

Import in das duale System – Freizügigkeit im Praxistest

Im Frühjahr 2013 startete ein interessantes Experiment. MOBI-Pro EU hieß ein Projekt, über das Tausende junger Südeuropäer nach Deutschland geholt werden sollten, um hier eine Berufsausbildung zu absolvieren. Während das duale System in Regierungsverhandlungen u. a. mit Spanien als künftiges Erfolgsmodell im Ausland gehandelt wird, können spanische Jugendliche es hier bereits im Original erleben. Welche Erfahrungen sammeln sie dabei?

Uns erschien diese Frage interessant, zum einen, weil ihre Beantwortung Prognosen für die Erfolgchancen des Projektes ermöglicht, zum anderen, weil sie ein Licht auf die Einstellungen und Haltungen wirft, mit denen die Implementation des dualen Systems auch außerhalb Deutschlands konfrontiert sein kann. Wir haben darum mit mehreren Verfahren zu zwei aufeinanderfolgenden Zeitpunkten eine Gruppe von zunächst 40 jungen Ausbildungs-immigranten befragt, die im Rahmen dieser Initiative im Sommer 2013 eine betriebliche Ausbildung in einer westdeutschen Großstadt antraten.

Methodische Hinweise

Die Studie, die hier exemplarisch vorgestellt wird, richtete sich an ein Sample von zunächst 40 spanischen Jugendlichen, die zum Zeitpunkt (im August 2013) zwischen 17 und 34 Jahren alt waren (und damit eigentlich nur zum Teil noch als Jugendliche zu bezeichnen sind). 38 von ihnen waren Männer. Sie befanden sich zum Zeitpunkt der ersten Interviews erst seit wenigen Wochen in Deutschland, wo sie betriebliche Ausbildungen zum Dachdecker, Elektriker oder Sanitär-/Heizungs-/Klimatechniker anstrebten. In Spanien hatten die meisten von ihnen bereits schulische Ausbildungsgänge in den jeweiligen Ausbildungsberufen besucht.

In einer ersten Befragungswelle baten wir alle Jugendlichen der Untersuchungsgruppe (N = 40), in einem Fragebogen Angaben zu der Bildungs- und Arbeitsbiografie sowie zu den Wohnorten ihrer Eltern und Großeltern zu machen. Sie listeten die Stationen ihrer eigenen Bildungs- und Arbeitsbiografie auf und berichteten stichwortartig über ihre ersten Erfahrungen in Deutschland. Abschließend wurden sie gebeten, eine Skizze „mein Leben im Jahr 2018“ zu zeichnen.

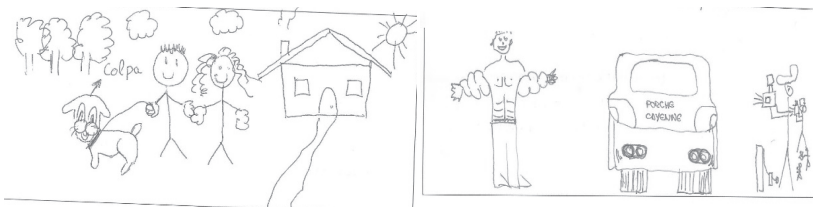


Abb. 1: Von den Jugendlichen gezeichnete Skizzen: „Mein Leben im Jahr 2018“

Anhand dieser Ergebnisse nahmen wir eine erste kontrastierende Einordnung der Jugendlichen nach a) angestrebtem Ausbildungsberuf, b) sozialer Mobilität der Eltern/Großeltern und c) geografischer Mobilität der Eltern/Großeltern vor. Auf dieser Grundlage wählten wir 14 Interviewpartner/innen aus, die hinsichtlich der angestrebten Ausbildungen sowie stabiler versus dynamischer Mobilitätstendenzen variierten.

Die narrativen Interviews dauerten zwischen 25 und 50 Minuten. Sie wurden auf Spanisch am Unterbringungsort der Jugendlichen geführt, anschließend transkribiert, übersetzt und hinsichtlich personenbezogener Daten verfremdet. In der Auswertung konfrontierten wir kontinuierlich die deutsche Übersetzung mit den originalsprachlichen Textstellen, um die Gültigkeit der Übersetzung zu gewährleisten.

In einer zweiten Interviewwelle im März 2014 gelang es uns dann, mit acht der Jugendlichen erneut Interviews zu führen, die ebenfalls transkribiert, übersetzt und mit den originalsprachlichen Textstellen abgeglichen wurden. Während unsere Aufmerksamkeit in der ersten Befragung vor allem auf die biografischen Hintergründe der Jugendlichen gerichtet waren (vgl. KOCH/CLEMENT 2014 sowie CLEMENT/KOCH 2014), konzentrierten wir uns dabei nun stärker auf die betrieblichen Erfahrungen der jungen Spanier und ihre Wahrnehmung der Ausbildungs- und Arbeitsverläufe.

Die Auswertung erfolgte in einem mehrschrittigen Verfahren. Wir erarbeiteten mehrgenerationale Lebensläufe und konfrontierten sie mit Aussagen zu biografischen Projekten zu Arbeit, Bildung, Distinktion und Moral.

Die Jugendlichen aus Spanien haben zum Zeitpunkt der Interviews in dreifacher Hinsicht mit identitätsbedrohenden Situationen zu kämpfen gehabt:

Erstens entzog die Krise in Spanien ihnen nicht nur die aktuelle Lebensgrundlage, sondern brachte auch eine Entwertung zukünftiger Optionen mit sich. Selbst diejenigen der Befragten, die schon um die dreißig Jahre alt waren, konnten sich bislang noch kein selbstständiges Leben aufbauen. Zwar hatten sie bereits (teilweise mehrere) Ausbildungen absolviert und verfügten meist über umfangreiche Arbeitserfahrungen. Doch in der Krise waren sie wieder von ihren Familien abhängig und konnten keine gesicherte ökonomische Existenz etablieren.

Zweitens war die Migration nach Deutschland mit weiteren, potenziell bedrohlichen Erfahrungen verbunden. Die Jugendlichen wurden von Familien, Freunden und sozialem Umfeld getrennt. Insbesondere der Verlust an Kommunikationsmöglichkeiten in der fremden Sprache Deutsch wird von den Jugendlichen als Kränkung erfahren. Sie verstehen vieles nicht, vor allem aber können sie sich nicht als eigenständige, kompetente Persönlichkeiten präsentieren. Sie stehen außerhalb der betrieblichen Gemeinschaft und werden vorrangig als Fremde wahrgenommen.

Drittens erleben sie die Ausbildung in Deutschland – das wird im Weiteren deutlich werden – ebenfalls in mancher Hinsicht als Bedrohung ihrer bereits im Herkunftsland ausgeprägten (Arbeits-) Identität.

Damit rücken die Erfahrungen unserer Probanden in den Fokus des Diskurses um die Validierung von formalem, non-formalem und informellem Lernen (PETERSEN 2013). Denn – wie unten zu lesen sein wird – werden die Bildungs- und Arbeitserfahrungen der befragten Ausbildungsmigranten im Alltag der dualen Ausbildung offenbar wenig anerkannt. Sie treten sogar in Widerspruch zu hierarchischen Restriktionen und Arbeitsabläufen. Insofern illustrieren die Erlebnisse unserer Probanden die (mangelnde) Integrationsfähigkeit des dualen Ausbildungssystems, des deutschen Arbeitsmarkts und eines entstehenden Einwanderungslands. Denn ob und inwieweit sich die Immigration qualifizierter Zuwanderer jenseits eines wie immer gearteten Fachkräftebedarfs gesellschaftsverändernd auswirken kann, ist an Möglichkeiten gebunden, unterschiedliche Fähigkeiten und Erfahrungen überhaupt präsentieren und verhandeln zu können.

Um all dies herauszustellen, werden wir im Folgenden zunächst kurz das in Deutschland etablierte Konzept von Beruflichkeit und die damit entstandene Ausbildungsethik umreißen. Vor diesem Hintergrund stellen wir in einem zweiten Schritt anhand jeweils ausgewählter Interviewpassagen dar, in welchen Bereichen sich der betriebliche Ausbildungsalltag den Vorstellungen und Erfahrungen der Jugendlichen öffnet, wo er sich verschließt und welcher Art die dabei auftretenden Konflikte sind.

1 Zum (deutschen) Konzept von Beruflichkeit

In der deutschen Verwendung des Begriffes *Beruf* schwingt mehr mit, als die klassische Definition Max Webers von der „Spezifizierung, Spezialisierung und Kombination von Leistungen einer Person [...], welche für sie die Grundlage einer kontinuierlichen Versorgungs- und Erwerbschance ist“ (WEBER 1978: 80) zugrundelegt.

Charakteristisch für die üblicherweise an Berufsinhaber gestellten Erwartungen ist bei uns der **umfassende inhaltliche Anspruch** sowohl an seine Kompetenzen (Fachkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz) als auch an die Flexibilität seiner Arbeit. Ihr Beruf soll die Arbeitenden dazu befähigen, in neuen, bislang unbekannten Situationen dynamisch handlungsfähig zu bleiben, sowie an unterschiedlichen Arbeitsplätzen eines bestimmten Betriebes einsatzfähig zu sein. Im Gegenzug sind mit dem Erwerb eines Berufes für den Berufstätigen auch für alle transparente Grenzen der Einsatzfähigkeit und -möglichkeit sowie der Einkommenschancen vordefiniert.

Zu den zahlreichen Bedeutungsfacetten, die mit dem Beruf verbunden sind, gehören neben diesen formalen Aspekten auch historisch und kulturell verwurzelte **Werthaltungen**. Seit der Reformation wird an den *Beruf* mit seiner Konnotation von *Berufung* der Anspruch gerichtet, einerseits für die Gemeinschaft sinnvolle Aufgaben bereitzustellen (soziale Berufung) und gleichzeitig eine gewisse innere Erfüllung und Identifikation des Berufstätigen mit seiner Aufgabe zu ermöglichen (innere Berufung). Gemäß seines handwerklich-zünftlerischen Ursprungs soll der Beruf nicht nur in die Arbeits- sondern auch in die Lebenswelt des Erwachsenen einführen. Diese beiden Seiten des Beruflichkeitskonzeptes werden durch die Zuweisung von Einkommens- und Statuschancen gleichsam verklammert und verweisen auf die gesellschaftliche Integrationsfunktion des Berufes.

Das Verhältnis zwischen Lehrling und Meister hat historisch gesehen den Charakter einer „familiären Gemeinschaftserziehung“. Sie war vorrangig nicht auf Ausbildung und Qualifizierung angelegt, sondern stellte einen „Inkorporierungsprozeß“ in die städtische Standesgesellschaft dar (STRATMANN 1967: 17).

Traditionell wurde die Lehrzeit mit der Freisprechung vor offener Lade der Zunft beendet. Das entscheidende Kriterium, das über Ein- und Ausschluss in die Zunft entschied, war also die „*Reputation, d. h. die zunftwürdige Herkunft und der ordentliche Lebenswandel. Die Ehre des Verbandes duldet es nicht, daß sich die Handwerker mit anröchigen Personen gemein machten.*“ (ebd.: 37)

Seit Beginn der Industrialisierung im 18. Jahrhundert wurden die Kriterien des Einschlusses in die Berufsgemeinschaft komplexer: Die zunftfähige Herkunft war nicht mehr ausreichend; hinzukommen musste die innere Neigung und Befähigung sowie die Bereitschaft, sich sozial einzugliedern. Es entstand eine dreifache Bezugnahme des Berufes auf moralische, individuelle und soziale Gegebenheiten:

„*Es ist [...] die göttliche Weisung, der der Mensch in Gehorsam und Dank entspricht, es ist [...] die individuelle Seelenstruktur, die der Mensch als Auftrag seiner selbst zu verwirklichen hat, es ist [...] die soziale Verpflichtung, der der Mensch seinen Tribut zahlen muss.*“ (BLANKERTZ 1967: 268)

Die Trinität aus moralischer, persönlicher und sozialer Verpflichtung prägt unser Bild vom Beruf bis heute. Denn auch wenn in der Postmoderne weniger von religiösen Aspekten der Beruflichkeit die Rede ist, so ist doch die Vorstellung, Beruf sei mehr als ein Job, durchaus selbst dann noch prägend, wenn Beruflichkeit keine biografische Kontinuität mehr gewährleistet. Handwerkermoral, persönliche und soziale Eignung zum Beruf – diese Ideale haben ihren Ursprung in einer Leitidee, welche die Standesehre nach und nach in die Person hinein verlagerte.

Gleichzeitig wuchs der Druck, sich gegenüber anderen Bevölkerungsgruppen abzugrenzen. Die Sorge, in das Proletariat abzustiegen, beherrschte die Wahrnehmung der Handwerker in Zeiten der Industrialisierung. Umso deutlicher wurde die moralbildende

und staatstragende Funktion des Mittelstandes akzentuiert (vgl. STRATMANN et al. 2003: 205) Dieses Überdauern eines ständischen Berufskonzepts inmitten des betrieblichen Arbeitsalltags ist jedenfalls eine deutsche Besonderheit. Sie geht zurück auf die Niederlage des Liberalismus in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, die den eruptiven Prozess einer nachholenden Modernisierung in ein Bündnis mit den restaurativen Kräften einer ständischen Gesellschaft eingoss (KARUSCHEIT 2014). Dies beinhaltete auch eine Fortsetzung berufsständischer Bildungsmaximen, die sich an einer reaktionären Handwerkerschaft orientierten und von industriellen Ausbildungsformen abgrenzten. Dass diese spezifische Ausbildungsethik schließlich auch in die Facharbeiterausbildung überführt werden konnte, liegt bestimmt nicht allein in der autoritären Moderation der nationalsozialistischen Kommandowirtschaft begründet. Sie geht offensichtlich auch darauf zurück, dass die Tatsache, in handwerklichen Ausbildungskontexten sozialisiert worden zu sein, auch Teil der Identität gewerkschaftlicher Interessenvertretungen wurde (THELEN 2006).

Entscheidendes Argument für den Erhalt der Handwerkertradition ist also dessen erzieherischer Auftrag hin zu „*Meisterehre und Gesellenzucht*“. Nur so sei das Gegengewicht zur „*Sklaverei der Personen*“, zur Unterordnung menschlicher Tätigkeit unter den Takt der Maschine zu gewährleisten. (FREIHERR VON STEIN 1926, zit. n. STRATMANN et al. 2003: 206) **Vollständigkeit der Handlung und Ganzheitlichkeit** zeigten sich als immer wiederkehrende Motive handwerklicher Lehre. Sie schützten – zumindestens in der Vorstellung – den Menschen vor entseelter, dem maschinellen Rhythmus unterworfenener, sinnentleerter Arbeit. Sie bewahrten zugleich die absolutistische Ständegesellschaft vor einer wachsenden Arbeiterschaft, die im „*Egoismus aller*“ (ebda.) zunehmend ihre eigenen Interessen vertrat.

Ausgeschlossen von ständischer Ehre blieben diejenigen, die nicht selbst über Produktionsmittel verfügten und als Dienerschaft oder Fabrikarbeiter unselbstständiger Arbeit nachgehen mussten. Sie waren abhängig beschäftigt, mussten sich Vorgaben und Rhythmen anderer beugen und waren mit Teilarbeitsschritten statt mit vollständigen Handlungsabläufen befasst.

Die Grenze zwischen Ungelernten und Gelernten verläuft nicht bei den ökonomischen Einkünften und nicht einmal bei den Arbeitstugenden wie Fleiß und Tüchtigkeit, sondern sie verläuft letztlich entlang der Ehre als Handwerker, der Berufsehre.

Diese Berufsehre wird mit Begriffen verbunden wie

- biografische Verzichtleistung zugunsten von Bildung,
- gesellschaftliche Anerkennung und Werteorientierung über den Beruf,
- Sinnhaftigkeit der Arbeitsinhalte und Vollständigkeit des Arbeitsvollzugs in Eigenverantwortung,
- Zuweisung eines durch eine zertifizierte Positionierung zugewiesenen Kompetenz- und Entscheidungsbereichs.

Der wesentliche Unterschied zwischen *gelernten* und *ungelernten* Arbeitern besteht in der zeitgenössischen Auffassung immer noch darin, dass erstere selbst gestalten – und zwar den Gegenstand ihrer Arbeit ebenso wie ihr Leben an sich – und sich letztere fremdbestimmt treiben lassen und äußerlichen Motiven (Geld, politischen Führern o. ä.) anhängen. Mit wachsender Komplexität der Industriegesellschaft und den steigenden Ansprüchen der Bürger auf Beteiligung am gesellschaftlichen Leben wurde der soziale Ausschluss von Arbeit und Ausbildung nun weniger eine Klassenfrage als vielmehr eine Frage individueller Befähigung und des persönlichen Willens, sich in die Gesellschaft zu integrieren.

Der Beruf als Ordnungsschema bündelt Verhaltensmuster und bietet sozial-kulturelle Vorlagen für erwartbare **Biografieverläufe**. Auch wenn die Gültigkeit einer ‚Normalbiografie‘ als einer linearen Abfolge aus Schulbildung, Ausbildung und ununterbrochener Berufstätigkeit im Vollzeitverhältnis inzwischen für viele Menschen nicht mehr gegeben ist, so bildet Beruflichkeit in Deutschland nach wie vor die Folie, auf der Biografien – so *patchworkartig* sie auch sein mögen – konstruiert werden. Gleichzeitig regelt er aber auch die Befugnisse

unterschiedlich qualifizierter Akteure. Beruflichkeit konstruiert eine sowohl vertikale wie horizontale Differenzierung abgegrenzter Befähigungen, die in der konkreten Interaktion hierarchische Arbeitsteilungen vorgibt.

Beruf als kommunikative Kategorie, so zeigen HARNEY/STORZ (1994), konstituiert einen Sinnzusammenhang, der es ermöglicht, Probleme des Arbeitsmarktes und des Bildungswesens aus berufsbezogener Sicht wahrzunehmen, zu beurteilen und zu lösen. Selbst dort, wo – wie in der Weiterbildung – Beruflichkeit keine gesetzlich verbindliche Verpflichtung mehr darstellt, dient der Beruf als Ordnungsschema und Orientierungsmaßstab.

Zwar war die Sinnkodierung Beruf von Beginn an auch umstritten (vgl. z.B. LIPSMEIER 1998). Und ganz sicher ist die hier geschilderte idealtypische Darstellung auch bei Auszubildenden deutscher Herkunft nicht lückenlos nachvollziehbar. Festzuhalten ist gleichwohl: Wenn Deutsche Beruf sagen, so meinen sie ein Ordnungsmuster zur Regelung von Ausbildung und Arbeitsmarkt, welches umfassende sozialisatorische, biographische, qualifikatorische, statusbezogene und soziale Konsequenzen in sich birgt. Die Regelung dessen, was als Beruf bezeichnet werden kann und die Erwartungen, welche Arbeitnehmer und Arbeitgeber legitimerweise mit ihm verknüpfen, sind institutionell und sozial vorstrukturiert.

2 Ergebnisse der Studie

2.1 Restriktionen des dualen Systems

Im traditionellen Modell dualer Ausbildung bildet die Lehre (im Anschluss an einen allgemein bildenden Schulabschluss) die Eingangspforte zu beruflicher Facharbeit. Auch wenn Ausbildung bzw. Studium heute nicht mehr alleinige Voraussetzung für den Zugang zu Erwachsenenprivilegien sind, so bilden sie in Deutschland nach wie vor die entscheidende Bedingung für Erfolg auf dem Arbeitsmarkt und gesellschaftliche Teilhabe. Das formalisierte und – mit Bezug auf historische Strukturen – ritualisierte Muster des Arbeitsmarkteinstieges über Ausbildung geht mit Verzichtleistungen einher. Diese betreffen sowohl ökonomische als auch emotionale Risiken durch für eine Lehre typische Rituale der Ein- und Unterordnung, in denen die zünftische Figur des Ausbildungsverhältnisses, in der sich der Lehrling dem Ausbildungsmeister in einer Art Kindsverhältnis verschreibt, in anderer Form mindestens teilweise fortlebt. In Deutschland gab es allerdings bislang ein gewisses kulturelles Einverständnis darüber, dass „Lehrjahre keine Herrenjahre“ seien, aber den Zugang zum „goldenen Boden des Handwerks“ ermöglichen.

2.1.1 Biografische Bedeutung

Welche biografische Bedeutung aber messen die spanischen Jugendlichen diesem Moratorium der deutschen Ausbildung bei? Zunächst wird auch in unseren Interviews deutlich, dass die Jugendlichen ihre jetzige Situation als Investition in eine ungewisse Zukunft betrachten. Die Jugendlichen erleben die Ausbildung fernab ihrer Heimat als einen Zustand erzwungener Selbstständigkeit im Privaten und einer ebenso erzwungenen beruflichen Abhängigkeit in einer Lebensphase, in der nach ihrer Vorstellung eigentlich eine vollgültige Erwerbsarbeit hätte anstehen müssen. Das deutsche Modell von Ausbildung und Beruflichkeit scheint sich also bereits an der Lebenssituation der bereits ausgebildeten Immigranten zu brechen.

Keiner der Befragten erlebt seine jetzige Lage als positive Gegenwart; die Aussagen der Jugendlichen verweisen vielmehr auf die Opfer, die sie erbringen, um Optionen auf eine bessere Zukunft erhalten zu können. Ihre Prognose allerdings ist skeptisch.

*„Ich weiß, dass ich nicht so leben werde wie meine Eltern. Ich werde schlechter leben.“
(Carlos)*

Sie seien gezwungen, jede Chance zu ergreifen, um eine von den Eltern unabhängige Existenz aufzubauen. Die Auswanderung sei ihre Möglichkeit, ein unabhängiges Leben außerhalb des Elternhauses zu führen, neu anzufangen, „*nicht dasselbe wie eine zweite Geburt, doch fast dasselbe*“ (Pepe).

Der Preis ist hoch und betrifft nicht nur die schwierige ökonomische Situation, sondern mittelbar auch die soziale Isolation.

„Mit 800 Euro zu leben ist nicht leicht. Die Miete, die Gebühren für Fernsehen und Internet – es ist viel und dann noch das Essen... Du willst mal was Verrücktes machen und zum Beispiel nach München fahren oder andere Sachen, von denen man dachte, dass man das machen könnte – aber das geht einfach nicht.“ (Ignacio)

Einige der Befragten kommen aus Familien mit früheren Migrationserfahrungen. Sie können das hier Erlebte anders in die eigene Biografie einordnen, indem sie sich auf familiär bekannte Interpretationsmuster und Handlungsstrategien beziehen. So kann z. B. Bassam die Trennung von der Familie und den damit verbundenen Schmerz dadurch relativieren, dass dies auch für die Familie geschehen könne, wenn es nämlich gelinge, für seine Angehörigen „*die Zukunft zu verbessern*“.

Hilfreich ist für diese migrationserfahrenen Jugendlichen auch der Rückhalt der Familie, die Leitideen und Verständnis vermitteln:

„Sie machen mir Mut, reden mir zu. Man muss zurechtkommen, wenn Du nicht zurechtkommst, gewinnst Du nicht. Und ich sage, okay, okay, okay, aber das ist auch schwer.“ (Ignacio)

Doch auch diesen Jugendlichen gelingt es nicht, eine deutsche Ausbildung als langfristige Investition in eine stabile Arbeitsmarktperspektive wahrzunehmen. Als notwendige Statuspassage zur Erlangung von Arbeit und Wohlstand gilt ihnen weniger die „Ausbildung“ als vielmehr die Migration selbst. Entsprechend vage sind die Ziele, die sie sich im Zusammenhang mit der Ausbildung setzen. Keiner der Befragten nennt eine berufliche Karriere im Ausbildungsberuf als Perspektive. Entweder spielen sie mit dem Gedanken, die Ausbildung zu wechseln (eine hohe Attraktivität scheint dabei für mehrere Jugendliche die Informatik zu besitzen) oder aber es geht vor allem darum, durchzuhalten und die Familie nicht zu enttäuschen.

„Dieser Wille besser zu werden, damit sie auch stolz sein können“. (Ignacio)

Kaum einer der Befragten formuliert eine mehr als diffuse Perspektive für einen permanenten Aufenthalt in Deutschland.

„Ich plane von Ferien zu Ferien. Ich kann jetzt nicht drei und einhalb Jahre im Voraus denken. Ich denke in kleinen Zeiträumen.“ (Fernando, ähnlich auch Carlos).

Der krisenhafte Übergang, den diese Jugendlichen erleben, besteht also nicht darin, durch Ausbildung Kompetenz für das Berufs- und Erwachsenenleben zu gewinnen. Ihre biografisch bedeutsame Herausforderung besteht vielmehr in der Migration nach Deutschland. Die von uns befragten Jugendlichen lebten in Spanien (noch oder wieder) bei ihren Eltern. Sie hatten die Transition ins Arbeitsleben auf der Grundlage einer vollschulischen Ausbildung in Spanien mehrheitlich bereits durchlaufen, mussten aber während der Krise wieder nach Hause ziehen. Eine solche Bewegung „*auf- und absteigender Zugehörigkeiten zur Jugend- und Erwachsenenphase*“, die gleichzeitig durch berufliche und private Orientierung, jugendliches Experimentierverhalten und sozialen Statusdruck geprägt ist, bezeichnen SCHRÖER und BÖHNISCH als „*Yo-Yo-Konstellation*“ (Schröer und Böhnisch 2006, S. 43). Im Falle der spanischen Jugendlichen verhält sich das biografische Yo-Yo allerdings widerspenstig: Einerseits ist mit der Migration im Privatleben die größtmögliche Distanz und Loslösung aus familiärer, teilweise als regressiv empfundener Enge verbunden (Carlos: „*eine zweite Geburt*“). Selbst wenn mit dieser Freisetzung ein Verlust an familiärer Unterstützung und

Hilfeleistung einhergeht, so wird sie doch als Schritt ins Erwachsenenleben begrüßt. Eine Rückkehr nach Spanien gilt als biografischer Rückschritt:

„Wenn Du zurückkehrst, lebst Du wieder zu Hause, hast keine Arbeit, hast kein Geld.“
(Pepe)

2.1.2 Sprachliche Barrieren

Das deutsche Prinzip von Ausbildung und Beruflichkeit bricht sich jedoch nicht nur an den biografischen Konzeptionen und Lebenssituationen der Jugendlichen. Die Betroffenen empfinden auch die ihnen zugewiesenen Rollen im Ausbildungsalltag als in mehrfacher Hinsicht schwer mit ihrem Selbstverständnis vereinbar. Dies macht sich zunächst an der sprachlichen Barriere und ihrem Status als Ausländer fest: Die deutsche Sprache wird als schier nicht erlernbar wahrgenommen. Die jungen Leute können sich sprachlich nicht ausdrücken, weder zeigen, wer sie sind, noch was sie können. Sie sind *„der Spanier“* (Gustavo) und damit fremd im deutschen Kollegenkreis.

Leichter sei es oft mit anderen Migranten, die die Situation besser nachvollziehen könnten.

„Zum Beispiel der Russe, wenn der jetzt käme – ich würde alles verstehen. Auch andere Immigranten, sie können dir helfen, weil sie die Situation einfach besser verstehen. Jemand, der das alles schon mal erlebt hat, der kann dir einfach mehr helfen.“ (Bassam)

Selbst Bassam (ein junger Mann aus einer nordafrikanischen Familie, die selbst nach Spanien einwanderte), kann sich zwar vorstellen, in Deutschland zu bleiben, wenn sich hier die Möglichkeit abzeichnet, berufliche Fortschritte zu machen und eine stabile Zukunft aufzubauen. Doch auch er leidet darunter, wegen seiner Sprachprobleme nicht angemessen wahrgenommen zu werden. Er wünscht sich mehr Zeit und mehr Geduld auf Seiten seiner Gesprächspartner.

„...dass sie ein bisschen abwarten, und auch dass sie Dich nicht geringschätzen, dass sie wissen, dass Du die Dinge tun kannst, dass Du nicht dumm bist, sondern einfach die Sprache nicht kannst. Dann strenge ich mich auch an und mache, was noch fehlt, aber dass sie das auch anerkennen“

Im Arbeitsleben sehen sich die Auszubildenden damit in einer umgekehrten Yo-Yo-Bewegung gefangen. Ihre Autonomie wird durch die kommunikativen Hindernisse der deutschen Sprache eingeschränkt; die Möglichkeit, sich als kompetent und tüchtig wahrnehmen zu können, durch den Auszubildendenstatus sowie eine ihnen fremde Arbeitskultur abgewertet.

Dass sie sich trotz dieser untergeordneten Rolle durchaus auf der Seite der kompetenten Arbeitskräfte fühlen, wird z.B. deutlich, wenn Fernando vom Nachwuchs in seinem Betrieb spricht.

„Wenn so ein junger Kerl mit 16 oder 17 in den Betrieb kommt, dann hat er überhaupt keine Vorstellung von Elektrizität. Hier geben sie sich keine große Mühe, ihm was zu erklären. Das fällt mir einfach auf. Wenn Du aber willst, dass er was versteht, dann erklär's ihm!“ (Fernando)

2.1.3 Formalisierte Zeiteinteilung: Gesellschaftliche Anerkennung und Werteorientierung über den Beruf

Damit wird hinter der sprachlichen Barriere eine weitere Konfrontation unterschiedlicher Berufsvorstellungen und Arbeitsidentitäten erkennbar. Denn das traditionelle Berufskonzept deutscher Provenienz enthält das implizite Versprechen, über eine Ausbildung Zugang zu einem „ehrbaren Beruf“ mit eigenen, institutionalisierten Strukturen der Zugehörigkeit und gesellschaftlichen Positionierung zu erhalten. Verbunden mit dieser sozialen Integrations-

bewegung sind auch inhaltliche Bindungen, die an Konzepte des *inneren Berufs* bzw. der *Berufung* ankoppeln.

Auch die befragten spanischen Jugendlichen formulieren einen deutlichen Anspruch an soziale Anerkennung. Diese ergibt sich für sie allerdings nicht so sehr aus der Zugehörigkeit zu einem Beruf und nur teilweise aus inhaltlicher Bindung an ein spezifisches Handwerk. Sie definieren Anerkennung vielmehr durchgängig als *Produktivität*.

Carlos z. B. beschreibt mangelnde Produktivität als das zentrale Problem, das er in Spanien gehabt habe. Allerdings sei er in Deutschland ebenso wenig produktiv:

„In Spanien habe ich gar nicht gemacht; ich hatte nicht das Gefühl, mich verwirklichen zu können. Bloß – in Deutschland kann ich mich in die Arbeit auch nicht wirklich einbringen und in der Schule ist das Niveau nicht besonders gut – wie auch immer.“ (Carlos)

Für ihn ist es ein Problem, nicht produktiv zu sein. Unter Spaniern würde das hiesige Arbeitsverhalten als *„faul“* gelten.

„Ich habe hier nicht den Eindruck produktiv zu sein. Die Spanier erleben sich hier als faul.“ (Carlos)

Fast alle der Befragten schildern die Arbeit in Deutschland als *„super-langsam“* (Carlos). Hier liegt für sie ganz offenkundig ein Feld für soziale Vergleiche, die ihnen ein positives Selbstbild ermöglichen.

Das positive Image deutscher Arbeit entlarven viele der jungen Spanier für sich als Schimäre. Alfonso etwa sieht eine große Differenz zwischen dem Ruf deutscher Arbeit in der Welt und der Realität.

„Hier gibt's es keinen Stress. Ich dachte, das wären Arbeitsmaschinen hier, die halten sich ran ‚bumm, bumm‘ – und ich dachte, wenn ich da bin – Madre mia – was mich da erwarten würde. Aber ich sehe, dass das nicht stimmt. Es ist einfach eine andere Kultur.“ (Alfonso)

Und Carlos:

„Mann, ich fühle mich einfach nicht produktiv. Es geht mir gut im Betrieb, aber oft bin ich nicht da um zu arbeiten, sondern um da zu sein, sage ich immer. Es gibt viel unproduktive Zeit.“ (Carlos)

Er macht sich darüber lustig, wie langsam der Arbeitsrhythmus in Deutschland sei und wie viel Zeit mit Pausen und Besprechungen vertan werde:

„Wir kommen um 07:00 und um 07:30 sagen sie „Frühstückenpause“ – nein, ich lüge: Ich komme um 07:00 und dann ist erst mal „Rauchenpause“! Wenn sie dann zurückkommen, dann werden die Aufgaben verteilt und dann wird erst mal gefrühstückt. Das geht bis 08:00 oder 08:30. [...] Dann sind wir eine Stunde da und haben noch nicht angefangen. Hier ist alles super langsam.“ (nichtkursiv: Deutsch im Original)“ (Carlos)

Die Erklärung für dieses Phänomen sieht er in der Arbeitsmarktsituation. In Spanien sei die Arbeitskraft billig und ihre Verhandlungsposition schwach. In Deutschland sei es schwer, gute Arbeitskräfte zu finden. Schon aus diesem Grunde seien Arbeitgeber nachsichtiger.

„Ich denk mal, die sagen sich auch, guck, wir haben gute Leute, lass sie arbeiten, stör sie nicht, lass sie ihre Arbeit tun, hetz sie nicht. Und wir haben ein ruhiges Leben, weil alle wissen, hier will ja keiner (arbeiten U.C.)“ (Carlos)

Wütend macht z. B. Carlos, dass Deutschland einen so guten Ruf genieße, obwohl hier weniger und langsamer gearbeitet werde. Die Deutschen seien sehr stolz auf die überlegene Qualität ihrer Arbeit, Ausländer würden abgewertet. Aber wenn er selbst weiterarbeiten wolle, während die anderen wieder Pause machen, werde er daran gehindert. Keiner solle sehen, dass die Spanier mehr und schneller arbeiten als die Deutschen. Ähnliches berichtet Fernando.

Auch die Berufsschule wird – sieht man von den Sprachschwierigkeiten einmal ab – als Unterforderung beschrieben. Das Niveau sei schlecht, die Schüler demotiviert, die Lehrkräfte ließen sich zu viel gefallen, alles sei schrecklich langsam. Doch auch hier spürt Carlos, dass er nicht in der Position ist, Ansprüche anmelden zu dürfen. Wenn der Unterrichtsstoff schwerer wäre, könnte er ihm dann auf deutsch überhaupt folgen? Er glaubt, dass er nicht befugt sei, etwas einzufordern.

„Ich kann mich nicht beklagen, kann auch nichts fordern.“

– insgesamt eine Verliererposition, aus der er sich nicht recht herausarbeiten kann.

Das als langsam empfundene Arbeitstempo erscheint den Jugendlichen darum wie eine Verschleißung gegenüber ihren mitgebrachten Fähigkeiten und Identitäten. Somit kommt hier nicht nur ein kultureller Unterschied zwischen unterschiedlichen Vorstellungen von Beruflichkeit zum Ausdruck. Die Jugendlichen erleben den Ausbildungsalltag als derart formalisiert, dass er keinerlei wertschätzende Öffnungen ermöglicht. Denn Langsamkeit bezieht sich in ihren Augen nicht nur auf das bloße Arbeitstempo, sondern auch auf eine als sinnlos empfundene Taktung. Befragt nach Werten, die in der betrieblichen Arbeit eine Rolle spielen, nennen z. B. Carlos und Pepe: „Pünktlichkeit“. Allerdings gehe es in Deutschland eher um ein sehr formales Verständnis von Pünktlichkeit. Man müsse spätestens fünf Minuten vor Arbeitsbeginn anwesend sein, doch dann gebe es zahlreiche Pausen und Besprechungen. Unverständnis löst auch aus, dass man nach Erledigung der Aufgaben nicht nach Hause gehen könne, sondern herumsitze, bis der offizielle Arbeitsschluss gekommen sei.

Jeder schaue ständig auf die Uhr. Morgens müsse man um 7:00 kommen, nicht etwa um 7:02; nachmittags bis 16:00 bleiben, auch wenn nichts mehr zu tun sei. Die implizite Kritik an dem allzu formalen Verständnis von Pünktlichkeit ist eine Fortsetzung der Missbilligung der „Unproduktivität“ mit anderen Mitteln: Das Klischee der deutschen Pünktlichkeit wird als Fiktion enttarnt; sie mit ihrer Vor-Ort-Erfahrung erkennen die Unsinnigkeit der damit verbundenen Anforderung.

Der aus Lateinamerika kommende Ignacio grenzt sich jedoch von dieser Einschätzung ab. Er ist bereit, sich der vorgefundenen Arbeitsweise anzupassen und übernimmt sie wie ein Bestandteil der eigenen Identität. Auch er hält Pünktlichkeit für die wichtigste Regel in seinem Betrieb. Darüber hinaus sei aber auch die allgemeine Arbeitseinstellung zentral wichtig. Es gehe nicht darum, lediglich die Tage abzureißen, sondern darum, etwas Neues zu lernen:

„Die Haltung und vor allem, dass Du aktiv bist. Wenn einer eine Lampe aufhängt, dass Du die Lampe schon in der Hand hast. Die Aktivität, dass Du das gut machst im Unternehmen.“

Sein Anpassungskonzept erscheint darum wendiger. Er trachtet nach Anerkennung mit den Mitteln der hier vorgefundenen Werte. In Deutschland sei es wichtig, motiviert zur Arbeit zu erscheinen. Es dürfe nicht so wirken, als wünsche man sich, der Tag möge schnell herumgehen. Auch bei der Arbeit könne man viel vom Leben lernen. Seine Mutter (eine Latina) habe dazu gesagt: *„das Leben durch Arbeiten kennenlernen“*. Auch der andere Lateinamerikaner der Gruppe, Alfonso, erkennt Parallelen zwischen den Normen und Werten im deutschen Betrieb und seiner eigenen Person. Die entscheidende Regel im Betrieb ist auch für Alfonso die Pünktlichkeit. Er fühlt sich dieser Anforderung gegenüber jedoch gut gerüstet. Seine Mutter habe ihn mit ihren eigenen Ansprüchen an Pünktlichkeit gut vorbereitet.

Sie (seine Mutter, U.C.) war immer so. Sie konnte nie erst zur verabredeten Zeit ankommen, es war eine Tragödie, der Verkehr eine Attacke gegen ihre Pünktlichkeit. Und so mache ich es auch, zum Beispiel komme ich in der Berufsschule immer schon um 07:30 Uhr, wenn noch gar niemand da ist. Der Unterricht beginnt um acht. Alle sagen, schlaf eine halbe Stunde länger, aber das kann ich nicht. Wenn ich nicht zehn Minuten zu früh komme, geht es mir schlecht.“

Deutsch zu sein scheint für Alfonso eher einem Charakterzug bzw. einer Mentalität als einer nationalen Zugehörigkeit zu entsprechen. Beschrieb er schon im ersten Interview seine

Mutter als eine Frau mit eher deutscher Identität, so wird nun auch der Betriebsinhaber (ein Italiener) und ein spanischer Mitarbeiter als „zu 90% deutsch“ dargestellt.

Es ist auffällig, dass die drei Jugendlichen mit Migrationsgeschichte in der eigenen Familie (Faid, Alfonso und Ignacio) diese Form der Identifizierung mit deutschen Eigenschaften wählen. Sie fühlen sich *deutsch* und sehen daher weniger Anlass, sich von deutschen Normen abzugrenzen. Aber auch sie markieren nicht Normen der Beruflichkeit, sondern des *Deutschen* als unbekanntes Terrain. Die Arbeit ist ihnen vertraut, fremd ist die andere Nationalität. Die Lernanforderungen der Ausbildung erscheinen vergleichsweise unbedeutend.

Etwas klischeehaft kristallisiert sich die Wahrnehmung der Arbeitstugenden und -werte im Arbeitsalltag also an den beiden Punkten Tüchtigkeit und Pünktlichkeit aus. Aus deutscher Sicht zunächst unerwartet ist die heftige Kritik der Jugendlichen: Tüchtigkeit bzw. Produktivität sprechen sie ihren „*super-langsamen*“ (Carlos) deutschen Kollegen durchgängig ab, die Norm der Pünktlichkeit wird als formalisiert und inhaltsleer dargestellt.

Die Versuche der drei Jugendlichen mit Migrationserfahrung, die deutsche Arbeitskultur in Schutz zu nehmen, wirken an dieser Stelle fast rührend. Sie teilen, so ist zu vermuten, die Einschätzung ihrer spanischen Kollegen, sind jedoch entschlossen, sich mit der deutschen „Mentalität“ soweit zu identifizieren, dass sie auch diese kritischen Punkte rechtfertigen. Sie haben gelernt, so scheint es, die eigenen Ansprüche an berufliche Identität zurückzustellen und das zu verinnerlichen, was ihnen hier als Gepflogenheit präsentiert wird. Es ist, als würden ihre Selbstkonzepte weit mehr auf eine assimilierende Verhandlung mit den vor Ort gegebenen Strukturen ausgerichtet zu sein.

Worin aber besteht dann für die spanischen Jugendlichen die eigene Form der Produktivität? Unter welchen Bedingungen erleben sie sich als tüchtig?

Mehrere der Jugendlichen schildern inhaltliche Aspekte der Arbeit mit Stolz und Identifikation. Pepe konnotiert seine Arbeit stark mit Männlichkeit. Für Frauen sei diese schwere Arbeit nicht geeignet.

„Es ist eine schwere Arbeit mit Maschinen, Öl, Wasser [...] solche Sachen. Du musst dich körperlich anstrengen, schleppest Werkzeuge, musst deine Runden drehen, zwei Werkzeuge in jeder Hand und das ist schwer. Eine Pumpe z. B. aus einem Kühlgerät, die kann 20 kg wiegen und so was machen Frauen normalerweise nicht, das ist viel zu heftig.“

Dies klingt noch nicht sehr nach *innerer Berufung*. Doch z. B. Bassam erklärt uns mit Begeisterung und anhand von Fotos auf seinem Handy komplexe Heizungsanlagen. Auch Fernando betont, ihm habe schon als Kind „*die Elektrizität*“ sehr gefallen. Die Arbeit als Elektriker sei vielfältig. In seinem Betrieb fallen Wartungsaufgaben, aber auch Installationen z. B. der Aufbau neuer Maschinen an. Stolz berichtet er, an welchen größeren Projekten sein Betrieb beteiligt sei. Der Umgang mit Strom sei gefährlich. Man müsse zu zweit sein, damit – falls einer von ihnen einen elektrischen Schlag bekomme – der andere den Notarzt informieren könne.

Umso weniger kann Fernando nachvollziehen, warum es in der Schule so viele Fächer gibt. Ihm gefalle die Elektrizität, dieses Thema werde aber nur zu einem kleinen Teil behandelt. Warum er auch Sport, Religion oder Politik lernen müsse, versteht er nicht.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass für die befragten Jugendlichen nicht die Zugehörigkeit zur Berufsgruppe oder der Erhalt eines Titels gesellschaftliche Anerkennung transportiert, sondern ein ganz unmittelbares Verhältnis zum Arbeitsinhalt und der Produktivität, die man bei der Bewältigung von Arbeitsaufgaben an den Tag legt.

2.1.4 Formalisierte Kompetenzverteilung: Sinnhaftigkeit der Arbeitsinhalte und Vollständigkeit des Arbeitsvollzugs in Eigenverantwortung

Dieses Ausschlusserlebnis setzt sich zumindest teilweise auch in der Erfahrung der unmittelbaren Arbeitsbeziehungen fort. Der psychologische Vertrag traditioneller Lehrverhältnisse in Deutschland lautet etwa so: Der Meister gibt Sicherheit, ebnet den Weg zu Integration und

ökonomischem Wohlergehen und vermittelt das Können, das durch das weitere Berufsleben trägt. Er schützt den Lehrling mit seinem eigenen Renommee. Im Gegenzug gehorcht der Lehrling dem Meister und erhöht ihn durch seine Anerkennung. Er tradiert sein Wissen und Können in die kommende Generation hinein und verlängert so die Reputation des Meisters in die Zukunft. Dazu gehört, dass während der Lehrzeit einfache Tätigkeiten als angemessen angenommen, diese aber schrittweise mit mehr Komplexität und mehr Verantwortung angereichert werden.

Daraus resultiert eine spezifische Kompetenzzuweisung und Arbeitsteilung, die die spanischen Jugendlichen nur auf den ersten Blick als mit ihren Erfahrungen im Herkunftsland vergleichbar empfinden: Der Chef gebe Anweisungen; sie selbst führten sie aus. Fernando etwa berichtet, der Meister erkläre dem Gesellen, was zu tun sei und der Geselle erkläre es ihm. Alles, was der Geselle ihm auftrage, habe er zu erfüllen. Seinen Meister erlebt er als recht weit entfernt; dieser sitze im Wesentlichen im Büro, an Installationen nehme er nicht teil.

Bassam sieht in seiner Arbeit *„gute und schlechte Seiten“*. Schlecht sei, dass man schwer heben müsse und es viel Staub und Dreck gebe. Aber ihn interessiere seine Arbeit, insbesondere die Heizungsanlagen. Wenn er daran denke, dann sei er auch mit der schweren Arbeit zufrieden. Die Arbeitsstrukturen seien ähnlich wie in Spanien.

„Der Chef sagt Dir, was Du tun musst und Du tust es.“

Jenseits in beiden Ländern ähnlich erlebter Hierarchien, befremdet die Jugendlichen aber auch diesbezüglich der hohe Grad an Formalisierung: Carlos berichtet, in seinem Betrieb finde alle zwei bis drei Wochen eine Sitzung statt, bei der die 8-9 Mitarbeiter der Firma darüber sprechen, welche Probleme in den vergangenen Wochen aufgetaucht seien und wie diese zu beheben seien. Ihn verblüfft die Formalität dieser Gespräche. Auch in Spanien würden Arbeitsabläufe oder Fehler besprochen und Absprachen getroffen, dies geschehe aber eher zwischendurch und auf Arbeitswegen. Dass man sich hier Zeit für eine Besprechung nimmt, wundert ihn.

„Das finde ich bemerkenswert. Du setzt dich zusammen um zu sagen „Wie war es? Was ist gut gelaufen, was schlecht?“ [...] Stell dir vor! Wir sind ja nun Elektriker und keine [...] Ökonomen oder so.“

Einen Unterschied zur Hierarchie in der spanischen Arbeitskultur sehen die Jugendlichen allerdings in der Position der Gesellen bzw. der ausgebildeten Facharbeiter. Diese erhielten zwar auch Anweisungen, seien jedoch in der Erledigung der Aufgaben freier als dies in Spanien der Fall sei. Mit Verwunderung stellen die befragten Jugendlichen fest, dass die Meister auch hinnehmen, wenn Gesellen alternative Lösungswege für eine Aufgabe einschlagen.

„Ja, der Chef sagt, Du musst das und das tun – aber sie entscheiden, wie sie es machen oder auch nicht.“ (Ignacio)

Dieser Handlungsspielraum der Gesellen erscheint umso bemerkenswerter, als die inhaltliche Kompetenz der Meister für sie außer Frage steht.

„Wenn ich mit dem Meister unterwegs bin, mische ich mich noch weniger ein. Denn mit ihm gehen wir in die Haushalte und man muss unglaublich vorsichtig damit sein, was man anfässt.“ (Ignacio)

Für sie selbst schlägt sich der größere Spielraum der Gesellen in reduzierten Verantwortungsspielräumen nieder. Für ihre eigenen Leistungen werde nämlich der anleitende Geselle verantwortlich gemacht, so dass sie nur selten verantwortungsvolle Aufgaben übertragen bekommen. Überhaupt scheint gerade die Position der Gesellen neuartig und irritierend zu sein. Denn das duale System konstruiert zwangsläufig eine zusätzliche hierarchische Differenz, die sich in Ländern mit überwiegend vollzeitschulischer Ausbildung gar nicht ausprägen kann. Entsprechend erleben die Jugendlichen diese Interaktionen je nach Gesprächsanlass und -situation wie gespalten: Nur in privatem Kontext komme man in einen Kontakt, der über das Azubi-Mitarbeiter-Verhältnis hinausgehe.

Deutlich formaler als in Spanien sei auch die Zuteilung von Aufgaben. Ihm würden bestimmte Aufgaben nicht überlassen, weil er noch im Status eines Auszubildenden sei. In Spanien hänge dies von dem Vertrauen ab, das der Vorgesetzte in ihn setzen könne. Es gehe dort weniger um den Status, als um die Fähigkeiten einer Person. Man arbeite eher auf Augenhöhe.

Verantwortungsvolle Aufgaben hat Bassam bislang noch nicht übertragen bekommen. Das findet er teilweise nachvollziehbar, schließlich könne er auch noch nicht viel. Dennoch beklagt er, dass ihm als Azubi im ersten Lehrjahr oft schmutzige Arbeiten zugeschoben werden.

„Du musst schwere Gewichte heben und wo Du arbeitest, ist alles voll Staub, den musst Du schlucken, aber gut.“ (Bassam)

Komplexere Tätigkeiten könne er allerdings schon deswegen nicht erlernen, weil er sie gar nicht ausführen dürfe. Es fällt ihm auf, dass die Zuteilung von Aufgaben, anders als in Spanien, nicht nur von dem abhängt, was jemand kann, sondern auch von seiner Position. Verantwortlich für das Arbeitsergebnis sei man nicht selbst, sondern der anleitende Geselle.

„Hier musst du die Ausbildung machen, du musst sie abschließen, wenn du den Abschluss hast, dann bist du was ganz anderes. [...] Es gibt immer einen Unterschied zwischen den Azubis und den anderen. (nicht kursiv Gedrucktes im Original auf deutsch) (Bassam)

Auch Pepe hat eine scharf konturierte Wahrnehmung der betrieblichen Hierarchien. Er sieht eine klare Befehlsstruktur zwischen Azubi, Geselle und „Chef“. Doch ihm ist klar geworden, dass sich diese Hierarchie weniger explizit durch Anordnungen als vielmehr über Rituale reproduziert. Bedeutsam scheint ihm das Ritual des Werkzeugtragens, das offenbar untergeordnete Personen zu erledigen haben. Allerdings respektiert Pepe diese Hierarchie als kompetenzbezogen. Die Arbeitsvorgänge wirkten teilweise einfach, seien es aber nicht; auch kleine Fehler könnten erhebliche Schäden anrichten. Beschwerden gingen dann wiederum an den Chef und würden über die Befehlskette nach unten geleitet. Verantwortlich für seine Fehler sei letztlich der Geselle.

Sinnhaftigkeit im Arbeitsvollzug und Eigenständigkeit bedeutet für die spanischen Jugendlichen – wie dies wohl auch für deutsche Auszubildende der Fall wäre – die Möglichkeit, auch komplexe und verantwortungsvolle Aufgaben übertragen zu bekommen. Anders als ihre deutschen Mit-Auszubildenden jedoch erleben sie sich grundsätzlich als ausgebildet und kompetent – teilweise haben sie die in Frage stehenden Tätigkeiten in Spanien schon ausgeführt. Hier erleben sie einen Schonraum, den sie einerseits als positive Zuwendung des Betriebs, andererseits als allzu formalisierte Begrenzung ihrer Zuständigkeiten bewerten. Als die Form eines tendenziell paternalistischen *Welpenschutzes*, den eine Ausbildung in Deutschland letztlich impliziert, können die zugewanderten Jugendlichen die Verhältnisse in ihrem Betrieb nicht erkennen.

2.2 Kommunikative Öffnungen: Flache Hierarchien und informelle Sektoren

Und doch weist der deutsche Ausbildungsalltag auch Bereiche auf, in denen sich die Jugendlichen ernst genommen fühlen und wo ihre eigenen Vorstellungen mit dem hiesigen Konzept von Beruflichkeit verhandelt werden können. Erträglich ist die empfundene Degradierung dort, wo die Zuteilung von Routinetätigkeiten über Kompetenz und nicht über den Lehrlingsstatus begründet wird. So betont Ignacio, dass er als Auszubildender respektiert werde und ihm nicht etwa die schlechteren Aufgaben übertragen würden.

„Sie machen das nie so, dass der Meister, weil das ausgebildete Handwerker sind, sagt „Du machst jetzt die schlechtesten Arbeiten.“ So ist es gar nicht.“

Auch Alfonso schätzt es, dass in seinem Betrieb die Azubis nicht automatisch die unangenehmeren Aufgaben erhalten.

„Mein Meister weist mich an: Schau, Du wirst das tun – aber zu gleich Bedingungen, nie so, dass er der Meister ist und die anderen die schlechte Arbeit machen müssen. So ist das nicht. Manchmal war es sogar so, dass man eine Wand rausreißen musste und ich stand schon da, da sagte er, nein lass, das machen wir mit allen.“

Trotzdem haben sie keine Einwände dagegen, auch einfache Tätigkeiten auszuführen. Bedingung dafür, dass die Aufgaben ihre Ehre als produktive Arbeiter nicht tangieren, ist das gemeinsame Handeln. Wenn auch Gesellen „*Staub schlucken*“ (Bassam), dann können die Jugendlichen dies gut akzeptieren.

Schließlich aber erleben die spanischen Jugendlichen die sie umgebenden Arbeitsbeziehungen nicht als durchgehend hierarchisch. Denn jenseits eher formalisierter Arbeitsabläufe erleben sie gerade die informelle Interaktion als offen und wertschätzend. Sie beschreiben die Arbeitsatmosphäre in der Regel als freundlich. Die Hierarchien seien flach, die Meister in den Familienbetrieben ausgesprochen zugewandt, die Gesellen entspannt. So berichtet Fernando von dem angenehmen „*Umgang*“ und dem „*Verständnis*“ im Betrieb gegenüber den Arbeitern.

Alfonso arbeitet in einem kleinen Familienbetrieb. Er beschreibt die Arbeitsatmosphäre als sehr angenehm (ähnlich: Bassam). Anders als in Spanien, wo gerade die kleinen Unternehmen ihre Angestellten stark unter Druck setzten, gebe der Chef hier seinen Mitarbeitern „*Luft zum Atmen*“.

„Die Leute arbeiten in Ruhe, es gibt keine Hetze, kein Geschrei, keinen Druck, keine schlechte Laune.“ I: „Vertrauen?“ A: „Viel Vertrauen. Es ist selten, dass er (der Chef, U.C.) überhaupt vorbeikommt, um zu gucken, ob alles in Ordnung ist, sehr selten.“ (Alfonso)

Selbst der Chef sei freundlich, lache, mache Scherze, kümmere sich um alle Details, sei nie schlecht gelaunt und biete ihm sogar mitunter Kaffee an. „*Er macht ihn selbst, schenk ihn Dir ein, tut den Zucker rein. Wenn Du noch einen möchtest, sag Bescheid. Jeden Tag!*“ Dieser persönliche Kontakt ist ihm wichtig. Selbst persönliche Gefallen seien möglich; so habe ihm der Meister ein Auto geliehen, um Matratzen zu kaufen. Auch die Urlaubsplanung sei unkompliziert, weil man direkt miteinander in Kontakt sei.

Pepe freut sich, dass er in einem Unternehmen arbeitet, in denen man Dinge erhält (Arbeitschuhe, Werkzeuge). Die Kommunikation sei direkt, was zum Beispiel Material oder Urlaubsplanung angeht. Ihm ist bewusst, dass dies ein Privileg darstellt, das er genießt, das aber in Spanien eher unüblich sei.

„Ich weiß nicht, ob es viele Firmen gibt, die so sind wie meine. Glaube ich nicht. Weil, unsere Firma ist zum Beispiel eine, die Geld hat, Werkzeuge, Autos, wenn Du Sicherheitsschuhe brauchst, redest Du mit dem Chef und sie geben sie dir. Wenn Du eine Taschenlampe brauchst, geben sie sie Dir. Wenn du was verlangst, haben sie damit kein Problem und sie stressen dich nicht, haben viel Verständnis. Mir geht's gut.“ (Pepe)

Abgesehen von Diskriminierungserfahrungen als Ausländer mit geringen Sprachkenntnissen, von denen einige der Jugendlichen berichten, werden die Betriebe als familiär, kommunikativ und freundlich geschildert – durchaus mit Erstaunen. In Spanien sei der Arbeitsdruck sehr viel höher, man sei gezwungen, mehr und schneller zu arbeiten.

Dabei handelt es sich zwar fast durchgehend um kommunikative Bereiche, die außerhalb der Verteilung von Zuständigkeiten und Hierarchien angesiedelt sind. Trotzdem gibt es zumindest vereinzelt auch Interaktionen, in denen sich die Wertschätzung des in Spanien Gelernten unmittelbar in den Arbeitsbeziehungen und der Zuweisung von Befugnissen niederschlägt. So ist für Ignacio ebenfalls Elektrizität seit seiner Kindheit wichtig. Und da er ja schon als Elektriker ausgebildet sei, bekomme er teilweise auch komplexe Aufgaben übertragen.

„Geh mal ans Auto und hole einen Bewegungsmelder (deutsch im Original) und schließe ihn oben an. Sie lassen mich das machen, weil ich einen Titel aus Spanien habe und schon alles weiß über die Elektrizität.“ (Pepe)

3 Fazit

Unsere explorative Studie mit einer kleinen Gruppe spanischer Jugendlicher kann sicherlich nicht mehr als einen ersten Einblick in das Arbeits- und Berufsverständnis der einwandernden Auszubildenden bieten. Sie macht jedoch deutlich, dass diese Jugendlichen mit einem anders akzentuierten Zukunftsprojekt in Deutschland tätig werden, als dies traditionell bei uns mit einer *Lehre* verbunden wird. Überdies gibt sie zumindest einen Einblick in die Möglichkeiten des dualen Ausbildungsalltags, sich gegenüber den Lebenssituationen, Erfahrungen und Arbeitsidentitäten dieser Gruppe bereits qualifizierter Zuwanderer zu öffnen.

Zunächst ist den Jugendlichen die biografische Bedeutung eines Lehrabschlusses als wichtiger Schritt in einer Facharbeiterkarriere schon aufgrund ihrer besonderen Situation als bereits ausgebildete Immigranten schwer nachvollziehbar. Für sie ist weniger der Übergang in die Arbeitswelt ein spürbarer biografischer Schritt (aus ihrer Sicht haben sie diesen in Spanien mehrheitlich schon getan) als vielmehr die Migration nach Deutschland. Innerhalb ihrer krisengeprägten Lebenserfahrung erleben sie die Ausbildung in Deutschland vor allem als Risiko für ihr Selbstwertgefühl: Sie ist zwar eine Chance, aus der Arbeitslosigkeit und den damit verbundenen biografischen Abwertungen (ökonomische Einschränkungen, Rückkehr ins Elternhaus) zu entkommen. In diesem Kontext wird die Auswanderung als Option auf Freiheit aufgefasst. Zugleich führen aber die sprachlichen Schwierigkeiten und die relative Unmöglichkeit, sich als kompetent und erwachsen zu zeigen, zu neuen biografischen Krisen.

Umso wichtiger ist es subjektiv, sich selbst im Arbeitskontext als tüchtig und erfolgreich zu entwerfen. Dies wird in der Skepsis deutlich, mit der sich die Jugendlichen über die deutsche Arbeitskultur und die in ihr zum Ausdruck kommenden Werte äußern. Sie konfrontieren ihre eigene „Produktivität“ mit der „super-langsamen“ Mentalität der Deutschen, die zwar auf die Einhaltung formaler Regeln pochten, letztlich aber – da die Arbeit auch durchaus mit körperlicher Stärke konnotiert wird – als weniger tüchtig wahrgenommen werden.

Die an Abschlüssen und betrieblichem Status orientierte Arbeitsorganisation erschließt sich ihnen ebenfalls nicht. Den Schonraum Ausbildung erfahren sie zwar als Zuwendung und Freundlichkeit, aber auch insofern als Degradierung, als ihnen Verantwortung und die Erledigung komplexerer Aufgaben nicht zugetraut wird.

Damit wird einerseits deutlich, dass die Berufsvorstellungen und Arbeitserfahrungen der spanischen Jugendlichen im formalisierten Ausbildungsalltag nicht wertgeschätzt werden. Die jungen Leute vermitteln den Eindruck, darauf warten zu müssen, dass ihre Arbeitskraft überhaupt angefordert wird. Wenn dies dann aber geschieht, so erleben sie dies nicht als Inanspruchnahme der beruflichen Rolle, die sie in Spanien verinnerlicht haben. Hier scheint der einzige Ausweg in der Strategie derjenigen unserer Probanden zu liegen, deren Familien bereits nach Spanien migriert waren. Sie stellen den eigenen Anspruch auf berufliche Identität hinter dem einer Anpassung an die deutschen Gepflogenheiten zurück.

Andererseits illustrieren gerade die Öffnungen der eher informellen, als wertschätzend empfundenen kommunikativen Bereiche, wo eine Lösung für das Problem liegen könnte: Das duale System und die darin eingebetteten Arbeitsbeziehungen scheinen dann für die Integration qualifizierter Immigranten gerüstet zu sein, wenn es gelingt, ihre Fähigkeiten anzuerkennen und für gemeinsame Arbeit nutzbar zu machen.

Literaturverzeichnis

- BLANKERTZ, H. (1967): Der Beruf heute, in: Gisela Stütz (Hg.): Das Handwerk als Leitbild der deutschen Berufserziehung. Göttingen: 267–270.
- CLEMENT, U./KOCH, M. (2014): Individuelle berufliche Projekte – ihre soziokulturelle Einbindung und Methoden ihrer Auslotung, in: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 26, 1–15. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe26/clement_koch_bwpat.26.pdf, , 29.03.2015.

- HARNEY, K./STORZ (1994): Strukturwandel beruflicher Bildung, in: Müller, D. K. (Hrsg.): Pädagogik. Erziehungswissenschaft. Bildung, Köln, Weimar, Wien S: 352–381.
- KARUSCHEIT, H. (2014): Deutschland 1914. Vom Klassenkompromiss zum Krieg, Hamburg: VSA.
- KOCH, M./CLEMENT, U. (2014): Projektkrisen oder ob sich spanische Geschichte in deutscher Ausbildung fortsetzen kann, in: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 26, 1–21, http://www.bwpat.de/ausgabe26.koch_clement_bwpat26-pdf , 29.03.2015.
- LIPSMEIER, A. (1998): Vom verblassenden Wert des Berufes für das berufliche Lernen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 94 (4), S. 481–495.
- PETERSEN, W. (2013): Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen – Impulse zur Weiterentwicklung der Modernität der beruflichen Bildung in Europa. In: bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, http://www.bwpat.de/ht2013/ws04/petersen_ws04-ht2013.pdf, 29.03.2015.
- SCHRÖER, W.; BÖHNISCH, L. (2006): Die Entgrenzung der Jugend und die sozialbiografische Bedeutung des Junge-Erwachsenen-Alters. In: Claus J. Tully (Hg.): Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert. Weinheim, München: Juventa-Verl., S. S. 41–58.
- STRATMANN, K. (1967): Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens. Ratingen.
- STRATMANN, K. (1992): Zeit der Gärung und Zersetzung. Arbeiterjugend im Kaiserreich zwischen Schule und Beruf. Weinheim.
- THELEN, K. (2006): Institutionen und sozialer Wandel: Die Entwicklung der beruflichen Bildung in Deutschland, in: Beckert, J./Ebbinghaus, B./Hassel, A./Manow, P. (Hrsg.): Transformationen des Kapitalismus, Frankfurt am Main: Campus, S. 400–423.
- WEBER, Max (1978): Wirtschaft und Gesellschaft, 5. Auflage, Tübingen

Anschrift der Autoren: Prof. Dr. Ute Clement, Institut für Berufsbildung, Universität Kassel, Heinrich-Plett-Str. 40, 34132 Kassel
Dr. Martin Koch, Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung, Leibniz Universität Hannover, Schloßwender Straße 1, 30159 Hannover