhaupt gerecht werden zu können¹.

- 2. Erst die Fähigkeit zur rollendistanzierten Sichtweise vermittelt dem Individuum die Möglichkeit, quasi das eigene Selbst zu zügeln, sich aus dem Mittelpunkt herauszunehmen und sich in das Verhalten und die Erwartungswelt der anderen hineinzusetzen. Diese Hereinnahme anderer Symbole und Normen bezeichnet KRAPPMANN in Anlehnung an MEAD als "role taking" oder als **Empathie**. Allerdings erweitert er die rein kognitive Ausrichtung des Begriffes im MEADschen Modell um die "affektiv-motivationalen Faktoren", indem er vermutet, daß dieser Prozeß durch Sympathie erleichtert werden kann (KRAPPMANN 1969, S. 142f), daß also der Erfolg der Empathieleistung, vielleicht sogar der Wille zur Empathie überhaupt, mit psychischen Beweggründen in Zusammenhang steht. Oder anders formuliert, daß Empathiefähigkeit einen Vorgang im Menschen bezeichnet, bei dem er eine neue Erkenntnis über oder durch seinen Interaktionspartner erwirbt und bei der die Bereitschaft zu dieser Erkenntnis durch Gefühlslagen verstärkt oder abgeschwächt werden kann. Es wurde schon darauf hingewiesen, daß die Fähigkeit zur Rollendistanz ein gewisses Maß an Ich-Identität voraussetzt; 'role-taking' bietet der Ich-Identität die Möglichkeit, sich zu formulieren und zu entwickeln, wobei "die Ich-Identität, die das Individuum in einer bestimmten Situation errichtet", Grenzen festlegt, "über die hinweg der Person 'role-taking' schwerfällt" (vgl. ebd., S. 143). Hier werden einmal mehr die grundlegenden Strukturen im Modell KRAPPMANNs deutlich, wonach sich das Individuum mit seiner Identität stets aufs neue durch Interak-

¹KRAPPMANN zitiert PIAGET und dessen verblüffende Ergebnisse, wonach "mit der Abnahme zwanghafter Moral der Widerstand gegen Versuchungen zunimmt, weil ein reiferes moralisches Urteil die Kinder befähigt, die Einhaltung der Regeln als notwendigen Bestandteil einer 'Moral der Kooperation' zu begreifen" (1969, S. 139).

tion bewähren muß. Der Schlüssel liegt hier nicht in der Verdrängung divergierender Anforderungen, sondern in der Hereinnahme derselben. Die Balance der Identität ist dabei nicht von fortwährendem Bestand und muß immer wieder neu gefunden werden. "Role-taking" ist ein Prozeß, in dem antizipierte Erwartungen ständig getestet und aufgrund neuen Materials, das der fortschreitende Prozeß liefert, immer wieder revidiert werden, bis sich die Interpretationen einer bestimmten Situation und ihrer Erfordernisse unter den beteiligten Interaktionspartnern einander angenähert haben" (ebd., S. 145).

- 3. Diese Annäherung impliziert zwar den angestrebten "Normenkonsens", strebt aber nicht nach Komplementarität (vgl. weiter vorn); es verbleibt ein Quantum an "Inkongruenzen", die den "working consensus" mitbestimmen. "Jedes interagierende Individuum ist folglich gezwungen, neben der Befriedigung, die ihm eine Interaktion gewährt, ein gewisses Maß an gleichzeitig auftretender und eben durch diese Interaktion erzeugter Unzufriedenheit zu ertragen", muß sich "prinzipiell mit Divergenzen und Inkompatibilitäten abfinden". Es muß sogar ein Interesse daran haben, diese zu formulieren, denn über die "Artikulation der Inkongruenz von Erwartungen und Bedürfnissen" gesteht es den Partnern die Wahrung ihrer Identität zu, die Voraussetzung für Interaktion ist (ebd., S. 150f). Diese **Ambiguitätstoleranz** umschreibt gewissermaßen das hohe Gut der Empathie, denn sie fordert Duldsamkeit auch bei einander widerstrebenden Bedürfnissen und widersprüchlichen Rollenerwartungen, Symbolen oder Werten. Ein "Interpretationsspielraum", der schon dem Kind als wichtiges Kriterium im familiären Umgang zugestanden werden muß (ebd., S. 162f).

"Die Ambiguitätstoleranz ist die für die Identitätsbildung mutmaßlich entscheidendste Variable, weil Identitätsbildung offenbar immer wieder verlangt, konfliktierende Identifikationen zu synthetisieren" (ebd., S. 167). Damit greift KRAPPMANN Grundgedanken der Ich-Synthese von ERIKSON auf und baut diese in sein Modell ein. ERIKSON: "Das Schicksal der Kindheitsidentifikationen hängt ... davon ab, daß das Kind in ein befriedigendes Wechselspiel mit einer vertrauten und sinnvollen Hierarchie von Rollen kommt, wie sie ihm von den in der Familie zusammenlebenden Generationen vorgelebt werden" (1966, S. 140; vgl. auch weiter hinten).

Gelungene Behauptung von Ich-Identität ist vermeldet, wenn auch sehr unterschiedliche und widersprüchliche Normen ausbalanciert werden können. Die Erfahrung, diese Befähigung zu haben, mindert Ängste (vgl. KRAPPMANN 1969, S. 155).

☛ Interessant ist der Ansatz, wonach gegenläufige, soziale und kulturelle Erwartungen so stark auseinanderdriften, weil ihr Ursprung in unüberbrückbaren kulturellen oder gesellschaftlichen Diskrepanzen begründet liegt, daß die 'normale' Ambiguitätstoleranz nicht ausreicht, das Verhalten der anderen zu dulden (vgl. dazu KRAPPMANNs Hinweis auf den "marginal man" mit einer Rollenbeziehung, die von "Normen und Gegennormen zugleich bestimmt wird", 1969, S. 152). In diesem Fall wäre nicht die vermeintlich ungenügend ausgeprägte Ambiguitätstoleranz für ein Scheitern der Akzeptanz des anderen entscheidend, sondern die Gründe wären vermutlich im soziokulturellen Hintergrund zu suchen. Dies könnte bei ausländischen Jugendlichen bspw. der Fall sein, wenn sich ein Teilnehmer mit tiefreligiösen Sozialisationsmustern in einer Wohngruppe mit Hedonisten und Egozentrikern behaupten müßte. Es wäre unschwer

zu deuten, daß dieser Jugendliche für seine Schwierigkeiten nicht selbst verantwortlich zu machen ist, sondern daß hier ein vermutlich nicht lösbarer soziokultureller Konflikt in eine gemeinsame Wohngruppe implementiert worden wäre.

- 4. Die vorangegangenen Erläuterungen haben balancierende Ich-Identität als Ausdruck einzelner Aspekte zu ergründen versucht, die sowohl im kognitiven und mehr noch, im motivationalen Bereich der individuellen Steuerungsmöglichkeiten im Interaktionsprozeß angesiedelt sind. Ihnen liegt die Gemeinsamkeit zugrunde, daß ihre identitätserhaltenden und identitätsfördernden Merkmale, innerhalb eines fortwährenden Prozesses ablaufen, der lebenslang ist und innerhalb dessen keine Interaktion gleich der anderen ist und folglich immer wieder neu bewertet werden muß. Dies führt zu einem Repertoire biographisch gespeicherter Interaktionsmodule, die das Individuum präsentieren kann, die aber nicht für jede Situation gleichermaßen passend sein müssen. Andererseits erlauben sie es, eine Interaktion auch mit weniger zweckdienlichen Inhalten zu bestreiten bis hin zu der Freiheit, diese mit sich widersprechenden Inhalten zu führen. "Der erste Schritt besteht darin, zu signalisieren, daß das Individuum nicht nur das ist, was die Umstände im Augenblick von ihm zu erkennen geben; der zweite Schritt, auszudrücken, was das Individuum denn tatsächlich außerdem noch ist. Ironie, Witz, Humor sind Mittel, die daraus ihre Kraft beziehen, daß das Individuum, das sie einsetzt, mehrere oder mehrdeutige Bezugspunkte für Interaktionen hat, zwischen denen es springt¹. Das Individuum kokettiert mit Rollen, spielt mit ihnen, überdramatisiert sie und bringt auf all diesen Wegen ein Element von Fragwürdigkeit, von Ambivalenz und Distanz in sein Handeln, das dem Beobachter Anlaß ist zu prüfen, wie das, was sein Gegenüber tut, zu verstehen ist" (ebd., S. 170). Die Art und Weise, individuelle Identität zu präsentieren incl. der Freiheiten, "überschüssige" (ebd.) Informationen zu geben, bezeichnet KRAPPMANN als "**Identitätsdarstellung**". Die sachdienlichen Anteile dürften dabei bei distanzierten, dienstlichen und formalen Anlässen überwiegen, während private, freundschaftliche Interaktionen vermutlich eher nach weitgefächerter Identitätsdarstellung verlangen werden.

In der Interpretation der Balanceleistungen nach KRAPPMANN erscheinen mir folgende Punkte besonders wichtig:

- Die vier Fähigkeiten zur Darstellung der eigenen Identität sind untereinander nicht losgelöst zu behandeln. Eine herausgehobene Verbindung und Nähe besteht m.E. zwischen der Empathiefähigkeit und der Ambiguitätstoleranz, denn beide sind für die Entwicklung von Identität entscheidend. Ambiguitätstoleranz ist ohne Empathiefähigkeit nicht möglich, wohingegen Empathiefähigkeit nicht notgedrungen Ambiguitätstoleranz einfordert. Empathiefähigkeit formuliert die Ich-Identität — Ambiguitätstoleranz formt sie weiter aus. Für die Interaktion als Ganzes ist Empathie notwendig, für die Interaktionspartner die Interpretation der

¹FREUD führt in seiner psychoanalytischen Sichtweise die "Bedingung des Witzes" auf eine "Rückverwandlung vorbewußter Inhalte (oder Vorgänge) in den unbewußten Zustand" zurück, wobei das Vorbewußte die Qualität im "Ich" und das Unbewußte die Qualität im "Es" bezeichnet. Dabei sind diese Qualitäten allerdings lediglich als ein "Anzeichen des Unterschieds, nicht als das Wesen desselben" zu sehen (FREUD 1971, S. 21ff).

Ambiguität. Wo dies nicht gelingt, entwickelt sich m.E. Ambivalenz und innere Zerrissenheit.

- Demgegenüber ist die Rollendistanz in ihrer Ausrichtung neutral und ohne innere Bewertung. Sie erhebt die Person überhaupt erst auf die Plattform, die es ihr ermöglicht, über andere Muster und Handlungen werten zu können, liefert sozusagen das Handwerkszeug. Die Empfindungen und Ergebnisse sind bei dieser Fähigkeit relativ unbedeutend.
- Sowohl Empathie als auch Ambiguitätstoleranz sind in ihrer Wertigkeit positiv besetzt. Es ist erstrebenswert, diese Muster möglichst ausgeprägt zu entwickeln, im Sinne einer ausgewogenen, balancierenden Kommunikation, die, anstatt zu unterdrücken, genügend Freiraum für Anders- und Querdenker läßt.
- Die Identitätsdarstellung ermöglicht es, Identität zu öffnen, zu bewerten und mit ihr zu jonglieren. Sie fungiert als Transmitter innerhalb der individuellen Interaktionsmodule. Ihre Möglichkeiten sind unbegrenzt und können Widersprüchlichkeiten ertragen. GOFFMAN hat deutlich gemacht, daß ihre Möglichkeiten bis hin zur Täuschung, zur bewußt eingesetzten, manipulierten Identitätsdarstellung reichen (vgl. weiter vorn: Informationskontrolle im Stigma-Management).

Zusammenfassend haben die Identitätsmodelle als gemeinsames Merkmal aufzeigen können, daß Identität dem Menschen nicht in die Wiege gelegt ist, sondern daß sie im fortwährenden Interaktionsprozeß erlangt und behauptet werden muß, innerhalb dessen der Mensch erst seine eigene Persönlichkeit ausbilden kann. (Ich-)Identität ohne soziale Interaktion ist nicht möglich. MEAD hat mit seinem kognitiven Ansatz dafür den Grundstein gelegt. Welche Formen diese Strukturen in der sozialen Wirklichkeit der Interaktion annehmen, verdeutlicht das Modell von GOFFMAN, in dem letztendlich gezeigt wird, daß 'anders sein' oder 'normal sein' nicht eine individuell zugeordnete Qualitätsbeschreibung ist, sondern im Kontext der interagierenden Mehrheiten begründet liegt. Diese Erkenntnis führt uns in letzter Konsequenz zu der kollektiven Identität von HABERMAS, der größtmöglichen sozialen Gemeinschaft, die Widersprüchlichkeiten zum Postulat innerhalb eines neu orientierten, gesellschaftlichen Rahmens erhebt. Hierin liegen die Ausgangsvoraussetzungen verankert, die es KRAPPMANN ermöglichen, Rollenhandeln in seinen divergierenden Zielvorgaben für die Ausbildung von Identität auszudifferenzieren. ☛ Für die Situation der Jugendlichen im Pilotprojekt hat das Konsequenzen: Der Wechsel nach Niedersachsen stellt für sie einen deutlichen Bruch in ihrem Sozialisationsprozeß dar. In der fremden Gemeinschaft sind ihre Interaktionsmöglichkeiten zudem durch fehlende Fremdsprachkompetenz zwar nicht unterbrochen, aber zumindest stark eingeschränkt, was eine weitere Verunsicherung mit sich bringt. MEAD hat auf die besondere Bedeutung der Kommunikation durch vokale Gesten für die Identitätsentwicklung hingewiesen. Wenn sich Identität also untrennbar im fortwährenden Sozialisationsprozeß entwickelt, muß ein Bruch innerhalb dieses Prozesses für die Jugendlichen folgerichtig auch einen **Bruch im Entwicklungsprozeß ihrer Identität** nach sich ziehen. GOFFMAN hat gezeigt, daß dieser um so gravierender ist, je deutlicher die **Unterschiede zur Fremdkultur** ausfallen und erlebt werden. Da die äußerlichen Unterschiede der Jugendlichen nicht leicht nachweisbar sind, wird es für die Lösung der Probleme in der Fremde

vorrangig wichtig sein, wie deutlich die Differenzen zur Fremdkultur im Kommunikationsprozeß auftreten, empfunden und psychisch bewältigt werden. KRAPP-MANN hat darauf hingewiesen, daß die **Akzeptanz widersprüchlicher Rollenerwartungen** dabei Lösungsmöglichkeiten anbietet, Identität zu wahren.

Im nächsten Kapitel werden diese theoretischen Konzepte ausgewiesenen Sozialisationsaspekten zugeordnet, die m.E. für diese Untersuchung besondere Relevanz und Brisanz haben. Ich habe diese weiter vorn schon unter den Stichworten "Lebensphase Jugend, Berufsausbildung und Kulturwechsel" eingeführt.

4.3 Brisante Sozialisationsaspekte bei der Ausbildung von Identität.

Beim Versuch, Identitätsmanifestationen in Relation zu Teilaspekten der biographischen Entwicklung zu setzen, sollte grundsätzlich von den folgenden Überlegungen ausgegangen werden. Die in den verschiedenen Theorieansätzen herausgearbeitete Kontinuität von Identität läßt sich weder momentan fixieren, noch definitiv einem bestimmten Zeitabschnitt bzw. einer Lebensphase unterordnen. Im operationalisiert-übertragenen Sinn kann man Identität mit den Zeigern einer Uhr vergleichen, die uns, trotz kontinuierlicher (Fort)Bewegung, dennoch brauchbare, ja aktuelle Informationen über die Zeit geben. Obwohl wir immer nur einen kurzen Augenblick einfangen, haben wir uns mit anderen Interaktionspartnern auf bestimmte Verfahrensregelungen im Umgang mit der Vergänglichkeit des Augenblicks geeinigt. Wir legen bestimmte Toleranzräume fest, innerhalb derer Pünktlichkeit vorliegt. Bspw. gestehen wir dem schusseligen Professor scherzhaft sein Viertelstündchen zu, wenn er sich verspätet, ein Privileg, was wir dem alerten Manager nicht einräumen. Weitere Beispiele: Was unter fahrplanmäßiger Ankunft eines Zuges zu verstehen ist, kann in Italien anders gedeutet werden als in der Schweiz; der zugestandene Spielraum von Pünktlichkeit der morgendlichen Zeitung im Briefkasten mag anders angelegt sein, als derjenige der täglichen Post. Die Toleranzspanne, was unter legitimen Zeiträumen oder Pünktlichkeit zu definieren sei, kann je nach Status, Kultur, Situation aber auch Gewohnheit und Kongruenz mit Tagesabläufen und mehr variieren.

In ähnlicher Weise unterliegt auch die Identität verschiedenen Identitätsmustern und Toleranzspannen und ist Produkt fortwährender sozialer und interaktiver Prozesse. Da dieser Vorgang fließend ist, bedeutet das m.E., reduziert auf den kleinsten vertretbaren Nenner, daß jede Erfahrung, jedes Gespräch, jede Aktion und jede Sekunde, in der Interaktion stattfindet, einen Bruchteil zur Identitätsentwicklung beisteuert. Sicherlich sind einschneidende Lebensumstände oder Schicksalsschläge bedeutungsvollere Momente für die individuelle Entwicklung und von daher besonders prägend. Auch dürfte ein kultureller Wechsel, z.B. im Gegensatz zu einem Wohnungswechsel, die bedeutungsvollere Schaltstelle für die zukünftige Identitätsentwicklung sein. Welche Bedeutung die biographisch brisanten Aspekte als Schaltstellen für die Identitätsentwicklung der polnischen Jugendlichen in Niedersachsen haben können, soll im folgenden ausgeführt werden.

Lebensphasen: Kindheit und Jugend

Identitätsbildung innerhalb der Pubertät umschreibt nur bedingt eine fest definierbare Lebensphase. Sie variiert nach geschlechtsspezifischen oder soziokulturellen Dispositionen und muß demzufolge immer mit Bezug auf das betreffende Individuum, die zu untersuchende Gruppe bzw. den jeweiligen Forschungsschwerpunkt analysiert werden. Bestimmte 'Identitätspassagen' lassen sich auf gesellschaftlich normierte Prozesse und Zeiträume zurückführen. Bspw. besteht eine Grundschulpflicht für den größten Teil der Menschen, und für viele bedeutet das Ende des Erwerbslebens den Eintritt in die Phase eines rentengesicherten Lebensabends. Beides sind wichtige Lebensphasen, die Identitätsstrukturen eines Menschen beeinflussen und deren Wechselzusammenhänge ergründet werden können. In der Psychologie wird die adoleszente Phase als Übergang von der pubertären Phase zum Erwachsensein beschrieben; sie liegt etwa zwischen dem 16. bis 20. Lebensjahr. In der Soziologie wird diese Jugendphase mit den Stichworten der "Freisetzung" und des "Experimentierens" gleichgesetzt (vgl. BAETHGE 1985, S. A1), in der sich der Jugendliche zunehmend in Richtung elterlicher Unabhängigkeit und finanzieller Eigenständigkeit orientiert. Diese Zeit steht synonym mit dem Abschluß der Pflichtschulzeit und einer beruflichen Orientierung. Mit dem Einstieg in das berufliche Leben wird die ökonomische und psychische Verselbständigung eingeleitet bzw. beschleunigt.

Dies gilt um so mehr für ausländische Jugendliche, die in dieser Lebensphase eine Ausbildung in einem fremden Land beginnen, weil ihnen dort etwa bessere Möglichkeiten zur Verfügung stehen, oder weil sie dort ihren Erfahrungshorizont erweitern wollen und können. Da die adoleszente Phase nicht eigenständig und herausgelöst aus der biographischen Entwicklung des Jugendlichen betrachtet werden kann, ist es für ihr Verständnis von Vorteil, wenn sie im Entwicklungszusammenhang mit der Kindheitsphase gesehen wird. Nach HABERMAS sind "die Entwicklungsprobleme, die sich um den Begriff der Ich-Identität anordnen lassen ... in drei verschiedenen Theorietraditionen bearbeitet worden: in der analytischen Ich-Psychologie (H. S. SULLIVAN, ERIKSON); in der kognitivistischen Entwicklungspsychologie (PIAGET, KOHLBERG) und in der vom symbolischen Interaktionismus bestimmten Handlungstheorie (MEAD, BLUMER, GOFFMAN u.a.)" (1976, S. 67). Im Vergleich der Grundauffassungen sind s.E. Konvergenzen zu finden, doch "hat bisher keiner der drei theoretischen Ansätze zu einer erklärungskräftigen Entwicklungstheorie geführt" (ebd., S. 67 u. 69). Ich werde im folgenden theoretische Ansätze aus dem symbolischen Interaktionismus aufgreifen und sie durch grundsätzliche Aspekte der analytischen Ich-Psychologie erweitern.

Da Identität im jeweiligen Individuum als Ergebnis seiner Beziehungen "innerhalb des gesellschaftlichen Erfahrungs- und Tätigkeitsprozesses" entsteht, ist sie "bei der Geburt anfänglich nicht vorhanden" (MEAD 1973, S. 177). In dieser Phase kann dem Säugling weder eine soziale noch anti-soziale Haltung attribuiert werden, so daß man den Säugling als "quasi a-sozial" (GRIESE / NIKLES / RÜLCKER 1977, S. 44) bezeichnen kann. Identität bildet sich im interaktiven Prozeß und wird in den (früh)kindlichen Phasen durch Beobachtung und Nachahmung gesteuert. "Insoweit das Kind die Haltungen anderer einnimmt und diesen Haltungen erlaubt, seine Tätigkeit im Hinblick auf das gemeinsame Ziel zu bestimmen, wird es zu ei-

nem organischen Glied der Gesellschaft. Es übernimmt die Moral dieser Gesellschaft und wird zu ihrem Mitglied" (MEAD 1973, S. 202). Wichtige Voraussetzungen dafür sind die Sprache, das "Spiel" und der "Wettkampf" (ebd., S. 187ff; "play" und "game").

HABERMAS definiert das "moralische Bewußtsein" durch ein Drei-Phasen-Modell, innerhalb dessen das Kind in das "**symbolische Universum**" hineinwächst (1976, S. 76). Für das Vorschulkind, das sich "kognitiv noch auf der Stufe präoperativen Denkens" befindet, besteht sein symbolisches Universum aus "einzelnen konkreten Verhaltenserwartungen und Handlungen sowie aus Handlungsfolgen, die als Gratifikationen oder Sanktionen verstanden werden können". Mit zunehmendem Alter wird dieses "Lust / Unlust" Prinzip in weitere soziale Komponenten aufgegliedert. Das Kind löst sich von der "Gratifikationsbalance" und lernt, "soziale Rollen" zu spielen (ebd., S. 77). Es entwickelt die Fähigkeit zur "interaktiven Kompetenz", an "Handlungen und Diskursen teilzunehmen" (ebd., S. 67). In der dritten Phase lernt der Jugendliche, "soziale Rollen und Handlungsnormen in Frage zu stellen" und in Diskurse einzutreten, "in denen praktische Fragen argumentativ geklärt werden" (ebd., S. 77; vgl. weiter vorn: natürliche -, Rollen- und Ich-Identität nach HABERMAS).

E. H. ERIKSON, der als einer der Hauptvertreter der analytischen Ich-Psychologie gilt, hat, nach KRAPPMANN: "wie kein anderer Autor für die Verbreitung des Identitätsbegriffes in der soziologischen und psychoanalytischen Literatur gesorgt" (1969, S. 89f). Dabei verfolgt er nicht in erster Linie die Analyse der Ausbildung von Identität, die von anderen zugewiesen wird, sondern befaßt sich vorwiegend mit der individuellen, subjektiven Sichtweise der Ich-Identität und den damit empfundenen Rollenzuweisungen. Er definiert "persönliche Identität" über "das bewußte Gefühl ... der unmittelbaren Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit, und der damit verbundenen Wahrnehmung, daß auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen ... Ich-Identität ... meint also mehr als die bloße Tatsache des Existierens, vermittelt durch persönliche Identität; es ist die Ich-Qualität dieser Existenz" (ERIKSON 1966, S. 18). Im Gleichklang mit den Vertretern des Interaktionismus betrachtet er die Identitätsbildung als einen lebenslangen Prozeß (ebd., S. 140), allerdings mit der Einschränkung, daß hier "irreversible Rollen" installiert werden (ebd., S. 137). ERIKSON betrachtet aus genetischer Sicht den "Prozeß der Identitätsbildung als eine sich entfaltende Konfiguration, die im Laufe der Kindheit durch sukzessive **Ich-Synthesen** und Umkristallisierungen allmählich aufgebaut wird" (ebd., S. 144). Genetisch bezieht sich bei ihm auf die psychosoziale 'Entwicklung' des Individuums aus seiner eigenen, individuellen Sichtweise heraus und nicht auf seine ererbten Muster. Die "individuelle Weise, Erfahrungen zu verarbeiten" (ebd., S. 17) und erfolgreich in die Gruppe zu integrieren, bezeichnet die Ich-Synthese. In diesen Prozeß der Identitätsentwicklung fügen sich, nach ERIKSON, "nacheinander die konstitutionellen Anlagen, die Eigentümlichkeiten libidinöser Bedürfnisse, bevorzugte Fähigkeiten, bedeutsame Identifikationen, wirkungsvolle Abwehrmechanismen, erfolgreiche Sublimierungen und sich verwirklichende Rollen" ein (ebd., S. 144.).

Der genetische Prozeß wird in der Regel durch erste Mutter-Kind Kontakte bestimmt (diese besondere Einheit bezeichnet CLAESSENS als "prokreativ", als "er-

zeugend, erzeugt habend", 1967, S. 22), besonders in Form von Berührungen und Nahrungsaufnahmen des Kindes, die durch Wiederholungen zu einer Abgrenzung von "Ich und Nicht-Ich" führen. Dies hinterläßt "Erinnerungsspuren, die zur Abgrenzung der sog. Repräsentanzen des Körper-Ichs innerhalb der symbiotischen Matrix der Mutter-Kind-Dyade führen" (VOLMERG 1978, S. 23). Durch Wiederholung dieser Berührungen entwickelt sich die Wahrnehmung der Selbst-Repräsentanzen (des kindlichen Ichs) und der Objekt-Repräsentanzen¹, in diesem Fall der Mutter. Beide Repräsentanzen bilden das Körperschema. Die Fähigkeit der "Kontaktwahrnehmung" wird später um die Fähigkeit der "Fernwahrnehmung" (ebd.) ergänzt. Um diese seelischen Repräsentanzen des Kindes konstituiert sich der Kern des Ichs, "des Zentrums, um das sich Erinnerungsspuren, Gefühle und Vorstellungen vom Selbst kristallisieren, strukturieren und organisieren. Diese werden allmählich von den intrapsychischen Repräsentanzen der Objekt-Welt unterschieden" (MAHLER 1972, S. 43). Ein stabiles Körperschema ist Voraussetzung für die Ausbildung von Ich-Identität. Die Synthese und Integration der inneren und der äußeren Wahrnehmung bildet den Prozeß der **Individuation**. "Mit der Ausbildung eines einheitlichen Selbst und eines einheitlichen Objekts sind die Anfangsschwierigkeiten der Identitätsbildung überwunden ... Das Problem der Ich-Identität ist fortan die genetische Kontinuität der Selbst-Repräsentanz. Diese Kontinuität herzustellen und zu wahren ist eine Ichleistung" (VOLMERG 1972, S. 24).

Die schwierigste Aufgabe liegt am Ende der Kindheit darin begründet, die unterschiedlichen Identitätsbausteine zusammenzufügen und zwar in der Phase der Adoleszenz, von der ERIKSON behauptet, sie sei ein "'abnormes' Stadium" (1966, S. 144), innerhalb dessen vermehrt Konflikte auftreten. Er spricht in diesem Zusammenhang von "**Rollendiffusionen**" und "**Identitätsdiffusion**" (ebd., S. 145, 147ff; vgl. auch HABERMAS 1976, S. 93: "Identitätsdiffusion ist eine Form von beschädigter Identität"), die in dieser Phase scheinbarer "**Labilität der Ichstärke**" mit einem hohen "Wachstumspotential" (ERIKSON 1966, S. 144) einhergehen. Adoleszenz als "**psychosoziales Moratorium**", in dem durch "mehr oder weniger institutionalisierte Sitten und Riten, Zusammenschlüsse und Bewegungen" (ebd., S. 212) eine "Verlängerung des Zwischenstadiums zwischen Jugend und Erwachsenenalter" (ebd., S. 127) gewährt wird. Diese Zeit ist geprägt vom "Rollen-Experimentieren" (ebd., S. 137), in der die innere und soziale Kontinuität geprobt und gefestigt wird; "eine Brücke, die zugleich das Bild, in dem er sich selber wahrnimmt (der Adolescent, M.E.), mit dem Bilde verbindet, unter dem er von seiner Gruppe, seiner Sozietät erkannt wird" (ERIKSON 1966, S. 138). Die Adoleszenz gilt als abgeschlossen, wenn "das Individuum seine Kindheitsidentifikationen einer neuen Form von Identifikation untergeordnet hat, die es in der intensiven Gemeinschaft und im Wettstreit mit Gleichaltrigen errungen hat (vgl. auch weiter vorn MEAD: Sprache, Spiel und Wettkampf). Gelingt es der Identität in dieser Phase nicht, den relativ konfliktfreien Kompromiß zu finden, bleibt sie "unerledigt und konfliktbelastet" (ERIKSON 1966, S. 149).

¹Selbst-Repräsentanz geht auf HARTMANN zurück und bezeichnet die sog. libidinöse Besetzung des Ichs im Narzißmus im Gegensatz zur Objekt-Repräsentanz (vgl. dazu ERIKSON 1966, S. 188)

Ich habe den sozialpsychologischen Identitätsansatz von ERIKSON in den Mittelpunkt der Ausführungen gestellt, um die analytische Lücke der Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen in dieser Arbeit zu schließen. Obgleich der Ansatz dieser Untersuchung auf Erkenntnissen des Interaktionismus beruht, bietet dieser keine ausreichende Grundlage, die Basis der frühkindlichen Entwicklungsstruktur zu analysieren. Da sich in dieser Identitätsphase die Ich-Identität erst durch Interaktion langsam entwickelt, ist der Interaktionismus für die Analyse dieser Phase wenig ergiebig. Sein Analysemodell setzt erst dort wirksam an, wo Interaktionen vorliegen, denen kognitive und reflektive Steuerungsmöglichkeiten zu einer Erkenntnisinstanz verhelfen (Ich-Identität). Daraus folgt, daß Identität, insbesondere in der frühestkindlichen Phase, weniger durch bewußte Interaktion als mehr durch Subjekt / Objekt Relationen analysiert werden kann. Die analytische Auseinandersetzung ist deswegen gerade für die Identitätsentwicklung der ersten Lebensphase eines Menschen als Basisverständnis geeigneter, zumal die Grundgedanken des Interaktionismus ebenfalls auf diesem Verständnis aufbauen. Das zeigen die Übereinstimmungen der Analysemodelle im frühkindlichen Bereich. Wo HABERMAS der natürlichen Identität auf der Stufe des "präoperationalem Denken" als Handlungsmotivation "generalisierte Lust / Unlust" zugrunde legt (1976, S. 78, Schema 3), befindet er sich in der Nähe von ERIKSON, dessen "psychosoziale Modalitäten" sich für diese Phase chronologisch entwickeln und durch »Gegeben bekommen-Geben«, »(Fest)Halten-(Los)Lassen« und »Tun-Tun als ob« bestimmt sind (1966, S. 215). Auf dieser Basis läßt sich die Stigma-Theorie bei GOFFMAN und das Rollenmodell von KRAPPMANN erst entwickeln. Der Ambiguitätstoleranz ist ohne die Grundlagen der sukzessiven Ich-Synthese die Basis entzogen, denn die Unterscheidungskonstrukte der Selbst- und Objektrepräsentanzen bilden die Vorstufe für spätere balancierende Ich-Identität. Ich sehe in der Analyse kindlichen Verhaltens bis in das Vorschulalter wenig Dissens und viel grundsätzliche Übereinstimmung und Reziprozität. Die analytische Ich-Psychologie und der Interaktionismus driften erst dort deutlich auseinander, wo soziale Interaktion beginnt, kognitiv und reflexiv bewertet zu sein. Hier setzen dann auch die kritischen Anmerkungen der Interaktionisten an, denen durch die Hereinnahme irreversibler Identitätsstrukturen der Weg für sozialen Wandel und Einfluß deutlich versperrt wäre. Dies wird in der Kritik von KRAPPMANN deutlich, wenn er über ERIKSON schreibt: "Er bietet nichts an, was den Individuen helfen könnte, in einer sich ständig wandelnden Welt mit stets divergierenden Normen Identität zu wahren, weil er nicht die Notwendigkeit sieht, Identität je neu zu entwerfen" (1969, S. 94). ☛ In dieser Arbeit werde ich, innerhalb des hier vertretenen interaktionistisch-psychoanalytischen Ansatzes, von beiden dargestellten Erkenntnislinien profitieren, ohne dabei eine Irreversibilität von geformten Identitätsstrukturen zugrunde zu legen. Für die Projekt-jugendlichen eröffnet sich aus dem Theorieverständnis von ERIKSON heraus die Perspektive, die adoleszente Phase zum **Rollen-Experimentieren** zu nutzen, allerdings unter den schwierigeren sozialen Bedingungen in der Fremde. Die Erprobung und Festigung **innerer und sozialer Kontinuität** dürfte sich, aufgrund der veränderten sozialen Bedingungen in der Fremde, schwieriger gestalten, doch liegt hier auch die Chance verborgen, universalistische Ich-Strukturen zu entwickeln.

Die Phase der Adoleszenz hat nicht nur mit sozialer Veränderung, sondern auch mit innerer Zerrissenheit und vermehrter Unruhe zu tun. In dieser Findungsphase steht die Stabilität der eigenen Identität zur Disposition, denn mit dem Übergang in eine beruflich orientierte (Arbeits)Welt verstärken sich die Leistungsanforderungen und ökonomischen Bedürfnisse. Sicherlich bildet die adoleszente Phase in ihrer zeitlichen Dimension, in Anlehnung an KRAPPMANN (1969, S. 79) bezeichne ich diese als 'vertikale Dimension', für den Jugendlichen das entscheidende Sprungbrett, um in die Welt der Erwachsenen und deren Verbindlichkeiten und Verantwortlichkeiten einzutauchen. Eine Tendenz, diese neuen Verpflichtungen und 'endgültigen' Regularien vor sich herzuschieben, deutet sich durch eine sich neu etablierende gesellschaftliche Gruppe an. Für diejenigen, die sich in der eigentlichen Phase der 'konventionellen Adoleszenz' nicht auf feste Lebens- und Arbeitsplanungen eingelassen haben, wurde in den USA der Begriff der "Post-Adoleszenz" (ZINNECKER 1990, S. 32) geprägt. Diese jungen Erwachsenen definieren sich durch das "'Lavierem' im Eingangsbereich zur hauptberuflichen Erwerbstätigkeit" (ebd.) innerhalb der Dekade des dritten Lebensjahrzehnts. Also junge Erwachsene, die sich ihren bürgerlichen Rechten bewußt sind, die aber eine stabile Integration in ein berufliches Erwerbsleben noch nicht gefunden haben oder vorerst noch ablehnen. Ob sich hier ein gesellschaftliches oder individuelles Phänomen abzeichnet, ob es sich längerfristig konstituiert oder nur eine vorläufige Zeitererscheinung darstellt, ist noch offen. Sicherlich offenbart sich hier einmal mehr das Bedürfnis nach einer verlängerten Karenzzeit, nach einer Erweiterung der adoleszenten Findungsphase im Sinne eines psychosozialen Moratoriums. Ob diese sinnvoll durch verlängerte Schul- bzw. Ausbildungszeiten zu füllen ist, wird ein Diskussionspunkt im nächsten Kapitel sein. Da die Berufsausbildung im polnischen Ausbildungsprogramm den größten Stellenwert einnimmt, möchte ich darauf im folgenden, unter Berücksichtigung ihrer möglichen Auswirkungen auf Identitätsentwicklungen, eingehen.

Berufsausbildung

In Verbindung mit den neuen beruflichen Verbindlichkeiten und Orientierungen dürfte die Phase der Adoleszenz diejenige mit den vielfältigsten Veränderungen sein. Im vorangegangenen Teil wurde die vertikale Dimensionentwicklungsspezifischer Aspekte bzgl. der Ausprägung und Stabilisierung von Identität behandelt. Bis jetzt fielen die persönlichen Lebensumstände und "Lebenslaufzäsuren" im Zusammenhang mit "Statuspassagen" (vgl. MELZER 1991, S. 56f) erst einmal nicht ins Gewicht. Mit Lebenslaufzäsuren sollen biographische Einschnitte bezeichnet werden, die den Übergang von einer Statuspassage in eine andere anzeigen (bspw. Schulzeit / Berufsleben). Die Statuspassage bezeichnet einmal den definierten sozialen Zeitraum dieser Phase und zum anderen die damit zu verknüpfende, gesellschaftliche Position, die sich durch das Statussymbol (GOFFMAN), bspw. eines Berufsabschlusses als Eintrittskarte in eine neue soziale Position, ausdrückt. Solche Statuspassagen sollen der 'horizontalen Dimension' zugeordnet werden. In dieser Dimension schreibt jede Person ihren ganz individuellen und unverwechselbaren Lebensweg und ist in der Auseinandersetzung innerhalb der Sozietät immer sowohl Subjekt als auch Objekt; ein Subjekt mit antizipatorischen und gestalterischen Fähigkeiten (Rollen), ein Objekt, das handelt und behandelt

wird. Ein Balanceakt, der schlecht berechenbar ist und dem wir uns nur auf der Suche nach Kongruenzen und Korrelationen innerhalb von bestimmten Zielen und Eingrenzungen nähern können. Der vorherige Abschnitt hat Signifikanzen bzgl. einzelner individueller Aspekte in der Sozialisationsphase der Adoleszenz aufgezeigt. Dieser Abschnitt wird sich, bei gleicher Aufgabenstellung, der Sozialisation in der beruflichen Ausbildung zuwenden.

Der berufliche Einstieg in die Arbeitswelt trifft den Jugendlichen, wie bereits weiter vorn beschrieben, in einem Stadium, das für die gelungene Ausprägung einer unbeschädigten Identität sehr wichtig ist. Die Dramatik liegt für den jungen Erwachsenen darin begründet, daß sich parallel zu einer Zeit mit hohem "Wachstumspotential" und "Identitätsdiffusionen" (ERIKSON) mit dem Eintritt in die Berufsausbildung auch noch massive Veränderungen im Bereich der Leistungsanforderungen und Tagesabläufe einstellen. In der beruflichen Ausbildung steht nicht mehr das Lernen im Mittelpunkt, wie es in der Schule der Fall gewesen ist, sondern es wird über die Lernanforderungen hinaus ein praktisches Leistungspotential verlangt und täglich abgefordert; Lernen wird zum Teil des Arbeitsprozesses, verliert seine Ausschließlichkeit. Insbesondere in den Teilbereichen des beruflichen Lernens in industriellen Produktionsbetrieben steigt die Gefahr persönlicher Anonymität. Folglich bietet die Lern- und Arbeitssituation wenig Gelegenheit und Raum für alltägliche, soziale Beziehungen. Aus rein soziologischer Sicht ist die industrielle Arbeit, nach VOLLMERG, durch "Herrschaft und soziale Isolierung" gekennzeichnet. Kommunikation kommt nicht durch Interaktion, sondern durch Arbeitsorganisation zustande, "der rollentheoretische Interaktionsbegriff, der KRAPPMANNs Identitätsverständnis zugrunde liegt, wird der sozialen Realität ... in der (industriellen, M.E.) Arbeit nicht gerecht" (VOLLMERG 1978, S. 20). Interaktionen haben sich einem "abstrakten Produktionssystem" unterzuordnen bzw. erstarren in ihm. Interaktionen sind "meist nur noch als 'private' soziale Beziehungen möglich ..." und "müssen der Arbeitszeit abgerungen werden. Private Interaktionen während der Arbeitszeit mit Kollegen werden negativ sanktioniert" (ebd.).

In klein- und mittelständischen Handwerksbetrieben wird dagegen eher Gewicht auf handwerkliche, manchmal künstlerische Arbeit gelegt, bei der oft Teamfähigkeit und Interaktion als Bestandteil des Arbeitsprozesses gefragt ist. Je nachdem, ob die Ausbildungsfachrichtung eher Schwerpunkte im künstlerisch-kreativen Bereich hat oder eher dem Produktionsbereich zugeordnet wird, verlagern sich die Inhalte der Anforderungen mehr zu individueller Gestaltungsfähigkeit und -freiheit bzw. mehr zu generierenden Tätigkeiten und Reparaturen. Die Fachrichtungen der untersuchten Teilnehmergruppe unterscheiden sich vom Anforderungsprofil beträchtlich. Unabhängig von den betriebsspezifisch variierenden Ausrichtungen einzelner Firmen, liegen bei den Maschinenbaumechnikern im allgemeinen die Arbeitsschwerpunkte in der maschinellen Fertigung von Werkstücken und Kleinteilen in größerer Stückzahl, so daß hier oft das produzierende Arbeiten über die Steuerung von Maschinen gefordert ist. Der Ausbildungszweig der Feinmechaniker ist grundsätzlich ähnlich strukturiert und bildet zuallererst im herstellenden Bereich aus. Die betriebliche Praxis der Ausbildungsgänge läßt sich innerhalb dieser beiden Fachrichtungen schwer unterscheiden; gemäß Ausbildungsziel sind die Tätigkeiten der Feinmechaniker mehr auf das Produzieren und Bearbeiten von Kleinteilen ausge-

richtet. Der Kfz-Mechaniker arbeitet während der Ausbildung meistens im Wartungs- und Reparaturbereich. Aus didaktischen aber auch aus Sicherheitsgründen arbeitet er im (Klein)Team mit einem Gesellen oder, bei kniffligen Problemen, mit einem Meister zusammen. Im Effekt ist die Fähigkeit zur Kooperation als fester Bestandteil der Arbeit anzusehen, was der Gefahr einer Isolation des einzelnen entgegenwirkt. Die unterstützende Technik hat in dieser Ausbildung begleitende, informative, aber weniger zentral generierende Funktionen.

In allen drei bezeichneten Ausbildungsfachrichtungen steht das zu bearbeitende Produkt bzw. Werkstück im Vordergrund, und die Kommunikation findet zielgerichtet und produktorientiert statt. Die Frage lautet vorrangig: »Was muß ich tun, wie und in welcher Zeit muß ich es tun?« und nicht »will ich es tun und kann ich es tun?«. Es bleibt aber festzuhalten, daß m.E. in handwerklichen Betrieben, aufgrund der spezifischen Arbeitsorganisation mit geringerem produktionsrelevanten 'Output' und öfter wechselnden Produkten, im Gegensatz zu industriellen Produktionsbetrieben, ein mehr an Kommunikation und Interaktion notwendig ist. Aber auch hier können monoton abgspulte und wiederkehrende Produktionsabläufe die Interaktion lähmen, ja ersticken, wenn ihre Arbeitsabläufe einmal koordiniert, nicht mehr weiter und aufs neue abgestimmt werden müssen. Das abschreckendste Beispiel für abstumpfende Monotonie am Arbeitsplatz stellt die Fließbandarbeit dar. Sie erhebt "gnadenlos stereotype Aufgaben" (vgl. SEMLER 1993, S. 180) zum Alltagsgeschäft und erstickt jeden kreativen Spielraum. Je monotoner die Handlungsabfolgen sind, desto größer sind die Gefahren, daß Identität, die vom sozialpsychologischen Hintergrund eher eines "institutionalisierten psychosozialen Moratoriums" (ERIKSON 1966, S. 137) bedürfte, beschädigt wird. Die beruflichen Anforderungen (insbesondere in wenig kommunikativen Ausbildungsfachrichtungen) verlangen eine eigentlich schon gefestigte, stabile Identität. Auch unter diesen Aspekten kommt der Ausbildung in der Berufsschule, im dualen System, eine besondere soziale Bedeutung zu, denn die Grundlage der Wissensvermittlung wird über Interaktion und Übung vermittelt.

Der Eintritt in das Berufsleben im Produktionsprozeß bedeutet eine endgültige Abkehr von der Unabhängigkeit der Kindheit, von phantasiegestützten, "affektiv-motivationalen" Fähigkeiten (KRAPPMANN) und spontaner Kreativität, hin zu ökonomisch definierten Handlungsmustern und -abläufen und führt zu einem **"Bruch in der psychosozialen Entwicklung"** (VOLMERS 1978, S. 41). Nach dieser Auffassung stehen also der bisherige Sozialisationsprozeß und die Produktionsanforderungen im Widerspruch zueinander und können demzufolge eine für die Identität bedrohliche Form annehmen.

Folgt man dieser Einschätzung, die sich auf der sozialpsychologischen Analyse der Latenzphase und Adoleszenz von ERIKSON entwickelt hat, so kann man weiterführend annehmen, daß schon bei der beruflichen Ausbildung, insbesondere im Produktionsprozeß, ein gewisser Abschottungsmechanismus des Jugendlichen einsetzt. Er dient dazu, die im 'Kindheitsreservat' entwickelten Fähigkeiten wie Kreativität, Spontaneität, Ingeniosität (Erfindungsgabe) und Ingenuität (Freimut) nach Möglichkeit im Bestand zu sichern. Kontrovers diskutiert kommt die Forschergruppe um BAETHGE zu vergleichbaren Ergebnissen: "... die 'Krise der Arbeitsgesell-

schaft' ist zu großen Teilen auf die subjektiv–normative Seite gerichtet, mit der These, daß das gesellschaftliche Verhalten der Individuen immer weniger (oder überhaupt nicht mehr) über die verinnerlichteten Normen der Arbeit oder über Arbeits– und Erwerbsinteressen gesteuert werde" (1988, S. 16).

Sicherlich sinken im individuellen Berufsleben auch die Identifikationsmöglichkeiten mit der Tätigkeit der Lohnarbeit gegen Null, wenn monotone Fließbandproduktion dem Menschen nur noch einstudierte, entfremdete Handlungsroutinen abverlangen. Zum einen, weil das Produkt selbst nicht der Lohn der Arbeit ist, sondern weil die Tätigkeit abstrakt entlohnt wird, zum anderen, weil die Sinnhaftigkeit des hergestellten Produkts zunehmend unbedeutend wird und vom Produzierenden nicht nachvollzogen werden kann. Dies ist der Fall, wo die eigentliche Funktion des Produktes und sein Einsatz nur bestenfalls zu erahnen sind. Auf diese Weise hat die Arbeit keinen unmittelbaren Gebrauchswert, sondern wird gegen 'Belohnung' getauscht. Im Sinne des Erhaltes einer optimalen Arbeitskraft läßt sich der Tag in 'Arbeitszeit' und 'arbeitsfreie Zeit', als Synonym für Freizeit, einteilen. Mit der "Atomisierung des Arbeitsprozesses" sinkt die Möglichkeit, sich mit ihm zu identifizieren. "Von der Berufssparte, der Branche, dem Mechanisierungs– bzw. Automatisierungsgrad der Produktionsmittel, der Arbeitsorganisationen u.a. ist es abhängig, ob eine Orientierung am Arbeitsinhalt zustande kommen kann. Das heißt, der Widerspruch zwischen Identität und Arbeit besteht formal zwar in allen Bereichen der Lohnarbeit, jedoch in unterschiedlicher Schärfe und Ausprägung" (VOLMERG 1978, S. 43f).

Für dieses Problem ist darüber hinaus wichtig, inwieweit und mit welcher Intensität Arbeits– und Ausbildungsprozesse Einfluß auf Identitätsentwicklung und –konzepte von Jugendlichen haben können und welche Wechselbezüglichkeiten sich daraus, unter Einbeziehung anderer Sozialisationsinstanzen, ergeben können. In diesem Zusammenhang hat sich in (West)Deutschland ein länger zu beobachtender Wertewandel zugunsten von Selbstverwirklichung, Kreativität und Mitbestimmung vollzogen (vgl. Kap. 8.1: ENQUETE–KOMMISSION des deutschen Bundestages 1982; BAETHGE 1985). Die 'arbeitsfreie Zeit', ehemals als Ruhepause und zum Kräftesammeln für neue berufliche Herausforderungen genutzt, hat sich dagegen in Richtung einer konsumorientierten Freizeitgestaltung entwickelt, die autonom ausgekostet wird und teilweise schon von arbeitsähnlichen Streß– und Leistungsmerkmalen gekennzeichnet ist (vgl. Kap.8.2: OPASCHOWSKI in: NP [b] 1993; ZINNECKER 1990). Das bedeutet, daß sich auch für den Arbeits– und Ausbildungsprozeß strukturelle Veränderungen ergeben dürften. Welche Auswirkungen neue Lebenskonzepte auf die Ansprüche an Arbeit haben, ist von BAETHGE untersucht worden. Er unterscheidet in der "doppelten Betrachtungsperspektive der Sozialisation zur und der Sozialisation in der Arbeit" und differenziert entsprechend zwischen "epochaltypischen Strukturveränderungen" und "generationsspezifischen Wandlungsprozessen" (1988, S. 38). Innerhalb der Sozialisationsprozesse in der "bürgerlich–industriellen Gesellschaft" hat eine Verlagerung der Sozialisationsvorgänge von den "unmittelbaren Lebenswelten der Familie, der Nachbarschaft, der Arbeit" hin zu institutionell dafür eigens geschaffenen institutionellen Bereichen wie Schulen, Kindergärten, Jugendzentren usw. stattgefunden (ebd.). Damit wird das ehemals bürgerliche Privileg, laufbahnbezogene "biographische Schleifen", "Iden-

titätskrisen" und "Aus-Zeiten" innerhalb der Jugendphase integriert zu wissen, ein für alle soziale Schichten gleichermaßen anerkanntes Kriterium der biographischen Mobilität (ZINNECKER 1990, S. 31).

Für die berufliche Ausbildung bedeutet das, als ein Beispiel, daß kaum mehr ein Lehrling, wie früher, während seiner Ausbildungszeit bei der Familie seines Lehrherrn wohnt. Damit entfällt auch ein Teil der Kontrollmöglichkeiten des Lehrmeisters im beruflichen, aber auch im freizeitorientierten Bereich. Hier haben sich durch generationsspezifische Wandlungsprozesse auch Arbeitsverhältnisse und Einstellungen geändert. Lediglich ein entsprechender Passus im Berufsausbildungsvertrag, wonach der Auszubildende dem Lehrling bei Aufnahme in seine häusliche Gemeinschaft eine angemessene Unterkunft und ausreichend Kost und bei Krankheit die erforderliche Pflege zu gewähren hat, zeugt noch von diesem Anachronismus.

Innerhalb der jugendlichen "Erfahrungsräume ... läßt sich der Wandel von einer eher betriebs- und arbeitsbezogenen zu einer stärker schul- und lernbezogenen Adoleszenz" feststellen. Begleitet wird dieser äußerliche Wandel von einer "Umwälzung der Sozialisationsmuster in der Adoleszenz ... einen die ganze Person und ihre Entwicklung betreffenden Wandel von Erfahrungen und der inneren Auseinandersetzung mit Natur und Umwelt in dieser Altersphase" (BAETHGE 1988, S. 42). Der Anteil der schulischen Ausbildung im dualen System beträgt, zum Leidwesen vieler Betriebe, bei Auslastung der gesetzlichen Vorgaben fast ein Drittel der gesamten Ausbildungszeit, bei voller Auslastung aller gesetzlichen Möglichkeiten wie Stütz- und Förderunterricht sogar etwa 50%, incl. der 'ÜLU'-Lehrgänge (vgl. Kap. 2.1), die zwar der betrieblichen Ausbildung zugeordnet werden, deren Lernformen im Klassenverband aber einem eher schulischen Charakter entsprechen. Der starke 'Run' auf gymnasiale und universitäre Schul- und Studienabschlüsse unterstreicht diese Tendenz. Ich möchte betonen, daß hier nicht die schulische oder berufliche Qualität von Ausbildung und Ausbildungsinhalten zur Diskussion steht, sondern daß in diesem Kapitel Zusammenhänge zwischen Arbeit und Ausbildung und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung von stabilen Identitäten untersucht werden. Ich folge diesbezüglich der Auffassung von ERIKSON, daß die Bewältigung der Probleme, die sich in der adoleszenten Phase ankündigen, ein institutionalisiertes psychosoziales Moratorium erfordern. Der Eintritt in das berufliche Leben benötigt eine gefestigte Identität, ist aber für die Jugendlichen faktisch eher durch Identitätsdiffusionen begleitet; wo der Jugendliche ein stabiles Ich brauchen würde, findet er sich faktisch in einer Phase der Labilität der Ich-Stärke wieder. Auch wenn diese fast schon disjunktive (sich einander ausschließende) Begriffseinheit 'nur' für eine vorübergehende Phase der Schwächung der genetischen Ich-Stärke steht und zudem von dem Jugendlichen individuell interpretiert wird, darf sie für den unbeschädigten Identitätsbildungsprozeß während der beruflichen Ausbildung nicht vernachlässigt werden. Auch wenn sie dem einen mehr, dem anderen weniger 'zu schaffen macht' und im 'Normalverlauf' aufgearbeitet und erledigt wird, ist zu vermuten, daß mit einer stärkeren Gewichtung von schulischen Inhalten und Lerninhalten bei Jugendlichen auch eine behutsamere Entwicklung von Identität einhergeht. Verlängerte Schulzeiten bzw. Lehrzeiten mit hohem schulischem Anteil, können die konfliktbelastete Zeit zwischen der Kindheit und dem Er-

wachsenleben entschärfen helfen und der geforderten Karenzzeit im Sinne eines Moratoriums genügen.

Welche Bedeutung die schul- und lernorientierten Veränderungen haben, ist von BAETHGE ausführlich untersucht worden. In der Praxis heißt das, daß der Jugendliche später oder zumindest nicht ausschließlich "mit den betrieblichen Normen ökonomischer Zweckrationalität" konfrontiert wird; er hat in der Schule, im Klassenverband länger die Möglichkeit, sich der von "Erwachsenen dominierte(n) Kommunikation" zu entziehen und in "altershomogenen Gruppen" zu verweilen. Andererseits wird die Verweilzeit in der Familie verlängert, da der Jugendliche noch in ökonomischer Abhängigkeit zu den Eltern steht. Der schulische Alltag ist von der pädagogischen Zielsetzung eher auf "**Irrtums- und Versagenstoleranz**" ausgerichtet (BAETHGE 1988, S. 42f), da hier der Aspekt des ökonomischen Zeitmanagements nicht wirtschaftlich bewertet werden muß. Das pädagogische Geschick und die Geduld des betrieblichen Ausbilders unterliegt nun einmal einer großen Bewährungsprobe, wenn durch die vom Lehrling verursachten Fehler hohe Betriebskosten anfallen, wenn Ausfallzeiten durch Reparaturen verkraftet werden müssen und ähnliches. Schule hat größere Toleranzspielräume im didaktischen Bereich und vermittelt mehr allgemeingefächerte curriculare Inhalte. Dadurch werden die Möglichkeiten zum "Ausleben eigener Stilvorstellungen" verbessert. Die Schüler "verharren länger in einem Typ rezeptiver Tätigkeit und praxisentzogener Lernprozesse ..." und "sind hierbei in eine Organisation eingebunden, deren abstrakte Leistungs- und Selektionsnormen den kognitiven und psychischen Entwicklungsprozeß ... zwar nach restriktiven Regeln kontrolliert, die aber ... größere Freiheitsspielräume einräumt als Wirtschaftsbetriebe ...". Andererseits machen die Jugendlichen später die "Erfahrung ihrer eigenen gesellschaftlichen Nützlichkeit im Sinne eines produktiven materiellen Beitrags zur gesellschaftlichen Reproduktion" (ebd.).

Der betriebliche Ausbildungspart ist verstärkt auf das Produkt oder die Dienstleistung gerichtet und integriert den Lehrling, seinem Ausbildungsstand entsprechend, in die allgemeinen Arbeitsabläufe. Dadurch ordnet er sich unmittelbar den wirtschaftlichen Prozessen unter. Sein Leistungspotential wird ständig gefordert und Lerninhalte zielen auf die Verbesserung der Fertigkeiten, was sowohl der Qualität als auch der Rationalisierung der Arbeit zugute kommt.

Das duale Ausbildungssystem bietet dem Jugendlichen, was die Ausbildung stabiler Identitäten betrifft, eine gewisse Mittlerfunktion. Im Idealfall können über die schulischen Anteile allzugroße Diskrepanzen zwischen der Interpretation von Arbeit und der Ausformung von stabiler Identität überwunden werden. Auf diese Weise kann der Lehrling behutsam an die normativen Anforderungen des beruflichen Alltags herangeführt werden. Dies setzt voraus, daß die Schule nicht zu einer qualifizierenden Restgröße zurechtgestutzt wird und sowohl im personellen, wie auch im methodisch-didaktischen Bereich entsprechend ausgestattet ist. Insbesondere aufgrund des großen Lehrkräftemangels in den Berufsschulen, darf die umfassende Einlösung ihrer pädagogischen Aufgabe bezweifelt werden.

Die Verlagerung der Sozialisationsmuster erfordert eine Neuorientierung auch der Arbeitsstrategien und Arbeitswerte. "Die Umschichtungen im Ausbildungssektor

führen zu einer stärkeren Gewichtung mittel- und kleinbetrieblicher Ausbildungsverhältnisse, die der Konfrontation des Jugendlichen mit Arbeit und Betrieb eine eigene Kontur verleihen. Sie verstärken ... solche Sozial- und Lernerfahrungen, die gesellschaftliche Arbeit nicht in den Dimensionen institutionalisierter Verhaltensweisen und sozialer, interessengebundener und politisch veränderbarer Prozesse, sondern als weitgehend personal vermitteltes Handeln begreifen lassen — zum Teil sogar mit bewußter Ausblendung von institutionellen Aspekten ..." (BAETHGE 1988, S. 49f).

Im vorherrschenden, noch immer zentralistisch organisierten polnischen Ausbildungssystem vollzieht sich der Übergang zwischen schulisch-beruflicher Ausbildung und beruflicher Arbeit vergleichsweise abrupt. Berufserfahrung wird in Polen überwiegend im Betriebspraktikum vermittelt, wobei der Schüler die restliche Zeit seiner Ausbildung dem schulischen Bereich zugeordnet ist. Welche Auswirkungen das speziell auf die Ausprägung von Identitäten hat, vermag ich nicht zu beurteilen, und ich vermute, daß entsprechende Untersuchungen in Polen erst in der jüngsten Zeit unternommen werden. Der Übergang in das berufliche Erwerbsleben vollzieht sich später als im dualen System. Damit verlängern sich die Möglichkeiten der Jugendlichen, tragbare Identitätskonstruktionen zu entwickeln, die im späteren beruflichen Alltag Bestand haben können.

Als Fazit heißt das, daß die beiden sich überlagernden und beeinflussenden Sozialisationsaspekte der Adoleszenz in der vertikalen Dimension und der beruflichen Ausbildung in der horizontalen Dimension bzgl. der Ausbildung von Identitäten diametral wirkenden Anforderungsprofilen unterliegen. ☛ Bezogen auf die Entwicklung von Identität ist der Wechsel von der Vollzeitschule in Polen in die duale Berufsausbildung in Niedersachsen als ein kritischer Bewährungspunkt für die psychosoziale Stabilität anzusehen. Die betriebliche Ausbildung führt an die Leistungskriterien des Berufsalltags heran und macht fit für das Erwerbsleben. Der Berufsschule kommt als Auffangbecken für mögliche Identitätskonflikte besondere Bedeutung zu, da sie größere Freiräume für individuelle, ausbildungsbegleitende Gestaltungsmöglichkeiten bereithält. Im Endeffekt besteht in der Berufsausbildung zwischen den ökonomischen Erfordernissen einerseits und den individuellen Ansprüchen nach Freiheit andererseits ein Grunddissens.

Wichtig scheint mir in dieser Diskussion das veränderte Anspruchsprofil der Jugendlichen an Arbeit zu sein, das materielle und reproduktionsbezogene Werte zurückstellt. Für die Jugendlichen steht offensichtlich nicht die Perspektive der schnellen materiellen Unabhängigkeit im Vordergrund; vielmehr werden ideelle Werte hervorgehoben. Vielleicht auch ein Grund, warum sich Jugendliche zunehmend für eine wenig lukrative, verlängerte schulische Ausbildung entscheiden. Das dies hauptsächlich nur über eine längere ökonomische Abhängigkeit von den Eltern zu ermöglichen ist, setzt eine Gesellschaft voraus, deren Mitglieder sich in der Mehrzahl diese Belastungen auch leisten können. BAETHGE weist darauf hin, daß die verlängerte "materielle Abhängigkeit von den Eltern" gleichzeitig "Ablösungsprozesse" bewußter und offener ausleben läßt, als dies "unter dem frühen Diktat der Arbeit" möglich war (1988, S. 43). Vielleicht zeigt sich auch hier ein neuer Ausdruck von Selbstverwirklichung und geändertem Bildungsverhalten.

Persönlichkeitsentwicklung im 'kulturellen Wechselbad'

Der Konflikt, der sich für den Jugendlichen mit dem Eintritt in die Ausbildungs- und Arbeitsrealitäten für seine individuelle Persönlichkeitsstruktur abzeichnet, wird im 'Normalverlauf' der persönlichen Entwicklung überwunden und weicht einer "endgültigen Identität" (ERIKSON in: VOLMERG 1978, S. 41). Wie ERIKSON ausführt, kann dieser Prozeß aber auch unerledigt und konfliktbelastet bleiben. Sicherlich spielt die Tatsache, daß die Ausbildung der polnischen Jugendlichen binational aufgebaut ist, eine weitere wichtige Rolle bzgl. ihrer Persönlichkeitsentwicklung, die es zu untersuchen gilt. Um den in der Soziologie, wie auch in der Umgangssprache unterschiedlich besetzten Termini zum Thema Sozialisation ein definiertes Fundament zu geben, werde ich die in dieser Arbeit zusätzlich weiter Verwendung findenden Begriffe erläutern. Manche Deutungen sind bzgl. ihres Ursprungs selbst für die Wissenschaft "geheimnisvoll adäquat" und "enthalten mehr an Bedeutung ..., als nach dem Stand des damaligen Wissens eigentlich gewußt werden konnte" (CLAESSENS 1967, S. 16). Eine begriffliche Auseinandersetzung erscheint um so notwendiger, als auch in vergleichbaren Wissenschaftszweigen, je nach Untersuchungsschwerpunkt und theoretischem Ansatz, teilweise dieselben Begriffe unterschiedlich definiert sind. Ein Beispiel ist 'Ich-Identität', die als Oberbegriff in der Soziologie häufig Verwendung findet, die sich aber facettenreich im Kontext unterschiedlicher Deutungen bewähren muß. Ich-Identität etwa, als Merkmal diskursfähiger Akteure (HABERMAS), als gefühlsgeliteter Steuermann im Stigma-Management (GOFFMAN), als balancierende Akrobatin (KRAPPMANN), als Ausdruck für 'Selbst-Bewußtsein (MEAD)¹ bzw. für Ich-Qualität (ERIKSON) — oder umgangssprachlich als Ausdruck für persönliche Ich-Stärke.

Im Eingang zu diesem Kapitel habe ich auf GRIESE verwiesen, wonach Sozialisation immer unter den zwei Aspekten a) der Vergesellschaftung und b) der Individuation zu verstehen ist. "Sozialisationsprozesse sind immer einzigartig ... und allgemein zugleich ..." (GRIESE [a] 1991, S. 4). Ich werde das Grundmuster dieser dichotomen Unterscheidung übernehmen und entsprechend den Identitätskonzepten, Sozialisationsaspekten und Programmspezifika ausdifferenzieren. Ich möchte zwei Begriffe aufgreifen, die bisher diskutiert wurden, und die in meiner theoretischen Konzeption den persönlichen Faktoren zugeordnet werden (vgl. Abb. 10 weiter hinten). Individuation und Individualität markieren persönliche Faktoren der Identitätsausbildung und Identitätsentwicklung im Sozialisationsprozeß. Ihnen stehen die gesellschaftlich generierten Faktoren zur Seite, die im folgenden theoretisch differenziert werden sollen. Schon die grundsätzliche Unterscheidung von Sozialisation in zwei Teilbereiche bedarf einer genaueren Begriffsbestimmung. Ich verstehe unter **Sozialisation** ein wechselbezügliches Hineinwachsen in gesellschaftliche Systeme; wechselbezüglich, weil dieses Hineinwachsen über Interaktion funktioniert und Interaktionsspuren auf beiden Seiten hinterläßt, auf der Seite der Partner der Gemeinschaft zum einen und auf der Seite des Individuums zum anderen. Der Schwerpunkt der Beobachtung liegt auf der mikrosoziologischen

¹MEAD hat Ich-Identität als Begriff nicht verwendet, das Selbst-Bewußtsein kommt diesem Begriff m.E. am nächsten (vgl. HAEBERLIN / NIKLAUS 1978, S. 22)

Ebene. Sie soll die Entwicklung aus der Perspektive der TN beleuchten. Ich möchte zwischen Sozialisation und Vergesellschaftung deutlich unterscheiden. Sozialisation soll weiterführend diejenigen Einflüsse auf das Individuum umfassen, die sich sowohl aus der Vergesellschaftung wie auch aus den persönlichen Lebensstrategien ergeben. Das Individuum wird nicht zum "passiv-hinnehmenden Menschenbild" (HURRELMANN in: ENDRUWEIT / TROMMSDORFF 1989, S. 606) heruntergestuft, sondern kann aktiv und vor allem effizient in seine Lebensgestaltung eingreifen. Somit hebt sich Sozialisation auch über den Terminus 'Erziehung', der lediglich auf "pädagogische Prozesse" abzielt, die "von speziellen Personen und Institutionen formal und intentional vorgenommen" werden (HILLMANN 1994, S. 806). Die Entwicklung zum 'kognitiven und biologischen Unikat' bezeichnet die **Individuation**. Damit folge ich GRIESE, der feststellt: "Individuation bezieht sich auf die jeweilige Besonderheit der Auseinandersetzung eines menschlichen Organismus mit seiner sozio-kulturellen Umwelt" (1979, S. 53). Ihr Ziel ist "die Entfaltung einer selbständigen und eigenverantwortlichen Persönlichkeit" (HELLE in: ENDRUWEIT / TROMMSDORFF 1989, S. 290; vgl. auch VOLMERG); dies setzt eine vorhandene Gesellschaft voraus (MEAD). Die persönlichen Varianten und Strategien innerhalb der Ausbildung von Ich-Identität im gesellschaftlichen Interaktionsprozeß der Individuation bezeichne ich, analog zu KRAPPMANN, als **Individualität**. "Die Besonderheit des Individuums, seine Individualität, bezieht das Individuum aus der Art, wie es balanciert" (KRAPPMANN 1969, S. 79). Zur Unterscheidung anders umschrieben: Individuation bezeichnet den gesamten menschlichen (Entwicklungs)Prozeß von Geburt an, Individualität steht für sein dynamisches Produkt, für individuelle Interaktionsbalance durch Reflexivität oder wie es im 'DUDEN' (Fremdwörterbuch) treffend heißt: Individuation ist ein "Prozeß der Selbstwerdung des Menschen, in dessen Verlauf sich das Bewußtsein der eigenen Individualität bzw. der Unterschiedenheit von anderen zunehmend verfestigt". Das Hineinwachsen in diesen Prozeß geschieht durch Sozialisation. Sozialisation umschreibt also die "Aspekte des Lernens sozialer Normen und Rollen" (HILLMANN 1994, S. 182). Um die Prozeßhaftigkeit der weitergefaßten kulturellen Eingewöhnung des Menschen zu erklären ist es notwendig, diesbezügliche Begriffe zu unterscheiden: Bereits mit der Geburt setzt "die kultur- und schichtspezifische Beeinflussung des menschlichen Nachwuchses ein" (CLAESSENS 1967, S. 105). CLAESSENS betont den grundsätzlichen Charakter, indem er von der "zweiten, sozio-kulturellen Geburt" (ebd., S. 19ff) des Menschen spricht. Den größten Einfluß im ersten Entwicklungsstadium haben die "Primärprozesse" innerhalb der "Kern-familie", dem familiären Zentrum, das sich aus den Eltern (Dauerpflegepersonen) und den zu ihnen in grundsätzlicher Abhängigkeit stehenden Kindern zusammensetzt. Dieser erste soziale Kontakt, in dem sich gleichermaßen die den "kulturellen Werten" innewohnende Problematik ankündigt, wird nach CLAESSENS mit "**Sozialisierung**" bezeichnet, eine Basis, auf der sich die Persönlichkeit erst entfalten kann und die die Grundlage für die eigentliche Sozialisation erst ermöglicht (ebd., S. 24ff). GRIESE vergleicht diese Phase mit dem Stadium, das in der Psychoanalyse als "orale Phase" bzw. der Phase 'Ur-Vertrauen versus Ur-Mißtrauen' in der psychoanalytischen Phasenlehre" (1979, S. 57; vgl. auch HABERMAS und ERIKSON). Über diese primären Pflegekontakte hinaus tritt der Säugling gleichzeitig auch schon in einen gewissen Kulturkontakt, indem er sich von der Dauerpflegeperson löst und "Handlungsketten ... durch Schreien, Strampeln, Bewegungen überhaupt"

einleitet (CLAESSENS 1967, S. 107). Dabei überlagert die Kulturübertragung die Sozialisierung und installiert erste Einschränkungen. "Gibt die Sozialisierung dem Säugling die Chance, menschlich zu werden, so engt die Enkulturation diese Chance im selben Prozeß sofort wieder auf bestimmte Muster (Patterns) ein" (ebd., S. 105). Im Zuge des Sozialisationsprozesses tritt das Kind zunehmend aus diesen primären Kontakten heraus und interagiert mit anderen, ihm zugewandten Personen. "Diese Bezugspersonen bzw. signifikanten anderen der frühen Kindheit legen den Heranwachsenden auf 'kulturspezifische Emotionalität, Sprache, Denkweise, Verhaltensweise' fest" (SCHRADER / NIKLES / GRIESE 1979, S. 57) und finden ihre Ergänzung durch "geschichtlich-traditional" geförderte kulturelle Aspekte, durch die sich Gesellschaften untereinander abgrenzen. Dazu zählen "Mimik, Gestik, 'Körpertechniken', Sitten, Bräuche ... Enkulturation meint dann die Formung des menschlichen Nachwuchses in eine solche Kultur hinein ... Der Prozeß der **Enkulturation** bedeutet also, daß dem aufwachsenden Individuum von Älteren eine personale und soziale Identität verschafft wird ... Mit Gewinn der personalen, sozialen und kulturellen Identität ist dann der Prozeß der Enkulturation abgeschlossen" (CLAESSENS in: ENDRUWEIT / TROMMSDORFF 1989, S. 145). Die Einbindung des Kindes in die "kulturspezifische Normalität" geschieht in erster Linie durch die "Ersterziehenden, meist noch die Familie" (ebd.). Für die Zwecke dieser Arbeit muß der Begriff der kulturellen Eingewöhnung noch von einer anderen Seite aus betrachtet werden, denn er umfaßt nicht die Problematik des kulturellen Wechsels und die damit verbundenen 'fremden Kultureinflüsse'. Die Konfrontation eines Menschen mit einer Kultur, in der er nicht ursprünglich aufgewachsen ist, wird als **Akkulturation** zusammengefaßt. "THURNWALD bezeichnete als einer der ersten den durch direkten Kontakt unterschiedlicher Gesellschaften hervorgerufenen Kulturwandel mit dem Begriff Akkulturation" (HILLMANN 1994, S. 872). Akkulturation steht für "Anpassung an neue Lebensbedingungen" (THURNWALD 1966, S. 312) oder "Kulturübernahme" (HILLMANN 1994, S. 13), wobei von den Betroffenen eine "Auswahl nicht nur von Menschen, sondern auch von Objekten, Ideen und Attitüden getroffen" wird (THURNWALD 1966, S. 315). Die Anpassung funktioniert dann reibungsärmer, wenn die zu übernehmenden Dinge "der Lebensweise eines Volkes besonders gut entsprechen" (ebd., S. 316); ich füge hinzu, auch der Lebensweise einzelner Interaktionspartner oder Gruppen. "Der Grad der Akkulturation und das Tempo somit eingeleiteter Kulturdiffusion hängt von der räumlichen (und sozialen) Distanz zur Herkunftsgruppe, von der Qualität der Interaktionsmöglichkeiten mit der Fremdgruppe (Aufstiegschancen, Diskriminierung), von der Zeitdauer des Kontaktes (z.B. Auslandsstudium vs. Einwanderung) ... ab" (HETTLAGE in: ENDRUWEIT / TROMMSDORFF 1989, S. 5). Akkulturation setzt zwangsläufig eine Enkulturation voraus¹. Die Problematiken, die mit Akkulturation oder wechselnden Kultureinflüssen entstehen, sind von SIMMEL erörtert worden, der den Migranten als Fremden bezeichnet, als "der Wandernde, der heute kommt und morgen bleibt — sozusagen der potentiell Wandernde, der, obgleich er nicht weitergezogen ist, die Gelöstheit des Kommens und Gehens nicht ganz überwunden hat" (in: GRIESE 1986, S. 23). Er ist auf lange Zeit eine 'Randpersönlichkeit'

¹Eine zusätzliche Unterscheidung, die hier nicht weiter verfolgt wird, besteht nach HOFFMANN-NOWOTNY darin, daß "Assimilation die Partizipation an der Kultur und Integration die Partizipation an der Gesellschaft" beschreibt (in: GRIESE 1979, S. 43).

oder 'Marginalexistenz'. Die **Marginalexistenz** bezeichne ich nach HILLMANN als dann gegeben, "wenn eine Person (aufgrund eigener Entscheidung oder, weil der soziale Wandel sie dazu zwingt) einen Wechsel seiner (ihrer, M.E.) Gruppenzugehörigkeit vornimmt, dabei aber einerseits die bisherige soziale Orientierung der alten Bezugsgruppe noch nicht ganz hat aufgeben können, andererseits in der neuen, angestrebten Gruppe noch keine völlige Aufnahme oder Integration gefunden hat" (1994, S. 515 u. 711). In den U.S.A. wurde hierfür schon früh von PARK (1928) der Begriff des "marginal man" eingeführt und später von STONEQUIST (1937) weiterentwickelt (vgl. VASKOVICS in: ENDRUWEIT / TROMMSDORFF 1989, S. 413ff). "Dieser Persönlichkeitstyp ist durch Entfremdung (von der eigenen Kultur), Minderwertigkeitsgefühl, Desorientierung, Statusinkonsistenz gekennzeichnet ... Heute wird Marginalität im soziologischen Sinne zur Bezeichnung verschiedener sozialer Sachverhalte verwendet, so zur Bezeichnung einer bestimmten Struktureigenschaft der Gesellschaft, Lebenslage einer sozialen Kategorie und Eigenschaften von Individuen" (ebd.).

THURNWALD hat sich insbesondere mit den ethnologischen Faktoren von Akkulturationsprozessen beschäftigt und Beziehungsfaktoren herausgearbeitet; danach sind wichtig:

- "1. Die Einstellung und Beziehung zwischen dem 'gebenden' und dem 'empfangenden' Volk;
2. Aufbau und Tradition des empfangenen Volkes; und
3. die Umstände, unter denen eine solche Übertragung stattfindet" (1966, S. 317).

Er kommt zu den Ergebnissen, daß der Unterschied im "Zivilisationsniveau", große Bedeutung für die "kulturelle Spannung" hat (ebd.). Nach der anfänglichen Ablehnung des Ungewohnten, "setzt eine Welle der Nachahmung, ja fast der Identifizierung" ein, was aus seiner Sicht einen äußerst kritischen Zustand für die rezipierende Gesellschaft herbeiführen kann (ebd., S. 319). Dort, wo sich im Akkulturationsprozeß die sozialen Positionen festigen können und sich vielleicht politische Macht oder Macht durch Werte ergeben, verdrängen diese Mechanismen die Frage der Herkunft (ebd., S. 324), was "die zuvor als 'natürlich' und 'selbstverständlich' erlebte eigene Kultur relativiert und verunsichert" (HILLMANN 1994, S. 13). Wie ist nun die Rückkehr in die eigene Kultur zu bezeichnen? Es ist zu vermuten, daß hier eine wiederholte, divergente Kulturdiffusion, nun quasi vice versa eintritt. Diese neue Anpassung an die 'eigene' Kultur soll als **Reakkulturation** bezeichnet werden (vgl. SCHRADER / NIKLES / GRIESE 1979, S. 71).

Wo sich Akkulturation festigen kann, bzw. durch mehrere Migrantengenerationen relativiert wird, tritt eine Partizipation bzw. "fast vollständige Verschmelzung" mit den kulturellen Werten und Eigenarten der aufnehmenden Gesellschaft ein (SCHRADER / NIKLES / GRIESE 1979, S. 41). Diese bezeichnen wir mit **Assimilation**. Sie steht für "Bewußtseins-, Gefühls-, Wert- und Chancenangleichung von Individuen, Gruppen oder Gesellschaften an andere, aufnehmende ... Gesellschaften" (HETTLAGE in: ENDRUWEIT / TROMMSDORFF 1989, S. 43) und "bedeutet Übernahme der soziokulturellen Werte, Orientierungs- und Verhaltensmuster bis hin zu den prinzipiellen Lebensinteressen und dem Wandel des Bewußtseins der Gruppenzugehörigkeit. Assimilation ist demzufolge umfassender wirksam als bloße

Akkulturation" (HILLMANN 1994, S.49). "Bei der Assimilation ändert sich die (kulturell–ethnische) Identität ...". Sie "kann nur nach einer Akkulturation erfolgen" und tritt in der Regel erst mit der zweiten Migrantengeneration ein (GRIESE 1986, S. 22).

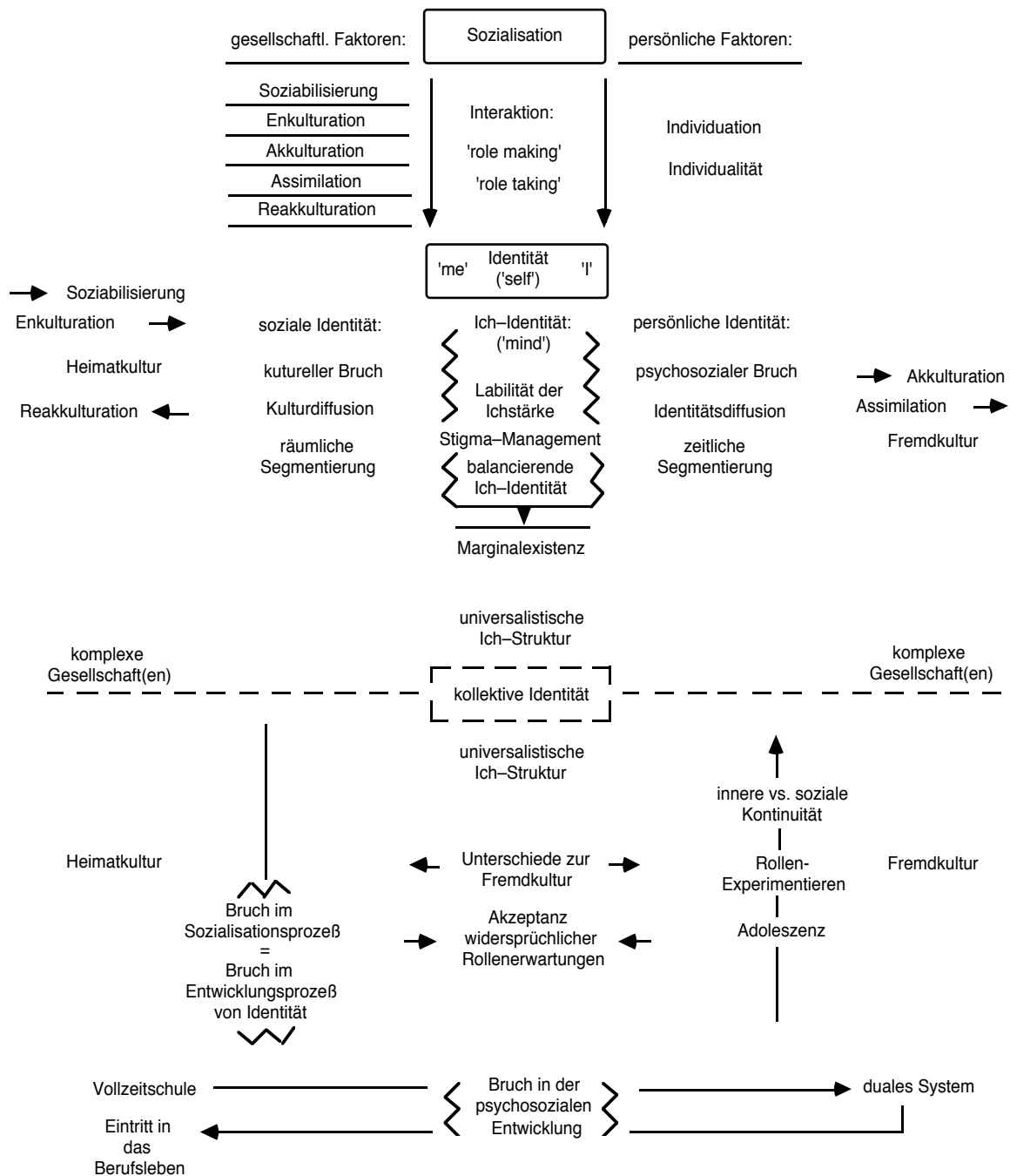
☛ Ich habe in diesem Abschnitt Sozialisation untergliedert und die verschiedenen kulturellen Eingewöhnungsphasen aufgezeigt. Innerhalb bzw. zwischen den mit Akkulturation in der Fremde und Reakkulturation im Heimatland bezeichneten Phasen liegt die größte Untersuchungsbrisanz. Für das Verständnis der Entwicklung der Projektjugendlichen ist es wichtig, deren kulturellen Eingewöhnungs– und Rückgewöhnungsprozeß sukzessive aufzuzeigen. Sozialisierung (in Polen) wird überlagert und abgelöst von Enkulturation (in Polen), diese wird in Niedersachsen durch Akkulturation und nach der Rückkehr durch Reakkulturation erweitert. Ein polnischer Jugendlicher, der seine Kindheit in Deutschland verbracht hätte, wäre aus diesen Gründen nicht in dieses biographische Muster einzuordnen. Die Marginalexistenz bezeichnet die Orientierungsprobleme der TN zwischen beiden kulturellen Einflüssen (Deutschland / Polen) und steht synonym für das 'kulturelle Wechselbad' der Gefühle. Sie hat ihren Ursprung im **psychosozialen und kulturellen Bruch** und ist geprägt von **Identitäts– und Kulturdiffusionen**. Im Programm sind es, wie weiter vorn dargestellt, wiederkehrende Brüche. Im Gegensatz zu anderen marginalen Gruppen im Sinne von gesellschaftlichen "Randgruppen", wie bspw. "Problemgruppen", "sozial verachtete Randschichten" und "De-klassierte" (vgl. VASKOVICS in: ENDRUWEIT / TROMMSDORFF 1989, S. 414), haben sich die Jugendlichen dieser Studie weitestgehend freiwillig für die aktive Gestaltung ihres 'Schicksals' entschieden, wenngleich ihre Entscheidung sicherlich unter ökonomischem Druck und der Angst vor einer ungewissen Zukunftsperspektive zustande gekommen ist. Sie stellen zu Hause keine stigmatisierte, diskriminierte Randgruppe dar, sondern sind, im Gegenteil, als privilegierte Gruppe anzusehen. Ob dieses Selbstverständnis spezielle Vorteile für innerpsychische Konfliktlösungen mit sich bringt, soll untersucht werden. Marginalexistenz macht hier auf Anpassungsprobleme in der Fremde aufmerksam, auf mögliche Rollen– und Identitätskonflikte. Inwieweit sich eine gewisse 'Professionalität' der TN im Umgang mit den wechselnden soziokulturellen Einflüssen entwickelt bzw. die Gefahr der Beschädigung von Identität zunimmt, ist eine der interessanten Fragen.

Sozialisation soll, entsprechend dem Untersuchungsschwerpunkt, auf den Aufenthaltszeitraum der TN in Niedersachsen gerichtet sein, incl. des (Ausbildungs)Vorlaufs und (Ausbildungs)Nachlaufs in Polen. Sozialisation geschieht innerhalb dieses Zeitraums bikulturell, da der Kontakt zur Heimat aufrechterhalten bleibt. Dabei finden die für den Zeitraum des Aufenthalts für Identitätsentwicklung und –veränderung hervorgehobenen Sozialisationsaspekte Adoleszenz, Berufsausbildung und kultureller Wechsel besondere Berücksichtigung. Das nächste Kapitel analysiert die für die TN in der Fremde relevanten Sozialisationsinstanzen und diskutiert (sozial)pädagogische Techniken und Hilfen zur Linderung von Identitätskrisen. Diese Vorgehensweise ermöglicht es, die hier theoretisch vorgetragene Diskussion: a) in die praxisorientierte Programmbeschreibung und b)

in die empirischen Untersuchungen zu integrieren und c.) die sozialisatorischen Wirkungen auf die Entwicklung von Identität zu untersuchen.

Abb. 10 faßt im oberen Teil die theoretische Diskussion graphisch nach Hauptbegriffen zusammen (vgl. hierzu die Bezugsautoren in diesem Kapitel und das Modell in: GRIESE 1986). Sie verdeutlicht die unterschiedlichen Phasen kultureller Eingewöhnung in der Heimat und in der Fremde und zeigt, daß der Prozeß der Sozialisation immer zugleich ein Prozeß der Vergesellschaftung und der Personalisation ist. ☛ Für die polnischen Jugendlichen sind projektbedingt die Auswirkungen der Akkulturations- und der späteren Reakkulturationsphase auf die Persönlichkeit wichtig. Die Marginalexistenz, über die sich die verschiedenen Aspekte von Konfliktbewältigung in der Fremde aufürmen, verweist auf die 'kippelige' Stellung von Identität nach dem kulturellen Wechsel. Dabei ist sozialpädagogische Betreuung besonders in dem intraindividuellen Konfliktbereich gefordert, der gezackt umrandet ist. Die Vision einer kollektiven Identität in einer komplexen Weltgesellschaft wird durch die gestrichelten Linien symbolisiert. Der untere Teil faßt die aus der theoretischen Diskussion entwickelten Schlußfolgerungen für die Situation der polnischen Jugendlichen zusammen. Danach ist ein Bruch im Sozialisationsprozeß gleichzusetzen mit einem Bruch im Entwicklungsprozeß von Identität. Der Wechsel von der Vollzeitschule in eine betrieblich orientierte Ausbildung verschärft die Spannungen innerhalb einer an sich schon instabilen Adoleszenzphase, in der versucht wird, innere und soziale Kontinuität durch Rollen-Experimente auszuloten. Der Bruch dürfte um so gravierender empfunden werden, je deutlicher die Unterschiede zur Fremdkultur ausfallen und erlebt werden. Die Fähigkeit zur Akzeptanz widersprüchlicher Rollenerwartungen liefert dabei Lösungsmöglichkeiten, Identität zu behaupten und schafft Durchlässigkeiten für universalistische Ich-Strukturen.

Abb. 10: Identitätsentwicklung im bikulturellen Sozialisationsprozeß



5. Sozialisation in der Fremde

5.1 Die Ausbildung in Niedersachsen als Biographieeinschnitt im jugendlichen Entwicklungsprozeß

In diesem Teil sollen die in der Fremde relevanten Sozialisationsbedingungen diskutiert werden. Sie stützen sich im wesentlichen auf meine persönlichen Beobachtungen. Ziel ist es, die erarbeiteten theoretischen Überlegungen durch meine eigenen Primärerfahrungen zu ergänzen und somit auf die für die Jugendlichen 'hautnah' existierenden neuen Sozialisationsbedingungen in Niedersachsen hinzuweisen. Diese Art der Herangehensweise wird auch als "participant observation" (Teilnehmerbeobachtung) bezeichnet. In Deutschland hat sich dafür der m.E. grammatisch und semantisch unscharfe Terminus der "teilnehmenden Beobachtung" etabliert. Sie ermöglicht die Offenlegung eines Teils der sozialen Wirklichkeiten der TN und versucht, sich durch "Milieuerschließung" (vgl. LAMNEK [b] 1995, S. 239f) dem Umfeld der Jugendlichen innerhalb des Untersuchungszeitraums zu nähern. Die teilnehmende Beobachtung soll innerhalb der "natürlichen Lebenswelt der Untersuchungspersonen" deren Alltagsleben beschreiben und durch "genaue Beobachtung etwa deren Interaktionsmuster und Wertvorstellungen ... explorieren" (ebd.). Ich beschränke mich auf eine Darstellung der m.E. wichtigen Sozialisationsinstanzen Betrieb, Berufsschule, Unterkunft und (sozial)pädagogische Betreuung und verweise auf weiterführende Auswertungen von persönlichen Wertvorstellungen (Konsum; Freizeit) der Jugendlichen im empirischen Teil weiter hinten (Kap. 7 und 8).

Durch die bilaterale Programmstruktur erfahren die Jugendlichen im Rahmen ihrer Ausbildung nacheinander unterschiedliche Sozialisationsbedingungen in Polen, Niedersachsen und am Ende wieder in Polen. Diese wirken sich nicht nur auf die Organisation der Zeitabläufe innerhalb der Berufsausbildung aus, sondern beeinflussen auch die mit ihr kausal in Zusammenhang stehenden Begleitaspekte der privaten Lebensgestaltung in der Familie oder Wohngruppe und in der Freizeit. Die Jugendlichen müssen sich also zum einen während ihrer Ausbildung nach und nach unterschiedlichen Bildungssystemen anpassen und pendeln zum anderen, durch ihre Heimatkontakte, permanent zwischen den unterschiedlichen sozialen und kulturellen Einflüssen. Sie befinden sich demnach als Marginalexistenzen in einem dauernden Wechselprozeß zwischen den beiden gesellschaftlichen und kulturellen Systemen. Die folgenden Ausführungen befassen sich mit dieser Problematik. Sie diskutieren Sozialisationsdifferenzen, entwickeln daraus neue Strategien zur projektbedingten Organisation von relevanten Sozialisationsinstanzen in Niedersachsen und zeigen am Ende des Kapitels pädagogische Konsequenzen zur Eindämmung möglicher Identitätsdiffusionen auf. Sie sollen die besonderen Reibungsflächen deutlich machen, denen die Jugendlichen während des Ausbildungsverlaufs in der Fremde ausgesetzt sind.

Obgleich die Entscheidung zur Teilnahme an diesem Programm auf freiwilliger Basis beruht, verlangt sie dennoch von allen Beteiligten und deren Familienangehörigen anfangs eine große Opferbereitschaft ab. Die Chance auf eine attraktive

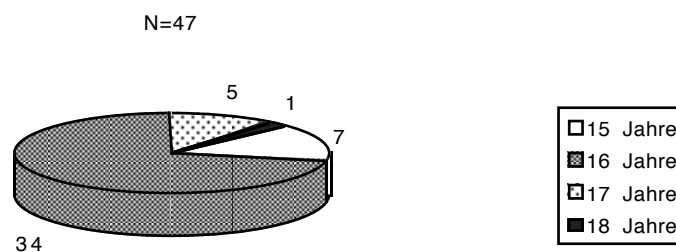
Ausbildung im Westen unter modernen Lehr- und Lernbedingungen konkurriert mit Trennungsschmerz und Verlustängsten. Die meisten der Jugendlichen hatten bis zum Programmbeginn noch keine Möglichkeit gehabt, sich mit den Strukturen und Gewohnheiten der westlichen Seite vertraut zu machen, denn die Grenze war ja zu diesem Zeitpunkt gerade erst etwas länger als ein Jahr frei passierbar. Einige wenige hatten Städte in der ehemaligen DDR besucht, waren aber, wahrscheinlich aufgrund der größeren Reisedistanzen, noch nicht in den alten Bundesländern gewesen. Ihren ersten Kontakt mit westlichen Normen und Werten haben sie im Rahmen der staatlich organisierten Vorlaufphase. Bei nachfolgend initiierten Programmen war diese kulturelle Diskrepanz wesentlich geringer. Es zeigt sich bei diesen TN, daß viele von ihnen sehr genaue Vorstellungen von dem mitbringen, was sie in der Bundesrepublik erwartet. Die TN des Pilotprojekts sind hingegen zu Programmbeginn über Deutschland nur über die Berichterstattung der privaten Fernsehsender informiert, vorausgesetzt, die Familie verfügte schon damals über eine Satellitenantenne. Vor allem für Haushalte in mehrsprachigen Familien gehört diese Anschaffung zu den ersten Errungenschaften nach der Wende, denn sie bildet für viele den ersten medialen Brückenschlag zu mehr Informationen über westliche Kultur und Lebensart.

Während die Vorlaufphase für die Jugendlichen in bezug auf die Verweildauer in Niedersachsen noch überschaubar, und ein Abbruch ohne großes Risiko und bei geringem Imageverlust denkbar ist, stellt sich mit der eigentlichen Berufsausbildung in Betrieb und Schule eine veränderte Anspruchshaltung ein. Eine 2 1 / 2 jährige Ausbildung ist für einen Jugendlichen perspektivisch nicht mehr so einfach abzarbeiten, wie es ein temporär überschaubares Praktikum ist. Durch die Langzeitausbildung werden sich die sozialen Akkulturationsprozesse zwangsläufig intensiver gestalten. Die neuen administrativen Verbindlichkeiten sind anfangs für jeden TN spürbar und äußern sich in Form von gesetzlichen Verpflichtungen wie der Registratur beim Einwohnermeldeamt, der Anmeldung zur Berufsschule und der Unterzeichnung des Berufsausbildungsvertrages. Mit den neuen Rechtsverbindlichkeiten manifestiert sich für die TN die Lebenslaufzäsur als Beginn einer neuen Phase der persönlichen und beruflichen Sozialisation. Die persönliche Dramatik, die darin verwurzelt liegt, einer gewissen Endgültigkeit ausgeliefert zu sein, kann aus der distanzierten Sichtweise des nicht unmittelbar Betroffenen schwer nachempfunden werden.

Theorieexkurs: Zweifelsfrei erleben die Jugendlichen mit ihrem Ausbildungswechsel nach Niedersachsen ein kritisches Lebensereignis in ihrer Biographie. Allein schon die eigentliche Entscheidung, sich aus der Gewöhnung herauszulösen, läßt Rückschlüsse auf ein großes Potential an Neugier, Mut und Wechselbereitschaft zu. Im Theoriemodell von MEAD sind diese Eigenschaften im 'self' dem 'I' zuzuordnen, denn dieses steht für Spontaneität und Individualität und für nur bedingte Vorhersagbarkeit von Handlungen und Handlungsabläufen. Dagegen deutet die Bereitschaft der Jugendlichen, sich von ihren gesellschaftlichen 'Wurzeln' und Konventionen (generalized other) zumindest partiell zu lösen und ihre tradierten Gewohnheiten zur Disposition zu stellen, eine geringere Gewichtung von 'me'-Anteilen an. Entscheidend für die Durchhaltefähigkeit in der Fremde dürfte sein, ob die Jugendlichen in der Lage sind, den 'Bruch' durch motivationale Anstrengung, also

durch Ich–Leistung zu kompensieren. In welcher Form sie auch immer bestrebt sind, die neuen Inhalte zu internalisieren und neue Identität aufzubauen, die Auseinandersetzung mit der fremden Gesellschaft ist in der adoleszenten Phase besonders schwierig. Die Befähigung und die Bereitschaft des 'role-taking', hier des Annehmens fremder Rollen, wird ein wichtiger Gradmesser für die Bewältigung der Ausbildung sein. Dies gilt um so mehr für die Sozialisationsphase der Adoleszenz, in der zusätzlich Übergangsunsicherheiten in die Welt und in die Verbindlichkeiten der Erwachsenen zu verkraften sind. Aus der kognitiven Sicht des Jugendlichen wird Identitätsdiffusion als schmerzvoll empfunden, doch bietet sie ihm auch gleichzeitig die Chance der eigenen Standortbestimmung. Als soziomorphes (von gesellschaftlichen Verhältnissen geformtes) Wesen greift er durch Antizipation der Rollen in die wechselseitigen Prozesse der gesellschaftlichen Entwicklung ein. Die Fähigkeit zur Empathie ('role-taking') und zur gelungenen Interpretation von Ambiguität, hier unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten von Werten, Symbolen und Situationen, wird für die Jugendlichen im (Arbeits)Alltag, unter 'Fremden', die Zugangsvoraussetzung für die Entwicklung neuer Identitäten bilden. Hier dürfte der Jugendliche in seinen Entwicklungsmöglichkeiten offener sein, weil noch auf der Suche, als später im Erwachsenenalter, in dem Ich–Identität im Idealfall gelungen und ausbalanciert ist.

Abb. 11: Altersstruktur der TN zu Programmbeginn



Die Altersstruktur der Teilnehmer liegt im Durchschnitt zu Beginn des Ausbildungsprogramms bei exakt 16 Jahren. Als Stichtag habe ich den 15.10.1990 zu Grunde gelegt, den Tag, an dem die Jugendlichen offiziell ihre Ausbildung in Niedersachsen begannen (Abb. 11: das Kreisdiagramm ist die graphische Darstellung der Daten aus der Tab. 1 im Anhang unter: 'Alter am 15.10.1990'). Den Hauptteil bildet die Gruppe der 16-jährigen, die etwa 3 / 4 der Gesamtgruppe ausmacht. Auffällig ist die verhältnismäßig große Gruppe von fünf Jugendlichen, die noch nicht 16 sind. Sie erreichen aber alle noch das sechzehnte Lebensjahr innerhalb der verbleibenden 10 Wochen des Jahres 1990, was die statistisch ausgewiesene Diskrepanz zumindest ein wenig relativiert. Ein Teilnehmer ist schon zu Beginn der Ausbildung 18 Jahre alt und damit volljährig.

Für die Zielsetzung der pädagogischen Arbeit ist die unterschiedliche Altersstruktur der Gruppe von 15 bis 18 Jahren relevant. Die große Spanne war eigentlich, im Zusammenhang mit den Vereinbarungen mit der polnischen Seite, nicht vorgesehen und von der deutschen Seite auch nicht gewünscht, weil sie eine einheitliche Betreuung der Jugendlichen erschwert. Die Vereinbarungen hatten zur Grundlage gesetzt, daß Berufsschüler mit Ende der ersten Ausbildungsklasse nach Niedersachsen eingeladen werden, so daß man eine von der Altersstruktur her homogene Gruppe ausbilden und betreuen könne. Dies erschien der deutschen Seite deshalb wichtig, weil ein weit gefächertes Altersspektrum nicht zuletzt auch für das Verhalten der Gruppenmitglieder untereinander problematisch ist, da es die Gefahr in sich bürgt, daß die Gruppe in privilegierte, weil ältere und damit meist physisch stärkere Jugendliche, und benachteiligte, altersmäßig jüngere Jugendliche untergliedert wird. Ein breites Altersspektrum ist zudem auch in bezug auf die jeweiligen gesetzlichen Bestimmungen problematisch. Die pädagogische Betreuung muß mithin zu Beginn sowohl die 15jährigen, die allein noch bspw. keine Gaststätten oder Disco besuchen dürfen, als auch den Volljährigen erreichen, der rechtlich eigenverantwortlich handelt. Es ist hier zunächst unerheblich, wie groß die Gruppe der 'Älteren' ist, denn schon ein 18jähriger formuliert seine Ansprüche und schafft, wenn ihnen im Programm nachgegeben wird, aus Sicht der Jüngeren Ungerechtigkeiten.

Die veränderten Sozialisationsbedingungen, die durch den bilateralen Wechsel für die TN relevant sind und auf die, aus Sicht der Programmorganisation, Einfluß genommen werden kann, sollen im folgenden näher betrachtet werden. Als in diesem Sinne wichtige Sozialisationsinstanzen in der Fremde sind die betriebliche Ausbildung, die schulische Ausbildung, die Wohnstruktur in der Gastfamilie bzw. Jugendgruppe und die Inhalte der sozialpädagogischen Betreuung (hier auch als Ersatz zur Sozialisationsinstanz Familie) relevant. Alle vier Bereiche bilden für die Jugendlichen neue und veränderte Beziehungsmuster, können aber in ihrer Struktur den Projekterfordernissen angepaßt werden. Bspw. wäre eine gemeinsame Klasse nur für Programmteilnehmer über eine Entscheidung des Kultusministeriums denkbar; auch die Auswahl und Zuordnung von Wohnraum kann bedürfnisgerecht geplant werden etc. ☛ Welche 'Stütz'punkte hier besonders wichtig sind, um eine Überfrachtung der Anforderungen im jugendlichen Alter zu vermeiden bzw. deren Schärfe abzumildern, soll im weiteren untersucht werden.

5.2 Praxisbezogene Ausbildung im Handwerksbetrieb: Heranführung an betriebliche Leistungsanforderungen

Mit Beginn des Ausbildungsverhältnisses ändert sich der Lebensrhythmus des Lehrlings entscheidend. Unabhängig von Alter und Nationalität trifft diese Lebenslaufzäsur zuerst einmal alle Lehrlinge gleichermaßen. Da die polnischen Jugendlichen schon das erste Ausbildungsjahr in Polen absolviert haben, sind sie, entsprechend dem dort vorherrschenden polnischen Lehrsystem, hauptsächlich an Unterrichtsformen im gemeinsamen Klassenverband gewöhnt. Diese geschlossene Unterrichtsform wird in Polen, wie beschrieben, auch im fachpraktischen Unterricht praktiziert, der meist in einer betrieblichen Schulwerkstatt organisiert wird; also in

einem staatlichen Betrieb, der eng mit der Schule zusammenarbeitet und sich durch die Bereitstellung seiner Lehrwerkstätten und Maschinen durch diesen Praxisunterricht seinen fachlichen Nachwuchs sichert.

Im folgenden möchte ich die Unterschiede bzgl. des Lernens im Klassenverband einerseits und des betrieblich bedingten, individuellen Lernens andererseits herausarbeiten. Für die untersuchte Gruppe sind, innerhalb ihrer bilateralen Ausbildung, beide Lernformen relevant. Ihr erster und letzter Ausbildungsabschnitt in Polen wird durch gemeinsames Lernen in der Schulklasse bestimmt, während der Mittelteil in Niedersachsen hauptsächlich von der betrieblichen Individualausbildung getragen ist. Dieser Begriff läßt sich nicht auf das duale Bildungssystem in all seinen Ausbildungsfacetten anwenden, sondern spiegelt nur die Lernsituation der untersuchten Gruppe in den hier beteiligten Berufsbildern wider. Die Individualausbildung wird durch den gemeinsamen Berufsschulunterricht im Klassenverband relativiert, der jedoch nicht den Hauptteil der Ausbildung ausmacht. Im Gegensatz zu der fachpraktischen Ausbildung in polnischen Großbetrieben, die über eigene Ausbildungsabteilungen verfügen, werden in Deutschland die fachlichen Fertigkeiten im Handwerk zumeist direkt während des Produktionsbetriebs durch den Meister vermittelt und abgeprüft. Unterstützt wird er dabei in der praktischen Arbeit von Gesellen und anderen Facharbeitern, die mitunter mit dem Lehrling gemeinsam das Produkt erarbeiten, bearbeiten oder reparieren. Im Kfz-Handwerk sind meistens ein Geselle und ein Lehrling mit der fachlichen Arbeit betraut, so daß der Lehrling über die praktische Anleitung schrittweise an das eigenverantwortliche Arbeiten herangeführt wird. Im dritten Lehrjahr soll er die Befähigung erlangt haben, Routinearbeiten selbständig durchführen zu können, so daß nur noch eine Endkontrolle der Arbeiten aus Sicherheitsgründen notwendig ist. Bei den Maschinenbau- und Feinmechanikern steht das Bearbeiten und Herstellen von Werkstücken im Ausbildungsmittelpunkt. Die Fähigkeiten setzen manuelle Fertigkeiten und Know-how über die Werkstoffe voraus und, darauf aufbauend, Kenntnisse im Umgang mit den bearbeitenden Maschinen. Kennzeichnend für alle drei Ausbildungsbereiche ist die 'personenzentrierte' Individualausbildung im Betrieb.

Das Lernen in einer konstant gleichen Klassengemeinschaft in Polen unterscheidet sich auch in sozialpsychologischer Hinsicht wesentlich von dem individuell strukturierten Ausbildungsmodell in der Bundesrepublik, da es dem Schüler in seiner **'relativen Anonymität'** im Klassenverband wesentlich leichter gelingen kann, Abstand zu halten und sich gedanklich aus dem Unterricht bzw. der Ausbildung auszublenden. Das praktische Lernen im Kontext der Gruppe ist zudem oft weniger stressbehaftet, da es die einzelnen Aufgaben und Verantwortlichkeiten breiter streut. Die Ausbildung an den Maschinen muß in Polen, nicht zuletzt auch aus Kosten- und Kapazitätsgründen, oft für mehrere Lehrlinge zusammengefaßt erfolgen. Die Kontroll- und Ausbildungsmöglichkeiten des Meisters oder Ausbilders in bezug auf den einzelnen Schüler sind aufgrund der höheren Klassenfrequenzen beschränkt.

Für den methodisch / didaktischen Ausbildungsablauf innerhalb der betrieblichen Ausbildung im zweiten Lehrjahr in Niedersachsen unterscheiden sich für den pol-

nischen Lehrling seine gewohnten Lehr- und Lernbedingungen in Polen in folgenden Punkten:

1. Regelmäßig längere und zumeist früher beginnende Arbeitszeiten
2. Reduktion der gruppenorientierten, schulischen Ausbildungsteile und somit der pädagogischen Inhalte
3. Zunehmende Unterordnung in hierarchische Betriebsstrukturen
4. Zunehmende Unterordnung in innerbetriebliche Sachzwänge wie bspw. Terminarbeiten oder betriebliche und personelle Engpässe

Sicherlich wird im Zuge der allmählich fortschreitenden Entwicklungen und Veränderungen, insbesondere im polnischen Ausbildungssystem, eine Annäherung der Ausbildungsstrukturen zu verzeichnen sein. Die privatbetriebliche Ausbildung steckt derzeit in Polen noch in den Kinderschuhen. Dies ist bedingt durch die wirtschaftliche Situation, die es kleinen Betrieben nicht erlaubt, kostenintensive Ausbildungsprogramme zu finanzieren. Dort, wo es eine solche Zusammenarbeit gibt, ersetzen diese Betriebe die fachpraktischen Einheiten, die sonst in der schuleigenen Werkstatt angesiedelt sind. In diesem Fall besitzen die Kammern das Überwachungsrecht für diesen betrieblichen Ausbildungsteil.

Im Kfz-Bereich sind in Polen zwischen einigen Berufsschulen und der Industrie erste Kooperationen eingeleitet, die sich aber von der Grundstruktur der schulischen Lehr- und Lernform wenig von der bisherigen staatlichen Ausbildung unterscheiden. Die Kfz-Schule in Posen, aus der einige Schüler des Programms nach Niedersachsen wechselten, ist eine Ausbildungspartnerschaft mit der Firma Toyota eingegangen. Durch diese Zusammenarbeit hat sie eine großzügige Versorgung mit Schulbüchern und didaktischen Materialien sicherstellen können. Toyota hat der Schule eine komplett eingerichtete, natürlich markengebundene, Lehrwerkstatt nach neuesten Gesichtspunkten gebaut. Diese Partnerschaften zwischen staatlichen Ausbildungsschulen und multinationalen Konzernen befinden sich im Moment in der Erprobungsphase. In dieser Form werden sie in gesamtstaatlicher Hinsicht m.E. wenig Zukunft haben, denn didaktische Materialien und Lehrhefte sind ausschließlich markenorientiert gestaltet. In der derzeitigen ökonomischen Lage bleibt es allerdings diesen Konzernen vorbehalten, solche auf die eigene Marke bezogene Kooperationen mit staatlichen Stellen zu führen.

Mit der betrieblichen Ausbildung innerhalb des dualen Systems wird dem polnischen Lehrling, bezogen auf das erste Lehrjahr in seiner Heimat, die Einbringung eines höheren '**Zeitbudgets**' abverlangt. Das regelmäßige Arbeiten orientiert sich innerhalb von Fixzeiten und variiert weniger als in der Schulwerkstatt in Polen. Die Wochenarbeitszeit liegt in der polnischen Ausbildung bei durchschnittlich 32 Std. (vgl. Kap. 2.3) und erreicht in der vollen Auslastung maximal 34 Std. im ersten Lehrjahr; die berufliche Praxis hat daran einen Anteil von 12 Wochenstunden.

Im Gegensatz zu diesen 'moderaten' Ausbildungszeiten in Polen verbleibt den Lehrlingen in der Bundesrepublik weniger freie Verfügungszeit. Nach den gesetzlichen Bestimmungen zum Jugendarbeitsschutz darf der Jugendliche höchstens 40 Std. in der Woche arbeiten, unter gleichzeitiger Anrechnung der Berufsschultage (BMBF 1995, S. 100f, JArbSchG §8f). Pro Woche darf er höchstens fünf Tage mit

jeweils maximal acht Stunden arbeiten und dies ohne Hinzuziehung von Wochenenden. Die Ausnahme bilden in unserem Fall die "Reparaturwerkstätten für Kraftfahrzeuge", wo Jugendliche an Samstagen, unter Sicherstellung entsprechender Freistellungstage in derselben Woche und zwei freien Samstagen im Monat, beschäftigt werden dürfen (BECK 1991, S. 225ff, JArbSchG §8, 15 und 16f). Der Betrieb ist natürlich aus wirtschaftlichen Gründen daran interessiert, diese gesetzlichen Möglichkeiten auszuschöpfen, so daß für die Lehrlinge incl. der anzurechnenden Berufsschultage, eine wöchentliche Arbeitszeit von 40 Std. Realität ist. Dies bedeutete für die TN, daß sie, im Vergleich zu ihrer heimischen Ausbildung, nun ein wesentlich höheres Stundenaufkommen ableisten müssen. Der verlängerte Ausbildungszeitraum beläuft sich auf 6–8 Std., was einem zusätzlichen Ausbildungstag in der Woche gleichkommt. Insbesondere dieser krasse, weil Übergangslose Sprung wird von den Lehrlingen in der Anfangsphase als überaus große Belastung angegeben. Zusätzlich zu den zeitlichen, physischen und psychischen Mehrbelastungen, die im zweiten Lehrjahr verstärkt auf die Jugendlichen einwirken, sind sie gezwungen, sich einer deutlich leistungsbezogenen **Ausbildungs- und Hierarchieordnung** im Betrieb anzupassen. Als Lehrling in den ersten Ausbildungsstufen befinden sich die Jugendlichen auf der unteren Skala der innerbetrieblichen Stufenfolge. Ganz im Gegensatz zu der gewohnten polnischen Ausbildung, wo die Mehrheit der Interaktionspartner im Unterricht 'Gleichaltrige' (peers) sind, und der einzelne Lehrling seinen Ausbildungsverpflichtungen unter dem 'Schutz der Klassengemeinschaft' nachkommen kann. Hier kommt den wirtschaftlichen Sachzwängen eine eher untergeordnete Bedeutung zu, so daß die Ausbilder mehr Freiheiten in der autonomen und didaktischen Gestaltung und Bewertung des fachpraktischen Unterrichtes haben. In der betrieblichen Ausbildung in Niedersachsen kommen nun neue Leistungsanforderungen hinzu. Die Inhalte der Ausbildung müssen der Auftragslage der Betriebe angepaßt und entsprechend terminiert sein. Die Leistungsbereiche lassen sich dichotom darstellen:

Auftragsannahme	und	Kalkulation
<u>Produktion</u>	und	<u>Wartung / Reparatur</u>
Auslieferung	und	Abrechnung

Die meiste Zeit verbringen die polnischen Lehrlinge während ihrer Ausbildung in den niedersächsischen Betrieben mit Tätigkeiten, die im mittleren Bereich angesiedelt sind.

Aus Gründen der Wettbewerbsfähigkeit und der Arbeitseffizienz wird der Lehrling, im Gegensatz zu der überwiegend noch schulisch geprägten Ausbildung in Polen, mit terminlichen Arbeiten konfrontiert. Dies wird besonders im Kfz-Handwerk deutlich, wo der Auftraggeber und Kunde, besonders in kleineren Betrieben, oft persönlich vorspricht und seine Wünsche und Zeitvorstellungen äußert. Das heißt, die Ausbildung wird von **Termindruck** und mitunter **Kundennähe** bestimmt. Dieses Lernen und Arbeiten unter profitorientierten Bedingungen setzt oftmals schon bei einheimischen Schulabsolventen neue, ungewohnte Anforderungsprofile, denen sie schwer gewachsen sind. Für die polnischen Lehrlinge, die unter divergenten (hier: unterschiedlichen) Sozialisationsmustern aufgewachsen sind, werden diese Veränderungen für ihre Herausbildung von Identität zusätzlich destabilisierenden

und verunsichernden Charakter haben. Unter diesen Anfangsbedingungen ist der betriebsinternen Interaktion und Kommunikation besondere Bedeutung zuzumessen. Um sich möglichst schnell in einem ungewohnten Arbeitsumfeld zurechtzufinden, ist die Akzeptanz durch Kollegen, Ausbilder und Ausbildungskollegen besonders wichtig. Dies setzt allerdings die beiderseitig mögliche, freie Kommunikation voraus, die in erster Linie über die gemeinsame Sprache ermöglicht wird. Ohne die Möglichkeit der sprachlichen Kommunikation sind die allgemeinen Prozesse der sozialen Interaktion im Betrieb stark eingeschränkt, was direkte Auswirkungen auf den Arbeitsalltag haben kann. Dies gilt besonders für die Vermittlung von Ausbildungsinhalten. Die Gefahr der Stigmatisierung ist bei unzureichenden Kommunikationskompetenzen sehr groß.

Die Entwicklungsmöglichkeiten der Identität im betrieblichen Alltag stehen bei den polnischen Jugendlichen in direktem Zusammenhang mit der fehlenden Sprachkompetenz. Zwar wird ihnen von Seiten der Ausbilder überwiegend ein großes Potential an Motivation und Leistungsbereitschaft bescheinigt, doch fehlt es ihnen an Umsetzungsmöglichkeiten. Mir wurde eine Situation geschildert, die auf die besonderen Umsetzungsschwierigkeiten der Jugendlichen in der Anfangsphase hindeutet. Als ein Ausbilder einen polnischen Lehrling bittet, einen Luftfilter abzuschrauben, öffnet dieser in seiner Hilflosigkeit die Gepäckraumklappe und weiß nicht mehr weiter. Ein anderer berichtet mir, daß er seinen Lehrling nur mit Aufräum- und Fegearbeiten beauftragen kann, weil ihm andere Aufgaben nicht verständlich zu machen sind. Bei der überwiegenden Zahl der Ausbilder wird mir zumindest Verständnis für die schwierige Lage der Jugendlichen signalisiert. Für die Jugendlichen ist insbesondere in dieser Phase die Fähigkeit zur Rollendistanz gefordert, verbunden mit der Hoffnung, über Nachhilfe und Selbststudium schnell den Anschluß an die Ausbildung zu bekommen. Die Rollendistanz erlaubt es dem Jugendlichen, seine Fähigkeiten den Erwartungen der anderen anzugleichen, ohne seine eigenen Fähigkeiten in Zweifel zu ziehen. Bei überzogenen Erwartungen der anderen hält sie die notwendige Bewegungsfreiheit quasi 'in Reserve' bereit, die es dem Jugendlichen ermöglicht, aus den überhöhten Ansprüchen herauszutreten bzw. sich von ihnen kritisch zu distanzieren, um Identität zu wahren. Von daher hat Rollendistanz auch immer etwas mit Ich-Stärke zu tun und verhindert unreflektiertes Nachgeben, das im Extremfall bis zur Selbstaufgabe führen kann. Im Idealfall ermöglicht die Rollendistanz eine behutsame Angleichung zwischen den Erwartungen der anderen und der Erfüllung dieser Erwartung durch selbstorganisierte Eigenleistung. Leistungen, die nicht nur von den polnischen Jugendlichen erwartet werden, sondern auch von ihren Ausbildern und Interaktionspartnern einzufordern sind. Die betrieblichen Ausbilder befinden sich mit Beginn der Maßnahme in der mißlichen Lage, bis auf wenige Ausnahmen, hochmotivierte Jugendliche sprachlich nur begrenzt ausbilden zu können. Da die wenigsten Betriebe diesen didaktischen Anforderungen im Arbeitsalltag gewachsen sind, denn dies würde Ausbilder erfordern, die sich in erster Linie um didaktische Problemstellungen kümmern und erst in zweiter Linie um die betrieblichen Anforderungen, ist die Gefahr sehr groß, daß sich die Jugendlichen abkapseln und auskoppeln. Ein kausales, den Lernerfolg bremsendes Beziehungsgeflecht zwischen Ausbildern und Auszubildenden wäre dann die Folge: Der Lehrling, der sich gleichsam in einem Kokon gegen äußere Lerneinflüsse abschirmt, zumal er deren Sinnhaftigkeiten nur

sporadisch begreift, und der Ausbilder, der diesem Verhalten aus betriebswirtschaftlicher Sicht entgegensteuern muß. Um diese Spirale zu unterbrechen, werden zum einen in allen Projektstandorten weiterführende Deutschkurse durchgeführt (vgl. Kap. 5.3: Stütz- und Förderunterricht) und zum anderen Hintergrundgespräche der pädagogischen Mitarbeiter mit den Betriebsinhabern und den Ausbildern geführt, die dezidiert über die programmatischen Schwierigkeiten der bilateralen Ausbildung informieren und sensibilisieren sollen. So zeigt sich des öfteren, daß die psychischen und sozialen Schwierigkeiten von den betrieblichen Ausbildern oft unterschätzt werden, und die polnischen Lehrlinge bei behutsamer Steigerung der Anforderungen schnelle Fortschritte in ihrem praktischen Leistungsvermögen erzielen.

Als unterstützender Faktor zur Integration in die Betriebsgemeinschaft werden von Seiten der Sozialbetreuer der CDG persönliche, wenn möglich auch private Kontakte zu Kollegen angeregt. Einen hohen Stellenwert bzgl. der schnellen betrieblichen Integration haben diejenigen Betriebe zu verzeichnen, die, über ihre Ausbildungsverpflichtungen hinausgehend, interne Veranstaltungen wie Betriebs- und Kegelabende, Spiele mit der Betriebsfußballmannschaft fördern, oder Kollegen bestärken, die sich einfach nur bereit zeigen, mit den Auszubildenden einen gemeinsamen Kinobesuch zu unternehmen. Diese Aktionen senken die Schwellenängste und Sprachbarrieren, denn hier werden Alltagsängste durch Aktivitäten substituiert, wo weniger Können und Leistung gefragt ist, als vielmehr der gemeinsam gestaltete Freizeitspaß.

Leider wird die Wichtigkeit dieser außerbetrieblichen Kontakte von einigen Betrieben nicht wahrgenommen, bzw. neigen viele Ausbilder und Betriebsinhaber dazu, diese zu unterschätzen. In diversen Gesprächen, die ich mit Ausbildern geführt habe, signalisieren sie mir ihre teils langjährigen Erfahrungen bzgl. ihrer Arbeit mit ausländischen Jugendlichen, die in Deutschland aufgewachsen sind und die Deutsch als zweite Heimatsprache sprechen. Einige übersehen dabei, daß diese, im Gegensatz zu den polnischen Jugendlichen, in der Lage sind, ihre Probleme am Arbeitsplatz, in der Familie oder im selbst ausgewählten Freundeskreis zu besprechen und abzarbeiten. Diese Rückzugsmöglichkeiten stehen den polnischen Jugendlichen gar nicht bzw. nur eingeschränkt zur Verfügung. Diejenigen Ausbilder, die ihre Aufgabe innerhalb der Ausbildung nur darin begründet sehen, den Lehrlingen Fachwissen zu vermitteln, können den Gesamtanforderungen dieses Programms nicht entsprechen. Ohne soziale Hilfestellung aller Beteiligten ist der Jugendliche nicht in der Lage, den betrieblichen Ausbildungsanforderungen gerecht zu werden, und der Betrieb kann keine Erfolge vermelden. Die Spirale bekommt eine negative Eigendynamik, denn der Lehrling zieht sich zurück und verliert seine Spontaneität und Kreativität; er führt nur noch das aus, was er versteht und umsetzen kann. Der Ausbilder grenzt ihn aus oder unterfordert ihn, gibt ihm also nur noch Aufgaben, von denen er sicher ist, daß der Lehrling sie inhaltlich versteht und demzufolge ausführen kann. So verlieren beide Seiten langsam die Lust aneinander.

Fazit: Die Betriebe müssen also schon zu Anfang auf fachliche und pädagogische Eignung für das ausländische Lehrlingsprogramm überprüft werden. Der Ausbildungszuschuß der Landesregierung von DM 300,00 pro Monat und Lehrling soll

schließlich einen pädagogischen Mehraufwand abdecken, der im Gegenzug von den Betrieben auch geleistet werden muß. Dort, wo die pädagogische Vorbereitung und Kompetenz von Ausbildern im Umgang mit ausländischen Jugendlichen begrenzt ist, bzw. der Wille fehlt, neue Wege zu bestreiten, können die besonderen Probleme der Projektjugendlichen kaum gelöst werden. Gerade das persönliche Engagement und Problemverständnis von Seiten der Ausbilder und Kollegen sind eminent wichtige Faktoren für die Überwindung des Bruchs von der Vollzeitschule in Polen in die praxisnahe Ausbildung in Deutschland. Dabei bereitet es unserem System wenig Schwierigkeiten, ausländische Jugendliche formal in seine Bildungsstrukturen zu integrieren. Die Probleme beginnen dort, wo Jugendliche bspw. durch Sprachprobleme oder kulturelle Unterschiede aus diesem Raster herausfallen. Insbesondere in Berufen, wo Ausbildung mit Kundennähe, Termindruck u.ä. einhergeht, sind die Gestaltungsfreiräume zur Aufarbeitung solcher Spannungen für beide Seiten, Ausbilder und Lehrling, klein. Die formalbetriebliche Ausbildung allein hält wenig Lösungsansätze zur Beilegung von Identitätskonflikten bereit.

5.3 Theoriegeleitete Ausbildung in der Berufsschule: Soziale Sicherheit im homogenen Klassenverband?

Dieser Ausbildungsteil hat im dualen System, legt man die verhältnismäßig geringe Anzahl der Ausbildungsstunden zugrunde, eine eher beigeordnete Bedeutung. Dies verleitet viele Berufsschüler dazu, diesem Part weniger Aufmerksamkeit zu schenken. Das Ziel der schulischen Ausbildung definiert sich dadurch, daß hier (Zeit)Räume existieren, in denen das praktisch im Betrieb Erlernte durch fachtheoretische und fachpraktische Untermauerung im Klassenverband abgestützt wird. Innerhalb des Pilotprojekts muß diesem Berufsschulunterricht eine besonders stabilisierende Funktion zugeschrieben werden, denn hier finden die Jugendlichen Kongruenzen mit tradierten Lernformen. Es ist zu vermuten, daß hierdurch die von MELZER bezeichnete "unterschiedliche Komplexität der Bildungssysteme" beider Länder, hier insbesondere der "organisatorisch-strukturelle Aspekt" mit seinen "funktionalen Differenzierungen" (1991, S. 53), für die polnischen Jugendlichen zumindest etwas relativiert wird. Das polnische Ausbildungssystem gilt von seiner Struktur her als "recht einfach und übersichtlich", während das deutsche als besonders "ausdifferenziertes, relativ 'offenes' — gleichzeitig unübersichtliches und relativ naturwüchsig expandierendes System von Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen" (BEHNKEN in: ebd., S. 53) charakterisiert wird. Diese Vielfalt trifft in abgeschwächter Form auch auf die einzelnen Ausbildungsfachrichtungen innerhalb des dualen Systems zu. Dies führt besonders in der Anfangsphase der Ausbildung bei den polnischen Jugendlichen zu Orientierungsschwierigkeiten bei der Nachvollziehbarkeit der Ausbildungsstrukturen. Für den Lehrling spielt sich die Ausbildung in Polen zum einen, wie bereits aufgezeigt, in festen Klassenstrukturen ab, zum anderen werden diese Ausbildungsinhalte in einem räumlich leicht überschaubaren Kontext vermittelt. Die Schulwerkstatt oder die staatlich geführte Betriebswerkstatt befinden sich in der Regel in unmittelbarer Nähe zueinander, womit eine sich zeitlich überschneidende Kooperation in der Ausbildung überhaupt erst möglich wird. Diese Form der Kooperation erlaubt es mittlerweile einigen Berufs-

schulen, Arbeitsverträge mit betrieblichen Ausbildern abzuschließen (vgl. dazu Kap. 5.2).

In Deutschland befinden sich die privaten und öffentlichen Bildungseinrichtungen geographisch oft weit auseinander. Die Berufsschule eines Fachbereiches ist, dies trifft noch mehr in ländlichen Gegenden zu, innerhalb großer Einzugsradien für die Betriebe einer Region zuständig. Das bedeutet für denjenigen Lehrling, der außerhalb der großen Ballungsgebiete ausgebildet wird, daß er oft innerhalb großer Distanzen zwischen den jeweiligen Ausbildungsträgern pendeln muß. Hinzu kommen noch fünf bis sechs überbetriebliche Lehrgänge, die, je nach fachlicher Qualifizierung, im Zuständigkeitsbereich der Handwerkskammern durchgeführt werden, was zu einer weiteren Dezentralisierung der Ausbildung führt. Durch die Überlappung der regionalen Zuständigkeiten der Bildungsinstanzen ergeben sich für die Jugendlichen insbesondere dort lange Anfahrtswege, wo der Betrieb außerhalb ihrer Städte bzw. ihrer Landkreise liegt. Im allgemeinen stellt diese Situation den ortsansässigen Berufsschüler vor lösbarere Probleme, denn durch seine regionale Verbundenheit fällt es ihm leicht, Fahrgemeinschaften zu organisieren, bzw. die öffentlichen Verbindungen zu erkunden. Die polnischen Jugendlichen werden dagegen durch solche regional bedingten Zuständigkeiten vor teilweise unlösbare Probleme gestellt. Sie kennen die Infrastruktur wenig bis überhaupt nicht und finden auch über die sprachlichen Möglichkeiten keinen Zugang, diese Schwierigkeiten problemlos zu bewältigen. Bspw. werden acht Lehrlinge aus dem Handwerkskammerbereich Oldenburg anfangs vier verschiedenen Berufsschulen zugeordnet, in diesem Fall die zuständigen Berufsschulen in Oldenburg, Cloppenburg, Lohne und Wildeshausen. Im Umkreis von Hannover werden zu Beginn (drei) Betriebe ausgesucht, die in den schulischen Einzugsbereich der Berufsschulen in Stadthagen und Hameln fallen. Das bedeutet für die betroffenen Jugendlichen eine zusätzliche Isolierung von den Hauptgruppen, die in den zentralen Ausbildungsregionen in gemeinsamen Berufsschulen unterrichtet werden. Um diesen Isolations-tendenzen einzelner Programmteilnehmer entgegenzuwirken und einen dringend notwendigen sprachlichen Förderunterricht organisatorisch einrichten zu können, wird in einem institutionellen Schulerschluß von Berufsbildungsausschuß und Handwerkskammer, Kultusministerium und Bezirksregierung sowie der Carl Duisberg Gesellschaft beschlossen, die Jugendlichen gemeinsam und zentral in Berufsschulklassen in Stade, Oldenburg, Hildesheim und Hannover zu unterrichten. Dadurch werden m.E. schon frühzeitig wichtige Entscheidungen getroffen, die einen Abbruch einiger TN, insbesondere derjenigen aus den Randgebieten, verhindern helfen.

Die Diskussion, ob gemeinsamer oder getrennter schulischer Unterricht für Projektteilnehmer dieser Art zu favorisieren ist, gestaltet sich seither sehr offen und wird von den Programmverantwortlichen, Lehrern und Ausbildern zum Teil kontrovers diskutiert. Es gibt hier keinen Königsweg, denn die Ausgangsvoraussetzungen für solche bilateralen Programme sind teilweise sehr unterschiedlich und variieren erheblich, je nach geförderter Fachrichtung, Herkunftsregion, schulischer Vorbildung und den Grundlagenbedingungen, der Gruppengröße, dem Alter der Teilnehmer und ihrer ('fremd')sprachlichen Kompetenz. Die bisherigen Erfahrungen haben gezeigt, daß zumindest im Bereich der sprachlichen Kompetenz der Teilnehmer eine

überwiegend mangelhafte bis ungenügende Grundvoraussetzung gegeben ist. Daraus folgert fast zwangsläufig die Forderung nach einer gemeinsamen Berufsschulklasse für Jugendliche in solchen Projekten. Dieser 'Sonderunterricht' muß natürlich extra finanziert werden und ist in bezug auf die prekäre Finanzknappheit der öffentlichen Haushalte schwer durchzusetzen. Die kleinste gesetzlich zulässige Klassenstärke liegt bei 8 Schülern, so daß unterhalb dieser Grenze eine gesonderte Beschulung auch bei viel Wohlwollen der Behörden nicht möglich ist. Damit sind einer gesonderten Berufsschulklasse nur für Programmteilnehmer erst einmal finanzielle und gesetzliche Barrieren entgegengestellt; dennoch lohnt sich eine inhaltliche Diskussion über das Für und Wider einer gemeinsamen Schulklasse. Der Beschulung muß aus mehreren Gründen Beachtung geschenkt werden, will man die länderspezifischen Sozialisations- und Lerninhalte der schulischen Ausbildung in bi- bzw. multinationalen Ausbildungsprojekten aufeinander abstimmen. Das Land kann, vertreten durch das Kultusministerium als oberste Schulaufsichtsbehörde, direkt Einfluß auf die Gestaltung der Berufsschulklassen nehmen. Es muß nach verschiedenen Gesichtspunkten entscheiden, ob eine Beschulung der Programmteilnehmer in den jeweils für sie zuständigen Schulen sinnvoll ist oder ob Gründe vorliegen, eine Klasse nur für Projektteilnehmer einzurichten. Mit Sicht auf die untersuchte Gruppe bzw. ähnlich strukturierter und sprachlich wenig vorbereiteter Gruppen sind m.E. die folgenden Merkmale zu berücksichtigen und mit- bzw. gegeneinander abzuwägen.

Für die 'normale' Zuordnung der Jugendlichen in die für sie zuständige Berufsschule in einer 'heterogenen Klasse' sprechen:

- kürzere Anfahrtswege
- Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten mit 'fremden' Klassenmitgliedern
- beschleunigte Akkulturationsmöglichkeiten
- schnelleres Erlernen der deutschen Sprache

Für eine gruppenspezifische, 'homogene Klasse' sprechen:

- Geborgenheit und individuelle Stabilität in der peer group
- zweisprachige Unterrichtsmöglichkeit (vorausgesetzt die Lehrkraft beherrscht beide Sprachen)
- speziell auf die Defizite der Gruppe zugeschnittene Lehr- und Lernmöglichkeiten
- Unterricht an einem Wochentag: liefert nachmittags Freiräume für gemeinsamen Nachhilfeunterricht und gemeinsame Schularbeitenhilfe bzw. Freizeitaktivitäten (entfällt bei unterschiedlichen Berufsschultagen)

Für die TN des Programms wird das Modell der 'heterogenen Klassen' schnell verworfen, denn die Jugendlichen sind zu Beginn zum größten Teil nicht in der Lage, den (elementaren) Unterrichtsinhalten folgen zu können, so daß mit Beginn des Sommerhalbjahres 1991 eine Aufteilung nach regionaler Zugehörigkeit in eigens für das Pilotprojekt eingerichteten Klassen vorgenommen wird. (vgl. Schreiben der Bezirksregierung Hannover weiter hinten). Dies bedeutet für die Standorte

Stade und Oldenburg, in denen die Gruppenstärke für eine gesonderte Klasse nicht ausreicht (in Oldenburg haben zu diesem Zeitpunkt schon zwei Teilnehmer abgebrochen, so daß die Klassensollstärke von mindestens acht Schülern nicht erreicht werden kann), ein Zusammenlegen der dortigen TN in eine bereits 'laufende' Berufsschulklasse und parallel dazu ein gesondert eingerichteter Förderunterricht für die jeweilige Gruppe. Die Jugendlichen aus dem Bereich Hannover und Hildesheim werden in insgesamt zwei, den Fachgebieten entsprechende Berufsschulklassen zusammengefaßt, die eine mit dem Schwerpunkt Kfz-Mechanik (BBS 3) und die andere mit dem übergreifenden Fachbereichsschwerpunkt Maschinenbau- und Feinmechanik (BBS 5), beide mit Standort in Hannover. Damit wird im Fachbereich Maschinenbau- und Feinmechanik eine gewisse schulische Ausbildungsuniformität geschaffen. Mit diesem Kompromiß soll das fehlende Sprachvermögen in einer akzeptablen Klassenstärke schnell und dezidiert aufgearbeitet werden. In allen Standorten, mit Ausnahme von Stade, werden polnisch sprechende Lehrer eingesetzt. Zusätzlich zum Berufsschulunterricht wird ein zweiter Schultag als Stütz- und Förderunterricht eingerichtet. Dieser hat, laut Bezirksregierung Hannover, folgendes Ziel:

"Um das Gelingen des Vorhabens zu stützen, sind ... für das Sommerhalbjahr 1991 folgende Maßnahmen erwogen worden:

- I. Zusätzlich zum schulgesetzlich vorgeschriebenen Berufsschulunterricht Einrichtung eines zusätzlichen wöchentlichen Unterrichtstages ... An diesen Unterrichtstagen sollen unter Hinzuziehung eines Dolmetschers — soweit möglich durch eine Lehrkraft, die über polnische Sprachkenntnisse verfügt — die Ausbildungsinhalte des ersten Ausbildungsjahres in Verbindung mit der Einführung, dem Gebrauch und der Wiederholung der deutschen Fachtermini mit den Jugendlichen geübt und gefestigt werden ...
- II. Ergänzend zu I. wird im Schulhalbjahr 1991 auch der schulgesetzlich vorgesehene regelmäßige Berufsschulunterricht im zweiten Ausbildungsjahr von den 'Stamm-Berufsschulen' der Auszubildenden vorübergehend an die zentralen Standorte ... verlagert ...

Der Unterricht kann von hauptamtlich / hauptberuflichen Lehrkräften im Nebenamt, von anderen geeigneten Lehrkräften nebenamtlich bzw. als stundenweise vergüteter Unterricht erteilt werden. Hierfür sind besondere finanzielle Mittel zur Verfügung zu stellen. Die Teilnahme am Unterricht ... ist freiwillig. Schüler, die von diesem Angebot keinen Gebrauch machen, besuchen weiterhin die bisherige (Stamm-)Berufsschule" (Bezirksregierung Hannover, Dezernat Berufsb. Schulen. Schreiben v. 11.01.1991, S. 2f).

Diese Maßnahme findet nicht bei allen Betrieben Zustimmung, da sie aus deren Sicht eine zu große Ausfallzeit in der betrieblichen und praktischen Ausbildung und Arbeit bedeutet. Dennoch bekommt sie Rückendeckung durch den Berufsbildungsausschuß, der unter der Geschäftsführung von Assessor Kneller, Handwerkskammer Hannover, feststellt: "Da im administrativen Bereich in bezug auf Sprachschwierigkeiten, aber auch im sozialen Bereich nach wie vor erheblicher Handlungsbedarf besteht, hat sich der Berufsbildungsausschuß I in seiner letzten Sitzung ausführlich mit dem Modellversuch befaßt. Der Ausschuß hat folgenden Beschluß gefaßt: Der Berufsbildungsausschuß bittet das Niedersächsische Kultusmi-

nisterium darauf hinzuwirken, daß der Modellversuch zur Ausbildung polnischer Lehrlinge in Niedersachsen intensiviert wird" (Berufsbildungsausschuß I: Sitzung vom 09.04.1991, S. 2).

Der Ausschuß regt ein Gespräch aller beteiligten Institutionen (Kultusministerium, Betriebe, Kammern, Berufsschulen, Carl Duisberg Gesellschaft) an. Seine Vorschläge zielen auf die folgenden Verbesserungen ab:

- "1. Eine angemessene Unterbringung der Lehrlinge und eine hinreichende Betreuung im Freizeitbereich ist anzustreben.
2. Die Ausbildungsbetriebe müssen in die Lage versetzt werden, die handwerklichen Fertigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln.
3. Der Unterricht der polnischen Lehrlinge in den berufsbildenden Schulen sollte pro Woche mindestens 12 Unterrichtsstunden betragen, damit den Lehrlingen unter Berücksichtigung ihrer eingeschränkten Deutschkenntnisse die fachlichen Kenntnisse im Berufsschulbereich in hinreichender Weise vermittelt werden können.
4. Es wäre sicher sehr hilfreich, wenn die Gesellenprüfung in Deutschland abgelegt werden könnte. Falls das nicht möglich ist, sollten die hiesigen Prüfer zur Gesellenprüfung hinzugezogen werden" (ebd.).

Mit "fachlichen Kenntnissen" (Punkt 3) sind in allererster Linie das Erlernen der deutschen Fachtermini für die berufliche Fachrichtung gemeint, damit den Lehrlingen auf schnellstmöglichem Weg der Zugang zu den Lehrinhalten eröffnet wird. Zwar erklärt die Bezirksregierung die Teilnahme in gruppenspezifischen Klassen für freiwillig, doch zeigt sich, daß dieses Angebot von allen Jugendlichen mit Beginn des Sommerhalbjahres 1991 angenommen wird. Für viele TN, insbesondere aus abgelegenen Standorten, bietet dieser gemeinsame Unterricht die Möglichkeit, den Kontakt zu der Gruppe zu behalten oder zu intensivieren, wofür die langen Anfahrtswege gern in Kauf genommen werden. Diese Form des gemeinsamen Berufsschulunterrichtes in der vertrauten Gruppenstruktur verbessert die Möglichkeiten des gruppenzentrierten Lernens und wirkt zudem sozial stabilisierend. Die Lehrkraft hat die Möglichkeit, schwierige Fachwörter in der Heimatsprache zu beschreiben, und auch die Schüler können sich im Zweifelsfall polnisch artikulieren. Es wird sich zeigen, daß über die gesamte Projektdauer eine Auflösung dieser Klassenstrukturen bis zum Ausbildungsende für die Mehrheit der Schüler nicht vertretbar ist, denn der Wissensrückstand wird innerhalb der zweieinhalb Jahre dauernden Ausbildung in Niedersachsen nicht vollständig kompensiert, so daß man auf gestützten Unterricht nicht verzichten kann. Verantwortlich zeichnet dafür zum einen die schlechte Sprachkompetenz und zum anderen der Ausbildungssprung in Niedersachsen mit seinem Beginn im zweiten Lehrjahr. Für weitere Ausbildungsprogramme leiten sich aus diesen Erfahrungen die folgenden Quintessenzen ab:

Bei guter sprachlicher Vorbereitung und einem Ausbildungsbeginn im fremden Land zum ersten Lehrjahr, ist grundsätzlich eine Beschulung in 'heterogenen Klassen' zu empfehlen. Bei sprachlichen Defiziten der Gruppenteilnehmer ist Unterricht in einer 'homogenen Klasse' zu Be-

ginn einer Maßnahme zu empfehlen, um die TN im schützenden Umfeld der peer group zu stabilisieren. Im weiteren Teil der Ausbildung beschleunigt der Wechsel in eine homogene Klasse den Akkulturationsprozeß.

Wichtig ist, daß Akkulturation dem Projektziel, mit einer befristeten Ausbildung und anschließender Rückkehr in die Heimat, zumindest im Grundkonzept widerspricht, denn sie wirkt der "Rückbesinnung auf die geschichtlich-kulturelle Identität der eigenen Gesellschaft entgegen" (HILLMANN 1994, S. 14). Auf der anderen Seite ist dieser Prozeß absolut notwendig, um in der Fremde Identität weiter auszubilden. Hier offenbart sich ein kaum lösbarer Widerspruch, denn je intensiver die Hilfestellung im gewünschten Akkulturationsprozeß ist, desto größer dürfte die individuelle Verunsicherung bei der geplanten Rückkehr (Reakkulturation) ausfallen.

Ein weiterer Aspekt im Akkulturationsprozeß ist der schulische **Stütz- und Förderunterricht**. Dieser wird in den verschiedenen Standorten unterschiedlich organisiert. Möglich wird dieser Unterricht erst durch die Zusammenführung der Jugendlichen in gemeinsamen Klassen, denn bis dahin waren diese nicht nur auf unterschiedliche Klassen verteilt gewesen, sondern wurden auch an unterschiedlichen Tagen beschult, so daß eine einheitliche Förderung unmöglich war. An den betrieblichen Ausbildungstagen ist Stütz- und Förderunterricht ohnehin nicht sinnvoll, da hier wenig freie Zeit zur Verfügung steht.

Durch die Zusammenlegung zweier Fachbereichsklassen im Raum Hannover / Hildesheim kann an der BBS 5 für die Fein- und Maschinenbaumechaniker ein zweiter Berufsschultag ermöglicht werden, der im vierzehntägigen Turnus in deutscher Sprache Allgemeinwissen und Fachwissen nachschult. In Oldenburg werden für die Maschinenbaumechaniker zusätzliche 10-tägige Blöcke mit Sonderunterricht eingerichtet. Die Kfz-Mechaniker in Hannover werden in einem Großbetrieb (Ford Hentschel) mit eigenen Schulräumen und didaktischem Material gefördert; in Stade wird schulische Nachhilfe (in Theorie & Praxis) nach den regulären Berufsschulstunden und an den Wochenenden zusätzlicher Deutschunterricht angeboten.

So unterschiedlich die Stütz- und Förderbedingungen auch in den einzelnen Standorten sind, so haben sie doch gemeinsam, daß sie als 'konzentrierter Kraftakt' zusätzlich zu den ohnehin schon schwierigen Bedingungen die Jugendlichen an die Grenze ihrer Belastungsfähigkeit heranführen. Der Unterricht wird von zusätzlich engagierten Lehrkräften durchgeführt und liefert, insbesondere durch die nicht direkt geforderten Lern- und Leistungsvorgaben, mehr Möglichkeiten zur individuellen Unterstützung und somit auch zur persönlichen Stabilisierung von Identität. Er liefert wichtige Gestaltungsfreiräume zum Rollen-Experimentieren, denn Inhalt des Unterrichts ist neben der Vermittlung von fachbezogenen Lerndefiziten die Aufarbeitung der Probleme, die diese verursacht haben. In einem Zwischenbericht zum Ausbildungsprogramm werden von mir die nachfolgenden Leistungsbilder ermittelt:

- "1. Die Schüler machen zwar große Fortschritte in der Beherrschung der deutschen Sprache, sind allerdings mehrheitlich noch nicht in der Lage, in 'normalen' Unterrichtsklassen dem Unterricht folgen zu können.

- 2. Die nicht vermittelten spezifischen Lehrinhalte aus dem ersten Lehrjahr müssen im zweiten Lehrjahr aufgearbeitet werden und erzeugen einen Nachhang, der schwer eingeholt werden kann.
- 3. Im Vergleich zu anderen Azubis sind die polnischen TN durch einen wesentlich höheren Arbeitsaufwand stärker gefordert" (EICHLER 1991, S. 14).

In dieser Einschätzung spiegeln sich die drei grundsätzlichen Problematiken wider, mit denen die Berufsschullehrer und die polnischen Lehrlinge zu kämpfen haben. Es zeigt sich, daß zum einen die vorhandene Sprachkompetenz bei weitem nicht ausreicht, dem geforderten Unterrichtsniveau zu entsprechen. Dieser Sachverhalt wird zum zweiten noch dadurch verschärft, daß aufgrund der unterschiedlichen Rahmenlehrpläne beider Länder das in der polnischen Berufsschule vermittelte spezifische Wissen mit vielen allgemeinbildenden Schwerpunkten nicht den fachspezifischen deutschen Anforderungen gerecht wird, so daß zum dritten die berufsbezogenen Unterrichtsgrundlagen des ersten Lehrjahres in Deutschland in Teilen nachträglich vermittelt werden müssen, was zu unverhältnismäßig hohen Lehr- und Lernbelastungen führt. Um das fachliche Leistungsziel überhaupt erreichen zu können, werden die Inhalte des Unterrichtsfachs Gemeinschaftskunde (incl. Wirtschaft und Soziales) und der Bedarfsfächer zugunsten eines verstärkt fachlichen Unterrichtes vernachlässigt. Dieser Überlegung liegt der Gedanke zugrunde, daß die Lehrlinge ohnehin in Polen nachbeschult werden sollen, insbesondere in polnischer Geschichte und Sozialkunde. Für den deutschen Teil der schulischen Ausbildung bedeutet das, daß die prüfungsrelevanten allgemeinthoretischen Fächer zurückgestellt und gezielt gegen Ende der Lehrzeit in Niedersachsen vermittelt werden sollen. Dadurch erhält die fachliche Unterrichtung erst einmal Priorität auf Kosten des politischen Unterrichts. Diese Gewichtung der Schwerpunkte ist aus fachbezogener Sicht wichtig, da sie den Lehrling schnellstmöglich in die Lage versetzt, den Ausbildungsinhalten im Betrieb folgen zu können und das dort erlernte Wissen fachtheoretisch abzusichern. Mit verbesserter Sprachkompetenz und fortgeschrittener Aufenthaltsdauer sollen dann zumindest die Inhalte des Gemeinschaftskundeunterrichts zusammengefaßt nachgeholt werden. Damit wird der fachlichen Ausbildung eindeutig Prävalenz gegenüber der politischen Bildung zugebilligt. Eine umfassende, sowohl fachlich als auch gesellschaftspolitisch fundierte Ausbildung in Niedersachsen, ausgerichtet an den Richtlinien der Rahmenlehrpläne, wird nur über eine komplett absolvierte Ausbildung im dualen System zu erreichen sein. Die von der Landesregierung initiierten Folgeprogramme, die mit der Ausbildung im ersten Lehrjahr in Niedersachsen beginnen und nach dreieinhalbjähriger Ausbildung lückenlos abgeschlossen sind, versuchen, diese Defizite zukünftig aufzuarbeiten. Die Frage bleibt vorerst ungeklärt, ob die schnelle Anpassung an betriebliche Standards gleichzeitig eine Linderung des Anpassungsdrucks an praxisbezogene Ausbildungsabläufe beinhaltet.

5.4 Gastfamilie oder Jugendwohngruppe?

Ein erklärtes Programmziel ist, die polnischen Jugendlichen für ihren heimischen Arbeitsmarkt auszubilden und ihnen über eine qualifizierte Ausbildung im dualen System, eine Existenzsicherung in Polen zu verschaffen. Wie schon weiter vorne

ausgeführt, wird in der Berufsschule notgedrungen der Schwerpunkt auf die Vermittlung von fachspezifischen, berufsbezogenen Fächern gelegt und dies zu Lasten allgemeinbildender Inhalte. Damit werden Prioritäten gesetzt, die sich auch im Projekt deutlich manifestieren. Bspw. wurde zuerst der Betrieb in einer Region ausgesucht und erst danach versucht, das soziale Umfeld daran zu orientieren. Hauptsächlich ist zu klären: Wo kann der Jugendliche wohnen? Wo befindet sich die Berufsschule? Wie kann die Verpflegung organisiert werden? Gibt es Anbindung an öffentliche Verkehrsmittel? Welche Freizeitmöglichkeiten stehen zur Verfügung?

Wenn auch innerhalb der Programmstrukturen deutlich erst die Auswahl des Betriebes und nachgeordnet die Suche nach Wohnraum organisiert war, so kommt dennoch der Gastfamilie bzw. der Jugendwohngruppe für die Zeit des Aufenthaltes der Jugendlichen in der Bundesrepublik eine wichtige Mittlerfunktion bzgl. ihrer psychosozialen Entwicklung in der fremden Umgebung zu. Die Schwierigkeiten, die damit verbunden sind, auf dem Wohnungsmarkt überhaupt geeigneten Wohnraum zu akquirieren, sind bereits beschrieben worden. Im Gegensatz zu diesem Problembereich der "Makrosphäre", sollen nun die Aspekte der "Mikrosphäre" (vgl. Kap. 4.2: Exkurs) ermittelt werden, die für die individuelle Entwicklung des Jugendlichen bei der Zuordnung von Wohnformen zu berücksichtigen sind. Ob für den Jugendlichen die Wohnform innerhalb der peer group oder besser in der Gastfamilie von Vorteil ist, läßt sich allgemein schwer prognostizieren. Die Mehrheit der Jugendlichen favorisiert zu Anfang der Maßnahme eine Gemeinschaftsunterkunft. Diese Entscheidung dürfte m.E. auch bei anderen vergleichbaren Gruppen ähnlich ausfallen, spiegelt sie doch das verständliche Bedürfnis wieder, im Kreise von 'Gleichen' Schutz zu finden. Idealtypisch sind folgende Fragen bei der Zuordnung einer bestimmten Wohnform zu berücksichtigen:

- Welche Wohnform wünscht sich der Jugendliche, und ist sie realisierbar?
- Welche Wohnform entspricht dem psychosozialen Verhalten des Jugendlichen besser?
- Welche Wohnform ist der augenblicklichen sprachlichen Kompetenz des Jugendlichen eher angepaßt?
- Was wünschen die Eltern?
- Bestehen Kontakte zwischen betrieblichen Mitarbeitern und dem Vermieter?
- Sind die Anfahrtswege zum Betrieb und zur Schule zumutbar?
- Ist ausreichende und ausgewogene Verpflegung sichergestellt?
- Gibt es interessante Freizeitangebote?
- Welche Betreuungsmöglichkeiten (auch Kontrollmöglichkeiten) bietet die Wohnform?

Natürlich sollte an erster Stelle der Wunsch des Jugendlichen Berücksichtigung finden, um anschließend mit den Programmgegebenheiten abgeglichen werden zu können. Die Grundlage für eine möglichst reibungsarme Überwindung der 'Sozialisationskluff' ist nur dann gegeben, wenn alle relevanten Aspekte sorgsam mit- und aufeinander abgestimmt sind. Es können hier nur Empfehlungen diskutiert werden, die sorgsam, je nach 'Einzelfall', zu differenzieren sind. Es gilt zu bedenken, ob derjenige Jugendliche, der aufgrund seines in der Vorbereitungsphase gezeigten Verhaltens eine Tendenz in Richtung eines 'ungezügeltten Freizeitkon-

sums' erkennen läßt, Gefahr läuft, den für ihn in dieser Ausprägung ungewohnten Konsumverlockungen allzuleicht zu erliegen. Die Frage lautet, ob hier den Einflüssen der Freizeit- und Kulturindustrie durch die, wie ZINNECKER sie nennt, "neuen Kontrolleure von Kindheit und Jugend" (1990, S. 30) durch engagierte Zuarbeit der Gastfamilie ein Riegel vorgeschoben werden kann? Hier mag eine Familie, die sich für den Jugendlichen verantwortlich fühlt, eventuell seine Interessen auf andere Ziele lenken, indem sie ihn in ihre Alltagsabläufe integriert und ihn bspw. zu Kultur- und Sportveranstaltungen, Unternehmungen u.ä. mitnimmt. Ebenso kann der Aspekt der fehlenden sprachlichen Kompetenz wirkungsvoller in einer Gastfamilie aufgefangen werden, da der TN hier stärker gefordert wird, sich in deutscher Sprache zu verständigen. Auf der anderen Seite könnten es Jugendliche mit starker Tendenz zur Unabhängigkeit vielleicht als 'kindisch' auffassen, in einer Gastfamilie behütet und 'bemuttert' zu werden.

Ohne Zweifel können diese Aspekte lediglich pädagogische Hilfslinien zeichnen. Beide Wohnformen haben zumindest eins gemeinsam: Es sollte, nachdem eine Entscheidung getroffen wurde, und der Entwicklungsprozeß des Jugendlichen in eine bestimmte Richtung gelenkt wurde, möglichst vermieden werden, die TN ohne Not und nur aus programmtechnischen Gründen einer hohen Wechselhäufigkeit auszusetzen. Der Jugendliche benötigt dringend einen ruhenden Pol, eine Gemeinschaft, in die er sich zurückziehen kann, und in der er sich heimisch fühlt (vgl. EICHLER 1991, S. 15f). ☛ Ob bzw. inwieweit dies im Pilotprojekt gelingen konnte, wird später durch die statistische Untersuchung über die Wechselhäufigkeiten von Wohnraum analysiert (Kap. 6).

Als Fazit scheint mir in der grundsätzlichen Diskussion, welche Wohnform für welchen (TN)Typen optimal ist, folgendes wichtig: Über den Gesamtzeitraum einer Projektmaßnahme ist die anfängliche Wunschvorstellung des Jugendlichen mit derjenigen am Ende nicht immer identisch. Besonders diejenigen TN, die in ländlichen Gegenden meist in privaten Unterkünften leben, lernen diese anfänglich für sie als unattraktiv erscheinende Wohnform im Verlauf ihres Aufenthaltes zu schätzen. Dies tritt spätestens dann ein, wenn Freizeitangebote in der Region entdeckt und soziale Kontakte aufgebaut werden. Die ursprünglich als Mittelpunkt des Aufenthaltes zentrierte peer group verliert für den Jugendlichen sukzessive an Gewicht und wird durch andere Sozialkontakte substituiert. Die Gruppe verliert über die räumliche Distanz ihre Schutzwirkung und wird bei gemeinsamen Aktivitäten nur noch zum Austausch von interessanten Neuigkeiten und Informationen genutzt. Diese Entwicklung deutet auf eine fortgeschrittene Akkulturation hin. Gleichsam wünschen sich Jugendliche in der Gruppe, wenn deutlich wird, daß der (Arbeits)Alltag vorherrscht und seinen Tribut fordert, oft mehr Rückzugsmöglichkeiten als sie eine Gruppenunterkunft bietet. Es sind also in diesem Zusammenhang durchaus gegensätzliche Tendenzen im Verlauf eines Programms zu erkennen. Für diese Art von Ausbildungsprogrammen, in denen an die TN hohe Anforderungen an ihr fachliches Leistungsvermögen und ihre physische und psychische Durchhaltekraft gestellt werden, ist eine Unterbringung in einer Familie, wenn diese den Jugendlichen in ihre täglichen Abläufe einbezieht, von Vorteil und auf lange Sicht nicht durch eine Gruppe zu ersetzen.

5.5 Weitere theoretische Aspekte zum kulturellen Wechsel und ihre Bezüge auf das Projekt als Grundlage für die pädagogische Konzeption

Ein wesentlicher Unterschied zwischen den Sozialisationsinstanzen Ausbildungsbetrieb und Berufsschule und der Sozialisationsinstanz Familie besteht darin, daß der Bildungsbereich in seinem Ablauf durch gesetzlich festgelegte, leistungsorientierte Vorgaben und Inhalte geprägt ist. Erfolg bzw. Mißerfolg wird über Leistungsnachweise abgefragt und bewertet und soziales Verhalten, Empathie- und Teamfähigkeit spielen gemeinhin eine beigeordnete Rolle. Soziale Leistungen, so wichtig sie in der Strukturierung des Lehr- und Lernalltages auch sein mögen, werden in der Betriebsausbildung und in der Berufsschule de facto dadurch abgewertet, daß sie in keiner Form bewertet oder benotet sind. Im privaten und persönlichen Bereich der Familie und Freunde sind diese Vorzeichen dagegen idealtypisch umgekehrt relevant, zugunsten einer Gewichtung von persönlicher Nähe, Fürsorge bzw. freundschaftlicher Attribute und privater Hilfestellung.

Im Kap. 4 wurde aufgezeigt, daß die Eltern als primäre Bezugspersonen des Kindes für dessen psychosoziale Entwicklung und Herausbildung von Identität von fundamentaler Bedeutung sind. Die Familie als kleinste, dem Staat untergeordnete Einheit, ist nicht den direkt vorgegebenen Leistungskriterien einer Ausbildung unterworfen und kann, innerhalb des Rahmens der gültigen Rechtsvorschriften und übergeordneten staatlichen Aufgaben, das Zusammenleben in ihrer Gemeinschaft autonom strukturieren. Sie bildet die erste Instanz für persönliche Unterstützung und Hilfeleistungen ("Subsidiaritätsprinzip", vgl. HILLMANN 1994, S. 851). Im Idealfall fungiert sie für das Kind und / oder den Jugendlichen als Refugium, wo er umsorgt und gepflegt wird, wo er Kräfte 'auftankt', um den alltäglichen Herausforderungen Paroli bieten zu können. Die Familie stellt nach CLAESSENS ein "**Transmissionsmedium**" dar, das zwischen der Kultur selbst und dem Kind, das in diese integriert werden soll, vermittelt, "um starke psychische und soziale Konflikte zu vermeiden" (in: BOECKEN 1971, S. 148). Dieses Theorem des Transmissionsmediums ist auf andere Sozialisationsinstanzen wie bspw. den Betrieb oder die Schule übertragbar (ebd., S. 149ff). Dadurch kommt jeder Sozialisationsinstanz in ihrem spezifischen Aufgabenfeld eine eigene Verantwortung zu, Adoleszenten, in ihrer Phase der vermehrten Konflikte (vgl. ERIKSON in: VOLMERG 1978, S. 41), durch kulturelle Vermittlung zu helfen. Gerade in dieser instabilen Phase treten die Zukunfts- und Bildungsaspirationen der Jugendlichen in ihre entscheidende Phase, da spätestens jetzt der Sockel für das Erwerbsleben fixiert werden muß. Es kommt gewissermaßen zur 'finalen Weichenstellung' in ihrem Leben, und entsprechend 'verbissen' wird die Auseinandersetzung der Generationen, besonders in Konfliktfällen, zwischen den Akteuren geführt.

Innerhalb der Familie zeichnet sich nach ZINNECKER eine verstärkte Bereitschaft der Eltern zur Einflußnahme auf die berufliche Entwicklung des Kindes ab. "Eltern werden zunehmend als persönliche **Laufbahnberater** ihrer Kinder tätig ... Diese individuelle Unterstützung wird durch organisierte Lobbytätigkeit ergänzt. Eltern versuchen vermehrt, als pressure-group von außen auf die Kultur- und Bildungsinstitutionen Einfluß zu nehmen und auf diesem Weg die Laufbahncancen ihrer Kinder zu verbessern" (1990, S. 34). Über ähnliche Mechanismen wurde mir in

Polen berichtet, wo Eltern zunehmend versuchen, über Schulgeld in privat organisierten Schulen oder auch Spenden in öffentlich organisierten Schulen Einfluß auf deren interne Abläufe auszuüben (bspw. bei der Besetzung von Lehrstellen oder der Unterrichtsplanung). Es ist zu vermuten, daß diese 'Aktivitäten' nicht ausschließlich zum Wohle der gesamten Klasse gesteuert werden, sondern eine individuelle Vorteilsnahme intendieren. Dennoch spiegelt sich auch hier die Schutzfunktion der Eltern wider, deren Handlungsinteresse auf das vermeintliche Wohl des Kindes zurückzuführen sein dürfte.

Mit Beginn der Ausbildung werden die polnischen Jugendlichen abrupt aller bis dahin wirkenden Transmissionsmedien 'beraubt', was fast zwangsläufig zu Identitätsdiffusionen führen muß. HABERMAS schildert die Auswirkung auf die individuelle Identität in besonders kritischen Lagen und stellt fest: "Solche Konflikte können aus dem plötzlichen Verlust von sozialen Zugehörigkeiten, auch aus dem unerwarteten Zugang zu neuen Positionen und Lebensbereichen, aus Lebensschicksalen wie Arbeitslosigkeit, Emigration, Krieg, sozialem Aufstieg, aus folgenreichen privaten Glücksfällen oder Katastrophen entstehen. Unter Umständen belasten sie ein Persönlichkeitssystem so stark, daß es vor der Alternative steht, zu zerbrechen oder ein neues Leben zu beginnen" (1976, S. 93). Der Jugendliche muß den soziokulturellen Wechsel aus einer ohnehin schon im Wandel begriffenen heimatischen Gesellschaft als zusätzliche Dissonanz verkraften. Der sozialökonomische Umbruch in Polen dürfte auch die 'sozialen Harmonien' innerhalb der Transmissionsmedien erschüttert haben, was für die Jugendlichen die Hereinnahme neuer Sozialisationsmuster und Handlungsstrategien im fremden Land, zumindest am Anfang, noch zusätzlich erschwert, denn diese bilden sich durch Rollendistanz, und diese bedarf wiederum einer gewissen Ich-Stärke.

Im Sinne von CLAESSENS beschrieben, besteht zwischen den vertrauten, noch unter realkommunistischem Einfluß entwickelten Transmissionsmedien (polnische Familie, heimische Schule und Betrieb) und den nun in der Fremde vorgefundenen kapitalistisch orientierten Transmissionsmedien, aus Sicht der Jugendlichen eine kaum miteinander in Einklang zu bringende Disparität. Als ständiger Grenzwwechsler zwischen den Kulturen — die Jugendlichen befinden sich, wie beschrieben, viermal im Jahr für insgesamt sieben Wochen in ihrer Heimat — liegt die Vermutung nahe, daß eine Akkulturation nur zögerlich einsetzen wird. In den empirischen Untersuchungen weiter hinten wird diese Problematik aufgegriffen. ☛ Wie findet Akkulturation statt? Gibt es Anzeichen für eine Entfremdung gegenüber der eigenen Kultur (marginal man)? Ist der Jugendliche während dieser Zeit ein potentiell Wandernder (SIMMEL) zwischen zwei Kulturen?

Im untersuchten Programm ist ein zeitlich begrenzter Wechsel intendiert. Damit unterscheidet es sich wesentlich von Ausbildungsprogrammen, die zum Ziel haben, über eine berufliche Qualifikation den Teilnehmern eine abgesicherte Zukunft in Deutschland zu bieten, wie sie bspw. für anerkannte oder 'geduldete' Asylbewerber oder Flüchtlinge initiiert werden. Diese Programme sollen eine Möglichkeit liefern, über Sprachkurse und berufliche Qualifikation eine gesellschaftliche Integration zu sichern. Im Gegensatz dazu beabsichtigt das polnische Ausbildungsprogramm, nicht zuletzt über die bilaterale und zugleich gemeinsam strukturierte

Ausbildung, eine möglichst schnelle Rückführung der 'erlernten Ressourcen' in das Partnerland.

Als Fazit läßt sich feststellen, daß der Ausbildungswechsel zum einen von ökonomischen und zum anderen von soziokulturellen Zielvorstellungen geleitet wird, die sich in wichtigen Teilen widersprechen. Aus ökonomischer Perspektive müßten sich die Akkulturationshilfen auf das notwendige Minimum beschränken, damit der Anreiz, in das Heimatland zurückzukehren, nicht unterminiert wird. Für die Stabilisierung und Ausbildung von Identität in der Fremde ist aber genau eine divergente Strategie notwendig. Wie HAEBERLIN / NIKLAUS zeigen, ist nämlich die Entwicklung der bewußten Identität (MEAD spricht dann von "Selbst-Bewußtsein", von bewußter Identität, wenn sie durch Reflexivität zum "Objekt des eigenen Nachdenkens gemacht wird", in: HAEBERLIN / NIKLAUS 1978, S. 22) nicht unabhängig von den bisher durchlaufenen sozialen Umwelten anzusehen, so daß das Individuum bei einem sozialen Wechsel noch länger in diesen Strukturen eingebettet bleibt, was zu verstärkten Identitätskrisen führen kann. Dies gilt besonders dann, "wenn eine Person in eine soziale Umwelt wechselt, in der sich der Prozeß der Kommunikation extrem von der bisherigen sozialen Umwelt unterscheidet" (ebd., S. 23). Die bisherigen Ergebnisse haben gezeigt, daß insbesondere dort, wo die Programmteilnehmer in einer 'abgeschotteten Wohngruppe' gewissermaßen eine kleine polnische Enklave bilden oder wo in der Berufsschule eine eigens für sie eingerichtete homogene Klasse besteht, Akkulturation zögerlicher einsetzt, da soziale Interaktion mit Fremden nur eingeschränkt stattfindet, dafür aber Identität erhalten und bewahrt bleibt. Eine Situation, die den Projektzielen, reduziert auf ökonomische Gesichtspunkte, entgegenkommen würde, denn sie erleichtert die Rückkehr in die Heimat. Die vielfältigen Anstrengungen, den Jugendlichen Zugang zur fremden Wertegemeinschaft zu ermöglichen, laufen dieser Zielsetzung entgegen. Will man die Programme nicht an den Empfindungen der Teilnehmer vorbei organisieren, müssen ihnen alle Möglichkeiten der Akkulturation eröffnet werden. Daß die ursprünglichen Zielsetzungen in einzelnen Fällen dort nicht eingehalten werden können, wo Teilnehmer entscheiden, in der 'neuen Heimat' zu bleiben, muß, im Sinne einer individuellen psychosozialen Entwicklungsmöglichkeit, konzediert werden.

Da man davon ausgehen kann, daß sich im Pilotprojekt in erster Linie Jugendliche mit ausgeprägter Ich-Stärke auf dieses Abenteuer fern von Familie und Heimat eingelassen haben, scheint es aus pädagogischer Sicht geboten, diesen stabilisierenden Faktor zu unterstützen. Den Jugendlichen sollen dabei weitestgehend alle Möglichkeiten freigehalten werden, sich nach ihrem eigenen Gusto zu entfalten. Die Sozialbetreuer aus Polen nehmen als Ansprechpartner vor Ort gleichzeitig die Rolle des Laufbahnberaters und, im Idealfall, des Elternersatzes in der Fremde ein. Um die durch den Wechsel bedingten soziokulturellen Spannungen abzumildern und den TN in der schwierigen Findungsphase der Adoleszenz Halt zu geben, wurden pädagogische Strategien zur rollendistanzierten Sichtweise entwickelt und im Betreuerteam diskutiert. Dazu gehört m.E. auch die Ermutigung der Jugendlichen zu einem kritischen Umgang mit den Schattenseiten unserer Gesellschaft, wie z.B. der zunehmenden sozialen Isolation ihrer Mitglieder, der Ausbeutung ihrer Umweltressourcen etc.; also den Begleitprodukten unserer fortschritts- und konsumorientierten Gesellschaft.

5.6 Sozialpädagogische Konsequenzen und 'Pädagogisches Konzept'

Bei der Analyse der Programmvorgaben, die durch die Expertenkommissionen in Posen und Warschau (vgl. Kap. 3.1 und 3.3) erarbeitet und ratifiziert wurden, kristallisieren sich vorrangig organisatorische Schwerpunkte des Pilotprojekts heraus (bilaterale Verweilzeiten, Ausbildungsinhalte und –strukturen, ökonomische Sockelbedingungen). Neben diesen elementaren Vereinbarungen nimmt der betreuerische, sozialpädagogische Part eine beigeordnete Position ein und findet hauptsächlich in der Finanzierung der beiden polnischen Betreuerstellen seine Berücksichtigung. In Warschau wird der Wechselmodus vereinbart, wonach sich zwei Betreuer aus Opoln alle sechs Monate in ihrem Dienst abwechseln sollen, und der Betreuer aus Posen für die gesamte Programmdauer in Deutschland eingesetzt werden wird. Die Betreuer erhalten von ihrem Kuratorium unbezahlten Urlaub und werden über die CDG mit dem Status eines Stipendiaten geführt und monatlich mit dem Höchstsatz von DM 1350,00 Stipendium ausgestattet. Zusätzlich erhalten sie eine Kilometerpauschale sowie eine Auslandszusatzversicherung bei Anreise mit dem eigenen PKW und eine Dienstupferkunft. Sicher ist, daß zwischen Betreuern und Kuratorium eine Diskrepanz bei der Einschätzung der in Deutschland zur Verfügung stehenden Finanzressourcen besteht. Diese ist auf Zusammenhänge der unterschiedlichen ökonomischen Blickwinkel zurückführbar. Die Höhe des Stipendiums, verbunden mit dem Aufenthalt in Deutschland, definiert aus polnischer Sicht eine privilegierte Situation, die wenigen zuteil wird. Hohe deutsche Lebenshaltungskosten, verknüpft mit den besonderen Belastungen, die sich aus der Trennungssituation von Familie und sozialem Umfeld ergeben, ergänzt durch die spezifischen schwierigen Anforderungen, die durch die Betreuung der Jugendgruppen bestehen, relativieren dieses Privileg aus Sicht der polnischen Kollegen überdeutlich.

Über den Zeitraum der Maßnahme bleibt die Anzahl der polnischen Betreuer stabil, wenngleich sich in der Strukturierung ihrer Aufgaben und Verantwortungsbereiche mit der Zeit Änderungen ergeben. Diese sind bedingt durch aktuelle Programmfordernisse und –entwicklungen. Der geringe Stellenwert der pädagogischen Arbeit, der anfänglich noch seinen Ausdruck auch bei der politischen Abstimmung der Rahmenvereinbarungen durch eine pauschale, finanzielle Absicherung der Betreuer findet, erfährt parallel zur fortschreitenden Programmentwicklung eine stärkere Gewichtung. Im Rahmen der administrativen und pädagogischen Verantwortung der CDG werden die Betreuungsgrundlagen entwickelt. Es zeigt sich, daß die Aufgabenbereiche der während der Vorschaltphase in Niedersachsen für die Freizeitgestaltung zuständigen Tutoren ausgeweitet und auf die Standorte zentriert werden müssen. Die Aufgaben einer umfassenden Betreuung im Bereich Stade übernimmt eine Tutorin vor Ort, ebenso wird ein Tutor in Oldenburg eingestellt. Die rechtliche Grundlage dieser Tätigkeit ist in Tutorenverträgen formuliert, denen eine Leistungsbeschreibung zugrunde liegt, die dem Aufgabenspektrum des jeweiligen Verantwortungsgebietes entspricht. Die Vergütung erfolgt durch Abrechnung auf Basis der Arbeitsstunden und beträgt DM 20,00 zzgl. Kilometer- und Telefonpauschale. Die polnischen Betreuer teilen ihren Verantwortungsbereich am Anfang

regional auf (Raum Stade / Oldenburg und Raum Hannover / Hildesheim). Es zeigt sich sehr schnell, daß die direkte Betreuung in der 'gemischten' Großgruppe in Hannover über nur einen polnischen Kollegen nicht ausreicht, so daß der zweite polnische Betreuer ebenfalls nach Hannover wechselt. Hier sind beide nun für die aus Oppeln und Posen zusammengewürfelte Gruppe verantwortlich. Die Gruppe in Stade (nur Posener) und die Gruppe in Oldenburg (nur Oppelner) werden von dem zuständigen polnischen Betreuer im Außendienst mit beaufsichtigt. Als direkte Ansprechpartner in diesen 'Außenstandorten' fungieren die deutschen Tutoren vor Ort.

Bis Ende November 1990 haben bereits sechs Jugendliche (bis Ende Dezember acht Jugendliche) das Programm abgebrochen und sind nach Polen zurückgekehrt. Die pädagogischen Probleme in den Gruppen häufen sich, und es sind mehrere Diebstähle zu vermelden. Dies unterstreicht die besondere Problematik der Betreuung von Jugendlichen, ein für die CDG bis dato noch unbekanntes Tätigkeitsfeld, so daß sich im Kultusministerium und in der CDG verhältnismäßig schnell die Einsicht entwickelt, eine hauptamtliche Stelle für einen Sozialarbeiter einzurichten. Als sozialpädagogischer Leiter übernehme ich für den Bereich Hannover / Hildesheim zusätzlich die Freizeitbetreuung der dort wohnenden Jugendlichen.

Diese Entscheidungen haben folgende Vorteile:

- 1. Die Standorte werden jeweils paritätisch von einem polnischen und einem deutschen Betreuer verantwortet.
- 2. Die Jugendlichen haben die Möglichkeit, sich einer betreuenden Person ihrer Wahl anzuvertrauen.
- 3. Große Arbeitseffizienz über die Möglichkeiten der polnischen Sprach- und Kulturkompetenz seitens des polnischen Betreuers und der administrativen und freizeitpädagogischen Kompetenz des deutschen Betreuers.
- 4. Förderung der gegenseitigen kulturellen Akzeptanzen durch gemeinsame Team- und Entscheidungsverantwortung.
- 5. Zuordnung und Verantwortung des polnischen Betreuers für 'seine' Heimatgruppe und entsprechend dezidierte Informationsmöglichkeiten für Eltern, Schule und Kuratorium (dies war bei der anfänglichen Verteilung der Verantwortlichkeiten ausschließlich nach geographischen Standorten, ein Betreuer in Stade und einer in Hannover, nicht gewährleistet).

Als pädagogisches Steuerungsgremium werden die Tutorensitzungen initiiert, zu der sich alle Betreuer in einem Rhythmus von etwa sechs Wochen abwechselnd in den verschiedenen Standorten treffen. Diese Konferenzen werden oft in den Unterkünften der Jugendlichen direkt durchgeführt. Die Jugendlichen haben auf diese Weise direkten Zugang zu der Sitzung und können zu bestimmten Punkten eingeladen werden. Die Betreuer zeigen Präsenz und vermitteln den Jugendlichen direkt das Gefühl, daß man sich ihrer Sorgen und Probleme annimmt. Außerdem erfahren Entscheidungen zum Programm von Seiten der Jugendlichen eine größere Akzeptanz, wenn sie demonstrativ in räumlicher Nähe zu ihnen im Betreuerkreis diskutiert werden und nicht 'abgehoben' in irgendwelchen Büros stattfinden. Auch wenn die Jugendlichen an den Entscheidungsprozessen kaum teilhaben können,

erfahren sie auf diese Weise doch, daß diese oft langwierig sind, und die Betreuer sich nicht zu einem 'Kaffeekränzchen' zusammengesetzt haben. Ein Mitspracherecht wird den Jugendlichen durch Gruppensitzungen vor Ort zugestanden, in denen Beschlüsse oder Einwände mit den dort verantwortlichen Betreuern diskutiert werden.

Zu Ausbildungsbeginn liegt der Schwerpunkt der sozialpädagogischen Arbeit darin, die rechtlich-administrativen Grundlagen für eine Ausbildung in Niedersachsen sicherzustellen. Die Sichtung der diversen Zuständigkeitsbereiche, sowie Überschneidungen von Kompetenzen der Entscheidungsorgane stellen sich für die Beteiligten als Sisyphusarbeit heraus. Die Reziprozität und Reihenfolge der administrativen Grundlagen für die Ausbildung in Deutschland gleicht einem Verwaltungsdschungel und sei hier nur in Stichworten aufgeführt, wie: "Aufenthaltsgenehmigung", "-erlaubnis", "-berechtigung", "-bewilligung" oder "-befugnis" (KISSROW 1991, Ausländergesetz [AuslG], S. 38ff §5ff), Berufsausbildungsvertrag, Anmeldung des Wohnsitzes, Erstuntersuchung und erste Nachuntersuchung, amtsärztliche Untersuchung und Sozialversicherungspflicht.

Die weiterführenden sozialpädagogischen Aufgaben haben sich aus den aktuellen Arbeitsnotwendigkeiten ergeben. Da vergleichbare Programme meines Wissens noch nicht durchgeführt wurden, muß die Arbeitsaufteilung Schritt für Schritt intern und mit allen Institutionen abgestimmt werden. Die Hauptaufgaben der pädagogischen Betreuung liegen in folgenden Schwerpunkten:

- Betreuung in Familie oder Wohnheim
- Außerfachliche Betreuung in Schule und Betrieb
- Organisation und Durchführung von Freizeitaktivitäten und Freizeitangeboten
- Fortbildungsangebote
- Hilfe bei administrativen Aufgaben
- Kontaktpflege zu Institutionen
- Ansprechpartner für die TN
- Programmplanung
- Elternabende in Polen

Bei deutschen Jugendlichen wird ein großer Teil der Interessensvertretung der Jugendlichen durch die Eltern abgedeckt. Diesen Part des Elternersatzes und Laufbahnberaters, bzw. in Krisen- und Krankheitszeiten den Part der Pflegeperson, übernehmen im Falle unserer TN die pädagogischen Mitarbeiter der CDG und der Kuratorien. Sie halten Kontakt zu den Gastfamilien oder Trägern der Gemeinschaftsunterkünfte, organisieren die Verpflegungsmodalitäten unter Einbeziehung der jeweiligen Möglichkeiten wie Betriebsessen, Wochenendverpflegung oder Essen auf Rädern etc.. Zu den Aufgaben im Ausbildungsbereich zählen Beschaffung und Abrechnung von Schulmaterialien, Kooperation mit den Lehrkräften sowie Betriebskontakte. Zusammengefaßt ist die CDG vom Niedersächsischen Kultusministerium mit der außerfachlichen Betreuung der Jugendlichen beauftragt, während die Handwerkskammern für die fachliche Betreuung zuständig sind.

Es hat sich in den meisten Fällen als wirkungsvoll herausgestellt, daß die Kontakte zur betrieblichen Ausbildung über den polnischen Betreuer gehalten werden. Dies ist m.E. für beide Seiten, besonders in der Anfangsphase, aufgrund der individuel-

len Defizite im sprachlichen Bereich und aufgrund kultureller Unsicherheiten besonders schwierig. Oft sind Betriebsinhaber und Ausbildungsmeister durch die Hektik im Betriebsalltag nur unzureichend mit der notwendigen Ruhe und Gelassenheit ausgestattet, um einige zusätzliche erklärende Erläuterungen in ein Gespräch einfließen zu lassen. Dennoch eröffnen diese Kontakte zuweilen Möglichkeiten für die polnischen Betreuer, Informationen über betriebliche Organisationsstrukturen im fremden Land zu bekommen und wichtige Allokationsmechanismen (hier die Frage der bestmöglichen Verteilung der Produktionsfaktoren eines Wirtschaftszweiges auf die Verwendungszwecke, vgl. auch BAETHGE 1995, S. 86) niedersächsischer Wirtschaftsunternehmen kennenzulernen.

Das Programm zehrt von dem reibungsfreien (reibungswarmen) Zusammenspiel der beteiligten Institutionen. Dazu zählt, daß sie über den Tellerrand der eigenen Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten hinausblicken und sich aktiv an der gemeinsamen Beseitigung von Schwierigkeiten beteiligen. Bspw. kann die ärztliche Erstuntersuchung, die vor Antritt der Lehre vorgenommen werden muß und über eine entsprechende Bescheinigung des Arztes dem zukünftigen Arbeitgeber ausgehändigt wird (BMBF 1995, Jugendarbeitsschutzgesetz [JArbSchG], S. 109 §32) in solch einem bilateralen Programm erst nachträglich erfolgen (denn die entsprechenden Formulare gibt es erst nach Anmeldung des Wohnsitzes). Oder: Ein avisierte Betriebswechsel oder Wohnungswechsel kann nur stattfinden, wenn die Versorgungsbedingungen, Anfahrtswege etc. gesichert sind. Oder: Die Zwischenprüfung erzielt nur dann ihren ausgewiesenen (pädagogischen) Sinn der "Ermittlung des Ausbildungsstandes" (BMBF 1995, S. 19 § 42 Berufsbildungsgesetz [BBiG] und S. 54 § 39 Handwerksordnung [HwO]), wenn sie die verminderten sprachlichen Möglichkeiten der TN zu diesem Zeitpunkt berücksichtigt. Es ist für die TN wenig motivierend, wenn sie ihre ohnehin virulenten Sprach- und Wissensdefizite auch noch unter Prüfungsstreß ermittelt und in der Zwischenprüfung dokumentiert bekommen.

Um bei Problemen des Programms möglichst schnell und effektiv reagieren zu können und nach Möglichkeit die gesetzlichen Vorgaben und Hilfen ausschöpfen zu können, finden regelmäßig, etwa alle sechs Wochen, institutionelle Arbeitstreffen zwischen MK, CDG, HWK und VHN statt.

Die Aktivitäten innerhalb der Freizeitbetreuung sollen den Jugendlichen neue Erfahrungs- und Erlebnishorizonte öffnen. Gerade im interkulturellen Kontext kommt dieser Tätigkeit besondere Bedeutung zu, weil hier ausbildungs- und identitätsstabilisierende Faktoren unterstützend entwickelt werden können, die einer psychischen und sozialen Einsamkeit entgegenwirken. Diese Zielsetzung wird durch die gemeinsamen Gruppenaktivitäten vor Ort, wie auch durch die für alle Gruppen organisierten Highlights unterstützt. Die Aktivitäten sollen dafür Sorge tragen, daß sich ein Gefühl der sozialen Zugehörigkeit zur Gruppe (Gruppenkohäsion) bildet bzw. verbessert, damit die psychische Widerstandsfähigkeit in der Fremde erhöht wird. Die daraus entwickelte Eigenständigkeit läßt genügend Raum, die unterschiedlichen Rollenerwartungen im fremden Land auszubalancieren. Wichtig sind in diesem Zusammenhang parallele Einstiegshilfen für individuelle Kontakte zu Sportvereinen, Jugendzentren u.ä. Die einzelnen organisierten Freizeitmaßnahmen sind auf der Zeitleiste im Anhang aufgelistet. In der Phase der Adoleszenz-

krise mit Selbstfindungsproblemen haben Fortbildungsseminare zu aktuellen altersadäquaten Themenkomplexen eine wichtige Mittlerfunktion für die Teilnehmer. Als diejenigen Problemfelder, die für diese Altersgruppe besonders wichtig sind, haben wir in den Teamsitzungen den Themenkomplex Sexualität und das breit gefächerte Informationsfeld der Drogenprävention gewichtet. Im Jugendreport stellt MELZER getrennt für West- und Ostdeutschland sowie für Polen fest: "Der Konsum von Alkohol scheint ein alltagsweltliches Phänomen bei den Jugendlichen aller drei Vergleichsgruppen zu sein" (1991, S. 95) und HELFFERICH zitiert "männliche Auszubildende in männerbündischen Subkulturen" deren Trinkspruch lautet: "Bier und Mädchen stößt man unten an" (1994, S. 113). Derzeit läuft eine Studie der WHO (Weltgesundheitsorganisation), die altersspezifische HIV-Infektionsraten untersucht. "Gegenwärtig wird geschätzt, daß ca. die Hälfte aller bisherigen HIV-Infektionen bei Jugendlichen unter 25 Jahren auftraten. Mit anderen Worten: Seit dem Ausbruch der Aids-Epidemie haben sich mindestens sechs Millionen junge Menschen durch Geschlechtsverkehr ohne Infektionsschutz oder durch gemeinsame Benutzung von Spritzen mit den HIV-Virus infiziert" (GÖRGEN 1996, S. 13). Um möglichst nah an die Informationsbedürfnisse der TN zu gelangen, werden von den zuständigen Mitarbeitern und ihrer Jugendgruppe thematische Fragenkomplexe erarbeitet und in Seminaren unter fachlicher Anleitung eines Referenten diskutiert. Eine genaue Auflistung der Aktivitäten ist ebenfalls auf der Zeitleiste im Anhang geführt.

Die Tatsache, daß die durchgeführte Maßnahme ein Langzeitprogramm ist, setzt wiederkehrende administrative Tätigkeiten voraus. So muß die Aufenthaltsgenehmigung im Regelfall jeweils nach einem Jahr verlängert werden. Ein drängendes Problem mit zunehmendem Alter ist die Frage nach der Fahrerlaubnis in Deutschland mit einem ausländischen Führerschein. Dieser ist in Polen relativ einfach innerhalb einer kurzen Verweilzeit in Polen zu erwerben, da die Prüfungsanforderungen dort niedriger als in der Bundesrepublik sind. Die rechtlichen Vorgaben müssen mit den Jugendlichen diskutiert und erläutert werden und oftmals entsteht auch Handlungsbedarf in den Betrieben. Gerade was die Problematik des Fahrens mit einem ausländischen Führerschein anbelangt, müssen die Sachinformationen oft zum Teil wiederholt in die Betriebe übermittelt werden und auf Elternabenden und Teamsitzungen diskutiert werden. Besonders für die Automechaniker scheint das Fahren von Kundenfahrzeugen mit zunehmender Ausbildungsdauer zu einem innerbetrieblichen Statussymbol zu avancieren, das von Rechtsgrundsätzen nur schwer zu unterdrücken ist. In einem Betreuungshandzettel, der als Anlage zum pädagogischen Konzept (s. weiter hinten) für die Jugendlichen in jeder Wohngruppe ausgehängt ist, heißt es dem Gesetzestext entsprechend: "Die Jugendlichen, die ihren polnischen Führerschein erworben haben, nachdem sie als Programmteilnehmer gemeldet waren, dürfen mit diesem Führerschein kein Kraftfahrzeug führen" (vgl. dazu EICHLER [a] 1995).

Für die Jugendlichen muß m.E., zusätzlich zu den in der Ausbildung verfügbaren Pädagogen, jederzeit die Möglichkeit bestehen, eine verantwortliche 'externe' Bezugsperson einschalten zu können. Im Notfall muß vor Ort schnell gehandelt werden können. Allerdings zielt das beste Hilfsangebot ins Leere, wenn der Hilfesuchende sich einigelt, weil er unliebsame Konsequenzen fürchtet. Die beste päd-

agogische Grundvoraussetzung ist dann gegeben, wenn der Betreuer sein Verhalten so altersadäquat und 'kumpelhaft' ausrichtet, daß er von dem Jugendlichen ins Vertrauen gezogen wird, aber andererseits so viel Autorität und Authentizität ausstrahlt und einfordert, daß der Jugendliche ihm die Lösung des Problems auch zutraut. Diese Gratwanderung erfordert von dem Betreuer ausreichend Fingerspitzengefühl für die jeweils situativ angemessene 'Strategie'.

Es führt zu keinen Einbußen der Betreuerautorität, wenn zwischen dem verantwortlichen Betreuer und dem 'Schutzbefohlenen' partnerschaftliche Interaktionsregeln gelten. Im Gegenteil, m.E. ist kritische Reflexivität gegenüber der eigenen Position (Rollendistanz), verknüpft mit einer wechselseitigen Akzeptanz der gegenseitigen Bedürfnislage (Empathie- und Ambiguitätsfähigkeit) von Betreuer und Lehrling geeignet, in den Lebenswelten der Jugendlichen Akzeptanz zu finden und die Vereinbarkeit von innerer und sozialer Kontinuität zu stärken. Bspw. halte ich es für angemessen, den Jugendlichen die gegenseitigen Abhängigkeiten aufzuzeigen bzw. zuzugestehen. Die Jugendlichen würden ohne Betreuer auf viele Annehmlichkeiten und Hilfestellungen verzichten müssen, zumal in Ausbildungsprogrammen mit Minderjährigen die Betreuungsgarantie durch Erwachsene eine Grundvoraussetzung bildet. Ebenso stände für den Betreuer die Arbeitsgrundlage und seine ökonomische Unabhängigkeit zur Disposition, würde man ihm sein 'Klientel' entziehen. M.E. ist es erst auf dieser Grundlage für alle Beteiligten (incl. Betreuer) möglich, stabile Identitäten zu entwickeln bzw. zu konservieren, voneinander zu partizipieren und zu profitieren. In diesem Kontext ist eine gemeinsam entwickelte und abgestimmte pädagogische Strategie der Sozialbetreuer wichtig. Diese sind im aktuellen pädagogischen Konzept zusammengefaßt, in welchem die pädagogischen Inhalte formuliert sind. Ich habe es aufgrund der methodischen Diskussionen in den Standorten und während der Teamsitzungen entwickelt. Es soll als Hilfestellung allen Betreuern ein Leitfaden sein und wird ständig den sich verändernden Programmbedingungen und dem Lebensalter der TN angepaßt. Es hat zum Ziel, "die Jugendlichen zu selbstbestimmten, flexiblen und kritischen Mitbürgern heranzuwachsen zu lassen. Die Jugendlichen sollen nach ihrer Rückkehr Botschafter der Völkerverständigung und der gegenseitigen Akzeptanz sein" (EICHLER [a] 1995, S. 2).

Exkurs 'Pädagogisches Konzept': Nachfolgend ist das pädagogische Konzept der Lehrlingsprogramme in der aktuell gültigen Fassung beschrieben. Ich habe mich entschieden, es vollständig zu übernehmen, weil hier ein dezidiertes Dokument über die pädagogische Betreuung vorliegt, dessen Inhalte nicht zerstückelt werden sollen und die im Gesamtzusammenhang das Ergebnis der pädagogischen Strukturierung von mittlerweile insgesamt drei unterschiedlichen Lehrlingsprogrammen von 1990 bis 1996 sind. Diese unterscheiden sich u.a. durch verschiedene Ausbildungsfachrichtungen, niedersächsische Standorte, Partnerwoiwodschaften und Gruppenstärken.

"Geänderte Fassung (Seite 1) vom 09.09.1995"

**"Pädagogisches Konzept für die Ausbildungsprogramme:
Polnische Lehrlinge II und III"**

1. Aufgabenverteilung:

Die **Carl Duisberg Gesellschaft** ist vom Niedersächsischen Kultusministerium (MK) mit der Durchführung der o.g. Programme beauftragt. Dies umschließt die Kalkulation und Überwachung der Finanzmittel, die allgemeine Administration und die pädagogische Betreuung der Teilnehmer (TN). Die Verantwortung für die Programme liegt bei Herrn Eichler. Seine Vertreterin ist Frau Böttcher.

Derzeit sind im pädagogischen Bereich der polnischen Ausbildungsprogramme 13 Mitarbeiter tätig. Jede TN-Gruppe wird von jeweils einem / einer polnischen und deutschen Betreuer(in) beaufsichtigt. Ihre Aufgabenschwerpunkte in ihrem Standort sind wie folgt aufgeteilt:

Die **polnischen Betreuer(innen)** sind verantwortlich für:

- **Den geregelten Ablauf innerhalb ihrer Wohngruppe(n).**
- **Kontaktpflege zu den Ausbildungsbetrieben.**
- **Administration in Polen**, zum Beispiel Elternkontakte und Hilfe bei der Paßverlängerung und ähnliches.

Die **deutschen Betreuer(innen)** sind verantwortlich für:

- **Administration**, zum Beispiel Hilfe bei Behördengängen, An- und Abmeldung des Wohnsitzes, Verlängerung der Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis und ähnliches.
- **Organisation der Freizeitmaßnahmen.**

Die Auslegung dieser Aufgabenbereiche soll nicht starr erfolgen und bietet lediglich eine Orientierungshilfe, insbesondere auch in Konfliktsituationen. Eine jeweilige Bestandsaufnahme der aktuell anstehenden Erfordernisse sollte bei den mindestens alle 14 Tage stattfindenden Planungstreffen innerhalb des Standortes abgesprochen werden.

2. Tutorensitzungen:

Die Tutorensitzungen sollen mindestens alle zwei Monate in den verschiedenen Standorten stattfinden. Sie werden von mir geleitet und haben zum Ziel, pädagogische Inhalte innerhalb des jeweiligen Programms abzustimmen und zu vereinheitlichen.

Durch einen Bericht aus den Standorten sollen alle Mitarbeiter auf den aktuellen Stand des Programms gebracht werden. Die Tagesordnungspunkte (Tops) werden von allen Teilnehmern gemeinsam zusammengestellt. Die deutsche Seite erstellt im Turnus ein Ergebnisprotokoll, welches in der Landesstelle zusammengefaßt und an alle Teilnehmer (TN) verschickt wird.

3. Pädagogische Inhalte:

- **Allgemeine Ziele**

Die pädagogischen Mitarbeiter bestimmen durch die dreieinhalbjährige Betreuung einen wichtigen und zentralen Entwicklungsabschnitt im Leben der Jugendlichen. Diese Zeit ist für die Lehrlinge bestimmt durch neue Orientierungen, insbesondere begründet durch die Konfrontation mit einem neuen Lebens- und Kulturkreis und den veränderten Ausbildungsstrukturen im Gastland. Vorrangiges Ziel der pädagogischen Erziehung sollte sein, die Jugendlichen zu **selbstbestimmten, flexiblen** und **kritischen** Mitbürgern heranwachsen zu lassen. Die Jugendlichen sollen nach ihrer Rückkehr in Polen Botschafter der Völkerverständigung und der gegenseitigen Akzeptanz sein.

- **Praxis**

Diese Ziele lassen sich nur erreichen, wenn wir die Jugendlichen schrittweise an **eigenverantwortliches Handeln** heranführen und ihnen Gelegenheit geben, sich entsprechend ihres Alters individuell zu entwickeln.

Das Geflecht zwischen der Erziehung zu eigenverantwortlichem Handeln und Gruppenzwängen und deren Wechselzusammenhänge kann die Betreuer in der alltäglichen Arbeit vor schwer lösbare pädagogische Probleme stellen. Bspw. sollte der Jugendliche nicht unter Mißbrauch der Betreuerautorität zu einer Freizeitaktion gezwungen werden. Vielmehr ist hier das pädagogische Geschick gefragt, eine solche Aktion, die ja in erster Linie Spaß bringen soll, für die TN verlockend zu machen. Andererseits ist ein Ausschluß für eine Freizeitmaßnahme ebenfalls bedenklich, da dann der gesteuerte pädagogische und individuelle Zweck der Freizeitaktion ad absurdum geführt wird und der Betreuer in der unbeaufsichtigten Zeit Gefahr läuft, daß der Jugendliche gerade nun seine Verbote umläuft.

Abweichend von diesen Maßgaben stellt sich die Situation bei Seminaren oder Reisen zur beruflichen Weiterbildung dar. Auch wenn der Jugendliche den Sinn einer solchen Veranstaltung (bspw. Internationale Fachmesse, Seminar zur Prävention von Drogenkonsum u.ä.) nicht nachvollziehen kann, sollte er im übergeordneten Programminteresse zur Teilnahme an dieser Veranstaltung verpflichtet werden.

- **Sanktionen**

Im allgemeinen Bereich der Reglementierungen und Sanktionen sollte der Betreuer auf die für die jeweilige Problemsituation angemessene Aktion zurückgreifen. Eine allzu leichtfertige Androhung, daß der Jugendliche vorzeitig nach Polen zurückgeschickt wird, wetzt sich bei mehrmaligem Gebrauch ohnehin schnell ab und verfehlt somit ihren Sinn. Gleichwohl bedeutet dies, daß dem Betreuer keine sinnvollen, auf die Aktion abgestimmten Sanktionen einfallen.

Es besteht kein Zweifel, daß Jugendliche, wenn sie versuchen, aus den Programm- und Erziehungsstrukturen herauszubrechen, auch bestraft werden müssen. Jedoch ist hier einmal mehr der Einfallsreichtum der Betreuer gefragt. Der Jugendliche soll gleichzeitig mit der Sanktion einen alternativen Weg aufgezeigt bekommen. Durch ein Gespräch sollte Ursachenforschung betrieben werden, in dessen Verlauf der Jugendliche möglichst aus eigenem Antrieb Lösungsstrategien erarbeitet. Ein gewisses Signal des Verständnisses für bestimmtes Verhalten kann "Türen öffnen" und verstärkt den Zugang zum Jugendlichen. Eine Sanktionierung im Sinne von: "Morgen hilfst Du mir bei ...!", ist ein Beispiel für sinnvolle Strafe, die als positive Begleiterscheinung noch eine verbesserte soziale Interaktion zwischen Betreuer und Jugendlichen mit sich bringen kann.

Sanktionen über Eltern und polnische Institutionen sind für die Aufenthaltszeiträume in Deutschland nicht vorgesehen. Im Interesse einer guten Zusammenarbeit sind allerdings umfangreiche Informationen der Verantwortlichen im Partnerland vonnöten.

Für den Fall eines vorzeitigen Programmabbruches eines Jugendlichen aus pädagogischen Gründen sollte ein Mehrheitsvotum vorliegen. Das Entscheidungsgremium setzt sich aus den zwei verantwortlichen Betreuern und Hr. Eichler zusammen. Gründe, die solch eine weitreichende und schwerwiegende Entscheidung stützen, ergeben sich aus Gewalttaten unter den Gruppenmitgliedern sowie

sonstigen Straftatbeständen. Hr. Eichler informiert nach Zustimmung des LSL (Landesstellenleiters, M.E.) die beteiligten Institutionen und das Kultusministerium.

• Verhalten in der Gruppe

Durch die bikulturelle und somit unterschiedliche Erziehungsstruktur sind für die Gruppenbetreuung dezidiert abgestimmte Verhaltensnormen unabdingbar. In den Programmen wird diesem Sachverhalt durch die Betreuungsdyade, ein polnischer und ein deutscher Betreuer(in), Rechnung getragen. In der interkulturellen Betreuung gibt es keinen "Königsweg", und die Jugendlichen werden im Konfliktfall je nach Interessenslage versuchen, einen Betreuer gegen den anderen auszuspielen.

In diesem Zusammenhang ist mir besonders wichtig, daß sich jeder Jugendliche nach seinem Gusto eine Vertrauensperson auswählen kann. Dies sind völlig legitime Verhaltensvorgänge, die von Seiten des anderen Betreuers nicht als persönliche Herabsetzung bewertet werden sollten. Natürlich ist der Betreuer gehalten, persönliche Gespräche vertraulich zu behandeln, mit folgenden zwei Einschränkungen:

1. Wenn der Jugendliche versucht, gegen den anderen Betreuer zu opponieren. In diesem Fall müßte der Betroffene hinzugezogen bzw. informiert werden, denn es ist nicht akzeptabel, daß ein Jugendlicher die gemeinsame Betreuungsebene spaltet.

2. Wenn dem Betreuer rechtlich strafrelevante Geheimnisse anvertraut werden.

Im interkulturellen Programmablauf ist es von existenzieller Wichtigkeit, solche vertrauensbildenden gemeinsamen Nenner zu schaffen. Gegenüber **dem Jugendlichen muß eine gemeinsame Position vertreten werden. Absprachen** über das Alltagsleben der Gruppe finden eine psychisch stärkere Akzeptanz, wenn sie mit ihnen gemeinsam erarbeitet werden. Die jeweilige Hausordnung soll Berücksichtigung finden.

• Übergabe

Leider zeigt sich immer wieder, daß polnische Betreuer unvorbereitet auf ihre neue Aufgabe nach Deutschland einreisen. Informationen über die Gruppe, über Betreuungsinhalte, besondere Schwierigkeiten, Betriebsinformationen, Unterlagen und andere programmrelevante Ereignisse **müssen** an den nachfolgenden Betreuer weitergegeben werden.

Dieses pädagogische Konzept ersetzt das päd. Rahmenkonzept vom 30.04.1993. In der Anlage: Betreuungshandzettel und Graphik 1: Programme Polnische Lehrlinge II und III und Graphik 2: Standort / Tätigkeitsfelder.

Hannover, den 18.03.1995
M. EICHLER"

Im bikulturellen Zusammenhang sind besonders jene pädagogischen Probleme schwierig zu lösen, bei denen in den unterschiedlichen Rechtssystemen divergierende Vorschriften gelten. Ein Beispiel ist das Thema 'Rauchen'. In der BRD schreibt der Gesetzgeber lapidar fest: "Das Rauchen in der Öffentlichkeit darf Kindern und Jugendlichen unter sechzehn Jahren nicht gestattet werden" (BECK 1991, S. 192 §9 Jugendschutzgesetz [JÖSchG]). In Polen besteht das Rauchverbot altersunabhängig in Schulen und Internaten über die gesamte Ausbildungsdauer. Trotzdem rauchen dort 4% der zwischen 15 und 17 Jahre alten Jugendlichen täglich mehr als 10 Zigaretten, gegenüber vergleichbaren 12% in den 'alten Bundesländern'. Bei den über 20-jährigen steigen die Anteile deutlich auf 17% in Polen und auf 25% in den 'alten Ländern' (vgl. MELZER 1991, S. 94), also zwei diametral wirkende pädagogische Grundsätze, die sich auch im Rauchverhalten der beiden

Kohorten ausdrücken, und über deren jeweilige Wirksamkeit im Programmbereich, auch von den deutschen und polnischen Betreuern, unterschiedliche Bewertungen vorgenommen werden. Würde man den polnischen Jugendlichen Rauchverbot bspw. in der deutschen Berufsschule erteilen, würde dies m.E. einem pädagogisch unzulässigen Effekt der Stigmatisierung Vorschub leisten. Eine Lösungsmöglichkeit könnte darin verankert sein, daß man der Informationsverpflichtung über Suchtverhalten nachkommt und die Gesundheits- und Suchtrisiken deutlich akzentuiert, unter Beibehaltung des Verbotsverzichts. Daß diese Vorgehensweise nicht explizit durch Eltern, Schule und Kuratorium in Polen abgesichert ist, dort vielleicht auch nicht gebilligt wird, muß in diesem Fall in Kauf genommen werden. Auch im Betreuersteam führen solche grundsätzlichen pädagogischen Unterschiede zu Unsicherheiten, da die polnische Seite der Meinung ist, die aus Polen ausgelagerten Ausbildungsteile müssen weiterhin allein nach polnischen pädagogischen Grundsätzen behandelt werden. Sicherlich schwingt hier die Angst mit, nach der Rückkehr in die polnische Schule, dies Problem sonst nicht mehr in den Griff zu bekommen.

Natürlich bedürfen die unterschiedlichen Sanktionen einer durchgängigen Information und Feinabstimmung mit den beteiligten Partnern in Polen. Über Elterninformationsabende soll eine möglichst breite Akzeptanz gemeinsamer Verhaltensweisen erreicht werden, um den Jugendlichen die Ausformung bikultureller Identitätsmuster zu ebnet. Um einem möglichen Konflikt im Vorfeld auszuweichen, sind im pädagogischen Konzept "Sanktionen über Eltern und polnische Institutionen für die Aufenthaltszeiträume in Deutschland nicht vorgesehen. Im Interesse einer guten Zusammenarbeit sind allerdings umfangreiche Informationen der Verantwortlichen im Partnerland vonnöten" (vgl. weiter vorn). Diese Vorgehensweise liegt darin begründet, daß die pädagogische Verantwortung bei der Person bzw. Gruppe liegen sollte, die die Sanktionen durchzusetzen hat.

Durch vertrauensbildende Maßnahmen, wie bspw. die Diskussion über Programmzusammenhänge im Heimatland (Elternabend, Arbeitstreffen mit Kuratorium und Schule) und Informationen über Aktivitäten, können evtl. pädagogische Vorbehalte abgebaut werden.

Resümierend steht die sozialpädagogische Betreuung in einem binationalen Programm nicht selten vor elementaren, oft nicht lösbaren Schwierigkeiten. Dies gilt immer und insbesondere dann, wenn gravierende Betreuungsprobleme in ihren psychosozialen Ursachen erforscht werden müßten. Warum das so ist, soll noch einmal faktisch aneinandergereiht werden.

Die in diesem Kapitel diskutierten Sozialisationsinstanzen (Transmissionsmedien) wirken alle in der Fremde. Die 'Vorgeschichte' der Jugendlichen ist den beteiligten Lehrern, Ausbildern, Gasteltern und Betreuern unzureichend bis gar nicht bekannt. Es gibt keine Hinweise auf die Situation im Elternhaus oder auf das soziale Umfeld in Polen. Die Schüler sind von der polnischen Seite bestimmt worden und die polnischen Betreuer müssen sich, im nachhinein, aus Versatzstücken ein Bild der Persönlichkeit der Jugendlichen zusammensetzen. Sie wissen wenig und die deutschen Betreuer gar nichts über die Sozialisation der Jugendlichen. Bei den deutschen Betreuern kommt eine gewisse Unsicherheit im Umgang mit der fremden Kultur hinzu, die sich nur sukzessive durch gegenseitiges Kennenlernen abtragen

läßt. Unter den Betreuern gibt es große Altersunterschiede und in der Oppelner Gruppe findet alle drei Monate ein Wechsel statt, wodurch eine durchgängige Konsistenz der pädagogischen Arbeit schwer zu gewährleisten ist. Zudem arbeiten die deutschen Betreuer auf Honorarbasis und haben nur ein gewisses, für schwerwiegende Probleme oft zu knapp bemessenes Stundenkontingent. Im Gegensatz zu der Familie in der Heimat, kann bei einem Verhältnis von fünf Betreuern zu 47 Jugendlichen keine umfassende, adäquate Einzelfallhilfe gewährleistet werden. Die Jugendlichen wohnen zum Teil weit verstreut und sind schwer erreichbar. Unterschiedliche betriebliche Arbeitszeiten und Freizeitgewohnheiten bestimmen den individuellen Rhythmus.

Ich bin aus diesen Gründen zu dem Ergebnis gekommen, daß die Grenzen der Sozialarbeit in diesem Programm dort gesteckt sind, wo eine umfassende Klärung der Sozialisationsbedingungen notwendig ist. Die Betreuer sind kaum in der Lage, entsprechende Hintergrundarbeit zu leisten, da sich der größte Teil der Sozialisation in Polen entwickelt hat und für sie meistens im Verborgenen liegt. Die einzige diesbezügliche Informationsquelle ist der Jugendliche selbst, und oft verhindert fehlende deutsche Sprachkompetenz den gewünschten Zugang zu dem Jugendlichen. Unter diesen Umständen ist es kaum möglich herauszufinden, wo die Gründe und Ursachen für auffälliges Verhalten liegen können. Gerade in der Anfangsphase, wo der Bedarf nach Betreuung und Zuwendung besonders groß ist, versperren sprachliche Barrieren den Zugang zu den deutschen Betreuern. Es wird sich noch zeigen, daß gerade die Anfangsphase für das Durchhalten in der Fremde die entscheidenden Weichen stellt.

Eine weitere Schwierigkeit liegt in den administrativen Zuständigkeiten begründet und in der Tatsache, daß die Betreuung und Ausbildung über Institutionen organisiert wird. Auch wenn den Betreuern im Programm verhältnismäßig große Freiheiten in ihren pädagogischen Entscheidungen eingeräumt werden, leiden dennoch Spontaneität und Erfindungsreichtum unter den administrativen Vorgaben. Z.B. sind öffentliche Gelder nur in bestimmten engen Grenzen zu verwenden. Sozialarbeit kann also in diesen Programmen nur bedingt als individuelle Sozialfürsorge dienen, allenfalls nur eingeschränkt zur kollektiven Situationsverbesserung beitragen (vgl. dazu HILLMANN 1994, S. 797). Sie ist auf die Bereitschaft der Jugendlichen förmlich angewiesen, sich den schwierigen Bedingungen in der Fremde anzupassen (teilweise auch unterzuordnen) und kann versuchen, aus diesem Entgegenkommen heraus Hilfslinien zu entwickeln. Der formalisierte Ablauf des Ausbildungsalltags hält hier wenig Spielraum für jugendliche Eskapaden bereit. Um so wichtiger ist es, die Jugendlichen in die Entscheidungsprozesse mit einzubeziehen und ihnen dort freie Gestaltungsmöglichkeiten zu gewähren, wo der Programmablauf weniger formalisiert ist, bspw. in der Freizeit. So werden Chancen und Freiräume zum Rollen-Experimentieren geschaffen und Möglichkeiten zur Vereinbarkeit von innerer und sozialer Kontinuität erörtert. Der Sozialarbeit kommt die wichtige Aufgabe zu, die Ausbildung von Identität innerhalb der organisatorischen Vorgaben zu fördern, wobei sie sich bereithalten muß, diese Vorgaben aus Sicht der Jugendlichen kritisch zu analysieren und zu interpretieren, um dort unterstützend mit Lösungsvorschlägen einzugreifen, wo ihr deren Sinnhaftigkeit verborgen bleibt. Ihr bleibt es vorbehalten, zwischen dem Programmziel, die Ausbildung erfolgreich zu beenden und den Bedürfnissen der Jugendlichen nach Selbstverwirklichung, bestmöglich zu intervenieren.

6. Zentrale Projektbedingungen und ihre Auswirkungen auf das Durchhaltevermögen Jugendlicher in der Fremde

6.1 Strukturelle Konstanten und Wechselhäufigkeiten als Merkmale der Krise

Vermutlich war allen Beteiligten dieses Projekts von Beginn an bewußt, daß eine zweieinhalb Jahre dauernde Ausbildung in einem fremden Land für die Teilnehmer, wie für die Organisatoren, eine Fülle von Unwägbarkeiten und Schwierigkeiten mit sich bringen würde. Was es aber darüber hinaus bedeutet, Jugendliche mit einem durchschnittlichen Anfangsalter von 16 Jahren zu betreuen und so zu führen und zu begleiten, daß am Ende deren Ausbildungserfolg sichergestellt ist, wurde erst während der eigentlichen Durchführung der Maßnahme deutlich. Das vorangegangene Kapitel hat gezeigt, daß sich die Inhalte und Notwendigkeiten parallel zum Programmablauf verändern und den situativen Gegebenheiten im Sozialisationsprozeß ständig angepaßt werden müssen. Eine beständige Ausbildungs-, Wohn- und Gruppenoption bildet hierfür das stabile Fundament. Die Klärung der Frage, ob und inwieweit "individuelle Merkmale" statistische Signifikanzen in bezug auf Programmabbrüche aufzeigen, ist die Intention der nachfolgenden Erhebungen. Sie setzen vorzeitige Programmabbrüche als abhängige Variable in ein statistisches Verhältnis zu den unabhängigen Variablen: a) Herkunftsregion, b) Ausbildungsfachrichtung, c) Ausbildungsregion, d) Wohnungswechsel, e) Arbeitsplatzwechsel, f) Lebensalter und analysieren die Häufigkeiten. Die Ergebnisse dieser verhältnismäßig kleinen Untersuchungsgruppe (N≤50) erheben natürlich keinen Anspruch auf Generalisierbarkeit und sollen lediglich der Signifikanzanalyse von ausgewählten individuellen Merkmalen dienen.

Es ist anzunehmen, daß die Jugendlichen aus der Erfahrung des Programmvorlaufs in Niedersachsen, besonders während der Lehrgänge in den Handwerkskammern und durch die Betriebspraktika, in etwa abschätzen konnten, wie sich ihr Arbeits- und Ausbildungsalltag in Deutschland in seinen formalen Umrissen gestalten würde. Zum Ausbildungsbeginn wissen die TN indessen nichts über ihr soziales Umfeld, mit dem sie konfrontiert werden. Bspw. mit welchen Kollegen sie lernen und arbeiten werden, ob sie in einem kleinen Ort oder in der Großstadt leben werden, wie die Gastfamilie oder die Wohngruppe sein wird, ob sie allein oder zu mehreren in einem Betrieb ausgebildet werden oder ob sie allein, zu zweit oder mit mehreren wohnen werden. Die Berufsschule dürfte für die Jugendlichen wegen der anteilig relativ geringen Ausbildungszeit einen in dieser Hinsicht weniger wichtigen Stellenwert haben.

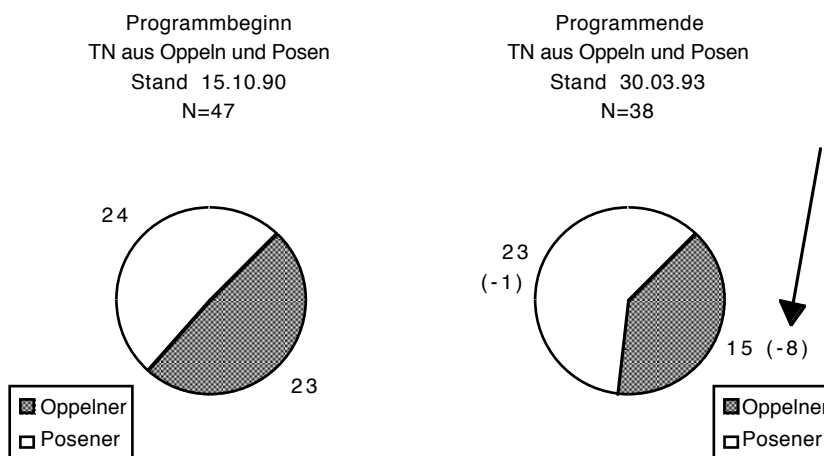
Meine Hypothese lautet: In der Fremde beschleunigen stabile soziale Verhältnisse in der Ausbildungsregion den Akkulturationsprozeß und senken das Risiko eines Programmabbruchs. Merkmale der Herkunftsregion sind für diesen Prozeß unerheblich. Die Hypothese stützt sich auf die Annahme, daß bei erhöhter Wechselhäufigkeit von Wohnung und Ausbildungsplatz in der Fremde die kontinuierliche Ausbildung von stabilisierender Ich-Identität so stark gestört ist, daß ein Programmverbleib fraglich wird. Ein häufiger Wechsel verlangt wiederkehrende neue Arran-

gements mit anderen Lebenswelten, wodurch der Jugendliche im Prozeß der kulturellen Eingewöhnung zurückgeworfen bzw. empfindlich gestört wird.

Methodisch werden zunächst die Populationsverläufe unter den Teilaspekten Herkunftsregion, Ausbildungsfachrichtung und Ausbildungsregion zu Programmbeginn und Programmende ermittelt und im Anschluß die Wechselhäufigkeiten von Wohnung und Betrieb quantifiziert. Im Kap. 6.2 werden diese Ergebnisse mit denen der Teilgruppe der Abbrecher verglichen, analysiert und bewertet.

Zum Ausbildungsbeginn in Niedersachsen sind die Woiwodschaften mit einer etwa gleich großer Teilnehmerzahl vertreten (Abb. 12). Dieser fast gleichgewichtige Anteil der Herkunftsregionen relativiert sich bis zum Ausbildungsende stark zuungunsten der Oppelner Gruppe, deren Mitgliederzahl sich um acht Jugendliche reduziert, also ein Rückgang von etwa 1 / 3 der gesamten Oppelner Gruppe. Dahingegen weist die Gruppe der Posener Jugendlichen eine nicht erwartete Kontinuität auf, was durch den Abbruch von nur einem Jugendlichen dokumentiert wird.

Abb. 12: Populationsverläufe nach Herkunftsregionen I



Die nachfolgenden Daten und Abbildungen haben die Tab. 1 bis 4 im Anhang zur Grundlage. Die jeweiligen Angaben in Tab. 2 unter den Spalten 'Wohnung' bzw. 'Betrieb' beziehen sich auf den in der ersten Spalte aufgelisteten Teilnehmer. Diese sind nach ihren Wohnregionen zu Gruppen aufgeteilt (Hildesheim / Raum Hannover und Raum Oldenburg / Stade), die Bezeichnungen in Klammern hinter

den Teilnehmernamen geben Aufschluß über die Ausbildungsfachrichtung (s. auch 'Legende' Tab. 2). In der Rubrik 'Wohnung' sind die Vermieter und der Wohnort in Klammern aufgelistet. Daneben bezeichnet die Spalte 'von – bis' die Verweilzeit des Jugendlichen bei dieser Familie oder dem Träger der Unterkunft; analog listet die Rubrik 'Betrieb' seinen Standort und die Verweilzeit dort auf. Tab. 3 gibt einen Gesamtüberblick der in Tab. 2 ermittelten Daten. Spezifiziert man die Eckdaten der Herkunftsgruppe durch zusätzliche Segmente auf der Zeitleiste, so wird deutlich, daß die Teilnehmerzahlen nur innerhalb der ersten zwei Quartale nach Ausbildungsbeginn sinken, was ein erster Hinweis auf evidente Anfangsprobleme ist (vgl. Abb. 13, 14). Die am 01.06.1991 in Niedersachsen bestehende Gruppe bleibt bis zum Programmende konstant.

Abb. 13: Gesamtpopulationsverlauf

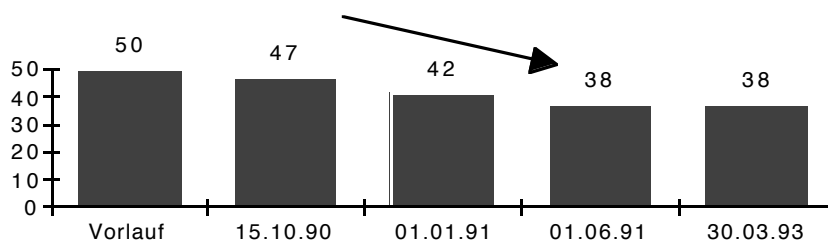
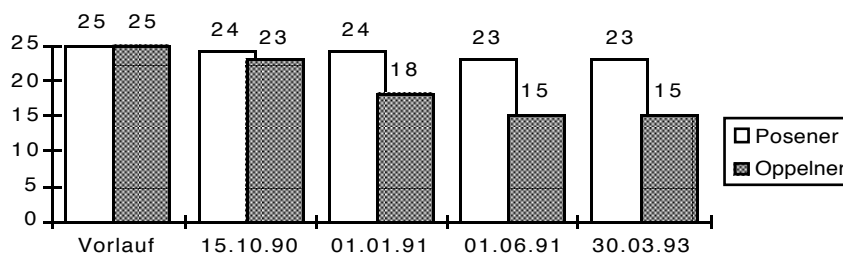
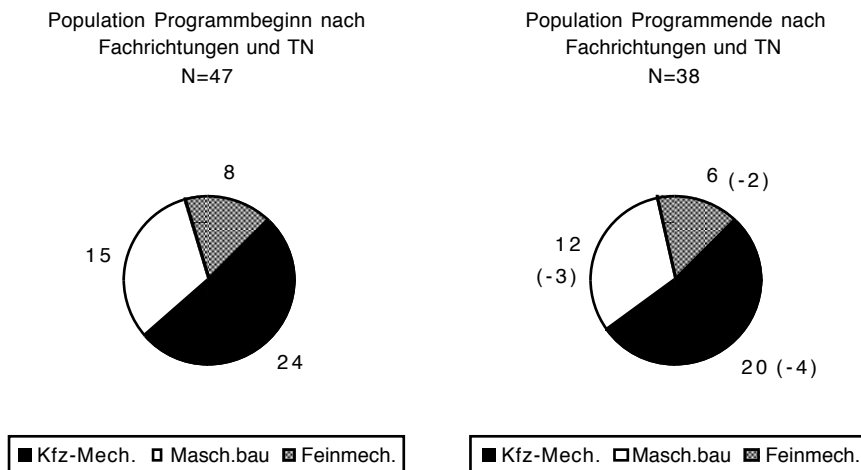


Abb. 14: Populationsverläufe nach Herkunftsregionen II

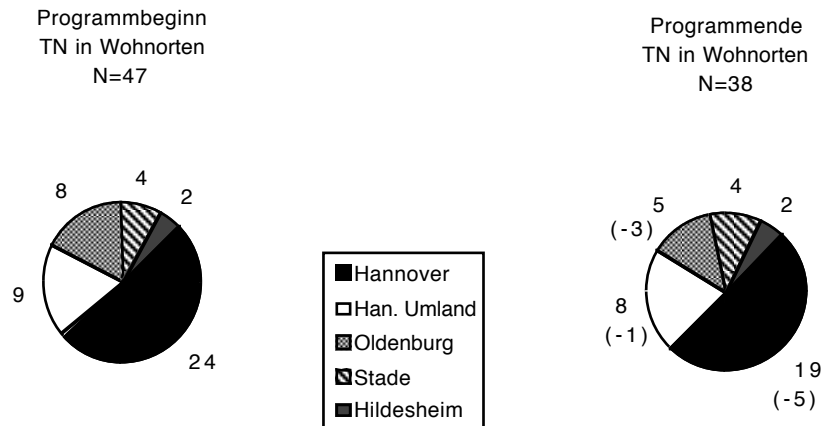


Kap. 6.2 erläutert die Gründe, die diese auffällige Verschiebung der Teilpopulationen in bezug auf ihre Herkunftsregionen verursachen. Für den Erhebungszeitraum Ausbildungsbeginn / Ausbildungsende in Nds., aufgeschlüsselt nach Berufsfachrichtungen, ergeben sich graphisch dargestellt die folgenden Relationen (vgl. Tab. 3: Schnittstellen 'Population' / 'Gesamt').

Abb. 15: Populationsverläufe nach Fachrichtungen



Die Proportionalität der Teilmengen zueinander, nach Ausbildungsfachrichtungen unterteilt, unterscheidet sich zu Beginn der Maßnahme nur unwesentlich von der zum Ausbildungsende (Abb. 15). Daß sich die Anteile in der Relation kaum verändert haben, gibt keine Hinweise auf die tatsächlichen, während der Ausbildungsdauer durchgeführten Betriebswechsel, da diese immer innerhalb der entsprechenden Fachrichtung vorgenommen wurden. Ein Wechsel in eine andere Fachrichtung war für die Jugendlichen nicht möglich, da dies einen Neubeginn der Ausbildung zur Folge gehabt hätte. Dadurch wäre der Programmablauf 'gesprengt' gewesen, denn er hätte eine verlängerte Kalkulation des Finanzierungsbudgets bedeutet und den anschließenden Ausbildungsabschluß über die Nachbeschulung in Polen gefährdet. Das Merkmal der Ausbildungsfachrichtung läßt somit in der statistischen Gesamtauswertung keine Rückschlüsse auf besonders ausgeprägte Belastungen und Abbruchzusammenhänge zu. Die Anfangsverteilung, aufgegliedert nach Wohnregionen, läßt, verglichen mit den Daten zum Programmende, kaum Hinweise auf die tatsächlichen Wechselhäufigkeiten innerhalb der Regionen erkennen (Abb. 16). Die vergleichsweise kleinen Gruppen aus Hildesheim und Stade sind über den gesamten Zeitraum stabil. Bedingt durch einen Arbeitsplatzwechsel von zwei Jugendlichen von Großburgwedel (Hannover [-2]) nach Lehrte (Hannover-Umland [+2]) und einem damit verbundenen Wohnungswechsel in die gleiche Region, ergibt sich ein effektiver Abbruch von jeweils drei Programmteilnehmern der zusammengefaßten Regionen Hannover, Hannover Umland und Oldenburg.

Abb. 16: Populationsverläufe nach Wohnorten

Bzgl. der in diesem Zeitraum stattgefundenen Wechselhäufigkeiten der Wohnungen und Betriebe wird dieses statistisch recht ausgewogene Gefüge deutlich relativiert. Die Angaben hierzu sind in der Tab. 3 unter den horizontalen Rubriken 'Betriebswechsel' und 'Wohnungswechsel' ausgewiesen. Die unter Betriebswechsel zusammengefaßten Daten weisen insgesamt 11 Wechsel für 11 TN (in: Tab. 3, 'Betriebswechsler') aus. Das heißt, daß kein Teilnehmer mehr als einmal den Betrieb wechseln wollte oder mußte. Besonders beachtenswert ist hier die hohe Fluktuation im ersten halben Jahr der Ausbildung. Während dieses Zeitraums waren, bis auf einen, alle Wechsel zu verzeichnen. Von diesen 10 Wechseln entfallen sechs auf den Zeitraum der Probezeit innerhalb der ersten drei Monate. In dieser Zeit ist die Kündigung für beide Seiten ohne Angaben von Gründen problemlos möglich.

Insgesamt habe ich 66 Wohnungswechsel ermittelt, die insbesondere die Jugendlichen aus Hannover betreffen, von denen einige mehrmals zwischen dem Jugendgästehaus der Stadt Hannover und dem CDG Gästehaus hin- und herziehen mußten. Aber auch in den anderen Standorten sind für einzelne Jugendliche mehrere (bis zu vier Wechsel) zu verzeichnen. Die Rubrik der 'Wohnungswechsler' erfaßt alle Jugendlichen, die mindestens einmal umziehen mußten. Dies betrifft insgesamt 31 TN. Eine weitere Auffälligkeit ergibt sich aus der hohen Zahl der Wechsel innerhalb des ersten Programmhilbjahres, in dessen Zeitraum bereits 45 Wechsel stattfinden, die 29 Jugendliche betreffen. Die hohen Wechselhäufigkeiten von Wohnungen und Betrieben im ersten Halbjahr dürften die Eingewöhnung, gerade in der sensiblen Anfangsphase, zusätzlich erschweren.

6.2 Die Krise nach dem kulturellen Bruch und Abbruchsründe

Anhand der beschriebenen Wechselzusammenhänge lassen sich Schlußfolgerungen über die verschiedenen Merkmale und ihre unterschiedliche Kumulation in bezug auf die Abbruchsründe ziehen. Dabei werden die psychosozialen, individuel-

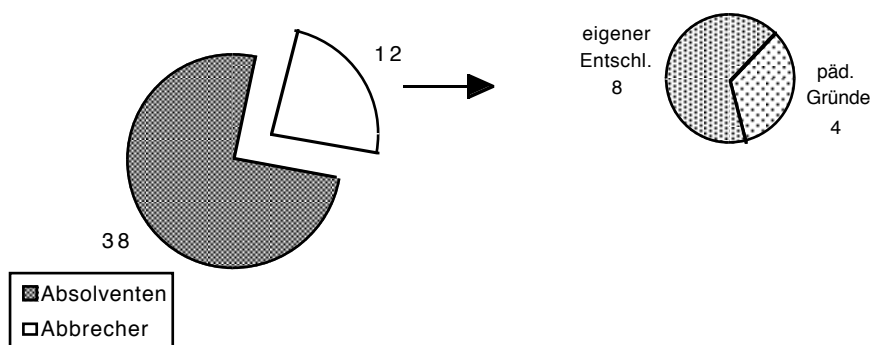
len Schwierigkeiten gerade in der Anfangsphase am größten sein, da hier die meisten Abbrüche vorliegen. Die komplexen Gründe und die 'Initialzündungen', die zu einem Abbruch führen können bzw. diesen zweifelsfrei bedingen, lassen sich bei der untersuchten Gruppe nur schwer analysieren. Die sozialpädagogische Betreuung wird zu Programmbeginn 'nur' durch nebenamtlichen Tutoren auf Honorarbasis gewährleistet und befaßt sich fast ausschließlich mit der Freizeitgestaltung. Konstitutive Tutorensitzungen werden zu diesem Zeitpunkt erst eingeführt, so daß die sozialpädagogische Rundumbetreuung die Jugendlichen mit Verzögerung erreicht. Die Gründe, die mir sowohl von den polnischen Betreuern als auch von den Betriebsausbildern genannt werden, sind in Tab. 4 unter der Rubrik 'Abbruchgründe' nachträglich in Gesprächen zusammengefaßt worden und beruhen auf deren subjektiver Einschätzung und Erinnerung. Ich habe persönlich nur die beiden zeitlich letzten Abbrecher kennengelernt, die in Hannover wohnten und aus 'pädagogischen Gründen' (vgl. weiter hinten) nach Hause geschickt wurden. Das liegt darin begründet, daß ich, wie bereits beschrieben, erst Anfang Dezember 1990, in bezug auf den Programmbeginn verhältnismäßig spät, meine dienstliche Tätigkeit für die CDG aufnehmen konnte. Zudem lagen die Schwerpunkte meiner anfänglichen Arbeit im Bereich Hannover, wo keine Sozialbetreuung über die deutsche Seite organisiert war und mehrere Diebstahlsdelikte und Gewalttaten in den Gruppen zu klären waren. Ich bin der Meinung, daß eine Ursachenforschung der Motivationen und Auffälligkeiten, die zu Abbrüchen führen können, in diesem Pilotprojekt von zentraler Bedeutung ist, da nur durch die Überwindung der Anfangsprobleme eine erfolgreiche Durchführung des Gesamtprojekts gewährleistet ist und durch eine Aufarbeitung dieser Probleme, nicht zuletzt für zukünftige und ähnlich gelagerte Programme, rechtzeitig pädagogische Hilfsmaßnahmen und Vermeidungsstrategien entwickelt werden können.

Incl. der Vorlaufphase haben 12 von 50 TN das Programm abgebrochen (vgl. Tab. 4). Darin sind auch die drei Jugendlichen erfaßt, die schon vor dem eigentlichen Ausbildungsbeginn in Niedersachsen das Programm abgebrochen haben. Die freien Plätze wurden, im Gegensatz zu den Nachfolgeprogrammen, nicht neu besetzt. Bezogen auf den eigentlichen Ausbildungsbeginn macht die Abbruchsquote von 9 Jugendlichen, bei einer Gruppenstärke von 47 TN, etwa ein Fünftel (19,1 %) aus. Die Quote liegt im Landesdurchschnitt niedriger. 1993 haben in Niedersachsen 11,8% der Lehrlinge ihr Ausbildungsverhältnis vorzeitig gelöst. "Damit ist die Größenordnung des vergangenen Jahres leicht überschritten worden" (VHN 1994, S. 31). Nun haben diese allgemeinen Zahlen für einen Vergleich keine Aussagekraft, da die Grundvoraussetzungen, unter denen die Ausbildung stattfindet, zu unterschiedlich sind. Sie weisen für den Landesdurchschnitt lediglich auf ohnehin schon evidente Ausbildungsprobleme hin, die für die polnischen Lehrlinge noch durch die Schwierigkeiten in der Fremde verschärft werden dürften. Zusätzlich haben sie sicherlich unter Heimweh nach Familie und Freunden zu leiden und sind größeren Belastungen durch die fremde Sprache in der fremden Gemeinschaft ausgesetzt. Welche Ursachen für einen Abbruch relevant sind, soll anhand der Abbrecherguppe weiter untersucht werden.

Bei den folgenden Erhebungen erscheint es mir zweckmäßig, dichotom zu verfahren, und zum einen als Untersuchungsgrundlage die Gesamtzahl aller TN aus

Vorlauf und Verlauf in Relation zu der Abbrechergruppe zu berücksichtigen, um möglichst viele Daten verwerten zu können; zum anderen werde ich lediglich dort nur die Ausbildungsgruppe (ohne Vorlauf) in Relation zu der Abbrechergruppe untersuchen, wo die Merkmale es notwendigerweise bedingen (Bsp.: Ein Betriebswechsel kann für die TN der Gruppe erst ab Ausbildungsbeginn gerechnet werden) und wo durch die Kenntnisse aus dem Programmverlauf eine "strukturelle Variabilität" (als "Gewährleistung der Änderbarkeit einzelner Merkmale eines sozialen Systems durch dessen Grundstrukturen", FUCHS 1973, S. 716) zu ermitteln ist. Bspw. bedarf es erst einer längeren Verweilzeit im Programm, bis die Jugendlichen ihre Möglichkeiten der individuellen Lebensgestaltung unter Programmbedingungen nach und nach erkundet haben. Sie lernen, daß etwa ein Betriebswechsel in den ersten drei Monaten, also während der Probezeit, problemlos vorgenommen werden kann, daß im Programm nach Möglichkeit die individuellen Wünsche des Jugendlichen bzgl. eines Wohnungswechsels berücksichtigt werden sollen oder daß außerplanmäßige Heimreisen bei wichtigen Familienangelegenheiten nach Möglichkeit zu unterstützen sind u.a.. Das Hineinwachsen in neue strukturelle Bedingungen fällt sicherlich immer dort leichter, wo das Erkunden attraktiver Möglichkeiten und Freiheiten persönlichen Nutzen bringt, was im besten Fall bedeutet, daß der Leidensdruck in Form von Heimweh verringert oder sogar ausgeblendet werden kann.

Abb. 17: Abbrecherrelation und Abbruchgründe



Die Untersuchungen begründen sich auf die in Tab. 1 und 4 aufgelisteten Daten. Wie Abb. 17 graphisch zeigt, haben sich zwei Drittel der Abbrecher (8 TN) aus eigenem Entschluß entschieden, das Programm zu verlassen, und ein Drittel (4 TN) wurde aus pädagogischen Gründen (vgl. Tab. 4: 'Abbruchgründe') nach Hause geschickt. Pädagogische Gründe, die einen Abbruch rechtfertigen, sind im pädagogischen Konzept behandelt worden (vgl. Kap. 5.6). Bzgl. des Alters der jugendlichen Abbrecher sind keine Auffälligkeiten ersichtlich. Das Durchschnittsalter der Abbrechergruppe liegt genau wie das der Gesamtgruppe bei exakt 16 Jahren, bezogen auf den Stichtag Ausbildungsbeginn am 15.10.1990 (vgl. Tab. 1: Spalte 'Al-

ter am 15.10.90', der '→' kennzeichnet das Alter der Abbrecher). Wichtig ist, daß sich dieser Durchschnittswert nicht aus dem prozentualen Mittel einer großen Altersspanne der Abbrechergruppe theoretisch errechnet, sondern daß er für eine homogene Altersstruktur steht, denn jeweils 'nur' ein Abbrecher war um ein Jahr jünger bzw. älter als der Durchschnitt. Demnach sind zwischen Abbruch und einem vom Altersdurchschnitt abweichendem Alter keine Zusammenhänge abzuleiten. Das Ergebnis zeigt, daß im Verhältnis jüngere TN nicht abbruchsgefährdeter sind als ältere, so daß bei der jüngeren Gruppe auch keine altersbedingt stärkeren Familienbindungen und Abhängigkeiten vermutet werden können. Es scheint m.E. eher so zu sein, daß bei den polnischen Jugendlichen ein insgesamt längerer, evident wirksamer 'Familienzentrismus' gepflegt wird, der seinen Ursprung auch in ökonomischen und sozialen Abhängigkeiten hat, und dessen Wegfall von den Jugendlichen des Projekts altersunabhängig gleich schmerzvoll empfunden wird. Die von MELZER und ADAMSKI / STASZYNSKA vorgelegten Ergebnisse (vgl. Kap. 8.2) stützen diese Annahme in bezug auf die von ihnen untersuchten deutschen bzw. polnischen Gruppen.

Ich möchte die Ergebnisse in Erinnerung rufen, die die Urbanisationsbedingungen zwischen Herkunftsort in Polen und Ausbildungsort in Niedersachsen beschreiben und diese nun mit den Ergebnissen der Abbrechergruppe vergleichen. In Tab. 1 im Anhang sind zwischen der Rubrik 'Alter am 15.10.90' und 'erstes Lehrjahr' die Urbanisationsgrade von Herkunfts- und Ankunftsregion gegenübergestellt. Ich habe bereits die sich daraus ergebenden Übereinstimmungen bzw. Sprünge für die Gesamtgruppe ermittelt (vgl. Kap. 3.6). Sie sind noch einmal in der Abb. 18 unter 'Gesamtgruppe' tabellarisch zusammengefaßt. Die nur für die Abbrechergruppe ermittelten Daten sind hier zusätzlich unter 'Abbrecher' aufgeführt.

Bei der gesonderten Berechnung der Urbanisationssprünge der Abbrecher ist festzustellen, daß alle Abbrecher einen Einfach- bzw. Doppelsprung zu verkräften hatten.

Abb. 18: Urbanisationssprünge

		davon aus ⇒	
		Oppeln	Posen
Gesamtgruppe: (N=50)	24 Übereinstimmungen	5	19
	14 Einfachsprünge	12	2
	12 Doppelsprünge	8	4
<hr/>			
Abbrecher: (N=12)	0 Übereinstimmungen!	0	0
	8 Einfachsprünge	7	1
	4 Doppelsprünge	3	1

Abb. 18 zeigt, daß die Zahl der 24 Übereinstimmungen in der Gesamtgruppe in etwa gleich groß ist wie die der addierten 26 Einfach- und Doppelsprünge. Bei den

Abbrechnen findet sich dagegen keine Übereinstimmung der Urbanisationsgrade. Für den untersuchten Bereich ergibt sich daraus die folgende Relevanz:

Die Chancen für einen Verbleib der TN im Programm wachsen erheblich, wenn zwischen Herkunftsort und Ankunftsort ähnliche Urbanisationsbedingungen herrschen!

Dies ist ein Ergebnis, das in dieser Ausprägung nicht zu vermuten war und von mir in seiner Wirkung deutlich unterschätzt wurde. Damit ist der Teil meiner Hypothese, wonach Merkmale der Herkunftsregion für einen Programmabbruch unerheblich sind, "falsifiziert"¹. Die nächsten Aspekte werden dieses Ergebnis zudem noch unterstreichen.

Ich habe bereits darauf aufmerksam gemacht, daß die Meldungen aus Oppeln unter dem Oberbegriff 'Feinmechaniker' nicht bei allen TN den tatsächlich bis zu diesem Zeitpunkt erlernten Ausbildungsberuf korrekt erfassen. Wie ich feststellen konnte, hatten drei den Beruf des Elektrikers und zwei den des Fernsehmonteurs begonnen, ein TN hatte bisher Polsterer und ein anderer Buchbinder gelernt. Vergleicht man die Fehlmeldungen der Feinmechaniker aus Oppeln untereinander (Tab. 1: 'erstes Lehrjahr', die Fehlmeldungen ergeben sich aus den in Klammern ausgewiesenen 'falschen' Fachrichtungen; die Angaben wurden von mir dem Original zusätzlich beigelegt), so wird folgendes deutlich:

Von den sieben falsch gemeldeten TN haben fünf das Programm abgebrochen. Diese widrigen Bedingungen führen zudem verhältnismäßig schnell zu Abbrüchen². Somit sind fünf Abbrüche aufgrund falscher Programmplanung zumindest mitzuverantworten. Die zwei Jugendlichen, die trotzdem die Stärke finden, das Programm bis zum Ende zu absolvieren, sind gleichzeitig die einzigen Zwei in dieser Teilgruppe, die zum Ausbildungsbeginn keine Sprünge der Urbanisationsgrade zu verzeichnen hatten! Es ist zum einen der ehemalige Polsterer aus Oldenburg; er beendet seine Ausbildung in Niedersachsen ohne den deutschen Abschluß zu schaffen. Er kehrt mit der Gruppe nach Polen zurück und besteht dort den polnischen Abschluß. Zum anderen ist es ein ehemaliger Elektriker aus Oldenburg, der seine Prüfung in Niedersachsen erfolgreich beendet und in Deutschland bleibt.

Wie diese Auswertungen zeigen, werden schon mit den Meldungen aus Polen die vereinbarten Sockelbedingungen zum Teil nicht eingehalten. Ob die Jugendlichen in ihrer Heimat über die Ausbildungsfachrichtungen in Niedersachsen nicht informiert waren oder ob sie diese widrigen Bedingungen billigend in Kauf nahmen, läßt sich im nachhinein kaum mehr feststellen. Die Befragung der Eltern wird noch zeigen, daß diese sich über den Programmablauf mehrheitlich nicht ausreichend informiert gefühlt haben. Da die Eltern den Großteil ihrer Informationen über ihre Kinder erhalten, läßt dies bedingt auch auf Informationsdefizite auf Seiten der Jugendlichen schließen. Entscheidend ist das Ergebnis, daß viele Abbrüche derart offensichtliche Gründe haben, daß sie bei entsprechendem Kenntnisstand hätten

¹Das Falsifikationsprinzip geht auf POPPER zurück: Danach werden Deutungshypothesen aufgrund von Gegenevidenz falsifiziert, das Fehlen von Gegenevidenz kann aber nicht als Verifikation der Hypothese betrachtet werden. POPPER führt hierfür ein plastisches Beispiel an: "Bekanntlich berechtigen uns noch so viele Beobachtungen von weißen Schwänen nicht zu dem Satz, daß alle Schwäne weiß sind" (1935; vgl. auch WITZEL in: STROBL / BÖTTGER 1996, S. 66).

²Die Abbrüche erfolgten im Vorlauf und am: 07.11.90; 07.11.90; 18.01.91 und 31.05.91.

vermieden werden können. Die Unwägbarkeiten eines solchen Pilotprojekts bestimmen sich allerdings aus den vielen miteinander kooperierenden Institutionen und Sachverhalten sowie aus der Tatsache, daß sich ein 'Unternehmen' von solch einer Komplexität nur schrittweise entwickeln läßt.

Nach Ausbildungsbeginn verzeichnet das Programm im Jahr 1990 noch fünf Abbrecher, alle aus Oppeln (vgl. 'Zeitleiste' im Anhang). Im Verlauf des darauffolgenden Jahres 1991 werden vier Abbrecher vermeldet. Bei einem sind Motivationsdefizite im Betrieb ausschlaggebend (vgl. Tab. 4: 'Abbruchsgründe'), die möglicherweise mit seiner Elektrikervorbildung zu tun haben. Zusätzlich mag wichtig gewesen sein, daß sein Arbeits- und Wohnkollege schon vorher aus dem Programm ausgeschieden war und er stark mit Einsamkeitsproblemen in seiner Unterkunft zu kämpfen hat. Zwei TN müssen wir aus pädagogischen Gründen nach Hause schicken, und ein 'Sonderfall' erwirbt als Deutschstämmiger auf Antrag die deutsche Staatsbürgerschaft und siedelt zu seinen bereits in Nordrhein-Westfalen lebenden Eltern über. Dort führt er seine ursprünglich in der Heimat begonnene Elektriker-ausbildung fort.

Auffällig, insbesondere bei den fünf Abbrechern in der Anfangsphase der Ausbildung, ist die Häufigkeit der persönlichen Gründe (vgl. ebd.). So markant für einige die widrigen Sockelvoraussetzungen auch gewesen sein mögen, den Ausschlag dürfte bei allen der **'Verlust der sozialen Zugehörigkeiten'** (z.B. Heimweh) gegeben haben. Ein TN hat einen Wohnungswechsel nur schwer verkraftet und war insgesamt psychisch so instabil, daß er sich gegen den Rat der Eltern zum Abbruch entscheidet. In drei Fällen geht dagegen die Initialzündung von den Eltern aus, die vermutlich selbst dem Verlust- und Leidensdruck nicht standhalten können und / oder deren Angst um ihr Kind übermächtig wird. Die Elternbefragung wird hierzu weitere Aufschlüsse geben. Aus meiner Erfahrung ist der Trennungsschmerz und die Sorge bei vielen Eltern ausgeprägter als bei ihren Kindern. Dies bestätigen mir die Eindrücke vieler Elterninformationsabende in Polen, die ich während der Ferienzeiten mit Eltern und Jugendlichen, Vertretern des Kuratoriums und der Schule durchgeführt habe. Das sorgenvolle Mienenspiel der Eltern während meiner Berichte zum aktuellen Programmstand läßt oft die Angst um ihre 'Sprößlinge' erahnen, und ist auch durch Erfolgsmeldungen letztendlich kaum oder nicht zu beruhigen. Hinzu kommt m.E., daß bei den zurückgelassenen Eltern der Trennungsschmerz nicht wie bei den Jugendlichen durch neue Eindrücke gewissermaßen versüßt und durch neue Aufgaben und Leistungsanforderungen relativiert wird. Die TN sind in der Gemeinschaft gefordert, und die Lebenslaufzäsur trifft die Gruppe als Ganzes. Der Eintritt in eine neue Statuspassage, so schwierig er den Umständen entsprechend auch individuell empfunden sein mag, wird getragen von neuen und spannenden Bildungs- und Erlebnisabenteuern. Zudem kanalisiert und relativiert das gemeinsame Gruppenziel etwas die Schwierigkeiten und bündelt die Konzentrationen auf die anstehenden Aufgaben. Es bleibt zu vermuten, daß ohne den elterlichen Zuspruch ein Abbruch in einigen Fällen nicht erfolgt wäre. In einer psychisch und sozial angespannten Lage bedarf es nur eines 'Ruckes' von Seiten der Eltern, und der Jugendliche läuft Gefahr, seine 'Balance' zu verlieren. Besonders gegen Ende eines jeden Besuchs der Eltern in Niedersachsen wird der Durchhaltedruck durch die bevorstehende Trennung wieder verstärkt. So können

sich die Jugendlichen in einigen Fällen 'salopp' aller Schwierigkeiten entledigen, indem sie einfach mit den Eltern nach Hause fahren. Aus diesem Grunde werden die Eltern im Programmverlauf gebeten, ihre Besuche, so wichtig sie auch für die Beteiligten sein mögen, auf ein Minimum zu begrenzen.

Sicherlich stoßen hier Programme dieser Ausprägung unweigerlich an ihre Grenzen. Die Fürsorge der betroffenen Eltern und der diesbezügliche Wunsch der Jugendlichen nach Nähe zu ihren Eltern hat einen elementaren, unverrückbaren Stellenwert und steht in Konkurrenz zum legitimen Interesse der Sozialbetreuer, ihren 'Schutzbefohlenen' so zu unterstützen und zu stabilisieren, daß er das Programm erfolgreich abschließen kann. Zumal die Erfahrung gezeigt hat, daß auch diejenigen mit ausgeprägten Anfangsschwierigkeiten später, wenn sich ihre Situation gefestigt hat und sie autonom soziale Kontakte aufgebaut haben, mit Spaß und Erfolg im Programm bestehen können. In diesem Zusammenhang lassen sich auch die vielen Abbrüche der Oppelner Teilnehmer deuten. Im direkten Städtevergleich mit Posen fällt auf, daß Oppeln etwas im kleinbürgerlichen Schatten der großen Industrieregionen Breslau und Kattowitz liegt, während Posen als Bindeglied der europäischen Ost / Westachse Moskau — Berlin — Paris von internationaler Bedeutung ist und zunehmend an Flair gewinnt. Ein Erklärungsversuch für die unterschiedlichen Abbruchsquoten könnte sich aus den in Kap. 3.3 ermittelten Urbanisationsgraden ableiten, wonach die große Mehrzahl der Oppelner Jugendlichen (15) aus dörflichen Strukturen im Umkreis von Oppeln stammt, wohingegen die meisten Posener Jugendlichen (21) direkt aus der Großstadt kommen. Vermutlich sind die sozialen Bindungen im Umfeld einer Kleinstadt wirksamer und weniger anonym als in einer Großstadt und werden deshalb in psychosozialen Streßsituationen heftiger herbeigesehnt. M.E. ist das Gefühl, geborgen und sicher zu sein, im überschaubaren Rahmen der Kleinstadt größer, und der Verlust dieser Bezüge schmerzt daher besonders.

Im Vergleich der Wohnungs- und Betriebswechsel fallen die Daten der Absolventengruppe, verglichen mit denen der Abbrechergruppe, statistisch nicht ins Gewicht. Durch die nur kurzfristigen Anmietmöglichkeiten von Wohnraum, insbesondere in Hannover, Bückeburg und Wildeshausen (Oldenburg), relativieren sich die Wechselhäufigkeiten bzgl. des Wohnraums sogar zuungunsten der Absolventengruppe bei 59 Wechseln zu 7 Wechseln der Abbrecher. Die einmaligen Betriebswechsel von 11 TN ergeben zwar eine relativ hohe Wechselhäufigkeit innerhalb der Gesamtgruppe, doch sind im Vergleich von Absolventengruppe (9 Wechsel) und Abbrechergruppe (2 Wechsel) keine Auffälligkeiten erkennbar.

In Tab. 4 ist unter den Rubriken 'Einzelunterkunft bei Abbruch' und 'Wohngruppe bei Abbruch', die zu Ausbildungsbeginn bestehende Wohnform der Abbrecher bezeichnet. Verglichen mit der Spalte 'Abbruchsgründe' sind Zusammenhänge erkennbar. Auffällig ist hier, bezogen auf die eigentliche Ausbildungsphase, die hohe Übereinstimmung des Merkmals Einzelunterkunft mit Heimweh und Labilität. In einer Gemeinschaftsunterkunft hat 'nur' ein Jugendlicher aus Heimweh abgebrochen. Das war so nicht prognostizierbar, denn gerade bei den Jugendlichen mit familiärer ('An')Bindung kann man m.E. mehr Geborgenheit und innere Stabilität vermuten. Im Gegenteil scheint hier eher eine Vereinsamung vorzuherrschen, die nicht aufgefangen werden kann, und die sich besonders auf die Anfangsphase der

Ausbildung und auf stadtnahe Regionen konzentriert. Auf der anderen Seite ist der direkt empfundene Gruppendruck auf den einzelnen Jugendlichen in der Gemeinschaft ungleich größer, was seinen Durchhaltewillen anstacheln kann, denn keiner möchte als Versager entlarvt und 'abgestempelt' werden. Dagegen sind bei den TN, die aus pädagogischen Gründen aus dem Programm ausgeschlossen werden, die 'Tatorte' jeweils die Wohngruppen gewesen, in einem Fall der Betrieb. Daraus folgt: Besonders in gemeinsamen Wohnunterkünften ist eine auffällige Kumulation von Gewalttaten festzustellen; gleichfalls besteht eine Affinität zwischen pädagogischen Abbruchsgründen und dem Leben in einer (Groß)Stadt.

Was mir abschließend in diesem Zusammenhang bemerkenswert erscheint, ist die relativ hohe deutsche Sprachkompetenz der Abbrecher. Lediglich zwei von neun Abbrechern bescheinigen die Betreuer schlechte sprachliche Grundvoraussetzungen. Dies erklärt sich vielleicht daher, daß bei den Abbrechern der Region Oppeln der deutschstämmige Bevölkerungsanteil verhältnismäßig hoch ist. Entsprechend überdurchschnittlich können demzufolge ihre deutschen Sprachkenntnisse sein. In der Zusammenfassung ergibt sich:

- **Es bestehen besonders im ersten Halbjahr der Ausbildung hohe Häufigkeiten bei Wohnungs- und Betriebswechselln, die aber statistisch keine Signifikanzen bzgl. der Abbruchshäufigkeiten aufzeigen.**
- **Eine Ursache für Abbrüche bilden vermutlich große Urbanisationsunterschiede zwischen Herkunftsort und Ausbildungsort; eine andere ergibt sich aus falsch ausgewählten Ausbildungsberufen im Heimatland.**
- **In der Anfangsphase besteht das größte Abbruchsrisiko. In den Einzelunterkünften liegen die Ursachen für einen Abbruch hauptsächlich in Heimweh und in Labilität begründet; in den Gruppenunterkünften erfolgt ein Programmabbruch mehr aus pädagogischen Gründen.**

Die Ergebnisse lassen Rückschlüsse zu, wie ein Pilotprojekt dieser Struktur zukünftig administrativ zu optimieren ist. Daß die Lehrlinge von der Partnerseite mit der geeigneten schulischen und berufsbezogenen Vorbildung geschickt werden sollten, erscheint eigentlich selbstverständlich. Daß bei der Auswahl der Region im fremden Land möglichst auf ähnliche Verhältnisse bzgl. des Urbanisationsgrades zu achten ist, wurde von mir in dieser Relevanz deutlich unterschätzt. Auch hätte ich nicht vermutet, daß sich die Fremdsprachenkompetenz und die Häufigkeit von Wohnungs- und Betriebswechselln im Abbrecher- / Absolventenvergleich statistisch kaum auf das Durchhaltevermögen oder den Abbruch eines Programmteilnehmers auswirken, womit auch der zweite Teil meiner Hypothese falsifiziert ist. Dies kann darin eine Erklärung finden, daß sich die Wechselhäufigkeiten erst durch die fortschreitende Programmdauer kumulieren, wodurch die zeitlichen Relationen zwischen den Wechselln von Absolventen und Abbrechern verzerrt werden. Dennoch dürften vermehrte Wechselln für einen erhöhten Leidensdruck bei dem betroffenen Jugendlichen sorgen. Daß ein TN mit z.B. ausreichenden Sprachkenntnissen leichtere Akkulturationszugänge in der fremden Gesellschaft findet, ist offen-

sichtlich und sollte im Vorfeld berücksichtigt werden; daß in diesem Zusammenhang keine auffälligen Defizite bei den Abbrechern festzustellen sind, dürfte auf den Sonderfall der Oppelner Region mit ihrem im Verhältnis hohen deutschsprachigen Bevölkerungsanteil zurückzuführen sein. Für den Programmablauf relevante Vorbereitungen müssen nach Möglichkeit bereits vor Projektbeginn langfristig abgeschlossen sein, damit Wohnungs- und Betriebswechsel, aus anderen als aus sozialen Gründen, vermieden werden können.

Als Fazit heißt das, daß für den Erfolg der Ausbildung polnischer Jugendlicher in Niedersachsen nicht einzelne Merkmale als Garanten herhalten können. Der Erfolg liegt vielmehr in der Berücksichtigung vieler unterschiedlicher Aspekte begründet, die sich deshalb auch nur bedingt verallgemeinern lassen. Letztendlich ist Variantenreichtum gefordert, der sowohl auf programmbedingte Erfordernisse, als auch auf individuell erhobene Bedürfnisse der Jugendlichen abgestimmt werden muß. Die Entscheidung einen Jugendlichen entweder in einer Wohngruppe oder in einer Privatfamilie unterzubringen, läßt sich weder statistisch noch theoretisch erledigen, sondern muß auf die individuellen Bedürfnisse und die psychische Konstitution des Jugendlichen abgestimmt sein.

Nach den vorliegenden Ergebnissen kommt besonders der Anfangsphase (hier den ersten acht Monaten der Ausbildung in Niedersachsen) eine herausgehobene Bedeutung zu, denn danach ist die Konsolidierung der Gruppenstärke erreicht. Da die Anzahl der Teilnehmer von diesem Zeitpunkt an bis zum Programmende konstant bleibt, kann vermutet werden, daß nun, über eine ausreichende psychische Stabilität, Akkulturation einsetzt. In diesem Zusammenhang ist m.E. wichtig, daß, wie KRAPPMANN gezeigt hat, psychische Stabilität oder Ich-Stärke nicht darin ihren Ausdruck findet, daß sie auf ihre Undurchlässigkeit pocht, sondern daß sie sich öffnet und Schwierigkeiten und Konflikte einplant. Eine Stabilisierung innerhalb der vertikalen (zeitlichen, vgl. Kap. 4.3) Dimension der Eingewöhnungsphase bedarf wahrscheinlich zuallererst einer Karenzzeit oder wie ERIKSON es beschreibt, eines psychosozialen Moratoriums, in der der Jugendliche die fremden Eindrücke sortieren und verarbeiten kann. Da die hier notwendigen Ruhezeiten durch Ausbildungsstreß im fremden Land überschattet werden, kommt der begleitenden sozialpädagogischen Hilfe in dieser Zeit entscheidende Bedeutung zu. KRAPPMANN hat eine individuelle, psychische Strategie zur Linderung der Krise in dieser Situation aufgezeigt. "Zu den wichtigsten Voraussetzungen einer umfassenden Bedürfnisbefriedigung gehört daher die Fähigkeit des Ich, sich aus einseitigen Interaktionen zeitweilig zurückzuziehen oder sie für sich umzudefinieren ... Das Individuum 'macht mit', als ob es die allgemeinen Erwartungen akzeptiere, bemüht sich aber tatsächlich, die Interaktionssituation soweit möglich den eigenen Bedürfnissen entsprechend anzupassen" (1969, S. 67). Ausgeprägte Ich-Stärke des Jugendlichen ist für die Eingewöhnung in der fremden Gesellschaft demnach nur dort behilflich, wo sie Spielraum für soziale Umdeutungen zuläßt und zwischen "Konsistenz und Kontinuität" (KRAPPMANN), Enkulturation und Akkulturation zu pendeln vermag. Hieraus erklärt sich auch das Ergebnis, das die Relevanz einer Abstimmung der Urbanisationsgrade von Herkunftsregion und Ausbildungsregion unterstreicht; erleichtert diese doch dem Jugendlichen die Akkulturation durch Ähnlichkeiten der verinnerlichten (heimatlichen) und vorgefundenen (fremden) Rahmenbedingun-

gen. Zweifelsfrei steht eine reibungsarme psychosoziale Anpassungszeit mit den praktischen Anforderungen der Ausbildung im Widerspruch. Daher kann diese Karenzzeit auch nicht dem Programm 'verordnet' werden, sondern muß von den 'betroffenen' Interaktionspartnern, insbesondere den Lehrern, Ausbildern und Sozialbetreuern, im aktuellen Umgang mit den Jugendlichen, bedarfsgerecht und der Situation angemessen, gewährt werden. Umfassende Informationen der programmführenden Stellen, möglichst im Vorfeld eines Projekts gegeben, können hier helfen, Mißverständnisse zu reduzieren, und über gezielte Vorkenntnisse die Akzeptierung von Projektanforderungen zu erleichtern. Die Ergebnisse zeigen, daß in der Anfangsphase die Abbrüche aus eigenem Entschluß, hervorgerufen durch Heimweh und fehlende psychische Stabilität, in der Gruppenunterkunft, außer in einem Fall, nicht auftreten. Es bleibt ungelöst, ob die peer group hier als schutzgebende Gemeinschaft wirksam ist oder ob sie nur Versagensängste durch gemeinsame Durchhalterituale unterdrückt. Sicher ist, daß sie "soziale Ablösungs- und Neuorientierungsprozesse" (vgl. HILLMANN 1994, S. 659) einleitet, die einer Eigendynamik unterliegen und die sich, wie das häufigere dissoziale Verhalten in Wohngruppen zeigt, nur eingeschränkt pädagogisch leiten lassen. Statistischen Überlegungen folgend werden Abbrüche im Programm reduziert, wenn man die Jugendlichen zuerst in einer gemeinsamen Wohngruppe unterbringt und sie nach der Anfangszeit zu Familien wechseln läßt, zumal die Abbrüche aus eigenem Entschluß (in der Familie) sich zu Anfang häufen und die pädagogisch bedingten Abbrüche in der zweiten Hälfte bzw. am Ende der Anfangsphase liegen (vgl. hierzu im Anhang: Zeitleiste und Tab. 4, die die Abbrüche zeitlich chronologisch aufführt). Vermutlich stabilisiert sich das Zusammenleben in der 'Familie' mit fortschreitender Programmdauer und wird dagegen in der Gruppe zunehmend pädagogisch problematischer. Im Kap. 5.4 habe ich der Unterbringung in Familien den Vorzug eingeräumt, weil dort vermutlich, kurz zusammengefaßt, größere Fürsorge, Akkulturation und Fremdsprachenfortschritte erzielt werden. Ich bleibe bei dieser Einschätzung und empfehle da, wo es organisatorisch möglich ist, eine Unterbringung in der Familie von Anfang an. Das setzt voraus, daß sich die Gastfamilie um den Jugendlichen kümmert und ihn in alltägliche Abläufe integriert. M.E. sind die Vorteile in der peer group oberflächlich und statistisch bewertet durchaus zu notieren, doch gaukeln sie für den einzelnen meist nur Geborgenheit und Fürsorge vor. Die peer group, die außerhalb der Gastfamilie für die Standortbestimmung und Identitätsentwicklung des Jugendlichen so eminent wichtig ist, bietet hier wenig Ersatz.

7. Zentrale Ergebnisse der Evaluierung: Krisenmanagement und Wahrnehmungsveränderungen

7.1 Methodenpluralität der Erhebungs- und Auswertungstechniken

In diesem Kapitel sollen, auf der Grundlage der bereits vorgelegten empirischen und statistischen Ergebnisse, weiterführende individuelle Aspekte untersucht werden. Durch diese Reihenfolge soll das Verständnis für die persönlichen Empfindungen und Problematiken der TN erleichtert werden, denn "die Interpretation quantitativer Daten lebt vom qualitativen Verstehen der jeweils untersuchten Erscheinungen, und die Interpretation qualitativer Daten lebt von der Kenntnis regelhafter Strukturen, die in die untersuchten Einzelereignisse hineingehören" (WILSON 1982, S. 501).

Es ist nicht Intention und Ziel dieser Arbeit, die Diskussion über die Favorisierung von '**qualitativen Methoden**' und / oder '**quantitativen Methoden**' weiterzuführen und der wissenschaftlichen Kontroverse der empirischen Sozialforschung ein weiteres Mosaiksteinchen hinzuzufügen. Die von mir vorgelegte und favorisierte Form der Untersuchung bedient sich beider Methoden. Dieses "methodenpluralistische Verfahren" gewinnt in der Jugendforschung als komplementär wirkende Untersuchungsmethode zunehmend an Anerkennung (TIPPELT 1993, S. 226). Damit gehe ich mit der gegenwärtig vorherrschenden Lehrmeinung konform, daß sozialwissenschaftliche Untersuchungen an Validität gewinnen, wenn beide Methoden ihren Stellenwert haben und ihre Ergebnisse reziprok gespiegelt werden können. Ich will hier also nur kurz die aktuelle Diskussion aufgreifen.

Theorieexkurs 'Das normative und das interpretative Paradigma': "Insbesondere neigen die Sozialwissenschaftler dazu, die Interdependenz quantitativer und qualitativer Methoden in der Forschungspraxis als selbstverständlich anzusehen. Und diese eklektische Haltung wird auch oft in die Ausbildung der fortgeschrittenen Studenten eingebracht ... Vielen Sozialwissenschaftlern erscheinen somit die Extrempositionen als dogmatisch und wirklichkeitsfremd" (WILSON 1982, S. 488). Im Ergebnis stellt WILSON fest: "Erstens, daß es keine privilegierte Methode gibt, an der andere Methoden zu messen wären. Zweitens, daß sowohl quantitative als auch qualitative Methoden ihre geeigneten Anwendungsbereiche haben. Und drittens, daß sich die Sozialwissenschaftler in der Forschungspraxis des Zusammenspiels quantitativer und qualitativer Analysen bedienen müssen und das auch tun" (ebd., S. 504).

Sie tun dies, um Handlungsmuster, soziale Interaktionen und soziale Wirklichkeit als soziologische Themen zu analysieren. Der theoretische Hintergrund, der in der Soziologie am weitesten Verbreitung gefunden hat, stützt sich auf die methodologische Differenzierung von WILSON. Er unterscheidet zwei theoretische Konzeptionen, wonach "Handeln" (WILSON grenzt Handeln deutlich von "Verhalten" ab, das er "im Sinne von bloßen Bewegungen ohne Bezug auf Bedeutung oder Sinn" versteht; 1973, S. 55) a) einem gemeinsamen Bedeutungssystem zuzuordnen ist (normatives Paradigma) und b) als ein interpretativer Prozeß (interpretatives Para-

digma) aufzufassen ist (WILSON 1973, S. 54). Dem **normativen Paradigma** liegt die Annahme zugrunde, "daß sich Interaktion in einem von den beteiligten Handelnden geteilten System von Symbolen und Bedeutungen vollzieht ... Wenn soziale Interaktion dauerhaft und beständig sein soll, müssen die verschiedenen Teilnehmer Situationen und Handlungen in gleicher Weise definieren", einen "kognitiven Konsens" herstellen (ebd., S. 56f). Dieses System konzidiert zwar Abweichungen "von Situationen und Handlungen ..., doch diese werden entweder als konfligierende subkulturelle Traditionen oder als 'idiosynkratische' Abweichungen vom kulturell etablierten kognitiven Konsens behandelt" (ebd., S. 57). Seit den siebziger Jahren gewinnen in der empirischen Sozialforschung in der Bundesrepublik Deutschland qualitative Methoden zunehmend an Bedeutung. "Grundlagen-theoretische Voraussetzung und quasi kleinster gemeinsamer Nenner qualitativer Verfahren ist ein interpretatives Wissenschaftsparadigma", entwickelt aus der Kritik an der "sogenannten Einheitswissenschaft" des normativen Paradigmas (ABELS 1993, S. 7). "Nach dem **interpretativen Paradigma** können ..., im Unterschied zum normativen Paradigma, Situationsdefinitionen und Handlungen nicht als ein für allemal, explizit oder implizit, getroffen und festgelegt angesehen werden" sondern als "Interpretationen, die von den an der Interaktion Beteiligten ... getroffen werden, und die in der Abfolge von 'Ereignisstellen' der Überarbeitung und Neuformulierung unterworfen sind" (WILSON 1973, S. 61). Damit wird ein neuer theoretischer Ansatz mit einem gewissen "time lag" auch in der Bundesrepublik diskutiert und zunehmend angewendet, dessen Ursprung bis in die fünfziger Jahre zurückreicht, als in den USA "von der Chicagoer Schule um W. THOMAS und R. PARK auf G. H. MEAD zurückgehende Ansätze formuliert wurden" (ABELS 1993, S. 7). Die Vertreter des interpretativen Paradigmas legen ihren Forschungen die Annahme zugrunde, "daß die soziale Wirklichkeit zureichend nur als sinnhaft erfaßt werden könne, wenn sie als Gebilde begriffen werde, das Menschen durch Kommunikation und Interaktion konstruieren, interpretieren und modifizieren" (ebd., S. 8). Das interpretative Paradigma entzieht sich Objekttheorien und streng gefaßten Theoriemodellen, indem es "soziale Wirklichkeit ... als durch Interpretationshandlungen konstituierte Realität" begreift (LAMNEK [a] 1995, S. 43). Hier kommt der Interpretation des Forschers besondere Bedeutung zu, denn "der Untersuchungsgegenstand der Humanwissenschaft liegt nie völlig offen ... Diese Erkenntnis ist das Verdienst der Hermeneutik. Sie hat von Anfang an darauf hingewiesen, daß vom Menschen Hervorgebrachtes immer mit subjektiven Intentionen verbunden ist ... Dieselbe — 'objektiv' beobachtbare — Handlung kann sowohl für unterschiedliche Akteure als auch für unterschiedliche Beobachter völlig andere Bedeutung haben" (MAYRING 1990, S. 11).

Beiden Paradigmen bleibt es dabei vorbehalten, lediglich Teilbereiche der sozialen Wirklichkeit zu erforschen. "Auch wird es als Fiktion bezeichnet, in den Humanwissenschaften zu allgemeinen Naturgesetzen zu gelangen, die — einmal gefunden — immer und überall gelten. Verallgemeinerbarkeit der Forschungsergebnisse muß nach qualitativem Denken immer im spezifischen Fall begründet werden" (ebd., S. 12). Die Hinwendung der allgemeinen Sozialisationstheorie "zur Pädagogik, zu interdisziplinär-integrativen Überlegungen und zu einem Konzept der lebenslangen Sozialisation" (GRIESE 1994, S. 85) unterstreicht die Tendenz in Richtung einer Abkehr von methodologisch einseitigen Untersuchungsstrategien, um komplexe Zusammenhänge zu erforschen. Dies scheint geboten, zumal selbst

die grundlagentheoretische Forschung keinen einheitlichen theoretischen Hintergrund entwickeln kann. In der Terminologie von WILSON erkennt LAMNEK eine irreführende Diskrepanz der Paradigmen. Analog dem Deutungsmuster des interpretativen Ansatzes fordert er eine entsprechende begriffliche Deutung des normativen Ansatzes, die nicht ein "normatives Wissenschaftsverständnis" sondern ein "normatives Wirklichkeitsverständnis" zur Grundlage setzt (LAMNEK [a] 1995, S. 43). Für den qualitativen Forschungsansatz verweist er auf eine "Komplementarität zwischen interpretativem Paradigma und qualitativer Methodologie", die sich aus seiner Sicht nicht zwingend logisch ergibt, "weil die Natur des Objekts nicht die Form seiner wissenschaftlichen Erfassung determinieren muß", aber dennoch in der qualitativen Sozialforschung einen Konsens gefunden hat (ebd., S. 43f).

Die bisher vorgestellten Ergebnisse aus den Kap. 5 und 6 hatten zum Ziel: a) die 'organisierte' Praxis von Sozialisation in der Fremde darzustellen, die sich mir vorwiegend als teilnehmender Beobachter über Primärerfahrungen erschlossen hat und b) die statistischen Daten des Programms aufzuarbeiten. Die weiteren Untersuchungen sollen diese Erkenntnisse mit den durch Fragebögen und Interviews ermittelten Haltungen der 'betroffenen' TN und Eltern vergleichen. Ziel ist, die "gesellschaftlich–intersubjektive Welt" (LAMNEK [b] 1995, S. 239) der Teilnehmergruppe näher zu analysieren. Eine wichtige Stütze waren mir die polnischen Kollegen, die die Verteilung der Fragebögen organisierten und deren Übersetzung vornahmen.

Es gibt meines Wissens keine vergleichbaren Programme mit den hier aufgeführten programmatischen Eckwerten, so daß logischerweise auch keine unmittelbar vergleichbaren Ergebnisse mit ähnlichen Zielgruppenbedingungen vorliegen. Niedersachsen nimmt hier eine Vorreiterrolle im europäischen Raum ein. Die hier vorgelegten Untersuchungen mußten aus den zu Anfang beschriebenen Gründen von mir allein durchgeführt werden, so daß die Möglichkeit der "intersubjektiven Überprüfbarkeit" (ebd., S. 124) bei Auswertung und Analyse entfällt. Durch die m.E. größtmögliche Offenlegung der Untersuchungsschritte versuche ich, eine Nachvollziehbarkeit der Untersuchung zu gewährleisten. Die besonderen Schwierigkeiten der Erhebung liegen in der sehr niedrigen Sprachkompetenz der TN zu Programmbeginn begründet. Das hängt mit der Tatsache zusammen, daß der polnische Medienmarkt bis zum Jahre 1989 von westlichen Informationen bestmöglich abgeschirmt wurde und westliche Fremdsprachen in der Schule nicht gelehrt wurden. Auch nach seiner Öffnung hat nach BALCEREK "ein wesentlicher Teil der Jugendlichen keinen Kontakt mit Presse, Funk und Fernsehen", was er auf zwei Gründe zurückführt, die sich s.E. nur langsam relativiert haben: "... aus einem nicht genügend ausgeprägten Bedürfnis und aus Mangel an Vertrauen ... Gerade junge Leute stellen Hauptempfänger der sogenannten alternativen Informationsquellen dar. Gleichzeitig hat man es in diesem Milieu auch häufiger mit der Ablehnung offizieller Informationen als nicht glaubwürdige zu tun" (1992, S. 8), ein Zustand, der sich m.E. mittlerweile in Richtung einer gewissen Medienhörigkeit verändert haben dürfte. Erstmals mit dem Schuljahr 1990 / 91 werden westliche Fremdsprachen in den Berufsschulen als Lehrfach eingeführt (vgl. Kap. 2.2), so daß langsam eine neue Fremdsprachenkompetenz erkennbar sein wird. Für unsere TN bedeutet das allerdings, daß sie bis zu ihrer Einreise nach Niedersachsen kaum Kontakt zu

westlichen Sprachen gehabt haben dürften, weder über den Schulunterricht, noch über die Alltagsmedien, die Informationen über den kapitalistischen Teil der Welt entweder politisch gefiltert kommentierten oder gänzlich ausklammerten.

Die Untersuchungsanordnung mußte also auf die sprachlichen Möglichkeiten der Jugendlichen und Eltern abgestimmt werden, um möglichst eine sprachliche Überforderung ausschließen zu können. Ich möchte im folgenden die wesentlichen Merkmale und Techniken der von mir durchgeführten drei Untersuchungsmethoden aufzeigen:

Methoden 1: Die Panelbefragung. Sie untersucht die Einstellungen der Jugendlichen zu Beginn und zum Ende der Ausbildungszeit in Niedersachsen. In der Formulierung der Fragen mußte sie entsprechend einfach ausgelegt sein, da bei vielen TN die Sprachkompetenz, besonders zu Ausbildungsbeginn in Niedersachsen, überaus niedrig war. Die Befragung der Jugendlichen erfolgte durch "offene" und "explizit geschlossene" Fragen (teilstandardisiert). Offene Fragen haben kein "vorgegebenes Antwortschema", explizit geschlossene Fragen haben "Antwortkategorien außerhalb der Fragestellung" zum ankreuzen vorgegeben (vgl. LAMNEK [b] 1995, S. 58f; dagegen entwickeln "implizit geschlossene" Fragen die Antworten aus der Fragestellung heraus; Bsp.: Sind Sie für oder gegen ...?). Der Wert dieser Untersuchungen liegt sowohl in der einzelnen Aussage, als auch in der Häufigkeit der Antworten begründet. Der Begriff 'Panel' steht für die 'Gruppe der erreichten polnischen Jugendlichen im niedersächsischen Pilotprojekt'. Durch die 'Abbrecher' ist die erreichte Personengruppe am Ende kleiner als zu Beginn. Bei der Datenauswertung bediene ich mich einer Technik der 'quantitativ intendierten Inhaltsanalyse' (vgl. ebd.; S. 185ff), indem ich die Antworten der 'geschlossenen Fragen' quantifiziere, also nach Häufigkeit auszähle. Bei den 'offenen Fragen' sind Mehrfachnennungen möglich. Die Antworten sind dort, wo es die begriffliche Nähe zuläßt, nach gemeinsamen inhaltlichen Oberbegriffen zusammengefaßt, um eine verwirrende Zerfächerung inhaltsähnlicher Begriffe zu vermeiden und anschließend quantifiziert. Durch dieses 'Bündeln' der Antworten auf 'angemessene Kategorien' werden qualitative Forschungsprozesse, hier die Reduktion auf inhaltliche Gemeinsamkeiten, in den quantitativ operationalisierten Auswertungsprozeß der Begriffe integriert, hier die Quantifizierung. Ausgangspunkt der Auswertung sind die Daten aus dem gesamten Material der zurückgegebenen Fragebögen der Paneluntersuchung. Die Bündelung der Begriffe erfolgt systematisch, gleichwertig und gleichberechtigt, indem jede Angabe entweder einer Begriffsgruppe zugeordnet wird oder separat aufgeführt ist. Es werden keine Streichungen vorgenommen. Die gebündelten Begriffe bilden die heuristische Grundlage für die Interpretation der Inhalte nach typischen Gemeinsamkeiten. Abschließend werden die verlaufsbedingten Werteänderungen nach Programmbeginn und Programmende klassifiziert. Das methodenpluralistische Erhebungs- und Auswertungsverfahren bildet die Grundlage dafür, sowohl die offenen als auch die geschlossenen Fragen gemeinsam quantifizieren zu können. Diese Form der Erhebung ist notwendig, um bei den befragten ausländischen Jugendlichen die Bereitschaft zu erhöhen, möglichst viele Informationen zu geben. Aufgrund der hohen Hemmschwelle, die für die TN anliegt, wenn sie in einer fremden Sprache Antworten formulieren sollen (hier spielt sicherlich auch oft die Angst mit, Worte falsch zu schreiben und sich lächerlich zu

machen), darf die Befragung nicht sehr umfangreich ausfallen, da der Proband sonst seine Motivation zu antworten verliert.

Method 2: Die Elternbefragung. Die standardisierten Fragebögen, die sich mit den Einstellungen der Eltern befassen, wurden freundlicher Weise von den polnischen Kollegen in die polnische Sprache übersetzt, womit gleichzeitig die Forderung nach einem 'Pretest' erfüllt war. Die Übersetzung war notwendig, weil die Mehrheit der Eltern kein Deutsch versteht. Die Fragestellungen sind so ausgelegt, daß ich die Auswertung der Daten aus den polnischen Fragebögen (Rangfolge, Auszählung der Kreuze) ohne Rückübersetzung anhand der 'deutschen Schablone' allein vornehmen konnte. Analyseeinheit ist das gesamte zurückgegebene Material. Die Fragebögen wurden in rein standardisierter Form verfaßt, um der 'Gefahr' vorzubeugen, weitgefaßte Antworten nicht oder nur unzureichend interpretiert bzw. sinntfremdet zurückübersetzt zu bekommen. In der Erhebung wurden "Skalierungsfragen" (LAMNEK [b] 1995, S. 53) in "explizit geschlossener" Form gestellt. Das bedeutet, daß meistens drei unterschiedlich gewichtete Antwortmöglichkeiten ('ja'; 'teilweise'; 'nein') zum 'ankreuzen' angeboten wurden. Die Antworten wurden quantifiziert. Von den drei hier vorgelegten Untersuchungsmethoden, wird diese rein quantitative Auswertung den im quantitativen Forschungsprozeß geforderten Prinzipien "objektiv", "systematisch", "quantitativ" und "manifest" (nach BERELSON, in: LAMNEK [b] 1995, S. 185) am weitestgehenden gerecht, doch geschieht dies auf Kosten einer verhältnismäßig geringen Datenausbeute. LAMNEK stellt zu Recht fest, daß auch im "quantitativen Paradigma nicht darauf verzichtet werden kann, hinter das zu schauen, was als manifeste Aussage vorliegt. Insoweit ist die Reduktion auf manifeste Inhalte eine obsoleete Position" (ebd., S. 197). In diesem Sinn werden die ermittelten quantitativen Ergebnisse einer qualitativen Interpretation unterlegt. Da in dieser Arbeit mehrere methodische Ansätze gewählt sind, können die Ergebnisse verhältnismäßig leicht mit denen der anderen Befragungen verglichen und interpretiert werden; außerdem kommt ihnen eine wichtige Kontrollfunktion bei der Interpretation der qualitativen Daten zu.

Method 3: Die Teilnehmerinterviews. Als weitere empirische Untersuchung werden zwei "nicht-standardisierte" Teilnehmerinterviews (vgl. LAMNEK [b] 1995, S. 43ff) ausgewertet. Ich bewerte sie als nicht-standardisiert, denn der Leitfaden hat hier lediglich untergeordnete mnemotechnische Relevanz für den Fragesteller, während sich der eigentliche Ablauf hauptsächlich durch Interaktion generiert (vgl. "Prinzip der Prozeßhaftigkeit", ebd., S. 60ff). Dieses "Erhebungsverfahren auf der Basis qualitativer Methodologie" (ebd., S. 68) ist methodisch in Richtung des "problemzentrierten Interviews" (ebd., S. 74ff) entwickelt. Die Auswertung der Interviewdaten orientiert sich an der "interpretativ-reduktiven Methode" (ebd., S. 107ff). Analyseeinheit sind die Transkripte (schriftlichen Aufbereitungen) der Tonbandaufzeichnungen. Diese werden ausgewertet und themenorientiert klassifiziert. Die Klassifikationen bilden das heuristische Mittel zur typisierenden Generalisierung. Dieser Untersuchungsmethode kommt qualitativ die größte Bedeutung zu, denn sie hält Spielraum für individuellen Tiefgang bereit, indem sie die "Relevanzsysteme" aus Sicht "der Betroffenen", ihre Bedürfnisse und Empfindungen, an die Oberfläche bringt (vgl. ebd., S. 51). Im Gegensatz zu standardisierten Befragungstechniken, die ohne Beteiligung des Forschers durchgeführt werden können, verlangt das

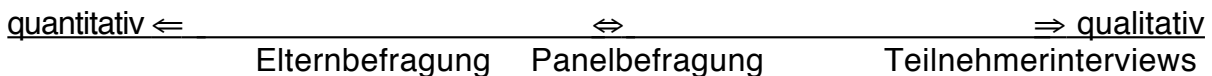
qualitative Interview vom Forscher Beteiligung und Kompetenz. Er "muß mit dem Gegenstand der Befragung weitestgehend vertraut sein, er muß mitreden können ... Er muß durch seine Persönlichkeit und sein Verhalten eine permissive, offene Atmosphäre schaffen und den zu Befragenden ... zum Reden bringen ... Diese ... Qualifikationen sind meist nur im Forscher selbst realisiert" (ebd., S. 67). Belohnt wird er quasi mit einer Fülle von Daten, die sich durch ihre besondere Nähe zur empfundenen Realität auszeichnen.

Zusammengefaßt bildet die Summe der drei verwendeten Untersuchungsmethoden das methodenpluralistische Verfahren. Seine Extrempole bilden die quantitative und die qualitative Methode. Dazwischen positionieren sich die drei Untersuchungen. Es ist zu betonen, daß die Befragung eine andere qualitative / quantitative Position einnehmen kann als die Auswertung (vgl. Abb. 19 u. 20). Das wird besonders bei der Elternbefragung deutlich, deren Erhebungsform rein quantitativ, standardisiert ausgerichtet ist, während die Auswertung über die alleinige quantitative Auszählung hinausreicht, indem qualitative Interpretationen quantitativer Ergebnisse zugelassen werden. Daraus ergibt sich Methodenpluralität nicht nur für das Gesamtverfahren, sondern auch für die einzelnen Untersuchungsmethoden und ihre Befragungs- und Auswertungstechniken.

Abb. 19: Die Befragungen im quantitativ / qualitativem Kontinuum



Abb. 20: Auswertung und Analyse im quantitativ / qualitativem Kontinuum



Die "Verwendung mehrerer Techniken", um ein möglichst geschlossenes Bild einer Untersuchungseinheit zu erhalten, wird als "Methodentriangulation" bezeichnet. Sie soll "wissenschaftliche Artefakte" vermeiden helfen, "also Fehler, die etwa durch den Einfluß des Interviewers entstanden sein könnten (biases)" (LAMNEK [b] 1995, S. 24f). Ich gehe davon aus, daß unterschiedliche, aufeinander abgestimmte pluralistische Methoden, gerade bei einer zahlenmäßig kleinen Untersuchungsgruppe, mehr Raum für Interpretationen bieten und Erkenntnisvorteile bringen. Allein "qualitative Forschung hat ... spezifische Probleme bei der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse. Denn sie arbeitet oft mit sehr kleinen Fallzahlen. Hier spielen die Begründungen, warum und wofür die Resultate Gültigkeit besitzen, eine besondere Rolle" (MAYRING 1990, S. 12f). Die Panelbefragung hat zum Ziel, den verlaufsbedingten Wandel der TN im Sozialisationsprozeß in der Fremde zu untersuchen. Die Resultate sollen durch die Ergebnisse der Elternbefragung kontrolliert,

validiert und ergänzt werden. Der Stellenwert der Elternbefragung liegt neben der inhaltlichen Auswertung auch darin begründet, daß hier bei der Bearbeitung der Fragen von Seiten der Eltern eine große fürsorgliche Anteilnahme zu vermuten ist, die der Bereitschaft einer akribischen und zeitintensiven Beantwortung zuträglich sein kann. Die eher statische, weil standardisierte Form läßt allerdings wenig individuellen Freiraum und gibt nur bedingt Information über die Gefühlsanteile der Jugendlichen bzw. der Eltern. Die Antworten der Teilnehmerinterviews ermöglichen eine inhaltliche Abstützung der verlaufsbedingten Ergebnisse aus der problemzentrierten, individuellen Sicht ausgewählter Programmteilnehmer (Abb. 20). Durch diese Verknüpfung der Methoden soll die intersubjektive Überprüfbarkeit der Ergebnisse erleichtert werden. Untersuchungsziel ist, eine Synthese des Analysematerials über den Identitäts- und Wertewandel der Jugendlichen im Sozialisationsprozeß innerhalb des Untersuchungszeitraums herzustellen. In der Wertigkeit der Untersuchungen ordne ich den qualitativ erhobenen Daten aufgrund der aus ihnen ermittelten Datenfülle und ihrer Nähe zur (empfundenen) "sozialen Realität" (vgl. LAMNEK [a] 1995, S. 183) die größte Prävalenz zu. Die einzelnen Befragungsmethoden betonen zusammengefaßt die folgenden Teilaspekte des Untersuchungsziels:

Panelbefragung	⇒	Wandlungsprozeß
Elternbefragung	⇒	Außensicht
Teilnehmerinterview	⇒	Innensicht

Bzgl. der Untersuchungsergebnisse wird eine kontinuierliche Anpassung an die rasante gesellschaftliche und politische Entwicklung zu erwarten sein, so daß die Ergebnisse nur in dem eng abgesteckten Rahmen dieser Zielgruppe und für den ausgewiesenen Untersuchungszeitraum Relevanz haben. Somit können die ermittelten Daten und Ergebnisse keinen Anspruch auf "Repräsentativität" und "Generalisierbarkeit" (vgl. LAMNEK [a] 1995, S. 187) erheben. Gleich nach der politischen Wende wurden Felduntersuchungen in beiden Ländern durchgeführt (MELZER 1991; Deutsches Jugendinstitut 1992), in denen die Haltungen der Jugend untersucht werden. Hier bieten sich zusätzliche Vergleichsmöglichkeiten (vgl. Kap. 8).

Innerhalb des Identitäts- und Wertewandels soll ein besonderes Augenmerk auf die in Kap. 4 theoretisch und analytisch getrennt erörterten Grundlagen gelegt werden. Sie stehen in gegenseitiger Abhängigkeit miteinander und lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Veränderungen der Wertehierarchien als Muster für soziale und persönliche Identität innerhalb der Auseinandersetzung mit der fremden Gesellschaft.
- Persönlichkeitsbildung (Ich-Identität) als "psychosoziale" Entwicklung der Teilnehmer im zweieinhalbjährigen Sozialisationsprozeß des Beobachtungszeitraums.
- Identitätsverlauf im kulturellen Wechselverhältnis (Marginalexistenz; der Wandernde; der Fremde).

Aus der Art und Weise, ob und wie die polnischen Jugendlichen ihre 'Wechselspannungen' zu bewältigen suchen, in welcher Form ihre Versuche reüssieren oder unerledigt bleiben, generiert sich meine Hypothese. ☛ Ich vermute, daß von Seiten der polnischen Jugendlichen eine offene Bereitschaft vorliegt, sich mit den Normen und Werten der fremden Kultur / Gesellschaft auseinanderzusetzen, die sich darin zeigt, daß sie zunehmend im Programm- und Ausbildungsverlauf aktiv in dessen soziale Gestaltungsprozesse eingreifen und neue biographische Möglichkeiten entwickeln.

7.2 Die Panelbefragung: Jugendlicher Wertewandel in der Überflußgesellschaft

Im Untersuchungszeitraum wurden die Jugendlichen zweimal in Form eines einheitlichen Fragebogens befragt. Um möglichst viele TN zum Ausfüllen der Fragebögen zu animieren, habe ich versucht, die Fragen auf ein motivationsförderndes, 'ausfüllbares Minimum' zu reduzieren. Die zeitliche Plazierung der auf zwei Jahre angelegten Untersuchung sah vor, daß die Jugendlichen die Fragebögen im Jahr 1990 mit in den Weihnachtsurlaub nach Hause nehmen sollten, um diese dort auszufüllen. Die Bögen wurden bei der Busabreise nach Oppeln und Posen verteilt, verbunden mit der Ankündigung, daß die ausgefüllten Blätter bei der Rückfahrt wieder eingesammelt würden. Die Vorteile dieser Strategie bestehen darin:

1. Nur bei der Ferienheimfahrt ist eine größtmögliche Gewährleistung auf Vollständigkeit der Gruppen zu erwarten, die sich aus vielen Winkeln in Niedersachsen zur gemeinsamen Heimreise in Hannover treffen.
2. Durch die Verteilung der Fragebögen vor der gemeinsamen Gruppe kann eine komplexe Erwartungshaltung bzgl. der Wichtigkeit der Untersuchung hergestellt werden, was die verbindliche Beantwortung der Fragen und eine Rückgabe der Bögen fördert.
3. Die Bearbeitung der Fragen soll möglichst individuell erfolgen, um gegenseitige Beeinflussungen zu begrenzen. Dies wäre bei einer anderen Verteilungsweise, bspw. in den jeweiligen Gastwohnungen, womöglich nicht zu gewährleisten, da die 'Gefahr' des gemeinsamen Ausfüllens der Bögen in der Wohngruppe zu groß ist.

Den aus dieser Strategie resultierenden Nachteil, daß die Eltern beim Ausfüllen in Polen behilflich sind, mußte ich in Kauf nehmen. Es blieb ohnehin zu vermuten, daß von Seiten der Eltern eine größere Einsicht zu erwarten war, nicht behilflich zu sein und damit für Authentizität der Erhebung zu sorgen, als bei den Mitbewohnern, wo der Kodex, sich gegenseitig bei der gemeinsamen Aufgabe zu helfen, quasi schon programmbedingt vermutet werden konnte.

Die Zeitpunkte der Erhebungen waren folgendermaßen plaziert:

Erste Befragungseinheit: Drei Monate nach Beginn der Ausbildung in
Niedersachsen im Januar 1991

Zweite Befragungseinheit: Drei Monate vor Ende der Ausbildung in
Niedersachsen im Januar 1993

Die erste Befragung erfaßt den Zeitraum der Vorbereitungszeit und der ersten drei Ausbildungsmonate, die zweite Befragung stützt sich auf einen zusätzlichen Untersuchungszeitraum von zwei Jahren.

Die Fragebögen wurden in deutscher Sprache verfaßt, was insbesondere bei der ersten Erhebung die Gefahr in sich barg, daß Mißverständnisse bei den formulierten Fragen auftreten konnten. Dies habe ich durch einfachste Wortwahl zu verhindern versucht. Die Fragen in der polnischen Sprache zu verfassen, hätte zum einen zur Folge gehabt, daß die Antworten auch in Polnisch gegeben worden wären, was die alleinige Auswertung der 'offenen Fragen' durch mich unmöglich gemacht hätte. Zum anderen wäre die Befragung in Polnisch für die zweite Erhebung aus Gründen der Kongruenz dann ebenfalls bindend gewesen, obwohl zu diesem Zeitpunkt dann weniger sinnvoll und notwendig.

Die Paneltechnik setzt voraus, daß dieselbe verfügbare Gruppe von Personen zu dem gleichen Sachverhalt mehrmals, mindestens zweimal, zu unterschiedlichen Zeitpunkten befragt wird. Das Ziel ist, auf diese Weise den Wandel von Einstellungen und Haltungen der Untersuchungsgruppe zu ergründen. Der von mir gewählte zeitliche Zwischenraum der Befragung ergibt sich zum einen aus dem Anspruch, einen möglichst langen Beobachtungszeitraum abzudecken, bei gleichzeitiger Rücksichtnahme auf die zu vermutende sachliche Kompetenz der TN (es macht keinen Sinn, die Fragen bspw. eine Woche nach Beginn der Ausbildung zu stellen) und zum zweiten daraus, möglichst 'sicherzustellen', daß die TN sich an die Beantwortung der ersten Erhebung nicht mehr erinnern können (denn dann wächst die Gefahr von Wiederholungsantworten, die aus dem Erinnerungsvermögen gespeist werden, um die das letzte Mal gegebenen Antworten nicht zu untergraben). Um die Kongruenz der formalen Untersuchungsbedingungen und mithin die Vergleichsmöglichkeiten nicht zu gefährden, habe ich bei der zweiten Erhebung auf eine der verbesserten Sprachkompetenz der TN angepaßte Redundanz der semantischen / syntaktischen Möglichkeiten und Inhalte verzichten müssen, obwohl eine Ausschmückung der Wörter und eine Verfeinerung des Satzbaus eine größere Zielgenauigkeit der Analyserichtung für die Einzeluntersuchung möglich gemacht hätte.

Der Fragebogen ist in drei Abschnitte untergliedert. Aufbau und Inhalt der Fragen in der Auswertung sind authentisch mit dem Originalfragebogen. Ich möchte auf diese Unterteilung und speziell auf die Ziele der einzelnen Fragen chronologisch eingehen:

Der Teil I 'Allgemeines', erfragt unter 1. 'Name': ..., 2. 'Alter': ... und 3. 'Ich bin seit ... Monaten in Deutschland' und findet in der Auswertung keine weitere Berücksichtigung. In der ersten Befragung hatte ich jedem Teilnehmer einen Fragebogen zugeordnet und entsprechend mit Namen versehen, um den Fragebögen eine womöglich größere seriöse Erscheinung zu geben und die Wichtigkeit der persönlichen Bearbeitung durch den Jugendlichen zu dokumentieren. Bei der Wiederholung der Erhebung habe ich auf diese individuell motivierende Hilfe verzichten

können, weil der formale Vorgang als bekannt vorausgesetzt werden konnte, und eine wiederholte Beteiligung der Jugendlichen an der Erhebung m.E. gesichert schien, so daß es den TN selbst überlassen war, sich 'zu erkennen zu geben'. Wichtig in diesem Zusammenhang war meine Zusicherung an die Jugendlichen, die Daten, ob mit oder ohne namentlicher Kennung, vertraulich zu behandeln und sie auch anderen Programmteilnehmern (incl. Betreuern) nicht namentlich zugänglich zu machen. Die offenen Fragen 4, 5 und 6 sollen die positiven und negativen Merkmale am Aufenthalt in Deutschland erfragen (4 und 6) sowie Aufschlüsse darüber geben, was die TN in Deutschland am meisten vermissen (5). Durch negativ gespiegelte Fragen habe ich versucht, die Antwortbereitschaft der TN zu steigern und die Datenausbeute zu erhöhen. Diese Reziprozität soll ein Hilfsmittel sein, die inhaltliche Spannbreite der Aussagen zu erhöhen. Die diesbezüglichen Fragen im Teil I sind die Fragen 4 und 6: 'Es gefällt mir hier in D. sehr gut, weil ...' \Leftrightarrow 'Es gefällt mir ... nicht so gut, weil ...'

Die geschlossenen Fragen 7 und 8 ermitteln die skalierte Selbsteinschätzung der eigenen Sprachkompetenz und ob die Jugendlichen viele bzw. wenig deutsche Freunde haben.

Im Teil II 'Ausbildung und Betrieb' soll über fiktive Rollenantizipation (der TN soll in die Rolle eines Kurators schlüpfen, der seinen Ausbildungsbetrieb besucht) die Hemmschwelle der Jugendlichen vermindert werden, sich hier eine Antwort zuzutrauen. Denn gerade in der ersten Befragung dürften die möglicherweise bestehenden kritischen Anmerkungen zur neuen Ausbildung aus der eigenen Position vermutlich aus Angst noch unterdrückt werden. Es ist zu befürchten, daß zu diesem Zeitpunkt noch eine ausgeprägte 'Obrigkeitshörigkeit' in Symbiose mit wenig Mut zur (öffentlichen) Kritikfähigkeit vorherrscht. Dem soll durch die scheinbare Herausnahme der eigenen Person aus dem Bewertungszusammenhang entgegen gewirkt werden. Inhaltlich setze ich die Antworten mit der 'eigenen' Positionsbewertung der Jugendlichen gleich. Auch hier sind die Fragen IIa und IIb negativ gespiegelt: 'Was müßte man besser machen?' \Leftrightarrow 'Was ist ... gut und sollte so bleiben?'

Der Teil III 'Wohnung und Freizeit' ermittelt durch geschlossene Fragen und einer offenen Frage die Vorlieben von vorgegebenen Items zur Freizeitgestaltung. Aufgrund programmatischer Änderungen im Programmverlauf, innerhalb derer die Betreuungspersonen wechselten, wurde das dritte Item sachlich aktualisiert ('Ich verbringe die Freizeit mit Klaus und Joana' aktualisiert 'Ich verbringe die Freizeit mit den Sozialbetreuern').

Die teilstandardisierte Frageform von geschlossenen und offenen Fragen soll der schwachen Sprachkompetenz entgegenkommen, denn den Jugendlichen wird zumindest in den geschlossenen Fragen der Formulierungszwang abgenommen. Das zwischenzeitliche Ankreuzen von Fragen läßt den Jugendlichen 'durchatmen' und soll zu weiteren Antworten motivieren.

- Auswertung der Ergebnisse:

Durch die beschriebene Verteilung der Fragebögen vor der Heimreise der jeweiligen Gruppe konnte auch dort, wo die Bögen nicht gekennzeichnet waren, beim Einsammeln leicht eine Aufteilung nach Heimatorten vorgenommen werden. Entsprechend wurden die Untersuchungsergebnisse nach den Teilpopulationen der

Oppelner Gruppe bzw. der Posener Gruppe ausgezählt und der Gesamtpopulation gegenübergestellt. Die Antworten der offenen Fragen bestehen meist aus einzelnen oder mehreren 'abgehackten Wörtern' bzw. kurzen, prägnanten Aussagen. Ich habe diese zu Begriffsgruppen zusammengefaßt und quantifiziert. Die Reduktion auf Begriffsgruppen kann eine gewisse Subjektivität nicht ausschließen (Bsp.: Auf die Frage 'Ich vermisse hier in Deutschland ...' habe ich folgende zusammengefaßte Antworten ermittelt ... "Heimweh nach Familie, Eltern, zu Hause". Andere zusammengefaßte Antworten ergaben ... "Freunde". Die Subjektivität liegt hier in der Zuordnung des Begriffs "zu Hause" in die Gruppe von "Familie und Eltern". Es ist nicht auszuschließen, daß einige vornehmlich mit "zu Hause" ihren Freundeskreis bezeichnen). Um die Plastizität und den direkten Vergleich im Zweijahreszeitraum zu verbessern, habe ich wichtigen Begriffsgruppen Oberbegriffe zugeordnet. Die verhältnismäßig wenig vorliegenden prägnanten Aussagen (Bsp.: "leben im Ausland ohne Familie ist sehr schwer") sollen in ihrer Wirkung nicht unterschlagen werden und sind den Begriffsgruppen zugeordnet (die Zahlen hinter den Begriffsgruppen bzw. Aussagen stehen für die Anzahl der Nennungen). Dadurch halten die einzelnen Begriffsgruppen genügend Möglichkeiten bereit, die Einzelergebnisse untereinander zu interpretieren und zu 'paraphrasieren' (erweiternd umschreiben). Am Ende der Auswertung werde ich die ermittelten und paraphrasierten typischen Wertveränderungen innerhalb des Zwei-Jahre-Panels zusammengefaßt gegenüberstellen. Kap. 8 untersucht später weitere Aspekte von Wertorientierungen der Gesamtuntersuchung, quantifiziert diese und vergleicht sie mit anderen ausgewählten Forschungsergebnissen.

Die Begriffsgruppen sind absteigend nach Häufigkeit der Nennungen sortiert. Maßgebend für die Plazierungen sind die Gesamtnennungen. Die Platzierung bei gleicher Anzahl von Gesamtnennungen ist ohne Bedeutung. Auf eine prozentuale Angabe der Ergebnisse habe ich bei diesen kleinen Teilmengen verzichtet, da die Angaben in Realzahlen aussagekräftiger sind. Die Inhalte der Fragen 1: 'Name', 2: 'Alter' und 3: 'Ich bin seit ... Monaten in Deutschland' wurden als irrelevant für den Untersuchungsverlauf nicht in die Auswertung aufgenommen. Wo es der Plausibilität zuträglich ist, habe ich die Antworten der Fragen 5 und 6 unter diejenigen Begriffe subsumiert, denen die größere Affinität zukommt (Bsp. — Frage 6: 'Es gefällt mir hier in Deutschland nicht so gut, weil ...' — die Antwort könnte lauten: a) ... meine Eltern nicht hier sind und b) ... der Vermieter so pingelig mit seiner Wohnung ist. In diesem Fall wäre es sinnvoll den Punkt a) der Frage 5: 'Ich vermisse hier in Deutschland ...' zuzuordnen und Punkt b) bei Frage 6 zu belassen). Da, wo sich Mehrfachnennungen widersprechen, werden sie als 'keine Angabe' gewertet (Bsp. aus Frage 8. wenn sowohl — 'Ich habe viele deutsche Freunde', wie auch — 'Ich habe wenig deutsche Freunde', angekreuzt wurde).

In der zweiten Untersuchung wurden viele Bögen anonym abgegeben. Eine fundierte Begründung für diesen Sachverhalt traue ich mir aufgrund der vielen Interpretationsmöglichkeiten (z.B. Angst vor Repressalien / Nachteilen, naher Rückreisetermin, brisantere Antworten, keine Bedeutung) nicht zu. Die in dieser Untersuchung nachfolgend erstellten Tabellen sind nach einem einheitlichen Muster aufgebaut. Zur Betonung des zeitlichen Verlaufes habe ich die Ergebnisse der einzelnen Fragen der beiden Erhebungen direkt gegenübergestellt; der linke Teil zeigt die Ergebnisse des ersten Untersuchungsteils Anfang des Jahres 1991, der rechte die entsprechenden Ergebnisse des zweiten Untersuchungsteils zwei Jahre später.

Am Tag der Verteilung der Fragebögen der ersten Untersuchung haben von den 47 TN, die eine Ausbildung begonnen haben, bereits drei Jugendliche abgebrochen, so daß 44 TN befragt werden können. Aus dieser Gruppe erhielt ich 40 ausgefüllte Bögen zurück (>90%). Bei der zweiten Erhebung werden 38 TN erreicht bei einem Rücklauf von 33 Bögen (>86%).

⇓ 1991 ⇓				⇓ 1993 ⇓			
Erh.zeitraum: 05.90-01.91	Oppeln	Posen	ges.	Erh.zeitraum: 05.90-01.93	Oppeln	Posen	ges.
	N=16	N=24	N=40		N=14	N=19	N=33

Teil I. Allgemeines. Frage 4 (offen): 'Es gefällt mir hier in Deutschland sehr gut, weil ...'

Ausbildung: kann in einem interessanten Beruf lernen 7; (Auto-)Technik 7; gute Firma 2	11	5	16	Freunde / nette Leute: nette Menschen / Leute 6 (aber auch schlechte 1); Freundin(nen) 2; viele Freunde 6	8	6	14
Freunde / nette Leute: viele Freunde, Bekannte, Kollegen 9; Freundinnen 1	5	5	10	Wohlstand: das Leben ist leichter, anders (als in Polen) 6; ich kann mir mehr leisten (als in Polen) 6	5	7	12
stereotyp: alles ist in Ordnung	7	3	10	Ausbildung: gute / interessante Ausbildung, Arbeit, Technik 9	1	8	9
keine Angabe	2	7	9	Freizeit: das Land schön ist 4; Freiheit zu machen, was man will 2; gute Kneipen und Geschäfte 2	4	4	8
Freizeit: mein Fußballverein 3; schönes Land kennenlernen 3; deutscher Betreuer 1; gute Freizeit 1	3	5	8	keine Angabe	3	1	4
kann neue Sachen kennenlernen	4		4	Sprache: ich die deutsche Sprache lernen kann	1	1	2
Wohlstand: die Wirtschaft 1; Wohnung 1	2		2	stereotyp: es gefällt mir nicht 1; gefällt mir ganz gut 1	2		2
Eltern: Eltern können mich besuchen	1		1				
Sprache: kann die Sprache kennenlernen	1		1				
die Ordnung	1		1				

Die Jugendlichen vermitteln mehrheitlich, daß sie sich zu Beginn des Projekts so eingelebt haben, daß alles in Ordnung ist. Ihr Hauptaugenmerk richtet sich bei der positiv formulierten Frage auf Aspekte, die um berufliche Ausbildung und Freizeit zentriert sind. Die Attraktivität der Ausbildung liegt deutlich in der Technik begründet; die Attraktivität von Ausbildung und / oder Freizeit scheint im Zusammenhang

mit freundlichen Menschen und neuen Erlebnissen und Möglichkeiten zu stehen. "Kollegen" sind zu diesem Zeitpunkt wohl eher dem ihnen vertrauten Synonym 'Kolega' zuzuordnen, was von ihnen oft flapsig und ohne weitere Deutung verwendet wird. Der hohe Anteil von Jugendlichen mit vielen "Freunden, Bekannten, Kollegen" überrascht im Verhältnis zu der erst kurzen Verweilzeit. Womöglich deutet sich hier ein Zugehörigkeitswunsch in die neue soziale Gemeinschaft an, um über diese Zugehörigkeit dem 'Stigma des Diskreditierbaren' vorzubeugen. Im zweiten Untersuchungsteil verliert die Ausbildung etwas an Wichtigkeit. Auffällig ist, daß nur ein TN aus Oppeln eine positive Nennung bzgl. "gute / interessante Ausbildung, Arbeit, Technik" abgibt. Es fällt auf, daß jetzt der Vergleich mit Polen herangezogen wird, womöglich ein Hinweis auf eine wachsende, materiell begründete Distanz zur Heimat. Die Antworten mit unverbindlichem, 'stereotypen' (inhaltsleeren) Charakter haben keine Bedeutung mehr. Freunde, nette Menschen und materieller Wohlstand bilden die Spitzenwerte. Sie wissen "viele Freunde" zu schätzen, während die Posener unverbindlicher "nette Menschen / Leute" zu schätzen wissen. Es wird eine Orientierung an materiellen und ideellen Werten erkennbar; "Leben ist leichter, anders (als in Polen)"; "ich kann mir mehr leisten (als in Polen)"; "Freiheit ...". Ich sehe den Wohlstand im Resultat vorrangig aus einer materiellen Wertorientierung entwickelt, die ihren Ursprung auch in den unbefriedigenden wirtschaftlichen Voraussetzungen in Polen finden dürfte. Zu Anfang der Ausbildung steht grundsätzlich eher die »Neugierde« im Vordergrund, am Ende werden mehr »Vergleiche« mit der Heimat angestellt.

↓ 1991 ↓

↓ 1993 ↓

Frage 5 (offen): 'Ich vermisse hier in Deutschland ...'

keine Angabe	12	10	2	4	Heimweh: Heimweh nach Familie, Eltern, zu Hause	8	5	1	3
Freizeit: freie Zeit (Freizeit)		8	8		keine Angabe	1	12	1	3
stereotyp: nichts	3	5	8		Freunde: Freundin	7	1		8
Freunde: meine Freunde in Polen		1	1		Wohlstand: Geld 4 (kann man nie zuviel haben 1); Arbeit 1	5			5
Eltern: meine Eltern	1		1		stereotyp: nichts 2; niemanden 1	1	2		3
Wohlstand: bin unabhängig		1	1		in der Fremde: Verständnis für Ausländer 1; polnische Sitten und Gebräuche 1		2		2
					Freizeit: Partys	1			1

Zu Beginn der Programmaßnahme ergibt sich das gravierendste formulierte Problem aus dem »Verzicht« auf "freie Zeit". Das dürfte mit dem schon weiter vorn aufgezeigten größeren Zeitbudget zusammenhängen, das während der deutschen Ausbildung, im Gegensatz zur polnischen Ausbildung, verlangt wird. Während der Ausbildung in Niedersachsen tritt ein Gewöhnungsprozeß an die neuen Anforderungen ein, so daß fehlende Freizeit in der Folgebefragung keinen Stellenwert mehr hat. Am heftigsten wird jetzt das "Heimweh nach Familie", "Eltern" und "zu Hause" empfunden. Dieser spät formulierte »Verlust« entwickelt sich offensichtlich

erst durch die lange Trennung und gewinnt durch die bald in Aussicht stehende Rückkehr aktuelle Virulenz. "Zu Hause" dürfte vermutlich eher als abstrahierter Begriff für Eltern und für Familie stehen, als für die abstrakte Umschreibung eines allgemeinen, heimatlichen Umfeldes im Sinne von 'meinem Zuhause'.

Auffallend ist zu Ausbildungsbeginn die überwältigende Häufigkeit der stereotypen Angaben "nichts" und 'keine Angabe', die etwa drei Viertel der Jugendlichen erfaßt, die nichts vermissen oder nicht zugeben wollen, etwas zu vermissen (die Aussage "nichts" hat m.E. den selben Stellenwert wie 'keine Angabe', die sich durch ein freigelassenes Feld oder einen Strich ergibt). Sie schwächt sich zum Ende hin deutlich ab. Ich vermute in diesem Zusammenhang als Ursache eine Tendenz, die in dieser Arbeit schon als "räumliche und zeitliche Segmentierung" (HABERMAS) diskutiert wurde. Diese sichert dem TN durch "Abschnürung der unvereinbaren Lebensbereiche" (ebd.) nach außen die Aufrechterhaltung seiner "erweiterten Ich-Identität", um den anfänglichen Dissens in der fremden Lebenswelt über "Rollendistanz" (KRAPPMANN) abzumildern und schadensfrei zu überstehen.

Die Angabe, "Verständnis für Ausländer" zu vermissen, wäre, wenn sie Verständnis für die 'eigene' Situation einfordert, eine Bestätigung dieser Vermutung. Differenziert man die Antworten nach Herkunftsgruppen, wird in der zweiten Befragung ein deutliches Übergewicht der Posener mit 'keiner Angabe' deutlich. Dies kann ein Hinweis darauf sein, daß sie spontan nichts vermissen. Diese Tendenz wird dadurch verstärkt, daß von insgesamt 21 Jugendlichen, die Heimweh haben und ihre Freunde vermissen, 15 Jugendliche Oppelner sind. Das deutet auf stärkere Heimatbindungen der TN aus der Kleinstadt hin und bestärkt die Vermutung bzgl. der festgestellten Signifikanzen der Abbruchgründe in der Oppelner Gruppe. Die Tendenz der gesteigerten materiellen Wertorientierung innerhalb des Ausbildungsverlaufes findet hier eine weitere Bestätigung.

⇓ 1991 ⇓

⇓ 1993 ⇓

Frage 6 (offen): 'Es gefällt mir hier in Deutschland nicht so gut, weil ...'

keine Angabe	10	14	24	keine Angabe	3	10	13
Ausbildung: Arbeit u. Ausbildung nicht gut im Betrieb 5; in der Schule kann ich nicht viel verstehen 1; weiter Weg bis in den Betrieb 1	4	3	7	Freizeit: ich in einem Dorf wohne 2; nur deutsche Betreuer, wir verstehen uns viel besser, polnische machen zu viel Fehler 1; Betreuer versteht uns nicht 1; jeder Tag ist wie der andere 1; wenig Freiheit 1	3	3	6
in der Fremde: zu viele Türken 3; keine deutschen Freunde 1; fühle mich unsicher, viele Penner auf der Straße 1	2	3	5	in der Fremde: keine Fahrerlaubnis mit polnischem Führerschein 5; weil ich nicht wie ein Deutscher behandelt werde 1	5	1	6
Wohlstand: schlechte Wohnung 2; muß mich selbst ernähren 2	2	2	4	stereotyp: mir gefällt alles; es gibt mehrere Gründe	1	1	2

schlechte Organisation 2; zu viel action 1	1	2	3	Familie: leben im Ausland	1	1
				ohne Familie ist sehr schwer		
				Sprache: immer noch Schwierigkeiten mit der Sprache	1	1
				zu wenig Programminfo für die Eltern	1	1

Die geringe Bereitschaft zu negativen oder kritischen Äußerungen unterstreicht die bisher festgestellte Tendenz der Jugendlichen, an Deutschen wenig Kritik zu üben. Zwar werden in der Befragung einige wenige Kritikpunkte genannt, doch haben diese im Gesamtverhältnis ein geringes Gewicht. Diese Haltung kann aus einer gewissen Höflichkeit gegenüber dem gastgebenden Land resultieren; allerdings scheint sie in der Summe der bisher untersuchten Nennungen eher eine Konzession an die materielle Wertorientierung zu sein. Am leichtesten scheint sich zu Beginn dort Kritikfähigkeit zu entwickeln, wo handfeste programmbedingte Nachteile zu verkraften sind oder 'offensichtliche' Ungerechtigkeiten vorherrschen (Kritik an "Arbeit und Ausbildung", "schlechte Wohnung", "muß mich selbst ernähren" und "schlechte Organisation"). Die Kritik an "Arbeit und Ausbildung" steht möglicherweise mit Betriebswechseln in Zusammenhang, von denen, bis auf einen Wechsel, alle im ersten halben Jahr stattfanden. In der zweiten Untersuchung ist dieses Problem nicht mehr existent.

Wie ich gerade für die Anfangszeit selbst feststellen konnte, wurde in einigen wenigen Betrieben hauptsächlich die Arbeitsleistung der Jugendlichen eingefordert, ohne daß dies mit einer 'vernünftigen' Ausbildung einherging. Der vermutete Zugehörigkeitswunsch zur fremden Gemeinschaft scheint zu Beginn der Ausbildungsphase bei einigen wenigen TN übersteigert auszuwuchern und sich gegenüber dem Andersartigen 'Luft zu machen'. Die Mißfallensäußerungen über "zuviele Türken" in Deutschland und "viele Penner auf der Straße" lassen für diesen kleinen Teil der Jugendlichen vermuten, daß hier der Umgang mit Fremden und Minoritäten starke Unsicherheiten und Ängste auslöst. Hier zeigt sich eine 'Radfahrermannalität' innerhalb sozialer Hierarchien, die nach 'oben buckelt' und nach 'unten tritt'. Dies läßt sich m.E. im Rekurs auf die Untersuchungen von GOFFMAN erklären, der auf die besondere Form der "phylogenetischen Stigmata" hingewiesen hat, bei der die äußeren (stammesgeschichtlichen) Merkmale unzweifelhaft als 'Makel' sichtbar sind und die Person diskreditieren. Das gleiche trifft auf Randgruppen wie z.B. Nichtseßhafte zu; man muß ihnen nur ansehen, daß sie bspw. 'auf Platte' (im Freien) leben, um sie als Diskreditierte zu entlarven. Im phylogenetischen Sinn sind die polnischen Jugendlichen kaum als Fremde zu erkennen und können sich oberflächlich, quasi unerkannt, als Mitglied der Gemeinschaft ausgeben. Je lauter sie einfordern, unter Gleichen bleiben zu wollen, desto weniger nähren sie die Vermutung, daß sie Fremde sind. Der Diskreditierbare entlarvt den Diskreditierten, um von sich selbst abzulenken. In einer Situation der sozialen Zerfahrenheit ist diese Form von Stigma-Management auf den Abbau bzw. die Linderung der 'eigenen' psychosozialen Spannungen gerichtet. Ziel ist die eigene persönliche und soziale Werterhebung durch Erniedrigung Schwächerer, meist Randgruppen oder Minoritäten. Inwieweit bereits starre, vorgefestigte Vorurteile (stereotypisch) in der Heimat entwickelt wurden, kann an dieser Stelle nicht gelöst werden. Wäre bspw.

eine Fremdenfeindlichkeit schon latent plaziert gewesen, hätte die Entscheidung der Betroffenen in ihrer logischen Konsequenz gegen einen Aufenthalt in der Fremde ausfallen müssen, wenngleich gerade der Janusköpfige bekanntermaßen nicht dazu neigt, sein Verhalten logisch zu entwickeln.

Im zweiten Untersuchungsblock sind diese Tendenzen nicht weiter nachweisbar. Die Klage "nicht wie ein Deutscher behandelt zu werden" stützt die These nach dem Zugehörigkeitswunsch ebenso, wie der Ruf nach "nur deutschen Betreuern". Die Frage, warum die Fremdenfeindlichkeit am Ende kein Thema mehr bildet, kann nur hypothetisch geklärt werden. Die m.E. wahrscheinlichsten Gründe sind, daß entweder eine gesellschaftliche Akzeptanz in der Form erfüllt ist, daß sich der Zugehörigkeitswunsch von selbst erledigt hat, so daß eine Abgrenzung im diskutierten Sinn nicht mehr notwendig ist, oder daß der zu Beginn angsteinflößende Umgang mit Minderheiten mit der Zeit als eingeübt abgehakt ist und nicht mehr als Problem empfunden wird. Jedenfalls werden nun mehrheitlich praxisorientierte Forderungen gestellt, wobei ein zentrales Problem die zunehmend als eingeschränkt empfundene Bewegungsfreiheit darstellt. Da jetzt alle mindestens 18 Jahre alt sind und den polnischen Führerschein verhältnismäßig leicht und kostengünstig (im Gegensatz zu Deutschland) in Polen erworben haben, wird auch der Wunsch nach mehr »Mobilität« größer. Die gegenwärtige Rechtslage erkennt allerdings eine Fahrerlaubnis nicht an, wenn diese nach dem Zeitpunkt der Anmeldung mit festem Wohnsitz in Deutschland im 'Ausland' erworben wurde (Holidayführerschein). Die Forderung nach mehr Mobilität ist m.E. gleichbedeutend mit der Forderung nach mehr Autonomie, Unabhängigkeit und "Freiheit".

↓ 1991 ↓

↓ 1993 ↓

Frage 7 (explizit geschlossen): 'Die deutsche Sprache spreche ich schon'

'sehr gut'	–	–	–	'sehr gut'	1	–	1
'gut'	8	14	22	'gut'	13	15	28
'es geht so'	8	10	18	'es geht so'	1	3	4
'eher schlecht'	–	–	–	'eher schlecht'	–	–	–

Obwohl die Fragestellung in bezug auf die Ausprägung schlechter Sprachkenntnisse mit dem Terminus 'eher schlecht' schon vorsichtig formuliert ist, gibt es keinen Jugendlichen, der seine Sprachkenntnisse so bewertet. Die Einschätzung liegt zwischen 'es geht so' und 'gut'. Eine Selbsteinschätzung, die insbesondere zu Beginn des Programms von den Lehrern, Ausbildern und Betreuern nicht geteilt wird und die im Gegensatz zu dem von Schule und Betrieben geforderten sprachlichen Nachhilfeunterricht steht. Die ermittelten Indikatoren weisen auf eine Überschätzung der 'eigenen' deutschsprachlichen Kompetenz einiger TN in der Anfangsphase hin. Sie findet m.E. eine Erklärung in dem schon festgestellten Zugehörigkeitswunsch der Jugendlichen, wobei vorgegebene Fremdsprachenkompetenz ein probates Mittel für Informationskontrolle ist, um über ein Stigma hinwegzutäuschen. Das heißt, daß einige Jugendliche zu Beginn nicht fähig sind, sich und anderen ihre Sprachschwierigkeiten einzugestehen. Die Schwierigkeiten werden gewissermaßen für den späteren Abtrag »auf Halde gelegt«. Diese Form der zeitlichen Segmentierung scheint darüber hinaus das Leiden erst erträglich zu machen,

das sich daraus entwickelt, daß einige dem Unterricht und den Ausbildungsinhalten nicht folgen können. Hier zeigt sich m.E. eine Strategie, die eigene Identität unbeschädigt zu halten, um nicht an den Schwierigkeiten insgesamt zu 'zerbrechen'. Im weiteren Verlauf des Programms geben die Jugendlichen mehrheitlich eine Verbesserung ihrer deutschsprachlichen Fähigkeiten an.

↓ 1991 ↓

↓ 1993 ↓

Frage 8 (explizit geschlossen): 'Ich habe'

'viele deutsche Freunde'	7	9	16	'viele deutsche Freunde'	10	9	19
'wenig deutsche Freunde'	9	15	24	'wenig deutsche Freunde'	3	10	13

Die Indikatoren weisen im Programmverlauf einen Anstieg der Zahl der 'deutschen Freunde' aus. Der verhältnismäßig hohe Anteil von Freunden und Bekannten zu Programmstart deutet auf die frühe Bereitschaft hin, soziale Kontakte zu suchen und einzugehen. Die Auswertung der bisherigen Antworten hat gezeigt, daß sich dies nicht auf alle Einheimischen beziehen muß. Diejenigen, die sich wegen 'Pönnern unsicher fühlen' und ihr Mißfallen gegenüber 'zu vielen Türken' äußern, werden sich vermutlich nicht mit Teilnehmern dieser Bevölkerungsgruppen anfreunden wollen. Die Untersuchungen zeigen auch nicht, inwieweit TN aus der Gruppe ausschließlich eine Freundschaft mit Deutschen anstreben und inwieweit Freundschaften mit Aussiedlern oder polnischstämmigen Menschen bestehen. Insgesamt erfolgt eine Umkehrung der Anteile zugunsten 'vieler deutscher Freunde' zum Programmende. Allerdings verbleibt auch eine beträchtliche Gruppe von TN bis zum Programmende, die 'wenig deutsche Freunde' angeben.

Teil II. Ausbildung und Betrieb. 'Stell Dir vor, Du bist ein Kurator aus Polen und besuchst Deinen Ausbildungsbetrieb'.

a) Frage (offen): 'Was müßte man besser machen'?

stereotyp: nichts, alles in Ordnung 13; man müßte alles besser machen 3	1	15	16	stereotyp: alles o.k., soll so bleiben 8; keine Ahnung 2; alles 1	4	7	11
Arbeitsbedingungen: Betrieb ist schlecht, neue Arbeit suchen 5; zu weit bis zur Arbeit 3; mehr Arbeit mit Maschinen und weniger Handarbeit 2; besserer Dunstabzug 1; Wartezeiten im Lager sind zu lang 1	7	5	12	Arbeitsinhalte: uns mehr Arbeit zutrauen, öfter Arbeit wechseln 2; mehr Übungen und Lehrgänge 2; mehr Gewicht auf fachliche Kenntnisse, an allen Maschinen auch CNC arbeiten 2; mehr Zeit zum lernen 2; daß ich durch alle Kfz-Bereiche gehen kann, z.B. Karosserie, Lackiererei 1; prüfen, ob alle Lehrgänge gemacht sind 1	1	9	10
keine Angabe	6	1	7	keine Angabe	7	1	8
Organisation wechseln, alles in letzter Minute organisiert		3	3				

Arbeitsinhalte: Ausbildung abwechslungsreicher	1	1	Arbeitsbedingungen: Betrieb vergrößern, modernisieren für mehr Arbeitsplätze, Lackiererei, Autowäsche, Dusche 2; Betrieb ist altmodisch 1; Arbeitszeit 1;	1	3	4
Schule: gemeinsame Schulklasse nur für die Gruppe	1	1	Schule: zwei Tage Schule und mehr Theorie 1; nicht fast jede Woche eine Klassenarbeit 1	1	1	2
Wohlstand: mehr Geld	1	1				

In beiden Bewertungsabschnitten haben stereotype Angaben und keine Angaben zusammengenommen Priorität. Sie zeigen oberflächlich eine fehlende Bereitschaft der Mehrheit, sich zu dieser Frage überhaupt bzw. dezidiert zu äußern. Für die Anfangszeit spielt Inkompetenz zu antworten eine Rolle, da wenig Wissen über die betrieblichen Abläufe vorhanden sein dürfte. Da, wo die Antworten stereotyp ausfallen, geht ihre Aussage überwiegend in positive Richtung ("nichts" müßte man besser machen; "alles in Ordnung", "alles o.k.", "soll so bleiben"). In Kongruenz mit Frage 6 wiederholt sich die Unzufriedenheit von fünf Jugendlichen (drei Oppelner und zwei Posener) mit ihrem Betrieb (vgl. 'Arbeitsbedingungen'). Zu Ausbildungsbeginn sind die Verbesserungsvorschläge überwiegend bezogen auf die »Arbeitsbedingungen«, hingegen am Ende der Ausbildung überwiegend bezogen auf die »Arbeitsinhalte«. Die Lehrlinge formulieren zu Beginn Wünsche, die die Bedingungen der Ausbildung komfortabler machen sollen; Arbeitsinhalte spielen so gut wie keine Rolle. Im zweiten Teil der Erhebung dominieren aussagekräftige, inhaltliche Wünsche nach Absicherung des Lernerfolgs. Ein weiteres Beispiel, wenn auch mit drei Angaben empirisch kaum abgesichert, ergibt sich aus den geänderten Ansprüchen an die schulische Ausbildung. Wo zu Anfang von einem TN angenehmes Lernen in einer "gemeinsamen Schulklasse nur für die Gruppe" gewünscht ist, hat sich der Anspruch an Schule am Ende in Richtung mehr Lernen, "zwei Tage Schule und mehr Theorie" verändert. Vermutlich ist der gesteigerte Wunsch nach mehr fachlichen Arbeitsinhalten auch mit den bevorstehenden Abschlußprüfungen in Verbindung zu setzen.

↓ 1991 ↓

↓ 1993 ↓

b) Frage (offen): 'Was ist besonders gut und sollte so bleiben'?

keine Angabe	8	12	20	Arbeitsatmosphäre: Teamarbeit, Partnerschaft, Arbeitsatmosphäre 10; unser Chef 1;	1	10	11
stereotyp: alles o.k.	6	10	16	Arbeitsbedingungen: Maschinen und Werkzeuge, praktisch alles da 6; Verpflegung, Pausen 2; das Wochenende 1	1	8	9
Arbeitsbedingungen: nur das Mittagessen, sonst nichts	2	2	2	keine Angabe	6	6	6

Schule: Schule mit deutschen Schülerinnen 1; Schulbücher und Schulhefte fehlen 1	1	1	2	stereotyp: alles o.k. 5; nichts 1	3	3	6
Arbeitsatmosphäre: daß die Leute auf der Arbeit so nett sind	1		1	Arbeitsinhalte: fachliche Organisation und Ordnung in der Arbeit 4; mein Betrieb macht Druck auf schnelles Arbeiten und Genauigkeit — diese beiden Dinge müssen zusammenpassen 1	1	4	5
				Schule: Klasse nur mit unseren Schülern (Kfz-Han.) 1; der Blockunterricht 1;	2		2
				Wohlstand: möchte dort als Geselle arbeiten	1		1

Zu Ausbildungsbeginn deutet die ausschließlich positiv besetzte stereotype Angabe "alles o.k." auf phrasenhafte Zufriedenheit ohne 'Tiefgang'. Sicherlich schwingt Unlust und / oder Inkompetenz mit, sich mit dem Thema zu befassen. Vielleicht hat sich auch das Interesse an der Frage durch die Beantwortung der vorherigen erledigt. Erst am Ende der Ausbildung scheint eine Verinnerlichung neuer Werte eingesetzt zu haben. Diese bilden sich um eine 'partnerschaftliche Arbeitsatmosphäre' und 'präzise Arbeitsabläufe' und honorieren die guten 'Arbeitsbedingungen' mit ausreichend "Maschinen" und "Werkzeugen", als auch die guten 'Arbeitsinhalte' mit exakten Vorgaben ("Organisation und Ordnung"; "schnelles arbeiten und Genauigkeit"). Der Grad der Ausprägung des Wertewandels wird daran deutlich, daß zu Beginn nur eine Nennung in diese Wertkategorien fällt ("daß die Leute auf der Arbeit so nett sind"), während es am Ende insgesamt 22 Nennungen sind ("Teamarbeit", "Partnerschaft", "Arbeitsatmosphäre"; "unser Chef"; "Maschinen und Werkzeuge ..."; "Organisation und Ordnung ..."; "schnelles Arbeiten und Genauigkeit ..."). Der Wertewandel zeigt sich demnach dort am deutlichsten, wo er mit der betrieblichen Ausbildung zu assoziieren ist und hat vermutlich auch dort seinen Ursprung. Kap. 8 wird dieser Frage weiter nachgehen.

⇓ 1991 ⇓

⇓ 1993 ⇓

Teil III. Wohnung und Freizeit. Frage (explizit geschlossen): 'Was machst Du in Deiner Freizeit am Wochenende?'

'Fahre in die Stadt'	9	15	24	'Disco / Kino' (2 nur Kino)	13	14	27
'Freizeit mit Klaus und Joana'	6	15	21	'Fahre in die Stadt'	11	13	24
'Bleibe zu Hause'	1	7	17	'Bleibe zu Hause'	8	10	18
	0						
'Disco / Kino'	6	9	15	'Spiele im Verein'	3	4	7
'Spiele im Verein'	4	4	8	'Freizeit mit Sozialbetreuern'	1	2	3

Die Aufteilung soll nach »organisierter Freizeit« vs. »autonomer Freizeit« erfolgen. Für organisierte Freizeit stehen 'Freizeit mit Klaus und Joana' und 'Spiele im Verein' (29 Nennungen), als autonome Freizeitgestaltung steht 'Fahre in die Stadt', 'Bleibe zu Hause' und 'Disco / Kino' (56 Nennungen). Es ist von Beginn an eine

Tendenz zu erkennen, daß die Jugendlichen ihre Freizeit selbst gestalten wollen. Die Anteile der organisierten Freizeit definieren sich zu diesem Zeitpunkt hauptsächlich über die von den Freizeitbetreuern angebotenen Aktionen. Im zweiten Teil der Erhebung, zum Ende des Projekts, sind die organisierten Freizeiten auf die untersten Plätze gerutscht (10 Nennungen). Wie schon der Wunsch der Älteren nach mehr Mobilität (vgl. Frage 6: "keine Fahrerlaubnis mit polnischem Führerschein") angedeutet hat, zeigt sich bei den über 18jährigen der Wunsch nach gesteigerter Autonomie, Unabhängigkeit und Freiheit (69 Nennungen). Die gesunkene Attraktivität der Aktivitäten mit den Sozialbetreuern läßt auf neu gewonnene Erfahrungen im Akkulturationsprozeß schließen. Der Jugendliche kann, im Gegensatz zum Anfang, auf das Angebot organisierter Freizeit besser verzichten, denn dieses ist für ihn, nachdem er sich eingelebt hat, viel zu schwerfällig und vermindert seinen Raum für spontane Aktionen. Gegen Ende führen diejenigen 'autonomen Items' die Rangliste der Freizeitgestaltungen an, die persönliche Unabhängigkeit und Spontaneität sichern. Hinzukommt, daß die zwei meistgenannten Aktivitäten vermutlich mit Geld ausgeben und konsumieren in Zusammenhang stehen dürften ('Disco / Kino'; 'Fahre in die Stadt') und somit an Deutlichkeit gegenüber der Anfangsphase als konsumorientierte Freizeit noch zulegen. Über die Programmlaufzeit zeigt einzig das Item 'Bleibe zu Hause' mit seiner Platzziffer (3) Konstanz, was vermutlich auf eine Stammgruppe von Jugendlichen zurückzuführen ist, die ihre Freizeitprävalenzen am Wochenende stark an heimischer Ruhe und Erholung ausrichten.

↓ 1991 ↓

↓ 1993 ↓

(offen): 'Was ich im nächsten Jahr in der Freizeit gerne machen möchte ...'

Reisen: Städtereisen / Ausflüge 14; Berufsausflüge 1	4	11	15	Reisen: Urlaub, Reisen und Ausflüge 12; berufsbezogene Ausflüge 1	5	8	13
Sport: Sport-Verein 14 (Fußball 6, Handball 1, Basketball 1, Schießen 1 u.a.)	8	6	14	keine Angabe	6	2	8
Konsum: Kino 5; Disco 4; Konzerte 1	8	2	10	Sport: schwimmen gehen 2; Fahrrad fahren 2; Fußball spielen 1	3	2	5
keine Angabe		7	7	Lernen: auf Abschlußprüfg. vorbereiten 4	2	2	4
Programmgruppe: Aktivitäten nur für die Oldenburger Gruppe 5; mehr mit der Gruppe in Hannover machen 1	5	1	6	peer group: mit Freunden / Kumpels treffen 2; Freunde am See 1; Partys 1	2	2	4
wie bisher	1		1	Konsum: Heidepark Soltau 2	2		2
Musik hören	1		1	Freiheit: was ich will 1; mehr Freiheiten 1		2	2
				wie dieses Jahr 2		2	2
				Programmgruppe: was die Betreuerin vorhat		1	1
				ich liebe die Musik		1	1
				keine Ahnung		1	1

Zum Schluß werden die Wünsche der Jugendlichen in bezug auf Aktivitäten ermittelt. Die 'Kontrollergebnisse' bestätigen die bisherigen Ergebnisse, nach denen ein Zurückgehen des Interesses an organisierter Freizeit innerhalb des Programmverlaufs festzustellen ist. Die Unterscheidung nach organisiertem bzw. autonomem Freizeitwunsch läßt sich bei vielen Angaben schwer vornehmen. "Reisen", "Ausflüge", "Kino", "Disco" und "Konzert" geben hierauf keine Hinweise. In der Tendenz sind am Anfang teilautonome Aktivitätswünsche im "Sport-Verein" und Wünsche nach Aktivitäten mit der 'Programmgruppe' (zusammen 20 Nennungen) ein Hinweis auf Wünsche nach organisierter Freizeit. Am Ende fehlen diese Nennungen fast vollständig (Ausnahme: "was die Betreuerin vorhat"), wodurch indirekt der vermutlich auch altersbedingte Selbstbestimmungswunsch betont wird. Die klassischen Aktivitäten "Kino", "Disco", "Konzerte" haben ihren Anfangsreiz und ihre Attraktivität eingebüßt. In den Antworten am Ende wird eine gewisse Übersättigung in bezug auf Aktionswünsche deutlich, denn einige Reisewünsche schießen über die real erfüllbaren Möglichkeiten hinaus (Bsp. "Holland", "Frankreich", "Paris" und "Chicago"; zusammengefaßt unter "Urlaub, Reisen und Ausflüge").

Die Paneluntersuchung hatte zum Ziel, die verlaufsbedingten Werteänderungen der Jugendlichen mit Bezug auf den Untersuchungszeitraum zu ergründen. Nachdem die Daten gebündelt und interpretiert sind, sollen die ermittelten typischen Werte in der Reihenfolge der Fragen nach Erhebungszeitpunkten sortiert und gegenübergestellt werden. Durch die direkte Gegenüberstellung typischer Werte soll der Prozeß der Wahrnehmungsveränderungen herausgestellt werden (Abb. 21): Mit dem Beginn der Lebens- und Ausbildungsphase in Deutschland stehen die Jugendlichen deutlich unter dem Druck von Eingewöhnungsschwierigkeiten. Die Unsicherheiten zeigen sich in der Art und Weise, wie sie zwischen Neugierde und Verzicht ihre Orientierung suchen. Ihre Neugierde richtet sich auf Land und Leute, auf die technisch interessante Berufsausbildung. Auf der anderen Seite wird die Neugierde getrübt durch den offensichtlichen Verzicht auf freie Zeit und gewohnte Lebensbedingungen, die nun in der neuen Gesellschaft neu bewertet werden müssen. Im Endeffekt zeigen sich aber keine deutlichen Anzeichen, die darauf hinweisen, daß der soziale Bruch als virulent empfunden wird; eher scheint er durch die vorgefundenen Bedingungen 'versüßt' zu werden. Es muß zwar auf gewohntes verzichtet werden, aber der Verzicht äußert sich nicht in formuliertem Trennungsschmerz und Verlustängsten. Die Schwierigkeiten der Jugendlichen scheinen eher im Bereich praktischer Arrangements als im Bereich emotionaler Arrangements zu liegen. Die individuelle Strategie in der Fremde zielt, auf die Anfangsphase bezogen, auf Anerkennung und Gleichberechtigung und fordert den Anpassungskünstler. Der Bericht aus der "Arbeitsgruppe 2" des Berufsbildungssymposiums in Goslar bestätigt dieses Ergebnis: "Hier war die Frage aufgeworfen worden, ob es nicht bei der Übersiedlung in die Bundesrepublik zu einer Art 'Kulturschock' gekommen sei. Von dem anwesenden Lehrling wurde im Prinzip auch bestätigt, daß das der Fall gewesen sei. Allerdings — mit eher, ich würde sagen harmlosen Beispielen, wie ... die Ohrringe bei jungen Männern und das Rauchen von Jugendlichen in der Öffentlichkeit ... Aber es wurde später auch nicht mehr als Kulturschock empfunden, ist also relativ schnell akzeptiert worden. Dann wurde positiv vermerkt, daß man das Gefühl habe, daß hier insgesamt mehr Freiheiten

beständen und daß die Lebensqualität ausgeprägter sei, wenn man in der Bundesrepublik einen Berufsabschluß erworben habe" (BRANDT in: BUTRYMOWICZ / EICHLER / GRIESE 1995, S. 48f).

Abb. 21: Wahrnehmungsveränderungen innerhalb von zwei Jahren

	Januar 1991; N=40	⇒	⇒	Januar 1993; N=33
Frage 4:	• viele Freunde, Bekannte, Kollegen (10)			• nette Menschen / Leute; viele Freunde (14)
4:	• interessanter Beruf; Technik; gute Firma (16)			• <u>gute / interessante Ausbildung, Arbeit, Technik</u> (9)
4:	• 'Neugierde': schönes Land kennenlernen; neue Sachen kennenlernen (7)			• 'Vergleich': <u>Leben ist leichter, anders (als in Polen); kann mir mehr leisten (als in Polen)</u> (12)
5:	• 'Verzicht auf Gewohnheiten': vermisse freie Zeit (Freizeit) (8)			• 'Verlust von sozialen Zugehörigkeiten': <u>Heimweh nach Familie, Eltern und zu Hause; Freunde</u> (22)
6:	• Arbeit und Ausbildung nicht gut (5)			
6:	• 'Stigma-Management': zu viele Türken / Penner (4)			• 'Mobilität': keine Fahrerlaubnis mit polnischem Führerschein (5)
7:	• 'Probleme werden auf Halde gelegt': spreche schon gut Deutsch (22); mein Deutsch geht so (18)			• spreche schon gut Deutsch (28)
8:	• wenig deutsche Freunde (24)			• viele deutsche Freunde (19)
Teil IIa:	• Ausbildung und Betrieb alles in Ordnung (13)			• Ausbildung und Betrieb alles o.k., soll so bleiben (8)
IIa:	• 'Arbeitsbedingungen' im Betrieb sollen sich verbessern (12)			• <u>'Arbeitsinhalte'</u> sollen sich verbessern (10)
IIb:				• besonders gut: <u>Arbeitsatmosphäre; Maschinen und Werkzeuge, praktisch alles da; fachliche Organisation und Ordnung in der Arbeit</u> (21)
III:	• Wunsch nach 'autonomer' (56) und 'organisierter Freizeitgestaltung' (29)			• Wunsch nach 'autonomer Freizeitgestaltung' (69)
	• 'wenig Kritik'			• 'wenig Kritik'

In der Wertehierarchie zum Programmende sind hauptsächlich die **materielle Wertorientierung**, die **ausbildungsbedingte Wertorientierung** und **Heimweh und Familie** dominant. Die Untersuchung hat belegt, daß die Jugendlichen

lernen, das 'Leben auszukosten', das sich ihnen in Deutschland aufgrund ihrer materiellen Möglichkeiten und ihrer Ausbildung bietet. Dies tun sie zunehmend unabhängig und autonom. Sie empfinden diese Möglichkeiten als Privileg im Vergleich zu den Möglichkeiten in Polen. Im Verlauf des Aufenthaltes entwickelt sich Heimweh nach Familie und Freunden. Die Unvereinbarkeit dieser unterschiedlichen Wertebenen deutet einen möglichen psychosozialen Konflikt an. Dabei ist zu betonen, daß sich der vermutete Konflikt in der Anfangsphase nicht durch Deprivation, durch den "Verlust von sozialen Zugehörigkeiten" (HABERMAS) entwickelt, sondern aus dem 'Verzicht auf Gewohnheiten' hervorgeht. Der Verlust von sozialen Zugehörigkeiten (Heimweh) wird erst gegen Ende der Maßnahme stärker empfunden. Für den Teilbereich der Ausbildung entwickelt sich im Programmverlauf ein hoher Anspruch an Motivation und Leistungsbereitschaft. Die Jugendlichen formulieren Ausbildungsdefizite, pochen auf Verbesserung der Arbeitsinhalte und identifizieren sich mit den Arbeitsbedingungen. Die Deutlichkeit, mit der sie zunehmend eine gute Arbeitsatmosphäre und fachlich-präzises Arbeiten mit gutem Arbeitsgerät zu würdigen wissen, läßt auf eine Übernahme der 'gängigen', in Deutschland vorherrschenden Arbeitswerte schließen. Daraus ist zu folgern, daß Akkulturation besonders gut da funktioniert, wo sie über Wohlstand und Übernahme von leistungsbezogenen Werten 'geködert' wird. In dieser Hinsicht haben die Jugendlichen elementare Grundsätze der Leistungsgesellschaft verinnerlicht und für sich aufbereitet. Die Vehemenz, mit der sie fachliche Qualifizierung einfordern um ihren Abschluß zu erreichen, korrespondiert mit den Prinzipien der Zertifikatsgesellschaft, die Bildungsabschlüsse als Statussymbol hochhängt, und ohne die in der Regel eine Zugangsmöglichkeit in höhere soziale Positionen versperrt bliebe.

7.3 Die Elternbefragung: Spiegel der jugendlichen Veränderungsprozesse in der Fremde

Parallel zur zweiten Befragung in der Panelstudie wurden die Einstellungen der Eltern mittels eines 'standardisierten Fragebogens' untersucht. Der beste Weg, um sicherzustellen, daß die Fragebögen die Eltern auch erreichen würden, schien mir darin aufgezeigt, sie ihnen über ihre Kinder zukommen zu lassen. Die letzte Möglichkeit einer Befragung vor den Abschlußprüfungen war der Weihnachtsurlaub 1992 / 93. Um möglichst viele Eltern von der Wichtigkeit der Untersuchung zu überzeugen, wurde von mir ein Anschreiben verfaßt, welches die Ziele der Untersuchung erläutert und Hilfestellung zum Ausfüllen gibt. Bei der Übersetzung des Anschreibens und der Fragebögen in die polnische Sprache konnte ich wieder auf die freundliche Unterstützung der polnischen Kollegen zurückgreifen. Ebenso erklärten sie sich bereit, etwaige Fragen der Eltern über den Grund der Untersuchung bei der Verteilung der Fragebögen zu beantworten (die Verteilung erfolgte bei der Ankunft der Busse in Oppeln und Posen). Um die Stellungnahmen von beiden Elternteilen zu erfassen, wurden sie in dem Anschreiben gebeten, nach Möglichkeit die Fragen gemeinsam zu beantworten und sich ggfls. über die Antworten abzusprechen. Intention war, die Gründlichkeit beim Beantworten der Fragen durch gemeinsame Diskussionen zu erhöhen. Die Gefahr einer Kumulation indifferenter Antworten (im Fragebogen ' < > teilweise') auf der vorgegebenen Skala, quasi als 'kleinster gemeinsamer Nenner' bei Meinungsunterschiedlichkeit, mußte dabei zu-

gunsten einer möglichst intensiven Erörterung der einzelnen Fragen in Kauf genommen werden. Ich vermute allerdings in diesem Zusammenhang wenig kompromißgeleitete Antworten, zumal ja die schwierige Entscheidung, den Sohn ins Ausland zu schicken, vermutlich größtenteils von gemeinsamer Akzeptanz getragen und entschieden wurde, so daß hier ein deutliches Auseinanderdriften der Standpunkte eher unwahrscheinlich ist. Die standardisierte Fragetechnik der Untersuchung erfolgt durch explizit geschlossene Skalierungsfragen. Die Ergebnisse spiegeln eine Kumulation von Zuordnungen wider, die quantifiziert und interpretiert werden. Um die Entwicklungsveränderungen (Prävalenzen) der Jugendlichen im Untersuchungszeitraum weiterführend abzusichern, sollen die Einstellungen der Eltern quasi als externe 'Kontrollinstanz' fungieren und die vorgelegten Ergebnisse weiter differenzieren. Die Einbeziehung der Eltern in die Untersuchung ist aus den folgenden Gründen wichtig:

- Als gesetzliche Vertreter sind sie rechtlich die verantwortliche Entscheidungsinstanz für die Teilnahme ihres Sohnes an diesem Projekt.
- Als 'teilnehmende Beobachter' sind sie von Anfang an 'hautnah' involviert und verfügen über große Sachkompetenz bzgl. der in Polen verfügbaren Informationsquellen (Kuratorium; Elternabend; Schule).
- Als 'primäre Bezugs- und Pflegepersonen' verfügen sie über die größte emotionale Nähe zu ihrem Sohn und seiner Entwicklung und sind somit die wichtigste 'Fachinstanz' für das Erkennen von psychosozialen Veränderungen.

Die Eltern hatten bei allen Fragen, mit Ausnahme der Frage I.1 und im Teil II, die Wahlmöglichkeit zwischen: ' < > ja' ' < > teilweise' und ' < > nein'. Die in der Auswertung beschriebenen Fragen sind von Aufbau und Inhalt authentisch mit dem Originalfragebogen.

Teil I: In der Frage I.1 sollte der tatsächliche Entscheidungsträger für diese Programmaßnahme, 'die Eltern', 'der Sohn' oder 'beide', ermittelt werden; eine zu dem damaligen Zeitpunkt, im Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Umbruch, besonders wichtige Frage. Die weiteren Fragen im Teil I ermitteln, ob sich die Eltern im Vorfeld des Programms ausreichend informiert fühlten, ob sie mit den Projektinhalten in Deutschland zufrieden sind und ob der Sohn die Trennung besser verkraftet hat als sie selbst (Frage 2, 3 und 4). Die Frage 3, die sich mit den Projektinhalten befaßt (Ausbildung, Unterkunft, Verpflegung und Betreuung), gibt vermutlich bzgl. der Antworten auch gleichzeitig Auskunft über die Einstellungen der Jugendlichen, also über deren Bewertung ihrer Lebensumstände. Viele Eltern dürften auf die Schilderungen ihrer Söhne angewiesen sein, da die Möglichkeiten für persönliche Besuche nicht überall gegeben waren. Auch wo es Besuche gab, dürften die Bereiche Ausbildung, Verpflegung und Betreuung (anders die Unterkunft) aufgrund der kurzen Einblicke nur schwer zu bewerten sein.

Teil II hat zum Inhalt, aus einer vorgegebenen Auflistung möglicher Informationsquellen diejenigen zu nennen und absteigend zu skalieren, die als Informationsquelle über den Projektverlauf 'wichtig' bis 'weniger wichtig' sind. Aufgrund der räumlichen Distanz und der Sprachhemmnisse ist es auf diese Weise das erste Mal möglich, gesicherte Erkenntnisse über die wichtigsten Informationsquellen der Eltern zu erlangen. Interessant auch, welchen Stellenwert die von der deutschen

und polnischen Seite gemeinsam durchgeführten Elternabende in Polen einnehmen, und ob diese zeit- und kostenaufwendigen Reisen den erhofften Informationseffekt erzielen. Die Auswertung der skalierten und bewerteten Nennungen erfolgt entsprechend der ihnen zugeordneten Rangplätze (1. Platz → 6 Pkt.; 2. Platz → 5 Pkt. ... 6. Platz → 1 Pkt.). Wurden bspw. nur die oberen vier Plätze verteilt, erfolgt eine Wertung analog über 6 bis 3 Pkt., wurde bspw. nur der 1. und 6. Platz besetzt, erfolgt eine Wertung von 6 und 1 Pkt. In einigen Fragebögen wurde das Item 'eigene Besuche in Deutschland' von den Eltern in der Prioritätenliste unberücksichtigt gelassen, vermutlich weil keine Besuche stattgefunden hatten und dementsprechend über diesen Weg auch keine Informationen einzuholen waren. In diesem Fall bleibt das Item in der Wertung unberücksichtigt. Die addierte Gesamtzahl der Wertungen ist zusätzlich nach den beiden Herkunftsregionen Oppeln und Posen differenziert.

Teil III hat zum Ziel, die psychosozialen Veränderungen und Wertvorstellungen der Jugendlichen aus der Außensicht, der Sicht der Eltern, zu ermitteln.

Teil IV befaßt sich mit der Abschlußbewertung des Programms.

Die Befragung fand anonym statt. Dadurch, daß die polnischen Kollegen die Untersuchungsergebnisse bei der Rückreise einsammelten, war es möglich, eine Zuordnung nach den beiden polnischen Herkunftsregionen vorzunehmen.

• Auswertung der Ergebnisse:

Von den angeschriebenen 15 Eltern(paaren) aus Oppeln und 23 Eltern(paaren) aus Posen, beteiligten sich an der Untersuchung alle Oppelner Eltern und 20 Posener Eltern(paare) (>86%), was eine Gesamtrücklaufquote von über 92% bedeutet. Damit bestätigt sich das sehr starke Interesse der Eltern an dem Programm, was ich auch bei Elternabenden in Polen feststellen konnte, wo fast immer zumindest ein Elternteil der Jugendlichen anwesend war.

Erhebungszeitraum: 05.90 - 01.93

Oppeln	N= 15	(bei 15 Jgdl.)
Posen	N= 20	(bei 23 Jgdl.)
Gesamt	N= 35	

Teil I. Frage 1 (explizit geschlossen): 'Wer hat in Ihrer Familie entschieden, daß Ihr Sohn in Deutschland eine Ausbildung anfängt'?

	'die Eltern'	'der Sohn'	'beide'
Oppeln	0	4	11
Posen	0	4	16
Gesamt	0	8	27

Frage 2 (explizit geschlossen): 'Waren Sie über das Projekt in Deutschland vorab ausreichend informiert'?

	'ja'	'teilweise'	'nein'
Oppeln	3	10	2
Posen	5	10	5
Gesamt	8	20	7

Frage 3 (explizit geschlossen): 'Sind Sie mit folgenden Programminhalten in Deutschland zufrieden'?

	'ja'	'teilweise'	'nein'
Ausbildung:			
Oppeln	14	1	0
Posen	16	4	0
Gesamt	30	5	0

	'ja'	'teilweise'	'nein'
Unterkunft:			
Oppeln	15	0	0
Posen	17	3	0
Gesamt	32	3	0

	'ja'	'teilweise'	'nein'
Verpflegung:			
Oppeln	9	6	0
Posen	10	7	3
Gesamt	19	13	3

	'ja'	'teilweise'	'nein'
Betreuung:			
Oppeln	11	4	0
Posen	12	4	4
Gesamt	23	8	4

Frage 4 (explizit geschlossen): 'Unser Sohn hat die Trennung besser verkraftet als wir'?

	'ja'	'teilweise'	'nein'
Oppeln	8	6	1
Posen	9	9	2
Gesamt	17	15	3

Der überaus größte Teil der Familien hat die Entscheidung, den Sohn nach Deutschland zu schicken, gemeinsam mit dem Sohn entschieden. Auffällig, daß für so eine schwerwiegende Entscheidung in acht Fällen der Sohn allein entscheiden durfte, zumal die meisten Jugendlichen zum Zeitpunkt dieser Entscheidung erst zwischen 15 und 16 Jahre alt sind. In keinem Fall wurde dem TN gewissermaßen per elterlichem Dekret der Wechsel verordnet. Es bleibt zu bezweifeln, daß Eltern und Sohn, während sie diese Entscheidung zu treffen hatten, über die genauen Regularien der Programminhalte und Ausbildungsverläufe ausreichend informiert waren, denn sonst hätten sich insbesondere die Oppelner Elternpaare, deren

Söhne später in fremden Fachrichtungen in Deutschland ausgebildet wurden, gegen einen Wechsel entschieden. Dies bestätigen die Ergebnisse der Untersuchung, wonach sich lediglich 8 Elternpaare (3 Oppelner; 5 Posener) 'vorab ausreichend informiert' sahen. Der überwiegende Teil fühlte sich 'teilweise' informiert. Daß man sich dennoch, trotz großer Ungewißheiten und Informationsdefizite, zugunsten einer Ausbildung in Niedersachsen entschied, deutet auf die besondere wirtschaftspolitische Not-Situation in Polen zu diesem Zeitpunkt hin. In diesem Zusammenhang wird die Aussicht auf eine qualifizierte Ausbildung als einmalige Chance begriffen, die Zukunft des Kindes abzusichern. Immerhin bestätigt für den Programmverlauf die überwiegende Mehrheit, daß sie mit 'Ausbildung' und 'Unterkunft' zufrieden ist und eingeschränkt auch mit der 'Verpflegung' und der 'Betreuung'. In bezug auf die 'Verpflegung' sind wahrscheinlich die unterschiedlichen Geschmäcker in beiden Ländern ausschlaggebend für kritische Anmerkungen. Den Jugendlichen wurde für knapp ein Jahr die Vollverpflegung und später die Warmverpflegung sichergestellt. Für beide Zeitspannen konnte ich feststellen, daß auch dort, wo die Verpflegung besonders gehaltvoll und vitaminreich zusammengestellt wurde, diese nicht unbedingt die Zustimmung der Jugendlichen fand. Die Position der Eltern definiert sich hier womöglich, wie schon an anderer Stelle vermutet, stark über die Einstellungen der Jugendlichen, die entweder Verpflegung nach polnischem Geschmack favorisieren oder sich an 'fast food' orientieren. Daß insgesamt Zufriedenheit über die 'Betreuung' in Deutschland herrscht, dürfte in erster Linie in den vielen Freizeitaktivitäten begründet liegen und in dem Umstand, daß zum Zeitpunkt der Erhebung in jedem größeren Standort zumindest ein polnischer oder deutscher Betreuer direkt vor Ort als Ansprechperson zur Verfügung steht.

Bei der Analyse der Abbruchsgründe wurde bereits das Heimweh als Verlust von sozialen Zugehörigkeiten ermittelt und darauf hingewiesen, daß der Leidensdruck der Eltern nach der Trennung teilweise stärker ist als der der Jugendlichen. Die Untersuchung bestätigt diese Hypothese. Nur drei Elternpaare sind der Meinung, daß ihr 'Sohn die Trennung nicht besser verkraftet hat als sie selbst'. Dieses Ergebnis muß im Zusammenhang damit stehen, wie sich die Jugendlichen zu Hause den Eltern gegenüber präsentieren. Nur diejenigen, die einen zufriedenen Eindruck machen, werden den Eltern das Gefühl geben können, daß sie wenig vermissen. Mit dieser Einstellung der Eltern liegt ein Kontrollergebnis vor, das die in der Paneluntersuchung zu Beginn geäußerte Haltung bestätigt, wonach der 'Verzicht auf Gewohnheiten' und nicht der 'Verlust von sozialen Zugehörigkeiten' schmerzt.

Damit wird die Annahme unterstützt, daß der Wechsel nach Deutschland bei denjenigen Jugendlichen, die die Anfangsphase der ersten zwei Quartale überstehen, ohne Zweifel als kultureller Bruch empfunden aber nicht als Bedrohung in Form von sich manifestierenden Identitätsdiffusionen interpretiert wird.

In Kap. 5.5 wurde darauf hingewiesen, daß Eltern ein wichtiges Transmissionsmedium sind, das in der adoleszenten Phase der vermehrten Konflikte durch kulturelle Vermittlung hilft. Da diese Vermittlung in der Fremde entfällt, ist anzunehmen, daß sie durch die in der Paneluntersuchung festgestellte gute Bildungsperspektive und materielle Wertorientierung ersetzt wird. Die Erkenntnis über den Verlust der kul-

turellen Harmonien ist bei den Jugendlichen latent vorhanden, und beginnt sich erst im Programmverlauf als leidvolle Erfahrung zu manifestieren.

Teil II. Frage (implizit geschlossen): 'Was war während des Aufenthaltes Ihre wichtigste Informationsquelle? Bitte erstellen Sie aus folgenden Punkten eine Prioritätenliste. Informationen durch':

	'den Sohn'	'Elternabende'	'poln. Betreuer'	'das Kuratorium'	'eigene Besuche in Deutschland'	'die Schule'
Oppeln	72 Pkt.	64 Pkt.	52 Pkt.	46 Pkt.	43 Pkt.	17 Pkt.
Posen	118 Pkt.	78 Pkt.	72 Pkt.	38 Pkt.	40 Pkt.	37 Pkt.
Gesamt	190 Pkt.	142 Pkt.	124 Pkt.	84 Pkt.	83 Pkt.	54 Pkt.

Es ist anzunehmen, daß umfassende und durchgängige Informationen über den Programmverlauf, die Projektinhalte und über individuelle Entwicklungsverläufe den Verlustschmerz der Eltern relativieren können. Regelmäßige Informationen sollen den Eltern die Gewißheit geben, daß die Organisatoren bemüht sind, den Aufenthalt der Jugendlichen nach den vorhandenen Möglichkeiten angenehm und fürsorglich zu gestalten. Das Dilemma der Eltern ist, daß diese verbesserten Zukunfts- und Bildungsperspektiven nur über den Verzicht auf direkte Fürsorge realisiert werden können. Die Ergebnisse der Prioritätenliste sind in der Tabelle im Teil II nach Häufigkeit der Nennungen absteigend sortiert. Sie zeigen, daß die Informationen über die Jugendlichen selbst und über die Betreuer (auch Elternabende werden maßgeblich von den Betreuern durchgeführt) am häufigsten genannt werden. Sie bestätigen die Vermutung, nach der der wichtigste Informationsgeber der 'Sohn' ist. Die Notwendigkeit der 'Elternabende', die nach Möglichkeit gemeinsam von den deutschen und polnischen Betreuern durchgeführt werden, findet in der Untersuchung ihre Bestätigung. Die gewünschten Informationen laufen vermutlich auf zwei Ebenen ab. Auf der psychosozialen Ebene, die über die Kinder eingeholt wird und auf der organisatorisch-technischen Ebene, die über die Betreuer eingeholt wird. Die Informationen über das 'Kuratorium' und durch 'eigene Besuche' in Niedersachsen haben einen geringeren Stellenwert, und Schlußlicht ist die beteiligte 'polnische Schule'. Das schlechte Abschneiden der 'Schule' kann seine Ursache darin begründet haben, daß die Schüler aus unterschiedlichen Schulen zusammengezogen wurden und diese sich für die Zeit des Programmverlaufes in Niedersachsen der Informationsverpflichtung entzogen sehen. Interessant auch die Kongruenz der Prioritäten innerhalb der Herkunftsgruppen Oppeln und Posen, die für die Plätze 1,2,3 und 6 identische Items vergeben. Die Ziffern der Plätze 4 und 5 liegen so nah beieinander (Varianz max. 1 bis 3 Punkte), daß sie für die Bewertung untereinander ohne Bedeutung sind.

Teil III. Frage (explizit geschlossen): 'Folgende Aussagen treffen auf meinen Sohn zu':

'Hat sich stark verändert'.

	'ja'	'teilweise'	'nein'
Oppeln	5	8	2
Posen	7	8	5
Gesamt	12	16	7

'Ist selbstbewußter geworden'.

	'ja'	'teilweise'	'nein'
Oppeln	14	1	0
Posen	18	2	0
Gesamt	32	3	0

'Hat viele deutsche Sitten und Gebräuche angenommen'.

	'ja'	'teilweise'	'nein'
Oppeln	10	3	2
Posen	4	10	6
Gesamt	14	13	8

'Hat sich positiv entwickelt'.

	'ja'	'teilweise'	'nein'
Oppeln	12	3	0
Posen	17	3	0
Gesamt	29	6	0

'Ist zwischen beiden Ländern hin- und hergezogen'.

	'ja'	'teilweise'	'nein'
Oppeln	6	9	0
Posen	7	11	2
Gesamt	13	20	2

'Möchte so schnell wie möglich zurück in die Heimat'.

	'ja'	'teilweise'	'nein'
Oppeln	2	6	7
Posen	7	9	4
Gesamt	9	15	11

'Der Beruf ist ihm sehr wichtig'.

	'ja'	'teilweise'	'nein'
Oppeln	14	1	0
Posen	16	4	0
Gesamt	30	5	0

'Die Freunde sind ihm sehr wichtig'.

	'ja'	'teilweise'	'nein'
Oppeln	6	8	1
Posen	13	6	1
Gesamt	19	14	2

'Die Familie ist ihm sehr wichtig'.

	'ja'	'teilweise'	'nein'	keine Angabe
Oppeln	14	1	0	0
Posen	17	2	0	1
Gesamt	31	3	0	1

'Die meisten Freunde hat er schon in Deutschland'.

	'ja'	'teilweise'	'nein'
Oppeln	9	3	3
Posen	3	10	7
Gesamt	12	13	10

'Sein polnisch hat sich verändert'.

	'ja'	'teilweise'	'nein'
Oppeln	3	8	4
Posen	1	5	14
Gesamt	4	13	18

Nach 26 Monaten Verweilzeit in Deutschland kommt den Variablen, die sich mit der Wert- und der Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen befassen, besondere Bedeutung zu. Die pauschale Einschätzung, daß sich ihr 'Sohn stark verändert hat', bestätigen etwa ein Drittel der Eltern. Ein ähnliches Ergebnis liegt bzgl. der Übernahme von fremden Wertmustern, hier der 'deutschen Sitten und Gebräuche', vor. Etwa ein Fünftel der Eltern können diesbezüglich keine Veränderungen feststellen. In diesem Zusammenhang sind die hohen Ergebnisse interessant, nach denen eine 'starke Veränderung' und eine 'Annahme deutscher Sitten und Gebräuche' von den Eltern 'teilweise' beobachtet wird. Sie deuten m.E. einen inneren Konflikt an, der seinen Ursprung in der nun manifestierten Marginalexistenz hat.

Möglicherweise wird nicht derjenige Jugendliche die größten Konflikte bei der Rückkehr in die Heimat austragen, der sich 'stark verändert' hat und 'viele Sitten und Gebräuche' übernommen hat, denn dieser Typus wird seine Werte durchbohren wollen, sondern derjenige, der zwischen Zagen und Zaudern, zwischen Heimat und Fremde seine Identität sucht.

Über den Grad der Ausprägung der inneren Konflikte der Jugendlichen als Marginalexistenzen gibt die Einschätzung der Eltern bzgl. der Aussage 'ist zwischen beiden Ländern hin- und hergezogen' Aufschluß. Diese Frage bezieht sich auf die vermuteten individuellen Empfindungen des Sohnes und ist nicht zu verwechseln mit programmbedingten externen Wechselhäufigkeiten im Sinne von »wird zwischen beiden Ländern hin- und hergezogen«. Knapp 95% der Eltern (33 von 35) sind der Auffassung, ihr Sohn sei 'ja' bzw. 'teilweise' 'zwischen beiden Ländern hin- und hergezogen'. Die Antwort 'teilweise' schwächt den Grad des Hin- und Hergezogeneins vielleicht etwas ab, ist aber in der Aussagekraft dem 'ja' nahe, denn sie macht gleichsam auf die psychosoziale Grundproblematik der Marginalexistenz aufmerksam. Aus der Deutlichkeit, mit der der großen Mehrheit der Eltern diese Problematik bewußt ist, können Rückschlüsse abgeleitet werden, daß hier ein offensichtliches Problem der Marginalität erkannt ist. Bei der weiteren Differenzierung nach psychosozialen Merkmalen ihrer Söhne fallen die Wertungen der Eltern deutlich positiv aus. Im Verlauf der Zeit ist ihr Sohn nach ihrer Einschätzung 'selbstbewußter geworden' und 'hat sich positiv entwickelt'. Für die Eltern dürfte diese Tatsache die herausragende Bedeutung haben.

Die überwiegende Mehrheit der Eltern meint, daß sich ihre Söhne während des Auslandsaufenthalts 'positiv' entwickelt haben. Wenige äußern diesbezüglich Skepsis, kein Elternpaar ist der Meinung, ihr Sohn hätte sich negativ entwickelt!

Daß 15 Jugendliche nach Meinung der Eltern unschlüssig sind, ob sie 'so schnell wie möglich zurück in die Heimat möchten', unterstreicht die Problematik der Marginalität. Die Zahl der Jugendlichen, von denen vermutet wird, sie wollen 'so schnell wie möglich zurück in die Heimat' (9), entspricht in etwa der Größenordnung derer, von denen die Eltern vermuten, sie wollen nicht zurück (11). Vorausgesetzt, die Einschätzung der Eltern stimmt in etwa mit der ihrer Söhne überein, so halten sich die Befürworter und die Ablehner einer möglichst schnellen Rückkehr in etwa die Waage, während die Mehrzahl den indifferenten Mittelpunkt bildet. Sicherlich spielt hier das Abwägen der individuellen Bildungschancen mit lukrativen Erwerbsmöglichkeiten eine Rolle. Ein Ergebnis der Teilnehmerinterviews (weiter hinten) zeigt vielleicht in die richtige Richtung; danach wäre 'in Deutschland arbeiten und in Polen leben' für einige die z.Z. beste Perspektive.

Die Spitzenwerte, was den Jugendlichen nach Einschätzung der Eltern 'wichtig' ist, beziehen sich auf 'Beruf' und 'Familie'. Damit werden die ermittelten Wertigkeiten des Panels bestätigt. Im Panel wurde darüber hinaus die materielle Wertorientierung ermittelt, die in dieser Elternuntersuchung nicht erfragt wurde. Im Vergleich zu diesen Ergebnissen haben 'Freunde' der Jugendlichen aus der Elternsicht einen nachgeordneten, aber immer noch bedeutsamen Stellenwert. Das Panel hatte viele deutsche Freunde ermittelt, das Kontrollergebnis, das von den Eltern vorgelegt wurde, bestätigt dies mit einem leichten Übergewicht der deutschen Freunde. Das Polnisch der Jugendlichen hat sich aus der Elternsicht 'teilweise' bis 'nicht' verändert, was in der kurzen Zeitspanne von zweieinhalb Jahren auch nicht zu

vermuten war. Ich hatte allenfalls einen 'Begriffsmix' durch in der Fremde verinnerlichte typische Schlag- und Modewörtern vermutet. Die Ursachen dürften auch darin liegen, daß die Jugendlichen in der Mehrzahl Kontakt zur Gruppe halten bzw. gemeinsam in einer Wohngruppe leben. Auch werden die sieben Wochen Heimaturlaub im Jahr vermutlich bei der Familie zu Hause verbracht, so daß die Muttersprache gepflegt werden kann.

Teil IV. Frage (explizit geschlossen): 'Wird Ihrem Sohn die deutsche Ausbildung hilfreich bei der Arbeitssuche in Polen sein'?

	'ja'	'teilweise'	'nein'
Oppeln	4	11	0
Posen	15	4	1
Gesamt	19	15	1

Frage (explizit geschlossen): 'Würden Sie sich noch einmal für so eine Maßnahme entscheiden'?

	'ja'	'teilweise'	'nein'
Oppeln	14	1	0
Posen	14	4	2
Gesamt	28	5	2

Frage (explizit geschlossen, Mehrfachnennungen möglich): 'Von dem Programm profitieren am meisten':

	1. 'unser Sohn'	2. 'die polnische Seite'	3. 'die deutsche Seite'	4. 'wir (Eltern)'
	'ja'	'ja'	'ja'	'ja'
Oppeln	11	4	3	5
Posen	16	17	12	12
Gesamt	27	21	15	17

Die Eltern sind mehrheitlich bis 'teilweise' der Meinung, daß die 'deutsche Ausbildung hilfreich' bei der erfolgreichen Suche nach einem Arbeitsplatz sein wird. Die Oppelner Eltern sind in dieser Hinsicht deutlich skeptischer, was sicherlich auf die schlechteren wirtschaftsstrukturellen Bedingungen der Region Oppeln zurückzuführen ist. Das die Ausbildung nicht hilfreich sein wird, glaubt nur ein Elternpaar.

Der überwiegende Teil würde sich 'noch einmal für so eine Maßnahme entscheiden'.

In Bewertung der letzten Frage, wer von dem Programm am meisten profitiert, ergibt die Häufigkeit der 'ja'-Angaben die Werteskala. An erster Stelle steht der 'Sohn', gefolgt von der 'polnischen Seite', den 'Eltern' und der 'deutschen Seite'. Die Einschätzung, daß die Eltern von dem Programm profitieren, kann einerseits so gedeutet werden, daß sie ideell mit profitieren, weil ihr Sohn Vorteile hat; sie kann

andererseits aber auch die tatsächliche finanzielle Unterstützung in schwierigen Zeiten meinen.

7.4 Die Teilnehmerinterviews: Arrangements innerhalb divergenter Rollenbezüge

Diese Form der nicht-standardisierten Teilnehmerinterviews (vgl. Kap. 7.1) soll als dritter, rein qualitativer Stützpfeiler der empirischen Untersuchungen die Einstellungen der Jugendlichen zum Programmverlauf aus ihrer Innensicht ermitteln. Ich habe mich für das "problemzentrierte Interview" (vgl. ebd.) entschieden, weil es bei größtmöglicher Offenheit der Untersuchungsmethode die Möglichkeit bietet, einen bestimmten Untersuchungszeitraum unter konzeptionell vorgegebenen Strukturen zu untersuchen. Es erlaubt, sich relevanten Problemen und Aspekten zu nähern, ohne dabei die Möglichkeiten der Interviewten einzuschränken, die weitere Vorgehensweise mitzubestimmen. Durch "paraphrasieren, nachfragen, vorsichtiges interpretieren der Äußerungen" werden die zu Befragenden angeregt, ihre Äußerungen "zu explizieren, zu präzisieren, zu reflektieren" (LAMNEK [b] 1995, S. 63). Der Forscher 'hangelt' sich gewissermaßen an einem 'thematischen Leitfaden' (s. weiter hinten) als Gedächtnisstütze entlang und hat dabei jederzeit die Möglichkeit, Reihenfolge oder Untersuchungsprävalenzen zu modifizieren oder zu ergänzen. Dadurch wird die "Asymmetrie in der Frage-Antwort-Zuweisung" (ebd., S. 35f) zwar nicht verlassen, aber relativiert, denn der Interviewte kann den Verlauf aktiv mitgestalten. Die Vorteile dieser "nicht-standardisierten Befragung" (ebd., S. 53ff) liegen zum einen darin begründet, daß sich der Interviewte mehr an eine Alltagssituation erinnert fühlt und dementsprechend offener (re)agiert, zum anderen gestalten sich durch diese Offenheit manchmal Freiräume, durch die sich neue Relevanzsysteme entwickeln, die in dieser Form sonst nicht entstanden wären. Damit hebt sich diese Form der Interviews deutlich von den standardisierten oder halb-standardisierten Befragungen ab, in denen der Interviewte quasi im Befragungskorsett keine oder nur eingeschränkte Möglichkeiten hat, den Verlauf zu gestalten. Für die nicht-standardisierte Befragung ist charakteristisch, daß sie "ohne Fragebogen oder festes Frageschema" auskommt und nur ein bestimmtes "Rahmenthema" erfaßt (ebd., S. 43), hier die Empfindungen und Einstellungen der Teilnehmer zum Ausbildungs- und Programmverlauf. Dies geschieht in Form eines problemzentrierten Interviews, bei dem, ähnlich wie im "narrativen Interview" (ebd., S. 70ff), der Erzählmodus herausgestellt wird, doch unterliegt er durch die inhaltliche Strukturierung der thematischen Eingrenzung des interessierenden Problembereichs einer behutsamen Beschränkung durch den Interviewer.

In der Erhebungssituation meiner Interviews war diese Einschränkung in den Gesprächsverläufen nicht notwendig. Die Jugendlichen wußten von vornherein, daß sie selbst und ihre Erfahrungen und Erlebnisse während ihres Auslandsaufenthalts das Thema bildeten. Diese Form des Interviews setzt zwischen den Interaktionspartnern ein ausreichendes Maß an Vertrauen voraus, da sonst vermutlich der Mut fehlen dürfte, dezidiert und offen über eigene Erfahrungen zu berichten. Diese notwendige Vertrauensbasis konnte m.E. als gegeben vorausgesetzt werden, da sich durch die gemeinsame Zeit in Niedersachsen ein gutes Verhältnis entwickelt hat. Daraus ergab sich sinnvollerweise ein Kommunikationsstil, der als "weiches Inter-

view" (ebd., S. 57f) bezeichnet wird. Dieser Stil der Kommunikation unterstützt den vertrauten Umgang miteinander, wobei der Befragter Neutralität einzuhalten hat. Aufgrund der langen Kommunikationsbeziehung näherte sich die Gesprächsform einem Alltagsgespräch, zumal das Gespräch im Kontext der aktuellen Jugendsprache geführt wurde. Es wurde also sowohl gegenüber den untersuchten Personen, als auch gegenüber der thematischen Konzeptionierung und des Erhebungsverlaufes (Gesprächsführung) das "Prinzip der Offenheit" (ebd., S. 61) gewahrt. Danach wird "die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes zurückgestellt ..., bis sich die Strukturierung des Forschungsgegenstandes durch die Forschungssubjekte herausgebildet hat" (HOFFMANN-RIEM in: LAMNEK [b] 1995, S. 61f).

Die häufigste Befragungsform im Interview ist die der Einzelbefragung. Sie wird deswegen häufig gewählt, weil oft recht intime und persönliche Themen erfragt werden (vgl. LAMNEK [b] 1995, S. 60). Der hier zu untersuchende Themenkomplex richtet sich auf das Untersuchungsfeld der polnischen Jugendgruppe im Pilotprojekt, für die sich die Befragten quasi stellvertretend zur Verfügung gestellt haben. Sie sind also als Fachleute des Projekts in die Untersuchung eingebunden, die ihre individuellen Erfahrungen einbringen. Diese Fachkompetenz kann besser mit mehreren Teilnehmern erfragt werden, da sich diese im gruppenspezifischen Prozeß gegenseitig stimulieren. Dabei spielt es keine Rolle, ob zwei oder vier TN an der Befragung teilnehmen, da das Thema nicht in erster Linie der Einzelbiographie des Befragten zugeordnet ist. Die Befragungen haben besonders für die interviewte Vierergruppe in Oppeln gezeigt, daß gerade der Umstand, nicht allein interviewt zu werden, oftmals einen "erzählgenerierenden Stimulus" (vgl. ebd., S. 75) auslösen konnte. Hier gibt es Gemeinsamkeiten mit der "Gruppendiskussion" (auch als "Kollektivinterview" bezeichnet, ebd., S. 125), bei der davon ausgegangen wird, "daß die Meinung zwar nicht durch Gruppenprozesse generiert, aber ihre Kommunikabilität durch die Gruppe gesteigert wird" (ebd., S. 145).

Insgesamt wurden von mir zwei Teilnehmerinterviews durchgeführt. Die erste fand am 24.08.1993 in der CDG-Landesstelle Hannover mit zwei TN statt, die zweite wurde in Polen im 'Hotel Olimpijski' in Oppeln, zeitnah am 27.09.1993, mit vier TN durchgeführt. Beide Interviews wurden "face-to-face" (persönlich, ebd., S. 37) geführt und auf Tonband aufgezeichnet; sie haben eine Länge von etwa 80 Minuten. Das in Oppeln geführte Interview ist als Muster in authentischer Form im Anhang nachzulesen.

Das Interview I wurde in Hannover mit einem Kfz-Mechaniker und einem Maschinenbaumechaniker, beide aus Posen, geführt. Die Teilnehmer des Interviews II sind vier Oppelner KFZ Mechaniker. Bei der Auswertung beziehen sich die Zahlen (I) und (II) hinter den Aussagen auf die entsprechende Zuordnung zum Interview. Die TN-Zahl wurde in Oppeln von den Jugendlichen selbst bestimmt. Da ich im Vorfeld in Polen keine Möglichkeit hatte, Kontakt zu den am Interview interessierten Jugendlichen aufzunehmen (einige TN leben auf dem Land und haben bspw. kein Telefon zu Hause), entschied ich mich, die Befragung über 'Mittelsmänner' organisieren zu lassen. Dies waren Programmjugendliche, die ich bat, sich einmal in der Gruppe umzuhören, wer sich zu einem Interview bereit erklären würde. Der Vorteil dieser Verfahrensweise liegt darin begründet, daß ich keine Bevorzugung von

vielleicht interessanten biographischen Entwicklungen vornehmen konnte und darauf vertrauen mußte, daß sich interessierte TN zusammenfänden, die zufällig und exemplarisch die gegenwärtige Situation der Programmjugendlichen in Polen widerspiegeln würden.

Die Gesprächsführung verlief in der Form, daß die Jugendlichen im Vorfeld des Interviews aufgefordert wurden, möglichst viel und ungefragt von sich zu erzählen und auch Dinge zu beschreiben, von denen sie vielleicht der Meinung seien, diese wären unerheblich oder nur für die eigenen Belange interessant. In der Hoffnung, daß die Aussagen im Interviewverlauf von anderen TN interpretiert werden würden, sollen die gewonnenen qualitativen Aussagen innerhalb des Auswertungsprozesses zur Typenbildung "emergieren" (vgl. LAMNEK [b] 1995, S. 64).

Die Interviews liegen in Form von Tonbandaufzeichnungen vor und wurden von zwei Schreibkräften möglichst unverfälscht und authentisch abgetippt (Transkription). Dabei wurden die Worte und Sätze unter namentlicher Zuordnung der Personen erfaßt. Unklarheiten über namentliche Zuordnung der Texte wurden von mir zusätzlich abgehört und identifiziert oder im Zweifelsfall stehen gelassen.

Die Auswertung erfolgt in zwei Stufen:

1. Durch Klassifikation in Form einer verlaufsorientierten Typenbildung: Eine Besonderheit der Erhebung liegt darin begründet, daß 'nur' zwei Interviews ausgewertet werden, und daß sie nur einen Teil der methodenpluralistisch-empirischen Gesamtuntersuchung bilden. Das hat Konsequenzen für den Verlauf der Auswertung, denn die bisher vorgelegten Ergebnisse sollen durch die Interviews weiter erhärtet bzw. modifiziert werden. Die Auswertung orientiert sich an der "interpretativ-reduktiven" Form nach LAMNEK, bei der das Datenmaterial der Transkripte stufenweise reduziert wird ([b] 1995, S. 107ff). Dies geschieht durch Streichung von Nebensächlichkeiten und anschließender Kennzeichnung prägnanter Textstellen. Im Anschluß wird der "konzentrierte Text" (ebd., S. 109) nach Verlaufsphasen durchsucht und zusammengefaßt. Die Daten werden entsprechend des Untersuchungsschwerpunkts, nach dem die Einstellungen und Empfindungen der Jugendlichen (Innensicht) ermittelt werden sollen, weiter reduziert und interpretiert. Daß die Befragungen einmal mit zwei und einmal mit vier TN durchgeführt wurden, widerspricht diesem Ziel nicht, denn die Aussagen sind unverfälschter Ausdruck der Persönlichkeit des einzelnen Jugendlichen, nur daß das Untersuchungsziel nicht auf dessen personale, individuelle Entwicklungsvariante gerichtet ist, sondern auf "Repräsentanz" (LAMNEK [a] 1995, S. 119) der Inhalte der Aussagen abhebt. Aus diesem Grund ist nicht die Charakteristik des einzelnen Interviews von Interesse, sondern der klassifizierte Gehalt der Erhebungen. Er gibt ein verlaufsorientiertes, themenzentriertes Bild der Haltungen und Einstellungen der Befragten wieder, gewissermaßen als gruppenspezifische Synopse individueller Verläufe. Da dieser konzentrierte Text hauptsächlich aus sortierten, kumulierten Zitaten besteht, ist große Plastizität und Authentizität gewahrt. Die Klassifizierung erhebt ihren Realitätsgehalt über die Repräsentanz der Zitate und nicht über deren "Repräsentativität" (vgl. LAMNEK [b] 1995, S. 118). Damit ist der erste Schritt für eine "typisierende Generalisierung" (ebd., S. 109) getan. Die Klassifizierung erfolgt nach folgenden Verlaufsphasen und Aspekten:

- Aspekte des kulturellen Bruchs
- Aspekte der Marginalexistenz
- Reakkulturation: Aspekte der 'Nachbeschulung' in Polen
- Reakkulturation: Aspekte der ökonomischen Deprivation
- Reakkulturation: Aspekte der beruflichen Zukunft
- Reakkulturation: Nachkontakte zu Deutschland

2. Durch Typisierung: Die klassifizierten Daten bilden die Grundlage für "Syndrome" und "Grundtendenzen" (LAMNEK [b] 1995, S. 109) als "idealtypische Form" (ebd., S. 108) der Abstraktion (Begriffsbildung). Das Ziel der Typisierung ist, die Inhalte der Aussagen auf typische Gemeinsamkeiten, "Merkmalskombinationen" (ebd., S. 27), zu untersuchen. Es wird hier also, analog zum Untersuchungsziel, nicht eine Typisierung von Befragten, was bei lediglich sechs TN und zwei Interviews auch wenig ergiebig wäre, sondern eine Typisierung der Verlaufsmuster angestrebt. Auf typische Empfindungen weisen die 'emotionalen Brisanz' hin. Sie entwickeln sich aus interpretierten Inhalten und Originalzitate und betonen gewissermaßen den 'emotionalen Zündstoff', der für die einzelne kulturelle Verlaufsphase typisch ist.

Auf dieser Basis wird in Kap. 8 eine weiterführende Analyse der Ergebnisse vorgenommen. Nach Abschluß der Auswertung wurden die Interviews anonymisiert. Die Interviews sollen klären, ob und inwieweit der kulturelle Bruch auch als psychosozialer Bruch empfunden wird. Typische Verläufe sollen vermitteln, wie Marginalexistenz verspürt wird, in welchen Facetten sie sich äußert, und auf welche Weise diesbezügliche Probleme psychisch bewältigt werden.

Der folgende Leitfaden gibt lediglich Hinweise auf das Rahmenthema und sollte mir als Gedächtnisstütze dienen. Die von mir entwickelten Impulsfragen lauten im Original wie folgt:

Abb. 22: Leitfaden

- 'Was ist aus Euch geworden'?
- 'Wie kommt Ihr in Polen zurecht bzgl. Umwelt, Schule, Nachschulung in Polen, Eltern, (-Kontakt)'?
- 'Freundeskreis'?
- 'Wo würdet Ihr lieber, am liebsten leben'?
- 'Perspektive des Berufs in Polen'.
- 'Resumee des Programms in Deutschland'.
- 'Was waren die schönsten Erlebnisse'?
- 'Was ist sehr schwer gefallen'?
- 'Kontakte zu Deutschland'?
- 'Was wißt Ihr von den anderen'?
- 'Hat sich das Programm für Euch gelohnt'?
- 'Wie sind die Gruppenkontakte untereinander'? ⇒ 'in Deutschland' ⇒ 'in Polen'
- 'Wie ist Eure finanzielle Situation'?
- 'Wo wohnt Ihr'?

Da die Interviews etwa ein halbes Jahr nach Ausbildungsende (in Niedersachsen) durchgeführt wurden und zu diesem Zeitpunkt auch die 'Nachschulung' in Polen incl. der Übergabe der Gesellenbriefe erfolgt war, erschien es sinnvoll, neben einer Retrospektive, die aktuelle Situation der Jugendlichen in Polen zu erfragen und nachzuforschen, ob und inwieweit sich ihre innerhalb der Programmzeit entwickelten Erwartungen erfüllen konnten. Die Einzelaspekte des "Leitfadens" orientieren sich an dieser Rahmenthematik. Der Leitfaden kann also bestenfalls das Sprungbrett bilden, aus der sich die Spannkraft für die Kür der Aussagen entwickelt. Die Auswertung erfolgt dann auf der Grundlage dieser Kür und klassifiziert deren Ergebnisse.

• Auswertung und Ergebnisse:

Es zeigte sich während der Interviews, daß der gewünschte Effekt der gegenseitigen, erzählgenerierenden Stimulation nicht immer reibungslos funktionierte, so daß ich den TN gedankliche Brücken spannen mußte. Dies war in erster Linie im Interview in Hannover der Fall, welches sich spontan während eines Gastbesuchs der Jugendlichen in der Landesstelle entwickelte. Hier war möglicherweise die offizielle Atmosphäre der Räumlichkeiten wenig geeignet, die Nervosität innerhalb des Interviews zu kompensieren. Die Struktur der Befragung mit 'nur' zwei Jugendlichen mag eine weitere Barriere für die freie Kommunikation gewesen sein.

Im 'Hotel Olimpijski' fanden die Jugendlichen quasi Heimatmosphäre vor und der Wunsch, über die eigene Entwicklung zu berichten, war deutlicher spürbar und bekam des öfteren die gewünschte Gruppendynamik. Weiter mag der Umstand, dezidiert auskunftswillig zu sein, damit verbunden gewesen sein, daß die Wichtigkeit des Interviews durch den extra in Polen stattfindenden Termin unterstrichen wurde. Und sicherlich tat die Wiedersehensfreude ein übriges dazu, die Hemmschwelle niedrig zu halten.

Es muß als erschwerend konzediert werden, daß ein Mitschneiden der Inhalte vorgenommen wurde und die Gesprächsführung in einer Fremdsprache erfolgte, so daß ihr Verbalisierungs- und Artikulationsvermögen eingeschränkt war.

Die nachfolgenden klassifizierten Aussagen und Begriffe sind nach Möglichkeit im Sinnzusammenhang authentisch wiedergegeben. Wo es für das bessere Verständnis erforderlich ist, habe ich Sätze zusammengefaßt und korrigiert. In einigen Fällen wird der thematische Zusammenhang von mir durch Kommentare (in Klammern) hergestellt. Am Ende eines thematisch konzentrierten Textes werden die Inhalte interpretiert. Die als "Zitate" gekennzeichneten Aussagen sind dort in der Satzstellung verändert und zusammengefaßt worden, wo es für das Verständnis notwendig ist. Die mit "—" beginnenden Abschnitte bezeichnen entweder einen Sprung zu einer anderen Stelle im Interview oder einen Personenwechsel.

• **Aspekte des kulturellen Bruchs**

Wie und in welcher Intensität der Bruch empfunden und emotional verarbeitet wurde, soll durch die Aussagen der Jugendlichen ermittelt werden. Diese erste Unterscheidung bildet quasi den Ausgangspunkt für die später weiter (aus)differenzierten Klassifikationen.

Betriebliche Ausbildung: — "Erstes Ausbildungsjahr habe ich gemacht in Polen und da habe ich verdient 30.000 Zlotys pro halbes Jahr, das sind DM 3". — "Schlimmer als hier (in D.). Bei meinem erstes Ausbildungsjahr, durch ganzes Jahr habe ich nur sauber gemacht. Besen in die Hand und jeden Tag sauber gemacht" (I). — (in D.) "... haben den Arbeitslohn für Lehrlinge gekriegt ... die CDG hat das Essen bezahlt ... eine Mahlzeit pro Tag ... Also die 600 DM haben ausgereicht für das Abendessen, das wir selber gemacht haben und das Frühstück und noch ein bißchen gespart. Also da konnte man leben, nicht toll, aber gut. Vom Lehrlingsgeld" (II). — "Am Anfang hat man alles gesehen, da war alles neu, so bunt und vielfältig, alles war da" (II). — "Zuerst war so ein bißchen die Stimmung, ob das klappt, ganz schlimm. Aber nach drei Monaten, war schon super" (I). — "Wenn jemand kommt und sagt 'komm, mach noch so was', würde ich machen. Jeder würde bestimmt so was machen" (I). — "In Polen ist ein Arbeiter ein normaler Geselle und da arbeiten bei denen dann zehn Azubi's. Hier (in D.) ist das ganz anders. Hier arbeitest du mit deinem Gesellen nur allein und machst alles. Die ersten Monate waren schlimm. Der Chef oder Meister hat mir alles vorgezeigt. Und das geht gleich in den Speicher" (I). — "Die erste Zeit in Deutschland war überhaupt schwer und danach habe ich im Betrieb ein paar Leute kennengelernt, und wir haben uns abends getroffen und das war schon gut" (II). — "In einer Sache ist das besser (in P.). Wenn in Deutschland zum Beispiel eine Lichtmaschine kaputtgeht, wird sie ausgewechselt, und in Polen wird das repariert. Das ist der einzige Punkt, wo man sich besser fühlt". — "Im Betrieb da habe ich die Bildzeitung Hannover gelesen" (I).

Schulische Ausbildung und Sprache: — "Am Anfang war das schwierig, echt schwer. Konnte ich überhaupt kein deutsch, nur bitte – danke und das war es". — "In Polen lernst Du nicht viel, nur zwei Std. pro Woche. Wenn Du nach Deutschland kommst, mußt Du reden, acht Stunden am Tag, das bringt dann was". — "In der Schule haben wir einen polnischen Lehrer gehabt, der hat mit uns deutsch gesprochen, nur wenn wir etwas nicht verstanden haben, hat er es auf polnisch gesagt. Wenn Du gesagt hast, das glaube ich nicht, hat er gleich Material mitgebracht, Fotos und so". — "In Polen mußt Du das wissen, was im Buch steht" (I). — "Wir hatten in Polen keinen Sprachkurs gemacht". — "Wir hatten (in D.) drei Klassenlehrer". — "Das schlimmste war, daß wir deutsch verstanden haben und wußten die Antwort, aber wir wußten nicht, wie wir das sagen sollen". — "Es war wichtig, daß wir uns einmal in der Woche zumindest in einer Klasse getroffen haben, das war eine große Hilfe". — "Wir hatten in der Schule diesen Gemeinschaftskundeunterricht, und da hat man viel über Deutschland, Aufbau des Staates usw. kennengelernt". — "Die Schule war sehr wichtig für uns. Wir sind nach Deutschland gegangen, um etwas zu lernen. Wir haben Ökologie kennengelernt, und in der Arbeit haben wir auch mit diesen neuesten Geräten gearbeitet" (II). — "Ja, in der Schule gelernt. CDU, SPD, Grüne Partei, die kenne ich ein bißchen" (I).

Unterkunft: (in Privatfamilien und dem CDG-Gästehaus): — "Am Anfang wollten alle zusammenbleiben". — (in der Privatfamilie) "Das war ein Vorteil. Da konnte ich vernünftig die deutsche Sprache lernen. Die anderen, die im Internat gewohnt haben, die haben vielleicht nach der Arbeit polnisch geredet" (II).

Gesundheit: — "Ja, wenn man krank ist, Krankenkasse und Versicherung, das ist sehr gut". — "Ich kenne mich aus, ich war im Krankenhaus. Ich habe alles gehabt was ich wollte ... Essen war gut. Alles vom Feinsten. In Polen, wenn Du in das Krankenhaus gehst, brauchst Du nicht zu bezahlen, aber mußt Du der Krankenschwester Geld geben, daß sie aufpaßt. Wir hatten einen Schulzahnarzt, der sagt, der Zahn muß weg oder gebohrt werden, und fertig. Du kannst da nicht sagen – nein, ich will nicht – oder so was, muß gemacht werden und fertig". — "Bei mir war das genauso, mit meinem Milchzahn, der hat nicht gewackelt, nichts. Raus damit, zack".

Die Aussagen belegen, daß die Jugendlichen besonders in der Anfangsphase der kulturellen Eingewöhnung große Schwierigkeiten haben. Diese begründen sich vorrangig aus den Verständigungsschwierigkeiten und den dadurch abgebremsten Lernerfolgen. Durch die fremdsprachlichen Defizite werden ihre (kognitiven) Möglichkeiten und Fähigkeiten, trotz hoher Lernmotivation, eingeschränkt. Einen wichtigen Aspekt bilden die verbesserten ökonomischen Bedingungen in Deutschland. Daraus ergeben sich fast zwangsläufig Schwierigkeiten im Umgang mit den neuen Möglichkeiten. Diese dürften m.E. nach einem Leben in der 'Mangelgesellschaft'

bei einigen zu einem 'Wohlstandstaumel' geführt haben. Mehrere (Kaufhaus)Diebstähle in der Anfangszeit signalisieren die Überforderung im Umgang mit (viel) Geld. Die Jugendlichen zeigen Motivation, sich möglichst schnell in der Fremde zu-rechtzufinden, dies deutet auf ihre Bereitschaft zur Akkulturation hin. Die Gruppe bietet in der Phase des kulturellen Bruchs Rückzugsmöglichkeiten. Die Jugendlichen wissen die umfassende Gesundheitsversorgung zu würdigen.

⇒ Typisches Verlaufsmuster: Akkulturation ist Übungssache. Fremdsprachendefizite verschärfen die Anfangsschwierigkeiten, die hohe Ausbildungsqualität lindert die Anfangsschwierigkeiten. Emotionale Brisanz: "alles neu", unsicher, auf wackligen Füßen, brandneu, eifrig, man kümmert sich.

• Aspekte der Marginalexistenz

Die regelmäßigen Ferienheimreisen wurden mit der Intention durchgeführt, die sozialen Bezüge der Jugendlichen zur Heimat nicht verkümmern zu lassen. Durch den langen Auslandsaufenthalt, und der damit verbundenen Akkulturation, bilden sich bei den Jugendlichen unterschiedliche Wertmuster. Inwieweit sich hier die Ausprägung von bikulturellen Identitäten manifestiert und ob diese mit der Wiedereingliederung in Polen harmonisieren, läßt sich aus den Aussagen der TN ablesen, die ich unter dieser Thematik klassifiziert habe.

Ausländer: — "Ich hab da (im Betrieb in Deutschland) keine Probleme gehabt als Ausländer. Ich bin mit Punkern zusammen in die Disco gegangen" (I). — "Als wir nach Deutschland kamen, gab es und gibt es im Moment auch diesen Ausländerhaß ... ich selber habe so was nicht an mir gespürt" (II). — "Also, ich habe jetzt mehr Angst in Polen, als hier. Also bei Nacht durch die Stadt zu laufen. Ist gefährlich, da erschießen sich die Russen" (I). — "In Polen gehst du rein in ein Geschäft, guckt jeder auf die Hände. Da mußt Du wirklich ein Mann mit vollen Taschen Geld sein" (I).

Politik: — "Als ich sechzehn oder siebzehn war, hatte ich damals von Politik noch nicht viel gehalten. Ich bin jetzt ein halbes Jahr in Polen und weiß immer noch nichts über die polnische Politik". — "Die Beziehung ist irgendwie so komisch. In Deutschland ist alles standfester als hier. Die Regierung, alle Parteien, die wichtigsten Leute" — "die sind in Polen zwei Monate im Amt, dann fallen die wieder um". — "Für mich ist das völlig Wurscht, Hauptsache uns geht es gut. Da kann ja der Bush oder der Kohl sitzen ... manche Leute sagen auch, damals, als die Kommunisten da waren, war es besser als jetzt" (II).

Konsum: — "Jeder hat gesagt, du hast es aber gut ... Ich kann mir was leisten, Hose oder Schuhe ... Die denken, wir kriegen hier (in D.) Geld umsonst" (I). — "Wir haben in Deutschland Markenware gekauft, 'Diesel' oder 'Replay'". — "... in Polen merkt man schon, der kommt höchstwahrscheinlich aus Deutschland" (II). — "Das Wochenende war das schönste. Bei uns die Leute, die feiern so was nicht. Das Weekend. Lust hat jeder, aber keine Kohle dafür" (I).

Freundschaften: — "Kontakte mit Freunden habe ich überhaupt nicht". — "Also ich habe früher viel Freunde gehabt und jetzt 20% von meinen alten Bekannten. Die sagen zu mir, hej Deutscher, was suchst du hier ... Wenn ich nach Polen komme sagen alle Bekannten zu mir, komm nie wieder" (I). — "Wenn wir zwischendurch nach Hause kamen, waren einige Freunde schon ein bißchen fremd zu mir ... Ich war ein Fremder in Bad Mündel, aber die Leute haben mich aufgenommen und mir geholfen ... ich habe mich zum Schluß besser in Deutschland gefühlt, als jetzt hier in Polen zu Hause". — "Die Leute sagen, der ist aus Deutschland ... der hat ein Auto. Wir haben so was nicht, der gehört nicht zu uns. In der Grundschule habe ich alles mit denen gemacht, und dann sind sie auf einmal verloren gegangen" (II).

Familie: — "Die Eltern haben zu mir gesagt, wenn du nach Hause kommst, kannst du natürlich bei uns wohnen solange du willst (der Jgd. ist in D. geblieben, der Vater ist Seemann und selten zu Hause und die Mutter ist Schneiderin). Aber ich will nicht, daß meine Eltern mir helfen und für mich arbeiten. Ich will das Geld selbst verdienen, da wäre ich stolz auf mich" (I). — "Mit meiner Familie teile ich

alles". — "Wenn ich nach Hause kam, habe ich Kleinigkeiten mitgebracht, was sie sich nicht leisten konnten. Die haben sich gefreut, daß ich was tolles schenken kann. Das war auch gut für mich". — "Für die Familie immer Geschenke, was Essen, Obst oder so was, was es in Polen nicht gibt" (II). (Von den vier Jugendlichen aus Oppeln wohnen drei bei ihren Eltern und einer hat eine 1-Zimmer Wohnung).

Das Leben als Marginalexistenz manifestiert sich in den Aussagen der Jugendlichen in einer fortschreitenden Entfremdung gegenüber der Heimatkultur. Es nimmt dort bedrohliche Formen an, wo Angst zutage tritt, in die Heimat zurückzukehren. Dabei ist es unerheblich, ob diese Angst real begründet ist oder nur durch 'Mundpropaganda überliefert' wird; entscheidend ist die empfundene Angst und der damit verbundene innere Konflikt. Die Entfremdung spiegelt sich auch da wider, wo keine politischen Zugehörigkeiten, egal auf welches Land bezogen, auszumachen sind. Die Antworten reduzieren politische Notwendigkeiten auf "Hauptsache uns geht es gut". In der Fremde werden die finanziellen Möglichkeiten ausgekostet; das Konsumverhalten gleicht sich an und orientiert sich an gängigen, jugendlichen Modevorstellungen. Das veränderte 'Outfit' führt in der Heimat zu Irritationen und fördert Ausgrenzung und Stigmatisierung ("... der gehört nicht zu uns"). Alte Freunde, die nicht 'mithalten' können, wenden sich ab. Die Distanz wächst. "Die denken, wir kriegen hier (in D.) Geld umsonst". Die Familie bleibt von dieser Entfremdung ausgeschlossen, auch wenn das Verhalten ihr gegenüber gönnerhafte Züge annimmt.

⇒ Typisches Verlaufsmuster: Wo die Fremde 'ihre Schrecken' verliert, wächst die Entfremdung zur Heimat. Wohlstand wird zunehmend zum Synonym für die Fremde, Familie für die Heimat. Emotionale Brisanz: stabil, gefeit, "Angst", "fremd", lebenslustig, selbstgefällig, ich bin wer, großzügig, "stolz".

- **Reakkulturation: Aspekte der 'Nachbeschulung' in Polen**

Die sich direkt an die Ausbildung in Deutschland anschließende 'Nachbeschulung' in polnischen Berufsschulen ist ein wichtiger Gradmesser, wie sich die Jugendlichen in der 'alten' Umgebung zurechtfinden. Diese Zeit wird von den Jugendlichen in den Interviews besonders im Zusammenhang mit den Differenzen der unterschiedlichen didaktischen Abläufe beider Schulsysteme (auch der kommunistischen Vergangenheit) kommentiert. Die Nachbeschulung fand für alle drei Fachrichtungen gemeinsam statt. Einmal wurde von Seiten der Schule ein Kontakt über einen ehemaligen Schüler der Kfz-Schule zu einem VW Betrieb in Posen hergestellt, um bei der Arbeitsvermittlung zu helfen. Sonstige Hilfen bei der Stellenvermittlung, bspw. über die polnische Handwerkskammer, fanden nach meinen Recherchen nicht statt. Ob sich die Schüler mit den divergierenden Schulregeln arrangieren können, ergibt sich aus dieser Klassifikation:

Vergangenheitsbewältigung: — "Hier (in D.) kannst Du ganz locker in die Schule gehen". — "In Polen ist ganz normale Mathematik wie in der Grundschule. Da hast du nichts zu tun mit Deinem Betrieb. In Polen darfst Du kein Tabellenbuch haben oder so was". — "Deswegen, sagen wir, ist das kommunistisch". — "Früher war es so, daß jeder denselben blauen Anzug haben mußte, und in die Klasse mußte jeder nacheinander gehen. Jetzt auch, der Lehrer kommt rein, und wir müssen aufstehen und guten Tag sagen, wenn der Lehrer kommt, und alle gleichzeitig. Das war blöd. Kannst Du Dir

das vorstellen"? — "Entweder kommst Du mit Geld, damals war das so, da kam Vater mit 'ner Flasche oder Kaffee, kriegt er schon ne drei oder so was. Ich besorge ihnen Benzin, war schon gut, brauchst Du nicht mehr lernen". — "Bei uns in der Kfz-Schule war das normal, daß der Lehrer geschlagen hat". — "Da gibt es ein Heft im Betrieb in Polen, wenn das nicht ganz mit Abstand ist, dann schmeißt er es raus". — "In polnischer Schule habe ich immer Streß gehabt". — "Wenn Du zu spät kommst, wird die Tür zugemacht, kommst Du nicht mehr rein. Am nächsten Tag genau das gleiche" (I).

Unterschiede in den Schulen: — "Am Anfang wollte der Lehrer ein bißchen Druck geben, aber das ging nicht bei uns". — "Wir hatten Mathe, dann Geschichte und polnische Sprache und Gemeinschaftskunde. In Deutschland mußt Du die Klassenarbeit schreiben, aber was der Lehrer erzählt, mußt Du nicht mitschreiben. Nur wenn man will. Das, was ich wußte, habe ich nicht geschrieben. In Polen mußt Du alles schreiben" (I). — "Wir haben Polnisch, Geschichte, Gemeinschaftskunde und Physik gelernt". — "Da haben wir von den fünf, sechs, manchmal sieben Stunden, drei Stunden Polnisch gehabt. Jeden Tag, da könnte man einschlafen". — "In Deutschland konnte man mit dem Lehrer ganz locker reden, er mußte nicht unbedingt immer Recht haben. In Polen hat der Lehrer immer recht. Man kann sagen, was der Lehrer sagt, ist heilig". — "Ich finde es gar nicht schlecht, daß der Lehrer so eine Autorität hat. In Deutschland sind die Jungen dem Lehrer fast auf dem Kopf rumgesprungen, wenn man schon in der Klasse sitzt, dann soll man zum Beispiel nicht die anderen stören". — "In Deutschland konnte ich, wenn ich hungrig war, essen und trinken, in Polen geht das leider nicht. Man darf kein Kaugummi kauen während des Unterrichts". — "Das war eine Sonderklasse, nur die Leute, die in Deutschland gewesen waren". — "Ich kann mich erinnern, wir hatten auch Religion, wenn der Pfarrer kam, da waren viele mit langen Haaren, und in Polen ist es so, wenn jemand lange Haare hat, da ist er schon ziemlich unsicher, daß wir irgend etwas anderes denken oder sagen, der kennt das von anderen Klassen. Bei uns hat er gesagt, daß er sich sehr gut fühlt in dieser Klasse, obwohl er am Anfang ziemlich unsicher war" (II). — "Der Lehrer sagt, wir haben mehr Ahnung als die hier (Schüler in Polen)" (I).

Die Reakkulturation in alte schulische Abläufe erfolgt abrupt und bedingt die Wiederbelebung abgelegter Strukturen. Dieser Prozeß dürfte dadurch noch erschwert werden, daß die innere Aufarbeitung mit der kommunistischen Vergangenheit noch nicht abgeschlossen ist. Den unterschiedlichen didaktischen Voraussetzungen und Autoritätsstrukturen in beiden Ländern werden sowohl Vor- als auch Nachteile bescheinigt, so daß diese für eine Bewertung von Problemen in der Reakkulturation nicht herangezogen werden können ("In Polen hat der Lehrer immer recht" vs. "Ich finde es gar nicht schlecht, daß der Lehrer (in P.) so eine Autorität hat"). Außerhalb einer pädagogischen Bewertung wird dennoch die unterschiedliche didaktische Zielsetzung im schulischen Unterricht deutlich ("In Deutschland konnte man mit dem Lehrer ganz locker reden" vs. "Man kann sagen, was der Lehrer (in P.) sagt, ist heilig"). Eine gemeinsame Schulklasse scheint die Probleme der Wiedereingewöhnung zu verringern und gewöhnt sowohl Lehrer als auch Schüler behutsamer an den Umgang miteinander.

⇒ Typisches Verlaufsmuster: Schulische Reakkulturation: Zurück für die Zukunft. Emotionale Brisanz: zerrissen, müde, langweilig, unwohl.

• **Reakkulturation: Aspekte der ökonomischen Deprivation**

Im Zuge der Reakkulturation dürften die materiellen Einbußen der Jugendlichen eine wichtige Rolle spielen. Das Ausbildungsende in Deutschland ist gleichbedeutend mit abruptem Wohlstandsverlust, der bis dahin durch ein gesichertes Lehrlingseinkommen und die programmbedingten Vergünstigungen wie freie Unterkunft, Warmverpflegung, finanzierte Aktivitäten und Fahrgelderstattungen abgesi-

chert war. Sie sind gezwungen, den täglichen Existenzkampf in einer neuen Qualität aufzunehmen und sind der institutionellen (Rundum)Fürsorge beraubt. In vielen Fällen übernehmen die Eltern wieder die Sicherungsfunktion der Grundbedürfnisse, ohne in der Lage zu sein, den in Deutschland geweckten Lebensstandard der Jugendlichen befriedigen zu können. In einem Land, in dem die soziale Schere noch weit auseinanderklafft, wo ein großer Teil der Bevölkerung kollektiv an oder nahe der Armutsgrenze lebt, sind die Attribute der Wohlstandsgesellschaft für die Majorität immer noch unerreichbare Fiktion. In der Panelbefragung wurde bereits ermittelt, daß der Reiz der materiellen Werte eine wichtige Eingewöhnungshilfe nach dem kulturellen Bruch darstellt. Inwieweit nun der materielle Verlust verkräftet werden kann und welche (Existenz)Ängste möglicherweise durch diesen Verlust freigesetzt werden, läßt sich aus den diesbezüglichen Aussagen der TN ermitteln:

Ein Jugendlicher, der seine Freundin in Deutschland hat und auch beabsichtigt, in Deutschland zu bleiben, würde, wenn er hier nicht bleiben könnte:

— "nach Frankreich ... oder nach England fahren, aber nie wieder nach Polen. Das ist egal. In Polen verdienst Du 200 DM und für die Miete mußt Du 100 DM bezahlen. Dann kommt noch das Auto dazu und Klamotten mußt Du kaufen, das kannst Du vergessen". — "Alles wird teurer, und keiner kriegt mehr Geld". — "Wenn ich in Polen war, habe ich immer das ganze Geld vom 'Alten' rausgezogen. Jetzt fahre ich nach Hause und hab eigenes Geld. Das erste, was ich machen würde, ich würde den Leuten im Betrieb mehr Geld geben" (I).

Diejenigen, die sich entschieden haben, nach Polen zurückzukehren und nun wieder dort leben, umschreiben ihre Situation wie folgt:

— "Es geht nicht ums Geld ... normal leben ohne Streß. Ich kenne das von meiner Mutter. Die ist immer im Streß (Sekretärin; alleinerziehend), ob sie noch Geld kriegt oder so. Sie will doch ihre Arbeitsstelle behalten". — "Es sieht ganz schlecht in Polen aus. Man verdient nicht viel, knapp 200 DM". — (er hat ein Angebot in Aussicht) "in der Probezeit pro Monat 350 DM, danach 400 DM" (I). — "ich spare für mein Leben, also vielleicht ein Auto kaufen". — "Die Autos, daß war auch ein Unterschied. Ein kleiner polnischer Fiat und dann auf einmal so ein dicker Mercedes". — "Ich habe jetzt einen Ford Sierra, 'R...' einen Ford Escort und 'F...' ein Fahrrad, aber ein modernes. Und selber zusammengespart das Geld". — "Jetzt ist es wirklich schlecht. Als wir am Anfang angekommen sind, hatten wir das nötige Kleingeld. Man wechselt immer die Mark in Zloty und wenn man so weiter macht, wäre man bald pleite". — "Ich habe Arbeitslosengeld und dann bringt das Fußballspielen noch etwas, zwei Millionen. Auf Dauer wird das auch nicht klappen, das ist zuwenig. Mit dem Arbeitslosengeld ist es nach maximal einem Jahr vorbei". — "Wenn ich die ganze Zeit in Polen gewesen wäre, wäre das normal. Dann würde ich hier leben, hier Arbeit haben. Das ist bei den Leuten hier ganz normal ... Aber weil wir jetzt in Deutschland waren und haben alles gesehen, alles war toll ..." — "Man konnte sich das leisten, obwohl man Lehrling war. Und es hat uns die Augen aufgemacht in Deutschland, wie das Leben sein kann. Ich sehe jetzt, wie teuer das Leben ist, wenn man auf eigenen Füßen steht und daß ich hier arbeite und weniger verdiene als dort als Lehrling. Es reicht gerade für Benzin, für Essen, für Wohnung ... einen Pullover oder gute Schuhe, nein das geht nicht". — "Ich kann mir selbst nichts aufbauen, ich hab kein Geld und ich kann an das Geld nicht kommen. Wenn ich in Deutschland zum Beispiel wäre, kann ich den ganzen Monat arbeiten und da hab ich was von, wenn ich hier in Polen bin ist das nicht so. Man sagt, Geld macht nicht glücklich, aber ohne Geld ist es auch nichts". — "Es ist nicht das wichtigste, aber das wichtige" (alle II).

Das Leben in Deutschland hat die Augen dafür geöffnet, wie komfortabel Wohlstand sein kann. Der Verlust der ökonomischen Möglichkeiten wird in der Reakkulturation schmerzhaft empfunden. Die Ansprüche an die Zukunft haben sich in

Deutschland weiterentwickelt. Das Dilemma besteht darin, diesen Ansprüchen trotz möglicher Arbeit nicht gerecht werden zu können. Mit dem Wohlstand verliert sich gleichzeitig ein Stück erworbener Autonomie und Flexibilität.

⇒ Typisches Verlaufsmuster: Nur wer das 'süße' Wohlstandsleben kennengelernt hat, wird es schmerzhaft vermissen. Emotionale Brisanz: "... nie wieder nach Polen", "einschränken", machtlos, ausgeliefert, "auf eigenen Füßen stehen", "Geld macht nicht glücklich, aber ohne Geld ist es auch nichts".

• Reakkulturation: Aspekte der beruflichen Zukunft

Die Jugendlichen sind sich bewußt, daß sie eine gute und qualifizierte Ausbildung absolviert haben und sind bemüht, diese Ressourcen nicht versiegen zu lassen. Um dem Militärdienst zu entgehen, haben sich viele auf weiterführenden Schulen angemeldet. Wie ich in Polen erfahren habe und auch in den Interviews deutlich wird, besuchen die TN, die eine Arbeit gefunden haben, parallel eine weiterführende Abendschule im Technikum. Auf diese Weise versuchen sie, durch Weiterbildung und Praxisbezug dem Kreislauf der Stagnation möglichst ein wenig entgegenzusetzen. Ob sie Vertrauen in ihre weitere Zukunft haben, soll aus dem folgenden konzentrierten Text ermittelt werden:

— "In der Zeitung (in Polen) steht jeden Tag 'Können Leute gebrauchen, die gut deutsch können' ..." — "sie machen viele Geschäfte mit deutschen Leuten". — "In Posen hat eine Tankstelle aufgemacht, da werden auch Leute gesucht zum tanken, die deutsch können" (I). — (ein Meister in Polen) "Ja, mit dir habe ich bestimmt keine Probleme ... Der sagte, ich gebe dir gleich die Bedienung, dann kannst du zu Hause ruhig lesen, dann kommst du morgen, dann können wir schon ein bißchen anfangen. Er wollte mir noch ein bißchen Zeit geben, aber ich sagte, ich keine Probleme mit Bedienung" — (über arbeiten in einem deutschen Betrieb) "Ja, viel lieber eigentlich. Weil ich schon die Leute kenne, den ganzen Betrieb. Fühle ich mich so besser. Als wenn ich jetzt da rein komme in die große Industrie, dann bin ich durcheinander. Kenne ich die Leute nicht". — "aber jetzt im Moment ist Kurzarbeit mit Nachtschicht auch. Das sieht auch schlecht aus". — "Mutti, die kann auch nicht verstehen, daß ich um Deutschland trauere". — "Wenn ich mir vorstelle, Schule und die Arbeit, dann gehe ich kaputt". — "In deutsche Sprache findest Du auch jedes Restaurant ... wenn Du sagst, ich kann deutsch und so was, da kommen viele Leute aus Deutschland, England und..." — "ich wollte lieber hier (in D.) bleiben, weil in Polen sehe ich keine Zukunft für mich. Als Kfz-Mechaniker da, kann man einfach nicht leben. VW, Mercedes, wir haben jetzt ganz neue Betriebe, nur mit dem Geld sieht das anders aus. Bei meiner Firma in Hannover hat mich einer aus einer BMW-Werkstatt in Polen gefragt, ob ich bei ihm arbeite. Da habe ich gesagt ja und wieviel ich verdiene. Da sagt er 200 bis 300 DM pro Monat. Da habe ich überlegt und bleibe lieber hier" (in D.). — (und bei gleichem Gehalt wie in D.) "Dann würde ich nach Polen fahren. Dort ist es so, arbeitest Du 20 Jahre in einer Firma, kommt er zu Dir (der Chef), sagt tschüß Du arbeitest hier nicht mehr. Was willst Du machen, bist Du 50 Jahre alt, wo willst Du dann anfangen"? — "Ich will kein reicher Mann werden, nur Haus und Arbeit, das reicht mir. Ganz normal leben wie jeder hier" (in D.). — "In Polen kannst Du vergessen. Da siehst Du die Leute auf der Straße, die sind alle so traurig" (alle I). — "Ich habe Arbeit bei Opel gekriegt, hier in Oppeln. Nicht nur deswegen, aber das war schon ein Vorteil, daß ich in Deutschland die Ausbildung hatte und ziemlich Ahnung hatte von den Geräten. Die haben deutsche Computer ... und die Bedienungsanleitung. Alles ist auf Deutsch. Da hat sich der Chef gefreut, daß er jemanden gefunden hat. Ich bin in mehreren Werkstätten gewesen ... es gibt nicht viel Arbeit für die Kfz'ler. ... er hat mich nur deswegen genommen, weil ich der einzige bin, der deutsch kann ... ich arbeite für umgerechnet 200 DM ... und habe vor, den Meister in Polen zu machen. Ich arbeite zu Hause und bekomme Arbeitslosengeld". — "Ich auch, ich habe Arbeit gesucht, aber ich finde nichts ... das Arbeitsamt sucht für mich irgendwas als Kfz-Mechaniker ... wenn man die Schule beendet hat, kriegt man nach drei Monaten das erste

(Arbeitslosen)Geld ... für Schule habe ich kein Interesse ... sie wollten uns als Kfz-Elektriker oder als Karosseriebauer umschulen". — "... ich will nach der Meisterschule studieren, vielleicht Germanistik ... z. B. nicht nur als Kfz-Mechaniker arbeiten, sondern als Übersetzer in einer Firma oder in einem Reisebüro. Es ist doch ein Vorteil, daß ich dort (in D.) gelernt habe. Die Leute in Polen kennen sich doch nicht so aus, z.B. mit Einspritzanlagen..." — "Wenn in Deutschland ein Motor neu entwickelt wurde, bekam man gleich ein Heft über den Motor ... in Polen ist man nicht gleich auf dem laufenden, man ist immer ein bißchen hinterher". — "Es gibt immer mehr deutsche Autos, die müssen auch repariert werden. Deswegen geht alles mit Computer oder mit Spezialwerkzeugen ... und das können wir, das haben wir in Deutschland gelernt. Es gibt (in P.) wenig Werkstätten, die diese Geräte haben". — "Ich sehe, daß die Leute schon die Autos haben, aber sie haben zuwenig Geld, um sie fachgerecht reparieren zu lassen". — "... die Werkstätten haben auch nicht so viel Umsatz, daß sie es sich leisten können, so viele Arbeiter zu haben". — "Und jede Werkstatt kann es sich auch nicht leisten, die Geräte zu kaufen. Die muß man für Dollar oder für Mark kaufen ..." — "... in der Firma mußte der Chef als Vertragswerkstatt für Opel Spezialwerkzeuge für 30.000 DM haben. Das ist ziemlich viel Geld und ich weiß nicht, wie lange er braucht, um das Geld wieder reinzubekommen. Außerdem muß er immer auf dem neuesten Stand mit der deutschen Technik sein, muß Originalteile haben und einbauen, und das ist sehr teuer. Aber hier wird viel so repariert, nicht ausgetauscht". — "Inzwischen hat sich viel geändert in der Wirtschaft. Die Leute freuen sich, die jetzt keine Arbeit haben, daß die Kommunisten wieder da sind". — "Ich würde in Deutschland arbeiten und hier (in P.) leben". — "In Polen bleiben und das deutsche Geld haben. Kann man nichts anfangen ohne Geld. Ohne Moos nichts los" (alle II).

Es wurde bereits ermittelt, daß materieller Wohlstand als Eingewöhnungshilfe in der Akkulturation behilflich ist. Zurück in der Heimat dreht sich diese Tendenz in die umgekehrte Richtung. Der Verlust materieller Möglichkeiten schmerzt und behindert die Reakkulturation. Wer Arbeit gefunden hat, hat Glück gehabt. Die Zukunftsaussichten sind direkt mit den beruflichen Perspektiven verknüpft und entsprechend düster. Hoffnung auf Arbeit nährt sich aus den erworbenen guten Ausbildungsgrundlagen (bes. Fachkenntnisse über moderne Techniken, Fremdsprachkenntnisse). Jeder Strohalm wird ergriffen, um die Zukunft abzusichern, sei es durch (Haus)Arbeit, Arbeitslosigkeit und / oder Weiterbildung.

⇒ Typisches Verlaufsmuster: "In Deutschland arbeiten und in Polen leben" oder "In Polen bleiben und das deutsche Geld haben". Emotionale Brisanz: zerrissen, "durcheinander", "um Deutschland trauern", "gehe kaputt", "keine Zukunft", Glück gehabt, "ohne Moos nichts los".

• **Reakkulturation: Nachkontakte zu Deutschland**

Durch die lange Verweilzeit der Jugendlichen in der Bundesrepublik haben sie freundschaftliche Kontakte aufbauen können. Für einen interviewten Jugendlichen, der sich entschieden hat, trotz aller rechtlichen Hindernisse zumindest die Möglichkeiten auszuschöpfen, in Deutschland bleiben zu können, ist die Weiterführung der aufgebauten Kontakte in der Fremde obligat. Ob die 'Heimkehrer' ihre sozialen Kontakte in die Fremde aufrechterhalten können und wollen und welchen Stellenwert die Gruppe der Programmabsolventen jetzt hat, soll geklärt werden. Im ersten Teil stehen die Aussagen des TN, der in Deutschland geblieben ist.

— "Ja, ich wollte jetzt heiraten. Papiere zum Heiraten habe ich schon alle. Muß ich noch alles übersetzen. Vielleicht werde ich nicht heiraten, aber das steht noch nicht fest. Aber das heißt nicht, daß ich nur heirate, um das Papier zu kriegen. Ich verstehe mich ganz gut mit meiner Freundin ..." — "Eine Wohnung haben wir uns in Hildesheim ausgesucht, zwei Zimmer 450 DM, ist nicht teuer, aber wir krie-

gen diese Wohnung nicht, weil ich keine Arbeit habe. Meine Freundin kann sich die Wohnung nicht leisten, die verdient 700 DM und macht jetzt Ausbildung. Werde ich erst einmal bei meiner Freundin (den Eltern) wohnen". — (auf meine Frage, ob er auch in D. bleiben würde, wenn er seine Freundin nicht kennengelernt hätte) "ja". — (was er jetzt rechtlich in D. ist) "Tourist, und es haben mich schon fast zehn Leute angerufen wegen der Arbeit. Ob ich was finden kann, oder so. Vielleicht bin ich hier als Muster oder so was".

— "Ich habe vor zwei Monaten ein Fax (an den alten Betrieb in D.) geschickt, dann habe ich Antwort gekriegt. 'Ich versuche Arbeitserlaubnis für Dich zu bekommen, aber es geht nicht so einfach'. Als ich jetzt in den Betrieb wiederkam, alle 'ahh 'und alle 'hallo (...) ...'" (I). — "Als ich aus Deutschland wieder nach Polen gekommen bin ... hab ich so ein Gefühl, daß ich mehr Freunde in Deutschland gelassen habe". — "Nach der Abreise nach Deutschland habe ich eine Freundin gehabt, ... dann haben wir uns alle kennengelernt (in D.). Diese hier jetzt, die ich in Deutschland kennengelernt habe, mit denen treffe ich mich meistens". — (über die Oppelner Gruppe) "wir sehen uns auch oft. Wir haben uns eigentlich erst im Programm kennengelernt, haben uns gut verstanden und waren alle aufeinander angewiesen. Wir mußten, und dann ist es so geblieben" (alle II).

Das Leben außerhalb des Programms erweist sich auch in Deutschland als schwierig. Während des Programmverlaufes wurden soziale Kontakte (Freundschaften, betriebliche Kontakte) in Deutschland aufgebaut, die nun vermißt werden. Die innerhalb der Herkunftsgruppen gewachsenen Freundschaften werden in Polen weiter gepflegt.

⇒ Typisches Verlaufsmuster: Reakkulturation ist für diejenigen, die sich in der Krise befinden, abgehakt, wenn sich lukrative Möglichkeiten zu einer Arbeitsaufnahme in Deutschland bieten. Emotionale Brisanz: heiraten, auf der Lauer liegen, zusammenhalten.

Aus der Zusammenfassung der typischen Verlaufsmuster ergibt sich das folgende Gesamtbild des Projektverlaufs:

⇒ Akkulturation ist Übungssache. Fremdsprachendefizite verschärfen die Anfangsschwierigkeiten, die hohe Ausbildungsqualität lindert die Anfangsschwierigkeiten.

⇒ Wo die Fremde 'ihre Schrecken' verliert, wächst die Entfremdung zur Heimat. Wohlstand wird zunehmend zum Synonym für die Fremde, Familie für die Heimat.

⇒ Schulische Reakkulturation: Zurück für die Zukunft.

⇒ Nur wer das 'süße' Wohlstandsleben kennengelernt hat, wird es schmerzhaft vermissen.

⇒ "In Deutschland arbeiten und in Polen leben" oder "In Polen bleiben und das deutsche Geld haben".

⇒ Reakkulturation ist für diejenigen, die sich in der Krise befinden, abgehakt, wenn sich lukrative Möglichkeiten zu einer Arbeitsaufnahme in Deutschland bieten.

Im Resümee haben die Befragungen in ihren drei Erhebungsteilen Ergebnisse dafür geliefert, daß eine große Bereitschaft auf Seiten der Jugendlichen besteht, sich mit der neuen Kultur und Gesellschaft auseinanderzusetzen und in deren Projektablaufe und Gestaltungsprozesse aktiv einzugreifen. Dabei lassen die un-

terschiedlichen wirtschaftlichen Grundbedingungen der beiden Länder eine Analyse der Einstellungen der Jugendlichen, ohne Rückgriff auf die unterschiedlichen ökonomischen Rahmenbedingungen, nicht zu. In der Zeit des gesellschaftlichen Umbruchs in Polen im Jahr 1990, in der die Wirtschaft am Boden liegt und sich keiner getraut, eine Prognose für die nächsten drei Monate abzugeben, stellt sich die Möglichkeit für die Jugendlichen, der Ungewißheit zu entrinnen, um so verlockender dar. Die Aussicht auf eine neue Lebensperspektive mit verbesserten beruflichen Chancen und erweiterten Bildungsmöglichkeiten verdrängt die Angst vor möglichen psychosozialen Konflikten, die sich aus dem Verlust der sozialen Zugehörigkeiten entwickeln könnten. Entsprechend rasant geht die Entwicklung derjenigen Jugendlichen vonstatten, die die erste Hürde der Eingewöhnung in Deutschland überwinden können. Sie zeigen eine große Bereitschaft und Befähigung zur Akkulturation, die durch die ökonomischen Möglichkeiten in Deutschland verstärkt wird, vielleicht sogar darin ihren Ursprung findet. Die Paneluntersuchung belegt, daß die Jugendlichen zu Beginn versuchen, ihre Identität durch praktische Arrangements in der fremden Gesellschaft zu wahren. Ihre emotionalen Verluste legen sie fürs erste als unerledigt 'auf Halde'. Für dieses Ergebnis spricht das spätere Aufbrechen der Heimwehgefühle. Dies läßt vermuten, daß sich die Jugendlichen eine 'soziale Auszeit' gewähren, während der sie durch zeitliche Segmentierung tiefer liegende mögliche Identitätsbelastungen ausblenden. Vermutlich schafft ihnen diese Verzögerung erst die freien Räume, ihren "cultural lag" (vgl. MELZER 1991, S. 22, 104) aufzuholen. Sie zentrieren ihre Kraft auf die Prüfung von Varianten zur Lösung der unmittelbar anstehenden Probleme. Dabei legen sie von Beginn an Wert auf autonome Gestaltungsfreiräume. Im Programmverlauf entwickeln sie Professionalität im Umgang mit der aufnehmenden Gesellschaft. Die Untersuchungen belegen eine Hinwendung zu materiellen und arbeitsrelevanten Werten, bei gleichzeitiger Beibehaltung der familiären Werte. Sie lassen kaum Vermutungen darüber zu, mit welchen Wertvorstellungen die Jugendlichen nach Deutschland gekommen sind, da diesbezügliche Fragen (Paneluntersuchung Frage 6 und Ila, warum es ihnen in Deutschland nicht so gut gefällt; was müßte man im Betrieb besser machen) in der Hauptsache stereotyp bzw. nicht beantwortet wurden. Dort, wo Antworten ermittelt wurden, führt das Panel organisationstechnische Mängel ins Feld ("schlechte Organisation"; "Betrieb ist schlecht"). Ein deutlicher Verlust ergibt sich aus dem Mangel an freier Zeit, der zu Beginn beklagt wird. Hier liegt ein Indiz für größere Hektik und Anpassungsschwierigkeiten vor. Die Paneluntersuchung und die Teilnehmerinterviews deuten auf eine Übernahme von berufs- und ausbildungsbegleitenden Werten wie bspw. Teamwork, präzises Arbeiten u.ä. hin. Insbesondere die Interviews geben Hinweise auf eine für die kurze Verweilzeit erstaunliche Partizipation an den Werten der aufnehmenden Gesellschaft. Diese nehmen in einigen Aussagen der Interviews die Qualität einer Assimilation an: "besser in Deutschland gefühlt, als jetzt hier in Polen"; "nie wieder nach Polen"; "Mutti, die kann auch nicht verstehen, daß ich um Deutschland trauere"; "Polen kannst Du vergessen". Dabei läßt erst das Wissen um die vielfältigen Möglichkeiten der Konsumgesellschaft, diese als unverzichtbar erscheinen, "... es hat uns die Augen aufgemacht in Deutschland, wie das Leben sein kann". Die Auseinandersetzung mit der eigenen aber auch mit der fremden Gesellschaft wird zum Teil über gesellschaftliche Klischees gesteuert. Wo ein Jugendlicher "Angst in Polen ... da erschießen sich die Russen" formuliert, fühlt sich ein anderer "unsicher" in Deutsch-

land, "weil viele Penner auf der Straße" sind. Sicherlich sind dies Einzelaussagen, die nicht auf die Einstellungen aller Programmjugendlichen zu übertragen sind, doch lassen sie eine nur oberflächliche Auseinandersetzung mit politischen und sozialen Inhalten vermuten, was die Notwendigkeit der Nachhilfe in politischer Bildung unterstreicht. Das Polenbild, aber auch das Deutschlandbild, wird auf wenige, zumeist leistungs- und wohlstandsbezogene Merkmale zurechtgestutzt. Wo alle Kraft zur Existenzsicherung abgeschöpft wird, bleibt wenig Raum für soziales und politisches Engagement. "Da kann ... der Bush oder Kohl sitzen ... Hauptsache uns geht es gut". Aber auch "es geht nicht ums Geld ... normal leben ohne Streß".

Die Ergebnisse deuten auf eine intraindividuelle Zerreißprobe der nationalen und kulturellen Identität der Jugendlichen hin, die allerdings eher im Zusammenhang mit der Rückkehr nach Polen zu sehen ist. Der kulturelle Bruch erfährt hier eine Neuauflage, denn dort, wo partiell Werteverinnerlichung bzw. sogar Assimilation vorliegt, ist eine Verschmelzung mit neuen Werten eingetreten, deren Trennung einen neuerlichen Bruch bedeuten muß. Der kulturelle Bruch findet demnach nicht nur durch den Wechsel von Polen nach Deutschland statt, sondern findet auch umgekehrt eine neue Ausprägung. Der Jugendliche muß sich 'zurückgewöhnen' (reakkulturieren). Ich möchte zum Abschluß dieses Phänomen des 'zweiten Bruchs' deuten.

Der Wechsel in eine wohlhabendere Gesellschaft dürfte leichter zu vollziehen sein als umgekehrt, vorausgesetzt der Betroffene wird oder ist mit den entsprechenden Möglichkeiten ausgestattet, diesen Wohlstand auch genießen zu können. Die Jugendlichen kommen aus einer ohnehin im radikalen sozioökonomischen Umbruch stehenden Mangelgesellschaft. Die Zeit des sozialen Wandels hat viele Verlierer und wenig Gewinner. Im Interview wurde darauf hingewiesen, daß diejenigen, die "jetzt keine Arbeit haben" sich freuen, daß die "Kommunisten wieder da sind". Mit der Gelegenheit zur Ausbildung in Niedersachsen können sich die Jugendlichen mit einem Schlag all dieser Probleme entledigen und auf die Gewinnerseite überwechseln. Ich hatte im Kap. 5.5 vermutet, daß ein Wechsel zusätzliche Identitätsdissonanzen verursacht, weil wichtige Transmissionsmedien wie Familie und Klassenverband in der konfliktbelasteten Adoleszenzphase nahezu ausfallen. Das Gegenteil scheint der Fall zu sein. Kulturelle Vermittlung wird vorrangig über Neugierde und berufliche Sicherheit gesteuert und angenommen und im Projektverlauf ökonomisch ausinterpretiert. Die attraktiven kommerziellen Möglichkeiten können Heimweh nicht ersetzen aber zumindest in Schach halten; und auch nach Programmende hat die 'Trauer um Deutschland' viel mit der Angst vor einer ungewissen Zukunft in der Heimat zu tun. Die Untersuchung gibt keine Hinweise darauf, wieviel Jugendliche bei freier Wahlmöglichkeit in Deutschland geblieben wären. Sie zeigt aber auf, daß die eigentlichen Konflikte bei der Mehrheit erst mit dem Programmverlauf bzw. Programmende aufbrechen, wenn nämlich der Rückkehrwunsch zur Familie mit dem drohenden Verlust von Wohlstand konkurrieren muß. Die Diskrepanzen liegen weniger in kulturellen, als in ökonomischen Differenzen begründet. Aus den Privilegien der Überflußgesellschaft haben sich erhöhte Erwartungen und Ansprüche an Wohlstand entwickelt. Die Krise des 'zweiten Bruchs' dürfte nach der Rückkehr dort unerledigt bleiben, wo starke Einbußen durch zurückgenommene oder versperrte Zukunfts- und Berufsperspektiven zu verkraften sind.

Im folgenden Kapitel werden die hier vorgelegten Ergebnisse einer weiteren Analyse unterzogen und mit anderen ausgewählten nationalen und internationalen Untersuchungen verglichen. Das Schwergewicht soll dabei auf Veränderungen der Wertorientierungen von deutschen und polnischen Jugendlichen im Bereich der Ausbildung und Arbeit, sowie Familie und Freizeit liegen.

8. Weitere Analyse der empirischen Ergebnisse und Vergleich mit ausgewählten Forschungsergebnissen

8.1 Jugendlicher Wertewandel innerhalb der Ansprüche an Ausbildung und Arbeit in Deutschland und Polen

In den 'alten Ländern' der Bundesrepublik ist bei der Jugend schon seit Anfang der 80er Jahre eine allgemeine Wertehierarchie zu beobachten, die unter dem von INGLEHART eingeführten Begriff der 'postmaterialistischen Wertorientierung' zusammengefaßt werden kann. Postmaterialistische Werte stehen für "nichtmaterielle Ziele" wie: "mehr Mitbestimmung am Arbeitsplatz und im politischen Bereich; Schutz der Meinungs- und Redefreiheit; Fortschritt zu einer humaneren, weniger unpersönlichen Gesellschaft, in der Ideen mehr zählen als Geld; Verschönerung der Städte und ländlichen Gebiete" (HILLMANN 1994, S. 682).

Exkurs 'Rückblick': MOHLER bemängelt, daß der Begriff des "Postmaterialismus" zu einem "politischen Kampfbegriff verkommen ist", in dessen Ideologie der "wirtschaftliche Aufschwung unumkehrbar" erscheint. Dies widerspricht der Grundlage der INGLEHARTschen Theorie, die einen wirtschaftlichen Umschwung, hier eine Verschlechterung der Lebensverhältnisse, nicht kategorisch ausschließt, was mithin eine stärkere Hinkehr zu materiellen Wertorientierungen bedingen würde (MOHLER 1992, S. 169). BAETHGE verweist bzgl. der Analysen von INGLEHART auf wenig Informationen über "Zusammenhänge zwischen Wertprioritäten und Einstellungen zu Arbeit und Beruf ..." und resümiert: "Sollten sich die Wertvorstellungen zu Arbeit und Beruf in den letzten Jahren tatsächlich verändert haben, so kann dies kaum mit einem Wandel zum Postmaterialismus zusammenhängen; denn ein solcher Wandel läßt sich ... nicht nachweisen" (BAETHGE 1983, S. 69). Diesbezüglich stellt die ENQUETE-KOMMISSION »Jugendprotest im demokratischen Staat« des deutschen Bundestages 1982 fest: "Dieser Wertewandel, der zuweilen im Verdacht des Wertzerfalls steht, führt weg von einem Denken, das Wohlstand, Verdienst, Lebensstandard, Sicherheit und Leistung zu den hervorragenden Bezugspunkten der Lebensgestaltung macht. Statt dessen genießen Selbstverwirklichung, Gemeinschaft, Kreativität und Mitbestimmung (sogenannte postmaterialistische Werte) höhere Beachtung" (in: BAETHGE 1983, S. 55).

Dieser Tendenz soll zum Vergleich die von KOZAKIEWICZ im Jahr 1994 auf dem "ersten deutsch-polnischen Berufsbildungssymposium" vorgelegte Zusammenstellung der "Wertehierarchie der polnischen Jugend in der Zeit von 1961–1985" gegenübergestellt werden. Insgesamt hat er fünf Untersuchungen aus Polen durchgeführt (KOZAKIEWICZ [b] 1995, S. 101). Differenziert man die Angaben der jeweils ersten drei Plätze nach Einzelangaben, so ergibt sich die folgende Häufigkeit von Nennungen: "Familie" (5 Nennungen) gefolgt von "Arbeit" (4), "Ehe" (4), Beruf (2) und Freunde (2). Wichtig ist in dieser Zusammenstellung, daß, zumindest für die letzten vier Untersuchungen seit 1971, die materiellen Werte wie Wohlstand und Geld immer die letzte Rangfolge einnehmen. Das läßt vermuten, daß das Gefühl der physischen Sicherheit über persönliche Bezugsinstanzen und nicht über direkte materielle Orientierungen hergestellt wird.

Zusammengefaßt ergibt das für die westdeutsche Jugend einen deutlichen Wertewandel hin zu nichtmateriellen, idealistischen Werten seit Beginn der achtziger Jahre und für die polnische Jugend eine über 24 Jahre (1961–1985) nahezu durchgängige Wertschätzung direkter Bezugsinstanzen, über die vermutlich Sicherheit und Schutz gewährleistet wird. Ausgehend von dieser Annahme, dürfte die (historische) Wertediskrepanz zwischen Jugendlichen aus Deutschland und Polen einen Erklärungsansatz in der "Mangelhypothese" von INGLEHART finden, die besagt, "daß eine Generation, die Hunger und politische Instabilität erlebt hat, die ökonomische und physische Sicherheit höher einschätzt, während eine Generation, deren Erfahrungshorizont mit Wohlstand assoziiert wird, bei nicht-materiellen Werten eine hohe Priorität setzt" (vgl. dazu MELZER 1991, S. 70) oder anders ausgedrückt, "daß in einer Mangelgesellschaft sozialisierte Individuen eher zu materialistischen Wertprioritäten neigen, während die in einer Wohlstandsgesellschaft sozialisierten Individuen eher postmaterialistische Wertprioritäten vertreten" (HILLMANN 1994, S.370). Auf dieser Basis sollen nun einige Untersuchungsergebnisse der letzten zehn Jahre Aufschluß darüber geben, ob dieser Trend auch für die erweiterte Umbruchphase Gültigkeit hatte, bzw. ob er nach den gravierenden politischen Veränderungen in beiden Ländern nun weiterhin Bestand hat.

Die Tendenz, wonach materielle Werte bei westdeutschen Jugendlichen weniger allgemeine Wichtigkeit besitzen, setzt sich fort. Dies belegt die ermittelte Wertehierarchie der letzten Shell-Studie von 1992, nach der die Jugendlichen als "äußerst wichtig für das eigene Leben" auf den ersten drei Rangplätzen:

Rang 1: "Eine Welt in Frieden"
 Rang 2: "Wahre Freundschaft"
 Rang 3: "Freiheit"

nennen. Als "nicht wichtig für das eigene Leben" werden genannt:

Rang 1: "soziale Macht"
 Rang 2: "Loslösung (von weltlichen Belangen)"
 Rang 3: "Autorität" (ZINNECKER 1992, S. 233).

SULEK hat 1989 für die Jugendlichen in Polen die folgende Werteskala ermittelt:

Rang 1. "glückliches Familienleben"
 Rang 2. "interessante Arbeit / Beruf"
 Rang 3. "ein sauberes Gewissen"
 Rang 4. "ein ruhiges Leben ohne Überraschungen" (vgl. dazu MELZER 1991, S. 66)

und damit die wesentlichen Werte der polnischen Jugend weiter bestätigt.

Wie der "Deutsch-polnische Jugendreport" 1991 feststellt, steht bei der polnischen Jugend die "Sicherheit vor Arbeitslosigkeit" in der berufsbezogenen Werteskala an erster Stelle, gefolgt von dem Wunsch "einen Beruf zu haben, der Privatleben und Freizeit nicht beeinträchtigt". An dritter Stelle nennt sie "eigene Fähigkeiten zu entwickeln" gefolgt von "eine Menge Geld zu verdienen". Dazu steht im Vergleich bei der gesamtdeutschen Jugend "eigene Fähigkeiten zu entwickeln" auf Platz

eins, gefolgt von der "Sicherheit vor Arbeitslosigkeit" und der Möglichkeit "eigenständig und kreativ zu arbeiten". In Westdeutschland belegt der Wunsch nach einem Beruf, "der Privatleben und Freizeit nicht beeinträchtigt", den vierten Platz (MELZER 1991, S. 68).

In einer Befragung von 166 Jugendlichen mit "Arbeits- oder Arbeitslosigkeitserfahrungen", die in Form von "thematisch zentrierten Interviews" (BAETHGE 1988, S. 33ff) vom Soziologischen Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) durchgeführt wurde, definieren die 85 männlichen Befragten die folgenden "dominanten Anspruchsdimensionen an Arbeit" (ebd., S. 168):

- 47% "Arbeitsinhaltliche Aspekte / Selbstbestätigung in der Tätigkeit"
- 20% "Materielle Sicherheit / Einkommen"
- 13% "Kommunikative Aspekte / soziale Integration"
- 11% "Statuserwerb / Karriere"
- 9% "Arbeitsbedingungen: Belastungen / Arbeitszeiten / betriebliche Leistungsansprüche"

Davon sind:

- 71% "Sinnhaft-subjektbezogene Ansprüche"
- 29% "Materiell-reproduktionsbezogene Ansprüche"

In der Wertehierarchie der Ansprüche an Arbeit ist die "materiell-reproduktionsbezogene" Ausprägung weniger dominant, was sicherlich damit zusammenhängt, daß Affinitäten zwischen Leistung und Entlohnung schon kausal plaziert sind, so daß, in der Interpretation nach INGLEHART, Platz für eine Hinwendung zu "sinnhaft-subjektbezogenen" Ansprüchen frei wird. Im "Rohbericht" der Forschungsergebnisse wird entsprechend frühzeitig festgehalten: "Der Basisanspruch an jede Arbeit, die notwendigen materiellen Mittel für eine eigenständige und durchschnittlich komfortable Lebensführung bereitzustellen, wird von den meisten Jugendlichen in den Gesprächen stillschweigend ... als selbstverständlich vorausgesetzt" (BAETHGE 1985, S. 75).

Es gilt bis hier festzuhalten, daß in den ausgewählten Forschungsergebnissen die allgemeine Wertehierarchie der polnischen Jugendlichen von familien- und berufsbezogenen Werten angeführt wird, während sie bei den Jugendlichen der Bundesrepublik mehr durch immaterielle und moralische Aspekte getragen wird. Wichtig ist m.E. im Vergleich der Jugendkohorten, daß sich die polnische Jugend vorrangig einer Auseinandersetzung mit Werten der 'real' vorherrschenden Lebenswelt wie Familie / Ehe und Arbeit / Beruf zuwendet, während bei den deutschen Jugendlichen die idealistischen Werte wie Frieden, Freundschaft und Freiheit Priorität haben. Das deutet darauf hin, daß bei den polnischen Jugendlichen das Sicherheitsgefühl über direkte Bezugsinstanzen und bei den westdeutschen Jugendlichen eher über idealistische Ziele bestimmt wird. Lebensqualität definiert sich m.E. bei polnischen Jugendlichen über Versorgungsprobleme und bei deutschen Jugendlichen über Erhaltungsprobleme. Entsprechend wichtig ist den polnischen Jugendlichen im Beruf die Sicherheit vor Arbeitslosigkeit und folgerichtig die Verein-

barkeit von Arbeit und Privatleben, während bei der deutschen Kohorte (Altersgruppe) die Sinnhaftigkeit der Arbeit dominiert. Die Frage soll nun lauten, ob bzw. wo sich die Jugendlichen der Projektgruppe in diese Werthierarchien einordnen lassen. Dies läßt sich aus den Einzelergebnissen der Felduntersuchung unter den berufsspezifischen Aspekten zusammenfassen und ermitteln. Es gilt dabei zu berücksichtigen, daß die Jugendlichen als privilegierte TN eines Berufsprojekts sicherlich die berufsbezogenen Werte anders herausheben, als dies bei allgemeinen Wertebefragungen der Fall sein dürfte. Auch soll die Tatsache nicht unterschlagen werden, daß sie Grenzgänger zweier Kulturen sind und somit auch beiden kulturellen Einflüssen ausgesetzt sind. Es wurde in den bis hier zitierten Ergebnissen gezeigt, daß sich die Wertmuster der deutschen und polnischen Jugendkohorten seit 1980 nicht wesentlich verändert haben, so daß die Unterschiedlichkeiten eine gewisse Konstanz aufweisen. Die nachfolgenden Analysen versuchen nun, unter Zuhilfenahme dieser Eckwerte, die Einstellungen der Projektteilnehmer zu positionieren und die Werteveränderungen im Ausbildungsprozeß in Niedersachsen herauszuarbeiten.

In der Werthierarchie der polnischen Projektteilnehmer rangiert die Wichtigkeit des Berufes, nach Einschätzung der 35 befragten Elternpaare, in der Spitzengruppe (30 ja–Antworten), fast gleichauf mit der Familie (31 ja–Antworten). Für ein kategorisches 'nein' in der diesbezüglichen Frage können sich überhaupt keine Eltern entscheiden und lediglich fünf relativieren diese Aussage, indem sie sich für 'teilweise' entscheiden (Teil III). Dieses Ergebnis deckt sich mit den Einstellungen der Jugendlichen aus der Paneluntersuchung, denen es sowohl zu Beginn (16), wie auch eingeschränkt am Ende (9) der Maßnahme in Deutschland wegen der Möglichkeit zu einer guten und technisch interessanten 'Ausbildung' sehr gut gefällt (Frage 4). Allerdings werden am Ende 'Wohlstand' (12) und 'Freunde / nette Leute' (14) stärker betont. Inhaltlich sind die meisten Eltern (30 ja–Antworten) mit der Ausbildung einverstanden, nicht ein Elternpaar mochte deutliche Unzufriedenheit äußern (Frage 3). Daß berufliche Verbesserungsvorschläge von der Majorität über den gesamten Zeitraum für nicht notwendig erachtet werden, zeigt sich in positiven und stereotypen Stellungnahmen der Jugendlichen in der Paneluntersuchung in den berufsbezogenen Fragen IIa und IIb. In diesem Zusammenhang scheint mir, daß bspw. 'alles o.k.' genauso wie 'keine Angabe' als positive Wertung zu verstehen sind, denn auch letzteres deutet darauf hin, daß die Jugendlichen keine drängenden Probleme zu formulieren haben. Wo sie es tun, betonen sie zu Anfang der Ausbildung die eigenen Ansprüche im Hinblick auf bessere Arbeitsbedingungen (12), was in dem offen geäußerten Wunsch gipfelt, den Betrieb wechseln zu wollen (5). Vorausgesetzt, die mit Arbeit und Betrieb stark unzufriedenen Jugendlichen entsprechen denen, die ihren diesbezüglichen Wechselwunsch den Betreuern gegenüber mehrmals äußerten, so sind wahrscheinlich in diesen Fällen die unzureichenden betrieblichen Ausbildungsangebote ausschlaggebend gewesen. Ich konnte mich von der geringen Ausbildungsfreude einiger Betriebe überzeugen, in denen oftmals ausbildungsfremde Tätigkeiten bzw. monotoner Produktionsstreß vorherrschten. Ein Punkt, der auch für das erste Ausbildungsjahr in Polen genannt wurde: "Bei meinem erstes Ausbildungsjahr, durch ganzes Jahr habe ich nur sauber gemacht. Besen in die Hand und jeden Tag sauber gemacht" (Interview). Die insgesamt 11 Betriebswechsel liegen zum größten Teil im Zeitraum der ersten Jah-

reshälftte 1991 (Anhang: Tab. 2, 'Betrieb'). Mit diesen Wechseln konnte, wie die Paneluntersuchung zeigt, die anfängliche Unzufriedenheit der betroffenen Jugendlichen bzgl. der Arbeitsbedingungen offensichtlich behoben werden, denn am Ende der Ausbildung sind die Verbesserungswünsche auf 'Arbeitsinhalte' (10) gerichtet. Für die Ermittlung der Wertorientierung in Ausbildung und Betrieb zu Beginn und zum Ende des Projekts geben die Antworten aus IIa und IIb der Panelbefragung gemeinsam Aufschluß. Beide Fragen, sowohl "was müßte man (im Ausbildungsbetrieb) besser machen"?, als auch "was ist (im Ausbildungsbetrieb) besonders gut und sollte so bleiben"?, erfragen gleichberechtigt die Wertvorstellungen der Jugendlichen lediglich aus unterschiedlichen Perspektiven. Für die individuelle Wertorientierung spielt nämlich die Tatsache, ob sich die Wertvorstellungen im Betrieb bereits erfüllen konnten, oder ob sie noch Wunschvorstellung sind, keine Rolle. In der Zusammenfassung der Antworten ergibt sich für den Beginn und das Ende der Ausbildung folgende Wertorientierung (die Angaben stehen für die Häufigkeit der Nennungen; unter 'stereotyp' sind nur die positiven Wertungen gerechnet):

Abb. 23: Verlauf der Werteorientierungen innerhalb der Ausbildung

	Beginn	Ende
stereotyp; keine Angabe	56 ¹	30 ²
Arbeitsinhalte	1	15
Arbeitsbedingungen	14	13
Arbeitsatmosphäre	1	11
Wohlstand, materielle Sicherheit	1	1

Die berufsbezogenen Werte zeigen deutlich, daß die im Gesamtergebnis der Paneluntersuchung am Programmende ermittelte materielle Wertorientierung (neben ausbildungsbedingten Werteorientierungen und Familie) der Jugendlichen, für den Teilbereich Ausbildung und Betrieb nicht aufrechtzuerhalten ist. Diese spielt demnach nur dort eine Rolle, wo sie in Beziehung mit dem Leben in Deutschland (also mit Freizeit) gesetzt wird, wo praktisch die 'Früchte der Arbeit' auskostenet werden können. Die Werte bestätigen, daß die Arbeitsbedingungen über den gesamten Ausbildungsverlauf in Niedersachsen als wichtig eingestuft werden, erweitert um die Wichtigkeit der Arbeitsinhalte und der Arbeitsatmosphäre. Dies belegt, daß am Ende die Wertvorstellungen dezidierter und ausdifferenzierter formuliert und empfunden werden, was auch in der Abnahme der stereotypen Antworten und 'keine Angabe' seinen Ausdruck findet.

Zieht man die vom SOFI 1988 vorgelegten Ergebnisse bzgl. der dominanten Anspruchsdimensionen an Arbeit hinzu, lassen sich für den Programmbeginn und das

¹errechnet sich wie folgt: nichts13; keine Angabe 7; keine Angabe 20; alles o.k. 16

²errechnet sich wie folgt: alles o.k., soll so bleiben, keine Ahnung, alles 11; keine Angabe 8; keine Angabe 6; alles o.k. 5

Programmende unterschiedliche Tendenzen ablesen. Diese zeigen sich darin, daß zu Programmende eine Verschiebung der Werte in Richtung der Dominanzen der dort befragten deutschen Jugendlichen zu erkennen ist. Es ist dabei zu berücksichtigen, daß die vom SOFI ermittelten Ergebnisse auf der Grundlage einer Untersuchungspopulation von Jugendlichen mit Arbeitserfahrung, bzw. Arbeitslosigkeitserfahrung (keine Schüler und Lehrlinge) basieren (BAETHGE 1988, S. 57). Die Jugendlichen sind mit 19 bis 25 Jahren im Durchschnitt älter als die polnischen Jugendlichen und demzufolge in ihren Lebensentwürfen und beruflichen Aspirationen weiter fortgeschritten. Die von den polnischen Teilnehmern ermittelten Werte beziehen sich dagegen auf den tatsächlichen Ausbildungsbetrieb und sind folglich als subjektive Orientierungseinfärbungen auszuinterpretieren. Dennoch sind Tendenzen aufgrund der thematischen Nähe sowie der festgestellten Konstanz der allgemeinen Werthierarchien von Jugendlichen beider Länder aussagekräftig, so daß ich deren Korrelationen hier nicht unterschlagen möchte.

Die von den Mitarbeitern des SOFI befragten und in Deutschland beheimateten Jugendlichen stellen, im Gegensatz zu den Befragten im Pilotprojekt, keine privilegierte Gruppe dar. Die Aspekte der Arbeitsbedingungen bilden für sie gewissermaßen die 'normale Grundlage', die dem Großteil der Jugendlichen zukommt. Sie formulieren Werte wie: "Die Arbeit soll mir Spaß machen" und "sie soll mir persönlich etwas bringen" und "sie soll etwas mit mir zu tun haben" (BAETHGE 1988, S. 168). Die Inhalte der Arbeit allgemein, verbunden mit einer materiellen Sicherheit, stehen bei den Arbeitsdominanzen inländischer Jugendlicher ganz oben und ergänzen sich. BAETHGE betont: "Wer sagt: 'Ich fühle mich in dieser Arbeit wohl, weil ich viel verdiene, gute Arbeitsbedingungen habe ...', sagt damit nicht 'ich pfeife auf inhaltliche Interessantheit oder ein gutes Betriebsklima' ... Ebenso wenig sagt derjenige, der seine Arbeit in erster Linie als Chance begreift, seine handwerklichen Fähigkeiten ... zu realisieren, daß er auf Geld und gute Arbeitsbedingungen pfeift" (1985, S. 69f). Für die polnischen Lehrlinge stellt sich dieser Zusammenhang ähnlich dar, auch wenn sich die Arbeit für sie in erster Linie als Chance zu einer privilegierten Qualifizierung innerhalb ihrer Ausbildung darstellt, die ihnen eine (lebens)wichtige Grundlage für den weiteren Berufsweg sein soll. Dabei bieten ihnen gute Arbeitsbedingungen nicht, wie ihren deutschen Kollegen, eine selbstverständliche Grundlage, sondern werden kontinuierlich hoch bewertet. Es spielt hierbei, wie beschrieben, keine Rolle, ob diese erst eingefordert werden müssen oder bereits vorhanden sind; wichtig ist ihre gleichbleibende Wertplazierung. Die Arbeitsbedingungen sind ihnen so wichtig, weil der Zeitraum der Ausbildung für sie nur begrenzt (lukrativ) ist und sie innerhalb dieser institutionell geförderten Phase möglichst viel an Wissen mitnehmen möchten. Die Vermutung, daß während der Ausbildungszeit in Niedersachsen über eine Neuformulierung bzw. Ausdifferenzierung der Arbeitswerte eine Angleichung an 'gängige' deutsche Arbeitswerte eintritt, findet eine zusätzliche Sichtweise durch die SOFI-Untersuchung, denn diese belegt eine Dominanz der "sinnhaft-subjektbezogenen Ansprüche" im Gegensatz zu den "materiell-reproduktionsbezogenen Ansprüchen" bei inländisch beheimateten Jugendlichen. Da sich die arbeitsbezogenen Wertprioritäten bei den polnischen Jugendlichen erst im Verlauf ihrer Ausbildungszeit in Niedersachsen herausbilden und Kontur annehmen, dürfte hier weniger ein spezifischer Wertewandel als vielmehr eine Werte(neu)bildung vorliegen. Daraus generiert die Hypothese, daß die

Jugendlichen ihre berufsbezogenen Werte erst in Niedersachsen entwickelt haben. Diese vermuteten Zusammenhänge sollen weiter erörtert werden.

Die Entwicklung beruflicher Wertprioritäten verweist auf eine grundlegende Änderung der Lebenskonzeptionen der Jugendlichen während ihres Auslandsaufenthaltes. Daraus entwickelt sich fast zwangsläufig ein Konflikt mit den eigentlichen Programmzielen der Landesregierung, denn diese intendieren einen qualifizierten Abschluß über eine hochwertige Ausbildung mit anschließender Rückkehr in die Heimat. Es ist dabei von untergeordneter Bedeutung, in welche Richtung sich die Lebensentwürfe verändern, wichtig ist in erster Linie, daß sich die neuen Perspektiven und Hoffnungen der Jugendlichen in der Heimat einlösen lassen, was für die meisten TN zu bezweifeln oder zumindest ungewiß ist. Ihre Entscheidung, nach Niedersachsen zu wechseln, hat eine hohe Bereitschaft gezeigt, die Zukunft aktiv mitzugestalten, und die Jugendlichen werden diese Autonomie nur unter Schmerzen wieder einschränken können. Sicherlich schwingt zu Beginn des Auslandsaufenthaltes eine quasi materialistische Ehrfurchtshaltung mit, die in der Paneluntersuchung den Mut zur Stellungnahme versiegen läßt, doch scheint mir damit allein der Sachverhalt noch nicht genügend erklärt. Immerhin sind die Jugendlichen schon seit Anfang Mai 1990 (incl. der Vorlaufphase) in Niedersachsen gewesen und hatten bereits drei harte Ausbildungsmonate überstanden, so daß die Wirkung der lähmenden Stagnation vermutlich nachgelassen haben mußte. Diese These unterstreichen die Interviews, die besonders die Anfangsschwierigkeiten in den ersten drei Monaten betonen und für die Folgezeit eine Akklimatisierung (Eingewöhnung) bestätigen, 'extrapoliert' durch die allgemeine Einschätzung der Eltern, daß der Sohn die Trennung ganz bis teilweise besser verkraftet hat als sie selbst. Daraus läßt sich ableiten, daß das hohe Potential an stereotypen Wertungen nach drei Monaten Praxis nicht dezidiert mit den anfänglichen Schwierigkeiten allein in Zusammenhang gebracht werden kann. Vielmehr scheinen Generalisierung und 'keine Angabe' Ausdruck einer latent wirksamen, allgemeinen Unsicherheit bzgl. der zukünftigen Lebensstrategie zu sein, was in bezug auf die ökonomischen Vorgaben in Polen und die damit zusammenhängende Ausbildungsmisere nicht verwundert. Auch muß man sich im Sinne von INGLEHART die nicht-materielle Wertorientierung erst einmal leisten können. Die polnischen Jugendlichen, die in die Bundesrepublik überwechselten, um ihre Ausbildung weiterführen zu können, waren auch schon in Polen von der direkten Bedrohung durch Arbeitslosigkeit befreit, was aber in ihrem Fall nicht gleichzusetzen war mit (in Deutschland selbstverständlich) ausreichender materieller Absicherung. Wie sie in den Interviews berichten, wurden sie mit 30 000 PZl für sechs Monate Lehrlingsausbildung entlohnt, was zwar untertrieben ist, aber der realen Not nicht die 'Schärfe' nimmt. Das Lehrlingsgehalt liegt mit 5% vom durchschnittlichen Einkommen bei monatlich etwa 15 oder 20 DM, was zur Folge hat, daß sich der polnische Lehrling in verlängerter und totaler Abhängigkeit von den Eltern befindet. Als magere Perspektive eröffnet ihm vielleicht eine Ausbildung die Chance, für seinen zukünftigen Lebensunterhalt einmal selbst aufkommen zu können und eine Familie zu gründen, bei der in der Regel nur zwei Verdienner die Sicherung des Existenzminimums erreichen können. Vielleicht liegt auch hierin ein Grund, daß in der berufsbezogenen Wertorientierung im "Jugendreport" das Item 'Beruf ohne Beeinträchtigung von Privatleben und Freizeit' an zweiter Stelle angesiedelt ist. M.E. ist der Bedarf an Freizeit, wie er in westlichen

Ländern umgesetzt wird, in Polen aufgrund fehlender finanzieller Möglichkeiten nur für eine Minderheit realisierbar. Der Jugendliche, der unter diesen Umständen nach Niedersachsen überwechselt und sich im Strudel der neuen kulturellen und materiellen Werte positionieren soll, wird zuallererst einmal gar keine andere Möglichkeit finden, als seine Einstellungen durch Stereotype zu abstrahieren, denn die verinnerlichte Angst vor dem entronnenen 'Versorgungsdesaster' ist für ihn erst einmal verschoben. Vermutlich gewährt er sich die 'soziale Auszeit', um zwischen tradierten Werten in Polen und antizipierten Werten in Deutschland (als Management des neuen Wohlstands) die Balance zu finden und neue Werte zu entwickeln. **Die Ergebnisse zur beruflichen Wertorientierung zeigen zusammengefaßt, daß innerhalb des Ausbildungsprogramms der polnischen Jugendlichen in Deutschland ein beruflicher Wertewandel im Sinne einer Assimilierung an westliche Arbeitswerte erfolgt. Dieser konstituiert sich allmählich nach einer 'sozialen Auszeit' und definiert sich durch neue arbeitsinhaltliche Werte und kommunikativ-soziale Werte. Sie schwenken damit zu den dominanten Arbeitsansprüchen von in Deutschland untersuchten Jugendgruppen über und bestätigen somit die These des "intergenerativen Wertwandels" von INGLEHART.**

Die Jugendlichen in der Bundesrepublik haben nach der Ausbildung, zumindest was den Untersuchungszeitraum betrifft, eine reelle Chance, von ihrem Arbeitgeber übernommen zu werden oder einen ihrer Ausbildung entsprechenden Arbeitsplatz zu finden und somit ökonomisch abgesichert in die Zukunft zu blicken. Im westeuropäischen Vergleich herrschen in den 'alten Ländern' immer noch "geradezu paradiesische Zustände" (HAZ 1994, S. 5) und auch innerhalb anderer westlicher Industriestaaten schneidet Deutschland mit "fünf Prozent Jugendarbeitslosigkeit vergleichsweise gut ab" (NP [a] 1993, S. 1). In den letzten Jahren ist allerdings eine Verschärfung auf dem Ausbildungsmarkt eingetreten, was zur Folge hat, daß, wie die "Frankfurter Rundschau" titelt, mittlerweile in Deutschland ein "Boxkampf um die letzte Lehrstelle" (FÜSSEL 1996, S. 3) ausgetragen wird und "die Jugend zur Randbelegschaft degradiert" wird (ZWICKEL in: ebd.). Dennoch waren und sind die Lebensperspektiven für die polnischen Programmteilnehmer in Polen viel ungünstiger. Das "Recht aller Staatsbürger auf Arbeit", das im polnischen Kommunismus im Grundgesetz verankert war, ist nach KOZAKIEWICZ Makulatur und ersatzlos gestrichen worden. Der gegenwärtige Terminus garantiert den Bürgern schwammig die "gleichen Chancen, einen Arbeitsplatz zu erhalten". Im postkommunistischen Polen hat sich die Arbeitslosenzahl entsprechend der prekären wirtschaftlichen Situation dramatisch verändert. "Vor 1989 sorgte der Staat dafür, daß die jeweiligen Abgänger der berufsbildenden und der allgemeinbildenden Schulen sofort nach abgeschlossener Ausbildung angestellt wurden" ([a] 1995, S. 16). Dagegen sind zum Jahresende 1993 von den 2,9 Millionen Arbeitslosen, 41,1% Jugendliche unter 24 Jahren(!) ([b] 1995, S. 100) und 30 bis 40% der Schulabgänger aus allgemein- und berufsbildenden Schulen werden mit dem "Abgang von der Schule arbeitslos" ([a] 1995, 16).

Dieser Tragödie sind die Programmjugendlichen für die Zeit des Programmablaufs fürs erste entwischt; sie befinden sich gewissermaßen in einem staatlich 'verordneten Krisenmoratorium', wohlwissend, daß die Zeit der Redundanz programmatisch

begrenzt ist. Um die Zeitdauer des sorgenfreien Auskommens wenigstens etwas zu verlängern, haben einige etwas Geld zur zumindest vorübergehenden Erhaltung der finanziellen Grundlagen angespart. In den Interviews schwingt Resignation mit, wenn die Jugendlichen, zurückgekehrt nach Polen, ihre Situation klar definieren und die sozialen Härten beklagen. Sie wissen, daß sich ihre Anspruchshaltung erst so richtig in der Bundesrepublik entwickelt hat, und daß ihre Unzufriedenheit aus dieser verinnerlichten Wertdiskrepanz resultiert. "Wenn ich die ganze Zeit in Polen gewesen wäre, wäre das normal. Dann würde ich hier leben, hier Arbeit haben. Das ist bei den Leuten hier ganz normal ..." (Interview). Und sie sind sich gegen Ende der Maßnahme über die privilegierte Position, die sie in Deutschland eingenommen haben, bewußt und vergleichen ihre Situation mit der in Polen (Paneluntersuchung Frage 4). Bemerkenswert ist, daß diejenigen, die die Anfangsphase erfolgreich überstehen, trotz dieser gefühlsmäßigen 'Rollercoaster'-Problematik (Gefühlsachterbahn) unbeschädigte Identität entwickeln (vgl. Kap. 7.3: Elternbefragung) und ihre Situation, wie die Interviews zeigen, dezidiert darstellen können. Im wesentlichen ist dies eine Einschätzung, der auch die Mehrheit der Eltern folgt, wenn sie ihren Kindern eine insgesamt positive Entwicklung bei gesteigertem Selbstbewußtsein attestiert. Dabei scheint die duale Ausbildungsstruktur eine wichtige Mittlerrolle einzunehmen, denn in ihr vereinigt sich das attraktive Lernen innerhalb betrieblich konstituierter Leistungsbezüge mit direktem Zugang zu modernen Techniken und wechselnden 'Arbeitsbildern' mit einem schulisch bestimmten Lernen im Klassenverband als integratives Auffangnetz, mit größeren "Irrtums- und Versagenstoleranzen" (BAETHGE).

Für die Ausbildungsgruppe der polnischen Jugendlichen wird durch die schulische Ausbildung eine zusätzliche Komponente wichtig. Ihnen ist dadurch die Möglichkeit gegeben, zumindest partiell nach den aus der Heimat gewohnten Unterrichtsstrukturen zu lernen. Daß dies nach kurzer Anlaufzeit in einer gemeinsamen Gruppe stattfinden kann, stärkt, wie aus den Interviews erkennbar wird, zusätzlich den Zusammenhalt und das Durchhaltevermögen: "Es war wichtig, daß wir uns einmal in der Woche zumindest in einer Klasse getroffen haben, das war eine große Hilfe". Daneben wurden hier über zweisprachige Lehrer die Sprachdefizite behutsam abgebaut. Sicherlich auch ein Grund, der bei der positiven Bewertung der Schule Gewicht hat. "Wenn Du gesagt hast, das glaube ich nicht, hat er (der Lehrer, M.E.) gleich Material mitgebracht, Fotos und so". — "Die Schule war sehr wichtig für uns. Wir sind nach Deutschland gegangen, um etwas zu lernen". Auf die Diskrepanzen der unterschiedlichen methodisch-didaktischen Grundlagen der Schulsysteme beider Länder weisen die Interviewaussagen bzgl. der Nachbeschulungszeit in Polen hin, bei der die verschiedenen Wertsysteme besonders in der Anfangsphase aufeinander prallen. "In Polen darfst Du kein Tabellenbuch haben oder so was". — "Deswegen sagen wir, ist das kommunistisch".

Die polnische Schule durchläuft derzeit einen Erneuerungsprozeß, der sie sowohl wirtschaftlich, als auch inhaltlich curricular neu strukturiert. Daß hier aus Sicht der Schüler, besonders im pädagogischen Bereich, viele Altlasten vor sich hergeschoben werden und abgebaut werden müßten, ist leicht nachzuvollziehen, wenn man eine Untersuchung aus dem Jahre 1986 berücksichtigt, die "die charakteristischen Züge der Jugendlichen in der Meinung der polnischen Lehrer" von damals untersucht hat (KOZAKIEWICZ 1986, S. 19). Sie sind getragen von vielen "negativen" und einigen "positiven Merkmalen". Zu den herausragend negativen zählen: "Ver-

götterung' des Geldes" (85%), "Mangel an ideologischen Werten" (73,1%), "niedrige Lebensaspirationen" und "Gleichgültigkeit im Bezug auf die Probleme anderer Leute" (57,8% und 57,1%), "keine Achtung für Traditionen" und "keine Achtung für die Lehrer" (47% und 44%), "unkritische Übernahme der Lebensmuster von der westlichen Jugend" (44%), "keine Achtung für die Eltern" und "Zynismus / Mißachtung der allgemein anerkannten Werte" (38,3% und 36,1%). Die positiven Werte sind nach Rangzahlen sortiert: 1. "Intelligenz und Begabtheit". 2. "Realismus und Selbständigkeit im Denken". 3. "Unternehmungsgeist und Betriebsamkeit". 4. "Empfindlichkeit, Sinn für Gerechtigkeit".

"Nur 1 / 3 der Lehrer sieht in der Jugend mehr positive als negative Merkmale. 61% meint, daß die Jugendlichen genauso viele gute wie schlechte Merkmale haben" (ebd.).

Es zeigt sich in der den Schülern zugewiesenen Wertehierarchie, daß die Ansprüche der Lehrer hauptsächlich von ideologischem und autoritärem Charakter geprägt sind und daß zudem ein erschreckendes Maß an fehlendem Vertrauen vorherrscht. Ein Defizit von Vertrauen, das sich nunmehr in der beiderseitigen Zukunftsperspektive von Lehrern und Schülern nicht schlagartig, gewissermaßen per Dekret, beseitigen läßt.

Womöglich wird es noch eine geraume Zeit dauern, bis sich partnerschaftliche Erziehungsstrukturen im polnischen Bildungssystem gefestigt haben. Die Äußerungen der Jugendlichen in den Interviews über autoritäre Rituale bezeugen dies: "... der Lehrer kommt rein und wir müssen aufstehen und guten Tag sagen ... und alle gleichzeitig. Das war blöd. Kannst Du Dir das vorstellen"? — "Bei uns in der Kfz-Schule war das normal, daß der Lehrer geschlagen hat" — "In polnischer Schule habe ich immer Streß gehabt". — "Wenn Du zu spät kommst, wird die Tür zugemacht, kommst Du nicht mehr rein. Am nächsten Tag genau das gleiche". Gleichzeitig wird aber bei den Jugendlichen auch die Tendenz erkannt, daß fehlende Autorität zu Lasten der Lernerfolge geht, wenn der Unterrichtsstoff infolge von Störungen nur noch unzureichend vermittelt werden kann. Verschiedene pädagogische Inhalte und Organisationsformen in deutschen und polnischen Schulen hinterlassen offensichtlich bei den Programmteilnehmern ambivalente Orientierungen. Ich habe den Eindruck, daß viele Lehrer, insbesondere die jüngeren, bemüht sind, ein eigenes schulisches Wertesystem zu entwickeln, das sowohl den tradierten Normen verpflichtet ist, aber gleichzeitig auch den neuen pädagogischen Strömungen Rechnung trägt. Noch scheint die Situation an den Schulen nicht entspannt. Während in Deutschland West 32% und in Deutschland Ost 20% der Schüler gern zur Schule gehen, sind es in Polen nur 10% (MELZER 1991, S. 58). Die Problematik ist den Funktionsträgern der polnischen Seite bekannt. Zbigniew KREZEL, Leiter der Kfz-Schule, die die Nachbeschulung organisiert, berichtet mir in Posen von anfänglichen Schwierigkeiten. Die Jugendlichen haben 11 Std. Polnisch, 7 Std. Mathematik, 7 Std. Geschichte und 2 Std. Russisch. Durch das 'andere' Schulklima, die polnische Schule ist straffer organisiert, gibt es mit den Jugendlichen Probleme. Sie fühlen sich als Privilegierte und nehmen für sich in Anspruch, rauchen zu dürfen und Bier zu trinken. Dabei zeigen sie sich sehr unmotiviert zu lernen. Aus Sicht der Jugendlichen stellt sich die Situation anders dar: "Am Anfang wollte der Lehrer ein bißchen Druck geben, aber das ging nicht bei uns" (Interview). Schuldirektor BRYK, in dessen Fachlyzeum zwei Feinmechaniker im Anschluß an

die Nachbeschulung den weiterführenden schulischen Abschluß machen, berichtet mir, daß die Jugendlichen fachlich sehr gut sind, allerdings gäbe es Probleme mit der Pädagogik. Diese konnten erst gelöst werden, als man ihnen eine schriftliche Bestätigung abverlangte, nicht zu rauchen und sich der Schulordnung entsprechend zu verhalten. Nach seiner Einschätzung habe die Arbeit in Deutschland die Jugendlichen, im Vergleich zu ihren Altersgenossen, erwachsen gemacht. Für die weitere berufliche Entwicklung sieht er vor allem Vorteile für die Jugendlichen aufgrund ihrer erworbenen Deutschkenntnisse.

Nach meinem Eindruck 'prallen' die unterschiedlich praktizierten schulpädagogischen Strömungen besonders zu Beginn der Reakkulturation hart aufeinander. Ambivalenz scheint einerseits durch eine gewisse pädagogische Unsicherheit der Lehrer im Umgang mit den 'fremden' Schülern vorzuherrschen, die sie als fachlich gut, aber als undiszipliniert bezeichnen; andererseits läßt eine zur Schau getragene 'elitäre Arroganz' der Heimkehrer aufkeimende Konflikte und Unsicherheiten im Umgang mit Lehrern und Mitschülern erahnen. Dennoch sind auf beiden Seiten schon nach kurzer Zeit pädagogische Arrangements getroffen. Die Schüler passen sich dem schulischen Alltag an und die Lehrer verlieren ihrerseits die Distanz zu der Gruppe: "Bei uns hat er gesagt, daß er sich sehr gut fühlt in dieser Klasse, obwohl er am Anfang ziemlich unsicher war" (Interview). Die Jugendlichen konnten sich in Deutschland mit Markenware kleiden, haben sich "Diesel" oder "Replay" (Interview) kaufen können, mit dem Ziel, schnelle soziale Integration zu erreichen. Die vielen Freunde schon zu Beginn der Ausbildung in Niedersachsen deuten diesen Wunsch nach Zugehörigkeit zur neuen Jugendkultur an. Genau diese Prestigesymbole erzeugen jetzt in Polen Unsicherheit bei den Interaktionspartnern. Die Heimkehrer laufen Gefahr, nun ihrerseits als Privilegierte ausgegrenzt zu werden. Wo Prestigesymbole und desidentifiers im Stigma-Management versagen, verkehrt sich die Normen- und Wertewelt der Jugendlichen abermals, wird der neuerlichen Stigmatisierungsgefahr Vorschub geleistet. Die neue Kultur- und Sprachkompetenz der Jugendlichen wird diese Diskrepanzen eher verstärken als verringern.

Für die zukünftigen beruflichen Möglichkeiten dürfte die neu erworbene Sprachkompetenz, neben der beruflichen Ausbildung, die entscheidende Qualifikation sein. Die Wichtigkeit deutscher Sprachkompetenz bestätigen auch die vorläufigen Ergebnisse des Kolpingwerks, das, in Kooperation mit dem Zentralverband des deutschen Handwerks (ZDH) und der Europäischen Kommission, ein ähnliches Projekt mit Teilnehmern aus Randregionen der EU durchführt und auswertet. Die Jugendlichen werden in unterschiedlichen Handwerksberufen im Einzugsbereich von drei zentralen Standorten in Deutschland ausgebildet und kommen aus Portugal, Spanien und Griechenland. Ende September 1995 hat der letzte Teilnehmer seine Ausbildung beendet. Laut einem Zwischenbericht versucht das Kolpingwerk über staatliche Re-Integrationsprogramme die Möglichkeiten für eine schnelle Beschäftigung in den beteiligten Partnerländern auszuloten. "Das Echo ist hierzu in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich. Vor allem in Portugal besteht Interesse an den technisch sehr gut ausgebildeten Fachkräften mit ihrer sprachlichen Zusatzqualifikation. Letztere ist auch in den beiden anderen Ländern sehr gefragt,

doch besteht angesichts der dortigen konjunkturellen Krise weniger Bedarf an den Fachkenntnissen" (KOLPING 1994, S. 12).

8.2 Werteorientierungen von Jugendlichen in Deutschland und Polen in bezug auf Familie und Freizeit

Werteorientierungen vollziehen sich nicht autonom innerhalb streng abgegrenzter Sozialisationsinstanzen und können daher auch nicht, wie bereits deutlich wurde, als isoliertes und autonom wirkendes Handlungs- und Wertemodell innerhalb eines Sozialisationsbereiches vollständig begriffen werden. Sie sind eingebettet in übergreifende Lebensentwürfe und formen sich im sozialen Umgang auf unterschiedlichen Ebenen. Ich möchte ein weiteres Mal auf Teilergebnisse des 'SOFIs' zurückgreifen (vgl. Kap. 8.1), da hier thematisch vergleichbare Ergebnisse vorliegen, aus deren grundsätzlichen Differenzierungen sich auch Strukturen für das Pilotprojekt entwickeln lassen. Im "Rohbericht" der Untersuchung des SOFIs wird der Zusammenhang der unterschiedlichen Lebensentwürfe dort besonders deutlich, wo die Werteorientierungen in Form dominanter "Ansprüche an Arbeit" unterschiedlichen "Lebenskonzept-Typen" subsumiert werden. In den Interviews bilden sich als größte Typgruppe diejenigen mit einem "familienzentrierten Lebenskonzept" heraus, gefolgt von dem Typ, der "Arbeit und Familie ausbalanciert" (vgl. weiter hinten). In der Analyse wird festgestellt, daß ein "Großteil derjenigen, die ihr Lebenskonzept auf Freizeit oder Familie abgestellt haben, an ihren Arbeitsplatz vorrangig inhaltliche und vor allem sozial-kommunikative Ansprüche stellt" (BAETHGE 1985, S. 76). Der familienzentrierte Typ erhebt überdies die "materielle Sicherheit" zu einem wesentlichen Anspruch an die Arbeit, wohingegen die "materielle Sicherheit" bei dem Typ, der Arbeit und Familie ausbalanciert, eine im Verhältnis abgeschwächte Rolle spielt. Im folgenden sind die drei größten Gruppen wiedergegeben:

"Lebenskonzept-Typ": "Familienzentriertes Lebenskonzept" ("N=34")

- 41% "Kommunikation / soziale Integration" (↑)
- 41% "materielle Sicherheit" (↑)
- 12% "Arbeitsinhalt" (↓)

"Lebenskonzept-Typ": "Arbeit und Familie ausbalanciert" ("N=31")

- 58% "Arbeitsinhalt" (↓)
- 23% "Kommunikation / soziale Integration" (↑)
- 16% "materielle Sicherheit" (↑)

An dritter Stelle ermittelt das SOFI folgenden Typ:

"Lebenskonzept-Typ": "Zentralität von Arbeit" ("N=29")

- 86% "Arbeitsinhalt" (↓)
- 14% "Kommunikation / soziale Integration" (↑)

Die Ergebnisse weisen auf Korrelationen zwischen Lebenskonzepten und Ansprüchen an Arbeit hin, die weiter hinten aufgegriffen werden sollen.

Die Untersuchung hat insgesamt gezeigt, daß bei den polnischen Projektteilnehmern erst zum Ende ihrer Ausbildungszeit in Niedersachsen eine intraindividuelle psychische Zerrissenheit feststellbar ist, die ihren Ursprung darin findet, daß sich der Jugendliche zwischen den emotionalen, heimatgebundenen Gefühlen und den ökonomischen Bedürfnissen hin- und hergezogen fühlt. Die Panelbefragung hat spezifiziert, daß zum Ausbildungsende neben 'Heimweh und Familie' die 'materiellen' und 'ausbildungsbedingten Werteorientierungen' dominant sind, und die ausbildungsbedingten Werte hauptsächlich über 'Arbeitsinhalte', 'Arbeitsbedingungen' und 'Arbeitsatmosphäre' definiert sind (Frage IIa und IIb; vgl. dazu Kap. 8.1: Abb. 23). Analog zu der Typisierungsstruktur des SOFIs, ergibt sich für die allgemeine Wertorientierung der Projektjugendlichen die folgende Zuordnung (Frage 4 bis 6):

Abb. 24: Allgemeine Werteorientierungen

Lebenskonzept–Typ: Arbeit und Familie ausbalanciert (N=33)

Allgemeine Werte:	Heimweh (23) Freunde / nette Leute (22) Wohlstand (16) Freizeit (16) Ausbildung (9)
Ansprüche an Ausbildung / Arbeit: (Auszug aus Abb. 23)	Arbeitsinhalte (15) Arbeitsbedingungen (13) Arbeitsatmosphäre (11)

Diesem 'Lebenskonzept–Typ' sind sowohl die heimatverbundenen Werte, als auch die materiellen Werte wichtig, mit dem Unterschied, daß diese bei den Programmjugendlichen nur einzeln und getrennt realisiert werden können. Genau diese Tatsache erschwert das individuelle Ausbalancieren und birgt die Gefahr der intraindividuellen Zerissenheit in sich, die sich so für die in Deutschland beheimateten Jugendlichen nicht zeigt. Es wurde schon im vorherigen Kapitel darauf hingewiesen, daß sich eine materielle Wertorientierung bei den polnischen Projektjugendlichen zwar allgemein feststellen läßt, daß diese aber eher in Verbindung mit Freizeit in Deutschland und dem Auskosten der Früchte der Arbeit gesehen wird und bei der beruflichen Wertorientierung keine Rolle spielt. Interessant sind hier die vom SOFI ermittelten Ergebnisse, nach denen "materielle Sicherheit" und "Kommunikation / soziale Integration" zunehmend dort Bedeutung finden, wo Arbeit als Lebenskonzeption an Zentralität verliert und von "Familie" eingeholt bzw. durch sie ersetzt wird (vgl. (↑)), während die Forderung nach "Arbeitsinhalten" einer diametralen Tendenz (vgl. (↓)) unterliegt. Auch wenn unterschiedliche Herangehensweisen vor-

liegen, so ist dennoch die Quintessenz bemerkenswert, daß jeweils dort, wo 'Ausbildungswerte' bzw. "Ansprüche an Arbeit" als isoliertes Merkmal Relevanz finden, 'materielle Werte' bzw. "materielle Sicherheiten" wegfallen. Sie scheinen nur dort wichtig zu sein, wo sie praktische Relevanz haben. Da die materielle Wertorientierung im Bereich Freizeit verwirklicht wird, soll im folgenden untersucht werden, ob sich hier Verknüpfungspunkte mit marktwirtschaftlichen Strategien und Steuerungsmechanismen ergeben.

Exkurs 'Konsumgesellschaft': Wenn die These von ZINNECKER zutreffend ist, daß der "Konsum als die gegenüber der Arbeit dominante Steuerungsgröße für individuelles Verhalten und die individuelle Persönlichkeitsentwicklung" anzusehen ist (in: BAETHGE 1983, S. 215), so setzt dies ein vorhandenes System attraktiver Märkte, Waren, Freizeit- und Dienstleistungssysteme und mehr voraus. In weniger privilegierten Gesellschaften, wo der 'Konsum' oftmals nur der Befriedigung von Primärbedürfnissen zur Aufrechterhaltung der physiologischen Körperfunktionen dient (Homöostase), wird die Freizeit- und Kulturindustrie in ihrer aggressiven Ausformung, ZINNECKER spricht von den "neuen Kontrolleuren von Kindheit und Jugend" (1990, S. 30), wenig Angriffsmöglichkeiten finden. Der intensiviertere Massenkonsum der westlichen Industriegesellschaften läßt Freizeit nicht mehr als Gegenpol zur Arbeit erscheinen, sondern stilisiert sie zu einem Garant eines erfüllten Lebenskonzepts hoch, zu dem Arbeit lediglich den Zugang vermittelt. Arbeit also als Mittel zum Zweck, arbeiten um zu leben und zu genießen; im 'egozentrierten Endstadium' als Zugangserlaubnis zu Hedonismus und Redundanz. Im Endeffekt stellt sich hier zuallererst ein politisches Problem dar, das auch politisch gelöst werden muß und auf dessen Dringlichkeiten die empirische Sozialforschung qua (unabhängiger?) Forschung und Analysen schon seit langem hinzuweisen versucht, indem sie z.B. auf soziale Relevanzen und Wechselbeziehungen aufmerksam macht. In der "technologischen Gesellschaft" werden nach KRAPPMANN "neue Ideen, die die Grundlagen dieser Gesellschaft ... in Frage stellen ... massiv abgewehrt" (1969, S. 67). Die "Analyse und Interpretation von Einstellungen und Meinungen zu den großen Problemen der konsumkapitalistischen Industriegesellschaft ... Risikogesellschaft" (GRIESE 1992, S. 330) wird kaum von den Verursachern kritisch beleuchtet werden. Es ist die Aufgabe der Sozialforschung zu klären: "In welchem Interesse geschieht die sich abzeichnende intensive Ausforschung der Jugend mittels immer verfeinerter Forschungstechniken? Was ist die ethisch-verantwortungsvolle Position des kritischen (Jugend)Forschers in diesem Prozeß der Produktion ... von gläsernen Jugendlichen (Menschen) und der Kolonialisierung von Lebenswelten" (ebd., S. 331). Es erscheint wenig erfolgversprechend, den neuen Kontrolleuren (nicht nur) der Jugend, also der Freizeit- und Kulturindustrie, auf freiwilliger Basis ein Konzept der sozialen Selbstkontrolle aufzuerlegen, zumal deren strategisches Ziel in erster Linie auf Konsolidierung und Ausbau der eigenen Marktsegmente und Erträge gerichtet ist. Daß die Industrie die Jugend frühzeitig in ihr System der ideell / materiellen Vorbilder und Abhängigkeiten einzuflechten sucht, ist aus pragmatischer Sicht legitim und dient der Erhaltung ihrer Ressourcen, aus dessen Reserven sich letztendlich wieder der einzelne (Arbeitnehmer) seinen Lebensunterhalt zu sichern vermag. Problematisch wird die Entwicklung, wenn neuartige Kontrollsysteme "im Dienste eines langfristigen Marketings" Funktionen zu übernehmen suchen, die im allgemeinen den direkten Bezugsinstanzen wie

Freunden, Familie und Verwandten vorbehalten sind, "denn dies ermöglicht eine Kontrolle 'an der langen Leine'" (ZINNECKER 1990, S. 30). Es wird zunehmend für die politischen Instanzen und Bildungsträger eine Herausforderung darstellen, die akzeptablen Grenzen dieser Mechanismen auszuloten, denn die Sozialisation der Kinder und Jugendlichen darf nicht ungebremst über wirtschaftlich orientierte Muster und Strategien erfolgen. Ohne Sicherungsinstanzen wächst die Gefahr, daß sich autonome Freizeit- und Kulturindustrien konsumabhängige Lakaien schaffen, derer sie sich ungehindert und bedarfsgerecht zur eigenen Bestandssicherung bedienen können. Dadurch werden wichtige erzieherische und ethische Aspekte wie soziales Engagement und Gewissen, Nächstenliebe, Minoritätenschutz u.ä. als unbedeutende Attribute, die nicht der Erhaltung und Steigerung von Marktbedürfnissen dienen, ins Abseits gedrängt.

Bei den polnischen Jugendlichen zeigt die Paneluntersuchung zum Programmende bei den allgemeinen Werten zwar eine deutliche Affinität zwischen Wohlstand und Freizeit, doch weisen darüber hinaus nur wenig explizit formulierte Merkmale direkt auf dominante, externe Steuerungsgrößen hin, die dem diskutierten Bereich von Konsum und Freizeit als 'neue Kontrolleure der Jugend' zuzuordnen wären (hier nur "Geld"; "gute Kneipen und Geschäfte", "Partys", "Führerschein"). Das steht sicherlich im Zusammenhang mit der insgesamt verhältnismäßig kurzen Verweilzeit in Deutschland, bei der ein jähes Ende der finanziellen Sicherheitsphase absehbar ist. Außerdem sind die ökonomischen Möglichkeiten der polnischen Jugendlichen im Verhältnis zu den gegenwärtigen Bedingungen in Polen zwar privilegiert, relativieren sich aber in Deutschland durch hohe Lebenshaltungskosten (Eintrittspreise, teure Markenprodukte etc.). Die Jugendlichen sind, im Gegensatz zu ihren inländischen Alterskollegen, vornehmlich auf sich allein gestellt und können wenig finanzielle Hilfen von zu Hause erwarten; im Gegenteil, einige unterstützen von ihrem Lehrlingsgehalt ihre Familie in Polen. Bei einem Lohn zwischen 600 DM und 800 DM, er variiert nach Lehrjahr und Fachrichtung, obliegt es dem persönlichen Geschick und Finanzmanagement des einzelnen, sich ein finanzielles Polster anzusparen. Die Tatsache, daß sich einige der Jugendlichen teure "Klamotten" und am Ende einen "Ford Sierra" oder "Escort" bzw. "ein modernes Fahrrad" leisten können (Interview), unterstreicht ihre finanziellen Möglichkeiten und Unabhängigkeiten. Freizeit und Konsum scheint für die Programmjugendlichen eine wenngleich wichtige, aber dennoch nicht allein bestimmende Wertorientierung zu bilden. 'Konsum als dominante Steuerungsgröße gegenüber der Arbeit' scheint mir im Zusammenhang der polnischen Jugendlichen nicht im Vordergrund zu stehen; eher sehe ich in der Freizeit, wie LÜDTKE ausführt, "einen gesellschaftlichen Sektor ..., der von dem Arbeitssektor nicht scharf getrennt werden kann" (1992, S. 239). Im Selbstverständnis der Jugendlichen heißt das: "Ich will kein reicher Mann werden, nur Haus und Arbeit, das reicht mir. Ganz normal leben wie jeder hier" (in D.). — "In Polen bleiben und das deutsche Geld haben. Kann man nichts anfangen ohne Geld. Ohne Moos nichts los". — "Es geht nicht ums Geld ... normal leben ohne Streß". — "Man sagt, Geld macht nicht glücklich, aber ohne Geld ist es auch nichts". — "Es ist nicht das wichtigste, aber das wichtige" (Interview).

In der allgemeinen Wertschätzung ist der finanziell abgesicherte Lebensstandard als angenehme Begleiterscheinung einer guten Ausbildung und umgekehrt interessant. Beides sind Garantien dafür, das Leben sorgenfrei genießen zu können, ohne sich den materiellen Werten ausschließlich zuwenden zu müssen und ein 'Vasall des Geldes und des Konsums' zu werden. Diese Einstellung wissen vermutlich auch die Eltern zu würdigen, denn kein Elternpaar ist der Meinung, daß der 'Sohn sich nicht positiv entwickelt hat'. Dennoch ist die Akzentuierung der materiellen Orientierung unzweifelhaft zu erkennen, deren Einfluß durch das Zurückkehren in die vermeindliche Bedürftigkeit nach Polen noch zunimmt.

Damit wird in der allgemeinen Wertehierarchie eine Asymmetrie der Wichtigkeit von materiellen Werten zwischen den polnischen Programmjugendlichen und ihrer Alterskohorte in Polen deutlich, bei denen, nach SULEK, eine materielle Orientierung nicht vorherrscht.

Die Wichtigkeit eines "glücklichen Familienlebens" (SULEK), bei den polnischen Jugendlichen auf dem obersten Platz genannt, findet bei den Programmjugendlichen ihren adäquaten Ausdruck durch Heimweh. Diesen Stellenwert unterstreichen auch die Eltern, wenn sie fast übereinstimmend meinen, daß 'die Familie dem Sohn sehr wichtig ist'. In den Interviews wird dieser für Polen klassische Familienzentrismus explizit ausgesprochen: "Aber ich will nicht, daß meine Eltern mir helfen und für mich arbeiten". — "Mit meiner Familie teile ich alles". — "Für die Familie immer Geschenke ...".

Diese herausgehobene Wichtigkeit der Familie hat in der Sicht der polnischen Jugend, wie KOZAKIEWICZ aufgezeigt hat, eine lange Tradition und findet sich auch in allen mir bekannten neueren Untersuchungen wieder: "Unter den individuellen Werten wird — unverändert seit Jahren — durch alle Jugendlichengruppen das Familienleben am höchsten geschätzt" (BALCEREK 1992, S. 4f). MELZER bedient sich, wie aufgezeigt, der Untersuchung von SULEK und setzt die "hohe Wertschätzung der Familie in der polnischen Jugend mit der besonderen Schutzfunktion dieser Institution vor starken staatlichen Reglementierungen einerseits und wirtschaftlich bedingten Schwierigkeiten andererseits" in Zusammenhang (1991, S.47). KOZAKIEWICZ verweist auf die nach wie vor hohe Wertschätzung der Familie: "In all dem durch den jähen gesellschaftlichen Umbruch ausgelösten Chaos hat sich eins als von Bestand erwiesen: Die Werthierarchie der Jugend. Im Jahre 1992 (Untersuchungen des CBOS im April 1992, Stichprobe 1289 Oberschulabgänger), ganz wie in den vielen Jahren des alten Regimes, steht ein gelungenes Familienleben und das Besitzen von Kindern an erster Stelle ..." ([b] 1995, S. 100). Ebenso KRZYSZKOWSKI, der feststellt: "Die Ergebnisse dieser Analysen zeigen, daß in allen untersuchten Jugendmilieus im Laufe der letzten 30 Jahre 'ein glückliches Familienleben' unverändert als allgemein bevorzugter Wert auftritt" (1992, S. 137). Dabei ist, in bezug auf den Familienzentrismus, eine Verringerung in der Wertschätzung familiärer Aspekte von Ost nach West auffällig. Während in Polen die Werteskala unangefochten von einem "glücklichen Familienleben" angeführt wird, verringert sich die Platzzahl um einen Wert in den neuen Ländern, wo der Aspekt der "familiären Sicherheit" als 'äußerst wichtig für das eigene Leben' an Stelle zwei plazierte ist, was für westdeutsche Jugendliche nur noch auf Platz vier 'äußerst wichtige' Bedeutung hat (ZINNECKER 1992, S. 233; vgl. weiter vorn). Die nach Osten ansteigende Wertigkeit der familiären Bindungen läßt auf einen diametral

wirkenden Zusammenhang schließen, nach dem bei einem zunehmendem Wohlstandsgefälle ein ansteigender Familienzentrismus zu beobachten ist. Wo aufgrund der wirtschaftlichen Situation die konsumorientierten Freizeitgewohnheiten wie Restaurant-, Kino- und Theaterbesuche nur eingeschränkt möglich sind, dürften 'familiäre Rituale' wie gemeinsames Essen, Spielen und Fernsehen größere Attraktivität besitzen. Auch wird sich weiter hinten zeigen, daß die jungen Menschen in Polen wesentlich länger zu Hause wohnen bleiben und die Bindungen somit virulenter und direkter empfunden werden. Im Wertevergleich nach "Freizeitstilen" hat LÜDTKE in der Shell-Studie "JUGEND '92" für die Subpopulation der west- und ostdeutschen Jugendlichen erste gemeinsame Ergebnisse analysiert. "Im Osten entscheiden noch stärker das normative und symbolische Milieu und die Sozialisationsstrategie der Eltern über die Art der individuell entwickelten Freizeitmuster", wengleich der Ost-Jugend mittlerweile ein "hoch valenter Orientierungspunkt gesetzt" ist, "deren Konturen durch Medienwirkung bereits weitgehend bekannt sind" (1992, S. 261f). Zu ähnlichen Analyseergebnissen kommt MELZER, der zurückblickend feststellt: "Die besondere Bedeutung der Familie und der Freundeskreise für die Jugendlichen stellte zugleich ein Indiz für das Fehlen von intermediären Verbindungen zwischen dem Individuum und der Gesellschaft, z.B. qua politische Parteien, Gewerkschaften etc. dar; man sprach von einem 'soziologischen Vakuum' (NOVAK). Eine ähnliche Schutzfunktion scheint die Familie für die ostdeutsche Jugend zu besitzen" (1991, S. 47). Die Erweiterung der sozial-kommunikativen Möglichkeiten läßt demnach für die polnische Jugend eine zukünftige Wertverringerung familiärer Aspekte erwarten. Für die Projektgruppe ist eine Wertverschiebung in diesem Sinn bereits feststellbar, wobei hier sicherlich Vergleiche nur vorsichtig zu ziehen sind, da diese Gruppe längere Zeit getrennt von der Familie und in der fremden Kultur gelebt hat, was die Wertentwicklung deutlich beeinflußt haben dürfte.

Eine weitere Erklärung für das zunehmende westliche Gefälle von Familienzentrismus wird von LÜDTKE "aufgrund geringerer, undifferenzierterer und unattraktiverer Freizeitangebote im nichtstaatlich reglementierten öffentlichen und halböffentlichen Raum im Osten" entwickelt (1992, S. 259). Somit war "die Sozialisation in bezug auf Freizeitinteressen und -aktivitäten hier stärker durch partikularistische Mechanismen (insbesondere Geschlechtsrollen und familiäre Interaktion) gesteuert. Die Freizeitmuster der West-'Ados' (Adoleszenten, M.E.) konnten sich hingegen stärker unter dem Einfluß der Freizeitmärkte sowie pluralistischer Angebote im Kontext staatlich unreglementierter Altersgruppen und Vereine differenzieren, d.h., im Sinne EISENSTADTs, ... sich stärker aus partikularistischer Abhängigkeit in Richtung eines höheren Universalismus entwickeln. Es liegt heute nahe, diese Differenz als einen Aspekt fortgeschrittener Individualisierung der West-Ados zu interpretieren, wenn man darunter die stärkere strukturelle und mentale Ablösung des Freizeitverhaltens von partikularistischen Kontexten und askriptiven Merkmalen versteht" (LÜDTKE 1992, S. 259; der Begriff "askriptive Merkmale" oder auch "askriptive Kriterien" geht auf LINTON zurück und wurde später von PARSONS in seinem 'strukturell-funktionalen Typisierungsschema' der "pattern variables"¹

¹"Pattern variables" schematisieren im Modell von PARSONS "Interaktionssituationen und soziales Handeln von Individuen". Danach richten sich "Handlungsmöglichkeiten und Entscheidungen"

verallgemeinert, vgl. HILLMANN 1994, S. 658. Es bezeichnet "zugeschriebene Eigenschaften" wie "Alter, Geschlecht, Prestige, Hautfarbe" im Gegensatz zu "durch Leistung erworbene Eigenschaften" wie "Beruf, Staatsbürger, Steuerzahler". Man nimmt an, daß in "entwickelten Industriegesellschaften" der "soziale Status einer Person ... zunehmend von erworbenen Kriterien [Leistung] und weniger von askriptiven [Zuschreibung]" hergeleitet wird, in: FUCHS 1973, S. 779f).

Dies deutet auf einen erweiterten Zusammenhang zwischen Familienzentrismus und zugeschriebener, staatlich reglementierter Freizeitgestaltung im alten polnischen System hin. Expandierende Freizeitmärkte dürften zukünftig dafür sorgen, daß das traditionelle Abhängigkeitsverhältnis in dieser Form in Polen keinen Bestand haben wird. Es ist wohl im Zuge der gesellschaftlichen Umgestaltung kaum damit zu rechnen, daß Freizeit weiterhin hauptsächlich über partikularistische Direktiven gesteuert wird. Die ökonomisch und politisch instabile Situation in Polen bietet der Freizeitindustrie bisher allerdings noch keinen ausreichend verlässlichen Anreiz, dort massiv zu investieren. Somit bilden pluralistische Freizeitaktivitäten nach westlichem Muster im wesentlichen vorerst für die polnische Jugend die Ausnahme. "Das Wochenende war das schönste. Bei uns die Leute, die feiern so was nicht. Das Weekend. Lust hat jeder, aber keine Kohle dafür" (Interview). Als Vorbote einer Kapitalisierung von Freizeit gelten die Massenmedien. Sie "erfreuen sich bei den Jugendlichen bedeutend niedrigerer Glaubwürdigkeit als dies bei den Erwachsenen der Fall ist" (BALCEREK 1992, S. 8). Das mag historische Gründe haben und Ausdruck sein für eine Aversion gegen staatlich monopolisierte, mediale Informationspolitik oder als ein Zeichen für idiosynkratische Abweichungen vom sich etablierenden gesellschaftlichen Konsens verstanden werden. Ob sich hier eine kritische Haltung gegenüber den neuen gesellschaftlichen Werteorientierungen andeutet, sei offen gelassen. Zumindest in einzelnen Bereichen, bspw. bei erschwinglichen Modeartikeln und musikalischen Orientierungen, ist die Mehrheit der Jugend schon 'voll' auf die Wertemuster der westlichen Jugendkultur umgeschwenkt. Wie groß das Bedürfnis nach westlicher Jugendkultur ist und wo diese maßgebend geprägt wird, geht aus einem Bericht der FAZ hervor, in dem es heißt: "Als die kommunistische Diktatur 1989 zusammenbrach, hat auch der letzte polnische Jugendliche den Westen entdeckt: amerikanische Musik, amerikanische Mode, Zigaretten aus dem Westen. Inzwischen kommen einem polnische Jugendliche manchmal 'westlicher' vor als französische Schüler ... 'Amerikaner' seien Jugendliche, die unbedingt wie junge Amerikaner aussehen wollten ... Sie trügen meistens ein Baseballcap, T-Shirts von amerikanischen Mannschaften, und sie hörten sich oft Techno oder Rave an" (STENZEL 1996, S. 45). Die Versuche, sich westlicher zu zeigen als im Westen, unterstreichen die überzogene Wichtigkeit, die der neuen Kultur beigemessen wird; westliche Terminologie soll das Insiderwissen und die Zugehörigkeit zur westlichen Jugendkultur dokumentieren. Hier deutet sich eine weitreichende Veränderung jugendlicher Identität in Polen an, die derzeit

bewußt oder unterbewußt innerhalb folgender Alternativen aus: "1. Affektivität oder affektive Neutralität (z.B. personenbezogene oder organisationsbezogene soziale Rollen); 2. Kollektivorientierung oder Selbstorientierung (z.B. die Arzt- gegenüber der Händler-Rolle); 3. Partikularismus oder Universalismus (z.B. die Berufs- gegenüber der Mutterrolle); 4. Diffusität oder Spezifität (z.B. geselliges Beisammensein gegenüber einer Arbeitsbesprechung); 5. Anerkennung durch traditionelle Zuschreibung oder durch tatsächliches Leistungsverhalten (z.B. Priesterrolle gegenüber der Arbeiterrolle)" (HILLMANN 1994, 658).

wahrscheinlich nur durch ökonomische Sachzwänge 'am Gängelband gehalten wird'. Partizipation an westlicher Jugendkultur läßt sich vorerst noch aus Mangel an finanziellen Möglichkeiten nur begrenzt zur Schau stellen. Das der Mangel evident ist, zeigen die von MELZER im "Deutsch-polnischen Jugendreport" vorgelegten Ergebnisse: "Zusammenfassend kann man sagen, daß die polnischen Jugendlichen aufgrund der ökonomischen Situation auf Freizeitaktivitäten, die hohe Kosten verursachen, momentan verzichten müssen und darauf zurückgreifen, ihre Freizeit individuell im Elternhaus zu verbringen" (1991, S. 102).

Der länger vorherrschende 'Familienzentrismus' hat ADAMSKI und STASZYNSKA dazu veranlaßt, die Grenze des Jugendalters stark nach oben, auf 30 bzw. 35 Jahre, zu korrigieren. Ihrer Einschätzung nach beruht diese Altersfixierung "nicht nur auf arbiträren (willkürlichen, M.E.) Entscheidungen der Forscher; es ist eine bedeutend ausgedehnte Phase der sozialen und materiellen Abhängigkeit der jungen Menschen von ihren Eltern, die eine sachliche Begründung solcher Entscheidungen liefert" (1992, S. 13). Ich hatte im Kap. 4.3 unter 'Lebensphasen: Kindheit und Jugend' auf ein Phänomen aufmerksam gemacht, das als Phase der Post-Adoleszenz an Bedeutung gewinnt (ZINNECKER). Diese Phase ergibt sich aus der Beobachtung, daß junge Erwachsene innerhalb des dritten Lebensjahrzehnts zunehmend verbindliche Orientierungen, bspw. in Form von festen Arbeitsbedingungen und Familiengründungen, vor sich herschieben und zu verzögern suchen, um auf diese Weise den Zeitraum ihrer Selbstfindung verlängern zu können. Dahingegen verweilt der sich im "Stadium einer verlängerten gesellschaftlichen Jugend" (ADAMSKI / STASZYNSKA 1992, S. 17; vgl. auch WARZYWODA-KRUSZYNSKA 1992, S. 92) befindliche Mensch in einer notgedrungenen Sozialisierungsphase der ökonomischen und sozialen Abhängigkeiten, die sich, über Schule und Elternhaus hinaus, auch auf den Betrieb als verlängerte Sozialisierungsinstanz bezieht. Verlängerte Adoleszenz findet demnach in unterschiedlichen Beweggründen ihre Ursachen. Während Jugend im Westen genügend ökonomische Freiräume hat, idealistische und unkonventionelle Strukturen zu entwickeln und zu etablieren, ist Jugend in Polen zuallererst und nahezu ausschließlich den ökonomischen Zwängen unterworfen. Diese lassen wenig Spielraum für individuelle, gesellschaftlich asynchrone Entwicklungsmuster. Es ist zudem kaum möglich, den ökonomischen Abhängigkeiten aus eigener Kraft zu entkommen. Innerhalb einer repräsentativen Stichprobenuntersuchung der Stadt Lodz gab jeder fünfte Befragte im Alter bis zu 30 Jahren an, daß er auf systematische Hilfe und finanzielle Unterstützung angewiesen ist, und jeder dritte Befragte im Alter von mehr als 50 Jahren erklärte, daß er seine erwachsenen Kinder materiell unterstützt. Entsprechend unzufrieden waren die 20-30jährigen berufstätigen Facharbeiter, Spezialisten und Techniker mit ihrer sozialen Lage, vergleicht man deren Einschätzung mit der der älteren Jahrgänge. Gegenwärtig gilt als direkte Folge der Krise, daß die "ältere Generation die Funktion des 'Schutzes' der jungen, beruflich anfangenden Generation ... auf sich genommen" hat (WARZYWODA-KRUSZYNSKA 1992, S. 102f).

Daraus ergeben sich für die Mehrheit der polnischen Programmjugendlichen wichtige Konsequenzen, denn die Rückkehr nach Polen hat für sie, unter den gegenwärtigen wirtschaftlichen Verhältnissen, gleichzeitig einen unvermeidbaren Rückschritt in die ökonomische Abhängigkeit von den Eltern zur Folge. Dies schmerzt

vermutlich besonders, wenn man zweieinhalb Jahre lang die Familie unterstützen bzw. mit Geschenken verwöhnen konnte und im intrafamilialen Statusgefüge bereits eine starke, autarke und autonome Position eingenommen hatte. Für das familiäre Innenverhältnis spielt es aus wirtschaftlicher Sicht eine unbedeutende Rolle, ob sich die Jugendlichen für eine schulische oder eine berufliche (Weiter) Qualifizierung entscheiden. Die Entscheidung für die Schule beinhaltet zwar die gänzliche Abhängigkeit von den Eltern, aber auch der Eintritt in das Berufs- und Erwerbsleben eröffnet ihnen nur minimale Chancen, auf die elterliche Fürsorge und Unterstützung umfassend verzichten zu können. Die Jugendlichen, die in der Lage sind, sich autonom zu versorgen, dürften zudem große Schwierigkeiten haben, eine bezahlbare Wohnung zu finden. Es stehen zwar mittlerweile einige Wohnungen leer, doch nur weil ihre qm-Preise für den ('Normal')Bürger unerschwinglich sind. "Die Miete für ein Zimmer in der Großstadt beträgt im Durchschnitt 2–2,5 Mio. Zloty, d.h. 50% des durchschnittlichen Monatslohnes — von größeren Wohnungen ganz zu schweigen" (KOZAKIEWICZ [b] 1995, S. 103). Besonders hart sind nach wie vor die Jugendlichen von der Kostenexplosion der Mieten betroffen. Zwar war es auch früher schwer, eine Wohnung zu finden, und manchmal mußte in Polen 20 Jahre auf eine staatlich zugeteilte Wohnung gewartet werden, so daß seinerzeit noch "etwa 40% aller jungen Leute nach der Eheschließung bei den Eltern wohnten" (ebd.), doch haben sich die Verhältnisse in der postkommunistischen Ära noch weiter verschärft. Wie MELZER im "Deutsch-polnischen Jugendreport" für die Altersgruppe der 15 bis 24jährigen repräsentativ ermitteln konnte, leben in Polen derzeit 89% der Jugendlichen "gemeinsam mit ihren Eltern bzw. einem Elternteil in einem Haus oder einer Wohnung"; bei den Westdeutschen sind es zum Vergleich 69%. Während in Deutschland der Auszug aus dem Elternhaus mit dem 18. Lebensjahr einsetzt, leben immer noch 80% der polnischen Jugendlichen auch im fortgeschrittenen Lebensalter (20–24jährige) im Elternhaus (1991, S. 44f). Im Rückgriff auf die zu Beginn des Kapitels vorgestellten allgemeinen Werteorientierungen der polnischen Jugend, war von SULEK ein "glückliches Familienleben" an oberster Stelle ermittelt worden. Dieses Ergebnis gibt allerdings keinen Aufschluß darüber, ob mit Familie die 'alte' Familie mit Vater, Mutter und Geschwistern' oder die 'neue', selbst zu gründende Familie' gemeint ist. Auch in den Zusammenfassungen der älteren Untersuchungen, die KOZAKIEWICZ vorgestellt hat, ist diese Unterscheidung nicht zweifelsfrei herausgearbeitet, denn hier wird des öfteren "Familie, Ehe" als ein Begriff verwendet. Die von mir vorgenommene Differenzierung nach verwendeten Einzelbegriffen gibt hier zumindest etwas mehr Aufschluß. Danach kommt der Begriff Familie insgesamt fünfmal und der Begriff Ehe insgesamt viermal vor (vgl. weiter vorn). Gesetzt den Fall, daß man dieses Verhältnis für die Definition von Familie auch den neueren Ergebnissen zu Grunde legt, so ergibt sich ein zumindest großer Anteil von Jugendlichen, denen zwar eine eigene Familie sehr wichtig ist, die aber aus wirtschaftlichen Zwängen noch zu Hause leben müssen, was die Ergebnisse von ADAMSKI / STASZYNSKA in Bezug auf das "Stadium einer verlängerten gesellschaftlichen Jugend" unterstreichen würde. Auch hier sind starke Rückgewöhnungsschwierigkeiten für die polnischen Programmjugendlichen zu vermuten. Von ihnen hat es zumindest ein Jugendlicher aus der in Oppeln interviewten Gruppe geschafft, sich dort eine Ein-Zimmer-Wohnung anzumieten. Über die weiteren biographischen Verläufe und Lebensaspirationen der TN gibt Kap. 9.1 weitere Informationen.

Zurück zu der Verweilzeit der Jugendlichen in Niedersachsen. Ich habe es schon angedeutet, daß auch das Lehrlingsgehalt nur begrenzte ökonomische Freizügigkeit bieten kann. Vergleicht man die ökonomischen Möglichkeiten der Programmteilnehmer mit denen einer vergleichbaren Lehrlingskohorte, die fest mit ihrer Familie in Deutschland lebt, so dürften die finanziellen Ausgangsvoraussetzungen und Möglichkeiten ähnlich sein. Im westdeutschen Durchschnitt kann jeder männliche Jugendliche über DM 600 verfügen (MELZER 1991, S. 76). Die polnischen Lehrlinge hatten zwar für ihre Kleidung und andere Alltagsdinge selbst zu sorgen, doch wurden im Ausgleich viele Kosten vom Land Niedersachsen getragen, für die inländische Lehrlinge oft selbst aufkommen müssen (bspw. Mietzuschuß, Fahrtkosten, Schulmaterialien u.ä.). Eine für die TN günstige finanzielle Situation, die auch in den Interviews ihre Wertschätzung erfährt. Sicherlich ist dies als ein Eingeständnis der Landesregierung an das kindliche / jugendliche Alter der TN zu werten; Leistungen, die in diesem Umfang über dem allgemeinen Standard liegen. Zum Beispiel berechnet die CDG anderen Stipendiaten für Unterkunft einen Eigenanteil von 20%. Im Endeffekt ähnlich verfährt das Lehrlingsprogramm der EU, bei dem die KOLPING Jugendberufshilfe als programmführende Institution für ihre Lehrlinge festlegt: "Seitens der Teilnehmer erfolgt eine Eigenbeteiligung an den Gesamtkosten des Projektes in Höhe von 20% ihrer Brutto-Ausbildungsvergütung" (KOLPING 1994, S. 5).

Zum Teil hatten die Lehrlinge lange Anfahrtswege zu Schule und Arbeit, so daß ihnen ohnehin verhältnismäßig wenig (Frei)Zeit für Unternehmungen zur Verfügung stand. Wie die verbleibende Zeit genutzt wurde, läßt sich für die Gesamtgruppe am deutlichsten aus den Ergebnissen der Panelbefragung im Teil III ersehen, nach denen von Anfang an ein deutlicher Wunsch nach 'autonomer Freizeitgestaltung' formuliert ist, der zum Programmende noch an Stärke zulegt. Von den fünf standardisierten Antwortmöglichkeiten deutet nur 'Ich bleibe zu Hause' ein Bedürfnis nach Entspannung in den 'eigenen vier Wänden' an. Die Ergebnisse zeigen eine konstante mittlere Platzierung dieses Items zu Beginn und zum Ende. Zu Programmbeginn betrifft dies von insgesamt 85 Angaben 17 Antworten und zum Programmende von 79 Angaben 18 Antworten, also jeweils etwa 20% der Angaben. Vermutlich zeigt sich hier der Typ, der über finanzielle Rücklagen versucht, seine spätere Rückkehr in die Heimat abzusichern, der den kostenintensiven Verlockungen des Freizeitmarkts widerstehen kann und dem öffentlicher 'Trubel' offensichtlich wenig bedeutet. Dies deckt sich mit den Beobachtungen der Sozialbetreuer und meinen eigenen, wonach sich die Grundmuster der individuellen Freizeitgestaltung relativ stabil zeigen. In der polnischen Gruppe gab es demnach zwei Grundtypen: Zum einen den, ich nenne ihn 'eher extrovertierten Freizeittyp', den es förmlich nach 'draußen' drängt und der seine Aktivitäten möglichst breit gestreut, im Verbund mit Gleichaltrigen organisiert wissen will und zum anderen den 'eher introvertierten Freizeittyp', der seine Freizeit häuslich und nach 'innen' gerichtet zu organisieren sucht und diese mit wenigen, ausgewählten Freunden genießt, die ihm vielleicht in gewisser Weise auch als Familienersatz dienen.

BAETHGE präsentiert am Rande seiner Untersuchung vergleichbare "dominante Orientierungen außerhalb der Arbeit" und unterscheidet sechs "Orientierungsty-

pen". Bei den 86 männlichen Befragten läßt sich die folgende Rangordnung ermitteln:

"Hobbyorientiert (33%)"
 "Erlebnisorientiert (21%)"
 "Beruflich orientiert (13%)"
 "an Vielseitigkeit orientiert (13%)"
 "Regenerationsbezogen (12%)"
 "Familienorientiert (8%)" (1988, S. 260ff)

Klassifiziert man diese Orientierungstypen nach den oben beschriebenen Unterscheidungskriterien, so lassen sich aus meiner Sicht vier dieser Orientierungen in dieses Muster einordnen.

Als 'eher extrovertierten Freizeittyp':

- Den "hobbyorientierten Typ"; er steht für "aktive Freizeitorientierung" und enthebt "... die Jugendlichen (auf Vereinsebene) der Notwendigkeit, Freizeit planen zu müssen". Er hat sein Hobby "schon zu einem frühen Zeitpunkt aufgenommen" und sieht in bezug auf den Sport "ein Stück lebensgeschichtliche Kontinuität", vor allem im "Übergang von Schule zu Beruf" (ebd., S. 265ff).
- Den "erlebnisorientierten Typ"; bei ihm steht "Amusement, Genuß und die strikte Vermeidung längerfristiger Planungen und Verpflichtungen" im Vordergrund. Er erweist sich als "guter Kunde der Freizeitindustrie". "Dem selbstverdienten Geld kommt ... große Bedeutung zu" (ebd., S. 272f).

Als 'eher introvertierten Freizeittyp':

- Den "regenerationsbezogenen Typ"; bei dem "ein großer Teil des Feierabends zu Hause verbracht wird" (ebd., S. 279).
- Den "familienorientierten Typ"; für den "Partnerschaft und Familie eine ... Veränderung der früheren Lebensweise" bedeutet, ganz im Sinne von "man geht nicht mehr mit den Kumpels weg" (ebd., S. 278f).

Dort, wo die Orientierungen deutlich im Sinne dieser Unterscheidung zu messen sind, entfallen also zusammengezählt 54% auf den 'eher extrovertierten Typ' und 20% auf den 'eher introvertierten Typ'. In dieser Hinsicht des Freizeitverhaltens sind zu den vorgelegten Ergebnissen der polnischen Jugendgruppe keine auffälligen Unterschiede erkennbar, denn auch diese zeigen ein deutliches Übergewicht des nach außen aktiven Typs, der in der Verlaufszeit noch an Autonomiebestrebungen zulegt. Vermutlich schwingt schon in dem Item 'Fahre in die Stadt' zu Beginn der Maßnahme ein starkes Kauf- und Konsuminteresse mit, doch hält es sich hier noch mit kostenunrelevanten Aktivitäten die Waage. Ein Indiz dafür, wie stark der neue Konsumdruck auf einigen Jugendlichen zum Programmbeginn gelastet haben muß, sind die auffällig hohen Diebstahlsquoten (vier angezeigte Diebstähle bei vermutlich höherer Dunkelziffer). Erst durch massive sozialpädagogische Interventionen und Sanktionen konnten wir (die päd. Mitarbeiter) diese Problematik für die Folgezeit in den Griff bekommen. Da sie m.E. zuallererst ein Produkt des psychosozialen Bruchs und nicht eines bestimmten Typs ist, sind ihre Auffälligkeiten auch eher ein Ausdruck für nicht erledigte ökonomische Kontraste und Spannungen zwischen Heimatbedingungen und Bedingungen in der Fremde. Nicht eingetübtes Konsumverhalten scheint sich hier eines Überdrucks zu entledigen. In die-

sem Sinne und auch generell hätte eine ausschließlich auf 'Bestrafung' gerichtete Strategie das Problem nicht zu lösen vermocht.

Pädagogischer Exkurs 'Umgang mit strafbaren Handlungen': Im Kreis der Sozialbetreuer wurde eine pädagogische Strategie entwickelt, die folgende Ziele anstrebt:

- 'Erste Hilfe' und Aufklärung der Jugendlichen
- Schriftlich verfaßte Willenserklärung
- Ausschlußandrohung

Die 'Erste Hilfe' besteht darin, alle aktuell bekannten Vorfälle einer schnellen Lösung zuzuführen. In Gesprächen mit den Verantwortlichen der Kaufhäuser, Detekteien und Polizei konnte die Rücknahme aller Anzeigen erwirkt werden. Die zuständigen Beamten des 6. Polizeireviers in Hannover wurden gebeten, ein TN-Seminar zur Verhütung von Straftaten zu organisieren, in dessen Verlauf Straftatbestände und Strafhöhen anhand praktischer Beispiele erörtert und diskutiert werden sollten. Um gegenüber den Jugendlichen die Brisanz von Diebstählen zu dokumentieren und gleichzeitig einen Stichtag für einen Neuanfang zu setzen, wurden diese aufgefordert, eine beidsprachig verfaßte Willenserklärung zu unterzeichnen (beidsprachig, um Behauptungen vorzubeugen, sie hätten den Sinn der Erklärung nicht verstanden). Gleichzeitig wurde bei der nächsten Straffälligkeit der sofortige Programmausschluß angedroht.

Im zweiten und dritten Programm wurden zwei- bis vierwöchige Einführungsseminare für die Gesamtgruppe durchgeführt, bei denen das Thema Konsuminformation und Verhinderung von Straftaten einen Schwerpunkt bildete. "Während der Einführungsphase im Folgeprogramm 'Polnische Lehrlinge II' sollte als ein wichtiger Beitrag zur Eingewöhnung das von den pädagogischen Mitarbeitern der CDG entwickelte Stadtspiel dafür Sorge tragen, daß für die polnischen Jugendlichen die Hemmschwellen im Umgang mit (fremden) Menschen und Institutionen abgebaut werden. Dazu gehört der geübte Umgang mit den Dienstleistungssystemen und Freizeitangeboten unserer Gesellschaft" (EICHLER [c] 1995, S. 29f). Da wir in diesem Programm kaum Auffälligkeiten in bezug auf Straftaten hatten und auch nach der Einführungsphase keine Abbrecher zu verzeichnen waren, dürfte eine fundierte Vorbereitung und kulturelle Eingewöhnung der Jugendlichen ein entscheidender Aspekt für die Konsolidierung solcher Programme und letzten Endes auch für die Verhinderung von Straftaten sein.

Eine allgemeine Erklärung für Diebstähle leitet sich aus einer Trendanalyse des "Hamburger Freizeit-Forschungsinstituts" ab, in der die "Konsumgewohnheiten junger Westdeutscher" untersucht werden. Nach OPASCHOWSKI besteht ein gesteigertes Grundbedürfnis innerhalb der Cliquen, genau zu wissen, was gerade "in, neu und modisch" ist. Dies betraf 1986 noch 51%, steigerte sich 1989 auf 61% und 1993 auf 68% der Jugend. OPASCHOWSKI konstatiert einen gewissen Konsumzwang der 14-29jährigen, wobei der "Konsumgenuß" in einen "Konsumstreß" übergehe; Jugendliche stehen unter einem "fast sozialen Druck des Konsumieren-Müssens". Mittlerweile legen 71% der jungen Leute besonderen Wert auf modische Kleidung. "Outfit und Klamotten seien derzeit 'das' Statussymbol ... Einkaufszentren und Passagen seien nicht nur Walhallas des Erlebniskonsums für sie, sondern

gleichzeitig Fluchtburgen, um der Langeweile und Vereinsamung zu entfliehen ... und vom Geldausgeben zum Verausgaben ist nur noch ein Schritt". Ein weiterer wichtiger Aspekt ergibt sich aus der Stigmatisierung, die in der Gruppe einsetzt, wenn sich Jugendliche gegen diese Form des Konsums zur Wehr setzen. In der Studie heißt es: "Ein Befreiungsschlag gegen diesen Kreislauf des Konsums sei für viele immer schwerer, weil ein Ausstieg schnell als Außenseitertum gebrandmarkt werde" (NP [b] 1993, S. 32).

Die Paneluntersuchung hat für den Programmbeginn gezeigt, daß die Strategien der Jugendlichen auf Anerkennung und Gleichberechtigung zielen. Der Wunsch nach Zugehörigkeit wird eher befriedigt, wenn sie dieser Strategie durch ausgewiesene Symbole der (fremden) Jugendkultur Nachdruck verleihen können (desidentifiers). Ihr Dilemma ergibt sich aus dem Druck, möglichst schnell dazugehören zu wollen, aber nicht die finanziellen Möglichkeiten zu besitzen, dies auch äußerlich schnell in die Tat umsetzen zu können (vgl. phantom normalcy). Diesem Problem kann ein Diebstahl auf direktem Weg Abhilfe schaffen. Es scheint, als ob die Angst diskreditiert zu werden, direkter und virulenter wirkt, als die Gefahr eines Programmausschlusses oder "erwischt" zu werden. Auf welche Weise auch immer die neuen Prestigesymbole erstanden wurden, ihre Ursache dürfte mehr im Wunsch nach Zugehörigkeit liegen und weniger aus einem Gefühl der Leere und Langeweile resultieren, welches sich aus einer Übersättigung der Lebensinhalte durch überzogenen Konsum einstellt. Die Möglichkeiten als solche, aus einem überreichen Warenangebot auswählen zu können, bergen die Gefahr in sich, daß der Projektjüngliche in einen Identitätskonflikt gerät. Was jahrzehntelang unerreichbare Vision war, schwappt urplötzlich über die Jugendlichen herein. MELZER stellt diesbezüglich fest: "In der Vergangenheit bildete diese 'Jugendkultur' für die Heranwachsenden in ... der Volksrepublik Polen eine wichtige Brücke für den Anschluß an den Westen" (1991, S. 89). Im 'Wohlstandstaumel' dürften bei einigen die 'Sicherungen durchgebrannt' sein. Ein Jugendlicher wurde wegen einer gestohlenen Audiokassette angezeigt. Wie ich seine Erklärungen analysierte, konnte er es sich einfach (noch) nicht vorstellen, daß eine Gesellschaft, die in der Lage ist, diese irrwitzigen Reichtümer zu horten, fähig und willens sein könnte, ihm wegen einer unbedeutenden Kassette ernsthaft Schwierigkeiten zu machen. Wo bis vor kurzem in der Heimat noch ein krasser Mangel zu bewältigen war, liegen nun hunderte von Kassetten scheinbar achtlos auf einem 'Grabbeltisch' durcheinander gewürfelt.

Der Konsumbereich orientiert sich in der Bundesrepublik in erster Linie an "amerikanischen Neuheiten" (BAACKE in: MELZER 1991, S. 76). Die in Polen schmerzlich vermißten Artikel sind denn auch nach der Rückkehr im Interview klar und markengetreu bezeichnet. Auch wenn es viele sog. Markenartikel in Polen zu kaufen gibt, sind sie für die Jugendlichen nun wieder unerschwinglich, denn wie ein Jugendlicher im Interview resigniert feststellt: "Ich sehe jetzt, wie teuer das Leben ist, wenn man auf eigenen Füßen steht und daß ich hier arbeite und weniger verdiene als dort als Lehrling. Es reicht gerade für Benzin, für Essen, für Wohnung ... einen Pullover oder gute Schuhe, nein das geht nicht". Mit Ende des programmgesteuerten Krisenmoratoriums ist auch das dicht gewobene Netz der staatlichen Sicherungen für die polnischen TN gerissen.

In diesem Kapitel wurde eine Differenzierung der unterschiedlichen Wertmuster von Jugendlichen als Bestandteil ihres (kulturellen) Sozialisationsprozesses vorgenommen. Ich möchte im folgenden einige allgemeine Überlegungen und Visionen zur gesellschaftlichen Wertentwicklung durch Jugendkultur unter der Prämisse aufzeigen, daß die ehemals markanten Trennungslinien zwischen den unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen an Kontur verloren haben. "Freizeit, ursprünglich extremer Gegenpol zur entfremdeten Industriearbeit, stellt zunehmend einen Bereich individuellen Handelns und gesellschaftlichen Sektor dar, der vom Arbeitssektor nicht scharf getrennt werden kann" (LÜDTKE 1992, S. 239, vgl. auch weiter vorn). Der gesellschaftliche Erneuerungsprozeß im Verhältnis von Arbeit und Freizeit wird beschleunigt durch eine veränderte Gewichtung und Verteilung des individuellen Zeitbudgets. Dieses nährt sich aus dem gesellschaftlichen Reichtum westeuropäischer Gesellschaften. ZINNECKER spricht in diesem Zusammenhang von der "Gesellschaft des intensivierten Massenkonsums" (1990, S. 26). "Es steht zu erwarten, daß — auf ideologischer Ebene — die kritische Distanz zu den Prinzipien der Arbeitsgesellschaft zunehmen wird. Wenig wahrscheinlich ist dagegen ein genereller Abbau von Arbeitswerten" (ebd., S. 28). Die Erwartungshaltung der Menschen im 'postindustriellen Zeitalter' (vgl. Kap. 2.1: Exkurs: Befindet sich das duale System in einer Krise?) scheint sich von der ehemals fast schon resignativen Anspruchshaltung in den Industriegesellschaften ('leben, um zu arbeiten') in einen Umkehranspruch ('arbeiten, um zu leben') zu verwandeln. Der nachrückenden Generation kommt bei der Festsetzung neuer Normen und (Arbeits)Werte die tragende Rolle zu. Sie fungiert quasi, im Sinne von CLAESSENS, als neues "Transmissionsmedium". Interessant ist hier die Umkehrung der Aufgaben der Instanzen im wechselseitigen Sozialisationsprozeß. Wo zuerst die Familie als wichtigstes Transmissionsmedium für die kulturelle Eingliederung des Kindes Sorge trägt, revanchiert sich der Adolezent gewissermaßen, indem er die gesellschaftliche Innovation und Weiterentwicklung in die Familie zurückträgt. Für LÜDTKE hat denn auch die These von EISENSTADT nach wie vor ihre Gültigkeit, wonach "die altershomogenen Gruppen der Adoleszenz in modernen Gesellschaften einen 'notwendigen' Verbindungsbereich zwischen Familie und erweiterter Gesellschaft darstellen, der die Sozialisationschwächen ersterer kompensiert" (LÜDTKE 1992, S. 240). Betrachtet man also die 'erweiterte Gesellschaft' als komplex wirkendes Sozialisationsfeld, generiert sich ihre Erneuerung auch und insbesondere über die Wechselwirkung und die Bildung von erweiterter "Ich-Identität" (HABERMAS) ihrer Adolezenten; findet demnach ihre treibende Kraft im steten Entwicklungsprozeß und Konfrontationspotential der Jugend. Sicherlich ein Grund, warum sich Gesellschaften im 'normalen Wertverlauf' relativ träge entwickeln. MELZER fordert, nicht zuletzt, weil auch das "Wertsystem der Erwachsenen in Bewegung geraten ist und die Älteren ihre Vorbildfunktion für die nachwachsende Gesellschaft eingebüßt haben ... eine Veränderung der klassischen, asymmetrischen Interaktionskonstellationen zwischen Erwachsenen und Jugendlichen" (1991, S. 159). Der traditionelle Anspruch der Jugendlichen, es möglichst insgesamt besser machen zu wollen und zu können, wird zunehmend von einem "individualistischen Lebensideal ..., das von Selbstverwirklichung und Authentizität geprägt ist", bestimmt (ebd.). Das größte Hindernis bzgl. der autonomen Gestaltung der eigenen Wertvorstellungen von Ju-

gendlichen dürfte dabei in den aktuell wirkenden materiellen Abhängigkeiten auszumachen sein, wonach der Artikulations- und Handlungsspielraum der Jugend durch die Grenzen derjenigen abgesteckt wird, von denen sie ökonomisch abhängig sind (zumeist die Eltern). Die Hinwendung und das Gefühl der Zugehörigkeit zur peer group ist im Gegensatz dazu weitestgehend von ökonomischen Abhängigkeiten befreit und bildet im intergruppalen Gefüge eine gemeinsame Rückzugsmöglichkeit. Im 'Pool der ökonomisch Abhängigen' bilden sich hier neue Verhaltensmuster und Lebensmodelle, deren Ideale durch den Eintritt in die Erwerbsgesellschaft auf die Probe gestellt werden, bzw. sich im Zuge neuer Arrangements relativieren oder verlieren. Innerhalb der "faktischen Peer-Orientierung" (MELZER 1991, S. 104) der Adoleszenten werden soziale Ideen und gesellschaftliche Erneuerungen auf ihre makrotheoretische Praktikabilität hin überprüft. Im oftmals selbstgefälligen Konzert etablierter und selbsternannter Protagonisten (Eltern, Funktionsträger) sollten diese Zwischentöne nicht übertönt und rechtzeitig in die Belegungslisten ihrer Klaviaturen eingebaut werden. Das Prinzip der sozial ausgewogenen Subsidiarität muß der Jugend, als innovative gesellschaftliche Kraft, den zustehenden Freiraum überlassen, sich ihre sozialen Regularien über "trial and error" (FUCHS 1973, S. 698) selbst zu definieren, um denjenigen gesellschaftlich etablierten Bevölkerungsteilen, die nach Erhalt und Absicherung ihres Status quo drängen, nicht die alleinige Verantwortung und Kompetenz für die Zukunft zu überlassen. Denn Jugend ist nicht ein plötzlich auftretendes, gesellschaftlich isoliertes Phänomen, sondern "ein sozio-kulturelles Produkt und Konstrukt" (GRIESE 1990, S. 1), das durch (oftmals kritische) Interpretationen auf soziale Mißstände aufmerksam macht. In diesem Sinn ist "Jugend als 'Seismograph' für gesellschaftliche Probleme wichtig, als eine Art 'Frühwarnsystem' für Zukunftskonflikte" (ebd. S. 2f), als "antizipatorische Aktivität" (vgl. GRIESE in: BUTRYMOWICZ / EICHLER / GRIESE 1995, S. 14) und sollte in ihren Wunsch- und Wertvorstellungen, aber auch in ihren Befürchtungen und Ängsten als anthropologische Chance begriffen und ernstgenommen werden.

9. Ausblick:

9.1 Welche Perspektiven bietet der deutsch–polnische Gesellenbrief?

In der Bundesrepublik werden aufgrund der schnellen technologischen Entwicklungen und dem Bedarf an qualifizierten Fachkräften hohe Anforderungen an die berufliche Qualifikation gestellt, die oft betriebsinterne Weiterbildungs- und Umschulungsmaßnahmen nötig werden lassen (lebenslanges Lernen). Die betriebliche Weiterbildung wird im allgemeinen über das Unternehmen finanziert, wenn der Arbeitnehmer sich im Gegenzug verpflichtet, dem Betrieb für eine vereinbarte Beschäftigungsdauer weiterhin zur Verfügung zu stehen. Durch solche oder ähnliche Vereinbarungen ist der Arbeitnehmer in der Lage, sein Fachwissen auf dem neuesten technischen Stand zu halten. Über diese Kontrakte wird für beide Seiten eine unmittelbare Abhängigkeit voneinander deutlich: Der Betrieb kann mittelfristig und verlässlich seine Personalstrategien entwickeln – der Arbeitnehmer festigt über sein aktuelles Fachwissen seinen Arbeitsplatz und seine Attraktivität für den Arbeitgeber.

In Polen sind die wirtschaftlichen Mechanismen durch den ökonomischen Umbruch weit weniger ausdifferenziert und konsolidiert und es gelingt erst allmählich, sich von den alten kommunistischen Strukturen zu lösen. Die berufliche Karriere war bis zur politischen Wende, und ist es noch immer, "enger an die formalen Bildungsabschlüsse gekoppelt; eine Vermittlung auf dem Arbeitsmarkt galt als sicher und war unabhängig von einer erfolgreich abgeschlossenen Nachqualifizierung bzw. Umschulung" (MELZER 1991, S. 64). In einem komplizierten "Planungsmechanismus von Beschäftigung und Ausbildung" wurde der betriebliche 'Bedarf' an Arbeitskräften ermittelt, und entsprechend dieser Angaben wurden die schulischen Plätze für den Nachwuchs abgestimmt (KOZAKIEWICZ [a] 1995, S. 15). Mittlerweile arbeiten etwa 60% der Beschäftigten im privatwirtschaftlichen Sektor, und bei entsprechender Prosperität werden berufsspezifische Qualifizierungsmaßnahmen und mit ihnen der Weiterbildungssektor stärkeres Gewicht erhalten. Wie schwierig die Situation auf dem Arbeitsmarkt im neu installierten marktwirtschaftlichen Geflecht der polnischen Wirtschaft für die Projektjünglichen ist, soll anhand von ausgewähltem Zahlenmaterial erläutert werden.

Wie mir Vertreter des Landesarbeitsamts am Rande eines Vortrages in Warschau berichteten, sind besonders Jugendliche, und von dieser Gruppe wiederum die Absolventen mit unteren Bildungsabschlüssen, von der Arbeitslosigkeit betroffen. Die Angaben für den Monat März 1995 lauten:

34% aller Arbeitslosen sind zwischen 15 und 24 Jahre alt,
27% sind zwischen 25 und 34 Jahren,
25% sind zwischen 35 und 44 Jahren,
10% sind zwischen 45 und 54 Jahren und
2% sind älter.

Von ihnen haben als Bildungsabschluß vorzuweisen:

- 32% eine abgeschlossene Grundschule,
- 39% eine Berufsschule,
- 20% die Technische Oberschule / das Fachlyzeum,
- 7% das Lyzeum und
- 2% sind Akademiker.

Die Hilfen für Arbeitslose von Seiten des Arbeitsamtes (AA) sind gestaffelt und grob in folgende Bereiche unterteilbar:

1. Interventionsarbeiten: Ein von den Betrieben gern genutztes finanzielles Angebot des Arbeitsamtes, wonach dem Betrieb eine Unterstützung in Höhe des Arbeitslosengeldes für 6 Monate gezahlt wird; bei einer darüber hinausreichenden Beschäftigung erhält der Betrieb eine einmalige Gratifikation.
2. Öffentliche Arbeiten: Zusammenarbeit des Arbeitsamtes mit den örtlichen kommunalen Behörden, die Arbeitslose für öffentliche Renovierungen, Straßenbau, Grünanlagen etc. einsetzen. Das AA bezahlt Zuschüsse bis zu 75% des Reallohnes (für den Arbeitgeber meist günstiger als Interventionsarbeiten).
3. Öffentliche Kredite: An öffentliche Träger bis max. 20-fache Summe des Durchschnittslohns.
4. Private Kredite: Für selbständige Unternehmer; um diese in Anspruch nehmen zu können, müssen sie einen Lehrgang über die Führung von klein- und mittelständischen Unternehmen nachweisen. Kredite bis max. 20-fache Summe des Durchschnittslohns.
5. Schulungen: Organisation von Schulungen für Anlernberufe, Umschulungen und Weiterbildungskurse.
6. Arbeitslosenunterstützung: Die Höhe des Arbeitslosengeldes ist immer gleich und berechnet sich aus dem staatlich festgesetzten, durchschnittlichen Bruttoarbeitslohn. Von dieser festgelegten Summe erhalten Arbeitslose 36%, wenn sie in den letzten 12 Monaten min.180 Tage gearbeitet haben, was derzeit etwa 190 neue PZI sind, etwas weniger, nämlich 28%, etwa 150 neue PZI, gibt es für diejenigen, die direkt eine Ausbildung beendet haben.

Letzteres gilt für unsere Programmjugendlichen, die keine weiterführende Schule besuchen wollen und auch keine Arbeit finden. Von dieser Summe, die sie nur für die Laufzeit eines Jahres bekommen, ist der selbständige Lebensunterhalt nicht zu bestreiten. Das Geld würde, wie beschrieben, noch nicht einmal für die Miete eines Zimmers in der Großstadt reichen. Unter diesen Umständen scheint es verständlich, daß sich die Mehrzahl der Programmjugendlichen, quasi als 'letzten Rettungsanker' vor der Rückkehr nach Polen, einen guten Ausbildungsabschluß sichern wollen. Die folgenden **Ergebnisse der Abschlußprüfung** sind nach Fachrichtungen differenziert:

"Von 20 Kfz-Mechanikern haben insgesamt 17 bestanden", der Beste mit einer doppelten 'gut'-Note. Von den drei TN, die ihre Prüfung nicht bestehen konnten, scheiterten zwei in der theoretischen Prüfung und einer in der praktischen Prüfung.

"Bei den Maschinenbaumechnikern konnten 11 von 12 TN die Prüfung bestehen, fünf von ihnen mit doppelter 'gut'-Note". Der TN der nicht bestehen konnte, scheiterte an der praktischen Prüfung.

"Alle sechs Feinmechaniker des Programms bestanden ihre Prüfung", drei sogar mit 'gut'-Noten in beiden Prüfungsteilen (EICHLER [c] 1995, S. 32).

Von den vier TN, die ihre Prüfung nicht bestanden, entschieden sich zwei, die Ausbildung in Deutschland abzubrechen, um lediglich den polnischen Abschluß anzustreben. Bei einem befürchtete der Ausbilder, daß dieser auch beim zweiten Prüfungsanlauf in Niedersachsen nicht bestehen würde und riet ihm dringend, mit der Gruppe nach Polen zurückzureisen. Der Zweite hatte schon immer den Wunsch artikuliert, so schnell wie möglich heimkehren zu wollen. Augenscheinlich hatte er seine ganze Kraft auf diesen abgegrenzten Ausbildungszeitraum ausgerichtet und war nicht mehr in der Lage, unter dem Eindruck der gescheiterten Prüfung, noch weitere Kräfte zu mobilisieren. Zwei TN wiederholten die Prüfung und bestanden diese im zweiten Anlauf, mußten allerdings durch die längere Verweilzeit in Niedersachsen fürs erste auf einen polnischen Abschluß verzichten (vgl. ebd.).

Im Notendurchschnitt erzielte die Gruppe die für die schwierigen Programmverhältnisse beachtlichen Durchschnittswerte:

Kfz-Mechaniker	Note 3,15
Maschinenbaumechaniker	Note 2,66
Feinmechaniker	Note 2,66

Der Gesamtnotendurchschnitt liegt bei 2,92.

Das sind in der Bilanzierung beeindruckende Ergebnisse, sind sie doch unter teilweise außerordentlich schwierigen Anfangsbedingungen zustande gekommen. Im ersten Anlauf haben 89,5% der Teilnehmer die Prüfung bestanden, die zwei nachträglich Geprüften hinzugerechnet sind es 94,7%.

Von den geprüften 38 TN haben im Jahr 1993 insgesamt 36 die deutsche Gesellenprüfung bestanden, das entspricht einem gerundeten Anteil von 94,7%.

Mit diesem Ergebnis liegen die Jugendlichen deutlich über dem Niveau der im niedersächsischen Handwerk im Jahr 1993 insgesamt durchgeführten "Gesellen- und sonstigen Abschlußprüfungen", wonach 80,8% ihre Prüfung bestehen konnten (VHN 1994, S. 39). Damit hat sich eine Tendenz landesweit fortgesetzt, nach der sich die erfolgreichen Abschlüsse, von wenigen Ausnahmen abgesehen, im Jahresmittel kontinuierlich seit 1980 verschlechtern; damals wurde mit 87,1% bestandener Prüfungen ein Spitzenwert erzielt. Eine ähnliche Tendenz ist auch bundesweit festzustellen, die eine "sinkende Erfolgsquote bei den Abschlußprüfungen der Handwerkskammern" von 88% im Jahr 1980 auf 83% im Jahr 1990 ausweist (BAETHGE 1995, S. 92). Zwischen den verschiedenen Handwerksgruppen differieren die Erfolgsquoten deutlich innerhalb einer Spannbreite von knapp 6 Prozentpunkten (vgl. VHN 1994, S. 39), so daß eine Klassifizierung der niedersächsischen Handwerksabschlüsse nach fachlicher Zuordnung gemäß den

einzelnen Berufsbildern bessere Vergleichszahlen liefert. Im Metallbereich haben 1993 insgesamt 10 777 Lehrlinge die Prüfung abgelegt und davon 8 615 bestanden, das entspricht einem Anteil von 79,9% (ebd., S. 40). Nun sind im Bereich der Metallhandwerke insgesamt 35 Berufsgruppen subsumiert. Weiteren Aufschluß liefern die fachlichen Ergebnisse derjenigen drei Berufsgruppen, in denen polnische Programmteilnehmer ausgebildet wurden. Danach haben 1993 in Niedersachsen insgesamt 4 103 Lehrlinge die Prüfung in diesen Fachrichtungen abgelegt und 3 469 die Prüfung bestehen können, was einem Anteil von gerundet 84,5% entspricht (ebd., S. 100). Für den direkten statistischen Vergleich geben die in Abb. 25 nach Fachbereich untergliederten Zahlen Aufschluß:

Abb. 25: Bestandene Abschlußprüfungen – Niedersachsen / Pilotprojekt

Niedersachsen				Pilotprojekt			
	abgelegte Prüfung	bestand. Prüfung	TN bestand. in %		abgelegte Prüfung	bestand. Prüfung	TN bestand. in %
TN:				TN:			
Gesamt	4 103	3 469	84,5%	Gesamt	3 8	3 6	94,7%
Kfz	3 235	2 764	85,4%		20	19	95,0%
Masch.bau	744	593	79,7%		12	11	91,7%
Feinm.	124	112	90,3%		6	6	100%
Wdhlg.	(377)		9,2%	Wdhlg.	(2)		5,3%

Im Gesamtergebnis weisen die ermittelten Werte deutlich bessere Erfolgsquoten bei den polnischen Jugendlichen aus ($\approx 10\%$). Die Prozentdifferenzwerte sind, im Vergleich der einzelnen Berufsbilder zueinander, ebenfalls in der Differenz konstant ($\approx 10\%$), was den Schluß zuläßt, daß sich die polnischen Jugendlichen der allgemeinen Leistungskurve der unterschiedlichen Berufsbilder angepaßt haben. Daß sie dabei deutlich besser abschneiden, dürfte darin eine Ursache finden, daß sie sich aufgrund ihrer besonderen psychosozialen Situation mit ungewisser Zukunftsperspektive durch verstärkte Leistungsbereitschaft abzusichern suchen. Ob das überdurchschnittlich gute Abschneiden im Zusammenhang mit einer Vorauswahl der Jugendlichen in Polen steht, was bedeuten würde, daß nur die 'Elite' aus den jeweiligen Fachbereichen nach Niedersachsen geschickt worden wäre, läßt sich nicht nachweisen. Zwar würde dies das deutlich bessere Abschneiden auf einfache Weise begründen, doch sind die genauen Umstände der Auswahl diffus bis ungeklärt. Bis auf die Kfz-Schule in Posen (11 TN), die Auswahlprüfungen vorgenommen hatte (vgl. Kap. 3.3), sind darüber hinaus keine weiteren Auswahlkriterien von anderen Schulen bekannt geworden. Gegen ein fundiertes Auswahlverfahren spricht die Tatsache der sieben fachfremd (und somit vermutlich wahllos) entsandten TN aus Oppeln. Ebenfalls dagegen spricht der Zeitdruck und die damals aktuelle (chaotische) Umbruchssituation in Polen. Beide Aspekte lassen einen präzisen und gut vorbereiteten Ablauf der Auswahl unwahrscheinlich er-

scheinen, so daß die Annahme, es wäre eine elitäre Gruppe nach Niedersachsen geschickt worden, nicht haltbar ist. Damit finden die Vermutungen weitere Bestätigung, daß sich die Jugendlichen aufgrund ihres besonderen Ausbildungsprivilegs motivieren. Der Wille zum gelungenen Abschluß, verbunden mit den vielleicht größeren Chancen über gute Abschlußergebnisse auf dem polnischen Arbeitsmarkt eine Stelle zu finden, überdeckt die Nachteile der Eingewöhnung. Vielleicht beflügelte dieser (Teil)Erfolg, denn auch die Nachschulung in Polen konnte von allen Teilnehmern erfolgreich abgeschlossen werden.

Am 22.06.1993 werden erstmals gemeinsame deutsch-polnische Gesellenbriefe in einer Feierstunde in Posen an die 34 Gesellen überreicht.

Ob sich für die TN aufgrund der binationalen, privilegierten Ausbildung Vorteile ergeben, einen fachbezogenen Arbeitsplatz in Polen zu finden, und wie sich der berufliche Lebensweg der Teilnehmer in den folgenden Jahren entwickelt, soll Inhalt des nächsten Kapitels sein. Letztendlich definiert sich der Erfolg dieses kostenintensiven Programms nur zu einem Teil über die Abschlußquoten der Programmgruppe; der andere Teil ergibt sich aus der Frage, ob das in Niedersachsen erlernte Fachwissen in entsprechenden polnischen Betrieben umgesetzt werden kann und von Nutzen ist, so daß das Programm als eine lohnende Investition in die Zukunft der Jugendlichen, aber auch in die der polnischen Volkswirtschaft angesehen werden kann.

9.2 Berufsaspirationen und Berufsverläufe der Projektjugendlichen in Polen

Die Untersuchung hat die starken (materiellen) Bindungen der polnischen Jugendlichen an die deutsche Kultur deutlich ermittelt. Bezeichnend für viele sind vermutlich die Aussagen der TN in den Interviews, in denen sie ihre Zukunftsperspektiven folgendermaßen beschreiben: "In Polen sehe ich keine Zukunft für mich." — "... wenn ich jetzt da rein komme ..., dann bin ich durcheinander." — "... Schule und Arbeit, dann gehe ich kaputt" — "In Polen kannst Du vergessen". — "Ich würde in Deutschland arbeiten und hier (in P.) leben". — "In Polen bleiben und das deutsche Geld haben" — "Ohne Moos nichts los".

Die letzten Aussagen unterstreichen die materiellen Verlustängste der Jugendlichen und stehen m.E. richtungsweisend für die derzeitige psychosoziale Situation der TN; denn letztendlich dient der Wunsch, in Deutschland zu bleiben, deutlich der materiellen Stabilisierung und Absicherung der Zukunft. Arbeit schafft finanzielle Möglichkeiten die es erlauben das Leben auszukosten, zu konsumieren und gemeinsam mit Freunden zu genießen. Sicherlich würden andere Ergebnisse vorliegen, wenn der Lebensstandard in Deutschland und Polen gleich groß wäre.

Das Programm hat im beruflichen Bereich, wie an dem Notendurchschnitt abzulesen ist, beachtliche Ergebnisse aufzuweisen und hat überdies wichtige, soziokulturelle Weichen für die Jugendlichen gestellt, indem es ihren Erfahrungshorizont beträchtlich ausweiten bzw. sie im Idealfall ein Stück in Richtung einer 'kollektiven Identität' führen konnte. Sie werden vermutlich schon durch die geographische

Nähe zu Deutschland den Kontakt aufrechterhalten, und viele werden ihre sozialen Kontakte nach Deutschland behalten. In den Interviews wird deutlich, daß für einige die ökonomische Deprivation derart groß ist, daß sie nun quasi 'in Lauerstellung liegen' und aufmerksam verfolgen, ob es einem ehemaligen Programmteilnehmer gelingen wird, die formalen Voraussetzungen für eine Arbeitsaufnahme in Deutschland zu erlangen. Denn außerhalb der Formalien stände einer Übernahme in ehemaligen Betrieb wenig entgegen. Dies bezeugen entsprechende Anfragen der Betriebe zum Ende der Ausbildungszeit. Derzeit ist der deutsche Arbeitsmarkt jedoch für ausländische Langzeitarbeiter quasi 'dicht' und bietet alternativ lediglich Arbeitsmöglichkeiten über Werkverträge (als Kooperationsverträge insbesondere in der Baubranche) oder über Saisonarbeiten, die auf drei Monate im Jahr beschränkt sind und die ein kurzfristiges Arbeitskräftedefizit ausgleichen sollen (bspw. Erntehilfen am Ende von Vegetationsperioden).

Abb. 26: Berufsverläufe

Berufsverläufe der Projektteilnehmer (N=38), Stand 16.09.1996	
weiterführende Schulen (teilweise beendet):	29
davon: Abendschule in Polen	20
Vollzeitschule in Polen	5
Vollzeitschule in Deutschland	4
Studium (teilweise geplant)	6
davon: in Polen	3
davon: in Deutschland	3
berufstypische Arbeit / berufstypischer Betrieb:	22
davon: selbständig / Firmenvertretung	4
davon: Schichtmeister / Kontrolleur / Sachbearbeiter / Angestellter	5
berufsuntypische (Gelegenheits)Arbeit	5
davon: selbständig / Firmenvertretung	1
davon: Schichtmeister / Kontrolleur	1
Arbeit beim Vater / Familienbetrieb	5
arbeitslos	2
keine aktuellen Angaben	4

Nach dem Ausbildungsende in Niedersachsen haben sich die meisten Jugendlichen zumindest partiell für eine Weiterführung ihrer schulischen Ausbildung entschieden. Tab. 5 im Anhang faßt die nach der Rückkehr der Jugendlichen von mir gesammelten Informationen bzgl. der Berufsverläufe zusammen. Über die Posener Gruppe liegen mir Informationen vor, die das Kuratorium bzgl. 'seiner' Gruppe am 17.01.1996 an die Handwerkskammer in Oldenburg übersand hat,

sowie Recherchen eines Jugendlichen, der freundlicherweise die Gruppenteilnehmer seiner Fachrichtung aufgesucht und mir den neuesten Stand am 09.09.1996 gefaxt hat. Über die Opperler Gruppe wurde mir analog von einem Opperler Jugendlichen der letzte Stand am 16.09.1996 übermittelt. Die fett herausgehobenen Texte zum Berufsverlauf bezeichnen den aktuellen schulischen und / oder beruflichen Stand und kennzeichnen Informationen, die im Zusammenhang mit der beruflichen Orientierung wichtig sind. Die Angaben sind die Summe der mir zur Zeit

verfügbaren Informationen über die 38 Absolventen und erheben letztendlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Zusammengefaßt ergeben sich die in Abb. 26 dargestellten beruflichen Orientierungen. Danach versuchen die Jugendlichen die gesamte Spannbreite ihrer Möglichkeiten auszuprobieren. Auffallend ist, daß, bis auf einen, alle versuchen, den Militärdienst zu umgehen. In diesem Zusammenhang ist wichtig, daß diejenigen Jugendlichen, die anstreben, möglichst schnell ihren Lebensunterhalt durch alleinige Erwerbstätigkeit zu sichern, damit rechnen müssen, in die Armee eingezogen zu werden. Schule oder Abendschule dagegen verlängern die Ausbildung und verschieben somit das 'Problem' der Wehrpflicht fürs erste nach hinten. Dies hat Konsequenzen für die Aufrechterhaltung der in Deutschland erworbenen praxisorientierten Bildungsinhalte und handwerklichen Fertigkeiten. In theorieorientierten Schulen wächst die Gefahr, daß die praktischen Fertigkeiten verlernt werden, weil sie manuell nicht jeden Tag neu geübt werden können. Auch wenn sich die Jugendlichen für den sofortigen Militärdienst entscheiden würden und vielleicht in einem technischen Instandsetzungsbereich eingesetzt wären, fänden sie nur Maschinen und Motortechniken aus den alten Beständen des ehemaligen Ostblockes vor, und diese hätten mit der westlichen computerisierten Technik wenig gemein. Im übrigen wäre der technologische Entwicklungsschub nach der Wehrdienstzeit, bei fehlendem praktischen Umgang mit den erlernten Techniken, schwer wieder einzuholen. Meinen diesbezüglichen Vorschlag während einer Arbeitssitzung auf Hilfe bei der Freistellung von der Wehrpflicht wollten die Verantwortlichen in Deutschland aus politischen Gründen und aus historischer Pietät nicht aufgreifen und weiter verfolgen. Die Möglichkeit zur umfassenden Sicherung dieser praktisch erworbenen Fähigkeiten muß demnach in Polen diskutiert werden. Meines Wissens sind diesbezüglich keine Überlegungen öffentlich gemacht worden. Es bleibt zu vermuten, daß die Abneigung vor dem Militärdienst viele Jugendliche zu Anfang an der direkten und alleinigen Berufsausübung gehindert hat, so daß die Gefahr, Wissen zu vergessen und Routine zu verlieren, relativ hoch war. Da Schule allein den (gewohnten) Lebensstandard nicht absichern kann und vermutlich die Mehrzahl der Eltern wenig finanzielle Unterstützung geben können, waren die Jugendlichen gezwungen, ihre Zukunftsstrategien mindestens zweigleisig zu organisieren. Schule für die Weiterbildung und wohl zuallererst als Instrument nicht 'eingezogen' zu werden, und Arbeit, um den Lebensunterhalt zu sichern. Die Schulform, die dies möglich macht, ist allein die Abendschule, die dann auch von entsprechend vielen Jugendlichen (20) ausgewählt wurde. Das größte Kontingent der TN, die in Deutschland geblieben sind, kommt aus dem Raum Oldenburg. Das kann damit in Zusammenhang stehen, daß diese Oldenburger TN alle aus Oppeln stammen und deutschstämmig sind, was einen Wechsel der Staatsbürgerschaft wesentlich erleichtert bzw. überhaupt erst möglich macht. Über den Sozialbetreuer, der in diesem Fall in Personalunion auch der Berufsschullehrer der Gruppe war, wurde drei Jugendlichen der administrative Weg geebnet, weiterführende Schulen in Oldenburg besuchen zu können. Sie entschieden sich für die einjährige Berufsaufbauschule (BAS) Technik, die im Vollzeitunterricht nach der Berufsausbildung nach einem Jahr den Realschulabschluß (Sekundarabschluss I) vermittelt (vgl. MK 1994, S. 11). Diese Form der beruflichen Weiterbildung ist in Niedersachsen relativ selten und wurde im Jahr 1993 lediglich von 188 Schülern gewählt (MK 1995, S. 45). Ziel der Schüler ist die Fachoberschule (FOS) Technik und später voraussichtlich die Aufnahme eines Studiums (vgl. Kap. 2.1:

Abb. 2; Anhang: Tab. 5). Ein vierter Schüler wechselte auf eine Realschule nach Regensburg, über den fünften gibt es keine Angaben. Diese Entwicklung widerspricht natürlich den originären Programmgrundsätzen, nach denen die internationale Zusammenarbeit mit der Zielregion Polen intensiviert werden soll, indem über eine Berufsausbildung die Berufschancen polnischer Jugendlicher in ihrem Heimatland verbessert werden — eine zugegeben rein pragmatische, makrotheoretische Zielsetzung, die nicht die persönlichen Lebensumstände und Entwicklungsprävalenzen des einzelnen berücksichtigt. Eine ausgewogene und gerechte Haltung zu diesem Thema scheint, auch mit Blick auf andere ehemalige Programmteilnehmer, kaum möglich. Zwei andere Jugendliche wollten aufgrund persönlicher Bindungen (Freundin) in Deutschland bleiben.

Wie Panel- und Teilnehmerbefragungen zeigen konnten, war die Rückkehr nach Polen von großen ökonomischen Deprivationsängsten begleitet. Unter Berücksichtigung der aktuellen Entwicklungsverläufe (vgl. Abb. 26) der Jugendlichen scheint eine gewisse Konsolidierung ihrer beruflichen und vermutlich auch wirtschaftlichen Verhältnisse eingetreten zu sein. Nach den neuesten Unterlagen befinden sich mindestens 32 Jugendliche zu Hause in Polen. Der TN, der während der Interviews in Deutschland war und von anderen heimgekehrten Jugendlichen quasi als Kundschafter evtl. Arbeitsmöglichkeiten in Deutschland angesehen wurde ("... es haben mich fast schon zehn Leute angerufen, wegen der Arbeit. Ob ich was finden kann, oder so. Vielleicht bin ich hier als Muster oder so was"), ist nach Posen zurückgekehrt. Somit sind bis 1996 alle 23 Posener und vermutlich 10 Oppelner in ihre Heimat zurückgekehrt, vier Oppelner sind in Deutschland geblieben, bei einem ist der Aufenthaltsort unbekannt. Die meisten Zurückgekehrten konnten das Technikum bzw. Fachlyzeum zu Ende führen (19) oder stehen vor dem Schulabschluß (fünf im Schuljahr 96 / 97; einer im Schuljahr 97 / 98). 27 TN (71%) haben Arbeit, davon 22 ($\approx 60\%$) in berufstypischen Bereichen als Mechaniker oder Kfz-Mechaniker bzw. haben aufgrund ihrer Fachkenntnisse höherwertige Arbeit gefunden. So ist ein TN als Sachbearbeiter bei einem VW / Audi-Großhändler beschäftigt; vermutlich hätte er diesen Job ohne Kfz-Ausbildung und Fremdsprachkenntnisse nicht bekommen. Fünf arbeiten berufsuntypisch. Insgesamt arbeiten 11 TN in Aufstiegspositionen bzw. sind selbständig und zwei sind arbeitslos. Insbesondere die 22 Jugendlichen in berufstypischen Funktionen dürften als Erfolg des Programms im Sinne seiner bildungspolitischen Ziele gewertet werden. Dabei hat sich die Lage erst in den letzten zwei Jahren deutlich entspannt. Ende 1994 hatten nur 15 Jugendliche regelmäßig Arbeit. Hier dürfte die leicht verbesserte polnische Wirtschaftslage zuerst die besonders qualifizierten Fachkräfte mit Fremdsprachkenntnissen bedienen und auf dem Arbeitsmarkt absichern. Der "Länderreport Polen" weist zur Jahresmitte 1996 verbesserte wirtschaftliche Eckdaten auf. Die Arbeitslosenquote ist weiter auf 14,4% gesunken (1995: 14,9%; 1994: 16%), die Reallöhne steigen etwa um durchschnittlich 3,9% und "sollen im Jahresdurchschnitt 875 Zl betragen (1995: 702 Zl)", beim Export wird eine "reale Steigerung mit durchschnittlich gut 10% p.a. angenommen", die "Inlandsnachfrage gewinnt 1996 als Konjunkturlokomotive an Bedeutung" und der Osthandel scheint sich wieder zu beleben (vgl. REPETZKI 1996, S. 2ff). Das die Fach- und Sprachkenntnisse auch für deutsche Unternehmer zunehmend interessant werden, zeigen die Firmengründungen, die in drei Fällen direkt auf Kontakte und Querverbindungen mit ehemaligen Aus-

bildungsbetrieben zurückgehen. Zwei TN verkaufen mittlerweile 'millionenschwere' Sand- und Kiesbagger bis an die russische Grenze und montieren diese vor Ort. Visitator SZCZEPANSKI vom Kuratorium Posen weist am Ende des weiter vorn erwähnten Schreibens über den Verbleib der Posener Jugendlichen auf die ihrer Meinung nach wichtigen Aspekte hin:

"Beurteilung von Effekten der Berufsausbildung in Deutschland (Meinung der Ausgebildeten):

- Deutsche Sprache richtig zu lernen,
- neue Maschinen, Werkzeug und Technik kennenzulernen,
- deutsche Wirtschaft zu verstehen".

Er selbst kommt zu folgenden Resultaten:

"Verwendung des in Deutschland in der Lehre erworbenen Wissens:

Drei der Lehrlinge arbeiten in deutschen Firmen (für deutsche Firmen, M.E.), die nächsten sieben arbeiten in deutschen Firmen mit. Für diese Lehrlinge hat die Lehre in Deutschland einen entscheidenden Einfluß für ihre zukünftige Arbeit. Trotzdem, daß die anderen Lehrlinge nicht mit Deutschen mitarbeiten, benutzen sie die Sprache im ganzen".

Zusammengefaßt läßt sich eine Konsolidierung der Arbeits- und somit auch der Einkommensverhältnisse der Mehrzahl der Gruppenmitglieder feststellen. Mittlerweile arbeiten 11 ehemalige Programmteilnehmer in herausgehobenen Positionen und konnten somit einen Aufstieg und Prestigegewinn erzielen. Sie sind zunehmend als Partner gefragt, weil sie Firmen(interessen) auf Messen vertreten können, deutsche Gebrauchs- und Montageanleitungen verstehen oder telefonische Verhandlungen mit dem deutschen Ausland führen können. Die verbesserten wirtschaftlichen Bedingungen in Polen kommen offensichtlich den ehemaligen Programmteilnehmern besonders zugute. Die am Ende des Kap. 8.1 angestellte Vermutung, wonach die berufliche Ausbildung und die Fremdsprachenkompetenz die entscheidenden Qualifikationen für zukünftige berufliche Möglichkeiten bilden, finden hier ihre Bestätigung.

Der früheste Zeitpunkt, eine Meisterschulung zu absolvieren, bietet sich für die Jugendlichen nach drei Jahren Praxiserfahrung in ihrem Berufsfeld. Dies würde nach heutigem Stand auf etwa 15 Jugendliche zutreffen, vorausgesetzt diese fahren mit ihrer berufspraktischen Tätigkeit fort. Derzeit denkt die Niedersächsische Landesregierung darüber nach, diesen Jugendlichen, nach Erfüllung der praktischen Voraussetzungen, die Möglichkeit zu einer weiterführenden Meisterausbildung in Deutschland anzubieten. Dieser Punkt wurde in verschiedenen Arbeitsgruppen auf dem 'deutsch-polnischen Berufsbildungssymposium' in Goslar diskutiert, dessen Quintessenzen wie folgt zusammengefaßt sind (in: BUTRYMOWICZ / EICHLER / GRIESE 1995, S. 46-54):

"Wir haben eigentlich von Anfang an darüber nachgedacht, ob es nicht sinnvoll wäre, denjenigen Jugendlichen, die einen qualifizierten Berufsabschluß gemacht haben, auch die Meisterprüfung in der Bundesrepublik zu ermöglichen ... Das setzt ... natürlich voraus, daß ... zunächst einmal einige Jahre Praxis absolviert werden müssen. Wo diese Praxis absolviert wird, haben wir offen gelassen. Das könnte in der Bundesrepublik sein, aber auch in Polen der Fall sein" (BRANDT, Niedersächsisches Kultusministerium). "Es wurde auch gesagt, daß dies ein optimaler positiver

Abschluß auch im Sinne der Multiplikatorenwirkung wäre, die ja erst dann richtig greift, wenn ein Meister mehrere Lehrlinge ausbilden kann ..." (EICHLER). "Wir empfehlen Existenzgründerförderprogramme für junge polnische Handwerker, die sich an diesem Lehrlingsaustauschprogramm beteiligt haben ... damit man den jungen Leuten auch verdeutlichen kann, ... daß die Lehrlingsausbildung eben mit diesem Projekt nicht beendet ist, sondern in die Meisterausbildung führen kann und dann später in die Existenzgründung geht ... Wir haben dann weitere Empfehlungen ...: Nämlich potentielle Existenzgründer fachlich und kaufmännisch im Rahmen von Existenzgründungslehrgängen zu schulen und hierfür die Lehrpläne durch eine gemeinsame deutsch-polnische Kommission zu erarbeiten. Ich denke es hat keinen Sinn, daß wir unsere Lehrgänge für die Meisterschulung einfach ungeprüft in solchen Fällen anwenden" (HOLST, Handwerkskammer Lüneburg-Stade).

Praktisch könnte nach einer zwei- bis dreijährigen Praxiserfahrung in einem polnischen Betrieb bspw. das darauf aufbauende Grundwissen in Form eines Vorbereitungskurses in einem Berufsbildungszentrum vermittelt werden. Möglich wäre ein halbjähriger 'Block' intensiver Schulung, finanziert vom Niedersächsischen Kultusministerium (unter Einwerbung von EU-Mitteln, bspw. aus dem "PHARE"-Programm für Osteuropaförderung oder der Europäischen Stiftung für Berufsbildung in Turin, vgl. Kap. 9.3). Sollte die Akquisition der Gelder schwierig sein, wäre ein 'praktisches Jahr' in einem deutschen Betrieb möglich, in dem der finanzielle Grundstock für die recht kostenintensive Vorbereitung hauptsächlich von den Meisterschülern selbst gelegt würde (\approx DM 8 000,00). Parallel wäre eine berufsbegleitende Meisterschulung am Abend und an Samstagen denkbar. Diese Ideen stoßen bei den ehemaligen TN auf großes Interesse und sind in einem Workshop in der Oberlausitz / Sachsen¹ im Oktober 1996 mit ihnen erörtert worden. Wichtige Institutionen haben ihre Mitarbeit signalisiert. Die Fachaufsicht soll über die Handwerkskammer Lüneburg-Stade erfolgen. Dort werden bereits Überlegungen angestellt, inwieweit die in Polen erworbenen Praxisanteile aus Betrieb und Technikum rechtlich anzuerkennen sind. Die Zentralstelle für Arbeitsvermittlung (ZAV) in Frankfurt / M. hat bereits ihre Unterstützung signalisiert. Danach wird geprüft, ob den TN der Status eines Regierungspraktikanten über das Kultusministerium zuerkannt werden kann bzw. ob sie über das Gastarbeitnehmerabkommen zwischen Deutschland und Polen eine befristete Arbeitserlaubnis von 12 Monaten (Verlängerung um sechs Monate ist möglich) erhalten werden.

Bzgl. der Organisation und gemeinsamen Anerkennung des Abschlusses in beiden Ländern könnte diese weiterführende Meisterausbildung Pilotcharakter haben. Im BIBB sind, insbesondere durch die Problematiken der Anerkennung der Abschlüsse von Aussiedlern, die Probleme der "Äquivalenzzuerkennung" (HÖRNER [b] 1993, S. 27) schon seit langem ein Thema. Die Experten des Institutes unterstreichen in diesem Zusammenhang, zumindest historisch gesehen, "das hohe Niveau der polnischen Berufsausbildung, und zwar unabhängig davon, ob sie in ei-

¹Internationales Begegnungszentrum St. Marienthal in Ostritz. Teilnehmer: 13 Absolventen des Pilotprojekts, Vertreter des Kultusministeriums, der Handwerkskammer Lüneburg-Stade und der Carl Duisberg Gesellschaft

ner Vollzeitberufsschule oder in einem Lehrverhältnis erworben wurde" (GÖRING / NOWACKI 1983, S. 96ff, in: ebd.). "Die Theorie–Praxisanteile sind in beiden Ausbildungsformen gleich gewichtet, d.h. auch die Vollzeitberufsschule legt Wert auf solide und umfassende praktische Ausbildung" (HÖRNER [b] 1993, S. 27). Nur fehlen den Schulen die finanziellen Mittel, um der technischen Entwicklung folgen zu können, so daß die polnischen Berufsschulen bestenfalls durch Kooperation mit privaten Betrieben und Unternehmen adäquate technologische Standards erreichen können.

Die spezifischen Probleme einer gemeinsam anerkannten Meisterqualifikation ergeben sich aus unterschiedlichen gesetzlichen Vorgaben, die binational in einer Fachkommission abgestimmt werden müßten. Hierzu zählen die Erlaubnis, einen Betrieb selbständig führen zu dürfen, Lehrlinge auszubilden oder die Benennung des Titels. Immerhin bedeutet die Äquivalenzempfehlung des BIBB, daß die drei polnischen Qualifikationsebenen (nach HÖRNER):

- "Facharbeiter / Gesellen"
- "Techniker"
- "Meister in Industrie und Handwerk"

den "entsprechenden deutschen Qualifikationen als gleichwertig anzusehen" sind (ebd.). Dies ist derzeit in erster Linie durch die Äquivalenzzuerkennung der Qualifikationen "deutschstämmiger Aussiedler" (ebd., S. 26) aktuell, könnte aber in Zukunft richtungsweisend für Lösungen anderer Problematiken wie bspw. der im Projekt diskutierten Meisterschulung werden. M.E. könnte die Möglichkeit zur Erlangung des 'deutsch–polnischen Meisterbriefs' den Jugendlichen aus dem Pilotprojekt einen abgerundeten und sinnvollen Abschluß garantieren und ihre Möglichkeiten, sich selbständig zu machen, weiter verbessern. Der Wissenstransfer zwischen beiden Ländern würde eine neue Qualität erhalten, und die Multiplikatorwirkung wäre über die Meisterschulung wesentlich effizienter.

"Der springende Punkt ist der, daß objektive Erkenntnis nicht aus Aussagen mit einem verbrieften Wahrheitsanspruch besteht, sondern aus dem, was eine gegebene wissenschaftliche oder gelehrte Gemeinschaft ihren Mitgliedern als ernstzunehmende Ausgangspunkte für ihre eigene Arbeit zumutet" (WILSON 1982, S. 502).

9.3 Zur Zukunft von Langzeitaustauschen im europäischen Kontext

Die vergangenen Umbruchsjahre waren für die Mehrheit der polnischen Bevölkerung leidvolle Jahre. In dieser Zeit sind viele Pflöcke als Hoffnungsträger und Fundament der sozialpolitischen und wirtschaftlichen Umgestaltung des Landes gesetzt worden. Allerdings stützen sie bisher nur wenige Menschen, und allzu viele Hoffnungen und Wünsche der Mehrheit sind wie Seifenblasen an ihnen zerplatzt. Wie diese Arbeit gezeigt hat, wünschen sich schon wieder einige die 'alten Zeiten' zurück. Der 'real existierende Kapitalismus' hat seine Netze ausgelegt und den ehemaligen Ostblock als Wachstums- und Wirtschaftsraum entdeckt, der vor allem als Absatzmarkt und als Produktionsstätte auf Billiglohnniveau interessant ist. So richtig hat sich wirtschaftspolitisch noch kein Politiker aus den westlichen Industriestaaten in die Karten gucken lassen; der dringende Wunsch der polnischen Regierung nach Assoziation in westliche Bündnisse wird de facto im Westen noch immer abgebremst oder lediglich durch politische Willenserklärungen relativiert. Im Kräftespiel der Mächtigen ist Polen nach wie vor nur ein Setzsteinchen. Die Bevölkerung hat erleben müssen, daß sich die soziale Marktwirtschaft nicht per Dekret einführen läßt. Für viele ist das Leben härter geworden, weil die Diskrepanzen zwischen Wohlstand und Armut augenscheinlicher geworden sind. Früher wurde Wohlstand nach westlichem Lebensmuster hinter den verschlossenen Toren der Datschen der Führungskader gelebt, während heute die soziale und ökonomische Kluft unmittelbar real ist. Heute haben viele die 'Freiheit', kein Geld zu haben. Die neue Medienvielfalt und -freiheit weckt und lanciert Wünsche, die kaum zu befriedigen sind. Normen und Werte entwickeln sich weniger aus einem kollektiven Bedürfnis, als aus individuellen und ökonomischen Sachzwängen heraus. Eine Nation ist auf der Suche nach kollektiver Identität im europäischen Wandel. Schon früh nach der Wende wurde das Problem von Experten eingekreist: "Polnische Sozialwissenschaftler sprechen davon, das bisherige soziopolitische System habe dazu geführt, daß große Teile der Gesellschaft einer 'Umerziehung oder eher einer Resozialisierung' bedürften. Die erste von einem Nichtkommunisten geführte Regierung ... hat zwar große Hoffnungen und Vertrauen geweckt. Die in über vier Jahrzehnten Volksrepublik ausgeprägten Einstellungen wie Anspruchsdenken gegenüber dem Staat, dem keine Leistung des einzelnen gegenübersteht, und die ihm entsprechenden Verhaltensweisen dürften sich jedoch nur sehr langsam ändern" (WÖHLKE 1991, S. 107).

Der Prozeß der Umkehr von der Planwirtschaft zur sozialen Marktwirtschaft wird lange dauern. Im kommunistischen System war die Bevölkerung gemeinschaftlich abgesichert, viele Sozialleistungen wurden unentgeltlich garantiert. Das Problem des Verzichts auf diesen kollektiven Absicherungsautomatismus ist allein mit der Gewährung finanzieller Mittel zur Absicherung der Individualvorsorge nicht in den Griff zu bekommen. In Polen wird ein System installiert, wonach die soziale Absicherung nicht mehr indirekt sondern direkt bezahlt werden muß. Zur besseren Nachvollziehbarkeit ist jetzt der Bruttoverdienst ausgewiesen und jeder weiß, wieviel er für welche Leistungen aufzuwenden hat. Am härtesten trifft der Wandel sicherlich ältere Menschen. Bei Jugendlichen dürfte sich der Anpassungsprozeß weniger dramatisch vollziehen, denn sie verfügen altersbedingt über mehr Spielräume, Identität durch Rollen-Experimente zu entwickeln und zu festigen. Im Sinne einer Konsolidierung der neuen Völkerfreundschaft zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Polen, eingebettet in eine 'Europäische Gemeinschaft', legen Bildungsstrategen von daher besonderes Gewicht auf die kulturelle Zusammenführung junger Menschen. Im Zeitraffer ökonomischer Turbulenzen können hier Austausch entwickelt werden, die den Horizont der Jugendlichen beständig erweitern und die über das Kennenlernen 'fremder' Kulturen und Bildungsvariationen die Entwicklung universalistischer Ich-Strukturen und kultureller Identitäten günstig beeinflussen. Wie der Direktor des "European Office for Programme Support" in Brüssel Gerhard WELBERS deutlich macht, finden wir in Europa "unterschiedliche Bildungssysteme, Ausbildungsträger und Zuständigkeiten" vor. "Diese Vielfalt der Systeme und Strukturen wurzelt in unterschiedlichen Traditionen, wirtschaftlichen und sozialen Gegebenheiten, historisch gewachsenen Zuständigkeiten. Sie regt zum Austausch an, liefert Ansatzpunkte für Innovationen. Sie ist auch Ausdruck kultureller Vielfalt, die durch Vereinheitlichung versiegen würde, durch partnerschaftliche Zusammenarbeit und Austausch aber zur Bereicherung wird" (in: BUTRYMOWICZ / EICHLER / GRIESE 1995, S. 93f). Ein Statement für ein gemeinsames Europa, das man so unterstreichen kann, denn es liefert, jenseits von nationalen, kulturellen Identitäten, Raum für komplexe Gesellschaften als Ausdruck staatenübergreifender, kultureller und geistiger Mobilität. Europa braucht keine universellen Anpassungskünstler — Europa braucht multikulturelle Talente.

Das Pilotprojekt hat deutlich gemacht, daß staatenübergreifende Kooperationen frühzeitig auch zwischen ehemals divergenten Systemen durchführbar sind. Mittlerweile boomt der Wissenstransfer nach Osteuropa, und die Erkenntnis der Notwendigkeit, aktiv in Jugendprogramme zu investieren, nimmt ständig zu. Für die Laufzeit von 1995 bis 1999 hat die Europäische Union 620 Millionen ECU (etwa 1,18 Mrd. DM) allein im "Aktionsprogramm zur Durchführung einer Berufsbildungspolitik der Europäischen Union", LEONARDO, für Erstausbildung und Weiterbildung bereitgestellt (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 1996, S. 48). Auf die Bundesrepublik entfallen davon 17%, etwa 201 Mio DM (vgl. BIBB 1996, S. 8). Das Aktionsprogramm SOKRATES fördert u.a. die "Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten auf dem Gebiet der schulischen Bildung" und der "Fremdsprachenkenntnisse" mit 850 Mio ECU (etwa 1,62 Mrd. DM; vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 1996, S. 46). Da kostenintensive Programme allein über nationale Möglich-

keiten kaum mehr zu finanzieren sind, liegt die Zukunft in der Entwicklung von transnationalen europäischen Programmen, bei denen, nach EU-Richtlinien, mindestens zwei oder mehr Partnerländer kooperieren müssen. Über eine Beteiligung osteuropäischer, assoziierter Länder wird derzeit intensiv nachgedacht. Ich hoffe, daß die hier vorgelegten Ergebnisse zur Betreuung von Jugendlichen in der Fremde auch in bezug auf andere Austauschprojekte mit osteuropäischen, beitragswilligen Partnern wie Ungarn, Tschechien oder die Slowakei nützlich sein werden. Das Land Niedersachsen, hier insbesondere die Abteilung "Berufliche Bildung" im Niedersächsischen Kultusministerium in Kooperation mit der Carl Duisberg Gesellschaft, Landesstelle Niedersachsen, bemüht sich seit längerem um die Einwerbung von Mitteln aus dem "PHARE"- und "LEONARDO"-Programm in noch 'laufende' aber auch in zukünftige Projekte. Besonders für die weitere Zusammenarbeit mit der Republik Polen bleibt zu hoffen, daß dieser m.E. erfolgreich eingeschlagene Weg der binationalen Berufsausbildung im Pilotprojekt weitergeführt werden kann. REPETZKI zitiert einen Vertreter der EU-Kommission, wonach "die Verhandlungen zum Beitritt zur Europäischen Union in 'weniger als zwei Jahren' beginnen und mit Polen wahrscheinlich schneller verlaufen als mit manchem anderen Beitrittskandidaten" (07.1996, S. 3). Das würde bedeuten, daß Polen frühestens 1999 beitreten kann, womit die Einbindung von EU-Mitteln, dann innerhalb des erweiterten Geltungsbereiches, möglich wäre. Es hat sich gezeigt, daß gerade Programme mit neu aufgenommenen Mitgliedsstaaten privilegiert behandelt werden (hier zuletzt: Finnland, Schweden und Österreich).

Sicherlich steht das polnische Ausbildungssystem, das sich in seiner jetzigen anachronistischen Form nicht halten wird, am Scheideweg — sicherlich wird sich Polen bei der Reform seines Bildungssystems mittelfristig der Erkenntnisse westlicher, weil in der Marktwirtschaft erprobter Ausbildungssysteme bedienen. Eine Adaption von Strukturen des dualen Systems, das ja selbst im eigenen Lande zunehmend kritisch wegen seiner geringen Flexibilität diskutiert wird, halte ich, wenn überhaupt gewollt, für nicht realisierbar, weil nicht finanzierbar (vgl. Kap. 2.3). Staat und Wirtschaft müßten in der Lage sein, bedeutende Mittel in den flächendeckenden Aufbau überbetrieblicher Bildungsstätten zu investieren, den Betrieben würde die beitragspflichtige Mitgliedschaft in einer Kammer gesetzlich auferlegt und die Rahmenlehrpläne von schulischer und betrieblicher Ausbildung müßten dezidiert entwickelt und aufeinander abgestimmt werden. Im übrigen wird duales Lernen, abseits der übergeordneten administrativen Zuständigkeiten, im kleinen schon dort umgesetzt, wo regionale Absprachen zwischen Betrieb und Berufsschule eine miteinander verzahnte, gemeinsame Ausbildung ermöglichen und sinnvoll machen. Wie immer sich Berufsbildung in Europa entwickeln wird, die nationalen Bildungsstrategen sollten grundsätzlich weniger in routinierten, nationalen Eitelkeiten verharren, denn diese trüben nur den Blick für andere interessante Bildungsvarianten. Binationale Ausbildungsprojekte wie sie Polen und Niedersachsen initiiert haben, können die Grundlage für eine Weiterführung von ähnlichen oder anderen Kooperationsprojekten bilden und Strategien für gemeinsame Verbundnetze entwickeln. In den Problemen des Umbruchs in Polen liegt gleichzeitig die Chance zur autonomen Strukturierung neuer, zeitgemäßer Bildungsmodelle verborgen.

Die 1994 in Turin eingerichtete "Europäische Stiftung für Berufsbildung" hat sich zum Ziel gesetzt, die osteuropäischen Staaten in ihre Entscheidungsprozesse mit einzubeziehen und dürfte das geeignete Forum für weiterführende Kooperations- und Finanzierungsstrategien zwischen der EU und den MOE-Staaten (Mittel- und Osteuropa) sein. Innerhalb eines gemeinsamen "Zielrahmens" wird dort daran gearbeitet, "multilaterale Kooperationsformen" zwischen mindestens drei Partnern aus der EU und einem Partner aus einem mittel- oder osteuropäischen Land zu entwickeln (WELBERS 1995, S. 99). Letztendlich gilt auch für die junge polnische Demokratie und ihre Bildungsaspirationen, daß, frei nach einem Zitat aus der "FAZ", "Kinderkrankheiten zwar lästig sind, aber bei normalem Verlauf die Abwehrkräfte des Organismus stärken" (DIETRICH 1992).

1994 fand das "erste deutsch-polnische Berufsbildungssymposium" statt. Eine Fortführung dieses wissenschaftlichen Austausches soll über ein zweites Berufsbildungssymposium in Breslau oder Posen erfolgen. Austausche dieser Art müssen sorgsam diskutiert und strukturiert werden. Insbesondere die Hinzuziehung von projektunkundigen polnischen und deutschen Experten ist für beide Seiten gewinnbringend und sollte fortgeführt werden. Daß hier die Niedersächsische Landesregierung bereit ist, einen kostenintensiven und aufwendigen Weg zu beschreiten, gebührt Anerkennung; zumal man anfangs, wie es Kultusminister WERNSTEDT in Erinnerung gebracht hat, "auf Erfahrungen aus vergleichbaren Projekten nicht zurückgreifen konnte. Glücklicherweise haben nicht die Skeptiker recht behalten, die angesichts der Probleme davon abgeraten haben, ein solches Projekt überhaupt in Angriff zu nehmen" (1995, S. 81). Trotz stark verringerter Mittel sind aus dem Pilotprojekt weitere Folgeprogramme entwickelt worden. Durch den Erfolg angespornt, wurde ein Ausbildungsprogramm nur für Kfz-Lehrlinge eingerichtet, das Mitte 1996 seinen Abschluß gefunden hat; ein weiteres Projekt mit Gas- und Wasserinstallateuren hat Ende 1994 begonnen. Aus politischer Sicht wird sich diese Form der Großprojekte voraussichtlich nicht mehr weiterführen lassen. Zum einen sind sie für ein einzelnes Bundesland mittlerweile zu kostenintensiv, und zum anderen sind die makrosoziologischen, politisch relevanten Ergebnisse, wie Vergleich der Ausbildungssysteme und Aufbau einer binationalen Partnerstruktur, über diese spezifische Form von internationaler Projektzusammenarbeit mit wiederholten Programmdurchläufen, zunehmend erschöpft. Eine sinnvolle Weiterführung der niedersächsisch-polnischen Ausbildungsinitiativen stellt das avisierte Programm zur Meisterqualifizierung der Teilnehmer aus dem Pilotprojekt dar. Im Zuge der zusammenwachsenden Märkte in Europa sind multinationale Projekte zu empfehlen und speziell für die Zusammenarbeit im Handwerk zwischen Niedersachsen und Polen kostenreduzierte, möglichst wechselseitige 'Austauschmodule' (bspw. Schweißlehrgänge, CNC-Techniken, Restaurationstechniken u.ä.). Abgeschlossene Berufsbildungsblöcke sind in der progressiv ansteigenden Informations- und Wissensflut immer weniger zeitgemäß. "Für die 'einfachen' Berufsfachrichtungen wie bspw. Maler, Bäcker, Maurer treffen diese Prognosen des 'Verfalls durch Halbwertzeiten' kaum zu, da ihr Wettbewerb nur marginal und sekundär durch technische Neuerungen beeinflusst wird. In anderen (technologisch orientierten) Bereichen sind die Notwendigkeiten der ständigen Anpassung an technische Standards zwingender" (EICHLER 1996, S. 5f). Die Berufsbildungssysteme werden sich dem steigenden Bedarf nach ständig aktualisiertem Fachwissen nicht ver-

schließen können. Flexible Austauschmodule, dokumentiert in einem persönlichen Qualifizierungspaß, deren Inhalte zügig und bedarfsgerecht, ohne langwierige administrative Verzögerungen, modifiziert bzw. aktualisiert werden können, kommen dieser Entwicklung entgegen (vgl. KLOAS 1997). Die Diskussion um "lebenslanges Lernen" und die Vermittlung von "Schlüsselqualifikationen" liefern Lösungsansätze. Inwieweit Bildung von Industrie und Wirtschaft instrumentalisiert ist, wird, im Rekurs auf das Symposium, kontrovers behandelt. "Wir diskutieren nicht mehr, was heute Allgemeinbildung bedeutet oder welche Funktion politische Bildung haben könnte. Gerade im Prozeß der europäischen Einigung wird nur noch auf berufliche Qualifikation gesetzt" (GRIESE 1995, S. 109). Für Gesellschaften wie Polen, die sich einer "moralischen und politischen Neuorientierung" zuwenden, können diese "neuen Lebensbedingungen ... identitätsgefährdend und identitätsbehindernd sein, gerade für junge Menschen" (vgl. ebd.). Andererseits ist im Pilotprojekt deutlich geworden, daß Jugendliche nicht zu einem Interesse an politischer Bildung gezwungen werden können. Der Trend der Untersuchungen läßt wenig politisches Engagement erkennen und verweist deutlich auf ökonomische und physische Wertprävalenzen. Die von uns initiierten Jugendseminare wurden verpflichtend angeboten und auf das Notwendigste beschränkt (vgl. Anhang: Zeitleiste), weil die Resonanz der Jugendlichen auf die Themen gering war. Ähnlich wurden die Unterrichtsfächer in den Berufsschulen mit sozialpolitischem Hintergrund als Pflichtübung empfunden. Inwieweit Schulbildungsniveau in Korrelation mit Wertpräferenzen steht, konnte von mir aufgrund der kleinen und homogenen Gruppe nicht untersucht werden.

Entsprechend sind auch die in dieser Arbeit vorgelegten Ergebnisse aufgrund der kleinen Teilnehmerzahl zu relativieren. Sie bieten dennoch eine Grundlage für ähnlich gelagerte Untersuchungen, aus denen sich heraus weiterführende Forschungsvorhaben entwickeln können. Denn wie Max WEBER bemerkt: "Das Schicksal fast jeder Arbeit über ein wichtiges Thema ist, von der nachfolgenden Forschung überholt oder zumindest wesentlich qualifiziert zu werden" (in: WILSON 1982, S. 502). Insbesondere dürften hier weiterführende Untersuchungen zum Thema berufliche Erstausbildung von Jugendlichen im gesamteuropäischen Ost / West-Kontext wichtig sein. Dort, wo sich insgesamt eine schnelle Annäherung an westliche Standards und Werte abzeichnet, dürfte der Weg weiterhin mit identitätsbelastender Vergangenheitsbewältigung in Verbindung stehen. In der Konsequenz der Lehrlingsprogramme heißt das, daß eine wissenschaftliche Begleitung der Folgeprogramme fortgesetzt werden sollte. Hier wären besonders mikrosoziologische Ergebnisse über die psychosoziale Entwicklung der polnischen Jugendlichen aus dem zweiten und dritten Ausbildungsprogramm in Niedersachsen interessant. Da diese TN bereits unter veränderten soziokulturellen Voraussetzungen in die Fremde gewechselt sind, wäre zu untersuchen, welche Auswirkungen dies auf ihre Wertpräferenzen und die Entwicklung von Identität hat.

Diese Arbeit stand deutlich im Zeichen des gerade vollzogenen Umbruchs in Polen. Entsprechend schwierig gestaltete sich die Erhebung der empirischen Daten. Im nachhinein ist festzustellen, daß die Paneluntersuchung möglicherweise mehr Datenausbeute geliefert hätte, wenn sie in polnischer Sprache verfaßt worden wäre. Dies hätte allerdings eine alleinige Auswertung meinerseits unmöglich ge-

macht. Alternativ würde ich bei einer Folgeuntersuchung die Anzahl der qualitativen Interviews erhöhen und diese als Einzelinterviews durchführen, um teilnehmerbezogene Typenbildungen zu generieren. Methodisch könnte die Auswertung bspw. in der Tradition der "grounded theory" (GLASER / STRAUSS 1967) durch ad hoc Kodierung und theoretisches sampling bzw. unter Zuhilfenahme eines "paradigm model" (Kodierparadigma, STRAUSS / CORBIN 1990) erfolgen. Die ad hoc Kodierung eignet sich besonders gut, die Einflüsse des eigenen Involvements zu reduzieren, denn sie generiert ihre Hypothesen hauptsächlich aus dem induktiven Verfahren durch permanenten Vergleich des vorhandenen Datenmaterials. Ein aus den theoretischen Bezügen entwickeltes Kodierparadigma könnte als handlungstheoretisches, deduktives Kausalmodell Interpretationshilfen für interaktionistische und identitätsrelevante Merkmalskombinationen liefern und auf diese Weise die offene und theoriegeleitete Vorgehensweise miteinander verschränken (vgl. auch WITZEL in: STROBL / BÖTTGER 1990). Identitätstheoretische Bezüge als formales Gerüst für Sozialisation in der Fremde sind m.E. von zentraler Bedeutung. Diese aufwendige und zeitintensive Erhebungs- und Auswertungsmethode läßt sich allerdings nicht mit den für diese Arbeit vorhandenen Ressourcen bewältigen, die quasi von mir allein und nebenamtlich durchgeführt wurde. Der besondere Reiz dieser Studie über das Pilotprojekt ergab sich für mich aus der Tatsache, daß, parallel zum Zeitpunkt des Programmbeginns, die kulturellen und ökonomischen Diskrepanzen zwischen Deutschland und Polen am größten waren, und mit dem Projekt die 'historisch' einmalige Chance verknüpft war, diese Unterschiede deutlich herausarbeiten zu können, indem ich die Empfindungen und Entwicklungsprozesse der Teilnehmer hautnah mitverfolgen konnte. Die Schwierigkeiten der Studie lagen sicherlich darin begründet, die Primärerfahrungen aus der 'teilnehmenden Beobachtung' als Eigenempirie in die Beweisführung der Arbeit zu integrieren. Die Gratwanderung zwischen Projektverantwortlichkeit und kritisch-distanzierter Analyse birgt sicherlich einen nicht lösbaren Rollenkonflikt in sich.

Über das Pilotprojekt haben sich viele binationale Querverbindungen und informelle Kontakte, wie Elternabende, Arbeitstreffen und ein Symposium etablieren können. Sie finden ihre Fortsetzung besonders in den Folgeprogrammen mit polnischen Jugendlichen, die sonst vermutlich in dieser Größenordnung (insgesamt 90 Jugendliche und 13 Betreuer zu Beginn 1996) nicht aufgelegt worden wären. Über 70% der ehemaligen Teilnehmer des Pilotprojekts stehen mittlerweile im Arbeitsprozeß, davon knapp 80% in berufstypischer Arbeit; 13 TN haben ihr Interesse an einer weiterführenden Meisterqualifizierung angemeldet. Berufliche Qualifizierung, erweitert um Fremdsprachenkompetenz, bilden die entscheidenden Qualifikationsvorteile in Polen. Wichtig für diese Arbeit und diese Form von Projekten ist, daß sie weitergeführt werden müssen. Vielleicht ist ihre praktische Umsetzung unter dem direkten Einfluß einer globalen, ökonomischen und sozialen Umstrukturierung, wie sie Osteuropa erlebt, besonders schwierig. Andererseits ist die Notwendigkeit solcher Maßnahmen insbesondere als Initialzündung für Austausch und als individuelle Hilfsmaßnahme in der größten Not besonders wichtig. Je näher sich die vormals divergenten Systeme einander politisch und ökonomisch angleichen, desto weniger problematisch dürfte die Umsetzung von binationalen Ausbildungsprojekten für die Organisatoren und damit letztendlich auch für die Projekt-

teilnehmer sein — allerdings wird diese Art von Programmen dann auch nicht mehr so dringend benötigt!

Die Jugendlichen selbst und mit ihnen auch diese Studie hatten als Fazit besonders in der Anfangsphase des Untersuchungszeitraums mit teilweise eklatanten deutschen Sprachschwierigkeiten zu kämpfen. Die Erfahrungen des Pilotprojekts haben gezeigt, daß ein Ausbildungsbeginn in der Fremde mit dem zweiten Lehrjahr wenig sinnvoll ist, da zuviel Wissen nachgeholt werden muß, was die fachlichen und sprachlichen Diskrepanzen in Ausbildung und Schule noch größer werden läßt. Empfehlenswert ist ein erstes Ausbildungsjahr in der polnischen Schule mit zusätzlichen fremdsprachlichen und kulturvorbereitenden Unterrichtsschwerpunkten, erweitert um eine ganzheitliche Ausbildung in Niedersachsen und eine Nachschulung in Polen. Nur auf diese Weise ist ein Lernen der komplexen Ausbildungsinhalte in der Fremde unter zumutbaren sprachlichen Grundvoraussetzungen gegeben. Die Folgeprogramme sind aufgrund dieser Erfahrungen analog strukturiert worden. Das Programm war politisch von der Intention getragen, die Ausbildungssysteme beider Länder miteinander zu vergleichen und jungen Menschen aus Polen die Möglichkeit eines qualifizierten, binationalen handwerklichen Abschlusses zu ermöglichen. Beide Ziele sind innerhalb der Projektmöglichkeiten erreicht worden. Dabei richtete sich die Intention, jungen Menschen eine Berufsausbildung in einem fremden Land zu ermöglichen, nicht ausschließlich auf eine Verbesserung ihrer berufsspezifischen Möglichkeiten, sondern war ebenso von der Hoffnung begleitet, die Jugendlichen zu 'multikulturellen Talenten' heranzuwachsen zu sehen, deren Erfahrungshorizont sich durch keine politischen Grenzen markieren und einengen läßt, in der Hoffnung, daß sie dadurch, wie es der Niedersächsische Kultusminister WERNSTEDT treffend formuliert hat, "immun gegen jede Form von Ausländerfeindlichkeit oder nationaler Überheblichkeit" werden (1995, S. 81).

Das Projekt hat gezeigt, daß unsere Gesellschaft im Berufsbildungsbereich genügend Möglichkeiten bereithält, Fremde in ihr berufliches Bildungssystem zu integrieren, daß innerhalb dieses Systems aber wenig Mechanismen installiert sind, sie auch soziokulturell zu integrieren, so daß dieser Bereich, quasi extern, sozialpädagogisch nachgebessert und betreut werden mußte. Die hohe Abbrecherquote zu Beginn des Programms, also während eines Zeitraums der nicht durchgängig sozialpädagogisch begleitet wurde, gibt Hinweise auf unerträgliche Identitätskonflikte, die allein nicht aufgearbeitet werden konnten. Für dieses Ergebnis sprechen auch die Daten des inzwischen ebenfalls beendeten Folgeprogramms mit 50 Kfz-Mechanikern, das von Beginn an sozialpädagogisch begleitet wurde. In der gesamten Ausbildungszeit von nunmehr dreieinhalb Jahren, war kein 'Abbruch aus eigenem Wunsch' zu verzeichnen; zwei Jugendliche mußten aus pädagogischen Gründen vom Programm ausgeschlossen werden. Sozialpädagogische Betreuung scheint also dort, wo sie kontinuierlich Einfluß hat, eine identitätsstabilisierende Wirkung zu haben, die das Abbruchrisiko mindert. Sie dürfte besonders in der Anfangsphase ihre Wirkung erzielen; gegen Ende sind bei den Jugendlichen deutliche Ablösungsprozesse von den Betreuern und den von ihnen angebotenen Aktivitäten zu verzeichnen. Dieser Prozeß steht m.E. für gelungene Betreuungsarbeit, ist

doch das Ziel der pädagogischen Arbeit letztendlich darauf ausgerichtet, die Jugendlichen zu selbstbestimmtem, eigenverantwortlichem Handeln zu erziehen. Reine Ausbildungsprogramme, ohne sozialpädagogische Abstützung und Betreuung, dürften die vermehrt auftretenden Konflikte innerhalb der Identitätsentwicklung von Adoleszenten in der Fremde 'ausufern' lassen. Der Übergang in die Berufsausbildung und in das Erwachsensein birgt zusammen genommen viel affektiven Zündstoff in sich und verlangt nach sozialen Rückzugsmöglichkeiten. Berufsschullehrer, Ausbilder und Gasteltern können die Betreuungsfunktion nur im Ausnahmefall und selten durchgängig übernehmen. Die Studie hat zeigen können, daß Wohlstand und gute Ausbildungsperspektive viele Identitätsprobleme der Projektjugendlichen in der Fremde überdecken und lindern können; sie hat aber auch darauf hingewiesen, daß diese Sicherheit brüchig ist, wenn auf emotionale Nähe zur Heimat und Familie dauerhaft verzichtet werden muß. Hier liefert die Unterbringung in einer Gastfamilie, abgestützt durch Hilfen der Sozialbetreuer, im Gegensatz zur Gruppenunterbringung die auf den Gesamtzeitraum des Projekts bezogene bessere Unterkunftsvariante. Sie fördert erheblich die schnelle Verbesserung der Fremdsprachenkompetenz, öffnet womöglich über soziale Kontakte der Gastfamilie die Akkulturationszugänge in die fremde Gemeinschaft und unterstützt individuelle Lebensentwürfe.

Wie diese Arbeit zeigen konnte, herrscht auf Seiten der Projektjugendlichen eine große Bereitschaft zur Übernahme westlicher Werte. Die jugendlichen Absolventen haben nicht nur den deutsch-polnischen Gesellenbrief erworben, sondern auch gezeigt, daß der kulturelle Balanceakt gelingen kann, ohne erkennbaren Schaden an Identität zu nehmen und Persönlichkeit zu opfern. Rollenkonsens wird dabei weniger über kulturelle Diskurse, als über physische und materielle Arrangements hergestellt. KRAPPMANN hat eindrucksvoll begründet, daß die Interpretation und Duldung widersprüchlicher Rollenbeteiligungen und nicht ihr Ausblenden Ich-Identität behauptet. "Es wird gefordert, so zu sein wie alle und so zu sein wie niemand" (1969, S. 78). Oder wie LÖBER deutlich macht: "Wir alle erlernen, egal wo wir aufwachsen, in unseren ersten Lebensjahren nicht nur den aufrechten Gang, sondern die 1001 Antworten auf Fragen des täglichen Lebens, die jede Kultur möglicherweise anders (betont sei anders, nicht besser oder schlechter) gibt" (1992, S. 15).

Das Dilemma dieses Ausbildungsprogramms scheint für die Jugendlichen darin zu liegen, daß eine Rückkehr in die heimatliche 'Mangelgesellschaft' dem Jugendlichen um so schwerer fällt, je deutlicher die Erfolge im Akkulturationsprozeß der 'Überflußgesellschaft' ausgefallen sind, und daß der Reakkulturationsprozeß um so schwieriger empfunden wird, je größer der ökonomische Verzicht in der Heimat auszufallen droht. Der Identitätskonflikt entwickelt sich demnach ursächlich weniger über den kulturellen Wechsel, als vielmehr über die daraus resultierenden ökonomischen Deprivationen. Den Jugendlichen aus dem Pilotprojekt ist es gelungen, durch ihre in der Fremde erworbenen fachlichen Kompetenzen aktiv in neue biographische Gestaltungsprozesse einzugreifen und ihre persönlichen Zukunftsperspektiven zu verbessern, indem sie ihre erworbenen Qualifikationen mehrheitlich auf dem polnischen Arbeitsmarkt verwerten. Die Vehemenz, mit der sie ihre Zukunft angehen, läßt vermuten, daß dieser Prozeß im Endeffekt und nach einer schwierigen Reakkulturationsphase ohne schmerzhaftes Einbußen an kultureller Identität

abläuft. Die steigende Zahl der Jugendlichen, die berufliche und soziale Kontakte nach Deutschland pflegen, macht Hoffnung auf Entwicklung einer europäischen, kollektiven Identität.

Literatur

- **ABELS**, G.: Zur Bedeutung des Female-Stream für die Methodendiskussion in den Sozialwissenschaften. *SOZIOLOGIE*, Heft 1, **1993**.
- **ADAMSKI**, W.W. / **STASZYNSKA**, K.M.: Die polnische Jugend: Dynamik der Werte und Interessen. In: *DJI* **1992**.
- **B.M.**: Die duale Ausbildung in der Krise. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 06.03.1993.
- **BAACKE**, D.: Unsere Ambivalenzkultur. In: *BÖLLERT / OTTO: Soziale Arbeit auf der Suche nach der Zukunft*. Bielefeld **1988**.
- **BAETHGE**, M. (u.a.): Jugend und Krise — Krise aktueller Jugendforschung. *Forschungsberichte des Soziologischen Forschungsinstituts Göttingen (SOFI)*. Frankfurt am Main; New York **1983**.
- **BAETHGE**, M. (u.a.): Arbeit und Gewerkschaften — Perspektiven von Jugendlichen. Erste Ergebnisse aus dem Projekt "Jugend und Krise". Rohbericht des Soziologischen Forschungsinstituts Göttingen (SOFI). Göttingen **1985**.
- **BAETHGE**, M. (u.a.): Jugend: Arbeit und Identität. Opladen **1988**.
- **BAETHGE**, M.: Die Herausforderung der gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklung für die politische Bildung. Aus: *Hess. Blätter für Volksbildung*, **1989** / 2.
- **BAETHGE**, M.: Technischer Wandel und die Herausforderung an die Bildung. Was sollen Schüler heute noch lernen? In: *KOLBE, F.-U. / LENHART, V. (Hrsg.): Bildung und Aufklärung heute*. Bielefeld **1993**.
- **BAETHGE**, M.: Jugend und Berufsausbildung im Deutschland der 90er Jahre. In: *BUTRYMOWICZ, B. / EICHLER, M. / GRIESE, H.M.* **1995**.
- **BALCEREK**, M.: Wertsysteme Jugendlicher als wissenschaftlicher Forschungsstand. In: *DJI* **1992**.
- **BATSCH**, U.-P.: Verkaufen in Polen. Bundesstelle für Außenhandelsinformation (BfAI) (Hrsg.). Köln / Berlin **1991**.
- **BECK**, C.H.: *Jugendrecht*. München **1991**.
- **BIBB** Bundesinstitut für Berufsbildung: Aktionsprogramm zur Durchführung einer Berufsbildungspolitik der Europäischen Gemeinschaft. *Leonardo da Vinci. news*. Berlin 10/1996.
- **BIERMANN**, H.: Berufsausbildung in der DDR. Zwischen Ausbildung und Auslese. Opladen **1990**.
- **BMBF** Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): *Ausbildung und Beruf. Rechte und Pflichten während der Berufsausbildung*. 28. Auflage. Bonn **1995**.
- **BMBW** [jetzt BMBF] Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): *Ausbildungsordnungen — Wie? — Wo? — Was?* Bonn **1994**.
- **BMWI** Bundesministerium für Wirtschaft (Hrsg.): *Das Handwerk*. Bonn **1989**.
- **BOECKEN**, G.: Die Sozialisation des Lehrlings. Zum Problem der beruflichen Sozialisation in Familie und Betrieb der fortgeschrittenen Industriegesellschaft.

Inauguraldissertation an der Universität Bielefeld. Fakultät für Soziologie. Dülken **1971**.

- **BRANDT, K.:** Europäische Vorstellungen zur Förderung der Weiterbildung. In: SCHIERHOLZ, H.: Duale Berufsausbildung und was kommt danach? Loccumer berufsbildungspolitische Tagung. Loccumer Protokolle 8 / 94. Rehburg–Loccum **1994**.
- **BRENNER, G.:** Verabschiedet sich die Wirtschaft aus der Berufsausbildung? In: dt. jugend, 43. Jg. **1995**, H. 5.
- **BRÜGMANN, W.G.:** "Moralisches Lernen" im Betrieb. In der Berufspädagogik deutet sich eine Wende an. In: Frankfurter Rundschau vom 23.03. **1994**.
- **BRUMLIK, M.:** Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung. Frankfurt am Main **1973**.
- **BUTRYMOWICZ, B. / EICHLER, M. / GRIESE, H.M. (Hrsg.):** Berufsausbildung polnischer Jugendlicher in Niedersachsen. Eine Dokumentation des ersten deutsch–polnischen Berufsbildungssymposiums in Goslar. Impuls Verlag Krakau **1995**.
- **CDG [a],** Carl Duisberg Gesellschaft e.V. (Hrsg.): Berufsausbildung. Das duale Ausbildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. Köln **1991**.
- **CDG [b],** Carl Duisberg Gesellschaft e.V. (Hrsg.): Dialog Dokumentation, Nr. 2. Köln **1991**.
- **CLAESSENS, D.:** Familie und Wertsystem. Eine Studie zur "zweiten, sozio–kulturellen Geburt" des Menschen. Berlin **1967**.
- **CLAUBEN, B. (Hrsg.):** Politische Sozialisation Jugendlicher in Ost und West. Bundeszentrale für politische Bildung. Schriftenreihe, Band 279. Bonn **1989**.
- **DIETRICH, S.:** Ein unnormaler Präsident für unnormale Zeiten. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 28.03. **1992**.
- **DJI** Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Jugend und Wertewandel in Polen und der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsergebnisse aus verschiedenen Gesellschaftssystemen. Weinheim und München **1992**.
- **DPJW [a]:** Deutsch–Polnisches–Jugendwerk / Polsko–Niemiecka Wspolpraca Mlodziezy. Büro Potsdam: Friedhofsgasse 2 in 14473 Potsdam. Büro Warschau: Ul. Alzacka 18 in 03–972 Warszawa. **1993**.
- **DPJW [b]:** Förderrichtlinien für das Deutsch–Polnische Jugendwerk. Büro Potsdam: Friedhofsgasse 2 in 14473 Potsdam. Büro Warschau: Ul. Alzacka 18 in 03–972 Warszawa. **1993**.
- **DREVER, J. / FRÖHLICH, W.D.:** Wörterbuch zur Psychologie. München **1971**.
- **EICHLER, M.:** Zwischenbericht zur Ausbildung polnischer Jugendlicher in Niedersachsen — Erfassungszeitraum 01.10.1990 bis 31.07.1991. Carl Duisberg Gesellschaft, Landesstelle Niedersachsen. Hannover **1991**.
- **EICHLER, M. [a]:** Pädagogisches Konzept für die Ausbildungsprogramme: Polnische Lehrlinge II und III. Carl Duisberg Gesellschaft, Landesstelle Niedersachsen. Hannover **1995**.
- **EICHLER, M. [b]:** Das niedersächsische Pilotprojekt — Ein Diavortrag. In: BUTRYMOWICZ, B. / EICHLER, M. / GRIESE, H.M. **1995**.
- **EICHLER, M. [c]:** Ausbildung polnischer Jugendlicher in Niedersachsen. In: BUTRYMOWICZ, B. / EICHLER, M. / GRIESE, H.M. **1995**.
- **EICHLER, M.:** Auswertung des "LEONARDO"–Programms: "Modellhafte Entwicklung transnationaler Weiterbildungsmodule" (MOMO) zwischen Frankreich

- und Deutschland. Carl Duisberg Gesellschaft, Landesstelle Niedersachsen. Hannover, den 08.10.1996.
- **ENDRUWEIT, G. / TROMMSDORFF, G.:** Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart 1989.
 - **ERIKSON, E.H.:** Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main 1966.
 - **EUROPÄISCHE KOMMISSION:** Allgemeine und berufliche Bildung, Forschung: Hindernisse für die grenzüberschreitende Mobilität. Grünbuch. Bulletin der Europäischen Union 5/96. Brüssel, Luxemburg 1996.
 - **FEND, H.:** Sozialisierung und Erziehung. Weinheim 1970.
 - **FR:** Aus: Qualifikation, Motivation, Position. Auszubildende in den Augen der Ausbilder. Eine Befragung der Wirtschaftsunioren Deutschlands (WJD). In: Frankfurter Rundschau vom 06.01.1994.
 - **FRATCZAK-RUDNICKA, B.:** Formale politische Bildung in Polen — Ein Beispiel für widersprüchliche politische Sozialisation. In: CLAUßEN, B. 1989.
 - **FREUD, S.:** Abriß der Psychoanalyse. Das Unbehagen in der Kultur. Frankfurt am Main und Hamburg 1971.
 - **FUCHS, W. (u.a.):** Lexikon zur Soziologie. Opladen 1973.
 - **FÜSSEL, U.:** Boxkampf um die letzte Lehrstelle. In Frankfurt am Main protestierte die Gewerkschaftsjugend gegen den Mangel an Ausbildungsplätzen. In: Frankfurter Rundschau vom 23.09.1996.
 - **GEISSLER, K.:** Der geräuschlose Abschied von der Meisterschaft. Zur Krise der Berufsausbildung: Über die Aushöhlung traditioneller Lebens- und Arbeitsformen. In: Frankfurter Rundschau. DEBATTE — Berufsbildung vom 16.12.1993.
 - **GLASER, B.G. / STRAUSS, A.L.:** The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research. New York 1967
 - **GOFFMAN, E.G.:** Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main 1967.
 - **GÖRGEN, R.:** Sexualität von Jugendlichen — zwischen Bereicherung und Bedrohung. In: ded Brief. Zeitschrift des Deutschen Entwicklungsdienstes, Nr. 1 / 96. Berlin 1996.
 - **GÖRING, H. / NOWACKI, T.:** Anerkennung von Aussiedlerzeugnissen. Berufliche Bildung und berufliche Qualifikation in der Volksrepublik Polen, Entwicklungen 1970 bis 1985. Sonderveröffentlichung des BIBB. Berlin 1986.
 - **GREINERT, W.-D. [a]:** Berufsausbildung und sozio-ökonomischer Wandel. Ursachen der "Krise des dualen Systems" der Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 40. Jg. 1994, Nr. 3.
 - **GREINERT, W.-D. [b]:** Die Berufsschule am Ende ihrer Entwicklung. Über die Grenzen eines pädagogischen Konzeptes. In: Die berufsbildende Schule (BbSch) 46, 1994 / 12.
 - **GRIESE, H.M.:** Soziologische Anthropologie und Sozialisationstheorie. Weinheim und Basel 1976.
 - **GRIESE, H.M. / NIKLES, B.W. / RÜLCKER, C.:** Soziale Rolle. Zur Vermittlung von Individuum und Gesellschaft. Opladen 1977.
 - **GRIESE, H.M.:** Einige Aspekte zu einer Theorie der Erwachsenensozialisation (1972). In: GRIESE, H.M. 1979.
 - **GRIESE, H.M.:** Migration als Erwachsenensozialisation. In: OTTO BENECKE STIFTUNG: Beratung und Förderung studierender Aussiedler und Flüchtlinge. Fachtagung der Otto Benecke Stiftung. Bonn 1986.

- **GRIESE, H.M.:** Jugend. In der Natur gibt es keine Probleme — dort existieren nur Lösungen. Hektographiertes Manuskript. **1990.**
- **GRIESE, H.M. [a]:** Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Sozialisation. In: GdW **1991.**
- **GRIESE, H.M. [b]:** Aus Bildung wird Qualifikation — eine polemische Kritik. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Theorie und Praxis der beruflichen Bildung und Erziehung vom 02.02.**1991.**
- **GRIESE, H.M.:** Benötigt das qualitative Paradigma eine Forschungsethik? In: Edukacja Alternatywna. Dylematy Teorii i Praktyki. Krakau **1992.**
- **GRIESE, H.M.:** Sozialisationstheorie und Erwachsenenbildung. In: TIPPELT, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung. Opladen **1994.**
- **GRIESE, H.M.:** Statement zum Runden Tisch. In: BUTRYMOWICZ, B. / EICHLER, M. / GRIESE, H.M. **1995.**
- **HABERMAS, J.:** Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus. Frankfurt am Main **1976.**
- **HAEBERLIN, U. / NIKLAUS, E.:** Identitätskrisen. Bern und Stuttgart **1978.**
- **HARTFIEL, G.:** Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart **1972.**
- **HARTMANN, G.F.:** Von den "Großen" lernen, die Spreu vom Weizen zu trennen. Führungsstrategien wie Lean Management, Benchmarking oder Shareholder Value sollen die Effizienz von Unternehmen steigern. Sie eignen sich zum Teil auch für kleine und mittlere Betriebe. In: Norddeutsches Handwerk, Nr. 18 vom 26.09.**1996.**
- **HAZ:** Jugend auf der Straße. In: Hildesheimer Allgemeine Zeitung, Nr. 93 vom 22.04.**1994.**
- **HELFFERICH, C.:** Jugend, Körper und Geschlecht. Die Suche nach sexueller Identität. Opladen **1994.**
- **HELLER, E. [a]:** Polen: Viele große Betriebe gehen an Ausländer. In: Der Tagesspiegel vom 26.03.**1992.**
- **HELLER, E. [b]:** Angst vor Deutschland weicht der Hoffnung auf Partnerschaft. In: Frankfurter Rundschau vom 31.12.**1992.**
- **HELLER, E.:** Sieg mit Schrammen. In: FOCUS, Nr. 48. München, den 27.11. **1995.**
- **HILLMANN, K.-H.:** Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart **1994.**
- **HIRSCH, H.:** Unter die Räuber gefallen. In: DIE ZEIT. Hamburg, den 06.03. **1992.**
- **HIRSCH, H.:** Kalter Wind aus Osteuropa. In: DIE ZEIT. Hamburg, den 07.01. **1994.**
- **HOLZER, J.:** Polen nach dem Kommunismus — quo vadis? In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Das Parlament B 6 / 92, S. 11–23. Bonn **1992.**
- **HÖRNER, W. [a]:** Das Bildungssystem in Polen – speziell die Berufsbildung. Arbeitsbereich Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Ruhr–Universität Bochum. Gastvortrag in der Carl Duisberg Gesellschaft (CDG), Landesstelle Niedersachsen am 27.04.1993. Hannover **1993.**
- **HÖRNER, W. [b]:** Berufsausbildung in Polen. Hektographiertes Manuskript. **1993.**
- **HWK, Handwerkskammern Niedersachsen und Magdeburg:** Resolution kritisiert Berufsschule. In: Norddeutsches Handwerk, Nr. 6 vom 23.03.**1995.**

- **IBW**: Kabinett verabschiedet Berufsbildungsbericht. Starkes Engagement aller Beteiligten weiter erforderlich. In: Bildung und Wissenschaft. Investition für die Zukunft 3 / **1993**.
- **J.H.**: Den meisten Polen gehen die Reformen jetzt zu langsam. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 24.04.**1992**.
- **JÜRGENS-PIEPER**, R.: Vortrag auf der 4. Fachtagung der GEW-Niedersachsen in Hannover am 24.10.1995 zum Thema: Arbeitsmarkt Europa — Qualifizierung in Niedersachsen. Berufsbildung in Niedersachsen und für Europa. Hannover **1995**.
- **KIESEL**, K.: Zur Krise des dualen Systems. In: Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW, Ausgabe 9 / **1994**.
- **KISSROW**, W.: Ausländerrecht. Neue Kommunale Schriften. Deutscher Gemeindeverlag. Köln **1991**.
- **KLOAS**, P.-W.: Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen? Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Berichte zur beruflichen Bildung Heft 208. Berlin und Bonn **1997**.
- **KLÜGEL**, E.: Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG). Handkommentar 2. Auflage. Stuttgart; München; Hannover **1991**.
- **KOLPING**: Pilotprojekt zur Ausbildung junger Handwerker aus den Randgebieten der Europäischen Gemeinschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Zwischenbericht für das Jahr 1993. KOLPING Jugendberufshilfe. Köln **1994**.
- **KOZAKIEWICZ**, M.: Jugend in Polen auf dem Hintergrund gesellschaftlichen Wandels. Hektographiertes Manuskript. Akademie der Wissenschaften Warschau. Quelle: Repräsentative Untersuchung des Zentrums für öffentliche Meinungsforschung, 1986. Bericht in poln. "Nauczyciele o szkole, młodziuzy i swojej pracy", CBOS. Warschau **1986**.
- **KOZAKIEWICZ**, M.: Educational Transformation Initiated by the Polish Perestroika. In: Comparative and International Education Society (Hrsg.): Comparative Education Review, vol. 36, no. 1, **1992**.
- **KOZAKIEWICZ**, M. [a]: Das Verhältnis von Beschäftigungssystem und Bildungssystem in Polen. In: BUTRYMOWICZ, B. / EICHLER, M. / GRIESE, H.M. **1995**.
- **KOZAKIEWICZ**, M. [b]: Jugend zur Zeit des gesellschaftlichen Umbruchs — veränderte Wertvorstellungen, Perspektiven und Chancen im Leben junger Leute in Polen. In: BUTRYMOWICZ, B. / EICHLER, M. / GRIESE, H.M. **1995**.
- **KRAPPMANN**, L.: Soziologische Dimension der Identität. Stuttgart **1969**.
- **KREZEL**, Z.: Ausbildungsstrukturen, Inhalte und Auswahlkriterien am Beispiel der Lehrlingsprogramme. In: BUTRYMOWICZ, B. / EICHLER, M. / GRIESE, H.M. **1995**.
- **KRZEMINSKI**, A.: Die neuen deutschen Töne. In: DIE ZEIT. Hamburg, den 24.12.**1993**.
- **KRZYSZKOWSKI**, J.: Familienzentrismus und Alltagsleben der jungen Polen. In: DJI **1992**.
- **KWASNIEWSKI**, A.: Die Ziele bleiben gleich. Polens neugewählter Präsident Aleksander Kwasniewski über Nato, Kirche und Kommunisten. In: FOCUS, Nr. 48. München, den 27.11.**1995**.

- **LAGA**, G.: Erwachsenensozialisation und zweiter Bildungsweg. In: GRIESE, H.M. **1979**.
- **LAMNEK**, S. [a]: Qualitative Sozialforschung, Band 1. Methodologie. Weinheim **1995**.³
- **LAMNEK**, S. [b]: Qualitative Sozialforschung, Band 2. Methoden und Techniken. Weinheim **1995**.³
- **LkZ**, Landkreis-Zeitung Nord: IGS plant Austausch mit Lyzeum in Warschau. In: Neue Presse. Hannover, den 19.10.**1993**.
- **LÖBER**, H.-G.: Auslandsvorbereitung als Aufgabe der Personalentwicklung. Sonderdruck aus: GEIBLER, K.A. / LANDSBERG, G.v. / REINARTZ, M.: Handbuch Personalentwicklung und Training. Carl Duisberg Centren (CDC). Köln **1992**.
- **LÜDTKE**, H.: Zwei Jugendkulturen? Freizeitmuster in Ost und West. In: Jugend '92, Jugendwerk der deutschen Shell, Band 2. Im Spiegel der Wissenschaften. Opladen **1992**.
- **MAHLER**, M.S.: Symbiose und Individuation. Stuttgart **1972**.
- **MAYRING**, P.: Einführung in qualitative Sozialforschung. Psychologie Verlags Union. **1991**.
- **MEAD**, G.H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt am Main **1973**.
- **MELZER**, W. (u.a.): Deutsch-polnischer Jugendreport. Lebenswelten im Kulturvergleich. Weinheim und München **1991**.
- **MK**, Niedersächsisches Kultusministerium: Berufsbildende Schulen in Niedersachsen. Hannover 10 / **1994**.
- **MK**, Niedersächsisches Kultusministerium: Statistik der berufsbildenden Schulen in Niedersachsen. Stand: Schuljahr 1994 / 1995. Hannover 10 / **1995**.
- **MOHLER**, P.Ph.: Spekulationen und Daten über politische Werte junger Deutscher 1917 bis 1989. In: DJI **1992**.
- **NLR**, Niedersächsische Landesregierung: Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung. Antwort der Landesregierung auf die Große Anfrage der SPD-Fraktion zur Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung. In: Norddeutsches Handwerk, Nr. 11, Anzeige vom 13.06.**1996**.
- **NP** [a]: Junge Menschen ohne Arbeit. In: Neue Presse, Nr. 191. Hannover, den 18.08.**1993**.
- **NP** [b]: Nur "in" sein: Jugend flieht in den Kaufrausch. In: Neue Presse, Nr. 264. Hannover, den 11.11.**1993**.
- **OHLENDORF**, J.: Ausbildung polnischer Jugendlicher im Handwerk. In: BUTRYMOWICZ, B. / EICHLER, M. / GRIESE, H.M. **1995**.
- **PÄTZOLD**, G.: Jugend, Ausbildung und Beruf. In: KRÜGER, H.-H. (Hrsg.): Handbuch der Jugendforschung. Opladen **1993**.
- **POPPER**, K.R.: Logik der Forschung. Tübingen **1935**.
- **QUAISSER**, W.: Polens Wirtschaft: Licht am Ende des Tunnels? Polens Weg zur Marktwirtschaft. Osteuropa-Institut, München. Gastvortrag in der Industrie- und Handelskammer für die Carl Duisberg Centren (CDC). Ludwigshafen 07.05.**1992**.
- **REPETZKI**, B.: Polen am Jahreswechsel 1991 / 92. Bundesstelle für Außenhandelsinformation (BfAI) (Hrsg.): Beilage der "Nachrichten für Außenhandel". Köln **1992**.

- **REPETZKI, B.:** Polen zur Jahresmitte 1993. Bundesstelle für Außenhandelsinformation (BfAI) (Hrsg.): Beilage der "Nachrichten für Außenhandel". Köln **1993**.
- **REPETZKI, B.:** Polen, Wirtschaftstrends zum Jahreswechsel 1994 / 95. Bundesstelle für Außenhandelsinformation (BfAI) (Hrsg.): Beilage der "Nachrichten für Außenhandel". Köln **1994**.
- **REPETZKI, B.:** Polen, Wirtschaftstrends zur Jahresmitte 1995. Bundesstelle für Außenhandelsinformation (BfAI) (Hrsg.): Beilage der "Nachrichten für Außenhandel". Köln **1995**.
- **REPETZKI, B.:** Polen, Wirtschaftstrends zur Jahresmitte 1996. Bundesstelle für Außenhandelsinformation (BfAI) (Hrsg.): Beilage der "Nachrichten für Außenhandel". Köln **1996**.
- **RÜTTGERS, J.:** Zur Reform in der Berufsausbildung. In: Neue Presse. Beruf & Bildung. Hannover, den 20.01.**1996**.
- **SCHMIDT, H.:** Wenn der Staat finanziert, sinkt das Interesse. Zum (Zu-)Stand der Berufsbildung / Ein Gespräch mit Hermann SCHMIDT, Präsident des Bundesinstitutes für Berufsbildung. In: Frankfurter Rundschau vom 07.09.**1995**.
- **SCHMIDT, S.:** Von der ausgehöhlten Funktion der Berufsschule. Über die äußeren und inneren Ursachen für die Krise der dualen Ausbildung. In: Frankfurter Rundschau. DEBATTE Berufsbildung vom 06.01.**1994**.
- **SCHRADER, A. / NIKLES, B. W. / GRIESE, H.M.:** Die zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik. Königstein / Ts. **1979**.²
- **SCHULZE, M. / BISKUPEK, T.:** Marktwirtschaft groß in Mode. In: Rheinischer Merkur vom 20.03.**1992**.
- **SEMLER, R.:** Das Semco System. Management ohne Manager. München **1993**.
- **STENZEL, M.:** Skinheads gegen Punks. Typologie der polnischen Jugendlichen / Westlicher Horizont. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 07.10.**1996**.
- **StK,** Niedersächsische Staatskanzlei (Hrsg.): Niedersachsen und Osteuropa (Dokumentation der Zusammenarbeit, insbesondere mit Polen und Rußland). Hannover **1994**.
- **STRAUSS, A.L. / CORBIN, J.:** Basics of qualitative Research. Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park **1990**.
- **STRUNK, G.:** Wider den Ökonomismus in der Bildungspolitik. Anmerkungen zur bildungspolitischen Positionsbestimmung der Spitzenverbände der Wirtschaft vom Januar 1992. In: GdWZ 3, Heft 3 / **1992**.
- **SZ:** DIHT-Präsident Stihl fordert: Rasch neue Lehrberufe schaffen. In: Süddeutsche Zeitung. München, den 07.08.**1995**.
- **THURNWALD, R.:** Die Psychologie der Akkulturation. In: MÜHLMANN, W.E. / MÜLLER, E.W. (Hrsg.): Kulturanthropologie. Köln / Berlin **1966**.
- **TIPPELT, R.:** Methoden und Ergebnisse der quantitativ orientierten Jugendforschung. In: KRÜGER, H.-H. (Hrsg.): Handbuch der Jugendforschung. Opladen **1993**.
- **VHN,** Vereinigung der Handwerkskammern Niedersachsen: Das Niedersächsische Handwerk im Jahre 1993. Ergebnisse der organisationseigenen und der amtlichen Handwerksstatistik. Hannover **1994**.
- **VOGT, S.:** Der Arbeitsplatz im virtuellen Büro. In: Hannoversche Allgemeine, Beilage: CeBIT 96. Hannover **1996**.

- **VOLMERC, U.:** Identität und Arbeitserfahrung. Eine theoretische Konzeption zu einer Sozialpsychologie der Arbeit. Frankfurt am Main **1978**.
- **WARZYWODA-KRUSZYNSKA, W.:** Die soziale Kondition der jungen Werktätigen in Polen. In: DJI **1992**.
- **WELBERS, G.:** Perspektiven für eine Zusammenarbeit der EU mit den Reformstaaten Mittel- und Osteuropas unter besonderer Berücksichtigung der beruflichen Bildung. In: BUTRYMOWICZ, B. / EICHLER, M. / GRIESE, H.M. **1995**.
- **WERNSTEDT, R.:** Deutschland und Polen – Zusammenarbeit als Grundlage für Völkerverständigung und Freundschaft in der Mitte Europas. In: BUTRYMOWICZ, B. / EICHLER, M. / GRIESE, H.M. **1995**.
- **WERNSTEDT, R. [a]:** Berufsoberschule für Niedersachsen. In: Neue Presse. Beruf & Bildung. Hannover, den 27.01. **1996**.
- **WERNSTEDT, R. [b]:** Vorbemerkung von Kultusminister Rolf Wernstedt zur Großen Anfrage der SPD-Fraktion "Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung". In: Norddeutsches Handwerk, Nr. 11. Anzeige vom 13.06. **1996**.
- **WILSON, T.P.:** Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit 1. Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Bielefeld **1973**.
- **WILSON, T.P.:** Qualitative "oder" quantitative Methoden in der Sozialforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 34. Köln **1982**.
- **WITZEL, A.:** Auswertung problemzentrierter Interviews: Grundlagen und Erfahrungen. In: STROBL, R. / BÖTTGER, A. **1996**.
- **WÖHLKE, W. (Hrsg.):** Länderbericht Polen. Bundeszentrale für politische Bildung. Schriftenreihe, Band 296. Bonn **1991**.
- **WÜRGER, K.-R.:** In Hannovers Berufsschulen gibt es Stunk. Nur zwei Toiletten für 700. In: Neue Presse. Hannover, den 19.10. **1993**.
- **ZIMMERMANN, G.:** Studium für ein Lehramt ist wieder zu empfehlen. In: Neue Presse. Magazin: Der Start in den Beruf. Hannover, den 06.03 **1993**.
- **ZINNECKER, J.:** Kindheit, Jugend und soziokultureller Wandel in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsstand und begründete Annahmen über die Zukunft von Kindheit und Jugend. In: BÜCHNER, P. / KRÜGER, H.-H. / CHISHOLM, L. (Hrsg.): Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich. Opladen **1990**.
- **ZINNECKER, J.:** Werte und Lebensorientierungen oder: Auf der Suche nach empirischen Unterschieden. In: Jugend '92, Jugendwerk der deutschen Shell, Band 1. Gesamtdarstellung und biographische Porträts. Opladen **1992**.

Anhang

Tabelle 1: Meldungen aus Oppeln und Posen / Ausbildungsbeginn in Nds. (N=50)

Tabelle 2: Wohnungswechsel / Arbeitsplatzwechsel (N=47)

Tabelle 3: Betriebs- und Wohnungswechsler

Tabelle 4: Abbrecher (N=12)

Tabelle 5: Berufliche Perspektiven und Aspirationen (N=38+3)

Zeitleiste

Problemzentrierte Teilnehmerbefragung in Oppeln (N=4)

Tabelle 1: Meldungen aus Oppeln und Posen / Ausbildungsbeginn in Nds. (N=50)

<u>Meldungen aus Oppeln</u>	Geburtsdatum	Alter am 15.10.90	Herkft. poln. Region	Ankft. nds. Region	erstes Lehrjahr
<u>Feinmechaniker:</u>					
Op. 1	31.07.1974	16	+	-	BGS Prudnik
Op. 2	09.10.1972	18	+	+	BGS Prudnik (Polsterer)
Op. 3	24.12.1974	15	-	-	BGS Prudnik
Op. 4	11.07.1974	16	-	-	BGS Krapkowice
Op. 5	16.07.1974	→16	+	-	EGS Oppeln (Elektriker)
Op. 6	24.07.1974	16	-	-	EGS Oppeln (Elektriker)
Op. 7	19.10.1974	→15	-	+/-	EGS Oppeln (Fernsehmonteur)
Op. 8	20.07.1974	→16	-	+	EGS Oppeln (Elektriker)
Op. 9	05.01.1974	→16	-	+/-	EGS Oppeln (Fernsehmonteur)
Op. 10	23.07.1974	16	+/-	+	BGS Kluczbork
Op. 11	14.04.1974	→16	+/-	-	BGS Kofama, Kedzierzynie Kozle
Op.12	17.07.1974	→16	+	+/-	BGS Oppeln (Buchbinder)
<u>KFZ-Mechaniker:</u>					
Op. 13	24.03.1974	16	-	+/-	BGS Glubczyce
Op. 14	01.07.1974	16	-	+	BGS Glubczyce
Op. 15	16.05.1974	16	-	-	BGS Krapkowice
Op. 16	20.07.1974	→16	+/-	+	BGS Niemodlin
Op. 17	14.01.1974	16	-	+	BGS Niemodlin
Op. 18	01.08.1973	17	+/-	-	BGS Niemodlin
Op.19	14.05.1974	→16	-	+	BGS Kluczbork
Op. 20	22.06.1974	16	-	+	BGS Kluczbork
Op. 21	11.12.1974	15	+	+/-	BGS Oppeln
Op. 22	22.08.1974	16	-	+	BGS Oppeln
Op. 23	12.02.1974	→16	+	+/-	BGS Oppeln
Op. 24	20.01.1974	→16	-	+/-	BGS Oppeln
Op. 25	28.04.1974	16	-	+/-	BGS Oppeln

Fortsetzung: ↓↓

Legende (Tab. 1) Oppeln:

BGS ⇒ Berufsschule

EGS ⇒ Elektriker-Grundschule

Meldung ⇒ im Vorlauf abgebrochen

Meldung ⇒ Ausbildung begonnen

→ beim Alter ⇒ Ausbildung abgebrochen

Tabelle 1: Fortsetzung ⇒

<u>Meldungen aus Posen</u>	Geburtsdatum	Alter am 15.10.90	Herkft. poln. Region	Ankft. nds. Region	erstes Lehrjahr
<u>Feinmechaniker:</u>					
Pos. 1	26.07.1974	16	+	+	MSZ Posen
Pos. 2	08.12.1973	16	+	+	MSZ Posen
Pos. 3	27.03.1973	17	+	+	MSZ Posen
Pos. 4	16.09.1973	→17	+	+/-	MSZ Posen
Pos. 5	25.12.1974	15	+	+	MSZ Posen
Pos. 6	20.05.1974	16	+	+	MSZ Posen
Pos. 7	13.03.1974	16	+	-	MSZ Posen
Pos. 8	11.10.1974	16	+	+	MSZ Posen
Pos. 9	17.10.1973	16	+	+	MSZ Posen
Pos. 10	30.11.1973	16	+	+	MSZ Posen
Pos. 11	14.04.1974	16	-	+	MSZ Posen
Pos. 12	11.05.1973	17	+	+	MSZ Posen
Pos. 13	31.08.1973	17	+	+	MSZ Posen
↓ Pos. 14	19.09.1974	→16	-	+	BSZ Gniezno
<u>KFZ-Mechaniker:</u>					
Pos. 15	03.06.1974	16	+	+	KFZ-SZ Posen I
Pos. 16	09.08.1974	16	+	+	KFZ-SZ Posen I
Pos. 17	30.06.1973	17	-	+	KFZ-SZ Posen I
Pos. 18	02.10.1974	16	+	+	KFZ-SZ Posen II
Pos. 19	30.09.1974	16	+	+	KFZ-SZ Posen II
Pos. 20	08.02.1974	16	+	+	KFZ-SZ Posen II
Pos. 21	06.12.1974	15	+	+	KFZ-SZ Posen II
Pos. 22	08.03.1974	16	+	+	KFZ-SZ Posen II
Pos. 23	11.11.1974	15	+/-	+	KFZ-SZ Posen II
Pos. 24	02.04.1974	16	+	+	KFZ-SZ Posen II
Pos. 25	18.10.1974	15	+	+	KFZ-SZ Posen II

Legende (Tab. 1) Posen:

MSZ ⇒ Mechanikerschulzentrum

BSZ ⇒ Berufsschulzentrum

SZ Posen I ⇒ Schulzentrum KPKS (Staatl. Verkehrsbetriebe), Posen

SZ Posen II ⇒ Schulzentrum im. Nowotki Posen

Meldung ⇒ im Vorlauf abgebrochen

Meldung ⇒ Ausbildung begonnen

→ beim Alter ⇒ Ausbildung abgebrochen

Tabelle 2: Wohnungswechsel / Arbeitsplatzwechsel (N=47)

Hildesheim / Hannover / Burgwedel / Lehrte / Bad Münder / Bückeburg

Teilnehmer:	Wohnung:	von - bis	Betrieb:	von - bis
Pos. 3 (MBM) ⇒	Linnemann (HI)	15.10.90 - 30.11.90	Elernag (HI)	15.10.90 - 30.03.93
	Saradeth (HI)	01.12.90 - 31.08.91		
	BBZ Hildesheim	01.09.91 - 31.03.93		
Pos. 8 (MBM) ⇒	Linnemann (HI)	15.10.90 - 30.11.90	Elernag (HI)	15.10.90 - 31.12.90
	Saradeth (HI)	01.12.90 - 31.08.91		
	BBZ Hildesheim	01.09.91 - 31.03.93		
Pos. 12 (MBM) ⇒	Jugendgästehaus (H)	15.10.90 - 28.02.91	Christoffel & Lindner (Sarstedt)	15.10.90 - 30.03.93
	CDG Gästehaus (H)	01.03.91 - 28.03.91		
	Jugendgästehaus (H)	07.04.91 - 05.07.91		
Pos. 13 (MBM) ⇒	CDG Gästehaus (H)	28.07.91 - 31.03.93	Christoffel & Lindner (Sarstedt)	15.10.90 - 30.03.93
	Jugendgästehaus (H)	15.10.90 - 28.02.91		
	CDG Gästehaus (H)	01.03.91 - 28.03.91		
Pos. 2 (FM) ⇒	Jugendgästehaus (H)	15.10.90 - 28.02.91	Wachenhausen (H)	15.10.90 - 30.03.93
	CDG Gästehaus (H)	01.03.91 - 28.03.91		
	Jugendgästehaus (H)	07.04.91 - 05.07.91		
Pos. 1 (FM) ⇒	CDG Gästehaus (H)	28.07.91 - 31.03.93	Wachenhausen (H)	15.10.90 - 30.03.93
	Jugendgästehaus (H)	15.10.90 - 28.02.91		
	CDG Gästehaus (H)	01.03.91 - 28.03.91		
	Jugendgästehaus (H)	07.04.91 - 05.07.91		
	Jugendgästehaus (H)	28.07.91 - 31.03.93		
	Jugendgästehaus (H)	15.10.90 - 28.02.91		
	CDG Gästehaus (H)	01.03.91 - 28.03.91		
	Jugendgästehaus (H)	07.04.91 - 05.07.91		
	CDG Gästehaus (H)	28.07.91 - 31.03.93		
	Jugendgästehaus (H)	15.10.90 - 28.02.91		
	CDG Gästehaus (H)	01.03.91 - 28.03.91		
	Jugendgästehaus (H)	07.04.91 - 05.07.91		
	CDG Gästehaus (H)	28.07.91 - 31.03.93		
				Fortsetzung: ↓

Pos. 20 (KFZ) ⇒	Jugendgästehaus (H) CDG Gästehaus (H) Jugendgästehaus (H) CDG Gästehaus (H)	15.10.90 - 28.02.91 01.03.91 - 28.03.91 07.04.91 - 05.07.91 28.07.91 - 19.06.93	Autohaus Hentschel (H)	15.10.90 - 17.06.93
Pos. 24 (KFZ) ⇒	Jugendgästehaus (H) CDG Gästehaus (H) Jugendgästehaus (H) CDG Gästehaus (H)	15.10.90 - 28.02.91 01.03.91 - 28.03.91 07.04.91 - 05.07.91 28.07.91 - 31.03.93	Autohaus Hentschel (H)	15.10.90 - 30.03.93
Pos. 14 (KFZ) ⇒	Jugendgästehaus (H) CDG Gästehaus (H) Jugendgästehaus (H)	15.10.90 - 28.02.91 01.03.91 - 28.03.91 07.04.91 - 31.05.91	Autohaus Hentschel (H)	15.10.90 - 31.05.91
Op. 10 (FM) ⇒	Jugendgästehaus (H) CDG Gästehaus (H) Jugendgästehaus (H) CDG Gästehaus (H)	15.10.90 - 28.02.91 01.03.91 - 28.03.91 07.04.91 - 05.07.91 28.07.91 - 31.03.93	Lang (H) Universität Hannover	15.10.90 - 31.12.90 15.02.91 - 30.03.93
Pos. 11 (FM) ⇒	Jugendgästehaus (H) CDG Gästehaus (H) Jugendgästehaus (H) CDG Gästehaus (H)	15.10.90 - 28.02.91 01.03.91 - 28.03.91 07.04.91 - 05.07.91 28.07.91 - 31.03.93	Lang (H) Universität Hannover	15.10.90 - 31.12.90 15.02.91 - 30.03.93
Pos. 6 (MBM) ⇒	CDG Gästehaus (H) Jugendgästehaus (H) CDG Gästehaus (H)	15.10.90 - 28.02.91 01.03.91 - 05.07.91 28.07.91 - 31.03.93	Richter (H-Langenhagen)	15.10.90 - 30.03.93
Pos. 5 (MBM) ⇒	CDG Gästehaus (H) Jugendgästehaus (H) CDG Gästehaus (H)	15.10.90 - 28.02.91 01.03.91 - 05.07.91 28.07.91 - 31.03.93	Richter (H-Langenhagen)	15.10.90 - 30.03.93
Pos. 25 (KFZ) ⇒ Pos. 23 (KFZ) ⇒	Wohngr. Rhodenhof (H) Wohngr. Rhodenhof (H)	15.10.90 - 31.03.93 15.10.90 - 31.03.93	Autohaus Eichler (H) Autohaus Eichler (H)	15.10.90 - 30.03.93 15.10.90 - 30.03.93
Pos. 9 (FM) ⇒ Pos. 10 (FM) ⇒	CDG Gästehaus (H) CDG Gästehaus (H)	15.10.90 - 31.03.93 15.10.90 - 31.03.93	Will (H-Wennigsen) Will (H-Wennigsen)	15.10.90 - 30.03.93 15.10.90 - 30.03.93

Fortsetzung: ↓

Op. 17 (KFZ) ⇒	Wohngr. Rhodenhof (H) CDG Gästehaus (H) Jugendgästehaus (H) CDG Gästehaus (H)	15.10.90 - 30.11.90 01.12.90 - 28.02.91 01.03.91 - 05.07.91 28.07.91 - 31.03.93	Autohaus Mente (H)	15.10.93 - 30.03.93
Pos. 19 (KFZ) ⇒	Jugendgästehaus (H) Möller (H) CDG Gästehaus (H)	15.10.90 - 28.03.91 07.04.91 - 31.12.91 05.01.92 - 31.03.93	Autohaus Schwarzkopf (H)	15.10.90 - 30.03.93
Pos. 21 (KFZ) ⇒	Jugendgästehaus (H) Möller (H) CDG Gästehaus (H)	15.10.90 - 28.03.91 07.04.91 - 31.12.91 05.01.92 - 31.03.93	Autohaus Schwarzkopf (H)	15.10.90 - 30.03.93
Pos. 22 (KFZ) ⇒	CDG Gästehaus (H) Jugendgästehaus (H) Werner (H)	15.10.90 - 28.02.91 01.03.91 - 28.03.91 07.04.91 - 19.06.93	Peugeot (H)	15.10.90 - 17.06.93
Op. 16 (KFZ) ⇒	CDG Gästehaus (H)	15.10.90 - 21.12.90	Peugeot (H)	15.10.90 - 21.12.90
Op. 20 (KFZ) ⇒	Thürman (H) Buchmann (H)	15.10.90 - 15.01.91 16.01.91 - 31.03.93	Kissel & Duhm (H-Arrum) Buchmann (H)	15.10.90 - 31.12.90 16.01.91 - 30.03.93
Op. 19 (KFZ) ⇒	Thürman (H) CDG Gästehaus (H) Jugendgästehaus (H)	15.10.90 - 15.01.91 16.01.91 - 28.02.91 01.03.91 - 31.05.91	Kissel & Duhm (H-Arrum) Rheinhard & Sebesse (H)	15.10.90 - 31.12.90 01.02.91 - 31.05.91
Op. 14 (KFZ) ⇒	CDG Gästehaus (H) Jugendgästehaus (H) Dyballa (Lehrte)	15.10.90 - 28.02.91 01.03.91 - 08.03.91 09.03.91 - 31.03.93	Autohaus Stietenroth (Brgw.) Autohaus Petzold (Lehrte)	15.10.90 - 08.03.91 11.03.91 - 30.03.93
Op. 22 (KFZ) ⇒	CDG Gästehaus (H) Jugendgästehaus (H) Dyballa (Lehrte)	15.10.90 - 28.02.91 01.03.91 - 08.03.91 09.03.91 - 31.03.93	Autohaus Stietenroth (Brgw.) Autohaus Petzold (Lehrte)	15.10.90 - 08.03.91 11.03.91 - 30.03.93
Op. 21 (KFZ) ⇒ Op. 13 (KFZ) ⇒	Dyballa (Lehrte) Dyballa (Lehrte)	15.10.90 - 31.03.93 15.10.90 - 31.03.93	Autohaus Petzold (Lehrte) Autohaus Petzold (Lehrte)	15.10.90 - 30.03.93 15.10.90 - 30.03.93

Fortsetzung: ↓

Op. 18 (KFZ) ⇒ Op. 15 (KFZ) ⇒	Dehne (B. M.) Dehne (B. M.) Hansen (B. M.)	15.10.90 - 31.03.93 15.10.90 - 31.08.92 01.09.92 - 31.03.93	Autohaus Piepho (B.M.) Autohaus Piepho (B.M.)	15.10.90 - 30.03.93 15.10.90 - 30.03.93
Pos. 7 (MBM) ⇒ Op. 25 (KFZ) ⇒	Dehne (B. M.) Pension Krummbauer Haus Niedersachsen Ökum. Begegnungs-zentr. Olesch (Bückeberg)	15.10.90 - 31.03.93 15.10.90 - 03.11.90 04.11.90 - 22.12.90 06.01.91 - 13.01.91 14.01.91 - 31.03.93	Krone (B.M.) Autohaus Stahak (Bückeberg)	15.10.90 - 30.03.93 15.10.90 - 30.03.93
Op. 23 (KFZ) ⇒	Pension Krummbauer Haus Niedersachsen (Bückeberg)	15.10.90 - 03.11.90 04.11.90 - 21.12.90	Autohaus Stahak (Bückeberg)	15.10.90 - 21.12.90
Op. 7 (FM) ⇒ Op. 9 (FM) ⇒	Seegers (Wennigsen) Seegers (Wennigsen)	15.10.90 - 07.11.90 15.10.90 - 07.11.90	Meku (H-Wennigsen) Meku (H-Wennigsen)	15.10.90 - 07.11.90 15.10.90 - 07.11.90

Oldenburg / Stade

Teilnehmer:	Wohnort:	von - bis	Firma:	von - bis
Op. 2 (MBM) ⇒	GFZ Oldenburg Spille (Wildeshausen) Hohn (Wildeshausen) GFZ Oldenburg Seeger (Oldbg.)	15.10.90 - 30.11.90 01.12.90 - 31.05.91 01.06.91 - 21.08.91 22.08.91 - 31.01.92 01.02.92 - 31.03.93	Sauer (Wildeshausen) Stadt Oldenburg	15.10.90 - 30.06.91 28.07.91 - 30.03.93
Op. 8 (MBM) ⇒	GFZ Oldenburg Hohn (Wildeshausen)	15.10.90 - 31.10.90 01.11.90 - 31.05.91	Sauer (Wildeshausen)	15.10.90 - 31.05.91
Op. 1 (MBM) ⇒ Op. 4 (MBM) ⇒	Kaup (Lastrup) Kaup (Lastrup)	15.10.91 - 31.03.93 15.10.91 - 31.03.93	Vogelsang (Oldbg.-Essen) Vogelsang (Oldbg.-Essen)	15.10.90 - 30.03.93 15.10.90 - 30.03.93

Fortsetzung: ↓

Op. 6 (MBM) ⇒	Lütking (Lutten) Friebe & Gerdes (Oldbg.)	15.10.90 - 06.04.91 07.04.91 - 31.03.93	Pulsfort (Lutten) Friebe & Gerdes	15.10.90 - 07.04.91 08.04.91 - 30.03.93
Op. 3 (MBM) ⇒	Lütking (Lutten) Friebe & Gerdes (Oldbg.)	15.10.90 - 06.04.91 07.04.91 - 31.03.93	Pulsfort (Lutten) Friebe & Gerdes (Oldbg.)	15.10.90 - 07.04.91 08.04.91 - 30.03.93
Op. 5 (MBM) ⇒	Deula (Westerstede) GFZ Oldenburg	15.10.90 - 01.12.90 02.12.90 - 18.01.91	Jutsch (Westerstede) Friebe & Gerdes (Oldbg.)	15.10.90 - 28.11.90 03.12.90 - 18.01.91
Op. 11 (MBM) ⇒	Deula (Westerstede)	15.10.90 - 28.11.90	Jutsch (Westerstede)	15.10.90 - 28.11.90
Pos. 15 (KFZ) ⇒ Pos. 18 (KFZ) ⇒	BBZ Stade BBZ Stade	15.10.90 - 31.03.93 15.10.90 - 31.03.93	Petersen (Stade) Autohaus Tobaben (Stade)	15.10.90 - 31.03.93 15.10.90 - 30.03.93
Pos. 16 (KFZ) ⇒	BBZ Stade Bredenhöft (Harsefeld) BBZ Stade	15.10.90 - 31.01.91 02.01.91 - 30.09.91 01.10.92 - 31.03.93	Autohaus Tieljen (Harsefeld)	15.10.90 - 30.03.93
Pos. 17 (KFZ) ⇒	BBZ Stade Becker (Stade)	15.10.90 - 19.05.92 20.05.92 - 31.03.93	Motoren Köster (Stade)	15.10.90 - 30.03.93

Legende (Tab. 2):

(KFZ) ⇒Kraftfahrzeugmechaniker

(MBM) ⇒Maschinenbaumechaniker

(FM) ⇒Feinmechaniker

(HI) ⇒Hildesheim
(B.M.) ⇒Bad Münder(H) ⇒Hannover
(Oldbg.) ⇒Oldenburg

(Brgw.) ⇒GrobBURGWedel

30.03.93 (fett) ⇒deutscher Gesellenbrief / bestanden

Tabelle 3: Betriebs- und Wohnungswechsler

Wohnorte ⇒	Hannover	Burgwedel Lehrte Hildesheim Bad Münder Bückeburg	Oldenburg	Stade	Gesamt
Population: 15.10.1990 davon: KFZ-Mechaniker Maschinenbau-M. Feinmechaniker	26 14 4 8	9 6 3 -	8 - 8 -	4 4 - -	47 24 15 8
Betriebswechsel Betriebswechsler davon: KFZ-Mechaniker Maschinenbau-M. Feinmechaniker im ersten 1 / 2 Jahr	4 4 2 - 2 4	3 3 2 1 - 3	4 4 - 4 - 3	- - - - - -	11 11 10
Wohnswechsel Wohnungswechsler davon: KFZ-Mechaniker Maschinenbau-M. Feinmechaniker im ersten 1 / 2 Jahr: Wohnungswechsel Wohnungswechsler	46 19 11 4 4 33 19	9 5 3 2 - 6 4	8 5 - 5 - 5 5	3 2 2 - - 1 1	66 31 45 29
Abbrecher davon: KFZ-Mechaniker Maschinenbau--M. Feinmechaniker im ersten 1 / 2 Jahr davon: KFZ-Mechaniker Maschinenbau--M. Feinmechaniker	5 3 - 2 3 1 - 2	1 1 - - 1 1 - -	3 - 3 - 2 - 2 -	- - - - - - - -	9 6
Population: 31.03.1993 davon: KFZ- Mechaniker Maschinenbau--M. Feinmechaniker	19 9 4 6	10 7 3	5 - 5 -	4 4 - -	38 20 12 6

Tabelle 4: Abbrecher (N=12)

TN	aus Polen	Wohnort bei Abbruch	Region bei Abbr.	Einzelunterkunft bei Abbruch	Wohngruppe bei Abbruch	dt. Sprachkompetenz	Abbruchgründe
Op. 12	Oppeln	Berenbostel	+/-		BBZ		Buchbinderlehre
Op. 24	Oppeln	Berenbostel	+/-		BBZ		Heimweh, Freundin, kein Interesse
Pos. 4	Posen	Berenbostel	+/-		BBZ		dissoziales Verhalten
Op. 7 (FM)	Oppeln	Wennigsen	+/-	Privatfamilie		+	Heimweh / Eltern
Op. 9 (FM)	Oppeln	Wennigsen	+/-	Privatfamilie		+	Fernsehmonteurlhre Heimweh / Eltern
Op. 11 (MBM)	Oppeln	Westerstede	-	Deula		+	Fernsehmonteurlhre
Op. 23 (KFZ)	Oppeln	Bückeburg	+/-	Pension		-	Heimweh / Mutter in D. labil / Wohnumswechsel.
Op. 16 (KFZ)	Oppeln	Hannover	+		CDG	-	Heimweh / Freundin in Polen
Op. 5 (MBM)	Oppeln	Oldenburg	+	GFZ		+	dissoziales Verhalten im Betrieb
Op. 8 (MBM)	Oppeln	Wild.hausen	-	Privatfamilie		+	Elektrikerlehre
Op. 19 (KFZ)	Oppeln	Hannover	+		JGH	+	Deut. Staatsbürgerschaft
Pos. 14 (KFZ)	Posen	Hannover	+		JGH	+	Elektrikerlehre dissoziales Verhalten dissoziales Verhalten

Legende (Tab. 4)	(KFZ)⇒Kraftfahrzeugmechaniker	(MBM)⇒Maschinenbaumechaniker	(FM)⇒Feinmechaniker
Deula⇒Landwirtschaftsschule	GFZ⇒Gewerbeförderzentrum		
BBZ⇒Berufsbildungszentrum	CDG⇒CDG Wohnheim	JGH⇒Jugendgästehaus	
Region: + ⇒ große Stadt	+ / - ⇒ städtische Anbindung	- ⇒ ländliche Gegend	
Dtsch. Sprachkompetenz: + ⇒ gut		- ⇒ schlecht	

Tabelle 5: Berufliche Perspektiven und Aspirationen (N=38+3)

Feinmechaniker:	
Pos. 1	Technikum Abendschule bis Schuljahr 96 / 97 (2 Kl. repetiert); Schichtmeister, Mechaniker (Fa. Herlitz, Posnan)
Pos. 9	Fachlyzeum beendet 94 / 95, hat zwei Jahre anerkannt bekommen; Gelegenheitsarbeiter (repariert Autos beim Vater, arb. in einer Kirche)
Pos. 10	Technikum Abendschule beendet 95 / 96; Mechaniker (Fa. LARS, Posnan: Herstellung v. Glühlampen)
Pos. 2	Fachlyzeum beendet 94 / 95, hat zwei Jahre anerkannt bekommen; Gelegenheitsarbeiter (montiert Papier- u. Kunststoffmaschinen beim Vater); Studium an der Akademie für Land- und Forstwirtschaft (Posnan)
Pos. 11	Technikum Abendschule beendet 95 / 96; Firmeninhaber, Mechaniker (Familienbetrieb: elektr. Kleinteile)
Op. 10	Heirat in Deutschland am 17.07.1993; keine Angaben
Maschinenbaumech.:	
Op. 1	nicht in P. bei der Übergabe des Gesellenbriefes anwesend, deutsche Staatsbürgerschaft; Realschule in Regensburg
Pos. 3	Technikum Abendschule bis 96 / 97 (2 Kl. repetiert); Schichtmeister, Mechaniker (Fa. Herlitz, Posnan)
Op. 6	Berufsaufbauschule Technik (BAT) Oldenburg (Voraussetzung ist Berufsausbildung), nach einem Jahr Realschulabschluss, Fachoberschule Technik (FOT-Bau)
Pos. 5	Angestellter, Mechaniker (Fa. Herlitz, Büroarbeit und programmiert Maschinen); verheiratet, eine Tochter
Pos. 6	Technikum Abendschule bis Schuljahr 96 / 97 (repetiert); Firmeninhaber, Mechaniker (Fa. Krivo, Posnan: Mitarbeiter und Vertretung der deutschen Firmen Fritz Stichweh, Thüste und allmineral, Duisburg, beides Hersteller v. Sand- und Kiesaufbereitungsanlagen, Schrabber. Verkauf, Transport und Montage der Maschinen).
Pos. 7	Technikum Abendschule bis Schuljahr 96 / 97 (repetiert); Firmeninhaber, Mechaniker (Fa. Krivo, Posnan: Mitarbeiter und Vertretung der deutschen Firmen Fritz Stichweh, Thüste und allmineral, Duisburg, beides Hersteller v. Sand- und Kiesaufbereitungsanlagen, Schrabber. Verkauf, Transport und Montage der Maschinen).
Op. 3	Berufsaufbauschule Technik (BAT) Oldenburg (Voraussetzung ist Berufsausbildung), nach einem Jahr Realschulabschluss, Fachoberschule Technik (FOT-Metall) , Ziel: Fachhochschule Maschinenbau
Op. 2	nur poln. BS Abschluß; keine Angaben
Pos. 8	Technikum Abendschule beendet 95 / 96; Mechaniker (Mitarbeiter der deutschen Fa. Bitzer, Hildesheim; Vertretung in Posnan für Fa. Avant und Kena-Metall-Hertel)
Op. 4	Berufsaufbauschule Technik (BAT) Oldenburg (Voraussetzung ist Berufsausbildung), nach einem Jahr Realschulabschluss, Fachoberschule Technik (FOT-Bau) , Ziel: Fachhochschule Bau – Bauingenieur
Pos. 12	Technikum Abendschule beendet 95 / 96; Mechaniker (arb. an CNC-Maschinen und gewerblichen Anlagen)
Pos. 13	Technikum Abendschule beendet 95 / 96; Mechaniker (Dienstleistungsbetrieb Saiko, Drechsler an den Automaten)

KFZ-Mechaniker:	
Pos. 19	Technikum Abendschule beendet 95 / 96; Ktz-Mechaniker (Polizeiwerkstatt des Landkreises Posnan)
Op. 13	Technikum Abendschule beendet; will zum College
Pos. 21	Technikum beendet 95 / 96
Pos. 24	Technikum beendet 95 / 96; Außendienst / Kontrolle (Fa. Elektromis, Biedronka Geschäftskette des Vaters; kontrolliert die Kassen)
Pos. 15	nur poln. BS Abschluß, Technikum Abendschule beendet 95 / 96; Sachbearbeiter (Fa. Kulczyk-Tradex VW / Audi, Posnan, Garantieabteilung und Service)
Op. 21	Technikum Abendschule; Ktz-Mechaniker (Opel)
Pos. 22	nur deutscher Gesellenbrief, 2. Prüfg.; Fachlyzeum Abendschule für Verkäufer bis Schuljahr 97 / 98; Arbeiter (Fa. Euro-Auto Service, Posnan)
Op. 18	Technikum Abendschule beendet; will zum College
Pos. 16	Technikum Abendschule bis 96 / 97 (repetiert); Dolmetscher (Fa. MRP PUSH, Posnan, Import von Ford Teilen in Verbindung mit Autohaus-Auto-ven, Berlin)
Pos. 23	Technikum Abendschule beendet 95 / 96; Ktz-Mechaniker (Privatwerkstatt in Przezmierow)
Op. 20	Ktz-Mechaniker (Werkstatt des Vaters)
Op. 14	Technikum Abendschule; Ktz-Mechaniker (Opel)
Pos. 20	nur deutscher Gesellenbrief, 2. Prüfg., nicht in P. bei der Übergabe anwesend; einige Zeit in Deutschland geblieben, jetzt wieder zurück in Posnan; keine Angaben
Pos. 25	Ktz-Mechaniker (beim Militär); auch Pfleger im Krankenhaus
Pos. 17	nur deutscher Gesellenbrief, nicht in P. bei der Übergabe der Gesellenbriefe anwesend; Schichtmeister, Ktz-Mechaniker (Fa. Kulczyk Tradex VW / Audi)
Op. 17	arbeitslos
Op. 22	arbeitslos
Op. 15	Technikum Abendschule; selbständig (Baufirma)
Pos. 18	Technikum beendet 95 / 96; Ktz-Mechaniker (Fa. Bosch Service, Posnan)
Op. 25	nicht in P. bei der Übergabe des Gesellenbriefes anwesend; Technikum Abendschule; Ktz-Mechaniker (VW / Audi)
(Abbrecher):	
(Op. 7)	Grundschule Elektrik, Fernsehmechaniker-Technikum
(Op. 23)	1994 Abitur am Lyzeum, will studieren, hat sich durch den Abbruch ein schnelles Studium ermöglicht
(Op. 9)	Grundschule Elektrik, Fernsehmechaniker-Technikum

Zeitleiste: Programmvorlauf:**1989 / 90**

29.11.1989 - 30.11.1989 Ausbildungsbeginn in Polen: Erstes Lehrjahr in den Berufsschulen in Posen und Oppeln
 Niedersächsische Regierungsdelegation in Warschau.
 Erste Programminitiative von Ministerpräsident Ernst ALBRECHT

1990

05.02.1990 - 09.02.1990 Niedersächsische Regierungs- und Expertendelegation in Posen. Präzisiert Rahmenrichtlinien des Ausbildungsprogramms
 03.05.1990 Ankunft: Förderungs- und Bildungszentrum in Berenbostel (FBZ), 50 TN, Einführungsveranstaltungen
 07.05.1990 - 16.06.1990 Lehrgänge in den Berufsbildungszentren der Handwerkskammern (BBZ) für die Oppelner TN in Berenbostel (Kfz), Aurich und Osnabrück (FM) und für die Posener TN in Stade (Kfz) und Hildesheim (FM)
 17.06.1990 - 29.06.1990 Betriebspraktikum (2 Wochen)
 30.06.1990 - 30.08.1990 Sommerurlaub in Polen, Abbruch von 3 TN auf eigenen Wunsch
 23.08.1990 - 25.08.1990 Niedersächsische Regierungs- und Expertendelegation in Warschau. Präzisiert Programmrichtlinien und -inhalte
 31.08.1990 - 05.09.1990 Polnische Delegation in Niedersachsen
 31.08.1990 - 13.10.1990 Sprachkurs in 4 Gruppen, FBZ Berenbostel

Programmverlauf:**1990**

15.10.1990 Ausbildungsbeginn in Niedersachsen: 47 TN, Zweites Lehrjahr
 07.11.1990 Abbruch 2 TN auf eigenen Wunsch
 28.11.1990 Abbruch 1 TN auf eigenen Wunsch
 21.12.1990 Abbruch 2 TN auf eigenen Wunsch
 21.12.1990 - 06.01.1991 Weihnachtsurlaub in Polen

1991

15.01.1991 Jugendseminar: Gesetz zum Schutze der Jugend in der Öffentlichkeit / Strafgesetze in Hannover
 18.01.1991 Abbruch 1 TN aus pädagogischen Gründen
 01.02.1991 Aktivität: Wasserdisko im Stadionbad Hannover
 17.02.1991 Aktivität: Schlittschuhlaufen im Eisstadion Hannover

- 22.02.1991 Fußball- / Volleyballturnier in der Berufsbildenden Schule (BBS) 3 in Hannover
- 24.02.1991 Aktivität: Auto-Boot-Freizeit Messe in Hannover (ABF)
- 29.03.1991 - 07.04.1991 Osterurlaub in Polen
- 03.04.1991 - 06.04.1991 Elternabende in Oppeln und Posen
- 16.05.1991 Jugendseminar: Sexualpädagogik / Aidsprävention in Hannover
- 31.05.1991 Abbruch 1 TN auf eigenen Wunsch, 2 TN aus pädagogischen Gründen
- 15.06.1991 Highlight: Deutsches Elektronen Synchrotron in Hamburg (DESY)
- 17.06.1991 - 22.06.1991 Delegation des Polnischen Erziehungsministeriums in Niedersachsen
- 30.06.1991 Aktivität: Motocross auf dem Estering in Buxtehude
- 05.07.1991 - 28.07.1991 Sommerurlaub in Polen
- 01.08.1991 Einstellung der Vollverpflegung für die TN aus Kostengründen
- 23.08.1991 Sitzung des Ausschusses für Lehrlingsstreitigkeiten der Kreishandwerkerschaft in Vechta
- 01.09.1991 - 03.09.1991 Zwischenprüfung aller Maschinenbaumechaniker im Gewerbe- und Förderzentrum (GFZ) in Oldenburg
- 15.09.1991 Jugendseminar: Sexualpädagogik / Aidsprävention in Oldenburg
- 21.09.1991 Highlight: Internat. Automobilausstellg. in Frankfurt (IAA)
- 27.09.1991 Fortsetzung der Sitzung des Ausschusses für Lehrlingsstreitigkeiten der Kreishandwerkerschaft in Vechta
- 12.10.1991 - 20.10.1991 Herbsturlaub in Polen
- 15.10.1991 - 19.10.1991 Elternabende in Posen und Oppeln
- 26.10.1991 Highlight: Heidepark in Soltau
- 09.11.1991 Zwischenprüfung aller Feinmechaniker in der Berufsbildenden Schule (BBS) 5 in Hannover: Praktischer Teil
- 16.11.1991 Zwischenprüfung aller Feinmechaniker in der BBS 5 in Hannover: Theoretischer Teil
- 07.12.1991 Zwischenprüfung der Kfz-Mechaniker im BBZ in Stade: Theoretischer Teil
- 08.12.1991 Weihnachtsfeier im "Paulaner" in Hannover
- 21.12.1991 - 05.01.1992 Weihnachtsurlaub in Polen

1992

- 15.02.1992 Highlight: Badeland in Hildesheim
- 24.02.1992 Zwischenprüfung der Kfz-Mechaniker in der BBS 3 in Hannover: Theoretischer Teil
- 12.03.1992 Zwischenprüfung aller Kfz-Mechaniker in der BBS 3 in Hannover: Praktischer Teil
- 04.04.1992 Highlight: Messerallye auf der Hannover Messe
- 11.04.1992 - 21.04.1992 Osterurlaub in Polen

07.05.1992	Jugendseminar: Sucht- und Gesundheitsvorsorge in Hannover
17.05.1992	Aktivität: Berlin
27.05.1992	Aktivität: Besichtigung VW-Werk in Hannover
16.06.1992 / 19.06.1992	Elternabend in Oppeln und Posen
27.06.1992	Aktivität: Wattwanderung zur Insel Neuwerk
04.07.1992	Highlight: Wasserski in Hooksiel
11.07.1992 - 02.08.1992	Sommerurlaub in Polen
09.08.1992	Aktivität: Motocross auf dem Estering in Buxtehude
13.08.1992	Jugendseminar: Sucht- und Gesundheitsvorsorge in Oldenburg
29.08.1992	Aktivität: Alstervergnügen in Hamburg
12.09.1992	Aktivität: Automechanika-Messe in Frankfurt
19.09.1992	Aktivität: Wasserski in Kalletal
03.10.1992 - 11.10.1992	Herbsturlaub in Polen
21.10.1992	Aktivität: Berufliche Perspektiven für die Kfz-Mechaniker, Firma Holzhauer in Hamburg
07.11.1992	Aktivität: Wasserdisko im Stadionbad in Hannover
28.11.1992	Aktivität: Motorshow in Essen
13.12.1992	Highlight: Gemeinsame Weihnachtsfeier aller TN aus den Programmen I und II im "Paulaner" in Hannover
23.12.1992 - 06.01.1993	Weihnachtsurlaub in Polen

1993

20.02.1993	Aktivität: Auto-Boot-Freizeit Messe in Hannover (ABF)
06.03.1993	Highlight: Ski und Rodeln im Harz
12.03.1993 - 13.03.1993	Gesellenprüfung aller Feinmechaniker in der BBS 5 in Hannover: Praktischer Teil
15.03.1993	Gesellenprüfung der Kfz-Mechaniker im BBZ in Stade und der Kfz-Mechaniker in der BBS 3 in Hannover: Theoretischer Teil
17.03.1993 - 27.03.1993	Polnische Prüfungsdelegation in Hannover und Oldenburg
18.03.1993	Gesellenprüfung aller Kfz-Mechaniker: Praktischer und mündlicher Teil in der BBS 3 in Hannover
19.03.1993 - 20.03.1993	Gesellenprüfung aller Feinmechaniker in der BBS5 in Hannover: Theoretischer Teil
22.03.1993 - 26.03.1993	Gesellenprüfung aller Maschinenbaumechaniker im GFZ in Oldenburg: Praktischer, theoretischer und mündlicher Teil
26.03.1993	Freisprechungsfeier der Maschinenbaumechaniker in Oldenburg
27.03.1993	Gesellenprüfung aller Feinmechaniker in der BBS 5 in Hannover: Mündlicher Teil Freisprechungsfeier der Fein- und Kfz-Mechaniker in der HWK Hannover
30.03.1993	Abschlußfeier für alle Programmteilnehmer Ausbildungsende in Niedersachsen: 34 TN

Zweimonatiger Schulblock in Posen mit den Fächern
polnische Geschichte und Fachunterricht

17.06.1993 Wiederholung der Gesellenprüfung für die Kfz-
Mechaniker in der BBS 3 in Hannover

19.06.1993 Programmende für die Wiederholer
21.06.1993 - 24.06.1993 Niedersächsische Delegation in Posen
22.06.1993 Übergabe der deutschen Gesellenbriefe und der
polnischen Prüfungszeugnisse in der Kfz Schule in
Posen

Ausblick:

1996

30.10.1996 Vorbereitungsseminar: Möglichkeiten einer binationalen
Meisterprüfung in St. Marienthal, Ostritz in Sachsen mit
13 ehemaligen TN des Pilotprojekts; MK; CDG; HWK
Lüneburg-Stade

Teilnehmerinterview (N=4):

Hotel Olimpijski, Opole 27.09.1993.

TN: Op. 14
Op. 21
Op. 18
Op. 25

Eichler

Wir befinden uns jetzt hier in Oppeln im Hotel, und wir haben jetzt vier Jungs, die haben sich freundlicherweise bereit erklärt zu kommen und uns ein paar Fragen zu beantworten: Das ist einmal (Op. 21), dann ist es (Op. 14), (Op. 25) und (Op. 18). Was mich natürlich in erster Linie interessiert, wie hat Euch das Programm in Deutschland gefallen, allgemein? Würdet Ihr so etwas noch mal machen? Hat das einen Sinn gehabt oder vielleicht auch unter der jetzigen Situation, in der Ihr jetzt seid. Was fällt Euch dazu ein?

Op. 14

Auf jeden Fall würde ich das noch mal machen. Ich zumindest.

Eichler

(Op. 14) würde es noch mal machen. Was war besonders gut in Deutschland, was hat Euch an dem Programm selber gut gefallen, wenn wir einfach jetzt mal so unterscheiden, den ganzen Ablauf in verschiedenen Blöcken Revue passieren lassen, wie es gewesen ist in Deutschland. Anfangsschwierigkeiten, was waren die Anfangsschwierigkeiten, was hat Euch am meisten zu schaffen gemacht?

Op. 21

Die Sprache, die deutsche Sprache am Anfang. Das war das Schwierigste zu überwinden. Die Sprache, die Lehre nicht, das war so in Polen, lernen ist ja überall dasselbe, die Sprache verstehen, das geht ja so. Aber sprechen, also miteinander verständigen.

Eichler

Die Sprachvorbereitung war in der Schule vorher zuwenig oder hätte es besser sein müssen, was habt Ihr in Erinnerung?

Op. 18

Wir hatten in Polen keinen Sprachkurs gemacht in der Schule, und dann die zwei Monate in Deutschland, muß ich mal sagen, war zu kurze Zeit, um die deutsche Sprache vernünftig zu lernen. Das das reicht in der Schule. Und dann das Programm selber das war schon eine gute Idee. Das hat vielleicht ein paar Schwierigkeiten zu Anfang gegeben, es war schwer, Kontakt zu den Leuten aufzunehmen, aber ich meine, wir haben es geschafft und es hat sich bewährt. Ich würde so etwas auch noch mal machen.

Eichler

Welcher Kontakt war schwer?

Op. 18

Zu den Leuten selber.

Eichler

Also zu den Deutschen.

Op. 18

Ja, zu den Deutschen, in der Gesellschaft aufgenommen zu werden und mit ihnen zusammen zu leben.

Eichler

Wo hast Du gewohnt?

Op. 18

Ich habe in Bad Mündersdorf gewohnt. Die Wohnung war ganz schön. Ich meine, es hat ein paar Schwierigkeiten gegeben, aber das ist ganz normal. Aber im Grunde genommen hat das alles gut geklappt.

Eichler

(Op. 25), auch privat gewohnt, nicht?

Op. 25

Ja. Am Anfang war es auch schwer in Bückeburg. Erst habe ich gewohnt im Internat, dann Hotel, dann wieder was anderes, und zuletzt habe ich eine Familie gefunden, weite Bekannte aus Polen, die haben polnisch verstanden. Es war sehr gut für mich und war sehr nett. Es war super. Für mich war es super.

Eichler

Vorteile, Nachteile, lieber in der Familie. Ihr habt ja alle vier in Privatfamilien gewohnt, fällt mir ein.

Op. 18

Ich würde mal sagen, das war ein Vorteil. Da konnte ich vernünftig die deutsche Sprache lernen. Die anderen, die im Internat gewohnt haben, die haben vielleicht nach der Arbeit polnisch geredet.

Eichler

So, wir waren jetzt gerade bei der Sprache stehengeblieben. Vorteile, Nachteile. Seht ihr das alle so, daß es privat besser war? Privat wohnen, in erster Linie wegen der Sprache?

Op. 21

Ja, auf jeden Fall.

Eichler

Habt ihr das auch so gesehen, als ihr hingekommen seid? Wolltet ihr gleich privat wohnen oder wolltet ihr lieber bei der Gruppe bleiben?

Op. 14

Am Anfang wollten wir alle zusammenbleiben, wie das am Anfang so ist. Man kennt keinen, aber dann im nachhinein, als wir da gearbeitet haben, das war eigentlich schon gut, daß wir zu Familien gekommen sind.

Eichler

Ging das den anderen auch so?

Op. 21

Ja, ich habe ja auch mit (Op. 14) gewohnt, also vier zusammen, vier Jungen zusammen. Ja, bei uns war das auch so, mit der Vermieterin haben wir deutsch gesprochen. Wenn wir hochgegangen sind, alle vier, haben wir miteinander auch deutsch gesprochen, mit der Frau auch. Aber unten, da wo wir gewohnt haben, auch polnisch. Das war auch schwer, also das zu gewinnen, die deutsche Sprache. Wir haben uns ja gesagt, reden wir jetzt deutsch, dann haben wir ein paar Worte geredet auf deutsch, dann wieder polnisch. So war das, aber das ist eine gute Sache in der Familie, nicht im Internat oder im Hotel alle zehn oder zwanzig Jungens zusammen. Da bin ich lieber in der Familie, in der deutschen Familie.

Eichler

Warum mußte (Op. 25) so oft umziehen? Wie war das? Wessen Schuld war das? Unsere oder wie? Ich weiß nicht mehr ganz genau, wie war das?

Op. 25

Wie soll ich das sagen, im Internat, wo habe ich gewohnt, die haben mir gesagt, die haben nur Plätze für zwei Wochen. Ich war und (...), beide waren wir da zwei Wochen, danach ist die Zeit abgelaufen, und wir haben uns wieder ein anderes Zimmer gesucht. Da waren wir, ich glaube einen Monat oder ich weiß nicht, wie war das, dann ist die Zeit wieder abgelaufen und wieder was anderes.

Eichler

Hat die CDG Euch geholfen?

Op. 25

Ja, die CDG hat geholfen.

Eichler

Aber die Wohnung hast Du nachher selber gefunden, nicht?

Op. 25

Ja, bei der Frau (...).

Eichler

Das hast Du selber organisiert. Das war dann auch das Beste. Eigeninitiative ist auch mal ganz gut.

Op. 25

Da war der (...) auch nicht mehr da.

Eichler

Was war noch das Schwerste, also Sprache würde ich sagen, wenn ich das richtig rausgehört habe, müßte man immer intensiv schulen vorher, bevor man nach Deutschland kommt, sonst ist es zu hart. Was war noch schwierig, wollen wir mal sagen neues Programm — was müßte man besser machen? Wem fällt noch was ein, als die neuen Experten des Programms, was man besser machen könnte?

Op. 21

Ja, die Schule zum Beispiel. Also, wir haben erstmal in Burgdorf die Schule besucht, und da waren wir vier Mal in einer Klasse. Dann war wieder etwas anderes, da sind wir in Hannover zur Schule gegangen, alle vier zusammen. Da hatten wir am Anfang einen Herrn, der uns betreut hat, der Klassenlehrer. Am Anfang war der also allein. Dann, nach zwei Monaten, ist der andere wiedergekommen und nach ein paar Monaten wieder ein anderer. Dann haben wir also drei Klassenlehrer gehabt in dem ganzen Programm. Das war auch schwierig, also es ist besser, wenn das einer ist für das ganze Programm, für das ganze Schuljahr oder die ganze Ausbildung. Vom ersten Lehrjahr bis zum dritten oder vierten.

Eichler

Hast Du die Schule auch mal gewechselt — erst Burgdorf — und warum?

Op. 21

Also wir haben in Lehrte gewohnt und in Lehrte auch gearbeitet, und der Betrieb hatte in Burgdorf die Schule. Der Betrieb war der Schule zugeteilt, da haben wir die Schule besucht, eine deutsche Klasse. Ganz am Anfang, als wir Deutschkenntnisse noch sehr wenig hatten, und alle Jungens haben gesagt, daß sie das nicht schaffen in den Deutschklassen und darum hat die CDG eine Klasse gemacht.

Eichler

Also wegen den Sprachschwierigkeiten. Konntet Ihr die Lehrer verstehen, was der Euch erzählt hat oder ...?

Op. 21

Ja, wir konnten verstehen, aber sprechen, das war ja auch schwer.

Op. 14

Das Schlimmste war, daß wir es verstanden haben und wußten die Antwort, aber wir wußten nicht, wie wir das sagen sollen, nicht? Wir hatten vielleicht etwas erzählt, aber daß wir nicht das gesagt haben, was wir wollten.

Op. 21

Der Lehrer meinte, daß wir das nicht kennen oder daß wir das nicht wissen, aber das wußten wir und wir können nicht sagen, daß wir das wissen. Das können wir nicht ausdrücken.

Eichler

Das ist interessant, das wußte ich auch noch nicht.

Op. 18

Meine Meinung ist, die sprachlichen Schwierigkeiten zum Anfang, war ganz deutlich, daß wir die deutsche Sprache nicht vernünftig können und dann, als die eine Klasse gemacht wurde, also wir sind in eine Klasse gegangen, da war wichtig, daß wir uns einmal in der Woche zumindest getroffen haben und haben uns gesehen und gesprochen. Das war auch eine tolle Sache.

Eichler

Also die Idee, alle Jungens in einer Klasse zu unterrichten, das war eine Hilfe?

Op. 18

Ja, das war eine Hilfe, das war eine große Hilfe.

Eichler

Und Ihr seid ja alle auch Kfz'ler, von daher hattet Ihr ja auch alle das gleiche Problem, zuerst in verschiedenen Klassen zu sein und dann in eine zusammengezogen zu werden. Vom Fachbereich gesehen ward Ihr nachher alle in Hannover in einer Klasse. Sonst noch was, was Euch so einfällt? Wo war es am besten, wo habt Ihr Euch am wohlsten gefühlt — Schule, Betrieb, in der Wohnung oder so die erste Zeit?

Op. 18

Erste Zeit in Deutschland war es überhaupt schwer, und danach habe ich mich immer besser gefühlt, und dann habe ich im Betrieb ein Paar Leute kennengelernt und wir haben uns getroffen, abends, und das war so schon gut, und dann habe ich noch Fußball gespielt in Deutschland und habe im Verein Freunde kennengelernt und es war nicht so schwer, will ich mal sagen.

Eichler

Das ist also auch ein wichtiger Punkt — wo waren die Kontakte nachher oder zu Anfang und später. Wo hattet Ihr nachher mehr Kontakte, oder wie hat sich das entwickelt. Wer hat da mal eine Geschichte, die er erzählen kann?

Op. 18

Ja, aber was meinen Sie jetzt damit.

Eichler

Ja, so Freundschaften, wo man die meisten Freunde hatte.

Op. 18

Ja, die meisten Freunde habe ich im Betrieb gehabt. Das kann man schon sagen, weil wir haben uns die ganze Zeit gesehen, also von morgens bis abends, und dann abends haben wir uns nach der Arbeit noch getroffen, fast jeden Tag.

Eichler

Also auch in der Freizeit?

Op. 18

Ja, in der Freizeit auch. Da haben sie mir sehr viel geholfen.

Eichler

Auch im Ort?

Op. 18

Das waren dann auch ein paar Leute aus dem Ort.

Eichler

Und das war Bad Münder, in dem Fall Hamelspringe.

Op. 18

Ja. Was ich noch toll finde, waren auch die Ausflüge, die die CDG gemacht hat. Ich meine, wir haben das selber nicht finanziert, aber das war schon eine tolle Sache. Wir sind 'mal Wasserski gefahren, dann sind wir 'mal im Harz gewesen, 'mal in Oldenburg, 'mal an der Nordsee.

Eichler

Warum fandest Du das gut?

Op. 18

Ja, wir haben Teile von Deutschland gesehen. Ich meine, ich könnte mir selber so etwas nicht leisten, weil ich da schon gewohnt habe, und mit dem Geld ist das so eine Sache, man will immer sparen und ...

Eichler

Wofür sparen?

Op. 18

Ja, für mein Leben, also vielleicht ein Auto kaufen oder irgend etwas. Das weiß ich noch nicht. In Polen ist es im Moment schwer, und man will aus dieser Sache auch irgendwas selber haben.

Eichler

So, sonst Freundschaften in Deutschland, Freundinnen oder Freunde oder Bekannte. Wie hat sich das in Deutschland verändert, wie hat sich das in Polen verändert? Gab es Veränderungen, habt Ihr Freunde verloren und andere dazu gekriegt, oder wie hat sich so Eure persönliche Situation entwickelt die letzten drei, dreieinhalb Jahre?

Op. 18

Als ich aus Deutschland wieder nach Polen gekommen bin, da muß ich schon sagen, hab ich so ein Gefühl, daß ich mehr Freunde in Deutschland gelassen habe, als jetzt in Polen getroffen habe, also die alten Freunde waren schon nicht wie früher und hab' mich komisch gefühlt, als ich wiedergekommen bin.

Eichler

Wem ging das noch so? Oder so ähnlich oder nicht so?

Op. 14

Gleich am Anfang, als wir nach Deutschland gefahren sind, wenn wir zwischendurch nach Hause kamen, waren einige Freunde schon ein bißchen fremd zu mir, also, ich hatte so ein Gefühl, als wären sie schon ein bißchen fremd.

Eichler

Gleich nach so kurzer Zeit schon?

Op. 14

Ich habe schon in einer eigenen Gruppe was unternommen, und ich war schon immer nicht so dabei und wußte nicht so, was läuft, und bevor ich dann so hinterher kam, sind wir wieder zurück nach Deutschland. Aber jetzt geht es wieder, jetzt bin ich wieder ein paar Monate dort gewesen.

Op. 25

In dieser Schule, als wir in Oppeln waren, diese zwei Monate, habe ich sehr viele Freunde kennengelernt, und jetzt wohne ich auch hier in Oppeln in einer Wohnung.

Eichler

Eine eigene Wohnung?

Op. 25

Eine gemietete Wohnung, ein Zimmer und eine Küche, und dort wohne ich allein.

Eichler

Und die anderen, wie wohnt Ihr?

Op. 18

Ich wohne bei meinen Eltern.

Op. 25

Ich auch.

Op. 14

Ich auch.

Eichler

Also, diese Geschichte mit den Freundschaften interessiert mich. Wie sich das so entwickelt hat oder teilweise auch, wie (Op. 14) das gesagt hat, die Beziehungen sich verschlechtert haben.

Op. 21

Nach der Abreise nach Deutschland habe ich eine Freundin gehabt bei mir da in meiner Gegend, wo ich wohne, da bin ich nach Deutschland gefahren, hab' mich verabschiedet, dann haben wir uns alle kennengelernt und dann, nach zwei Jahren, habe ich die Freunde, die hier waren, das sind nicht so richtige Freunde, mit denen ich so alles besprechen kann. Die hier jetzt, die ich in Deutschland kennengelernt habe, mit denen treffe ich mich meistens.

Op. 14

Wir unternehmen viel, alle zusammen.

Eichler

Die Oppelner Gruppe der Jungen, die in Deutschland die Ausbildung zusammen gemacht haben, ist hier auch weiterhin befreundet.

Op. 14

Wir sehen uns auch oft.

Eichler

War das vorher auch so oder habt Ihr Euch erst im Programm kennengelernt?

Op. 14

Wir haben uns eigentlich erst im Programm kennengelernt, haben uns gut verstanden und waren alle aufeinander angewiesen. Wir mußten, und dann ist es so geblieben, und wir haben uns gut verstanden.

Eichler

Obwohl Ihr ja nicht alle in einer Stadt gewohnt habt. Lehrte, Hannover, Bad Münden, Bückeberg — das sind ja schon ganz schöne Entfernungen.

Op. 14

Aber es war auch gut, daß wir zur Schule zusammen gegangen sind, in eine Klasse. Da konnten wir uns alle sehen und erzählen, was so läuft. Man hat sich auf die Schule gefreut, also daß wir wieder alle zusammen treffen.

Eichler

Das ist interessant, gut zu wissen. Das sind auch wichtige neue Aspekte. Die habe ich immer nicht so berücksichtigt, daß das ja auch zusammenschweißt. Für (Op. 25) war das sicher auch ganz wichtig. Du warst ja nun ganz allein nachher. Der eine hat aufgehört aus Heimweh. Dein Kumpel, und da warst Du völlig allein. Das war hart, das war mit Heimweh die erste Zeit. Aber das hat sich wie entwickelt?

Op. 25

Durch die Familie (...).

Eichler

Ja, die hat das aufgefangen. Fällt Euch noch irgendwas ein zu den Sachen Freundschaften? Wie fühlt Ihr Euch dem Land verbunden? Deutsche Polen, polnische Deutsche, die Sprache? Wie schätzt Ihr Euch da ein? Wie sehen Euch die Polen? Akzeptieren die Euch noch genauso wie früher? Ihr wart ja eine Zeit im Ausland. Wie sind die Reaktionen jetzt Zuhause? Ihr habt ja gesagt, einige Freunde habt Ihr nicht mehr, Ihr habt viele Freunde in Deutschland. In Deutschland ward Ihr Ausländer, hier seid Ihr keine Ausländer. Wo sind da die Unterschiede, wo sind da interessante Sachen, die man erzählen kann, wenn Ihr jetzt Eure Situation so seht?

Op. 18

Als wir nach Deutschland gekommen sind, da gab es, und im Moment gibt es auch, diesen Ausländerhaß, und ich selber habe die ganzen drei Jahre so etwas nicht an mir gespürt. Ich war schon ein Fremder, dort wo ich gewohnt habe in Bad Münden, aber die Leute haben mich aufgenommen und haben mir geholfen und wie gesagt, ich habe mich zum Schluß hier besser gefühlt in Deutschland, als jetzt hier in Polen Zuhause. Die Leute sagen jetzt hier: Der ist aus Deutschland gekommen, der hat das und das. Wir haben das nicht. Das ist schon ein anderer Mensch. Ich spüre das. Der hat ein Auto jetzt, der hat das und das. Wir haben so etwas nicht, der gehört zu unserer Clique nicht.

Eichler

Bei gleichaltrigen Freunden oder auch bei anderen?

Op. 18

Nein, bei Gleichaltrigen. Die ganze Hauptschule, Grundschule, hab ich alles mit denen gemacht, und dann auf einmal sind die verlorengegangen, nicht alle, ein paar sind auch geblieben — die richtigen Freunde.

Eichler

Hälfte / Hälfte, oder hast Du mehr Freunde verloren?

Op. 18

Ich würde mal sagen Hälfte / Hälfte. Die Hälfte ist geblieben, die andere Hälfte kann ich vergessen.

Eichler

Kann man sich ja vorstellen, daß zweieinhalb Jahre ganz gut Geld verdient, daß das schon auch von einigen mit Neid gesehen wird. Also Auto, was noch? Woran merkt man das noch? Kleidung? Meint Ihr, das sieht man auch an der Kleidung, die Unterschiede?

Op. 18

Schwer zu sagen, aber ich glaube doch.

Eichler

Wo sind die Unterschiede an der Kleidung? Wie sieht man das?

Op. 14

Wir haben hier in Deutschland Markenware gekauft— Diesel oder Replay. In Polen merkt man schon, der kommt höchstwahrscheinlich aus Deutschland oder der arbeitet in Deutschland, wenn der so ein bißchen teurere Klamotten hat. Ich weiß nicht, ob das so maßgebend für irgendwas ist, aber man merkt das, weil wir das auch gesehen haben in Deutschland.

Eichler

Wie seid Ihr damit zurechtgekommen, als Ihr das kennengelernt habt, als Ihr nach Deutschland gekommen seid? Das muß ja eine irre Umstellung gewesen sein. Wie war das? Hat Euch das erschlagen oder seid Ihr mit offenen Armen durch die Kaufhäuser gerast oder wie war so das Gefühl? Gab es noch andere wichtige Sachen? Was hat Euch so am meisten beeindruckt, als Ihr in Deutschland gewesen seid? Was war am wichtigsten?

Op. 14

Am Anfang hat man alles gesehen, da war alles neu, so bunt und vielfältig, alles war da.

Op. 18

Die Autos, das war auch ein Unterschied. Ein kleiner polnischer Fiat und dann auf einmal so ein dicker Mercedes.

Eichler

Was hast Du jetzt für ein Auto?

Op. 18

Ich habe jetzt einen Ford Sierra.

Eichler

Noch einer ein Auto? (Op. 21) nicht. (Op. 14), Ford Escort, (Op. 25), ein Fahrrad, aber ein modernes. Und selber zusammengespart das Geld?

Jungen

Ja.

Eichler

Wie habt Ihr das so finanziell hingekriegt in der Zeit in Deutschland mit Euren Finanzen? Wie seid Ihr da ausgekommen?

Op. 21

Wir haben den Arbeitslohn gekriegt für Lehrlinge, 600 DM im letzten Lehrjahr. 600 DM haben wir auf die Hand gekriegt, die CDG hat das Essen bezahlt, eine Mahlzeit pro Tag haben wir gekriegt in der Familie. Also die 600 DM haben ausgereicht für das Abendessen, das wir selbstgemacht haben und das Frühstück und noch ein bißchen gespart. Also da könnte man leben, nicht toll, aber gut. Vom Lehrlingsgeld.

Eichler

Sparen konntest Du auch?

Op. 21

Ja, etwas auch, es ging ja.

Eichler

Die anderen auch, oder alles verballert?

Op. 18

Ich meine, ich habe ein Auto, das hat nicht alles gereicht, ich habe ein paar Mark von meinem Vater gekriegt, der hat auch in Deutschland gearbeitet.

Eichler

Habt Ihr Euch von dem Geld noch irgendwas außer einem Auto angeschafft oder habt Ihr jetzt noch was in Reserve?

Op. 21

Ja, in Reserve habe ich auch noch was. Auto habe ich nicht. Hab' ja ein Fahrrad gekauft, Stereoanlage und so Kleinigkeiten. Für die Familie immer Geschenke, was zum Essen — Obst oder was es hier nicht gibt in Polen.

Eichler

Also auch die Familie unterstützt während Ihr in Deutschland ward?

Op. 21

Die haben sich gefreut und ich auch, daß ich was tolles schenken kann. Das war auch gut für mich.

Eichler

Habt Ihr alle Eure Familien unterstützt?

Jungen

Ja.

Eichler

Weil Ihr mußtet oder weil Ihr wolltet?

Op. 18

Weil wir wollten.

Op. 21

Es ist ja unsere Familie. Mit meiner Familie teile ich alles.

Eichler

War es bei Euch auch so, (Op. 25), (Op. 14)?

Op. 14

Jedesmal wenn ich nach Hause kam, habe ich was mitgebracht. Kleinigkeiten, was sie sich nicht unbedingt leisten konnten. Die haben sich immer gefreut, wenn ich kam, nicht nur deswegen, weil ich was mitgebracht habe, aber es war für mich eigentlich normal, daß ich, wenn ich aus Deutschland kam nach Polen, etwas mitgebracht habe.

Eichler

Der Familie oder auch den Freunden?

Op. 14

Also, ich habe meistens ziemlich viel mitgebracht, also nach Hause was und für die Freunde auch. Geschenke für Verwandte oder Bekannte.

Eichler

(Op. 25) auch?

Op. 25

Ja, genau.

Eichler

Was habt Ihr über Deutschland kennengelernt? Habt Ihr Deutschland gut kennengelernt, hätte man das besser machen können, habt Ihr vom politischen System was verstanden, Bundestag usw., wie das organisiert ist? Habt Ihr das Gefühl, Deutschland etwas verstanden zu haben oder hätte man da was besser machen müssen?

Op. 18

Wir hatten in der Schule diesen Gemeinschaftskundeunterricht, und da hat man viel über Deutschland, Aufbau des Staates usw. kennengelernt. Das kann man jetzt vergleichen und das ist schon gut. Von Deutschland selber haben wir auch vieles kennengelernt. Wir waren mal an der Nordsee gewesen, wie ich schon vorher gesagt habe, und ich selber bin noch nicht in Bayern gewesen. Es sollte noch einen Ausflug nach Bayern geben, aber das hat nicht geklappt.

Eichler

Also, diese Reisen würdet Ihr schon als wichtigen Kontakt zu Deutschland bezeichnen?

(...)

Die Deutschen kennenlernen und das deutsche Leben richtig kennenlernen. Im Betrieb oder in der Familie, die haben ja auch vieles erzählt, oder die Bekannten im Betrieb.

Eichler

Kann man sagen, das war ausreichend? Das, was Ihr wissen und lernen wolltet über Deutschland, habt Ihr gelernt? Ihr wißt beispielsweise, wie das mit der Arbeitslosenversicherung funktioniert, Ihr könntet wissen, was von Eurem Gehalt abgegangen ist. In welche Töpfe das dann gegangen ist, wer das kassiert hat vom Staat. Solche Sachen wißt Ihr, da seid Ihr also ausreichend informiert?

Mehrere

Ja

(...)

Das haben wir im Fach Gemeinschaftskunde gelernt und dann bei der Prüfung noch mal.

Eichler

Also, die Schule war ein wichtiger Punkt, so etwas über Deutschland kennenzulernen.

Op. 18

Die Schule war sehr wichtig für uns. Wir sind nach Deutschland gegangen, um etwas zu lernen. Wir haben Ökologie kennengelernt und in der Arbeit haben wir auch mit diesen neuesten Geräten gearbeitet. Das ist schon ganz gut.

Op. 14

Jetzt kommt das alles raus. Ich habe die Arbeit bei Opel gekriegt. Hier in Oppeln. Nicht nur deswegen, aber das war schon ein Vorteil, das ich in Deutschland die Ausbildung hatte und ziemlich Ahnung hatte von den Geräten. Die haben dort so Computer, die auf deutsch alles sagen, gespeichert und die Bedienungsanleitung. Alles ist auf deutsch, und daß ich die deutsche Technik kenne, da hat sich der Chef gefreut, daß er dafür jemanden gefunden hat.

Eichler

Wie seid Ihr zusammen gekommen? Zeitungsanzeige ?

Op. 14

Ich bin selber dahingegangen. Ich bin in mehreren Werkstätten gewesen, und die haben alle gesagt, ja eigentlich schon, aber wir haben genug Leute. Es gibt nicht viel Arbeit für die Kfz'ler.

Eichler

Hier in Oppeln oder in Polen allgemein?

Op. 14

Weiß ich nicht, aber hier in Oppeln. Ich war in mehreren Werkstätten, der hat eigentlich auch schon alles belegt, aber er hat mich nur deswegen genommen, weil ich der einzige bin, der Deutsch kann. Das auch viele Deutsche kommen und ich muß dann übersetzen.

Op. 18

Das ist auch ein Vorteil für mich. Im Moment bin ich arbeitslos, ich spiele Fußball in Oppeln, aber ich hatte schon ein paar Möglichkeiten, Arbeit aufzunehmen. Es war das gleiche, daß ich Deutsch kann, daß ich die Geräte kenne, und vielleicht später werde ich noch was machen. Im Moment mache ich diese technische Schule. Das ist auch ein Vorteil für mich und will danach vielleicht studieren. Das weiß ich noch nicht.

Eichler

Was für eine technische Schule?

Op. 18

Das ist eine Kfz–Meisterschule kann man sagen.

Eichler

Das würde heißen, wenn Du fertig bist, darfst Du auch ausbilden?

Op. 18

Ja.

Eichler

Wie lange dauert das, das Technikum?

Op. 18

Das Technikum dauert zwei Jahre.

Op. 14

Ich weiß nicht, ich kenne mich nicht aus, aber nach dem Technikum darfst Du ausbilden.

Eichler

Hättet Ihr noch mal Lust auf eine deutsche Meisterprüfung, wo Ihr jetzt schon gelernt habt? Wäre das interessant?

(...)

Das wäre bestimmt interessant.

Eichler

Das können wir eventuell auch organisieren, aber das gehört jetzt weniger hierher. Okay, was machen die anderen so? Jetzt im Moment, wie sieht es aus? Was macht Ihr jetzt, wenn wir mal Deutschland ein bißchen verlassen und gucken mal, wie es jetzt in Polen aussieht nach der Zeit. Wie ist die Perspektive im Moment? (Op. 18) hat gesagt: Technikum und Sportverein in Oppeln und sogar ein bißchen Geld verdienen beim Sport. Und Arbeitslosengeld auch noch. Und (Op. 14)?

Op. 14

Ich arbeite bei der Firma.

Eichler

Was verdienst Du?

Op. 14

Zweieinhalb Millionen, über zweihundert Mark umgerechnet. Es reicht gerade so. Für Polen ist das eigentlich ein gutes Gehalt. Es reicht, es ist nicht zuviel, aber es reicht.

Eichler

Willst Du Dich auch weiterbilden?

Op. 14

Jetzt mache ich das Technikum, Abendschule, und dann hatte ich vor, den Meister in Polen zu machen. Also, ich gehe jetzt zum Technikum und arbeite, damit ich dann die Jahre habe, um den Meister zu machen. Praxisnachweise.

Eichler

Und (Op. 25), wie sieht es bei dir aus im Moment?

Op. 25

So wie bei (Op. 14). Erst Schule, Technikum und danach Meister machen. Und was danach wird, weiß ich nicht.

Eichler

Aber die Schule ist auch abends, also Abendschule. Und tagsüber irgendwas? Geld verdienen, arbeitslos?

Op. 25

Zuhause arbeiten.

Eichler

Und Arbeitslosengeld, wie sieht es da aus?

Op. 25

Ja, kriege ich auch.

Eichler

Und (Op. 21)?

Op. 21

Ich auch, Arbeitslosengeld. Ich habe Arbeit gesucht, aber ich finde nichts. Heute sollte ich mich wieder melden beim Ministerium für Arbeit, beim Arbeitsamt. Die suchen für mich irgendwas für Kfz-Mechaniker. Sie haben mir gesagt, sie finden für mich noch keine Stelle und ich sollte weiter warten. Das Arbeitslosengeld kriege ich. Bei uns ist das so in Polen, das Arbeitslosengeld kriegt man, wenn man die Schule beendet hat, kriegt man nach drei Monaten das erste Geld. So wie der (Op. 25) jetzt. Der muß ja drei Monate erstmal warten und dann kriegt er das Arbeitslosengeld. In Polen ist das so, es geht um das Ausbildungszeugnis. Also, wenn Du ein Ausbildungszeugnis hast, dann kriegst Du Dein Geld gleich. Das polnische Zeugnis. Da geht es um das Ausbildungszeugnis, daß Du nachweisen kannst, daß Du Praxis hast, daß Du irgendwo gearbeitet hast und dann kriegt man das Geld. Ein Bekannter kennt einen Mann da, der baut eine Volkswagenwerkstatt, hier in Oppeln, aber der baut jetzt noch. Vielleicht Ende des Jahres, dann kriege ich vielleicht eine Stelle. Aber das steht noch nicht fest. Zur Zeit bin ich arbeitslos. Und dann gehe ich noch mal zur Schule. Die Schule wollte ich gar nicht machen, für Schule hab ich gar kein Interesse, aber wenn ich keine Arbeit kriege, was soll ich machen, den ganzen Tag Zuhause sitzen?

Op. 18

Ich habe die Schule gemacht, weil ich mich weiter ausbilden will, das heißt, ich will vielleicht nach der Meisterschule studieren, vielleicht Germanistik oder irgendwas in dieser Richtung in deutscher Sprache weiter. Entweder in Kfz, mich weiter in dieser Kfz-Richtung entwickeln, und ich habe selber schon ein paar Möglichkeiten z.B. nicht nur als Kfz-Mechaniker zu arbeiten, sondern als Übersetzer in einer Firma oder in einem Reisebüro. Ich weiß nicht, was der (Op. 21) sagt, daß man keine Arbeit finden kann, ich hatte schon ein paar Möglichkeiten, Arbeit aufzunehmen.

Eichler

Habt Ihr bessere Chancen, als in Deutschland Qualifizierter, wenn Ihr das mit welchen vergleicht, die hier gelernt haben oder ist der Markt allgemein für alle schlecht, weil (Op. 14) gesagt hat, bei ihm gab es Vorteile?

Op. 18

Das sind auch Vorteile, wenn ich z.B. zu einer Firma gehe und sage: Ich habe in Deutschland gelernt, ich habe einen Gesellenbrief und habe mit deutschen Autos gearbeitet. Ich kenne die Autos, und im Moment kommen die Autos in Polen auf den Markt. Es ist doch ein Vorteil, daß ich dort gelernt habe. Die Leute in Polen kennen sich doch nicht so aus, z.B. mit Einspritzanlagen und speziellen Sachen.

Eichler

Ihr müßt ja auch aufpassen, daß Ihr auf dem Laufenden bleibt, daß der Zug jetzt nicht ohne Euch weiterfährt, und die technologische Entwicklung geht immer weiter.

(...)

Man muß ja immer auf dem Laufenden bleiben. So ist das, wenn man keine Arbeit hat, und in der Schule lernt man die Grundsachen erstmal. Wenn in Deutschland ein Motor neu entwickelt wurde, bekam man gleich ein Heft über den Motor. Jetzt hier in Polen ist man nicht gleich auf dem Laufenden, man ist immer ein bißchen hinterher.

Eichler

Habt Ihr versucht auch in Deutschland Arbeit zu kriegen?

Op. 21

Mit meinem Freund habe ich Arbeit gesucht in meiner Firma, da wo ich ausgebildet wurde, in Deutschland. Sie haben mir gesagt, daß sie keine Stelle haben. Falls einer zum Bund geht oder einer

kündigt, daß dann evtl. eine Stelle frei wird, aber so nicht. Sie wollten uns als Kfz–Elektriker, mit einer Umschulung noch mal oder als Karosseriebauer umschulen. Aber sie haben uns wenig Hoffnung gemacht. Wenn das mit dem Umschulen geht, weiß ich nicht, wie das laufen soll.

Eichler

Also in Deutschland wollten sie Dich umschulen?

Op. 21

Ja. Sie wollten noch mal nachfragen, ob das geht. Ich weiß es ja nicht. Da haben wir weiter keinen Kontakt gehabt.

Eichler

Ja, okay. Das ist im Moment auch wirklich schwer. Das kann ich Euch auch sagen. Das ist fast nicht möglich, jetzt in Deutschland Fuß zu fassen. Können wir uns nachher noch mal d'rüber unterhalten. Wie ist es so finanziell jetzt? Wie fühlt Ihr Euch?

Op. 21

Jetzt ist es wirklich schlecht. Als wir am Anfang angekommen sind, da war es ganz gut. Da hatten wir das nötige Kleingeld da. Jetzt ist September, es sind ein paar Monate gelaufen. Man wechselt immer die Mark in Zloty und wenn man so weitermachen würde, dann wäre man bald pleite.

Eichler

Also, wenn man mehr sein deutsches Geld, was man gespart hat, immer wieder umtauscht, dann ist es schnell weg. Also Ihr verbraucht mehr Geld, als Ihr im Moment verdient, kann man sagen? Das gesparte Geld geht unter. Wie fühlt man sich da psychisch bei? Schlägt Euch das auch auf die Psyche, daß Ihr manchmal unglücklich seid oder steckt Ihr das so weg — das Leben ist nun mal so — wie ist so Eure Situation jetzt?

Op. 18

Ich habe Arbeitslosengeld und dann bringt das Fußballspielen auch noch was, zwei Millionen. Das ist schon nicht schlecht. Es reicht für mich. Auf Dauer wird das auch nicht klappen, das ist zu wenig.

Eichler

Aber Du kriegst Arbeitslosengeld, obwohl Du beim Fußballverein bist?

Op. 18

Jawohl, aber nur ein Jahr.

Eichler

Und dann ist es bei allen vorbei?

Op. 18

Ja, mit dem Arbeitslosengeld ist es nach maximal einem Jahr vorbei.

Eichler

Und was kommt dann?

Op. 18

Danach muß man erstmal, wenn man weiter Arbeitslosengeld kriegen will, ein halbes Jahr arbeiten, um dann weiter für ein Jahr Arbeitslosengeld zu kriegen

Eichler.

Euer psychischer Zustand, wie würdet Ihr den beschreiben?

Op. 21

Scheiße. Sehr schlecht, ich weiß nicht, wie das weiterlaufen soll, aber mit den Nerven bin ich fertig.

Eichler

Wie sieht es bei Euch aus. Bei (Op. 14)?

Op. 14

Bei mir ist es so, daß ich jetzt sehe, wie teuer das Leben ist, wenn man auf eigenen Füßen steht und daß ich hier arbeite und weniger verdiene als dort als Lehrling. Es reicht gerade so. Und dort kann ich

mir was leisten, für Benzin, für Essen, für Wohnung, und dann ist das ganze Geld weg. Dann kommt der nächste Monat und wieder das Geld für Benzin, Essen und Wohnung. Mehr kann ich mir nicht leisten, einen Pullover oder gute Schuhe, nein das geht nicht. Man muß dann irgendwo noch nebenher arbeiten, schwarz irgendwas. Das ist wirklich schlecht.

Eichler

Und trotzdem habt Ihr gesagt, würdet Ihr das wieder machen, so ein Programm, und wenn Ihr das überblickt, das gesamte Programm, würdet Ihr immer noch sagen, das hat Euch geholfen oder ist es jetzt so schlimm die Veränderung, daß es Euch so in eine Armutssituation reinbringt, daß Ihr sagt — Mensch so ein Mist, wäre ich mal lieber in Polen geblieben. So ist es nicht, nein?

Jungen

Nein, auf keinen Fall.

Op. 21

Wenn ich in Polen gewesen wäre die ganze Zeit, wäre das normal. Dann würde ich hier leben, würde ich hier Arbeit haben. Das ist bei den Leuten hier ganz normal. Die sagen ja auch, bei mir ist es das Gleiche. Ich habe ja auch wenig Geld, kann mir nichts leisten. Aber weil wir jetzt in Deutschland waren und haben alles gesehen, alles war toll...

Op. 14

Man konnte sich das leisten, obwohl man Lehrling war, und es hat uns die Augen aufgemacht in Deutschland, wie das Leben sein kann.

Eichler

Habt Ihr eine Freundin, deutsch oder in Polen, eine Beziehung?

Op. 18

Ja, in Polen.

Eichler

Könnt Ihr Eurem Land behilflich sein mit Eurem Wissen, im Moment? Also ich denke (Op. 14) hilft dadurch, daß er als Fachmann arbeitet, obwohl das eine Stelle ist, die extra noch mal geschaffen worden ist, weil Du ein Fachmann bist. Händeringend suchen tun sie Euch nicht? Meint Ihr, daß sich das ändert die nächste Zeit?

Op. 21

Ja, es gibt immer mehr deutsche Autos, die müssen auch repariert werden. Deswegen geht alles mit Computer, mit Schraubenzieher geht ganz wenig. Das machen wir mit dem Computer oder mit Spezialwerkzeugen und mit speziellen Geräten Und das können wir, das haben wir in Deutschland gelernt. Es gibt sehr wenig Werkstätten, die diese Geräte haben und uns eine Arbeitsstelle anbieten können. Vielleicht in ein paar Jahren. Das wird sich ja ändern.

Op. 14

Ich sehe, daß die Leute schon die Autos haben, aber sie haben zuwenig Geld, um sie fachgerecht reparieren zu lassen.

Op. 21

Sie haben das Geld für das Auto ausgegeben, und jetzt haben sie kein Geld für die Reparatur, oder die wollen alles am billigsten machen.

Op. 14

Weil das immer noch so ist, daß man, so weit man kommt in Polen, alles alleine macht, alles selber macht. Und dann ist es auch so, daß die Werkstätten auch nicht so viel Umsatz haben, daß die es sich nicht leisten können so viele Arbeiter zu haben, weil es einfach keine Arbeit gibt, obwohl es so viele Autos sind.

Op. 21

Und jede Werkstadt kann es sich auch nicht leisten die Geräte zu kaufen. Die muß man ja auch für Dollar oder für Mark kaufen. Die kosten ja auch ein paar Tausend bestimmt, und umgerechnet auf Szloty sind das Billionen oder Milliarden so, also Millionen hat hier jeder. Das ist ja ganz normal, aber Billionen und Milliarden, das geht ja zu weit, und das haben die Werkstätten auch nicht.

Op. 14

Bei uns in der Firma mußte der Chef als Vertragswerkstatt Spezialwerkzeuge für Opel haben. Und dann hat er für die Spezialwerkzeuge 30 000 Mark bezahlt. Das ist ziemlich viel Geld. Und ich weiß nicht, wie lange er braucht, um das Geld wieder reinzubekommen. Und außerdem muß er immer auf dem neuesten Stand mit der deutschen Technik sein, der muß original Teile haben, einbauen, und das ist sehr teuer. In Deutschland ist das ja ziemlich normal, weil das überall so ist. Aber hier wird viel so repariert, nicht ausgetauscht. Die Leute, die denken noch ein bißchen anders darüber.

Eichler

Ich komme jetzt noch einmal zu etwas anderem, einmal würde ich noch ganz gern wissen, wie war die Situation die zwei Monate in der Schule als ihr wieder zurück nach Polen gekommen seid, ihr habt ja noch zwei Monate hier Unterricht gehabt um auch den polnischen Gesellenbrief zu kriegen. Wie war die Umstellung? Gab es Probleme, lief das alles glatt?

(Op. 21)

Es ist alles glatt gelaufen, ich glaube das war ja nicht unbedingt die Schule, das war ja nicht notwendig, da haben wir polnisch gelernt, was noch, Geschichte, Gemeinschaftskunde, Physik, weiter nichts mehr. Vier Fächer. Da hatten wir jeden Tag fünf, sechs Stunden, und da haben wir von den fünf, sechs Stunden, manchmal sieben, drei Stunden Polnisch gehabt. Jeden Tag, da könnte man einschlafen in der Schule, also das wär unbedingt nicht notwendig.

Eichler

Gab es Unterschiede zwischen den Schulen?

Op. 14

Oh ja, in Deutschland konnte man mit dem Lehrer noch reden, ganz locker, und der Lehrer mußte nicht unbedingt immer Recht haben und in Polen hat der Lehrer immer Recht. Man kann sagen, der Lehrer ist heilig.

Op. 21

Dem könnte man nichts sagen, also am besten nichts sagen.

Eichler

Aber ihr habt doch gelernt etwas zu sagen.

Op. 14

Aber ich finde es ist gar nicht so schlecht, daß der Lehrer so eine Person, so eine Autorität hat. Bei uns in der Schule, in Deutschland, da sind die Jungs dem Lehrer fast auf dem Kopf rumgesprungen. Und wenn der Lehrer Autorität hat und sagt, jetzt seid doch ruhig, dann ist auch Ruhe und alle hören zu, obwohl man muß nicht lernen — aber wenn man schon in der Klasse sitzt, dann soll man zum Beispiel nicht die anderen stören.

Eichler

Andere Vor- und Nachteile aus Eurer Erinnerung?

Op. 18

Wir hatten in Deutschland ein paar mal einen Unterricht, da konnte ich, wenn ich hungrig war, essen und auch trinken.

Eichler

Im Unterricht?

Op. 18

Im Unterricht, es war nicht jeden Tag, aber wenn ich wollte, konnte ich das machen — in Polen geht das leider nicht.

Op. 14

Man darf kein Kaugummi kauen in Polen während des Unterrichts, nichts essen. Der Unterricht ist auch nicht eineinhalb Stunden, sondern 40 Minuten.

Eichler

Ward nur Ihr zusammen in einer Sonderklasse oder ward Ihr mit anderen zusammen?

Op. 18

Das war eine Sonderklasse, nur die Leute, die in Deutschland gewesen waren, das war schon nicht schlecht.

Eichler

Wie ist der Lehrer oder die Lehrer mit Euch ausgekommen?

Op. 18

Also, wir hatten hier ein paar Lehrer und die sind schon, also das ist meine Meinung, zu uns schon ein bißchen anders zu uns in die Klasse gegangen als zu den anderen polnischen Klassen, also würd ich doch schon sagen.

Eichler

Warum?

Op. 18

Ich weiß es nicht, vielleicht wir waren die älteren und vielleicht, weiß ich nicht, die besten, die in Deutschland waren.

Op. 21

Nicht die besten, aber die mehr Erfahrung haben.

Eichler

Waren die auch unsicher, die Lehrer?

Op. 14

Unsicher? Ein paarmal vielleicht.

Eichler

Unsicher, auf was sie da für eine Truppe treffen? Habt Ihr von Euren Erlebnissen erzählt und habt Ihr dann darüber diskutiert?

Op. 14

Ich kann mich erinnern, wir hatten auch Religion, und wenn der Pfarrer kam, Küster oder wie der heißt, der wußte erst nicht, da waren viele mit langen Haaren, und in Polen ist es so, wenn jemand lange Haare hat, dann ist er schon ziemlich unsicher, das wir irgend etwas anderes denken oder sagen, also der kennt das von anderen Klassen, und bei uns hat er gesagt, gleich nach dem zweiten Unterricht, daß er sich sehr gut fühlt in dieser Klasse, obwohl er am Anfang so ziemlich unsicher war.

Eichler

Aber so Autoritätsprobleme mit den Lehrern hattet Ihr nicht, also ihr habt Euch dann schnell wieder eingewöhnt oder gab es viel Zoff — Streit?

Op. 18

Als wir eine Abschiedsfeier gemacht haben, hier nach diesen zwei Monaten, da gab es vielleicht ein paar Schwierigkeiten sich vernünftig zu verstehen ...

Eichler

Eltern, wie ist die Entwicklung mit den Eltern? Wie ist jetzt Euer Kontakt? Ist er immer noch der selbe? Habt Ihr euch auseinandergelebt? Mehr — weniger?

Op. 18

Zum Anfang, als ich nach Hause wieder gekommen bin, hatte ich doch Schwierigkeiten gehabt, weil in Deutschland war ich allein gewesen, hab' alles allein gemacht, und hier auf einmal sagt der Vater zu mir ich soll das machen, ich soll das machen, und es hat mir irgendwie nicht gepaßt, das hat zu Anfang ein paar Schwierigkeiten gegeben, aber jetzt, im Moment, ich meine, die Eltern die freuen sich wieder, daß ich wieder zu Hause bin.

Eichler

Spaßig: Wer hat gesiegt?

Op. 18

Die Eltern (alle lachen).

Eichler

Du tust wieder, was sie sagen?

Op. 18

Jawohl (lacht)

(Op. 21)

Also, bei uns ist das wie immer. Die Eltern sagen was, ich tue das — also wenn ich das für gut, — (alle lachen) wenn ich das für richtig halte. Aber meistens ist das so, daß ich dieselbe Meinung habe wie meine Eltern. Bei mir gibt es keine Schwierigkeiten in dieser Sache.

Op. 14

Bei mir gibt es auch keine Schwierigkeiten. Gleich am Anfang auch nicht. Na, so am Anfang, als ich aus Deutschland kam, haben die mich vielleicht zu gut betrachtet im Vergleich zu meinem zweiten, zu meinem anderen Leben. Sie haben mich zu gut behandelt, Sie haben sich gefreut, das ist normal, aber zuerst hat mich das vielleicht auch noch gestört, aber inzwischen ist das — hat sich das normalisiert. Weil ich inzwischen die ganze Zeit zu Hause bin und jeden Samstag, Sonntag bin ich zu Hause.

Eichler

Und (Op. 25), wie sieht bei Dir der Kontakt aus?

Op. 25

Och, keine Probleme.

Eichler

Als letztes, wir hören auch gleich auf, hat sich Eure Einstellung zu Eurem Land geändert, Eure Sicht zu Polen, zu Eurem Heimatland, während der Zeit, wo ihr weg ward, wenn ihr vergleicht, damals als ihr hier gelebt habt, dann doch als Schnitt die Zeit in Deutschland, und jetzt wieder, wo Ihr hier seid? Hat sich Eure Sichtweise, Eure Gedanken gegenüber dem Land verändert, entfernt? Versteht Ihr die Politik noch, die Gesellschaft, was fällt Euch dazu ein?

Op. 18

Als wir nach Deutschland gefahren sind, da waren wir vielleicht sechzehn oder siebzehn Jahre alt gewesen, und da hatte ich damals noch von der Politik nicht viel gehalten, also die Sache hat mich einfach nicht interessiert. Und als ich jetzt wieder nach Hause gekommen bin, ich bin jetzt ein halbes Jahr in Polen, ich weiß immer noch nichts über die polnische Politik. Also, es ist für mich alles halt anders, also eine andere Geschichte. Ich kenn mich mit den Parteien nicht aus. Die Beziehung ist irgendwie so komisch.

Eichler

Und in Deutschland?

Op. 18

In Deutschland besser, muß man sagen.

Op. 21

Ist ja alles was anderes, ist ja alles in Deutschland standfester als hier. Die Regierung, alle Parteien, die wichtigsten Leute — die sind in Polen zwei Monate im Amt, dann fallen die wieder um.

Eichler

Mich interessiert besonders, was ihr so wißt über das System?

Op. 21

Ach, das ist ja, für mich ist das ja völlig Wurscht, das interessiert mich nicht, also die Leute sagen, Hauptsache uns geht es gut, wer da oben ist, ist ja egal, da kann ja was weiß ich der Bush sitzen oder der Kohl sitzen, aber Hauptsache den Leuten geht es gut, geht es besser als jetzt. Ja manche Leute sagen auch, damals, als noch die Kommunisten waren, da war es besser als jetzt. Aber ob das so richtig ist?

Op. 18

Jetzt sind sie wieder gekommen in die Regierung.

Eichler

Waren ja gerade Wahlen letzte Woche.

Op. 14

Ja, aber inzwischen hat sich viel geändert in der Wirtschaft, ist auch nicht, daß das so wird wie früher, obwohl es früher nicht für alle so gut war mit dem Kommunismus. Die Leute freuen sich, die jetzt keine Arbeit haben, daß die Kommunisten wieder da sind, da hatten alle Arbeit, also die Wirtschaft war nicht so, und es wird bestimmt nicht so sein wie früher.

Eichler

Wo seht Ihr Eure Perspektive? In Polen — in Europa — in Deutschland? Zu Leben und zu arbeiten die nächsten Jahre?

Op. 18

Im Moment die Perspektive, würde ich mal sagen, in Deutschland als auch in Polen.

Einwurf

Das geht leider nicht.

Op. 18

Ich kann mir selbst nichts aufbauen, ich hab kein Geld, ich kann an das Geld nicht kommen, weil ich so eine Möglichkeit nicht habe. Und dann, wenn ich in Deutschland zum Beispiel wär', kann ich den ganzen Monat arbeiten und da hab' ich was von, wenn ich hier in Polen, ist das nicht so.

Op. 21

Ich seh das genau so wie (Op. 18), deswegen wollte ich auch in Deutschland arbeiten, hier nichts mehr machen und nach Deutschland fahren und da arbeiten.

Eichler

Und (Op. 25), egal?

Op. 25

Nicht egal, in Polen bleiben aber das deutsche Geld haben. Kann man nichts anfangen ohne Geld. Ohne Moos nichts los.

Op. 14

Man sagt, Geld macht nicht glücklich, aber ohne Geld ist es auch nichts.

Op. 21

Es ist nicht das wichtigste, aber das wichtige.

Eichler

Letzte Frage, im Prinzip habe ich sie schon gestellt. Wo würdet ihr am liebsten jetzt leben, wenn ihr Euch das aussuchen könntet?

Op. 21

Ich würde in Deutschland arbeiten und hier leben.

Op. 14

Genau das gleiche.

Op. 25

Ich auch.

Op. 18

Ja, genau das Gleiche.

Eichler

Ja, dann danke ich Euch, es war sehr interessant ...