

SUBJEKTIVE SITUATION UND ORIENTIERUNGEN VON SPÄTAUSSIEDLER-JUGENDLICHEN

Vergleichende Untersuchung von zwei
Migranten-Generationen
Konsequenzen für den Bildungsbereich Migration

Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Eberhard Karls Universität Tübingen

vorgelegt von
Thomas Klotz
aus Bremen

Tübingen
2016

Tag der mündlichen Prüfung:	24.05.2017
Dekan:	Professor Dr. rer. soc. Josef Schmid
1. Gutachterin:	Professorin Dr. Barbara Stauber
2. Gutachter:	Professor Dr. Dr. h.c. Josef Held
3. Gutachter:	Professor Dr. Dr. h.c. Günter L. Huber

*„Wir sind Ausländer, da nützt uns unser deutscher Pass
gar nichts.“*

Ein Spätaussiedler-Jugendlicher im April 1993 im OBS-Intensiv-Integrationssprachkurs der GFBA Heilbronn bei einem Gruppeninterview zum Thema Integration.

*„Wer keine Vergangenheit hat,
hat auch keine Zukunft.“*

Ein Spätaussiedler-Jugendlicher im März 1995 im OBS-Intensiv-Integrationssprachkurs des DEB Stuttgart in Erwiderung einer Äußerung eines Kursteilnehmers, er wolle in Deutschland ein ganz neues Leben beginnen und seine Vergangenheit „vollkommen auslöschen“.

„Unser ganzes Leben ist Bewegung“

Montaigne

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	1
DANKSAGUNG.....	3
VORWORT	4
EINLEITUNG	7
1 Theoretischer Rahmen.....	16
1.1 Begriffsklärungen	17
1.1.1 Migration.....	17
1.1.2 Integration	19
1.1.3 Identität.....	23
1.1.4 Jugend.....	26
1.1.5 Aussiedlerinnen.....	26
1.1.6 Spätaussiedlerinnen.....	27
1.2 Untersuchungskategorien	28
1.2.1 Subjektive Situation.....	29
1.2.2 Orientierung	31
1.3 „Migration“ und „Integration“	33
1.4 „Kritisches Lebensereignis“ und Bewältigungsstrategien.....	36
1.5 Spätaussiedler-Jugendliche in der Forschungsliteratur.....	46
1.5.1 Frühe Forschung.....	46
1.5.2 Aktueller Forschungsstand.....	47
2 Untersuchungsmethode	49
2.1 Fragestellungen und Ausgangsvermutungen.....	49
2.2 Forschungsdesign.....	51
2.2.1 Subjektorientierter Ansatz	52
2.2.2 Grounded Theory	53
2.2.3 Mixed Methods	55
2.2.4 Vertiefungsmethode	58
2.3 Empirische Untersuchungen	59
2.3.1 Quantitative Datenerhebungen	63
2.3.2 Qualitative Datenerhebungen	77
2.3.3 Erhebung von Zusatzdaten.....	81
3 Quantitative Untersuchung Querschnittanalyse 1993/94.....	82
3.1 Soziografische Daten	82
3.2 Subjektive Orientierung.....	85
3.3 Psychosoziale Anpassung	93
3.4 Persönliche Befindlichkeit	95
3.5 Soziale Orientierungen.....	98
3.6 Selbstbild und Selbstorientierung.....	101
3.7 Lernerfahrungen	108
3.8 Entwicklungstendenzen	113
3.9 Typenbildung	115
3.10 Zusammenfassung.....	124

4	Quantitative Untersuchung OBS-Stipendiatinnen 2004/05 ..	127
4.1	Soziografische Daten	127
4.2	Subjektive Orientierung	130
4.3	Psychosoziale Anpassung	133
4.4	Persönliche Befindlichkeit	134
4.5	Soziale Orientierungen.....	136
4.6	Selbstbild und Selbstorientierung.....	137
4.7	Lernerfahrungen	142
4.8	Entwicklungstendenzen	143
4.9	Typenbildung	145
4.10	Zusammenfassung.....	149
5	Vergleich quantitative Untersuchungen OBS-Stipendiatinnen 1993/94 und 2004/05	151
5.1	Fokussierende Betrachtungen	151
5.2	Typenbildung	152
5.3	Expertinnenperspektive.....	160
5.3.1	Quantitative Befragung	160
5.3.2	Qualitative Befragung.....	161
5.4	Zusammenfassung.....	162
6	Qualitative Vertiefung	166
6.1	Untersuchung „Perestroika-Generation“, 1993/94	169
6.1.1	Soziografische Daten/Identität	169
6.1.2	Migration als „Kritisches Lebensereignis“	173
6.1.3	Fokussierende Betrachtungen	177
6.2	Untersuchung „Post-Perestroika-Generation“, 2004/05	180
6.2.1	Soziografische Daten/Identität	181
6.2.2	Migration als „Kritisches Lebensereignis“	181
6.2.3	Fokussierende Betrachtungen	183
6.3	Untersuchung „Digital-Natives-Generation“, 2011	183
6.3.1	Soziografische Daten/Identität	184
6.3.2	Migration als „Kritisches Lebensereignis“	184
6.3.3	Fokussierende Betrachtungen	185
6.4	Zusammenfassung.....	186
7	Konsequenzen für den Bildungsbereich Migration	190
7.1	Einleitende Bemerkungen	190
7.2	Konstruierte Lernlandschaften	191
7.3	Konsequenzen	192
7.3.1	Berufs- und Studienorientierung	192
7.3.2	Lernen in Beziehung	199
7.3.3	Ganzheitlich nachhaltiger Bildungsansatz	201
8	Resümee.....	204
	Legende für Konstrukt-Abkürzungen	225
	Lehrwerk-Inhalte „Aspekte, neu“	228
	LITERATURVERZEICHNIS	229
	Eidesstattliche Erklärung	240

DANKSAGUNG

Mein Dank gebührt zuallererst meinen beiden wissenschaftlichen Förderern, Herrn Prof. Dr. Dr. h.c. Josef Held, in dessen Projekt „Internationales Lernen“ der Tübinger Jugend-Forschungsgruppe dieses Vorhaben anfänglich verortet war, und Herrn Prof. Dr. Dr. h.c. Günter L. Huber, der mich vor allem im empirischen Teil sehr unterstützte und immer wieder auf Kurs hielt. Beide haben sich und mir mit einer unglaublichen Geduld und ermutigenden Zuversicht über Jahrzehnte hinweg immer den Glauben an die Fertigstellung bewahrt. Ebenso möchte ich Frau Prof. Dr. Barbara Stauber für ihr großes Vertrauen und ihre verständnisvolle Begleitung mit nicht selbstverständlicher Übernahme von Verantwortung danken.

Diese Studie ist nur durch die offene und vertrauensvolle Mitarbeit und Unterstützung der vielen Jugendlichen aus Mittelost- und Osteuropa zustande gekommen. Hilfsbereit, zuverlässig und fördernd haben sie meine Arbeit begleitet und sich teilweise auch über längere Zeiträume für einen konstruktiven Gedankenaustausch zur Verfügung gestellt. Einige sind in ihrer konstruktiven Mitarbeit weit über die Rolle bloßer Probandinnen hinausgewachsen und haben sich aktiv gestaltend am Forschungsprozess beteiligt. Eine große Mehrheit hat die Untersuchung ihrer Situation ausdrücklich befürwortet.

Genauso wichtig war die kollegiale Zusammenarbeit mit Sprachlehrerinnen und den Leiterinnen der betreffenden Schulen, Sozialpädagoginnen und Sozialarbeiterinnen der gemeinnützigen Einrichtungen und freien Träger, den Expertinnen und allen anderen mit dem Wohl von Spätaussiedler-Jugendlichen verbundenen und dafür arbeitenden Menschen im In- und Ausland, die ich in der Entstehungsgeschichte dieser Studie angetroffen und gesprochen habe. Sie alle haben mir auf eine herausragende Weise bereitwillig weitergeholfen und ihren unvergesslichen Teil zum letztendlichen Gelingen beigetragen.

Ferner gilt mein Dank auch der Hans-Böckler-Stiftung, die mich in den schwierigen Anfängen durch ein Promotionsstipendium großzügig gefördert hat. Ohne sie wären auch die wichtigen Forschungsreisen im Rahmen dieser Arbeit nicht zustande gekommen.

Nicht zuletzt möchte ich mich bei meiner Familie und insbesondere bei meinen Kindern für ihre nicht endende Geduld und ihren Glauben an mich bedanken.

Die andauernde Motivation und Begleitung durch meine Lebensgefährtinnen spornte mich immer wieder an, weiterzuarbeiten und diese Studie erfolgreich zu Ende zu bringen.

Last but not least möchte ich David für seinen hervorragenden technischen Support danken.

Diese Studie ist gewidmet Alina, Jonathan, Kirsten, Eva und Conny.

VORWORT

Das Thema hinter dieser Arbeit ist mein Thema des Neuanfangs, des sich immer wieder Neu-Erschaffens. Es ist der eigene Umgang mit so genannten biografischen Brüchen, hinter denen die Suche nach dem Selbst neue Erkenntnisse über sich und die Welt um einen herum in ihrer scheinbaren Wirklichkeit hervorbringt.

Ist dieser Neuanfang Flucht, wie viele Menschen, die meinen Lebensweg kreuzten, meinten? Oder wohnt diesen Brüchen nicht doch auch eine Kontinuität inne? Ist es dann eher eine Form der Selbstvergewisserung? Ein Prozess kontinuierlicher Selbsterziehung und lebenslangen Lernens, den man einer allzu lange und manipulativ andauernden Fremderziehung als Freiheitsgrad und eigene Lebensbegründung an die Seite oder gar entgegenstellt? Ist es die Neugier und Freude aus einer biophilen Selbstinterpretation heraus? Ich selbst war in meiner Biografie 1985 als Lehrer am Colegio Alemán La Paz Arbeitsmigrant in der mir vorher fremden Kultur der andinen Indios, den Nachfahren des von europäischen Eroberern zerstörten hochentwickelten Inkareiches. Ich habe meinen eigenen Umschmelzungsprozess erlebt und bewusst gestaltet, habe die bewusstseinsweiternde Wirkung erfahren und die Qualitäten des Eigenen und des Fremden im Transformationsprozess als Geschenk für meine Weiterentwicklung wahr- und angenommen.

Gut erinnere ich mich an das einschneidende Erlebnis, wie sehr ich mich über meinen ersten Traum freute, in dem ich mich spanisch sprechend erlebte. Intuitiv sagte er mir: Du bist angekommen! Ebenso fundamental ist mir in Erinnerung geblieben, welches Glücksgefühl ich spürte, als ich am Ende eines Deutschlandaufenthalts in den Sommerferien 1985 von meiner alten Heimat Bremen in meine neue Heimat La Paz flog, wie sehr ich mich auf mein bolivianisches Zuhause freute und wie bereichernd ich es empfand, sich in zwei ganz unterschiedlichen Ländern heimisch zu fühlen. Der transnationale und völkerverbindende Gedanke war entstanden und wurde zur Grundlage meines weiteren Lebens.

Nun war meine Ausreise nach Bolivien selbstgewählt, positiv motiviert und ich befand mich im fortgeschrittenen Alter von 29 Jahren. Mein Status dort war privilegiert, meine Berufsausbildung erfolgreich abgeschlossen, mein wirtschaftliches Auskommen damit gesichert und ein massiver Anpassungsdruck von außen aufgrund einer befristeten Anstellung nicht gegeben.

Das sah bei der ersten 1993/94 von mir untersuchten Einwanderergeneration genau umgekehrt aus, bei der die Migration teilweise große Ängste, Depressionen und

Orientierungslosigkeit auslöste. Viele waren überfordert, hatten gesundheitliche Probleme und litten unter Deprivationserscheinungen. Die zweite untersuchte Generation von 2004/05 ging schon gefestigter mit der Migrationssituation um und begann mich an meine eigenen Erfahrungen von 1985 zu erinnern. Bei der dritten, sehr kleinen, Stichprobe 2011 war interessant zu beobachten, wie das im Wissen um die eigenen Potenziale begründete transnationale Bewusstsein bei den Jugendlichen gewachsen war und welche, vor dem Hintergrund einer globalisierten und medienvermittelten Gesellschaft, international gängigen grundlegenden Kompetenzen die Jugendlichen inzwischen entwickelt hatten.

Ich habe diese Jugendlichen als Lehrer kennen gelernt, habe sie als Mensch begleitet und einige dann irgendwann fast als Freund zurückgelassen. Sie haben mich in ihrer Art, dieses Lebensereignis der Migration auf ihre Weise im Rahmen ihrer Möglichkeiten zu bewältigen, beeindruckt. Ich erkannte einen Teil meiner Persönlichkeit in ihnen wieder und nahm Anteil an den Dingen, die sie beschäftigten. Ich war fasziniert von der individuellen Vielfalt hinter der vordergründigen Gleichheit ihrer konkreten Lebenssituation, als Einwanderinnen und Einwanderer in die deutsche Wirklichkeit und deren Interpretation. Ich begann mir Fragen zu stellen zu diesen Jugendlichen, auf deren Kontakt mich vorher niemand vorbereitet hatte. In vielen Jahren wurde mir durch meinen Umgang im Unterricht mit ihnen täglich vor Augen geführt, worin sich die Jugendlichen ähnelten und was sie voneinander unterschied, sowohl im Hinblick auf ihre Persönlichkeit als auch in der Auseinandersetzung mit ähnlichen oder gar gleichen Lebensumständen und Rahmenbedingungen ihres Status, denen sie ausgesetzt waren.

Mit dieser empirischen Arbeit möchte ich am Beispiel von Spätaussiedler-Jugendlichen dreier Einwanderungsjahrgänge zeigen, wie unterschiedlich Menschen ein kritisches Lebensereignis wie die Migration bewältigen können aufgrund einerseits ihrer differentiellen Persönlichkeitsmerkmale, individuellen Kompetenzen und Ressourcen sowie andererseits veränderter geo- und gesellschaftspolitischer Rahmenbedingungen. Ich möchte das Bewusstsein der aufnehmenden Gesellschaft dafür schärfen, wie den Jugendlichen der Übergang in eine neue Gesellschaft erleichtert werden kann durch eine konstruktiv begleitende, adäquat adressatengerechte Bildungsarbeit. Vor allem soll diese Studie zeigen, wie wichtig es ist, von Mensch zu Mensch zu unterscheiden und mit Urteilen und Vergleichen sehr achtsam umzugehen oder sie ganz zu unterlassen. Subjektive Risiken zu erkennen, zu mindern sowie die Potenziale eines jeden äußerlich ankommenden Menschen zu erkennen und zu fördern, ist die Grundlage für eine Willkommenskultur, die es Einwanderinnen und Einwanderern ermöglicht, in der Aufnahmegesellschaft auch wirklich innerlich anzukommen.

Dabei ist die Bewahrung der persönlichen und kulturellen Identität der Migrantinnen für mich von zentraler Bedeutung. Bei allen Anpassungsvorgängen dürfen sie die bisher gewachsenen Wurzeln ihrer auch herkunftsbedingten Persönlichkeit nicht verleugnen. Die Begleitung beim „Kritischen Lebensereignis“ Migration und der damit verbundenen Entwicklung von konstruktiven Bewältigungsstrategien für den Aufbau einer möglichst weit selbstbestimmten, auskömmlichen und abgesicherten Existenz steht m.E. im Fokus dessen, was allgemein hin unter Integration begrifflich zu fassen versucht wird.

Dieses 1993 unter dem Eindruck drastisch zurückgefahrener Integrationshilfen bspw. in Form von Schließungen sehr erfolgreicher Förderschulen und gekürzter Integrations-Intensivsprachkurse für Spätaussiedler-Jugendliche von mir begonnene Anliegen ist 23 Jahre später angesichts der in den letzten Jahren und besonders 2015 stark angestiegenen Zahl der Asylanträge von Flüchtlingen aus vorherigen und einigen in diesem Jahr zusätzlich entstandenen politischen, sozialen und religiösen Brennpunkten aktueller denn je.

Vor dem Hintergrund zunehmender Migrationsbewegungen und dem demografischen Wandel in Deutschland ist eine novellierte, an den Notwendigkeiten orientierte Einwanderungspolitik mit Augenmaß auf der Grundlage einer längst überfälligen Einwanderungsgesetzgebung dringend geboten. Den Bildungsanstrengungen für die Integration von Migrantinnen kommt dabei besondere Bedeutung zu mit weitreichenden Konsequenzen für den zukünftigen Umgang miteinander in dieser Gesellschaft.

Thomas Klotz

Berlin, im Dezember 2017

EINLEITUNG

Die vorliegende Studie ist aus der praktischen Arbeit mit Spätaussiedler-Jugendlichen entwickelt worden. Sie hat sich zum Ziel gesetzt, die dort gemachten Erfahrungen einfließen zu lassen in die Fragestellungen einer empirischen Untersuchung und die daraus gewonnenen Erkenntnisse für eine Verbesserung der Unterrichtsgestaltung als eine wichtige Voraussetzung für erfolgreichere, adressatengerechtere Integrationsprozesse nutzbar zu machen. Die Zielsetzung resultiert also aus der Unterrichtsarbeit und ist eher auf die Verbesserung der Praxis und weniger auf den theoretischen Diskurs ausgerichtet.

In der Durchführung des Intensiv-Integrationssprachkurses „In Deutschland leben“ der GFBA Bonn¹ für OBS²-Stipendiatinnen 1991 bis 1994 fiel auf, dass die russland-, polen- und rumäniendeutschen Kursteilnehmerinnen teilweise immense Schwierigkeiten hatten, sich auf die von den deutschen Lehrkräften praktizierte und zu der Zeit im Zuge der emanzipatorischen, behavioristischen und demokratisch sozio-integrativen Lerntheorie ausgebildete gängige Unterrichtsmethodik und -didaktik einzulassen.³ Die drei Herkunftsgruppen ließen auch im Vergleich zueinander unterschiedliche Umgangsweisen mit den Unterrichtsinhalten, -methoden und -stilen der deutschen Lehrerinnen erkennen.⁴ Außerdem trugen die Jugendlichen ganz manifest eine in ihrer persönlichen Lebenssituation begründete Problemhäufung in den Unterricht hinein, die sie beim Erwerb der Sprache und elementarer Interaktionsmuster zusätzlich behinderte.

¹ Die Gesellschaft zur Förderung berufsspezifischer Ausbildung e.V. (GFBA) war ein gemeinnütziger Verein in Bonn, der seit 1970 im Auftrag der OBS die im Rahmen des Garantiefonds von der Bundesregierung geförderten Intensiv-Integrationssprachkurse für Spätaussiedler-Jugendliche durchführte. Die GFBA meldete 1994 Konkurs an und wurde geschlossen, die Sprachkurse führten einige der früheren rund vier Dutzend GFBA-Bildungszentren als Nachfolge-Gesellschaften bzw. –Vereine, oft unter dem Namen GFBM (Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen), weiterhin durch, so auch u.a. die GFBM Berlin.

² Die Otto Benecke Stiftung e.V. (OBS) ist ein 1965 gegründeter gemeinnütziger Verein mit Sitz in Bonn. Die OBS führt bundesweit im Auftrag der Bundesregierung Bildungsmaßnahmen für zugewanderte Studienbewerberinnen durch. Im Rahmen des „Garantiefonds Hochschule“ hat die OBS seit 1965 mehr als 300.000 Zuwanderinnen und Zuwanderer bei der Fortsetzung und Ergänzung ihrer Ausbildung in Deutschland unterstützt. Das Förderprogramm richtet sich an junge Migrantinnen, die in Deutschland die Hochschulreife erwerben wollen, sich auf ein Hochschulstudium vorbereiten und eine akademische Laufbahn anstreben und die als Flüchtling, Jüdischer Immigrant oder Spätaussiedler bzw. deren Angehöriger in Deutschland leben.

³ Nach Stieben/Kiolbassa (vgl. 1992, 188f u. 191) waren die Methoden des alten sowjetischen Schulsystems reproduktiv, stereotyp und lehrerzentriert, die Inhalte oft unnützlich und ideologisch überfrachtet, nichts durfte verändert werden, die Vorgaben des Ministeriums für Schulwesen mussten streng eingehalten werden, Reformen nach 1990 kamen nur langsam voran.

⁴ (ebda.) Die Jugendlichen aus der ehemaligen Sowjetunion waren gewöhnt an autoritären Lehrervortrag, ständiges Wiederholen, Orientierung am Unterrichtswerk und Einzelarbeit.

Meine eigene Beobachtung: Die Jugendlichen aus Polen und Rumänien waren eher in der Lage, an sozio-integrativen Unterrichtsprozessen teilzunehmen.

Die Jugendlichen trafen auf für diese Lehrtätigkeit gar nicht oder nur unzureichend vorbereitete Lehrkräfte. Ich selbst hatte vorher keinerlei Erfahrungen mit Spätaussiedler-Jugendlichen sammeln können, weder privat noch beruflich.

Aus dem Bestreben, die Lehr- und Lernhemmnisse abzubauen zugunsten eines effizienter fördernden Unterrichts, der den anthropogenen und soziokulturellen Voraussetzungen der Jugendlichen als Bedingungsfeldern des Unterrichts (vgl. Heimann, Otto & Schulz, das so genannte Berliner Didaktikmodell, 1972, Kapitel 1) sowie temporären Bedürfnis- und Stimmungslagen aus deren Lebenswelten besser entspricht, entstanden u.a. Fragen nach Identität, Herkunft, Gewohnheiten, Orientierungen, Werthaltungen, Deutungsmustern, subjektiver Lebenssituation und persönlicher Befindlichkeit. Damit waren die grundlegenden Untersuchungs-Kategorien dieser Studie umrissen, die aus subjektiv-investigativem Interesse und mangels in den frühen 1990er Jahren vorliegender Forschungsliteratur auf empirischer Grundlage erfolgte.

In den speziell Spätaussiedler-Jugendliche begleitenden Bildungsinstitutionen wie Aufbauwerken, spezifischen Fördereinrichtungen, allgemeinbildenden Förder- und Regelschulen sowie Bildungs- und Berufsbildungszentren sollte den Jugendlichen in einem ihnen besser gerecht werdenden schulischen und außerschulischen Bildungsangebot die Integration in die deutschen Lebensverhältnisse erleichtert werden.

Aus der täglichen Unterrichtsarbeit mit den Jugendlichen entwickelte sich die Notwendigkeit, ihre Sicht der Dinge und subjektive Verfassung aufzuschlüsseln und den Unterricht darauf abzustimmen. Die Sozialisation und Enkulturation deutschstämmiger junger Menschen mit ihren diese Volksgruppe diskriminierenden bis repressiven Rahmenbedingungen, die nach 1990 allerdings, nachweislich aus dem erhobenen Datenmaterial, sukzessive abgenommen haben, und die Bildungssysteme in den hinter dem „Eisernen Vorhang“ noch kommunistisch geprägten Ländern der Sowjetunion, Polens und Rumäniens in den 1970er und 1980er Jahren waren westdeutschen Lehrerinnen weitgehend fremd, was in nicht unerheblichem Maße zu Missverständnissen oder Unsicherheiten in der Unterrichtsgestaltung führte. Diese nach der Politik des letzten sowjetischen Staatspräsidenten Michail Gorbatschow so genannte „Perestroika-Generation“ markierte auf eine quantitativ und qualitativ gut zu beobachtende Weise den Wendepunkt und mithin den ersten Schritt im beginnenden Demokratisierungsprozess der Länder des ehemaligen, kommunistischen Warschauer Pakts.

Auch daraus wurde Anfang der 1990er Jahre der subjektbezogene empirische Forschungsansatz der vorliegenden Studie entwickelt. Es ging um eine Annäherung an eine bis dahin weitgehend unbekanntes Migrantinnengruppe, die bis auf die grundlegende

Untersuchung von Kossolapow 1987 kaum in der Forschungsliteratur repräsentiert war. Nach diesem „Beitrag zur Integration Deutscher aus dem Osten“ war ein eher heterogenes Feld von Einzelarbeiten über Spätaussiedler-Jugendliche entstanden, bei denen die Belange dieser Klientel in erster Linie den involvierten *Expertinnen* der Fördereinrichtungen überlassen blieb.⁵

Durch den im Zuge der Perestroika-Politik seit 1988 sprunghaft angestiegenen Zuzug von Spätaussiedlerinnen, der 1990 mit annähernd 400.000 Menschen seinen Höhepunkt verzeichnete und sich bis 1995 auf einem konstant hohen Niveau von ca. 220.000 einpegelte (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, BAMF, 2012, 52 u. 54), nahm das Interesse an dieser Einwanderungsgruppe deutlich zu. Neben der steigenden Zahl der Publikationen änderten sich auch deren Blickwinkel: Beschäftigten sich die *Autorinnen* bis ca. 1990 noch überwiegend mit den historischen Grundlagen der Russland-, Polen- und Rumäniendeutschen sowie autobiografischen Berichten (Ferstl und Hetzel 1990; Malchow et al. 1990; Knott et al. 1991), kam es seit ca. 1991 zu Veröffentlichungen hauptsächlich zu den Themen Fremdheit, Migration als „Kritisches Lebensereignis“ sowie Integrationsprozesse und -konzepte (Baumeister 1991, Kornischka 1992, Cropley et al. 1994 und 1995, Schwarzer und Jerusalem 1994, Dietz und Hilkes 1994, Meister 1997, Ingenhorst 1997).

In den Jahren 1999/2000 wurde nach einem kontinuierlichen Abfall der Zuzugszahlen bis, erstmals im Jahr 2000, unter 100.000 (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, BAMF, 2012, 52 u. 54) ein erneuter Paradigmenwechsel vollzogen mit der Fokussierung auf Akkulturation von Persönlichkeit und Verhalten (Silbereisen et al. 1999, Strobl und Kühnel 2000, Bade und Oltmer 2003, Reich 2004, Vogelgesang 2008). Seit ca. 2009 wird die Migrations- und Integrationsthematik vor dem Hintergrund des demografischen Wandels in Deutschland, dem inzwischen auch politischen Bekenntnis zu einer konstruktiven Einwanderungspolitik und einem wachsenden Globalisierungsdruck in einer durch Informationstechnologie rasant zusammenwachsenden Weltbevölkerung zunehmend aus dem Blickwinkel der Potenzialnutzung und der veränderten Bewusstseinslage der

⁵ Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang u.a. die z.T. auch periodischen Veröffentlichungen der Bundesarbeitsgemeinschaft bzw. Landesorganisationen der Jugendaufbauwerke, der Bundes- und Landesarbeitsgemeinschaften für Jugendsozialarbeit, der evangelischen Jugendgemeinschaftswerke und Gilden, des Arbeitskreises für Geschichte und Kultur der deutschen Siedlungsgebiete im Südosten Europas, der katholischen Arbeitsgemeinschaft für Jugendsozialarbeit, des Diakonischen Werks und des Kirchenamts der Evangelischen Kirche in Deutschland, der Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelischer Jugendaufbaudienst und der Bundeszentrale für politische Bildung.

Einwandernden im Sinne einer sich entwickelnden transnationalen Lebensinterpretation gesehen, beispielsweise vom Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung (2009). Interessant an der Entwicklung der Publikationen der letzten ca. zehn Jahre ist die zunehmende Zahl von Insider-Veröffentlichungen, also von Autorinnen mit Migrationsgeschichte: u.a. Pfeiffer 2005, Dusautoir 2007, Kiel 2009, Liebenstein 2010 und Schmitz 2013, die sich in ihren Studien mit den Themen Integration (Pfeiffer 2005, Dusautoir 2007, Liebenstein 2010), ethnisch-kulturelle Identität (Kiel 2009) und Transnationalität (Schmitz 2013) auseinandersetzen.

Diese einander sowohl thematisch als auch zeitlich durchaus auch überschneidenden Phasen der Publikationen über Spätaussiedler-Jugendliche bilden ziemlich genau die anhand der gesellschaftspolitischen Entwicklungen der letzten ca. 25 bis 30 Jahre zu beobachtenden Veränderungen und damit einhergehenden Paradigmenwechsel ab: die ausgehenden Jahre des „Kalten Krieges“, der nach dem 2. Weltkrieg entstandenen Teilung Europas, der durch die Perestroika-Politik ausgelösten Überwindung und Befriedung Europas, der Globalisierung, dem Zeitalter der Informationstechnologie und der besonders in den letzten Jahren stark angestiegenen internationalen Wanderungsbewegungen, die Migration und damit auch notwendigerweise Integration zu einem vordringlichen Weltthema gemacht haben.

Die vorliegende empirische Studie über Spätaussiedler-Jugendliche spiegelt diese weltpolitischen Entwicklungsphasen wider bis auf die letzte der erhöhten Fluchtdynamik seit dem „Arabischen Frühling“, der im Dezember 2010 begann, da sie Probandinnen der Zielgruppe jeweils an drei aufeinanderfolgenden Zeitpunkten in einer quantitativen und qualitativen Analyse untersucht und das Datenmaterial miteinander vergleicht. So können die Entwicklungslinien bei jungen Migrantinnen aus Mittelost- und Osteuropa anhand der Stichproben 1993/94, 2004/05 und 2011 nachgewiesen und entsprechende Konsequenzen für die Bildungsarbeit mit jungen Einwanderinnen aufgezeigt werden, die angesichts der zumindest teilweise noch immer praktizierten methodischen und didaktischen Lernarrangements und notwendiger innovativer Weiterbildungsangebote und Begleithilfen für Expertinnen dringend geboten erscheinen.

Im Hinblick auf die Wahl der Arbeits- und Unterrichtsformen und der didaktischen Aufbereitung des im über acht Monate ausgelegten GFBA-Intensivsprachkurses zu unterrichtenden Lehrwerks „In Deutschland leben“ (vgl. Sander et al., 1990) traten Fragen auf, mit denen die Lehrkräfte im Umgang mit dem in Lehr- und Übungsbüchern straff aufbereiteten Kursmaterial zwangsläufig konfrontiert waren. Wie jede Lehrkraft ihre eigenen Antworten und Problemlösungswege parallel zum festgelegten Lehrwerk suchte, war

interessant zu beobachten. Die Schwankungsbreite machte fast die ganze Skala von gar keinem bis nahezu vollständigem Einsatz von Zusatz- und Alternativmaterial aus, je nach Zufriedenheit mit der Umsetzbarkeit des Basislehrwerks. Mindestens ebenso interessant war, wie die Kursteilnehmerinnen auf die jeweilige Unterrichtsgestaltung in ihren Verhaltensweisen ansprachen und wie erfolgreich nach vier Monaten Grundstufe (Ga und Gb) die Zwischenprüfung und nach weiteren vier Monaten Mittelstufe (Ma und Mb) die Absolvierung des Deutschen Sprachdiploms ausfiel.

Einerseits aus der Verunsicherung, die aus Unwissen und Ahnungslosigkeit dieser mir völlig neuen Klientel, die, noch bis vor wenigen Jahren hinter dem „Eisernen Vorhang“ abgeriegelt, mir unzugänglich war, stellten sich bei Unterrichtsbeginn 1991 in den ersten Wochen aus den persönlichen und den Lernverhaltensweisen der Jugendlichen für mich viele Fragen: „Wer seid ihr?“, „Woher kommt ihr?“, „Was wollt ihr (hier)?“, „Was treibt euch an?“, „Was kann ich für euch tun?“ waren die mich bewegenden Themen. Damit waren schon die grundlegenden Kategorien dieser empirischen Studie und das Forschungsfeld aufgespannt. Es ging darum, den Status quo der subjektiven Situation der Jugendlichen auch aus dem, was sie mitbrachten, zu erschließen: ihre ethnische Herkunft und, teilweise darin begründet, ihre persönliche Geschichte kennen zu lernen.

In Kapitel 1 werden die notwendigen, dieser Studie zu Grunde liegenden, Begrifflichkeiten und Untersuchungskategorien definiert und erläutert. Auf die in der Migrationsforschung zentralen Begriffe „Migration“ und „Integration“ sowie auf die häufig thematisierte Kategorie „Migration als ‚Kritisches Lebensereignis‘“ und die damit verbundenen Bewältigungsstrategien, das so genannte „Coping“, wird abrundend eingegangen. Schließlich folgt eine Skizzierung des Stellenwerts der Spätaussiedler-Jugendlichen in der Forschungsliteratur. Die Entwicklung der wissenschaftlichen Veröffentlichungen über die spezifische Gruppe jugendlicher Spätaussiedlerinnen in den letzten drei Jahrzehnten wird zusammengefasst, wobei der aktuelle Forschungsstand analog zur Zielsetzung dieser Studie in den Fokus rückt.

In Kapitel 2 folgt die Darstellung der in dieser Studie angewandten Untersuchungsmethode, die sich auf ganz natürlichem Wege subjektiver, interaktiver partieller Teilnahme am Leben der Jugendlichen ergab. Aus der konkreten Konstellation der praktischen Arbeit im täglichen methodisch-didaktischen Gestaltungsraum innerhalb der Rahmenbedingungen der subjektiven Situation, der Orientierungen sowie manifesten und temporären Befindlichkeiten von Spätaussiedler-Jugendlichen entwickelte sich im Zeitraum 1991 bis 1994 sowohl eine mehrjährige teilnehmende Beobachtung als auch auf einer zweiten Ebene eine wechselseitige Subjekt-/Objektperspektive im Interaktionsprozess.

Die Untersuchungsmethode setzte sich demnach ganz organisch aus mehreren Komponenten zusammen und wurde vielschichtig in einem komplementären Prozess des erkenntnisleitenden Interesses durchgeführt: Sie entwickelte sich als „Subjektbezogene Jugendforschung“ (Held (Hg.) 1989) auf der Basis der „Grounded Theory“ (Strauss 1991) im wechselseitigen Zusammenwirken von quantitativer und qualitativer empirischer Untersuchung („Triangulated Designs“, Breitmayer/Ayres/Knafl, 1993, „Muddling Methods“, Stern, 1994, und „Multimethod Research Design“, Morse, 2003), was sich später unter dem Begriff „Mixed Methodology“ bzw. „Mixed Methods“, zunächst im angloamerikanischen Raum, immer mehr als international legitimierte Methode in der empirischen Forschung durchsetzte (Tashakkori/Teddlie, 1998 und 2003). Nach dem „explanatory design“ (Creswell, 1994) oder „Vertiefungsdesign“ (Mayring, 2010, vgl. Kuckartz, 2014, 78ff) wurden zu den quantitativ erhobenen Daten in zeitlich nachgeordneten leitfadengestützten Einzel-Interviews erhellende und auch erklärende Hintergründe erfragt und konnten Zusammenhänge generiert werden.

Aus der Entwicklung dieses Forschungsdesigns entstand eine gegenstandsbezogene Theoriebildung.

In Kapitel 3 wird die quantitative Untersuchung einer in den Jahren 1993/94 durchgeführten Querschnittanalyse einer repräsentativen Grundgesamtheit aus den verschiedensten institutionalisierten Formen ihres gesellschaftlichen Auftretens vorgestellt. Nach der Darstellung der soziografischen Daten der in dieser Analyse untersuchten Jugendlichen beinhaltet dieses Kapitel die für das erkenntnisleitende Interesse bezüglich der Forschungshypothesen relevanten Daten und den aus der gegenstandsbezogenen Theoriebildung generierten Untersuchungsparameter: subjektive Orientierung, psychosoziale Anpassung, persönliche Befindlichkeit, soziale Orientierungen, Selbstbild und Selbstorientierung sowie die Komplexe Lernerfahrungen und Entwicklungstendenzen. Abschließend wird eine mögliche Typenbildung vorgestellt und in ihrer Ausprägung dokumentiert.

Kapitel 4 ist aufgrund des bei nur wenigen Items aktualisierten, ansonsten identischen, quantitativen Erhebungsinstruments und wegen einer übersichtlichen Vergleichbarkeit exakt wie Kapitel 3 aufgebaut. Die Untersuchung von 1993/94 wurde 2004/05 mit einer Stichprobe von ausschließlich OBS-Stipendiatinnen wiederholt. Die Reduzierung auf diese spezielle Gruppe von Jugendlichen wurde aus untersuchungstechnischen Gründen vorgenommen, weil der Zuzug von Spätaussiedler-Familien zu diesem Zeitpunkt bereits

drastisch zurückgegangen war.⁶

In Kapitel 5 kommt es mit dem Vergleich des quantitativen Datenmaterials der OBS-Stipendiatinnen der noch stark sowjetsozialisierten „Perestroika-Generation“ von 1993/94 mit der schon in einer inzwischen zunehmend globalisierten Welt und freizügigeren Sozialisation aufgewachsenen „Post-Perestroika-Generation“ von 2004/05 zu einem Vergleich zweier Migranten-Generationen, der Rückschlüsse auf relevante neuere Migrations- und Integrations-Parameter zulässt.

Zu diesem Vergleich kommt noch eine dritte Gruppe, die der „Digital-Natives-Generation“ von 2011 zugeordnet werden kann, hinzu. Das in der quantitativen Nachuntersuchung 2011 erhobene Datenmaterial von hier ebenfalls ausschließlich OBS-Stipendiatinnen kann jedoch nicht als repräsentativ gelten, weil die aus Vergleichbarkeitsgründen aufgesuchte Zielgruppe mit nur acht Probandinnen gemäß dem stark zurückgegangenen Zuzug inzwischen äußerst klein geworden war. Die ebenfalls mit demselben, bei nur wenigen Items aktualisierten, Erhebungsinstrument wie schon 1993/94 und 2004/05 ermittelten quantitativen Daten haben in ihrer deshalb sehr abgeschwächten Aussagekraft nur einen hinweisenden Charakter auf eventuelle Tendenzen und sind nicht verallgemeinerungsfähig. Aussagen über diese Gruppe von Migrantinnen können nur ansatzweise und unter starken Vorbehalten angedeutet werden und kommen über den Status von Vermutungen nicht hinaus.

Neben dem Vergleich der erhobenen soziografischen Daten stehen fokussierende Betrachtungen zu den auffälligsten und bedeutendsten Einzelaspekten, Zusammenhängen, Konsistenzen und Inkonsistenzen im Mittelpunkt.

Ein wesentlicher Aspekt dieses Vergleichs ist die im Rahmen einer Datenreduktion über sieben Ebenen erarbeitete Typenbildung. Sie konstruiert Entwicklungs- und Interpretationstangenten in das gesamte Datenmaterial hinein und trägt damit bei zu einer prägnanten Überschaubarkeit sowohl von individuellen Dispositionen und persönlichen Orientierungen als auch die subjektive Situationen beeinflussenden, teilweise veränderten Migrationsbedingungen innerhalb der Klientel von OBS-Stipendiatinnen. Diese Jugendlichen können sicherlich der Gruppe „bildungserfolgreicher“ Spätaussiedlerinnen (vgl. Schmitz,

⁶ Die für diese Studie relevanten Zuzugszahlen waren lt. Migrationsbericht 2010 (vgl. BAMF 2012, 52 u. 54) für 1993 bis 2005 und Hessischem Ministerium für Soziales und Integration für 2011 bis 30.11.2014 (Pressemitteilung vom 27.01.2015):

1993: 218.888

1994: 222.591

2004: 59.093

2005: 35.522

2011: 2.148

2012 Tiefststand (1.817), danach wieder leicht (2013: 2.427), dann deutlicher (bis 30.11.2014: 5.127) ansteigend.

2013) zugeordnet werden.

Ergänzend kommt der Perspektivenwechsel aus dem Erfahrungsbereich der *Expertinnen* mit den von ihnen 1993/94 unterrichteten Spätaussiedler-Jugendlichen durch quantitativ und qualitativ bei *Lehrerinnen* erhobenes Datenmaterial hinzu.

In Kapitel 6 wird den Rückschlüssen qualitativ vertiefend nachgegangen, wobei hier die dritte Gruppe der 2011 interviewten Jugendlichen als substantiell gleichwertig mit den 1993/94 untersuchten Jugendlichen gelten kann. In diesem Zusammenhang ist die 2004/05 befragte „Post-Perestroika-Generation“ mit nur einer Interview-Partnerin zwar deutlich unterrepräsentiert, auf Grund der für diese Generation exemplarischen Auswahl der Probandin in der Aussage jedoch als durchaus berücksichtigungsfähig gelten kann.

Soziografische Angaben, Bemerkungen zur Identitätsentwicklung, Migration als „Kritisches Lebensereignis“ und fokussierende Betrachtungen zu vorher festgelegten Leitfragen stehen im Mittelpunkt. Aus dem vorsichtigen Vergleich der drei Generationen von eingewanderten OBS-Stipendiatinnen lassen sich Tendenzen andeuten, die Einblicke in die Dynamik von Zeitenwandel im Allgemeinen und kollektivem sowie individuell gestaltetem Migrations- und Integrationsverhalten unter veränderten Rahmenbedingungen ermöglichen.

In Kapitel 7 werden die Konsequenzen aus dieser Studie für die Migrationsforschung und den Bereich „Integrative Bildung, nicht für, sondern mit Migranten-Jugendlichen“ vorgestellt und Perspektiven einer Neuorientierung gewagt. Nicht nur Theoreme für ein ganzheitliches und nachhaltiges Konzept einer erfolgreichen Integration sollen hier geliefert werden, auch praktisch ist zumindest ein konkretes Modell, ein Development-Center, das bei der beruflichen Orientierung unterstützend eingesetzt werden kann, entwickelt und erfolgreich im Sinne der Zielsetzung dieser Studie erprobt worden: als einem möglichst weitgehenden, selbstbestimmten und gleichberechtigten „Ankommen und Verankern“ der Jugendlichen. Sie bringen ihre Migrationsgeschichte in ihre Aufnahmegesellschaft mit als eine Bereicherung und Chance zu gegenseitigem Wachstum auf der Grundlage verwirklichter Menschenrechte, das allen Individuen das volle Ausschöpfen ihres Potenzials ermöglicht.

Sowohl die Lehrenden als Veranstalter, Vermittler und Vorbilder für die Jugendlichen, als auch bestehende Lehrkonzepte sowie konkrete Bildungscurricula mit ihren Zielen, Inhalten und Methoden stehen im Fokus der Betrachtungen in diesem Kapitel. Den *Expertinnen* in der täglichen Bildungsarbeit und psychosozialen Begleitung der Migranten-Jugendlichen sollen für ihre Tätigkeit aufschlussreiche Hinweise zu Heterogenität, Entwicklungsverläufen, subjektiver Situation und Orientierungen an die Hand gegeben werden, um die Integration in die Aufnahmegesellschaft noch erfolgreicher zu gestalten und damit das Ankommen in der autochthonen Gesellschaft noch besser gelingen zu lassen. Ein Ankommen, das für alle

Beteiligten von herausragender Bedeutung ist, wie man inzwischen durch die soziopolitischen Verwerfungen und den daraus in den letzten Jahren sprunghaft angestiegenen Migrationsbewegungen von ca. elf Millionen Menschen zur Kenntnis genommen hat. Der daraus resultierende Handlungsbedarf wurde von den verantwortlichen Entscheidungsträgerinnen eingesehen und führte zu einem am 25.5.2016 von der Bundesregierung beschlossenen „Integrationsgesetz“, das von vielen Kritikerinnen als noch längst nicht den anstehenden Problemen angemessen und nur als ein anfänglicher Schritt in die richtige Richtung erachtet wird, weil es viele Kernfragen außer Acht lässt.

Zum Abschluss werden deshalb Forderungen aus den Ergebnissen dieser Untersuchung von Spätaussiedler-Jugendlichen nicht nur für diese spezielle Einwanderungsgruppe, sondern für die Bildungsarbeit mit jugendlichen Migrantinnen im Allgemeinen an die politisch, pädagogisch und sozial Verantwortlichen gestellt, womit ein Versprechen den Jugendlichen, die diese Studie in so außerordentlich hilfsbereiter, vertrauensvoller und disziplinierter Weise ermöglicht haben, und mir selbst gegenüber eingelöst wird.

Kapitel 8 fasst den Untersuchungsverlauf zusammen, geht nochmals auf die tragenden theoretischen Konzepte aus Kapitel 1 ein, stellt die darauf aufbauenden Ansatzpunkte eines subjektbezogenen Forschungszugangs zu den Spätaussiedler-Jugendlichen heraus und fokussiert die zentrale Fragestellung der subjektiven Situation und Orientierungen der Spätaussiedler-Jugendlichen auf die signifikanten Ergebnisse dieser empirischen Studie in Verbindung mit einer zusammenfassenden Interpretation und Diskussion innerhalb des für diese Studie gewählten theoretischen Rahmens.

Abschließend werden mögliche Konsequenzen aus den wesentlichen Erkenntnissen dieser Untersuchung für die Bildungsarbeit mit Migranten-Jugendlichen benannt.

1 Theoretischer Rahmen

Aus meiner praktischen Bildungsarbeit mit Spätaussiedler-Jugendlichen ergab sich, wie schon erwähnt, der Forschungsgegenstand dieser Studie und aus meiner Mitarbeit im Jugend-Forschungsprojekt „Internationales Lernen“ der Tübinger Forschungsgruppe (TFG) unter der Leitung von Josef Held war der theoretische Rahmen abgesteckt:

Der Ansatz einer subjektbezogenen Jugendforschung beinhaltete methodisch neben der Einbeziehung des Forschenden in den Forschungsprozess vor allem auch inhaltlich eine gegenstandsbezogene Theoriebildung, deren Kern ein subjektorientierter Erkenntnisprozess war, der für die involvierten *Expertinnen* mit dem Ziel eines Angebots kommuniziert wurde, die gewonnenen Erkenntnisse direkt und hilfreich in der Praxis anwenden zu können unter dem Motto: „Nichts ist so praktisch wie eine gute Theorie“.

So konzentriert sich diese Studie im Forschungsbereich Migration/Integration mit Spätaussiedler-Jugendlichen mit den Untersuchungskategorien „Subjektive Situation“ und „Orientierung“ als praxisorientierte Jugendforschung auf eine Verbesserung der Bildungsarbeit, konkret in den Intensiv-Integrationssprachkursen für Spätaussiedler- bzw. Migranten-Jugendliche, mit einer verstärkten Einbeziehung der Lebenswelten der Jugendlichen, einer positiven Beeinflussung ihrer Identitätsentwicklung, konkret ihres Selbstkonzepts/Selbstwertgefühls und damit einer Verbesserung ihrer Selbstwirksamkeit. Die aus dieser Studie gewonnenen Erkenntnisse sollen den Erfolg bei institutionell, zum Beispiel durch das BAMF, organisierten Bildungsmaßnahmen im Bereich von Integrationssprachkursen erhöhen.

Nach grundlegenden Begriffsklärungen, der Vorstellung der beiden Untersuchungskategorien, einer kurzen Diskussion des Interaktionsfeldes „Migration/Integration“, Ausführungen über das Theorem „Kritisches Lebensereignis“ Migration und dessen Bewältigungsstrategien wird abschließend die Entwicklung der Forschungsliteratur über Spätaussiedler-Jugendliche referiert, deren Stellenwert in den letzten Jahrzehnten ein ganz unterschiedlicher gewesen ist.

Vor dem Fall des „Eisernen Vorhangs“ 1989, der das östliche militärische Bündnissystem des Warschauer Pakts mit kommunistischer Gesellschaftsordnung hermetisch vom westlichen Bündnissystem der NATO mit kapitalistischer Gesellschaftsordnung abriegelte, gab es nur eine, allerdings sehr groß angelegte, Feldstudie von Kossolapow (1987) über die spezielle Klientel der Aussiedler-Jugendlichen. Beachtung fanden die Jugendlichen dann analog zu den Wellenlinien ihres Zuzugs und der eintretenden Auffälligkeiten und Problemhäufungen. Auch die sich verändernden wissenschaftstheoretischen Grundlagen der Integrations- und Migrationsforschung

hatten ihren Anteil am wechselhaften Interesse an dieser speziellen Einwanderergruppe.

1.1 Begriffsklärungen

Diese Studie befasst sich mit dem Komplex „Migration“ und „Integration“ und konzentriert sich dabei auf die spezifische Einwanderergruppe von jugendlichen Spätaussiedlerinnen der Jahre 1993 bis 2011. Da die weltweiten u.a. politischen und sozioökonomischen Veränderungen der letzten fast 30 Jahre erhebliche Konsequenzen für die Lebensgestaltung des Individuums nach sich zogen, kann wegen der sich immer kurzzeitiger vollziehenden Prozessfolgen und in Anlehnung an Slepzow/Rewenko (1993) durchaus von drei verschiedenen Generationen jugendlicher Migrantinnen der Erhebungszeitpunkte 1993/94, 2004/05 und 2011 gesprochen werden.

In diesem Zeitraum verstärkter Migrationsbewegungen veränderten sich Parameter, Fokus und folglich wissenschaftlicher Diskurs dieses Komplexes von Wanderungsbewegungen, den dadurch ausgelösten Reaktionen der Aufnahmegesellschaften und den Reaktionen der daran beteiligten Migrantinnen. Für eine Klarstellung der in der vorliegenden Studie eingenommenen Perspektive auf diesen vielfältigen und teilweise unübersichtlichen Komplex werden die Definitionen der grundlegenden Begrifflichkeiten mit einigen Erläuterungen dazu den weiteren Ausführungen vorangestellt.

1.1.1 Migration

Der Begriff Migration (von lateinisch *migratio* „(Aus-) Wanderung“, „Umzug“) steht für den dauerhaften Wohnortwechsel von Menschen, siehe Migrationssoziologie.⁷ Migrantinnen werden in der wissenschaftlichen Literatur folglich oft „Zugewanderte“ genannt.

Die in der Migrationsforschung verwendete Begrifflichkeit ist vielfältig und komplex. Hamm (vgl. 2011, 18) verweist, Bähr (1997) folgend, auf die Form der räumlichen Mobilität als einer Verlagerung des Standortes im geografischen Raum und stellt fest, dass die Begriffe Mobilität und Wanderung synonym verwendet werden, und mit Schlömer/Bucher (2001) definiert er (vgl. ebda.): *Wanderungen sind..., Veränderungen des Wohnsitzes, bei denen zugleich eine administrative Grenze (mindestens die Gemeindegrenze) überschritten wird.*⁴

Hamm (vgl. a.a.O., 18f) nennt weiter mit Bähr die zeitliche Dauer (Zirkulation) und die zurückgelegte Wanderungsdistanz (Nah- und Fernwanderung) als Unterscheidungsmerkmale von Mobilität. Auch bei ihm ist unter Verweis auf Wagner (1989) und Treibel (2003) von Migration als einem dauerhaften Wechsel des Wohnsitzes die Rede, abhängig von der Größe der Population kann die Migration als eine Einzel-, Gruppen- oder Massenwanderung typologisiert werden. Wird

⁷ Definition nach Wikipedia.

bei der Mobilität die Außengrenze eines Staates überschritten, so wird dies nach Bähr (1997) transnationale Wanderung genannt.

Die in dieser Studie untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen können demnach als transnationale Wanderinnen bezeichnet werden. In die folgende Charakterisierung von Migration, mit der Hamm (vgl. 2011, 19) Lucassen (2004) zitiert, geht auch die Motivlage ein:

Die allzu exakte Trennung von freiwilliger und erzwungener Migration lässt noch aus anderen Gründen zu wünschen übrig. Alle denkbaren Arten nicht-wirtschaftlichen Zwanges konnte Menschen dazu bringen, Arbeit an anderen Orten und unter Bedingungen anzunehmen, die wir als unfrei betrachten würden, ohne dass sie das Ergebnis einer vorsätzlichen Versklavung wären.

Nach Hamm (vgl. ebda.) gehen auch Altvater und Mahnkopf davon aus, dass Migration oftmals durch Armut oder politischen Zwang hervorgerufen werde und nicht unbedingt ein Ausdruck von Weltoffenheit wäre.

Auf meiner Studienreise im Februar 1993 zur deutschen Minderheit in Russland fiel mir auf, dass die Spätaussiedler-Eltern fast durchweg als Ausreisemotiv die Zukunftsperspektive ihrer Kinder angaben. Der Satz „Ich will, dass meine Kinder eine (bessere) Zukunft haben!“ fiel als Grund für die Ausreise einer Familie fast unisono und wurde von den in dieser Studie befragten Spätaussiedler-Jugendlichen auf sehr hohem Niveau bestätigt: 1993/94 gesamt: 5,20; 1993/94 nur OBSler:5,08; 2004/05 OBSler:5,35; 2011 OBSler:5,29. Wegen schon vorher ausgereister Verwandter und deren Empfehlung ausgereist zu sein, gaben in allen Stichproben deutlich weniger Jugendliche an ($3,40 \leq N \leq 3,40$), noch weniger Probandinnen in allen Stichproben wollten gar nicht ausreisen ($2,34 \leq N \leq 2,89$), und zwar von 1993 bis 2005 in fallender Tendenz, 2011 dann wieder leicht ansteigend.

Treibel (vgl. 1990, 17) führt aus, dass die Komplexität von Wanderungsprozessen zu einer Aufsplitterung der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Migration geführt hat und benennt mehrere Wissenschaften, die sich aus ihrer Perspektive mit dem Thema Migration auseinandersetzen: Neben den Wirtschaftswissenschaften sind die Politik-, Geschichts- und Erziehungswissenschaft zu nennen, auch die Demografie, Geografie, Kulturanthropologie, Ethnografie und Soziologie beschäftigen sich mit der Komplexität der Problematik der Wanderungsprozesse, auch für die Modernisierungstheorien ist Migration als Begleiterscheinung sozialen Wandels interessant. Dementsprechend vielfältig sind in einem weiteren oder engeren Begriffsverständnis die Definitionen von Migration bzw. Wanderung:

So wird von Treibel Migration bereits verstanden unter jeder Ortsveränderung von Personen, jedem Wechsel des Wohnsitzes, permanent oder semipermanent, dem Wechsel der Gruppenzugehörigkeit, also jeder Veränderung der Position im physischen und im sozialen Raum unter den zentralen Aspekten des Wechsels und der Bewegung, die zu jeder normalen

menschlichen Erfahrung gehören, und hat dazu mehrere Typologien unter folgenden Aspekten entwickelt (vgl. a.a.O., 18f):

- räumlicher Aspekt: Zielrichtung bzw. zurückgelegte Distanz bei der Wanderung
- zeitlicher Aspekt: begrenzte/temporäre oder dauerhafte/permanente Wanderung
- Aspekt der Wanderungsentscheidung oder -ursache: Freiwilligkeit oder Zwangswanderung, bspw. Flucht oder Vertreibung
- Aspekt des Umfanges: Einzel-/Individualwanderung, Gruppen-/Kollektivwanderung, Massenwanderung

Zusammenfassend definiert Treibel den Migrationsbegriff (vgl. a.a.O., 21):

Migration ist der auf Dauer angelegte bzw. dauerhaft werdende ‚freiwillige‘ Wechsel in eine andere Gesellschaft bzw. in eine andere Region von einzelnen oder mehreren Menschen.

Aus der Perspektive der Übergangsforschung definiert Gemende (vgl. 2013, 869) und thematisiert dabei auch Mehrfachzugehörigkeiten von jungen Menschen mit Migrationshintergrund, was Schmitz (2013) in ähnlicher Weise mit transnationalem Leben bei bildungserfolgreichen Spätaussiedlerinnen zwischen Deutschland und Russland zur Diskussion gestellt hat (siehe Kapitel 1.5.2):

„Migration als Übergang“ nimmt die Vervielfachung von Zugehörigkeiten in den Blick, wenn Menschen über Ländergrenzen hinweg migrieren. Zugehörigkeit heißt, sich in Beziehung zu sozialen und kulturellen Umwelten zu setzen, und hat damit einen Identität stiftenden Charakter. Menschen mit Migrationshintergrund müssen sich mit ihren Zugehörigkeiten zu Herkunfts- und Aufnahmeland, zu sich konstruierenden ethnischen Gruppen im Aufnahmeland und mit den Emotionen, die die Zugehörigkeiten in ihren Ambivalenzen und konflikthaften sozialen Dynamiken auslösen können, auseinandersetzen.

In diesem Zusammenhang gehen Stauber/Walther der Frage nach, wie spannungsreiche Gleichzeitigkeiten, was Migrations- und Integrationsprozesse zweifellos sind, in den Übergängen junger Erwachsener produktiv bewältigt werden können und stellen vier Handlungsmodi vor: durchstarten, pragmatisch bleiben, vereinbaren, sich selbst inszenieren und widerständige Praktiken dazu (vgl. 2013, 280ff).

Allgemein formuliert beschäftigt sich die Migrationsforschung mit der Geschichte, den Ursachen, Verläufen und Folgen von Migrationen. So ist in der vorliegenden Studie innerhalb dieses Rahmens ein Beitrag zur Migration von Spätaussiedler-Jugendlichen unter dem besonderen Fokus einer erfolgreich integrativen Bildungsarbeit zu sehen.

1.1.2 Integration

Es gibt eine einfache und prägnante Definition des Begriffs Integration, wonach sie beinhaltet, sich ein neues Leben aufzubauen, ohne seine kulturellen Wurzeln, oder auch seine Identität, zu

verlieren. Dusautoir (vgl. 2007, 11) zitiert Baaden (1997), wonach man Integration einen sozialen Prozess nennt, der beiderseitigen Wandel erfordert, auf Seiten der Migrantinnen wie der Aufnahmegesellschaft. Sie formuliert mit Fabritius (1990), Ziel sei es, die Aussiedlerinnen als gleichwertige Bürgerinnen anzunehmen, gelingen könne die Integration der Aussiedlerinnen nur, wenn Neubürgerinnen und Einheimische aufeinander zuzugingen.

Pfeiffer (vgl. 2005, 4) bietet eine weit reichende Begriffsdefinition von Nohlen (2002) an, die deutlich macht, dass es sich um eine komplexe Problematik handelt, die wissenschaftstheoretisch viele Ansätze hergibt:

Im allgemeinen Verständnis bezeichnet Integration (lat. Integration = Einbeziehung) die Entstehung oder Herstellung einer Einheit oder Ganzheit aus einzelnen Elementen oder die Fähigkeit einer Einheit oder Ganzheit, den Zusammenhalt der einzelnen Elemente auf der Basis gemeinsam geteilter Werte und Normen aufrechtzuerhalten. Integration ist eine empirische Grunderscheinung und analytische Grundkategorie in Wirtschaft, Gesellschaft und Politik. Aufgrund der damit verbundenen zahlreichen Verwendungszusammenhänge des Begriffs, der sich bereits in den vielfältigen Termini widerspiegelt (Desintegration, Segregation, Assimilation, Kooperation, Konflikt etc.), herrscht in den Sozialwissenschaften ein unterschiedliches, kontext- und theorieabhängiges Verständnis des Begriffs vor. Integration kann als Zustand, als Prozess, als Funktion oder als (End-) Ziel verstanden werden.

Die offizielle Definition der Bundesregierung ist laut Berlin-Institut (vgl. 2009, 10):

Integration ist ein langfristiger Prozess. Sein Ziel ist es, alle Menschen, die dauerhaft und rechtmäßig in Deutschland leben, in die Gesellschaft einzubeziehen. Zuwanderern soll eine umfassende und gleichberechtigte Teilhabe in allen gesellschaftlichen Bereichen ermöglicht werden. Sie stehen dafür in der Pflicht, Deutsch zu lernen sowie die Verfassung und die Gesetze zu kennen, zu respektieren und zu befolgen.

Diese Definition gibt die Grundhaltung der Bundesregierung in der Integrationsfrage wieder, nämlich das Prinzip des Förderns und Forderns. Sie macht keinen Unterschied zwischen Menschen mit oder ohne so genanntem Migrationshintergrund und stellt Migrantinnen unter den Schutz des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland, erwartet andererseits ebenso Bemühen von den Migrantinnen, sich ebenfalls mit allen Rechten und Pflichten im Rahmen des Grundgesetzes zu verhalten.

Das Berlin-Institut bringt die gegenseitigen Voraussetzungen für einen erfolgreichen Integrationsprozess dezidiert auf den Punkt (vgl. a.a.O., 9f):

Was die Aufnahmegesellschaft bieten muss:

- rechtliche Gleichstellung
- gleichberechtigter Zugang zum Arbeitsmarkt
- Förderung von Bildung und Ausbildung
- Anerkennung von Bildungsabschlüssen

- Toleranz gegenüber Ungewohntem
- Respekt gegenüber Pluralität innerhalb einer demokratischen Gesellschaft

Wo Migrant*innen gefordert sind:

- Lernbereitschaft
- Sprache beherrschen
- Wille zur ökonomischen Eigenständigkeit
- Rechtsordnung akzeptieren
- Flexibilität
- kulturelle und soziale Normen respektieren

Die Definition des Berlin-Instituts, was es unter einer erfolgreichen Integration versteht, sei angefügt (vgl. a.a.O., 9):

Integration lässt sich allgemein als ein gegenseitiger Prozess der Angleichung zwischen Menschen mit Migrationshintergrund und der schon ansässigen Bevölkerung beschreiben. Dieser Prozess muss mit einer Öffnung der Aufnahmegesellschaft sowie dem Integrationswillen der Migranten einhergehen. Annäherungen sind daher vor allem beim rechtlichen und sozialen Status, dem Bildungsstand, der Erwerbsbeteiligung, dem Einkommen und dem gesellschaftlichen Engagement anzustreben.

Der Begriff Migrationshintergrund soll hier nicht weiter erörtert werden, zumal es eine Definitionsfrage ist, für wie viele Generationen zugewanderter Menschen man noch von einem Migrationshintergrund spricht und ab wann die familiäre Zuwanderungsgeschichte eines Menschen keine gravierende Rolle mehr für ein erfolgreiches Leben in der Gesellschaft spielt, was der Sinn und Zweck von Integration ist (vgl. ebda.).⁸

In einer Zeit großer globaler Umbrüche, in der Globalisierungsprozesse Wanderungsbewegungen auslösen und diese wiederum auch Globalisierungsprozesse regional abbilden, setzen sich in inzwischen fortschreitend zerrissenen westlichen Demokratien zunehmend polarisierte Gesellschaften mit deren Konsequenzen auseinander. Held et al. (vgl. 2015b, 1) bieten dazu eine bewusst sehr allgemeine Definition von Integration an, die sich nicht auf die Migrationssituation beschränkt und letztlich auf die Erweiterung der Handlungsfähigkeit in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext abzielt:

Integration wird von uns – in einem sehr weiten Sinne – verstanden als ein sich Hineinentwickeln in die Gesellschaft mit ihren Möglichkeiten und den eigenen Platz in der Gesellschaft zu finden. Gegenbegriffe zu Integration sind Desintegration, Ausgrenzung, Separation und Assimilation.

In diesem Zusammenhang weisen Held et al. (vgl. ebda.) darauf hin, dass Integration auf

⁸ Dietz/Hilkes (1994): „Integriert oder isoliert? Zur Situation rußlanddeutscher Aussiedler in der Bundesrepublik Deutschland.“ sprechen von einem Prozess, der in den meisten Fällen über Generationen hinweg andauert.

verschiedenen Ebenen stattfindet, die zu unterscheiden sind in eine gesellschaftlich-politische Ebene der gesamtgesellschaftlichen Integration und Desintegration, eine soziale Ebene der konkreten Beziehungen und Interaktionsprozesse zwischen sozialen Gruppen und schließlich eine individuelle Ebene als einer Perspektive konkreter Personen.

Held und die Tübinger Forschungsgruppe (TFG) beziehen sich im Wesentlichen auf vier Dimensionen einer gelingenden Integration im Anschluss an die Konzeption von Pierre Bourdieu und verweisend auf Riegel 2004 (vgl. 2009, 122):

- kulturelle Dimension: für das Zusammenleben wichtiges Wissen und grundlegende Kompetenzen wie Sprache und Umgangsformen, etc.
- strukturelle Dimension: Eingliederung in ein soziales System wie der Erwerb eines Mitglieds- und Arbeitsstatusses
- soziale Dimension: insbesondere die Interaktion mit Angehörigen der Residenzgesellschaft
- identifikatorische Dimension: der subjektive Bezug auf die Residenzgesellschaft, stark von Wertschätzung und Anerkennung abhängig

Held sieht mit Riegel (2009) Integration als einen wechselseitigen Prozess an, als Aufgabe sowohl biografischer als auch gesellschaftlicher sozialer Interaktion, der nicht nur für Migrantinnen, sondern auch für Einheimische Gültigkeit hat (vgl. ebda.).

Auch für Hamm ist Interaktion ein reziproker Prozess (vgl. 2011, 52f). Er unterscheidet mit Esser (2004) zwei Formen der Integration: die Systemintegration als eine Form des Zusammenhalts der Teile eines sozialen Systems, die sich sozusagen anonym ergeben und durchsetzen kann, und die soziale Integration als die Inklusion eines Individuums in ein bereits bestehendes System. Hamm (vgl. a.a.O., 54ff) sieht wie Held den Integrationsprozess u. a. in vier Stufen mit dem Modell einer Eingliederung von Migrantinnen in den USA von Robert Park, das unter dem Begriff „race-relations-cycle“ schon in den 1920er Jahren bekannt wurde: Park sah zunächst einen Kontakt zwischen den Einheimischen und den Zuwanderern, in einer zweiten Stufe zahlreiche Konflikte und einen aufkommenden Wettbewerb zwischen den ethnischen Gruppen, ab der dritten Stufe eine Akkomodation an das Aufnahmegebiet und in der vierten Stufe eine Vermischung der ethnischen Gruppen mit Auflösung der ethnischen Dimension (Assimilation). Hamm referiert darauf aufbauend das siebenstufige Zyklenmodell von Emory Bogardus (1929) und das ebenfalls 7-Stufen-Modell von Roland Taft (1957).

Hamm (vgl. a.a.O., 56) verweist außerdem auf das „Kausalstruktur-Modell“ von Esser (1980), das die Integration von Migrantinnen ebenfalls in vier Phasen differenziert: in eine kognitive, strukturelle, soziale und identifikative Assimilation. Er gibt allerdings mit Ganter (2003) auch zu bedenken, dass Stufenmodelle inzwischen empirisch widerlegt seien und starre bzw. unflexible

Integrationsmodelle inzwischen als überholt gelten, weil Zyklenmodelle eigentlich gar keine Theorien, sondern ‚allenfalls‘ induktiv gewonnene Quasi-Gesetze seien und es bei der Integration keine irreversiblen und unvermeidlichen Phasen gebe. So sollte man die bestehenden Phasenmodelle weiterentwickeln und so flexibilisieren, dass sie einer globalisierten Gesellschaft gerecht würden. So könnte man mit Merrens (2004) davon sprechen, dass während der Eingliederung eine „individuelle Transformation“ des Migranten bzw. der Migrantin stattfindet, wobei mit Transformation gemeint ist, dass etwas von einem Anfangszustand in einen Endzustand umgewandelt wird.

Letztendlich rekurriert Hamm (vgl. a.a.O., 58ff) ebenfalls auf eine Kategorisierung des Eingliederungsprozesses in vier Phasen:

- Desintegration, die als eine Art Störung während des Eingliederungsprozesses auftritt
- Akkulturation als eine durch Kulturkontakt hervorgerufene, wechselseitige, aber nicht gleichgewichtige Veränderung von Werten, Normen, Einstellungen, Verhaltensweisen und Lebensstilen
- Integration nach Talcott Parsons als Herstellung eines Ganzen, wonach bei der sozialen Integration Migranten und Ortsansässige eine Einheit bilden, jedoch die Verschiedenheit des anderen zulassen und anerkennen in gegenseitiger Akzeptanz und Chancengleichheit
- Assimilation, bei der nicht die einzelnen Individuen, sondern die Normen und Werte der Aufnahmegesellschaft assimiliert werden, weshalb sich eine staatliche Integrationsstrategie stärker auf die kulturellen und sozialen Institutionen der Einwanderinnen beziehen müsste (Vortkamp 2003).

Hamm (vgl. a.a.O., 63f) schließt sich dabei mit Göbel und Pries (2003) einer Auffassung von der „pluralistischen Assimilation“ an, bei der die Angleichung ein reziproker Vorgang ist.

1.1.3 Identität

Auf Grund der Vielschichtigkeit dieser Begrifflichkeit gibt es keine bündige Definition von Identität, zumindest keine allgemein akzeptierte. Um von vornherein der Gefahr einer Begriffsverwirrung vorzubeugen, sei im Zusammenhang mit der Zielführung dieser Studie Identität einbezogen als Konstituente für den Bereich Selbstkonzept und Selbstwertgefühl, beide als auslösende Orientierungsfaktoren für einen Lebensentwurf bzw. -plan, auch Skript genannt, und einen gestalteten Lebensstil bzw. eine Lebensführung.

Es gibt viele Ebenen von Identität: die für diese Untersuchung maßgeblichen sind neben der kulturellen und ethnischen vor allem die individuelle und die soziale oder auch Gruppen-Identität. Nach Frey/Haußer (vgl. 1987, 21) entsteht Identität aus situativer Erfahrung, welche übersituativ verarbeitet und generalisiert wird:

Identität hat eine kognitive, emotionale und motivationale Komponente, nämlich situativ gebundene Selbstwahrnehmung, Selbstbewertung und personale Kontrolle, welche psychisch generalisiert werden zu Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Kontrollüberzeugung. Gegenläufig zu derartigen Generalisierungen treten auch Spezifizierungen auf. So kann eine hochgeneralisierte starke Kontrollüberzeugung eines Menschen („Was kostet die Welt?“) durch intensive Ohnmachtserfahrungen in subjektiv bedeutsamen Situationen spezifiziert werden auf bestimmte eng umschriebene Lebensbereiche oder auch ganz aufgegeben werden. (...) Mit der Kontrollüberzeugung werden schließlich Handlungstendenzen und Motivationen der Einflussnahme auf subjektiv bedeutsame Gegenstände zu erfassen versucht.

Frey/Haußer (vgl. a.a.O., 11ff) zählen Migration zu den „identitätskritischen Lebenslagen“, die eine individuelle Krisenlage, in der die persönliche Identität in Frage gestellt wird, auslösen:

Die Person muß prüfen, ob sie noch dieselbe ist, was sich möglicherweise geändert hat, ob sie diese Änderung als Teil ihrer „neuen“ persönlichen Identität akzeptieren will und wie sie ihre neue Identität nach außen vertreten und darstellen will. Es lassen sich also anhand individueller identitätskritischer Lebenslagen sehr viele Forschungsfragen stellen und auch empirisch untersuchen.

Genau das soll mit dieser Forschungsarbeit geleistet werden. Das dabei zu untersuchende, eine wesentliche Rolle spielende, Spannungsgefüge zwischen der individuellen und sozialen Identität bezeichnet Laing (vgl. 1976, 98) als ein Dilemma, in dem die „selbst-bewusste“ Person gefangen ist, die es einerseits vielleicht braucht, gesehen und erkannt zu werden, um ihr Gefühl der Wirklichkeit und Identität zu behalten, hingegen andererseits zur gleichen Zeit der andere eine Bedrohung ihrer Identität und Realität darstellt.

Nach Erikson (vgl. 1973, 149ff) kumulieren im kindlichen Ich als Vorläufer der Identität und in der Adoleszenz die psychosozialen Krisen mit ihren speziellen kritischen psychologischen Konflikten massiv. Nach Erikson wächst Identität in mehreren aufeinanderfolgenden Phasen des Lebenszyklusses nach dem epigenetischen Prinzip, das vom Wachstum der Organismen „in utero“ abgeleitet ist, wonach alles in seinen Teilen einem Grundplan folgend wächst. Dabei kommt es durchaus dazu, dass jeder Teil eine Zeit des Übergewichts durchmacht, bis alle Teile zu einem funktionierenden Ganzen herangewachsen sind (vgl. a.a.O., 56f):

Das menschliche Wachstum soll hier unter dem Gesichtspunkt der inneren und äußeren Konflikte dargestellt werden, welche die gesunde Persönlichkeit durchzustehen hat und aus denen sie immer wieder mit einem gestärkten Gefühl innerer Einheit, einem Zuwachs an Urteilskraft und der Fähigkeit hervorgeht, ihre Sache „gut zu machen“, und zwar gemäß den Standards derjenigen Umwelt, die für diesen Menschen bedeutsam ist.

Erikson (vgl. a.a.O., 147) schreibt im Zusammenhang, ob das Identitätsgefühl bewusst sei, dem Gefühl, seine Sache „gut zu machen“ und „auf dem rechten Weg“ zu sein und damit einer inneren Gewissheit, der Anerkennung derer, auf die es ankommt, sicher sein zu dürfen, eine hohe Bedeutung für das sich bildende Identitätsgefühl zu, das vorbewusst als psychosoziales

Wohlbefinden erlebt wird. Dieses Gefühl werde allerdings immer wieder verloren und müsse neu erworben werden, macht beim noch experimentierenden jungen Menschen, wie bereits erwähnt, zwischen vitaler innerer Bedürfnisse und unerbittlicher äußerer Forderungen auch eine Zeit des Übergewichts durch, in der er in eine zeitweilig extreme Identitäts-Bewusstheit verfällt, die den vielen für Jugendliche so typischen Formen von Selbstbewusstheit zu Grunde liegt.

Für die „Weltaneignung“ bei der Identitätsbildung in der Adoleszenz bietet Fend (vgl. 1991, 18ff) in seinem „Formalen Modell der Identitätsentwicklung“ folgende Klassifizierung an: Ist das Ausmaß von Entschiedenheit und Exploration jeweils hoch, nennt er die betreffenden Jugendlichen „Entschiedene“. Ist das Ausmaß der Exploration hoch, die Entschiedenheit hingegen niedrig, so sind die betreffenden Jugendlichen „Suchende“. Ist das Ausmaß der Exploration niedrig, die Entschiedenheit dagegen hoch, bezeichnet er die Jugendlichen als „Festgelegte“. Sind Exploration und Entschiedenheit jeweils niedrig, so klassifiziert er die Jugendlichen als „Diffuse“. Er beruft sich auf Waterman und Erikson in der Feststellung, dass Jugendzeit und Adoleszenz Phasen der Identitätsbildung sind. Mit Erikson ist Fend der Auffassung, dass es in der Jugendzeit darum geht, Position zu beziehen, Meinung, Muster, Präferenzen, Ziele und Werte aufzubauen, die eine Orientierung in dieser Welt ermöglichen.

Die Konzeption der vorliegenden Studie, Gewissheits-/Ungewissheits-Orientierung und internale/externale generalisierte Kontrollüberzeugungen bei den Spätaussiedler-Jugendlichen im Hinblick auf einen erfolgreichen Integrationsprozess und einer begleitenden Bildungsarbeit zu untersuchen, kommt diesem von Fend entwickelten Modell relativ nahe.

Für Jugendliche, und in einem erhöhten Maß für Migranten-Jugendliche, sind daher die in dieser Forschungsarbeit grundlegenden Kategorien „Subjektive Situation“ und „Orientierung“, wobei die Bildung von generalisierten Kontrollüberzeugungen eine wesentliche Rolle spielt, von tragender Bedeutung, wenn es um den Prozess einer Identitätsbildung und Individualisierung geht.

Den Stellenwert des mit diesen beiden Kategorien in Zusammenhang stehenden Selbstwertgefühls für die Selbsttheorie eines Menschen hebt Epstein (vgl. 1993, 18) hervor, indem er ihm wegen seiner fundamentalen Bedeutung für das Funktionieren des Selbstsystems den Status einer unabhängigen Kategorie zuweist. Denn sobald die Selbsttheorie rudimentär geformt ist, was in Integrationsprozessen die Regel ist, übt das Selbstwertgefühl den größten Einfluss auf die individuelle Lust-Unlust-Balance aus. Zum Zusammenhang von Selbsttheorie und Emotionen bemerkt Epstein über die Bedeutung von emotionalen Erfahrungen im Laufe der menschlichen Entwicklung (vgl. a.a.O., 22):

(...) emotionale Erfahrungen werden zunehmend über das konzeptuelle System der Person vermittelt. Wenn die Selbsttheorie im Zuge der Assimilation neuer Informationen ausgeweitet wird oder wenn sie zur Lösung innerer Konflikte beiträgt, hat dies positive Gefühlszustände zur Folge. Solche positiven emotionalen Reaktionen tragen zur

Anpassung bei, indem sie Prozesse zunehmender Integration und Differenzierung des konzeptuellen Systems in Gang setzen.

Nach Epstein (vgl. a.a.O., 21) können spezifische Elemente einer Selbsttheorie über Lernprozesse korrigiert werden, während sich strukturelle Veränderungen in dem konzeptuellen System über Lernvorgänge kaum bewirken lassen, da das konzeptuelle System qua Assimilation bestimmt, was gelernt wird.

Damit ist die Schwierigkeit und zugleich die Chance, und deshalb auch die hohe Verantwortung, in der Bildungsarbeit mit Migrant*innen-Jugendlichen, umrissen. Nicht nur die Auswahl und Gestaltung der Lernarrangements, sondern auch das Lernen in Beziehung, das Einbeziehen der gesamten Persönlichkeit der Jugendlichen im Rahmen eines von einem ganzheitlich nachhaltigen Bildungsansatz geprägten Angebots, in dessen Verlauf die Jugendlichen alles andere als bloße Beschulungsobjekte sind, ist von fundamentaler Bedeutung für einen erfolgreichen Integrationsprozess.

1.1.4 Jugend

Der in der Forschungsliteratur ebenso sehr vielschichtige und weitreichende Begriff „Jugend“ wird hier nur kurz und pragmatisch definiert, weitere Ausführungen würden den Rahmen dieser Studie überschreiten:

Die hier untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen wurden mit einem Alter von 15 bis 25 Jahren ausgewählt. Die untere Grenze von 15 Jahren ergab sich durch die angetroffenen Proband*innen von selbst, die obere von 25 Jahren war definiert durch ein in der Migrationsforschung, wegen einer unterstellten Entwicklungsretardation um zwei bis drei Jahre, auf 25 Jahre heraufgesetztes Alter.

1.1.5 Aussiedler*innen

Aussiedler*innen sind nach §1 Abs.2 Nr.3 des Gesetzes über die Angelegenheiten der Vertriebenen und Flüchtlinge (Bundesvertriebenengesetz BVFG von 1953) (vgl. Pfeiffer 2005, 5)

(...) deutsche Staatsangehörige oder deutsche Volksangehörige, die ihren Wohnsitz in den Aussiedlungsgebieten nach Abschluss der allgemeinen Vertreibungsmaßnahmen unter dem fortdauernden gegen die deutsche Bevölkerung gerichteten Vertreibungsdruck (Kriegsfolgenschicksal) aufgegeben haben.

Meister (vgl. 1997, 45) bezieht sich auf das Grundgesetz, Art.116 Abs.1, wonach Aussiedler*innen als ‚deutsche Volksangehörige‘ anerkannt werden und damit auch die Option der Einreise und der deutschen Staatsangehörigkeit wahrnehmen können:

Deutscher im Sinne des Grundgesetzes ist vorbehaltlich anderweitiger gesetzlicher Regelung, wer die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt oder als Flüchtling oder Vertriebener deutscher Volkszugehörigkeit oder als dessen

Ehegatte oder Abkömmling in den Gebieten des Deutschen Reiches nach dem Stande vom 31. Dezember 1937 Aufnahme gefunden hat.

Die in diesem Zusammenhang wichtige Zuschreibung der „deutschen Volkszugehörigkeit“ regelt ergänzend dazu §6 des Bundesvertriebenengesetzes (BVFG):

Deutscher Volkszugehörigkeit im Sinne dieses Gesetzes ist, wer sich in seiner Heimat zu deutschem Volkstum bekannt hat, sofern dieses Bekenntnis durch bestimmte Merkmale, wie Abstammung, Sprache, Erziehung, Kultur bestätigt (wird).

1.1.6 Spätaussiedlerinnen

Auch bei diesem Begriff, der gleichzeitig einen für die Migrantinnen wichtigen Status darstellt, wird auf Pfeiffer verwiesen (vgl. ebda.):

Der Spätaussiedler ist Deutscher im Sinne des Artikels 116 Abs.1 des Grundgesetzes. Sein nichtdeutscher Ehegatte, wenn die Ehe zum Zeitpunkt des Verlassens der Aussiedlungsgebiete mindestens drei Jahre bestanden hat, und seine Abkömmlinge erwerben diese Rechtsstellung mit der Aufnahme im Geltungsbereich des Gesetzes. Sie sind auf Antrag nach Maßgabe des Gesetzes zur Regelung von Fragen der Staatsangehörigkeit in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 102-5, veröffentlichten bereinigten Fassung, das zuletzt durch Artikel 3 des Gesetzes vom 29. Juni 1977 (BGBl. S.1101) geändert worden ist, einzubürgern.⁹

Zu diesem Passus gibt es noch zwei weitere, die den Begriff „Spätaussiedler“ juristisch definieren. Dieses Gesetz war auch, weithin verbreitet und immer wieder zitiert, bekannt unter dem Namen Kriegsfolgenbereinigungsgesetz (KfbG) und markierte einen Einschnitt in der Aussiedler-Förderpolitik. Diese am 21.12.1992 beschlossene Novellierung des BVFG von 1953 trat am 1.1.1993 in Kraft und sah wesentliche Kürzungen der Eingliederungshilfen und Fördermaßnahmen vor. Ebenso wurden die Anforderungen für den Nachweis der deutschen Sprachfertigkeit verschärft. Die Bezeichnung „Aussiedler“ wurde ersetzt durch die Bezeichnung „Spätaussiedler“, womit man sich von der direkten Erfahrungsgeneration der Deutschstämmigen in ihren traditionellen Siedlungsgebieten Mittelost- und Osteuropas verabschiedete und nun neue, abgeschwächte Unterstützungsbestimmungen über den Umgang mit deren Nachfahren erließ.

In Präzisierung der alten Regelung ist deutscher Volkszugehöriger, wer in den genannten Gebieten nach dem 31.12.1923 geboren ist und wenn (vgl. Meister 1997, 46)

1. er von einem deutschen Staatsangehörigen oder deutschen Volkszugehörigen abstammt, 2. ihm die Eltern, ein Elternteil oder andere Verwandte bestätigende Merkmale wie Sprache, Erziehung, Kultur vermittelt haben und 3. er sich bis zum Verlassen der Aussiedlungsgebiete zur deutschen Nationalität erklärt, sich bis dahin auf andere Weise zum deutschem Volkstum bekannt hat oder nach dem Recht des Herkunftsstaates zur deutschen

⁹ Gesetz zur Bereinigung von Kriegsfolgen (Kriegsfolgenbereinigungsgesetz – KfbG) vom 21.12.1992, BGBl. I, S.2094, Art.1 Nr.4.

Nationalität gehörte.

Die deutsche Regierung wollte angesichts der nach der Perestroika-Politik Gorbatschows sprunghaft angestiegenen Zahlen der nach Deutschland eingereisten Aussiedlerinnen auf bis zu annähernd 400.000 deren Zahl auf einem Niveau der Jahre 1991/1992, nämlich 220.000 Personen pro Jahr, verstetigen. Regulierend kam hinzu, dass seit dem 1. Juli 1990 der Aufnahmeantrag in den Herkunftsländern gestellt werden musste, womit gelungen war, den Zuzug von Aussiedlerinnen in einem geordneten, effizienten und bundeseinheitlichen Verfahren zu regeln (vgl. ebda.).

Ich geriet auf meiner Studienreise zum Besuch der deutschen Minderheit in Westsibirien im Februar 1993 in diese neue Situation. Für die besuchten Deutschstämmigen im Rayon Halbstadt in der Kulunda-Steppe/Altaigebiet waren die inzwischen zu ihnen vorgedrungenen neuen, verschlechterten Eingliederungsbedingungen in Deutschland wie ein Schock. Wir erlebten hautnah mit, wie bedrückend diese neue Situation war. Man wollte den verstärkten Zuzug der vergangenen drei Jahre in Deutschland stark begrenzen und auf einem bestimmten Kontingent-Niveau verstetigen. Dennoch war der für die Ohren der schon längst Ausreisewilligen zynisch anmutende Satz „*Das Tor ist offen!*“ vom damaligen für Aussiedler-Angelegenheiten zuständigen Staatssekretär Waffenschmidt in steter Wiederholung zu hören. Zur Abschreckung auszureisen wurden die eingesparten materiellen Hilfen in Deutschland zugunsten einer erhöhten finanziellen Förderung in den Rayons, beispielsweise Westsibiriens, eingesetzt. So wurden wir stolz durch eine von der Bundesrepublik Deutschland finanzierte Käserei und anschließend durch eine soeben eröffnete Brauerei geführt. Es war deutlich die sowjetisch geprägte, noch immer vorhandene, Aparatschik-Mentalität der politischen Führungsriege zu spüren, während die Ausreisewilligen verunsichert und eingeschüchtert auf den sprichwörtlichen „gepackten Koffern“ saßen und sehnsuchtsvoll auf ihre Ausreisegenehmigung warteten, unter äußerster Geheimhaltung, um als „Verräter“ keinem Mobbing ausgesetzt zu sein. Diese Atmosphäre der Verlogenheit, des verbreiteten Misstrauens und einem Zustand der inneren Emigration verbreitete eine offenkundige Verzweiflung auch unter den Jugendlichen. Sie zeigten sich äußerlich angepasst und guten Willens ordneten sie sich unter, während sie in ihrem Inneren schon längst das ersehnte Ziel „Ausreise nach Deutschland“ kultivierten. Ihnen war ihr heuchlerisches So-tun-als-ob, das im mit ihnen geführten Interview deutlich wurde, ziemlich peinlich, sie zeigten mir gegenüber dennoch unter den gegebenen restriktiven Bedingungen eine erstaunliche und auch bewundernswerte Offenheit und Vertrauensseligkeit (siehe ANHANG 7, Film 1, Studienreise nach Russland/Westsibirien).

1.2 Untersuchungskategorien

In der praxisorientierten und subjektbezogenen Jugendforschung der Tübinger Forschungsgruppe (TFG) unter der Leitung von Josef Held nehmen die Kategorien „Subjektive Situation“ und

„Orientierung“ im Rahmen einer gegenstandsbezogenen Theoriebildung eine zentrale Position im Forschungsprozess ein. Durch meine Mitarbeit in der international ausgerichteten und besetzten Forschungsgruppe, insbesondere im Projekt „Internationales Lernen“, sowie meine zeitgleich erworbenen Erfahrungen in meiner praktischen Bildungsarbeit mit Spätaussiedler-Jugendlichen in Intensiv-Integrationssprachkursen der GFBA Heilbronn drängten sich diese beiden Kategorien als Forschungsgegenstand auf.

Diese Studie versteht sich ebenfalls als praxisorientierte Jugendforschung. Sie baut auf den theoretischen Grundlagen der Kategorien und Theorien des subjektwissenschaftlichen Ansatzes auf und nutzt Kategorien als Denkmittel, mit Verweis auf Kant als allgemein menschliche Werkzeuge des Urteilens und Denkens und Holzkamp (1983), der ein Kategoriensystem als analytisches Instrumentarium bezeichnet (vgl. Held 2015, 87).

Die vorliegende Untersuchung will am Beispiel von Spätaussiedler-Jugendlichen einen Beitrag leisten für die Verbesserung der institutionell durchgeführten integrativen Bildungsmaßnahmen mit Migranten-Jugendlichen, insbesondere in Integrationssprachkursen. Für eine erfolgreiche Gestaltung von Integrationsprozessen ist eine Fokussierung auf die Kategorien „Subjektive Situation“ und „Orientierungen“ der Jugendlichen sowie deren Berücksichtigung bei der methodisch-didaktischen Konzeptualisierung und Durchführung von adressatengerechteren Lernarrangements von zentraler Bedeutung.

1.2.1 Subjektive Situation

Diese Kategorie definiert die subjektive Lebenslage eines Individuums, eine Lagebefindlichkeit, die emotionaler Ausdruck für das Person-Umwelt-Verhältnis ist, so, wie es von der Person subjektiv erlebt wird (vgl. Held 1993, 39):

Die Lagebefindlichkeit ist ein meist unreflektierter, als selbstverständlich hingenommener Bestandteil der Stimmungslage des Menschen und bedeutsam für die Art und Weise, wie er denkt und handelt. Die Lagebefindlichkeit hängt ab vom Selbstbild des Menschen, von seinem Verhältnis zu sozialen Gruppen, denen er angehört und zur historisch-gesellschaftlichen Situation, von Erfahrungen, die er in der Vergangenheit machte, und von Erwartungen, z. B. Befürchtungen oder Hoffnungen, die er für die Zukunft hegt.

Mit Kuhl (1983) unterscheidet Held (vgl. a.a.O., 40) für den subjektiven Bezug auf die eigene Lage zwischen Lage- und Handlungsorientierung, wobei erstere die Ausrichtung der Person auf die eigene Lage und letztere die Ausrichtung auf die Handlungsmöglichkeit in einer bestimmten Lage kennzeichnet. Es ist hier zu unterscheiden zwischen einem objektiven und einem subjektiven Aspekt. Handelt es sich um die subjektive Wahrnehmung der eigenen Lage oder die wirklichen Bedingungen?

Es geht um Deutungen und Wertungen von Umgebungsfaktoren, die eine Person in eine

bestimmte Lage versetzen, in der sie aufgefordert ist, die Dinge zu deuten, für sich zu werten und daran ausgerichtet zu handeln. Es geht in dieser Untersuchung um die Eigenbeteiligung der Person mit ihrem deutenden, wertenden und handelnden Bezug auf die Situation eines Integrationsprozesses. Es geht um die subjektive Wahrnehmung der eigenen Lage, um dieses Gestaltungsmoment im eigenen Handeln, nicht um eine Untersuchung der wirklichen Bedingungen. Held definiert diesen Ansatz mit Schmidt (1986) und dessen Begriff der „Lebensweise“ folgendermaßen (vgl. ebda.):

Er betrifft die Identifizierung mit den Positionen, d.h. die individuelle Entscheidung, das Engagement, die Streбungsintensität, bezogen auf bestimmte Elemente oder Seiten der gesellschaftlichen Individualitätsformen, der in ihnen zum Ausdruck kommenden Aufgaben und Handlungsmöglichkeiten. Mit welchen identifiziert sich das Individuum, mit welchen nicht? Welche akzentuiert es als bedeutsam, wichtig, verbindlich, welche nicht? Aus welchen Hemmnissen und Schranken sucht es sich zu befreien? Welchen individuellen, sozialen, gesellschaftlichen historischen Perspektiven fühlt es sich bei all dem verbunden?

Der fließende Übergang von der, oberflächlich gesehen, Statik des Begriffs „Situation“ in die Dynamik des Begriffs „Orientierung“ klingt in dem Begriff „Lebensweise“ an. Die aus ihrer subjektiv wahrgenommenen Situation heraus eine Orientierung in ihrem aus der Migration resultierenden Integrationsprozess entwickelnden Jugendlichen sind Forschungsobjekte dieser Studie, wobei die Herausforderung für die Jugendlichen das ist, was Held (vgl. a.a.O., 41) mit Gadamer aus der philosophischen Perspektive für den Begriff der Situation definiert:

Der Begriff der Situation ist ja dadurch charakterisiert, daß man sich ihr nicht gegenüber befindet und daher kein gegenständliches Wissen von ihr haben kann. Man steht in ihr, findet sich immer schon in einer Situation vor, deren Erhellung die nie ganz zu vollendende Aufgabe ist.

Um die Tatsache, dass sich „Situation“ nicht auf die Gesamtheit der Bedingungen reduzieren lässt, denen eine Person ausgesetzt ist, da die Person selbst Bestandteil der Situation ist, fügt Held (vgl. ebda.) eine für die Psychologie wichtige, allerdings sehr objektivistische, Definition von Lewin (1969) hinzu:

Ist V das Verhalten oder sonst irgendeine Art psychischen Geschehens und S die Gesamtsituation einschließlich der Person, so ist V als eine Funktion von S darzustellen.

Die „Situation“ ist ähnlich wie die „Lebenslage“ ein Konzept, das Person und Umwelt verbindet. „Situation“ stellt deshalb sowohl Handlungsmöglichkeiten als auch deren Einschränkungen für ein Individuum oder eine Gruppe zur Verfügung, objektiv wie subjektiv (vgl. a.a.O., 41f).

Einen wesentlichen Aspekt der subjektiven Situation eines Menschen sprechen Dietz/Hilkes (1992) an, wenn sie zum Thema „Rußlanddeutsche: Unbekannte im Osten“ einen Untertitel setzen wie „Geschichte, Situation, Zukunftsperspektiven“. Hiermit wird die Situation eines Menschen als ein Zeitpunkt oder eine -phase mit gegenwärtiger Bedeutung in Verbindung zu einer in der

Vergangenheit liegenden Geschichte und zu zukunftsgerichteten Perspektiven gesetzt. Es wird ein Zeitkontinuum aufgespannt, in dem „Situation“ die gegenwärtige Lage eines Menschen, beeinflusst durch seine zurückliegende Geschichte und wiederum seine Zukunft beeinflussend, markiert. Dazu merken die Autoren an (vgl. 1992, 12):

Wichtig zum Verständnis der Situation der Russlanddeutschen ist zudem, daß ihr prägendes Umfeld außerhalb des Familienverbandes bis vor kurzem das sowjetische System mit all seinen Merkmalen war. Dies hat die Mentalität der Deutschen nachhaltig geprägt und wirkt sich in hohem Maße auf den Integrationsprozess in der Bundesrepublik aus. Nur wenn dies berücksichtigt wird, ist die vielschichtige Problematik ihrer heutigen Situation zu verstehen.

Die „Situation“ eines Menschen darf nicht losgelöst von vergangenen, prägenden Faktoren und ihrer zukunftsgestaltenden Bedeutung gesehen werden. Später differenzierten Dietz/Hilkes (1994) die Situation russlanddeutscher Aussiedlerinnen in der Bundesrepublik Deutschland in eine Bildungs-, Sprach-, Arbeitswelt- und Wohnsituation.

Ternès (vgl. 2011, 6ff) geht auf die Situation der „Aussiedler in der BRD“ ein, indem auch sie zunächst einen historischen Überblick zur Problematik gibt, die Voraussetzungen der Aussiedlerinnen in Qualifikationsniveau und Arbeitsmotivation benennt, ihre Aussiedlungsmotive als nationale Motive, Familienzusammenführung, politische Situation und wirtschaftliche Lage kennzeichnet, einige Selbstaussagen zitiert und Integrationsprobleme, zum Beispiel im wirtschaftlichen, sozialen oder Sprachbereich umreißt.

1.2.2 Orientierung

Das Konzept der Orientierung schließt unmittelbar an das Konzept der Situation an: Eine Situation wird von einer Person subjektiv erfasst und bewertet, damit orientiert sich das Individuum in seiner Situation. Insofern zielt auch das Orientierungskonzept auf die Erfassung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft ab, hier allerdings stärker von der subjektiven Verarbeitung des Individuums aus (vgl. Held 1993, 43).

Der Begriff „Orientierung“ wird in der Alltagssprache häufig verwendet. Held (vgl. 2015, 99) formuliert ganz allgemein, gültig für Tier und Mensch, mit Obuchowski (1982):

Die Orientierung in der Umwelt ist eine Grundbedingung für das Funktionieren eines jeden aktiven Systems, das von irgendwelchen Eigenschaften dieser Umwelt abhängig ist.

Und mit Holzkamp (1983) zählt Held (vgl. ebda.) den Begriff in der kritischen Psychologie zu den „elementaren Charakteristika des Psychischen“:

Das Psychische ist ursprünglich als signalvermittelte Aktivität Orientierungsaktivität durch Ausrichtung der Ortsveränderungen über Signale, dabei Koordinierung der Umweltinformation mit der Ortsveränderungsaktivität über die Entwicklung eines zentralen Nervensystems.

Im Zusammenhang mit dieser Untersuchung ist dabei besonders zu beachten, dass in Zeiten des

Übergangs, wie im Falle einer Migration, Orientierungstätigkeit eine Intensivierung erfordert. Außerdem ist der Begriff „Orientierung“ im Zusammenhang mit Jugendforschung von zentraler Bedeutung, da gerade in dieser Altersphase mit ihren gehäuften schnellen, individuellen und sozialen Veränderungen und Umbrüchen Orientierung zu einer wesentlichen Aufgabe in der Identitätsentwicklung eines Individuums erwächst (vgl. ebda.). Held bemerkt dazu aus seiner Arbeit mit der Tübinger Forschungsgruppe:

Ganz allgemein gesprochen gehören zu Orientierung offenbar ein Weltbild, ein Menschenbild und ein Bild von sich selbst. Orientierung gibt dem individuellen Handeln Kontinuität und eine unverwechselbare Richtung. An der Ausrichtung des Handelns erkennen wir die Besonderheit einer Person und ihre soziale Zugehörigkeit.

Im Zusammenhang mit Orientierung nennt Held (vgl. a.a.O., 104) je nach Gegenstandsbezug verschiedene Ebenen von Orientierungen wie das verschiedene Orientierungen in sich vereinigende und oft in sich konsistente Orientierungsmuster und die hinter den konkreten Orientierungen vorhandenen Grundorientierungen, wonach also zwischen einzelnen Orientierungen und einer Orientierungsgrundlage zu unterscheiden ist. Letztere setzt sich einerseits aus Grundauffassungen vom Menschen (Menschenbild) und andererseits von der Gesellschaft (Weltbild) zusammen. Somit wird deutlich, dass die menschliche Orientierungsfähigkeit und die Orientierung selbst immer einen Bezug zum gesellschaftlichen Orientierungsangebot hat. Die dabei in einem Prozess der Erfahrungsgewinnung vom Individuum entwickelten konsistenten subjektiven Verarbeitungsformen können als individuelle Orientierungsformen bezeichnet werden, wobei Orientierung eines Individuums primär Ausdruck seiner sozialen Beziehungen und erst sekundär Ausdruck seiner individuellen Besonderheit ist (vgl. a.a.O., 104f).

Besonders bei Migrationsprozessen ist im gesellschaftlichen Sinn die Orientierung in der Welt und dieses durch Orientierungstätigkeit sich selbst immer wieder neu erzeugende sich Zurecht-Finden-Können, dieses sich Orientieren im Raum an einer Richtung und in einer Gesellschaft an inneren Schemata, wie beispielsweise an Werten und Zusammenhangswissen, von erheblicher Bedeutung. Sich orientieren, deuten, werten und handeln stehen in engem Zusammenhang zueinander. Aufgrund seiner Erfahrungen in Handlungsprozessen entwickelt ein Mensch ein für ihn charakteristisches Zusammenhangswissen, woraus er Deutungsmuster und auch Bewertungen bezüglich seiner sozialen Umgebung und seines Selbst abbildet, die die Ausrichtung seines Handelns wiederum beeinflussen.

Held (vgl. a.a.O., 111ff) unterscheidet drei Komponenten der Orientierung: erstens die eigenständige Handlungsform als ein sich Orientieren im Sinne einer explorativen Handlung, zweitens eine innere Ausrichtung bzw. Haltung als ein sich in eine Richtung Orientieren und drittens eine innere Wissensstruktur als ein orientiert Sein, Orientierung haben im Sinne innerer

Wissensschemata, angelehnt an Piaget.

Die drei Komponenten der Orientierung ergänzend nennt Held (vgl. a.a.O., 114) zusätzlich drei Dimensionen: eine zeitliche Orientierung an Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, eine soziale Orientierung an anderen Menschen oder Gruppen sowie eine räumliche Orientierung an einem bestimmten kulturellen Lebensraum.

Für die vorliegende Studie waren die subjektive Orientierung der Spätaussiedler-Jugendlichen auf der Ebene der kognitiven Stilkonstrukte Gewissheits-/Ungewissheitsorientierung und internal/external generalisierte Kontrollüberzeugungen sowie der in dieser Datenerhebung durch eine datenreduzierende Faktorenanalyse explorativ generierten Konstrukte der Dimensionen „Psychosoziale Anpassung“, „Persönliche Befindlichkeit“ und „Soziale Orientierungen“ Untersuchungsgegenstand in einem intersubjektiven Forschungsprozess, dessen Aufgabe es ebenso war, dass die Spätaussiedler-Jugendlichen im Laufe des Forschungsprozesses erkannten, dass sie durch die Forschung für sich selbst auch etwas gewinnen konnten, sich ihre eigene Situation anzuschauen und an Lösungen zu arbeiten. So war es den Jugendlichen möglich, durch die Forschungsarbeit ausgelöst, in der Konfrontation mit den Ergebnissen der Datenerhebung ihre Orientierungen zu reflektieren, sich einem Gedankenaustausch zu unterziehen und gegebenenfalls ihre Orientierungen zu verändern, was sowohl in der quantitativen Datenanalyse als auch in der qualitativen Vertiefung, in den vielen geführten Einzel- und Gruppeninterviews, sehr deutlich und von den Jugendlichen ausdrücklich begrüßt wurde. Hier waren teilweise sehr substantielle Erkenntnisprozesse zu beobachten.

1.3 „Migration“ und „Integration“

Mit Reich (vgl. 2005, 38f) kann davon ausgegangen werden, dass Migration und Integration untrennbar miteinander verbunden sind und sich lediglich sprachlich trennen lassen, denn sie sind Teil eines Gesamtprozesses. Dieser Prozess beginnt mit einem Wechsel, setzt sich über eine Veränderung von Individuum und Gesellschaft fort und soll mit dem Verbunden-Sein oder der Teilhabe an der Aufnahmegesellschaft beendet werden. Dabei bestimmen individuelle und gesellschaftliche Einschätzung und Bewältigung dieses Ereignisses deren Folgen. Wanderung kann vieles bedeuten: Migrantinnen können bei sich bleiben oder sich öffnen, einfügen und erweitern, sich einlassen auf andere Menschen und Kulturen und sich damit Fremdes vertraut machen. Ich habe diese Erfahrungen selbst während meines einen Jahres der Arbeitsmigration 1985 in Bolivien machen können, wo Austausch, Veränderung, Bereicherung und Umlernen als erhebliche Transformationsprozesse mein Leben prägten.

Wichtig beim Analysieren dieser Prozesse ist der Blick sowohl auf die individuelle als auch die gesellschaftliche Ebene, da in beiden Systemen interne, existenzverändernde und externe,

gesellschaftlichen Wandel hervorrufende, Beziehungs- und Strukturveränderungen ablaufen. Die mannigfaltigen Definitionen dieser beiden Begrifflichkeiten betonen mal eher die eine oder eher die andere Ebene, zumeist besteht allerdings Konsens darüber, dass beiden, weil eng miteinander verzahnt, eine hohe Bedeutung zukommt, denn die Folgen von Migrationen sind abhängig von der Umgangsweise in Einschätzung und Bewältigung dieses „Kritischen Lebensereignisses“ (vgl. a.a.O., 39).

Deutschland steht mit rund 15 Millionen Zugewanderten bzw. deren hier geborenen Nachkommen an der Spitze in Europa. Fast 20 Prozent der Einwohnerinnen haben damit einen so genannten Migrationshintergrund. Die Zuwanderinnen kamen in verschiedenen Wellen und aus unterschiedlichen Weltregionen, ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung stieg von 1% im Jahre 1951 auf ca. 8,2% 2007 (vgl. Berlin-Institut 2009, 6).

Besonders, seitdem die so genannte „Flüchtlingswelle“ Deutschland Anfang September 2015 erreicht und das Innenministerium der Bundesrepublik über eine Million Zuwanderinnen für das Jahr 2015 bilanziert hat, sind die Begriffe „Migration“ und „Integration“ aus Tagespolitik und gesellschaftlicher Diskussion nicht mehr wegzudenken und beherrschen die Berichterstattung in den Medien. Seit der Aufnahme von über 11 Millionen deutscher Vertriebener und Kriegsflüchtlinge nach dem zweiten Weltkrieg in den Jahren 1945 bis 1955 stand das Thema „Aufnahme und Integration von Flüchtlingen“ nicht mehr so im Mittelpunkt öffentlichen Interesses.

In dieser Situation, die hohe Anforderungen an alle Beteiligten stellt, erscheint es umso wichtiger, einerseits die Bedingungen, die diese Lage herbeigeführt haben, zu betrachten und entschlossen zu deren Beseitigung beizutragen und sich andererseits neben humanitären Gesichtspunkten unvoreingenommen den Bedürfnislagen aller Beteiligter zuzuwenden und die mitgebrachten Lebenswelten und Potenziale der Migrantinnen sowie die damit verbundenen Chancen zu würdigen. Damit sind nicht nur die Chancen auf einem Arbeitsmarkt, dem auf Grund der demografischen Entwicklung in Deutschland immer dringender Fachpersonal fehlt, gemeint, sondern auch innovative Potenziale, die dazu beitragen können, der Aufnahmegesellschaft neue und konstruktive Impulse zu geben (siehe Kapitel 7). Damit eng verbunden ist die zweite Begrifflichkeit der „Integration“, vor deren Hintergrund diese Studie entstanden ist mit dem erkenntnisleitenden Interesse an einer Verbesserung integrativer Faktoren in dieser Aufnahmegesellschaft, worunter zu verstehen ist, möglichst genaue Kenntnisse über jugendliche Migrantinnen zu erwerben und diese konstruktiv und effektiv in eine begleitende integrative Bildungsarbeit einfließen zu lassen, die dieses Postulat auch hinlänglich erfüllt.

Das „Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung“ stellte in einer 2009 veröffentlichten Studie zur Lage der Integration in Deutschland ungenutzte Potenziale bezüglich der in Deutschland

lebenden Migrantinnen fest und forderte eine nüchterne Integrationsdebatte (vgl. 2009, 4). Das vorgelegte Datenmaterial untermauert u.a. die Bedeutung der Bildung als Schlüssel zur Integration und dass Aussiedlerinnen erfolgreicher als ihr Ruf sind, was ich aus meiner Lehrerfahrung und dem in dieser Studie bearbeiteten eigenen Datenmaterial bestätigen kann. (vgl. a.a.O.). Das Berlin-Institut rechnet vor, was eine unzureichende Eingliederung der Migrantinnen in die Aufnahmegesellschaft kostet und skizziert damit den Preis einer verfehlten Integration.

Wenn es um Integration geht, ist auch die Frage nach der doppelten Staatsbürgerschaft gestellt. In Deutschland gilt seit 2014 ein novelliertes Staatsbürgerschaftsrecht, wonach Migranten-Kinder neben der Staatsbürgerschaft der Eltern auch die deutsche behalten dürfen. Die frühere Gesetzeslage als so genanntes „Optionsprinzip“ sah vor, dass sie sich als junge Erwachsene entscheiden mussten, welchen Pass sie behalten wollten. Mit der Gesetzesnovelle wollte die Bundesregierung verhindern, dass sich junge Menschen mit Einwanderergeschichte mit Loyalitäts- und Identitätskonflikten auseinandersetzen müssen.

Dringlicher als die Frage nach dem Doppelpass ist in diesem Zusammenhang sicher die Frage, ob mehrere Identitäten zusammenpassen. Für den indischen Wirtschaftswissenschaftler und Nobelpreisträger Amartya Sen ist eine einzige Identität Illusion, er entwirft die Vision mehrerer Identitäten, die zu einer einzigen zusammenfließen.¹⁰

Der Rechtswissenschaftler Schröder stellt fest, dass der Gesetzgeber sich zwar auf Instrumente zur Integration von Ausländerinnen festgelegt hat, aber nicht auf einen bestimmten Begriff von Integration:¹¹

Seit 2004 wird eine Handvoll Vorschriften im Aufenthaltsgesetz unter dem Titel „Integration“ geführt. Programmatisch heißt es: „Die Integration von rechtmäßig auf Dauer im Bundesgebiet lebenden Ausländern in das wirtschaftliche, kulturelle und gesellschaftliche Leben in der Bundesrepublik Deutschland wird gefördert und gefordert“ (Paragraph 43, Absatz 1). Die Integrationskurse sollen wiederum den Ausländern die deutsche Sprache, die Rechtsordnung, die Kultur und die Geschichte in Deutschland erfolgreich vermitteln. (...)

Integration hieße demnach kundige Orientierung in der Gesellschaft, kein Kollisionskurs mit der Rechtsordnung und finanzielle Selbstständigkeit. Für Befürworter einer Integration mit Tiefgang gibt die Gesetzeslage wenig her.

Schröder (vgl. a.a.O.) gibt ein Beispiel aus dem Aufenthaltsgesetz, wonach, wer erfolgreich die Integrationskurse durchlaufen hat, sich leichter in der Gesellschaft orientieren, erfolgreicher im Berufsleben engagieren und eine bessere Lebensqualität erreichen kann (siehe Kapitel 7). Er stellt des Weiteren die juristische Frage, ob es wirklich nur um Orientierungshilfe für den Einzelnen

¹⁰ vgl. Benninghoff, M.: Doppelte Staatsbürgerschaft – Passgenau.

URL: <http://www.faz.net> (10.08.2016).

¹¹ vgl. Schröder, U.J.: Gastbeitrag: Integration – Integration durch Gesetz?

URL: <http://www.faz.net>, (20.05.2016).

gehe, bei echtem Isolationswillen also durchaus eine Ausnahme von der Teilnahmepflicht zu machen sei und gibt zu bedenken, dass der Gesetzgeber mit dem Integrationskurs nur ein Instrument der Integration normiert habe und erst in dessen Auslegung das entwickelt werden müsse, was die Aufnahmegesellschaft umtreibt, nämlich welche Integration sie wirklich wolle (vgl. a.a.O.).

1.4 „Kritisches Lebensereignis“ und Bewältigungsstrategien

Migration kann als „Kritisches Lebensereignis“, dessen es Bewältigungsstrategien bedarf, bezeichnet werden. Ein Wechsel des Lebensraumes, in dem sich ein Mensch bereits eine längere Zeit aufgehalten hat, bewirkt eine Stresssituation größeren Ausmaßes, da sich in diesem bestimmten Raum mit den dort bereit gehaltenen Lebenswelten Sozialisation und vor allem eine Identitätsbildung vollzieht. So darf Migration, d.h. eine Wanderungsbewegung mit einem dadurch ausgelösten Ortswechsel, durchaus als Bruch oder zumindest Krise in der Biografie eines Menschen gesehen werden. Es bereitet Menschen schon gewisse Schwierigkeiten, wenn sie ihre über einen längeren Zeitraum hinweg aufgebaute und kultivierte, anderen Menschen gegenüber behauptete „Komfortzone“ verlassen müssen, ohne dass damit ein größerer Ortswechsel verbunden wäre. Selbst das Aufgeben einem lieb gewordener Gewohnheiten, Routinen, so genannter „Connections“ und Annehmlichkeiten, die man sich geschaffen hat, stellt Menschen vor krisenartige Probleme und Stresssituationen.

Wie ungleich größer ist die Herausforderung an einen Menschen, der freiwillig durch Ausreise oder gezwungenermaßen durch Flucht seine ihm vertraute Umgebung verlässt. Man denke an die Situation eines Einsiedlerkrebsses, der sein weiches, ungeschütztes, weil für die alte Muschel als Behausung zu groß gewordenen Hinterteil einer vorübergehenden existenziellen Gefahr aussetzen muss, bevor er eine andere, größere Muschel als Schutz bietendes Zuhause gefunden hat. Welche lebensbedrohliche Situation, die nicht zu lange andauern darf, um sich nicht den allseits lauenden Gefahren auszusetzen, haben diese Lebewesen auszuhalten und zu überstehen.

Analog dazu ist mir das Bild eines russlanddeutschen Arztes in der Kolonie Schumanowka des Deutschen Rayons Halbstadt in Westsibirien 1993 in Erinnerung geblieben, der von Ängsten geplagt, in seiner Ausreiseabsicht entdeckt zu werden, auf gepackten Koffern, quasi „Gewehr bei Fuß“ verzweifelt bereits monatelang auf seine Ausreisegenehmigung wartete. Auch er, wie fast alle Eltern, wollte für eine bessere Zukunft seiner Kinder ausreisen, obwohl er wusste, dass er selbst dadurch in eine beruflich ungewisse Zukunft ging, die ihn höchstwahrscheinlich seine berufliche Existenz kosten würde (siehe ANHANG 7.1).

Migration hat immer auch etwas mit Heimat und Identität zu tun. Bruns (1992) sammelte dazu Zeugnisse von psychosozialen Schwierigkeiten, Sprachproblemen und der Infragestellung des

Selbstwertgefühls: „Manchmal bin ich nichts“ ist das auf diese Situation zutreffende Zitat, womit die Autorin aus den Gesprächen mit jugendlichen Aussiedlerinnen aus Polen und Russland ihre Veröffentlichung titulierte. Die Jugendlichen äußern darin, dass es ihnen wichtig sei, wo sie ihre Wurzeln hätten, und wie sie sich als Fremde fühlten, als Deutsche in Russland oder Russen in Deutschland. Diese spezielle Situation, weder dort noch hier in ihrer Identität anerkannt zu werden, sei das spezifische Merkmal von Aussiedlerinnen bzw. Spätaussiedlerinnen aus den ehemaligen Siedlungsgebieten, vor allem der Russlanddeutschen, und löse die für sie besonderen psychosozialen Schwierigkeiten aus, denen man in den 1990er Jahren in Deutschland begann, als das Problem mit dem stark angewachsenen Zuzug von Spätaussiedlerinnen an Brisanz gewann, Aufmerksamkeit zu widmen.

Spätaussiedlerinnen werden zwar im Vergleich zu anderen Einwanderergruppen vom deutschen Gesetzgeber nach wie vor, wenn ihnen auch mittlerweile bezüglich Integrationsmaßnahmen gleichgestellt, zumindest in Fragen der Staatsbürgerschaft privilegiert, doch macht ihnen diese „Zwitter-Identität“ mit ihren Irritationen zu schaffen¹². Ferstl/Hetzel (1990) haben mit ihrer Veröffentlichung auf dieses den Aussiedlerinnen immanente Gefühl, immer die Fremden zu sein, eine Annäherung an dieses Phänomen der ambivalenten Identität, sie könnte auch eine zersplitterte Identität genannt werden, versucht. Die besondere Einwanderergruppe der Aussiedlerinnen bzw. Spätaussiedlerinnen wurde im Ostteil des Aufnahmelandes als „Rucksackdeutsche“ verspottet, ihre deutsche Nationalität im Westteil auf die Verbindung mit der Existenz eines deutschen Schäferhundes reduziert. In jedem Fall erfuhren die Russland-, Polen- und Rumäniendeutschen im Aufnahmeland eine Herabwürdigung genau dessen, wofür sie in ihren Herkunftsländern jahrzehntelang in Form von Benachteiligungen, Entwürdigungen und viel früher gar Verfolgungen diskriminiert wurden (siehe ANHANG 7.1).

In den Einzelinterviews mit den Jugendlichen wurde die Entwicklung in dieser Thematik deutlich, wonach vor allem die russlanddeutschen Jugendlichen der dritten Generation nach Kriegsende von Erzählungen hauptsächlich ihrer Großmütter über schwere Demütigungen berichteten. Sie selbst waren dieser Situation nur noch in sukzessiv abgeschwächter Form ausgesetzt aufgrund der weltweiten Veränderungen, dem Zerfall der Sowjetunion und damit der Auflösung der politisch-militärischen Ost-West-Konfrontation des „Kalten Krieges“, der an Bedeutung gewinnenden Globalisierung, modernen Informationstechnologien wie Skype sowie der Ausbreitung des

¹² Bei meinem Besuch im Deutschen Rayon Halbstadt 1993 irritierte mich zunächst der vom Chefredakteur der lokalen deutschen „Zeitung für Dich“, Josef Schleicher, gebrauchte Begriff der „Deutschländer“, bevor ich verstand, dass damit nicht die Deutschen an sich, sondern lediglich die konkret in Deutschland lebenden Menschen gemeint waren. Dadurch begann ich zu ahnen, wie schwierig und auch belastend die Identitätsfrage der in Russland lebenden Deutschen und Deutschstämmigen sein muss.

Internets und der sozialen Netzwerke wie Facebook oder Twitter.

Von Jugendlichen der so genannten „Perestroika-Generation“ Anfang der 1990er Jahre wurde noch von direkt oder indirekt, durch ältere Geschwister, erlebter Diskriminierung und Verleumdung als „Faschist“ berichtet. Die in dieser Studie 2004/05 untersuchten Jugendlichen der „Post-Perestroika-Generation“ schilderten Vorgänge von Diskriminierung als nur noch von Eltern und Großeltern erlebt und ihnen erzählt. Die 2011 befragten Jugendlichen der „Digital-Natives-Generation“ berichteten bereits von relativ normalisierten Verhältnissen, unter denen sie in ihrer Kindheit und Jugend in ihrem Herkunftsland, zumeist Russland, aufgewachsen waren (siehe Kapitel 6).

Die vorliegende Studie kann als ein Beleg dafür angesehen werden, dass Migration für Spätaussiedler-Jugendliche als „Kritisches Lebensereignis“ in den letzten Jahrzehnten deutlich an Brisanz verloren hat. Vielleicht darf sogar ein Paradigmenwechsel festgestellt werden, wonach Migration aktuell einerseits von den Zuwanderinnen eher als Lebenschance denn als Krisen-Szenario gesehen wird, was nicht heißen soll, dass sie nicht nach wie vor einen von Stressfaktoren, Konfliktsituationen und Problemhäufungen begleiteten biografischen Bruch bedeutet, und andererseits von der Auffassung im Aufnahmeland, Migration eher als Chance denn als Belastung, Bedrohung oder gar Unterwanderung der autochthonen Gesellschaft zu sehen. Für die Migrationsforschung bedeutet dies in jedem Fall, die aktuellen Veränderungen zu realisieren und in Form von innovativer, gegenstandsbezogener, vielleicht auch subjektorientierter Forschung und Theoriebildung dem Vorwurf von Richter (vgl. 2016, URL), Migrationsforschung pflege nur ihre Mythen, ohne in ausreichender Weise die Realität zur Kenntnis zu nehmen, entgegenzutreten.

Schwarzer/Jerusalem (vgl. 1994, 11) stellen die Frage, ob die Perspektive auf die Migrationssituation Stress durch Wandel ist oder vielleicht eher Wandel durch Stress sein sollte. Allein diese Fragestellung zeigt schon den Paradigmenwechsel in der Migrationsforschung der letzten Jahrzehnte an, wonach nicht mehr vorwiegend auf die durch Stress und Konflikte ausgelösten individuellen und gesellschaftlichen Beeinträchtigungen und Probleme geschaut wird, sondern die Übersiedlung als kritische Lebensveränderung hauptsächlich mit ihren individuellen Anpassungsprozessen im Fokus steht (vgl. a.a.O., 14f):

Es ist in stresstheoretischer Hinsicht etwas ganz anderes, ob Menschen auf ein kritisches Ereignis durch Vermeidung bzw. Rückzug reagieren, um Gefahren abzuwenden, oder ob sie von sich aus gestalterisch und bewältigend ihre Lebenssituation verändern. (...) Wandel führt zwangsläufig zu Stress auf Seiten der Betroffenen. Umgekehrt führt Stress zu Wandel, in dem die Menschen entweder sich den Veränderungen anpassen oder selbst aktiv Veränderungen in ihrer Umwelt erzeugen, um Stress abzubauen und wieder ins Gleichgewicht zurückzufinden. Schwarzer/Jerusalem beziehen sich mit ihrem Stressbegriff, der eher als „transaktional“ und „kognitiv“ bezeichnet wird, auch auf Lazarus (1991), wonach Stress immer aus dem wechselseitigen

Zusammenwirken von Person und Situation, also in einem interaktiven oder transaktionalen Prozess, entsteht.

Schwarzer/Jerusalem verstehen Stress als einen wechselseitigen Prozess mit einer im Mittelpunkt stehenden subjektiven Wahrnehmung und definieren ihr Verständnis eines Stressprozesses in vier Schritten (vgl. a.a.O., 14):

- vorauslaufende Merkmale der Situation und der Person
- die kognitive Einschätzung der kritischen Anforderungen sowie der eigenen Ressourcen, die ihnen entgegengestellt werden können
- die Bewältigungsversuche
- die kurz- und langfristigen kognitiven, emotionalen, sozialen und gesundheitlichen Konsequenzen

Schwarzer/Jerusalem beziehen sich wiederum auf Lazarus (1966), wenn sie Herausforderung, Bedrohung und Verlust, die alle drei auch gleichzeitig auftreten können, als die drei idealtypischen Stresseinschätzungen sehen. Dabei übt die jeweilige Akzentuierung einen maßgeblichen Einfluss darauf aus, welche Bewältigungsstrategie anschließend bevorzugt wird, wie beispielsweise für die Suche nach einem Arbeitsplatz. Sie gehen davon aus, dass diese Bewältigungsversuche emotionale, soziale und gesundheitliche Konsequenzen, wie u.a. Zufriedenheit, kollegiale Kontakte und körperliche Zufriedenheit, nach sich ziehen (vgl. ebda.).

Damit ist die Frage nach den Bewältigungsstrategien eines solchen „Kritischen Lebensereignisses“ wie Migration gestellt. Die Untersuchungen der in dieser Studie befragten Jugendlichen waren unter diesem Gesichtspunkt vor allem im Hinblick auf die Entwicklung ihrer subjektiven Orientierung auf der Ebene der beiden kognitiven Stilkonstrukte Gewissheits-/Ungewissheits-Orientierung und Internale/Externale Kontrollüberzeugungen nach der Ausreise interessant. Auch die festgestellten Veränderungen in den Dimensionen „Psychosoziale Anpassung“, „Persönliche Befindlichkeit“ und „Soziale Orientierungen“ sowie der je nach unabhängiger Variable bzw. Einflussfaktor ermittelten Unterschiede könnten nicht nur für eine gegenstandsbezogene Theoriebildung innerhalb der Migrationsforschung relevant sein, sondern möchten ebenso für die praktische Bildungsarbeit mit jugendlichen Migrantinnen ein Hinweisgeber sein für die Durchführung von Sprachkursen, Orientierungsangeboten und beruflicher Weiterbildung im Sinne einer effektiv und positiv gestalteten Einflussnahme auf Integrationsprozesse dieser für das Aufnahmeland, gerade auch im Hinblick auf die demografische Entwicklung, zukunftssträchtigen Klientel.

Dusautoir (2007) beschreibt in ihrer Studienarbeit hinsichtlich der gesellschaftlichen und kulturellen Eingliederung von Aussiedlerinnen, dass diese dabei drei Phasen durchlaufen und stützt

sich auf Schneider (1996), die sich wiederum auf einen Beobachtungszeitraum zwischen 1988 und 1990 bezieht. Der Vorwurf von Richter (2016) gegenüber der Migrationsforschung erscheint dann vollkommen berechtigt, wenn der wissenschaftliche Diskurs derartig rückwärtsgewandt ist und immer wieder durch Rückbezüge auf inzwischen überkommene Phänomene und daraus entwickelter Erkenntnisse Forschungsparameter und -paradigmen perpetuiert, die einem unvoreingenommenen Blick auf die aktuelle Situation aller Beteiligten im Wege stehen.

Die erhobenen Daten dieser Studie zeigen, wie dynamisch die Entwicklung auch von Migrationsprozessen ist. Die quantitativen Daten belegen Tendenzen von Veränderungen sowohl in der subjektiven Lebenssituation als vor allem auch in den persönlichen und gesellschaftlichen Orientierungen von Migrant*innen-Jugendlichen. Es ist als wichtig und notwendig zu erachten, dass diese Erkenntnisse Einfluss auf die Bildungsarbeit mit den betreffenden Jugendlichen erhalten, da einer fachlichen und pädagogischen Passung zwischen dem Angebot und der Nachfrage von Bildungsinhalten eine erhebliche Bedeutung gerade für Integrationsprozesse zukommt. Es reicht nicht mehr aus, wenn diesbezüglich in einem 3-Phasen-Modell verkürzt von „Kulturschock-Kulturkontakt-Kulturkonflikt“ einseitig aus der Perspektive der Wandernden gesprochen wird, es geht vielmehr um einen interaktionalen und bilateralen Blick, wenn es darum geht, Integration erfolgreich zu gestalten.

Hamm (vgl. 2011, 162ff) unterscheidet in seiner empirischen Studie zur Integration von Binnenwanderern in Deutschland vier Eingliederungsphasen voneinander: die der Desintegration, der Akkulturation, der Integration und der Assimilation. Zusätzlich entwickelt er eine Typologie von Eingliederungsgruppen, bei denen es sich um Idealtypen im Sinne von Max Weber handelt (vgl. a.a.O., 167ff). Hamm geht bei seinem Modell davon aus, dass Binnenwanderer während ihres Eingliederungsprozesses mehrfach die Typenzugehörigkeit wechseln. Eine interessante Frage wäre in diesem Zusammenhang, ob diese Annahme auch für Prozesse der großen Wanderungen über weite Distanzen gelten kann. Hamm unterscheidet in seiner Typologie die Desillusionierten, die Separierten, die Despektierlichen, die Debütanten, die Jobnomaden, die Globalisierten, die Netzwerker, die Integrierten, die Hyperadaptiven und die Transformierten. Dies ist ein differenzierterer Blick auf die bei einer Wanderungsbewegung, hier innerhalb eines Landes, stattfindenden Prozesse. Die Frage ist, ob und wie weit sich die empirisch ermittelten Erkenntnisse von Hamm auch auf die großen Wanderungsbewegungen über Staatsgrenzen hinweg übertragen lassen.

An diese Frage schließt sich die ebenfalls empirische Studie von Schmitz (2013) über das transnationale Leben von bildungserfolgreichen Spätaussiedler*innen zwischen Deutschland und Russland an. Sie leitet aus ihren erhobenen Daten drei Typen transnationaler Orientierung ab: den mobilen Bildungserfolgreichen, den transnationalen „Herkunftssucher“ und den transnationalen

Aufsteiger (vgl. a.a.O., 249ff):

Abbildung 1: Übersicht transnationaler Typen nach Schmitz (2013)

Dimension	Transnationalität/Motiv	Soziale Netzwerke	Identitätsentwurf	Verhältnis zur Heimat
Typ				
Typ 1: Mobile Bildungs-erfolgreiche	<i>sozio-kulturell orientiert</i> (Karriere)	<i>stark ausgeprägt</i> (Herkunfts-/Aufnahme-raum)	<i>Multiple Identitäten</i>	<i>Multilokale Heimat(en), multiple Inklusion</i> (Beheimatung Herkunft-/Aufnahmegesellschaft)
Typ 2: Trans. „Herkunftsucher“	<i>symbolisch-emotional orientiert</i> (Identität)	<i>ausgeprägt</i> (Herkunfts-/Aufnahme-raum)	<i>multiple Identitäten</i>	<i>kein Bedürfnis nach Heimat</i> (Beheimatung in sozio-kulturellen Räumen; Zuhause, Erinnerungsraum etc.)
Typ 3: Trans. Aufsteiger	<i>ökonomisch-strukturell orientiert</i> (berufliche Chancen)	<i>ethnische Homophilie</i>	<i>Starke Identifizierung mit Herkunftskultur</i>	<i>Ambivalenz</i> (keine eindeutige Verortung)

Schmitz kommt auf Grund ihrer empirischen Ergebnisse bezüglich der transnationalen Lebensentwürfe von jungen, bildungserfolgreichen Spätaussiedlerinnen zu zwei wichtigen Erkenntnissen (vgl. a.a.O., 257):

Zunächst stellt sie viele Parallelen zwischen transnationalen Lebensentwürfen sowie multiplen Identitätsmustern ihrer Untersuchungsgruppe der bildungserfolgreichen Spätaussiedlerinnen und anderen bildungserfolgreichen Transmigrantengruppen, wie zum Beispiel deutsch-türkischen Akademikern oder nordafrikanischen Studierenden, in Deutschland fest. Schmitz' Annahme geht mit der Erkenntnis dieser Studie konform, dass Migrantinnen sich von den bisher bekannten Orientierungs- und Handlungsmustern ihrerseits und den diesbezüglichen Deutungen und Zuschreibungen anderer entfernt haben, was in einem 2005 mit einer OBS-Stipendiatin geführten Interview deutlich wurde (siehe ANHANG 5.3.6). So meint auch Schmitz (vgl. ebda.),
(...) dass durch die Globalisierung und Mobilität der Begriff der Identität und der Heimat nicht mehr starre, für

immer gesetzte Strukturen, sondern flexible und kreative „Projekte“ sind, die sich prozesshaft im Rahmen unterschiedlicher Identifikationsprozesse entwickeln.

Bei der Untersuchungsgruppe der bildungserfolgreichen Transmigrantinnen handelt es sich laut Schmitz um Menschen, die sich durch geeignete Kompetenzen wie Mehrsprachigkeit und vor allem ihr Bildungskapital gleichzeitig in verschiedenen Kulturen und Gesellschaften hin und her bewegen können (vgl. a.a.O., 258). Insofern ist es notwendig, die klassischen Migrationsformen und die dauerhafte Inklusion in der Aufnahmegesellschaft um die Analyse der transnationalen Sozialräume und des neuen Wanderungstyps der Transmigration zu ergänzen. Mit Strasser (2009) meint Schmitz, dass die Spätaussiedlerinnen weder nach Assimilation noch nach sozialer und kultureller Grenzziehung streben und ihre sozialen Beziehungen in mindestens zwei Gesellschaften leben, die sie in ein soziales Feld zusammenführen. Dabei reduziert die transnationale Perspektive das Risiko durch Migration und ermöglicht den jungen, bildungserfolgreichen Spätaussiedlerinnen, ihre Potenziale der Bildung, Karriere, Selbstverwirklichung und Selbstfindung durch ihre Präsenz in zwei oder mehreren kulturellen Kontexten besser zu nutzen (vgl. ebda.).

Dabei leben sie nicht zwischen den Kulturen, sondern streben im Gegenteil gerade die Aufrechterhaltung unterschiedlicher Kulturen an, was ihnen erlaubt, sich sowohl im Hier als auch im Dort zu Hause zu fühlen und das Pendeln zwischen den Welten als strategisches Handeln zu erleben (vgl. a.a.O., 259). Dadurch entsteht für sie eine neuartige Definition von Heimat mit daraus resultierenden neuen Verhaltensweisen wie Beheimatungsstrategien und andersartigen Identitätszuschreibungen sowie die Gestaltung einer temporären Rückkehrsituation. Schmitz beschreibt den Typus des transnational lebenden Migranten mit Fenicia et al. (2010) folgendermaßen (vgl. a.a.O., 261):

Als wichtiger Faktor in der Gestaltung solcher transnationaler Lebensentwürfe von jungen, bildungserfolgreichen Spätaussiedlerinnen können ihre grenzüberschreitenden sozialen Netzwerke betrachtet werden, die sich teilweise nicht nur zwischen Russland und Deutschland konstruieren, sondern auch über mehrere Nationalgrenzen, Kontinente (Europa, Amerika, Mittelasien) und Kulturen hinweg erstrecken. Dabei zeigt sich gerade bei den jungen, bildungserfolgreichen Spätaussiedlerinnen ein transnationales Geflecht von Familie, Verwandtschaft, Freunde und karriere-/berufsorientierten Beziehungen wie Institutionen und Organisationen auf, im Gegensatz zu anderen Spätaussiedlergruppen, die im Herkunftsland größtenteils über familiär-verwandtschaftliche Beziehungen verfügen.

Die empirischen Ergebnisse der Studie von Schmitz zeigen, dass Heimat in ihrer Untersuchungsgruppe bildungserfolgreicher Spätaussiedlerinnen keinen traditionellen Charakter mehr trägt, sondern häufig an familiäre Nahbeziehungen, Kindheitserinnerungen und emotionale Verbindungen gekoppelt wird, statt an einen geografischen Ort. Heimat wird von den Befragten

ambivalent bewertet und bei der Auseinandersetzung mit dem Thema wird sehr viel häufiger auf Russland Bezug genommen als auf Deutschland. Das könnte damit zusammenhängen, dass mit dem Begriff „Heimat“ vor allem Verlusterfahrungen, besonders der Kindheit, in Verbindung gebracht werden (vgl. a.a.O., 265).

Der Studie von Schmitz wird hier so viel Bedeutung beigemessen, weil sie exakt meine Beobachtungen über die allgemeinen Entwicklungstendenzen im Migrations- und Integrationsverhalten jugendlicher Spätaussiedlerinnen während des langfristig beobachteten Untersuchungszeitraums dieser Studie von 1991 bis 2011 belegt, wonach sich deutliche Unterschiede in subjektiver Situation und Orientierungen der Klientel zeigten, was diese Studie sowohl quantitativ als auch qualitativ datengestützt nachweist.

Die neuesten Verlautbarungen der Bundesregierung tragen interessanterweise dieser Entwicklung Rechnung, indem sie sich einerseits zur Förderung der Potenziale der Migrantinnen bekennt und vor allem, indem sie andererseits ihre Forderungen an die Migrantinnen nur insoweit definiert, als sie bewusst keine Assimilation erwartet, sondern lediglich verlangt, dass sie das für ihr Aufnahmeland geltende Grundgesetz (GG) in seinen Bestimmungen einhalten, sich im Rahmen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung (FDGO) dieses Landes verhalten und eine Loyalität dem Aufnahmeland gegenüber entwickeln. Von der Übernahme einer so genannten „Deutschen Leitkultur“ ist dabei nicht mehr die Rede. Der Anspruch der Assimilation oder Eingliederung wurde fallen gelassen und durch den Wunsch eines „Ankommens“ in dieser Gesellschaft ersetzt.

Anfang der 1990er Jahre wurden OBS-Stipendiatinnen im Unterricht von mir gebeten, sich zu den Themen „Heimat“ und „Leben in Deutschland“ zu äußern. Eine Auswahl dieser Aufsätze ist nachzulesen (siehe ANHANG 8.1). Die Bemerkungen der Jugendlichen spiegeln ihre damaligen Orientierungen und Befindlichkeiten zu einem Zeitpunkt von zumeist 12 bis 18 Monaten nach ihrer Ausreise zutreffend wider.

Auch in der schriftlichen Befragung, die dieser Studie zu Grunde liegt, wurden die Jugendlichen nach ihrem Heimatbegriff befragt und kreuzten die zur Auswahl stehenden Antworten wie folgt an:

Tabelle 1: Definition des Begriffs „Heimat“

Häufigkeit der Nennungen aller untersuchten Stichproben 1993/94, 2004/05 und 2011

Items 340, 341 und 342, Fragebogen 3 (Dreifachnennung möglich)

Heimat ist für mich.....	94Gesamt	OBS94	OBS05	OBS11	Gesamt
...wo ich geboren wurde	157	58	52	4	271
...wo ich meine Kindheit verlebte	145	53	56	4	258
...wo meine Freunde sind	171	64	59	1	295
...wo ich verstanden werde	126	63	20	1	210
...wo ich alles verstehe	69	30	20	2	121
...wo ich kein Fremder bin	159	69	50	2	280
...überall auf der Erde	18	5	8	0	31
...ganz unwichtig	16	5	5	0	26

Stichproben: 94Gesamt: N=323; OBS94: N=134; OBS05: N=110; OBS11: N=8;

Datenquelle: Datensätze 1A und 1B.

Das Ergebnis dieser schriftlichen Befragung zeigt zumindest erst einmal, dass den Jugendlichen ihre Heimat nicht ganz unwichtig ist und auch weniger überall auf der Erde sein kann. Heimat wird von den Jugendlichen hauptsächlich mit Kindheit und Freunden verbunden, dann auch noch, wo man kein Fremder ist und geboren wurde. Wo sie verstanden werden und sie alles verstehen, sind Faktoren, die ihnen nachrangig auch noch wichtig sind. Wenn es eine Konstante zu finden gibt unter den drei erstgenannten Haupt-Gruppierungen ohne OBS11, dann ist „Heimat“ für die Jugendlichen in erster Linie, wo die Freunde sind und sie kein Fremder, dicht gefolgt von ihrem Geburtsort und dem Ort, wo sie ihre Kindheit verlebten. Interessant ist die ebenfalls sehr häufig angekreuzte Antwort „...wo ich verstanden werde“ und auch das Alles-verstehen-Wollen ist den Jugendlichen in Bezug auf den Begriff „Heimat“ noch relativ wichtig. Egal, „...überall auf der Erde“, oder unwichtig ist „Heimat“ mit großem Abstand den Wenigsten.

In der Entwicklung zwischen der ersten Datenerhebung bei OBS-Stipendiatinnen 1993/94 und der zweiten elf Jahre später 2004/05 lässt sich erkennen, dass den Jugendlichen von 1993/94 der Komplex „Kein Fremder sein/Freunde/Verstanden werden“ wichtiger war als der Komplex „Geburtsort/Kindheit“, wohingegen letzterer bei den später untersuchten Jugendlichen an Bedeutung zunahm. Das könnte darin begründet sein, dass die Probandinnen der „Perestroika-Generation“ wegen ihrer teilweise diskriminierenden Erfahrungen in Sowjetzeiten keine so starke Bindung an ihre Herkunft hatten wie die Jugendlichen der „Post-Perestroika-Generation“, die elf Jahre später nicht mehr so stark sowjetgeprägt und als Deutsche diskriminiert waren. Zudem mag die im Aufnahmeland empfundene Fremdheit bei den Jugendlichen der ersten Stichprobe stärker ausgeprägt gewesen sein als bei der zweiten Untersuchung elf Jahre danach, weshalb die

Jugendlichen 1993/94 den Komplex „Kein Fremder sein/Freunde/Verstanden werden“ als wichtiger eingestuft haben als ihre Herkunft. Die Entwicklung der wachsenden Bedeutung der Herkunft von 2004/05 bestätigten 2011 die, dann allerdings in nur sehr geringem Umfang von nur acht Jugendlichen und deshalb nur sehr eingeschränkt aussagefähigen, Daten der Minimal-Stichprobe der „Digital-Natives-Generation“.

In diesem Zusammenhang lohnt abschließend die Zusammenstellung dreier Items, die die Entwicklung der Kontaktintensität zu Heimat und Freunden, eventuell eine tatsächlich erhöhte Tendenz zu Transnationalität, veranschaulicht:

Tabelle 2: Kontaktintensität zu Heimat und Freunden im Herkunftsland bei den untersuchten Stichproben 1993/94, 2004/05 und 2011, Items 367, 368 und 369, Fragebogen 3

Fragebogen 3: Items 367, 368, 369	94 Gesamt	OBS 94	OBS 05	OBS 11
Ich habe noch gute Kontakte zu meinen früheren Freunden in der GUS/Polen/Rumänien.	4,56	4,69	5,38	5,25
Ich würde in den Ferien gern oft in meine Heimat fahren.	4,77	4,43	5,08	4,00
Wenn sich die Situation in der GUS/Polen/Rumänien verbessert, kehre ich wieder dorthin zurück.	2,15	2,10	2,88	2,50

Stichproben: 94Gesamt: N=324; OBS94: N=134; OBS05: N=110; OBS11: N=8;

Datenquelle: Datensätze 2A und 2B (hoher Wert=hohe Zustimmung).

Die zwischen 1994 und 2005 deutlich voneinander abweichenden Zahlen lassen die Vermutung zu, dass die Jugendlichen die seit Ende der 1990er Jahre verstärkt zur Verfügung stehenden sozialen Netzwerke, die ihnen die intensive Aufrechterhaltung von Kontakten unabhängig von ihrer physischen Präsenz ermöglichten, auch intensiv nutzten. Für die Jugendlichen ist es selbstverständlich, zu skypen, zu twittern, zu googeln, zu simsens, zu liken oder sogar zu bloggen, auch eigene Beiträge auf You Tube ins Netz zu stellen, ansonsten einfach nur miteinander zu „quatschen“. Angesichts von schnellen Datenübertragungen und Flatrates ist das relativ problemlos, einfach und vor allem kostengünstiger als früher. So hat geografische Distanz ihren Trennungskarakter zu einem Großteil verloren und die einem Menschen wichtigen früheren Kontakte müssen nicht mit der Zeit einschlafen oder gar abbrechen. In diesem Zusammenhang muten ebenfalls in meinem OBS-Sprachkurs-Unterricht 1993/94 geschriebene „Briefe an einen im Herkunftsland zurückgelassenen Freund“ fast schon museal, aus einer fernen Vergangenheit altmodisch-rührselig an.

In der starken Verneinung der Frage, ob sie bei Verbesserungen in ihren Herkunftsländern wieder dorthin zurückgehen wollen, sind sich die Jugendlichen durchweg klar darüber, dass sie den Schritt zurück nicht mehr tun wollen, wozu auch, transnationales Bewusstsein ist einfach „hip“. Zudem könnte die 2011 deutlich niedrigere Zustimmung, die Ferien im Herkunftsland verbringen zu

wollen, ein Indikator für dessen gesunkene Attraktivität und die Orientierung an anderen Urlaubsgebieten und eine wachsende Offenheit Neuem gegenüber sein.

1.5 Spätaussiedler-Jugendliche in der Forschungsliteratur

Seitdem 1958 die ersten Angehörigen der deutschen Minderheit aus der Sowjetunion nach Deutschland ausreisen durften, stellten sie in Zeiten des nach dem Zweiten Weltkrieg einsetzenden „Kalten Krieges“ zwischen den beiden Militärblöcken NATO und Warschauer Pakt keinen nennenswerten Gegenstand von Publikationen dar.

Branik (1982) legte früh eine Studie zur Thematik jugendlicher Spätaussiedlerinnen vor. Mit einer Dissertation über „Psychische Störungen und soziale Probleme von Kindern und Jugendlichen aus Spätaussiedlerfamilien“ leistete er einen Beitrag zur Psychiatrie der Migration. Erst 1987 begann mit einer Feldstudie als „Beitrag zur Integration Deutscher aus dem Osten“ (Kossolapow) eine umfassendere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik von, nach dem damaligen Terminus, „Aussiedler-Jugendlichen“.

1.5.1 Frühe Forschung

Als Standardwerk der frühen Forschung über Spätaussiedler-Jugendliche gilt die genannte umfangreiche Feldstudie „Aussiedler-Jugendliche“ von Kossolapow (1987). Sie leistet einen in seiner Differenziertheit bis heute unerreichten Beitrag für die Integration von Spätaussiedler-Jugendlichen. In einem ersten Teil werden hier die Ergebnisse aus Befragungen, Beobachtungen und Berichten über Gruppenverhalten und soziale Bedürfnisse junger Spätaussiedlerinnen zusammengetragen. Dabei geht Kossolapow der Frage nach, wer die jungen Menschen sind und mit welchen konkreten Ausgangsbedingungen die betreuenden Institutionen bei der Integration folglich zu rechnen haben. Untersuchungsergebnisse über die Bedeutung der Familie und Stationen von Aussiedler-Karrieren als Erfahrungshintergrund für die Arbeit mit den Spätaussiedler-Jugendlichen sollen das Gesichtsfeld der professionellen Betreuerinnen erweitern. Es geht bei dieser Feldstudie um eine Annäherung an eine bis dahin weitgehend unbekannt Gruppe von Migrantinnen, deren betreuende Einrichtungen in einem zweiten Teil mit ihren Erfahrungen aus der praktischen Arbeit als ein Beitrag zur interkulturellen Jugendsozialarbeit thematisiert und in ihrer Arbeitsweise genau untersucht werden.

Kossolapow leistete damit einen sehr wichtigen Anfangsimpuls für die Institutionen und Organisationen, die die „Deutschen aus dem Osten“, die 1987 noch hinter dem Eisernen Vorhang hermetisch abgeriegelt und deshalb im Westen weitgehend unbekannt waren, in ihren Integrationsprozessen im Aufnahmeland in ihrer schwierigen Situation und ausgestattet mit nur bescheidenen finanziellen Mitteln, begleiteten.

Von Kossolapow angeregt und ermutigt war nach ihrem „Beitrag zur Integration Deutscher aus dem Osten“ ein eher heterogenes Feld von Einzelarbeiten über Spätaussiedler-Jugendliche überwiegend in Zeitschriften, Broschüren, Informationsblättern, Materialien, Sonderdrucken, Halbjahresschriften, Handreichungen, Arbeitshilfen, Wegweisern und Kongressberichten entstanden, bei denen die Belange dieser Klientel in erster Linie tatsächlich nur den involvierten Expertinnen der diese Beiträge herausgebenden Fördereinrichtungen überlassen geblieben war.¹³ Durch den in der Folge der Perestroika-Politik von Michail Gorbatschow seit 1988 sprunghaft angestiegenen Zuzug von Spätaussiedlerinnen, der 1990 mit annähernd 400.000 Menschen seinen Höhepunkt verzeichnete und sich bis 1995 auf einem konstant hohen Niveau von ca. 220.000 Aussiedlerinnen jährlich einpegelte (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2012, 52 u. 54), nahm das Interesse an dieser Einwanderungsgruppe deutlich zu. Neben der steigenden Zahl der Publikationen, nun auch in Monografien, änderten sich auch deren Blickwinkel: Beschäftigten sich Autorinnen bis ca. 1991/92 noch überwiegend mit den historischen Grundlagen der Russland-, Polen- und Rumäniendeutschen sowie deren autobiografischen Berichten (Ferstl/Hetzel 1990, Malchow et al. 1990, Knott et al. 1991, Dietz/Hilkes 1992, Bruns 1992), kam es seit ca. 1991 zu Veröffentlichungen hauptsächlich zu den Themen Fremdheit, Migration als „Kritisches Lebensereignis“, Zuwanderung sowie Integrationsprozesse und -konzepte (Gugel 1990, Baumeister 1991, Bauer 1991, Melzer et al. 1991, Kornischka 1992, Cropley et al. 1994 und 1995, Schwarzer/Jerusalem 1994, Dietz/Hilkes 1994, Meister 1997, Ingenhorst 1997).

1.5.2 Aktueller Forschungsstand

Die Fragen haben weiterhin ihre Gültigkeit, sind jedoch vor einem völlig veränderten historisch-politischen und soziokulturellen Hintergrund zu stellen.

In den Jahren 1999/2000 wurde nach einem kontinuierlichen Abfall der Zuzugszahlen bis, erstmals im Jahr 2000, unter 100.000 (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2012, 52 u. 54) ein erneuter Paradigmenwechsel vollzogen mit der Fokussierung auf Akkulturation von Persönlichkeit und Verhalten (Silbereisen et al. 1999, Strobl/Kühnel 2000, Bade/Oltmer 2003, Reich 2004, Vogelgesang 2008). Seit ca. 2009 wird die Migrations-, Integrations- und damit Bildungsthematik vor dem Hintergrund des demografischen Wandels in Deutschland, dem inzwischen auch politischen Bekenntnis zu einer konstruktiven Einwanderungspolitik und einem wachsenden

¹³ Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang u.a. die z.T. auch periodischen Veröffentlichungen der Bundesarbeitsgemeinschaft bzw. Landesorganisationen der Jugendaufbauwerke, der Bundes- und Bundesarbeitsgemeinschaften für Jugendsozialarbeit, der evangelischen Jugendgemeinschaftswerke und Gilden, des Arbeitskreises für Geschichte und Kultur der deutschen Siedlungsgebiete im Südosten Europas, der katholischen Arbeitsgemeinschaft für Jugendsozialarbeit, des Diakonischen Werks und des Kirchenamts der Evangelischen Kirche in Deutschland, der Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelischer Jugendaufbaudienst, der Bundeszentrale für politische Bildung.

Globalisierungsdruck in einer durch Informationstechnologie rasant zusammenwachsenden Weltbevölkerung zunehmend aus dem Blickwinkel der Potenzialnutzung und der veränderten Bewusstseinslage der Einwandernden im Sinne einer sich entwickelnden transnationalen Lebensinterpretation gesehen, beispielsweise vom Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung 2009. Interessant an der Entwicklung der Publikationen der letzten ca. zehn Jahre ist die zunehmende Zahl von Insider-Veröffentlichungen, also von Autorinnen mit Migrationsgeschichte: u.a. Pfeiffer 2005, Dusautoir 2007, Kiel 2009, Liebenstein 2010, Ternès 2011, und Schmitz 2013, die sich in ihren Studien mit den Themen Integration (Pfeiffer 2005, Dusautoir 2007, Liebenstein 2010, Ternès 2011), ethnisch-kulturelle Identität (Kiel 2009) und Transnationalität (Schmitz 2013) auseinandersetzen.

Diese einander sowohl thematisch als auch zeitlich durchaus auch überschneidenden Phasen der Publikationen über Spätaussiedler-Jugendliche bilden ziemlich genau die anhand der gesellschaftspolitischen Entwicklungen der letzten ca. 25 bis 30 Jahre zu beobachtenden Veränderungen und damit einhergehenden Paradigmenwechsel ab: die ausgehenden Jahre des „Kalten Krieges“, der nach dem 2. Weltkrieg entstandenen Teilung Europas, der durch die Perestroika-Politik ausgelösten Überwindung der Teilung und anschließenden Befriedung Europas, der Globalisierung, dem Zeitalter der Informationstechnologie und der besonders in den letzten Jahren stark angestiegenen internationalen Wanderungsbewegungen, die Migration und damit auch notwendigerweise Integration zu einem vordringlichen Weltthema gemacht haben.

2 Untersuchungsmethode

Die dieser Studie zu Grunde liegende Untersuchungsmethode entwickelte sich quasi von selbst innerhalb von 18 Monaten aus dem täglichen Umgang mit den Jugendlichen in den OBS-„Intensiv-Integrations Sprachkursen“. Aus der konkreten Konstellation der praktischen Arbeit im methodisch-didaktischen Gestaltungsraum innerhalb der Rahmenbedingungen der subjektiven Situation, der Orientierungen sowie manifesten und temporären Befindlichkeiten von Spätaussiedler-Jugendlichen entwickelte sich eine mehrjährige teilnehmende Beobachtung und, auf einer zweiten Ebene, eine wechselseitige Subjekt-/Objektperspektive im Interaktionsprozess.

Die Untersuchungsmethode setzte sich demnach ganz organisch aus mehreren Komponenten zusammen und wurde vielschichtig in einem komplementären Prozess des erkenntnisleitenden Interesses durchgeführt: Sie entwickelte sich als „Subjektbezogene Jugendforschung“ (Held (Hg.) 1989) auf der Basis der „Grounded Theory“ (Strauss 1991) im wechselseitigen Zusammenwirken von quantitativer und qualitativer empirischer Untersuchung („Triangulated Designs“, Breitmayer/Ayres/Knafl 1993, „Muddling Methods“, Stern 1994 und „Mixed Methods and Multimethod Research Design“, Morse 2003), was sich später unter dem Begriff „Mixed Methodology“ bzw. „Mixed Methods“, zunächst im angloamerikanischen Raum, immer mehr als international legitimierte Methode in der empirischen Forschung durchsetzte (Tashakkori/Teddlie 1998 und 2003). Nach dem „explanatory design“ (Creswell 1994) oder „Vertiefungsdesign“ (Mayring 2010, vgl. Kuckartz 2014, 78ff) wurden zu den quantitativ erhobenen Daten in zeitlich nachgeordneten leitfadengestützten Einzel-Interviews erhellende und auch erklärende Hintergründe erfragt und konnten Zusammenhänge generiert werden.

Aus der Entwicklung dieses Forschungsdesigns entstand eine gegenstandsbezogene Theoriebildung (siehe Kapitel 8), die den Expertinnen in der praktischen Arbeit mit den Jugendlichen und ihrer integrativen Begleitung konstruktive Akzente an die Hand zu geben und innovative Perspektiven aufzuzeigen versucht.

2.1 Fragestellungen und Ausgangsvermutungen

Aus dem professionellen Umgang mit Spätaussiedler-Jugendlichen im Intensiv-Integrations Sprachkurs Deutsch der Otto-Benecke-Stiftung über drei Jahre ließen sich im subjektiven Wahrnehmungsprozess Fragestellungen und Ausgangsvermutungen entwickeln. Diese bezogen sich einerseits auf die Jugendlichen, andererseits auf den Fragenden selbst und ebenso auf das sie umgebende konkrete Interaktionsfeld und die dazugehörigen determinierenden äußeren Rahmenbedingungen.

Schon bei diesen Fragestellungen, die einen immanent selektiven Blickwinkel auf den Gegenstand der Untersuchung eröffnen, wird deutlich, dass sich ein empirischer Forschungsansatz aus subjektwissenschaftlicher Perspektive anbietet. Insofern entscheidet der Fragende bereits Ziele, Inhalte und Methode der Untersuchung sowie den theoretischen Rahmen. Den damit geschaffenen Fokus auf die Jugendlichen galt es während des gesamten Verlaufs bewusst zu halten und kritisch zu reflektieren:

- Wer ist da gekommen?
- Welche Persönlichkeiten, Identitäten, Lebenserfahrungen und welche Kultur bringen sie mit?
- Was sind ihre Orientierungen, Werte- und Deutungsmuster?
- Wie hängen diese miteinander zusammen und inwieweit sind sie beeinflussbar?
- Was sind ihre Handlungsmotive und -muster?
- Was ist ihre subjektive Lebenssituation?
- Welcher Wandel vollzieht sich in ihnen während des Sprachkurses?
- Wodurch wird er motiviert und in welche Richtungen zielt er?
- Welche Erwartungen haben sie an das Lehrpersonal?
- Gibt ihnen der Unterricht das, was sie wirklich brauchen?
- Erreiche ich sie mit meiner Art zu unterrichten?
- Wie gehe ich mit ihnen um? Öffne ich mich ihnen?
- Wie kann ich sie am besten fördern?
- Was kann ich von ihnen lernen?

Aus der an dieser Fragehaltung entlang sich aufbauenden reflektierten Verantwortung gegenüber den Jugendlichen ließen sich einige Ausgangsvermutungen entwickeln, die durch teilnehmende Beobachtung fortlaufend reflektiert wurden:

1. Die Jugendlichen der „Perestroika-Generation“ der frühen 90er Jahre werden mit einem ihnen mehr oder weniger unbekanntem Unterrichtssystem konfrontiert, für das sie Anpassungsstrategien entwickeln müssen.
2. Die Jugendlichen bringen Dispositionen mit, die Lernstrategien einerseits fördern als auch andererseits hemmen können.
3. Geschlecht, Alter und Bildungsniveau beeinflussen Veränderungen in der Persönlichkeitsstruktur.
4. Die Jugendlichen zeichnen ein in der Aufnahmegesellschaft z. T. verloren gegangenes sozial wünschenswertes Werteprofil in ihrem Verhaltenshabitus aus.
5. Orientierungs-, Deutungs-, Wertungs-, und Handlungsmuster der Jugendlichen sind für ihre pädagogisch und sozial tätigen Expertinnen zunächst schwer erkenn- und nachvollziehbar.

6. Die Expertinnen sind auf ihre Aufgabe gar nicht oder unzureichend vorbereitet.
7. Die kognitive Sozialisation mit der Ausprägung kognitiver Stile hat einen prägenden Einfluss auf die Dimensionen psychosozialer Anpassung, persönlicher Befindlichkeit und sozialer Orientierungen.
8. Lernmotivation lässt sich nicht allein durch Unterrichtsgestaltung fördern, sondern muss auch prozessual psychosozial enerviert werden.
9. Spracherwerb, Bildungsarbeit und sozialer Begleitung kommt im Integrationsprozess eine Schlüsselfunktion zu.
10. Die „Perestroika-Generation“ der frühen 1990er Jahre hat im Vergleich zur „Post-Perestroika-Generation“ der mittleren 2000er Jahre ein deutlich unterscheidbares Persönlichkeitsprofil, das noch stark sowjetisch geprägt ist.
11. Die „Post-Perestroika-Generation“ lässt im Persönlichkeitsprofil eine geringere Differenz gegenüber der Aufnahmegesellschaft erkennen, ist deshalb einem geringeren Akkulturationsstress ausgesetzt.

2.2 Forschungsdesign

Die Forschungsergebnisse konnten bereits während ihrer Entstehung sukzessive für die Bildungsarbeit nutzbar gemacht werden, da sie einen adressatengerechter auf die subjektiven Bedürfnisse der Spätaussiedler-Jugendlichen ausgerichteten Unterricht ermöglichten.

War der Wandel vom vormundschaftlichen kommunistischen System mit all seinen Implikationen zu ersten Demokratisierungsbemühungen in Russland, Polen und Rumänien bei der 1993/94 untersuchten „Perestroika-Generation“ in sich gesehen noch deutlich identifizierbar, im Vergleich zur demokratisch-westlichen Gesellschaftsform des gerade wiedervereinten Deutschlands jedoch noch relativ verhalten, so zeigte die zweite, 2004/05 untersuchte, Einwanderergeneration, die so genannte „Post-Perestroika-Generation“, hochsignifikant feststellbare, teilweise erhebliche Angleichungstendenzen an deutsche Jugendliche in Verhalten, Lebensgefühl, Deutungsmustern und Orientierungen. Auch spielte die Differenzierung von „ostdeutschen“ und „westdeutschen“ Zuschreibungen und Werturteilen nicht mehr eine so gravierende Rolle wie noch 1993/94.

Wurde die empirische Untersuchung in diesen Jahren noch als Querschnittsanalyse durchgeführt, so waren die Probandinnen 2004/05 wegen der stark rückläufigen Zuwanderung von Spätaussiedler-Familien aus organisatorischen Gründen nur noch ausschließlich OBS-Stipendiatinnen.

Diese Angleichungstendenz fand im Rahmen der voranschreitenden, für die Jugendlichen vor allem mediengetragenen, Globalisierungsprozesse ihre Fortsetzung in einer dritten, 2011 als Konsequenz der inzwischen noch weiter erheblich zurückgegangenen Einwanderungszahlen von

Spätaussiedlerinnen nach Deutschland, nicht mehr als repräsentativ geltenden, untersuchten so genannten „Digital- Natives-Generation“.

Die Untersuchung von drei Migranten-Generationen jugendlicher Spätaussiedlerinnen, wobei die rumäniendeutschen und polendeutschen Jugendlichen seit Mitte der 90er Jahre sehr stark rückläufig waren und gegen Null tendierten, kann nicht nur für die Unterrichtsmethodik und -didaktik in der Bildungsarbeit, sondern auch für die Migrationsforschung und den wissenschaftlichen Diskurs zum Thema Integration einen wesentlichen Beitrag leisten.

Die Gliederung der vorliegenden Studie spiegelt die interaktionale Entwicklung im gegenseitigen Prozess zwischen dem erkenntnisleitenden Interesse des Forschenden und den subjektiven Rahmenbedingungen der Spätaussiedler-Jugendlichen wider:

Nach der vertieften Betrachtung der Situation der Jugendlichen wurde die Forschungsliteratur gesichtet und das Untersuchungsdesign entwickelt. Anschließend kam es zur Stichprobenauswahl und Durchführung der empirischen Studie zu drei verschiedenen Zeitpunkten. Letztendlich waren aus den Untersuchungsergebnissen die Konsequenzen für die integrative Bildungsarbeit aufzuzeigen.

Durch die intensive Zusammenarbeit mit den Spätaussiedler-Jugendlichen und das gegenseitige Erleben über einen Zeitraum von bis zu acht Monaten war es möglich, eine Fülle von Daten aus dem eigenen Erfahrungsbereich zu generieren als Chance und Herausforderung zugleich: Es ergab sich die Möglichkeit einer umfassenden Analyse bei gleichzeitiger Notwendigkeit eines Filterns und Ordners im Sinne des erkenntnisleitenden Interesses.

Aus den interaktiven Rahmenbedingungen bot sich ein möglichst offenes, umfassendes und dynamisch subjekt-/objektbezogenes Forschungsdesign an. Die Untersuchungsmethode basiert deshalb auf einem subjektorientierten Ansatz und der „Grounded Theory“ mit einer Auffächerung im Rahmen von „Mixed Methods“.

2.2.1 Subjektorientierter Ansatz

In der täglichen Arbeit mit Spätaussiedler-Jugendlichen in OBS-Integrations Sprachkursen liegt ein subjektorientierter empirischer Forschungsansatz nahe. Das ständige Reflektieren von Unterrichtssituationen und Verhaltensweisen führt zu einem regen Gedankenaustausch, der beiden Seiten Erkenntnisse und Lernprozesse ermöglicht.

Unter Verweis auf Lüders/Reichert (1986) stehen für Held die Subjekte, ihre Lebensperspektiven, Deutungsmuster, Weltbilder, lebensgeschichtlichen Erfahrungen, Handlungsorientierungen und Sinnbezüge im Fokus einer subjektbezogenen Jugendforschung (vgl. Held (Hg.), 1989, 5).

Held stellt diesen subjektorientierten wissenschaftlichen Ansatz in den Mittelpunkt seiner Projektarbeit in der Tübinger Forschungsgruppe (TFG). Er sieht einen wesentlichen Vorteil bei

der subjektorientierten Forschung in der gegenseitigen entwicklungsfördernden Beeinflussung von Forschendem und seiner Zielgruppe als einer nach Holzkamp (1993) „Erweiterung der Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen“. Hierbei ist die Intersubjektivitätsbeziehung zwischen Forscherin und Jugendlichen von zentraler Bedeutung, die konsequente Berücksichtigung des Subjektstatus aller am Forschungsprozess Beteiligten hat demnach auch methodische Konsequenzen (vgl. Allespach/Held (Hg.), 2015, 237). So meint Held (vgl. ebda., 238):

Aufgabe ist es, dass im Laufe des Forschungsprozesses die Jugendlichen erkennen, dass sie durch die Forschung für sich selbst auch etwas gewinnen können und dass es dadurch zu einer Intersubjektivitätsbeziehung kommen kann. Die Jugendlichen und auch die anderen an der Forschung Beteiligten sollten im Forschungsprozess erkennen, dass in der methodisch gestalteten außergewöhnlichen Kommunikationssituation eine Chance für sie selbst besteht, ihre eigene Situation zu klären und an Lösungen zu arbeiten.

Diese Forderung von Held wurde im Verlauf dieser empirischen Untersuchung verwirklicht, wie viele im Forschungsprozess geführte Gespräche, die Einzel- und Gruppen-Interviews sowie die Kommentare, die die Jugendlichen am Ende des dritten Fragebogens notieren konnten, deutlich machten. Die dem subjektorientierten Ansatz zu Grunde liegende Intersubjektivitätsbeziehung galt auch auf der Ebene der Interaktionen mit den Expertinnen. Auch hier waren Prozesse gegenseitigen Gewinnens und Chancenergreifens aus der besonderen Kommunikationssituation zu erkennen.

Abschließend sei im Zusammenhang mit der zentralen Intention des subjektwissenschaftlichen Erkenntnisinteresses noch der Begriff der „Selbstverständigung“ genannt, der auf die fragende Ausgangssituation und Anfangsmotivation dieser empirischen Untersuchung verweist (siehe Kapitel 2.1), dass der Forschende darauf aus ist, etwas, das er schon irgendwie weiß oder zumindest ahnt, für sich selbst reflexiv fassbar und das Undeutliche deutlich zu machen, also sein verschwiegenes Wissen in ein gewusstes Wissen zu überführen (vgl. Held a.a.O., 239).

So ist es nicht überraschend, dass einige subjektiv in der Beobachtung wahrgenommene Phänomene wie beispielsweise Bewältigungsstrategien, geschlechtsspezifisches Verhalten, Lernbereitschaft, subjektive und soziale Orientierungen, persönliche Befindlichkeiten, psychosoziale Anpassungsprozesse und Typeneinschätzungen teilweise durch empirisch erhobenes Datenmaterial verifiziert, in ihren Zusammenhängen erkannt, ihren Widersprüchen verstanden und zu einer gegenstandsbezogenen Theoriebildung verdichtet werden konnten.

2.2.2 Grounded Theory

Genau um diesen Prozess der Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie geht es bei phänomenologisch orientierten qualitativen oder interpretativen sozialwissenschaftlichen Untersuchungen auf der Basis der „Grounded Theory“ nach Strauss/Glaser.

Dieser subjektwissenschaftliche Forschungsansatz deckt sich in vielen Punkten mit dem subjektorientierten Ansatz von Held. So befindet sich auch hier der/die Forschend/e als Beteiligte/r im Diskurs mit den Probandinnen, die als Mitforschende in den gemeinsamen Forschungsprozess integriert sind. Der Fall als eigenständige Untersuchungseinheit, die soziologische Interpretation als Kunstlehre, Kontinuität von alltagsweltlichem und wissenschaftlichem Denken sowie Offenheit sozialwissenschaftlicher Begriffsbildung sind die grundsätzlichen Forderungen der „Grounded Theory“ an den Forschungsprozess. Menschliche Wirklichkeit ist interpretierte Wirklichkeit, die in Interaktionsprozessen im Alltagsleben konstruiert wird. Einer ähnlichen Auffassung ist auch Soeffner (1989), der in der qualitativen Sozialforschung die Auslegung des Alltags als den Alltag der Auslegung unter hermeneutischem Gesichtspunkt realisiert sehen will.

In der „Grounded Theory“ besteht eine Kontinuität von alltagsweltlichem und wissenschaftlichem Denken, das Alltagswissen ist eine unverzichtbare Ressource für den wissenschaftlichen Prozess. Das alltägliche Erfahrungs- und berufliche Wissen wird in einem „Theoretical Sampling“ gesammelt, der unvoreingenommene Blick auf den Einzelfall vor dem Hintergrund theoretischer Informiertheit gerichtet. In dieser Forschungshaltung ist das Feld die Lösung von grundlegenden menschlichen Problemen, oft genug unter Handlungsdruck, so geschehen im Forschungsprozess dieser Studie, beispielsweise in Ausübung einer Beratungstätigkeit für Jugendliche in schwierigen persönlichen Situationen (siehe ANHANG 8.2).

Ein weiterer Grundpfeiler dieses Ansatzes einer Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung ist die sozialwissenschaftliche Interpretation, bei der das Handeln des Forschers in die Nähe künstlerischen Handelns, das als Erfahrungsprozess angesehen wird, rückt (Dewey). Hier werden Schritte im Datenanalyseprozess gar mit Musik gleichgesetzt. Das Gestalten von Wirklichkeit soll in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dieser Wirklichkeit geschehen. Ein spezifisches Verständnis von Theoriegenerierungsprozessen ist zu entwickeln, um einem weiteren Grundbaustein der „Grounded Theory“, den Fall als Fall zu behandeln, bei dem theoretische Überlegungen auf den Fall bezogen bleiben und immer wieder zu ihm zurückkehren. Der Fall wird in theoriebildender Absicht rekonstruiert, dabei dürfen Fälle auch kontrastiert werden. Das generierte Datenmaterial ist als Rekonstruktion in seiner eigenen Logik heranzuziehen. Im Fall wird eine Person in ihren Sozialzusammenhängen, „sozialen Welten“, als autonome Handlungseinheit mit einer Geschichte angesehen.

In der ansonsten anonym durchgeführten schriftlichen Befragung ist es von zehn Interviewpartnerinnen erlaubt worden, eine Identität mit ihren beantworteten Fragebögen herzustellen, wodurch zusätzliche Anhaltspunkte für eine gegenstandsbezogene Theoriebildung

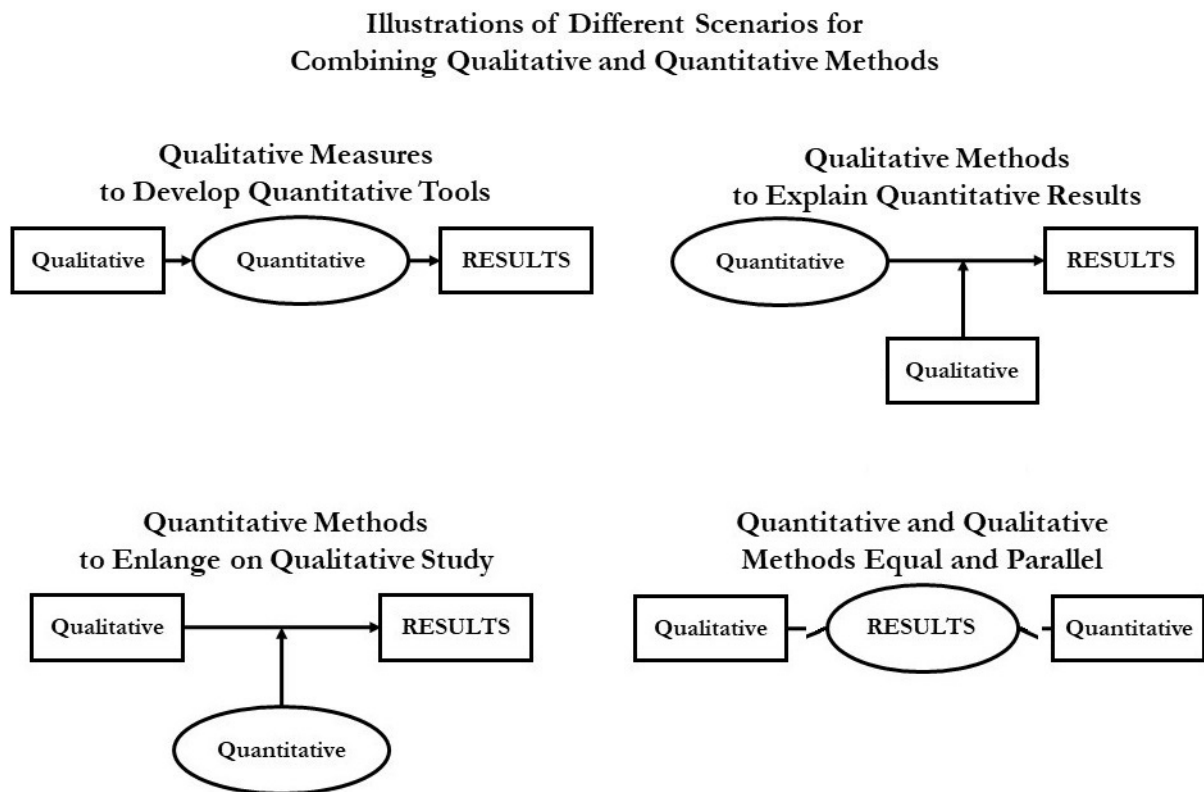
ermöglicht wurden (siehe ANHANG 5.2).¹⁴Zusätzlich erlaubten sechs Jugendliche aus einem sechs Monate lang von mir unterrichteten Sprachkurs eine persönliche Zuordnung ihrer beantworteten Fragebögen.

2.2.3 Mixed Methods

Die Erkenntnis, dass quantitative und qualitative Designs bei der wissenschaftlichen Datenerhebung einander nicht ausschließen müssen, sondern sich konstruktiv miteinander kombinieren lassen, setzte sich in den frühen 1990er Jahren in den USA immer stärker durch. Im klinischen Bereich fand diese Methode des vielfältigen Untersuchungsdesigns wachsende Verwendung und konnte sich etablieren. Seitdem sind die „Mixed Methods“ wissenschaftlich anerkannt (vgl. Tashakkori/Teddlie 1998, 13 und 41ff). Stern (1994) warnte zuvor noch vor den „Muddling Methods“ und Tashakkori/Teddlie (vgl. a.a.O., 6ff) sprachen sogar von „The Paradigm Wars“ bezüglich des vorangegangenen wissenschaftlichen Disputs. In der folgenden Abbildung illustrieren sie verschiedene Szenarien für die wissenschaftlich einwandfreie Kombination qualitativer und quantitativer Methoden im Sinne der „Mixed Methods“ (vgl. a.a.O., 44):

¹⁴ Für die in der Übersicht fett gedruckten Interview-Partnerinnen sind Identitäten zu den Fragebögen hergestellt worden. Dies ermöglichte die Zuordnung der jeweiligen Typenbildung aus der quantitativen Befragung. Die im ANHANG 5.3 nachlesbaren Transkriptionen sind überwiegend mit diesen Probandinnen geführt worden.

Abbildung 2: Kombinationsmöglichkeiten von qualitativen und quantitativen Methoden nach Tashakkori /Teddlie (1998)



SOURCE: Ulin et al. (1996); used by permission.

Die methodische Vorgehensweise dieser Untersuchung entwickelte sich, wie schon erwähnt, ganz organisch und explorativ aus den Interaktionsprozessen während meiner Unterrichtstätigkeit in OBS-Intensiv-Integrationssprachkursen mit Spätaussiedler-Jugendlichen in den Jahren 1991 bis 1994. Die subjektorientierten anfänglichen Gespräche und teilnehmenden Beobachtungen, begleitet von „Memos“ und „Theoretical Sampling“, können durchaus eine phänomenologisch orientierte, qualitative Vorstudie genannt werden, denn daraus wurde das quantitative Erhebungsinstrument der Drei-Fragebogen-Konstellation entwickelt, die das Feld möglichst umfassend ausleuchten sollte. Nach der quantitativen Datensammlung erfolgte dann die qualitative Vertiefung zu den Ergebnissen der Fragebögen (vgl. Abb. 2, Matrix oben rechts).

Morse (1997, in: Tashakkori/Teddlie 2003, 198) nennt noch weiter gehend verschiedene Kombinationsmethoden der „Mixed Methods“:

Abbildung 3: „Types of MultiMethod Designs“ nach Morse (1997)

The *plus* sign (+) indicates that projects are conducted simultaneously, with the uppercase indicating the dominant project.

The *arrow* (→) indicates that projects are conducted sequentially, again with the uppercase indicating dominance.

QUAL indicates a qualitatively-driven project.

QUAN indicates a quantitatively-driven project.

Therefore, we have eight combinations of triangulated designs:

Simultaneous designs:

QUAL + qual indicates a qualitatively-driven, qualitative simultaneous design.

QUAN + quan indicates a quantitatively-driven, quantitative simultaneous design.

QUAL + quan indicates a qualitatively-driven, qualitative and quantitative simultaneous design.

QUAN + qual indicates a quantitatively-driven, quantitative and qualitative simultaneous design.

Sequential designs:

QUAL → qual indicates a qualitatively-driven project followed by a second qualitative project.

QUAN → quan indicates a quantitatively-driven project followed by a second quantitative project.

QUAL → quan indicates a qualitatively-driven project followed by a quantitative project.

QUAN → qual indicates a quantitatively-driven project followed by a qualitative project.

Projects may have complex designs containing combinations of the above, depending on the scope and complexity of the research program.

Aus dieser Übersicht von Morse wird die Verortung des Forschungsdesigns dieser Studie innerhalb des Tableaus multimethodischer Vorgehensweisen deutlich, als der letzte Designtyp der in Abb. 3 angegebenen Kombinationsmöglichkeiten:

QUAN → qual

for a quantitative and a qualitative method used sequentially with a deductive theoretical drive.

Morse (a.a.O., 195 und 205) bringt diesen Zusammenhang folgendermaßen zum Ausdruck:

If a quantitative project is being supplemented with qualitative data, then these data are often in the form of case studies to inform certain aspects of quantitative analysis at particular points or to illustrate the quantitative findings.

They illuminate the quantitative research, often providing important context. (...)

The obvious strength of using a multimethod design is that it provides one with a different perspective on the phenomenon.(...), the real strength in using multiple methods ist to obtain a different level of data.

Streng genommen sieht das in dieser Studie entwickelte Design so aus:

(qual) → QUAN → qual

2.2.4 Vertiefungsmethode

Kuckartz (vgl. 2014, 42) schließt sich dieser Auffassung vom Stellenwert eines quantitativ und qualitativ kombinierten Forschungsdesigns an. Er spricht unter Verwendung eines Zitats von Peirce von der Logik der Entdeckung und nicht der Logik der Begründung:

Die abduktive Vermutung kommt uns blitzartig. Sie ist ein Akt der Einsicht, obwohl von außerordentlich trügerischer Einsicht. Es ist wahr, dass die verschiedenen Elemente der Hypothese zuvor in unserem Geist waren; aber die Idee, das zusammenzubringen, von dem wir nie zuvor geträumt hätten, es zusammenzubringen, lässt blitzartig die neue Vermutung in unserer Kontemplation aufleuchten.

Hier lassen sich Ähnlichkeiten in den wissenschaftstheoretischen Grundauffassungen von Held und Holzkamp (siehe Kapitel 2.2.1) sowie Künkler und Hüther (siehe Kapitel 7.3.2) feststellen.

Man handelt in der Lebenswelt, nimmt diese wahr und entwickelt im Umgang mit ihr Begriffe, Theorien und Interpretationen. Er hält den Pragmatismus als Wissenschaftsphilosophie für die Grundlegung der empirischen Forschung und billigt der „Mixed Methods“-Forschung im angelsächsischen Pragmatismus durchaus eine solide Fundierung zu (vgl. a.a.O., 42f). Kuckartz hält es allerdings nicht für notwendig, John Dewey und Peirce zu lesen, bevor man sich für ein „Mixed Method“-Design in einem Forschungsprojekt entscheidet. Er ist wie Morse (siehe Kapitel 2.2.3) der Auffassung, dass man durch „Mixed Methods“ ein komplexes Problem besser versteht, wenn man beide Seiten beleuchtet, die quantitative des Zählens und die qualitative des Sinnverstehens. Er hält die der Philosophie des amerikanischen Pragmatismus zu Grunde liegende Einstellung des „whatever works“ aus deren Anwendungsbezug und der unmittelbaren Praxisrelevanz der Forschung heraus für gerechtfertigt (vgl. a.a.O., 53).

Kuckartz beschreibt in seinen Ausführungen zum Vertiefungsdesign genau die methodische Vorgehensweise dieser Studie, indem er von einem Zwei-Phasen-Design spricht, in dem zunächst die quantitative Studie durchgeführt und ausgewertet wird und sich die qualitative daran anschließt mit der Intention, die Resultate des quantitativen Teils durch die qualitative Vertiefung besser zu verstehen. Er hält Reihenfolge und Gewichtung einer zuerst durchgeführten quantitativen Studie mit Priorität, der dann eine qualitative Studie mit eher ergänzendem Charakter folgt, für wissenschaftlich gerechtfertigt (vgl. a.a.O., 78).

Kuckartz' Bemerkungen zum Vertiefungsdesign weisen eine bemerkenswerte Homogenität zu den Ausführungen von Tashakkori/Teddlie und Morse zu den „Mix Methods“ auf (siehe Kapitel 2.2.3). Letztendlich bleibt festzustellen, dass die Auswertung der qualitativ erhobenen Daten tatsächlich dazu beitrug, die ermittelten quantitativen Daten zum Teil in einen größeren Zusammenhang einzuordnen, in ihrem Sinn vertiefend zu erfassen und im Rahmen einer gegenstandsbezogenen Theoriebildung zu interpretieren (siehe Kapitel 6 und 8).

2.3 Empirische Untersuchungen

Aus dem Praxisfeld „Unterricht in Intensiv-Integrationssprachkursen mit Spätaussiedler-Jugendlichen“ ergab sich der empirische Untersuchungsansatz dieser Studie. Die stattfindenden beobachtbaren Interaktionsprozesse führten zu den Kategorien „Subjektive Situation“ und „Orientierungen“, ergänzt wurden diese aus den sich im weiteren Untersuchungsverlauf zusätzlich herauskristallisierenden Subkategorien „Selbstbild und Selbstorientierung“, „Lernerfahrungen“ und „Entwicklung“. Entlang dieser Kategorien wurden sukzessive die quantitativen und qualitativen Erhebungsinstrumente konzipiert. Die Begrifflichkeit „Kategorie“/„Subkategorie“ bezieht sich auf Strauss (1991), sie wird hauptsächlich bei qualitativen oder interpretativen sozialwissenschaftlichen Untersuchungen verwendet.

Mit „Subjektiver Situation“ ist die äußere und innere Lebenswelt gemeint, in der sich die Jugendlichen sowohl offenkundig als auch zunächst nicht erschließbar befinden. Darunter sind sozioökonomische Rahmenbedingungen, Statusfaktoren und grundlegend ihre soziografischen Daten wie Geschlecht, Alter, Herkunftsland, Schulabschluss und durchaus ebenso ihr Einreisedatum zu fassen.

Mit Held (vgl. 1993, 154) muss davon ausgegangen werden, dass „Jugend“ und Jugendsituation auf Gesellschaft und gesellschaftliche Situation bezogen sein muss und die Besonderheit von „Jugend“ sich nicht allein aus der Altersphase, sondern aus der historischen und gesellschaftlichen Situation bestimmt.

Für die Untersuchung der Spätaussiedler-Jugendlichen bedeutet dies, dass ihre subjektive Situation zum Zeitpunkt der Datenerhebung auch gesellschaftsvermittelt war. Die drei in dieser Studie untersuchten Einwanderergenerationen von 1993/94, 2004/05 und 2011 waren unterschiedlichen politischen, kulturellen und sozioökonomischen Bedingungen seitens ihrer Herkunfts- als auch ihrer Aufnahmegesellschaft ausgesetzt. Die mit den Jugendlichen durchgeführten Gruppen- und Einzel-Interviews (siehe Kapitel 6) einerseits und die *Expertinnen*-Interviews (siehe Kapitel 5.3.2) andererseits belegten die teilweise gravierenden Unterschiede in der Entwicklung vor allem ihrer Herkunftsgesellschaften eindrucksvoll.

Bei der „Subjektiven Situation“ von Jugendlichen handelt es sich um eine sehr instabile Situation, in der sich sehr schnelle und unübersichtliche Entwicklungen vollziehen (vgl. Held 1993, 157). Dies gilt für Spätaussiedler-Jugendliche in der spezifischen Migrationssituation in gesteigerter Weise.

Held (vgl. a.a.O.) nennt, der Modernisierungstheorie von Ullrich Beck (1986) folgend, die für diese Theorie charakteristischen Theoreme von „Risikoproduktion“ und „Individualisierungsschub“ zur gesellschaftlich vermittelten Situation von Jugendlichen. Die Globalisierungstendenz der Risiken wurde bei den Spätaussiedler-Jugendlichen ebenfalls in den durchgeführten Interviews aus den

Angaben über ihre Herkunftsgesellschaften deutlich. So konnte eine zunehmende Risikobereitschaft und das verstärkte Übernehmen von Verantwortung für ihre Lebensplanung festgestellt werden (siehe Kapitel 6).

Die mit dem zweiten zentralen Theorem von Beck, dem „Individualisierungsschub“, einhergehenden Phänomene in den Dimensionen „Freisetzung“, „Entzauberung“ und „Kontroll- bzw. Re-Integration“ bereiteten dem überwiegenden Teil der Jugendlichen in ihrer Migrationssituation Schwierigkeiten, wie die ermittelten quantitativen und qualitativen Daten belegen (siehe insbesondere die quantitativen Ergebnisse in den Dimensionen „Psychosoziale Anpassung“, „Persönliche Befindlichkeit“ und „Soziale Orientierungen“, Kapitel 4, 5 und 6). Die Auflösung von Milieu- und Familienbindungen, der Verlust von traditionellen Sicherheiten im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitenden Normen sowie die Individualisierung unter gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die eine individuelle verselbständigte Existenzführung weniger denn je zulassen, stellen die Jugendlichen mit Migrationshintergrund vor große Herausforderungen (vgl. Held, a.a.O., 157ff).

Die zweite Kategorie „Orientierungen“ ist die tragende dieser Untersuchung, da gerade die Orientierungen von Menschen in der Entwicklungsphase „Jugend“ entscheidend für ihren weiteren Lebensweg und damit neben dem Faktor „Gesellschaft“ grundlegend für ihre subjektive Situation sind. Diese Tatsache darf gerade in der Bildungsarbeit insbesondere mit Migrant*innen-Jugendlichen nicht ausgeblendet werden, sie ist vielmehr für Motivation, Entwicklung von Bewältigungsstrategien, Bildungsgang und letztlich erfolgreichem Umgang mit der Migrationssituation von zentraler Bedeutung. Held et al. (1993) definieren:

Orientierung soll hier verstanden werden als individuelles, dynamisches Selbstkonzept der eigenen Beziehung zu Welt und Gesellschaft. Die Entwicklung einer eigenen Orientierung ist ein aktiver, vor allem sozialer, lebenslänglicher (Lern-)Prozess, der auf dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen und Bedürfnisse, auf der Basis der eigenen Lebenssituation (einschließlich sozialer Beziehungen) und der eigenen Lebensperspektive gestaltet wird.

Nach Obuchowski ist die Orientierung in der Umwelt Grundbedingung für das Funktionieren eines jeden aktiven Systems in seiner Abhängigkeit von irgendwelchen Eigenschaften dieser Umwelt (vgl. Held 2015, 99). Gerade in der Periode von 1993 bis 2011, in der diese Studie durchgeführt wurde, also in einer Übergangszeit erheblicher nationaler Verwerfungen mit, in einer globalisierten und kommunikationstechnologisch vernetzten Welt, internationalen Konsequenzen ist eine Intensivierung der Orientierungstätigkeit erforderlich. Held (a.a.O.) meint dazu:

Gerade in der Jugendzeit mit ihren schnellen, individuellen und sozialen Veränderungen und Umbrüchen wird Orientierung zu einer wesentlichen Aufgabe. Jugend soll Orientierung gewinnen und sie steht dabei in der Gefahr der Desorientierung. Ganz allgemein gesprochen gehören zu Orientierung offenbar ein Weltbild, ein Menschenbild und ein Bild von sich selbst. Orientierung gibt dem individuellen Handeln Kontinuität und eine unverwechselbare

Richtung. An der Ausrichtung des Handelns erkennen wir die Besonderheit einer Person und ihre soziale Zugehörigkeit.

Held (vgl. a.a.O., 105) versteht Orientierung nicht nur als eine im Raum, sondern als eine primär sozial in der Welt stattfindende, sich immer wieder neu erzeugende, Tätigkeit, sich genau auf etwas zu richten und an etwas auszurichten. Die Ergebnisse dieser Untersuchung von Spätaussiedler-Jugendlichen der Jahre 1993/94, 2004/05 und 2011 zeichnen diese Tätigkeit nach und geben zusätzlich Aufschluss über die Entwicklung von Migranten-Jugendlichen in einem Zeitraum von 18 Jahren und ermöglichen damit einen Vergleich von drei Einwanderer-Generationen.

Integraler Bestandteil dieser Studie ist die Verdichtung und Vernetzung der unterschiedlichen Aspekte von Orientierung, Deutung, Wertung und anschließendem Handeln. Dieser Prozess wird ermöglicht durch Datenreduktion über verschiedene Skalen der quantitativen Erhebung von Persönlichkeitsmerkmalen (vgl. Tab. 4) und der Verbindung mit qualitativer Datenerhebung mittels Einzel-, Gruppen- und Expertinnen-Interviews. Erhobene Zusatzdaten (siehe ANHANG 4.1.1, 5, 6, 7, 8) dienen der Vertiefung der erhaltenen Ergebnisse.

Das „Sich Orientieren“ stellt eine eigene Handlung dar und dient der Vorbereitung und Qualifizierung eines späteren ausführenden Handelns, dessen prozessuale Erfahrungen wiederum Orientierung für erneutes Handeln bereitstellen. Piaget nennt dieses Zusammenhangswissen, das für eine Person charakteristisch ist und im Prozess des sich Orientierens entsteht, innere Schemata (vgl. ebd.).

Held (vgl. a.a.O., 111) unterscheidet drei Komponenten der Orientierung: als eine eigenständige Handlungsform des sich Orientierens, als innere Ausrichtung bzw. Haltung des Sich-in-eine-Richtung Orientierens und als eine innere Wissensstruktur des Orientiert-Seins bzw. Orientierung Habens. Er schlägt für diese drei Komponenten jeweils eine wissenschaftliche Konzeptualisierung vor: Orientierung als explorative Handlung mit dem Ausgangspunkt des unspezifischen „Neugier- und Explorationsverhaltens“, Orientierung als innere Ausrichtung und Haltung mit auf unbewussten Einstellungen beruhendem Handeln und schließlich Orientierung als innere Wissensschemata mit ihren Werthaltungen, Menschen- und Gesellschaftsbildern.

Diese Überlegungen von Held lassen sich in der Konzeptualisierung dieser Untersuchung (vgl. Abb. 5) wiederfinden, werden in ihren Ergebnissen vorgestellt (siehe Kapitel 3, 4, und 5) und in der Typenbildung (siehe Kapitel 3.9, 4.9 und 5.2) konzentriert.

Auch die von Held (vgl. a.a.O., 114) zusätzlich zu den drei Komponenten von Orientierung genannten drei weiteren Dimensionen sind für die Datenerhebung von Migranten-Jugendlichen besonders zutreffend: erstens die zeitliche Dimension einer Orientierung an Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft, zweitens die räumliche Dimension einer Orientierung an einem bestimmten kulturellen Lebensraum, drittens die soziale Dimension einer Orientierung an anderen

Menschen oder Gruppen, die in ihrer Bedeutung gerade auch für diese Studie von besonderer Bedeutung ist wegen der Thematisierung von individuellen und kollektiven, globalen und lokalen, nationalen und internationalen Orientierungen, Toleranz und ausgrenzenden Orientierungen. Die Skalenauswahl der drei Fragebögen der schriftlichen Erhebung entsprechen durchaus diesem von Held aufgespannten Netz der verschiedenen Orientierungsdimensionen.

Zusätzlich konnten aus der teilnehmenden Beobachtung des Interaktionsverhaltens von Spätaussiedler-Jugendlichen im Verlauf ihrer achtmonatigen Teilnahme an OBS-Intensiv-Integrations Sprachkursen fünf unterschiedliche Ebenen der Orientierung bei beobachtbaren Handlungsausführungen generiert werden:

Abbildung 4: Ebenen der Orientierung bei OBS-Stipendiatinnen, generiert aus teilnehmender Beobachtung während der Tätigkeit in OBS-Sprachkursen von 1991 bis 2005

VERTIKAL nach klar geordneten Prioritäten im Ausschlussverfahren „entweder...oder...“	HORIZONTAL in gleichrangiger Breite im Allround-Verfahren „sowohl...als auch...“
DIAGONAL nach situativer Befindlichkeit im Lust-und-Laune-Verfahren ad hoc „hier und jetzt“	RADIAL perspektivisch zukünftig im optionalen Verfahren „auf alles vorbereitet sein“
NEGATIONAL bei Überforderung und Ängsten im Vermeidungs- und Rückzugsverfahren „weder...noch...“	

Es war zu beobachten, welche Jugendlichen sich auf welchen Ebenen orientierten und ob es einen Zusammenhang mit ihrer Sprachkompetenz Deutsch gab. Darüber hinaus bestand die Frage, ob die Jugendlichen auf mehreren Ebenen gleichzeitig interagierten oder nur auf einer und in einer bestimmten Reihenfolge nacheinander. Schließlich konnte über die Dauer von acht Monaten Sprachkurs die Entwicklung einer erfolgreichen Integration anhand des in diesem Zeitraum veränderten Interaktionsmusters und des Lernzuwachses der Jugendlichen zumindest tendenziell festgestellt werden. Darüber tauschten sich die unterrichtenden Lehrerinnen und die von der Otto-Benecke-Stiftung eingesetzten Sozialpädagoginnen fortwährend aus. Zusätzlich konnte eine Erkenntnis aus dem quantitativen und qualitativen Vergleich der drei in dieser Studie untersuchten Migranten-Generationen gewonnen werden.

Bei den weiblichen Jugendlichen der Sprachkurse 1993/94 fiel insbesondere eine bei Verhaltenssicherheit eher vertikale und bei Verunsicherung eher negationale Orientierung auf, während sich die männlichen eher grundsätzlich horizontal und situativ diagonal orientierten. Diese Orientierungsebenen waren hauptsächlich zu Beginn der Sprachkurse zu beobachten. Im Laufe

einer erweiterten Sprachkompetenz orientierten sich die Teilnehmerinnen mit abnehmendem geschlechtsspezifischen Unterschied in der Entwicklungslinie von einer horizontalen Ebene über eine diagonale hin zu einer radialen. Letztere konnte deutlich besonders bei sehr erfolgreichen Kursabsolventinnen erkannt werden.

Die hier beschriebene, mit erweiterter Sprachkompetenz und erfolgreicher Integration einhergehende, Entwicklung von Orientierung erscheint auf die Abfolge der drei Migranten-Generationen von 1993/94, 2004/05 und 2011 übertragbar, wonach negationale Orientierung immer seltener und radiale Orientierung immer früher und häufiger im Kursverlauf zu beobachten war.

2.3.1 Quantitative Datenerhebungen

Aufgrund der im Unterricht und während ergänzender Interaktionen in Pausen, bei Ausflügen, auf Kursreisen und in Gesprächen aus teilnehmender Beobachtung, in Memos gesammelten und dann herausgefilterten Erkenntnisse wurden vorläufige vorsichtige Vermutungen im Zusammenhang mit dem Erhebungsinstrument entwickelt:

1. Bei den Jugendlichen ist ein Zusammenhang zwischen Gewissheitsorientierung und internalen Kontrollüberzeugungen zu beobachten.
2. Es besteht ein Zusammenhang zwischen Ungewissheitsorientierung und externalen Kontrollüberzeugungen.
3. Gewissheitsorientierte Jugendliche weisen eine aufgehellere persönliche Befindlichkeit als ungewissheitsorientierte Jugendliche auf.
4. Jugendliche mit internalen Kontrollüberzeugungen verfügen über eine aufgehellere persönliche Befindlichkeit als solche mit externalen Kontrollüberzeugungen.
5. Jugendliche mit externalen Kontrollüberzeugungen haben größere Probleme mit der psychosozialen Anpassung als Jugendliche mit internalen Kontrollüberzeugungen.
6. Jugendliche mit internalen Kontrollüberzeugungen haben eher open minded soziale Orientierungen als Jugendliche mit externalen Kontrollüberzeugungen.
7. Jugendliche mit externalen Kontrollüberzeugungen haben eher closed minded soziale Orientierungen als Jugendliche mit internalen Kontrollüberzeugungen.
8. Jugendliche mit Problemen psychosozialer Anpassung neigen eher zu closed minded sozialen Orientierungen.
9. Die männlichen Jugendlichen verfügen eher als die weiblichen über closed minded soziale Orientierungen.
10. Jugendliche mit niedrigerer Schulbildung haben eher closed minded soziale Orientierungen als solche mit höherer Schulbildung.

11. Die Bewältigung des „Kritischen Lebensereignisses“ Migration gelingt eher Jugendlichen mit einer höheren Gewissheitsorientierung und solchen mit stärker ausgeprägten internalen Kontrollüberzeugungen.
12. Es besteht ein Zusammenhang zwischen Ungewissheitsorientierung, externalen Kontrollüberzeugungen und Selbstorientierung.
13. Es besteht ein Zusammenhang zwischen Gewissheitsorientierung, internalen Kontrollüberzeugungen und Elternorientierung.
14. Jugendliche mit einer Gewissheitsorientierung, internalen Kontrollüberzeugungen und einer Elternorientierung haben eine positivere Einstellung zum Lernen als die ungewissheitsorientierten Jugendlichen mit externalen Kontrollüberzeugungen und Selbstorientierung.
15. Jugendliche, die noch nicht so lange in Deutschland leben, haben eher interne Kontrollüberzeugungen als solche, die schon länger hier leben.
16. Männliche Jugendliche verfügen eher als weibliche Jugendliche über interne Kontrollüberzeugungen.
17. Weibliche Jugendliche haben größere Probleme bei der psychosozialen Anpassung als männliche.
18. Jugendliche, die schon länger in Deutschland leben, haben größere Probleme bei der psychosozialen Anpassung als solche, die erst kurz in Deutschland leben.
19. Die persönliche Befindlichkeit ist bei den Jugendlichen mit niedrigerer Schulbildung aufgehellter als bei denen mit höherer Schulbildung.

Entwicklung des Erhebungsinstruments

Das dieser Studie zu Grunde liegende quantitative Erhebungsinstrument wurde schrittweise entwickelt. Ausgehend von dem Fragebogen „*Jugend 1992‘ - Internationaler Vergleich*“ der Tübinger Forschungsgruppe „Internationale Jugendforschung“ (Held/Horn/Marvakis 1992) wurden zwei weitere Fragebögen speziell für diese Untersuchung von Spätaussiedler-Jugendlichen erstellt: Im zweiten Fragebogen „*Jugend 1993 – Fragebogen für Spätaussiedler-Jugendliche*“ kamen ausschließlich Skalen zur Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen wie zum Beispiel die „Allgemeine Depressions Skala“ von Hautzinger/Bailer (1993) in der Kurzform „ADS-K“ zur Durchführung. Der dritte Fragebogen „*Jugend 1993 - Spezifischer Fragebogen für Spätaussiedler-Jugendliche*“ wurde ergänzend zur Erfassung der spezifischen Situation und das erkenntnisleitende Interesse dieser Untersuchung abrundend konzipiert (siehe ANHANG 3.1 Itemliste Fragebögen, 3.2 Skalenliste Fragebögen, 3.3.1 Fragebogen 1, 3.3.2 Fragebogen 2, 3.3.3 Fragebogen 3).

Aus dem subjektorientierten Ansatz heraus und auf der Grundlage der „Grounded Theory“

entstand die Auswahl der zur Anwendung kommenden Skalen und weiteren Einzelaspekte, so dass das subjektive Beobachtungsfeld möglichst umfassend für eine empirische Analyse repräsentiert war.

Die subjektive Orientierung der Probandinnen wurde auf der Basis von zwei hypothetischen Konstrukten kognitiven Stils ermittelt, der Gewissheits-/Ungewissheitsorientierung und der Generalisierten Internalen/Externalen Kontrollüberzeugungen. Dem ersten Konstrukt liegen die Skalen Autoritarismus und Ambiguitätstoleranz von Sorrentino et al. (1984), dem zweiten die IPC-Skalen von Krampen (1981) zu Grunde. Durch Medianbildung wurden die Merkmale Gewissheitsorientierung von Ungewissheitsorientierung und internele von externalen Kontrollüberzeugungen unterschieden.

In der individuellen Informationsverarbeitung gibt es interindividuell verschiedene formale Stile, die in der Pädagogischen Psychologie als „kognitiver Stil“ (KS) bezeichnet werden. Neben den Wertorientierungen, die als Teil der Orientierungskomponente „innere Ausrichtung/Haltung“ Voraussetzung für das ausführende Alltags- und das explorative Handeln, also die Orientierungstätigkeit, sind, haben „kognitive Stile“ als bipolar konzipierte typische kognitive Prozesse, Bedeutung als Voraussetzung als auch Ergebnis von Lernprozessen (vgl. Held 1993, 181).

Das Konzept von Sorrentino et al. erfasst interindividuelle Unterschiede in der Bereitschaft, neue Informationen aufzunehmen (vgl. Held 1993, 181). Huber et al. (1989) erstellten eine deutsche Version der von Sorrentino et al. verwendeten Autoritarismusskala (Dalbert 1993b, GW22, 1). So definiert Dalbert (1993b, GW21, 3):

Bei Ambiguitätstoleranz und Autoritarismus handelt es sich um Personenmerkmale, die dazu geeignet sind, ambiguitätsreduzierendes Verhalten wie z. B. rigides Problemlösen vorherzusagen.(...) Autoritarismus bezeichnet die Tendenz zur autoritären Unterordnung und wird besonders geeignet sein, den Umgang mit sozialen Ambivalenzen vorherzusagen. Im Unterschied dazu meint Ambiguitätstoleranz einen formalen Persönlichkeitsstil in der Bewertung ambiguitärer Situationen und zielt zunächst nicht auf einen bestimmten Verhaltensbereich. Gemeint ist vielmehr die allgemeine Bewertung neuer, komplexer, schwierig zu lösender Situationen als Bedrohung oder Herausforderung.

Krampen hat sein Konzept der Ermittlung von generalisierten Kontrollüberzeugungen auf der Zweidimensionalität von Selbstkonzept und internalen Kontrollüberzeugungen einerseits und den bedeutungsvollen Anderen und Fatalismus andererseits aufgebaut. So meint Albrecht (vgl. 1994, 19), der sich in seiner Studie über den Zusammenhang von Kontrollüberzeugungen und psychosozialer Anpassung im Jugendalter u.a. auch auf Krampen bezieht:

Personen mit internalen Kontrollüberzeugungen sehen die Zusammenhänge zwischen eigenem Handeln und den daraus folgenden Konsequenzen, wie sie sich etwa in Reaktionen anderer Personen oder dem Erfolg bzw. Misserfolg

intendierter Vorbaben widerspiegeln und übernehmen hierfür die Verantwortung. (...) Im Gegensatz dazu führen externale Kontrollüberzeugungen dazu, mögliche Zusammenhänge zwischen dem eigenen Handeln und den darauf folgenden Reaktionen nicht zu erkennen. Eine Person mit externaler Orientierung neigt dazu, Konsequenzen oder Reaktionen auf das eigene Handeln als nicht selbstverursacht zu begreifen. Dies kann sich sowohl auf positive als auch auf negative Reaktionen beziehen.

Interessant ist bezüglich des Konstrukts der Kontrollüberzeugungen der Hinweis von Albrecht, mit einem Verweis auf Heaton und Duerfeldt (1973), auf die signifikanten positiven Korrelationen zwischen Internalität und Selbstwert (vgl. a.a.O., 64). Dieser für die Bildungsarbeit insbesondere mit Migranten-Jugendlichen bedeutende Zusammenhang wird in dieser Studie vertiefend in den Kapiteln 3.6, 4.6 und 7 thematisiert.

Population und Auswahlverfahren

Die Jugendlichen der ersten untersuchten Stichprobe 1993/94 waren zunächst die mir aus den OBS-Intensiv-Integrationssprachkursen bekannten Stipendiatinnen des GFBA-Bildungszentrums Heilbronn. Die Recherche nach weiteren Probandinnen ergab, die Förderschulen der CJD-Jugenddörfer der näheren Umgebung, also des Mittleren Neckarraums, einzubeziehen. Auch in den umliegenden beruflichen Fachschulen, vor allem in denen, die wie in Böblingen ein Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) anboten, wurden Spätaussiedlerinnen unterrichtet. Die Suche nach Probandinnen in den allgemeinbildenden staatlichen Regelschulen war schwieriger und organisatorisch sehr aufwändig, wie an der Theodor-Heuss-Hauptschule Böblingen deutlich wurde. Eine weitere Möglichkeit, Spätaussiedler-Jugendliche zu finden, waren die Jugendgemeinschaftswerke in Stuttgart und Waiblingen, wo breit gefächerte Freizeitangebote von den Jugendlichen genutzt wurden. Auf diese Weise wurde eine Stichprobe von 546 Jugendlichen zusammengestellt.

Eine weitere Querschnittsanalyse 2004 wäre aufgrund des inzwischen stark zurückgegangenen Zuzugs von Spätaussiedlerinnen organisatorisch nur sehr schwer durchzuführen gewesen, was auch für eine sicher interessante Längsschnittanalyse galt. Deshalb wurde die Stichprobe auf die Stipendiatinnen der OBS-Intensiv-Integrationssprachkurse des mir aus meinem dort vormals gegebenen Unterricht bekannten GFBM-Bildungszentrums Berlin beschränkt. Auch hier galten die schon erwähnten Auswahlkriterien Status und Höchstaltersgrenze, somit konnte eine Stichprobe von 111 Jugendlichen generiert werden.

2011, in einem Jahr des Tiefpunkts der Aussiedlerinnen-Zuwanderung, konnte am mir bekannten GFBM-Bildungszentrum Berlin nur noch eine minimale Stichprobe von acht Stipendiatinnen aus dem vorletzten durchgeführten OBS-Intensiv-Integrationssprachkurs gebildet werden. Es gab zu dem Zeitpunkt nur noch vereinzelte Jugendliche mit dem Status „Spätaussiedler“ und im letzten

Sprachkurs so gut wie keinen mehr, weshalb diese Form der Sprachkurse eingestellt wurde.

Das Auswahlverfahren der Proband^{innen} stützte sich im Wesentlichen auf den Status „Spätaussiedler“. Ein weiteres Kriterium waren für diese schriftliche Befragung ausreichende Deutschkenntnisse. Auch die in der Jugend-Migrationsforschung auf ein Höchstalter von 25 Jahren festgelegte Altersgrenze wurde berücksichtigt.

Durchführung der Feldphase

Die Durchführung der Feldphase wurde 1993 sehr erleichtert durch den institutionellen Rahmen „Schule/Unterricht“. Einerseits, weil die Jugendlichen durch die gegebenen Bedingungen konzentriert, diszipliniert, seriös, d.h. ernsthaft und ehrlich, und auch gutwillig die ihnen vorgelegten Fragebögen ausfüllten, andererseits, weil die Kolleginnen die schriftliche Befragung sehr engagiert unterstützten und bei der konkreten Durchführung den Jugendlichen bei Bedarf Frage für Frage erklärend zur Verfügung standen.

Auch die organisatorische Leistung von Leitung und Lehrkräften an den einzelnen Standorten war außerordentlich, weil die Fragebögen innerhalb des regulären Unterrichts beantwortet und dafür teilweise Umplanungen nötig wurden. Da sich die Befragung wegen der einzeln zu beantwortenden Fragebögen zumeist mit drei Terminen über vier Monate hinzog (vgl. Tab. 5), war es notwendig, die Motivation der Jugendlichen aufrechtzuerhalten.¹⁵

Die Datenerhebung in der Stichprobe 2004/05 war wegen der zweimonatigen Abfolge der Sprachkurse gekennzeichnet von einem sehr aufwändigen, sich alle zwei Monate wiederholenden, Auswahlverfahren der für die Untersuchung in Frage kommenden Jugendlichen. Bei der Organisation waren Institutsleitung, Dozent^{innen} und insbesondere die Sozialbetreuung sehr kooperativ. Die Beantwortung der Fragebögen fand auch hier im Allgemeinen innerhalb des Pflichtunterrichts statt und wurde zusätzlich teilweise ausgelagert, was die Motivation der Jugendlichen jedoch nicht negativ beeinflusste, sondern eher positiv. Die Jugendlichen verhielten sich beim Ausfüllen der Fragebögen wie schon 1993 sehr diszipliniert, konzentriert und gutwillig. Es kam zu positiven und auch konstruktiven Rückmeldungen bezüglich dieser Untersuchung, so dass die Motivationslage, an der Durchführung dieser Studie mitzuwirken, sehr hoch war.

Hier machte sich allerdings schon der Rückgang des Aussiedler^{innen}-Zuzugs bemerkbar: Sechsmal, von Ende Juni 2004 bis Ende Juni 2005, wurden jeweils die drei Abschlusskurse um Beantwortung der drei Fragebögen gebeten. Es kam zu insgesamt 14 Erhebungsterminen, in deren Folge die Zahl der auswählbaren Proband^{innen} zunehmend sank.

2011 war die Situation durch die nur noch vereinzelt auftretenden Spätaussiedler-Jugendlichen in

¹⁵ Vereinzelt waren auch Sprüche wie „Der mit seinen Fragebögen schon wieder!“ zu hören.

den OBS-Intensiv-Integrationssprachkursen sehr überschaubar. Es reichte ein für alle Fragebögen gebündelter Termin im Rahmen des Pflichtunterrichts der Jugendlichen. Auch hier war die Kooperationsbereitschaft von Leitung und Dozentinnen sehr hoch, die Motivationslage der teilnehmenden Probandinnen sehr ausgeprägt, was auch an der spontanen Bereitschaft vieler Jugendlicher, an einem Interview teilzunehmen, zu erkennen war (siehe Kapitel 2.3.2 und 6.3).

Umgang mit den Probandinnen

Der Umgang mit den Probandinnen kann vor allem 1993/94 als sehr positiv bezeichnet werden. Insbesondere die Beziehung zur Kerngruppe der Stichprobe, den Jugendlichen, die ich selbst sechs Monate lang im Sprachkurs unterrichtet hatte, kann als sehr vertraut, kooperativ und fast freundschaftlich bezeichnet werden.

Auch mit den OBS-Stipendiatinnen von 2004/05 und 2011 gelang es, durch meine Vertrautheit mit der Klientel, dem Kollegium und den institutionellen und persönlichen Rahmenbedingungen des GFBM-Bildungszentrums Berlin, eine für die wissenschaftlichen Anforderungen an diese Studie unabdingbare Zuverlässigkeit herzustellen.

Durch den schon jahrelangen Umgang mit Spätaussiedler-Jugendlichen war die Atmosphäre während der Befragungen stets von Offenheit, Lockerheit und beiderseitigem guten Willen geprägt. Es gelang, eine vertrauensvolle Situation zu schaffen, die es erlaubte, bei Unsicherheiten und Verständnisschwierigkeiten nachzufragen und Erklärungen anzunehmen. Die Jugendlichen waren größtenteils sehr bemüht, die Fragen ernsthaft und ehrlich zu beantworten sowie ihr individuelles Kreuz auf die Fragebögen zu setzen.

Datenaufbereitung und Vorbereitung der Analyse

Die Skalen-Items wurden Reliabilitäts- und Validitätsprüfungen unterzogen, was bei einer Stichprobe von Migranten-Jugendlichen, deren Deutschkenntnisse sich teilweise noch nicht auf Muttersprachen-Niveau befinden konnten, trotz Übersetzung des ersten Fragebogens und engagierter Hilfestellung der begleitenden Lehrkräfte umso wichtiger war.

Das hier angewandte Gütekriterium für Konstruktvalidität war nach Lamberti (vgl. 2001, 30ff) Cronbach's Alpha $\alpha \geq 0.50$ für die interne Konsistenz der definierten Skala und r (estimated) bzw. r (it) = 0,25 für eine ausreichende Item-Trennschärfe, was auch Krampen¹⁶ bestätigte. Items, die mit einer niedrigeren Trennschärfe luden, durften auch aus validierten Skalen extrahiert werden, ohne deren Gültigkeit für das zu messende Konstrukt zu beeinträchtigen. Sowohl die Index- als auch die Item-Testwerte sind im Anhang tabellarisch aufgelistet (siehe ANHANG 1.2 und 1.3).

¹⁶ In einem persönlichen Gespräch im November 1993 an der Uni Trier über Reliabilität und Validität bei Testverfahren.

Gemäß den Grundkategorien „Subjektive Situation“ und „Orientierungen“ kristallisierten sich im Laufe der statistischen Bearbeitung der erhobenen Daten folgende Grundkategorien heraus: Die Dimensionen „Psychosoziale Anpassung“ (PSA), „Persönliche Befindlichkeit“ (PEB) und „Soziale Orientierungen“ (SOR) konnten über ein Clustering der über die einzelnen Skalen gebildeten Indizes generiert werden. Die erhaltenen Cluster luden in anschließenden Faktorenanalysen mit zumeist hoher Trennschärfe 1993/94 und 2004/05 jeweils einfaktoriell, 2011 war das Ergebnis bei nur acht Jugendlichen beim Konstrukt „Psychosoziale Anpassung“ dreifaktoriell, in der Tabelle ist dabei nur der erste Faktor angegeben, und die Negativladung der Gewaltorientierung bei den „Sozialen Orientierungen“ bemerkenswert:

Tabelle 3: Reliabilitäten der drei explorativ ermittelten Dimensionen Psychosoziale Anpassung (PSA), Persönliche Befindlichkeit (PEB) und Soziale Orientierungen (SOR) bezüglich der „Subjektiven Situation“ und „Orientierungen“ von Spätaussiedler-Jugendlichen

Psychosoziale Anpassung (PSA):

	Emotionale Labilität	Gehemmtheit	Erregbarkeit	Allgemeine Depressions Skala	Niedriger Integrationsgrad
1993/94:	.796	.714	.613	.578	.534
2004/05:	.837	.739	.332	.605	.616
2011:	.968	.642	.520	.496	.085

Stichproben: 1993/94: N=249-311; 2004/05: N=108-111; 2011: N=8.

Persönliche Befindlichkeit (PEB):

	Lebenszufriedenheit	Stimmungsniveau	Gerechte-Welt-Skala	Elternorientierung
1993/94:	.779	.695	.637	.602
2004/05:	.832	.859	.448	.474
2011:	.560	.861	.968	.781

Stichproben: 1993/94: N=252-306; 2004/05: N=108-110; 2011: N=8.

Soziale Orientierungen (SOR):

	Gewaltorientierung	Nationalistische Orientierung	Positives Deutschlandbild
1993/94:	.809	.777	.611
2004/05:	.813	.513	.697
2011:	-.748	.806	.857

Stichproben: 1993/94: N= 295-315; 2004/05: N=103-109; 2011: N=8;

Datenquelle: Datensätze 1A und 1B.

Wie aus der Tabelle ersichtlich, wiesen die drei explorativ ermittelten Dimensionen Psychosoziale Anpassung (PSA), Persönliche Befindlichkeit (PEB) und Soziale Orientierungen (SOR) bis auf

wenige Ausnahmen jeweils zum Teil sehr deutliche interne Konsistenzen der definierten Skalen oberhalb des Grenzwertes Cronbach's Alpha $\alpha \geq 0.50$ auf. Lediglich in der Stichprobe von 2004/05 lagen die Skalen Erregbarkeit, der Dimension „Psychosoziale Anpassung“ (PSA) zugehörig, sowie Gerechte-Welt-Skala und Elternorientierung als Teil der Dimension „Persönliche Befindlichkeit“ (PEB) unterhalb des Grenzwertes, was jedoch der robusten Gesamt-Konsistenz der jeweiligen Dimension keinen Abbruch tat.

Die Werte der Stichprobe von 2011 fielen bei den Skalen Niedriger Integrationsgrad (IGN) und wegen ihrer Negativ-Ladung in der Skala Gewaltorientierung (GEO) aus dem Rahmen, was bei einer Zahl von lediglich acht Probandinnen zu vernachlässigen war. Diese Stichprobe wird im quantitativen Teil der vorliegenden Studie ohnehin nur aufgrund ihrer keinesfalls repräsentativen Größe als vorsichtig informativer Hinweis auf eine etwaig stattgefundene Entwicklung verwendet.

Abbildung 5: Aus den Stichproben von 1993/94, 2004/05 und 2011 generiertes Schema zu Konstrukten kognitiven Stils, psychosozialer Anpassung, persönlicher Befindlichkeit und sozialer Orientierungen bei Spätaussiedler-Jugendlichen

Soziografische Daten zur Lebenssituation	Subjektive Orientierung: Dimension Kognitive Stilkonstrukte	Dimension Psychosoziale Anpassung (N = 173)	Dimension Persönliche Befindlichkeit (N = 171)	Dimension Soziale Orientierungen (N = 275)
Geschlecht (N = 545)	1. Gewissheits-/ Ungewissheits-Orientierung (Sorrentino et.al. 1984)	1. Emotionale Labilität (N = 255)	1. Lebenszufriedenheit (Dalbert 1992) (N = 252)	1. Gewaltorientierung (Klotz 1993) (N = 295)
Alter (N = 544)	Huber et.al. 1989) (N = 251)	2. Gehemmtheit (N = 254)	2. Stimmungsniveau (Dalbert 1992) (N = 253)	2. Nationalistische Orientierung (Klotz 1993) (N = 303)
Herkunftsland (N = 546)	(N = 251)	3. Erregbarkeit (N = 251)	3. Gerechte-Welt-Skala (Dalbert 1987) (N = 306)	3. Positives Deutschlandbild (Klotz 1993) (N = 315)
Einreisedatum (N = 546)		4. Allg. Depressions Skala (Hautzinger/Bailer 1993) (N = 249)	4. Elternorientierung (Klotz et.al. 1993) (N = 306)	
Schulabschluss (N = 379)	2. Internale/ Externale Kontrollüberzeugungen (Krampen 1981) (N = 234)	5. Niedriger Integrationsgrad (Klotz 1993) (N = 311)		
Bildungsinstitution (N = 546)				

Elternhaus				

Datenquelle: Datensätze 2A und 2B.

Dieses agglomerativ konstruktordnende Schema bildete den Ausgangspunkt für eine weitere Datenreduktion mit der Absicht, Aussagenbündelungen zu ermöglichen. Einerseits, um überschaubare, präzise und nachvollziehbare Anhaltspunkte für eine gegenstandsbezogene Theoriebildung zu erhalten, andererseits, um den Expertinnen in der Bildungsarbeit mit Migrant*innen Jugendlichen eine praktikable Handreichung für die Planung von Lehr- und Lernprozessen zu erarbeiten.

Mit einer Faktorenanalyse aller an der schriftlichen Befragung beteiligten Skalen konnte eine Typenbildung aus den erhobenen Daten der Probandinnen auf der Basis von zwei miteinander korrelierenden Dimensionen verschiedener Merkmalsausprägungen (vgl. Kelle/Kluge 2010, 86f) generiert werden. Die Stilstrukturen kognitiver Sozialisation abbildenden Skalen „Gewissheits- vs. Ungewissheitsorientierung“ von Sorrentino et al. (1984) und „Internale vs. Externale Kontrollüberzeugungen“ von Krampen (1981) bildeten dabei die eine Dimension, die Skalen der persönlichen Befindlichkeit, psychosozialen Anpassung und sozialen Orientierungen die andere. Die Konstruktion dieser empirisch begründeten Typologisierung ließ eine Richtung weisende Hypothesenbildung zu, die bei der vertiefenden qualitativen Analyse sehr hilfreich und keineswegs präjudizierend war.

Die Datenreduktion verlief über mehrere, die Probandinnen immer schärfer in ihrer individuellen Situation profilierende, Ebenen. Grundlegend war die Beantwortung einzelner Items. Viele von ihnen waren Bestandteil einer Einzelskala, die validiert eine Indexbildung zuließ. Die ermittelten Indizes konnten über eine Faktorenanalyse zu Konstrukten zusammengefasst werden. Aus diesen Konstrukten wurde über ihre Mediane als Trennlinie eine Typendifferenzierung entwickelt, die auf zwei weitere Ebenen abgebildet wurde. Aus der Zusammensetzung dieser beiden Ebenen war es letztendlich möglich, eine Gesamttypologie aus den skalierten Items zu generieren:

Tabelle 4: Ebenen der Reduktion der quantitativ aus den Stichproben 1993/94, 2004/05 und 2011 erhobenen Daten und anschließender Konstruktentwicklung

Ebene	Gegenstand	Entwicklung	Konstrukt	Inventar	
1	Item	übernommen, selbst entwickelt	Werte 1-6, auch Einzelantworten	457	457
2	Skala	übernommen, selbst entwickelt	Index	z.B. INDAMB u. 25 weitere	26
3	Cluster	multivariate Faktorenanalyse	Profil aus mehreren Indizes	PSA, PEB, SOR	3
4	Cluster- Kontrastierung	Median	Profilkontrast	PSAST vs. PSALA, PEBHE vs. PEBDU SOROP vs. SORCL	6
5	kognitiv subjektive Orientierung	Differenz und Kombination	kognitive Orientierungsstruktur	A-D	4
6	sozio-affektiv subjektive Orientierung	Multikonstellation	sozio-affektive Orientierungsstruktur positiv vs. negativ	1-2	2
7	Gesamt- Orientierungsprofil	Kombination der Ebenen 5 und 6	Gesamt- Orientierungstypus	A1, B2, C1, C2, D1, D2	6

Datenquelle: Datensätze 1A, 1B, 2A, 2B, 3A und 3B.

Quantitative Auswertungsverfahren

Die statistischen Analysen des in dieser Untersuchung erhobenen quantitativen Datenmaterials erfolgten mit dem Programmsystem SPSS für Windows (Version 15). Dazu geben Diehl/Staufenbiel (2007) wertvolle Hinweise.

Für die verschiedenen Stichproben und Auswertungszugänge wurden mehrere Datensätze angelegt, wie Abbildung 6 zeigt. Die Datensätze beinhalten die von den Spätaussiedler-Jugendlichen in allen drei Fragebögen gemachten Angaben einerseits zu den unterschiedlichen drei Erhebungszeitpunkten 1993/94, 2004/05 und 2011 und andererseits bezüglich der ausgewählten Probandinnen: „94gesamt“ ist dabei der Datensatz für die Querschnittanalyse 1993/94 und „OBSgesamt“ für die zu allen drei Zeitpunkten befragten OBS Stipendiatinnen:

Abbildung 6: Datensätze der quantitativen Erhebungen 1993/94, 2004/05 und 2011

Daten- ebene	A: Querschnittanalyse 1993/94	B: OBS-Stipendiat/innen 1993/94, 2004/05, 2011
1	<p align="center">„94gesamtArbeitsdatei“</p> <p align="center"><u>Basisdaten</u></p> <p>fragebogenbelassene Ordinalskalierung: 1 = stimmt genau 6 = stimmt gar nicht Werte aus Äquivalenzgründen übereinstimmend mit dem Projekt- Fragebogen „Jugend 1992 – Internationaler Vergleich“ der Tübinger Forschungsgruppe <u>Funktion:</u> deskriptive Statistik Validitäts- und Reliabilitätsprüfung</p>	<p align="center">„OBSgesamtArbeitsdatei“</p> <p align="center"><u>Basisdaten</u></p> <p>fragebogenbelassene Ordinalskalierung: 1 = stimmt genau 6 = stimmt gar nicht Werte aus Äquivalenzgründen übereinstimmend mit dem Projekt- Fragebogen „Jugend 1992 – Internationaler Vergleich“, der Tübinger Forschungsgruppe <u>Funktion:</u> deskriptive Statistik Validitäts- und Reliabilitätsprüfung</p>
2	<p align="center">94gesamtrecArb2</p> <p align="center"><u>rekodierte Arbeitsdaten</u></p> <p>umgekehrte Ordinalskalierung: hohe Merkmalsausprägung → hoher Wert: 6 = stimmt genau 1 = stimmt gar nicht für höhere Verständlichkeit der Skalenindizes und Konstrukte <u>Funktion:</u> Datenbearbeitung und -reduktion Skalen-Indizes, zwei kognitive Stilkonstrukte, drei Dimensionscluster; T-Test, Medianbildung, Korrelationen, Faktorenanalyse</p>	<p align="center">OBSgesamtrecArb2</p> <p align="center"><u>rekodierte Arbeitsdaten</u></p> <p>umgekehrte Ordinalskalierung: hohe Merkmalsausprägung → hoher Wert: 6 = stimmt genau 1 = stimmt gar nicht für höhere Verständlichkeit der Skalenindizes und Konstrukte <u>Funktion:</u> Datenbearbeitung und -reduktion Skalen-Indizes, zwei kognitive Stilkonstrukte, drei Dimensionscluster; T-Test, Medianbildung, Korrelationen, Faktorenanalyse</p>
3	<p align="center">94gesamtrecArb3typologie</p> <p align="center"><u>homogenisierte Typendaten</u></p> <p>rekodierte Daten der beiden Dimensionen „Psychosoziale Anpassung“ (PSA) und „Soziale Orientierungen“ (SOR) <u>Funktion:</u> für die Typenbildung Homogenisierung der drei Untersuchungsdimensionen PSA, PEB und SOR</p>	<p align="center">OBSgesamtrecArb3typologie</p> <p align="center"><u>homogenisierte Typendaten</u></p> <p>rekodierte Daten der beiden Dimensionen „Psychosoziale Anpassung“ (PSA) und „Soziale Orientierungen“ (SOR) <u>Funktion:</u> für die Typenbildung Homogenisierung der drei Untersuchungsdimensionen PSA, PEB und SOR</p>

Wie Abb. 6 zeigt, ist die Datenebene 2 das wesentliche statistische Arbeitsfeld. Die in den folgenden Tabellen verwendeten Datensätze werden mit Verweis auf diese Abbildung aus Vereinfachungsgründen mit 1A bis 3B benannt. Für alle auf der Datenebene 2 ermittelten Werte für die einzelnen 457 Items, 25 Skalen-Indizes, die beiden kognitiven Stilkonstrukte subjektiver

Orientierung „Gewissheits-/Ungewissheitsorientierung“ (GEW/UNG) und „Internale/Externale Kontrollüberzeugungen“ (INT/EXT) sowie die drei explorativ ermittelten Dimensions-Cluster für die subjektive Situation und sozialen Orientierungen der Jugendlichen „Psychosoziale Anpassung“ (PSA), „Persönliche Befindlichkeit“ (PEB) und „Soziale Orientierungen“ (SOR) gilt eine möglichst hohe Verständlichkeit dadurch, dass der Wert 6 einer maximalen Ausprägung des genannten Merkmals entspricht.

Prozess-Dokumentation

Die erste Datenerhebung 1993/94 verlief in einer Phase, in der sich die Bundesregierung durch den Anfang der 1990er Jahre massiv angestiegenen Zuzug von Spätaussiedlerinnen, vor allem aus den Gebieten der früheren Sowjetunion, genötigt sah, die ihnen gemäß Art. 116 des Grundgesetzes zustehenden Eingliederungshilfen und Sozialleistungen drastisch zu kürzen. Nach der Integrationspolitik der Bundesrepublik Deutschland von 1945 bis 1991 kann von einer Wende ab 1991 gesprochen werden (vgl. Dusautoir 2007, 16ff).

Dies äußerte sich materiell konkret u.a. dahingehend, dass die bis dahin sehr erfolgreich in der Integration von Spätaussiedler-Jugendlichen arbeitenden Förderschulen des Christlichen Jugenddorfwerks Deutschlands e.V. (CJD) zum Schuljahresende 1992/93 geschlossen wurden, obwohl die erfolgreiche Tätigkeit der Schulen unumstritten war und von der Leitung der Förderschule in Vaihingen/Enz eindrucksvoll den politischen Entscheidungsträgerinnen gegenüber dargestellt werden konnte (vgl. Zschörnig/Hunger 1992, 202f). So erlebte ich während meiner Datenerhebungsphase in der Zeit vom März bis Juni 1993 die Endzeitstimmung und Agonie in den Kollegien und bei den Jugendlichen dieser Schulen. Die kollegiale Offenheit, Unterstützung und konsequente Kooperation bei der Beantwortung der Fragebögen und den geführten Interviews kann nur als äußerst professionell, gar großartig, bezeichnet werden. Das Interesse, die offene Hilfsbereitschaft und Disziplin seitens der Jugendlichen war während der gesamten Phase der Datenerhebung beeindruckend. Es gelang sozusagen auf den letzten Drücker, diese Querschnittanalyse zu realisieren.

Ebenso war die Situation auf der Ebene der OBS-Stipendiatinnen. Von der Kürzung der finanziellen Mittel im so genannten Garantiefonds waren auch die OBS-Intensiv-Integrations Sprachkurse für Spätaussiedler-Jugendliche betroffen: Die Sprachkursdauer wurde von acht auf sechs Monate verkürzt, wobei das Anforderungsniveau für das Deutsche Sprachdiplom auf gleicher Höhe blieb. Außerdem meldete die diese im Auftrag der OBS durchführende GFBA e.V. Bonn Konkurs an, was zur Schließung vieler Bildungszentren in Deutschland führte. Davon war auch das Zentrum in Heilbronn betroffen, in dem ich seit knapp zwei Jahren unterrichtete, das im Juni 1994 den Unterricht einstellte. Auch hier gelang es kurz vor einer für den Prozess der

Datenerhebung wesentlichen Verschlechterung der Verhältnisse noch die Stichprobe zu realisieren. Die schriftliche Befragung wurde zu folgenden Zeitpunkten an den verschiedenen Bildungseinrichtungen durchgeführt, es wurde möglichst nur einer der drei Fragebögen pro Termin beantwortet. In der Reihenfolge der Fragebögen 1, 2 und 3:

Tabelle 5: Termine der schriftlichen Befragung von Spätaussiedler-Jugendlichen in den angelaufenen Institutionen der Querschnittanalyse 1993/94 (vgl. Tab. 7)

CJD Ebersbach (7): 3.3.1993, 27.4.1993, 16.6.1993 (N=60)
CJD Vaihingen/Enz (6): 10.3.1993, 29.4.1993, 15.6.1993 (N=89)
CJD Spielberg (5): 18.3.1993, 28.4.1993, 17.6.1993 (N=96)
CJD Altensteig (4): 18.3.1993, 28.4.1993, 17.6.1993 (N=32)
GFBA Heilbronn (3): 11.3.1993, 26.4.1993, 25.6.1993 (N=202)
JGW Stuttgart (8): 2. bis 22.3.1993 (nur Fragebogen 1)
JGW Waiblingen (8): 23.11.1993, 24.11.1993 (nur Fragebogen 1), (beide zusammen N=28)
Theodor-Heuss-Hauptschule Böblingen (0): 16.12.1993, 13.12.1993, 13.12.1993 (N=16)
Mildred-Scheel-Fachschule Böblingen (1): 2.12.1993 (N=12)
Gottlieb-Daimler-Fachschule Sindelfingen (2): 16.12.1993, 9.12.1993, 9.12.1993 (N=11)

In Klammern: Kodierte Kennziffer der Institution (Fragebogen 1, Item 5).

Die Jugendlichen wurden nach der Beantwortung der Fragebögen gebeten, sich über die Durchführung der Befragung zu äußern: Zum Schwierigkeitsgrad der Fragen gab es aus den CJD-Förderschulen Altensteig, Ebersbach und Spielberg 32 Rückmeldungen für „mittel schwer“, 17 für „leicht“ und zwei für „schwer“. 32 Jugendliche fanden die Befragung „mittel lang“, 12 „lang“, 11 „kurz“. Für 26 Schüler^{innen} war sie „interessant“, für 19 „mittel interessant“ und für 9 „langweilig“. Es fiel auf, dass die Schülerinnen der gymnasialen Klasse an der CJD-Christophorus-Schule in Altensteig nicht so motiviert waren und die Befragung eher „lang“ und „langweilig“ fanden.

Zusätzlich hatten die befragten Jugendlichen die Möglichkeit, am Ende des dritten Fragebogens einen Kommentar zur empirischen Untersuchung von subjektiver Situation und Orientierungen Spätaussiedler-Jugendlicher abzugeben. Danach waren ca. 68 % der zur Untersuchung abgegebenen 98 Kommentare positiv, ca. 17 % konstruktiv und 3 % sogar kooperativ, was die permanent hohe Bereitschaft der Jugendlichen, die vorliegende Studie zu unterstützen, treffend widerspiegelte:

Tabelle 6: Kommentare der Spätaussiedler-Jugendlichen zur durchgeführten Querschnittanalyse 1993/94

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	67	12,3	68,4	68,4
	2	2	,4	2,0	70,4
	3	17	3,1	17,3	87,8
	4	3	,5	3,1	90,8
	5	3	,5	3,1	93,9
	6	2	,4	2,0	95,9
	8	4	,7	4,1	100,0
	Gesamt	98	17,9	100,0	

1=positiv; 2=negativ; 3=konstruktiv; 4=destruktiv; 5=kooperativ; 6=indifferent; 7=Blödsinn; 8=andere: „frech“, bedauernd, nicht verstanden, etc. (N=98);

Datenquelle: Datensatz 1A.

Das Kollegium der CJD-Förderschule Spielberg forderte die Garantie des Datenschutzes, Transparenz der Forschung und ein Belegexemplar, ansonsten begnügten sich sowohl die Kollegien als auch die Jugendlichen mit der ihnen zugesicherten Garantie des Datenschutzes und der Anonymisierung der durchgeführten Interviews. Insgesamt wurde der Untersuchung ein hohes Maß an Vertrauen in die Seriösität und Integrität, verbunden mit der großen Hoffnung, dass diese Studie hilfreich für die Situation aller Beteiligten sein könnte, entgegengebracht.

Validität und Reliabilität

Die in dieser quantitativen Datenerhebung verwendeten empirischen Instrumente waren zum Großteil bereits validiert und in ihrer Reliabilität in vielen Untersuchungen angewendet und erfolgreich geprüft worden.

Für ihre Anwendung auf Spätaussiedler-Jugendliche, bei denen durch noch vorhandene Sprachdefizite unter Umständen Unsicherheiten beim Verstehen von Items zu erwarten waren, waren Prüfungen von Validität und Reliabilität notwendig. Tatsächlich mussten, hauptsächlich einige der innerhalb einer Skala zu rekodierenden, Items extrahiert werden, was die Gütekriterien der Skalen nicht minderte. Vor allem die von mir erstellten, von psychologischer wissenschaftstheoretischer Absicherung nicht gestützten, und u.a. zu den Skalen „Niedriger Integrationsgrad“, „Elternorientierung“, „Gewaltorientierung“, „Nationalistische Orientierung“ und „Positives Deutschlandbild“ zusammengefassten Items bedurften der Prüfung nach den hier schon erwähnten Gütekriterien und bestanden sie in dem Umfang, wie in der Untersuchung verwendet (siehe Kapitel 2.3.1, Punkt 5: Datenaufbereitung und Vorbereitung der Analyse). Diese Prüfungen sind dokumentiert im ANHANG 1.2 und 1.3.

2.3.2 Qualitative Datenerhebungen

Die qualitative Datenerhebung wurde der quantitativen sequenziell nachgeordnet und basierte auf dem subjektorientierten Ansatz in der Jugendforschung und der teilnehmenden Beobachtung nach der „Grounded Theory“. Sie ist, die quantitativen Daten vertiefend, ein wesentlicher Bestandteil dieser empirischen Untersuchung, zu einer gegenstandsbezogenen Theoriebildung zu gelangen und fügt sich in das Forschungsdesign ein (siehe Kapitel 2.2).

Die Interviewpartnerinnen wurden nach den Gesichtspunkten Fall-Kontrastierung, Offenheit, Engagement und Freiwilligkeit ausgewählt. Polen- und rumäniendeutsche Teilnehmerinnen waren wegen der gesunkenen Zuzugszahlen deutlich unterrepräsentiert, ebenso wie, besonders bei den OBS-Stipendiatinnen, männliche Gesprächspartner, deren Interview-Bereitschaft deutlich niedriger war als bei den weiblichen.

Es handelt sich bei den in dieser Studie vorgestellten Interviews (siehe Kapitel 6) um eine leitfadengestützte Gesprächsführung. Die vorformulierten, strukturierten Fragen resultierten teils aus teilnehmender Beobachtung, interaktiven Erfahrungen aus dem Sprachkurs-Unterricht und persönlichem Umgang, teils aus dem seit meinem Unterrichtsbeginn mit dieser Klientel 1991 erworbenen Vorwissen über die Geschichte der deutschen Minderheiten in Mittelost- und Osteuropa, die Situation im Herkunftsland sowie Daten und Fakten aus der Sozialbetreuung von Spätaussiedler-Jugendlichen.

Um die erste quantitative und qualitative Datenerhebung herum wurden ergänzend zwei ethnografische Forschungsreisen durchgeführt, um die Lebensverhältnisse der russland- und rumäniendeutschen Minderheiten in ihren Siedlungsgebieten zu untersuchen und damit etwas über die Rahmenbedingungen in ihren Herkunftsländern zu erfahren: im Februar 1993 in den deutschen Rayon Halbstadt in der Kulunda-Steppe nahe dem Altai-Gebirge in Westsibirien und im Juli 1994 nach Rumänien in die angestammten Siedlungsgebiete der Banater-Schwaben und Siebenbürger Sachsen. Dort sollten auf qualitativem Wege Daten erhoben werden über die geschichtliche Entwicklung, die politischen und soziokulturellen Bedingungsfaktoren, die ökonomischen Rahmenbedingungen und Perspektiven sowie die individuellen Lebensverhältnisse und die Motivationslage in Bezug auf eine eventuell geplante Ausreise.

So wurden im Deutschen Rayon Halbstadt in dem Ort Slawgorod ein Vortrag des dort verantwortlichen Landrats Bernhardt über die politische, ökonomische und soziale Entwicklung der Russlanddeutschen in den deutschen Rayons und insbesondere der Kolonie Schumanowka, ein Interview mit den Musikern einer Jugendband und einem Arzt videoaufgezeichnet. Hier trat das Spannungsverhältnis zwischen Bleiben und Gehen deutlich hervor. Die Russlanddeutschen hatten von dem Bundesbeauftragten für Aussiedler-Fragen, Horst Waffenschmidt, persönlich bei

einem Besuch anlässlich der dortigen Einweihung einer Brauerei und Käserei die beiden gegenläufigen aus Deutschland gesendeten Signale sehr wohl verstanden: Einerseits wurde die dortige deutsche Minderheit mit hohen Investitionen in die Infrastruktur der Rayons zum Bleiben animiert, andererseits war die bundesdeutsche Sprachregelung, dass“das Tor für die Spätaussiedler geöffnet...“ sei, was die Menschen wesentlich mehr beeindruckte. So war es nicht verwunderlich, dass die meisten Einwohnerinnen der deutschen Rayons auf gepackten Koffern saßen und nach Erteilung der längst beantragten Ausreiseerlaubnis, was zwei bis drei Jahre dauern konnte, möglichst bei Nacht und Nebel wegen des schlechten Gewissens der deutschen Minderheit gegenüber ihre Häuser verließen. Als Motivation für die Ausreise wurde immer wieder der Wille genannt, den Kindern die Perspektive für eine bessere Zukunft zu ermöglichen. So äußerten auch die interviewten Jugendlichen hinter vorgehaltener Hand kleinlaut ihre zumindest mittelfristige Ausreiseabsicht.

In einem Interview schilderte der Historiker Josef Schleicher, von 1992 bis 1998 Chefredakteur der „Zeitung für Dich“ im deutschen Rayon, die Situation der Russlanddeutschen Anfang der 1990er Jahre, die nach dem Fall des Eisernen Vorhangs schlagartig eine für die deutsche Minderheit in Russland existenzbedrohende war (siehe ANHANG 6.1, Nr. 01es und 7.1) und zog später folgendes Fazit:

In der Geschichte der „Rote Fahne“/ „Zeitung für Dich“ widerspiegelte sich die ganze Tragik der Russlanddeutschen in den letzten 50 Jahren: die Erwachung aus dem lethargischen Traum der Abschaffung der Sonderkommandantur und die gleichzeitige Stärkung der ideologischen Zwängen; die erste bescheidene Schritten in der Richtung des Aufbaus eines deutschsprachigen Kulturraumes und die Realitäten der vorschreitenden Russifizierung; die unbegrenzte Freiheiten der Perestrojka und Demokratisierung Russlands und erbarmungslose Gesetze der freien Marktwirtschaft. Die „Rote Fahne“/ „Zeitung für Dich“ war jahrzehntelang ein Beweis der Existenz einer deutschen Volksgruppe in der Ferne vom Mutterland. Die Auswanderung der Mehrheit dieser Gruppe aus der Altairegion führte auch zum Untergang des Mediums. Ohne Leserschaft gibt es keine Zukunft. Traurig, aber wahr.

In Nowosibirsk wurden ein Experten-Interview mit dem Pfarrer der Russlanddeutschen, Weerth, über den Stellenwert der deutschen Kirche in Sibirien und ein erschütterndes biografisches Kurzinterview mit älteren russlanddeutschen Gottesdienstbesucherinnen über ihr jahrzehntelang erlittenes Leid sowie ein Gespräch mit Angehörigen der deutschen Botschaft über die Situation der deutschen Minderheit in Sibirien videoaufgezeichnet. In Tomsk kam es zu einem Treffen mit Repräsentantinnen der mit der Erhaltung des deutschen Kulturguts beschäftigten Organisation „Wiedergeburt“, bei dem die Problematik des Zeitenwandels deutlich wurde, was bei einem Besuch der Internationalen Schule Tomsk in Gesprächen mit Schülerinnen und durch Unterrichtsbesuche belegt noch schärfer zu Tage trat. Bei den Jugendlichen herrschte salopp ausgedrückt eindeutig der Duktus „Go West“ vor.

Abgerundet wurde die ethnografische Dokumentation über die historische, kulturpolitische und soziografische Entwicklung und gegenwärtige Situation im westsibirischen Herkunftsland der Spätaussiedlerinnen durch das biografische Interview mit einer die Reisegruppe begleitenden und dolmetschenden kurz vorher ausgereisten russlanddeutschen Lehrerin sowie auf wissenschaftlicher Ebene den Vortrag des in Barnaul lehrenden Experten für den Forschungsbereich „Deutsche Minderheit in Russland“, dem Historiker und Schriftsteller Lew Malinowski und die Ausführungen des Geologen Seliverstov über neuere Entwicklungen in der Region Sibirien (siehe ANHANG 6.1, Nr. 02es und 03es).

Während der Forschungsreise nach Rumänien 1994 kam es ebenfalls zu interessanten menschlichen Begegnungen und sehr aufschlussreichen, die soziopolitischen Rahmenbedingungen der rumäniendeutschen Minderheit skizzierenden, Erkenntnissen: Auch hier konnte die Situation der deutschen Volksgruppe auf mehreren Ebenen erfasst werden, zunächst der künstlerischen durch das Deutsche Volkstheater für das Banat, Timisoara, und die fortgesetzte Begleitung durch einige seiner Schauspielerinnen, auf der kulturellen Ebene durch das Kulturzentrum Timisoara. Viele Fakten über die kulturelle, politische und soziale Situation der Rumäniendeutschen waren durch das „Demokratische Forum“, der auch hier, ähnlich der „Wiedergeburt“ in Russland, wirksamen Kultur-Organisation, die sich für die Interessen der deutschen Minderheit einsetzt, zu erfahren. So war die Zahl der deutschen Bevölkerung 1971 noch 400.000, bei der Volkszählung 1992 nur noch 120.000, davon 25.000 im Banat. Auf der bildungspolitischen und pädagogischen Ebene war der Besuch des Liceums Nikolaus Lenau in Timisoara sehr effizient mit gut illustrierendem Filmmaterial und sehr weit führenden Interviews sowohl mit Lehrerinnen als auch mit Jugendlichen über allgemein bildungspolitische und konkret dortige schulische Verhältnisse sowie die Familiensituationen, soziale Teilhabe, Lebensperspektiven und Ausreisemotive der interviewten Jugendlichen. An der Germanistischen Fakultät der Universität Timisoara waren Aufbau, Ziele, Inhalte, Methodik und Ausrichtung des Studiums unter besonderer Berücksichtigung des Deutschen als Muttersprache oder als Fremdsprache in Rumänien und der Pflege von deutscher Sprache und deutschem Brauchtum das Thema.

In Sibiu komplettierten die Lehrstuhlinhaber des Theologischen Seminars, Pitters und Köber, mit ihren Ausführungen über die Entwicklung und Situation der schwäbischen Rumäniendeutschen und die Leiterin des Historischen Forums Deportationen von Rumäniendeutschen das Gesamtbild über die historische Entwicklung und die gegenwärtige Situation der Banater-Schwaben und der Siebenbürger Sachsen. Sehr aufschlussreich war in diesem Zusammenhang ein Ausflug nach Thalheim, einem in den Jahren zuvor fast vollständig verlassenen Dorf von Rumäniendeutschen, das mir den Eindruck einer Geisterstadt vermittelte. Die Leiterin des Projekts Internationaler Jugendaustausch „Arche Noah“, Seidner, erzählte von ihren positiven Erfahrungen eines

Jugendaustausches Ost-West und die Ausbildung von Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen und unterstrich dabei die internationale, friedienstiftende Bedeutung eines Austauschs zwischen englischen, deutschen und rumänischen Jugendlichen. Außerdem reintegrierte sie ausgereiste und durch ihre Erfahrungen in Deutschland frustrierte Rumäniendeutsche, die sich zu einer Rückkehr entschlossen hatten und berichtete davon, dass ihre Zahl stetig anwuchs.

Der die Reisegruppe begleitende freischaffende Schriftsteller und Berliner taz-Redakteur William Totok bereicherte diese ethnografische Dokumentation als Experte für Forschung über Rumäniendeutsche und deutsche Vertriebene in Russland durch seine profunden Kenntnisse über die historische Entwicklung der Russland- und Rumäniendeutschen, insbesondere seit dem Zweiten Weltkrieg (siehe ANHANG 6.1, Nr. 09er bis 17er und 7.2).

Vor dem Hintergrund dieser in den Herkunftsländern der Russland- und Rumäniendeutschen gesammelten Erkenntnisse und Fakten erlangten die in Deutschland mit Spätaussiedler-Jugendlichen durchgeführten Einzel- und Gruppeninterviews eine deutlich höhere Bedeutung und Verständlichkeit. Vor allem die *Partnerinnen*- und Gruppeninterviews mit CJD-Jugendlichen und OBS-Stipendiatinnen (siehe ANHANG 5.2, Nr. 01pp, 02ps und 03ps, Nr. 01gd bis 14gd), in denen erste Erlebnisse in Deutschland, Migrationserfahrungen, Integrations-Problemfelder und Zukunftsperspektiven zur Sprache kamen, wurden im Zusammenhang mit den bekannten Lebensverhältnissen in den Herkunftsgebieten in ihren Aussagen plausibler, klarer und trugen wesentlich zu einer gegenstandsbezogenen Theoriebildung bei (siehe Kapitel 8). Sie waren auch deshalb interessant, weil sie die Vielfalt in einzelnen Themenbereichen deutlich machten und immer die Notwendigkeit einer individuellen Differenzierung aufzeigten.

Die qualitative Datenerhebung wurde wegen des quantitativen Schwerpunkts dieser Untersuchung nicht computerunterstützt analysiert, sondern wurde ergänzend vertiefungsmethodisch durchgeführt, nicht nur, um Zahlen zu kommentieren, ihre Hintergründe aufzuhellen oder gar zu erklären, Zusammenhänge und Verbindungslinien aufzuzeigen, sondern auch, um abduktiven Schlussfolgerungen den Weg zu ebneten (vgl. Kelle/Kluge 2010, 26f).

Zusammenfassend lässt sich sagen: Die durchgeführte qualitative Datenerhebung ist so vielfältig und breit angelegt wie der Gesamtrahmen dieser Studie: Neben Einzelinterviews wurden auch Partner-, Gruppen- und *Expertinnen*-Interviews durchgeführt, sowohl auf Audio- als auch auf Videoebene, sowohl an verschiedenen Orten in Deutschland, als auch in Russland und Rumänien. Neben der Zielgruppe dieser Studie, den Spätaussiedler-Jugendlichen, wurden auch die mit ihnen beschäftigten *Expertinnen* wie *Lehrerinnen*, *Sozialpädagoginnen*, *Geistliche*, *Wissenschaftlerinnen*, *Autorinnen*, *Journalistinnen*, *Projektleiterinnen*, *Funktionärinnen* und eine Intendantin befragt (siehe Kapitel 5.3).

So entstand ein umfassendes, pluralistisches und multiperspektivisches Gesamtbild über die

subjektive Situation und Orientierungen von Spätaussiedler-Jugendlichen auf individueller Ebene, eingebettet in die dazugehörige, sie beeinflussende, gesellschaftliche Ebene. Durch die Interviews mit russlanddeutschen Jugendlichen im westsibirischen Rayon Halbstadt und rumäniendeutschen Jugendlichen in Timisoara konnte neben der Zielsetzung dieser Studie, dem Fokus „Kritisches Lebensereignis Migration - subjektive Situation und Orientierungen der nach Deutschland gekommenen Spätaussiedler-Jugendlichen“ ebenfalls ein kleiner Fokus auf deren Situation in ihrer Herkunftsgesellschaft unter der Fragestellung „Wie ist meine Situation in meinem Land im Übergang Schule/Beruf und wie gehe ich damit um: Bleiben oder Gehen?“ gerichtet (siehe Kapitel 6 und ANHANG 6 und 7) und ein Schlaglicht auf die der Migration vorangehenden Motivationsfaktoren geworfen werden.

Dabei wird deutlich, wie unterschiedlich Jugendliche mit der Ausreiseentscheidung, wenn sie denn diese Entscheidung treffen, umgehen und wie sorgfältig sie sich auf ihr gewünschtes Aufnahmeland vorbereiten, was für den sich anschließenden Integrationserfolg von erheblicher Bedeutung ist, wie die in dieser Studie zu mehreren Zeitpunkten im 11- bzw. 6-Jahres-Abstand durchgeführte quantitative Datenerhebung in der Aufzeichnung einer tendenziellen Entwicklungslinie dreier verschiedener Migranten-, „Generationen“ aufzuzeigen vermag.

Gerade auch daraus wird die Sinnhaftigkeit einer Kombination von quantitativer und qualitativer Datenanalyse ersichtlich. Eine qualitative Vertiefung des Themas erfolgt in Kapitel 6.

2.3.3 Erhebung von Zusatzdaten

Um den multiperspektivischen Zugang zur Zielgruppe dieser Studie noch zu verstärken, wurden Zusatzdaten erhoben und weiterführende Erkenntnisse gesammelt (siehe ANHANG 8).

So kam es zu Auswertungen von Aufsätzen von OBS-Stipendiatinnen zu den Themen Heimat, Leben in Deutschland, Träume/Wünsche und Briefe an in der Herkunftsgesellschaft zurückgebliebene Freunde. Auch die Erkenntnisse aus therapeutischen Beratungsgesprächen konnten einbezogen werden in die Gesamtschau.

Zusätzlich wurden Fachvorträge u.a. zu den Themenkomplexen „Migration/Integration“, „Das Eigene und das Fremde“, „Abschiedlich leben“ und „Leben im Übergang“, hauptsächlich bei den Jahrestagungen der „Internationalen Gesellschaft für Tiefenpsychologie e.V. Stuttgart“ in Lindau besucht und fachliche Gespräche mit weiteren Expertinnen wie Psychologinnen und Psychotherapeutinnen geführt.

Auch diese Zusatzdaten waren Mosaiksteinchen bei der gegenstandsbezogenen Theoriebildung und halfen, ein immer umfassenderes Bild von Spätaussiedler-Jugendlichen entstehen zu lassen.

3 Quantitative Untersuchung Querschnittanalyse 1993/94

Aus der Grundgesamtheit der in Deutschland lebenden Spätaussiedler-Jugendlichen wurden vorgruppierte Klumpenstichproben gebildet (vgl. Tab. 7), um zu generalisierbaren Ergebnissen zu gelangen (vgl. Bortz 1989, 114). Die Repräsentativität der Stichprobe insgesamt wurde mithin durch eine breit angelegte Querschnittanalyse gewährleistet. Die erhobenen intervallskalierten Messdaten waren in Mittelwert und Varianz ihrer Messwertreihen durch T-Test für unabhängige Stichproben miteinander vergleichbar (vgl. Bortz 1989, 162ff).

Die Zusammenstellung der untersuchten Stichprobe (N=546) erfolgte unter dem Gesichtspunkt eines repräsentativen Querschnitts. durch die Altersgruppe der 15- bis 25-jährigen im Mittleren Neckarraum lebenden Spätaussiedler-Jugendlichen. Die unabhängigen Variablen dabei waren Alter, Geschlecht, Schulbildung bzw. -abschluss, Einreisedatum und Herkunftsland, auch das Haushalts-Netto-Einkommen der Eltern wurde erhoben. Es sollte möglichst die gesamte Breite ihres Auftretens in verschiedenen Institutionen der Aufnahmegesellschaft empirisch untersucht werden. Daraus ergab sich folgende Aufteilung:

3.1 Soziografische Daten

Für die in diesem Kapitel zusammengestellten Tabellen wurde der Datensatz 1A mit den nicht rekodierten Basisdaten verwendet (vgl. Abb. 6). Die soziografischen Daten der vorliegenden Studie waren Institution (N=546), Geschlecht (N=545), Alter (N=544), Einreisedatum (N=546), Schulabschluss (N=379) und Herkunftsland (N=546) der untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen. Ferner wurde das Haushalts-Netto-Einkommen der Eltern (N=195) ermittelt.

Tabelle 7: Angelaufene Institutionen bei der Durchführung der Querschnittanalyse 1993/94

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 0	16	2,9	2,9	2,9
1	12	2,2	2,2	5,1
2	11	2,0	2,0	7,1
3	202	37,0	37,0	44,1
4	32	5,9	5,9	50,0
5	96	17,6	17,6	67,6
6	89	16,3	16,3	83,9
7	60	11,0	11,0	94,9
8	28	5,1	5,1	100,0
Gesamt	546	100,0	100,0	

0=Theodor-Heuss-Hauptschule Böblingen (HS), 1=Mildred-Scheel-Schule Böblingen (BVJ/FS), 2=Gottlieb-Daimler-Schule Sindelfingen (FS), 3=GFBA Heilbronn (OBS-Sprachkurs), 4=CJD Christophorus-Schule Altensteig (Gy), 5=CJD Spielberg/Altensteig (RS), 6=CJD Vaihingen/Enz (HS/RS), 7=CJD Ebersbach (HS/RS), 8=JGW Stuttgart und Waiblingen (Korber Höhe);
Datenquelle: Datensatz 1A.

Die OBS-Stipendiatinnen der GFBA Heilbronn machten mit 37 % etwas mehr als ein Drittel, die Schülerinnen der CJD-Förderschulen mit 50,8 % ungefähr die Hälfte und die Schülerinnen und Jugendlichen der vier weiteren Einrichtungen mit 12,2 % etwas weniger als ein Achtel der Stichprobe aus. Diese prozentuale Verteilung der Jugendlichen über die in die Untersuchung einbezogenen Institutionen entsprach in etwa ihrem realen Auftreten in der Aufnahmegesellschaft. Die derartig gestalteten Anteile hatten Auswirkungen auf die Konfigurationen der unabhängigen Variablen Alter, Schulabschluss und Einreisedatum, da sich die unterschiedlichen Gruppierungen teilweise deutlich in ihrer Altersstruktur, Schulbildung und ihrer Aufenthaltsdauer im Aufnahmeland voneinander unterschieden. Diese Heterogenität innerhalb der Stichprobe war ausdrücklich beabsichtigt, um, wie bereits erwähnt, eine repräsentative Querschnittanalyse zu gewährleisten.

Tabelle 8: Geschlecht der in der Querschnittanalyse 1993/94 untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	298	54,6	54,7	54,7
	2	247	45,2	45,3	100,0
	Gesamt	545	99,8	100,0	

Geschlecht: 1=weiblich, 2=männlich;
Datenquelle: Datensatz 1A.

Es gelang auf der quantitativen Ebene, im Gegensatz zu der qualitativen, eine fast gleichartige Geschlechterverteilung mit nur leichter weiblicher Dominanz von fast 10 % zu erzielen.

Tabelle 9: Alter der in der Querschnittanalyse 1993/94 untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	258	47,3	47,4	47,4
	2	188	34,4	34,6	82,0
	3	82	15,0	15,1	97,1
	4	16	2,9	2,9	100,0
	Gesamt	544	99,6	100,0	

Altersgruppen: 1=unter 18 Jahre, 2=18 bis 20 Jahre, 3=21 bis 24 Jahre, 4=25 Jahre;
Datenquelle: Datensatz 1A.

Durch die jungen CJD-Förderschülerinnen, die noch vor ihrem Schulabschluss standen, war der

Anteil der unter 18-Jährigen mit fast 50 % besonders hoch. Die übrigen Jugendlichen machten die andere Hälfte der Altersklassen aus. Somit ergab sich in etwa eine Halbierung der Alterszugehörigkeit um den Grenzwert von 18 Jahren.

Tabelle 10: Einreisedatum der in der Querschnittanalyse 1993/94 untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 1	127	23,3	23,3	23,3
2	103	18,9	18,9	42,1
3	93	17,0	17,0	59,2
4	66	12,1	12,1	71,2
5	57	10,4	10,4	81,7
6	56	10,3	10,3	91,9
7	32	5,9	5,9	97,8
8	12	2,2	2,2	100,0
Gesamt	546	100,0	100,0	

Einreisedatum: 1=II/92 und später (bis vor 1 Jahr); 2=I/92 (bis vor 1,5 Jahren); 3=II/91 (bis vor 2 Jahren); 4=I/91 (bis vor 2,5 Jahren); 5=II/90 (bis vor 3 Jahren); 6=I/90 (bis vor 3,5 Jahren); 7=II/89 (bis vor 4 Jahren); 8=I/89 und früher (bis vor 4,5 Jahren und früher);

Datenquelle: Datensatz 1A.

Der seit dem Einreisedatum andauernde Aufenthalt betrug bei fast einem Viertel der Jugendlichen bis zu einem Jahr. Die anderen in Halbjahresschritten hauptsächlich festgestellten Aufenthaltsdauern verteilten sich tendenziell abnehmend auf bis zu dreieinhalb Jahre und, in weitaus geringerer Anzahl, bis zu viereinhalb Jahre und länger.

Tabelle 11: Schulabschluss der in der Querschnittanalyse 1993/94 untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 1	100	18,3	26,4	26,4
2	58	10,6	15,3	41,7
3	20	3,7	5,3	47,0
4	2	,4	,5	47,5
6	96	17,6	25,3	72,8
7	96	17,6	25,3	98,2
8	7	1,3	1,8	100,0
Gesamt	379	69,4	100,0	

1=noch keiner, 2=deutscher/polnischer/rumänischer Hauptschulabschluss, 3=deutscher/polnischer/rumänischer Realschul- und Fachschulabschluss, 4=deutsches Abitur, 6=Ex-UdSSR 8 Jahre: Haupt- bzw. Realschulabschluss, 7=Ex-UdSSR 10 Jahre: Abitur, 8=polnisches/rumänisches Abitur;

Datenquelle: Datensatz 1A.

In der Stichprobe gab es eine fast gleichmäßige Verteilung auf den ex-sowjetischen Haupt- und Realschulabschluss, das ex-sowjetische Abitur, den deutschen/polnischen/rumänischen

Hauptschulabschluss und auf einen noch fehlenden Schulabschluss. Das deutsche, polnische und rumänische Abitur wurde so gut wie gar nicht angegeben.

Die ca. 26 % der Jugendlichen ohne Schulabschluss waren mehrheitlich Schüler^{innen} der CJD-Förderschulen und standen noch vor dem Abschluss überwiegend eines Hauptschul- oder auch Realschulabschlusses. Einige von ihnen waren in Vorbereitungsklassen auf die gymnasiale Oberstufe an der Christophorus-Schule in Altensteig zusammengefasst.

Tabelle 12: Herkunftsland der in der Querschnittanalyse 1993/94 untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 1	427	78,2	78,2	78,2
2	80	14,7	14,7	92,9
3	36	6,6	6,6	99,5
4	1	,2	,2	99,6
5	1	,2	,2	99,8
6	1	,2	,2	100,0
Gesamt	546	100,0	100,0	

1=Ex-UdSSR, 2=Polen, 3=Rumänien;

Datenquelle: Datensatz 1A.

Schon in den frühen 1990er Jahren kamen die Spätaussiedler^{innen} zum weitaus größten Teil aus der ehemaligen Sowjetunion. Jugendliche aus Polen waren kaum in der Stichprobe vertreten, die aus Rumänien noch weniger.

3.2 Subjektive Orientierung

Die Datenquelle der in diesem Kapitel folgenden Wertetabellen ist der Datensatz 2A mit den rekodierten Arbeitsdaten (vgl. Abb. 6). Zur Einordnung der Subjektiven Orientierung in das Gesamtschema der Konstruktbildungen sei hier verwiesen auf Abb. 5.

Zur Ermittlung der Subjektiven Orientierung bei den in dieser Studie untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen wurden zwei kognitive Stilkonstrukte herangezogen: die Konzepte der Gewissheits-/Ungewissheits-Orientierung (Sorrentino et al. 1984) und der Internalen/ Externalen Kontrollüberzeugungen (Krapfen 1981).

Die Gewissheits-Orientierung (GUGEW) vs. Ungewissheits-Orientierung (GUUNG) wurde errechnet aus der Differenz zwischen dem Index der Skala Autoritarismus (INDAUT) und dem Index der Skala Ambiguitätstoleranz (INDAMB) und im Wert DIFGU abgebildet.

Die internalen Kontrollüberzeugungen (IEINT) vs. externalen Kontrollüberzeugungen (IEEXT) wurden hergeleitet aus der Differenz zwischen den Indizes der Skalen Selbstkonzept (INDSEK) und Internalität (INDINT) einerseits sowie den Indizes der Skalen Powerful Others (INDPOW)

und Chance Control (INDCHA) andererseits, und, die jeweils beiden internalen und externalen Kontrollüberzeugungen zusammengenommen, aus INDSKI – INDPOC errechnet.

Die Daten dieser Stichprobe von 1993/94 bestätigten die subjektiv aus dem interaktionalen Geschehen innerhalb und außerhalb des Unterrichts in den Intensiv-Integrations Sprachkursen mit OBS-Stipendiatinnen 1991 bis 1994 beobachtete Vermutung, wonach männliche Jugendliche eher als weibliche über interne Kontrollüberzeugungen verfügten, und verifizieren damit die in Kapitel 2.3.1 geäußerte Vermutung 16. Im Unterricht war aufgefallen, dass Stipendiatinnen in Entscheidungssituationen länger überlegten als die männlichen Teilnehmer. Dies war zum Teil auf eine größere Unsicherheit aufgrund eines schwächer ausgeprägten Selbstkonzepts und einer höheren Ambiguitätstoleranz zurückzuführen, was nicht heißen soll, dass die männlichen Jugendlichen mit ihren Entscheidungen erfolgreicher waren als die weiblichen. Die Zielstrebigkeit und Selbstgewissheit, in kurzer Zeit Entscheidungen zu treffen, wurde in diesen Beobachtungen deutlich.

Tabelle 13: Subjektive Orientierung der in der Querschnittanalyse 1993/94 untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen nach Geschlecht

VAR00020	N	Mittelwert	Sign.	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
GUGEW 1	65	1,00		,000 ^a	,000
GUGEW 2	56	1,00		,000 ^a	,000
GUUNG 1	81	1,00		,000 ^a	,000
GUUNG 2	49	1,00		,000 ^a	,000
DIFGU 1	146	,1902	n.s.	,50607	,04188
DIFGU 2	105	,3063	n.s.	,61820	,06033
INDAUT 1	149	4,3423	n.s.	,72098	,05907
INDAUT 2	108	4,4182	n.s.	,88000	,08468
INDAMB 1	148	3,9541	n.s.	,81952	,06736
INDAMB 2	107	3,7981	n.s.	,95027	,09187
IEINT 1	63	1,00		,000 ^a	,000
IEINT 2	56	1,00		,000 ^a	,000
IEEXT 1	71	1,00		,000 ^a	,000
IEEXT 2	44	1,00		,000 ^a	,000
DIFIE 1	134	-,0080	*	,44007	,03802
DIFIE 2	100	,1272	*	,49634	,04963
INDSKI 1	144	3,7427	n.s.	,54305	,04525
INDSKI 2	105	3,8029	n.s.	,52751	,05148
INDPOC 1	138	3,7478	*	,62118	,05288
INDPOC 2	103	3,5458	*	,71281	,07023
INDSEK 1	146	3,2720	n.s.	,73484	,06082
INDSEK 2	107	3,3591	n.s.	,73222	,07079
INDINT 1	147	4,2299	n.s.	,70705	,05832
INDINT 2	106	4,2623	n.s.	,70771	,06874
INDPOW 1	144	3,5556	*	,73380	,06115
INDPOW 2	107	3,3614	*	,84504	,08169
INDCHA 1	143	3,9211	*	,72994	,06104
INDCHA 2	104	3,7225	*	,80562	,07900

1=weiblich (N=max. 149), 2=männlich (N=max. 108);

GUGEW=Stilkonstrukt Gewissheitsorientierung, GUUNG=Stilkonstrukt Ungewissheitsorientierung, DIFGU=Differenz Gewissheits-/Ungewissheitsorientierung (INDAUT-INDAMB), INDAUT=Skalenindex Autoritarismus /Gewissheitsorientierung, INDAMB=Skalenindex Ambiguitätstoleranz/Ungewissheitsorientierung, IEINT=Stilkonstrukt Internalität, IEEXT=Stilkonstrukt Externalität, DIFIE=Differenz Internalität/Externalität ((INDSEK+INDINT)-(INDPOW+INDCHA)), INDSKI=Internalität (INDSEK+INDINT), INDPOC=Externalität (INDPOW+INDCHA), INDSEK=Skalenindex Generalis. Selbstkonzept eigener Fähigkeiten, INDINT=Skalenindex Internalität in generalis. Kontrollüberzeugungen, INDPOW=Skalenindex Sozial bedingte Externalität in generalis. Kontrollüberzeugungen („powerful others“), INDCHA=Skalenindex Fatalistisch bedingte Externalität in generalis. Kontrollüberzeugungen („chance control“);

Signifikanz * $p \leq 0.05$, n.s.=nicht signifikant (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);

Datenquelle: Datensatz 2A.

Es darf bei den absoluten Werten nicht außer Acht gelassen werden, dass die Anzahl der weiblichen Jugendlichen in etwa im Verhältnis 3:2 überwog. Aus den Daten wurde dennoch deutlich, dass die Mehrheit der männlichen Jugendlichen gewissheitsorientiert war, während die Mehrheit der weiblichen eine Ungewissheits-Orientierung erkennen ließ, was auch der höhere Differenzwert DIFGU abbildete.

Die Daten ließen weiterhin den Schluss zu, dass die Mehrheit der weiblichen Jugendlichen analog zu ihrer Ungewissheits-Orientierung über externe Kontrollüberzeugungen verfügte, während die männlichen höhere interne Kontrollüberzeugungen zeigten. Deshalb konnte angenommen werden, dass es bei den Jugendlichen aus geschlechtsspezifischer Sicht einen Zusammenhang zwischen Gewissheits-Orientierung und internalen generalisierten Kontrollüberzeugungen einerseits und Ungewissheits-Orientierung und externalen Kontrollüberzeugungen andererseits gab, wie in den vorläufigen Vermutungen 1 und 2 in Kapitel 2.3.1 bereits formuliert.

Ein Korrelationstest erhärtete allerdings nur einen erhöhten Zusammenhang zwischen Ungewissheits-Orientierung und externalen Kontrollüberzeugungen, was die Vermutung 2 zu verifizieren scheint, während die Vermutung 1 zumindest für diese Jugendlichen der Jahre 1993 und 94 zu verwerfen ist.

Für die Grundgesamtheit von Spätaussiedler-Jugendlichen der „Perestroika-Generation“ lässt sich die Feststellung von Albrecht (vgl. 1994, 46f), wonach keine konsistenten Ergebnisse vorlägen, die auf systematische Unterschiede der Kontrollüberzeugungen zwischen den Geschlechtern hinwiesen, dahingehend ergänzen, dass in dieser Studie durchaus Unterschiede für diese spezielle Stichprobe nachgewiesen werden konnten.

Tabelle 14: Subjektive Orientierung der in der Querschnittanalyse 1993/94 untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen nach Alter

	Alter3	N	Mittelwert	Sign.	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
GUGEW	1	76	1,00		,000 ^a	,000
	2	45	1,00		,000 ^a	,000
GUUNG	1	70	1,00		,000 ^a	,000
	2	59	1,00		,000 ^a	,000
DIFGU	1	146	,2759	n.s.	,56421	,04669
	2	104	,1934	n.s.	,54537	,05348
INDAUT	1	149	4,4161	n.s.	,79804	,06538
	2	107	4,3224	n.s.	,78216	,07561
INDAMB	1	148	3,8649	n.s.	,87884	,07224
	2	106	3,9151	n.s.	,88240	,08571
IEINT	1	69	1,00		,000 ^a	,000
	2	50	1,00		,000 ^a	,000
IEEXT	1	69	1,00		,000 ^a	,000
	2	45	1,00		,000 ^a	,000
DIFIE	1	138	,0531	n.s.	,48718	,04147
	2	95	,0472	n.s.	,44517	,04567
INDSKI	1	145	3,7324	n.s.	,51962	,04315
	2	103	3,8178	n.s.	,56019	,05520
INDPOC	1	141	3,6439	n.s.	,73436	,06184
	2	99	3,6817	n.s.	,56499	,05678
INDSEK	1	146	3,2994	n.s.	,71129	,05887
	2	106	3,3208	n.s.	,76964	,07475
INDINT	1	147	4,1741	*	,72425	,05973
	2	105	4,3410	*	,67478	,06585
INDPOW	1	145	3,4023	n.s.	,82673	,06866
	2	105	3,5651	n.s.	,72519	,07077
INDCHA	1	144	3,8819	n.s.	,84293	,07024
	2	102	3,7703	n.s.	,64741	,06410

1=unter 18 Jahre (N=max. 149), 2=18 bis 25 Jahre (N=max. 107);

GUGEW=Stilkonstrukt Gewissheitsorientierung, GUUNG=Stilkonstrukt Ungewissheitsorientierung, DIFGU=Differenz Gewissheits-/Ungewissheitsorientierung (INDAUT-INDAMB), INDAUT=Skalenindex Autoritarismus /Gewissheitsorientierung, INDAMB=Skalenindex Ambiguitätstoleranz/ Ungewissheitsorientierung, IEINT=Stilkonstrukt Internalität, IEEXT=Stilkonstrukt Externalität, DIFIE=Differenz Internalität/Externalität ((INDSEK+INDINT)-(INDPOW+INDCHA)), INDSKI=Internalität (INDSEK+INDINT), INDPOC=Externalität (INDPOW+INDCHA), INDSEK=Skalenindex Generalis. Selbstkonzept eigener Fähigkeiten, INDINT=Skalenindex Internalität in generalis. Kontrollüberzeugungen, INDPOW=Skalenindex Sozial bedingte Externalität in generalis. Kontrollüberzeugungen („powerful others“), INDCHA=Skalenindex Fatalistisch bedingte Externalität in generalis. Kontrollüberzeugungen („chance control“);

Signifikanz *p≤0.05, n.s.=nicht signifikant (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);

Datenquelle: Datensatz 2A.

Die jüngeren Spätaussiedler-Jugendlichen unter 18 Jahren zeigten eine leicht ausgeprägte Gewissheits-Orientierung, während die älteren von 18 bis 25 Jahren eher eine Tendenz zu einer Ungewissheits-Orientierung erkennen ließen. Dies ist ein etwas überraschendes Ergebnis und könnte mit einigen speziellen Faktoren zusammenhängen. Die diese jüngere Altersgruppe zu einem Großteil repräsentierenden Jugendlichen der CJD-Förderschulen lebten in ihren Christlichen Jugend-Dörfern als Internatsschülerinnen, was ihnen ein gewisses Maß an Geborgenheit, Sicherheit

und Orientierung gegeben hatte. Das Credo der CJD-Jugend-Dörfer „*Keiner darf verloren gehen*“ war nicht nur an exponierten Stellen der Häuser in Szene gesetzt, sondern wurde auch gelebt. So wirkten die Jugendlichen bei den Besuchen im Zuge der Durchführung dieser Untersuchung überwiegend zufrieden, unbekümmert und in sich ruhend. Sie wurden begleitet von sehr motivierten Expertinnen, sowohl Lehrkräfte als auch Sozialbetreuung identifizierten sich stark mit ihrer Arbeit.

Die hier untersuchte ältere Gruppe der Stichprobe, die im Wesentlichen von den OBS-Stipendiatinnen in Heilbronn und den Jugendlichen der beiden Fachschulen in Böblingen und Sindelfingen gebildet wurde, hatte im Gegensatz dazu teilweise bereits Brüche bezüglich ihrer beruflichen Zukunftsperspektive und stand schon tiefer im Übergangsbereich Schule-Beruf. Hinzu kam, dass ihre Einreise nach Deutschland noch nicht so lange zurücklag und sie in der Skala „Niedriger Integrationsgrad“ einen höheren Wert aufwiesen ($m = 3,59$ gegenüber $m = 3,26$).

Bei den Kontrollüberzeugungen war festzustellen, dass die ältere Gruppe eine leichte Tendenz zu internalen Kontrollüberzeugungen erkennen ließ, während die jüngere Gruppe sich in dieser Hinsicht ausgewogen zeigte.

Tabelle 15: Subjektive Orientierung der in der Querschnittanalyse 1993/94 untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen nach Einreisedatum

	Einreise3	N	Mittelwert	Sign.	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
GUGEW	1	41	1,00		,000 ^a	,000
	2	80	1,00		,000 ^a	,000
GUUNG	1	49	1,00		,000 ^a	,000
	2	81	1,00		,000 ^a	,000
DIFGU	1	90	,2478	n.s.	,60273	,06353
	2	161	,2337	n.s.	,53246	,04196
INDAUT	1	91	4,3883	n.s.	,82890	,08689
	2	166	4,3665	n.s.	,77181	,05990
INDAMB	1	92	3,8783	n.s.	,85521	,08916
	2	163	3,8945	n.s.	,89369	,07000
IEINT	1	51	1,00		,000 ^a	,000
	2	68	1,00		,000 ^a	,000
IEEXT	1	34	1,00		,000 ^a	,000
	2	81	1,00		,000 ^a	,000
DIFIE	1	85	,1413	*	,44503	,04827
	2	149	-,0025	*	,47532	,03894
INDSKI	1	89	3,8291	n.s.	,47293	,05013
	2	160	3,7341	n.s.	,56709	,04483
INDPOC	1	87	3,5502	*	,62100	,06658
	2	154	3,7243	*	,68717	,05537
INDSEK	1	89	3,4446	*	,62249	,06598
	2	164	3,2352	*	,77921	,06085
INDINT	1	92	4,2283	n.s.	,59417	,06195
	2	161	4,2522	n.s.	,76437	,06024
INDPOW	1	91	3,3956	n.s.	,76483	,08018
	2	160	3,5167	n.s.	,79902	,06317
INDCHA	1	88	3,6818	**	,68383	,07290
	2	159	3,9236	**	,79909	,06337

1=max. bis zu 1,5 Jahre zurück (N=max. 92); 2=mehr als 1,5 Jahre bis zu 4,5 Jahre zurück (N=max. 166); GUGEW=Stilkonstrukt Gewissheitsorientierung, GUUNG=Stilkonstrukt Ungewissheitsorientierung, DIFGU=Differenz Gewissheits-/Ungewissheitsorientierung (INDAUT-INDAMB), INDAUT=Skalenindex Autoritarismus /Gewissheitsorientierung, INDAMB=Skalenindex Ambiguitätstoleranz/ 1=das Einreisedatum liegt maximal bis zu 1,5 Jahre zurück (N=max. 92), 2=das Einreisedatum liegt mehr als Ungewissheitsorientierung, IEINT=Stilkonstrukt Internalität, IEEXT=Stilkonstrukt Externalität, DIFIE=Differenz Internalität/Externalität ((INDSEK+INDINT)-(INDPOW+INDCHA)), INDSKI=Internalität (INDSEK+INDINT), INDPOC=Externalität (INDPOW+INDCHA), INDSEK=Skalenindex Generalis. Selbstkonzept eigener Fähigkeiten, INDINT=Skalenindex Internalität in generalis. Kontrollüberzeugungen, INDPOW=Skalenindex Sozial bedingte Externalität in generalis. Kontrollüberzeugungen („powerful others“), INDCHA=Skalenindex Fatalistisch bedingte Externalität in generalis. Kontrollüberzeugungen („chance control“);

Signifikanz *p≤0.05, n.s.=nicht signifikant (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);

Datenquelle: Datensatz 2A.

Die sich noch nicht so lange in der Aufnahmegesellschaft befindlichen Jugendlichen wiesen eher eine Tendenz zur Ungewissheits-Orientierung auf. Sie hatten andererseits überwiegend interne Kontrollüberzeugungen, was die im Zusammenhang mit diesem Erhebungsinstrument entwickelte

vorläufige Vermutung 15 (siehe Kapitel 2.3.1) für diese Jugendlichen von 1993/94 im zweiten Teil der Aussage verifiziert.

Wenn davon ausgegangen wird, dass Ungewissheits-Orientierung und Externalität in einem Zusammenhang miteinander stehen bzw. umgekehrt Gewissheits-Orientierung mit Internalität korreliert, dann kann das für die Spätaussiedler-Jugendlichen der „Perestroika-Generation“ der frühen 1990er Jahre in Bezug auf ihre Aufenthaltsdauer nicht bestätigt werden. Vielmehr zeigte sich mit Blick auf die Zeitachse die Interferenz zwischen der aus der Herkunftsgesellschaft identitär von den Jugendlichen mitgebrachten Internalität und der sich sukzessive in der Aufnahmegesellschaft mit ihren abweichenden und pluralistischen Erscheinungsformen, Risikofaktoren sowie dem „Kritischen Lebensereignis“ Migration mit seinen vielfältigen Anforderungen tendenziell aufbauenden Externalität: Hiermit ist ein Hinweis gegeben auf ein erhebliches Spannungsfeld psychosozialer Anpassung, das auch persönliche Befindlichkeit und soziale Orientierungen beeinflusst.

Tabelle 16: Subjektive Orientierung der in der Querschnittanalyse 1993/94 untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen nach Schulabschluss

	Schubi2	N	Mittelwert	Sign.	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
GUGEW	1	67	1,00		,000 ^a	,000
	2	17	1,00		,000 ^a	,000
GUUNG	1	79	1,00		,000 ^a	,000
	2	27	1,00		,000 ^a	,000
DIFGU	1	146	,2265	n.s.	,55441	,04588
	2	44	,1924	n.s.	,54677	,08243
INDAUT	1	149	4,3937	n.s.	,80450	,06591
	2	45	4,3259	n.s.	,71946	,10725
INDAMB	1	147	3,9252	n.s.	,85855	,07081
	2	45	3,9111	n.s.	,84160	,12546
IEINT	1	64	1,00		,000 ^a	,000
	2	26	1,00		,000 ^a	,000
IEEXT	1	72	1,00		,000 ^a	,000
	2	17	1,00		,000 ^a	,000
DIFIE	1	136	,0096	*	,48540	,04162
	2	43	,1823	*	,41689	,06358
INDSKI	1	143	3,6888	*	,55327	,04627
	2	45	3,8987	*	,45154	,06731
INDPOC	1	140	3,6743	n.s.	,69942	,05911
	2	44	3,5287	n.s.	,56716	,08550
INDSEK	1	146	3,2407	n.s.	,72722	,06019
	2	45	3,4286	n.s.	,71299	,10629
INDINT	1	144	4,1611	*	,74619	,06218
	2	46	4,3783	*	,49212	,07256
INDPOW	1	145	3,5207	n.s.	,79395	,06593
	2	46	3,3116	n.s.	,68997	,10173
INDCHA	1	143	3,8122	n.s.	,82701	,06916
	2	44	3,7013	n.s.	,63502	,09573

1=kein Abitur (N=max. 149), 2=Abitur (N=max. 46);

GUGEW=Stilkonstrukt Gewissheitsorientierung, GUUNG=Stilkonstrukt Ungewissheitsorientierung, DIFGU=Differenz Gewissheits-/Ungewissheitsorientierung (INDAUT-INDAMB), INDAUT=Skalenindex Autoritarismus /Gewissheitsorientierung, INDAMB=Skalenindex Ambiguitätstoleranz/Ungewissheitsorientierung, IEINT=Stilkonstrukt Internalität, IEEXT=Stilkonstrukt Externalität, DIFIE=Differenz Internalität/Externalität ((INDSEK+INDINT)-(INDPOW+INDCHA)), INDSKI=Internalität (INDSEK+INDINT), INDPOC=Externalität (INDPOW+INDCHA), INDSEK=Skalenindex Generalis. Selbstkonzept eigener Fähigkeiten, INDINT=Skalenindex Internalität in generalis. Kontrollüberzeugungen, INDPOW=Skalenindex Sozial bedingte Externalität in generalis. Kontrollüberzeugungen („powerful others“), INDCHA=Skalenindex Fatalistisch bedingte Externalität in generalis. Kontrollüberzeugungen („chance control“);

Signifikanz * $p \leq 0.05$, n.s.=nicht signifikant (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);

Datenquelle: Datensatz 2A.

Beide hier durch eine höhere oder niedrigere Schulbildung unterschiedenen Gruppierungen zeigten eher eine Ungewissheits-Orientierung und waren somit nicht unterscheidbar. Die Abiturientinnen hatten im Vergleich höhere interne Kontrollüberzeugungen als diejenigen ohne Abitur, bei denen sich eher eine Tendenz zu Externalität feststellen ließ.

3.3 Psychosoziale Anpassung

Die Datenquelle der in den Kapiteln 3.3 bis 3.5 verwendeten Daten ist der Datensatz 2A, d.h. der angegebene Wert drückt die Ausprägungshöhe des gemessenen Merkmals bzw. Zustimmung von minimal 1 bis maximal 6 aus (vgl. Abb. 6).

Das Konstrukt Psychosoziale Anpassung (PSA) wurde durch Faktorenanalyse generiert aus den Indizes der Skalen Emotionale Labilität (LAB), Gehemmtheit (GEH), Erregbarkeit (ERR), Allgemeine Depressions Skala (ADS) und Niedriger Integrationsgrad (IGN) und ergab eine einfaktorielle Ladung der fünf beteiligten Skalen (vgl. Abb. 5).

Die hier für PSA genannten Werte drücken also, wenn man sich die Einzelskalen anschaut, ein mehr oder weniger hohes Maß eines psychischen Problemfeldes aus, das psychosoziale Anpassung und Konfliktlösungen erschwert.

Im Folgenden werden die Werte für die unabhängigen Variablen Geschlecht, Alter, Einreisedatum und Schulabschluss vorgestellt. Zusätzlich zu den Konstruktwerten für PSA sind die durch Median-Bildung errechneten, einander kontrastierenden Gruppierungen für „Psychosoziale Stabilität“ (PSAST) und „Psychosoziale Labilität“ (PSALA) angegeben (vgl. Abb. 7).

Tabelle 17: Psychosoziale Anpassung der in der Querschnittanalyse 1993/94 untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen nach Geschlecht

PSA	1	105	3,2075	***	,56479	,05512
	2	68	2,9036	***	,51843	,06287
PSAST	1	42	1,00		,000 ^a	,000
	2	44	1,00		,000 ^a	,000
PSALA	1	63	1,00		,000 ^a	,000
	2	24	1,00		,000 ^a	,000

1=weiblich, 2=männlich;

PSA=Dimension Psychosoziale Anpassung (m=), PSAST=Psychosoziale Anpassung: emotional stabil (N=), PSALA=Psychosoziale Anpassung: emotional labil (N=);

Signifikanz *** $p \leq 0.001$ (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);

Datenquelle: Datensatz 2A.

Die weiblichen Jugendlichen hatten im Vergleich zu den männlichen eine höhere Labilität in der psychosozialen Anpassung aufzuweisen. Das wurde durch die bipolare Zuordnung noch deutlicher, wonach fast doppelt so viele männliche Jugendliche oberhalb wie unterhalb des Medians im Bereich der psychosozialen Stabilität lagen, während bei den weiblichen genau 50 % mehr

unterhalb des Medians im Bereich der psychosozialen Labilität zu finden waren. Damit ist die in Vermutung 17 formulierte vorher gewonnene phänomenologische Beobachtung verifiziert (siehe Kapitel 2.3.1).

Tabelle 18: Psychosoziale Anpassung der in der Querschnittanalyse 1993/94 untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen nach Alter

PSA	1	106	3,0409	n.s.	,55527	,05393
	2	67	3,1627	n.s.	,57748	,07055
PSAST	1	58	1,00		,000 ^a	,000
	2	28	1,00		,000 ^a	,000
PSALA	1	48	1,00		,000 ^a	,000
	2	39	1,00		,000 ^a	,000

1=unter 18 Jahre, 2=18 bis 25 Jahre;

PSA=Dimension Psychosoziale Anpassung (m=), PSAST=Psychosoziale Anpassung: emotional stabil (N=), PSALA=Psychosoziale Anpassung: emotional labil (N=);

Signifikanz n.s.=nicht signifikant (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);

Datenquelle: Datensatz 2A.

Auch hier bestätigte sich ein bereits vorher gewonnener Eindruck, wonach die jüngeren Jugendlichen einen gefestigteren, unbeschwerteren Eindruck gemacht haben als die älteren. Bei den Jüngeren war die Gruppe der Stablen größer, bei den Älteren war umgekehrt die Gruppe der unter psychosozialer Labilität Eingestuften größer.

Der hier abgebildete Wert konnte sich sehr bedeutend auf die Institution, in der sich die Jugendlichen befinden, beziehen. Es wurde schon erwähnt, dass u.a. die Jugendlichen der CJD-Jugenddörfer deutlich jünger waren als beispielsweise die OBS Stipendiatinnen und sie in der CJD-Förderschule eine hervorragende sozialpädagogische Betreuung zusätzlich zum Unterricht hatten, die ungleich aufwändiger und somit nicht vergleichbar war mit der Sozialbetreuung der Otto-Benecke-Stiftung.

Tabelle 19: Psychosoziale Anpassung der in der Querschnittanalyse 1993/94 untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen nach Einreisedatum

PSA	1	67	3,1216	n.s.	,56236	,06870
	2	106	3,0669	n.s.	,56903	,05527
PSAST	1	35	1,00		,000 ^a	,000
	2	51	1,00		,000 ^a	,000
PSALA	1	32	1,00		,000 ^a	,000
	2	55	1,00		,000 ^a	,000

1=maximal bis zu 1,5 Jahre zurück; 2=mehr als 1,5 Jahre bis zu 4,5 Jahre zurück;

PSA=Dimension Psychosoziale Anpassung (m=), PSAST=Psychosoziale Anpassung: emotional stabil (N=), PSALA=Psychosoziale Anpassung: emotional labil (N=);

Signifikanz n.s.=nicht signifikant (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);

Datenquelle: Datensatz 2A.

Bei dieser fast ausgeglichenen Lage der Werte kann nur die Tendenz formuliert werden, dass

psychosoziale Labilität mit größerer Aufenthaltsdauer im Aufnahmeland eher zunimmt, oder anders ausgedrückt, dass mitgebrachte psychosoziale Stabilität durch die Herausforderungen und Problemkreise in der neuen Umgebung der Aufnahmegesellschaft tendenziell eher geringer wird. Eine für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen beachtenswerte Feststellung, die Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung, das Angebot von Lernarrangements und den persönlichen Umgang mit Migranten-Jugendlichen haben sollte.

Tabelle 20: Psychosoziale Anpassung der in der Querschnittanalyse 1993/94 untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen nach Schulabschluss

PSA	1	103	3,0626	n.s.	,54092	,05330
	2	31	3,0790	n.s.	,56928	,10225
PSAST	1	53	1,00		,000 ^a	,000
	2	17	1,00		,000 ^a	,000
PSALA	1	50	1,00		,000 ^a	,000
	2	14	1,00		,000 ^a	,000

1=kein Abitur, 2=Abitur;

PSA=Dimension Psychosoziale Anpassung (m=), PSAST=Psychosoziale Anpassung: emotional stabil (N=), PSALA=Psychosoziale Anpassung: emotional labil (N=);

Signifikanz n.s.=nicht signifikant (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);

Datenquelle: Datensatz 2A.

Der Schulabschluss schien keine größere Auswirkung auf psychosoziale Stabilität gehabt zu haben, beide Gruppierungen waren eher psychosozial stabil, auch der Mittelwert unterschied sich nur geringfügig. Allerdings ist hier wieder die besondere Situation der sehr gut in den CJD-Förderschulen betreuten Jugendlichen zu beachten, was einen wesentlichen Einfluss auf ihre psychosoziale Stabilität gehabt haben könnte. Diese Vermutung liegt nahe, weil die Gruppe eins, die kein oder noch kein Abitur hatte, sich relativ stark mit der Gruppe der CJD-Förderschulen deckte.

Insgesamt wurden für die Dimension Psychosoziale Anpassung unterdurchschnittliche Werte von ca. 3,0 festgestellt, was nicht unbedingt auf eine erhöhte oder gar ernst zu nehmende emotionale Labilität hindeutete.

3.4 Persönliche Befindlichkeit

Das Konstrukt Persönliche Befindlichkeit (PEB) wurde ebenfalls durch Faktorenanalyse entwickelt, auch hier ergab sich eine einfaktorielle Ladung der vier beteiligten Skalen Lebenszufriedenheit (LEZ), Stimmungsniveau (STN), Gerechte-Welt-Skala (GWG) und Elternorientierung (ELO). Zur differenzierteren Auswertung sind auch hier die beiden durch Median-Bildung generierten, einander kontrastierenden Gruppierungen, einerseits „Aufgehelltes Stimmungsbild“ (PEBHE), andererseits „Verdunkeltes Stimmungsbild“ (PEBDU) aufgeführt.

Tabelle 21: Persönliche Befindlichkeit der in der Querschnittanalyse 1993/94 untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen nach Geschlecht

PEB	1	95	4,0616	n.s.	,54720	,05614
	2	66	4,1042			
PEBHE	1	48	1,00		,000 ^a	,000
	2	33	1,00			
PEBDU	1	47	1,00		,000 ^a	,000
	2	33	1,00			

1=weiblich, 2=männlich;

PEB=Dimension Persönliche Befindlichkeit (m=), PEBHE=Persönliche Befindlichkeit: aufgehelltes Stimmungsbild (N=), PEBDU=Persönliche Befindlichkeit: verdunkeltes Stimmungsbild (N=);

Signifikanz n.s.=nicht signifikant (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);

Datenquelle: Datensatz 2A.

Auf das Konstrukt der Persönlichen Befindlichkeit schien das Geschlecht der Jugendlichen keinen oder nur sehr geringen Einfluss gehabt zu haben. Der Wert befand sich sowohl bei den männlichen wie auch den weiblichen Jugendlichen über dem Skalen-Durchschnittswert von 3,5. Der auf diesem erhöhten Niveau liegende Median halbierte die Jugendlichen in fast genau gleich große Gruppen von aufgehelltem oder verdunkeltem Stimmungsbild.

Tabelle 22: Persönliche Befindlichkeit der in der Querschnittanalyse 1993/94 untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen nach Alter

PEB	1	97	4,1344	n.s.	,49568	,05033
	2	64	3,9952			
PEBHE	1	55	1,00		,000 ^a	,000
	2	26	1,00			
PEBDU	1	42	1,00		,000 ^a	,000
	2	38	1,00			

1=unter 18 Jahre, 2=18 bis 25 Jahre;

PEB=Dimension Persönliche Befindlichkeit (m=), PEBHE=Persönliche Befindlichkeit: aufgehelltes Stimmungsbild (N=), PEBDU=Persönliche Befindlichkeit: verdunkeltes Stimmungsbild (N=);

Signifikanz n.s.=nicht signifikant (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);

Datenquelle: Datensatz 2A.

Beim Alter liegt wieder die Vermutung nahe, dass die jüngeren und in einer Vielzahl als CJD-Internatsschülerin deutlich besser betreuten Jugendlichen das aufgehelltere Stimmungsbild hatten als die älteren, die eher zu einem verdunkelten Stimmungsbild neigten.

Andererseits könnte auch die Nähe der bedeutsamen Berufsentscheidung die persönliche Befindlichkeit der älteren Jugendlichen geringfügig beeinträchtigt haben.

Von solchen Vermutungen gelöst bleibt die Feststellung, dass die jüngeren Jugendlichen eher ein aufgehelltes Stimmungsbild hatten, während die älteren eher über ein verdunkeltes verfügten.

Tabelle 23: Persönliche Befindlichkeit der in der Querschnittanalyse 1993/94 untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen nach Einreisedatum

PEB	1	62	4,0753	n.s.	,52497	,06667
	2	99	4,0814	n.s.	,54426	,05470
PEBHE	1	30	1,00		,000 ^a	,000
	2	51	1,00		,000 ^a	,000
PEBDU	1	32	1,00		,000 ^a	,000
	2	48	1,00		,000 ^a	,000

1=maximal bis zu 1,5 Jahre zurück; 2=mehr als 1,5 Jahre bis zu 4,5 Jahre zurück;

PEB=Dimension Persönliche Befindlichkeit (m=), PEBHE=Persönliche Befindlichkeit: aufgehelltes Stimmungsbild (N=), PEBDU=Persönliche Befindlichkeit: verdunkeltes Stimmungsbild (N=);

Signifikanz n.s.=nicht signifikant (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);

Datenquelle: Datensatz 2A.

Ein interessanter Blick, inwiefern das Einreisedatum, also die Länge des Aufenthalts im Zielland der Migration, einen Einfluss auf die persönliche Befindlichkeit hatte: Hier ließ sich eine ganz minimale Tendenz ablesen, dass mit zunehmender Aufenthaltsdauer die persönliche Befindlichkeit vom Stimmungsbild her aufgehellter wurde.

Die sich noch nicht so lange in Deutschland aufhaltenden Jugendlichen neigten minimal zu einem verdunkelten Stimmungsbild, während die Jugendlichen mit längerer Aufenthaltsdauer eher ein aufgehelltes Stimmungsbild hatten.

Auch hier ist ein wichtiger Anhaltspunkt für die Verantwortung der Lehrkräfte in der Bildungsarbeit mit Migranten-Jugendlichen auszumachen.

Tabelle 24: Persönliche Befindlichkeit der in der Querschnittanalyse 1993/94 untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen nach Schulabschluss

PEB	1	98	4,0993	n.s.	,57011	,05759
	2	30	4,0034	n.s.	,47375	,08649
PEBHE	1	52	1,00		,000 ^a	,000
	2	12	1,00		,000 ^a	,000
PEBDU	1	46	1,00		,000 ^a	,000
	2	18	1,00		,000 ^a	,000

1=kein Abitur, 2=Abitur;

PEB=Dimension Persönliche Befindlichkeit (m=), PEBHE=Persönliche Befindlichkeit: aufgehelltes Stimmungsbild (N=), PEBDU=Persönliche Befindlichkeit: verdunkeltes Stimmungsbild (N=);

Signifikanz n.s.=nicht signifikant (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);

Datenquelle: Datensatz 2A.

Der Faktor Schulbildung/Schulabschluss hatte einen nicht so starken Einfluss auf die persönliche Befindlichkeit, nur dahingehend, dass tendenziell die Jugendlichen mit noch keinem Schulabschluss bzw. ohne Abitur eher ein aufgehelltes Stimmungsbild hatten, während die Jugendlichen mit Abitur eher zu einem verdunkelten neigten.

Wie schon beim Faktor Alter und dem Konstrukt der Psychosozialen Anpassung könnte auch hier ein Zusammenhang einerseits mit der ausgezeichneten Betreuung in den CJD-Jugenddörfern bestehen, dass die jüngeren Jugendlichen eher zu einem aufgehellten Stimmungsbild neigten und andererseits der anstehenden schwierigen beruflichen Orientierung, die eher zu einem verdunkelten Stimmungsbild führte.

Insgesamt ließ sich unter dem Fokus der hier untersuchten unabhängigen Variablen durchweg ein überdurchschnittlicher Wert von ca. 4,0 für die Dimension Persönliche Befindlichkeit feststellen, was als ein erfreuliches Ergebnis angenommen werden kann.

3.5 Soziale Orientierungen

Auch das Konstrukt Soziale Orientierungen (SOR) wurde durch ein Clustering mit anschließender einfaktoriell geladener Faktorenanalyse seiner drei beteiligten Skalen Gewaltorientierung (GEO), Nationalistische Orientierung (NAO) und Positives Deutschlandbild (DEP) generiert. Die hier ebenfalls durchgeführte Medianbildung ergab die beiden einander kontrastierenden Gruppierungen „Open Minded Orientation“ (SOROP) und „Closed Minded Orientation“ (SORCL), (M. Rokeach 1960).

Tabelle 25: Soziale Orientierungen der in der Querschnittanalyse 1993/94 untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen nach Geschlecht

SOR	1	141	3,4134	***	,54664	,04604
	2	104	3,6133	***	,58906	,05776
SOROP	1	79	1,00		,000 ^a	,000
	2	43	1,00		,000 ^a	,000
SORCL	1	62	1,00		,000 ^a	,000
	2	61	1,00		,000 ^a	,000

1=weiblich, 2=männlich;

SOR=Dimension Soziale Orientierungen (m=), SOROP=Soziale Orientierungen: open minded (N=),

SORCL=Soziale Orientierungen: closed minded (N=);

Signifikanz *** $p \leq 0.001$ (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);

Datenquelle: Datensatz 2A.

Wie schon vorher in interaktiven Prozessen als eher unter den männlichen Jugendlichen verbreitetes Phänomen beobachtet und im Zusammenhang mit der Untersuchung vermutet, neigten sie deutlich zu closed minded sozialen Orientierungen, während die weiblichen ebenso deutlich zu open minded Orientierungen tendierten. Hiermit ist die vorläufige Vermutung 9 bestätigt, wonach die männlichen Jugendlichen eher als die weiblichen über closed minded soziale Orientierungen verfügten (siehe Kapitel 2.3.1).

Dieses Konstrukt beinhaltet mehr oder weniger nationalistisch und an Gewalt ausgerichtete Orientierungen, mit denen sich interessanterweise ein positives Deutschlandbild verbindet.

Tabelle 26: Soziale Orientierungen der in der Querschnittanalyse 1993/94 untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen nach Alter

SOR	1	117	3,5967	**	,58251	,05385
	2	128	3,4083	**	,55011	,04862
SOROP	1	53	1,00		,000 ^a	,000
	2	69	1,00		,000 ^a	,000
SORCL	1	64	1,00		,000 ^a	,000
	2	59	1,00		,000 ^a	,000

1=unter 18 Jahre, 2=18 bis 25 Jahre;

SOR=Dimension Soziale Orientierungen (m=), SOROP=Soziale Orientierungen: open minded (N=),

SORCL=Soziale Orientierungen: closed minded (N=);

Signifikanz ** $p \leq 0.01$ (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);

Datenquelle: Datensatz 2A.

Das Alter schien dahingehend einen Einfluss auf die sozialen Orientierungen gehabt zu haben, als die jüngeren Jugendlichen eher zu closed minded sozialen Orientierungen neigten und die älteren zu einer open minded. Das darf als ermutigend für eine Bildungsarbeit angesehen werden, die sich neben reiner Sprachvermittlung auch demokratischen Werten und der Bedeutung einer freien Meinungsbildung und -äußerung methodisch und didaktisch verpflichtet fühlt.

Bei den älteren Jugendlichen hatten derartige Ziele vermutlich schon verstärkte Wirkung hinterlassen.

Tabelle 27: Soziale Orientierungen der in der Querschnittanalyse 1993/94 untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen nach Einreisedatum

SOR	1	125	3,4502	n.s.	,51469	,04604
	2	120	3,5483	n.s.	,62529	,05708
SOROP	1	67	1,00		,000 ^a	,000
	2	55	1,00		,000 ^a	,000
SORCL	1	58	1,00		,000 ^a	,000
	2	65	1,00		,000 ^a	,000

1=maximal bis zu 1,5 Jahre zurück; 2=mehr als 1,5 Jahre bis zu 4,5 Jahre zurück;

SOR=Dimension Soziale Orientierungen (m=), SOROP=Soziale Orientierungen: open minded (N=),

SORCL=Soziale Orientierungen: closed minded (N=);

Signifikanz n.s.=nicht signifikant (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);

Datenquelle: Datensatz 2A.

Wiederum war das Einreisedatum als ein Orientierungen beeinflussender Faktor festzustellen. Wurde eben noch die Wirkung einer gezielten Bildungsarbeit in Richtung open minded sozialer Orientierungen vermutet, so zeigten die Werte, die durch den Faktor Einreisedatum beeinflusst waren, die umgekehrte Tendenz.

Die Spätaussiedler-Jugendlichen, die sich noch nicht so lange im Aufnahmeland aufhielten, hatten eher open minded soziale Orientierungen als diejenigen, die schon länger als 1,5 Jahre hier lebten. Beide Werte lagen sehr nahe am Durchschnittswert 3,5, so dass hier insgesamt von

durchschnittlichen sozialen Orientierungen gesprochen werden kann, die sich weder in die eine, noch in die andere Richtung verstärkt bewegten.

Tabelle 28: Soziale Orientierungen der in der Querschnittanalyse 1993/94 untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen nach Schulabschluss

SOR	1	107	3,5474	*	,62930	,06084
	2	32	3,3270	*	,50489	,08925
SOROP	1	48	1,00		,000 ^a	,000
	2	18	1,00		,000 ^a	,000
SORCL	1	59	1,00		,000 ^a	,000
	2	14	1,00		,000 ^a	,000

1=kein Abitur, 2=Abitur;

SOR=Dimension Soziale Orientierungen (m=), SOROP=Soziale Orientierungen: open minded (N=), SORCL=Soziale Orientierungen: closed minded (N=);

Signifikanz * $p \leq 0.05$ (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);

Datenquelle: Datensatz 2A.

Eine wie bei allen anderen bezüglich der Dimension Soziale Orientierungen untersuchten unabhängigen Variablen durchschnittliche Ausprägung zeigte sich auch beim Schulabschluss, wobei tendenziell bei Jugendlichen, die noch keinen Schulabschluss bzw. ein Abitur erreicht hatten, closed minded soziale Orientierungen überwogen, während die Jugendlichen mit Abitur eher open minded sozial orientiert waren.

Die ermittelten Werte bestätigen die Vermutung 10 (siehe Kapitel 2.3.1), wonach Jugendliche mit niedrigerer Schulbildung eher closed minded soziale Orientierungen als solche mit höherer Schulbildung hatten, was aus dem Erfahrungsbereich im Umgang mit den Jugendlichen angenommen worden war.

Hier könnte wiederum eine gezielt auf die sozialen Orientierungen junger Menschen ausgerichtete Bildungsarbeit wünschenswerte Effekte erzielen, so die Lesart dieses Ergebnisses.

In der vorliegenden Studie wurden noch weitere für einen erfolgreichen Integrationsprozess der Spätaussiedler-Jugendlichen wichtige soziale Orientierungen wie Selbstorientierung (SEO), Lernerfahrungen (LER) und Abgewandt Hedonistische Orientierung (AHO) untersucht. Die diesen Orientierungen zugehörigen Skalenindizes luden in der Faktorenanalyse allerdings nicht einfaktoriell mit den diese Dimension konstituierenden Skalen Gewaltorientierung (GEO), Nationalistische Orientierung (NAO) und Positives Deutschlandbild (DEP), weshalb sie gesondert in den Kapiteln 3.6 und 3.7 sowie, analog dazu für die 2004/05 mit OBS-Stipendiatinnen durchgeführte Stichprobe, in den Kapiteln 4.6 und 4.7 thematisiert werden.

3.6 Selbstbild und Selbstorientierung

Die in den Kapiteln 3.6 und 3.7 angegebenen Daten wurden dem Datensatz 2A, also den rekodierten Arbeitsdaten der Skalenwerte, entnommen.

Nach Albrecht (vgl. 1994, 53) ist das Selbstwertgefühl ein Aspekt der psychosozialen Anpassung. Er unterteilt das Selbst in Selbstkonzept, Selbsteinschätzung und Selbstwertgefühl, wobei unter Selbstkonzept die Kognition einer Person über sich selbst verstanden wird. Die affektiven Komponenten des Selbstkonzepts wiederum werden mit dem Begriff der Selbsteinschätzung gefasst:

Als Summe der Selbsteinschätzungen, die eine Person aus den verschiedensten Dimensionen über sich hat, ergibt sich das Selbstwertgefühl.

Albrecht verdeutlicht in seiner Studie über den Zusammenhang von Kontrollüberzeugungen und psychosozialer Anpassung im Jugendalter, wie wichtig es für die sich in dieser Altersphase entwickelnden Orientierungen ist, von den wichtigen Anderen gesehen und gefördert zu werden. Dies ist in einem Bewusstseinsprozess einerseits der Expertinnen und vorrangig der Jugendlichen zu verankern. Dazu meint Albrecht (vgl. a.a.O., 55f):

Wenn wichtige Andere (Eltern, Peers, Lehrer) Leistungen oder Persönlichkeitsmerkmale (etwa physische Attraktivität) als besonders bedeutsam beurteilen, steigt auch die subjektive Wichtigkeit dieser Bereiche für den Jugendlichen und das persönliche Abschneiden in diesen Bereichen wird selbstwertrelevant(...) Wer Unterstützung, Akzeptanz und Zuneigung durch Eltern, Peers und Lehrer erfährt, schätzt sich selber positiver ein und entwickelt ein positives Selbstwertgefühl, während diejenigen, die abgelehnt werden und keine Unterstützung erfahren, an sich zweifeln und sich selbst weniger positiv einschätzen.

Es ist teilweise sehr überraschend, wenn Lehrkräfte in der Bildungsarbeit mit Jugendlichen feststellen, dass diese zu einem großen Teil eine entweder zu positive oder auch zu negative Einschätzung von sich selbst haben. Noch überraschender ist die wiederholte Beobachtung, auf welch niedrigem Niveau Selbstwahrnehmung existiert und wie gering eine Feedback-Kultur entwickelt ist.

Im „pmd-development-centerTM“ von Klotz (2012, siehe Kapitel 7.3.1 und ANHANG 9) stehen die Inhalte Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbst- und Fremdeinschätzung, Feedback-Kultur und Strategieentwicklung als Orientierung im freien Raum im Mittelpunkt eines persönlichkeitsbezogenen, bewusst inszenierten und über Metaphern transportierten Entwicklungsprozesses in Anlehnung an das Konzept des „Erfahrungsorientierten Lernens“ (EOL) von Voss (2004 und 2011).

Albrecht weist auf die Gefahr im Komplex des Selbstkonzepts hin, wenn er sagt, dass die Selbstwertschätzung wie ein Filter wirkt, durch den Erfahrungen, etwa Erfolgs- oder

Misserfolgserlebnisse wahrgenommen werden, sie veränderungsresistent ist und als sich selbst erfüllende Prophezeiung wirken kann (vgl. a.a.O., 57). Dieser Zusammenhang wurde auch in den im Zusammenhang mit dieser Studie geführten Einzelinterviews deutlich, wenn das „Kritische Lebensereignis“ Migration (siehe Kapitel 1.4) und die daraus resultierenden Bewältigungsstrategien mit notwendiger Einflussnahme auf das Selbstkonzept der Jugendlichen angesprochen wurde (siehe Kapitel 6.1.2, 6.2.2 und 6.3.2).

Nach Albrecht (vgl. a.a.O., 56) besteht Einigkeit über die Bedeutung, die das Selbstwertgefühl für die psychosoziale Anpassung des Menschen hat. Er zitiert Maslow (1956), der einen positiven Selbstwert als eines der fünf Grundbedürfnisse des Menschen postuliert (vgl. ebda.). Albrecht führt aus, dass das Selbstwertgefühl in engem Zusammenhang mit sozialer Interaktion entsteht und Auswirkungen auf die soziale Integration hat (vgl. a.a.O., 57). Albrecht ergänzt, dass Selbstkonzept und Selbstwertgefühl als zentrale Komponenten der Identität zu verstehen sind und sich eine erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsanforderungen positiv auf die Selbstwertentwicklung auswirkt (vgl. a.a.O., 58). Er meint mit Rosenberg (1965):

Wer sich schlecht fühlt und einen niedrigen Selbstwert hat, sieht sich eher inkompetent in sozialen Beziehungen und Auseinandersetzungen und erlebt ein höheres Maß an individueller Isolierung; zusätzlich ist bei solchen Jugendlichen die Meinung, von anderen nicht verstanden und respektiert zu werden, stärker ausgeprägt, und sie haben größere Schwierigkeiten, anderen Menschen Vertrauen entgegenzubringen.

Auch diese Symptomatik ließ sich anhand der geführten Einzelinterviews mit einigen Jugendlichen belegen (siehe Kapitel 6.1.2, 6.2.2 und 6.3.2).

Die Frage nach ihrem Selbstbild beantworteten die befragten Jugendlichen folgendermaßen:

Tabelle 29: Selbstbild von Spätaussiedler-Jugendlichen in der Querschnittanalyse 1993/94
Wie siehst du dich selbst? (Items 329 und 330, Zweifachnennung möglich)

1. N=149: Ich bin in der Lage, meine Angelegenheiten genauso gut zu erledigen wie andere.
2. N=064: Ich glaube, ich habe eine ganze Reihe guter Seiten.
3. N=054: Ich habe das Gefühl, dass ich nicht gerade stolz auf mich sein kann.
4. N=017: Ich habe das Gefühl, wichtig zu sein, zumindest im Vergleich zu anderen.
5. N=014: Im Großen und Ganzen bin ich mit mir zufrieden.
6. N=013: Ich kann mich selbst gut leiden.
7. N=006: Ich habe oft das Gefühl, völlig nutzlos zu sein.

Datenquelle: Datensatz 1A, N=317.

Addiert man die fünf positiven Antworten 1, 2, 4, 5 und 6, gaben ca. 81% der Jugendlichen ein starkes Selbstwertgefühl an, nur 19% kreuzten die beiden Antworten für ein schwaches Selbstbild, 3 und 7, an. Die mit sehr deutlichem Abstand meisten Jugendlichen waren der Meinung, ihre Angelegenheiten genauso gut zu erledigen wie andere, ferner waren viele davon überzeugt, eine

ganze Reihe guter Seiten zu haben. Bei den negativ angekreuzten Antworten überwog deutlich das Gefühl, nicht gerade stolz auf sich sein zu können.

Interessant ist in diesem Zusammenhang in Verbindung mit den Ausführungen zu den Lernerfahrungen der Jugendlichen im Unterricht (siehe Kapitel 3.7), dass es eine schwache Korrelation auf einem hohen Signifikanzniveau zwischen der Selbstorientierung (SEO) und der Abgewandt Hedonistischen Orientierung (AHO) gab, während zwischen Selbstorientierung und den Lernerfahrungen im Unterricht (LER) kein Zusammenhang festgestellt werden konnte:

Tabelle 30: Korrelation Selbstorientierung mit Lernerfahrungen im Unterricht und Abgewandt Hedonistischer Orientierung bei den in der Querschnittanalyse 1993/94 untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen

INDSEO	Korrelation nach Pearson	1
	Signifikanz (2-seitig)	
	N	305
INDAHO	Korrelation nach Pearson	,197**
	Signifikanz (2-seitig)	,001
	N	284
INDLER	Korrelation nach Pearson	,013
	Signifikanz (2-seitig)	,825
	N	286
INDLBU	Korrelation nach Pearson	,013
	Signifikanz (2-seitig)	,831
	N	290
INDLIF	Korrelation nach Pearson	,058
	Signifikanz (2-seitig)	,353
	N	259

INDSEO=Skalenindex Selbstorientierung, INDAHO=Skalenindex Abgewandt Hedonistische Orientierung, INDLER=Skalenindex Lernerfahrungen im Unterricht, INDLBU=Skalenindex Lernerfahrungen: Beurteilung des Unterrichts, INDLIF=Skalenindex Lernerfahrungen: Individuelle Förderung durch den Unterricht;

Datenquelle: Datensatz 2A.

Albrecht hat in seiner Arbeit Überlegungen zum Zusammenhang des Selbstwerts mit generalisierten Kontrollüberzeugungen, basierend auf einer Studie von Meyers und Wong (1988), angestellt, wonach eine signifikante positive Korrelation zwischen Internalität und Selbstwert festgestellt werden konnte. Wenn jemand internal kontrolliert ist, hat er das Gefühl oder die Einschätzung, die eigenen Vorhaben realisieren zu können. Da die eigenen Intentionen mit Hilfe selbstgesteuerten Handelns realisiert werden könnten, ist es möglich, Erfolgserlebnisse auf die eigene Person zu beziehen, was das Selbstwertgefühl festigt oder erhöht (vgl. a.a.O., 64f).

Diesem Zusammenhang wurde in der Untersuchung der Spätaussiedler-Jugendlichen nachgegangen und führte zu folgender Erkenntnis:

Tabelle 31: Korrelation Selbstorientierung mit Internalität und Gewissheits-/Ungewissheitsorientierung bei den in der Querschnittanalyse 1993/94 untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen

INDSEO	Korrelation nach Pearson	1
	Signifikanz (2-seitig)	
	N	305
INDSEK	Korrelation nach Pearson	-,037
	Signifikanz (2-seitig)	,616
	N	186
INDINT	Korrelation nach Pearson	-,018
	Signifikanz (2-seitig)	,807
	N	186
INDSKI	Korrelation nach Pearson	-,035
	Signifikanz (2-seitig)	,636
	N	184
INDAUT	Korrelation nach Pearson	-,028
	Signifikanz (2-seitig)	,704
	N	188
INDAMB	Korrelation nach Pearson	,063
	Signifikanz (2-seitig)	,390
	N	189

INDSEO=Skalenindex Selbstorientierung, INDSEK=Skalenindex Generalisiertes Selbstkonzept eigener Fähigkeiten, INDINT=Skalenindex Internalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen, INDSKI=Index der addierten Skalenindizes Selbstkonzept (INDSEK) und Internalität (INDINT), INDAUT=Skalenindex Autoritarismus/Gewissheitsorientierung, INDAMB=Skalenindex Ambiguitätstoleranz/Ungewissheitsorientierung;

Datenquelle: Datensatz 2A.

Der belegbare Zusammenhang von Selbstorientierung (SEO) mit Internalität (INT) war eher schwach negativ, allerdings nicht signifikant. Es gab zusätzlich einen ebenfalls schwachen, auch hier nicht signifikanten und ebenso zu vernachlässigenden, Zusammenhang eher mit Ungewissheits- (AMB) als mit Gewissheitsorientierung (AUT). So ist im Gegensatz zu den Überlegungen von Albrecht zu Kontrollüberzeugungen im Zusammenhang mit Internalität für die hier untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen von 1993/94 eher, falls überhaupt, ein Zusammenhang zwischen Selbstorientierung und externalen Kontrollüberzeugungen zu vermuten.

Tabelle 32: Korrelation Selbstorientierung mit Externalität und Abgewandt Hedonistischer Orientierung bei den in der Querschnittanalyse 1993/94 untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen

INDSEO	Korrelation nach Pearson	1
	Signifikanz (2-seitig)	
	N	305
INDAHO	Korrelation nach Pearson	,197**
	Signifikanz (2-seitig)	,001
	N	284
INDPOW	Korrelation nach Pearson	,080
	Signifikanz (2-seitig)	,277
	N	185
INDCHA	Korrelation nach Pearson	,259**
	Signifikanz (2-seitig)	,000
	N	182
INDPOC	Korrelation nach Pearson	,210**
	Signifikanz (2-seitig)	,005
	N	178

INDSEO=Skalenindex Selbstorientierung, INDAHO=Skalenindex Abgewandt Hedonistische Orientierung, INDPOW=Skalenindex Powerful Others, INDCHA=Skalenindex Chance Control, INDPOC=Index der addierten Skalenindizes Powerful Others (INDPOW) und Chance Control (INDCHA);

Datenquelle: Datensatz 2A.

Den Hinweis von Albrecht, wonach es eine signifikante positive Korrelation zwischen Internalität und Selbstwert gibt, bestätigen die in dieser Studie 1993/94 über Spätaussiedler-Jugendliche erhobenen Daten also nicht, eher im Gegenteil belegen sie eine signifikante Korrelation zwischen Selbstwert und fatalistisch bedingter Externalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen (Chance Control), dem additiven Konstrukt der „Mächtigen Anderen“ und Fatalismus/Zufallsgläubigkeit (Powerful Others + Chance Control) sowie der Abgewandt Hedonistischen Orientierung (AHO) auf dem Signifikanzniveau von $p \leq 0.001$. Der sozial bedingten Externalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen (INDPOW, Powerful Others) kommt dabei eine deutlich schwächere Bedeutung zu. Der belegbare Zusammenhang mit Internalität ist eher schwach negativ. Es gibt auch einen schwachen Zusammenhang eher mit Ungewissheits- als mit Gewissheitsorientierung.

Schaut man sich abschließend die beiden für den Integrationsprozess nicht unwesentlichen beiden sozialen Orientierungen der Selbstorientierung und einer Abgewandt Hedonistischen Orientierung bei den Probandinnen dieser Stichprobe genauer nach soziografischen Daten spezifiziert an, so ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle 33: Selbstorientierung und Abgewandt Hedonistische Orientierung bei den in der Querschnittanalyse 1993/94 untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen nach Geschlecht (Mittelwerte)

INDSEO	1	179	3,9106	n.s.	,92654	,06925
	2	126	3,8159	n.s.	,93521	,08332
INDAHO	1	176	2,9735	**	,80942	,06101
	2	123	3,2249	**	,77618	,06999

1=weiblich, 2=männlich;

INDSEO=Skalenindex Selbstorientierung (m=), INDAHO=Skalenindex Abgewandt Hedonistische Orientierung (m=);

Signifikanz $**p \leq 0.01$, n.s.=nicht signifikant (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);

Datenquelle: Datensatz 2A.

Weibliche und männliche Jugendliche hatten einen nur gering voneinander abweichenden, leicht über dem Durchschnittsniveau von 3,5 liegenden, Wert erzielt, wobei die weiblichen eine leicht höhere Selbstorientierung aufwiesen als die männlichen, was nicht überrascht, wenn bekannt war, dass Selbstorientierung bei den 1993/94 untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen eher mit Externalität korrelierte als mit Internalität, die, wie festgestellt, eher mit den männlichen Jugendlichen in Zusammenhang zu bringen war.

Was ebenfalls nicht verwundert, ist die Tatsache, dass die männlichen Jugendlichen gegenüber den weiblichen einen höheren Wert bei der Abgewandt Hedonistischen Orientierung aufwiesen. Dieses Verhalten war in Unterrichtssituationen und auch im allgemeinen Umgang mit den männlichen Jugendlichen durchaus zu beobachten.

Tabelle 34: Selbstorientierung und Abgewandt Hedonistische Orientierung bei den in der Querschnittanalyse 1993/94 untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen nach Alter (Mittelwerte)

INDSEO	1	151	3,8808	n.s.	,97984	,07974
	2	154	3,8623	n.s.	,88103	,07100
INDAHO	1	142	3,2207	**	,76145	,06390
	2	157	2,9469	**	,82194	,06560

1=unter 18 Jahre, 2=18 bis 25 Jahre;

INDSEO=Skalenindex Selbstorientierung (m=), INDAHO=Skalenindex Abgewandt Hedonistische Orientierung (m=);

Signifikanz $**p \leq 0.01$, n.s.=nicht signifikant (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);

Datenquelle: Datensatz 2A.

Beim Alter konnte kein nennenswerter Einfluss auf die Selbstorientierung festgestellt werden, sie war bei der jüngeren Altersgruppe nur sehr minimal höher als bei der älteren. Anders sah es bei der Abgewandt Hedonistischen Orientierung aus, wo die jüngeren Jugendlichen einen deutlich höheren Wert aufwiesen als die älteren. Auch das war ein Wert, der vorherige Beobachtungen bestätigte.

Die Jugendlichen der älteren Altersgruppe wandten sich stärker ihrem gesellschaftlichen Umfeld

zu, allein schon wegen der in der Altersstufe schon wesentlich notwendigeren Suche nach einem Ausbildungs- oder Studienplatz.

Tabelle 35: Selbstorientierung und Abgewandt Hedonistische Orientierung bei den in der Querschnittanalyse 1993/94 untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen nach Einreisedatum (Mittelwerte)

INDSEO	1	152	3,9250	n.s.	,83842	,06800
	2	153	3,8183	n.s.	1,01239	,08185
INDAHO	1	151	3,0022	n.s.	,81559	,06637
	2	148	3,1532	n.s.	,78788	,06476

1=maximal bis zu 1,5 Jahre zurück; 2=mehr als 1,5 Jahre bis zu 4,5 Jahre zurück;

INDSEO=Skalenindex Selbstorientierung (m=), INDAHO=Skalenindex Abgewandt Hedonistische Orientierung (m=);

Signifikanz n.s.=nicht signifikant (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);

Datenquelle: Datensatz 2A.

Die Selbstorientierung der sich noch nicht so lange in Deutschland befindlichen Jugendlichen wies gegenüber den schon länger in der Aufnahmegesellschaft lebenden einen leicht erhöhten Wert auf. Dagegen war es bei der Abgewandt Hedonistischen Orientierung fast genau in derselben Größenordnung umgekehrt: Bei den schon länger in Deutschland Lebenden ließ sich ein höherer Wert feststellen, das könnte ein Anpassungseffekt an die deutsche Gesellschaft auf einem niedrigen, unterdurchschnittlichen Niveau sein.

Tabelle 36: Selbstorientierung und Abgewandt Hedonistische Orientierung bei den in der Querschnittanalyse 1993/94 untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen nach Schulabschluss (Mittelwerte)

INDSEO	1	137	3,8000	n.s.	1,05329	,08999
	2	35	3,7200	n.s.	,90645	,15322
INDAHO	1	131	3,2137	**	,78126	,06826
	2	38	2,8509	**	,67315	,10920

1=kein Abitur, 2=Abitur;

INDSEO=Skalenindex Selbstorientierung (m=), INDAHO=Skalenindex Abgewandt Hedonistische Orientierung (m=);

Signifikanz ** $p \leq 0.01$, n.s.=nicht signifikant (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);

Datenquelle: Datensatz 2A.

Die Jugendlichen ohne Abitur hatten sowohl in ihrer Selbstorientierung als auch Abgewandt Hedonistischen Orientierung, und hier noch viel deutlicher, einen höheren Wert als diejenigen mit Abitur erzielt. Der Faktor Schulabschluss, der u.a. für die Nähe zum Übergang Schule/Beruf bzw. beruflicher Neuorientierung steht, könnte durchaus einen Einfluss auf die etwas niedrigere Selbst- und deutlich geringere Abgewandt Hedonistische Orientierung gehabt haben.

Interessant zum Aspekt der Selbstorientierung bei Spätaussiedler-Jugendlichen ist ferner die Fragestellung, ob diese Orientierung in einem Zusammenhang mit einem Negativen Deutschenbild (DEN) und Niedrigen Integrationsgrad (IGN) stehen könnte:

Tabelle 37: Korrelation Selbstorientierung mit Deutschlandbild und Niedrigem Integrationsgrad bei den in der Querschnittanalyse 1993/94 untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen

INDSEO	Korrelation nach Pearson	1
	Signifikanz (2-seitig)	
	N	305
INDDEN	Korrelation nach Pearson	,246**
	Signifikanz (2-seitig)	,000
	N	287
INDDEP	Korrelation nach Pearson	,070
	Signifikanz (2-seitig)	,231
	N	295
INDIGN	Korrelation nach Pearson	,242**
	Signifikanz (2-seitig)	,000
	N	291

INDSEO=Skalenindex Selbstorientierung, INDDEN=Skalenindex Negatives Deutschenbild, INDDEP=Skalenindex Positives Deutschlandbild, INDIGN= Skalenindex Niedriger Integrationsgrad; Datenquelle: Datensatz 2A.

Selbstorientierung korrelierte auch hier relativ schwach mit dem Gefühl, schwach integriert zu sein, und einer negativen Einstellung gegenüber der autochthonen Gruppe der Deutschen, wohingegen sie mit einem Positiven Deutschlandbild (DEP) in keinem Zusammenhang stand.

3.7 Lernerfahrungen

Sich in dieser Studie, in der es auch um Perspektiven für die Bildungsarbeit mit Spätaussiedler-Jugendlichen geht, mit den Lernerfahrungen dieser Klientel im Unterricht zu beschäftigen, ist selbstredend. Aus meiner praktischen Arbeit in Integrationssprachkursen nicht nur mit Spätaussiedler-Jugendlichen, genauer: mit OBS-Stipendiatinnen, sondern auch mit ausländischen Studentinnen, Asylbewerberinnen, Asylantinnen, Kontingent- und Kriegsflüchtlingen ist mir die Vielfalt unterschiedlicher Lernerfahrungen dieser Menschen zum Teil bekannt.

Die Migrantinnen, die nach Deutschland kommen, bringen ihre Lernerfahrungen aus ihren Herkunftsländern mit, die unterschiedlicher nicht sein können. Sowohl die in ihren Ländern institutionalisierten als auch die selbstständigen und eigenmotivierten Lerngewohnheiten prallen zunächst auf ihnen größtenteils unbekannte Lehr- und Lernverfahren sowie vor allem auch auf ein ungewohntes Interaktionsmuster zwischen Lernendem und Lehrendem.

Wenn sich beide Seiten aufeinander zubewegen, ist erstaunlich, wie schnell die Jugendlichen die neuen Unterrichtssettings, Umgangsweisen, Denkgewohnheiten, Menschen- und Weltbilder bewältigen und sich in die Lage versetzen, in der neuen Lernkultur zu bestehen. Es gibt allerdings Beispiele nicht nur für das Gelingen, sondern auch für das Scheitern von Bildungsbiografien.

Bildung ist längst als Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration nicht nur erkannt, sondern zum Teil durch verbesserte Angebote, vor allem auch für jugendliche Migrantinnen, auch in die Tat

umgesetzt worden, wenn es allerdings ganz sicher noch weiteren Verbesserungsbedarf gibt. Eine verbesserte Finanzierung des Bildungsangebots allein ist noch kein Garant für das Gelingen eines Integrationsprozesses. Es ist vor allem notwendig, auf die konkreten, auch temporären, subjektiven Situationen, die oft von Problemhäufungen gekennzeichnet sind und Lernprozesse erschweren oder gar unmöglich machen, sowie auf die Lebenswelten und Orientierungen der jungen Migrantinnen einzugehen und ihre kulturellen und individuellen Voraussetzungen in den angebotenen Lernarrangements zu berücksichtigen, um nachhaltige Erfolge zu erzielen.

In dieser Studie wurde die Skala Lernen im Unterricht (LER) kreiert, die die Haltung bzw. Einstellung zum Lernen auf der Basis bisheriger Erfahrungen in Deutschland abfragte. Dabei wurden die Erfahrungen mit dem Lehren (LBU, Beurteilung des Unterrichts, 6 Items) von den Erfahrungen mit dem Lernen (LIF, individuelle Förderung durch den Unterricht, 3 Items) unterschieden. Die durch diese Befragung erhaltenen Werte werden hier kurz dargestellt und erläutert:

Tabelle 38: Lernerfahrungen im Unterricht bei den in der Querschnittanalyse 1993/94 untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen nach Geschlecht (Mittelwerte)

INDLER	1	184	4,2704	**	,73069	,05387
	2	121	4,4845	**	,72503	,06591
INDLBU	1	189	4,0750	**	,81837	,05953
	2	121	4,3278	**	,81987	,07453
INDLIF	1	171	5,0234	n.s.	,77929	,05959
	2	106	5,0189	n.s.	,75849	,07367

1=weiblich, 2=männlich;

INDLER=Skalenindex Lernerfahrungen im Unterricht, INDLBU=Skalenindex Lernerfahrungen im Unterricht: Beurteilung des Unterrichts, INDLIF=Skalenindex Lernerfahrungen im Unterricht: Individuelle Förderung;

Signifikanz $**p \leq 0.01$, n.s.=nicht signifikant (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);

Datenquelle: Datensatz 2A.

Die erhaltenen Werte waren relativ hoch, besonders für den Bereich des Gefühls der individuellen Förderung durch den erhaltenen Unterricht (INDLIF) weit überdurchschnittlich, der noch weitaus höher war als die positive Beurteilung des Unterrichts (LBU).

Durch den Unterricht individuell gut gefördert sahen sich beide Geschlechter in etwa gleich, die männlichen Jugendlichen beurteilten den erhaltenen Unterricht noch deutlich positiver als die weiblichen. Das mochte daran gelegen haben, dass ihnen die im Vergleich zu ihren vorherigen Lernerfahrungen wesentlich partnerschaftlichere, sozio-integrative, oder, wie sie es ausdrückten, „lockerere“ Unterrichtsführung der Lehrkräfte und das relativ offene Verhältnis zwischen Lehrendem und Lernendem in ihrem Transformationsprozess besonders entgegenkam (siehe Kapitel 6.1 und ANHANG 5.3.2).

Tabelle 39: Lernerfahrungen im Unterricht bei den in der Querschnittanalyse 1993/94 untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen nach Alter (Mittelwerte)

INDLER	1	148	4,4704	**	,77555	,06375
	2	157	4,2468	**	,67892	,05418
INDLBU	1	150	4,3244	***	,85395	,06972
	2	160	4,0323	***	,77714	,06144
INDLIF	1	124	5,0161	n.s.	,82185	,07380
	2	153	5,0261	n.s.	,72802	,05886

1=unter 18 Jahre, 2=18 bis 25 Jahre;

INDLER=Skalenindex Lernerfahrungen im Unterricht, INDLBU=Skalenindex Lernerfahrungen im Unterricht: Beurteilung des Unterrichts, INDLIF=Skalenindex Lernerfahrungen im Unterricht: Individuelle Förderung;

Signifikanz *** $p \leq 0.001$, ** $p \leq 0.01$, n.s.=nicht signifikant (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);
Datenquelle: Datensatz 2A.

Auch beim Faktor Alter war bei den erhaltenen Werten eine relativ positive Lernerfahrung in Deutschland anzunehmen. Die Beurteilung der individuellen Förderung durch den Unterricht war wiederum noch deutlich positiver als seine Beurteilung und in beiden Altersgruppen auf sehr hohem Niveau in etwa gleich. Die jüngeren Jugendlichen bewerteten den Unterricht dabei im Vergleich zu den älteren besser.

Hier mochte unter Umständen wieder der auch vorher schon häufig zu beobachtende so genannte „CJD-Effekt“, hier der Dominanz bei der jüngeren Altersgruppe, zum Tragen gekommen sein.

Tabelle 40: Lernerfahrungen im Unterricht bei den in der Querschnittanalyse 1993/94 untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen nach Einreisedatum (Mittelwerte)

INDLER	1	149	4,2441	**	,69222	,05671
	2	156	4,4615	**	,76036	,06088
INDLBU	1	151	4,0408	**	,77936	,06342
	2	159	4,2998	**	,85309	,06765
INDLIF	1	148	5,0360	n.s.	,72649	,05972
	2	129	5,0052	n.s.	,81966	,07217

1=maximal bis zu 1,5 Jahre zurück; 2=mehr als 1,5 Jahre bis zu 4,5 Jahre zurück;

INDLER=Skalenindex Lernerfahrungen im Unterricht, INDLBU=Skalenindex Lernerfahrungen im Unterricht: Beurteilung des Unterrichts, INDLIF=Skalenindex Lernerfahrungen im Unterricht: Individuelle Förderung;

Signifikanz ** $p \leq 0.01$, n.s.=nicht signifikant (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);

Datenquelle: Datensatz 2A.

Die Werte zur Aufenthaltsdauer waren denen bei den vorangegangenen unabhängigen Variablen ähnlich. Wiederum wurde die individuelle Förderung durch den Unterricht noch deutlich höher bewertet als der Unterricht allgemein und war relativ unabhängig vom Einreisedatum zu sehen. Die Beurteilung des Unterrichts bekam durch die Jugendlichen mit einer längeren Aufenthaltsdauer eine höhere Bewertung als von den Jugendlichen, die noch nicht so lange in Deutschland lebten.

Auch hier könnte wieder die vergleichsweise positivere Beurteilung des Unterrichts durch die CJD-Schülerinnen den Ausschlag gegeben haben, da sie eine große Gruppe der schon länger in Deutschland lebenden Jugendlichen bildeten.

Tabelle 41: Lernerfahrungen im Unterricht bei den in der Querschnittanalyse 1993/94 untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen nach Schulabschluss (Mittelwerte)

INDLER	1	134	4,5121	*	,75777	,06546
	2	35	4,1821	*	,65117	,11007
INDLBU	1	135	4,3580	*	,83072	,07150
	2	36	4,0185	*	,79660	,13277
INDLIF	1	111	5,0601	n.s.	,76303	,07242
	2	36	4,8333	n.s.	,80672	,13445

1=kein Abitur, 2=Abitur;

INDLER=Skalenindex Lernerfahrungen im Unterricht, INDLBU=Skalenindex Lernerfahrungen im Unterricht: Beurteilung des Unterrichts, INDLIF=Skalenindex Lernerfahrungen im Unterricht: Individuelle Förderung;

Signifikanz * $p \leq 0.05$, n.s.=nicht signifikant (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);

Datenquelle: Datensatz 2A.

Unter dem Fokus des Schulabschlusses wurden die tendenziell zweigeteilten Lernerfahrungen in Deutschland noch deutlicher: Die Schülerinnen mit noch keinem Schulabschluss oder Abitur beurteilten sowohl den Unterricht als auch ihre individuelle Förderung durch denselben deutlich positiver als diejenigen mit einem Abitur.

Das konnte wiederholt an der beispielhaften Lernatmosphäre und sehr guten Förderung der Jugendlichen an den CJD-Schulen, wovon ich mich selbst bei meinen mehrfachen Aufenthalten an den Standorten überzeugen konnte (vgl. Zschörnig/Hunger 1992), gelegen haben, konnte ebenfalls mit dem erhöhten Anforderungsprofil bzw. Erwartungsniveau an den Unterricht und kritischeren Bewusstsein der Jugendlichen mit Abitur zusammenhängen.

Tabelle 42: Korrelationen Lernerfahrung im Unterricht mit Psychosozialer Anpassung, Persönlicher Befindlichkeit, Sozialen Orientierungen und Kognitiven Stilkonstrukten bei den in der Querschnittanalyse 1993/94 untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen

INDLER	Korrelation nach Pearson	1
	Signifikanz (2-seitig)	
	N	305
PSA	Korrelation nach Pearson	-,054
	Signifikanz (2-seitig)	,495
	N	163
PEB	Korrelation nach Pearson	,455**
	Signifikanz (2-seitig)	,000
	N	161
SOR	Korrelation nach Pearson	,145*
	Signifikanz (2-seitig)	,027
	N	232
DIFIE	Korrelation nach Pearson	-,005
	Signifikanz (2-seitig)	,944
	N	173
DIFGU	Korrelation nach Pearson	,125
	Signifikanz (2-seitig)	,094
	N	182

INDLER=Skalenindex Lernerfahrungen im Unterricht, PSA=Dimension Psychosoziale Anpassung, PEB=Dimension Persönliche Befindlichkeit, SOR=Dimension Soziale Orientierungen, DIFIE=Differenz Internalität/Externalität, DIFGU=Differenz Gewissheits-/Ungewissheitsorientierung;
Datenquelle: Datensatz 2A.

Die Verhaltensdisposition zum Lernen korrelierte bei den Jugendlichen mit der Persönlichen Befindlichkeit (PEB), und, allerdings nur schwach, negativ mit der Psychosozialen Anpassung (PSA), was nicht überraschte. Erstaunlich war eher, dass es eine, wenn auch ebenfalls nur sehr schwache, Negativ-Korrelation zu Internalität (DIFIE) gab und eine signifikante Korrelation zu den Sozialen Orientierungen (SOR).

Die schwach positive Korrelation zur Gewissheits-Orientierung (DIFGU) war vorher anzunehmen, wenn sie auch stärker erwartet wurde. Ebenso hätte die hier nur schwach ausgebildete Negativ-Korrelation zu Psychosozialer Anpassung (PSA) stärker angenommen werden können.

Die vergleichsweise hohe und sehr signifikante Korrelation mit der Persönlichen Befindlichkeit (PEB) reichte nach dem Verfahren des Clusterings und der Validitäts- und Reliabilitätsprüfungen letztendlich nicht aus, die Skala Lernerfahrungen im Unterricht (LER) in die aus vier Skalen bestehende einfaktorielle Dimension „Persönliche Befindlichkeit“ (PEB) aufzunehmen.

3.8 Entwicklungstendenzen

Aussagen über Entwicklungstendenzen bei den untersuchten Jugendlichen der Querschnittanalyse 1993/94 bieten sich in erster Linie über die unabhängige Variable Einreisedatum, die Aufschluss über die Länge der Aufenthaltsdauer gibt, an.

Zusammengefasst können anhand der in dieser Querschnittanalyse erhobenen Daten nur sehr vorsichtige Vermutungen angestellt werden, weil die Stichprobe (N=546) von den beiden Gruppierungen der OBS-Stipendiatinnen (N=202) und der Jugendlichen der CJD-Förderschulen (N=277) dominiert wurde. Der Effekt der Datenstreuung durch diese beiden Probandinnen-Gruppen ist im Sinne einer Querschnittanalyse durchaus erwünscht, die Ergebnisse können allerdings nicht losgelöst von den sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen ihrer jeweiligen Institutionen OBS und CJD, die völlig verschiedene Klientele von Jugendlichen unter derselben Zielsetzung einer erfolgreichen Integration bedienen, gesehen werden.

Für diese beiden Gruppen zeigt die folgende Übersicht, wie unterschiedlich die unabhängigen Variablen durch sie repräsentiert wurden. Bei den Faktoren Schulbildung und Einreisedatum waren sie dem unterschiedlichen Auftrag der beiden Institutionen gemäß sogar diametral entgegengesetzt:

Tabelle 43: Ausprägung der unabhängigen Variablen Geschlecht, Alter, Einreisedatum, Schulabschluss und Herkunftsland bei den OBS- und CJD-Jugendlichen in der Querschnittanalyse 1993/94

unabhängige Variable	OBS-Jugendliche (N=202)	CJD-Jugendliche (N=277)
<u>Geschlecht:</u>		
weiblich	120	145
männlich	82	131
<u>Alter:</u>		
unter 18 Jahre	20	193
18-20 Jahre	95	81
21-24 Jahre	72	2
älter als 24 Jahre	15	0
<u>Einreisedatum:</u>		
vor bis zu max. 1,5 Jahren	153	56
nach 1,5 bis max.4,5 Jahren	49	221
<u>Schulabschluss:</u>		
kein Abitur	5	218
Abitur	92	10
<u>Herkunftsland:</u>		
frühere Sowjetunion	188	203
Polen	11	58
Rumänien	3	13

Datenquelle: Datensatz 1A.

Die für diese 1993/94 durchgeführte Querschnittanalyse aufzuzeigenden Entwicklungstendenzen könnten mit Zurückhaltung und im Rahmen des vorher Gesagten wie folgt interpretiert werden:

Psychosoziale Anpassung (PSA):

Die psychosoziale Labilität kann im Laufe des Aufenthalts in der Aufnahmegesellschaft zunehmen.

Persönliche Befindlichkeit (PEB):

Es ließ sich eine minimale Entwicklungstendenz zu einer persönlichen Befindlichkeit mit aufgehelltem Stimmungsbild feststellen.

Soziale Orientierungen (SOR):

Die erhobenen Daten zeigten eine Entwicklungsrichtung hin zu einer closed minded sozialen Orientierung.

Selbstorientierung (SEO) und Abgewandt Hedonistische Orientierung (AHO):

Während die Selbstorientierung tendenziell abnahm, kam es zu einer anwachsenden Abgewandt Hedonistischen Orientierung.

Lernerfahrungen im Unterricht (LER):

Die Einstellung zum Lernen bzw. die Lernhaltung verbesserten sich auf einem insgesamt hohen Niveau.

Niedriger Integrationsgrad (IGN):

Abschließend kann noch der Hinweis hinzugefügt werden, dass die Daten der Skala „Niedriger Integrationsgrad“ (IGN) sowohl auf ihrer kognitiv emotionalen Ebene (IKE), als auch auf ihrer Verhaltensebene (IVH) um ca. 0,4 Punkte sanken, was heißt, dass sich die schon eine längere Zeit von mehr als eineinhalb Jahren in Deutschland lebenden Jugendlichen besser integriert fühlten als diejenigen, die sich erst weniger als eineinhalb Jahre hier aufhielten. Dabei überwog die kognitiv-emotionale gegenüber der Verhaltensebene.

Tabelle 44: Niedriger Integrationsgrad bei den in der Querschnittanalyse 1993/94 untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen nach Einreisedatum (Mittelwerte)

INDIGN	1	156	3,6402	***
	2	155	3,2315	***
INDIKE	1	157	3,3567	***
	2	160	2,9281	***
INDIVH	1	159	3,9088	***
	2	159	3,5425	***

1=maximal bis zu 1,5 Jahre zurück; 2=mehr als 1,5 Jahre bis zu 4,5 Jahre zurück;
 INDIGN=Skalenindex Niedriger Integrationsgrad; INDIKE=Skalenindex Niedriger Integrationsgrad: kognitiv-emotional; INDIVH=Skalenindex Niedriger Integrationsgrad: Verhalten;
 Signifikanz *** $p \leq 0.001$ (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);
 Datenquelle: Datensatz 2A.

3.9 Typenbildung

Ausgangspunkt der Überlegungen war, ob es Jugendliche mit gleicher Merkmalsausprägung gibt, die sich in bestimmten Eigenarten und Verhaltensweisen oder -mustern ähneln oder gar identisch miteinander sind, die sich deshalb in Gruppen zusammenfassen lassen. Es bot sich das hierarchische, agglomerative Verfahren des „Clustering“ an, das Werthäufungen anzeigt. Mit den abhängigen Variablen, vor allem den errechneten Indizes der 25 eingesetzten Skalen, wurde eine Faktorenanalyse durchgeführt, wobei es zu Haufenbildungen, die eine datenreduzierte Konzentration bestimmter Merkmale erkennen ließen, kam. Es gelang, nach Reliabilitäts- und Validitätsprüfungen erst von einzelnen Items, dann von bereinigten Skalen-Indizes drei Cluster zu generieren, die einfaktoriell und mit ausreichender Trennschärfe in ihren sie konstituierenden drei bis fünf Skalen-Elementen bezüglich subjektiver Orientierung und Situation der Jugendlichen luden (vgl. Lamberti 2001, 30ff). Diese explorativ entwickelten Konstrukte erlaubten eine Basis für den Prozess einer Typenbildung.

In einem zweiten Schritt war es durch Berechnung der Mediane möglich, innerhalb der generierten Konstrukte von Merkmalsdimensionen zwei Gruppen kontrastiv zu unterscheiden. Durch die Kombination der beiden untersuchten kognitiven Stilkonstrukte Gewissheits-/Ungewissheits-Orientierung und Internale/Externale Kontrollüberzeugungen mit den herausgefundenen Dimensionen Psychosoziale Anpassung, Persönliche Befindlichkeit und Soziale Orientierungen entstand der hier vorgestellte Versuch einer Typologie von Spätaussiedler-Jugendlichen.

Die vier Kombinationsmöglichkeiten der beiden Konstrukte der Gewissheits-/Ungewissheits-Orientierung und Internalen/Externalen Kontrollüberzeugungen mit den vier Buchstaben A, B, C und D als Label wurden in Beziehung gesetzt zu Psychosozialer Anpassung mit ihren beiden kontrastiven Merkmalsausprägungen. Die beiden dazu kohärenten von theoretisch acht möglichen Kombinationen der drei Konstrukte Psychosoziale Anpassung, Persönliche Befindlichkeit und Soziale Orientierungen wurden hinzugefügt und durch die Ziffern 1 und 2 definiert, so dass folgende Matrix einer Typenbildung entstand:

Abbildung 7: Matrix für eine Typenbildung bei Spätaussiedler-Jugendlichen, generiert aus den quantitativ erhobenen Daten der Stichproben 1993/94, 2004/05 und 2011

<p>KOGNITIVE STILKONSTRUKTE</p> <p>TYP A GEW / INT gewissheitsorientiert und internal</p> <p>TYP B UNG / EXT ungewissheitsorientiert und external</p> <p>TYP C UNG / INT ungewissheitsorientiert und internal</p> <p>TYP D GEW / EXT gewissheitsorientiert und external</p>	<p>PSYCHOSOZIALE ANPASSUNG (plus kohärente Ausprägungen der beiden anderen untersuchten Dimensionen)</p> <p>TYP 1 PSAST / pebhe / sorop emotional stabil / (aufgehelltes Stimmungsbild / open minded)</p> <p>TYP 2 PSALA / pebdu / sorcl emotional labil / (verdunkeltes Stimmungsbild / closed minded)</p>
---	---

GEW/INT=Gewissheitsorientierung/Internalität, UNG/EXT=Ungewissheitsorientierung/Externalität, UNG/INT=Ungewissheitsorientierung/Internalität, GEW/EXT=Gewissheitsorientierung/Externalität, PSA=Dimension Psychosoziale Anpassung: PSAST=emotional stabil vs. PSALA=emotional labil, PEB=Dimension Persönliche Befindlichkeit: pebhe=aufgehelltes Stimmungsbild vs. pebdu= verdunkeltes Stimmungsbild, SOR=Dimension Soziale Orientierungen: sorop=open minded vs. sorcl =closed minded; Datenquelle: Datensätze 3A, 3B/ex94, 3B/ex05, 3B/ex11.

Diese aus der Datenreduktion generierte Typologie erscheint insofern sinnvoll, als sie die auf der Basis der eigenen Lebenssituation einschließlich sozialer Beziehungen und der eigenen Lebensperspektive in einem dynamischen, aktiven Lernprozess entwickelten Orientierungen der Jugendlichen knapp in einer komplexen und doch prägnanten Form der Merkmalsermittlung zusammenfasst. Es soll ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass es sich bei der hier vorgestellten Typologie um keine Definitionen des Konstrukts „Persönlichkeit“ handelt, sondern lediglich um subjektive Orientierungsformen der Probandinnen. Die Jugendlichen sind nicht so oder so, sondern orientieren sich in eine bestimmte Richtung. Die in diesem Zusammenhang in dieser Studie verwendeten Skalen aus empirisch abgesicherten Persönlichkeitstests wie zum Beispiel dem Freiburger Persönlichkeitsinventar FPI von Fahrenberg et al. (1973), der Allgemeinen Depressions Skala ADS von Hautzinger/Bailer (1993) und dem IPC-Fragebogen von Krampen (1981), dienen lediglich dazu, die Werte-, Deutungs- und Handlungsmuster der untersuchten Jugendlichen im Sinne von subjektiven Orientierungen nachzuzeichnen als ein individuelles,

dynamisches Selbstkonzept der eigenen Beziehung zu Welt und Gesellschaft.

Holzkamp (vgl. 1985, 92f) gibt zu bedenken:

Soweit jemand im täglichen Leben als „Persönlichkeit“, „Person“ o. ä. mit bestimmten Merkmalen, Qualitäten, Schwächen etc. bezeichnet wird, ist dabei tendenziell die Ebene der jeweils aktuellen Kommunikationserfahrungen mit dem anderen überschritten, indem Lebensäußerungen ein zugrundeliegendes „Sein“ hypostasiert wird, aus dem deren Einheitlichkeit und zeitliche Konsistenz sich ergeben sollen.

Aus seiner Perspektive soll durch solche Urteilsweisen ein Effekt der Orientierungserleichterung für die alltägliche Daseinsbewältigung im sozialen Feld durch Ökonomisierung, d.h. Vereinheitlichung, Vereinfachung, Reduzierung der einkommenden Information erzielt werden (vgl. ebda.). Holzkamp sieht in dem Persönlichkeitskonzept der „Mainstream-Psychologie“ eine Erkenntnisbeschränkung durch theoretische Verdopplung der widersprüchlichen Funktionsbestimmungen alltäglicher Persönlichkeits-Unterstellungen und schlägt für die diagnostischen, klinischen oder ähnlichen Bezüge und Anwendungen der gebräuchlichen psychologischen Persönlichkeitskonzepte vor, sie in den alltäglichen Persönlichkeitsvorstellungen lediglich als Möglichkeit herausgehobener Tendenzen zu gebrauchen (vgl. a.a.O., 95f).

Wenn Bildung als Schlüssel für erfolgreiche Integrationsprozesse angesehen werden darf, dann kann eine Typologie, so wie sie in dieser Studie entwickelt worden ist, im Verlauf bewusst initiiertes Lernarrangements im Rahmen von im Holzkampschen Sinne herausgehobenen Tendenzen, an denen sich individualisierte Entwicklungsprozesse für die Lernenden orientieren können, eine sinnvolle Impulsgebung leisten. Es macht nach meiner Erfahrung für die Unterrichtsgestaltung einen Unterschied, ob die Lehrkraft einen gewissheits- oder ungewissheitsorientierten Lerntyp in Verbindung mit internal oder external generalisierten Kontrollüberzeugungen bei der Vermittlung von Lerninhalten vor sich hat. Wenn darüber hinaus auch noch die psychosoziale Anpassung, die persönliche Befindlichkeit und die sozialen Orientierungen als Tangenten für die eigene Unterrichtsgestaltung offenkundig und bewusst sind, dann könnten Integrationsprozesse zielgesteuerter und damit erfolgreicher realisiert werden.

Hiermit soll unter Verweis auf Kelle/Kluge die hier entwickelte Typologie aufrechterhalten, im Sinne Holzkamp's jedoch in ihrer generalisierenden Aussagekraft zu einer lediglich herausgehobenen Tendenz der Orientierungen der in dieser Studie untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen zurückgenommen werden.

Kelle/Kluge (vgl. 2010, 83) unterstützen die Konstruktion empirisch begründeter Typologien durch die Bildung von Kategorien und ihrer Dimensionalisierung, geben allerdings zu bedenken, dass die in der Methodenliteratur verwendete Terminologie hinsichtlich zentraler Konzepte wie „Typus“, „Merkmal“, „Kategorie“, „Merkmalsraum“ und „Dimension“ sehr uneinheitlich und deshalb missverständlich ist. Wie schon Kuckartz (siehe Kapitel 2.2.4) nehmen auch Kelle/Kluge

(vgl. a.a.O., 26) mit dem folgenden Zitat, dass es im abduktiven Forschungsprozess darum gehe, „*something old and something hitherto*“ miteinander zu verbinden, Bezug auf Peirce:

Eine Abduktion muss nicht nur die überraschenden Phänomene vollständig aufklären, sondern auch in einem besonderen Verhältnis zum Vorwissen des Untersuchers stehen. Abduktive Schlussfolgerungen generieren kein Wissen ex nihilo.

Damit verweisen sie, wie auch schon Held und Holzkamp (siehe Kapitel 2.2.4) auf die besondere Bedeutung einer abduktiven Vorgehensweise in der gegenstandsbezogenen Theoriebildung. Die Entstehungsweise, Durchführung und Auswertung dieser Untersuchung von Spätaussiedler-Jugendlichen steht wegen der Verbindung von phänomenologisch induziertem Vorwissen aus dem Praxisfeld und dem explorativen, subjektbezogenen Forschungsansatz der Forderung von Peirce nahe (vgl. ebda.):

Die verschiedenen Elemente der Hypothese müssen schon vorher in unserem Verstande vorliegen, der abduktive Schluss besteht dann in der Idee, das zusammenzubringen, welches zusammenzubringen wir uns vorher nicht hätten träumen lassen.

Kelle/Kluge (vgl. a.a.O., 85) betonen, dass eine vergleichende Kontrastierung oder „komparative Analyse“ immer wieder als das zentrale Verfahren der Typenbildung beschrieben wird, beispielsweise von Kuckartz (1988). So bezeichnen Kelle/Kluge (vgl. ebda.) mit Sodeur (1974) den Begriff „Typus“ als gebildete Teil- oder Untergruppen, die gemeinsame Eigenschaften aufweisen und anhand der spezifischen Konstellation dieser Eigenschaften beschrieben und charakterisiert werden können. Es ist von „Achsen“ des Fallvergleichs (Gerhardt 1986), „Codes“ bzw. „thematischen Kategorien“ (Kuckartz 2007) die Rede, die stets denselben Zweck haben, Ähnlichkeiten, Unterschiede zu ermitteln, mit deren Hilfe das Datenmaterial strukturiert und eine Typologie, oder auch mehrere, gebildet werden kann.

Kelle/Kluge (vgl. a.a.O., 105) beziehen sich nochmals auf Kuckartz (1988), der seine „typologische Analyse“ durch explorative statistische Verfahren wie Clusteranalysen unterstützt, und ergänzen (vgl. a.a.O., 91), dass viele Autorinnen neben der deskriptiven Strukturierungs- und Ordnungsfunktion von Typologien deren heuristische Funktion betonen, wonach Typologien auf inhaltliche Sinnzusammenhänge verweisen und damit eine Grundlage für Theoriebildung schaffen können. Sie schränken allerdings ein, dass das nur dann möglich ist, wenn sie schließlich ein System miteinander verknüpfter Hypothesen darstellen. Dann können sie selbst allerdings als „theoretische Systeme“ bezeichnet werden oder sie stellen lediglich einen notwendigen Zwischenschritt der Theoriebildung dar, indem sie zur Hypothesenbildung anregen.

Diese Absicht wurde in der vorliegenden Studie dahingehend verfolgt, durch die Reduktion empirisch ermittelter Daten zu einer Prozesse und Situationen sowie Orientierungen und weitere Verhaltens-Dispositionen charakterisierenden Verknüpfung von Einzeldaten zu gelangen, die zu

einer gegenstandsbezogenen Theoriebildung führen oder dazu beitragen.

Kelle/Kluge (vgl. a.a.O., 83) zitieren in diesem Zusammenhang Max Weber (1904/1988) bezüglich dessen Begriffs des Idealtypus:

Idealtypen gewinnt man durch eine einseitige Steigerung eines oder einiger Gesichtspunkte und durch Zusammenschluss einer Fülle von diffus und diskret, hier mehr, dort weniger, stellenweise gar nicht, vorhandenen Einzelercheinungen, die sich jenen einseitig herausgehobenen Gesichtspunkten fügen, zu einem in sich einheitlichen Gedankengebilde.

Sie konstatieren (vgl. ebda.), dass ein Idealtypus damit zwischen Empirie und Theorie steht und sich auf reale empirische Phänomene bezieht, diese nicht nur einfach beschreibt, sondern einige ihrer Merkmale übersteigert, um zu einem Modell sozialer Wirklichkeit zu gelangen.

Die folgenden Ausführungen sind der Versuch einer so gearteten Typologie über die quantitativ ermittelten Daten von Spätaussiedler-Jugendlichen.

Die Berechnung der Mittelwerte und Mediane wird nicht nur für die Möglichkeit einer kontrastiven Fallunterscheidung und damit Typologie durchgeführt, sondern ermöglicht auch einen zumindest in seinen Tendenzen interessanten Vergleich zwischen den drei Stichproben von 1993/94, 2004/05 und 2011. Kritisch anzumerken ist allerdings, dass vereinzelte Probandinnen im Bereich der durch Medianbildung bedingten Trennlinien trotz eng beieinanderliegender Werte im zweistelligen Kommabereich der jeweils anderen, unterscheidenden Merkmalsausprägung zugerechnet wurden. So konnte es bei vereinzelten Jugendlichen beispielsweise in der Kategorie „emotional stabil vs. emotional labil“ vorkommen, dass sie durch die zweite Stelle hinter dem Komma kontrastiv voneinander unterschieden wurden.

Die hier vorgestellte Typologie sollte in ihrer Aussagekraft nicht zu hoch eingeschätzt werden.

Tabelle 45: Mittelwerte und Mediane für Gewissheits-/Ungewissheitsorientierung, Internalität/Externalität, Psychosoziale Anpassung, Persönliche Befindlichkeit und Soziale Orientierungen in der Querschnittanalyse von Spätaussiedler-Jugendlichen 1993/94 (vgl. Abb. 5)

		DIFGU	DIFIE	PSA	PEB	SOR
N	Gültig	251	234	173	171	275
	Fehlend	295	312	373	375	271
Mittelwert		,2388	,0497	3,5145	3,9825	3,4941
Standardfehler des Mittelwertes		,03519	,03064	,04789	,04616	,04119
Median		,2167	-,0375	3,5560	4,0750	3,5333
Standardabweichung		,55751	,46874	,62994	,60362	,68311
Varianz		,311	,220	,397	,364	,467
Spannweite		2,95	2,83	3,28	2,76	4,28
Minimum		-1,25	-1,30	2,05	2,51	1,30
Maximum		1,70	1,54	5,32	5,27	5,58

DIFGU: Differenzwert Gewissheit/Ungewissheit (Autoritarismus – Ambiguitätstoleranz),

DIFIE: Differenzwert Internalität/Externalität ((Selbstkonzept + Internalität) – (Powerful Others + Chance Control)),

PSA: Psychosoziale Anpassung (Emotionale Labilität + Gehemmtheit + Erregbarkeit + Allgemeine Depressions Skala + Niedriger Integrationsgrad), **ALLE SKALENINDIZES DURCH REKODIERUNG DEM POSITIVCHARAKTER VON „PEB“ ANGEPASST!**

PEB: Persönliche Befindlichkeit (Lebenszufriedenheit + Stimmungsniveau + Gerechte-Welt-Skala + Elternorientierung),

SOR: Soziale Orientierungen (Gewaltorientierung + Nationalistische Orientierung + Positives Deutschlandbild), **ALLE SKALENINDIZES DURCH REKODIERUNG DEM POSITIVCHARAKTER VON „PEB“ ANGEPASST!**

Datenquelle: Datensatz 3A.

Aus den ermittelten Medianen aller fünf Konstrukte ergab sich für die 1993/94 untersuchte Stichprobe folgende kontrastive Aufteilung in den in dieser Studie entwickelten Orientierungsdimensionen:

Tabelle 46: Gewissheits-/Ungewissheitsorientierung, Internalität/ Externalität, Psychosoziale Anpassung, Persönliche Befindlichkeit und Soziale Orientierungen in der Querschnittanalyse von Spätaussiedler-Jugendlichen 1993/94 nach Geschlecht

	Gewissheit vs. Ungewissheit	Internalität vs. Externalität	Psychosoziale Anpassung	Persönliche Befindlichkeit	Soziale Orientierungen
Weiblich Typenhäufigkeit in Reihenfolge: C1(5x)	Gewissheit/ Ungewissheit 70/76	internal/ external 62/72	stabil/ labil 42/63	aufgehell/ verdunkelt 50/49	open minded/ closed minded 89/74
männlich Typenhäufigkeit in Reihenfolge: A1(6x)	Gewissheit/ Ungewissheit 60/45	internal/ external 53/47	stabil/ labil 45/23	aufgehell/ verdunkelt 37/35	open minded/ closed minded 48/64

Datenquelle: Datensatz 3A.

Die tabellarische Übersicht über die Werte der durch Datenreduktion gebildeten Typen bringt die quantitative Untersuchung auf einen Nenner und bildet gewissermaßen eine Quintessenz des gesammelten Materials. Mit einem Blick auf die Tabelle mit den geschlechtsspezifischen Typenwerten kann vermutet werden, dass die männlichen Jugendlichen im Gegensatz zu den weiblichen eher eine Gewissheitsorientierung, internale Kontrollüberzeugungen, eine höhere psychosoziale Stabilität und closed minded soziale Orientierungen zeigten.

Die persönliche Befindlichkeit kann bei beiden Geschlechtern hingegen als ausgewogen bezeichnet werden. Die Typenhäufigkeiten bei beiden Geschlechtern wiesen Unterschiede auf der A1-,

männlich, und C1-Achse, weiblich, auf.

Diese Tabelle mit den geschlechtsspezifischen Typenwerten fasst die bisher im Kapitel 4 unter dem Gesichtspunkt, aus den erhobenen Daten geschlechtsspezifische Orientierungen zu ermitteln, geäußerten Angaben zusammen.

Ebenso prägnant erlaubt die folgende Tabelle einen Überblick über die altersspezifischen Orientierungen:

Tabelle 47: Gewissheits-/Ungewissheitsorientierung, Internalität/ Externalität, Psychosoziale Anpassung, Persönliche Befindlichkeit und Soziale Orientierungen in der Querschnittanalyse von Spätaussiedler-Jugendlichen 1993/94 nach Alter

	Gewissheit vs. Ungewissheit	Internalität vs. Externalität	Psychosoziale Anpassung	Persönliche Befindlichkeit	Soziale Orientierungen
unter 18 Jahre Typenhäufigkeit in Reihenfolge: A1(6x)	Gewissheit/ Ungewissheit 70/67	internal/ external 65/73	stabil/ labil 60/46 und	aufgehell/ verdunkelt 56/47	open minded/ closed minded 61/73
18 bis 25 Jahre Typenhäufigkeit in Reihenfolge: D2(4x)	Gewissheit/ Ungewissheit 60/53	internal/ external 50/45	stabil/ labil 27/40	aufgehell/ verdunkelt 31/37	open minded/ closed minded 76/65

Datenquelle: Datensatz 3A.

Hier sind die jüngeren befragten Jugendlichen unter 18 Jahren unterschieden worden von den älteren bis zu 25 Jahren und die ermittelten Merkmalszuschreibungen ergaben hier ebenfalls vier Unterschiede und eine Parallele, die sich bei beiden Gruppen in einer leicht dominanten Gewissheits-Orientierung zeigte. Die jüngeren Jugendlichen zeigten im Gegensatz zu den älteren eher externe Kontrollüberzeugungen, eine höhere psychosoziale Stabilität und ein aufgehelltes Stimmungsbild in der persönlichen Befindlichkeit, bei closed minded sozialen Orientierungen.

Wie schon mehrfach erwähnt, ist zu vermuten, dass die sehr unterschiedliche subjektive Situation der Jugendlichen aus den CJD-Jugenddörfern und der Stipendiatinnen der Otto-Benecke-Stiftung einen Einfluss auf diese derartig konfigurierten Orientierungen gehabt haben könnte.

Wenn von dieser Vermutung ausgegangen wird, so ist dies ein wesentlicher Hinweis an die Expertinnen in der Bildungsarbeit, sich ihrer wichtigen Funktion bewusst zu sein und derartige Persönlichkeitsprofile, wie in dieser Studie ermittelt, für die Gestaltung ihrer Lernarrangements zu nutzen, um eine gezielte, die Orientierungsprofile der Jugendlichen berücksichtigenden, Förderung zu gewährleisten. Dies ist nicht nur für den Augenblick von Integrationskursen wichtig, sondern

kommt den Jugendlichen vor allem mittel- und langfristig bei ihrer Berufswahl und alltäglich beim Aufbau konstruktiver Bewältigungsstrategien zugute.

Bei der jüngeren Altersgruppe unter 18 Jahren dominierte in der Typologie der Idealtypus A1, also die A-Achse mit Gewissheits-Orientierung und internalen Kontrollüberzeugungen, während bei der älteren von 18 bis 25 Jahren die D-Achse überwog, die die Kombination Gewissheits-Orientierung und externale Kontrollüberzeugungen definiert.

Wie wichtig es ist, sich der Entwicklungsdimensionen beim „Kritischen Lebensereignis“ Migration bewusst zu sein, zeigt die folgende Tabelle, die Aufschluss darüber gibt, wohin die Entwicklung von Migranten-Jugendlichen gehen kann:

Tabelle 48: Gewissheits-/Ungewissheitsorientierung, Internalität/ Externalität, Psychosoziale Anpassung, Persönliche Befindlichkeit und Soziale Orientierungen in der Querschnittanalyse von Spätaussiedler-Jugendlichen 1993/94 nach Einreisedatum

	Gewissheit vs. Ungewissheit	Internalität vs. Externalität	Psychosoziale Anpassung	Persönliche Befindlichkeit	Soziale Orientierungen
vor bis zu maximal 1,5 Jahren Typenhäufigkeit in Reihenfolge: A1(4x), C1(4x)	Gewissheit/ Ungewissheit 45/45	internal/ external 50/35	stabil/ labil 31/36	aufgehell/ verdunkelt 34/32	open minded/ closed minded 72/62
vor mehr als 1,5 Jahren bis zu maximal 4,5 Jahren Typenhäufigkeit in Reihenfolge: A1(5x)	Gewissheit/ Ungewissheit 85/76	internal/ external 65/84	stabil/ labil 56/50	aufgehell/ verdunkelt 53/52	open minded/ closed minded 65/76

Datenquelle: Datensatz 3A.

Die erhobenen Daten deuten hier an, dass eine anfängliche Gewissheits-/Ungewissheits-Balance zu einer Gewissheits-Orientierung weiterentwickelt worden ist, was einen konstruktiven Beitrag für einen erfolgreichen Integrationsprozess leisten kann.

Interessant und nicht unwesentlich für die Bildungsarbeit mit Migranten-Jugendlichen ist der Tatbestand, dass in den ersten 18 Monaten nach der Einreise noch überwiegend interne Kontrollüberzeugungen der befragten Jugendlichen festgestellt werden konnten, in der Gruppe hingegen, die bereits eineinhalb bis viereinhalb Jahre in der Aufnahmegesellschaft lebte, externale

Kontrollüberzeugungen dominierten. Weiterhin lassen die ermittelten Daten die Vermutung zu, dass eine anfängliche psychosoziale Labilität im Laufe des Aufenthalts in Deutschland in eine Stabilität verwandelt werden kann. Das Stimmungsbild in beiden Gruppierungen war unverändert ausgeglichen, die sozialen Orientierungen wurden mit einer deutlichen open minded Konstellation bei den Jugendlichen, die noch nicht so lange im Land waren, und entgegengesetzt closed minded sozialen Orientierungen bei den schon länger im Aufnahmeland lebenden Probandinnen festgestellt.

Bei beiden Einreisegruppen dominierte der A1-Idealtypus auf der A-Achse für Gewissheits-Orientierung und Internalität; bei denen, die erst seit maximal eineinhalb Jahren im Aufnahmeland lebten, in gleicher Häufung ebenso der Typ C1 auf der C-Achse, die Ungewissheits-Orientierung und interne Kontrollüberzeugungen definiert.

Diese Daten dürfen wiederum in ihrer Aussagekraft nicht überbewertet werden, da die Konfiguration der Stichprobe mit der dominierenden jüngeren und sich länger in Deutschland befindlichen Gruppe der CJD-Förderschülerinnen den Ausschlag geben könnte und der Faktor CJD-Förderschule gegenüber OBS-Bildungszentrum der älteren, sich noch nicht so lange im Land befindlichen Gruppe der Stipendiatinnen eine Störgröße in der Datenauswertung darstellen und eher eine Aussage über die spezifischen subjektiven Situationen der Jugendlichen in ihren jeweiligen Bildungseinrichtungen nahelegen könnte.

Tabelle 49: Gewissheits-/Ungewissheitsorientierung, Internalität/ Externalität, Psychosoziale Anpassung, Persönliche Befindlichkeit und Soziale Orientierungen in der Querschnittanalyse von Spätaussiedler-Jugendlichen 1993/94 nach Schulabschluss

	Gewissheit vs. Ungewissheit	Internalität vs. Externalität	Psychosoziale Anpassung	Persönliche Befindlichkeit	Soziale Orientierungen
kein Abitur Typenhäufigkeit in Reihenfolge: A1(5x)	Gewissheit/ Ungewissheit 73/73	internal/ external 61/75	stabil/ labil 54/49	aufgehell/ verdunkelt 54/51	open minded/ closed minded 59/63
Abitur Typenhäufigkeit: keine	Gewissheit/ Ungewissheit 20/24	internal/ external 26/17	stabil/ labil 15/16	aufgehell/ verdunkelt 14/18	open minded/ closed minded 18/17

Datenquelle: Datensatz 3A.

Bei den Jugendlichen ohne Abitur weisen die Daten eine ausgeglichene Gewissheits-/Ungewissheits-Orientierung aus, während bei denen mit Abitur eine Ungewissheits-Orientierung überwiegt. Bei dem Konstrukt Internale/Externale Kontrollüberzeugungen lässt sich bei denen ohne Abitur Externalität und bei denen mit Abitur Internalität feststellen. Die Jugendlichen ohne

Abitur zeigten eher eine psychosoziale Stabilität, während die psychosoziale Anpassung bei denen mit Abitur ausgeglichen war. Auch die persönlichen Befindlichkeiten sind unterschiedlich: Während bei den Jugendlichen ohne Abitur ein aufgehelltes Stimmungsbild vorherrschte, war es bei denen mit Abitur eher ein verdunkeltes. Die eher closed minded sozialen Orientierungen bei den Jugendlichen ohne Abitur kann bei denen mit Abitur nicht festgestellt werden, hier lagen eher ausgeglichene soziale Orientierungen mit leichter open minded Tendenz vor.

Die Typenhäufigkeit befindet sich bei den Jugendlichen ohne Abitur auf der A-Achse, die auf Gewissheits-Orientierung und Internalität hindeutet, während bei den Jugendlichen mit Abitur keine Typenhäufigkeit festgestellt werden kann.

Beim Faktor Schulabschluss liegt die Vermutung einer begleitenden, wenn nicht gar das Datenbild bestimmenden, Einflussnahme der jeweiligen Institutionen CJD und OBS noch näher als sonst, da dieser Faktor insbesondere die Verschiedenartigkeit der beiden Gruppierungen definiert.

Das erhaltene Ergebnis könnte auch so interpretiert werden, dass die Jugendlichen mit Abitur ungewissheitsorientierter waren, weil sie im beruflichen Übergang oder in der Umorientierung standen. Diesen Prozess gingen sie allerdings mit internalen Kontrollüberzeugungen an. Ihre persönliche Befindlichkeit war aufgrund ihrer unter Umständen ungewissen Zukunft eher verdunkelt, ansonsten sind keine besonderen Auffälligkeiten festzustellen.

3.10 Zusammenfassung

Um die Grundgesamtheit der 1993/94 im Mittleren Neckarraum lebenden Spätaussiedler-Jugendlichen möglichst repräsentativ zu erfassen, wurde eine möglichst breit gestreute Querschnittanalyse durchgeführt. Für die Stichprobe wurden die Institutionen angelaufen, in denen sich die Probandinnen konzentrierten, wobei es zu folgender Verteilung kam: 51 % in den Förderschulen der CJD-Jugenddörfer, 37 % in den OBS-Intensiv-Integrationssprachkursen der GFBM und 12 % in Berufsfachschulen, öffentlichen Schulen und dem Freizeitbereich des Jugend-Gemeinschaftswerks JGW. Dabei waren 55 % der Jugendlichen weiblich, 45 % männlich, 47 % unter 18 Jahre, 34 % 18 bis 20 Jahre und 18 % 21 bis 25 Jahre. Sie kamen zu ca. 78 % aus den Gebieten der früheren Sowjetunion, 15 % aus Polen und 7 % aus Rumänien. 42% der Jugendlichen befanden sich seit 1,5 Jahren im Aufnahmeland, 17 % seit zwei Jahren, 32 % seit 2,5 bis 3,5 Jahren und 8 % bis zu 4,5 Jahren. 18 % der Jugendlichen hatten noch keinen Schulabschluss, 33 % einen Hauptschul- oder Realschulabschluss sowie 18 % das russische und 1% das polnische oder rumänische Abitur.

Die männlichen Spätaussiedler-Jugendlichen waren auf der Ebene der Subjektiven Orientierung, im Untersuchungsbereich der Kognitiven Stilkonstrukte, aufgrund der ermittelten Daten mehrheitlich eher gewissheitsorientiert und verfügten über interne Kontrollüberzeugungen,

während die weiblichen mehrheitlich eher ungewissheitsorientiert waren mit externalen Kontrollüberzeugungen. Dabei ließ sich zwar ein Zusammenhang zwischen Ungewissheits-Orientierung und externalen Kontrollüberzeugungen belegen, nicht jedoch zwischen Gewissheits-Orientierung und internalen Kontrollüberzeugungen.

Die jüngeren Spätaussiedler-Jugendlichen unter 18 Jahren zeigten mehrheitlich eine leicht ausgeprägte Gewissheits-Orientierung, während die älteren von 18 bis 25 Jahren mehrheitlich eher eine Tendenz zu einer Ungewissheits-Orientierung erkennen ließen. Bei den Kontrollüberzeugungen wurde deutlich, dass bei der älteren Gruppe eine leichte Tendenz zu internalen Kontrollüberzeugungen festzustellen war, während die jüngere Gruppe sich in dieser Hinsicht ausgewogen zeigte.

Die sich noch nicht so lange in der Aufnahmegesellschaft befindlichen Jugendlichen wiesen mehrheitlich eher eine Tendenz zu einer Ungewissheits-Orientierung auf und hatten andererseits überwiegend interne Kontrollüberzeugungen, während die Jugendlichen, die schon länger in Deutschland leben, mehrheitlich eher über externe Kontrollüberzeugungen verfügten.

Beide hier durch eine höhere oder niedrigere Schulbildung unterschiedenen Gruppierungen ließen mehrheitlich eher eine Ungewissheits-Orientierung erkennen und waren somit nicht unterscheidbar. Die Abiturientinnen zeigten im Vergleich höher ausgeprägte interne Kontrollüberzeugungen als diejenigen ohne Abitur, bei denen sich mehrheitlich eher eine Tendenz zu Externalität feststellen ließ.

Auf der Ebene der in dieser Studie generierten Dimensionen Psychosoziale Anpassung (PSA), Persönliche Befindlichkeit (PEB) und Soziale Orientierungen (SOR) lassen sich aufgrund des erhaltenen Datenmaterials folgende Aussagen machen:

Die weiblichen Jugendlichen neigten im Gegensatz zu den männlichen eher zu einer emotionalen Labilität, eher open minded sozialen Orientierungen, hatten eher eine leicht höhere Selbstorientierung und beurteilten den Unterricht nicht so positiv wie die männlichen. In der persönlichen Befindlichkeit war kein geschlechtsspezifischer Unterschied feststellbar, auch die individuelle Förderung durch den Unterricht wurde von den weiblichen und männlichen Jugendlichen mit einem sehr hohen Wert von 5.0 in etwa gleich gut bewertet.

Die jüngeren Probandinnen unter 18 Jahren neigten im Gegensatz zu den 18- bis 25-Jährigen eher zu einer stabilen Emotionalität, einem aufgehellten Stimmungsbild, closed minded sozialen Orientierungen und einer positiveren Bewertung des Unterrichts. Die Selbstorientierung war in beiden Altersgruppen auf einem etwas gehobenen mittleren Niveau von 3.88 gleich ausgeprägt, ebenso wurde die individuelle Förderung durch den Unterricht ähnlich gut bewertet.

Die Jugendlichen, die erst bis zu 1,5 Jahre im Aufnahmeland lebten, wiesen im Gegensatz zu denen, die sich schon 1,5 bis 4,5 Jahre in Deutschland aufhielten, eine höhere emotionale Stabilität auf,

waren in ihren sozialen Orientierungen eher open minded, hatten eine etwas stärker ausgeprägte Selbstorientierung und beurteilten den Unterricht weniger gut. Bei der persönlichen Befindlichkeit ließ sich bei einer längeren Aufenthaltsdauer eine Tendenz hin zu einem aufgehellten Stimmungsbild feststellen, wie auch die Beurteilung des Unterrichts positiver ausfiel.

Bei der psychosozialen Anpassung der Jugendlichen ohne Abitur konnte vergleichbar denen mit Abitur eine emotionale Stabilität festgestellt werden. Erstere neigten im Gegensatz zu den Jugendlichen mit Abitur mehrheitlich zu einem aufgehellten Stimmungsbild, closed minded sozialen Orientierungen, verfügten über eine höher ausgeprägte Selbstorientierung sowie Abgewandt Hedonistische Orientierung und bewerteten ihre Lernerfahrungen im Unterricht positiver.

4 Quantitative Untersuchung OBS-Stipendiatinnen 2004/05

Bedingt durch den erheblichen Rückgang der in den letzten zehn Jahren nach Deutschland gekommenen Spätaussiedlerinnen und dem damit verbundenen erschwerten Auffinden von geeigneten Probandinnen wurde die Nachuntersuchung elf Jahre später mit demselben Erhebungsinstrument und derselben Untersuchungsmethode auf OBS-Stipendiatinnen¹⁷ beschränkt. Diese Datenerhebung lässt folglich zwar keine Längsschnittanalyse zu, ermöglicht jedoch einen Vergleich einer klar definierten Gruppe von Spätaussiedler-Jugendlichen, der 2011 noch eine weitere in geringerem Umfang als Nachuntersuchung, an der eine sich weiter abzeichnende Tendenz abzulesen war, folgte.

Die drei Fragebögen wurden in sieben Wellen in zweimonatigem Abstand von Juni 2004 bis Juni 2005 en bloque unter eigener bzw. kollegialer Aufsicht und Hilfestellung von den Jugendlichen der jeweiligen Abschlusskurse kurz vor ihrer Prüfung beantwortet. Im Vergleich zu 1993/94 umfasste der OBS-Intensiv-Integrationssprachkurs nur noch drei statt vier zweimonatige Stufen zur Erlangung des ehemals so genannten „Deutschen Sprachdiploms“, also nur noch sechs Monate mit 32 Wochenstunden.¹⁸ Die zu dem Zeitpunkt bereits erworbene Sprachkompetenz war dennoch so ausgeprägt, dass die zur Verfügung gestellte russische Übersetzung gar nicht und Dozentinnen-Hilfe kaum benötigt wurde, gelegentlich übersetzte man untereinander.

Die Untersuchung kam über das gesamte Jahr am GFBM-Bildungszentrum Berlin zur Durchführung. Kollegium und Jugendliche verhielten sich wie bereits elf Jahre zuvor sehr kooperativ, konzentriert und zuverlässig. Ihnen war es zu verdanken, dass die Stichprobe trotz schwieriger organisatorischer Bedingungen innerhalb von zwölf Monaten auf 111 Probandinnen anwuchs und einen Vergleich mit den 202 Jugendlichen der Jahre 1993/94 ermöglichte.

4.1 Soziografische Daten

Für die hier zusammengestellten Tabellen wurde der Datensatz 1B, der das Datenmaterial von den OBS-Stipendiatinnen der drei Erhebungszeitpunkte 1993/94, 2004/05 und 2011 beinhaltet, herangezogen. Die spezifischen Datensätze für diese Untersuchung von 2004/05 wurden aus den OBS-Gesamt-Datensätzen 1B, 2B und 3B extrahiert (1B/ex05, 2B/ex05 und 3B/ex05). Die

¹⁷ Da ich noch bis 2002 Spätaussiedler-Jugendlichen Deutschunterricht im OBS-Intensiv-Integrationssprachkurs der GFBM Berlin erteilt hatte, ermöglichten mir die Kolleginnen des Sprachzentrums die Organisation der schriftlichen Befragung nach demselben Muster wie schon 1993/94 bei verschiedenen Institutionen, darunter in erster Linie auch OBS-Stipendiatinnen.

¹⁸ früher Grundstufe: G1, G2; Mittelstufe: M1, M2; jetzt ohne M2

unabhängigen Variablen Institutionen, Schulabschluss und Herkunftsland entfielen auf Grund ihrer Homogenität in dieser Stichprobe.

Wichtig ist zu beachten, dass die Datenpools der Untersuchung der OBS-Spätaussiedler-Jugendlichen von 2004/05, Gleiches gilt auch für die Nachuntersuchung der OBS-Stipendiatinnen von 2011, bezüglich der unabhängigen Variablen Alter und Einreisedatum gegenüber der Querschnittanalyse von 1993/94 verändert wurden. Wegen ihres höheren Alters und ihrer geringeren Aufenthaltsdauer in Deutschland gegenüber den Jugendlichen der CJD- Förderschulen, wurde in der Differenzierung der Gruppenbildungen 1 und 2 das Altersintervall nach hinten, also zu einem älteren Datenpool, und das Einreisedatum-Intervall nach vorne, also einer kürzeren Aufenthaltsdauer gesetzt. Für die Datenbearbeitung konnten somit möglichst gleich große Untersuchungsgruppen gebildet werden.

Tabelle50: Geschlecht der in der Stichprobe 2004/05 untersuchten OBS-Stipendiatinnen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	72	22,4	64,9	64,9
	2	39	12,1	35,1	100,0
	Gesamt	111	34,5	100,0	

Geschlecht: 1=weiblich, 2=männlich;

Datenquelle: Datensatz 1B/ex05.

Auch in dieser Stichprobe gab es eine weibliche Dominanz bei den Probandinnen, sie stellten sogar den fast doppelt so hohen Anteil wie den der männlichen Jugendlichen.

Tabelle 51: Alter der in der Stichprobe 2004/05 untersuchten OBS-Stipendiatinnen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	2	49	15,2	44,1	44,1
	3	53	16,5	47,7	91,9
	4	9	2,8	8,1	100,0
	Gesamt	111	34,5	100,0	

Altersgruppen: 2=18 bis 20 Jahre, 3=21 bis 24 Jahre, 4=25 Jahre;

Datenquelle: Datensatz 1B/ex05.

Die jüngste Altersgruppe der unter 18-Jährigen aus der Querschnittsanalyse 1993/94 fehlte in der Folgeuntersuchung der OBS-Stipendiatinnen 2004/05 vollständig. Die mittleren Altersgruppen von 18 bis 20 und 21 bis 24 Jahren waren in der Stichprobe fast ausschließlich vertreten und damit hatte diese Stichprobe einen deutlich höheren Altersdurchschnitt als diejenige von 1993/94.

Tabelle 52: Einreisedatum der in der Stichprobe 2004/05 untersuchten OBS-Stipendiatinnen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	8	2,5	7,2	7,2
	2	46	14,3	41,4	48,6
	3	40	12,4	36,0	84,7
	4	8	2,5	7,2	91,9
	5	5	1,6	4,5	96,4
	6	2	,6	1,8	98,2
	7	1	,3	,9	99,1
	8	1	,3	,9	100,0
	Gesamt	111	34,5	100,0	

Einreisedatum: 1=bis vor 1 Jahr; 2=bis vor 1,5 Jahren; 3=bis vor 2 Jahren; 4=bis vor 2,5 Jahren; 5=bis vor 3 Jahren; 6=bis vor 3,5 Jahren; 7=bis vor 4 Jahren; 8=bis vor 4,5 Jahren und früher;

Datenquelle: Datensatz 1B/ex05.

Die Aufenthaltsdauer der Stichprobe war deutlich kürzer als die der ersten Stichprobe von 1993/94, ca. 84 % der Jugendlichen befanden sich noch nicht länger als zwei Jahre im Aufnahmeland.

4.2 Subjektive Orientierung

Die Wertetabellen dieses Kapitels wurden aus dem Datensatz 2B/ex05 erstellt. Zur Konstruktbildung sei verwiesen auf Abb. 5 in Kapitel 2.3.1. und auf Kapitel 3.2.

Tabelle 53: Subjektive Orientierung der in der Stichprobe 2004/05 untersuchten OBS-Stipendiatinnen nach Geschlecht

	VAR00020	N	Mittelwert	Sign.	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
GUGEW	1	40	1,00		,000 ^a	,000
	2	22	1,00		,000 ^a	,000
GUUNG	1	29	1,00		,000 ^a	,000
	2	16	1,00		,000 ^a	,000
DIFGU	1	69	,4242	n.s.	,64714	,07791
	2	38	,4908	n.s.	,65355	,10602
INDAUT	1	70	4,5214	n.s.	,79345	,09484
	2	38	4,4079	n.s.	,76592	,12425
INDAMB	1	71	3,6817	n.s.	,96130	,11408
	2	39	3,4205	n.s.	,85446	,13682
IEINT	1	36	1,00		,000 ^a	,000
	2	28	1,00		,000 ^a	,000
IEEXT	1	32	1,00		,000 ^a	,000
	2	9	1,00		,000 ^a	,000
DIFIE	1	68	,2538	***	,56643	,06869
	2	37	,6084	***	,42649	,07011
INDSKI	1	70	3,9812	n.s.	,68608	,08200
	2	38	4,1286	n.s.	,49923	,08099
INDPOC	1	69	3,4574	***	,73189	,08811
	2	37	2,8967	***	,64524	,10608
INDSEK	1	72	3,4524	*	,89101	,10501
	2	38	3,8045	*	,71268	,11561
INDINT	1	70	4,5257	n.s.	,76909	,09192
	2	38	4,4526	n.s.	,55153	,08947
INDPOW	1	69	3,0990	***	,99152	,11936
	2	38	2,5263	***	,68502	,11113
INDCHA	1	71	3,7968	***	,76347	,09061
	2	38	3,2932	***	,79640	,12919

1=weiblich, 2=männlich;

GUGEW=Stilkonstrukt Gewissheitsorientierung, GUUNG=Stilkonstrukt Ungewissheitsorientierung, DIFGU=Differenz Gewissheits-/Ungewissheitsorientierung (INDAUT-INDAMB), INDAUT=Skalenindex Autoritarismus /Gewissheitsorientierung, INDAMB=Skalenindex Ambiguitätstoleranz/ 1=das Einreisedatum liegt maximal bis zu 1,5 Jahre zurück (N=max. 92), 2=das Einreisedatum liegt mehr als Ungewissheitsorientierung, IEINT=Stilkonstrukt Internalität, IEEXT=Stilkonstrukt Externalität, DIFIE=Differenz Internalität/Externalität ((INDSEK+INDINT)-(INDPOW+INDCHA)), INDSKI=Internalität (INDSEK+INDINT), INDPOC=Externalität (INDPOW+INDCHA), INDSEK=Skalenindex Generalis. Selbstkonzept eigener Fähigkeiten, INDINT=Skalenindex Internalität in generalis. Kontrollüberzeugungen, INDPOW=Skalenindex Sozial bedingte Externalität in generalis. Kontrollüberzeugungen („powerful others“), INDCHA=Skalenindex Fatalistisch bedingte Externalität in generalis. Kontrollüberzeugungen („chance control“);

Signifikanz *** $p \leq 0.001$, * $p \leq 0.05$, n.s.=nicht signifikant (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);

Datenquelle: Datensatz 2B/ex05.

Bei beiden Geschlechtern überwog die Gewissheits-Orientierung in relativ gleicher Verteilung die Ungewissheits-Orientierung. Ebenso wiesen beide Geschlechter interne Kontrollüberzeugungen auf, bei den männlichen Jugendlichen noch deutlich stärker als bei den weiblichen. Ansonsten waren die Werte über die verschiedenen Skalenindizes bei beiden Geschlechtern relativ gleich verteilt.

Tabelle 54: Subjektive Orientierung der in der Stichprobe 2004/05 untersuchten OBS-Stipendiatinnen nach Alter

	Alter2	N	Mittelwert	Sign.	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
GUGEW	1	24	1,00		,000 ^a	,000
	2	38	1,00		,000 ^a	,000
GUUNG	1	24	1,00		,000 ^a	,000
	2	21	1,00		,000 ^a	,000
DIFGU	1	48	,3111	*	,61868	,08930
	2	59	,5590	*	,65354	,08508
INDAUT	1	48	4,3264	*	,73655	,10631
	2	60	4,6056	*	,80134	,10345
INDAMB	1	49	3,6939	n.s.	,96445	,13778
	2	61	3,5049	n.s.	,89934	,11515
IEINT	1	27	1,00		,000 ^a	,000
	2	37	1,00		,000 ^a	,000
IEEXT	1	18	1,00		,000 ^a	,000
	2	23	1,00		,000 ^a	,000
DIFIE	1	45	,3766	n.s.	,58473	,08717
	2	60	,3804	n.s.	,52097	,06726
INDSKI	1	46	4,0078	n.s.	,67780	,09994
	2	62	4,0518	n.s.	,59382	,07542
INDPOC	1	46	3,2503	n.s.	,86376	,12735
	2	60	3,2704	n.s.	,65613	,08471
INDSEK	1	48	3,4732	n.s.	,93476	,13492
	2	62	3,6521	n.s.	,77153	,09798
INDINT	1	46	4,5652	n.s.	,64952	,09577
	2	62	4,4516	n.s.	,73412	,09323
INDPOW	1	47	2,8865	n.s.	1,03973	,15166
	2	60	2,9028	n.s.	,84889	,10959
INDCHA	1	47	3,6201	n.s.	,85469	,12467
	2	62	3,6221	n.s.	,77821	,09883

1=18 bis 20 Jahre, 2=21 bis 25 Jahre;

GUGEW=Stilkonstrukt Gewissheitsorientierung, GUUNG=Stilkonstrukt Ungewissheitsorientierung, DIFGU=Differenz Gewissheits-/Ungewissheitsorientierung (INDAUT-INDAMB), INDAUT=Skalenindex Autoritarismus /Gewissheitsorientierung, INDAMB=Skalenindex Ambiguitätstoleranz/1=das Einreisedatum liegt maximal bis zu 1,5 Jahre zurück (N=max. 92), 2=das Einreisedatum liegt mehr als Ungewissheitsorientierung, IEINT=Stilkonstrukt Internalität, IEEXT=Stilkonstrukt Externalität, DIFIE=Differenz Internalität/Externalität ((INDSEK+INDINT)-(INDPOW+INDCHA)), INDSKI=Internalität (INDSEK+INDINT), INDPOC=Externalität (INDPOW+INDCHA), INDSEK=Skalenindex Generalis. Selbstkonzept eigener Fähigkeiten, INDINT=Skalenindex Internalität in generalis. Kontrollüberzeugungen, INDPOW=Skalenindex Sozial bedingte Externalität in generalis. Kontrollüberzeugungen („powerful others“), INDCHA=Skalenindex Fatalistisch bedingte Externalität in generalis. Kontrollüberzeugungen („chance control“);

Signifikanz * $p \leq 0.05$, n.s.=nicht signifikant (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);
 Datenquelle: Datensatz 2B/ex05.

Während bei den jüngeren Jugendlichen die Verteilung bei der subjektiven Orientierung ausgeglichen war, überwog bei den älteren deutlich die Gewissheits-Orientierung. Die Kontrollüberzeugungen waren in beiden Altersgruppen mehrheitlich internal, bei der älteren noch etwas deutlicher als bei der jüngeren.

Tabelle 55: Subjektive Orientierung der in der Stichprobe 2004/05 untersuchten OBS-Stipendiatinnen nach Einreisedatum

	Einreisedatum	N	Mittelwert	Sign.	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
GUGEW	1	34	1,00		,000 ^a	,000
	2	28	1,00		,000 ^a	,000
GUUNG	1	19	1,00		,000 ^a	,000
	2	26	1,00		,000 ^a	,000
DIFGU	1	53	,4808	n.s.	,62898	,08640
	2	54	,4154	n.s.	,66876	,09101
INDAUT	1	54	4,5062	n.s.	,74392	,10123
	2	54	4,4568	n.s.	,82492	,11226
INDAMB	1	53	3,5321	n.s.	,98210	,13490
	2	57	3,6421	n.s.	,88296	,11695
IEINT	1	35	1,00		,000 ^a	,000
	2	29	1,00		,000 ^a	,000
IEEXT	1	16	1,00		,000 ^a	,000
	2	25	1,00		,000 ^a	,000
DIFIE	1	51	,4822	*	,58601	,08206
	2	54	,2811	*	,49192	,06694
INDSKI	1	53	4,1477	*	,63026	,08657
	2	55	3,9226	*	,61179	,08249
INDPOC	1	51	3,1627	n.s.	,81454	,11406
	2	55	3,3535	n.s.	,67833	,09147
INDSEK	1	54	3,6772	n.s.	,84410	,11487
	2	56	3,4745	n.s.	,84586	,11303
INDINT	1	53	4,6377	*	,64814	,08903
	2	55	4,3673	*	,72497	,09775
INDPOW	1	52	2,8013	n.s.	,89421	,12400
	2	55	2,9848	n.s.	,96773	,13049
INDCHA	1	52	3,5055	n.s.	,89302	,12384
	2	57	3,7268	n.s.	,71392	,09456

1=bis maximal vor 1,5 Jahren; 2=früher als vor 1,5 Jahren bis vor maximal 4,5 Jahren;

GUGEW=Stilkonstrukt Gewissheitsorientierung, GUUNG=Stilkonstrukt Ungewissheitsorientierung, DIFGU=Differenz Gewissheits-/Ungewissheitsorientierung (INDAUT-INDAMB), INDAUT=Skalenindex Autoritarismus /Gewissheitsorientierung, INDAMB=Skalenindex Ambiguitätstoleranz/1=das Einreisedatum liegt maximal bis zu 1,5 Jahre zurück (N=max. 92), 2=das Einreisedatum liegt mehr als Ungewissheitsorientierung, IEINT=Stilkonstrukt Internalität, IEEXT=Stilkonstrukt Externalität, DIFIE=Differenz Internalität/Externalität ((INDSEK+INDINT)-(INDPOW+INDCHA)), INDSKI=Internalität (INDSEK+INDINT), INDPOC=Externalität (INDPOW+INDCHA), INDSEK=Skalenindex Generalis. Selbstkonzept eigener Fähigkeiten, INDINT=Skalenindex Internalität in generalis. Kontrollüberzeugungen, INDPOW=Skalenindex Sozial bedingte Externalität in generalis. Kontrollüberzeugungen („powerful others“), INDCHA=Skalenindex Fatalistisch bedingte Externalität in

generalis. Kontrollüberzeugungen („chance control“);
 Signifikanz * $p \leq 0.05$, n.s.=nicht signifikant (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);
 Datenquelle: Datensatz 2B/ex05.

Das Einreisedatum hatte insofern Auswirkungen auf die subjektive Orientierung, als diejenigen, die bisher weniger als 1,5 Jahre im Aufnahmeland lebten, deutlich gewissheitsorientierter waren als diejenigen, die schon länger im Land waren, wobei auch diese eine Gewissheits-Orientierung auf knapp dominierendem Niveau aufwiesen. Bei den Kontrollüberzeugungen zeigten beide nach Einreisedatum differenzierten Gruppierungen eine überwiegende Internalität, die noch nicht so lange im Land lebenden Jugendlichen dabei wesentlich deutlicher.

4.3 Psychosoziale Anpassung

Die in den Kapiteln 4.3 bis 4.5 verwendeten Daten stammen aus dem Datensatz 2B/ex05.

Die ermittelten Werte für die entwickelte Untersuchungsdimension Psychosoziale Anpassung (PSA) lagen auf einem deutlich unterdurchschnittlichen Wert, was für keine gravierenden Probleme in diesem Bereich sprach.

Tabelle 56: Psychosoziale Anpassung der in der Stichprobe 2004/05 untersuchten OBS-Stipendiatinnen nach Geschlecht

	VAR00020	N	Mittelwert	Sign.	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
PSA	1	68	2,8607	***	,61673	,07479
	2	37	2,4977	***	,55303	,09092
PSAST	1	31	1,00		,000 ^a	,000
	2	25	1,00		,000 ^a	,000
PSALA	1	37	1,00		,000 ^a	,000
	2	12	1,00		,000 ^a	,000

1=weiblich, 2=männlich;

PSA=Dimension Psychosoziale Anpassung (m=), PSAST=Psychosoziale Anpassung: emotional stabil (N=), PSALA=Psychosoziale Anpassung: emotional labil (N=);

Signifikanz *** $p \leq 0.001$ (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);

Datenquelle: Datensatz 2B/ex05.

Während die weiblichen Jugendlichen in dieser Stichprobe im Konstrukt der Dimension Psychosoziale Anpassung eine höhere Verteilung für emotionale Labilität zeigten, konnte bei den männlichen in deutlicher Ausprägung eine emotionale Stabilität festgestellt werden.

Tabelle 57: Psychosoziale Anpassung der in der Stichprobe 2004/05 untersuchten OBS-Stipendiatinnen nach Alter

PSA	1	46	2,8037	n.s.	,59419	,08761
	2	59	2,6775	n.s.	,63452	,08261
PSAST	1	23	1,00		,000 ^a	,000
	2	33	1,00		,000 ^a	,000
PSALA	1	23	1,00		,000 ^a	,000
	2	26	1,00		,000 ^a	,000

1=18 bis 20 Jahre, 2=21 bis 25 Jahre;

PSA=Dimension Psychosoziale Anpassung (m=), PSAST=Psychosoziale Anpassung: emotional stabil (N=), PSALA=Psychosoziale Anpassung: emotional labil (N=);

Signifikanz n.s.=nicht signifikant (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);

Datenquelle: Datensatz 2B/ex05.

Die jüngeren Probandinnen hatten im Konstrukt Psychosoziale Anpassung einen ausgeglicheneren über beide Subkategorien verteilten Wert, die älteren waren in ihrer psychosozialen Anpassung emotional stabiler festzustellen.

Tabelle 58: Psychosoziale Anpassung der in der Stichprobe 2004/05 untersuchten OBS-Stipendiatinnen nach Einreisedatum

PSA	1	51	2,6037	*	,60730	,08504
	2	54	2,8548	*	,60745	,08266
PSAST	1	33	1,00		,000 ^a	,000
	2	23	1,00		,000 ^a	,000
PSALA	1	18	1,00		,000 ^a	,000
	2	31	1,00		,000 ^a	,000

1=bis maximal vor 1,5 Jahren; 2=früher als vor 1,5 Jahren bis vor maximal 4,5 Jahren;

PSA=Dimension Psychosoziale Anpassung (m=), PSAST=Psychosoziale Anpassung: emotional stabil (N=), PSALA=Psychosoziale Anpassung: emotional labil (N=);

Signifikanz * $p \leq 0.05$ (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);

Datenquelle: Datensatz 2B/ex05.

Das Einreisedatum zeigte einen Einfluss auf die psychosoziale Anpassung, indem die erhobenen Daten darauf hindeuteten, dass die noch nicht so lange, also erst maximal anderthalb Jahre, im Land lebenden Jugendlichen in deutlich höherer Zahl psychosozial der emotional stabilen Gruppe zugeordnet werden konnten, während bei den länger im Land lebenden eine psychosoziale emotionale Labilität überwog.

4.4 Persönliche Befindlichkeit

Die Werte für die entwickelte Untersuchungsdimension Persönliche Befindlichkeit (PEB) befanden sich deutlich über dem Durchschnittsniveau von 3,5, was den Schluss zulässt, dass sich die persönliche Befindlichkeit der Spätaussiedler-Jugendlichen auf einem relativ hohen Niveau bewegte.

Tabelle 59: Persönliche Befindlichkeit der in der Stichprobe 2004/05 untersuchten OBS-Stipendiatinnen nach Geschlecht

PEB	1	64	4,4465	*	,46626	,05828
	2	34	4,2081	*	,54826	,09403
PEBHE	1	43	1,00		,000 ^a	,000
	2	14	1,00		,000 ^a	,000
PEBDU	1	21	1,00		,000 ^a	,000
	2	20	1,00		,000 ^a	,000

1=weiblich, 2=männlich;

PEB=Dimension Persönliche Befindlichkeit (m=), PEBHE=Persönliche Befindlichkeit: aufgehelltes Stimmungsbild (N=), PEBDU=Persönliche Befindlichkeit: verdunkeltes Stimmungsbild (N=);

Signifikanz * $p \leq 0.05$ (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);

Datenquelle: Datensatz 2B/ex05.

Die persönliche Befindlichkeit der weiblichen Jugendlichen war positiver gestimmt als die der männlichen. Sie wiesen sehr deutlich ein aufgehelltes Stimmungsbild auf, während die männlichen mehrheitlich eher zu einem verdunkelten Stimmungsbild neigten.

Tabelle 60: Persönliche Befindlichkeit der in der Stichprobe 2004/05 untersuchten OBS-Stipendiatinnen nach Alter

PEB	1	39	4,3374	n.s.	,50025	,08010
	2	59	4,3812	n.s.	,51399	,06692
PEBHE	1	21	1,00		,000 ^a	,000
	2	36	1,00		,000 ^a	,000
PEBDU	1	18	1,00		,000 ^a	,000
	2	23	1,00		,000 ^a	,000

1=18 bis 20 Jahre, 2=21 bis 25 Jahre;

PEB=Dimension Persönliche Befindlichkeit (m=), PEBHE=Persönliche Befindlichkeit: aufgehelltes Stimmungsbild (N=), PEBDU=Persönliche Befindlichkeit: verdunkeltes Stimmungsbild (N=);

Signifikanz n.s.=nicht signifikant (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);

Datenquelle: Datensatz 2B/ex05.

Bei beiden Altersgruppen ließ sich ein aufgehelltes Stimmungsbild beim Konstrukt Persönliche Befindlichkeit erkennen, bei der älteren noch geringfügig stärker als bei der jüngeren.

Tabelle 61: Persönliche Befindlichkeit der in der Stichprobe 2004/05 untersuchten OBS-Stipendiatinnen nach Einreisedatum

PEB	1	51	4,4103	n.s.	,45920	,06430
	2	47	4,3132	n.s.	,55371	,08077
PEBHE	1	30	1,00		,000 ^a	,000
	2	27	1,00		,000 ^a	,000
PEBDU	1	21	1,00		,000 ^a	,000
	2	20	1,00		,000 ^a	,000

1=bis maximal vor 1,5 Jahren; 2=früher als vor 1,5 Jahren bis vor maximal 4,5 Jahren;

PEB=Dimension Persönliche Befindlichkeit (m=), PEBHE=Persönliche Befindlichkeit: aufgehelltes Stimmungsbild (N=), PEBDU=Persönliche Befindlichkeit: verdunkeltes Stimmungsbild (N=);

Signifikanz n.s.=nicht signifikant (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);

Datenquelle: Datensatz 2B/ex05.

Die Jugendlichen, die schon früher nach Deutschland eingewandert waren, hatten ebenso wie die später ins Land gekommenen ein aufgehelltes Stimmungsbild, was für ihre gute persönliche Befindlichkeit sprach. Bei den später eingereisten Probandinnen war der Ausprägungsgrad für ein aufgehelltes Stimmungsbild noch höher als bei denen, die schon früher ins Aufnahmeland gekommen waren.

4.5 Soziale Orientierungen

Die festgestellten Werte für die Dimension Soziale Orientierungen (SOR) lagen bei den 2004/05 untersuchten OBS-Stipendiatinnen in einem mittleren Bereich knapp unter dem gemittelten Durchschnittswert von 3,5 der anzukreuzenden Antwortskala von 1 bis 6.

Tabelle 62: Soziale Orientierungen der in der Stichprobe 2004/05 untersuchten OBS-Stipendiatinnen nach Geschlecht

SOR	1	62	3,3735	n.s.	,44819	,05692
	2	29	3,4525	n.s.	,41086	,07629
SOROP	1	32	1,00		,000 ^a	,000
	2	12	1,00		,000 ^a	,000
SORCL	1	30	1,00		,000 ^a	,000
	2	17	1,00		,000 ^a	,000

1=weiblich, 2=männlich;

SOR=Dimension Soziale Orientierungen (m=), SOROP=Soziale Orientierungen: open minded (N=), SORCL=Soziale Orientierungen: closed minded (N=);

Signifikanz n.s.=nicht signifikant (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);

Datenquelle: Datensatz 2B/ex05.

Die weiblichen Jugendlichen wiesen knapp eher open minded soziale Orientierungen auf, die männlichen hingegen konnten mehrheitlich closed minded vermutet werden.

Tabelle 63: Soziale Orientierungen der in der Stichprobe 2004/05 untersuchten OBS-Stipendiatinnen nach Alter

SOR	1	39	3,4615	n.s.	,46498	,07446
	2	52	3,3516	n.s.	,41107	,05700
SOROP	1	16	1,00		,000 ^a	,000
	2	28	1,00		,000 ^a	,000
SORCL	1	23	1,00		,000 ^a	,000
	2	24	1,00		,000 ^a	,000

1=18 bis 20 Jahre, 2=21 bis 25 Jahre;

SOR=Dimension Soziale Orientierungen (m=), SOROP=Soziale Orientierungen: open minded (N=), SORCL=Soziale Orientierungen: closed minded (N=);

Signifikanz n.s.=nicht signifikant (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);

Datenquelle: Datensatz 2B/ex05.

Der Faktor Alter übte durchaus eine Einflussnahme auf soziale Orientierungen aus: Während die Jüngeren vom Wert her eher closed minded verortet werden konnten, waren die Älteren umgekehrt als open minded einzustufen.

Tabelle 64: Soziale Orientierungen der in der Stichprobe 2004/05 untersuchten OBS-Stipendiatinnen nach Einreisedatum

SOR	1	45	3,4053	n.s.	,47137	,07027
	2	46	3,3923	n.s.	,40340	,05948
SOROP	1	22	1,00		,000 ^a	,000
	2	22	1,00		,000 ^a	,000
SORCL	1	23	1,00		,000 ^a	,000
	2	24	1,00		,000 ^a	,000

1=bis maximal vor 1,5 Jahren; 2=früher als vor 1,5 Jahren bis vor maximal 4,5 Jahren;

SOR=Dimension Soziale Orientierungen (m=), SOROP=Soziale Orientierungen: open minded (N=), SORCL=Soziale Orientierungen: closed minded (N=);

Signifikanz n.s.=nicht signifikant (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);

Datenquelle: Datensatz 2B/ex05.

Das Einreisedatum spielte bezüglich seiner Einflussnahme auf die sozialen Orientierungen kaum eine Rolle: Beide Gruppierungen wiesen eine nur leichte Tendenz zu closed minded sozialen Orientierungen auf.

4.6 Selbstbild und Selbstorientierung

Die Datenquelle für die Darstellungen in den Kapiteln 4.6 und 4.7 ist der Datensatz 2B/ex05. Für die Erklärung dieses Konstrukts wird verwiesen auf Kapitel 3.6.

Die Frage nach ihrem Selbstbild beantworteten die Jugendlichen deutlich positiv:

Tabelle 65: Selbstbild der in der Stichprobe 2004/05 untersuchten OBS-Stipendiatinnen

Wie siehst du dich selbst? (Items 329 und 330, Zweifachnennung möglich)

1. N=020: Ich bin in der Lage, meine Angelegenheiten genauso gut zu erledigen wie andere.
2. N=041: Ich glaube, ich habe eine ganze Reihe guter Seiten.
3. N=031: Ich habe das Gefühl, dass ich nicht gerade stolz auf mich sein kann.
4. N=016: Ich habe das Gefühl, wichtig zu sein, zumindest im Vergleich zu anderen.
5. N=007: Im Großen und Ganzen bin ich mit mir zufrieden.
6. N=056: Ich kann mich selbst gut leiden.
7. N=009: Ich habe oft das Gefühl, völlig nutzlos zu sein.

Datenquelle: Datensatz 1B/ex05, N=180.

Addiert man die fünf positiven Antworten 1, 2, 4, 5 und 6, gaben ca. 78% der Jugendlichen ein starkes Selbstwertgefühl an, nur 22% kreuzten die beiden Antworten für ein schwaches Selbstbild, 3 und 7, an. Die mit deutlichem Abstand meisten Jugendlichen konnten sich selbst gut leiden und waren der Meinung, eine ganze Reihe guter Seiten zu haben. Bei den negativ angekreuzten Antworten überwog ebenso deutlich das Gefühl, nicht gerade stolz auf sich sein zu können.

In Verbindung mit den Ausführungen zu den Lernerfahrungen der Jugendlichen im Unterricht (siehe Kapitel 3.7) ließen sich bei den OBS-Stipendiatinnen anhand des Datenmaterials der Stichprobe 2004/05 keinerlei Zusammenhänge zwischen der Selbstorientierung (SEO), den

Lernerfahrungen im Unterricht (LER) und Abgewandt Hedonistischer Orientierung (AHO) belegen:

Tabelle 66: Korrelation Selbstorientierung mit Lernerfahrungen im Unterricht und Abgewandt Hedonistischer Orientierung bei den in der Stichprobe 2004/05 untersuchten OBS-Stipendiatinnen

INDSEO	Korrelation nach Pearson	1
	Signifikanz (2-seitig)	
	N	109
INDAHO	Korrelation nach Pearson	,027
	Signifikanz (2-seitig)	,789
	N	101
INDLER	Korrelation nach Pearson	,006
	Signifikanz (2-seitig)	,949
	N	105
INDLBU	Korrelation nach Pearson	,033
	Signifikanz (2-seitig)	,738
	N	106
INDLIF	Korrelation nach Pearson	-,003
	Signifikanz (2-seitig)	,974
	N	107

INDSEO=Skalenindex Selbstorientierung, INDAHO=Skalenindex Abgewandt Hedonistische Orientierung, INDLER=Skalenindex Lernerfahrungen im Unterricht, INDLBU=Skalenindex Lernerfahrungen: Beurteilung des Unterrichts, INDLIF=Skalenindex Lernerfahrungen: Individuelle Förderung durch den Unterricht;
Datenquelle: Datensatz 2B/ex05.

Zwischen Selbstorientierung (SEO) und Internalität (SKI) auf der Ebene eines Generalisierten Selbstkonzepts eigener Fähigkeiten (SEK) bestand nur ein sehr schwach negativer Zusammenhang, ansonsten waren keine klaren Korrelationen erkennbar:

Tabelle 67: Korrelation Selbstorientierung mit Internalität und Gewissheits-/Ungewissheitsorientierung bei den in der Stichprobe 2004/05 untersuchten OBS-Stipendiatinnen

INDSEO	Korrelation nach Pearson	1
	Signifikanz (2-seitig)	
	N	109
INDSEK	Korrelation nach Pearson	-,179
	Signifikanz (2-seitig)	,064
	N	108
INDINT	Korrelation nach Pearson	,113
	Signifikanz (2-seitig)	,248
	N	107
INDSKI	Korrelation nach Pearson	-,058
	Signifikanz (2-seitig)	,556
	N	107
INDAUT	Korrelation nach Pearson	,124
	Signifikanz (2-seitig)	,204
	N	106
INDAMB	Korrelation nach Pearson	,138
	Signifikanz (2-seitig)	,155
	N	108

INDSEO=Skalenindex Selbstorientierung, INDSEK=Skalenindex Generalisiertes Selbstkonzept eigener Fähigkeiten, INDINT=Skalenindex Internalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen, INDSKI=Index der addierten Skalenindizes Selbstkonzept (INDSEK) und Internalität (INDINT), INDAUT=Skalenindex Autoritarismus/Gewissheitsorientierung, INDAMB=Skalenindex Ambiguitätstoleranz/Ungewissheitsorientierung;

Datenquelle: Datensatz 2B/ex05.

Bei den OBS-Stipendiatinnen der Stichprobe 2004/05 konnten auch keine relevanten Zusammenhänge zwischen Selbstorientierung (SEO), Externalität (POC) und Abgewandt Hedonistischer Orientierung (AHO) nachgewiesen werden:

Tabelle 68: Korrelation Selbstorientierung mit Externalität und Abgewandt Hedonistischer Orientierung bei den in der Stichprobe 2004/05 untersuchten OBS-Stipendiatinnen

INDSEO	Korrelation nach Pearson	1
	Signifikanz (2-seitig)	
	N	109
INDAHO	Korrelation nach Pearson	,027
	Signifikanz (2-seitig)	,789
	N	101
INDPOW	Korrelation nach Pearson	,107
	Signifikanz (2-seitig)	,276
	N	106
INDCHA	Korrelation nach Pearson	,097
	Signifikanz (2-seitig)	,319
	N	108
INDPOC	Korrelation nach Pearson	,129
	Signifikanz (2-seitig)	,189
	N	105

INDSEO=Skalenindex Selbstorientierung, INDAHO=Skalenindex Abgewandt Hedonistische Orientierung, INDPOW=Skalenindex Powerful Others, INDCHA=Skalenindex Chance Control, INDPOC=Index der addierten Skalenindizes Powerful Others (INDPOW) und Chance Control (INDCHA);

Datenquelle: Datensatz 2B/ex05.

Tabelle 69: Selbstorientierung und Abgewandt Hedonistische Orientierung bei den in der Stichprobe 2004/05 untersuchten OBS-Stipendiatinnen nach Geschlecht (Mittelwerte)

	VAR00020	N	Mittelwert	Sign.	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
INDSEO	1	71	3,8817	n.s.	,92371	,10962
	2	38	4,0421	n.s.	,76992	,12490
INDAHO	1	67	3,1766	n.s.	,81489	,09955
	2	35	3,1524	n.s.	,83370	,14092

1=weiblich, 2=männlich;

INDSEO=Skalenindex Selbstorientierung, INDAHO=Skalenindex Abgewandt Hedonist. Orientierung;

Signifikanz n.s.=nicht signifikant (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);

Datenquelle: Datensatz 2B/ex05.

Die Selbstorientierung war bei den männlichen Jugendlichen höher als bei den weiblichen, die Abgewandt Hedonistische Orientierung in etwa gleich. Das Ergebnis überraschte nicht, da dieses Phänomen in der praktischen Unterrichtsarbeit auch so zu beobachten war, der Unterschied hätte auch noch höher erwartet werden dürfen.

Tabelle 70: Selbstorientierung und Abgewandt Hedonistische Orientierung bei den in der Stichprobe 2004/05 untersuchten OBS-Stipendiatinnen nach Alter (Mittelwerte)

INDSEO	1	47	4,0979	*	,79441	,11588
	2	62	3,8161	*	,91566	,11629
INDAHO	1	43	3,2132	n.s.	,87312	,13315
	2	59	3,1356	n.s.	,78019	,10157

1=18 bis 20 Jahre, 2=21 bis 25 Jahre;

INDSEO=Skalenindex Selbstorientierung, INDAHO=Skalenindex Abgewandt Hedonist. Orientierung;

Signifikanz * $p \leq 0.05$, n.s.=nicht signifikant (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);

Datenquelle: Datensatz 2B/ex05.

Die jüngeren Jugendlichen waren sowohl in ihrer Selbstorientierung als auch in ihrer Abgewandt Hedonistischen Orientierung geringfügig höher einzustufen als die älteren.

Tabelle 71: Selbstorientierung und Abgewandt Hedonistische Orientierung bei den in der Stichprobe 2004/05 untersuchten OBS-Stipendiatinnen nach Einreisedatum (Mittelwerte)

INDSEO	1	53	4,2038	***	,91019	,12502
	2	56	3,6857	***	,76168	,10178
INDAHO	1	51	3,1209	n.s.	,83605	,11707
	2	51	3,2157	n.s.	,80367	,11254

1=bis maximal vor 1,5 Jahren; 2=früher als vor 1,5 Jahren bis vor maximal 4,5 Jahren;

INDSEO=Skalenindex Selbstorientierung, INDAHO=Skalenindex Abgewandt Hedonist. Orientierung;

Signifikanz *** $p \leq 0.001$, n.s.=nicht signifikant (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);

Datenquelle: Datensatz 2B/ex05.

Die sich noch nicht so lange in der Aufnahmegesellschaft befindlichen Jugendlichen hatten eine wesentlich höhere Selbstorientierung als die schon länger in Deutschland lebenden. Bei der Abgewandt Hedonistischen Orientierung war es in wesentlich abgeschwächter Höhe umgekehrt ausgeprägt.

Die Vermutung, dass die Selbstorientierung der Spätaussiedler-Jugendlichen mit ihrem gefühlten Integrationsgrad und mit ihrem Bild vom Aufnahmeland zusammenhängen könnte, führte zu einem etwas überraschenden Ergebnis: Die Selbstorientierung (SEO) der Jugendlichen korrelierte nur auf schwachem Niveau mit einem Negativen Deutschenbild (DEN) und Niedrigen Integrationsgrad (IGN) gegenüber einem schwach negativen Zusammenhang mit einem Positiven Deutschlandbild (DEP):

Tabelle 72: Korrelation Selbstorientierung mit Deutschlandbild und Niedrigem Integrationsgrad bei den in der Stichprobe 2004/05 untersuchten OBS-Stipendiatinnen

INDSEO	Korrelation nach Pearson	1
	Signifikanz (2-seitig)	
	N	109
INDDEN	Korrelation nach Pearson	,229*
	Signifikanz (2-seitig)	,018
	N	107
INDDEP	Korrelation nach Pearson	-,203*
	Signifikanz (2-seitig)	,035
	N	108
INDIGN	Korrelation nach Pearson	,225*
	Signifikanz (2-seitig)	,020
	N	107

INDSEO=Skalenindex Selbstorientierung, INDDEN=Skalenindex Negatives Deutschlandbild, INDDEP=Skalenindex Positives Deutschlandbild, INDIGN= Skalenindex Niedriger Integrationsgrad; Datenquelle: Datensatz 2B/ex05.

4.7 Lernerfahrungen

Für die Erklärung des Merkmals Lernerfahrungen im Unterricht (LER) wird hier verwiesen auf Kapitel 3.7.

Auch in dieser Stichprobe wurden ähnlich hohe Werte wie schon in der Stichprobe 1993/94 für die erfragten Merkmale festgestellt, was auf eine hohe Lernzufriedenheit der Jugendlichen schließen ließ.

Tabelle 73: Lernerfahrungen im Unterricht bei den in der Stichprobe 2004/05 untersuchten OBS-Stipendiatinnen nach Geschlecht (Mittelwerte)

INDLER	1	67	4,4944	n.s.	,69883	,08538
	2	39	4,3526	n.s.	,79981	,12807
INDLBU	1	69	4,3140	n.s.	,80518	,09693
	2	39	4,1752	n.s.	,84634	,13552
INDLIF	1	69	5,1353	n.s.	,71929	,08659
	2	39	5,0769	n.s.	,77029	,12334

1=weiblich, 2=männlich;

INDLER=Skalenindex Lernerfahrungen im Unterricht, INDLBU=Skalenindex Lernerfahrungen im Unterricht: Beurteilung des Unterrichts, INDLIF=Skalenindex Lernerfahrungen im Unterricht: Individuelle Förderung;

Signifikanz n.s.=nicht signifikant (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);

Datenquelle: Datensatz 2B/ex05.

Die weiblichen Jugendlichen zeigten eine höhere Lernzufriedenheit als die männlichen, sowohl im Bereich der Unterrichtsbeurteilung als auch der individuellen Förderung, die noch einmal deutlich höher lag als das erstere untersuchte Merkmal.

Tabelle 74: Lernerfahrungen im Unterricht bei den in der Stichprobe 2004/05 untersuchten OBS-Stipendiatinnen nach Alter (Mittelwerte)

INDLER	1	45	4,4167	n.s.	,70459	,10503
	2	61	4,4611	n.s.	,76531	,09799
INDLBU	1	47	4,2057	n.s.	,84214	,12284
	2	61	4,3087	n.s.	,80498	,10307
INDLIF	1	46	5,1159	n.s.	,73776	,10878
	2	62	5,1129	n.s.	,73908	,09386

1=18 bis 20 Jahre, 2=21 bis 25 Jahre;

INDLER=Skalenindex Lernerfahrungen im Unterricht, INDLBU=Skalenindex Lernerfahrungen im Unterricht: Beurteilung des Unterrichts, INDLIF=Skalenindex Lernerfahrungen im Unterricht: Individuelle Förderung;

Signifikanz n.s.=nicht signifikant (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);

Datenquelle: Datensatz 2B/ex05.

Im Hinblick auf das Alter der Jugendlichen ließ sich kein wesentlicher Unterschied in ihrer Lernzufriedenheit feststellen, es gab nur eine leichte Tendenz, dass die Älteren den Unterricht noch etwas positiver beurteilten als die Jüngeren.

Tabelle 75: Lernerfahrungen im Unterricht bei den in der Stichprobe 2004/05 untersuchten OBS-Stipendiatinnen nach Einreisedatum (Mittelwerte)

INDLER	1	52	4,3750	n.s.	,68286	,09470
	2	54	4,5069	n.s.	,78661	,10704
INDLBU	1	54	4,1790	n.s.	,76057	,10350
	2	54	4,3488	n.s.	,87252	,11873
INDLIF	1	51	5,1111	n.s.	,75914	,10630
	2	57	5,1170	n.s.	,71960	,09531

1=bis maximal vor 1,5 Jahren; 2=früher als vor 1,5 Jahren bis vor maximal 4,5 Jahren;

INDLER=Skalenindex Lernerfahrungen im Unterricht, INDLBU=Skalenindex Lernerfahrungen im Unterricht: Beurteilung des Unterrichts, INDLIF=Skalenindex Lernerfahrungen im Unterricht: Individuelle Förderung;

Signifikanz n.s.=nicht signifikant (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);

Datenquelle: Datensatz 2B/ex05.

Die sich schon länger in Deutschland aufhaltenden Jugendlichen bewerteten ihre Erfahrungen im Unterricht etwas positiver als die noch nicht so lange im Aufnahmeland lebenden.

4.8 Entwicklungstendenzen

Auch in der Analyse der 2004/05 untersuchten Jugendlichen bieten sich Aussagen über Entwicklungstendenzen in erster Linie über die unabhängige Variable Einreisedatum an, die Aufschluss über die Länge der Aufenthaltsdauer gibt, wonach über die ermittelten Werte folgende Tendenzen zu beobachten sind:

Die Gewissheits-Orientierung kann sich leicht abschwächen, die Internalität sogar stark. In Verbindung dazu kann die psychosoziale Labilität wachsen und die Stabilität zu dominieren

beginnen. Das aufgehellte Stimmungsbild in der persönlichen Befindlichkeit kann leicht behauptet werden, die sozialen Orientierungen eine ganz leichte Tendenz in Richtung closed minded Orientierungen bekommen.

Die Selbstorientierung kann abnehmen, während die Abgewandt Hedonistische Orientierung leicht zunehmen könnte. Bei der Lernzufriedenheit steigen sowohl die Zufriedenheit mit dem Unterricht als auch die mit der individuellen Förderung.

Die Entwicklungstendenzen bei den 2004/05 untersuchten Jugendlichen können verglichen werden mit denen der 1993/94 analysierten Stichprobe, um zu langfristigeren Erkenntnissen zu gelangen, welche Entwicklungslinien bei Spätaussiedler- oder Migranten-Jugendlichen möglich sein könnten und man sie deshalb im Bildungsangebot eventuell berücksichtigen sollte, um diese Vorgänge bewusst zu steuern durch speziell dafür ausgewählte Methoden, Inhalte und Ziele.

So ist beispielsweise ein überraschendes Ergebnis, dass der Niedrige Integrationsgrad (IGN), dabei vor allem auf der Verhaltensebene (IVH), bei den schon länger im Herkunftsland lebenden OBS-Stipendiatinnen höher ist als bei den sich noch nicht so lange hier aufhaltenden. Dasselbe Phänomen zeigten auch schon die 1993/94 erhobenen Daten der OBS-Stipendiatinnen, diese sogar noch auf dem höheren Niveau von 3,7132 für Einreisedatum 1 (seit max. 1,5 Jahren) und 3,8500 für Einreisedatum 2 (seit max. 4,5 Jahren). Bei den Daten der Jugendlichen in den CJD-Förderschulen war dagegen der Niedrige Integrationsgrad der schon länger hier lebenden Jugendlichen deutlich geringer als bei den erst bis zu 1,5 Jahren in Deutschland verweilenden (vgl. Tab. 44). Das kann durchaus wieder als ein Hinweis auf die intensive sozialpädagogische Arbeit in den Heimen zusätzlich zum gut strukturierten Unterricht und in geschickter Verzahnung von beidem gewertet werden.

Tabelle 76: Niedriger Integrationsgrad bei den in der Stichprobe 2004/05 untersuchten OBS-Stipendiatinnen nach Einreisedatum (Mittelwerte)

INDIGN	1	52	3,1130	n.s.
	2	56	3,3438	n.s.
INDIKE	1	53	2,6226	n.s.
	2	56	2,8036	n.s.
INDIVH	1	52	3,5962	n.s.
	2	56	3,8839	n.s.

1=maximal bis zu 1,5 Jahre zurück; 2=mehr als 1,5 Jahre bis zu 4,5 Jahre zurück;
 INDIGN=Skalenindex Niedriger Integrationsgrad; INDIKE=Skalenindex Niedriger Integrationsgrad: kognitiv-emotional; INDIVH=Skalenindex Niedriger Integrationsgrad: Verhalten;
 Signifikanz n.s.=nicht signifikant (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);
 Datenquelle: Datensatz 2B/ex05.

Diese Erkenntnisse sind sicherlich in erster Linie für die praktische Unterrichtsführung bedeutungsvoll, für Fortbildungsmaßnahmen der Lehrkräfte auf einer zweiten Ebene notwendigerweise additiv dazu genauso.

Zusätzlich sollten diese Anhaltspunkte für Veränderungen im so genannten Rahmencurriculum des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) herangezogen werden. In vierter Konsequenz könnten die in dieser Studie gewonnenen Erkenntnisse auch als innovative Impulse für den in diesem Fachbereich geführten Diskurs genutzt werden.

Aus eigener Erfahrung ist mir bekannt, dass zum Beispiel in den so genannten Willkommensklassen der allgemeinbildenden öffentlichen Schulen der methodische und didaktische Leidensdruck derartig hoch ist, dass man gern auf klare, praktikable Hinweise aus der empirischen Forschung zurückgreifen würde.

4.9 Typenbildung

Speziell für die Reduktion der erhobenen Datenfülle zur Typenbildung wurde der Datensatz 3B/ex05 erstellt, die folgenden Tabellen sind aus dieser Quelle. Auch hier wird in Analogie der Vorgehensweise auf die Ausführungen zur Typenbildung in Kapitel 3.9 dieser Studie verwiesen.

Tabelle 77: Mittelwerte und Mediane für Gewissheits-/Ungewissheitsorientierung, Internalität/Externalität, Psychosoziale Anpassung, Persönliche Befindlichkeit und Soziale Orientierungen in der Stichprobe von OBS-Stipendiatinnen 2004/05 (vgl. Abb. 5)

		DIFGU	DIFIE	PSA	PEB	SOR
N	Gültig	107	105	105	102	98
	Fehlend	215	217	217	220	224
Mittelwert		,4478	,3788	3,9024	4,3424	3,6776
Standardfehler des Mittelwertes		,06256	,05333	,06578	,05711	,05930
Median		,3500	,4000	3,8702	4,3542	3,6250
Standardabweichung		,64713	,54647	,67409	,57679	,58709
Varianz		,419	,299	,454	,333	,345
Spannweite		3,53	2,84	4,33	3,16	2,83
Minimum		-,93	-,97	1,43	2,57	2,33
Maximum		2,60	1,88	5,76	5,73	5,17

Datenquelle: Datensatz 3B/ex05.

Anhand der errechneten Mediane wurden die aus dem Datenmaterial der einzelnen zur Durchführung gebrachten Untersuchungsskalen generierten Kognitiven Stilstrukture der Gewissheits-/Ungewissheitsorientierung (GEW/UNG) und der Internalen/Externalen generalisierten Kontrollüberzeugungen (INT/EXT) sowie der durch Faktorenanalyse aus Einzelskalen entwickelten drei Dimensionen sozio-affektiver Orientierungen, Psychosoziale Anpassung (PSA), Persönliche Befindlichkeit (PEB) und Soziale Orientierungen (SOR), der

untersuchten Jugendlichen bipolar entgegengesetzte, also kontrastierende, Qualitätspools gebildet, deren Merkmalsausprägung sich wie folgt auf die unabhängigen Variablen Geschlecht, Alter und Einreisedatum verteilt:

Tabelle 78: Subjektive Orientierungen nach kognitiven Stilkonstrukten und generierten Dimensionen von sozio-affektiven Orientierungen in der Stichprobe von OBS-Stipendiatinnen 2004/05 nach Geschlecht

	Gewissheit vs. Ungewissheit	Internalität vs. Externalität	Psychosoziale Anpassung	Persönliche Befindlichkeit	Soziale Orientierungen
weiblich Typenhäufigkeit in Reihenfolge: A1(8x), C1(8x), B2(4x)	Gewissheits-/ Ungewissheits- Orientierung 40/29	internale/ externale Kontrollüber- zeugungen 36/32	emotional stabil/ emotional labil 33/35	aufgehelltes/ verdunkeltes Stimmungs- bild 43/25	open minded/ closed minded 38/27
männlich Typenhäufigkeit in Reihenfolge: C1(3x)	Gewissheits-/ Ungewissheits- orientierung 22/16	internale/ externale Kontrollüber- zeugungen 28/9	emotional stabil/ emotional labil 26/11	aufgehelltes/ verdunkeltes Stimmungs- bild 15/19	open minded/ closed minded 15/18

Datenquelle: Datensatz 3B/ex05.

Die Gewissheits-/Ungewissheits-Orientierung ist bei beiden Geschlechtern in ähnlicher Gewichtung beim Schwerpunkt Gewissheits-Orientierung festgestellt worden. Ebenfalls bei beiden gemeinsam überwogen internale Kontrollüberzeugungen, bei den männlichen Jugendlichen noch deutlicher ausgeprägt als bei den weiblichen. Die Werte bei der psychosozialen Anpassung zeigten einen Unterschied zwischen den Geschlechtern dahingehend, dass bei den weiblichen Jugendlichen eher eine psychosoziale Labilität festgestellt wurde, während bei den männlichen eine Stabilität dominierte. Bei der persönlichen Befindlichkeit zeigten die Werte beim weiblichen Geschlecht ein aufgehelltes Stimmungsbild, während es bei den männlichen Jugendlichen eher verdunkelt war. Die sozialen Orientierungen zeigten bei den weiblichen Probandinnen deutlich eine open minded Konstellation, bei den männlichen war es eher eine closed minded.

Tabelle 79: Subjektive Orientierungen nach kognitiven Stilkonstrukten und generierten Dimensionen von sozio-affektiven Orientierungen in der Stichprobe von OBS-Stipendiatinnen 2004/05 nach Alter

	Gewissheit vs. Ungewissheit	Internalität vs. Externalität	Psychosoziale Anpassung	Persönliche Befindlichkeit	Soziale Orientierungen
18 bis 20 Jahre Typenhäufigkeit in Reihenfolge: C1(6x), A1(4x), B2(4x)	Gewissheits-/ Ungewissheits- Orientierung 24/24	internale/ externale Kontrollüber- zeugungen 27/18	emotional stabil/ emotional labil 24/22	aufgehelltes/ verdunkeltes Stimmungs- bild 22/20	open minded/ closed minded 22/21
21 bis 25 Jahre Typenhäufigkeit in Reihenfolge: A1(6x), C1(5x)	Gewissheits-/ Ungewissheits- orientierung 38/21	internale/ externale Kontrollüber- zeugungen 37/23	emotional stabil/ emotional labil 35/24	aufgehelltes/ verdunkeltes Stimmungs- bild 36/24	open minded/ closed minded 31/24

Datenquelle: Datensatz 3B/ex05.

Die älteren Jugendlichen waren deutlich gewissheitsorientiert, bei den jüngeren war die Konstellation indifferent. Die Kontrollüberzeugungen waren in beiden Altersgruppen jeweils deutlich internal. Auch die Dimension der psychosozialen Anpassung war bei beiden Altersgruppen gleich verteilt mit dem Schwerpunkt auf Stabilität, bei den älteren Jugendlichen noch deutlicher als bei den jüngeren. Ebenso verhielt es sich mit den Daten zur Dimension der persönlichen Befindlichkeit, wo beide ein aufgehelltes Stimmungsbild zeigten, die ältere Altersgruppe noch wesentlich deutlicher. Ebenso verhielt es sich bei den sozialen Orientierungen, wo sowohl die jüngeren als auch die älteren Jugendlichen eine open minded Konstellation erkennen ließen, die älteren wiederum wesentlich deutlicher.

Tabelle 80: Subjektive Orientierungen nach kognitiven Stilkonstrukten und generierten Dimensionen von sozio-affektiven Orientierungen in der Stichprobe von OBS-Stipendiatinnen 2004/05 nach Einreisedatum

	Gewissheit vs. Ungewissheit	Internalität vs. Externalität	Psychosoziale Anpassung	Persönliche Befindlichkeit	Soziale Orientierungen
Einreise vor bis zu max. 1,5 Jahren Typenhäufigkeit in Reihenfolge: A1(7x), C1(6x)	Gewissheits-/Ungewissheitsorientierung 34/19	internale/externale Kontrollüberzeugungen 35/16	emotional stabil/emotional labil 32/19	aufgehelltes/verdunkeltes Stimmungsbild 32/20	open minded/closed minded 28/19
Einreise vor mehr als 1,5 bis zu 4,5 Jahren Typenhäufigkeit in Reihenfolge: C1(5x), B2(4x), A1(3x)	Gewissheits-/Ungewissheitsorientierung 28/26	internale/externale Kontrollüberzeugungen 29/25	emotional stabil/emotional labil 27/27	aufgehelltes/verdunkeltes Stimmungsbild 26/24	open minded/closed minded 25/26

Datenquelle: Datensätze 3B/ex05.

Bei den kognitiven Stilkonstrukten Gewissheits-/Ungewissheits-Orientierung und internalen/externalen Kontrollüberzeugungen gab es in beiden Gruppen der Aufenthaltsdauer in Deutschland jeweils eine Gewissheits-Orientierung und internale Kontrollüberzeugungen festzustellen. Auch die persönliche Befindlichkeit war bei der kürzeren und längeren Aufenthaltsdauer im Aufnahmeland durch ein aufgehelltes Stimmungsbild geprägt, bei der Aufenthaltsdauer von bis zu eineinhalb Jahren noch wesentlich deutlicher. Unterschiede gab es bei der Feststellung der psychosozialen Anpassung, wobei bei der Gruppe mit geringerer Aufenthaltsdauer eine hohe emotionale Stabilität errechnet wurde, während sich bei den Jugendlichen mit einer bereits längeren Anwesenheit im Aufnahmeland emotionale Stabilität und Labilität die Waage hielten. Die sozialen Orientierungen bei der Gruppe mit einer geringeren Aufenthaltsdauer waren deutlich open minded aspektiert, bei der Gruppe mit einer bereits längeren Aufenthaltsdauer geringfügig closed minded.

4.10 Zusammenfassung

Da die CJD-Förderschulen 1994 trotz erheblichen Widerstandes aus den betroffenen Kollegien (vgl. Zschörnig/Hunger, 1992) aus finanziellen Gründen geschlossen wurden und die Zahl der nach Deutschland eingewanderten Spätaussiedlerinnen in den vorausgegangenen Jahren deutlich gesunken war, bestand die Stichprobe der untersuchten Jugendlichen 2004/05 ausschließlich aus den noch immer, allerdings deutlich reduziert, durch das Programm der Otto-Benecke-Stiftung geförderten bildungserfolgreichen OBS-Stipendiatinnen. Diese Jugendlichen nahmen wie schon ihre Vorgängerinnen 1993/94 an den Integrations-Intensivsprachkursen der GFBM, einer quasi Nachfolgegesellschaft der GFBA, teil. Dadurch war eine konzentrierte Datenerhebung zwar gegeben, erstreckte sich aufgrund der stark reduzierten und auf sechs Monate verkürzten Kurse allerdings über zwölf Monate. Durch die Größe der Stichprobe von 111 Probandinnen und die hohe Kohärenz in Schulbildung und Alter einerseits, zu 1993/94 analoge Kursdurchführung und Betreuungssituation der GFBM Berlin andererseits, ergab sich zusätzlich eine gute Vergleichsmöglichkeit mit den 202 OBS-Stipendiatinnen der GFBA Heilbronn aus der 1993/94 vorangegangenen Querschnittanalyse.

Bei dieser Stichprobe brauchte keine Differenzierung der unabhängigen Variablen Herkunftsland, Schulbildung und Institution vorgenommen zu werden, da alle Jugendlichen bis auf eine Ausnahme Russlanddeutsche waren, mit einem russischen Abitur nach Deutschland kamen und alle, wie schon erwähnt, mit einem Stipendium der Otto-Benecke-Stiftung gefördert wurden.

Die weiblichen Jugendlichen waren mit 65 % gegenüber 35 % männlicher Probanden deutlich zahlreicher vertreten. 44 % der Probandinnen waren 18 bis 20 Jahre, 48 % 21 bis 24 Jahre und 8 % 25 Jahre alt. Die mit Abstand meisten Stipendiatinnen waren mit ca. 41 % bis vor einem Jahr und mit 36 % bis vor 1,5 Jahren eingereist.

Auf der Ebene der subjektiven Orientierung überwogen bei den Kognitiven Stilkonstrukten Gewissheits-/Ungewissheitsorientierung (GEW/UNG) und Internale/Externale generalisierte Kontrollüberzeugungen (INT/EXT) bei beiden Geschlechtern Gewissheitsorientierung und internale Kontrollüberzeugungen, letztere bei den männlichen Jugendlichen noch deutlich stärker als bei den weiblichen. Die Älteren waren ebenfalls deutlich gewissheitsorientiert, während bei den Jüngeren die Verteilung über Gewissheits- und Ungewissheitsorientierung ausgeglichen war. Die Kontrollüberzeugungen waren in beiden Altersgruppen mehrheitlich eher internal ausgeprägt, bei der älteren noch etwas deutlicher. Die Jugendlichen, die bisher erst weniger als 1,5 Jahre im Aufnahmeland lebten, waren mehrheitlich deutlich gewissheitsorientierter als diejenigen, die schon länger im Land lebten, wobei auch bei diesen mit knapper Mehrheit eine Gewissheitsorientierung festgestellt werden konnte. Ebenso zeigten beide nach Einreisedatum differenzierten

Gruppierungen gleichermaßen überwiegend interne Kontrollüberzeugungen, die noch nicht so lange im Land Lebenden wesentlich deutlicher.

Auf der Ebene der in dieser Studie generierten Dimensionen Psychosoziale Anpassung (PSA), Persönliche Befindlichkeit (PEB) und Soziale Orientierungen (SOR) lassen sich auf Basis des erhaltenen Datenmaterials folgende Aussagen machen:

Bei den weiblichen Jugendlichen wurden mehrheitlich eher eine emotionale Labilität, ein aufgehelltes Stimmungsbild und open minded soziale Orientierungen festgestellt. Darüber hinaus waren im Gegensatz zu den männlichen die Selbstorientierung niedriger und die Lernzufriedenheit höher einzustufen. Die männlichen Jugendlichen wiesen, wiederum im Gegensatz zu den weiblichen, mehrheitlich eher eine emotionale Stabilität, ein verdunkeltes Stimmungsbild und closed minded soziale Orientierungen auf.

Bei beiden Altersgruppen waren jeweils ein mehrheitlich eher aufgehelltes Stimmungsbild und eine in etwa gleich hohe Lernzufriedenheit festzustellen. Während sich in der jüngeren Altersgruppe der 18- bis 20-Jährigen emotionale Stabilität und Labilität die Waage hielten, waren diese Jugendlichen mehrheitlich eher closed minded sozial orientiert und mit einer höheren Selbstorientierung und Abgewandt Hedonistischen Orientierung als die Altersgruppe der 21- bis 25-Jährigen anzunehmen, bei der auf Grundlage der erhaltenen Daten von einer mehrheitlich eher emotionalen Stabilität, open minded sozialen Orientierungen und einer niedrigeren Selbstorientierung und Abgewandt Hedonistischen Orientierung auszugehen war.

Das Einreisedatum, oder anders ausgedrückt die Aufenthaltsdauer im Aufnahmeland, machte bei der persönlichen Befindlichkeit eines eher aufgehellten Stimmungsbildes, einer leichten Tendenz zu eher closed minded sozialen Orientierungen und einer hohen Lernzufriedenheit keinen oder nur geringen, beim früheren Einreisedatum etwas stärker ausgeprägten, Unterschied. Demgegenüber wiesen die Jugendlichen, die erst bis zu 1,5 Jahre in Deutschland waren, eine emotionale Stabilität und wesentlich höhere Selbstorientierung auf als diejenigen, die schon 1,5 bis 4,5 Jahre im Aufnahmeland lebten mit einer mehrheitlich eher emotionalen Labilität und niedrigeren Selbstorientierung bei höheren Abgewandt Hedonistischen Orientierung.

5 Vergleich quantitative Untersuchungen OBS-Stipendiatinnen 1993/94 und 2004/05

Die 1993/94 untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen (N=202), die als Stipendiatinnen der Otto-Benecke-Stiftung Bonn, OBS, bei der Gesellschaft zur Förderung berufsspezifischer Ausbildung, GFBA e.V., Bonn, im Intensiv-Integrationssprachkurs „In Deutschland leben“ mit 32 Wochenstunden über acht Monate im Sprachzentrum Heilbronn unterrichtet wurden, sind der „Perestroika-Generation“ zuzuschreiben. Sie hatten als Fördervoraussetzung alle den nach zehn Schuljahren zu erreichenden „Mittleren Schulabschluss“, eine Art sowjetisches Abitur. Die älteren Kursteilnehmerinnen hatten teilweise ein Grundstudium ohne deutsche Anerkennung absolviert, einige ein vollständiges Studium mit abgelegter Prüfung, das in Deutschland einem abgeschlossenen Grundstudium gleichgestellt wurde.

Die 2004/05 mit den gleichen drei Fragebögen untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen (N=111), waren ebenfalls OBS-Stipendiatinnen, die ihren Intensiv-Integrationssprachkurs mit 32 Wochenstunden über nur noch sechs Monate im Sprachzentrum der Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen, GFBM e.V., Berlin, absolvierten. Alle Kursteilnehmerinnen hatten bereits eine sprachliche Vorförderung durchlaufen, das elfjährige Abitur ihres GUS-Herkunftslandes erworben und eine dem 1993/94er Jahrgang ähnliche Hochschulvorbildung. Sie sind Vertreterinnen der „Post-Perestroika-Generation.“

Die Vergleichbarkeit beider Stichprobenpopulationen ergibt sich aus den unveränderten Auswahlkriterien der OBS und der hinsichtlich Status, Alter, Geschlecht, Sprach- und Ausbildungsstand für die Untersuchung verifizierten Auswahl der Probandinnen. Eine Ausnahme bildete jedoch aufgrund der inzwischen veränderten Zuwanderungszahlen das Herkunftsland: Befanden sich in der älteren Stichprobe von 1993/94 noch zwölf polen- und drei rumäniendeutsche OBS-Stipendiatinnen, so waren die Jugendlichen 2004/05 bis auf eine Kursteilnehmerin aus Polen ausnahmslos Russlanddeutsche.

Der Vergleich erfolgte mittels T-Test bei unabhängigen Stichproben.

5.1 Fokussierende Betrachtungen

Die Fokussierung der Betrachtungen kann auf Grund des im Rahmen dieser Studie vielfältig gesammelten, geordneten und zueinander in Beziehung gesetzten Erhebungsmaterials je nach Interessenschwerpunkt in verschiedene Richtungen definiert und auf konkrete, sehr erwünscht auch praktische Anwendungsbereiche, zugeschnitten werden.

An dieser Stelle soll der Fokus der Typenbildung zunächst genügen, da er komprimiert und in

klarer Übersichtlichkeit im Rahmen der vorgenommenen Datenreduktion die Quintessenz der vorliegenden Studie zusammenfasst. Es gibt noch einiges, hier nur gestreift oder gar nicht angesprochenes Material, das die wesentlichen Grundzüge der in der Breite weit gefassten und auf der Zeitachse lang andauernden Studie noch erweitern bzw. vertiefen, an der wesentlichen Grundaussage zumindest nicht mehr viel ändern, sondern sie eher bestätigen, und argumentativ unterstützen könnte.

5.2 Typenbildung

Die durch die Datenreduktion über sieben Ebenen generierte Typenbildung ist für die Gesamtschau der erhobenen Daten dreier Migrantengenerationen von Wert, weil dadurch Vermutungen über Zusammenhänge und Entwicklungstendenzen ermöglicht werden. Zwar sollte die Aussagekraft dieses Vorgehens nicht überschätzt werden, es bietet jedoch interessante Ansätze, auch in Verbindung mit einer qualitativen Befragung Daten aufeinander zu beziehen.

So konnten zum Beispiel einigen Interviewpartnerinnen mit deren Erlaubnis ihre quantitativen Daten, und damit auch ihr durch ihre Angaben generierter Typ, zugeordnet werden und zu den durch die Interviews erhaltenen Aussagen in Beziehung gesetzt und folglich ergänzt und überprüft werden. Hinzu kam bei einigen mir persönlich durch den gemeinsamen sechsmonatigen Unterricht bekannten Interviewpartnerinnen noch die dritte Komponente einer Überprüfung subjektiver Wahrnehmung dessen, was in Lehr- und Lernprozessen häufig geschieht, dass Lehrkräfte sich ein Bild von einem Menschen entwickeln anhand kontinuierlicher Begegnungen im Unterricht.

Mit diesem Vorgehen soll auch schon methodisch deutlich gemacht werden, wie wertvoll es ist, sich eines möglichst reichhaltigen Instrumentariums bedienen zu können, wenn es darum geht, gerade auch junge Menschen zu fördern, die sich in wichtigen Entwicklungsprozessen befinden und zumindest zu versuchen, ihnen stets offen und neu zu begegnen. In dieser Hinsicht sei nochmals auf Albrecht (1994) verwiesen, der den Zusammenhang zwischen dem Verhalten bedeutungsvoller Anderer, zum Beispiel Lehrkräften, und der Entwicklung eines Selbstwertgefühls bei Jugendlichen betont.

Schon die in der folgenden Tabelle angegebenen Mittel- und Medianwerte zeigen eine deutlich erhöhte Verschiebung für beide Stichproben und lassen die Entwicklung über 11 bis 12 Jahre erkennen:

Tabelle 81: Mittelwerte und Mediane für die Typenbildungen der Stichproben von OBS-Stipendiatinnen 1993/94, 2004/05 und 2011

	DIFGU	DIFIE	PSA	PEB	SOR
93/94 m=	.1750 **	.1192 ***	3.4636 ***	3.9163 ***	3.6071 n.s.
93/94 Md=	.2167	-.0375	3.5560	4.0750	3.5333
04/05 m=	.4478**	.3788 ***	3.9024 ***	4.3424***	3.6776 n.s.
04/05 Md=	.3500	.4000	3.8702	4.3542	3.6250
(2011 m=)	.2188 n.s.	.2449 n.s.	3.9128 n.s.	4.3938 n.s.	3.6625 n.s.
(2011 Md=)	.2833	.1952	4.0387	4.3000	3.5833

m=Mittelwert, Md=Median;

DIFGU=Differenz Gewissheits-/Ungewissheitsorientierung (INDAUT-INDAMB), DIFIE=Differenz Internalität/Externalität ((INDSEK+INDINT)-(INDPOW+INDCHA)), PSA=Psychosoziale Anpassung, PEB=Persönliche Befindlichkeit, SOR=Soziale Orientierungen;

Signifikanz *** $p \leq 0.001$, ** $p \leq 0.01$, n.s.=nicht signifikant (2-seitig, bei T-Test für die Mittelwertgleichheit);
Datenquelle: Datensätze 3B/ex94 (N=43-113), ex05 (N=98-107), ex11 (N=8, 2011 wegen der geringen Zahl der Probandinnen nur informativ als eventuelle Tendenz, ohne datensichere Relevanz).

Die besonders von 1993/94 auf 2004/05 stark angestiegenen Werte auf allen fünf Ebenen der Datenreduktion zeigen, dass bei allen Konstrukten eine höhere Zustimmung vorlag. Zu beachten ist dabei, dass die Konstrukte PSA und SOR im Zuge der Angleichung an den Positiv-Charakter des Konstrukts Persönliche Befindlichkeit (PEB) rekodiert wurden, d.h., dass ein höherer Wert in der Psychosozialen Anpassung (PSA) für erhöhte Stabilität und genauso bei den Sozialen Orientierungen (SOR) für eine verstärkte open minded Ausrichtung steht, also die beiden Konstrukte umgedacht werden müssen.

Auf die in Kapitel 3.9 vorgestellte Typenbildung (vgl. Abb. 7) übertragen, sehen die Verteilungen so aus:

Tabelle 82: Typenverteilung nach Abb. 7: Kognitive Stilkonstrukte A-D im Zusammenhang mit Psychosozialer Anpassung/(Persönlicher Befindlichkeit/Sozialen Orientierungen) 1-2 in den Stichproben der Querschnittanalyse 1993/94 sowie von OBS-Stipendiatinnen 1993/94 und 2004/05

mit PSA(+peb+sor)	Typ A1	Typ B2	Typ C1	Typ C2	Typ D1	Typ D2
Querschnittanalyse 1993/94, N=546	9	4	6	2	0	4
OBS-Stipendiat. 1993/94, N=202	1	4	1	1	0	4
OBS-Stipendiat. 2004/05, N=111	10	6	11	1	1	3

PSA=Psychosoziale Anpassung, peb=persönliche Befindlichkeit, sor=soziale Orientierungen,
 Typ A1=gewissheitsorientiert/internal/emotional stabil/aufgehelltes Stimmungsbild/open minded,
 Typ B2=ungewissheitsorientiert/external/emotional labil/verdunkeltes Stimmungsbild/closed minded,
 Typ C1=ungewissheitsorientiert/internal/emotional stabil/aufgehelltes Stimmungsbild/open minded,
 Typ C2=ungewissheitsorientiert/internal/emotional labil/verdunkeltes Stimmungsbild/closed minded,
 Typ D1=gewissheitsorientiert/external/emotional stabil/aufgehelltes Stimmungsbild/open minded,
 Typ D2=gewissheitsorientiert/external/emotional labil/verdunkeltes Stimmungsbild/closed minded;
 Datenquelle: Datensätze 3A, 3B/ex94, 3B/ex05.

Die in der Tabelle fett gedruckt hervorgehobenen Typen A1 und B2 sind die beiden in ihrer extremen Ausprägung einander diametral entgegenstehenden Hauptkonstellationen in der entwickelten Typologie: A1 definiert den optimalen Lerntyp, gewissheitsorientiert, internal in seinen Kontrollüberzeugungen, emotional stabil in seiner psychosozialen Anpassung, mit aufgehelltem Stimmungsbild in seiner persönlichen Befindlichkeit und open minded in seinen sozialen Orientierungen. Es könnte Ziel eines Integrationssprachkurses sein, Teilnehmerinnen über die zu vermittelnde Sprachfähigkeit hinaus in einem adressatengerechteren und dezidiert subjektbezogenen Unterricht erfolgreiche Integrationsprozesse zu erleichtern. Es gibt etliche Studien, die einhellig zu dem Ergebnis kommen, dass Migrantinnen mit erhöhtem Bildungsniveau erfolgreichere Integrationsprozesse realisieren und als so genannte „bildungserfolgreiche Migrantinnen“ in der Arbeitswelt reüssieren, so wie momentan syrische Kriegsflüchtlinge, die mit einer Lehrerausbildung nach Deutschland gekommen sind, in den Berliner Schuldienst integriert werden.

Der exakt entgegengesetzte Typus von A1 ist B2: Hier liegen Ungewissheits-Orientierung und external generalisierte Kontrollüberzeugungen, eine emotional labil ausgeprägte psychosoziale Anpassung, ein in der persönlichen Befindlichkeit verdunkeltes Stimmungsbild und closed minded

soziale Orientierungen vor. Dieser Typ benötigt besondere Aufmerksamkeit in den Integrationsprozessen in Form eines Lernens in Beziehung, eines ganzheitlich nachhaltigen Bildungsansatzes und nicht zuletzt in seiner Berufs- und Studienorientierung, so wie in den Konsequenzen für den Bildungsbereich Migration aufgezeigt (siehe Kapitel 7).

Die Typen C1, C2, D1 und D2 sind Mischtypen und markieren uneinheitliche Ausprägungen und Übergangsformen.

Aus Tab. 82 geht hervor, dass der ideale Typ A1 in der Querschnittanalyse von 1993/94 bei den Spätaussiedler-Jugendlichen aus den CJD-Jugenddörfern wesentlich öfter ermittelt werden konnte als bei den OBS-Stipendiatinnen der GFBA Heilbronn und den Typ B2 klar dominierte, was bei den OBS-Stipendiatinnen genau umgekehrt war. Auf Grund meiner Beobachtungen und Erfahrungen, die ich in der Zeit der Durchführung der schriftlichen Befragung in den CJD-Förderschulen des Mittleren Neckarraumes gemacht habe, könnte die Ursache für diesen deutlichen Unterschied in der herausragenden integrationserfolgreichen pädagogischen Arbeit in den CJD-Jugenddörfern liegen. Die Untersuchungen der OBS-Stipendiatinnen bei der GFBM Berlin 2004/05 ergaben wiederum eine deutlich höhere Zahl an A1- gegenüber B2-Typen. Diese in 11 bis 12 Jahren stark veränderte Typenverteilung kann durchaus als Indikator für die Entwicklung zwischen der „Perestroika-Generation“ im Vergleich zur „Post-Perestroika-Generation“ hin zu erhöht erfolversprechenden Integrationsprozessen angesehen werden.

Tab. 82 zeigt noch ein weiteres Phänomen, dass beim Typ C, in der Ausprägungskombination C1, die drei generierten Dimensionen durchgängig durch alle drei Untersuchungsebenen mehrheitlich deutlich integrationsfördernd konfiguriert waren mit emotionaler Stabilität, aufgehelltem Stimmungsbild und open minded sozialen Orientierungen, wohingegen der Typ D, in der Ausprägungskombination D2, in den drei generierten Dimensionen ebenso mehrheitlich deutlich integrationserschwerend begleitet wurde von emotionaler Labilität, verdunkeltem Stimmungsbild und closed minded sozialen Orientierungen. Die OBS-Jugendlichen der „Post-Perestroika-Generation“ von 2004/05 allerdings ließen auch hier die integrationsförderlichen Ausprägungen auf der Ebene der generierten Dimensionen von Orientierungen erkennen, was die Qualität der Entwicklung von Migranten-Jugendlichen von den 1990er Jahren zu den 2000er Jahren noch verdeutlicht.

Tab. 83 zeigt, dass sich an den in Tab. 82 dargestellten ermittelten Ergebnissen grundsätzlich nichts ändert, wenn die Kognitiven Stilkonstrukte Gewissheits-/Ungewissheits-Orientierung und Internale/Externale generalisierte Kontrollüberzeugungen alleinig mit der generierten Dimension Psychosozialer Anpassung in Zusammenhang gebracht werden. Daraus ist zu schließen, dass zumindest in dem erstellten Datenmaterial emotionale Stabilität kohärent mit aufgehelltem Stimmungsbild und open minded sozialen Orientierungen einhergeht sowie emotionale Labilität

ebenso mit verdunkeltem Stimmungsbild und closed minded sozialen Orientierungen. Somit ist die in Abb. 7 vorgestellte Matrix für eine Typenbildung verifiziert und kann mit den sechs ermittelten Typen in der dort definierten Konfiguration beibehalten werden (siehe Kapitel 3.9).

Tabelle 83: Typenverteilung Kognitive Stilkonstrukte A-D im Zusammenhang alleinig mit Psychosozialer Anpassung 1-2 in den Stichproben der Querschnittanalyse 1993/94 sowie von OBS-Stipendiatinnen 1993/94 und 2004/05

mit PSA	Typ A1	Typ B2	Typ C1	Typ C2	Typ D1	Typ D2
Querschnittanalyse 1993/94, N=546	27	26	27	9	8	30
OBS-Stipendiat. 1993/94, N=202	3	12	7	3	0	8
OBS-Stipendiat. 2004/05, N=111	27	13	18	6	5	14

PSA=Psychosoziale Anpassung, Typ A1 = gewissheitsorientiert / internal / emotional stabil, Typ B2 = ungewissheitsorientiert / external / emotional labil, Typ C1 = ungewissheitsorientiert / internal / emotional stabil, Typ C2 = ungewissheitsorientiert / internal / emotional labil, Typ D1 = gewissheitsorientiert / external / emotional stabil, Typ D2 = gewissheitsorientiert / external / emotional labil;

Datenquelle: Datensätze 3A, 3B/ex94, 3B/ex05.

Im Folgenden sind die bei allen drei untersuchten OBS-Stipendiatinnen-Gruppen über alle fünf generierten Konstrukte datengestützt ermittelten Merkmalsausprägungen und nennenswerten Typenverteilungen soziografisch nach Geschlecht, Alter und Einreisedatum differenziert angegeben:

Tabelle 84: Subjektive Orientierungen nach **kognitiven Stilkonstrukten** und generierten Dimensionen von sozio-affektiven Orientierungen in den Stichproben von OBS-Stipendiatinnen 1993/94, 2004/05 und 2011 nach Geschlecht

	Gewissheit vs. Ungewissheit	Internalität vs. Externalität	Psychosoziale Anpassung	Persönliche Befindlichkeit	Soziale Orientierungen
weiblich	Gewissheits-/ Ungewissheits-orientierung	internale/ externe Kontrollüberzeugungen	emotional stabil/ emotional labil	aufgehelltes/ verdunkeltes Stimmungsbild	open minded/ closed minded
1993/94:	12/23	11/23	9/21	9/19	37/35
2004/05:	40/29	36/32	33/35	43/25	38/27
(2011): B1, D2 (je1x)	3/1	1/3	2/2	2/2	2/2
männlich	Gewissheits-/ Ungewissheits-orientierung	internale/ externe Kontrollüberzeugungen	emotional stabil/ emotional labil	aufgehelltes/ verdunkeltes Stimmungsbild	open minded/ closed minded
1993/94:	11/16	9/19	6/8	5/10	17/24
2004/05:	22/16	28/9	26/11	15/19	15/18
(2011): keine	1/3	2/2	3/1	3/1	2/2

Datenquelle: Datensätze 3B/ex 94, ex05, ex11 (2011 wegen der geringen Zahl der Probandinnen ohne Relevanz).

Die Tabelle zeigt, dass zwischen 1993/94 und 2004/05 gravierende geschlechtsspezifische Veränderungen in Bezug auf die subjektive Situation und die Orientierungen von Spätaussiedler-Jugendlichen eingetreten sind. So wurde bei den weiblichen Jugendlichen aus einer deutlichen Ungewissheits- eine Gewissheits-Orientierung und aus externalen Kontrollüberzeugungen internale. Eine vorher starke emotionale Labilität bei der psychosozialen Anpassung schwächte sich ab zu einer nur noch geringen, ein deutlich verdunkeltes Stimmungsbild wandelte sich zu einem deutlich aufgehellten und vorher schwache open minded soziale Orientierungen wurden zu überaus deutlichen open minded sozialen Orientierungen.

Für die männlichen Jugendlichen konnte dasselbe Phänomen für die ersten drei genannten Konstrukte ebenfalls nachgewiesen werden. Bei den anderen beiden Konstrukten kam es allerdings

nicht zu einer Polverschiebung: Das verdunkelte Stimmungsbild in der persönlichen Befindlichkeit blieb gleichwertig bestehen und die vorher deutliche closed minded Ausrichtung in den sozialen Orientierungen konnte nur auf eine schwächere Ausprägung abgemildert werden, closed minded soziale Orientierungen blieben letztlich als solche bestehen.

Tabelle 85: Subjektive Orientierungen nach **kognitiven Stilkonstrukten** und generierten Dimensionen von sozio-affektiven Orientierungen in den Stichproben von OBS-Stipendiatinnen 1993/94, 2004/05 und 2011 nach Alter

	Gewissheit vs. Ungewissheit	Internalität vs. Externalität	Psychosoziale Anpassung	Persönliche Befindlichkeit	Soziale Orientierungen
18 bis 20 Jahre	Gewissheits-/ Ungewissheits-orientierung	internale/ externale Kontrollüberzeugungen	emotional stabil/ emotional labil	aufgehelltes/ verdunkeltes Stimmungsbild	open minded/ closed minded
1993/94:					
2004/05:	17/20	12/25	8/17	8/16	32/33
(2011):	24/24	27/18	24/22	22/20	22/21
keine	0/0	0/0	0/0	0/2	0/0
21 bis 25 Jahre	Gewissheits-/ Ungewissheits-orientierung	internale/ externale Kontrollüberzeugungen	emotional stabil/ emotional labil	aufgehelltes/ verdunkeltes Stimmungsbild	open minded/ closed minded
1993/94:					
2004/05:	6/19	8/17	7/12	6/13	22/26
(2011):	38/21	37/23	35/24	36/24	31/24
keine	4/4	3/5	5/3	5/3	4/4

Datenquelle: Datensätze 3B/ex 94, ex05, ex11 (2011 wegen der geringen Zahl der Probandinnen ohne Relevanz).

Auch in den beiden Altersgruppen lassen sich die neuen Entwicklungslinien wiederfinden: In der jüngeren Gruppe wurde eine Ungewissheits-Orientierung zu einer ausgeglichenen Gewissheits-/Ungewissheits-Orientierung, ansonsten sind im Laufe von elf bzw. zwölf Jahren alle Pole der vier weiteren Konstrukte ins positiv-erwünschte Gegenteil gedreht festgestellt worden: aus externalen wurden internale Kontrollüberzeugungen, aus einer emotionalen Labilität wurde eine Stabilität, aus einem verdunkelten Stimmungsbild wurde ein aufgehelltes und aus closed minded wurden ganz knapp open minded soziale Orientierungen. In der älteren Altersgruppe konnten klar und deutlich auf allen fünf Konstruktebenen in der Zwischenzeit gedrehte Polaritäten festgestellt werden in

Richtung einer positiven Gesamtlinie, die den Ideal-Typ A1 definiert, der für Bildungs- und allgemein für erfolgreiche Integrationsprozesse der optimal förderliche ist und in der Bildungsarbeit als der „Ideal-Typus“, durchaus im Sinne von Max Weber gesehen, angestrebt werden könnte.

Tabelle 86: Subjektive Orientierungen nach **kognitiven Stilkonstrukten** und generierten Dimensionen von sozio-affektiven Orientierungen in den Stichproben von OBS-Stipendiatinnen 1993/94, 2004/05 und 2011 nach Einreisedatum

	Gewissheit vs. Ungewissheit	Internalität vs. Externalität	Psychosoziale Anpassung	Persönliche Befindlichkeit	Soziale Orientierungen
vor bis zu 1,5 Jahren	Gewissheits-/ Ungewissheits-orientierung	internale/ externale Kontrollüberzeugungen	emotional stabil/ emotional labil	aufgehelltes/ verdunkeltes Stimmungsbild	open minded/ closed minded
1993/94:	18/31	18/31	13/23	11/24	48/47
2004/05:	34/19	35/16	32/19	32/20	28/19
(2011): A1(7x), C1(6x)	2/3	2/3	4/1	3/2	2/3
vor mehr als 1,5 bis zu 4,5 Jahren	Gewissheits-/ Ungewissheits-orientierung	internale/ externale Kontrollüberzeugungen	emotional stabil/ emotional labil	aufgehelltes/ verdunkeltes Stimmungsbild	open minded/ closed minded
1993/94:					
2004/05:	5/8 28/26	2/11 29/25	2/6 27/27	3/5 26/24	6/12 25/26
(2011): C1(5x),B2(4x), A1(3x)	2/1	1/2	1/2	2/1	2/1

Datenquelle: Datensatz 3B/ex94, ex05, ex11 (2011 wegen der geringen Zahl der Probandinnen ohne Relevanz).

In der Auswertungstabelle für den Faktor Einreisedatum wiederholt sich in etwa dasselbe Phänomen der beiden vorherigen bezüglich der unabhängigen Variablen Geschlecht und Alter auf die in der Quintessenz dieser empirischen Studie komprimierten Untersuchungstabellen.

5.3 Expertinnenperspektive

Die in diese Studie notwendigerweise mit aufgenommene, ergänzend sehr sinnvolle Expertinnen-Perspektive ist parallel zu der Analyse der Spätaussiedler-Jugendlichen ebenso empirisch quantitativ und qualitativ aufgebaut. Das auch auf dieser Ebene gesammelte Datenmaterial wurde begleitend in die Gesamtschau dieser Studie mit einbezogen, um zu gewährleisten, die untersuchte Klientel auch aus dem Blickwinkel derer anzuschauen, die professionell mit ihnen beschäftigt waren und sie durch die Prozesse der Integration begleiteten.

5.3.1 Quantitative Befragung

Aus dem Erfahrungsbereich einer bis dahin andauernden 18-monatigen Bildungsarbeit mit Spätaussiedler-Jugendlichen wurde ein Lehrerinnen-Fragebogen entwickelt, der den Lehrkräften, die hauptsächlich in den vier württembergischen CJD-Förderschulen und deutschlandweit angesiedelten OBS-Bildungszentren mit den Jugendlichen im Unterricht zu tun hatten, 1993/94 vorgelegt wurde mit dem Ziel, die komplementäre Sichtweise auf das Interaktionsfeld als eine breit untersuchte Draufsicht auf die Klientel der Spätaussiedler-Jugendlichen zu ermöglichen. Der Fragebogen wurde nicht nur an die einzelnen Standorte geschickt, sondern es kam auch zu Diskussionsrunden, angestoßen durch diesen Fragebogen. Die Ergebnisse mit dieser professionellen Sichtweise auf die subjektive Situation und Orientierungen von Spätaussiedler-Jugendlichen durch Expertinnen sind in diese Studie mit einbezogen (siehe ANHANG 4.1.1).

Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung spiegelten deutlich die ungenügende Vorbereitung der Lehrkräfte auf ihren Unterricht mit Spätaussiedler-Jugendlichen wider. Sie sprachen deren Muttersprache zu ca. 90 % nicht, wussten zu ca. 80 % wenig oder gar nichts über die Herkunftsländer, noch nicht einmal jede zweite Lehrkraft war mit den dortigen Lerntechniken, Unterrichtsinhalten und -stilen vertraut. Nur jeder zweite Arbeitgeber bot während der Beschäftigungszeit eine methodisch-didaktische Fortbildung an, so dass die Lehrkräfte im Wesentlichen auf kollegiale Hilfe in Form von Unterrichtsvorbereitungen angewiesen waren. Fast alle Lehrkräfte empfanden es als eher unvorteilhaft, ohne Vorkenntnisse Spätaussiedler-Jugendliche zu unterrichten.

Drei von vier Lehrkräften gaben an, ihre Unterrichtsführung in Richtung eines autoritären Stils geändert und dabei Frustrationen erlebt zu haben, weil sie lieber in gewohnter Weise sozio-integrativ unterrichtet hätten, wobei vor allem Frontalunterricht und Partnerarbeit im Vordergrund standen, gefolgt von Gruppen- und Stillarbeit. Das Lernverhalten der Jugendlichen wurde hauptsächlich als unkritisch-konsumierend, gleichgültig oder kritisch-abwartend bezeichnet. Es wurden große Verhaltensunterschiede zwischen russlanddeutschen Jugendlichen einerseits und polen- und rumäniendeutschen andererseits festgestellt. Die meisten Lehrkräfte charakterisierten

die CJD- bzw. GFBA-Wohnheime sowohl als Schonraum wie auch als Ghetto. Die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Sozialbetreuung wurde als konstruktiv für die Entwicklung der Jugendlichen bezeichnet.

Die Einschätzung verschiedener Persönlichkeitsmerkmale von russlanddeutschen Jugendlichen stimmte überwiegend zwischen den Lehrkräften und den Jugendlichen überein, lediglich bei der Selbstbestimmung, dem Gerechte-Welt-Glauben und bei Offenheit beurteilten sich die Jugendlichen erheblich positiver als die Lehrerinnen. Folgende Zuschreibungen für ihre Schülerinnen fanden bei den Lehrkräften deutliche Zustimmung (Mittelwerte von 2.3 bis 2.8): Konsumorientierung, Abschottung in ihrer Clique, Vergangenheitsverdrängung, Antriebsarmut und der Wunsch, Deutsche, jedoch mehr oder weniger bewusst Russen zu sein. Die Konfliktkumulation, mit der die Jugendlichen belastet waren, verorteten die Lehrkräfte hauptsächlich in der Sprache, der Entwurzelung und mit einigem Abstand auch in der Diskriminierung und im Elternhaus und waren sich darin einig, dass die Abschaffung der CJD-Förderschulen bzw. die Sprachkursverkürzung von acht auf sechs Monate durch die Otto-Benecke-Stiftung katastrophale Folgen haben werde. Sie sollten leider damit Recht behalten, denn die Zahl devianter und delinquenter russlanddeutscher Jugendlicher stieg wenige Jahre danach sprunghaft an und nahm, vor allem in den 2000er Jahren, aufsehenerregende Ausmaße an, was auch in der Forschungsliteratur über Spätaussiedler-Jugendliche seinen Niederschlag fand (Strobl/Kühnel, 2000, und Reich, 2005).

Jede zweite Lehrkraft befand, dass sich die Jugendlichen in den letzten drei Jahren stark verändert hätten, einerseits in offenerer, freierer und selbstständigerer Weise, andererseits mit weniger Bildung und Manieren, einem unkultivierteren Verhalten und mit abnehmender deutscher Sozialisation. Es nahmen 70 Lehrerinnen und 30 Lehrer, überwiegend im Alter von 34 bis 39 Jahren mit durchschnittlich mehr als fünf Jahren Unterrichtserfahrung, hauptsächlich aus den württembergischen CJD-Förderschulen und den ebenfalls württembergischen OBS-Sprachkurs-Bildungsstätten in Stuttgart und Heilbronn teil.

5.3.2 Qualitative Befragung

Die schriftliche Befragung begleitend fanden Interviews mit Lehrkräften, Sozialpädagoginnen und Expertinnen unterschiedlicher Einrichtungen im In- und Ausland, auch in den angestammten Siedlungsgebieten der deutschen Minderheiten, statt (siehe ANHANG 6.1).

Was in der quantitativen Datenerhebung der hauptsächlich im Mittleren Neckarraum mit der praktischen Bildungsarbeit der Spätaussiedler-Jugendlichen beschäftigten Lehrerinnen schon deutlich wurde, fand in der qualitativen Befragung im Großen und Ganzen seine Bestätigung und Vertiefung:

So wurde in den Interviews mit den an den OBS-Bildungszentren und CJD-Förderschulen beschäftigten Lehrkräften ebenfalls deutlich, dass so gut wie alle quasi ins kalte Wasser geworfen worden waren und aus dem Stand völlig unvorbereitet den Unterricht mit den Spätaussiedler-Jugendlichen als einer ihnen vollkommen unbekanntem Klientel beginnen sollten. Es fand keine Vorbereitung seitens der Arbeitgeber auf diese spezifische Lerngruppe statt und es gab auch keinerlei Fortbildungsangebote.

Einige Lehrkräfte entwickelten in ihren erlittenen Frustrationen Aversionen gegen diese „*graue, zähe Masse*“, die sich „*angebotsresistent*“ und „*konsumorientiert*“ in den Unterrichtsräumen befand. Von Sozialpädagoginnen war der Vorwurf zu hören, dass sich Lehrkräfte nicht mit ihnen über die Belange der Jugendlichen unterhalten wollten und es waren Äußerungen über Spätaussiedler-Jugendliche zu hören wie „*(...) als käme Stalin mit ihnen durch die Tür!*“ oder „*(...) russifizierte Jugendliche eben, von Deutschstämmigkeit keine Rede mehr, wie vielleicht noch vor zehn Jahren.*“

Über diese Hintergründe des durchgeführten Unterrichts, den Erfahrungen mit Spätaussiedler-Jugendlichen aus autochthoner Lehrersicht und aus der Perspektive einer begleitenden Sozialbetreuung wurden die Interviews mit Expertinnen geführt und vervollständigten das Gesamtbild.

5.4 Zusammenfassung

Der Vergleich der 1993/94 und 2004/05 quantitativ erhobenen Daten der beiden Stichproben von OBS-Stipendiatinnen ist insofern interessant, als die möglichen Aussagen Entwicklungstendenzen nicht nur einer neuen Jugendgeneration, sondern auch einer durch inzwischen eingetretene Globalisierungsprozesse veränderten soziokulturellen Ausgangslage zwischen Ost- und Westeuropa aufzeigen, die für Migrationsprozesse eine wesentliche Basis sind. Dem Vergleich kommt insbesondere deshalb eine hohe Aussagekraft zu, weil die beiden Probandinnen-Gruppen durch das unveränderte Stipendium-Auswahlverfahren der Otto-Benecke-Stiftung als sehr kohärent bezeichnet werden können. So sind aus dem Vergleich einer durchaus so zu bezeichnenden „Perestroika-Generation“ der frühen 1990er Jahre mit der ihr nachfolgenden „Post-Perestroika-Generation“ der mittleren 2000er Jahre als wichtigste Erkenntnisse für erfolgreich zu initiiierende Integrationsprozesse in der Bildungsarbeit mit jugendlichen Migrantinnen zusammenzufassen:

Die aus dem erstellten Datenmaterial resultierenden Mittelwerte und Mediane aller vier in dieser Studie untersuchten Orientierungskonstrukte (vgl. Abb. 5) haben 2004/05 gegenüber 1993/94 einen deutlich höheren Ausprägungsgrad erreicht. Das heißt, dass die OBS-Stipendiatinnen der „Post-Perestroika-Generation“ von 2004/05 gegenüber denen der „Perestroika-Generation“ von 1993/94 deutlich gewissheitsorientierter waren, internalere generalisierte Kontrollüberzeugungen

hatten, in ihrer psychosozialen Anpassung deutlich emotional stabiler waren, über ein wesentlich stärker ausgeprägtes aufgehelltes Stimmungsbild verfügten und sich sozial erhöht open minded orientierten (vgl. Tab. 81).

Dieses Gesamtbild stellt exakt den schon vorher in dieser Studie ermittelten und definierten Ideal-Typus, er wurde A1 genannt, für erfolgreiche Lern- und damit auch Integrationsprozesse dar (vgl. Abb. 7). Bezogen auf die unabhängigen Variablen Geschlecht, Alter und Einreisedatum lassen sich im Einzelnen für die Entwicklung in den 11 bzw. 12 Jahren von der ersten bis zur zweiten Untersuchung folgende Aussagen machen:

Bei den weiblichen Jugendlichen war mehrheitlich ein Wechsel von einer Ungewissheits- zu einer Gewissheits-Orientierung, von externalen zu internalen generalisierten Kontrollüberzeugungen und von einem verdunkelten zu einem aufgehellten Stimmungsbild zu beobachten. Die vorher festgestellte emotionale Labilität entwickelte sich fast ausgeglichen labil/stabil und die vorherigen knapp open minded sozialen Orientierungen wurden wesentlich deutlicher. Fast analog dazu wurde bei den männlichen Jugendlichen mehrheitlich aus einer Ungewissheits- eine Gewissheits-Orientierung, aus externalen entwickelten sich internale generalisierte Kontrollüberzeugungen und aus einer geringfügigen emotionalen Labilität wurde eine deutliche Stabilität. Demgegenüber schwächten sich ein verdunkeltes Stimmungsbild und closed minded soziale Orientierungen lediglich ab und blieben bestehen (vgl. Tab. 84).

Bei den jüngeren Proband^{innen} zwischen 18 und 20 Jahren kehrten sich ebenfalls die Vorzeichen mehrheitlich von Externalität zu Internalität, emotionaler Labilität zu Stabilität, von einem verdunkelten zu einem aufgehellten Stimmungsbild und knapp closed minded zu knapp open minded sozialen Orientierungen um. Die vorherig festgestellte Ungewissheits-Orientierung entwickelte sich hingegen nur zu einer ausgeglichenen Konstellation mit einer immerhin deutlich zugenommenen Gewissheits-Orientierung. Bei der älteren Altersgruppe wandelten sich alle 1993/94 sehr deutlich festgestellten, für den Integrationsprozess weniger förderlichen, Parametern Ungewissheits-Orientierung, externale generalisierte Kontrollüberzeugungen, emotionale Labilität, verdunkeltes Stimmungsbild und closed minded soziale Orientierungen zu den belastbareren, Erfolg versprechenden Parametern Gewissheits-Orientierung, internale generalisierte Kontrollüberzeugungen, emotionale Stabilität, aufgehelltes Stimmungsbild und open minded soziale Orientierungen (vgl. Tab. 85).

Der soeben für die Altersgruppe der 21-bis 25-Jährigen ausgeführte komplette Parameter-Wandel gilt fast genauso durchgängig für die Jugendlichen, die erst kurz, seit maximal 1,5 Jahren, im Aufnahmeland lebten. Lediglich die vorherig schon ermittelten mehrheitlich ganz knapp open minded sozialen Orientierungen waren 2004/05 deutlich angestiegen. Bei den Stipendiat^{innen}, die schon seit 1,5 bis zu 4,5 Jahren in Deutschland lebten, waren die Parameter-Wechsel von

Ungewissheits- zu Gewissheits-Orientierung, von externalen zu internalen generalisierten Kontrollüberzeugungen und von verdunkeltem zu aufgehelltem Stimmungsbild in den ermittelten Zahlen wesentlich knapper. Die vorherig festgestellte emotionale Labilität konnte nur zahlenmäßig ausgeglichen und die closed minded sozialen Orientierungen lediglich abgeschwächt werden (vgl. Tab. 86).

Die Perspektive der *Expertinnen* lässt sich zusammenfassend dahingehend umreißen, dass die von ihnen unterrichteten bzw. sozial betreuten Spätaussiedler-Jugendlichen 1993/94 deutlich kritischer gesehen wurden als bei der 2004/05 durchgeführten zweiten Untersuchung.

Den großen Bogen über die *Expertinnen*-Interviews gespannt kann festgestellt werden, dass Spätaussiedler-Jugendliche 1993/94 als spezifische Sondergruppe, 2004/05 schon als Interims-Auslaufmodell, 2011 als globalisiert und schließlich 2016 nivelliert als eine Migrantengruppe unter vielen definiert worden sind. 1983 empfanden die begleitenden *Expertinnen* Spätaussiedlerinnen noch als deutscher als die Deutschen, 1993 nahm man die Jugendlichen mehr in einer sowjetischen als in einer deutschen Welt lebend als russifizierte Aussiedlerinnen wahr mit eher ökonomischen als nationalen Orientierungen, auch keiner politisch rechts nationalen Orientierung. Die beobachtbare Verunsicherung in ihrem Verhalten, das als stumm und grau und Rückzug in die Clique beschrieben wurde, war nicht nur in ihrer Sprachunsicherheit begründet, sondern auch in ihrer Hybris, zu sagen, sie seien deutsch, sich aber als russisch zu empfinden. Dieses Identitätsproblem wurde in der Forschungsliteratur über Spätaussiedlerinnen jahrzehntelang thematisiert, u.a. mit Titeln wie „Die fremden Deutschen“ (Malchow/Tayebi/Brand, 1990), „Wir sind immer die Fremden“ (Ferstl/Hetzel, 1990), „Wie deutsch sind Russlanddeutsche?“ (Kiel, 2009) oder „Fremd im eigenen Land: Aussiedler in Deutschland“ (Ternès, 2011).

Als für einen erfolgreichen Integrationsprozess grundlegende Schwierigkeiten wurden immer wieder die Neigung der Jugendlichen, sich in die Gruppe zurückzuziehen und abzusondern, dementsprechend die Wirkung der russischen Sprache als Mauer, die sozialistische Erziehung, das feste Rollenverhalten, wonach die Lehrkraft als absolute Respektperson und Wissensvermittler gilt, die Gewohnheit eines reproduktiven Lernens, wobei ein Großteil der Jugendlichen nur unter Druck arbeitete, und nicht zuletzt der kaum vorhandene Kontakt zu autochthonen Jugendlichen genannt (siehe ANHANG 6.1, Nr. 04ed bis 08ed).

Die 1993 in Westsibirien und 1994 in Rumänien über die Situation der Russland- und Rumäniendeutschen geführten *Expertinnen*-Interviews bestätigten den auf meinen ethnischen Forschungsreisen in postkommunistische Länder gewonnenen Eindruck aus Beobachtungen und Interviews mit jugendlichen Spätaussiedlerinnen beider Länder, dass die Perspektivlosigkeit in ihren Ländern für sie keine Alternative zu ihrer in Kürze bevorstehenden Ausreise nach Deutschland sein konnte. Vor allem in Rumänien, dessen Lehrpläne den deutschen ähnlicher waren als die

russischen, wurde neben schlechter bis katastrophaler materieller Ausstattung der Schulen bemängelt, dass es schwierig sei, die Lehrpläne „umzukrempeln“, weil die älteren Lehrer kommunistisch-sozialistischer Prägung neue, westlich orientierte, Lehrpläne, zum Beispiel in den Naturwissenschaften, verhinderten. Auch hier wurde die Lehrer-Schüler-Beziehung als völlig anders als in Deutschland, nämlich patriarchalisch, definiert: Die Lehrperson ist Chef, die Schüler^{innen} machen alles nach dessen Regeln (siehe ANHANG 6.1, Nr. 01es bis 03es, Nr. 09er bis 17er). Diese Aussagen gelten in voller Tragweite ebenso für das postkommunistische Lettland, in dem ich mich 1992 mit der Tübinger Forschungsgruppe unter Leitung von Josef Held anlässlich des Jugendforschungsprojekts „Internationales Lernen“ in Riga aufhielt und Gespräche mit Jugendlichen und Universitätspersonal führte.

6 Qualitative Vertiefung

Wie schon mehrfach erwähnt, haben auch schon vor dem Beginn der Datenerhebungsphase dieser Untersuchung viele informelle Gespräche zwischen den Jugendlichen und mir stattgefunden. In Unterrichtssituationen, Pausengesprächen, bei Tagesausflügen, Feiern oder Kursfahrten wurden viele Informationen ausgetauscht, die dazu beitrugen, einander besser kennen und deshalb besser miteinander umgehen und einander verstehen zu lernen. Schon früh kam es durch bestimmte Erfahrungen zu Erkenntnissen, die später zu Forschungsleitlinien wurden. Die Konzeption des quantitativen Datenerhebungs-Instruments hatte ihren Ursprung in informeller qualitativer und vor allem subjektbezogener Feldforschung. Es war von vornherein klar, dass die Studie, die einem beruflichen und menschlichen Interesse entsprang, nur eine empirische, Thesen generierende, sein konnte, mit einem breit angelegten Inventar verschiedenster Zugänge zum Thema.

Es war ebenfalls klar, dass neben der Beantwortung von Fragebögen für ein Verstehen und bewusst gesteuertes Beeinflussen der Situation, in der sich Lernende und Lehrende in der Veranstaltung eines OBS-Intensiv-Integrationssprachkurses befanden, mündliche Befragungen aus Verständnisgründen unerlässlich und dabei auch wesentlich interessanter und lebendiger als bloßes Kreuzchen-Setzen mit einem Stift auf Papier waren. Es war deutlich, dass durch Interviews wesentlich mehr brauchbare Informationen zu bekommen waren als durch das Beantworten von Fragebögen. Diese erfüllten eher den Sinn eines ordnenden, neutralen Verfahrens, das das Feld in groben Zügen gleichsam kartografieren konnte. Dass es dennoch zu einer hauptsächlich quantitativen Erhebung kam, lag ausschließlich am kompetenteren Beherrschen dieser Methode. Die im Folgenden besprochenen Interviews wurden parallel zur schriftlichen Erhebung mit geringer zeitlicher Verzögerung nachrangig geführt, was teilweise eine identitäre Zuordnung des Erhebungsmaterials zuließ. Die Gesprächspartnerinnen wurden nach den Kriterien Fall-Kontrastierung, Sprachbeherrschung und Freiwilligkeit ausgewählt. Das letzte Kriterium führte allerdings dazu, dass sich besonders auf der Ebene der OBS-Stipendiatinnen kaum bereitwillige männliche Gesprächspartner finden ließen, während die weiblichen ein großes Interesse an der Durchführung derartiger Interviews hatten.

Durch die Langfristigkeit der Bearbeitung dieser Studie wurde es möglich, mehrere Stichproben zu mehreren Zeitpunkten in größeren Zeitabständen durchzuführen. Die nach dem Konkurs der GFBA in Heilbronn 1994 von 1998 bis 2002 dann bei der GFBM Berlin, einer quasi Nachfolge-Gesellschaft der GFBA Bonn, fortgesetzte Unterrichtstätigkeit in OBS-Intensiv-Integrationssprachkursen, ermöglichte den weiteren Kontakt zur bekannten Klientel der OBS-Stipendiatinnen, was zu den weiteren Datenerhebungen 2004/05 und 2011 führte.

Die in drei Datenerhebungswellen untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen lassen sich als drei voneinander verschiedene Migrantengenerationen klar gegeneinander abgrenzen, wie die Bearbeitung der dieser Studie hauptsächlich zur Vertiefung der quantitativen Ergebnisse zu Grunde gelegten folgenden Interviews zeigen wird.

Die Jugendlichen der „Perestroika-Generation“ waren im Allgemeinen relativ unsicher, zurückhaltend und nicht gerade fleißig in ihrer Arbeitshaltung. Sie wirkten in der Aufnahmegesellschaft noch stark sowjetisch geprägt. Das äußerte sich u.a. in ihrem ausgeprägten kollektivistischen Bewusstsein, ihrer Abschottung nach außen, ihrer Lebenseinstellung, ihrer Kleidung und bei den weiblichen Jugendlichen auch in ihrer Art, sich zu schminken.

An ihrem Lernverhalten fiel die rezeptive und reproduktive Grundhaltung auf, man wich konkreten Lernanforderungen eher aus, besonders die männlichen Jugendlichen. Die Motivationslage, die deutsche Sprache zu lernen, war nicht besonders ausgeprägt, die Bequemlichkeit und der Wunsch, in Ruhe gelassen zu werden, überwogen oft. Es bereitete den Jugendlichen einige Schwierigkeiten, sich länger zu konzentrieren und man konnte oft den Eindruck gewinnen, dass sie andere Dinge viel mehr interessierten als das aktuelle Unterrichtsthema.

Das Rollenverhalten zwischen den Geschlechtern konnte gegenüber den deutschen Verhältnissen tendenziell machistisch genannt werden. Insgesamt hatte man bei ihnen das Gefühl, als seien sie aus einer in Deutschland vergangenen Zeit, die bereits 10 oder 20 Jahre, bei einigen gar mehr, zurücklag. Vor allem bei den weiblichen Jugendlichen fiel eine große, fast kindliche, Naivität auf, womit sie Gefahr liefen, von ihren männlichen Mitschülern oder auch externen Männern ausgenutzt zu werden. Man konnte den Eindruck bekommen, als hätten sie Schwierigkeiten, sich in der deutschen Aufnahmegesellschaft zu orientieren. Vor allem der Umgang mit der für sie vorher unbekanntem Freizügigkeit in einer pluralistischen Gesellschaft bereitete ihnen, insbesondere in sexueller Hinsicht, häufig Probleme, so dass es manchmal zu konfliktreichen Situationen kam, in denen von außen eingegriffen werden musste. Es schien, als hätten die Jugendlichen der „Perestroika-Generation“ einiges damit zu tun, in der Aufnahmegesellschaft anzukommen und nicht einer Desorientierung zum Opfer zu fallen, einige wirkten mit dieser Anpassungssituation durchaus überfordert. Die Faszination des „Alles ist möglich“ schien zumindest einige zu erdrücken. Die männlichen Jugendlichen überspielten das durch Coolness, die weiblichen gingen eher in Formen des Rückzugs damit um.

Zu erwähnen ist noch, dass es 1993/94 neben der noch stark sowjetisch geprägten „Perestroika-Generation“ der Russlanddeutschen auch noch, nur einige wenige zwar, polen- und rumäniendeutsche Jugendliche in den Intensiv-Integrations Sprachkursen gab.

Die OBS-Stipendiatinnen der „Post-Perestroika-Generation“ wirkten schon wesentlich

angekommener in der deutschen Aufnahmegesellschaft. Das machte sich äußerlich durch ihre Kleidung, ihre wesentlich unbefangene, selbstbewusstere Umgangsweise untereinander sowie mit den Lehrkräften und der Sozialbetreuung bemerkbar. Allerdings wirkten auch sie teilweise überfordert durch Problemhäufungen in ihrem Umfeld und verstärkten auch familiäre Konflikte mit den Eltern, wo sich mehr und mehr ein Generationenkonflikt andeutete. Ansonsten sind viele der vorher für die „Perestroika-Generation“ genannten Merkmale für diese Jugendlichen im Gegenteil zu formulieren. Für den Unterricht bedeutete das eine wesentlich konzentriertere, zielstrebigere und lernorientiertere Arbeitshaltung, die noch immer von sehr viel Respekt und Wertschätzung, ja auch einer gewissen Dankbarkeit, gegenüber den Lehrenden gekennzeichnet war. Sie ließen, wie alle drei hier genannten Generationen von Spätaussiedler-Jugendlichen, soziale Attribute erkennen, die bei autochthonen Jugendlichen inzwischen größtenteils verschwunden waren, wie Gutgläubigkeit, Respekt, Disziplin, Zielstrebigkeit, Zuverlässigkeit, Anstand, Offenheit, Vertrauen, Verantwortungsbewusstsein und vor allem, wie schon erwähnt, Dankbarkeit.

So war es für die Lehrkräfte ein wesentlich angenehmerer Umgang mit den Stipendiatinnen von 2004/05 als noch mit den, laut einiger damaliger Kollegenmeinungen, „angebotsresistenten“ und „zähen“ Jugendlichen von 1993/94. In der „Post-Perestroika-Generation“ gab es nur noch sehr vereinzelt Jugendliche, die nicht aus den Folgestaaten der Sowjetunion ausgereist waren.

Die dritte hier untersuchte „Digital-Natives-Generation“ hingegen war, wie diese Bezeichnung schon vermuten lässt, bei vielen Gemeinsamkeiten mit der vorherigen schon deutlich geprägt von einer fortschreitend globalisierten Welt, die, wie deutlich zu bemerken war, ganz sicher nicht an den Grenzen der Ukraine, Kasachstans, Sibiriens oder etwa der russischen Exklave Kaliningrad Halt machte. So war der einstmalige, vor fast 20 Jahren, festgestellte Fakt einer im Vergleich zur autochthonen Jugend vorherrschenden Retardation kaum noch zu beobachten. Die Jugendlichen zeigten sich international vernetzt, im Umgang mit den Instrumenten elektronischer Datenübertragung versiert und informiert über die Vorgänge in der Welt. Sie unterschieden sich von der vorherigen Generation durch eine noch ausgeprägtere Zielstrebigkeit, einer erhöhten Disziplin und damit einhergehend einem noch größeren Lerneifer, gepaart mit einer stärkeren Selbstgewissheit. Die schon vorher erwähnten positiven sozialen Attribute hatten sie in keiner Weise eingebüßt.

Die so genannten deutschen Wurzeln in Form einer ihnen bekannten oder gar gelebten Kultur, die deutsche Sprache eingeschlossen, waren bei diesen Jugendlichen, obwohl sie den Status „Spätaussiedlerin“ hatten, nur noch selten feststellbar, wie dieser Aspekt ohnehin im Laufe der Zeit immer schwächer geworden war und die Lehrkräfte immer mehr den Eindruck gewannen, es eher mit russischen denn deutschstämmigen Jugendlichen zu tun zu haben.

6.1 Untersuchung „Perestroika-Generation“, 1993/94

Die „Perestroika-Generation“, so genannt und in ihrer Veröffentlichung als eine verlorene, hoffende oder doch besser chancensuchende Generation beschrieben von Slepzow/Rewenko (vgl. 1993, 154ff), die hauptsächlich geprägt war von der noch in der Kindheit und jüngeren Jugend, also als Russlanddeutsche in Kindergarten und Schule, erlebten Sowjetunion, ist Zeugin des durch die Politik der „Perestroika“ (Umgestaltung) und Glasnost (Offenheit) vom damaligen sowjetischen Präsidenten Michail Gorbatschow eingeleiteten Umbaus des Staatsgefüges, was zum Fall des „Eisernen Vorhangs“ und dem Ende des „Kalten Krieges“ führte und damit die Lebensverhältnisse der Russlanddeutschen erheblich veränderte.

Die hier besprochenen 1993/94 interviewten OBS-Stipendiatinnen waren zum Zeitpunkt der gravierenden politischen und in ihrer Folge sozioökonomischen Veränderungen der Lebensverhältnisse in der Sowjetunion 1989/90 ca. 16-20 Jahre alt, befanden sich ziemlich genau im Übergang von der Schule zum Beruf bzw. Studium. Sie erlebten die Institutionen Kindergarten und Schule noch vollständig sowjetisch geprägt und kamen hinein in eine bedeutende Umbruchsituation auf dem Arbeitsmarkt bzw. an den Hochschulen, deren Zugang sie zu dem Zeitpunkt noch mit dem sowjetischen Abschlusszeugnis einer 10. Klasse erreicht hatten. Kurz darauf wurde das dann „russische Abitur“ erst nach der 11. Klasse vergeben. Die Jugendlichen waren konfrontiert mit einer durch die Umstrukturierung der ehemals sowjetischen Wirtschaft, Verwaltung und Bildungseinrichtungen vorher nicht gekannten Arbeitslosigkeit, einhergehend mit einer entsprechenden Orientierungslosigkeit einerseits und andererseits mit an den Hochschulen beginnenden Kämpfen zwischen den konservativ-traditionalistischen und innovativen Kräften. Nicht nur sie, sondern auch ihre Eltern waren betroffen von den enormen soziopolitischen und ökonomischen Verwerfungen in einer einstmals rigide zentralistisch aus Moskau regierten Gesellschaft. Aus dieser Situation in ihrem Herkunftsland kamen sie nach Deutschland.

6.1.1 Soziografische Daten/Identität

Miriam aus Polen, 23 Jahre alt, gerade erst mit einem polnischen OBS-Stipendiaten aus dem Parallelkurs verheiratet, Anna aus Kasachstan, 19 Jahre alt, und Irina aus Russland, ebenfalls 23 Jahre alt, wurden für die qualitative Datenanalyse dieser Generation von Spätaussiedler-Einwanderinnen ausgewählt, weil bei ihnen mit ihrem Einverständnis eine identitäre Zuordnung der schriftlichen Befragung möglich war, weshalb auch ihr Typ ermittelt werden konnte. Weitere soziografische Daten sind den jeweiligen Interview-Aufzeichnungen im Anhang vorangestellt und dort nachzulesen (siehe ANHANG 5.3.2, 5.3.3 und 5.3.4).

Die soziografischen Daten der hier besprochenen Jugendlichen waren relativ homogen. Sie hatten zumeist eine deutsche Mutter und einen polnischen, russischen, oder kasachischen Vater und bei

allen war von einer deutschen Oma die Rede, die noch gut und sehr viel Deutsch sprach, erzählte und auch sang, während sich die Eltern mit der deutschen Sprache aus konformistischen Gründen zumindest in der Öffentlichkeit zurückhielten. Die Jugendlichen waren des Deutschen kaum mächtig und kommunizierten fast ausschließlich in der Landessprache, zum Teil auch, weil keine oder nur sehr minimale Möglichkeiten angeboten wurden, Deutsch zu lernen:¹⁹

Aber bei mir zu Hause war nie auf Deutsch gesprochen, immer auf Polnisch, bloß meine Großmutter hat immer auf Deutsch gesprochen. Aber sie ist seit 14 Jahren schon in Deutschland und wir sind, kann man sagen, jedes Jahr zu ihr zu Besuch gekommen in den Ferien und dann hat uns unsere Oma viel über deutsche Geschichte erzählt, aber meine Eltern können auch Deutsch, bloß, ich meine, die Jugendlichen können nicht. (Miriam)

Den Äußerungen von Miriam war anzumerken, dass sie sich gern an die hier geschilderten Situationen erinnerte und sie eine hohe Bedeutung für ihre Kindheit hatten. Die Oma personifizierte für sie mehr als ihre Eltern das deutsche Element ihrer Abstammung und das tat ihr, so, wie sie sich ausdrückte, offensichtlich gut und gab ihr Halt in ihrer als deutsch gefühlten Identität.

Zum Beispiel wir Deutschen haben uns immer geschämt, zum Beispiel Dialekt zu sprechen, dann waren wir ausgelacht, nicht Polnisch, sondern zum Beispiel Schlesisch, das war ein bisschen blöd. Schlesisch, das ist ein Dialekt, da kommen viele deutsche Wörter, so Mischung Polnisch-Deutsch, ganz gemischte Sprache.

(...) Meine Schulzeit war ganz normal, ich habe auch niemandem erzählt, dass ich zum Beispiel Deutscher bin, das wusste auch niemand. Das war ganz komisch, ich glaube, ich habe meinen Mann auch im Gymnasium kennen gelernt, er hat bis 4. Klasse nicht gewusst, dass ich eine Deutsche bin. Er war auch ein Deutscher. Ja, das war komisch. Wir haben uns einfach geschämt. Ja, das war auch noch nach dem zweiten Weltkrieg, die Leute denken daran immer noch, ich weiß nicht wozu, und dann zum Beispiel die Polen kamen: „Du Schwab!“ oder sowas, das war nicht so.... nett.... sowas zu hören. So war das, deswegen, glaube ich, die Leute habe ich nicht davon erzählt. Ja, ganz bewusst, weil, das war für mich, ich habe immer so gedacht, ich weiß, wer ich bin und was ich denke und ich brauche nicht jemanden überzeugen davon, das fand ich immer sinnlos. Deswegen habe ich nicht davon erzählt. Die konnten das sowieso nicht verstehen.

(...) Zum Beispiel unser Lehrer in der ersten Klasse hat gesagt: „Ich kann nicht hören, wie die Leute auf Schlesisch sprechen.“ Und wenn du sowas denkst, du bist noch ein bisschen jung, in der 1. Klasse im Gymnasium, da war ich 15 Jahre alt, dann bist du ein bisschen unterdrückt, oder? (Miriam)

Wie Miriam hier von ihren Erfahrungen in Polen bezüglich ihrer deutschen Identität berichtete, so konnten auch Anna aus Kasachstan und Irina aus Russland ähnliche direkt erlebte Diskriminierungen schildern:

Ja, und als ich sage: „Ich bin Deutsche“, dann haben sie gefragt: „Deutsche?“ Das waren die Kinder, die haben vielleicht auch nicht verstanden, was das heißt. Sie haben das so gefragt, vielleicht, weil ihre Eltern irgendwas.....

(...) Im Krankenhaus habe ich gesagt: „Ja, das bin ich.“ Mir ist nicht eingefallen zu sagen: „Nein, ich bin keine

¹⁹ Alle folgenden eingefügten Zitate sind den in ANHANG 5.3 nachzulesenden Interviews entnommen.

Deutsche“, nur deswegen, weil mir das unangenehm war. Aber ich habe mich vielleicht gefragt: „Wieso bin ich Deutsche?“ Andere sind es nicht und ich bin es. Ich habe es mir nicht vorgestellt, dass ich irgendwer anderes sein konnte. Ich hab gedacht, das muss so sein, aber warum, weiß ich nicht.

(...) Also, es gab Momente, da schämte ich mich einfach, dass ich das antworten musste. Einfach nur dieser Moment, wo ich dieses Wort sagen musste. Ich wäre nicht lieber Russin gewesen. Das kann man schon sagen, dass das wehgetan hat, wie ein Schmerz. (Anna)

Irina hat Diskriminierung noch tiefgreifender erlebt:

Unsere Familie hat wie alle russischen Familien gewohnt. Ich hatte einen deutschen Namen und meine Schulkameraden, als wir Kinder waren, sie haben mich als „Faschisten“ oder als „Deutschen“ genannt. Ich habe mich gekränkt gefühlt und ich wollte nicht, dass sie kennen werden, dass ich eine Deutsche bin. Ich habe mich da geniert. Ich habe meine Mutter gefragt: „Warum sind wir Deutsche?“ Es hätte doch besser sein können, dass wir, na, wir alle Russen werden. Und später habe ich verstanden, dass ich stolz darauf sein muss, dass ich eine Deutsche bin, etwa vielleicht mit 14 Jahren, 14, 13,15 Jahren. Wir hatten in unserem Pass als Nationalität „Deutsch“ stehen. Sehr viele haben gewundert, dass ich eine Deutsche bin: „Ah, hast du deutschen Namen?“ „Bist du Deutsche?“ „Wieso bist du Deutsche?“ „Und deine Eltern, sie sind auch Deutsche? Sehr komisch!“ Aber, also in Kindheit, also in 9, 10,11 Jahren, wurde ich als „Faschistin“ geneckt, später nicht mehr, als Faschistin nicht, wirklich nicht, als Deutsche schon. Als Faschistin habe ich mich nie gefühlt, die Kinder, die verstehen doch nicht. Sie hatten die Unterschiede nicht gemacht, was Deutsche und was Faschistin ist. Das hat natürlich von Erwachsenen abgehängt und die Erwachsenen und einige Lehrer, die haben die Kinder nicht korrigiert, dass sie „Deutsche“ oder als „Faschistin“ nennen. Bei Kindern waren solche Assoziationen: Deutscher, das ist Faschist... Und alles, alles Böses, alles Grausames, alles Brutales, was gibt, das ist mit Faschismus verbunden. Es war so. Ich habe sogar geweint, dass ich so genannt worden war.

(...) Wir hatten kein deutsches Bewusstsein in der Familie. Meine Freunde haben mir einmal gesagt, es sieht man schon, dass du eine Deutsche bist. Ich weiß nicht warum, vielleicht, also die Deutschen, die sind sauberer, die sind korrekter, manche sind intelligenter. Man kann sagen, dass sie mehr wollen, zum Beispiel. Und dass sie sauber sind, das haben viele gesagt. Es war bei uns sauberer als bei manchen Schulkameraden. Ich habe mich schon als etwas Besseres gefühlt wegen der Sauberkeit und in den letzten Jahren es war sogar populär geworden, Deutsche zu sein. (Irina)

Neben den strukturellen Benachteiligungen und persönlichen Diskriminierungen der deutschstämmigen Erwachsenen wurden, hervorgerufen von den autochthonen Erwachsenen und durch deren Kinder realisiert, die denen sicherlich eher nicht bewussten diskriminierenden oder gar demütigenden Zuschreibungen von Kind zu Kind weitergegeben.

Die Konstellationen vor ihrer Ausreise schilderten die Jugendlichen so:

Die Polendeutschen leben hauptsächlich in Schlesien und vielleicht noch Posen, sonst vielleicht auch ein bisschen Danzig. Die haben schon immer dort gewohnt. Es war vielleicht vor drei Jahren solche Situation, dass sehr viel junge Leute nach Deutschland gefahren sind, sehr viele, sogar zum Beispiel in meiner Stadt war es furchtbar, eigentlich sind nur die Alten geblieben. Und die alle Jungen sind nach Deutschland gefahren. Das fängt vielleicht 87, so 86,

jetzt ist schon Schluss.

(...) Dass hauptsächlich junge Leute gekommen sind, das hängt von die ökonomische Situation ab, bei uns war sehr schwieriger und jetzt ist immer noch sehr schwierig, sich zum Beispiel von den Eltern unabhängig machen. Es gibt keine Möglichkeit, eine eigene Wohnung zu haben oder eine Arbeit sogar finden nach der Schule. Das ist wirklich sehr schwer und die Gehälter sind auch sehr niedrig im Vergleich mit Lebensmittel. (Miriam)

Miriam hatte schon ein Studium der Zahnmedizin an einer polnischen Universität begonnen und befand sich im 4. Semester. Sie brach wegen der Ausreise ihr Studium in Polen ab. Anna war nach dem Schulabschluss noch nicht ganz klar, wie es für sie weitergehen könnte. Nachdem sie eine Aufnahmeprüfung an der Universität Karaganda nicht bestanden hatte und wusste, dass die Ausreise unmittelbar bevorstand, überbrückte sie die Zeit bis dahin, indem sie jobbte:

Also, meiner Meinung nach hätten unsere Eltern früher eine Möglichkeit auszureisen, wären wir schon früher ausgereist, aber da waren so bürokratische Probleme, zuerst wollten von dort von Russland nicht nach die Grenze fahren. Die ersten Aussiedler, die wurden in die 80gen Jahren ausgesiedelt, 80,81. Also, unsere Verwandten, sie wohnten zwar nicht in Karaganda, aber auch in Kasachstan, aber da sie nicht unsere direkten Verwandten waren, sie könnten nicht diesen... Die Einladung muss... Das braucht man. Man braucht sie auch jetzt, ich kann nicht auf einmal sagen, ja, gut, ich fahre. Ich brauche eine Einladung aus Deutschland von Verwandten.

Es war nicht so, dass wir uns alle hingesetzt haben und darüber gesprochen haben. Es war so, im Alter, ich weiß nicht, wir haben einen Brief von Verwandten bekommen. Wir haben gelesen, wie geht es ihnen dort in Deutschland, in Nürnberg, sehr gut. Wir haben uns auch nicht nach dem ersten Brief so entschieden und okay, jetzt wollen wir auch fahren. Ich kann nicht das genaue Datum nennen, wann wir uns entschieden haben. Also, da spielte eine sehr große Rolle unsere Großmutter, der Großvater lebte damals schon nicht mehr, da sagte sie immer schon: „Jetzt sind sie da drüben, sie sind Deutsche unter den Deutschen und wir sitzen hier in diesem Kasachstan.“ Sie sagte das wahrscheinlich, weil sie in ihrem Dorf nicht Deutsche unter den Deutschen war. Sie war die, die das immer wiederholte. Na, da dachte man, stimmt ja schon. Vielleicht dachten die Eltern das schon, wegzugehen, aber...

Da sind manche Klassenkameraden auch ausgesiedelt, das waren auch meine Freunde und von denen hab ich auch Briefe bekommen und gehört, wie es ihnen geht. Das vielleicht spielte auch eine Rolle. Auf der Hochschule wurde auch darüber gesprochen, da waren auch viele Deutsche. Schon 1989, das war, da wurde man schon beneidet: Sie fährt bald nach Deutschland. Wir Deutsche wurden beneidet von den anderen, die nicht Deutsche waren, manchmal schon.

(...) Ich weiß nicht, wer zuerst ausreißen wollte, es war gleichzeitig, unsere Eltern und wir. Unsere Eltern haben uns nicht überredet.

(...) Also, ich habe mir für Kasachstan Pläne gemacht, und für den Fall, wenn ich nach Deutschland fahre, dann, als ich nach Deutschland gekommen bin, weiter habe ich keine Pläne gemacht. Von Verwandten, von Freunden, von bekannten wusste ich, dass es eine Möglichkeit für Sprachkurs gab. Nicht genau, sondern überhaupt, das war selbstverständlich, dass alle, die nach Deutschland kamen, die machen einen Sprachkurs, die, die schon die Schule beendet haben.

(...) Als Erlaubnis kam, haben wir uns gefreut. Bevor wir die Erlaubnis bekommen haben, haben wir keine Koffer

gepackt also, im März haben wir die Erlaubnis bekommen und im Juni sind wir ausgereist. Und im Oktober fing dann mein Sprachkurs in Heilbronn an. (Anna)

Auch Irina berichtete aus Russland davon, dass Deutsche im Gegensatz zur früheren Stimmung an Ansehen gewannen:

Deutsche wurden populär, weil viele Menschen, viele russische Menschen, die wollten auch in Deutschland wohnen, und auch meine Kollegen, das war natürlich nicht Neid, sondern sie haben mich beneidet, dass ich jetzt in Ausland, also in Deutschland, leben werde. Und russische Männer, sie haben auch gewollt in Deutschland leben und deswegen sind deutsche Mädchen populär geworden, weil russische Männer können mit diesen Mädchen nach Deutschland fahren. Ich weiß nicht, warum. Vielleicht, weil sie vergessen haben, was sie dort machen werden, aber es war so. Es gibt doch viele Möglichkeiten, wegzufahren und in Deutschland viel zu bekommen, Deutschland, das ist doch ein reiches Land, nicht wie in Russland, Russland ist pleite, und dort arbeitet man und arbeitet, das ist alles.

(...) Und ich habe sogar Vorschläge gehört, dass irgendwer mich heiraten will, um nach Deutschland zu fahren. Das habe ich gehört, ja: „Machen wir falschen Brak!“ (Vertrag) oder sowas, und: „Ich will nach Deutschland fahren, machen wir falschen Brak!“ Es war so. Und es war auch so, dass meine Eltern nicht gewollt haben, dass ich mit russischen Jungen Freundschaft haben werde. Die wollen nicht einen russischen Schwiegersohn haben. Einmal haben sie mir sogar nicht erlaubt, mit einem russischen Jungen etwas zu tun zu haben: „Er ist russische, nein, musst ihn in Ruhe lassen. Alle unsere Verwandten sind Deutsche, alle. Und jetzt ein russischer Schwiegersohn, nein, er muss nur Deutscher sein.“ Also, tiefste Gefühle, die waren schon deutsch. (Irina)

Aus den Schilderungen aller drei Interview-Partnerinnen wird deutlich, wie stark der Stellenwert des Status „Deutsch“ durch die Politik Gorbatschows gewann und welche Auswirkungen das auf die deutschstämmigen Familien in ihren Siedlungsgebieten der ehemaligen Sowjetunion hatte. Die schon erwähnten 1989 und 1990 stark angewachsenen Zuzugszahlen belegen die hier beschriebene Situation. Die Öffnung des Eisernen Vorhangs übte eine enorme Sogwirkung auf das Ausreisebegehren der deutschen Minderheiten vor allem in Polen, Rumänien und der ehemaligen Sowjetunion aus.

6.1.2 Migration als „Kritisches Lebensereignis“

Die geradezu kollektive Ausreisewelle weg aus einem Umfeld, in dem man bis vor kurzem als teilweise angefeindete Minorität noch diskriminiert worden war, konnte nicht darüber hinwegtäuschen, dass viele Einzelschicksale damit verbunden waren und sehr unterschiedlich bewältigt wurden. Die ersten Eindrücke im Aufnahmeland wurden so geschildert:

Also, ich kann nicht sagen, dass ich enttäuscht bin. Zuerst hatte ich die Möglichkeit, den Sprachkurs zu besuchen, das war für mich schon sehr viel, auch habe ich immer Stipendium bekommen, das war auch eine große Hilfe. Der Schwerpunkt ist nur die Sprache, aber ich meine, nach einige Zeit wird die Sprache auch besser und dann, glaube ich, wird schon alles viel, viel besser.

(...) Ich fühle mich in Deutschland ganz gut, frei, unabhängig. Früher war ich von meinen Eltern immer abhängig und jetzt bekomme ich mein Geld, kann ich mit dem machen, was ich will und bleibe ich endlich selbstständig und

das gefällt mir. (Miriam)

Annas Ausführungen über ihre anfängliche Situation sind etwas zurückhaltender und zeigen eine gewisse Verunsicherung darüber, wie sie sich in Deutschland beruflich weiterentwickeln könnte:

Ich kann ja nicht von allen sprechen, ich kann von mir sprechen, ich bleibe hier. Ich meine, es gibt solche, die enttäuscht sind, ein kleiner Teil. Irgendwas sollte auch enttäuschen, aber endlich sagt man, ist doch besser als zurück. Vielleicht nicht so, wie es vorgestellt wurde. Es stimmt ziemlich genau, wie ich es mir vorgestellt habe. Also so: höflich, sauber, pünktlich, so grün, blühend, und die Menschen, das Wetter, die Häuser... Wenn du etwas brauchst, dann wird es jemanden geben, der hilft dir.

(...) Ich mache jetzt den Sonderlehrgang am Zeppelin-Gymnasium in Stuttgart, damit ich das deutsche Abitur bekomme. Ich hab immer die Leute beneidet, die sind sicher.: Ich will Medizin studieren, ich mach das, und das ist mein Traum, das werde ich und so. Ich hab nie gewusst, was ich will, ich meine beruflich. So allgemein, in welchem Bereich, nicht Mathematik, nicht so... Aber, was genau?

(...) Sehr vieles war neu, und wir wussten, dass es neu wird. Es war nicht eine Überraschung, dass es Neuigkeiten gibt und geben wird. Aber es waren viele Neuigkeiten sogar dort, wo man sie nicht erwartet. Na ja, manchmal habe ich mich erstaunt, aber dann denke ich: Na ja, das ist hier so. Ich muss mich anpassen. Es gibt hier keine andere Möglichkeit, ich muss das... Was soll ich denn machen? Und für uns ist es viel, viel leichter als für unsere Eltern, weil sie länger in einer anderen Gesellschaft lebten. (Anna)

Irina hat aus ihren ersten Erfahrungen in Deutschland sogar schon für ihr Leben gelernt, dass es lohnenswert ist, sich anzustrengen und die vielen hier angebotenen Möglichkeiten zu nutzen:

...und jetzt bin ich ausgereist und Deutschland für mich war zuerst als ein Märchen, also diese Häuser, diese kleine Städte, zum Beispiel unserer Schwäbisch Hall, das ist wirklich wie ein Märchen: diese alte Häuser, also früher hab ich das niemals gesehen... Und das war schön für mich, alles schön. Und ich habe verstanden, dass ich jetzt viele Möglichkeiten habe: zum Leben, zum Erholen, zum Studieren, einfach zum Lernen, also für alles hab ich Möglichkeiten. Aber die Sprache, das war ein großes Problem, die Sprache. Alles hat von Sprache abgehängt.

(...) Aber es war für mich sehr schlimm, dass ich bis Otto-Benecke-Stiftung keine Freunde gehabt habe. Aber als ich in Heilbronn gelernt habe, habe ich viele neue Leute gekannt und sie sind für mich... nicht Freunde... sondern gute Kameraden geworden. Also Otto-Benecke-Stiftung hat für mich sehr viel gemacht. Nicht nur sprachliche, sondern, dass ich jetzt mit... Freunden... mit Leuten leben konnte, die mich verstehen. Diesen Leuten soll ich immer vertrauen. Das ist für mich alles, wie meine Familie. Mit diesen Leuten fühle ich mich sehr sicher. Aber jetzt in Deutschland habe ich überhaupt keine Freunde.

(...) Es ist schwieriger in Deutschland... Das Geld und vielleicht Interesse. Hier haben Leute verschiedene Interessen. Zum Beispiel Russland, viele hatten keine Möglichkeit, weiter zu entwickeln und etwas zu streben. Aber hier, das können alle machen und viele von uns gehen ganz hoch und viele von uns bleiben ganz niedrig und viele, also mittel. Sie bleiben niedrig, sie arbeiten, arbeiten, arbeiten... Sind sehr einfache Leute, sie bekommen ganz wenig Geld, sie wollen nur für ihre Familien und... Sie wollen nur ruhig leben, ein bisschen Spaß haben und sowas. So ein Mensch bin ich nicht. Und jetzt habe ich verstanden, dass ich etwas mehr machen muss, nicht nur kann. Natürlich habe ich Möglichkeiten, aber ich kann nicht arbeiten, ich muss etwas machen, ich muss weiter lernen und dieses Abitur, natürlich ich muss es machen. Erstens, um gute Sprache zu bekommen, und zweitens: Ich habe schon mehrere

Möglichkeiten, gute Stelle zu bekommen, weil ich Abitur habe in Deutschland, hier müssen die Leute alles für sich selbst tun. Also, ich kann sagen, dass von dieser Seite sehe ich Deutschland ganz positiv. Alles hängt von deinem Gehirn, von deinem Kopf. Ich habe in Deutschland mehr berufliche Chancen. (Irina)

Irina hatte in ihrem Sommerurlaub 1991 in Usbekistan ein schwerwiegendes, erniedrigendes Erlebnis mit Männern gehabt, das sie traumatisierte. Im Interview wird deutlich, wie external sie in ihren Kontrollüberzeugungen ausgerichtet ist. Sie baut hohe Selbstansprüche auf, ohne zu wissen, ob diese auch für sie erreichbar sind. Aus einem späteren Kontakt wurde deutlich, dass sie erhebliche Schwierigkeiten hatte, den so genannten Sonderlehrgang am Zeppelin-Gymnasium in Stuttgart erfolgreich mit einem Abitur zu beenden. Der Wortlaut des Interviews mit ihr deckt sich in etwa mit dem aus dem quantitativen Datenmaterial festgestellten Typus D2.

Abschließend seien hier die von den drei Interviewpartnerinnen für sich selbst entwickelten Zukunftsperspektiven vorgestellt, um einen zusammenfassenden Bogen darüber zu spannen, wie drei jugendliche Spätaussiedlerinnen ihr Lebensskript und damit ihren Integrationsprozess in die Aufnahmegesellschaft gestalten wollen:

Die goldenen Zeiten sind vorbei, mein Sprachkurs ist zu Ende, jetzt muss ich zur Arbeit gehen, werde die drei Monate arbeiten und hoffentlich im Oktober kann ich mit meinem Studium anfangen. Ich habe in Polen vier Semester Zahnmedizin studiert, ich glaube nicht, dass sie mir hier anerkannt werden, die praktischen Fächer muss ich sowieso von Anfang an machen, die werden hier bestimmt nicht anerkannt. Ich meine, ich habe sehr viel im Sprachkurs gelernt, ich konnte am Anfang überhaupt nicht sprechen und habe auch gar keine Ahnung von der Grammatik gehabt, jetzt habe ich schon ein bisschen, aber braucht man schon Zeit. Es geht nicht in acht Monaten, eine Sprache ganz gut beherrschen, oder? Ich brauche noch ein Jahr oder vielleicht mehr. Ob ich es schaffe, wird man sehen, ich bin nicht sicher. Ich bin so pessimistisch von Natur. Gott sei Dank, dass mein Mann so optimistisch ist. Und er gibt mir immer viel Hoffnung, weil ich mein, das schaffe ich nicht. Ich bin schon so pessimistisch, aber, wird man sehen, hoffentlich wird alles gut. (Miriam)

Bei Miriam wurde der Typ B1 festgestellt, der die subjektiven Orientierungen Ungewissheits-Orientierung und Externale Kontrollüberzeugungen ausweist bei durchweg positiver Ausprägung der drei Dimensionen Psychosoziale Anpassung, Persönliche Befindlichkeit und Soziale Orientierungen. Das Interview zeigt deutlich die in ihrer subjektiven Orientierung dominanten kognitiven Stilstrukturen, während demgegenüber ihr positives und angenehmes Auftreten im Unterricht zu beobachten war.

Anna formulierte ihre Zukunftsperspektive folgendermaßen:

Also, in diesem Sonderlehrgang bin ich ein Jahr unter den Gleichen und da fühlt man sich irgendwie wohler. Wenn man zum Beispiel die beiden Wohnheime vergleicht, da in Heilbronn und hier, dann ist es in Heilbronn irgendwie wohler als hier. Es gibt Momente, da ich unsicher bin, ob ich hier alles richtig mache. Ich meine, nicht, dass ich es falsch mache, ich hab so ein Gefühl. Ich weiß nicht, ob die anderen mich verstehen. Ich frage sie nicht, weil ich überhaupt so zurückhaltend bin, so schüchtern. Aber, es heißt nicht,

dass ich nicht schüchtern bin unter den Aussiedlern, unter den Aussiedlern bin ich genauso schüchtern, d.h., ich bin nun mal so.

(...) Ich lebe hier ganz normal, ich lerne, ich werde dann einen Beruf lernen, einen Beruf haben und arbeiten. Es gibt viele Kleinigkeiten, viele Dinge, an die ich mich erinnert hab, aber, ich glaube, es gibt nicht so etwas Großes, das ich sehe.

(...) Ich fühl mich manchmal allein, aber ich will mich manchmal allein fühlen, nicht sehr lange, aber manchmal. (Anna)

Für Anna wurde aus der quantitativen Befragung der Typ B2 zugeordnet, der auf der B-Ebene Ungewissheits-Orientierung und externale Kontrollfunktionen definiert, wie auch schon bei Miriam. Die Ziffer 2 deutet auf eine psychosoziale Labilität und ein verdunkeltes Stimmungsbild hin. Diese Typisierung trifft ebenso in etwa den von Anna innerhalb des Sprachkurses erhaltenen Eindruck.

Auch Irina gab Auskunft über ihre Zukunftsperspektive:

Ja, ich kann sagen, dass ich in mir die Familie auf erste Stelle stellen werde, das ist sicher. Familie, das ist für mich erste. Und natürlich weiß ich es nicht, wenn ich heiraten werde, werde ich sehr froh, wenn ich Karriere machen kann, und ich werde sehr froh sein, wenn ich beides haben werde, auch Karriere und Familie, natürlich nicht sehr hohe Karriere, sondern so eine kleine, für mich passende. Ich möchte gerne in Deutschland leben, genau in Baden-Württemberg, und ich hoffe, aber in welcher Stadt, weiß ich nicht. Zum Beispiel Schwäbisch Hall, wo ich früher gewohnt habe, also, ich liebe diese Stadt, die ist sehr schön wie ein Märchen, aber ich nicht leben, auch zu klein, zu langweilig. In Stuttgart hätte ich gerne leben. Ich kenne nur Schwäbisch Hall, Heilbronn und jetzt Stuttgart. Ja, ich schaue später. (Irina)

Irina wurde durch die Berechnung der quantitativ über sie erhobenen Daten der Typ D2 zugeordnet, der emotionale Labilität, ein verdunkeltes Stimmungsbild und closed minded soziale Orientierungen definiert. Der subjektive Eindruck, den ich während einer sechsmonatigen Zusammenarbeit im OBS-Intensiv-Integrationssprachkurs von ihr erhielt, stimmt mit diesem Typenergebnis in etwa überein. Auch die durch den Typ D mit Externalität und Gewissheits-Orientierung ausgewiesene subjektive Orientierung mag eher zutreffend sein, obwohl eine festgestellte Ungewissheits-Orientierung oberflächlich gesehen auch nicht verwundert hätte. Doch in der Tiefe betrachtet mag die Gewissheits-Orientierung durchaus zutreffender sein. Interessant dazu sind Irinas folgende Ausführungen zum Thema Selbst:

Und jetzt hoffe ich, dass ich etwas erreichen will, ich hoffe, dass ich etwas will. Ich will, aber manchmal zweifle ich mich, ob ich das schaffe. Also, ich kann sagen, dass ich ein unsicherer Mensch bin. Die Sprache eins und also mein, meine Gedanken. Es gibt unsichere Menschen, sie zweifeln an sich selbst und ich mache mir immer Gedanken, ob ich das nicht schaffe, aber ich schaffe das fast immer. Und wenn ich das nicht perfekt mache, das stört mich dann. Und ich will natürlich diese Unsicherheit nicht mehr haben und ich hoffe, dass ich das verliere, also zu viel von mir verlangen. Ich hoffe, dass ich alles, was ich will, schaffe ich das. Und wenn ich etwas nicht schaffe, dann sage ich mir,

natürlich hatte ich recht gehabt, dass ich das nicht schaffe. Manchmal, wenn ich das nicht schaffe, sage ich mir das: Okay, ich habe doch recht gehabt. Ich sage mir das selbst, meine Eltern haben mir das niemals gesagt. Na ja, das ist mein Charakter und natürlich muss ich mit meinem Charakter etwas tun. Ich muss das überwinden und werde es versuchen.

(...) Also, ich gucke, wie ich sprechen werde, wie ich verstehe, wie gut ich werde. Vielleicht muss das nicht so sein, vielleicht ist das in Deutschland so, dass jeder seine gewissen Ziele hat und eigentlich Arbeitgeber, sie erwarten schon von Leuten, dass sie gewisse Ziele haben. Vielleicht ist es ziemlich komisch, dass ich schon mit 23 Jahre diese Pläne und Ziele nicht habe. (Irina)

6.1.3 Fokussierende Betrachtungen

Bei den drei Probandinnen ergaben sich trotz des leitfadengestützten Charakters der durchgeführten Interviews aus den jeweiligen individuellen Gesprächssituationen heraus die spezifischen Schwerpunkte Lernen, Heimat und Selbst, zu denen fokussierende Betrachtungen lohnenswert erscheinen.

So machte Miriam differenziertere Angaben zum Thema Lernen, die veranschaulichen, wie verschieden nicht nur die Bildungssysteme in Polen und Deutschland zum damaligen Zeitpunkt aufgebaut waren, sondern auch, wie unterschiedlich sich das Lehrpersonal verhielt, also auch die Lehrer-Schüler-Beziehung betreffend. Ihre Angaben werden hier deshalb so ausführlich dargestellt, weil sie in ihrer Gesamtschau repräsentativ die damaligen Unterschiede zwischen den Bildungssystemen eines einstmals kommunistisch-vormundschaftlich geprägten und eines kapitalistisch-demokratischen Landes sehr zutreffend aus Schülersicht benennen. Das lässt sich in dieser Weise formulieren, weil diese Aussagen immer wieder genauso zu hören waren, nicht nur aus der Schüler-Perspektive, sondern auch aus der Perspektive beispielsweise eines innovativen Lehrers in Rumänien, der sich 1994 in einem Experten-Interview über den Zustand des rumänischen Bildungssystems nach der Beendigung des Ceaușescu-Regimes äußerte (siehe ANHANG 6.1, Nr. 13er). Zusätzlich konnte ich mich aus eigener Anschauung an der Internationalen Schule Tomsk während einer Unterrichtshospitation und nach mündlicher Befragung von Schüler^{innen} von vergleichbaren pädagogischen Verhältnissen in der früheren Sowjetunion überzeugen (siehe ANHANG 7.1):

Da ist ein sehr großer Unterschied zwischen einer deutschen und einer polnischen Schule. Im Gymnasium war so, schon erstens, die Beziehung zwischen Schüler und Lehrer war ganz anders, war streng: Ich bin Lehrer, ich bin hier der Wichtigste, und ihr seid die Schüler. Wir sollen auf ihn achten usw.. Mit ihm, zum Beispiel, einen Ausflug machen oder sowas, gibt's überhaupt nicht. Und an der Uni war auch so, da war noch schlimmer: Ich bin Herr Professor, also jeder muss ganz nett sein zu ihm. Und ich war schon ein paarmal hier in der Vorlesung, die Jugendlichen verhalten sich einfach lockerer als bei uns. Bei uns sind die Leute vielleicht nicht so spontanisch wie hier. Das hat mir auch immer gefallen, dass die Jugendlichen einfach so spontanisch sind, jeder ist ganz ehrlich und direkt.

Und die Ausstattung ist auch ganz anders, wir haben nicht so viele Medien und Lehrmittel gehabt. Unsere Schule war arm. Zum Beispiel im Gymnasium, da haben wir ganz normal Bücher, und so haben wir bloß gelernt. Wir haben keine Kopien gekriegt, überhaupt nichts. Und zum Beispiel hier haben wir alles gekriegt. Das ist bequemer, auf jeden Fall. Man muss nicht so gut achten, was los ist, sondern man bekommt sowieso ein Blatt und kann zu Hause lernen. Aber wir haben das nicht gekriegt, nie. Müssten wir auch Notizen machen. Hier habe ich auch manchmal Notizen gemacht, wenn du was Interessantes gesagt hast, dann habe ich Notizen gemacht. Ich bin schon so gewohnt. In Polen schon das Wichtigste musste ich aufschreiben, nicht alles. Die Lehrer waren ganz trocken, das und das von dieser Seite zu dieser Seite brauchen wir.

Man kann die Lehrer in Polen und Deutschland überhaupt nicht vergleichen, die sind einfach ganz anders, die haben ganz andere Vorstellungen. Ich kann auch noch nicht viel sagen, aber bis jetzt, ich meine, die deutschen Lehrer geben sehr viel von sich, die geben wirklich sehr viel Mühe, uns etwas zu lernen.

Bei uns habe ich sehr oft so ein Gefühl gehabt, die Lehrer kommen, weil das ihre Arbeit und einfach ganz schnell alles machen, ohne Interesse, weil das Programm sieht so aus, das und das müssen wir machen, aber ohne Gefühl. Das war ein bestimmtes Programm, ich weiß nicht, wer hat das gemacht, aber die müssen sich ganz dicht halten. Ich glaub, wenn der Lehrer schon wusste, das soll er vorbereiten, er macht das auch nicht allein, das sind schon bestimmte Dinge, die er kriegt, dann muss er einfach uns das übergeben.

Die Lehrer in Deutschland machen sich Gedanken, wie sie das am besten unterrichten können. Sie haben auch Unterricht geändert, wenn es zum Beispiel heiß war, dann sind wir in den Park gegangen und haben da gelernt, oder zum Beispiel, wenn du noch unterrichtet hast, dann haben wir auch Gymnastik gemacht zum Aufwachen, na ja, bei uns war das nicht so.Du lachst, aber das war gut,hast du schon vergessen?Ich meine, dass in Deutschland die Menschen sehr offen sind durch die Erziehung in der Schule und flexibel. Die können sich gut in jeder Situation anpassen.....und vor allem locker. (Miriam)

Bei so viel Lob und Anerkennung könnten die Lehrkräfte dieses Landes davon ausgehen, in ihrer Art und Weise, Unterricht zu konzipieren, nicht nur der Sache, sondern auch den Menschen entgegen zu kommen oder gar vollständig gerecht zu werden, die im Aufnahmeland der Bildungsarbeit von Expertinnen überantwortet sind. Dass dem nicht ganz so ist, beweist die aktuelle Diskussion darüber, wie Sprachkurse klientelgerecht veranstaltet werden sollen, was im Ansatz gerade auch im Sinne der Zielsetzung dieser vorliegenden Studie eine zentrale und überfällige Fragestellung bedient: Unter anderem werden aktuell Forderungen laut, männliche und weibliche Kursteilnehmer im Sprachkurs voneinander zu trennen, weil „...ihre Lernvoraussetzungen zu unterschiedlich...“ sind und man befürchtet, dass die männlichen Teilnehmer die weiblichen durch ihr, es darf angenommen werden dominantes, Verhalten „...in ihrem Lernerfolg hemmen...“. Die Forderung mag auf den ersten Blick berechtigt erscheinen, könnte allerdings zu kurz greifen, denn gerade im kommunikativen und interaktiven Miteinander in speziell darauf abzielenden Lernarrangements werden basale Fähigkeiten erworben, die einer erfolgreichen Integration in die Aufnahmegesellschaft durchaus zuträglich sind, wie zum Beispiel Konfliktlösungsverhalten, partizipatorische Gleichberechtigung der Geschlechter und das Trainieren von gewaltfreier

Kommunikation und Resilienz.

Diese Inhalte sind geeignet, einer Erfüllung der Forderung der Bundesregierung an die Migrantinnen nach Einhaltung des Grundgesetzes und Respektieren der freiheitlich-demokratischen Grundordnung des Aufnahmelandes zuzuarbeiten und sie nicht zu einer leeren Worthülse und Utopie werden zu lassen. Diese auf soziokultureller Ebene verorteten Inhalte sind nicht minder bedeutsam als die reine Sprachvermittlung. Insofern kann einem solchen Ansinnen aus eigenen Erfahrungen in der praktischen Bildungsarbeit in Mittelstufenklassen mehrerer Neuköllner Brennpunktschulen mit SchülerInnen, die bis zu 88 % einen Migrationshintergrund haben, hier nur eine deutliche Absage erteilt werden.

Gerade das, was Miriam in Ihrer Schilderung eines Vergleichs des polnischen mit dem deutschen Bildungssystem so positiv herausgestellt hat, nämlich die Freizügigkeit und der wohlthuende „lockere“ Umgang miteinander, sollte in der Bildungsarbeit mit Migranten-Jugendlichen weiterhin im Mittelpunkt stehen als ein Indikator dafür, wie ein soziales Miteinander in einem demokratischen, freizügigen und mit vielen Vorzügen einer Zivilisation ausgestatteten Land gestaltet werden kann. Anna machte Angaben zum Thema Heimat, die die bereits angesprochene gesunkene Bedeutung der Begrifflichkeit, auch vor dem Hintergrund eines wachsenden transnationalen Bewusstseins und neuartiger von Schmitz thematisierter Beheimatungsstrategien, noch einmal bestätigen (vgl. Kapitel 1.5):

Was für uns die Heimat ist, das war doch in deinem Fragebogen: Was ist für dich die Heimat?.....die Freunde, Sprache, Erziehung..... Da war noch eine andere Frage: Würdest du gerne deine Heimat besuchen? Oder sowas. Wie soll ich das beantworten, was für mich die Heimat ist? Also, für mich ist das zum Beispiel nicht so sehr wichtig, dass ich irgendwelchen Ort in meinem Leben mit diesem Wort Heimat das nenne. Vielleicht war das..... ist es die Heimat, wo ich geboren wurde, wo meine Kindheit verbracht habe. Aber für mich ist es nicht so wichtig, dass ich mit diesem Wort Heimat das nenne. Es gibt dieses Wort, aber...nicht mit einem einzigen Ort. Ich komm aus der Schule raus,ich gehe jetzt nach Hause. Wohin? Hierher? Nach Bietigheim? Nach Karaganda? Sonstwo hin. Mein Zuhause. Oder wo meine Eltern sind, ist das meine Heimat? Ja, ich weiß nicht. Diese Frage, ich hab sehr viel Zeit gebraucht. Also, es ist für mich wichtig, wo meine Eltern zum Beispiel sind, wo ich ein Zimmer habe, wo ich... meine Freunde treffen zum Beispiel kann. Aber ich würde das nicht mit diesem Wort Heimat bezeichnen.

Unsere Oma hat in Karaganda wieviel Jahre gelebt und sie hat immer über Odessa erzählt: „Dort zu Hause haben wir einen Garten gehabt, und dort haben wir Trauben...“ Ja, „dabam“ war es. „dabam“,...manchmal nennt sie auch Karaganda auch dabam... manchmal ist es auch so. (Anna)

Irina hat sich in einer aufrichtigen Art und Weise selbstreflektierend mit ihrem Persönlichkeitsprofil beschäftigt und in Konsequenz der migrationsbedingten Veränderungsprozesse sich selbst Ziele gesetzt, woran sie bei sich arbeiten muss und auch will. Bezeichnend für ihre Orientierung ist der Satz: „Ich hoffe, dass ich etwas will.“ Er ermöglicht damit im Grundsatz ein Erklärungsmuster für ihren quantitativ ermittelten Typ D2:

Und jetzt hoffe ich, dass ich etwas erreichen will, ich hoffe, dass ich etwas will. Ich will, aber manchmal zweifle ich mich, ob ich das schaffe. Also, ich kann sagen, dass ich ein unsicherer Mensch bin. Die Sprache eins und also mein, meine Gedanken gibt unsichere Menschen, sie Zweifel an sich selbst und ich mache mir immer Gedanken, ob ich das nicht schaffe, aber ich schaffe das fast immer. Und wenn ich das nicht perfekt mache, das stört mich dann. Und ich will natürlich diese Unsicherheit nicht mehr haben und ich hoffe, dass ich das verliere, also zu viel von mir verlangen ich hoffe das ich alles, was ich will, schaffe ich das. Und wenn ich etwas nicht schaffe, dann sage ich mir, natürlich hatte ich recht gehabt, dass ich das nicht schaffe. Naja, das ist mein Charakter und natürlich muss ich mit meinem Charakter etwas tun. Ich muss das überwinden und werde es versuchen.

(...) Also, das Positive an mir ist, bin ich ehrlich, bin ich ziemlich ernst... Ich bin skrupellos, nicht skrupellos, sondern gewissenhaft und ich mag lesen, dazu mag ich lesen, ziemlich viel, deutsche Bücher auch. Wenn ich für Leute alles Gute wünsche, wenn ich für Leute alles machen bereit bin, was sie wollen, ich bin hilfsbereit und großzügig, das kann man sagen.

Das erste Negative an mir, das ist Unsicherheit, zweite ist, dass ich nicht immer pünktlich bin, es gibt in mir, dass ich etwas vergessen kann, natürlich ohne schlechte Gedanken oder etwas verwenden kann, zum Beispiel in Fahrplänen oder sowas und dass ich zum Beispiel im Unterricht denke ich nicht so, was ich gerade denken muss, ich habe schlechte Konzentration.... Und dass ich gewisse Pläne nicht habe, also, dass ich unsicher bin. Ich habe bemerkt, dass ich, zum Beispiel, wenn ich etwas will, ich kann sehr lange darüber arbeiten. Und das habe ich bemerkt, als ich zum Aufnahmeprüfungen vorbereitet habe. Ich habe den ganzen Tag nur studiert, gelesen, nur gearbeitet. Also, wenn ich mir befehle, dann kann ich das schaffen. Viele Leute sagen mir, dass ich ruhig bin, ich explodiere nicht so viel. (Irina)

6.2 Untersuchung „Post-Perestroika-Generation“, 2004/05

Die bereits in Punkt 6 formulierten Spezifika der „Post-Perestroika-Generation“ machten schon rein äußerlich am Erscheinungsbild einen für das Auge des Betrachters erkennbaren Unterschied zu der ihr vor ca. 12 Jahren vorangegangenen „Perestroika-Generation“ deutlich: Sie kleideten und verhielten sich kaum anders als die autochthonen Jugendlichen. Die damals spontan spürbare Fremdheit war so gut wie verschwunden. Das Phänomen der „Post-Perestroika-Generation“ wurde sehr gut von Renate repräsentiert, weshalb sie allein als beispielhaft für den Entwicklungssprung, den diese Generation gemacht hatte, hier vorgestellt wird.

An Renate wird der bei dieser Stichprobe inzwischen eingetretene Wandel zu neuartigen Verhaltensweisen, Wertungs-, Deutungs- und Erklärungsmustern u. a. vor allem in Richtung Transnationalität und Bedeutungsverlust von Heimat besonders klar ersichtlich.

Außerdem siedelte sie aus eigener Motivation eigenverantwortlich aus, während 1993/94 noch sehr viele Spätaussiedler-Jugendliche teilweise nur von ihren Eltern mitgenommen wurden, häufig auch gegen ihren eigenen Willen. Aus der wesentlich selbstbewussteren Einwanderergruppe von 2004/05 wird repräsentativ für diesen in der Stichprobe eingetretenen Wandel nur diese eine Probandin vorgestellt, weil sie ihn nahezu perfekt verkörperte.

6.2.1 Soziografische Daten/Identität

Die Interview-Partnerin Renate, 22 Jahre alt, beschloss mit 16 Jahren, allein nach Deutschland auszureisen. Sie machte einen sehr selbstständigen und reifen Eindruck. Ihre Mutter war Deutsche und ihr Vater Tatar.

Ich hab als Kind nicht deutsch gefühlt, hab ich gefühlt tatarisch, weil wir haben bei mein Oma gewohnt mit mein Vater und meine Mutter, aber, natürlich alle muslimische Feste und meine Mutter kochte sehr gut tatarisch, sie ist wie Muslimin da, ja, finde ich ganz gut, aber deutsche Feste haben wir auch gefeiert, beides, ohne Probleme, kein Problem. Und meine andere Oma, die Mutter von mein Mutter, sie ist aus Karaganda, auch in Kasachstan, und jede Sommer, wenn ich so klein war, wir sind immer nach Karaganda gefahren und von meiner Oma hab ich alle deutsche Feste, alle deutsche Gerichte, habe ich auch Deutsch gesprochen. Meine Oma, sie spricht Dialekt und, wenn ich in der Schule war, hab ich Hochdeutsch gelernt, Dialekt habe ich vergessen.

(...) Ja, das war sehr interessant. Vor neun Jahren war ich erste Mal in Deutschland gewesen bei unsere Verwandten, sie wohnen hier schon in Westdeutschland schon 15 Jahre. Und diese Reise war sehr interessant für mich und ich war drei zehner oder zwölf Jahre alt und ich hab mich selbst gesagt: „das wird Land, wo ich in Zukunft wohne.“ Ganz klar, ja. Und mit 16 musste ich meinen Pass, Personalausweis zu bekommen, und mein Vater wusste das nicht, dass ich die Namen von mein Mutter und die Nationalität von mein Mutter genommen. Er wollte das nicht erlauben und ich hab das alles selbst gemacht.

(...) Mein Mutter hat meine Aussiedlung unterstützt. Um 16 habe ich gesagt: „Vater, ich habe Name von meine Mutter genommen, weil ich in Deutschland wohnen will.“ Und er hat gesagt: Anton Strich unten na, warum? Was machst du denn da?“ Und ich sage, ich studiere. Dann war alles o.k., danach. Er ist sehr froh jetzt, dass ich hier bin und alles gut geht. Da ich war nur 16 da, danach habe ich zu viel geholfen, gearbeitet und er hat gedacht, ich schaffe das. In der Schule hab ich vier Jahre Deutsch gelernt, englische Schule eigentlich, aber Deutschunterricht haben wir auch, und in welche Sprachen-Universität habe ich auch Deutsch gelernt. Aber danach in dieser Firma, drei Jahre hab ich nur englisch gesprochen und Deutsch hab ich vergessen eigentlich. Und hier ist ganz o.k.

Na, wo ich in Zukunft wohne.“ Ganz klar, ja. Und mit 16 musste ich meinen Pass, Personalausweis zu bekommen, und mein Vater wusste das nicht, dass ich die Namen von mein Mutter und die Nationalität von mein Mutter genommen. Er wollte das nicht erlauben und ich hab das alles selbst gemacht. (Renate)

Aus diesen Äußerungen ist herauszuhören, mit welcher inneren Entschiedenheit, fast schon Selbstverständlichkeit, Renate ihr Leben in die eigene Hand genommen hat. Das strategische Handeln, eigene Ziele auch unfehlbar zu erreichen, indem man alles Erdenkliche unerschrocken dafür tut, ist für das Alter einer 12- bzw. 13-Jährigen sehr erstaunlich. Und so verhielt es sich dann auch mit den Umständen ihrer Ausreise.

6.2.2 Migration als „Kritisches Lebensereignis“

An Renate wird der Paradigmenwechsel vom „Kritischen Lebensereignis“ zur „Zukunftschance“ Migration deutlich, was aktuell zunehmend von Erwachsenen unbegleitete minderjährige Flüchtlinge veranlasst, ihre hoffnungsfrohe Lebensperspektive in einer Migration zu suchen. Aus

eigener praktischer Unterrichtserfahrung in so genannten Willkommensklassen öffentlicher allgemeinbildender Schulen kann hier behauptet werden, dass diese Jugendlichen mehrheitlich über ein erstaunlich hohes internes Selbstkonzept und eine Gewissheits-Orientierung verfügen und sehr motiviert an ihrem Lebensplan arbeiten. Diese Flüchtlingsgruppe macht einen neuen Typus aus, der besonders intensiver Integrationshilfen bedarf, wie es das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, BAMF, bereits erkannt hat.

Mein Mutter hat meine Aussiedlung unterstützt. Um 16 habe ich gesagt: „Vater, ich habe Name von meine Mutter genommen, weil ich in Deutschland wohnen will.“ Und er hat gesagt: „Na, warum? Was machst du denn da?“ Und ich sage, ich studiere. Dann war alles okay, danach. Er ist sehr froh jetzt, dass ich hier bin und alles gut geht. Da ich war nur 16 da, danach habe ich zu viel geholfen, gearbeitet und er hat gedacht, ich schaffe das. In der Schule hab ich vier Jahre Deutsch gelernt, englische Schule eigentlich, aber Deutschunterricht haben wir auch, und in Weltsprachen-Universität habe ich auch Deutsch gelernt. Aber danach in dieser Firma, drei Jahre hab ich nur englisch gesprochen und Deutsch hab ich vergessen eigentlich. Und hier ist ganz okay.

(...) Ja, ich schaffe das, kein Problem. Mit den Menschen nicht. Ich bin kommunikativ und ich mache kein Stress, warum? Wenn jemand mir das sagst, muss ich das akzeptieren gar nicht. Was die Leute auf der Straße sagen, akzeptiere ich gar nicht. Nur die Leute, mit die ich wohne oder studiere. Mein deutscher Name ist in Deutschland Vorteil. Name ja, aber Vorname, bei uns war meine Vorname, Renate, war ganz modern und eins, zwei Renate hab ich nur gemusst in ganzer Stadt. Aber hier, Renate ist ganz, so alte Name und manchmal die Leute, sie gucken so: „Sie sind Renate Schwarz? Ah, ich hab gedacht, kommt Frau 50 Jahre alt oder so.“.....(lacht)..... Ich sage immer: „Wissen Sie nicht, dass jetzt ist es sehr modern, alten Namen zu haben?“ (Renate)

Die von Renate erhaltenen Daten entsprechen dem Typ A1, dem Typus, der einen erfolgreichen Integrationsprozess am wahrscheinlichsten erscheinen lässt und einen optimalen Lerntyp definiert. Die Typenzuordnung, ihr Verhalten in den Unterrichtsprozessen sowie ihre Interaktion im sozialen Kontext ihrer Gruppe und ihrer Lehrkräfte stimmen vollkommen überein. Sie wurde sehr aufgeschlossen, kontaktfreudig, stabil in ihrer Haltung, selbstbewusst, zielorientiert und immer in auffallend guter Stimmung erlebt. Renate schloss den Sprachkurs sehr erfolgreich ab und hatte klare Vorstellungen von ihrer mittelfristigen Zukunft. Sie wirkte im Interview sehr selbstbewusst, aufgeräumt und offen.

Renate verkörperte geradezu in exemplarischer Reinkultur die weiter entwickelte „Post-Perestroika-Generation“ und deutete mit ihrem gewissheitsorientiert und internal geprägten Lebensentwurf die Form einer beginnenden transnationalen Orientierung an. Renate fasste Migration keinesfalls als „Kritisches Lebensereignis“ auf, sondern als große, erfolgversprechende Möglichkeit, ihr Leben selbstbestimmt zu gestalten und sich eine optimale Perspektive mit einem relativ klar umrissenen Lebensplan aufzubauen.

6.2.3 Fokussierende Betrachtungen

Renate äußert sich ähnlich wie Miriam sehr lobend über ihre deutschen Lehrer, allerdings nicht ohne, und auch das ist exemplarisch für den eingetretenen Zeitenwandel, ihre kasachischen Lehrer ebenfalls lobend hervorzuheben.

GFBM war sehr schön, mir gefällt alle Lehrer hier, war sehr interessant und die unterrichten nicht so... so einfach... nicht so monoton. Der Lehrer, sie sprechen gern, wir sprechen auch und wir arbeiten, wir haben Gruppenarbeit. Ich hab in Goethe-Institut bisschen studiert in Kasachstan und es war genauso, war nicht so ungewohnt. Mehr sprechen, praktisch, ganz gut, mir gefällt das. In der Schule anders als in Kasachstan, aber in Universität... Mein Universität war ganz klein, das war Privat-Universität in Almaty, aber mit Normal-Diplom, wir haben normale Diplom bekommen. War ein Privat-Universität, die Professoren aus anderer Universitäten nur die Vorlesung gemacht haben. Und war ganz interessant, unserer Lehrer war auch sehr freundlich und sie haben uns viel geholfen. Und ich glaube, das hängt von der Lehrer und von Mensch ab. (Renate)

Der Fokus der Betrachtung liegt bei Renate eindeutig auf einem transnationalen Bewusstsein. Wie Schmitz (2013) acht Jahre später in ihrer empirischen Studie über die bildungserfolgreichen Spätaussiedlerinnen formuliert hat, lässt sich bei Renate genau das erkennen, was Schmitz thematisiert hat, nämlich das über nationale Grenzen hinweg inszenierte strategische Bewusstsein, seine Bildungspotenziale, Karrierechancen und sein persönliches Wohlergehen zur vollen Entfaltung zu bringen. So äußert sich Renate zu ihrer Lebenssituation und Zukunftsperspektive folgendermaßen:

Ja, natürlich, sie sind jetzt sehr froh, dass ich hier bin, weil das für mich gibt es kein Perspektive. Meine Eltern verstehen, dass ich hier bin, dass ich habe mehr Perspektiven hier als in Kasachstan. In Kasachstan, doch, kann ich gute Arbeit finden und ich habe viele Freunde und Bekannten da und kann ich hier mein Geschäft vielleicht auch machen, aber das mache ich später.(lacht).... in Europa hab ich bessere Perspektive, natürlich. Das andere Bild. Import/Export vielleicht nicht, aber vielleicht kann ich diese Mode und Mode-Brand und Make-up mit Management verbinden, vielleicht, ja, etwas so machen.

Ich kann sagen, ich hab zwei Heimat... (lacht).... Ja, ich fühle mich in Deutschland sehr gut und in Kasachstan auch. Vielleicht, wenn ich hab später mein Firma, ich flieg zwischen Deutschland und Kasachstan hin und her, ja, warum nicht? Ich mag Flugzeuge.... (lacht).... Ja, ich leb in zwei Länder mit berufliche Verbindung, ja... (lacht).... (Renate)

6.3 Untersuchung „Digital-Natives-Generation“, 2011

Die so genannte „Digital-Natives-Generation“ hat ebenfalls eine Zeitenwende verinnerlicht: Sie ist mit den interaktiven Kommunikationstechnologien aufgewachsen und bedient sich ihrer mit aller Selbstverständlichkeit. In ihrem Bewusstsein ist es zu jeder Zeit an jedem Ort möglich, zu einem Menschen in Kontakt zu treten, d.h. Freundschaften zu pflegen, berufliche Verbindungen aufrechtzuerhalten oder gar auszubauen und räumlichen Distanzen nicht mehr den Stellenwert einzuräumen, wie das vorangegangene Generationen noch taten. „Digital Natives“ sind gut

informiert, cool, im Unterricht konzentriert, fleißig und leben in dem Bewusstsein, dass sie wissen, wozu es gut ist, was sie tun. Diese Attitüde war ihnen im Gegensatz auch zu den erst fünf bis sechs Jahre vorher untersuchten Jugendlichen der „Post-Perestroika-Generation“ deutlich anzumerken. Die anderen aus seiner Lerngruppe beispielhaft repräsentierend, kommt hier Dorian, 22 Jahre, aus der Ukraine, zu Wort. Auch im Interview mit ihm kam es zu einem spezifischen Thema, dem Thema Migration in Verbindung mit einer Selbstreflexion, das in Punkt 6.3.3 angesprochen wird. Es ist in jedem Fall interessant zu hören, was er in seiner Kindheit erlebt hat und wie er darüber spricht, das hörte sich 18 Jahre vorher, damals war er gerade 4 Jahre alt, noch ganz anders an. In jedem Fall darf die Entwicklung wiederum neuer Verhältnisse, über die er berichtet, begrüßt werden.

6.3.1 Soziografische Daten/Identität

Dorian wurde weder diskriminiert noch hatte er einen anderen, ähnlich gearteten, Leidensdruck in der Ukraine zu ertragen:

Also, ich hab meine Kinderheit als ganz normaler Ukrainer erlebt, weil, es war kein Problem, ob ich Deutscher bin oder Ukrainer oder Russe, weil meine Mutter kommt aus Russland, mein Vater ist Ukrainer, aber ich hatte deutsche Staatsangehörigkeit, ja, Staatsangehörigkeit sozusagen. Damals war es kein Problem, ein Deutscher zu sein, ich hab meine Kindheit als ganz normales Kind erlebt, es war keine... Probleme ja, es gab. Ja, ich habe gehört, dass, wenn man Deutscher ist, dann es ist bisschen viel schwer, sozusagen, ein Arbeit zu finden oder irgendwelche Stelle zu bekommen, weil, damals gab es noch viele schlechte Erinnerungen von der Zweite Weltkrieg. Deswegen es gab, nicht zu starke, Diskriminierung, aber es gab. Und meine Mutter hat, meine Schwestern, haben nicht so öffentlich gemacht, dass sie Deutsche sind und ich hab auch nicht so allen erzählt, dass ich bin Deutscher, ich bin Deutscher. Aber alle meine Freunde, beste Freunde, echte Freunde, wissen, dass ich Deutscher bin und alle meine Lehrer oder die Familien von meinen Freunden kennen das, dass meine Familie von Deutschland stammen. Deswegen, und sie haben nichts Schlechtes über uns gedacht. Ich habe mich nicht schlechter benotet gefühlt in Zeugnissen, oh nein, sowas gab es nicht. Vielleicht in der Ukraine es war nicht so stark wie Russland, aber es gab nicht sowas. Mit meiner Mutter gab es schon, also für meine Oma war es viel schlimmer, aber danach war viel leichter. Ja, ich denke, die Menschen sind netter geworden, weil, gibt es nicht so viele Kriegen oder nicht so viel Ärger mit anderen Ländern, nur vielleicht im Irak, in arabischen Länder. (Dorian)

6.3.2 Migration als „Kritisches Lebensereignis“

Auch die mit der Aussiedlung verbundene Konstellation war für Dorian schon deutlich anders als noch bei seinen Vorgängerinnen:

Also, ich wusste, dass wir nach Deutschland fahren werden ab, ich denke, ab 7 Jahre. Als ich 7 Jahre alt war, meine Mutter hat gesagt, dass wir irgendwann nach Deutschland fahren werden. Und damals habe ich ganz kleine Probleme. Ich wollte nach Deutschland fahren... Schon als Siebenjähriger, weil, ich war damals, ich habe damals bei Tante hier in Deutschland besucht und mir fiel...da..... alles, alles hat gefallen hier in Deutschland. Deswegen

wollte ich sehr stark nach Deutschland kommen. Es war klar von Anfang, dass wir als Familie nach Deutschland kommen. Allein wollte ich, ich denke, wollte ich nicht nach Deutschland ausreisen, nur mit meiner Familie. Und deswegen, ja, es war viel leichter für mich mit Familie, mit einer eigenen Familie in den letzten sechs Monaten vor der Ausreise hab ich bisschen nach Deutschland gesucht Informationen nach Deutschland, im Internet, in Bibliothek. Ich lese gerne, hab ich bisschen nach Deutschland gesucht, Informationen nach Deutschland, im Internet, in Bibliothek. Ich lese gerne, hab ich bisschen über die deutsche Geschichte gelesen, über allgemeine, sozusagen allgemeine Bildung. (Dorian)

Die von Dorian erhobenen Daten weisen auf den Typ C1 hin. Auf der C-Achse der Ungewissheits-Orientierung, kombiniert mit internalen generalisierten Kontrollüberzeugungen verwunderte im ersten Moment die Ungewissheits-Orientierung, beim näheren Hinschauen ist allerdings zu erkennen, dass sein bei aller Offenheit und Kooperationsbereitschaft eher wachsam zurückhaltendes Verhalten aus einer tieferliegenden Ungewissheits-Orientierung resultiert. Der Typus 1 definiert eine in der psychosozialen Anpassung emotionale Stabilität, ein in der persönlichen Befindlichkeit aufgehelltes Stimmungsbild und open minded soziale Orientierungen, wobei letztere, wie auch sein Reflexionsvermögen im Interview verdeutlicht, gerade erst im Wachstum begriffen war. Dorian ist ein sehr gut geeigneter Repräsentant eines Spätaussiedler-Jugendlichen des Jahres 2011, der sich von den beiden vorangegangenen untersuchten Migranten-Generationen dadurch unterscheidet, dass er durch seine Gewöhnung daran, aus den Medien mit vielen, aktuellen und multiperspektivisch verfügbaren Informationen versorgt zu werden, in der Lage ist, seine Positionen zu reflektieren und gegebenenfalls relativ kurzfristig zu verändern. Mit dieser Fähigkeit kann Migration auch für ihn nicht mehr unbedingt, und noch um einiges weniger als bei Renate 2005, als „Kritisches Lebensereignis“ bezeichnet werden, sondern eher als Beschleuniger für die vorher schon vorhandene und sich über einen längeren Zeitraum entwickelte Disposition, sich kurzfristig und pragmatisch neuen Lebensperspektiven zu öffnen und sie erfolgreich zu gestalten.

6.3.3 Fokussierende Betrachtungen

Dorian hat sich in dem Interview sehr interessant über das Thema Migration und eine für ihn damit verbundene Selbstreflexion geäußert:

(...) Ich sehe nicht, dass er Türke ist oder er ist ein Russe, ich sehe nur die, ihre innere Welt. Und wenn diese innere Welt gefällt mir, mag ich diesen Mensch und gefällt nicht, dann ich unterhalte mit diesem Menschen nicht, deswegen, ich seh das ganz global oder.....(lacht)..... ich weiß nicht wie. Auf die Religion oder sozialen Status achte ich gar nicht, es ist doch egal, ob er Türke oder aus Amerika oder aus Afrika kommt, aber wenn er gut, es ist interessant mit ihm zu spazieren, zu sprechen, etwas zu machen, etwas zusammen zu machen. Deswegen ist mir egal.

(...) Ich denke, dass es hat gute Seiten und schlechte Seiten auch, aber ich kann sagen, dass ich hab von diese Migration gewinnt, mehr gewinnt als verloren. Weil ich kenne meine Geschichte, ich bin stolz auf mein

Herkunftsland, aber ich bin auch stolz, dass ich bin Deutscher und... Für mich ist es, ich denke mehr, habe ich gewinnen als verloren. Na, zum Beispiel ich habe jetzt, ich wohne jetzt in Europäischen Union hier gibt es viel mehr Möglichkeiten, eine gute Arbeit zu finden oder ein besseres Leben zu haben als in der Ukraine. In der Ukraine gibt es, es ist viel schwer, ein normales Arbeit zu finden und hier ist das alles... macht... Kann man es viel besser machen, was man vielleicht..... Na ja, die wichtigste, was ich gewinnen habe, ist, das ist die Europäische Union, ich kann jetzt reisen über die ganze Welt ich hab viel mehr Rechte oder, na ja, Möglichkeiten, Rechte, Chancen, etwas Besonderes zu erleben. Weil in der Ukraine es ist alles monotonisch oder monoton, das Leben ist nicht so interessant als in Deutschland.

(...) Na ja, Migration vielleicht meine Persönlichkeit bisschen geändert hat, weil, ich denke jetzt mehr als Deutscher als früher. Ich möchte diese Sprache kennen, ich möchte deutsche Leute verstehen und deshalb ändere ich mich, meine innere Welt ändere ich, ich ändere meine Gedanken, ich sehe jetzt bisschen anders als am Anfang. Es ist mir alles nicht so fremd als früher und ich verstehe jetzt bisschen mehr von Deutschland von der Europäische Union oder von die Sachen von diese Migration als früher, aber bisschen später habe ich verstanden dass es alles ist nötig, weil man alles das macht, man wird mehr diszipliniert und wird keine Fehler in der Zukunft machen oder wird man mehr. Punkt. Wenn einzige Person in der Zukunft wird er nicht so viele Hilfe brauchen, selbstständig wird er. Deswegen es macht uns stark es macht uns besser am wichtigsten, dass es macht uns diszipliniert.

(...) Ich fühle mich jetzt etwas, bisschen anders als früher. Ich denke anders über die Leute, vielleicht.... Am Anfang war ich sehr, sehr negativ zu Türke oder.... Ich fand, dass es gibt so viele Türken und als sie die Geschichte verstanden habe, als ich das alles erlebt und mit ein paar Türken kennen gelernt, ich hab verstanden, dass sie haben auch nicht so schönes Leben. Sie haben auch... Die Gastarbeiter..... Sie haben auch viele Problemen und jetzt haben sie auch viele Probleme, dass sie Türken sind, es gibt viele Nationalisten, die gegen Türken sind und auch gegen Russen und Spätaussiedler gibt es auch manchmal solche Situationen. Bin ich ganz normal für die Türken, ich denke, dass sie helfen Deutschland. Sie haben Deutschland geholfen, sich aufzubauen und jetzt sie helfen auch, die sind Arbeitskraft für Deutschland. Und deswegen jetzt habe ich andere Meinung, es hat sich geändert zum Beispiel. (Dorian)

6.4 Zusammenfassung

Die hier an den wesentlichen Leitfragen orientierten, verkürzt wiedergegebenen Interviews mit gezielt ausgesuchten, für die drei Datenerhebungszeitpunkte 1993/94, 2004/05 und 2011 möglichst repräsentativen Probandinnen zeigen deutlich die jeweiligen Charakteristika für die drei in dieser Studie empirisch untersuchten Migranten-Generationen und damit klar erkennbar eine Entwicklungslinie von Migrationskonstituenten. Diese die Migrationsdynamik beständig verändernden Parameter sind zu erkennen und bei der Gestaltung von erfolgreichen Integrationsprozessen zu berücksichtigen. Besonders bei der Integration von Jugendlichen, die in ihren Orientierungen und ihrer Identitätsbildung, im Übergang von der Schule in den Beruf und ins Arbeitsleben, auf ihrem Weg vom Schonraum in die Leistungsgesellschaft grundlegende Selbstfindungs- und Anpassungsprozesse teilweise kurzfristig und kumulativ sowie auf einer für sie unsicheren Grundlage zu bewältigen haben, sind die Wertungs- und Deutungsmuster sowie

Orientierungen von entscheidender Bedeutung, um ihren Platz in der Gesellschaft zu finden, erst recht, wenn es sich um jugendliche Migrantinnen handelt, die sich zusätzlichen Herausforderungen wie Spracherwerb und Integrationsprozessen gegenübergestellt sehen.

Migration scheint dennoch angesichts von fortschreitenden Globalisierungsprozessen, weltweiter Vernetzung ausgedehnter Kommunikationswege, der Verfügbarkeit einer multiperspektivisch aufbereiteten Informationsflut und vor allem wegen des daraus resultierend gewachsenen Selbstbewusstseins der Migrantinnen ihre frühere Wahrnehmung als „Kritisches Lebensereignis“ verloren zu haben.

In dieser Hinsicht leisteten die im Rahmen einer qualitativen Vertiefung der quantitativen Untersuchungsergebnisse gewonnenen Erkenntnisse einen wichtigen Beitrag für die Charakterisierung der jeweiligen Einwanderer-Generation:

Die Jugendlichen der 1993/94 befragten „Perestroika-Generation“ berichteten in den Interviews häufig von ihrer deutschen Oma, von der sie mehr als von ihren Eltern Deutsch lernten und einen Eindruck von der deutschen Kultur bekamen, vor allem durch gesungene Volkslieder und ihnen erzählte Märchen. Dadurch hatten sie noch einen unmittelbaren Kontakt zur deutschen Kultur. Andererseits sahen sich insbesondere die russlanddeutschen Jugendlichen teilweise wegen Diskriminierungen im Kindergarten oder in der Schule genötigt, den deutschen Teil ihrer Identität zu verbergen oder zumindest vorsichtig damit umzugehen. Häufig erzählten sie von rassistischen Beschimpfungen ihren Eltern, ihren älteren Geschwistern oder sich selbst gegenüber, die Zuschreibung „*Du Faschist!*“ fiel in vielen Interviews. Deutsch sein hieß Faschist sein. Teilweise wurde Gegenteiliges erzählt, vor allem dort, wohin viele Deutschstämmige im Zuge des 2. Weltkriegs oder danach sehr zahlreich zwangsdeportiert wurden, nach Kasachstan, hier vor allem nach Karaganda, oder in die westsibirische Steppe, wo es noch heute die so genannten „Deutschen Rayons“ gibt. Hier sei der Umgang mit ihnen normal und durchaus förderlich gewesen, berichteten russlanddeutsche Jugendliche. Viele hatten schon vor ihrer Ausreise Kenntnisse von Deutschland und den bei ihnen so genannten „*Deutschländern*“ und waren mehr oder weniger auf die deutsche Kultur vorbereitet. Dennoch fühlten sich einige von ihnen dem „Kritischen Lebensereignis“ Migration nicht oder kaum gewachsen und zogen sich in die Privatsphäre ihres zumeist gemeinsam mit ihnen ausgereisten Familienkreises zurück, vor allem die weiblichen Jugendlichen zeigten in dieser Interviewgruppe ein geringeres Selbstwertgefühl als die männlichen und hatten weniger klare Zielvorstellungen, wirkten unsicherer und zögerlicher.

Aus den Schilderungen der Jugendlichen sowohl aus der früheren Sowjetunion und deren Nachfolgestaaten als auch aus Polen und Rumänien wurden die beträchtlichen Unterschiede sowohl generell im gesamten Bildungssystem wie auch konkret in der individuellen Lehrer-Schüler-Beziehung deutlich. Umso erfreuter waren die Jugendlichen nach einer anfänglich sie verwirrenden

Eingewöhnungszeit über den sozio-integrativen Unterrichtsstil auf eher partnerschaftlicher Ebene, den die deutschen Lehrkräfte praktizierten und der ihnen das Erlernen der deutschen Sprache wesentlich erleichterte. Der Satz „*Ich hoffe, dass ich etwas will!*“ von Irina fasst zutreffend das Denken und Handeln dieser Spätaussiedler-Jugendlichen von 1993/94 zusammen und zeigt in aller Prägnanz die Schwierigkeiten und Chancen einer erfolgreichen Integration in dieser Zeit.

Den Jugendlichen der Stichprobe 2004/05, der „Post-Perestroika-Generation“, bereiteten die Integrationsprozesse, auch schon äußerlich sehr gut erkennbar, deutlich weniger Probleme. Sie wirkten schon zu Beginn der Sprachkurse in ihrem Denken und Handeln den autochthonen Jugendlichen gegenüber wesentlich ähnlicher: Die Lehrpläne ihrer Schulen, die Studieninhalte ihrer Universitäten und der Umgang des Lehrpersonals mit ihnen waren inzwischen demokratischer und weniger ideologisch ausgerichtet verändert. Sie wirkten selbstsicherer, gewissheitsorientierter und in ihrem Handeln mit relativ klaren Zielvorgaben. Ihr Auftreten den Lehrkräften gegenüber war im Vergleich zu den Jugendlichen von 1993/94 offener, kooperativer und deutlich ambitionierter, zielstrebig. Sie wirkten, was ihre Identität und ihren Umgang mit Integrationsprozessen betrifft, deutlich entspannter und weltoffener bis hin zu einem beginnenden transnationalen Bewusstsein. Wollten noch 1993/94 nicht wenige Jugendliche gleichsam „entrussifiziert“ werden, ihre sowjetisch geprägte Vergangenheit auslöschen und endlich Deutsche werden, so spielte 2004/05 eine deutsche Identität bei den Jugendlichen nur noch eine untergeordnete, teilweise gar keine Rolle mehr.

Die Interviews von 2011 mit den Jugendlichen der „Digital-Natives-Generation“ bestätigen die 2004/05 festgestellte Entwicklung einer fortgeschrittenen Internationalisierung der Deutungs- und Handlungsmuster der Migranten-Jugendlichen im Zuge einer zunehmenden Globalisierung und digitalen, datentechnischen Verknüpfung über die elektronischen Medien Internet, Skype und das 2004 gegründete Facebook. Die Jugendlichen wirkten informierter, interessierter und entscheidungsfreudiger. Dadurch waren sie thematisch auf der Höhe der Zeit, was ihnen bezüglich ihrer Integrationsprozesse sehr nützlich war. Von Migration als kritischem Lebensereignis mit sehr risikobehafteten unabsehbaren Folgen konnte kaum noch die Rede sein, vielmehr sahen die interviewten Jugendlichen in ihrer Ausreise nach Deutschland eine große Chance und hoffnungsfrohe Lebensperspektive.

Migration als ultimativer Aufbruch und in alternativloser Konsequenz für eine positive Lebensperspektive ist im Jahr 2017, also wiederum sechs Jahre später, ein noch deutlicher gewordenes Handlungsmuster, das jugendliche Flüchtlinge verstärkt auch selbstständig, noch minderjährig und unbegleitet, geworden. Dieses Phänomen ist sowohl in den Integrations-Sprachkursen für Flüchtlinge als auch in den „Willkommensklassen“ der öffentlichen Regelschulen festzustellen. Identitätsbildungen finden dabei immer pluralistischer bei sinkender Bedeutung von

Herkunft und Nationalität statt. Darin liegt die Chance und auch die Schwierigkeit bei der Gestaltung von erfolgreichen Integrationsprozessen, deren Leistung sein muss, einerseits die zunehmend offen gewordenen Bindungsarme der Jugendlichen sinnerfüllt und identitätsstiftend neu zu belegen und andererseits die mitgebrachten Bruchstücke, Vakuen und Traumatisierungen zu einem neuen Ganzen zusammenzufügen. Die Verantwortung der die Integrationsprozesse initiiierenden und steuernden Institutionen im Großen und konkreten Personen im Kleinen ist dadurch nicht geringer geworden, sondern eher gewachsen. Deshalb ist es sinnvoll, an dieser Stelle über Konsequenzen für den Bildungsbereich Migration nachzudenken und gegebenenfalls die durch diese Studie evozierten Forderungen zu stellen.

7 Konsequenzen für den Bildungsbereich Migration

Der Bildungsbereich Migration befindet sich durch den stark angewachsenen Zuzug von Migrantinnen vor allem seit September 2015 in einer starken Umbruchsituation. Hohe Anforderungen treffen auf kaum oder nur teilweise entsprechende Lernvoraussetzungen, die die Migrantinnen mitbringen. Dazu kommen deutlich unterbezahlte Lehrkräfte, von denen verlangt wird, die Sprachkursteilnehmerinnen in kurzer Zeit auf einen Lernstand für eine nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) skalierte Sprachprüfung auf dem A2- bis B1- oder auch B2-Niveau zu bringen, um sie dem Arbeitsmarkt zuführen zu können. Für den universitären Bereich sind die Migrantinnen auf dem Niveau C1 und C2 vorzubereiten.

Um die Problematik dieser Zielsetzung zu verdeutlichen, sei den weiteren Ausführungen vorangestellt, dass ich aus eigener Unterrichtstätigkeit in diesen Sprachkursen 2017 die Erfahrung einer erfolgreichen Abschlussprüfung der Teilnehmerinnen von nur 20 % bis maximal 40 % machte. Diese in keinem Verhältnis zu den entstandenen Kosten stehende Misserfolgsquote dokumentiert den dringenden Handlungsbedarf, an der Konzeption und den Rahmenbedingungen dieser Integrationssprachkurse Änderungen herbeizuführen. Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) ist gut beraten, Methodik, Didaktik, die eingesetzten Lehrwerke, die Relation Zeitaufwand/Zielsetzung und nicht zuletzt den Personalaufwand und die finanzielle Ausstattung der beauftragten Bildungsinstitute neu und den Realitäten angemessen auszurichten.

Für den Bildungsbereich Migration kann und darf die einzig leistungsbetonte Fokussierung auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen nicht der alles dominierende Parameter sein. Für einen erfolgreichen Integrationsprozess sind die Kenntnis und Einbeziehung der subjektiven Situation und der Orientierungen der Migrantinnen von integraler Bedeutung, dafür gibt die praktische Arbeit in den Integrationssprachkursen eindeutige Hinweise und Aufforderungen.

7.1 Einleitende Bemerkungen

Für Held (vgl. 1989, 19) ist Jugendtheorie Voraussetzung für subjektbezogene Forschung. Insofern ist durchaus die Frage zu stellen, ob es in dem vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) am „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen“ (GER) ausgerichteten, für die beauftragten Bildungsträger verbindlichen, „Rahmencurriculum“ (siehe ANHANG 10) für Integrationssprachkurse speziell auf Jugendliche abhebende Inhalte und Ziele gibt und damit Sprachkurse methodisch und didaktisch auf jugendrelevante Lernarrangements ausgerichtet sind. Wäre dies der Fall, käme es der Motivationslage der Jugendlichen nicht nur ganz sicher zugute, sondern wäre für ihren Lernerfolg unerlässlich. Hier wird ein deutliches Manko und ein erheblicher

Aufklärungsbedarf für Entscheidungsträgerinnen und Expertinnen vermutet. Diese Studie könnte mit ihren Ausführungen über die subjektive Situation, Orientierungen und Heterogenität von Jugendlichen einerseits auf individueller und andererseits auf kollektiver Ebene zwischen verschiedenen und auch innerhalb von scheinbar homogenen Gruppierungen wertvolle Hinweise für die Konzeption von Lehrwerken, Unterrichtsmethoden und Lernangeboten geben.

7.2 Konstruierte Lernlandschaften

Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) hat ein Rahmencurriculum, das maximal mögliche Lernziele und -inhalte für die Integrationskurse aufzeigt und als Grundlage zur Erstellung von Modellen und Stoffverteilungsplänen dient, vom Goethe-Institut entwickeln lassen mit einer skalierten Sprachprüfung für Zuwandererinnen zur Feststellung von tätigkeitsbezogenen Sprachkompetenzen auf den standardisierten Lernstandsstufen A2 bis ab B1 des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens“ (GER). Das BAMF bezieht sich dabei auf die seit dem 1.1.2005 geltenden neuen gesetzlichen Regelungen zur sprachlichen Integration von Zuwanderinnen, die sich dauerhaft, d.h. mehr als ein Jahr, auf dem Gebiet der Bundesrepublik Deutschland aufhalten und die noch keine Sprachkenntnisse auf dem Niveau B1 des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens“ erreicht haben.

Nach diesem Referenzrahmen ist ein Sprachkurs in sechs Module aufgeteilt: Die Module A1 und A2 sollen zu einer elementaren Sprachverwendung befähigen, die Module B1 und B2 zu einer selbstständigen Sprachverwendung und die Module C1 und C2 zu einer kompetenten Sprachverwendung führen. Mit den Modulen B1 und B2 erlangen die Migrantinnen das Recht auf Zugang zum Arbeitsmarkt, das Modul C1 berechtigt zum Zugang an eine Universität, das Modul C2 liegt fast auf Muttersprachen-Niveau. Die sechs Module beinhalten jeweils 300 Stunden, die Niveaustufen A, B und C also jeweils 600 Stunden.

Es ist bei diesem Rahmencurriculum nicht die Rede von einem speziellen Angebot für Jugendliche, die Auswahl der Lehrwerke ist allerdings den Kurs-Leiterinnen bzw. den Bildungsträgern, für die sie unterrichten, überlassen. Die beispielsweise in Berlin boomenden Sprachschulen versuchen nun, durch ein „hippes“ Deutsch die Kursteilnehmerinnen zu motivieren. Dennoch ist Skepsis angebracht, ob der so eingeschlagene Weg gelingen kann, ob die Migrantinnen nicht schon von Anfang an überfordert werden. Es werden zwar inhaltliche Handlungsfelder für den Sprachunterricht formuliert in Form eines Umgangs mit der Migrationssituation, der Realisierung von Gefühlen, Haltungen und Meinungen, dem Umgang mit Dissenz und Konflikten, dem sicherlich auch sehr wichtigen Punkt der Gestaltung sozialer Kontakte und dem Umgang mit dem eigenen Sprachenlernen. Auch Kommunikation in Handlungsfeldern wie Arbeit, bei Ämtern und

Behörden, bei der Arbeitssuche sowie Einkäufen, Gesundheit und Mediennutzung soll geübt werden.

Von Orientierungen, Gruppenheterogenitäten und von in den Migrantinnen selbst veranlagten innerlichen und äußerlichen soziokulturellen Lebenswelten, die sie aus ihrer Herkunftsgesellschaft mitbringen, von einer Potenzial- bzw. Kompetenzfeststellung, scheint nicht die Rede zu sein. Zudem wird die Problemhäufung in ihrer subjektiven Situation vollkommen unterschätzt, was zu einem hohen Dropout in den Kursverläufen und damit beim Prüfungserfolg führt.

7.3 Konsequenzen

Ein ganzheitlicher und nachhaltiger Ansatz in der Bildungsarbeit mit jugendlichen Migrantinnen erscheint aufgrund der erhöhten Dringlichkeit seit September 2015 notwendiger denn je. Vor allem ist aus den Erfahrungen der Vergangenheit heraus deutlich geworden, wie erfolgversprechend die Vernetzung der zuständigen Institutionen und Kooperation der beteiligten Bildungsträger ist.²⁰

Die aktuell durchgeführten Integrations-Sprachkurse für Asylbewerberinnen, Asylantinnen und Flüchtlinge weisen gegenüber früheren Angeboten deutliche Veränderungen auf.

7.3.1 Berufs- und Studienorientierung

Für die erfolgreiche Integration von Migranten-Jugendlichen kommt neben der Förderung durch Deutsch-Sprachkurse der Berufs- und Studienorientierung eine besondere Bedeutung zu. Die Befähigung, mit der einheimischen Bevölkerung kommunizieren und interagieren zu können, ist eine Grundvoraussetzung für Verhaltenssicherheit nicht nur im sozialen Kontext, sondern auch für die erfolgreiche Gestaltung von Arbeitsprozessen sowie Berufskarrieren und damit verbundener sozialer Akzeptanz, persönlichen Wohlbefindens und Identitätsbildung.

Zusätzlich zur Sprachfertigkeit ist eine sinnstiftende Erwerbstätigkeit mit materieller Absicherung und Zukunftsperspektive für die Jugendlichen von herausragender Bedeutung. Wie in den durchgeführten Interviews deutlich wurde, wollen sie nicht von staatlichen finanziellen

²⁰ In dem Berliner Bildungsprojekt „mehrWert“ 2010/2011 konnte ich als Dozent für Deutsch als Zweitsprache, Assessment-Trainer und Dozent für Kommunikations- und Konflikttraining dabei mitwirken, wie in eng koordinierter Zusammenarbeit des Berliner Bildungsträgers „Gesellschaft für berufliche Maßnahmen“ (GFBM) mit dem Unternehmen „Berliner Wasserbetriebe“ Jugendliche ohne qualifizierten Schulabschluss in einer sechsmonatigen Förderung einem Ausbildungsverhältnis bei den Wasserbetrieben zugeführt werden konnten. Dies war ein gelungenes Beispiel für den nachhaltigen Einsatz von öffentlichen Fördermitteln und den sinnvollen Umgang mit den Ressourcen eines städtischen Unternehmens, um beschäftigungslosen Jugendlichen mit „Migrationshintergrund“ eine berufliche Perspektive aufzubauen. Dabei wurden aus einer Gruppe von zwölf Jugendlichen nur die besten acht von den Berliner Wasserbetrieben ausgewählt, was einen durchaus konstruktiv von den Jugendlichen angenommenen Leistungsanreiz setzte.

Zuwendungen abhängig sein.²¹ Ebenso wichtig ist das Ausüben einer Tätigkeit, die ihrer Selbstverwirklichung entspricht und ihnen Verhaltenssicherheit gibt. Mit Butz sprechen Held et al. (vgl. 2015a, 10) von beruflicher Orientierung,

„...wenn das Orientierungskonzept mit den eigenen Interessen und Wünschen, dem Wissen und den Möglichkeiten, dem Bedarf und den Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt, unter Einbezug der vorherrschenden gesellschaftlichen Dynamik, abgestimmt bzw. synchronisiert werden kann.

Die aktuellen Herausforderungen der Jugendlichen, ihre Identitäten und Lebensentwürfe individuell konstruieren zu können und zu müssen, kulminieren in der beruflichen Orientierung. Im Übergang von der Schule in den Beruf gilt es gerade für Migrant*innen-Jugendliche, die unter dem Eindruck mehrerer gleichzeitig auftretender Probleme wie Spracherwerb, Bewältigung einer für sie kaum durchschaubaren Bürokratie, etwaiger Generationenprobleme mit ihren Eltern sowie Segregations- oder gar Marginalisierungstendenzen eine Vielzahl von Lösungen zu finden haben auf der Basis des erworbenen Schulabschlusses, eine Anschlussfähigkeit in Richtung einer beruflichen Perspektive zu entwickeln (vgl. ebda.). So meinen Held et al. (vgl. a.a.O., 13) mit Stauber (2013):

Anschlussfähigkeit und Sinn müssen ständig neu hergestellt werden – „Was hat das mit mir zu tun?“ - und zwar im Sinne der Bilanzierung des vergangenen, der Bewältigung und Inszenierung des gegenwärtigen und des Entwurfs des zukünftigen Lebens.

Diese für eine erfolgreiche Integration der Jugendlichen wesentliche Nahtstelle findet sowohl bei den Integrationsmaßnahmen anbietenden Fördereinrichtungen wie zum Beispiel private Bildungsinstitute oder Volkshochschulen als auch in der Migrationsforschung zu wenig Beachtung. Die Kompetenzen, Zukunftsvorstellungen, individuellen Motivationen und Strategien von jungen Migrant*innen werden nicht in ausreichendem Maß berücksichtigt (vgl. a.a.O., 65). Das Orientierungsdilemma für die Jugendlichen, die eigene subjektive Lebenswelt mit der ihnen im Wesentlichen unbekanntem Arbeits- und Berufswelt zu verbinden, bleibt mangels ausreichender Thematisierung bestehen. Die in dieser Studie durchgeführten Interviews mit Spätaussiedler-Jugendlichen zeigen deutlich, dass die häufig festzustellende Zerrissenheit zwischen ihrer emotionalen Bindung an ihren Traum- oder Wunschberuf und der in der Aufnahmegesellschaft real existierenden Berufswelt kaum aufgelöst wird und vielmehr zum Teil erhebliche Zukunftsängste nährt. Berufliche Beratung führt demgegenüber zu einem „Cooling-Out-Effekt“, in dessen Verlauf emotional wichtige Berufswünsche durch „Realistische Optionen“ ersetzt

²¹ Sowohl in den Einzel- wie auch in den Gruppen-Interviews brachten die befragten Jugendlichen zum Ausdruck, einen perspektivisch sicheren und gut bezahlten Arbeitsplatz anzustreben. Konkrete Aussagen dazu sind in Kapitel 6 nachzulesen.

werden (vgl. a.a.O., 67).

Die in dieser Studie untersuchten Jugendlichen ließen sowohl in der schriftlichen als auch in der mündlichen Befragung große Unsicherheiten bezüglich ihrer beruflichen Orientierung erkennen. Dabei war unerheblich, ob Jugendliche wie 1993/94 beispielsweise in den CJD-Förderschulen noch vor ihrem Schulabschluss standen oder als OBS-Stipendiatinnen mit einem vorausgegangenem Studium in ihren jeweiligen Herkunftsländern sich in Deutschland beruflich neu orientieren mussten. Auch OBS-Stipendiatinnen, die mit einem abgeschlossenen Studiengang nach Deutschland gekommen waren, zeigten angesichts der Nicht- oder nur Teil-Anerkennung ihrer Diplome und in nicht ausreichender Kenntnis ökosozialer Rahmenbedingungen und berufsfeldbezogener Anforderungsprofile der Aufnahmegesellschaft erhebliche Schwierigkeiten, sich beruflich neue Ziele zu setzen.

Held et al. (vgl. a.a.O., 14f) verweisen auf relevante Faktoren im Berufsorientierungsprozess wie die Ebene der Außeneinwirkungen als die sozialstrukturelle Situation mit den objektiven Relevanzen sowie die subjektive Ebene, die die individuelle Situation der Jugendlichen gestaltet. Hierbei ist insbesondere die Wechselwirkung zwischen diesen beiden Ebenen zu berücksichtigen. Die mit Fördermaßnahmen für Migranten-Jugendliche beauftragten Multiplikatorinnen sollten auch mit den subjektiven Strategieformen und Bewältigungsmechanismen der Jugendlichen in der Übergangssituation Schule-Beruf vertraut sein. Held et al. (vgl. a.a.O., 105ff) nennen in diesem Zusammenhang in zunehmend restriktiver Reihenfolge Strategien der Interessenbegründung, Erweiterung, herkunftsorientierten Anpassung, Risikoabwendung, des Ausweichens, der Verweigerung oder sogar Verhinderung. Die beobachteten Strategien beziehen sich dabei auf Jugendliche, die zumeist noch kein ausgestattetes berufliches Konzept entwickelt haben (vgl. a.a.O., 109). Dies ist für die in dieser Studie untersuchten Spätaussiedler-Jugendlichen in aller Regel der Fall.

Nach allem oben Beschriebenen erscheint es deshalb erforderlich, Berufs- und Studienorientierung in den Sprachkursen für Migranten-Jugendliche integrativ verankert, und diese sinnvoll, d.h. zeitlich versetzt nach einem sprachlichen Grundkurs, begleitend, anzubieten. Dafür eignen sich einerseits betriebliche „Schnupper-Praktika“ und Hochschulgänge. Wichtig ist andererseits auch, dass die Jugendlichen sich ihrer Kompetenzen bewusst werden. Als eine mögliche effiziente Form eines Abgleichs des persönlichen Orientierungs- und Fähigkeitsprofils mit adäquaten konkreten Anforderungsprofilen gewünschter Berufsfelder können auch Potenzialanalysen bzw. Assessments (AC) durchgeführt werden.²²

²² Im Rahmen der vom Berliner Senat aufgelegten Qualifizierungsmaßnahme „Berliner Programm vertiefte Berufsorientierung für Schülerinnen und Schüler“ (BvBo) führte ich mit großer positiver Resonanz seitens

Es wurde deshalb das Kompetenzen ermittelnde und weiterentwickelnde „pmd-development-center“TM (DC), (Klotz 2012)²³, auf Basis erfahrungsorientierten Lernens (EOL)²⁴ kreiert und als Pilot-Projekt „Berufsorientierung“ in der gymnasialen Oberstufe einer Neuköllner Integrativen Sekundarschule (ISS) durchgeführt.²⁵

Die Methode dieses DC wurde im Fünfer-Schritt „Pointing – Flashing – Tasking – Development – Netbuilding“ entwickelt (vgl. Klotz 2012, siehe ANHANG 9).

Im „Pointing“ testen die Teilnehmerinnen die mit einem METALOG-Tool gestellte metaphorische Interaktionsaufgabe (vgl. Voss 2004, 1ff) kurz an und bringen sich mit ihren Kompetenzen problemlösend ein.

Im „Flashing“ reflektieren die Teilnehmerinnen in einer Selbst- und Fremdwahrnehmung das eigene Verhalten sowie das der Anderen. Die Beobachtungen werden ins Logbuch eingetragen, danach in einer Feedbackrunde ausgetauscht und anschließend gegebenenfalls ergänzt.

Im „Tasking“ erfolgt eine individuelle Zielsetzung für das nächste Tool mit gleicher Zielsetzung, zum Beispiel Teamfähigkeit. Hier trägt sich jede/r Teilnehmer/in ins Logbuch ein, was man sich für die nächste Interaktionsaufgabe vornimmt.

Im „Development“ werden die eigenen Entwicklungspotenziale ausgelotet, abgerufen und bewusst geführt. Hierdurch wächst die persönliche Orientierung und damit die Entschlusskraft, was im Verhalten des weiteren Trainings zum Ausdruck gebracht wird und gut beobachtbar ist.

Das „Netbuilding“ initiiert das Zusammenbauen eines Kompetenznetzes aus den verschiedenen im DC weiterentwickelten Einzelkompetenzen. Diesem, das DC abrundenden Schritt, kommt eine emanzipatorische Funktion zu, da in einem selbst gesteuerten Prozess begonnen wird, fremdbestimmte Verhaltensanteile durch selbstbestimmte zu ersetzen in der Weise einer erhöhten internen Kontrollüberzeugung und verstärkten Gewissheits-Orientierung. Die Teilnehmerinnen dieses Pilot-Projekts werden ermutigt, sich mit anderen Schülerinnen zu vernetzen und in Form einer mitbestimmenden Partizipation Einfluss auf Inhalte, Methoden und Ziele des Unterrichtsgeschehens zu nehmen.

der Schülerinnen der Klassen 9 und 10 in den Jahren 2009-2011 für die „gemeinnützige Gesellschaft für berufsbildende Maßnahmen“ mbH (GFBM), Berlin, mehrfach die individuelle Kompetenzermittlung/Potenzialanalyse P.E.A.C.E. durch. Die Schülerinnen veränderten während des Trainings innerhalb von vier bis fünf Tagen deutlich ihr Verhalten und Selbstbild, oft waren die Ausrufe „Jetzt weiß ich, was ich alles kann!“, „Das wusste ich vorher gar nicht!“, „Das hätte ich gar nicht von mir gedacht!“, „Sowas haben wir vorher nie gemacht!“ zu hören.

²³ Die Konzeption des „pmd-DC“ ist mit dem dazugehörigen Inventar wie METALOG-Toolbeschreibungen, Logbuch und Formularen in den Anhang gestellt, siehe ANHANG 9.

²⁴ Vgl. Tobias Voss: Die METALOG Methode (2011).

²⁵ Aus Gründen der spezifischen Schüler-Klientel einer „Brennpunktschule“ aus dem Berliner Kiez Nord-Neukölln waren in der Kontinuität des viertägigen DC nur eine Schülerin und ein Schüler zu beobachten.

Im Verlauf des DC ging es zunächst darum, Team- und Kommunikationsfähigkeit zu entwickeln sowie strategisches und problemlösendes Verhalten zu trainieren. Vervollständigt wurde das Übungsprofil durch vertrauens- und verantwortungsbildende Tools. Die Probandinnen sollten ihre Selbst- und Fremdwahrnehmung schärfen, zu einer individuellen Standortbestimmung bezüglich ihrer Stärken und latenten Potenziale als Ausgangspunkt für Entwicklungstangenten gelangen. Sie sollten in die Lage versetzt werden, auf der Basis individuellen Feedbacks eine Verhaltensveränderung zu initiieren. Einen besonderen Schwerpunkt bildete die Stärkung von Selbstbewusstsein und –vertrauen, die Flexibilisierung von Denk- und Verhaltensgewohnheiten, die Fokussierung auf Herausforderungen sowie die Vertiefung des Strategie- und Kreativitätspotenzials. Letztendlich wurde auch besonderer Wert auf Selbst- und Fremdverantwortung gelegt.

Ein Fragebogen, der aus der auf Datenreduktion beruhenden, in der quantitativen Untersuchung dieser Studie entwickelten, Gesamt-Typologie erstellt wurde, glich das anfängliche mit dem am Trainingsende erreichte persönliche Orientierungsprofil ab. Dabei gab es zum Teil deutliche Abweichungen in Richtung der beabsichtigten Ziele des Development-Centers festzustellen.

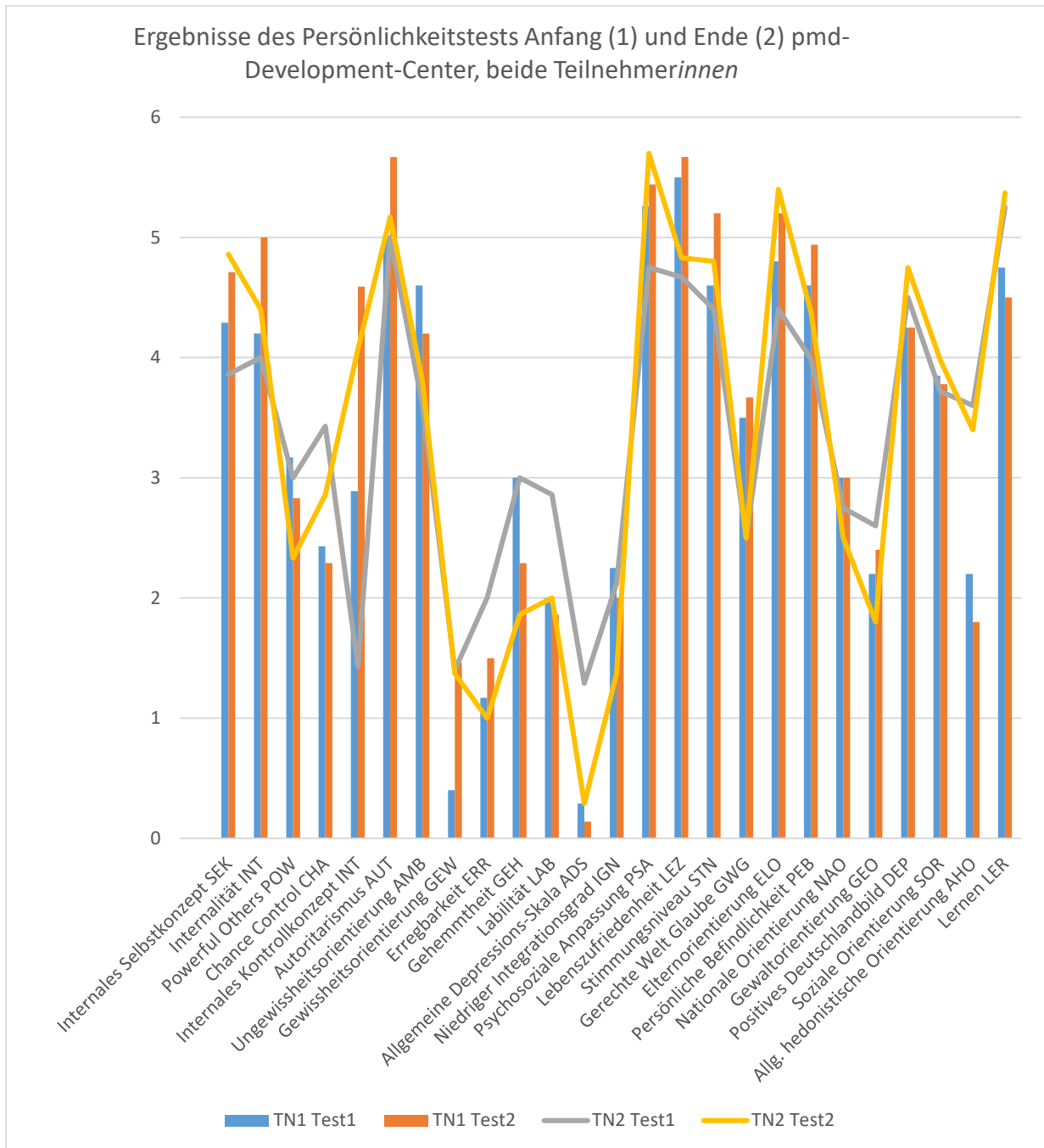
Albrecht (vgl. 1994, 64) weist darauf hin, dass Internalität signifikant positiv mit einem erhöhten subjektiv erfahrenen Selbstwertgefühl korreliert und psychosoziale Anpassung günstig beeinflusst. Er plädiert deshalb dafür, die gerade im Jugendalter besonders wichtigen Kontrollüberzeugungen in Richtung Internalität zu verändern und Jugendliche damit in ihrer weiteren adaptativen Entwicklung und Ausprägung eines selbstbestimmten Lebens zu unterstützen (vgl. a.a.O., 65).

Der in dieser Weise als ideal anzustrebende Typus A1, internal und gewissheitsorientiert sowie aufgeschlossen („open-minded“), psychosozial stabil und mit einem aufgehellten Stimmungsbild (siehe Kapitel 5.2), konnte im Gesamtergebnis bei der Teilnehmerin 1 konsolidiert und bei Teilnehmer 2 anstelle des anfänglich ermittelten Typs erzielt werden. Die bei den Teilnehmerinnen zu beobachtenden deutlichen Verhaltensveränderungen und ihre konkreten verbalen Äußerungen stützten die Ergebnisse der beiden Persönlichkeitstests 1 am Anfang und 2 am Ende des Trainings und waren insgesamt als sehr erfreulich für die Teilnehmerinnen und effektiv im Sinne der angestrebten Zielsetzung dieses DC zu bewerten.²⁶

²⁶ Teilnehmerin 1: 18 Jahre, Anfang Klasse 13, türkische Eltern, geboren in Berlin: „Sowas haben wir noch nie gemacht, ich weiß jetzt viel besser, was ich kann!“ „Ich werd‘ jetzt was sagen, wenn mir was nicht passt und lass nicht mehr alles mit mir machen!“, u.a. als Kommentar im Schluss-Feedback.

Teilnehmer 2: 17 Jahre, Anfang Klasse 12, mazedonische Eltern, geboren in Berlin: „Für mich hat sich `ne Tür geöffnet.“ „Ich seh‘ `nen Berg und ich bin der Adler.“, u.a. als Kommentar zu zwei von ihm zum Sharing am Trainingsende ausgewählten Emotion-Cards.

Abbildung 8: Darstellung der Unterschiede zwischen den identischen Persönlichkeitstests



Die genauen Werte sind aus der folgenden Tabelle ersichtlich:

Tabelle 87: Werte aus den miteinander identischen Persönlichkeitstests 1 und 2, „pmd-DC“™

Skalenindizes/Profile Typologie	TN1 Test1	TN1 Test2	TN2 Test1	TN2 Test2
Internales Selbstkonzept SEK	4,29	4,71	3,86	4,86
Internalität INT	4,20	5,00	4,00	4,40
Powerful Others POW	3,17	2,83	3,00	2,33
Chance Control CHA	2,43	2,29	3,43	2,86
Internales Kontrollkonzept INT	2,89	4,59	1,43	4,07
PROFIL INT:	INT	INT	INT	INT
Autoritarismus AUT	5,00	5,67	5,00	5,17
Ungewissheitsorientierung AMB	4,60	4,20	3,60	3,80
Gewissheitsorientierung GEW	0,40	1,46	1,40	1,37
PROFIL GEW:	GEW	GEW	GEW	GEW
Erregbarkeit ERR	1,17	1,50	2,00	1,00
Gehemmtheit GEH	3,00	2,29	3,00	1,86
Labilität LAB	2,00	1,86	2,86	2,00
Allgemeine Depressions-Skala ADS	0,29	0,14	1,29	0,29
Niedriger Integrationsgrad IGN	2,25	2,00	2,12	1,37
Psychosoziale Anpassung PSA	5,26	5,44	4,75	5,70
PROFIL PSA:	STABIL	STABIL	STABIL	STABIL
Lebenszufriedenheit LEZ	5,50	5,67	4,67	4,83
Stimmungsniveau STN	4,60	5,20	4,40	4,80
Gerechte Welt Glaube GWG	3,50	3,67	2,50	2,50
Elternorientierung ELO	4,80	5,20	4,40	5,40
Persönliche Befindlichkeit PEB	4,60	4,94	3,99	4,38
PROFIL PEB:	AUFGEHELLT	AUFGEHELLT	verdunkelt	AUFGEHELLT
Nationale Orientierung NAO	3,00	3,00	2,75	2,50
Gewaltorientierung GEO	2,20	2,40	2,60	1,80
Positives Deutschlandbild DEP	4,25	4,25	4,50	4,75
Soziale Orientierung SOR	3,85	3,78	3,72	3,98
PROFIL SOR:	OPENED	OPENED	OPENED	OPENED
TYPUS	A1	A1	A6	A1
Allg. hedonistische Orientierung AHO	2,20	1,80	3,60	3,40
Lernen LER	4,75	4,50	5,25	5,37

Datenquelle: Fragebogenauswertung der beiden am Development-Center-Pilotprojekt der Otto-Hahn-Schule Berlin Teilnehmenden.

Das Ergebnis dieses Pilot-Projekts lässt eine solche Zeitinvestition von einer Woche als lohnend erscheinen, nicht nur als Selbstzweck, sondern auch den Sprachunterricht bilateral auf Lern- und

Lehr-Ebene fördernd und die Integrationsperspektive für die Migranten-Jugendlichen insgesamt konstruktiv beeinflussend.

7.3.2 Lernen in Beziehung

Der Lehrperson kommt eine nicht nur für den durch das ihr vorgegebene Curriculum gesteuerten Lernprozess, sondern darüber hinaus für den persönlichen Entwicklungs- und Integrationsprozess der von ihr zu begleitenden Migranten-Jugendlichen tragende Bedeutung zu.

Wie einerseits die Spätaussiedler-Jugendlichen vor allem in den Einzel- und Gruppeninterviews sowie andererseits die quantitativ und qualitativ befragten Lehrerinnen und Expertinnen (siehe Kapitel 5.3) ausführten, spielt die Lehrerpersönlichkeit u.a. mit ihrem Fachwissen, ihrer Unterrichtsmethode, in ihrer Interpretation von Welt und ihrem Vorbild-Verhalten eine wichtige Rolle für die Jugendlichen.

In einer schriftlichen Befragung von Schülerinnen und Schülern der Mittel- und Oberstufe einer Neuköllner Integrativen Sekundarschule zum Thema Schulzufriedenheit wurde signifikant ($s = .773$) deutlich, wie sehr die positive Beurteilung von allgemeiner Atmosphäre, Schulklima und insbesondere Unterricht an der Schule mit der Qualität der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden zusammenhängt:²⁷ Die von der 7. bis zur 10. Jahrgangsstufe zunehmend negativere Einschätzung des Lehrer-Schüler-Beziehungsverhältnisses korrelierte signifikant mit der Beurteilung der Bereiche Unterrichtsqualität, Respekt/Disziplin, Verwirklichung der Menschenrechte und Wohlfühlen/Sicherheit/Freiheit (Klotz, 2013).

Holzkamp warnt nach Held (vgl. Allespach/Held 2015, 119) in seiner Wortprägung vom „Lehr-Lern-Kurzschluss“ davor, das Lernen mit dem Lehren gleichzusetzen. Held (vgl. a.a.O., 122f) fordert von den Lernexperten zur Unterstützung expansiven Lernens eine Konzentration auf das Lernsubjekt:

Lernstrategien sind als situationale und personale (lebensgeschichtliche) Voraussetzungen Prämissen für mein Lernen. Eine Diagnostik vom Außenstandpunkt widerspricht dem diametral. Stattdessen braucht es eine pädagogische Rekonstruktion der Lerngeschichte bzw. der Lernbehinderungen vom Standpunkt des Subjekts.

Held (vgl. a.a.O., 122) stellt dem Unterrichtsstandard des praktizierten relativen Lernens das

²⁷ Die Befragung wurde mit 419 Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 7 bis 10, 11 und 13, davon ca. 83 Prozent mit Migrationshintergrund, am Ende des Schuljahres 2012/13 durchgeführt. Die Otto-Hahn-Schule gilt im Bezirk Neukölln als sogenannte „Brennpunktschule“, neuerdings „Bonusschule“ genannt, da zusätzliche finanzielle Mittel von bis zu 100.000 Euro zur Qualitätsentwicklung zur Verfügung gestellt werden.

Die Befragungsergebnisse wurden zum Anlass für einen Studientag mit dem Thema „Schulklima“ genommen. Dabei wurden Projekte mit den strategischen Zielen „Verbesserung der kollegialen Kommunikation“, „Toleranz stärken“, „Respektvollerer Umgang“, „Demokratische Strukturen verbessern“, „Wahrnehmung stärken“ und „Gesunde Schule“ vorgeschlagen.

fundamentale Lernen entgegen, bei dem unter Einbindung der eigenen Lebensperspektive der Persönlichkeitsbildung entscheidende Bedeutung zukommt.

Mit Holzkamp sagt Held (vgl. ebda.), dass hierbei jemand „expansiv“ lernt, wenn er/sie die eigenen Interessen bestimmt hat und ihnen folgt, wohingegen jemand „defensiv“ lernt, wenn nur gelernt wird, um äußere Anforderungen zu erfüllen und Bedrohung abzuwehren.

Genau diese standardmäßig an Bildungseinrichtungen, insbesondere an staatlichen Gymnasien, inszenierte Situation des „defensiven“ Lernens oder, schlimmer ausgedrückt, der „Bulimie-Pädagogik“ des vordergründigen Abfragens von reproduziertem „Wissen“, war der unbewusst und mit den Schuljahren ansteigend unterschwellig von den Lernenden der Mittelstufe verspürte Auslöser für die teilweise negative Beurteilung der Unterrichtsqualität in der oben erwähnten Studie über das Schulklima. In der gymnasialen Oberstufe war das Unbehagen der Schülerinnen und Schüler über die auch dort praktizierten Arrangements „defensiven Lernens“ ungleich größer, weil bewusster, wie Gespräche mit mir in meiner Funktion als Vertrauenslehrer offenlegten.

An diesem Punkt setzte das oben ebenfalls erwähnte Pilot-Projekt des „pmd-development-centers“TM an mit der Zielsetzung, die Lernenden zu motivieren, sich verstärkt um ein „expansives“, kooperatives und partizipatorisches Lernen im Unterricht an dieser Schule zu bemühen, das den Lernexperten eine erhöhte Konzentration auf das Lernsubjekt abverlangen würde.

Held (vgl. a.a.O., 123) ist der Auffassung, dass dem subjektwissenschaftlichen Ansatz eine angemessene Interaktion zwischen Lehrperson und Lernendem in einer kooperativen und partizipativen Lernform zu Grunde liegt: Dabei handelt es sich im kooperativen Lernprozess um eine gleichberechtigte Zusammenarbeit, während im partizipativen Angebot der Lernende an Aktivitäten der Lehrperson teilnimmt.

Darüber hinaus stellt Held dem Unterrichtsstandard des praktizierten relativen Lernens das fundamentale Lernen entgegen, bei dem unter Einbindung der eigenen Lebensperspektive der Persönlichkeitsbildung entscheidende Bedeutung zukommt.

Ergänzend zum subjektwissenschaftlichen Ansatz beim Lernen von Held und Holzkamp stellen Künkler und Prange (vgl. Künkler 2011, 19) eine pädagogische Lerntheorie in den Vordergrund ihres Hinweises auf die Bedeutung der Beziehung zwischen Lehrendem und Lernendem und dem Lehr-Lern-Zusammenhang. Sie verweisen darauf, dass nach einer pädagogischen Theorie des Lernens der Mensch als Subjekt des Lernens zu gelten hat (vgl. a.a.O., 20). Auch Künkler (vgl. a.a.O., 23) warnt vor dem von Holzkamp formulierten „Lehr-Lern-Kurzschluss“ und gibt zu bedenken, dass die Lehrperson das Lernen keinesfalls direkt beeinflussen oder gar herstellen könne. Lernen finde vielmehr unsichtbar und im Verborgenen statt, Fortschritte des Könnens dürften nicht mit Lernen verwechselt werden.

Künkler (vgl. a.a.O., 25) schließt sich der Auffassung von Lernen als einem subjektorientierten Lernarrangement an, wenn er für seine Formulierung „Lernen in Beziehung“ als Prämisse ausgibt, dass eng mit der Vorstellung vom lernenden Subjekt zusammenhängt, was man unter Lernen versteht. Er verweist dabei verstärkt auf den relationalen Charakter von Lernen, bei dem

...Lernen weder als individuelles noch als soziales, sondern als relationales Geschehen, d. h. als ein ‚radikales Beziehungsgeschehen‘ betrachtet wird. Ein Verständnis des Relationalen kann aber nur dann gewonnen werden, wenn das gewohnte individual-theoretische Verständnis des Subjekts, das sich in nahezu allen lerntheoretischen Formulierungen zeigt, aufgebrochen wird und auch das Subjekt bzw. Subjektivität relational begriffen wird. Ausgehend von einem solchen Verständnis relationaler Subjektivität kann dann das Lernen erneut und anders in den Blick kommen.

Die hohe Bedeutung der Beziehung für das Lernen kann nach schon seit einiger Zeit formulierten Annahmen aus der psychologischen und psychotherapeutischen Forschung nunmehr auch durch neue Erkenntnisse und Nachweisverfahren der Neurobiologie belegt werden. An der Stelle soll im Rahmen dieser Studie ausreichen, auf die verschiedenen Veröffentlichungen von Hüther zu diesem Thema hinzuweisen. Auch er fordert durch seine Forschungsergebnisse bereits seit Jahren, den Beziehungsaspekt von Lernen verstärkt in den Mittelpunkt zu rücken, wenn es um Lehr-Lern-Prozesse geht.

Durch meine jahrzehntelange Bildungsarbeit mit Asylantinnen, Asylbewerberinnen, Flüchtlingen, Spätaussiedler-Jugendlichen, Spätaussiedlerinnen, ausländischen Studentinnen sowie Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund kann ich die Ausführungen und Forderungen der genannten Autoren vollauf unterstützen. Aus genau diesem subjekt- und beziehungsorientierten Blickwinkel ist diese Studie entstanden. Was allgemein theoretisch und praktisch für Lehr-Lern-Prozesse mit Kindern und Jugendlichen hohe Bedeutung trägt, hat sie für die Bildungsarbeit mit Migranten-Jugendlichen sicherlich in verstärktem Maß.

7.3.3 Ganzheitlich nachhaltiger Bildungsansatz

Nach allem in dieser Studie auf Grund des quantitativen und vertiefenden qualitativen Datenmaterials bisher Festgestellten und weiter oben Gesagten kann ein ganzheitlich nachhaltiger Bildungsansatz für institutionell angestrebte erfolgreiche Integrationsprozesse von Vorteil sein. Die von den Migranten-Jugendlichen aus ihrem Vorleben in ihren Herkunftsländern mitgebrachten manifestierten Prägungen in Form von Orientierungen, generalisierten Kontrollüberzeugungen, Deutungs- und Handlungsmustern, Wertvorstellungen und nicht zuletzt auch religiösen Gewohnheiten sollten bei der Konfiguration eines integrativen Bildungsansatzes eine ebenso wichtige Rolle spielen wie eine Vorbereitung auf die Kultur, und damit hauptsächlich verbunden ein Erlernen der Sprache, die Arbeitswelt, gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und

Konventionen des Aufnahmelandes. Aus eigener praktischer Erfahrung kann behauptet werden, dass der Vermittlung des sozialen Umgangs, der Lebenseinstellung und des situativen Verhaltens, also des so genannten „Lifestyles“, eine zentrale Bedeutung zukommt und beispielsweise von Sprachkursteilnehmerinnen auch ausdrücklich gewünscht wird, um neben der Beherrschung der Sprache eine soziale Verhaltenssicherheit aufbauen zu können. Diese wird bei der Realisierung des zweiten Schrittes einer Integration, dem Eintritt in die Arbeitswelt des Aufnahmelandes, von den Migrantinnen dringend benötigt. Eine Wechselwirkung zwischen der Sprachbefähigung und der Orientierung auf dem Arbeitsmarkt erweist sich in diesem Zusammenhang als sehr konstruktiv, weshalb Sprachkurse mit einbezogenen Phasen von Betriebspraktika die Nachhaltigkeit von Integrationsbestrebungen maßgeblich erhöhen. Einerseits wird durch die Betriebspraktika die Motivation des Spracherwerbs wegen der konkreten Anwendungsmöglichkeit bzw. -erfordernis vergrößert und andererseits werden im Rücklauf aus den Praktika Impulse für die Gestaltung des Sprachkurses gesetzt in Form von flexibleren Schwerpunktsetzungen in den Bereichen Wortschatz, Satzbau, Leseverstehen, Texterstellung und Hörverstehen.

Mit Ganzheitlichkeit ist in dem Zusammenhang mit Lernprozessen auch die Einbeziehung möglichst vieler Sinne und neben dem Geist auch der Seele und des Körpers gemeint: So spielt auch die nonverbale Kommunikation eine entscheidende Rolle bei Verständigungsprozessen, wenn man weiß, dass mehr als 80 % der Kommunikation zwischen Menschen auf der nonverbalen Ebene stattfindet.

Leider laufen sehr viele Integrations-Sprachkurse ohne berufspraktische Verzahnung, Realbegegnungen mit Entscheidungsträgerinnen, Behörden sowie weiterführenden Institutionen und sehr einseitig isoliert kognitiv ab, einseitig fixiert auf ein Lehrwerk, das in ein Lehrbuch und ein ergänzendes Arbeits- bzw. Übungsbuch unterteilt ist. Durch eine sich über Wochen aufbauende Monotonie in der Lehrmethode motiviert ist das Wegbleiben vieler Teilnehmerinnen vorprogrammiert. Das könnte ein hier skizzierter ganzheitlich nachhaltiger, in Methodik und Didaktik abwechslungsreicher Bildungsansatz unter Einbeziehung der gesamten Persönlichkeit des Lernenden minimieren. Und hiermit ist auch gemeint, dass es für eine Lehrkraft sicher von Vorteil wäre, wenn sie Kenntnis von der subjektiven Orientierung ihrer Kurs-Teilnehmerinnen in Form der kognitiven Stilkonstrukte Gewissheits-/Ungewissheits-Orientierung und internalen/externalen Kontrollüberzeugungen hätte. Auch den Dimensionen Psychosoziale Anpassung, Persönliche Befindlichkeit und Soziale Orientierungen kommt bei Lernprozessen eine hohe Bedeutung zu, die einen Sprachkurs und noch mehr die Gestaltung eines Betriebspraktikums beeinflussen und flexibilisieren, bei der Durchführung auf jeden Fall verstärkt Berücksichtigung finden sollten.

Die Kenntnis der subjektiven Situation von Migrantinnen mit ihrer speziellen Problem-Kumulation und den Spezifika einer neuen Einwanderer-Generation ist einem erfolgreichen Lern- und damit

Integrationsprozess förderlich, wie die in dieser empirischen Untersuchung durchgeführte quantitative und qualitative Datenerhebung gezeigt hat. Eine nachhaltige Integration von Migranten-Jugendlichen geschieht dann, wenn es gelingt, ihre Persönlichkeit und ihre Schlüsselkompetenzen in den Blick zu bekommen. Dabei ist es hilfreich, den Idealtypus für Lernprozesse, der in dieser Studie mit A1 (vgl. Abb. 7) bezeichnet worden ist, gleichsam als Folie für Bildungsimpulse im Hinterkopf zu haben. Lernprozesse zu steuern mit dem Ziel, Gewissheits-Orientierung und generalisierte internale Kontrollüberzeugungen in Verbindung mit einer emotionalen Stabilität in der psychosozialen Anpassungsdynamik, also den A1-Ideal-Typus, zu fördern, kann hier als nachhaltig bezeichnet werden. Diese Nachhaltigkeit wird unterstützt, wenn den Jugendlichen in der Phase ihres Übergangs von der Schule ins Berufsleben einwöchige Assessment-Trainings zur Identitätsbildung und Klärung ihrer Berufsorientierung angeboten werden, wie das Pilot-Projekt des „pmd-development-centers“TM (DC) an der Otto-Hahn-Schule in Berlin-Neukölln unter Beweis stellte (siehe Kapitel 7.3.1).

Ebenso ist es hilfreich, den für Lernprozesse eher ungünstigen Typus B2 (vgl. Abb. 7) zu erkennen, der sich ungewissheits- und external orientiert, emotional labil, mit verdunkeltem Stimmungsbild closed minded zeigt, um damit konkrete Ansatzpunkte zur Verfügung zu haben für eine gezielte Förderung von Migranten-Jugendlichen in Richtung Typ A1.

Neben der Nachhaltigkeit kann für erfolgreiche Integrationsprozesse nicht auf die Ganzheitlichkeit im Sinne einer Einbeziehung der gesamten Persönlichkeit des bzw. der Lernenden als Subjekt verzichtet werden. Dafür ist unabdingbare Voraussetzung, dieses Subjekt aus seiner Lebenswelt abzuholen, seine Potenziale einzubeziehen und Vergangenheitserfahrungen zu integrieren in einem Lernen in Beziehung (siehe Kapitel 7.3.2). In dieser Konstellation eines subjektorientierten Unterrichts kann ein Selbstgewahrsein der Jugendlichen gefördert und damit ihre für die aktive, dynamische Gestaltung ihrer Lebenskonzeption wichtige Selbstwirksamkeit gesteigert werden. Diese Ausrichtung eines Lernformats ist als Voraussetzung für Sprach-Integrationskurse und die pädagogische Arbeit in den Willkommensklassen der öffentlichen allgemeinbildenden Schulen unerlässlich, allerdings nach meiner Erfahrung höchst selten anzutreffen, weshalb die Erfolgsquote in den Sprachkursen so inakzeptabel niedrig und der Übergang der Migranten-Jugendlichen von den Willkommensklassen in die Regelklassen häufig so problematisch ist.

Sie wollen Lehrkräfte, die ihre Träume, Wünsche, Hoffnungen, ihre Talente und Begabungen in ihnen erkennen und fördern, sich ihnen offen zuwenden und nicht mit sich selbst beschäftigt sind: So lässt sich ein möglicher Bildungsansatz aus meiner praktischen Unterrichtsarbeit mit Migranten-Jugendlichen, noch deutlicher als mit autochthonen Jugendlichen, zusammenfassen. Sie wollen gesehen werden, als Jugendliche und nicht als Migranten-Jugendliche, im wahrsten Sinne des Wortes als vollständiger Mensch gesehen werden.

8 Resümee

Die vorliegende Studie hat sich zum Ziel gesetzt, die Erfahrungen aus der praktischen Arbeit einfließen zu lassen in die Fragestellungen einer empirischen Untersuchung und die daraus gewonnenen Erkenntnisse für eine Verbesserung der Unterrichtsgestaltung als eine wichtige Voraussetzung für erfolgreichere, adressatengerechtere Integrationsprozesse nutzbar zu machen. Die Zielsetzung resultiert also aus der Unterrichtsarbeit und ist eher auf die Verbesserung der Praxis und weniger auf den theoretischen Diskurs ausgerichtet.

Aus dem professionellen Umgang mit Spätaussiedler-Jugendlichen im Intensiv-Integrations Sprachkurs Deutsch der Otto-Benecke-Stiftung in den Jahren 1991 bis 1994 ergab sich die Zielsetzung eines verbesserten Integrationserfolgs durch Lernarrangements in einem adressatengerechteren Format. In der praktischen Unterrichtsarbeit wurde deutlich, dass dazu ein besseres Verstehen der Kursteilnehmerinnen notwendig war. Es genügte nicht, die Lerninhalte in einer durch Studium, Lehrervorbereitungszeit und vorheriger Praxis in autochthonen Lerngruppen gewohnten Didaktik und Methodik aufzubereiten und den Unterricht entsprechend durchzuführen, sondern vielmehr war es notwendig, einen subjektbezogenen Blick für die Lerngruppe zu entwickeln. Daraus ergaben sich Fragestellungen zu den anthropogenen Voraussetzungen und soziokulturellen Bedingungsfaktoren bezüglich der Jugendlichen und damit zu ihren Identitäten, Lebenserfahrungen, ihren Werte-, Deutungs- und Handlungsmustern. Es entstand das erkenntnisleitende Interesse der vorliegenden Studie, die subjektive Situation und Orientierungen der Spätaussiedler-Jugendlichen zu untersuchen und damit einen Impuls für die Praxis der Bildungsarbeit mit Migrant*innen-Jugendlichen zu setzen.

Die intersubjektive Forschungsperspektive entwickelte sich von vornherein durch die gemeinsam erlebten Interaktionsprozesse innerhalb und außerhalb des Unterrichts. So drängten sich selbstkritische persönliche Fragestellungen des Umgangs mit den Jugendlichen, ein Hinterfragen der Effektivität und Passung der eigenen Unterrichtsgestaltung und nicht zuletzt die Umkehrung der Lehr-Lern-Beziehung auf. Somit war der Forschende selbst Bestandteil des Prozesses und damit die interdependente subjektwissenschaftliche Forschungsperspektive eröffnet, aus deren realisierte Prozesse auch die Jugendlichen Erkenntnisgewinn und Handlungsimpulse für sich ableiten konnten.

Auf Grund der im Unterricht und während ergänzender Interaktionen in Pausen, bei Ausflügen, auf Kursreisen und in Gesprächen aus teilnehmender Beobachtung, in Memos gesammelten und dann herausgefilterten Erkenntnisse wurden vorläufige Vermutungen im Zusammenhang mit einem zu konstruierenden Erhebungsinstrument entwickelt. Diese bezogen sich einerseits auf die

Jugendlichen, andererseits auf den Fragenden selbst und ebenso auf das sie umgebende konkrete Interaktionsfeld und die dazugehörigen determinierenden äußeren Rahmenbedingungen.

Schon bei diesen Fragestellungen, die einen immanent selektiven Blickwinkel auf den Gegenstand der Untersuchung eröffneten, wurde deutlich, dass sich ein empirischer Forschungsansatz aus subjektwissenschaftlicher Perspektive anbot. Insofern entschied der Fragende bereits Ziele, Inhalte und Methode der Untersuchung sowie den theoretischen Rahmen. Den damit geschaffenen Fokus auf die Jugendlichen galt es während des gesamten Verlaufs kritisch zu reflektieren.

Vor diesem Hintergrund wurde das aus drei Fragebögen bestehende quantitative Erhebungsinstrument schrittweise entwickelt: Zunächst beantworteten die Spätaussiedler-Jugendlichen als „Fragebogen 1“ den im Projekt „Internationales Lernen“ der Tübinger Forschungsgruppe (TFG) entwickelten Fragebogen „Jugend 1992 - Internationaler Vergleich“, um diese spezielle Migranten-Gruppe mit den Jugendlichen aus Lettland, Griechenland, Kroatien und den Niederlanden in ihrer Nationalen/Internationalen Orientierung vergleichen zu können. Diesem Projekt-Fragebogen folgten zwei speziell auf Situation und Orientierungen der Spätaussiedler-Jugendlichen ausgerichtete Fragebögen, die, wie schon erwähnt, aus den teilnehmenden Beobachtungen der Jahre 1991 bis 1993 im Rahmen einer „Grounded Theory“ konzipiert wurden.

Die erste spezielle schriftliche Befragung als „Fragebogen 2“ bestand aus ausgewählten, bereits hinlänglich validierten, Skalen aus dem „Freiburger Persönlichkeitsinventar (FPI)“ von Fahrenberg et al. (1973), der Allgemeinen Depressions Skala „ADS-K“ von Hautzinger/Bailer (1993), dem „IPC-Fragebogen“ zu generalisierten Kontrollüberzeugungen von Krampen (1981) und Skalen zu „Autoritarismus/Ambiguitätstoleranz“ und „Subjektivem Wohlbefinden: Lebenszufriedenheit und Stimmungsniveau“ von Dalbert (1992 und 1994). Über die schon erwähnten Skalthemen hinaus kamen hier die Skalen Erregbarkeit (FPI-K-4), Geselligkeit (FPI-K-5), Gehemmtheit (FPI-K-8), und Emotionale Labilität (FPI-K-N) zum Einsatz.

Da der „Fragebogen 2“ Situation und Orientierungen der Probandinnen noch nicht ausreichend erfasste, wurde ein dritter Fragebogen „Spezifischer Fragebogen für Spätaussiedler-Jugendliche“ als ergänzender „Fragebogen 3“ entwickelt. Hierin wurde noch spezieller auf die konkret beobachtete subjektive Situation und die Orientierungen der Jugendlichen eingegangen. Neben den bereits validierten Skalen „Gerechte-Welt-Skala“ von Dalbert et al. (1987) und Offenheit (FPI-K-9) von Fahrenberg et al. (1973) wurden unter Einbeziehung bereits validierter Items aus der Projektarbeit der Tübinger Forschungsgruppe von Held/Horn/Marvakis (1993) neue Skalen entwickelt zu den Bereichen Elternorientierung, Selbstorientierung, Abgewandt Hedonistische Orientierung, Negatives Deutschenbild, Positives Deutschlandbild, Gewaltorientierung,

Nationalistische Orientierung, Niedriger Integrationsgrad und Lernerfahrungen im Unterricht. Die neu geschaffenen Items wurden dabei größtenteils in Anlehnung an Aussagen der Spätaussiedler-Jugendlichen formuliert.

Das mit der schriftlichen Befragung erhobene Datenmaterial kann als gültig und zuverlässig angesehen werden, da eingehende Item- und Skalenüberprüfungen durchgeführt und die allgemein anerkannten Grenzwerte angewandt wurden. Items unterhalb des Grenzwertes einer Trennschärfe von $r(\text{est})=0,25$ wurden extrahiert und Skalen mussten eine interne Konsistenz von Cronbach's Alpha $\alpha \geq 0,50$ aufweisen (vgl. Lamberti 2001, 32). Um eine höchstmögliche Zuverlässigkeit der Daten zu erreichen, wurde der Fragebogen 1 ins Russische, Rumänische und Polnische übersetzt, Wörterbücher zur Verfügung gestellt und alle schriftlichen Befragungen von mir selbst mit ein bis zwei zusätzlichen Lehrkräften durchgeführt. Bei dem Depressionsmessinstrument ADS-K kam zusätzlich ein Test mit dem Lügenkriterium zum Einsatz, bei dem die Spätaussiedler-Jugendlichen mit einem Gesamtwert von 15,5 - männliche Jugendliche (N=99) mit 14,3 und weibliche (N=141) mit 16,4 - unter dem kritischen Grenzwert von 17,0 blieben und damit als glaubwürdig angesehen werden konnten.

Die drei Fragebögen wurden einzeln an drei verschiedenen Terminen (vgl. Tab. 5) von den Jugendlichen beantwortet und von Probandinnen in drei der vier CJD-Förderschulen 1993 folgendermaßen beurteilt: 17 fanden sie leicht, 34 mittel und 2 schwer; 12 Jugendliche waren der Meinung, dass die Befragung lang war, 32 mittel und 11 kurz. 9 Jugendliche fanden die Befragung langweilig, 19 mittel und 26 interessant. 98 der Probandinnen gaben einen Kommentar dazu ab, danach waren ca. 68 % positiv, ca. 17 % konstruktiv und 3 % sogar kooperativ, was die an allen Erhebungsorten andauernd hohe Bereitschaft der Jugendlichen, die vorliegende Studie zu unterstützen, treffend widerspiegelte.

Das quantitativ erhobene Datenmaterial wurde durch Einzel- und Partner-Interviews geringfügig nachzeitig leitfadengestützt qualitativ vertieft zu den hauptsächlichen Themenbereichen Biografie/Übergang, Erziehung/Identitätsentwicklung, Migration, Umgang mit dem Selbst/Bewältigungsstrategien, Lebenssituation, psychische Befindlichkeiten/Emotionalität, Integration, Sprach-/Kulturkonflikt, Lernerfahrungen, Orientierungen, Motivation und Zukunftsperspektive. Darüber hinaus kamen Gruppen-Interviews mit freier Themenstellung zur Durchführung: Dabei diskutierten die Jugendlichen über die Bereiche Sprachproblem, erste Erlebnisse mit dem Leben in Deutschland, schulische Situation und Unterrichtserfahrungen, Unterschiede zwischen Herkunfts- und Aufnahmeland, Veränderungen durch Migration, Integrationserlebnisse, Orientierungen und Transformation sowie Zukunftsperspektiven. In drei Gruppen wurde auch über Politik und den Politikbegriff diskutiert (siehe ANHANG 5.2, Nr. 12gd bis 14gd).

Um die subjektive Situation und Orientierungen von Spätaussiedler-Jugendlichen noch besser

nachzeichnen zu können, wurde die Perspektive der *Expertinnen* quasi als Draufsicht auf die *Probandinnen* sowie das Thema Integration und Bildung durch quantitative Datenerhebung mittels eines *Lehrerinnen*-Fragebogens und qualitativ durch Interviews mit Lehrkräften in Deutschland und Rumänien sowie *Expertinnen* verschiedener Zugangsbereiche wie Bildung/Erziehung, Sozialbetreuung, Wissenschaft, Geschichte, Kultur, Politik und Journalismus in Deutschland, Russland und Rumänien in die Untersuchung einbezogen.

Diese qualitative Ergänzung wurde neben den Erhebungen in Deutschland auch durch ethnografische Forschungsreisen in die Herkunftsländer Russland und Rumänien vervollkommen. Videoaufgezeichnete relevante Vorträge und Interviews konnten aufschlussreiche Einblicke in historische Entwicklungslinien, Lebensverhältnisse und -perspektiven sowie Ausreisemotive in den Herkunftsländern gewähren, die sehr hilfreich für die Untersuchungen der subjektiven Situation und Orientierungen von Spätaussiedler-Jugendlichen im Aufnahmeland waren.

Aus meiner Mitarbeit von 1991 bis 1995 im Jugend-Forschungsprojekt „Internationales Lernen“ der Tübinger Forschungsgruppe mit ihrem intersubjektiven, praxisorientierten Forschungsansatz und meiner Lehrtätigkeit in Intensiv-Integrationssprachkursen für Spätaussiedler-Jugendliche war der theoretische Rahmen der vorliegenden Studie klar abgesteckt: Unter dem Thema Migration/Integration waren die aus dem subjektwissenschaftlichen Forschungsansatz resultierenden, zu untersuchenden Kategorien „Subjektive Situation“ und „Orientierungen“, die *Probandinnen* Spätaussiedler-Jugendliche.

Bei Migration handelt es sich um eine Wanderungsbewegung, einem Ortswechsel in einer signifikanten Entfernung und damit verbunden um einen Wechsel von Gesellschaften, wodurch direkt oder indirekt in beiden Systemen interne und externe Beziehungs- und Strukturveränderungen ausgelöst werden. Migration wird konkreter unter den Aspekten Raum, Zeit, Motivation und Umfang betrachtet. Migrationsprozesse können in drei zeitlich aufeinander folgende Abschnitte unterteilt werden. Diese Studie untersucht hauptsächlich den Verlauf der Wanderungsbewegung von so genannten Spätaussiedler-Jugendlichen, weniger deren Ursachen und Folgen. Den Ursachen ist zwar in den Herkunftsländern Russland und Rumänien mit quantitativen und qualitativen Datenerhebungs-Instrumenten nachgegangen worden, über die Folgen konnten allerdings nur aus einer Status-quo-Situation heraus Vermutungen angestellt werden. Die vorliegende Untersuchung der speziellen Migrantengruppe der Spätaussiedler-Jugendlichen verweist durch eine Datenerhebung an drei mit einigem Abstand aufeinanderfolgenden Zeitpunkten 1993/94, 2004/05 und 2011 in einer Phase extremer weltpolitischer und damit verbundener soziokultureller und wirtschaftlicher Veränderungen durch immer schneller und umfassender zunehmende Globalisierungs- und Digitalisierungsprozesse auf

wichtige Entwicklungsunterschiede bezüglich subjektiver Situation und vor allem Orientierungen bei jugendlichen Migrantinnen und damit auf die Notwendigkeit für die Migrationsforschung, rasant im Wandel begriffene Migrationsprozesse permanent neu zu definieren, Mess-Parameter zu novellieren und ebenso Paradigmenwechsel vorzunehmen. Die in dieser Studie zusammengetragenen Daten verweisen am Beispiel von Spätaussiedler-Jugendlichen auf die Entwicklungslinie für Migration in den letzten 25 bis 30 Jahren. Migration betrifft nicht mehr nur die Wandernden selbst mit einer anschließenden Assimilation, hauptsächlich von Bruttosozialproduktunterschieden geleitet, sondern Migration wird in den letzten Jahrzehnten als ein Phänomen angesehen, von dem immer zwei Gesellschaften betroffen sind und die Veränderungen in beide Richtungen mit sich bringen, ein reziproker Prozess also.

Migration unter dem Paradigma „Kritisches Lebensereignis“ zu sehen, hat im Laufe der letzten 25 bis 30 Jahre an identitätsbedrohlicher Schärfe verloren, so darf nach Auswertung des quantitativen und qualitativen Datenmaterials dieser Studie vermutet werden. Die mit Migration verbundenen Bewältigungsstrategien haben sich verschoben in Richtung einer Orientierung an weltweit zur Verfügung gestellten Formationen durch das Internet und Kommunikationsmöglichkeiten, die einen Erfahrungsaustausch ermöglichen, u.a. durch Skype und soziale Netzwerke. Diese eine gewisse, auch oftmals trügerische, Sicherheit vermittelnde neue Orientierung vermag das noch immer vorherrschende Prinzip des natürlichen Zustandes der Sesshaftigkeit zwar nicht abzulösen, jedoch aufzuweichen, zumal der Wanderungsdruck durch kulminierende politisch, ethnisch und religiös motivierte Konflikte, kriegerische Auseinandersetzungen, Vertreibungsdruck und zunehmend durch den fortschreitenden Klimawandel vergrößert wird. Das so genannte „Coping“ des Jahres 2017 sieht durch veränderte Lebenslagen und neue Orientierungen anders aus als noch zur Zeit des Kalten Krieges in den 1980er Jahren. Die Migrantinnen sind mehrheitlich besser informiert über hilfreiche Fakten und ihre Rechte, sie sind selbstbewusster, man könnte auch sagen gewissenheitsorientierter mit verstärkt internalen Kontrollüberzeugungen, so belegt durch das Datenmaterial dieser Untersuchung, meine Erfahrungen aus der Lehrtätigkeit in den Integrationskursen „Deutsch für Flüchtlinge“ des BAMF 2017 und schließlich auch abzulesen an der exorbitant gestiegenen Zahl der Revisionsanträge abgelehnter Asylbewerberinnen im Jahr 2017, von denen ca. 40% erfolgreich sind. Hinzu kommt die für Migrantinnen im Aufnahmeland Deutschland aus der demografischen Entwicklung resultierende hohe Nachfrage an Fachkräften auf dem Arbeitsmarkt, die ihnen das berechtigte Gefühl gibt, gebraucht zu werden.

In der Migrationsdynamik speziell der Spätaussiedlerinnen lassen sich, durch qualitativ erhobene Daten belegt, mehrere Phänomene beobachten: Zunächst ist eine Hackordnung verschiedener Einwanderergenerationen festzustellen. Die vor dem Fall des Eisernen Vorhangs um 1989 Ausgereisten, damals noch „Aussiedlerinnen“ genannt, bezeichneten die nach ihnen

Ausgewanderten als gar nicht mehr deutsch, die den privilegierten Sonderstatus und die damit verbundenen ihrer Meinung nach zu großzügigen Eingliederungshilfen nicht mehr verdient hätten. Die starken Ausreisejahrgänge der 1990er Jahre taten die in den 2000er Jahren und seit 2006 stark reduziert nachkommenden und mit dem Status „Spätaussiedlerinnen“ amtlich geführten Migrantinnen nur noch als Russen ab, die den Status überhaupt nicht bekommen dürften. Damit hängt zusammen das Phänomen, dass besonders in Polen und Rumänien mehr als 85% bis 90% der Deutschstämmigen mittlerweile ausgereist waren und selbst in Russland und Kasachstan nicht mehr viele, vornehmlich ältere Menschen, übrig waren. Ich wurde 1993 auf meiner Forschungsreise in einem videoaufgezeichneten, mich zutiefst berührenden und auf Deutsch geführten Interview mit drei älteren russlanddeutschen Damen nach einem Gottesdienst in einer Kirche in Nowosibirsk Zeuge der verzweifelten Lage älterer Deutschstämmiger, die sich gesundheitlich und perspektivisch nicht mehr imstande fühlten auszureisen, obwohl es jahrzehntelang und leiderfüllt ihr sehnlichster Wunsch gewesen war, wieder „dabam“ in Deutschland bei den „Deutschländern“ zu sein.

Der Exodus der Deutschstämmigen in Russland und vor allem auch in Polen und Rumänien führte beispielsweise dazu, dass die Redaktion der für den Deutschen Rayon Halbstadt seit 1956 jahrzehntelang erscheinende „Zeitung für Dich“ geschlossen werden musste mangels Leserschaft. Die verbliebenen stark reduzierten deutschen Minderheiten befürchten, ihre bisherigen Rechte als anerkannte nationale Minderheit zu verlieren und haben Nachwuchssorgen, Jüngere sind entweder ausgereist oder fühlen sich immer weniger deutsch.

Die Ausreisemotive von Spätaussiedlerinnen haben sich in den letzten 30 Jahren stark verändert: Wollten sie in den 1980er Jahren noch Deutsche unter Deutschen sein, so spielte zwischenzeitlich eine bessere wirtschaftliche Zukunft die entscheidende Rolle, während momentan Motive der Selbstverwirklichung in Freiheit und Sicherheit überwiegen. Kamen vor 20 bis 30 Jahren Spätaussiedler-Jugendliche noch, dabei meistens ungefragt, mit ihren Eltern, Geschwistern und teilweise Großeltern, auch in Kettenwanderung, nach Deutschland, so siedelten sie zwischenzeitlich und in den letzten Jahren verstärkt auch als Paar oder allein aus, wobei sich der deutsche Hintergrund mit den Jahrzehnten immer weiter verringerte und der russische zunahm. Aktuell bilden die Spätaussiedlerinnen wegen der stark zurückgegangenen Einwanderungszahlen, die sich seit 2006 auf ca. 2.000 bis ca. 7.000 jährlich eingependelt haben, der zurückgefahrenen Privilegien bei den gesetzlichen Rahmenbedingungen und des schon erwähnten stark reduzierten deutschen Hintergrundes eine Einwanderergruppe unter vielen und haben ihren Sonderstatus verloren.

An Migration schließt sich im Aufnahmeland notwendigerweise ein in mehreren Phasen verlaufender Prozess einer Transformation an, da ein Individuum von der Gesellschaft seines

Herkunftslandes in eine andere, nämlich die Gesellschaft des Aufnahmelandes, wechselt. Dieser andauernde Prozess kann im Sinne der Tübinger Forschungsgruppe als ein sich Hineinentwickeln in die Gesellschaft mit ihren Möglichkeiten und dabei den eigenen Platz in dieser Gesellschaft zu finden verstanden werden, „Integration“ genannt. Die Tübinger Forschungsgruppe geht davon aus, dass Integration auf verschiedenen Ebenen stattfindet, der gesellschaftlich-politischen, der sozialen und der individuellen Ebene. Integration ist demnach ein wechselseitiger Prozess, der sich in eine biografische Aufgabe, eine soziale Interaktionsaufgabe und eine Aufgabe der Gesellschaft aufgliedert. In dieser Studie sind die beiden Erstgenannten Untersuchungsgegenstand, also dementsprechend die soziale und individuelle Ebene von Integration, wobei der Schwerpunkt auf der individuellen Ebene und damit der biografischen Aufgabe liegt.

Diese im Forschungsansatz subjektwissenschaftliche Untersuchung mit gegenstandsbezogener Theoriebildung stützt sich auf den Integrationsbegriff der Tübinger Forschungsgruppe, die auf dem Weg zu einer gelingenden Integration im Anschluss an die Konzeption von Pierre Bourdieu vier Dimensionen ausmacht: die strukturelle, die kulturelle, die soziale und die politische Integration. Die vorliegende Studie bezieht sich neben Teilen der sozialen und identifikatorischen Integration in erster Linie auf die Dimension der kulturellen Integration, auch Akkulturation genannt, bei der es um die individuelle Aneignung der Kompetenzen für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben geht durch Sprache, Werte und Regeln des Zusammenlebens. Nach Auffassung der Tübinger Forschungsgruppe erwerben Migrantinnen die beispielsweise für eine kulturelle Integration notwendigen Kompetenzen nicht, um sich zu integrieren, sondern primär um ihre Handlungsfähigkeit in der Gesellschaft zu erhöhen. Dabei geht es auch um subjektive, d.h. emotionale, motivationale und kognitive Voraussetzungen. Subjektwissenschaftliche Forschung und Praxis heißt in diesem Zusammenhang, dass nicht andere Leute beurteilt werden, sondern von einem verallgemeinerten Subjektstandpunkt aus die Möglichkeiten und Schwierigkeiten analysiert werden, die sie auf den verschiedenen Feldern von Interaktion haben.

Diese Studie untersucht, welche subjektive Situation und Orientierungen bei den Spätaussiedler-Jugendlichen festzustellen sind als Ansatzpunkte für eine Verbesserung ihrer Handlungsfähigkeit, um in einem weiteren Schritt der daraus resultierenden Konsequenzen für den Bildungsbereich Migration die Frage zu klären, welche Ressourcen für die Erhöhung der Handlungsfähigkeit und damit einer gelingenden Integration im Sinne einer Richtung in diesem Prozess bereitgestellt werden können. Integration hat für die subjektorientierte Evaluation keine normative, sondern nur eine analytische Bedeutung.

Das dieser Studie zu Grunde liegende Integrationskonzept schließt sich im Wesentlichen der Auffassung der Tübinger Forschungsgruppe an, wonach Integration auf dem Feld der Migrationsarbeit nicht einfach eine Leistung ist, die z.B. ein Einwanderer bzw. eine Einwanderin

erbringen muss und die er/sie (noch) nicht erreicht hat. Integration ist demnach nicht Defizit und Problem der Migrantinnen und auch nicht eine einseitige Aufforderung an sie, auch folgt sie nicht dem „Belastungs-Bewältigung-Paradigma“. Dieses in unserer Gesellschaft dominierende Verständnis von Integration, nämlich als nicht wechselseitige Aufforderung und Anforderung an die Migrantinnen, sich zu integrieren, ist inzwischen ersetzt durch die Auffassung, dass die Gesellschaft des Aufnahmelandes in Abstimmung mit den Ansprüchen der Migrantinnen in der Pflicht steht, die Möglichkeiten zur Integration in die Gesellschaft bereitzustellen, d.h. die Möglichkeiten, seinen/ihren Platz in der Gesellschaft zu finden.

Migrantinnen sind teilweise nicht gewillt, sich zu integrieren aufgrund einer zunehmenden Entwicklung von transnationaler Orientierung oder Ausprägung von Parallelgesellschaften und Mehrfachzugehörigkeiten, teilweise auch nicht dazu in der Lage aus Gründen wachsender Mobilitäts- und Flexibilitätsanforderungen auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt.

In dieser Studie wird u.a. auch deshalb letztendlich der Begriff der Integration wegen seiner gemeinhin verbreiteten fehlinterpretierten, einseitigen Bedeutung und des damit verbundenen Drucks einer verordneten Assimilation verworfen und durch den Begriff der sozialen Inklusion ersetzt. Integration findet mit dem Ziel zumindest einer Enkulturation statt, während soziale Inklusion auf diesen Anspruch verzichtet und den Migrantinnen ihre kulturelle Identität, die sie aus dem Herkunftsland mitgebracht haben, belässt. In diesem Zusammenhang kann verwiesen werden auf die „Social Identity Theory“ von Abrams/Brown/Hogg. Die von mir beobachtete Entwicklung der Integrationsdynamik von Migrantinnen in Integrations Sprachkursen von Bildungsinstituten und auch Schülerinnen mit so genanntem „Migrationshintergrund“ an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen in den letzten ca. 15 Jahren bestätigt diesen Paradigmenwechsel und bildet ihn exakt ab.

Insofern schließt sich diese Studie der 2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen (UN) verabschiedeten Konvention über soziale Inklusion an und fordert die gleichberechtigte Teilhabe von Migrantinnen am gesellschaftlichen Leben als ein Menschenrecht ein. Soziale Inklusion steht für die Offenheit eines gesellschaftlichen Systems in Bezug auf soziale Vielfalt, es geht darum, die gesellschaftlichen Strukturen so zu gestalten, dass sie der realen Vielfalt menschlicher Lebenslagen von vornherein gerecht werden. Damit geht Inklusion über das hinaus, was traditionell mit Integration gemeint ist, so formuliert es die UN-Konvention zur Inklusion. Nach Art. 24 zur Bildung muss die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben für alle Menschen, und damit ist also auch der ethnische Bereich eingeschlossen, gewährleistet sein durch ein Angebot von notwendigen, vollständigen und individuell angepassten Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet. Die Gesellschaft wird aufgefordert, den Migrantinnen keine Hindernisse in den Weg zu legen und sie zu befähigen, im

Sinne einer Selbstermächtigung an allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens des Aufnahmelandes teilzuhaben. Damit sind in erster Linie Spracherwerb, Arbeitsplatz, Wohnung sowie Mitwirkung in öffentlichen Gremien, Vereinen und Organisationen gemeint. Unter dem Begriff „Integration“ wird von der Zielsetzung ausgegangen, wohin die Entwicklungsprozesse führen sollen. „Soziale Inklusion“ denkt vom Erziehungssystem aus, welche Angebote es zur Verfügung stellen muss und welche Voraussetzungen dafür zu schaffen sind.

In der vorliegenden Studie wurden in den Bereichen Erziehung, Bildung, Spracherwerb, pädagogische Betreuung und sozialpädagogische Begleitung die mit diesen Aufgaben betrauten Einrichtungen, durch quantitative und qualitative Datenerhebung in vier CJD-Förderschulen, drei von der Otto Benecke Stiftung beauftragten Bildungsinstituten, zwei Jugendaufbauwerken, zwei Sozialbetreuungen und drei öffentlichen Schulen, in die Untersuchung einbezogen. Gerade die Daten aus der *Expertinnen*-Perspektive waren sehr geeignet, die Realisierung der Inklusionsanforderungen der UN-Konvention, Art. 24 zur Bildung, zu überprüfen: Während die dort formulierten Anforderungen in den CJD-Jugenddörfern fast vollumfänglich realisiert wurden, erfüllten die Bildungsinstitute, Jugendaufbauwerke und Sozialbetreuungen die Anforderungen im Allgemeinen ebenfalls sehr gut, die öffentlichen Schulen bemühten sich zwar, zeigten jedoch strukturell bedingte Schwachpunkte.

Die dieser Studie zu Grunde gelegten Untersuchungskategorien „Subjektive Situation“ und „Orientierungen“ gehen beide ebenfalls auf den subjektwissenschaftlichen, praxisorientierten Ansatz der Tübinger Forschungsgruppe zurück. Für eine Untersuchung von Integrationsprozessen bei Migranten-Jugendlichen sind diese Kategorien von integraler Bedeutung, definiert die subjektive Lebenslage eines Individuums doch eine Lagebefindlichkeit, die emotionaler Ausdruck für das Person-Umwelt-Verhältnis ist, so wie es von der Person subjektiv erlebt wird. Dabei spielt das Zeitkontinuum Vergangenheit-Gegenwart-Zukunft eine tragende Rolle für die gegenwärtige Lebenslage, woraus ein Individuum eine Ausrichtung sowohl auf zur Verfügung stehende Handlungsmöglichkeiten, als auch an deren Einschränkungen entwickelt. An dieser Stelle, mit dem Begriff der „Lebensweise“ definiert, geht die subjektive Situation eines Menschen fließend in dessen Orientierung über, so sind diese beiden Kategorien ebenso untrennbar miteinander verbunden wie der Handlungsprozess Migration/Integration. Mit welchen auf Seiten der gesellschaftlichen Individualitätsformen in ihnen zum Ausdruck kommenden Aufgaben und Handlungsmöglichkeiten identifiziert sich das Individuum und mit welchen nicht? Welche Formen bzw. Möglichkeiten akzeptiert es und deutet sie als wichtig oder verbindlich, welche nicht? Aus welchen Hemmnissen und Schranken versucht es sich zu befreien und welchen individuellen, sozialen, gesellschaftlichen Perspektiven fühlt es sich mehr oder weniger verbunden?

Die subjektive Situation oder Lage eines Individuums hängt auch ab von seinem Selbstbild, von seinem Verhältnis zu sozialen Gruppen, denen es angehört, zur historisch-gesellschaftlichen Situation, sicher auch von Erfahrungen, die es in der Vergangenheit machte und von Erwartungen, z. B. Befürchtungen oder Hoffnungen, die es für die Zukunft entwickelt hat. In den frühen 1990er Jahren neigten viele Spätaussiedler-Jugendliche aus Russland dazu, ihren russischen Akzent abzulegen, ihre Vergangenheit auslöschen zu wollen, sich von ihren Wurzeln zu lösen und vollständig auf das Hier und Jetzt einzustellen, woraus anhand substituierender Orientierungen dann Lebenspläne entwickelt wurden für eine erhoffte goldene Zukunft, die an die Stelle einer ausradierten Vergangenheit treten sollte. Sie wollten aus der Zwitter-Position heraus, in Russland als Deutsche nicht dazugehören und ebenso wenig als Russen in Deutschland, sie wollten als Deutsche unter Deutschen leben. Aus dieser historisch-gesellschaftlichen Lage heraus entwickelten sie die Orientierung, sich so weit wie möglich zu assimilieren. Schon Ende der 1990er Jahre kamen Spätaussiedler-Jugendliche nach Deutschland, die genau umgekehrt an ihrer Vergangenheit als einen integralen Bestandteil ihrer Persönlichkeit festhielten mit den Worten: *„Wer keine Vergangenheit hat, hat auch keine Zukunft!“* und gar nicht daran dachten, sich von den Erfahrungen ihres Vorlebens im Herkunftsland zu lösen. Aus dieser Situation heraus entwickelten sie additive Orientierungen anstelle von Substituten.

Somit ist ersichtlich, dass das Konzept der Orientierung unmittelbar anschließt an das Konzept der Situation, die von einer Person subjektiv erfasst und bewertet wird, infolgedessen sich das Individuum in seiner Situation entsprechend orientiert. Insofern zielt auch das Orientierungskonzept auf die Erfassung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft ab, in der Altersphase der Adoleszenz, in der Orientierung zu einer wesentlichen Aufgabe in der Identitätsentwicklung eines Individuums erwächst, allerdings stärker von der subjektiven Verarbeitung des Individuums aus. In diesem Zusammenhang kann davon ausgegangen werden, dass zu Orientierung offenbar ein Bedeutungs- und Bewertungszusammenhänge herstellendes Gesamtbild von Welt, Mensch und vor allem seines Selbst gehört. An der daraus resultierenden Ausrichtung des Handelns erkennen wir die Besonderheit einer Person und ihre soziale Zugehörigkeit.

Besonders bei Migrationsprozessen ist Orientierung als ein sich Zurecht-Finden-Können und ein Suchen eines individuellen, den eigenen Bedürfnissen entsprechenden, Platzes in der Aufnahmegesellschaft die zentrale Handlungsebene. Das Konstrukt des in diesem Prozess unverzichtbaren individuellen Zusammenhangswissens gewährleistet Verhaltens- und damit koordinierte Sicherheit bei explorativen Handlungen, Konstruieren von Entwicklungsperspektiven und letztendlich aktive Teilhabe an der autochthonen Gesellschaft. Diese innere Wissensstruktur als ein Orientiert-Sein, Orientierung-Haben im Sinne innerer Wissensschemata wurde in dieser

Studie untersucht anhand der Kognitiven Stilkonstrukte „Gewissheits-/Ungewissheits-Orientierung“ und „Internale/Externale Generalisierte Kontrollüberzeugungen“. Diese hypothetischen Konstrukte eines kognitiven Stils beschreiben nach Huber (1981) intraindividuell zeitlich relativ stabile, jedoch in Relation zu spezifischen Umweltsegmenten unterschiedlich ausgeprägte Formen der Informationsverarbeitung. Bei dem nach Sorrentino (1986) entwickelten Konzept der „Gewissheits-/Ungewissheits-Orientierung“ handelt es sich um die Erfassung von interindividuellen Unterschieden der Bereitschaft, neue Informationen aufzunehmen. Bei dem Konzept der „Generalisierten Kontrollüberzeugungen“ nach Krampen (1981) geht es darum, ob ein Individuum aus einem in sich konsistenten Selbstkonzept heraus oder beeinflusst durch die so genannten „Bedeutenden Anderen“ und einen Fatalismus handelt.

Bei den Kognitiven Stilkonstrukten besteht allerdings immer die Gefahr, dass sie letztlich doch als Persönlichkeitsmerkmale interpretiert werden. Dem soll in dieser Studie ausdrücklich entgegengetreten werden durch den Hinweis, dass die hier angewandten Erhebungsinstrumente persönliche Orientierungen, Typisierungen und festgestellte Merkmalsausprägungen, die sich in einem besonders in der Adoleszenz ständigen, dynamischen Entwicklungsprozess befinden, nur in einer Momentaufnahme nachzeichnen können. Das gilt auch für die drei Dimensionen subjektiver Orientierungen, die in dieser Studie durch Faktorenanalyse mehrerer teilweise miteinander zusammenhängender, teilweise unzusammenhängender, Skalen explorativ generiert wurden: die Dimensionen „Psychosoziale Anpassung“, „Persönliche Befindlichkeit“ und „Soziale Orientierungen“. Sie knüpfen teilweise an die von Held (1993) mit der Tübinger Forschungsgruppe ergänzten drei Dimensionen einer zeitlichen Orientierung an Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, einer sozialen Orientierung an anderen Menschen oder Gruppen und einer räumlichen Orientierung an einem bestimmten kulturellen Lebensraum an.

In der durchgeführten Faktorenanalyse luden jeweils einfaktoriell reliabel und valide die Dimension „Psychosoziale Anpassung“ in den Skalen „Emotionale Labilität“, „Gehemmtheit“, „Allgemeine Depressions Skala“ und „Niedriger Integrationsgrad“, die Dimension „Persönliche Befindlichkeit“ in den Skalen „Lebenszufriedenheit“, „Stimmungsniveau“, „Gerechte-Welt-Skala“ und „Elternorientierung“ sowie eine dritte Dimension „Soziale Orientierungen“ in den Skalen „Gewaltorientierung“, „Nationalistische Orientierung“ und „Positives Deutschlandbild“. Die Daten aus dem so zusammengestellten Tableau subjektiver Orientierungen aus Kognitiven Stilkonstrukten, Psychosozialer Anpassung, Persönlicher Befindlichkeit und Sozialen Orientierungen wurden in Verbindung gebracht mit den soziografischen Daten zur Lebenssituation, einer Differenzierung der Probandinnen nach Geschlecht, Herkunftsland, Einreisedatum, Schulabschluss und Bildungsinstitution. In einer quantitativen und qualitativen Datenerhebung zu drei verschiedenen Zeitpunkten in den Jahren 1993/94, 2004/05 und 2011

wurden drei Migranten-Generationen untersucht, von denen die ersten beiden auf Grund des Umfangs der Stichprobe als relevant angesehen und wegen desselben zum Einsatz gebrachten Erhebungsinstrumente miteinander verglichen werden durften.

Das in der vorliegenden Studie angewandte Forschungsdesign mit den auf der Grundlage der subjektwissenschaftlichen, gegenstandsorientierten Theorie entwickelten quantitativen und qualitativen Datenerhebungsinstrumenten entspricht in seiner Zielsetzung der UN-Konvention der sozialen Inklusion. Beobachtet in der Praxis und aus seinen Ergebnissen konsequente Forderungen stellend für die praktische Anwendung im Bildungsbereich Migration, arbeitet diese Studie der Aufforderung der Vereinten Nationen zu, das Aufnahmeland dazu zu verpflichten, Maßnahmen zu ergreifen und zur Verfügung zu stellen, um Migrantinnen einen bestmöglichen Zugang zur autochthonen Gesellschaft und damit größtmögliche Teilhabe zu verschaffen. In dieser Hinsicht zielt diese Studie auf den für erfolgreiche Integrationsprozesse zentralen Bereich der Vermittlung von Sprachfähigkeiten.

Aus der empirischen Untersuchung der für erfolgreiche Integrations- bzw. Inklusionsprozesse grundlegenden Kategorien der subjektiven Situation und Orientierungen von jugendlichen Migrantinnen werden am Beispiel von Spätaussiedler-Jugendlichen für die Gestaltung verbesserter Lernarrangements Ergebnisse genannt und aus deren Konsequenzen Forderungen an die vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) beauftragten Bildungsträger und begleitenden Expertinnen formuliert. Die im Folgenden genannten Ergebnisse sollen dazu beitragen, Sprachunterricht, Berufspraktika und sonstige Maßnahmen wie zum Beispiel die Durchführung von Assessment- oder Development-Centern adressatengerechter und individueller durchzuführen und damit die Erfolgsperspektiven von Integrations- bzw. Inklusionsmaßnahmen zu erhöhen. Insbesondere der Vergleich zweier Einwanderer-Generationen soll dafür sensibilisieren, dass nicht nur Migrantin nicht gleich Migrantin, sondern auch Migrationsjahrgang nicht gleich Migrationsjahrgang ist und damit ständiger Perspektiven- und Paradigmenwechsel notwendig ist, um Integrationsprozesse zu optimieren.

Dieses erscheint umso wichtiger, da laut UNHCR-Jahresbericht 2017 mit 258 Millionen Migrantinnen weltweit, was 3,4 % der Weltbevölkerung entspricht, die höchste jemals gemessene Zahl registriert worden ist. 65,6 Millionen davon sind Flüchtlinge, Tendenz weiter steigend. Eine erfolgreiche Integrations- bzw. Inklusionsarbeit im Aufnahmeland ist auch in anderer Hinsicht umso dringender geworden: Im Jahr 2017 gab es zwei Versuche der Herkunftsländer Türkei und Russland, die aus ihnen stammenden Migrantinnen zu politisieren und für ihre Zwecke zu instrumentalisieren. So wurde versucht, Deutschtürkinnen in ihrem Wahlverhalten zur Bundestagswahl zu beeinflussen und vor den Karren der Politik in ihrem Herkunftsland zu spannen. In einem weiteren Fall einer Einflussnahme wurde aus Russland versucht, die

russlanddeutschen Spätaussiedlerinnen gegen die autochthone Gesellschaft aufzuwiegen mit der gezielten Kampagne „Unsere Lisa“, einem Spätaussiedler-Mädchen, das angeblich in Deutschland vergewaltigt worden sein sollte. Diese neuartigen Versuche, allochthone gegen autochthone Bevölkerungsgruppen aufzubringen, werden voraussichtlich keine Einzelfälle bleiben und zeigen, wie notwendig erfolgreiche Integrationsprozesse in der Gegenwart sind und in Zukunft sein werden.

Die zentralen signifikanten Ergebnisse dieser empirischen Untersuchung sind untergliedert gemäß den beiden quantitativ-qualitativen Erhebungszeitpunkten 1993/94 und 2004/05 sowie, in einem dritten Abschnitt, dem Vergleich der Daten aus beiden Erhebungen und damit der Dokumentation einer Entwicklung in 11 bzw. 12 Jahren, die noch auf der qualitativen Datenebene um sieben Jahre erweitert wird durch die 2011 mit Spätaussiedler-Jugendlichen geführten Interviews.

Zur Differenzierung der subjektiven Situation oder auch Lagebefindlichkeit der Jugendlichen wurden die soziografischen Daten Geschlecht, Alter, Einreisedatum, Schulabschluss, Herkunftsland und Bildungsinstitution herangezogen und somit die spezifische Verbindung Person-Umwelt, d.h. die Handlungsmöglichkeiten, als auch deren Einschränkungen, eines Individuums in einer bestimmten Lebenslage, verdeutlicht.

Die in der Querschnittanalyse 1993/94 bei Spätaussiedler-Jugendlichen erhobenen Daten ergaben folgende Merkmalsausprägungen: Bei der Feststellung der internalen/externalen generalisierten Kontrollüberzeugungen zeigte sich, dass die männlichen Jugendlichen deutlich interne Kontrollüberzeugungen aufwiesen, während bei den weiblichen externe ausgeprägter waren. Bei ihnen dominierte der Einfluss der so genannten „Bedeutungsvollen Anderen“ und von Fatalismus deutlich ihr internes Selbstkonzept. Auch die Gruppe der 18- bis 25-Jährigen zeigte eine größere interne Ausrichtung, ebenso bei den Jugendlichen, die erst bis zu 1,5 Jahre im Aufnahmeland lebten, wohingegen bei Jugendlichen, die sich schon 1,5 bis 4,5 Jahre in Deutschland aufhielten, externe Kontrollüberzeugungen festgestellt wurden, die hauptsächlich auf fatalistische Überzeugungen zurückgingen. Bei Jugendlichen mit Abitur ließen die Daten Internalität und ein deutlich höheres Selbstkonzept vermuten.

Hiermit kann bei Spätaussiedler-Jugendlichen angenommen werden, dass Internalität und ein damit verbundenes stark ausgeprägtes Selbstkonzept eher bei männlichen, der älteren Probandinnengruppe ab 18 Jahren angehörenden, sich nur maximal 1,5 Jahre in Deutschland aufhaltenden Jugendlichen mit Abitur vorlagen. Umgekehrt ausgedrückt wurden externe Kontrollüberzeugungen bei den weiblichen, jüngeren, schon länger als 1,5 Jahre in Deutschland lebenden Jugendlichen ohne Abitur festgestellt. Die geschlechtsspezifische Ausprägung überrascht

dabei auf Grund von Unterrichtsbeobachtungen nicht, die altersspezifische mag daran liegen, dass sich die älteren Probandinnen schon stärker als die jüngeren im Übergangsprozess Schule-Beruf befanden und deshalb ein stärkeres Selbstkonzept hatten. Die aus den Herkunftsländern mitgebrachte deutlich ausgeprägte Internalität, die anfänglich noch stärker Orientierungen beeinflusste, wurde angesichts der pluralistischen Phänomene der Gesellschaft des Aufnahmelandes schwächer. Die höhere Schulbildung eines Abiturs wies nicht nur auf den Einfluss des Bildungsgrads, sondern gleichzeitig auch auf den Einfluss eines damit verbundenen höheren Alters auf die Entwicklung von generalisierten Kontrollüberzeugungen hin.

Die Daten für die Dimension „Psychosoziale Anpassung“ deuteten eine jeweils 2/3-Verteilung bei den männlichen Jugendlichen in Richtung einer emotionalen Stabilität und bei den weiblichen einer emotionalen Labilität an. Bei der Dimension „Soziale Orientierungen“ ergab sich folgendes Bild: Open minded soziale Orientierungen lagen eher bei den weiblichen und den 18- bis 25-jährigen Jugendlichen mit Abitur vor. Demgegenüber wurden bei den männlichen Jugendlichen und den Jüngeren unter 18 Jahren ohne Abitur closed minded soziale Orientierungen festgestellt. Auch diese durch die Daten belegten Merkmalsausprägungen verwunderten nicht, sondern bestätigten den aus teilnehmender Beobachtung und praktischer Unterrichtsarbeit gewonnenen Eindruck. In der Selbstorientierung ließen die erhobenen Daten keine Differenzierungsmöglichkeiten auf Basis der unabhängigen Variablen erkennen, während die Daten bezüglich der Abgewandt Hedonistischen Orientierung bei den männlichen Jugendlichen, der Altersgruppe unter 18 Jahren, folglich auch der Probandinnengruppe ohne Abitur, höhere Werte ergaben als bei den weiblichen Jugendlichen und der Altersgruppe von 18 bis 25 Jahren mit Abitur.

Wie in dieser Studie schon öfter erwähnt, dominierten die 1993/94 durchgeführte Querschnittanalyse einerseits die schon länger in Deutschland lebenden, jüngeren Spätaussiedler-Jugendlichen der CJD-Förderschulen mit ihren angegliederten Internaten noch ohne Abitur und andererseits die sich noch nicht so lange im Aufnahmeland aufhaltenden OBS-Stipendiatinnen höheren Alters mit Abitur. Die institutionell bedingten sehr unterschiedlichen Konstellationen prägten die subjektive Situation der Jugendlichen maßgeblich und wirkten sich hochsignifikant auf die Orientierungen der Jugendlichen aus. Dies wurde bei der Untersuchung der Lernerfahrungen der Jugendlichen im Unterricht besonders deutlich: Eine große Mehrheit der untersuchten Jugendlichen gab gute bis sehr gute Lernerfahrungen an, besonders ihre individuelle Förderung durch den Unterricht beurteilten die Jugendlichen mit einem Wert um 5.0 außerordentlich positiv. Bei den ermittelten Daten fiel auf, dass das signifikante Unterscheidungsprofil in der Beantwortung der Fragebögen entlang dem Unterscheidungsprofil der Probandinnen verlief. Demnach beurteilten die CJD-Schülerinnen als überwiegend männliche, jüngere, schon länger in Deutschland lebende Jugendliche ohne Abitur ihre Lernerfahrungen hochsignifikant besser als die OBS-

Stipendiatinnen. Diese Feststellung konnte konsequenterweise analog dazu bei den ermittelten Daten über den erreichten Integrationsgrad ebenso hochsignifikant bestätigt werden, wonach die schon länger im Aufnahmeland lebenden Jugendlichen einen deutlich höheren Integrationsgrad nachwiesen. Umso klarer macht diesen Tatbestand die Feststellung, dass bei OBS-Stipendiatinnen, die sich schon länger in Deutschland aufhielten, umgekehrt der Integrationsgrad gesunken war. Diese Feststellung bestätigt, wie erfolgreich gezielte und aufwändige Integrationsmaßnahmen und eine bestmögliche, intensive pädagogische, soziale Förderung und Begleitung, wie es die CJD-Förderschulen jahrelang anboten, sein können.

Insofern liefert diese Studie im Nachhinein das 1993, als die CJD-Förderschulen erfolglos gegen ihre Schließung ankämpften, dringend benötigte Argumentationsmaterial für ihre außerordentlich erfolgreiche Integrationsarbeit mit Migranten-Jugendlichen. Die später überproportional ansteigende Delinquenz von Spätaussiedler-Jugendlichen war zu dem Zeitpunkt nicht vorstellbar, Warnungen der in den Förderschulen beschäftigten Pädagoginnen vor weitreichenden unerwünschten Folgeerscheinungen blieben wirkungslos. Die Durchführung der vorliegenden Studie fand genau in dieser Zeit der drohenden und dann umgesetzten Schließung der CJD-Förderschulen im zweiten Halbjahr des Schuljahrs 1992/93 statt und belegt somit empirisch, was die Einsparung finanzieller Mittel und die Beendigung erfolgreicher Integrationsprojekte und Aufbaumodelle an kontraproduktiven Konsequenzen auf unabsehbare Zeit nach sich ziehen.

Die 2004/05 mit OBS-Stipendiatinnen mit demselben Erhebungsinstrument durchgeführte quantitative Datenanalyse brachte ähnliche signifikante Ergebnisse hervor wie die Querschnittanalyse von 1993/94, allerdings auf einem unterschiedlichen Niveau der Ausprägungsgrade der untersuchten Merkmale, wie der weiter unten ausgeführte Vergleich der OBS-Stipendiatinnen von 1993/94 und 2004/05 als Dokumentation der Entwicklungsrichtung von einer vorausgehenden zu einer folgenden Migranten-Generation zeigt.

Sowohl die männlichen als auch die weiblichen Jugendlichen wiesen internal generalisierte Kontrollüberzeugungen auf, die männlichen allerdings wie ebenso in ihrem entwickelten Selbstkonzept in weitaus höherer Ausprägung. Die Probandinnen zeigten auch in dieser Stichprobe eine weitaus stärkere Ausrichtung an den „Bedeutungsvollen Anderen“ und Fatalismus als die Probanden. Die über 20-jährigen Jugendlichen waren gewissheitsorientierter als die jüngere Altersgruppe und noch deutlicher dem Autoritarismus zuzuordnen. Ebenso zeigten die Jugendlichen, die erst seit maximal 1,5 Jahren im Aufnahmeland lebten, eine deutlich höhere Ausprägung von internal generalisierten Kontrollüberzeugungen und folglich ein deutlich stärkeres Selbstkonzept als die, die sich schon 1,5 bis 4,5 Jahre hier aufhielten.

In der Orientierungsdimension der „Psychosozialen Anpassung“ wurde auch 2004/05 eine emotionale Labilität bei den weiblichen Jugendlichen gegenüber einer deutlichen emotionalen Stabilität bei den männlichen festgestellt. Ebenso wiesen die Jugendlichen, die sich erst in einer Zeit von bis zu 1,5 Jahren in Deutschland aufhielten, in einer wesentlich höheren Zahl emotionale Stabilität auf als die, die schon seit 1,5 bis maximal 4,5 Jahren in Deutschland lebten und bei denen das Datenmaterial eine deutliche emotionale Labilität vermuten ließ, woraus zu schließen ist, dass die aus dem Herkunftsland mitgebrachte emotionale Stabilität im Aufnahmeland abgebaut wird. Den diesen Prozess auslösenden Faktoren auf die Spur zu kommen, ist von großer Dringlichkeit, wenn Integration nachhaltig gelingen soll, im Rahmen dieser Studie allerdings nicht leistbar. Es könnte angenommen werden, dass Integrationsmaßnahmen und Förderprogramme von zu kurzer Dauer und damit nicht nachhaltig sind. Es muss dafür plädiert werden, die Integrationsbemühungen auf längere Sicht und nachhaltig anzulegen, so wie es die CJD-Jugenddörfer programmatisch verfolgen mit ihrem Leitbild gebenden Wahrspruch „Keiner darf verloren gehen!“.

In der Dimension der persönlichen Befindlichkeit verfügten die weiblichen Jugendlichen sehr deutlich über ein aufgehelltes Stimmungsbild, während das Datenmaterial bei den männlichen ein verdunkeltes Stimmungsbild zeigte. Dieses Ergebnis überrascht nicht, spiegelt es doch die in der praktischen Unterrichtsarbeit beobachteten interaktiven Stimmungslagen wider.

Bei dem Konstrukt der Selbstorientierung wiesen die Daten hin auf eine höhere Ausprägung bei der jüngeren Altersgruppe von bis zu 20 Jahren gegenüber der älteren und den Jugendlichen, die erst seit maximal 1,5 Jahren im Aufnahmeland lebten, gegenüber denen, die sich schon seit mehr als 1,5 bis zu 4,5 Jahren hier aufhielten. Diese etwas überraschende, vom Datenmaterial allerdings belegte, im Aufnahmeland in der Entwicklung schwächer werdende, Selbstorientierung könnte an den psychosozialen Implikationen, der medialisierten Umgebung und der Vielfalt der von der autochthonen Gesellschaft vorgelebten Lebensentwürfe liegen. Damit ist wieder gezeigt, wie die subjektive Lebenssituation Orientierungen beeinflusst in Form einer Person-Umwelt-Relation.

Die durch qualitative Vertiefung im Verlauf der drei Erhebungszeitpunkte 1993/94, 2004/05 und 2011 gewonnenen Zusatzdaten zeichnen Entwicklungslinien von bildungserfolgreichen Migranten-Jugendlichen im Aufnahmeland Deutschland im Übergang Schule-Beruf, die sich zusätzlich zu einer Notwendigkeit, eine neue Sprache zu erlernen, die ihnen Teilhabe und Selbstwirksamkeit in Privat- und Berufsleben ermöglicht, einer Problemkumulation mit Herausforderungen auf den Ebenen Ursprungsfamilie/Tradition, Partnerschaft und Familiengründung, Bürokratie, Gesundheit, Pflege weiter bestehender Kontakte mit dem Herkunftsland, einem generellen Transformationsprozess ihrer Identität ausgesetzt sehen. Es

gelingt ihnen immer besser, durch zunehmend globalisierte Abläufe in internationaler werdenden multiethnischen Gesellschaften, maximaler Informationsaufnahme durch elektronische Nachrichtentechnologien und soziale Netzwerke sowie zunehmende Wanderungsbewegungen, sich in ihrer neuen Umgebung zurecht zu finden und zu einer sie tragenden internalen und gewissheitsorientierten Lebensweise zu finden. Diese Lebensweise hat immer weniger mit Assimilation, denn mit sozialer Inklusion in Entwicklung einer wachsenden transnationalen Orientierung zu tun. Es handelt sich um eine Orientierung, die in Partizipation Selbstgewahrsein und -wirksamkeit kreativ konstruiert entlang den in der autochthonen Gesellschaft zur Verfügung gestellten Handlungsmöglichkeiten. Die Jugendlichen entwickeln komplexere und diversifizierte Lebensstrategien, bei denen Migration vor allem eins ist: Chance für eine zufriedene Lebensgestaltung in Freiheit und Sicherheit. Die derartig beschriebene Fortsetzung der aus den in dieser Untersuchung im Mixed-Methods-Design erhobenen Daten resultierenden Entwicklungslinien hat sich mir in den BAMF-Deutsch-Integrationskursen für Flüchtlinge 2017 in den Graduierungsstufen B2 und C1 in teilnehmender Beobachtung dargestellt.

Diese Entwicklungslinien lassen sich schon aus dem Vergleich des quantitativen Datenmaterials der Stichproben der OBS-Stipendiatinnen von 1993/94 und 20054/05 herleiten:

Die Spätaussiedler-Jugendlichen der Stichprobe 2004/05 wiesen gegenüber den Jugendlichen der Datenerhebung 1993/94 hochsignifikant höhere Merkmalsausprägungen bezüglich der kognitiven Stilkonstrukte in Richtung internaler generalisierter Kontrollüberzeugungen und Gewissheits-Orientierung auf. Ebenso hochsignifikant konnte bei den Orientierungs-Dimensionen „Psychosoziale Anpassung“ eine deutlich höhere emotionale Stabilität und „Persönliche Befindlichkeit“ ein deutlich aufgehelltes Stimmungsbild festgestellt werden, während die Daten bei der Dimension „Soziale Orientierungen“ eine nicht signifikante, nur wenig gesteigerte „open mindedness“ zeigten.

Dieser Trend bei den Dimensions-Konstrukten setzte sich übrigens bei den wenigen untersuchten Probandinnen der Stichprobe 2011 fort und wurde dort durch die erhobenen Daten bestätigt. Bei den kognitiven Stilkonstrukten der generalisierten Kontrollüberzeugungen und Gewissheits-/Ungewissheits-Orientierung allerdings wurden deutlich gesunkene Werte festgestellt, bei der Gewissheits-/Ungewissheits-Orientierung fast auf den Wert von 1993/94 und bei den generalisierten Kontrollüberzeugungen auf einen mittleren Wert zwischen den Erhebungen von 1993/94 und 2004/05. Diese Aussagen sind allerdings wegen der äußerst kleinen Stichprobe von nur acht Probandinnen für die Gesamtinterpretation irrelevant und nur informativ als Andeutung zu verstehen.

Die Datenanalyse hinsichtlich der unabhängigen Variablen Geschlecht, Alter und Einreisedatum

im Vergleich der beiden Migranten-Generationen von 1993/94 und 2004/05 zeigte im Rahmen der schon erwähnten Gesamtentwicklung folgendes differenzierte Bild:

Bei einer deutlichen Mehrheit der weiblichen Jugendlichen war ein hochsignifikanter Wechsel von einer Ungewissheits- zu einer Gewissheits-Orientierung und von externalen zu internalen generalisierten Kontrollüberzeugungen festzustellen. Die Mehrheit der Probandinnen zeigte in ihrer psychosozialen Anpassung zwar immer noch eine emotionale Labilität, der Wert hingegen war deutlich gesunken. Das 1993/94 festgestellte mehrheitlich verdunkelte Stimmungsbild wandelte sich 2004/05 in ein aufgehelltes, die vorher schon open minded soziale Orientierung blieb bei einem nochmals gesteigerten Wert bestehen.

Die Daten zeigten auch bei den männlichen Jugendlichen einen hochsignifikanten Wechsel von einer Ungewissheits- zu einer Gewissheits-Orientierung und von externalen zu internalen generalisierten Kontrollüberzeugungen. Die 1993/94 mehrheitlich festgestellte emotionale Labilität hatte sich 2004/05 in eine emotionale Stabilität gewandelt, die erhobenen Daten ließen weiterhin mehrheitlich ein verdunkeltes Stimmungsbild und closed minded soziale Orientierungen annehmen. Somit ist zusammenfassend zu konstatieren, dass die Jugendlichen geschlechtsunspezifisch bei den Kognitiven Stilkonstrukten eine gleiche Entwicklung nahmen, während sie sich bei den Orientierungs-Dimensionen entlang der Trennlinie zwischen der Dimension „Psychosoziale Anpassung“ einerseits und den beiden anderen Dimensionen der „Persönlichen Befindlichkeit“ und „Sozialen Orientierungen“ gegenläufig entwickelten. Diese Konfiguration lässt vermuten, dass die weiblichen Jugendlichen eher die kulturelle und soziale Dimension des Integrationsprozesses erfolgreich gestalteten, was ein aufgehelltes Stimmungsbild und open minded soziale Orientierungen stärkt, während die männlichen die strukturelle und identifikatorische Dimension besser bewältigten, was emotionale Stabilität begünstigt. Der weiter unten anschließende Typenvergleich verdeutlicht diese geschlechtsspezifische Konfiguration der Orientierungs-Dimensionen.

Die schon erwähnten geschlechtsunabhängigen hochsignifikanten Entwicklungsrichtungen von der Ungewissheits- zur Gewissheits-Orientierung und Externalität zu Internalität zwischen der ersten Stichprobe 1993/94 und der zweiten 2004/05 waren auch altersunabhängig. Bei der jüngeren Altersgruppe der 18- bis 20-Jährigen verlief die Entwicklung von einer mehrheitlichen Ungewissheits-Orientierung zu einer ausgeglichenen Ungewissheits- und Gewissheits-Orientierung, ebenso waren die Veränderungen vom hemmenden zum fördernden Cluster nicht so deutlich ausgeprägt wie bei den Jugendlichen von 21 bis 25 Jahren, bei denen die Daten eine komplette, deutliche Verschiebung bei allen Untersuchungskonstrukten vom jeweils integrationshemmenden Cluster der Ungewissheits-Orientierung, Externalität, emotionale Labilität, verdunkeltes Stimmungsbild und closed minded soziale Orientierungen zum jeweils

fördernden Cluster der Gewissheits-Orientierung, Internalität, emotionale Stabilität, aufgehelltes Stimmungsbild und open minded soziale Orientierungen anzeigten.

Bei der Aufenthaltsdauer deuteten die Zahlen dieselbe Gesamtentwicklung zwischen den beiden Stichproben an, während die bei einem Grenzwert von 1,5 Jahren differenzierte genauere Betrachtung zeigte, dass die Daten der Jugendlichen, die erst maximal 1,5 Jahre im Aufnahmeland lebten, ebenfalls wie die 21- bis 25-Jährigen, 2004/05 eine komplette und deutliche Verschiebung gegenüber den Vergleichswerten der ersten Stichprobe 1993/94 vom hemmenden zum fördernden Cluster der in dieser Studie untersuchten fünf integrationsrelevanten Konstrukte erkennen ließen. Die Daten der sich bereits seit 1,5 bis maximal 4,5 Jahren in Deutschland aufhaltenden OBS-Stipendiatinnen zeigten zwar dieselbe Tendenz, waren allerdings in der Ausprägung nicht so deutlich: So konnte anstelle vorheriger emotionaler Labilität nur ein Gleichgewicht der Werte für Labilität und Stabilität festgestellt werden, der 1993/94 ermittelte Wert für closed minded soziale Orientierungen wurde 2004/05 nicht ganz vom Wert für open minded soziale Orientierungen erreicht.

Auch aus dem Vergleich der beiden Stichproben von 1993/94 und 2004/05 wird ersichtlich, dass erfolgreiche Integrationsmaßnahmen einer nachhaltigen Perspektive bedürfen. Anfängliche und kurzzeitige Integrationserfolge dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass gerade jugendliche Migrantinnen eine mittelfristige bis längerfristige Begleitung benötigen, um die für die Adoleszenz typische Problemkumulation zu bewältigen. Anhand der erhobenen Daten wird weiterhin deutlich, dass besonders Jugendliche der jüngeren Altersklasse eine verstärkte Begleitung brauchen. Bei weiblichen Jugendlichen könnten die integrationsfördernden Maßnahmen einen Schwerpunkt auf den Bereich der psychosozialen Anpassung legen und damit auf die strukturelle und identifikatorische Dimension der Integration, um einer offensichtlichen oder latent vorhandenen emotionalen Labilität zu begegnen. Bei den männlichen Jugendlichen könnte der Fokus eher auf deren persönlicher Befindlichkeit und im Hinblick auf ihre sozialen Orientierungen gerichtet sein, was Integrationsmaßnahmen vermutlich in der kulturellen und sozialen Dimension erforderlich macht.

Der in Kapitel 6 beschriebene vertiefende qualitative Vergleich dreier Generationen von Spätaussiedler-Jugendlichen bestätigt auf eindrucksvolle Weise die quantitativ erhobenen Daten. Durch die biografischen Zeugnisse der interviewten Jugendlichen konnten Begründungen, Erklärungen und Hintergründe erhellende Zusatzinformationen in diese Studie eingearbeitet werden. Zudem erhielten viele ermittelte Zahlen eine bedeutungsgebende Legitimation. Die qualitativen Daten rundeten den subjektorientierten und reziproken Forschungsansatz aus

teilnehmender Beobachtung in praktischer Tätigkeit, Entwicklung von Erhebungsinstrumenten und praxisorientierter, gegenstandsbezogener Theoriebildung ab.

Der Typenvergleich zeigt den Ansatz für erfolgreiche integrative und sozial inklusive Prozesse nochmals besonders deutlich: 1993/94 wurden bei OBS-Stipendiatinnen einmal der Typ A1 und jeweils viermal der Typ B2 und D2 festgestellt, 2004/05 waren es zehnmal der Typ A1, sechsmal der Typ B2 und elfmal der Typ C1. Neben A1 und B2 waren noch C1 und D2 meistverteilt, D1 am wenigsten (siehe Kapitel 3.9, Abb. 7). Kombiniert man die beiden Kognitiven Stilkonstrukte alleinig mit der Dimension „Psychosoziale Anpassung“, so waren es 1993/94 drei A1-Typen und zwölf B2-Typen gegenüber 2004/05 festgestellten 27 A1- und 13 B2-Typen, was eine deutliche Umkehrung der Ausprägungsverhältnisse von „lern-/integrationshemmend“ in Richtung „lern-/integrationsfördernd“ kennzeichnet. Diese Zahlen machen sehr deutlich, dass der Migrantenjahrgang 2004/05 der „Post-Perestroika-Generation“ wesentlich bessere Voraussetzungen für erfolgreiche Integrationsprozesse erkennen lässt als der Jahrgang 1993/94 der „Perestroika-Generation“.

Der Typ A1 ist gekennzeichnet durch das über alle fünf untersuchten Konstrukte subjektiver Orientierungen hinweg integrationsfördernde Voraussetzungen definierende Cluster „gewissheitsorientiert, internale Kontrollüberzeugungen, emotional stabil, aufgehelltes Stimmungsbild, open minded soziale Orientierungen“ und markiert den Idealtyp des bildungserfolgreichen Migranten-Jugendlichen. In Richtung dieses Typs zu fördern, kommt einem „Empowerment“, das mit Selbstermächtigung übersetzt werden kann, gleich und arbeitet den in der UN-Konvention über soziale Inklusion formulierten Zielen der Teilhabe an allen, wie es Pierre Bourdieu formuliert hat, Kapitalsorten des Aufnahmelandes zu. Dieses Konzept des „Empowerment“ verfolgt beispielsweise das „pmd-development-center“TM (DC) in seiner Zielsetzung, den Jugendlichen ihre persönlichen und beruflichen Kompetenzen bewusst zu machen und sie weiterzuentwickeln.

Der Typ B2 mit dem „lern-/integrationshemmenden“ Cluster der fünf untersuchten Konstrukte subjektiver Orientierungen, repräsentiert durch die integrationshemmenden Voraussetzungen „ungewissheitsorientiert, externale Kontrollüberzeugungen, emotionale Labilität, verdunkeltes Stimmungsbild, closed minded soziale Orientierungen“, diesen Typ gilt es in allen vier von Held und der Tübinger Forschungsgruppe definierten Dimensionen von Integration, also der strukturellen, kulturellen, sozialen und identifikatorischen, zu fördern mit der Zielrichtung Typ A1. Bei welcher Dimension welche der in dieser Studie quantitativ und qualitativ untersuchten Konstrukte subjektiver Orientierungen in Verbindung mit der subjektiven Situation der Migranten-Jugendlichen, hier speziell der Spätaussiedler-Jugendlichen, ansetzt, wurde in diesem abschließenden Resümee verdeutlicht.

Integrationsmaßnahmen, die im Sinne eines ganzheitlich nachhaltigen Bildungsansatzes adressatengerechter und individueller unter Einbeziehung der gesamten Persönlichkeit der Migrantinnen sowie mit berufsorientierter Förderung ein Lernen in Beziehung ermöglichen, Projekte, die Lernlandschaften als kreativ neugestaltete Arrangements anbieten, werden in der Bildungsarbeit mit Migrantinnen deutlich bessere Integrationserfolge erzielen. Die vorliegende Studie will dazu einen Beitrag geleistet haben.

Legende für Konstrukt-Abkürzungen

Legende für die Abkürzungen der in der Studie verwendeten

Untersuchungs-Konstrukte

(siehe ANHANG 3.2: Skalenliste Fragebögen)

(**Oberskalen-Konstrukte** fett hervorgehoben, Unterskalen-Konstrukte einfach gedruckt)

IND	gebildeter Index einer Skala
ADS	Allgemeine Depressions Skala
AHO	Abgewandt-hedonistische Orientierung
AMB	Ambiguitätstoleranz/Ungewissheitsorientierung
AUT	Autoritarismus/Gewissheitsorientierung
CHA	<u>Chance Control</u> : Fatalistisch bedingte Externalität in generalis. Kontrollüberzeugn.
DEN	Deutschenbild, negativ
DEP	Deutschlandbild, positiv
DIFGU	Differenz Gewissheits-/Ungewissheitsorientierung
DIFIE	Differenz Internalität/Externalität
ELO	Elternorientierung
ERR	Erregbarkeit
GEH	Gehemmtheit
GES	Geselligkeit
GEO	Gewaltorientierung
GUGEW	Gewissheits-/Ungewissheitsorientierung: <u>gewissheitsorientiert</u>
GUUNG	Gewissheits-/Ungewissheitsorientierung: <u>ungewissheitsorientiert</u>
GWG	Gerechte-Welt-Glaube
IEEXT	Internalität/Externalität: <u>externale Kontrollüberzeugungen</u>
IEINT	Internalität/Externalität: <u>internale Kontrollüberzeugungen</u>
IGN	Integrationsgrad, niedrig
IKE	Integrationsgrad, niedrig: kognitiv-emotionale Dimension
IVH	Integrationsgrad, niedrig: Verhaltensdimension
INT	Internalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen
IO	Internationale Orientierung

IOT	Internationale Orientierung: Toleranz u. Aufgeschlossenheit gegenüber Ausländern
IOV	Internationale Orientierung: Internationale soziale Verantwortung
LAB	Emotionale Labilität
LER	Lernerfahrungen im Unterricht
LBU	Lernerfahrungen im Unterricht: Beurteilung des Unterrichts
LIF	Lernerfahrungen im Unterricht: Individuelle Förderung durch den Unterricht
LEZ	Lebenszufriedenheit: Unterskala der Skala Subjektives Wohlbefinden SWB
NAO	Nationalistische Orientierung (Skala Klotz)
NO	Nationale Orientierung (Skala Held et al.)
NOA	Nationale Orientierung: Nationalistische Aus- und Abgrenzung
NOX	Nationale Orientierung: Expansiver Nationalismus
OFF	Offenheit
PEB	Persönliche Befindlichkeit
PEBDU	Persönliche Befindlichkeit: <u>verdunkeltes Stimmungsbild</u>
PEBHE	Persönliche Befindlichkeit: <u>aufgehelltes Stimmungsbild</u>
POC	Sozial und fatalistisch bedingte Externalität in generalis. Kontrollüberzeugn.
POW	<u>Powerful others</u> : Sozial bedingte Externalität in generalis. Kontrollüberzeugn.
PSA	Psychosoziale Anpassung
PSALA	Psychosoziale Anpassung: <u>emotional labil</u>
PSAST	Psychosoziale Anpassung: <u>emotional stabil</u>
SEK	Generalisiertes Selbstkonzept eigener Fähigkeiten
SEO	Selbstorientierung
SKI	Generalisiertes Selbstkonzept und Internalität in generalis. Kontrollüberzeugn.
SOR	Soziale Orientierungen
SORCL	Soziale Orientierungen: <u>closed minded</u>
SOROP	Soziale Orientierungen: <u>open minded</u>
STN	Stimmungsniveau: Unterskala der Skala Subjektives Wohlbefinden SWB
SWB	Subjektives Wohlbefinden

Typologie-Bezeichnungen:

TYP A	Internale Kontrollüberzeugungen/Gewissheitsorientierung: INT/GEW
TYP B	Externale Kontrollüberzeugungen/Ungewissheitsorientierung: EXT/UNG
TYP C	Internale Kontrollüberzeugungen/Ungewissheitsorientierung: INT/UNG
TYP D	Externale Kontrollüberzeugungen/Gewissheitsorientierung: EXT/GEW
TYP 1	aufgehelltes Stimmungsbild/open minded/emotional stabil
TYP 2	verdunkeltes Stimmungsbild/closed minded/emotional labil

Lehrwerk-Inhalte „Aspekte, neu“

Inhalte des Lehrwerks „Aspekte, neu“, Lehr- und Arbeitsbuch (Klett-Verlag)

B2-Niveau (TELC, orientiert am GER)

Heimat ist... Neue Heimat – Spracherwerb – Missverständliches – Neue Heimat Deutschland

Sprich mit mir!... Nonverbale Kommunikation – Spracherwerb - Smalltalk - Streiten

Arbeit ist das halbe Leben... Weg zum Job – Glücklich im Job? – Teamgeist - Bewerbung

Zusammen leben... Sport gegen Gewalt – Armut – Im Netz – Frauen und Männer

Wer Wissen schafft, macht Wissenschaft... Kinder – Lügen – Welt ohne Mensch - Schlaf

Fit für... Onlineeinkauf – Telefon – Kollegen – Prüfung - Sport

Kulturwelten... Weltkulturerbe – Kunstraub – Sprachensterben – Urlaub/Freizeit

Das macht(e) Geschichte... Geschichte erleben – ein Tag – Irrtümer – Grenzen überwinden

Mit viel Gefühl... Musik – Farben – Sprache und Gefühl – Gemischte Gefühle/Angst

Ein Blick in die Zukunft... Roboterwelt – Dr. Ich – Zukunftsberufe – Meine/deine Zukunft

10 Lektionen, 166 Seiten Lehrbuch plus 145 Seiten Arbeitsbuch in 12 Wochen

C1-Niveau (TELC, orientiert am GER)

Alltägliches... Zeitgefühl – Vereine heute – Zuletzt online... - Unser Zuhause

Hast du Worte?... Immer erreichbar – Gib Contra! – Sprachen lernen - Dialekte

An die Arbeit!... Bunter Lebenslauf – Studium/Ausbildung – Multitasking – Soft Skills

Wirtschaftsgipfel... Strukturwandel – Gewissen – Globalisierung - Crowdfunding

Ziele... Soziale Netzwerke – Berufliche Ziele – Vorsätze – Freiwilliges Engagement

Gesund und munter... Placebo – Gesundheitsentwicklung – Lebensmittel - Wellness

Recht so!... Verbrechen – Jugendsünden – Vorschriften/Gesetze - Kriminelle

Du bist, was du bist... Alltagsexperimente – Geschlechterverhalten – Hochbegabte - Erziehung

Die schöne Welt der Künste... Kreativität – Filme – Künstlerleben - Lesen

Erinnerungen... Gedächtnisfunktionen – Falsche Erinnerungen – Gesichtsbblindheit - Erinnern

10 Lektionen, 167 Seiten Lehrbuch plus 145 Seiten Arbeitsbuch in 12 Wochen

Das BAMF hat im Herbst 2016 dreimonatige BSK-Kurse (Berufsbildender Sprachkurs) aufgelegt als reinen Sprachkurs ohne Sequenzen von Berufspraktika, ca. 20-40% Erfolgsquote bei den telc-Abschlussprüfungen nach 12 Wochen Kursdauer.

LITERATURVERZEICHNIS

- Ahmed, S., Pohl, A., v. Schwanenflügel, L., Stauber, B. (Hg.) (2013). Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Albrecht, H.T. (1994). Über den Zusammenhang von Kontrollüberzeugungen und psychosozialer Anpassung im Jugendalter. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Allespach, M., Held, J. (Hg.) (2014). Handbuch Subjektwissenschaft. Ein emanzipatorischer Ansatz in Forschung und Praxis. Frankfurt am Main: Bund Verlag.
- Baaden, A. (1994). Siedlungsgeschichte, Herkunftsgebiete und Aussiedlungsmotive. Aussiedler aus der GUS, Ostmittel- und Südosteuropa. Göttingen: Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung.
- Baaden, A. (1994). Konzepte und Modelle zur Integration von Aussiedlern. Göttingen: Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung.
- Bade, K.J., Oltmer, J. (Hg.) (2003). Aussiedler: deutsche Einwanderer aus Osteuropa. 2. Aufl. Göttingen: V&R unipress mit Universitätsverlag Osnabrück.
- Baumeister, H.-P. (Hg.) (1991). Integration von Aussiedlern. Eine Herausforderung für die Weiterbildung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Beck, U. (1986). Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung (2009). Ungenutzte Potenziale. Zur Lage der Integration in Deutschland. Köln: Gebrüder Kopp.
- Bommes, M. (1993). Migration und Sprachverhalten. Eine ethnographisch-wissenschaftliche Fallstudie. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Bortz, J. (1989). Statistik für Sozialwissenschaftler. 3. Aufl. Berlin, Heidelberg, etc.: Springer.
- Brähler, R., Dudek, P. (Hg.) (1992). Fremde – Heimat. Neuer Nationalismus versus interkulturelles Lernen – Probleme politischer Bildungsarbeit. Frankfurt/Main: Verlag für interkulturelle Kommunikation.

- Branik, E. (1982). Psychische Störungen und soziale Probleme von Kindern und Jugendlichen aus Spätaussiedlerfamilien. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bruns, I. (1992). Manchmal bin ich nichts. Gespräche jugendlicher Aussiedler aus Polen und Rußland. Stuttgart: Verlagswerk der Diakonie im Diakonischen Werk der EKD.
- Bukow, W.-D., Llaryora, R. (1993). Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minoritäten. 2. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2012). Migrationsbericht 2010. Paderborn: Bonifatius GmbH, Druck-Buch-Verlag.
- Clauß, G., Ebner, H. (1977) Grundlagen der Statistik für Psychologen, Pädagogen und Soziologen. 2. Aufl. Thun und Frankfurt am Main: Verlag Harri Deutsch.
- Cropley, A.J., Ruddat, H., Dehn, D. & Lucassen, S. (Hg.) (1994). Probleme der Zuwanderung. Band 1: Aussiedler und Flüchtlinge in Deutschland. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.
- Cropley, A.J., Ruddat, H., Dehn, D. & Lucassen, S. (Hg.) (1995). Probleme der Zuwanderung. Band 2: Theorien, Modelle und Befunde der Weiterbildung, Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.
- Dalbert, C. (1992). Der Glaube an die gerechte Welt. Differenzierung und Validierung eines Konstruktes. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie, Heft 23, pp. 268-276.
- Dalbert, C. (1993a). Psychisches Wohlbefinden und Persönlichkeit in Ost Und West. Vergleich von Sozialisationseffekten in der früheren DDR und der alten BRD. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, Heft 1, pp. 82-94.
- Dalbert, C. (1993b). Erhebungsmöglichkeiten von Gewissheits- und Ungewissheitsorientierung. Deutschsprachige Skalen zur Messung von Autoritarismus und Ungewissheitstoleranz. Unveröffentlichtes Manuskript an der Universität Tübingen.
- Dalbert, C. (1996). Über den Umgang mit Ungerechtigkeit. Eine psychologische Analyse. Bern: Huber.
- Demokratisches Forum der Deutschen aus dem Banat, Deutscher Literaturkreis (1994). Die Stafette. Timisoara: Editura MIRTON.

- Diehl, J.M., Staufenbiel, T. (2007). Statistik mit SPSS für Windows, Version 15. Eschborn: Verlag Dietmar Klotz.
- Dietz, B., Hilkes, P. (1992). Rußlanddeutsche: Unbekannte im Osten. Geschichte, Situation, Zukunftsperspektiven. München: Olzog Verlag.
- Dietz, B., Hilkes, P. (1994). Integriert oder isoliert? Zur Situation rußlanddeutscher Aussiedler in der Bundesrepublik Deutschland. München: Olzog Verlag.
- Dittrich, E.J., Radtke, F.-O. (1990). Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Dusautoir, A. (2007). Aussiedler, Spätaussiedler – ein Überblick. München; Ravensburg: Grin Verlag.
- Egner, H. (Hg.) (1994). Das Eigene und das Fremde. Angst und Faszination. Olten: Walter-Verlag.
- Epstein, S. (1993). Entwurf einer Integrativen Persönlichkeitstheorie. In: Filipp, S.-H., (Hg.) (1993). Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven. 3. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta. pp.15-45.
- Erikson, E.H. (1973). Identität und Lebenszyklus. Frankfurt/M.: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Fahrenberg, J., Selg, H. & Hampel, R. (1973). Das Freiburger Persönlichkeitsinventar FPI. Handanweisung. 2.Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Faulstich, P. et al. (1992). Weiterbildung für die 90er Jahre. Gutachten über zukunftsorientierte Angebote, Organisationsformen und Institutionen. Weinheim und Basel: Juventa.
- Fend, H. (1991). Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Bern, Stuttgart, Toronto: Verlag Hans Huber.
- Ferstl, L., Hetzel, H. (1990). „Wir sind immer die Fremden“. Aussiedler in Deutschland. Bonn: J.H.W. Dietz.

- Filipp, S.-H. (Hg.) (1993). Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven. 3. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Flick, U. (1995). Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek: Rowohlt.
- Flick, U. (2008). Triangulation. Eine Einführung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag. soziologischer Forschung. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Frey, H.-P., Haußer, K. (Hg.) (1987). Identität. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Ganglbauer, A. (2014). Beziehung steuert das Lernen. Mit aktuellen Erkenntnissen aus der Gehirnforschung. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.
- Gemende, M. (2013). Migration als Übergang. In: Schröder, W., Stauber, B., Walther, A. et al. (Hg.) (2013). Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. pp. 869-891.
- Hamm, R.-B. (2011). Rückkehr ausgeschlossen. Eine Studie zur Integration von Binnenwanderern in Deutschland. Berlin: epubli.
- Hautzinger, M., Bailer, M. (1993). ADS. Allgemeine Depressions Skala. Manual. Weinheim: Beltz Test.
- Heimann, P., Otto, G., Schulz, W. (1972). 1/2 Unterricht. Analyse und Planung. Hannover: Hermann Schroedel Verlag.
- Held, J. (1987). Subjektbezogene Forschungsverfahren für die Berufspraxis. 2. Aufl. Marburg: Verlag Arbeiterbewegung und Gesellschaftswissenschaft.
- Held, J. (Hg.) (1989). Subjektbezogene Jugendforschung. Hamburg: Argument.
- Held, J., Horn, H.W. & Marvakis, A. (1992). „Jugend 1992“ – Internationaler Vergleich. Fragebogen des Projekts „Internationales Lernen“ zu Lebenssituation, Orientierung und gesellschaftlichem Handeln von Jugendlichen in der BR Deutschland, Griechenland und Lettland. Tübingen: Universitäts-Eigendruck.
- Held, J. (1993). Praxisorientierte Jugendforschung. Theoretische Grundlagen, methodische Ansätze, exemplarische Projekte. Unveröffentl. Habilitationsarbeit an der Universität Tübingen. Erschienen 1994. Hamburg: Argument-Verlag.

- Held, J., Horn, H.W., et al. (1993). Internationales Lernen Im Jugendaustausch. Deutschland – Lettland. Saarbrücken und Fort Lauderdale: Verlag Breitenbach.
- Held, J. (Hg.) (2005). Jugendintegration durch Partizipation? Hamburg: Argument.
- Held, J., Sauer, K.E. (2005). Integration von Kindern in Baden-Württemberg und Kalifornien. Ein Forschungsbericht. Leipzig: MaXxPrint.
- Held, J. (2009). Wege der Integration in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. In: Sauer, K., Held, J. (Hg.). Wege der Integration in heterogenen Gesellschaften – Vergleichende Studien. pp. 121-131. Hamburg: VS-Verlag.
- Held, J., Bröse, J., et al. (2015a). Jugendliche im Übergang von Schule zum Beruf. Berufsorientierung junger Menschen mit Migrationsgeschichte. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich UniPress.
- Held, J., Bröse, J., Kechaja, M. (2015b). Vielfalt gefällt! 60 Orte der Integration. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. Stuttgart: Baden-Württemberg Stiftung. Internes Arbeitspapier „Projekt EVA 60: Integrationskriterien“, pp. 1-11.
- Hertel, O. (1990). Rußlanddeutsche – Volk auf der Wanderschaft. Weg und Schicksal Rußlanddeutscher Aussiedler. Materialien für den Dienst in der Evangelischen Kirche von Westfalen. Bielefeld: Robert Bechauf.
- Hilgers, W.H. (1990). Lebensraum, Sozialisation und Identitätsbildung. Sozialökologische sowie umweltpsychologische Erklärungsansätze zur symbolischen Ortsbezogenheit. Düsseldorf: Rudolf Stehle GmbH & Co KG.
- Holler-Nowitzki, B. (1994). Psychosomatische Beschwerden im Jugendalter. Schulische Belastungen, Zukunftsangst und Streßreaktionen. München: Juventa.
- Holzkamp, K. (1985). „Persönlichkeit“ – Zur Funktion eines Begriffes. In: Herrmann, T., Lautermann, E.-D. (Hg.). „Persönlichkeitspsychologie“. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. pp. 92-101. München, Wien, Baltimore.
- Hormuth, S., Otto, S. (1991). Selbstkonzept-Änderungen bei Aussiedlern im ökologischen Kontext. In: Erfolg und Verlauf der Aneignung neuer Umwelten durch Aussiedler („EVA-A“). Unveröffentl. Manuskript der Pilot-Studie an der Universität Jena, pp. 87-99.

- Huber, G.L. (Hg.) (1992). Qualitative Analyse. Computereinsatz in der Sozialforschung. München: R. Oldenbourg.
- Huber, G.L. (1994). Analyse qualitativer Daten mit AQUAD VIER. Schwangau: Verlag Ingeborg Huber.
- Hurrelmann, K., Ulich, D. (Hg.) (1991). Neues Handbuch der Sozialforschung. 4. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Ingenhorst, H. (1997). Die Rußlanddeutschen. Aussiedler zwischen Tradition und Moderne. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.
- Innenministerium Baden-Württemberg (Hg.) (1993). Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler kommen zu uns. Lehrerhandreichung. 2. Aufl. Filderstadt: W.E. Weinmann Druckerei.
- Institut für Migrations- und Rassismusforschung (Hg.) (1992). Rassismus und Migration in Europa. Beiträge des Kongresses „Migration und Rassismus in Europa“, Hamburg, 26.bis 30. September 1990. Hamburg: Argument.
- Kelle, U., Kluge, S. (2010). Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kerber, W. (Hg.) (1991). Menschenrechte und kulturelle Identität. München: Peter Kindt Verlag.
- Kiel, S. (2009). Wie deutsch sind Russlanddeutsche? Eine empirische Studie zur ethnisch-kulturellen Identität in russlanddeutschen Aussiedlerfamilien. Münster: Waxmann Verlag.
- Klever, R., Kiolbassa, J. (1988). Veränderung der Statusproblematik bei Aussiedlern. In: Sozialpädagogik. Zeitschrift für Mitarbeiter, Heft 3, Mai/Juni 1988, pp. 113-115. Gütersloh: Verlagshaus Gerd Mohn.
- Klever, R., Kiolbassa; J. (1992). „Das Tor nach Deutschland bleibt weit offen.“ Probleme deutschstämmiger Aussiedler aus Polen, der ehemaligen Sowjetunion und Rumänien. In: Sozialpädagogik. Zeitschrift für Mitarbeiter, Heft 4, Juli/August 1992, pp. 195-198. Gütersloh: Verlagshaus Gerd Mohn.

- Klotz, T. (2012). pmd-development-center. profiling, motivation, development im sensojo-trainingcenter. Unveröffentl. Manuskript.
- Klotz, T. (2013). Schulklima Otto Hahn im Juni 2013. Schriftliche Befragung der Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Projekts „Vision: Schulklima verbessern/Menschenrechte stärken“. Unveröffentl. Studie.
- Knott, H., Hamm, H. & Jung, W. (1991). Heimat Deutschland. Lebensberichte von Aus- und Übersiedlern. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.
- Kornischka, J. (1992). Psychische und soziale Probleme von Spätaussiedlern. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Kossolapow, L. (1986). Zusammenfassung der Arbeitsergebnisse des Forschungsprojekts „Aussiedler-Jugendliche, Einschätzung fördernder Maßnahmen zur sozialen Integration Deutscher aus dem Osten“. In: Jugend Beruf Gesellschaft, Sonderdruck 1986, (hrsg. v. Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk), pp. 29-52. Edingen am Neckar: Atelier-Druck.
- Kossolapow, L. (1987). Aussiedler-Jugendliche. Ein Beitrag zur Integration Deutscher aus dem Osten. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Krampen, G. (1981). IPC-Fragebogen zu Kontrollüberzeugungen. Göttingen: Hogrefe.
- Kuckartz, U. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2014). Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: Springer VS.
- Künkler, T. (2011). Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld: transcript Verlag.
- Laing, R.D. (1976). Das geteilte Selbst. Eine existenzielle Studie über geistige Gesundheit und Wahnsinn. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Lamberti, J. (2001). Einstieg in die Methoden empirischer Forschung. Planung, Durchführung und Auswertung empirischer Untersuchungen. Tübingen: dgvt-Verlag.

- Liebenstein, I. (2010). Integrationsprobleme von Russlanddeutschen. Hamburg: Diplomatica Verlag.
- Malchow, B., Tayebi, K. & Brand, U. (1990). Die fremden Deutschen. Aussiedler in der Bundesrepublik. Reinbek: Rowohlt.
- Malinowski, L. (1991). Die Jahre davor. Die Geschichte der Sowjetdeutschen. In: Unser Wort. Deutschsprachige Beilage zur Zeitschrift „Altai“, 2/1991. Barnaul: Altaier Buchverlag, pp. 78-84.
- Mayring, P. (2001). Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. Forum Qualitative Sozialforschung, Art. 6, <http://nbn-resolving.de>.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Meister, D.M. (1997). Zwischenwelten der Migration. Biographische Übergänge jugendlicher Aussiedler aus Polen. Weinheim und München: Juventa.
- Melzer, W., Heitmeyer, W., Liegle, L. & Zinnecker, J. (Hg.) (1991). Osteuropäische Jugend im Wandel. Ergebnisse vergleichender Jugendforschung in der Sowjetunion, Polen, Ungarn und der ehemaligen DDR. Weinheim und München: Juventa.
- Morse, J.M.. Principles of Mixed Methods and Multimethod Research Design. In: Tashakkori, A., Teddlie, C. (Hg.) (2003). Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research. Thousand Oaks: Sage Publications. pp. 189-208.
- Pfeiffer, M. (2005). Zur Integration von Spätaussiedlern aus der ehemaligen Sowjetunion – unter besonderer Berücksichtigung jugendlicher Spätaussiedler. München und Ravensburg: GRIN.
- Pflüger, P.M. (Hg.) (1991). Abschiedlich leben. Umsiedeln – Entwurzeln – Identität suchen. Olten: Walter-Verlag.
- Reich, K. (2005). Integrations- und Desintegrationsprozesse junger männlicher Aussiedler aus der GUS. Eine Bedingungsanalyse auf sozial-lerntheoretischer Basis. Münster: Lit Verlag.
- Rohner, R., Köpp, W. (Hg.) (1993). Das Fremde in uns, die Fremden bei uns. Ausländer in Psychotherapie und Beratung. Heidelberg: Roland Asanger Verlag.
- Roth, E. (1977). Persönlichkeitspsychologie. 5. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer.

- Roth, K.F. (1981). Erziehung zur Völkerverständigung und zum Friedensdenken. 2. Aufl. Erzabtei St.Otilien: EOS-Verlag.
- Sander, I., Schmid, C.-P., Wohlleben, R., Kelz, H.P. (1990). In Deutschland leben. Deutsch für die Grundstufe. Bonn: Gesellschaft zur Förderung berufsspezifischer Ausbildung e.V. GFBA.
- Schmitz, A. (2013) Transnational leben. Bildungserfolgreiche (Spät-)Aussiedler zwischen Deutschland und Russland. Bielefeld: transcript Verlag.
- Schröer, W., Stauber, B., Walther, A., Böhnisch, L., Lenz, K. (Hg.) (2013). Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schwarzer, R., Jerusalem, M. (Hg.) (1994). Gesellschaftlicher Umbruch als kritisches Lebensereignis. Psychosoziale Krisenbewältigung von Übersiedlern und Ostdeutschen. Weinheim und München: Juventa.
- Silbereisen, R.K., Schmitt-Rodermund, E. (1991). „Wir haben befürchtet, die Familie würde auseinanderreißen.“ Veränderungen der Familienbeziehungen: Folgen für Jugendliche in Aussiedlerfamilien. In: Erfolg und Verlauf der Aneignung neuer Umwelten durch Aussiedler („EVA-A“). Unveröffentl. Manuskript der Pilot-Studie an der Universität Jena, pp. 26-54.
- Silbereisen, R.K., Lantermann, E.D. & Schmitt-Rodermund, E. (Hg.) (1999). Aussiedler in Deutschland. Akkulturation von Persönlichkeit und Verhalten. Opladen: Leske+Budrich.
- Six, B., Zick, A. (1991). „Aussiedler als Deutsche“ oder „neue deutsche Minoritäten“? In: Erfolg und Verlauf der Aneignung neuer Umwelten durch Aussiedler („EVA-A“). Unveröffentl. Manuskript der Pilot-Studie an der Universität Jena. pp. 100-126.
- Slepzow, N., Rewenko, L. (1993). Die Perestroika-Generation. Jugendliche in Rußland. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Soeffner, H.-G., (1989). Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Sorrentino, R.M., Short, J.C. & Raynor, J.O. (1984). Uncertainty orientation. Implications for affective and cognitive views of achievement behavior. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 146. pp. 189-206.
- Stauber, B., Walther, A. (2013). Junge Erwachsene – eine Lebenslage des Übergangs? In: Schröer, W., Stauber, B., Walther, A. et al. (Hg.) (2013). *Handbuch Übergänge*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. pp. 270-290.
- Stieben, O., Kiolbassa, J. (1992). Das Schulsystem der ehemaligen Sowjetunion und die Erblasten der Aussiedler. Vergangenheit, gegenwärtige Situation und Perspektiven unter dem Aspekt der neuen gesellschaftlichen Entwicklungen. In: *Sozialpädagogik. Zeitschrift für Mitarbeiter*. Heft 4, Juli/August 1992, pp.187-192. Gütersloh: Verlagshaus Gerd Mohn.
- Strauss, A.L. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Wilhelm Fink.
- Strobl, R., Kühnel, W. (2000). *Dazugehörig und ausgegrenzt. Analysen zu Integrationschancen junger Aussiedler*. Weinheim und München: Juventa.
- Tashakkori, A., Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology. Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Tashakkori, A., Teddlie, C. (Hg.) (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ternès, A. (2011). *Fremd im eigenen Land: Aussiedler in Deutschland. Situation, Identität, Bildung und Integration*. München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung.
- Vogelgesang, W. (2008). *Jugendliche Aussiedler. Zwischen Entwurzelung, Ausgrenzung und Integration*. Weinheim und München: Juventa.
- Voss, T. (2004). Beiträge zur Arbeit mit Interaktionsmetaphern. In: *Erleben und Lernen*. Ausgabe 5/2004. Augsburg: Ziel Verlag.
- Voss, T. (2011). *Die METALOG Methode*. Berlin: Gert Schilling Verlag.

- Werner, H. (1988). Sprachliche Eingliederung junger Aussiedler. In: Sozialpädagogik. Zeitschrift für Mitarbeiter. Heft 3, Mai/Juni 1988, pp. 123-128. Gütersloh: Verlagshaus Gerd Mohn.
- Wittenberg, R. (1991). Computerunterstützte Datenanalyse. Stuttgart: Gustav Fischer Verlag.
- Wittenberg, R., Cramer, H. (1992). Datenanalyse mit SPSS. Stuttgart, Jena: Gustav Fischer Verlag.
- Zschörnig, M., Hunger, D. (1992). Förderkonzept der Grund- und Hauptschule Jugenddorf Schloss Kaltenstein. In: Sozialpädagogik. Zeitschrift für Mitarbeiter. Heft 4, Juli/August 1992, p. 202f. Gütersloh: Verlagshaus Gerd Mohn.

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig angefertigt und mich fremder Hilfe nicht bedient habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß veröffentlichtem oder unveröffentlichtem Schrifttum entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht.

Berlin, 20.01.2018

THOMAS KLOTZ

**SUBJEKTIVE SITUATION UND ORIENTIERUNGEN
VON SPÄTAUSSIEDLER-JUGENDLICHEN**

Vergleichende Untersuchung von zwei
Migranten-Generationen
Perspektiven für eine begleitende Bildungsarbeit

Teilband II: Anhang

Dissertation
zur
Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Sozialwissenschaften
in der Wirtschafts- und
Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Eberhard Karls Universität Tübingen

2016

Inhaltsverzeichnis

1	Tabellen	3
1.1	Fragebogen-Beantwortungen	3
1.2	Index-Kennwerte.....	10
1.3	Item-Kennwerte.....	12
1.4	Mittelwertvergleiche verschiedener Konstrukte.....	36
1.5	Mittelwertvergleiche verschiedener Konstrukte.....	38
1.6	Mittelwertberechnungen bei Skalen	44
1.7	Zusammenhänge verschiedener Konstrukte.....	67

1 Tabellen

1.1 Fragebogen-Beantwortungen

Tabelle 1: Stichprober Fragebogen-Beantwortung, aufgeschlüsselt nach Geschlecht (gesamte Stichprobe, Beantwortung der einzelnen 3 Fragebögen, durchgängige Teilnahme jedes Jugendlichen an der Gesamtbefragung)

Geschlecht	GES		FB1		FB2		FB3		1/2/3		2/3		1/3		1/2		1		2		3	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
weiblich	254	53,8	202	51,3	154	58,3	152	60,1	94	31	14	21	73	8	13							
männlich	218	46,2	192	48,7	110	41,7	101	39,9	72	10	10	21	89	7	9							
GESAMT	472	100,0	394	100,0	264	100,0	253	100,0	166	41	24	42	162	15	22							

Anmerkungen: GES = Überblick über die Gesamtstichprobe; FB1, FB2, FB3 = Beantwortung der einzelnen Fragebögen, 1/2/3, 2/3, 1/3, 1/2, 1, 2, 3 = durchgängige Teilnahme an der Gesamtbefragung (z.B.: 1/2/3 = Jugendliche, die alle 3 Fragebögen beantwortet haben, 1 = Jugendliche, die nur Fragebogen 1 beantwortet haben).

Tabelle 2: Stichprobe: Fragebogen-Beantwortung, aufgeschlüsselt nach Lebensalter:
 (gesamte Stichprobe, Beantwortung der einzelnen 3 Fragebögen,
 durchgängige Teilnahme jedes Jugendlichen an der Gesamtbefragung)

Lebensalter	GES		FB1		FB2		FB3		1/2/3		1/3		1/2		1	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
15 Jahre	32	6.8	24	6.1	21	8.0	24	9.5	14	6	2	1	7	0	2	2
16 Jahre	98	20.8	89	22.6	51	19.3	55	21.7	40	5	8	4	37	2	2	2
17 Jahre	120	25.4	103	25.9	81	30.7	71	28.1	64	9	4	13	31	5	4	4
18 Jahre	70	14.8	54	13.7	35	13.3	35	13.8	16	8	6	8	24	3	5	5
19 Jahre	61	12.9	52	13.2	35	13.3	29	11.5	20	4	3	8	21	3	2	3
20 Jahre	24	5.1	17	4.3	13	4.9	13	5.1	7	2	1	3	7	2	3	3
21 Jahre	14	3.0	12	3.0	7	2.6	4	1.6	2	2	0	3	7	0	0	0
22 Jahre	17	3.6	14	3.6	3	1.1	5	2.0	3	1	0	0	12	0	2	2
23 Jahre	22	4.7	18	4.6	10	3.8	9	3.5	5	2	0	3	10	0	2	2
24 Jahre	5	1.0	4	1.0	4	1.5	4	1.6	3	1	0	0	1	0	0	0
25 Jahre	9	1.9	8	2.0	4	1.5	4	1.6	3	1	0	0	5	0	0	0
GESAMT	472	100.0	394	100.0	264	100.0	253	100.0	166	41	24	42	162	15	22	22

Anmerkungen: GES = Überblick über die Gesamtstichprobe.

FB1, FB2, FB3 = Beantwortung der einzelnen Fragebögen.

1/2/3, 2/3, 1/3, 1/2, 1, 2, 3 = Durchgängige Teilnahme an der Gesamtbefragung

(z.B.: 1/2/3 = Jugendliche, die alle 3 Fragebögen beantwortet haben,

1 = Jugendliche, die nur Fragebogen 1 beantwortet haben).

Das zu Beginn der Gesamtbefragung angegebene Lebensalter wurde zugrunde gelegt.

Tabelle 3: Stichprobe: Fragebogen-Bearbeitung, aufgeschlüsselt nach Altersgruppen (gesamte Stichprobe, Bearbeitung der einzelnen 3 Fragebögen, durchgängige Teilnahme jedes Jugendlichen an der Gesamtbefragung)

Alters-Gruppe	GES		FB1		FB2		FB3		1/2/3		2/3		1/3		1/2		3		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
15-17 Jahre	250	53,0	215	54,6	153	58,0	150	59,3	108	20	14	18	75	7	8				
18-20 Jahre	155	32,8	133	31,2	83	31,4	77	30,4	43	14	10	18	52	8	10				
21-24 Jahre	58	12,3	48	12,2	24	9,1	22	8,7	12	0	0	6	30	0	4				
25 Jahre	9	1,9	8	2,0	4	1,5	4	1,6	3	1	0	0	5	0	0				
GESAMT	473	100,0	394	100,0	264	100,0	253	100,0	166	41	24	42	152	15	23				

Anmerkungen: GRS = Überblick über die Gesamtstichprobe, FB1, FB2, FB3 = Bearbeitung der einzelnen Fragebögen, 1/2/3, 2/3, 3/3, 1/2, 1, 2, 3 = Durchgängige Teilnahme an der Gesamtbefragung (z.B.: 1/2/3 = Jugendliche, die alle 3 Fragebögen beantwortet haben, 1 = Jugendliche, die nur Fragebogen 1 beantwortet haben).

Das zu Beginn der Gesamtbefragung angegebene Lebensalter wurde zugrunde gelegt.

Tabelle 4: Stichprobe, Fragebogen-Bearbeitung, aufgeschlüsselt nach Herkunftsland (gesamte Stichprobe, Bearbeitung der einzelnen 3 Fragebögen, durchgängige Teilnahme jedes Jugendlichen an der Gesamtbefragung)

Herkunftsland	GES		FB1		FB2		FB3		1/2/3		2/3		1/3		1/2		1		2		3			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
GUS	359	75.9	299	75.7	195	73.9	190	75.1	119	31	21	35	124	10	19									
Polen	76	16.1	63	16.0	42	15.9	37	14.6	28	6	0	4	31	4	3									
Rumänien	35	7.4	30	7.6	26	9.8	23	9.1	18	4	1	3	8	1	0									
andere	3	0.6	3	0.7	1	0.4	3	1.2	1	0	2	0	0	0	0									
GESAMT	473	100.0	395	100.0	264	100.0	253	100.0	156	41	24	42	163	15	22									

Anmerkungen: GES = Überblick über die Gesamtstichprobe.

FB1, FB2, FB3 = Bearbeitung der einzelnen Fragebögen.

1/2/3, 2/3, 1/3, 1/2, 1, 2, 3 = Durchgängige Teilnahme an der Gesamtbefragung

(z.B.: 1/2/3 = Jugendliche, die alle 3 Fragebögen beantwortet haben,

1 = Jugendliche, die nur Fragebogen 1 beantwortet haben).

GUS = hauptsächlich Kasachstan, Rußland; sowie Kirgistan, Tadschikistan, Usbekistan, Ukraine und Kaukasus (Rangfolge).

Tabelle 5: Stichprobe; Fragebogen-Bearbeitung, aufgeschlüsselt nach Einreisedarum-
 (gesamte Stichprobe, Bearbeitung der einzelnen 3 Fragebögen,
 durchgängige Teilnahme jedes Jugendlichen an der Gesamtbefragung)

Einreise- datum	GES		FB1		FB2		FB3		1/2/3		2/3		1/2		1		2		3	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
II/92 u. später	72	15.2	60	15.2	42	15.9	45	17.8	31	4	3	6	20	1	7					
I/92	93	19.7	71	18.0	52	19.7	50	19.8	28	17	3	4	36	3	2					
II/91	90	19.0	76	19.2	48	18.2	43	17.0	27	6	5	12	32	3	5					
I/91	61	12.9	51	12.9	32	12.1	35	13.8	21	3	6	6	18	2	5					
II/90	57	12.1	50	12.7	32	12.1	26	10.3	19	4	2	7	22	2	1					
I/90	56	11.8	49	12.4	36	13.6	33	13.0	25	4	4	4	16	3	0					
II/89	32	6.8	28	7.1	17	6.5	15	5.9	11	2	1	3	13	1	1					
I/89 u. früher	12	2.5	10	2.5	5	1.9	6	2.4	4	1	0	0	6	0	1					
GESAMT	473	100.0	395	100.0	264	100.0	253	100.0	166	41	24	42	163	15	23					

Anmerkungen: GES = Überblick über die Gesamtstichprobe.
 FB1, FB2, FB3 = Bearbeitung der einzelnen Fragebögen.
 1/2/3, 2/3, 1/3, 1/2, 1, 2, 3 = Durchgängige Teilnahme an der Gesamtbefragung
 (z.B.: 1/2/3 = Jugendliche, die alle 3 Fragebögen beantwortet haben,
 1 = Jugendliche, die nur Fragebogen 1 beantwortet haben).
 I/92 = 1. Halbjahr 1992; II/92 = 2. Halbjahr 1992.
 Intervall des Einreisedarums: I/9.1988 - 3.7.1993.

Tabelle 6: Stichprobe: Fragebogen-Beantwortung; aufgeschlüsselt nach Schulabschluss-
(gesamte Stichprobe, Beantwortung der einzelnen 3 Fragebögen,
durchgängige Teilnahme jedes Jugendlichen an der Gesamterhebung)

Schul- abschluss	GES N	GES %	FB1		FB2		FB3		1/2/3		2/3		1/3		1/2		1		2		3	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
kein	175	37,2	150	85,7	106	60,3	109	62,3	74	42,3	13	7,4	16	9,1	14	8,0	66	37,7	6	3,4	7	4,0
d./p./rum, HSA	64	14,1	57	89,1	41	64,1	36	56,3	28	43,8	5	7,8	3	4,7	4	6,2	22	34,4	4	6,2	4	6,2
d. RSA/FSA	23	4,7	12	52,2	8	34,8	9	39,1	6	26,1	2	8,7	0	0,0	0	0,0	13	56,5	0	0,0	1	4,3
d. Abitur	2	0,4	2	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	100,0	0	0,0	0	0,0
GUS HSA	70	14,9	61	87,1	40	57,1	32	45,7	21	30,0	7	10,0	2	2,9	12	17,1	26	37,1	0	0,0	2	2,9
GUS Abitur	126	26,8	96	76,2	61	48,4	60	47,6	32	25,4	13	10,3	3	2,4	11	8,7	50	39,7	5	3,9	12	9,5
p./rum, Abitur	9	1,9	7	77,8	7	77,8	6	66,7	4	44,4	3	33,3	0	0,0	1	11,1	2	22,2	0	0,0	0	0,0
GESAMT	470	100,0	392	83,4	263	56,0	252	53,6	165	35,1	41	8,7	24	5,1	42	8,9	151	32,1	15	3,2	23	4,9

Anmerkungen: GES = Überblick über die Gesamtstichprobe;

FB1, FB2, FB3 = Beantwortung der einzelnen Fragebögen;

1/3/3, 2/3, 1/3, 1/2, 1, 2, 3 = Durchgängige Teilnahme an der Gesamterhebung

(z.B.: 1/2/3 = Jugendliche, die alle 3 Fragebögen beantwortet haben);

1 = Jugendliche, die nur Fragebogen 1 beantwortet haben);

kein = Schülerinnen, (noch) kein Schulabschluss;

d. = deutsch; p = polnisch; rum. = rumänisch;

HSA = Hauptschulabschluss; RSA = Realschulabschluss; FSA = Fachschulabschluss;

GUS HSA = achtjährige Schule der früheren Sowjetunion und heutigen GUS-Staaten;

GUS Abitur = sechsjährige Mittelschule der früheren Sowjetunion, in den GUS-Staaten 11 Jahre, Schulabschluss Abitur.

Tabelle 7: Stichprobe: Fragebogen-Bearbeitung, aufgeschlüsselt nach Bildungsinstitution (gesamte Stichprobe, Bearbeitung der einzelnen 3 Fragebögen, durchgängige Teilnahme jedes Jugendlichen an der Gesamtbefragung)

Institution	GES N	GES %	FBI N	FBI %	FB1 N	FB1 %	FB2 N	FB2 %	FB3 N	FB3 %	1/2/3 N	1/2/3 %	1/3 N	1/3 %	1/2 N	1/2 %	3 N	3 %
GFBA	129	27,3	97	24,6	65	24,6	63	24,5	63	24,5	33	15	2	12	50	5	12	
Heilbronn																		
GD-Gymnasium																		
Altensteig	32	6,8	29	7,3	16	6,1	17	6,7	12	2	2	2	2	3	13	0	1	
GD-Fördersch.																		
Spielberg	96	20,3	84	21,3	39	14,8	36	14,3	17	4	11	14	4	4	4	4		
GD-Fördersch.																		
Nahingen/Enz	39	18,8	74	18,7	54	20,4	54	21,4	33	9	9	9	9	23	3	3		
GD-Fördersch.																		
Eberbach/Fils	60	12,7	48	12,2	39	14,8	33	13,1	24	7	0	5	19	3	2			
JGW Stuttgart																		
u. Waiblingen	28	5,9	28	7,1	12	4,5	12	4,7	12	0	0	0	16	0	0			
Th. Heuss-RS																		
Böblingen	16	3,4	15	3,8	16	6,1	16	6,3	15	1	0	0	0	0	0			
M.-Scheel-Sch.																		
BFS Böblingen	12	2,5	12	3,0	12	4,5	12	4,7	12	0	0	0	0	0	0			
G.-Daimler-Sch.																		
GSZ Sindelfin	11	2,3	8	2,0	11	4,2	11	4,4	8	3	0	0	0	0	0			
GESAMT	473	100,0	395	100,0	264	100,0	253	100,0	166	41	24	42	163	15	32			

Anmerkungen: GES = Überblick über die Gesamtdichprobe, FBI, FB2, FB3 = Bearbeitung der einzelnen Fragebögen, 1/2/3, 2/3, 1/3, 1/2, 1, 2, 3 = Durchgängige Teilnahme an der Gesamtbefragung (z.B.: 1/2/3 = Bearbeitung aller 3 Fragebögen, 1 = nur Fragebogen 1 wurde beantwortet), GFBA = Gesellschaft zur Förderung berufsspezifischer Ausbildung e.V., Bonn; GD = Christl.-Jugendwerk Deutschlands e.V., Göttingen; JGW = Jugendgemeinschaftswerke von AWO und Kirche; HS = Hauptschule; BFS = Berufsfachschule; GSZ = Gewerbliches Schulzentrum.

1.2 Index-Kennwerte

Tabelle 8: Indizes zu empirisch ermittelten Skalen bei »spätaussiedlere-ungendlichen« (Itemanzahl, Reliabilität, Mittelwert, Anzahl der ProbandInnen)

Autoren der Originalskalen	Skalenzuordnung	n	Alpha	\bar{x} (eet)	M	N
Heid & Horn & Marvakis (1992)	Nationale Orientierung (Nationalistische Abs. und Abgrenzung) Internationale Orientierung (Internationale soziale Verantwortung) (Toleranz und Aufgeschlossenheit gegenüber »AusländerInnen«)	8 4 9 4	.64 .56 .68 .60	.18 .24 .19 .27	3.78 3.42 3.47 3.30	354 366 359 375
Dalbert (1994) Dalbert (1994) Dalbert et al. (1987)	Ungewissheitstoleranz Autoritarismus Gerechte-Weit-Skala	5 6 6	.52 .52 .75	.17 .16 .33	3.29 4.37 3.52	235 257 239
Dalbert (1992) Dalbert (1993)	Lebenszufriedenheit Stimmungsniveau	6 5	.66 .63	.24 .26	4.21 3.84	252 253
Hautzinger & Bafler (1993)	Allgemeine Depressions Skala (ADS-K)	14	.83	.26	0.99	248
Fahrenberg & Selg & Hampel (1973, 2. Aufl.)	Briedbarkeit (n.FPI-K-4) Geselligkeit (n.FPI-K-5) Sehnmtheit (n.FPI-K-8) Offenheit (n.FPI-K-9) Emotionale Labilität (n.FPI-K-N)	6 6 7 6 7	.67 .60 .74 .67 .61	.25 .20 .30 .26 .18	3.40 3.76 3.63 3.90 3.94	251 250 254 239 255
Krampen (1981)	Generalisiertes Selbstkonzept eigener Fähigkeitkeit (n.FKK-SK)	7	.61	.18	3.31	293

Fortsetzung Tabelle 8

Autoren der Originalskalen	Skalenbezeichnung	n	Alpha	r (est)	M	N
Krampen (1981)	Internalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen (n.FKK-I)	5	.50	.17	4.24	253
	Social bedingte Externalität in generalis. Kontrollüberzeugn. (n.FKK-P)	6	.55	.17	3.47	251
	Fatalistisch bedingte Externalität in generalis. Kontrollüberzeugn. (n.FKK-C)	7	.56	.15	3.84	247
Klotz (1993) mit Held & Horn & Marvakis (1993)	Elternorientierung	5	.62	.25	4.36	337
	Selbsterorientierung	5	.61	.24	3.87	337
	Abgewandt bedoniatische Orientierung	5	.56	.20	3.17	238
Klotz (1993)	Gewaltorientierung	5	.66	.27	3.18	231
	Negatives Deutschenbild	7	.77	.32	3.87	236
	Lernerfahrungen im Unterricht	8	.73	.26	4.41	236
	(Beurteilung des Unterrichts)	6	.69	.27	4.24	241
	(Individ; Förderg durch d. Unterricht)	3	.61	.34	5.01	206
	Niedriger Integrationsgrad (Kognitiv-emotionale Dimension)	7	.72	.27	3.37	240
	(Verhaltensdimension)	4	.75	.43	3.07	246
		3	.56	.31	3.78	246

Anmerkungen: n = Anzahl der Items einer Skala bzw. Subskala, über die der Index errechnet wurde.
r = Testlängenbereinigter Homogenitätskoeffizient (Cronbach, 1951), der einer Schätzung der (est) mittleren Interitemkorrelation entspricht.

M = Skalennittelwert; N = Anzahl der ProbandInnen, über die der Skalenindex gebildet wurde.
(...) = Alle Subskalen sind in Klammern gesetzt.

Alle Skalenwerte variieren zwischen 1 und 6, wobei 6 jeweils eine starke Konstruktausprägung kennzeichnet; Ausnahme hiervon ist die Allgemeine Depressions Skala, die zwischen 0 und 3 variiert, hier bezeichnet 3 eine starke Konstruktausprägung.

1.3 Item-Kennwerte

Tabelle 9: Kennwerte (M Mittelwert, SD Standardabweichung, TS Trennschärfe, I Faktorladung) der psychometrisch abgesicherten Items der Skala "Nationale Orientierung" (*) von Held & Horn & Marvakis (1992) bei »Spätaussiedler«-Jugendlichen (378 ≤ N ≤ 390)

Nr.	Item	M	SD	TS	I
148	Eine Ausweitung des deutschen Einflusses wäre für andere Länder nur von Vorteil!	3,65	1,50	,32	,53
151	Deutschland ist ein starkes, erfolgreiches Land. Es sollte den unterentwickelten Ländern seine eigenen Werte und seine Kultur zur Nachahmung empfehlen!	3,74	1,67	,32	,54
152	Ausländerinnen nehmen den Deutschen Wohnungen weg!	3,04	1,67	,33	,52
155	Hast Du das Gefühl, daß sich der deutsche Staat mehr um Flüchtlinge (»Aylantinnen«) als um hilfsbedürftige Deutsche kümmert?	3,69	1,56	,35	,54
158	Unterentwickelte Länder sollten sich an deutschen Fleiß und der deutschen Wertarbeit ein Beispiel nehmen!	4,48	1,27	,36	,57
160	Wir sollten uns wieder mehr an den deutschen Tugenden wie Fleiß, Ordnung und Sauberkeit usw. orientieren!	4,70	1,29	,32	,53
169	Deutschland braucht sich nicht mit den Problemen in der ganzen Welt zu beschäftigen, es gibt hier schon genügend!	3,99	1,47	,31	,50
174	Hitler hat für Arbeitsplätze gesorgt, und es herrschte Recht und Ordnung!	2,98	1,64	,34	,53

Anmerkungen: Nr. = Die Itemnummer bezieht sich auf die original-Variblennummer des Items im Gesamtfragebogen-Paket (Items der Fragebögen 1-3 fortlaufend als Variable durchnummeriert). Die Items wurden zunächst auf einer sechsstufigen Ratingkala mit den Endpunkten 1 = »stimmt genau« und 6 = »stimmt gar nicht« beurteilt und anschließend umkodiert, so daß 6 hier jeweils für eine starke Konstruktprägung steht; (*) = Aus der 14 Items umfassenden Originalskala wurden 6 Items (147, 149, 161, 163, 168, 172) aufgrund zu geringer Trennschärfe (r(it) < ,24) extrahiert.

Tabelle 10: Kennwerte (M Mittelwert, SD Standardabweichung, TS Trennschärfe, 1 Faktorladung) der psychometrisch abgeleiteten Items der Skala "internationale Orientierung" (*) von Held & Horn & Marvakis (1992) bei Spätaussiedler-Jugendlichen (380 LN (391))

Nr.	Item	M	SD	TS	1
154	Ausländer/innen, die in Deutschland leben, müssen gleichberechtigt wie Deutsche behandelt werden!	4,27	1,61	,36	,53
156	In Deutschland sollten die Ausländer/innen das Recht haben, so zu leben wie sie wollen!	3,11	1,59	,36	,53
162	Das Leben in Deutschland wird durch das Zusammentreffen von Kulturen verschiedener Nationen vielfältiger und interessanter!	4,15	1,41	,31	,48
164	Ich habe Interesse an der Lebensweise und Kultur ausländischer Mitbürger/innen!	3,56	1,58	,32	,48
165	Aus dem deutschen Reichtum ergibt sich eine Verantwortung für ärmere Länder!	2,90	1,65	,48	,68
166	Wir sind mitverantwortlich für die Armut in anderen Ländern!	2,72	1,55	,41	,61
167	Manche Produkte aus Entwicklungsländern werden bei uns zu billig angeboten. Für solche Produkte wäre ich bereit, einen höheren Preis zu zahlen, wenn die Erzeuger dafür einen gerechteren Lohn erhalten würden!	3,31	1,57	,27	,43
173	Die Bekämpfung der weltweiten Armut ist für mich eine der wichtigsten Aufgaben!	3,79	1,41	,34	,51
175	Die Deutschen haben immer noch eine besondere Verpflichtung gegenüber den Opfern des Nationalsozialismus (z.B. Juden, Roma, Sinti u.a.).	3,45	1,48	,32	,49

Anmerkungen zu Tabelle 10: Nr. = Die Itemnummer bezieht sich auf die Original-Variablennummer des Items im Gesamtfragebogen-Faktet (Items der Fragebogen 1-3 fortlaufend als Variable durchnummeriert). Die Items wurden zunächst auf einer sechstufigen Ratingskala mit den Endpunkten 1 = "stimmt genau" und 6 = "stimmt gar nicht" beurteilt und anschließend umkodiert, so daß 6 hier jeweils für eine starke Konstruktprägung steht. (*) = Aus den 14 Items umfassenden Originalskala wurden 5 Items (150, 157, 170, 171, 176) aufgrund zu geringer Trennscharfe ($r(it) < .24$) extrahiert.

Tabelle 11: Kennwerte (M Mittelwert, SD Standardabweichung, TS Trennschärfe, 1 Faktorladung) der psychometrisch abgesicherten Items der Skala "Ungewissheitstoleranz" (*) von Dalbert (1994) bei «Spätaussiedler»-Jugendlichen (261 < N < 363)

Nr.	Item	M	SD	TS	1
179	Ich mag es, wenn unverhofft Überraschungen auftreten.	4,25	1,54	,24	,55
181	Ich warte geradezu darauf, daß etwas Aufregendes passiert.	3,83	1,55	,44	,76
182	Wenn um mich herum alles drunter und drüber geht, fühle ich mich so richtig wohl.	3,18	1,61	,36	,69
183	Ich probiere gerne Dinge aus, auch wenn nicht immer etwas dabei herauskommt. (**)	4,37	1,36	,14	,32
184	Ich lasse die Dinge gern auf mich zukommen.	3,82	1,46	,26	,55

Anmerkungen: Nr. = Die Itemnummer bezieht sich auf die Original-Variablennummer des Items im Gesamtfragebogen-Paket (Items der Fragebögen 1-3 fortlaufend als Variable durchnummeriert). Die Items wurden zunächst auf einer sechstufigen Ratingskala mit den Endpunkten 1 = "stimmt genau" und 6 = "stimmt gar nicht" beurteilt und anschließend umkodiert, so daß 6 hier jeweils für eine starke Konstruktausprägung steht.
 (*) - Aus der 8 Items umfassenden Originalskala wurden 3 Items (180, 185, 186) aufgrund zu geringen Trennschärfe (r(it) < .24) extrahiert.
 (**)- Das Item 183 wurde trotz TS = .14 und 1 = .32 in der Skala belassen, um eine Indexbildung zu ermöglichen. Skalenteilhaftigkeit und -validität sind gegeben.

Tabelle 12: Kennwerte (M Mittelwert, SP Standardabweichung, TS Trennschärfe, I Faktorladung) der psychometrisch abgesicherten Items der Skala "Autoritarismus" (*) von Falbert (1994) bei «Spätaussiedler»-Jugendlichen (258 ≤ N ≤ 263)

Nr.	Item	M	SD	TS	I
194	Junge Leute haben ab und zu rebellische Ideen, aber wenn die jungen Leute älter werden, sollten sie darüber hinwegkommen und ihren Platz im Leben finden.	4.69	1.23	.25	.57
196	Irgendwann muß man die rebellischen Ideen der Jugendzeit überwinden.	4.29	1.36	.33	.65
197	Gehorsam und Achtung gegenüber den Autoritäten sind die wichtigsten Tugenden, die Kinder lernen sollten.	4.49	1.31	.30	.59
198	Kein anständiger Mensch käme jemals auf den Gedanken, einen Freund zu verletzen.	4.55	1.63	.28	.48
199	Meiner Meinung nach ginge es jedem besser, wenn die Leute weniger reden und mehr arbeiten würden.	4.19	1.60	.29	.52
200	Ein Mensch mit schlechten Umgangsformen kann nicht erwarten, mit anständigen Menschen gut auszukommen.	4.04	1.56	.24	.44

Anmerkungen: Nr. = Die Itemnummer bezieht sich auf die Original-Variablennummer des Items im Gesamtfragebogen-Paket (Items der Fragebögen 1-3 fortlaufend als Variable durchnummeriert). Die Items wurden zunächst auf einer sechstufigen Ratingskala mit den Endpunkten 1 = "stimmt genau" und 6 = "stimmt gar nicht" beurteilt und anschließend umkodiert, so daß 6 hier jeweils für eine starke Konstruktausprägung steht.
 (*) = Aus der 7 Items umfassenden Originalskala wurde 1 Item (195) aufgrund zu geringer Trennschärfe ($K(1) = .24$) extrahiert.

Tabelle 13: Itemkennwerte (M Mittelwert, SD Standardabweichung, TS Trennschärfe, I Faktorladung) der "Gerechte Welt Skala" von Dalbert et al. (1987) bei Spätaussiedlern/Jugendlichen (218 f. N. f. 253)

Nr.	Item	M	SD	TS	I
283	Ich bin sicher, daß immer wieder die Gerechtigkeit in der Welt die Oberhand gewinnt.	3,59	1,54	,52	,71
284	Ich finde, daß es in der Welt im allgemeinen gerecht zugeht.	3,00	1,45	,50	,68
285	Ich bin überzeugt, daß irgendwann jeder für erlittene Ungerechtigkeit entschädigt wird.	3,45	1,40	,58	,75
286	Ungerechtigkeiten sind nach meiner Auffassung in allen Lebensbereichen (z.B. Beruf, Familie, Politik) eher die Ausnahme als die Regel.	3,74	1,46	,35	,52
287	Ich glaube, daß die Leute im groben und ganzen das bekommen, was ihnen gerechterweise zusteht.	3,41	1,53	,49	,67
288	Ich denke, daß sich bei wichtigen Entscheidungen alle Beteiligten um Gerechtigkeit bemühen.	3,95	1,43	,47	,65

Anmerkungen: Nr. = Die Itemnummer bezieht sich auf die Original-Variablennummer des Items im Gesamtfragebogen-Paket (Items der Fragebogen 1-3 fortlaufend als Variable durchnummeriert). Die Items wurden zunächst auf einer sechsstufigen Ratingskala mit den Endpunkten 1 = "stimmt genau" und 6 = "stimmt gar nicht" beurteilt und anschließend umkodiert, so daß 6 hier jeweils für eine starke Konstruktausprägung steht.

Tabelle 14: Kennwerte (M Mittelwert, SD Standardabweichung, TS Trennschärfe, I Faktorladung) der psychometrisch abgesicherten Items der Skala "Lebenszufriedenheit" (*) von Balbert (1992) bei »Spatäussiedler«-Jugendlichen (256 ≤ N ≤ 260)

Nr.	Item	M	SD	TS	I
256	Ich glaube, daß sich vieles erfüllen wird, was ich mir für mich erhoffe.	4,17	1,26	,27	,44
257	Wenn ich an mein bisheriges Leben zurückdenke, so habe ich viel von dem erreicht, was ich erstrebe.	3,82	1,30	,33	,54
259	Ich bin mit meinem Leben zufrieden.	4,11	1,30	,53	,77
260	Ich glaube, daß mir die Zeit noch einige interessante und erfreuliche Dinge bringen wird.	5,22	0,91	,26	,41
262	Ich bin mit meiner Lebenssituation zufrieden.	3,82	1,42	,51	,76
266	Wenn ich so auf mein bisheriges Leben zurückblicke, bin ich zufrieden.	4,12	1,37	,42	,68

Anmerkungen: Nr. = Die Itemnummer bezieht sich auf die Original-Variablennummer des Items im Gesamfragebogen-Paket (Items der Fragebögen 1-3 fortlaufend als Variable durchnummeriert). Die Items wurden zunächst auf einer sechstufigen Ratingskala mit den Endpunkten 1 = "stimmt genau" und 6 = "stimmt gar nicht" beurteilt und anschließend umkodiert, so daß 6 hier jeweils für eine starke Konstruktausprägung steht.

(*) = Aus der 7 Items umfassenden Originalskala wurde 1 Item (254) aufgrund zu geringer Trennschärfe (r(it) < .24) extrahiert.

Tabelle 15: Kennwerte (M Mittelwert, SP Standardabweichung, TS Trennschärfe, 1-Faktorladung) der psychometrisch abgesicherten Items der Skala "Stimmungsniveau" (*) von Daibert (1992) bei Spätaussiedler*Jugendlichen (256 ≤ N ≤ 260)

Nr.	Item	M	SD	TS	1
255	Ich fühle mich meist ziemlich fröhlich.	4,32	1,18	,43	,69
258	Ich halte mich für eine glückliche Person.	3,71	1,39	,52	,76
261	Ich bin nicht so fröhlich, wie die meisten Menschen. (rev)	3,59	1,49	,31	,54
265	Ich sehe im allgemeinen mehr die Sonnenseiten des Lebens.	4,02	1,29	,36	,60
267	Ich fühle mich meist so, als ob ich vor Freude übersprudein könnte.	3,55	1,34	,34	,60

Anmerkungen: Nr. = Die Itemnummer, bezieht sich auf die Original-Variablennummer des Items im Gesamtfragebogen-Paket (Items der Fragebogen 1-3 fortlaufend als Variable durchnummeriert). Die Items wurden zunächst auf einer sechstufigen Ratingskala mit den Endpunkten 1 = "stimmt genau" und 6 = "stimmt gar nicht" beurteilt und anschließend umkodiert, so daß 6 hier jeweils für eine starke Konstruktausträgung steht.

(*) = Aus der 6 Items umfassenden Originalskala wurde 1 Item (263) aufgrund zu geringer Trennschärfe (r(it) < ,24) extrahiert.

(rev) = Dieses Item wurde umkodiert.

Tabelle 16: Kennwerte (M Mittelwert, SD Standardabweichung, TS Trennschärfe, 1 Faktorladung) der psychometrisch abgesicherten Items der "Allgemeinen Depressions Skala (ADS-K)" (*) von Hautzinger & Bailler (1993) bei Spätanfallsleber-Jugendlichen (255 < N < 259)

Nr.	Item	M	SD	TS	1
268	Während der letzten Woche... ...haben mich Dinge Beunruhigt, die mir sonst nichts ausmachen.	1,06	0,93	,44	,53
269	...konnte ich meine trübsinnige Laune nicht loswerden, obwohl mich meine Freunde/Familie versuchten aufzumuntern.	1,00	0,98	,43	,53
271	...war ich deprimiert/niedergeschlagen.	0,96	0,94	,61	,70
272	...war alles anstrengend für mich.	1,24	1,08	,47	,50
273	...dachte ich, mein Leben ist ein einziger Fehlschlag.	0,75	0,88	,58	,67
274	...hatte ich oft Angst.	0,74	1,02	,51	,60
275	...habe ich schlecht geschlafen.	0,87	1,11	,37	,45
276	...war ich fröhlich gestimmt. (rec)	1,34	0,88	,46	,55
277	...habe ich weniger als sonst geredet.	0,92	0,94	,33	,41
278	...fühlte ich mich einsam.	0,85	0,98	,48	,59
279	...habe ich das Leben getossen. (rec)	1,55	0,95	,38	,47
280	...war ich traurig.	0,96	0,94	,52	,63
281	...hatte ich das Gefühl, daß mich die Leute nicht leiden können.	0,72	0,82	,48	,58
282	...konnte ich mich zu nichts aufrufen.	0,93	0,89	,49	,59

Anmerkungen zu Tabelle 16: Nr. = Die Itemnummer bezieht sich auf die Original-Variablennummer des Items im Gesamtfragebogen-Paket (Items der Fragebogen 1-3 fortlaufend als Variable durchnumeriert).

Die Items wurden auf einer vierstufigen Ratingskala mit den Endpunkten 0 = "gelten öfter überhaupt nicht" und 3 = "meistens oder die ganze Zeit" beurteilt, so daß 3 jeweils für eine starke Konstruktausprägung steht.

(*) = Aus der 15 Items umfassenden Originalskala wurde 1 Item (27.0) aufgrund zu geringer Trennschärfe ($r(it) < .24$) extrahiert.

(rec) = Diese Items wurden umkodiert.

Tabelle 17: Itemkennwerte (M Mittelwert, SD Standardabweichung, TS Trennschärfe, 1 Faktorladung) der Skala "Erregbarkeit" (*), (**), (***) nach FPI-K-4 von Fahrenberg & Selg & Hampel (1973, 2. Aufl.) bei Spätaussiedlers-Jugendlichen (258 (N = 263))

Nr.	Item	M	SD	TS	1
187	Ich verliere schnell meine Beherrschung, aber ich beruhige mich auch schnell wieder.	3,65	1,59	,24	,41
188	Wenn ich wütend bin, sage ich Ungehöriges.	3,56	1,66	,40	,62
189	Ich kann oft meinen Ärger und meine Wut nicht beherrschen.	3,17	1,58	,50	,72
190	Ich gehöre leider zu denen, die oft in Wut geraten.	2,49	1,53	,43	,65
191	Häufig säge ich ohne zu Überlegen etwas, was ich später bereue.	3,68	1,55	,37	,58
192	Oft ärgere ich mich zu schnell über andere.	3,64	1,55	,48	,70

Anmerkungen: Nr. - Die Itemnummer bezieht sich auf die Original Variablennummer des Items im Gesamtfragebogen-Paket (Items der Fragebögen 1-3 fortlaufend als Variable durchnummeriert). (***) - Die Items wurden aus Gründen eines einheitlichen Befragungsdesigns abweichend vom originalen dichotomen Beantwortungsmodus des FPI-K-4 zunächst auf einer sechsstufigen Ratingskala mit den Endpunkten 1 - "stimmt genau" und 6 - "stimmt gar nicht" beurteilt und anschließend umkodiert, so daß 6 hier jeweils für eine starke Konstruktausprägung steht. (***) - Aus der 7. Items umfassenden Originalskala wurde 1 Item aus fragebogenkonzeptionellen Gründen weggelassen.

Tabelle 18: Kennwerte (M Mittelwert, SD Standardabweichung, TS Treuenscharfe, 1 Faktorladung) der psychometrisch abgesicherten Items der Skala "Geselligkeit" (*), (**), (***) nach FPI-K-5 von Fahrenstorf & Selg & Hampel (1973, 2. Aufl.) bei "Spätaussiedler"-Jugendlichen (260 ≤ N ≤ 262)

Nr.	Item	M	SD	TS	1
201	Es fällt mir schwer, den richtigen Gesprächsstoff zu finden, wenn ich jemanden kennenlernen will. (rec)	3,89	1,59	,43	,65
202	Ich kann in eine ziemlich langweilige Gesellschaft schnell Leben bringen.	3,60	1,38	,32	,58
203	Im Umgang mit anderen Menschen bin ich ungeschickt. (rec)	4,27	1,47	,32	,59
204	Ich bin ziemlich lebhaft.	4,43	1,22	,38	,64
205	Es fällt mir schwer, andere Leute für mich zu gewinnen. (rec)	3,58	1,52	,32	,54
206	Ich würde mich selbst als eher gesprächig bezeichnen.	3,80	1,31	,26	,48

Anmerkungen: Nr. = Die Itemnummer bezieht sich auf die Original-Variablennummer des Items im Gesamtfragebogen-Paket (Items der Fragebögen 1-3 fortlaufend als Variable durchnummeriert). (*) = Die Items wurden aus Gründen eines einheitlichen Befragungsdesigns abweichend vom originalen dichotomen Beantwortungsmodus des FPI-K-5 zunächst auf einer sechsstufigen Ratingkala mit den Endpunkten 1 = "stimmt genau" und 6 = "stimmt gar nicht" beurteilt und anschließend umkodiert, so daß 6 hier jeweils für eine starke Konstruktausprägung steht. (***) = Aus der 7 Items umfassenden Originalskala wurde 1 Item (207) aufgrund zu geringer Trennschärfe (r(it) < ,24) extrahiert. (rec) = Diese Items wurden umkodiert.

Tabellw 19: Itemskennwerte (M Mittelwert, SD Standardabweichung, TS Trennschärfe, D Faktorladung) der Skala 'Geheimheit' (*) nach FBI-E-8 von Fabrunberg & Selig & Hampel (1979, 2. Aufl.) bei «Häftausglieder»-Jugendlichen (206 \pm M \leq 258)

Nr.	Item	M	SD	TS	D
240	Ich würde oder erlasse leicht.	3,60	1,70	,40	,54
241	Wenn mich Leute auf der Straße oder in einem Geschäft beobachten, lat mir das unangenehm.	3,94	1,70	,36	,51
242	Ich werde ziemlich leicht verlegen.	3,52	1,50	,60	,77
243	Ich scheue mich, allein in einen Raum zu gehen, in dem andere Leute bereits zusammensitzen und sich unterhalten.	3,91	1,56	,42	,58
244	Ich bin in Grunde eher ein ängstlicher Mensch.	3,07	1,45	,53	,72
245	In Gegenwart von bedeutenden Menschen oder Vorgesetzten werde ich leicht verlegen.	3,59	1,29	,51	,70
246	Ich bekomme vor bestimmten Ereignissen leicht Leberfieber und körperliche Müde.	3,79	1,59	,42	,52

Anmerkungen: Nr. - Die Itemsnummer bezieht sich auf die Original-Variablennummer des Items im Gesamtfragebogen-Paket (Items der Fragebogen 1-3 fortlaufend als Variable durchnummeriert). (*) - Die Items wurden aus Gründen eines einheitlichen Befragungsdesigns abweichend von originalem dichotomen Beantwortungsmodus des FBI-E-8 zunächst auf einer sechsstufigen Ratingkala mit den Endpunkten 1 = 'stimmt genau' und 6 = 'stimmt gar nicht' beurteilt und anschließend umkodiert, so daß 4 hier jeweils für eine starke Konstruktausprägung steht.

Tabelle 20: Itemkennwerte (M Mittelwert, SD Standardabweichung, TS Trennschärfe, 1 Faktorenladung) der Skala "Offenheit" (*), (**), nach FPI-K-9 von Fabrenberg & Selg & Hampel (1973, 2. Aufl.) bei spätaussiedler-Jugendlichen (248 $\leq N \leq 252$)

Nr.	Item	M	SD	TS	1
289	Ich sage nicht immer die Wahrheit.	4,26	1,44	,46	,68
290	Manchmal gebe ich ein bißchen an.	3,90	1,44	,45	,68
291	Manchmal habe ich Gedanken, für die ich mich schämen muß.	3,94	1,64	,43	,63
292	In Gesellschaft ist mein Benehmen meistens besser als zu Hause.	3,69	1,71	,36	,56
293	Manchmal schiebe ich etwas auf, was ich sofort tun sollte.	3,09	1,55	,32	,51
294	Ab und zu erzähle ich auch mal eine Lüge.	3,52	1,58	,41	,63

Anmerkungen: Nr. = Die Itemnummer bezieht sich auf die Original-Variablennummer des Items im Gesamtfragebogen-Paket (Items der Fragebögen 1-3 fortlaufend als Variable durchnummeriert). (*) = Die Items wurden aus Gründen eines einheitlichen Befragungsesigns abweichend vom originalen dichotomen Beantwortungsmodus des FPI-K-9 zunächst auf einer sechstufigen Ratingskala mit den Endpunkten 1 = "stimmt genau" und 6 = "stimmt gar nicht" beurteilt und anschließend umkodiert, so daß 6 hier jeweils für eine starke Konstrukttausprägung steht. (**) = Aus der 7 Items umfassenden Originalskala wurde 1 Item aus fragebogenkonzeptionellen Gründen weggelassen.

Tabelle 21: Itemkennwerte (M: Mittelwert, SD: Standardabweichung, TS: Trennschärfe, 1: Faktorladung) der Skala "emotionale Labilität" (*) nach FFI-E-K von Zahroeborg & Selig & Hampel (1973, 2. Aufl.) bei "Spätaussiedler"-Jugendlichen (257 \leq N \leq 359)

Nr.	Item	M	SD	TS	1
147	Ich fühle mich manchmal ohne Grund ziemlich elend.	3,71	1,53	,32	,55
148	Ich habe manchmal ein Gefühl der Teilnahmslosigkeit und inneren Leere.	3,76	1,49	,34	,58
149	Oft habe ich alles gründlich erst.	4,38	1,46	,29	,32
150	Ich träume tagsüber oft von Dingen, die doch nicht verwirklicht werden können.	4,24	1,51	,26	,61
151	Meine Laune wechselt ziemlich oft.	4,09	1,48	,31	,53
152	Ich werde oft durch unnutzige Gedanken belästigt, die mir immer wieder durch den Kopf gehen.	4,14	1,39	,47	,71
153	Ich bin oft gedankenverloren.	3,49	1,58	,25	,47

Anmerkungen: Nr. = Die Itemnummer bezieht sich auf die Original-Variablennummer des Items im Gesamtfragebogen-Paket (Items der Fragebogen 1-3 fortlaufend als Variable durchnummeriert). (*) = Die Items wurden aus Gründen eines einheitlichen Befragungsdesigns abweichend vom originalen dichotomen Beantwortungsmodus des FFI-E-K zunächst auf einer sechsstufigen Ratingkala mit den Endpunkten 1 = 'stimmt genau' und 6 = 'stimmt gar nicht' beurteilt und anschließend umkodiert, so daß 6 hier jeweils für eine starke Konstruktausprägung steht.

Tabelle 22: Kennwerte (M: Mittelwert, SD: Standardabweichung, TS: Trennschärfe, 1: Faktorladung) der psychometrisch abgewandelten Items der Skala "Generalisiertes Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (SE)" (*,**) nach FFI-E-K von Krugger (1981) bei "Spätaussiedler"-Jugendlichen (258 \leq N \leq 362)

Nr.	Item	M	SD	TS	1
210	Ich komme mir manchmal totem und leblosen vor. (rec)	3,15	1,43	,28	,46
214	Mehrheitliche Situationen mag ich nicht, da ich nicht weiß, wie ich mich verhalten soll. (rec)	3,27	1,38	,31	,50
216	Ich weiß oft nicht, wie ich meine Wünsche verwirklichen soll. (rec)	3,00	1,51	,30	,48
226	In unklaren oder gefährlichen Situationen weiß ich immer, was ich tun kann.	3,68	1,31	,35	,64
230	Manchmal weiß ich überhaupt nicht, was ich in einer Situation machen soll. (rec)	2,63	1,39	,31	,52
234	Sach in schwierigen Situationen fallen mir immer viele Handlungsalternativen ein.	3,92	1,18	,34	,54
238	Für die Lösung von Problemen fallen mir immer viele Möglichkeiten ein.	3,89	1,24	,35	,63

Anmerkungen: Nr. = Die Itemnummer bezieht sich auf die Original-Variablennummer des Items im Gesamtfragebogen-Paket (Items der Fragebogen 1-3 fortlaufend als Variable durchnummeriert). (*) = Die Items wurden aus Gründen eines einheitlichen Befragungsdesigns abweichend vom originalen Beantwortungsmodus des FFI-E-K zunächst auf einer sechsstufigen Ratingkala mit den Endpunkten 1 = 'sehr richtig' und 6 = 'sehr falsch' zunächst auf einer sechsstufigen Ratingkala mit den Endpunkten 1 = 'stimmt genau' und 6 = 'stimmt gar nicht' beurteilt und anschließend umkodiert, so daß 6 hier jeweils für eine starke Konstruktausprägung steht. (**) = Aus der 8-Items umfassenden Originalskala wurde 1 Item (22) aufgrund zu geringer Trennschärfe (TS) (1,74) extrahiert; (rec) = Diese Items wurden umkodiert.

Tabelle 23: Kennwerte (M Mittelwert, SD Standardabweichung, TS Trennschärfe, 1 Faktorladung) der psychometrisch abgeleiteten Items der Skala "Internalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen (I)" (*), (**) nach FRK-I von Klampen (1981) bei spätaussiedlerischen Jugendlichen (257 ≤ N ≤ 260)

Nr.	Item	M	SD	TS	1
225	Ich kann sehr viel von dem, was in meinem Leben passiert, selbst bestimmen.	4,35	1,14	,27	,58
234	Gewöhnlich kann ich meine Interessen selbst vertreten und erreiche dabei das, was ich will.	4,25	1,12	,35	,60
233	Wenn ich bekomme, was ich will, so ist das immer eine Folge meiner Anstrengung und meines persönlichen Einsatzes.	4,35	1,17	,34	,65
236	Mein Lebenslauf und mein Alltag werden alleine durch mein Verhalten und meine Wünsche bestimmt. (***)	4,02	1,36	,23	,53
239	Es hängt hauptsächlich von mir ab, ob sich andere Menschen nach meinen Wünschen richten oder nicht. (***)	4,25	1,30	,20	,46

Anmerkungen: Nr. = Die Itemnummer bezieht sich auf die Original-Variablennummer des Items im Gesamfragebogen-Paket (Items der Fragebögen 1-3 fortlaufend als Variable durschnummeriert). (*) = Die Items wurden aus Gründen eines einheitlichen Befragungsdesigns abweichend vom originalen Beantwortungsmodus des FRK (sechstufige Ratingskala mit den Endpunkten +++ = "sehr richtig" und -- = "sehr falsch") zunächst auf einer sechstufigen Ratingskala mit den Endpunkten 1 = "stimmt genau" und 6 = "stimmt gar nicht" beurteilt und anschließend umkodiert, so daß 6 hier jeweils für eine starke Konstruktauerprägung steht. (***) = Aus der 8 Items umfassenden Originalskala wurden 3 Items (211, 212, 217) aufgrund zu geringer Trennschärfe (1(1b) < .24) extrahiert. (****) = Die Items 236 und 239 wurden trotz TS = .23 und TS = .20 in der Skala belassen, um eine Indexbildung zu ermöglichen, Skalenzuverlässigkeit und -validität sind gegeben.

Tabelle 24: Kennwerte (M Mittelwert, SD Standardabweichung, TS Trennschärfe, 1 Faktorladung) der psychometrisch abgesicherten Items der Skala "Social Bedingte Externalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen (P)" (*), (**), (***) nach FKX-P von Krampen (1981) bei »Spätaussiedler-Jugendlichen (256 \leq N \leq 363)

Nr.	Item	M	SD	TS	1
209	Ich habe das Gefühl, daß vieles von dem, was in meinem Leben passiert, von anderen Menschen abhängt.	3,67	1,46	,30	,57
216	Anderer Menschen verhindern oft die Verwirklichung meiner Pläne.	3,74	1,45	,28	,53
230	Mein Leben und Alltag werden in vielen Bereichen von anderen Menschen bestimmt.	3,06	1,37	,30	,57
223	Ich habe nur geringe Möglichkeiten, meine Interessen gegen andere Leute durchzusetzen.	3,43	1,42	,29	,55
228	Mein Wohlbefinden hängt in starkem Maße vom Verhalten anderer Menschen ab.	3,78	1,46	,28	,54
232	Ob ich einen Unfall habe oder nicht, hängt in starkem Maße von dem Verhalten anderer ab.	3,17	1,36	,31	,57

Anmerkungen: Nr. = Die Itemnummer bezieht sich auf die Original-Variablennummer des Items im Gesamfragebogen-Paket (Items der Fragebögen 1-3 fortlaufend als Variable durchnummeriert). (*) = Die Items wurden aus Gründen eines einheitlichen Befragungsdesigns abweichend vom originalen Beantwortungsmodus des FKX (sechstufige Ratingskala mit den Endpunkten ... = "sehr richtig" und ... = "sehr falsch") zunächst auf einer sechstufigen Ratingskala mit den Endpunkten 1 = "stimmt genau" und 6 = "stimmt gar nicht" beurteilt und anschließend umkodiert, so daß 6 hier jeweils für eine starke Konstruktabprägung steht. (***) = Aus der 6 Items umfassenden Originalskala wurden 2 Items (225, 235) aufgrund zu geringer Trennschärfe (r(it) < .24) extrahiert.

Tabelle 20: Kennwerte (M Mittelwert, SD Standardabweichung, IT Trennschärfe; 1-Faktoriell) der psychometrisch abgesicherten Items der Skala 'Fatalistisch bedingte Externalität in generalisiertem Kontrollüberzeugungen (C)' (*), (**): nach FKK-C von Stamps (1983) bei «Spätaussiedler»-Jugendlichen (254 $\leq N \leq 263$)

Nr.	Item	M	SD	IT	1
208	Zufällige Geschehnisse bestimmen einen großen Teil meines Lebens und Alltags.	3,76	1,29	,34	,50
219	Ich habe oft einfach keine Möglichkeiten, mich vor Pech zu schützen.	3,81	1,44	,33	,52
218	Wohin ich gehe, was ich will, so spielt Glück meistens auch eine Rolle.	4,02	1,35	,33	,51
219	Vieles von dem, was in meinem Leben passiert, hängt von Zufall ab.	3,66	1,21	,28	,48
211	Ob ich einen Unfall habe oder nicht, ist vor allem Glückssache.	3,63	1,66	,24	,41
224	Es ist für mich nicht gut, weit im voraus zu planen, da häufig das Schicksal dazwischenkommt.	4,22	1,48	,30	,53
227	Es ist reiner Zufall, wenn sich andere Menschen einmal nach meinen Wünschen richten.	3,35	1,40	,27	,48

Skizzen: Nr. = Die Itemnummer bezieht sich auf die Original-Varianznummer der Items im Gesamtfragebogen-Paket (Items der Fragebogen 1-3 fortlaufend als Variable durchnummeriert).
 (*) = Die Items wurden aus Gründen eines einheitlichen Befragungsdesigns abweichend von originalen Beantwortungsmodus der FKK (sechsstufiger Ratingkala mit den Endpunkten *** = 'sehr richtig' und ... = 'sehr falsch'; zunächst auf einer sechsstufigen Ratingkala mit den Endpunkten ? = 'stimmt genau' und 6 = 'stimmt gar nicht' bestellt und anschließend unkodiert, so daß + hier jeweils für eine starke Konstruktsprägung steht.
 (**): = Aus der 8-Items umfassenden Originalskala wurde 1 Item (227) aufgrund zu geringer Trennschärfe ($r(16) < .24$) extrahiert.

Tabella 26: Itemkennwerte (M Mittelwert, SD Standardabweichung, TS Trennschärfe, 1 Faktorladung) der Skala "Elternorientierung" (%) von Klotz (1993) bei Spätausgliederer-Jugendlichen (236 < N < 252)

Item	M	SD	TS	1
305 Ich bemühe mich darum, meine Eltern zu verstehen, auch wenn es manchmal schwer ist. (*)	5.28	0.93	.26	.48
320 Ich richte mich nach meinen Eltern, wenn ich meine Zukunft plane.	3.28	1.60	.32	.54
323 Meine Eltern haben mich genau richtig erzogen.	4.82	1.25	.52	.80
324 Ich erziehe meine Kinder genauso wie ich erzogen wurde.	4.06	1.66	.57	.84
326 Ich helfe meinen Eltern, ihre Probleme zu lösen.	4.34	1.42	.26	.45

Anmerkungen: Nr. = Die Itemnummer bezieht sich auf die Original-Variablenummer des Items im Gesamtfragebogen-Paket (Items der Fragebögen 1-3 fortlaufend als Variable durchnummeriert). Die Items wurden zunächst auf einer sechstufigen Ratingskala mit den Endpunkten 1 = "stimmt genau" und 6 = "stimmt gar nicht" beurteilt und anschließend umkodiert, so daß 6 hier jeweils für eine starke Konstruktausprägung steht.
 (*) = 1. Item von Held & Horn & Marvakis (1993).

Tabelle 27: Itemkennwerte (M Mittelwert, SD Standardabweichung, TS Trennschärfe, I Faktorladung) der Skala "Selbstorientierung" (*) von Klotz (1993) bei Spätaussiedler-Jugendlichen (240 I N 5 251)

Nr.	Item	M	SD	TS	I
306	Ich halte nicht viel von der Erfahrung der Erwachsenen, ich verlasse mich lieber auf mich selbst. (*)	4.00	1.49	.41	.67
307	Bei gleichaltrigen Freundinnen lerne und erfahre ich mehr als von den Erwachsenen. (*)	3.44	1.64	.26	.49
331	Ich würde gern anders als meine Eltern leben, aber ich vermeide lieber Streit.	3.89	1.59	.30	.56
322	Ich verfolge meine eigenen Pläne, auch wenn es Streit mit meinen Eltern gibt.	3.90	1.47	.42	.69
328	Ich muß für mich einen ganz neuen, von meinen Eltern unabhängigen, Weg suchen.	4.10	1.63	.42	.70

Anmerkungen: Nr. = Die Itemnummer bezieht sich auf die Original-Variablennummer des Items im Gesamfragebogen-Paket (Items der Fragebögen 1-3 fortlaufend als Variable durchnummeriert). Die Items wurden zunächst auf einer sechsstufigen Ratingkala mit den Endpunkten 1 = "stimmt genau" und 6 = "stimmt gar nicht" beurteilt und anschließend umkodiert, so daß 6 hier jeweils für eine starke Konstruktauseprägung steht.
 (*) = 2 Items von Held & Horn & Matvakis (1993).

Tabelle 28: Itemkennwerte (M Mittelwert, SD Standardabweichung, TB Trennschärfe, l Faktorladung) der Skala 'Abwärtshedonistische Orientierung' (*) von Klotz (1993) bei 'Spätaussiedler-Jugendlichen' (249 < N < 250).

Nr.	Item	M	SD	TB	l
347	Mit denen, die sozial viel schlechter gestellt sind als ich, möchte ich nicht viel zu tun haben!	2,14	1,49	,38	,51
349	Über Dinge, die ich sowieso nicht ändern kann, möchte ich auch nichts wissen!	2,17	1,66	,48	,49
350	Am liebsten sind mir Informationen, die meine Meinung bestätigen!	2,08	1,55	,33	,54
351	Mir ist wichtig, das Leben zu genießen und mich nicht abzumühen!	2,04	1,59	,39	,70
353	Hauptsache ist, man hat ein glückliches Privatleben. Was um einen herum passiert, das ist nicht von Bedeutung!	2,83	1,45	,24	,47

Anmerkungen: Nr. = Die Itemnummer bezieht sich auf die Original-Variablennummer des Items im Gesamtfragebogen-Paket (Items der Fragebogen 1-3 fortlaufend als Variable durchnummeriert). Die Items wurden zunächst auf einer sechsstufigen Ratingskala mit den Endpunkten 1 = "stimmt genau" und 6 = "stimmt gar nicht" beurteilt und anschließend uncodiert, so daß 6 hier jeweils für eine starke Konstruktausprägung steht.
 (*) = Alle Items von Heid & Born & Marvakis (1993).

Tabelle 29: Itemkennwerte (M Mittelwert, SD Standardabweichung, TB Trennschärfe, l Faktorladung) der Skala 'Negatives Deutschenbild' von Klotz (1993) bei 'spätaussiedler-Jugendlichen' (244 < N < 252).

Nr.	Item	M	SD	TB	l
371	Die meisten Deutschen sind Fremden gegenüber verschlossen und distanziert.	2,74	1,48	,42	,65
372	Die meisten Deutschen sind egoistisch, gleichgültig und denken materiell.	2,60	1,47	,58	,74
374	Die meisten Deutschen haben Vorurteile gegenüber Fremden.	2,98	1,30	,53	,69
375	Die meisten Deutschen erziehen ihre Kinder zu frei.	2,61	1,32	,38	,53
376	Die meisten Eltern und Lehrerinnen in Deutschland haben keine Autorität.	2,53	1,46	,52	,67
377	Die meisten deutschen Kinder sind faul und frech.	2,71	1,34	,52	,68
378	Ich fühle mich von den hier geborenen Deutschen nicht verstanden.	2,93	1,50	,38	,54

Anmerkungen: Nr. = Die Itemnummer bezieht sich auf die Original-Variablennummer des Items im Gesamtfragebogen-Paket (Items der Fragebogen 1-3 fortlaufend als Variable durchnummeriert). Die Items wurden zunächst auf einer sechsstufigen Ratingskala mit den Endpunkten 1 = "stimmt genau" und 6 = "stimmt gar nicht" beurteilt und anschließend uncodiert, so daß 6 hier jeweils für eine starke Konstruktausprägung steht.

Tabelle 30: Itemkennwerte (M Mittelwert, SD Standardabweichung, TB Trennschärfe, 1 Faktorladung) der Skala 'Gewaltkonfliktlösung' von Klotz (1993) bei »Spätaussiedler«-Jugendlichen (241 < N < 348)

Nr.	Item	M	SD	TB	1
411	Es ist richtig, daß man den Politikern mit Gewalt zeigt, daß man mit den vielen AusländerInnen nicht so weitergeht.	3,15	1,73	,65	,72
412	Gut, daß es jetzt ein härteres Asylgesetz gibt. Da müssen die AsylbewerberInnen zu Hause bleiben.	3,78	1,54	,35	,88
413	In einer Demokratie gehört auch Gewalt. Die Demokratie wäre sonst zu schwach.	3,14	1,55	,84	,37
415	Man muß sich heutzutage schon bewaffnen, damit man sich im Notfall auch verteidigen kann.	3,61	1,59	,31	,83
418	Die Türken und Araber haben recht, wenn sie andere Nationalitäten aus ihrem Land vertreiben.	2,20	1,55	,31	,65

Anmerkungen: Nr. = Die Itemnummer bezieht sich auf die Original-Variablennummer des Items im Gesamtfragebogen-Paket (Items der Fragebögen 1-3 fortlaufend als Variable durchnummeriert). Die Items wurden zunächst auf einer sechsstufigen Ratingskala mit den Endpunkten 1 = »stimmt genau« und 6 = »stimmt gar nicht« beurteilt und anschließend umkodiert, so daß »1«/»6« jeweils für eine starke Konstruktausprägung steht.

Tabelle 31: Itemkennwerte (M Mittelwert, SD Standardabweichung, TB Trennschärfe, 1 Faktorladung) der Skala 'Niedriger Integrationsgrad' von Klotz (1993) bei »Spätaussiedler«-Jugendlichen (140 < N < 251)

Nr.	Item	M	SD	TB	1
334	Ich fühle mich heimatlos.	3,23	1,79	,49	,68
335	Manchmal bin ich nichts.	3,15	1,73	,46	,67
336	Ich fühle mich sprachlos.	3,05	1,63	,54	,74
337	Ich weiß nicht, wo ich hingehöre.	2,88	1,65	,53	,72
339	Ich treffe mich nur mit AussiedlerInnen.	3,96	1,60	,37	,82
378	Ich fühle mich von den hier geborenen Deutschen nicht verstanden.	3,98	1,47	,37	,80
380	Ich finde mich in der deutschen Gesellschaft nicht zurecht, vieles ist mir fremd.	3,57	1,56	,31	,45

Anmerkungen: Nr. = Die Itemnummer bezieht sich auf die Original-Variablennummer des Items im Gesamtfragebogen-Paket (Items der Fragebögen 1-3 fortlaufend als Variable durchnummeriert). Die Items wurden zunächst auf einer sechsstufigen Ratingskala mit den Endpunkten 1 = »stimmt genau« und 6 = »stimmt gar nicht« beurteilt und anschließend umkodiert, so daß »1«/»6« jeweils für eine starke Konstruktausprägung steht.

Tabelle 32: Itemkennwerte (M Mittelwert, SD Standardabweichung, TS Trennschärfe, f Faktorladung) der Items 'Lernerfahrungen im Unterricht' von Klotz (1993) bei 'Spätaussiedler' Jugendlichen (346 $\leq N \leq 350$)

Nr.	Item	M	SD	TS	f
387	Der Unterricht in Deutschland macht mir meistens Spaß.	4,25	1,32	,44	,61
384	Ich habe viel Allgemeinbildung in Deutschland im Unterricht gelernt.	4,41	1,25	,46	,62
385	Durch den Unterricht habe ich Deutschland besser kennengelernt.	4,79	1,25	,43	,58
386	Ich habe im Unterricht viel Deutsch gelernt.	4,78	1,32	,43	,61
388	Durch den Unterricht habe ich Zusammenarbeit mit den anderen gelernt.	4,07	1,47	,39	,64
389	Durch den Unterricht habe ich gelernt, was Demokratie ist.	3,21	1,44	,43	,58
394	Die Lehrer/innen haben viel für mich getan.	4,77	1,18	,45	,67
395	Die Lehrer/innen haben ihren Unterricht so gemacht, daß ich die Inhalte verstehen konnte.	3,13	1,02	,38	,56

Anmerkungen: Nr. - Die Itemnummer bezieht sich auf die Original- Variablennummer des Items in der samtlingebogen-Datent (Items der Fragebogen 1-3 fortlaufend als Variable durchnummeriert). Die Items wurden zunächst auf einer 7-stufigen Ratingskala mit den Endpunkten 1 = 'stimmt genau' und 7 = 'stimmt gar nicht' beurteilt und anschließend umkodiert, so daß 4 hier jeweils für eine starke Konstruktausprägung steht.

1.4 Mittelwertvergleiche verschiedener Konstrukte

Tabelle 34: Mittelwerte und varianzanalytische Ergebnisse für die zwei Indikatoren der Gewif-
 feits-/Unbewusstseinsorientierung in Abhängigkeit von Geschlecht, Altersgruppe, Her-
 kunftsland, Einzelsiedatum, Schulbildung und Institution (aufgeführt werden nur die
 Haupteffekte)

	Geschlecht		Altersgruppe		Herkunftsland		Einzelsiedatum		Schulbildung		Institution	
	M	F	18-19	18-29	OCB	P/R/andl.	1989-91	1992	H2/83	H2/09	COJ	andl.
MBE	3,35	3,81	3,87	3,32	3,82	4,00	3,93	3,88	3,67	3,93	3,81	3,33
AUT	4,34	4,42	4,42	4,32	4,32	4,50	4,37	4,39	4,45	4,25*	4,32	4,44
ANOVA												
-AUT	-.38	-.61	-.25	-.37	-.47	-.51	-.47	-.00	-.57	-.33*	-.50	-.49

Tabelle 35: Mittelwerte und varianzanalytische Ergebnisse für die vier Indikatoren der Internen
 versus externalen Kontrollüberzeugungen in Abhängigkeit von Geschlecht, Alters-
 gruppe, Herkunftsland, Einzelsiedatum, Schulbildung und Institution (aufgeführt wer-
 den nur die Haupteffekte)

	Geschlecht		Altersgruppe		Herkunftsland		Einzelsiedatum		Schulbildung		Institution	
	M	F	18-17	18-25	OCB	P/R/andl.	1989-91	1992	H2/83	H2/09	COJ	andl.
BE	3,37	3,76	3,30	3,32	3,20	3,70	3,24	3,45*	3,35	3,25	3,37	3,23
I	4,23	4,06	4,17	4,34*	4,31	4,35	4,20	4,07	4,24	4,24	4,14	4,38*
P	3,54	3,36*	3,49	3,87*	3,48	3,48	3,93	3,40	3,43	3,51	3,47	3,48
C	3,92	3,72*	3,88	3,88	3,78	4,00*	3,32	3,88*	3,83	3,81	3,76	3,93*
ANOVA												
-BE	-.02	-.81*	-.21	-.18	-.10	-.19	-.01	-.57*	-.34	-.14	-.23	-.17

Tabelle 38: Mittelwerte und varianzanalytische Ergebnisse für die vier Indikatoren der psychosozialen Anpassung in Abhängigkeit von Geschlecht, Altersgruppe, Herkunftsland, Einreisestatum, Schulbildung und Institution (aufgeführt werden nur die Haupteffekte)

	Geschlecht		Altersgruppe		Herkunftsland		Einreisestatum		Schulbildung		Institution	
	M	σ	15-17	18-25	ÖBB	P/S/and.	1985-91	1992	HS/RS	RS/Oy	GMF	and.
LAD	4,03	1,75**	3,35	3,94	3,97	4,10*	4,01	3,76**	3,87	3,87	3,95	3,94
GEN	3,88	1,28***	3,55	3,74	3,65	3,54	3,63	3,63	3,55	3,78*	3,50	3,69
ADR	1,04	0,91*	0,98	0,89	0,97	1,00	0,97	1,01	0,89	0,94	1,00	0,97
ERR	3,45	1,23	3,28	3,18**	3,48	3,49	3,52	3,18**	3,52	3,18**	3,51	3,26*
FSA	,62	0,78***	,67	,61	,64	,64	,63	,64	,69	,66	,68	,61

1.5 Mittelwertvergleiche verschiedener Konstrukte

Tabelle 38: Mittelwerte und varianzanalytische Ergebnisse für die fünf Indikatoren der persönlichen Orientierung in Abhängigkeit von Geschlecht, Altersgruppe, Herkunftsland, Einzelsedatum, Schulbildung und Institution (aufgeführt werden nur die Haupteffekte)

y	Geschlecht n	Altersgruppe		Herkunftsland		Einzelsedatum		Schulbildung		Institution	
		15-17	18-25	GOS	P/R/and.	1989-91	1992	HS/BS	RS/Gy	CUP	and.
GEO	2,99	3,32	2,98*	3,16	3,24	3,22	3,10	3,38	2,83***	3,32	3,00*
AHO	3,02	3,32***	3,11	3,12	3,32	3,22	3,09	3,31	2,93**	3,29	3,04*
REN	3,69	3,85	3,68	3,68	3,85	3,84	3,92	3,80	4,00	3,87	3,88
NO	3,68	3,85*	3,76	3,85	3,57**	3,72	3,91*	3,80	3,77	3,78	3,79
SEU	3,92	3,80	3,83	3,97	3,58**	3,84	3,92	3,88	3,85	3,90	3,83
FEO	1,76	1,87*	1,72	1,86	1,66	1,37	1,81	1,33	1,04*	1,14	1,74

Tabelle 39: Mittelwertes und Varianzanalytische Ergebnisse für die zwei Indikatoren des "Subjektiven Wohlbefindens" in Abhängigkeit von Geschlecht, Altersgruppe, Herkunftsland, Einmiesestum, Schulbildung und Institution (aufgeführt werden nur die Haupteffekte)

%	Geschlecht		Altersgruppe		Herkunftsland		Einmiesestum		Schulbildung		Institution	
	M	F	15-17	18-25	OEK	2/R/abd.	1930-91	1928	HS/BS	RS/Sy	OID	and.
M	4,24	4,16	4,25	4,17	4,20	4,24	4,21	4,22	4,27	4,11	4,23	4,19
St	3,88	3,70	3,84	3,84	3,86	3,79	3,83	3,85	3,86	3,80	3,87	3,80
SSWB	.06	-.00	-.04	-.05	.00	.00	-.01	.04	-.06	.11	.03	-.04

Tabelle 40: Mittelwerte und varianzanalytische Ergebnisse für die vier Indikatoren der "Sozio-politischen Wertorientierung" in Abhängigkeit von Geschlecht, Altersgruppe, Herkunftsländ, Einreisestatus, Schulbildung und Institution (aufgeführt werden nur die Haupteffekte)

q	Geschlecht	Altersgruppe		Herkunftsländ		Einreisestatus		Schulbildung		Institution		
		15-17	18-25	GUS	F/R/and.	1989-91	1992	HS/BS	RS/Gy	CVD	and.	
GEO	2.99	3.46**	3.32	2.98*	3.16	3.24	3.22	3.10	3.38	2.83***	3.32	3.00*
AHO	3.02	3.39**	3.31	2.97**	3.13	3.32	3.23	3.09	3.31	2.93**	3.39	3.04*
DEN	3.89	3.85	3.81	3.95	3.88	3.85	3.84	3.92	3.80	4.00	3.87	3.88
MO	3.68	3.89*	3.80	3.76	3.85	3.57**	3.72	3.91*	3.80	3.77	3.78	3.79
SPW	.57	.52*	.41	.44	.04	.36	.16	.03	.27	.77*	.34	.55*

Tabelle 42: Mittelwerte und varianzanalytische Ergebnisse der zwei Indikatoren für "Verhalten und Sicherheitsorientierung" in Abhängigkeit von Geschlecht, Altersgruppe, Herkunftsländ., Einreiseland, Einreisdatum, Schulbildung und Institution (aufgeführt werden nur die Haupteffekte)

Geschlecht	q	Altersgruppe		Herkunftsländ.		Einreisdatum		Schulbildung		Institution		
		15-17	18-35	qDS	p/R/and.	1989-91	1992	HS/BS	RS/3y	OID	and.	
EL0	4.41	4.28	4.41	4.27	4.56	4.34	4.42	4.26	4.46	4.19*	4.49	4.23†
ICWG	3.42	3.69*	3.64	3.36*	3.53	3.54	3.53	3.52	3.68	3.24**	3.54	3.65†
NER	.02	.10	.22	.24*	.08	.13	.06	.04	.31	.45**	.14	.11

1.6 Mittelwertberechnungen bei Skalen

Tabelle 44: Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Signifikanzniveaus (Si) und Stichprobengrößen (N) zur empirisch ermittelten Skala "Nationale Orientierung" von Held & Horn & Marvakis (1992), in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter, Herkunftsland, Einreisedatum, Schulbildung, Institution und Elterneinkommen bei "Spätaussiedler"-Jugendlichen

Soziodemograph. Variable	M	SD	Si	N
Geschlecht:				
weiblich	3.68	.82		178
männlich	3.89	.78	*	175
Alter:				
15-17 Jahre	3.80	.85		191
18-25 Jahre	3.76	.76		160
Herkunftsland:				
GUS-Staaten	3.85	.72		270
Pol./Rum./and.	3.57	1.00	**	84
Einreisedatum:				
1969-1991	3.72	.82		237
1992	3.91	.76	*	117
Schulbildung:				
HS/BS	3.80	.82		212
RS/Gy	3.77	.78		142
Institution:				
CJD	3.78	.79		214
andere	3.79	.82		140
Elterneinkommen:				
unter 2.500 DM	3.71	.91		24
über 2.500 DM	3.65	.86		58
GESAMT-STICHPROBE:	3.78			354

Anmerkungen: Herkunftsland: Pol. = Polen, Rum. = Rumänien, and. = Bulgarien, Ex-Tschechoslowakei und Ex-Jugoslawien; Schulbildung: HS = Hauptschule, BS = Berufsschule, RS = Realschule, Gy = Gymnasium; Institution: CJD = Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands e.V., Göttingen; andere = GFRA Heilbronn, BPS Mildred Scheel Böhlingen, Gew. SZ Gottlieb Daimler Sindelfingen, Theodor-Heuss-Hauptschule Böhlingen, Jugendgemeinschaftswerke Stuttgart und Wehlingen. Der Skalenwert variiert jeweils zwischen 1 und 6, wobei 6 eine starke Konstruktausprägung kennzeichnet.
 *** = $p < .001$; ** = $p < .01$; * = $p < .05$; + = $p < .10$.

Tabella 48: Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Signifikanzniveau (Si) und Stichprobengrößen (N) zur empirisch ermittelten Skala "Ungewissheitstoleranz" von Dalbert (1994), in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter, Herkunftsland, Einreisedatum, Schulbildung, Institution und Elterneinkommen bei "Spätaussiedler"-Jugendlichen

Soziodemograph. Variable	M	SD	Si	N
Geschlecht:				
weiblich	3.95	.92		148
männlich	3.80	.95		107
Alter:				
15-17 Jahre	3.87	.88		148
18-25 Jahre	3.92	.88		107
Herkunftsland:				
GUS-Staaten	3.85	.85		186
Pol./Rum./and.	4.00	.95		69
Einreisedatum:				
1989-1991	3.90	.89		163
1992	3.88	.86		92
Schulbildung:				
HS/BS	3.87	.88		164
RS/Gy	3.93	.89		91
Institution:				
CJD	3.83	.83		142
andere	3.99	.93		113
Elterneinkommen:				
unter 2.500 DM	3.78	.83		34
über 2.500 DM	4.13	.80	+	59
GESAMT-STICHPROBE:	3.89			255

Anmerkungen: Herkunftsland: Pol. = Polen, Rum. = Rumänien, and. = Bulgarien, Ex-Tschechoslowakei und Ex-Jugoslawien; Schulbildung: HS = Hauptschule, BS = Berufsschule, RS = Realschule, Gy = Gymnasium; Institution: CJD = Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands e.V., Göppingen; andere = GFBM Heilbronn, HFS Mildred Scheel Böblingen, Gew.SZ Gottlieb Daimler Sindelfingen, Theodor-Heuss-Hauptschule Böblingen, Jugendgemeinschaftswerke Stuttgart und Waiblingen.
Der Skalenwert variiert jeweils zwischen 1 und 6, wobei 6 eine starke Konstruktausprägung kennzeichnet.
*** = $p < .001$; ** = $p < .01$; * = $p < .05$; + = $p < .10$.

Tabelle 47: Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Signifikanzniveaus (Si) und Stichprobengrößen (N) zur empirisch ermittelten Skala "Autoritarismus" von Dalbert (1994), in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter, Herkunftsland, Einreisedatum, Schulbildung, Institution und Elterneinkommen bei »Spätaussiedler«-Jugendlichen

Soziodemograph. Variable	M	SD	Si	N
Geschlecht:				
weiblich	4.34	.72		149
männlich	4.42	.68		108
Alter:				
15-17 Jahre	4.42	.80		149
18-25 Jahre	4.32	.78		108
Herkunftsland:				
GUS-Staaten	4.32	.72		190
Pol./Rum./and.	4.52	.95		67
Einreisedatum:				
1989-1991	4.37	.77		166
1992	4.39	.83		91
Schulbildung:				
HS/BS	4.45	.77		165
RS/Gy	4.25	.81	*	92
Institution:				
CJD	4.32	.74		144
andere	4.44	.85		113
Elterneinkommen:				
unter 2.500 DM	4.59	.80		32
Über 2.500 DM	4.27	.74	*	59
GESAMT-STICHPROBE:	4.37			257

Anmerkungen: Herkunftsland: Pol. = Polen, Rum. = Rumänien, and. = Bulgarien, Ex-Tschechoslowakei und Ex-Jugoslawien; Schulbildung: HS = Hauptschule, BS = Berufsschule, RS = Realschule, Gy = Gymnasium; Institution: CJD = Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands e.V., Göppingen; andere = GFBA Heilbronn, BES Mildred Scheel Böblingen, Gew.SZ Gottlieb Daimler Sindelfingen, Theodor-Heuss-Hauptschule Böblingen, Jugendgemeinschaftswerke Stuttgart und Waiblingen.
Der Skalenwert variiert jeweils zwischen 1 und 6, wobei 6 eine starke Konstruktausprägung kennzeichnet.
*** = $p < .001$; ** = $p < .01$; * = $p < .05$; + = $p < .10$.

Tabelle 49: Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Signifikanzniveau (SI) und Stichprobengrößen (N) zur "Gerechte-Welt"-Skala von Dalbert et al. (1987), in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter, Herkunftsland, Einreisdatum, Schulbildung, Institution und Elterneinkommen bei »Spätaussiedler«-Jugendlichen.

Soziodemograph. Variable	M	SD	SI	N
Geschlecht:				
weiblich	3.42	.93		143
männlich	3.68	1.02	*	96
Alter:				
15-17 Jahre	3.64	.97		140
18-25 Jahre	3.36	.96	*	99
Herkunftsland:				
GUS-Staaten	3.52	.93		182
Pol./Rum./and:	3.84	1.11		57
Einreisdatum:				
1989-1991	3.53	1.00		147
1992	3.52	.95		92
Schulbildung:				
HS/BS	3.69	.97		152
RS/Gy	3.24	.93	**	87
Institution:				
CJD	3.54	.91		129
andere	3.51	1.06		110
Elterneinkommen:				
unter 2.500 DM	3.34	.91		35
über 2.500 DM	3.65	.95		72
GESAMT-STICHPROBE:	3.52			239

Anmerkungen: Herkunftsland: Pol. = Polen, Rum. = Rumänien, and. = Bulgarien, Ex-Tschechoslowakei und Ex-Jugoslawien; Schulbildung: HS = Hauptschule, BS = Berufsschule, RS = Realschule, Gy = Gymnasium; Institution: CJD = Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands e.V., Göppingen; andere = GFBA Heilbronn, BPS Mildred Scheel Böblingen, Gew.82 Gottlieb Daimler Sindelfingen, Theodor-Heuss-Hauptschule Böblingen, Jugendgemeinschaftswerke Stuttgart und Waiblingen. Der Skalenwert variiert jeweils zwischen 1 und 6, wobei 6 eine starke Konstruktausprägung kennzeichnet.

*** = $p < .001$; ** = $p < .01$; * = $p < .05$; * = $p < .10$.

Tabelle 50: Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Signifikanzniveaus (Si) und Stichprobengrößen (N) zur empirisch ermittelten Skala "Lebenszufriedenheit" von Dalbert (1992), in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter, Herkunftsland, Einreisdatum, Schulbildung, Institution und Elterneinkommen bei «Spätaussiedler» Jugendlichen.

soziodemograph. Variable	M	SD	Si	N
Geschlecht:				
weiblich	4.24	.76		146
männlich	4.16	.75		106
Alter:				
15-17 Jahre	4.25	.75		140
18-25 Jahre	4.15	.79		106
Herkunftsland:				
GOS-Staaten	4.20	.72		186
Pol./Rum./and.	4.24	.94		66
Einreisdatum:				
1989-1991	4.21	.80		164
1992	4.22	.72		88
Schulbildung:				
HS/BS	4.27	.76		161
RS/Gy	4.11	.78		91
Institution:				
CJD	4.23	.74		139
andere	4.19	.81		113
Elterneinkommen:				
unter 2.500 DM	3.95	.74		32
über 2.500 DM	4.36	.75	*	60
GESAMT-STICHPROBE:	4.21			252

Anmerkungen: Herkunftsland: Pol. = Polen, Rum. = Rumänien, and. = Bulgarien, Ex-Tschechoslowakei und Ex-Jugoslawien; Schulbildung: HS = Hauptschule, BS = Berufsschule, RS = Realschule, Gy = Gymnasium; Institution: CJD = Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands e.V., Göttingen; andere = OPHA Heilbronn, BPS Mildred Scheel Röhlingen, Gew. S2 Gottlieb Daimler Sindelfingen, Theodor-Heuss-Hauptschule Röhlingen, Jugendgemeinschaftswerke Stuttgart und Wehlingen.
Der Skalenwert variiert jeweils zwischen 1 und 6, wobei 6 eine starke Konstruktangrängung kennzeichnet.
*** - $p < .001$; ** - $p < .01$; * - $p < .05$; + - $p < .10$.

Tabellö 51: Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Signifikanzniveaus (Si) und Stichprobengrößen (N) zur empirisch ermittelten Skala "Stimmungsniveau" von Dalbert (1992), in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter, Herkunftsland, Einreisdatum, Schulbildung, Institution und Elterneinkommen bei »Spätaussiedler«-Jugendlichen

sociodemograph. variable	M	SD	Si	N
Geschlecht:				
weiblich	3,88	,89		146
männlich	3,78	,80		107
Alter:				
16-17 Jahre	3,84	,80		146
18-25 Jahre	3,84	,93		107
Herkunftsland:				
aus Staaten	3,86	,84		186
pol./rum./and.	3,79	,89		67
Einreisdatum:				
1989-1991	3,83	,86		163
1992	3,85	,83		90
Schulbildung:				
HS/BS	3,86	,78		161
RS/GY	3,80	,98		92
Institution:				
CJD	3,87	,80		140
andere	3,80	,92		113
Elterneinkommen:				
unter 2.500 DM	3,92	,77		32
über 2.500 DM	3,96	1,04		60
GESAMT-STICHPROBE:	3,84			253

Anmerkungen: Herkunftsland: pol. = Polen, rum. = rumänien, and. = Bulgarien, Ex-Tschechoslowakei und Ex-Jugoslawien; Schulbildung: HS = Hauptschule, BS = Berufsschule, RS = Realschule, Gy = Gymnasium; Institution: CJD = Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands e.V., Gpöndingen; andere = GPNA Heilbronn, BES Mildred Schenl Wöhlingen, GAW SZ Gertrud Daimler Sindelfingen, Theodor Heuss-Hauptschule Wöhlingen, Jugendgemeinschaftswerke Stuttgart und Wöhlingen. Der Skalenwert variiert jeweils zwischen 1 und 6, wobei 6 eine starke Konstruktionsträgung kennzeichnet. *** = p < ,001; ** = p < ,01; * = p < ,05; + = p < ,10.

Tabelle 52; Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Signifikanzniveaus (Si) und Stichprobengrößen (N) zur empirisch ermittelten "Allgemeinen Depressions Skala (ADS-K)" von Hautzinger & Bailer (1993), in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter, Herkunftsland, Einreisedatum, Schulbildung, Institution und Elterneinkommen bei "Spätaussiedler-Jugendlichen"

Soziodemograph. Variable	M	SD	Si	N
Geschlecht:				
weiblich	1.04	.54		144
männlich	0.91	.50	*	104
Alter:				
15-17 Jahre	0.98	.54		147
18-25 Jahre	0.99	.52		101
Herkunftsland:				
GUS-Staaten	0.97	.51		182
Pol./Rum./and.	1.03	.58		66
Einreisedatum:				
1989-1991	0.97	.52		160
1992	1.01	.55		88
Schulbildung:				
HS/BS	0.99	.51		160
RS/Gy	0.98	.56		88
Institution:				
CJD	1.00	.49		137
andere	0.97	.57		111
Elterneinkommen:				
unter 2.500 DM	1.07	.65		30
über 2.500 DM	1.00	.49		58
GESAMT-STICHPROBE:	0.99			246

Anmerkungen: Herkunftsland: Pol. = Polen, Rum. = Rumänien, and. = Bulgarien, Ex-Tschechoslowakei und Ex-Jugoslawien; Schulbildung: HS = Hauptschule, BS = Berufsschule, RS = Realschule, Gy = Gymnasium; Institution: CJD = Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands e.V., Göppingen; andere = GEBA Heilbronn, BFS Mildred Scheel Böblingen, Gew.SZ Gottlieb Daimler Sindelfingen, Theodor-Heuss-Hauptschule Böblingen, Jugendgemeinschaftswerke Stuttgart und Waiblingen. Der Skalenwert variiert jeweils zwischen 0 und 3, wobei 3 eine starke Konstruktausprägung kennzeichnet. *** = $p < .001$; ** = $p < .01$; * = $p < .05$; + = $p < .10$.

Tabelle 53: Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Signifikanzniveaus (Si) und Stichprobengrößen (N) zur Skala "Erregbarkeit" nach EPI-K-4 von Fahrenberg & Selg & Hampel (1973, 2. Aufl.), in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter, Herkunftsland, Einreisdatum, Schulbildung, Institution und Elterneinkommen bei «Spätaussiedler» Jugendlichen

Soziodemograph. Variable	M	SD	Si	N
Geschlecht:				
weiblich	3,45	,97		146
männlich	3,33	,97		105
Alter:				
15-17 Jahre	3,56	,92		146
18-25 Jahre	3,18	,99	**	105
Herkunftsland:				
GUS-Staaten	3,40	,90		185
Pol./Rum./and.	3,40	1,14		66
Einreisdatum:				
1989-1991	3,52	,98		162
1992	3,18	,91	**	89
Schulbildung:				
HS/BS	3,52	,92		161
RS/Gy	3,18	1,01	**	90
Institution:				
CJD	3,51	,93		139
andere	3,25	1,00	*	112
Elterneinkommen:				
unter 2.500 DM	3,27	,88		31
über 2.500 DM	3,33	1,01		58
GESAMT STICHPROBE:	3,40			251

Anmerkungen: Herkunftsland: Pol. = Polen, Rum. = Rumänien, and. = Bulgarien, Ex-Tschechoslowakei und Ex-Jugoslawien; Schulbildung: HS = Hauptschule, BS = Berufsschule, RS = Realschule, Gy = Gymnasium;

Institution: CJD = Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands e.V., Göppingen; andere = GFSB Heilbronn, HFS Mildred Schaal Böblingen, Gew. St. Gottlieb Daimler Sindelfingen, Theodor-Heuss-Hauptschule Böblingen, Jugendgemeinschaftswerke Stuttgart und Waiblingen.

Der Skalenswert variiert jeweils zwischen 1 und 6, wobei 6 eine starke Konstruktausprägung kennzeichnet.

*** = $p < .001$; ** = $p < .01$; * = $p < .05$; + = $p < .10$

Tabelle 54: Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Signifikanzniveaus (Si) und Stichprobengrößen (N) zur empirisch ermittelten Skala "Geselligkeit" nach FPI-X-5 von Fahrenberg & Selg & Hampel (1973, 2. Aufl.) in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter, Herkunftsland, Einreisdatum, Schulbildung, Institution und Elterneinkommen bei "Spätaussiedler" Jugendlichen

soziodemograph. variable	M	SD	Si	N
Geschlecht:				
weiblich	3.86	.80		150
männlich	3.62	.84	*	108
Alter:				
15-17 Jahre	3.73	.77		148
18-25 Jahre	3.72	.89		110
Herkunftsland:				
GUS-Staaten	3.69	.80		192
Pol./rum./and:	3.98	.85	*	60
Einreisdatum:				
1989-1991	3.77	.87		160
1992	3.74	.72		92
Schulbildung:				
HS/BS	3.80	.81		167
RS/Gy	3.69	.84		91
Institution:				
CJD	3.80	.77		145
andere	3.71	.88		110
Elterneinkommen:				
unter 2.500 DM	3.69	.78		33
über 2.500 DM	3.72	.94		59
GESAMT-STICHPROBE:	3.76			258

Anmerkungen: Herkunftsland: Pol. = Polen, Rum. = Rumänien, and. = Bulgarien, Ex-Tschechoslowakei und Ex-Jugoslawien;
 Schulbildung: HS = Hauptschule, BS = Berufsschule, RS = Realschule, Gy = Gymnasium;
 Institution: CJD = Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands e.V., Göppingen; andere = GFA Heilbronn, BPS Mildred Schaal Böblingen, Gew.SZ Gottlieb Daimler Sindelfingen, Theodor-Heuss-Hauptschule Böblingen, Jugendgemeinschaftswerke Stuttgart und Waiblingen.
 Der Skalenwert variiert jeweils zwischen 1 und 6, wobei 6 eine starke Konstruktausprägung kennzeichnet.
 *** = $p < .001$; ** = $p < .01$; * = $p < .05$; + = $p < .10$.

Tabelle 55: Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Signifikanzniveau (S) und Stichprobengrößen (N) zur Skala "Geheimtheit" nach FPI-K-8 von Fahrenberg & Selg & Rempel (1973, 2. Aufl.), in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter, Herkunftsland, Einreisdatum, Schulbildung, Institution und Elterneinkommen bei «Spätaussiedler»-Jugendlichen

Soziodemograph. Variable	M	sd	S	N
Geschlecht:				
weiblich	3,88	,94		146
männlich	3,29	,92	***	108
Alter:				
15-17 Jahre	3,55	,91		149
18-25 Jahre	3,74	1,04		105
Herkunftsland:				
GUS-Staaten	3,66	,99		186
Pol./Rum./and.	3,54	,91		68
Einreisdatum:				
1989-1991	3,63	,97		164
1992	3,63	,95		90
Schulbildung:				
HS/BS	3,55	,94		165
RS/Gy	3,75	1,02	*	89
Institution:				
CJD	3,58	,93		140
andere	3,69	1,01		114
Elterneinkommen:				
unter 2.500 DM	3,68	1,00		33
über 2.500 DM	3,62	,96		59
GESAMT-STICHPROBE:	3,63			254

Anmerkungen: Herkunftsland: Pol. = Polen, Rum. = Rumänien, and. = Bulgarien, Ex-Tschechoslowakei und Ex-Jugoslawien; Schulbildung: HS = Hauptschule, BS = Berufsschule, RS = Realschule, Gy = Gymnasium; Institution: CJD = Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands e.V., Göppingen; andere = GFBA Heilbronn, BFS Mildred Scheel Röhlingen, Gew.SZ Gottlieb Daimler Sindelfingen, Theodor-Heuse-Hauptschule Röhlingen, Jugendgemeinschaftswerke Stuttgart und Waiblingen.

Der Skalenwert variiert jeweils zwischen 1 und 6, wobei 6 eine starke Konstruktausprägung kennzeichnet.

*** = $p < .001$; ** = $p < .01$; * = $p < .05$; + = $p < .10$

Tabelle 56: Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Signifikanzniveaus (Si) und Stichprobengrößen (N) zur Skala "Offenheit" nach FPI-K-9 von Fahrenberg & Selg & Hampel (1973, 2. Aufl.), in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter, Herkunftsland, Einreisdatum, Schulbildung, Institution und Elterneinkommen bei "Spätaussiedler"-Jugendlichen

Soziodemograph. Variable	M	SD	Si	N
Geschlecht:				
weiblich	3.74	.96		145
männlich	4.15	.90	**	94
Alter:				
15-17 Jahre	3.97	.93		143
18-25 Jahre	3.80	1.00		96
Herkunftsland:				
GUS-Staaten	3.90	.92		178
Pol./Rum./and.	3.91	1.08		61
Einreisdatum:				
1989-1991	3.98	.98		148
1992	3.78	.91		91
Schulbildung:				
HS/BS	3.96	.97		151
RS/Gy	3.80	.94		88
Institution:				
CJD	3.78	.94		133
andere	4.06	.96	*	106
Elterneinkommen:				
unter 2.500 DM	3.86	.76		35
über 2.500 DM	3.92	.97		71
GESAMT-STICHPROBE:	3.90			239

Anmerkungen: Herkunftsland: Pol. = Polen, Rum. = Rumänien, and. = Bulgarien, Ex-Tschechoslowakei und Ex-Jugoslawien; Schulbildung: HS = Hauptschule, BS = Berufsschule, RS = Realschule, Gy = Gymnasium; Institution: CJD = Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands e.V., Göttingen; andere = CFBA Heilbronn, BPS Mildred Scheel Bablingen, Gew.SZ Gottlieb Daimler Sindelfingen, Theodor-Heuss-Hauptschule Bablingen, Jugendgemeinschaftswerke Stuttgart und Waiblingen.
Der Skalenwert variiert jeweils zwischen 1 und 6, wobei 6 eine starke Konstruktprägung kennzeichnet.
*** = $p < .001$; ** = $p < .01$; * = $p < .05$; + = $p < .10$.

Tabella 57: Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Signifikanzniveaus (Si) und Stichprobengrößen (N) zur Skala "Emotionale Labilität" nach FPI-K-N von Fahrenberg & Selg & Hampel (1973, 2. Aufl.), in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter, Herkunftsland, Einreisdatum, Schulbildung, Institution und Elterneinkommen bei «Spätaussiedler»-Jugendlichen

Soziodemograph. Variable	M	SD	Si	N
Geschlecht:				
weiblich	4.08	.76		149
männlich	3.75	.84	**	106
Alter:				
15-17 Jahre	3.95	.76		148
18-25 Jahre	3.94	.87		107
Herkunftsland:				
GUS-Staaten	3.89	.78		186
Pol./Rum./and.	4.10	.87	*	67
Einreisdatum:				
1989-1991	4.05	.78		165
1992	3.76	.83	**	90
Schulbildung:				
HS/BS	3.87	.75		164
RS/Gy	3.89	.90		91
Institution:				
CJD	3.95	.74		141
andere	3.94	.89		114
Elterneinkommen:				
unter 2.500 DM	3.93	.79		33
über 2.500 DM	3.86	.93		61
GESAMT-STICHPROBE:	3.94			255

Anmerkungen: Herkunftsland: Pol. = Polen, Rum. = Rumänien, and. = Bulgarien, Ex-Tschechoslowakei und Ex-Jugoslawien; Schulbildung: HS = Hauptschule, BS = Berufsschule, RS = Realschule, Gy = Gymnasium; Institution: CJD = Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands e.V., Göttingen; andere = GFRA Heilbronn, BPS Mildred Scheel Wöhltingen, Gew. 87 Gottlieb Daimler Sindelfingen, Theodor-Henze-Hauptschule Wöhltingen, Jugendgemeinschaftswerke Stuttgart und Wöhltingen.
Der Skalenwert variiert jeweils zwischen 1 und 6, wobei 6 eine starke Konstruktausprägung kennzeichnet.
*** = $p < .001$; ** = $p < .01$; * = $p < .05$; + = $p < .10$.

Tabelle 58: Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Signifikanzniveau (SI) und Stichprobengrößen (N) zur empirisch ermittelten Skala "Generalisiertes Selbstkonzept eigener Fähigkeiten" nach FKW-SK von Krampen (1981), in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter, Herkunftsland, Einreisdatum, Schulbildung, Institution und Elterneinkommen bei «Spätaussiedler»-Jugendlichen

soziodemograph. variable	M	SD	SI	N
Geschlecht:				
weiblich	3,27	,74		146
männlich	3,36	,73		107
Alter:				
15-17 Jahre	3,30	,71		146
18-25 Jahre	3,34	,77		107
Herkunftsland:				
GUS-Staaten	3,28	,70		185
Pol./rum./and.	3,39	,83		68
Einreisdatum:				
1969-1991	3,24	,78		164
1992	3,45	,62	*	89
Schulbildung:				
HS/BS	3,34	,73		164
RS/Gy	3,25	,73		89
Institution:				
CJD	3,37	,71		140
andere	3,28	,75		113
Elterneinkommen:				
unter 2.500 DM	3,37	,83		30
über 2.500 DM	3,33	,78		89
GESAMT-STICHPROBE:	3,31			253

Anmerkungen: Herkunftsland: Pol. = Polen, Rum. = Rumänien, and. = Bulgarien, Ex-Tschechoslowakei und Ex-Jugoslawien;
Schulbildung: HS = Hauptschule, BS = Berufsschule, RS = Realschule, Gy = Gymnasium;

Institution: CJD = Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands e.V., Gönningen; andere = CFBA Heilbronn, RFS Mildred Scheel Wiblingen, Gew. SZ Gertrud Gaimler Sindelfingen, Theodor Heuss-Hauptschule Wiblingen, Jugendgemeinschaftswerke Stuttgart und Wiblingen.

Der Skalenwert variiert jeweils zwischen 1 und 6, wobei 6 eine starke Konstruktsäurenprägung kennzeichnet.

*** = $p < ,001$; ** = $p < ,01$; * = $p < ,05$; + = $p < ,10$.

Tabelle 59: Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Signifikanzniveaus (Si) und Stichprobengrößen (N) zur empirisch ermittelten Skala "Internalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen" nach FKK-I von Krampen (1981), in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter, Herkunftsland, Einreisdatum, Schulbildung, Institution und Elterneinkommen bei »Spätaussiedler«-Jugendlichen

Soziodemograph. Variable	M	SD	Si	N
Geschlecht:				
weiblich	4,23	,71		147
männlich	4,26	,71		106
Alter:				
15-17 Jahre	4,17	,72		147
18-25 Jahre	4,34	,67	*	106
Herkunftsland:				
GRS-Staaten	4,21	,69		188
Pol./Rum./and.	4,38	,74		65
Einreisdatum:				
1969-1991	4,25	,76		161
1992	4,23	,59		92
Schulbildung:				
HS/BS	4,24	,74		182
RS/Gy	4,24	,64		91
Institution:				
CJD	4,14	,71		138
andere	4,36	,69	*	115
Elterneinkommen:				
unter 2.500 DM	4,29	,59		52
über 2.500 DM	4,26	,77		58
GESAMT-STICHPROBE:	4,24			253

Anmerkungen: Herkunftsland: Pol. = Polen, Rum. = Rumänien, and. = Bulgarien, ex-tschechoslowakei und ex-jugoslawien; Schulbildung: HS = Hauptschule, BS = Berufsschule, RS = Realschule, Gy = Gymnasium;

Institution: CJD = Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands e.V., Göppingen; andere = GERA Heilbronn, BFS Mildred Scheel Röhlingen, Gw. St. Gottlieb Daimler Sindelfingen, Theodor-Heuss-Hauptschule Röhlingen, Jugendgemeinschaftswerke Stuttgart und Waiblingen.

Der Skalenswert variiert jeweils zwischen 1 und 6, wobei 6 eine starke Konstruktausprägung kennzeichnet.

*** = $p < .001$; ** = $p < .01$; * = $p < .05$; + = $p < .10$.

Tabella 60: Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Signifikanzniveaus (Si) und Stichprobengrößen (N) zur empirisch ermittelten Skala "Sozial bedingte Externalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen" nach FKK-P von Krampen (1981), in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter, Herkunftsland, Einreisdatum, Schulbildung, Institution und Elterneinkommen bei «Spätaussiedler»-Jugendlichen.

Soziodemographische Variable	M	SD	Si	N
Geschlecht:				
weiblich	3,56	,73		144
männlich	3,36	,85	*	107
Alter:				
15-17 Jahre	3,40	,83		145
18-20 Jahre	3,57	,72	*	106
Herkunftsland:				
GUS-Staaten	3,48	,78		484
Pol./Rum./and.	3,46	,81		67
Einreisdatum:				
1989-1991	3,52	,80		160
1992	3,40	,77		91
Schulbildung:				
HS/BS	3,45	,81		160
RS/Gy	3,54	,75		91
Institution:				
CJD	3,47	,79		137
andere	3,48	,79		114
Elterneinkommen:				
unter 2.500 DM	3,46	,89		33
über 2.500 DM	3,43	,80		59
GESAMT-STICHPROBE:	3,47			251

Anmerkungen: Herkunftsland: Pol. = Polen, Rum. = Rumänien, and. = Bulgarien, Ex-Tschechoslowakei und Ex-Jugoslawien; Schulbildung: HS = Hauptschule, BS = Berufsschule, RS = Realschule, Gy = Gymnasium; Institution: CJD = Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands e.V., Göppingen; andere = GFRB Heilbronn, RFS Mildred Scheel Röhlingen, Gew.82 Gottlieb Daimler Rindelfingen, Theodor-Heuss-Realschule Röhlingen, Jugendgemeinschaftswerke Stuttgart und Waihningen. Der Skalenwert variiert jeweils zwischen 1 und 6, wobei 6 eine starke Konstruktangewandtheit kennzeichnet. *** = $p < ,001$; ** = $p < ,01$; * = $p < ,05$; + = $p < ,10$.

Tabelle 61: Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Signifikanzniveaus (Si) und Stichprobengrößen (N) zur empirisch ermittelten Skala "Fatalistisch bedingte Externalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen" nach FMK-C von Krampen (1981), in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter, Herkunftsland, Einreisdatum, Schulbildung, Institution und Elterneinkommen bei «Spätaussiedler»-Jugendlichen

Soziodemograph. Variable	M	SD	Si	N
Geschlecht:				
weiblich	3.92	.73		143
männlich	3.72	.81	*	104
Alter:				
15-17 Jahre	3.88	.88		144
18-25 Jahre	3.78	.65		103
Herkunftsland:				
GUS-Staaten	3.78	.73		183
Pol./Rum./and.	4.00	.87	*	64
Einreisdatum:				
1989-1991	3.92	.80		159
1992	3.68	.68	*	88
Schulbildung:				
HS/BS	3.85	.92		158
RS/Gy	3.81	.68		89
Institution:				
CJD	3.76	.76		136
andere	3.93	.77	*	111
Elterneinkommen:				
unter 2.500 DM	3.68	.70		33
über 2.500 DM	3.77	.88		58
GESAMT-STICHPROBE:	3.84			247

Anmerkungen: Herkunftsland: Pol. = Polen, Rum. = Rumänen, and. = Bulgarien, Ex-Tschechoslowakei und Ex-Jugoslawien; Schulbildung: HS = Hauptschule, BS = Berufsschule, RS = Realschule, Gy = Gymnasium; Institution: CJD = Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands e.V., Göppingen; andere = GFBA Heilbronn, HFS Mildred Scheel Böblingen, Gew.SZ Gottlieb Daimler Sindelfingen, Theodor Heuss Hauptschule Böblingen, Jugendgemeinschaftswerke Stuttgart und Wäiblingen. Der Skalenwert variiert jeweils zwischen 1 und 6, wobei 6 eine starke Konstruktausprägung kennzeichnet. *** = $p < .001$; ** = $p < .01$; * = $p < .05$; + = $p < .10$.

Tabelle 62: Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Signifikanzniveaus (Si) und Stichprobengrößen (N) zur Skala "Elternorientierung" (*) von Klotz (1993), in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter, Herkunftsland, Einreisedatum, Schulbildung, Institution und Elterneinkommen bei »Spätaussiedler«-Jugendlichen

Soziodemograph. Variable	M	SD	Si	N
Geschlecht:				
weiblich	4.41	.90		139
männlich	4.26	.85		98
Alter:				
15-17 Jahre	4.41	.83		141
18-25 Jahre	4.27	.95		96
Herkunftsland:				
GUS-Staaten	4.36	.96		177
Pol./Rum./and.	4.34	.96		60
Einreisedatum:				
1989-1991	4.42	.86		148
1992	4.26	.88		89
Schulbildung:				
HS/BS	4.46	.86		150
RS/Gy	4.18	.89	*	87
Institution:				
CJD	4.46	.80		131
andere	4.23	.96	*	106
Elterneinkommen:				
unter 2.500 DM	4.01	.87		37
Über 2.500 DM	4.38	.97	*	71
GESAMT-STICHPROBE:	4.36			237

Anmerkungen: Herkunftsland: Pol. = Polen, Rum. = Rumänien, and. = Bulgarien, Ex-Tschechoslowakei und Ex-Jugoslawien; Schulbildung: HS = Hauptschule, BS = Berufsschule, RS = Realschule, Gy = Gymnasium; Institution: CJD = Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands e.V., Göppingen; andere = GFBA Heilbronn, BFS Mildred Scheel Wöblingen, Gew.SZ Gottlieb Daimler Sindelfingen, Theodor-Heuss-Hauptschule Böblingen, Jugendgemeinschaftswerke Stuttgart und Waiblingen.

(*) = 1 Item von Held & Horn & Marvakis (1993);

Der Skalenwert variiert jeweils zwischen 1 und 6, wobei 6 eine starke Konstruktausprägung kennzeichnet.

*** = $p < .001$; ** = $p < .01$; * = $p < .05$; + = $p < .10$.

Tabelle 6A: Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Signifikanzniveaus (Si) und Stichprobenrößen (N) zur Skala "Selbstorientierung" (*) von Klotz (1993), in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter, Herkunftsland, Einreisdatum, Schulbildung, Institution und Elterneinkommen bei »Spätaussiedler«-Jugendlichen

soziodemographi- variable	M	SD	Si	N
Geschlecht:				
weiblich	3,92	,99		140
männlich	3,80	,96		97
Alter:				
15-17 Jahre	3,90	,99		143
18-25 Jahre	3,83	,96		94
Herkunftsland:				
Ges. Staaten	3,97	,95		177
Poi./Kum./and.	3,58	1,01	**	60
Einreisdatum:				
1949-1991	3,84	1,02		145
1992	3,92	,91		92
Schulbildung:				
HS/BS	3,88	1,01		152
RS/Gy	3,89	,91		85
Institution:				
CJD	3,90	,92		131
andere	3,83	1,04		108
Elterneinkommen:				
unter 2.500 DM	3,06	,72		37
über 2.500 DM	3,81	1,06		72
GESAMT-STICHPROBE:	3,87			237

Anmerkungen: Herkunftsland: Poi. = Polen, Kum. = Rumänien, and. = Bulgarien, Ex-Tschechoslowakei und Ex-Jugoslawien; Schulbildung: HS = Hauptschule, BS = Berufsschule, RS = Realschule, Gy = Gymnasium; Institution: CJD = Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands e.V., Göttingen; andere = GFRA Heilbronn, RFS Mildred Scheel Röhlingen, Gew. SZ Carl-Heb Däumler Sindelfingen, Theodor-Heuss-Hauptschule Röhlingen, Jugendgemeinschaftswerke Stuttgart und Weiblingen; (*) = 2 Items von Haid & Horn & Marvákia (1993); Der Skalenerwartet variiert jeweils zwischen 1 und 6, wobei 6 eine starke Konstruktanpassung kennzeichnet; *** = p < ,001; ** = p < ,01; * = p < ,05; + = p < ,10.

Tabelle 64: Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Signifikanzniveaus (Si) und Stichprobengrößen (N) zur Skala "Abgewandt-hedonistische Orientierung" (*) von Klotz (1993), in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter, Herkunftsland, Einreisedatum, Schulbildung, Institution und Elterneinkommen bei «Spätaussiedler»-Jugendlichen

Soziodemograph. Variable	M	SD	Si	N
Geschlecht:				
weiblich	3,02	,96		140
männlich	3,39	,85	**	98
Alter:				
15-17 Jahre	3,31	,92		139
18-25 Jahre	2,97	,93	**	99
Herkunftsland:				
GUS-Staaten	3,12	,91		178
Pol./Rum./and.	3,32	,99		60
Einreisedatum:				
1989-1991	3,22	,95		147
1992	3,09	,91		91
Schulbildung:				
HS/BS	3,31	,92		150
RS/Gy	2,93	,92	**	88
Institution:				
CJD	3,29	,91		129
andere	3,04	,95	*	109
Elterneinkommen:				
unter 2.500 DM	3,08	,97		37
über 2.500 DM	3,04	,88		69
GESAMT-STICHPROBE:	3,17			238

Anmerkungen: Herkunftsland: Pol. = Polen, Rum. = Rumänien, and. = Bulgarien, Ex-Tschechoslowakei und Ex-Jugoslawien; Schulbildung: HS = Hauptschule, BS = Berufsschule, RS = Realschule, Gy = Gymnasium; Institution: CJD = Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands e.V., Göppingen; andere = GFBA Heilbronn, BPS Mildred Scheel Böblingen, Gew.SZ Gottlieb Daimler Sindelfingen, Theodor-Heuss-Hauptschule Böblingen, Jugendgemeinschaftswerke Stuttgart und Waiblingen.

(*) = Alle Items von Held & Horn & Marvakis (1993); Der Skalenwert variiert jeweils zwischen 1 und 6, wobei 6 eine starke Konstruktausprägung kennzeichnet.

*** = $p < .001$; ** = $p < .01$; * = $p < .05$; + = $p < .10$.

Tabellc 69: Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Signifikanzniveaus (Si) und Stichprobengrößen (N) zur Skala "Gewaltorientierung" von Klotz (1993), in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter, Herkunftsland, Einreisedatum, Schulbildung, Institution und Elterneinkommen bei «Spätaussiedler»-Jugendlichen

Soziodemograph. Variable	M	SD	Si	N
Geschlecht:				
weiblich	2.99	.95		139
männlich	3.46	1.10	**	92
Alter:				
15-17 Jahre	3.32	1.09		135
18-25 Jahre	2.99	.92	*	96
Herkunftsland:				
GUS-Staaten	3.16	1.05		175
Pol./Rum./and.	3.24	.98		56
Einreisedatum:				
1989-1991	3.22	1.07		142
1992	3.10	.97		89
Schulbildung:				
RS/BS	3.38	1.04		146
RS/Gy	2.83	.94	***	85
Institution:				
CJD	3.32	1.04		128
andere	3.00	1.00	*	103
Elterneinkommen:				
unter 2.500 DM	3.12	1.06		84
über 2.500 DM	3.02	.93		69
GESAMT-STICHPROBE:	3.16			231

Anmerkungen: Herkunftsland: Pol. = Polen, Rum. = Rumänien, and. = Bulgarien, Ex-Tschechoslowakei und Ex-Jugoslawien; Schulbildung: RS = Hauptschule, BS = Berufsschule, RS = Realschule, Gy = Gymnasium; Institution: CJD = Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands e.V., Göppingen; andere = GFSB Heilbronn, BFS Mildred Scheel Böblingen, Gew.SZ Gottlieb Daimler Sindelfingen, Theodor-Heuss-Hauptschule Böblingen, Jugendgemeinschaftswerke Stuttgart und Waiblingen. Der Skalenwert variiert jeweils zwischen 1 und 6, wobei 6 eine starke Konstruktausprägung kennzeichnet.

*** = p < .001; ** = p < .01; * = p < .05; * = p < .10.

Tabelle 66: Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Signifikanzniveaus (Si) und Stichprobengrößen (N) zur Skala "Negatives Deutschenbild" von Klotz (1993), in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter, Herkunftsland, Einreisedatum, Schulbildung, Institution und Elterneinkommen bei »Spätaussiedler«-Jugendlichen

Soziodemograph. Variable	M	SD	Si	N
Geschlecht:				
weiblich	3.89	.94		142
männlich	3.85	.91		94
Alter:				
15-17 Jahre	3.81	.88		138
18-25 Jahre	3.95	.99		98
Herkunftsland:				
GUS-Staaten	3.88	.95		178
Pol./Rum./and.	3.85	.86		61
Einreisedatum:				
1980-1991	3.84	.96		145
1992	3.92	.88		91
Schulbildung:				
HS/BS	3.80	.91		149
RS/Gy	4.00	.95		87
Institution:				
CJD	3.87	.89		130
andere	3.88	.97		106
Elterneinkommen:				
unter 2.500 DM	4.21	.78		36
über 2.500 DM	3.68	.93	**	68
GESAMT-STICHPROBE:	3.87			236

Anmerkungen: Herkunftsland: Pol. = Polen, Rum. = Rumänien, and. = Bulgarien, Ex-Tschechoslowakei und Ex-Jugoslawien; Schulbildung: HS = Hauptschule, BS = Berufsschule, RS = Realschule, Gy = Gymnasium; Institution: CJD = Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands e.V., Göppingen; andere = GFBA Heilbronn, BPS Mildred Scheel Böblingen, Gew.82 Gottlieb Daimler Sindelfingen, Theodor-Heuss-Hauptschule Böblingen, Jugendgemeinschaftswerke Stuttgart und Waiblingen. Der Skalenwert variiert jeweils zwischen 1 und 6, wobei 6 eine starke Konstruktausprägung kennzeichnet.

*** = $p < .001$; ** = $p < .01$; * = $p < .05$; + = $p < .10$.

Tabelle 67: Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Signifikanzniveaus (Si) und Stichprobengrößen (N) zur Skala "Lernerfahrungen im Unterricht" von Klotz (1993), in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter, Herkunftsland, Einreisedatum, Schulbildung, Institution und Elterneinkommen bei «Spätaussiedler»-Jugendlichen.

Soziodemograph. Variable	M	SD	Si	N
Geschlecht:				
weiblich	4,33	,74		142
männlich	4,53	,77	*	94
Alter:				
15-17 Jahre	4,50	,97		140
18-25 Jahre	4,29	,73	*	96
Herkunftsland:				
GOS-Staaten	4,39	,73		161
Pol./Rum./and.	4,61	,81	*	55
Einreisedatum:				
1989-1991	4,48	,76		148
1992	4,29	,74	+	88
Schulbildung:				
HS/BS	4,54	,76		152
RS/Gy	4,19	,70	**	84
Institution:				
CJD	4,47	,76		131
andere	4,34	,75		105
Elterneinkommen:				
unter 2.500 DM	4,14	,72		36
über 2.500 DM	4,39	,74	+	70
GESAMT-STICHPROBE:	4,41			236

Anmerkungen: Herkunftsland: Pol. = Polen, Rum. = Rumänien, and. = Bulgarien, Ex-Tschechoslowakei und Ex-Jugoslawien; Schulbildung: HS = Hauptschule, BS = Berufsschule, RS = Realschule, Gy = Gymnasium;

Institution: CJD = Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands e.V., Göppingen; andere = GFBA Heilbronn, BFS Mildred Scheel Röhlingen, Gew.SZ Gottlieb Daimler Sindelfingen, Theodor-Heuss-Hauptschule Röhlingen, Jugendgemeinschaftswerke Stuttgart und Waiblingen.

Der Skalenwert variiert jeweils zwischen 1 und 6, wobei 6 eine starke Konstruktprägung kennzeichnet.

*** = $p < ,001$; ** = $p < ,01$; * = $p < ,05$; + = $p < ,10$.

Tabelle 68: Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Signifikanzniveaus (Si) und Stichprobengrößen (N) zur Skala "Niedriger Integrationsgrad" von Klotz (1993), in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter, Herkunftsland, Einreisedatum, Schulbildung, Institution und Elterneinkommen bei «Spätaussiedler-Jugendlichen»

Soziodemograph. Variable	M	SD	Si	N
Geschlecht:				
weiblich	3,45	1,05		144
männlich	3,24	1,02		96
Alter:				
15-17 Jahre	3,22	,98		137
18-25 Jahre	3,57	1,09	**	103
Herkunftsland:				
GUS-Staaten	3,56	1,02		179
Pol./Rum./and.	2,82	,90	***	61
Einreisedatum:				
1989-1991	3,23	1,01		147
1992	3,59	1,05	**	93
Schulbildung:				
HS/BS	3,22	,96		151
RS/Gy	3,63	1,13	**	89
Institution:				
CJD	3,28	,93		132
andere	3,48	1,16		108
Elterneinkommen:				
unter 2.500 DM	3,81	,97		37
über 2.500 DM	3,32	1,15	*	70
GESAMT-STICHPROBE:	3,37			240

Anmerkungen: Herkunftsland: Pol. = Polen, Rum. = Rumänien, and. = Bulgarien, Ex-Tschechoslowakei und Ex-Jugoslawien; Schulbildung: HS = Hauptschule, BS = Berufsschule, RS = Realschule, Gy = Gymnasium; Institution: CJD = Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands e.V., Göppingen; andere = GFBA Heilbronn, BPS Mildred Scheel Röhlingen, Gew.SZ Gottlieb Daimler Sindelfingen, Theodor-Henze-Hauptschule Böhlingen, Jugendgemeinschaftswerke Stuttgart und Waiblingen. Der Skalenwert variiert jeweils zwischen 1 und 6, wobei 6 eine starke Konstruktäußerung kennzeichnet. *** = $p < .001$; ** = $p < .01$; * = $p < .05$; + = $p < .10$.

1.7 Zusammenhänge verschiedener Konstrukte

Tabelle 69: Auswirkung der "Ungewissheits-/Gewissheitsorientierung" von Sorrentino et al. (1984) auf das Konstrukt "Internalität vs. Externalität" (3) von Krampen (1981) - z-Werte (zW), Standardabweichungen (SD), Stichprobengrößen (N) und Signifikanzniveaus (SI) in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter, Herkunftsland, Einreisdatum, Schulbildung, Institution und Elterneinkommen bei »Spätaussiedler«-Jugendlichen

Soziodemograph. Variable	Ungewissheitsorientierung (1)			Gewissheitsorientierung (2)			
	zW	SD	N	zW	SD	N	SI sdv / ucc/ BY
Geschlecht:							
weiblich	.11	1.77	38	.08	1.73	33	
männlich	.44	1.71	31	1.03	2.14	37	*
Alter:							
15-17 Jahre	.21	1.86	37	-.87	2.03	42	
18-25 Jahre	.06	1.65	32	.14	1.94	28	
Herkunftsland:							
GUS-Staaten	.18	1.85	50	.53	2.00	54	
Pol./Rum./and.	.02	1.51	19	.76	2.06	16	
Einreisdatum:							
1989-1991	.03	1.79	40	.83	2.17	42	
1992	.29	1.73	29	.96	1.68	28	
Schulbildung:							
HS/BS	.16	1.91	37	.74	2.07	49	
RS/5y	.09	1.58	32	.19	1.81	21	
Institution:							
CID	.10	1.80	34	.73	1.99	40	
andere	.17	1.73	35	.37	2.02	30	

Fortsetzung Tabelle 69

Soziodemograph. Variable	Ungewichtsorientierung (1)		Gewichtsorientierung (2)		N	SI	sdv / uco / BY
	zW	SD	zW	SD			
Elterneinkommen:							
unter 2.500 DM	.66	.97	.61	1,46	11		
über 2.500 DM	.20	2,06	.94	2,67	11		
GESAMT-STICHPROBE:	.14	1,75	.58	2,00	70		

for entire sample: zW = .36 SD = 1.82 N = 139
(bei Elterneinkommen): variabel

Anmerkungen: Sdv = Soziodemographische Variable (Haupteffekt); uco = Konstrukt "Ungewichtsorientierung" (Haupteffekt); BY = sdv BY uco (Nebeneffekt); Gewichtsorientierung (Haupteffekt); BY = sdv BY uco (Nebeneffekt); Das Konstrukt "Ungewichtsorientierung" wird nach Sorrentino aus der Differenz der Skalen "Ambiguitätstoleranz" (AMB) und "Autoritarismus" (AUT) errechnet: $diffu = (amb - aut) / 2$

(1) = zamb - zeut > .42 = uco1 ("Ungewichtsorientierung"), im oberen Terzile der Häufigkeitsverteilung erfaßte ProbandInnen;
(2) = zamb - zeut < -.42 = uco2 ("Gewichtsorientierung"), im unteren Terzile der Häufigkeitsverteilung erfaßte ProbandInnen;
(3) = Das Konstrukt "Internalität vs. Externalität" (PKK SKI-PC) wird nach Krampen als Tertiar-skala des FKK errechnet aus dem Differenzwert der beiden Sekundärskalen "Selbstwirksamkeit" (SKI) (Summenwert der Primärskalen "Selbstkonzept eigener Fähigkeiten" (SK) und "Internalität" (I)), (SK+I)) und "Externalität" (PC) (Summenwert der Primärskalen "Soziale Externalität" (P) und "Faktische Externalität" (C), (P+C)); $diffu = (ski - pc) / 2$; daraus folgt, daß ein positiver Wert "Internalität" und ein negativer Wert "Externalität" anzeigt.
*** = p < .001; ** = p < .01; * = p < .05; + = p < .10.

Tabelle 70: Auswirkung der "Ungewissheits-/Gewissheitsorientierung" von Sorrentino et al. (1984) auf das Konstrukt der "psychosozialen Anpassung" (3).
 Z-Werte (zW), Standardabweichungen (SD), Stichprobengrößen (N) und Signifikanzniveaus (Si) in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter, Herkunftsland, Einreisedarum, Schulbildung, Institution und Elterneinkommen bei "Spätaussiedler"-Jugendlichen

Soziodemograph. Variable	Ungewissheitsorientierung (1)			Gewissheitsorientierung (2)			
	zW	SD	N	zW	SD	N	Si SchW / uco/ BY
Geschlecht:							
weiblich	.79	2.47	37	.15	2.80	35	
männlich	-1.55	2.86	32	-.89	2.82	33	***
Alter:							
15-17 Jahre	-.33	2.59	36	-.75	3.01	43	
18-25 Jahre	-.26	3.23	33	.31	2.43	25	
Herkunftsland:							
GUS Staaten	-.54	2.86	49	-.46	2.72	48	
FoI./Rom./and.	.30	2.95	20	.10	3.17	20	
Einreisedarum:							
1989-1991	.05	2.59	42	-.32	3.11	42	
1992	-.84	3.28	27	.41	2.40	26	
Schulbildung:							
HS/BS	.19	2.50	38	-.97	2.90	50	
RS/Gy	-.43	3.34	31	.23	2.63	18	
Institution:							
CJD	-.01	2.85	35	-.56	3.55	41	
andere	-.59	4.94	34	-.02	3.25	27	

Fortsetzung Tabelle 70

Soziodemograph. Variable	Ungewissheitsorientierung (1)		Gewissheitsorientierung (2)		N	SD	zW	si	sdv / uco / BY
	zW	SD	zW	SD					
Elterneinkommen:									
unter 2.500 DM	.21	2.87	.23	3.45	6				10
über 2.500 DM	-.62	3.10	-1.50	3.68	22				11
GESAMT-STICHPROBE:	-.30	2.89	-.36	2.84	69				68

for entire sample: zW = -.33 SD = 2.85 N = 137
(bei Elterneinkommen): variabel

Anmerkungen: sdv = Soziodemographische Variable (Haupteffekt); uco = Konstrukt "Ungewissheits-/Gewissheitsorientierung" (Haupteffekt); BY = sdv BY uco (Nebeneffekt);
Das Konstrukt "Ungewissheits-/Gewissheitsorientierung" wird nach Sorrentino aus der Differenz der Skalen "Ambiguitätstoleranz" (AMB) und "Autoritarismus" (AUT) errechnet;
difv = (amb-aut);

(1) = zamb-zaut > .42 = uco1 ("Ungewissheitsorientierung"), im oberen Terzile der Häufigkeitsverteilung erfaßte Proband/innen;
(2) = zamb-zaut < -.42 = uco2 ("Gewissheitsorientierung"), im unteren Terzile der Häufigkeitsverteilung erfaßte Proband/innen;
(3) = Das Konstrukt "psychosoziale Anpassung" (PSA) wird errechnet aus dem Summenwert der Skalen "Emotionale Labilität" (n.FPI-K-N), "Gehemtheit" (n.FPI-K-8), "Erregbarkeit" (n.FPI-K-4) jeweils von Fahrenberg & Selig & Hampel (1973, 2. Aufl.) und der "Allgemeinen Depressions Skala" (ADS) von Hautzinger & Bailex (1993); PSA = IAB + GEH + ADS + ERR.
*** = p < .001; ** = p < .01; * = p < .05; + = p < .10.

Tabelle 71: Auswirkung der "Ungewissheits-/Gewissheitsorientierung" von Sorrentino et al. (1964) auf das Konstrukt der "persönlichen Befindlichkeit" (3). Z-Werte (zW), Standardabweichungen (SD), Stichprobengrößen (N) und Signifikanzniveaus (Si) in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter, Herkunftsland, Einreisestadium, Schulbildung, Institution und Elterneinkommen bei "Spätaussiedler"-Jugendlichen

Variable	Ungewissheitsorientierung (1)				Gewissheitsorientierung (2)			
	zW	SD	N	Si	zW	SD	N	Si
Sociodemograph.								
weiblich	-1,37	4,16	29		.07	3,69	21	
männlich	.90	3,00	18		.93	3,36	25	*
Alter:								
15-17 Jahre	-.26	3,52	27		.88	2,78	29	
18-35 Jahre	-2,45	3,72	20		-.23	4,51	17	*
Herkunftsland:								
GUS-Staaten	-1,37	3,75	34		.41	3,45	37	
Pol./Eum./and.	-.73	3,79	13		.72	3,96	9	*
Einreisestadium:								
1989-1991	-.12	3,39	28		.07	3,76	25	
1992	-2,77	3,74	19		.96	3,21	21	*
Schulbildung:								
HS/BS	.04	3,82	24		.69	3,28	32	
RS/Sy	-2,47	4,18	23		.03	4,08	14	*
Institution:								
CJD	-.99	3,26	22		.08	2,49	22	
andere	-1,36	4,16	25		.84	4,26	24	*

Fortsetzung Tabelle 71

Soziodemograph. variable	Ungewissheitsorientierung (1)		Gewissheitsorientierung (2)		N	SD	zW	Si	sdv / uco / BY
	zW	SD	N	SD					
Elterneinkommen:									
unter 2.500 DM	-4,68	3,00	5		9		-.87	3,54	
über 2.500 DM	-.55	3,92	23		11		1,19	2,53	*
GESAMT STICHPROBE:	-1,19	3,73	47		46		,47	3,51	*

for entire sample: zW = -.37 SD = 3,70 N = 93
(bei Elterneinkommen): variabel

Anmerkungen: Sdv = Soziodemographische Variable (Haupteffekt); uco = Konstrukt "Ungewissheits- / Gewissheitsorientierung" (Haupteffekt); BY = Sdv BY uco (Nebeneffekt); Das Konstrukt "Ungewissheits- / Gewissheitsorientierung" wird nach Sorrentino aus der Differenz der Konstrukte "Ambiguitätstoleranz" (AMB) und "Autoritarismus" (AUT) errechnet: $Gifu = (AMB - AUT) / 2$

(1) = zamb-zaut > .42 = uco1 ("Ungewissheitsorientierung"), im oberen Terzile der Häufigkeitsverteilung erfaßte ProbandInnen;
(2) = zamb-zaut < -.42 = uco2 ("Gewissheitsorientierung"), im unteren Terzile der Häufigkeitsverteilung erfaßte ProbandInnen;
(3) = Das Konstrukt "Persönliche Befindlichkeit" (PEB) wird errechnet aus dem Summenwert der Skalen "Lebenszufriedenheit" (LZ), "Stimmungsniveau" (ST), jeweils von Dalbert (1992), der "Gerechte Welt-Skala" (GWS) von Dalbert et al. (1987), sowie der Skalen "Eiternorientierung" (ELO) und "Leiternorientierung" (LERN) von Klotz (1993), subtrahiert um den Wert der Skala "Niedriger Integrationsgrad" (IGN) von Klotz (1993): $PEB = LZ + ST + GWS + ELO + LER - IGN$.
*** = $p < .001$; ** = $p < .01$; * = $p < .05$; + = $p < .10$.

Tabelle 72: Auswirkung der "Ungewissheits-/Gewissheitsorientierung" von Sorrentino et al. (1984) auf das Konstrukt der "Persönlichen Orientierungen" (3)-
 Z-Werte (zW), Standardabweichungen (SD), Stichprobengrößen (N) und Signifikanz-
 niveaus (SI) in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter, Herkunftsland, Einreisdatum,
 Schulbildung, Institution und Elterneinkommen bei "Spätaussiedler"-Jugendlichen

Variable	Ungewissheitsorientierung (1)				Gewissheitsorientierung (2)			
	zW	SD	N	zW	SD	N	SI	sdv / uco/ BY
Soziodemograph.								
Geschlecht:								
weiblich	-1,04	3,39	19	,47	3,52	19		
männlich	1,08	3,83	14	1,16	3,37	23	*	
Alter:								
15-17 Jahre	-,59	3,57	21	1,26	3,41	28		
18-25 Jahre	,65	2,71	12	-1,45	2,81	13		*
Herkunftsland:								
GUS-Staaten	,07	3,08	26	,17	3,80	30		
Pol./Rum./and.	-,89	4,18	7	1,06	2,20	11		
Einreisdatum:								
1989-1991	-,32	3,51	20	,13	3,97	22		
1992	,14	3,05	13	,72	2,78	19		
Schulbildung:								
HS/BS	,27	3,50	16	,90	3,71	30		
RS/GY	-,52	3,15	17	-,95	2,16	11		
Institution:								
CJD	,23	2,51	15	1,44	4,16	20		
andere	-,44	3,87	18	-,58	3,28	21		*

Fortsetzung Tabelle 72

Soziodemograph. Variable	Ungewissbentsorientierung (1)			Gewissbentsorientierung (2)		
	ZW	SD	N	ZW	SD	N
Elterneinkommen:						
unter 2.500 DM	1.40	1.97	4	.74	4.04	10
über 2.500 DM	-.69	3.16	17	-1.77	3.77	8
GESAMT-STICHPROBE:	-.14	3.29	33	.40	3.44	41

for entire sample: ZW = -.16 SD = 3.37 N = 74
 (bei Elterneinkommen): variabel

Anmerkungen: SDV = Soziodemographische Variable (Haupteffekt); uco = Konstrukt "Ungewissbents- / Gewissbentsorientierung" (Haupteffekt); BY = SDV BY uco (Nebeneffekt);
 Das Konstrukt "Ungewissbents- / Gewissbentsorientierung" wird nach Sorrentino aus der Differenz der Konstrukte "Ambiguitätstoleranz" (AMB) und "Autoritarismus" (AUT) errechnet:
 $difu = (amb - aut) / 2$

(1) = zambzaut > .42 = uco1 ("Ungewissbentsorientierung"), im oberen Terzile der Häufigkeitsverteilung erfaßte ProbandInnen;
 (2) = zambzaut < -.42 = uco2 ("Gewissbentsorientierung"), im unteren Terzile der Häufigkeitsverteilung erfaßte ProbandInnen;
 (3) = Das Konstrukt "persönliche Orientierungen" (PEO) wird errechnet aus dem Summenwert der Skalen "Gewaltorientierung" (GEO), "Abgewandt-bedonistische Orientierung" (AHO), "Negatives Deutschenbild" (DEN), "Selbstorientierung" (SEO), jeweils von Klotz (1993), und "Nationale Orientierung" (NO) von Held & Hohn & Marvakis (1992): $PEO = GEO + AHO + DEN + SEO + NO$.
 *** - p < .001; ** - p < .01; * - p < .05; + = p < .10.

Tabelle 73: Auswirkung des Konstrukts "Internalität vs. Externalität" von Krampen (1981) auf die "Ungewissheits-/Gewissheitsorientierung" (3) von Sorrentino et al. (1984) - z-Werte (zW), Standardabweichungen (SD), Stichprobengrößen (N) und Signifikanzniveau (SI) in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter, Herkunftsland, Einreisdatum, Schulbildung, Institution und Elterneinkommen bei "Spätaussiedler"-Jugendlichen

Sociodemograph. Variable	Internalität (1)				Externalität (2)			
	zW	SD	N		zW	SD	N	SI
Geschlecht:								
weiblich	-.71	1.03	32		-.31	.92	57	
männlich	-.81	1.42	36		-.35	1.21	31	*
Alter:								
15-17 Jahre	-.20	1.31	37		-.35	.93	60	
18-25 Jahre	-.59	1.16	31		-.29	1.15	38	*
Herkunftsland:								
GUS-Staaten	-.73	1.34	52		-.34	1.00	63	
pol./Rum./and.	-.85	.91	16		-.27	1.11	25	*
Einreisdatum:								
1989-1991	-.72	1.04	36		-.40	1.05	65	
1992	-.80	1.45	32		-.31	.94	23	*
Schulbildung:								
HS/BS	-.97	1.16	43		-.40	1.02	53	
RS/Gy	-.39	1.29	25		-.21	1.03	35	*
Institution:								
CJD	-.87	1.25	36		-.24	.98	47	
andere	-.64	1.25	32		-.42	1.08	41	*

Fortsetzung Tabelle 73

Sociodemograph. Variable	Internalität (1)			Externalität (2)		
	zW	SD	N	zW	SD	N
Elterneinkommen:						
unter 2.500 DM	-1.20	1.01	9	-.33	1.76	8
über 2.500 DM	-.24	1.11	21	-.02	1.02	22
GESAMT-STICHPROBE:	-.76	1.25	68	-.32	1.02	88

for entire sample: zW = .51 SD = 1.14 N = 156
(bei Elterneinkommen): variabel

Anmerkungen: SdV = Soziodemographische Variable (Haupteffekt); ie = Konstrukt "Internalität/Externalität" (Haupteffekt); BY = SdV BY ie (Nebeneffekt); Das Konstrukt "Internalität vs. Externalität" (FKK SKI, PC) wird nach Krampen als Tertiärskala des FKK errechnet aus dem Differenzwert der beiden Sekundärskalen "Selbstwirksamkeit" (SKI) (Summenwert der Primärskalen "Selbstkonzept eigener Fähigkeiten" (SK) und "Internalität" (I), (SK+I)) und "Externalität" (PC) (Summenwert der Primärskalen "Soziale Externalität" (P) und "Patalistische Externalität" (C), (P+C)); diffe = (ski,pc); daraus folgt, daß ein positiver Wert "Internalität" und ein negativer Wert "Externalität" anzeigt; (1) = zski-zpc > .42 = iel ("Internalität"), im oberen Tertil der Häufigkeitsverteilung erfasste Probandinnen; (2) = zski-zpc < -.42 = ie2 ("Externalität"), im unteren Tertil der Häufigkeitsverteilung erfasste Probandinnen;

(3) = Das Konstrukt "Ungewissheits-/Gewissheitsorientierung" wird nach Sorrentino aus dem Differenzwert der Skalen "Ambiguitätstoleranz" (AMB) und "Autoritarismus" (AUT) errechnet; difm = (amb aut); daraus folgt, daß ein positiver Wert "Ungewissheitsorientierung" und ein negativer Wert "Gewissheitsorientierung" anzeigt; *** = p < .001; ** = p < .01; * = p < .05; + = p < .10.

Tabelle 74: Auswirkung des Konstrukts "Internalität vs. Externalität" von Krampen (1981) auf das Konstrukt der "Psychosozialen Anpassung" (3) -
 z-Werte (zW), Standardabweichungen (SD), Stichprobengrößen (N) und Signifikanzniveaus (Si) in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter, Herkunftsland, Einreisestatum, Schulbildung, Institution und Elterneinkommen bei Spätaussiedler*Jugendlichen

Soziodemograph. Variable	Internalität (1)				Externalität (2)			
	zW	SD	N	zW	SD	N	Si	SDV / ie / BY
Geschlecht:								
weiblich	1,82	2,78	31	1,73	1,78	56		
männlich	3,37	2,83	33	,67	2,75	30	+	***
Alter:								
15-17 Jahre	-1,94	2,78	37	,88	2,22	49		
18-25 Jahre	-2,19	2,86	27	2,01	2,05	37	***	+
Herkunftsland:								
GUS-Spaten	-2,05	2,46	48	1,21	2,19	61		
Pol./Rum./and.	-2,04	3,70	16	1,75	2,25	25		***
Einreisestatum:								
1989-1991	-2,25	3,04	32	1,06	2,30	65		
1992	-1,85	2,56	32	2,38	1,56	20	+	***
Schulbildung:								
Hs/BS	-1,74	2,95	39	1,03	1,23	51		
RS/Gy	-2,54	2,50	25	1,86	2,12	35		***
Institution:								
CJD	-2,17	2,74	32	1,38	2,17	45		
andere	-1,92	2,89	32	1,35	2,28	41		***

Fortsetzung Tabelle 74

Soziodemograph. variable	Internalität (1)			Externalität (2)		
	ZW	SD	N	ZW	SD	N
Elterneinkommen:						
unter 2.500 DM	-1.40	2.11	10	1.72	2.58	9
über 2.500 DM	-2.09	2.97	21	.89	1.88	21
GESAMT-STICHPROBE:	2.05	2.79	64	1.36	2.21	86

for entire sample: ZW = -.09 SD = 2.99 N = 150
(bei Elterneinkommen): Variable

Anmerkungen: SDV = Soziodemographische Variable (Haupteffekt); ie = Konstrukt "Internalität/Externalität" (Haupteffekt); BY = SDV BY ie (Nebeneffekt);
Das Konstrukt "Internalität vs. Externalität" (FK SKI-PC) wird nach Krampen als Fertilitätskala des FK errechnet aus dem Differenzwert der beiden Sekundärskalen "Selbstwirksamkeit" (SKI) (Summenwert der Primärskalen "Selbstkonzept eigener Fähigkeiten" (SK) und "Internalität" (I), (SK+I)) und "Externalität" (PC) (Summenwert der Primärskalen "Soziale Externalität" (P) und "Fatalistische Externalität" (C), (P+C)); diffie = (ski-pc); daraus folgt, daß ein positiver Wert "Internalität" und ein negativer Wert "Externalität" anzeigt;
(1) = zski-zpc > .42 = ie1 ("Internalität"), im oberen Terzil der Häufigkeitsverteilung erfaßte ProbandInnen;
(2) = zski-zpc < -.42 = ie2 ("Externalität"), im unteren Terzil der Häufigkeitsverteilung erfaßte ProbandInnen;

(3) = Das Konstrukt "Psychosoziale Anpassung" (PSA) wird errechnet aus dem Summenwert der Skalen "Emotionale Labilität" (n.FPI-K-N), "Gehemtheit" (n.FPI-K-8), "Erregbarkeit" (n.FPI-K-4) jeweils von Fabrenberg & Selig & Hampel (1973; 2. Aufl.) und der "Allgemeinen Depressions Skala" (ADS) von Hautzinger & Bailei (1993); PSA = LAB + GEH + ADS + ERR.
*** = p < .001; ** = p < .01; * = p < .05; + = p < .10.

Tabelle 75: Auswirkung des Konstrukts "Internalität vs. Externalität" von Krampen (1981) auf das Konstrukt der "Persönlichen Befindlichkeit" (3) - Z-Werte (zW), Standardabweichungen (SD), Stichprobengrößen (N) und Signifikanzniveaus (Si) in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter, Herkunftsland, Einreisestadium, Schulbildung, Institution und Elterneinkommen bei „Spätaussiedler“-Jugendlichen.

Sociodemograph. Variable	Internalität (1)				Externalität (2)			
	zW	SD	N		zW	SD	N	Si / ie / BY
Geschlecht:								
weiblich	.75	3.16	24		1.13	3.79	39	
männlich	1.26	3.45	24		-.40	3.52	17	*
Alter:								
15-17 Jahre	1.50	2.81	27		-.20	3.30	30	
18-25 Jahre	-.37	3.78	21		-1.77	3.99	26	**
Herkunftsland:								
GUS-Staaten	.46	3.00	34		-.97	3.74	42	
Pol./Rum./and.	2.34	3.65	14		-.79	3.65	14	**
Einreisestadium:								
1989-1991	1.15	3.61	22		-.63	3.44	40	
1992	.89	3.05	26		-1.66	4.28	16	**
Schulbildung:								
HS/BS	1.55	3.20	30		-.35	3.02	30	
RS/Gy	.11	3.31	18		-1.60	4.30	26	*
Institution:								
GJD	1.36	3.62	23		-.78	3.37	25	
andere	.68	3.82	25		-1.05	3.98	31	**

Fortsetzung Tabelle 75

Soziodemograph. Variable	Internalität (1)			Externalität (2)		
	ZW	SD	N	ZW	SD	N
Elterneinkommen:						
unter 2.500 DM	-.31	2.79	10	-1.95	2.67	7
über 2.500 DM	1.44	3.42	17	-.62	4.08	19
GESAMT-STICHPROBE:	1.01	3.28	48	-.93	3.69	56

for entire sample: ZW = -.03 SD = 3.62 N = 104
(bei Elterneinkommen): variabel

Anmerkungen: SDV = Soziodemographische Variable (Haupteffekt); ie = Konstrukt "Internalität/Externalität" (Haupteffekt); BY = SDV BY ie (Webeneffekt); Das Konstrukt "Internalität vs. Externalität" (PK SKI-PC) wird nach Krampen als Tertiar skala des EKF errechnet aus dem Differenzwert der beiden Sekundärskalaren "Selbstwirksamkeit" (SKI) (Summenwert der Primärskalaren "Selbstkonzept eigener Fähigkeiten" (SK) und "Internalität" (I), (SK+I)) und "Externalität" (PC) (Summenwert der Primärskalaren "Soziale Externalität" (P) und "Fatalistische Externalität" (C), (P+C)); diffe = (ski-pc); daraus folgt, daß ein positiver Wert "Internalität" und ein negativer Wert "Externalität" anzeigt;

(1) = zski-zpc > .42 = ie1 ("Internalität"), im oberen Tertil der Häufigkeitsverteilung erfaßte ProbandInnen;

(2) = zski-zpc < -.42 = ie2 ("Externalität"), im unteren Tertil der Häufigkeitsverteilung erfaßte ProbandInnen;

(3) = Das Konstrukt "Persönliche Befindlichkeit" (PEB) wird errechnet aus dem Summenwert der Skalen "Lebenszufriedenheit" (LZ), "Stimmungsniueau" (ST), jeweils von Dalbert (1992), der "Gerechtem Welt-Skala" (GWS) von Dalbert et al. (1987), sowie der Skalen "Elternorientierung" (ELO) und "Lebenerfahrungen im Unterricht" (LEU) von Klotz (1993), subtrahiert um den Wert der Skala "Niedriger Integrationsgrad" (IGN) von Klotz (1993): PEB = LZ + ST + GWS + ELO + LER + IGN.

*** - p < .001; ** - p < .01; * - p < .05; + - p < .10.

Tabelle 76: Auswirkung des Konstrukts "Internalität vs. Externalität" von Krampen (1981) auf
 des Konstrukt der "Persönlichen Orientierungen" (3)-
 Z-Werte (zw), Standardabweichungen (SD), Stichprobengrößen (N) und Signifikanzni-
 veaus (Si) in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter, Herkunftsland, Einreisdatum,
 Schulbildung, Institution und Eltern Einkommen bei "Spätaussiedler-Jugendlichen"

Sociodemograph. Variable	Internalität (1)				Externalität (2)			
	zw	SD	N	zw	SD	N	Si	sdv / ie / by
Geschlecht:								
weiblich	2,09	2,83	20	.29	2,63	30		
männlich	.28	2,81	21	.39	3,04	14	*	
Alter:								
15-17 Jahre	.87	3,32	25	.20	2,90	26		
18-25 Jahre	-1,36	2,55	16	.48	2,55	18		
Herkunftsland:								
GUS-Staaten	.98	3,17	28	.23	3,13	29		
Pol./Rum./and.	.67	2,81	13	.22	1,88	15		
Einreisdatum:								
1989-1991	-1,34	2,95	20	.19	2,84	34		
1992	.54	3,14	21	.32	2,54	10		
Schulbildung:								
HS/BS	.51	3,32	26	.30	2,51	24		
RS/Gy	-1,53	2,42	15	.53	3,02	20		
Institution:								
CVD	.92	3,63	21	.20	2,25	23		
andere	.84	3,35	20	.38	3,24	31		

Fortsetzung Tabelle 76

Soziodemograph. Variable	Internalität (1)			Externalität (2)			SdV / Ie / BY
	ZW	SD	N	ZW	SD	N	
Elterneinkommen:							
unter 2.500 DM	.37	3.71	7	.61	3.99	4	
über 2.500 DM	-1.52	2.98	14	.40	3.39	16	
GESAMT-STICHPROBE:	-.88	3.03	41	-.08	2.75	44	

for entire sample: ZW = -.46 SD = 2.90 N = 85

(bei Elterneinkommen): variat

Anmerkungen: SdV = Soziodemographische Variable (Haupteffekt); Ie = Konstrukt "Internalität/Externalität" (Haupteffekt); BY = SdV BY Ie (Nebeneffekt). Das Konstrukt "Internalität vs. Externalität" (PKX SKI-PC) wird nach Krampen als Tertiarisala des FKK errechnet aus dem Differenzwert der beiden Sekundärskalen "Selbstwirksamkeit" (SKI) (Summenwert der Primärskalen "Selbstkonzept eigener Fähigkeiten" (SK) und "Internalität" (I), (SK+I)) und "Externalität" (PC) (Summenwert der Primärskalen "Soziale Externalität" (P) und "Fatalistische Externalität" (C), (P+C)); diffie = (ski-pc); daraus folgt, daß ein positiver Wert "Internalität" und ein negativer Wert "Externalität" anzeigt;

(1) = zski-zpc > .42 = Ie ("Internalität"), im oberen Terzil der Häufigkeitsverteilung erfaßte ProbandInnen;

(2) = zski-zpc < -.42 = Ie ("Externalität"), im unteren Terzil der Häufigkeitsverteilung erfaßte ProbandInnen;

(3) = Das Konstrukt "Persönliche Orientierungen" (PEO) wird errechnet aus dem Summenwert der Skalen "Gewaltorientierung" (GEO), "Abgewandt-badonistische Orientierung" (AHO), "Negatives Deutschenbild" (DEN), "Selbstorientierung" (SEO), jeweils von Klotz (1993), und "Nationale Orientierung" (NO) von Held & Horn & Marvack (1992); PEO = GEO + AHO + DEN + SEO + NO.

*** = P < .001; ** = P < .01; * = P < .05; + = P < .10.

THOMAS KLOTZ

**SUBJEKTIVE SITUATION UND ORIENTIERUNGEN
VON SPÄTAUSSIEDLER-JUGENDLICHEN**

Vergleichende Untersuchung von zwei
Migranten-Generationen
Perspektiven für eine begleitende Bildungsarbeit

Teilband II: Anhang

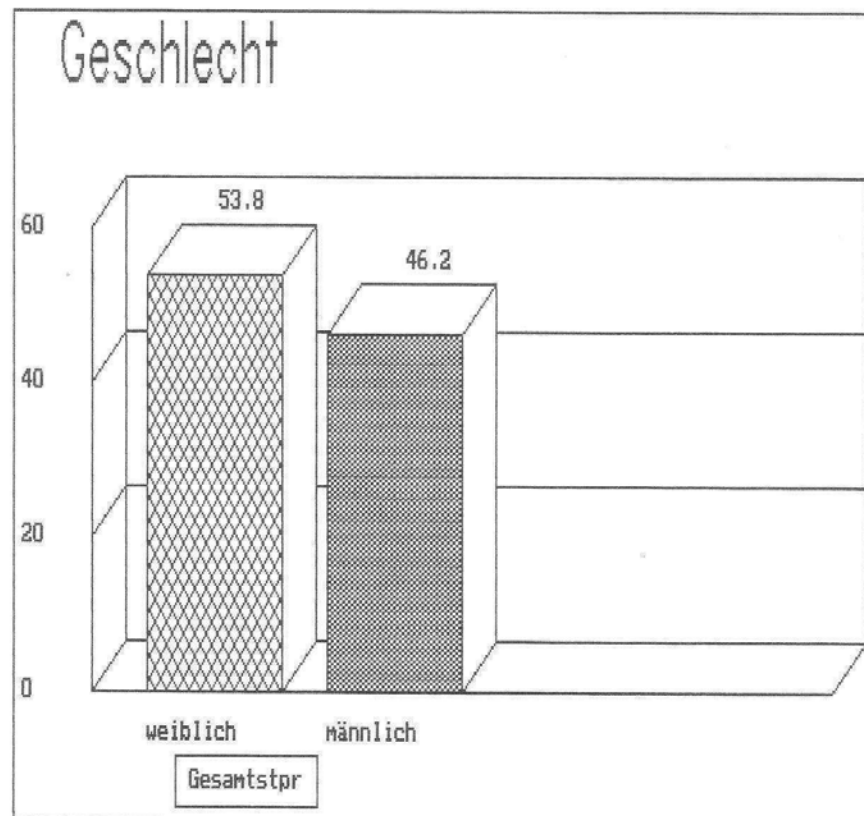
Dissertation
zur
Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Sozialwissenschaften
in der Wirtschafts- und
Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Eberhard Karls Universität Tübingen

2016

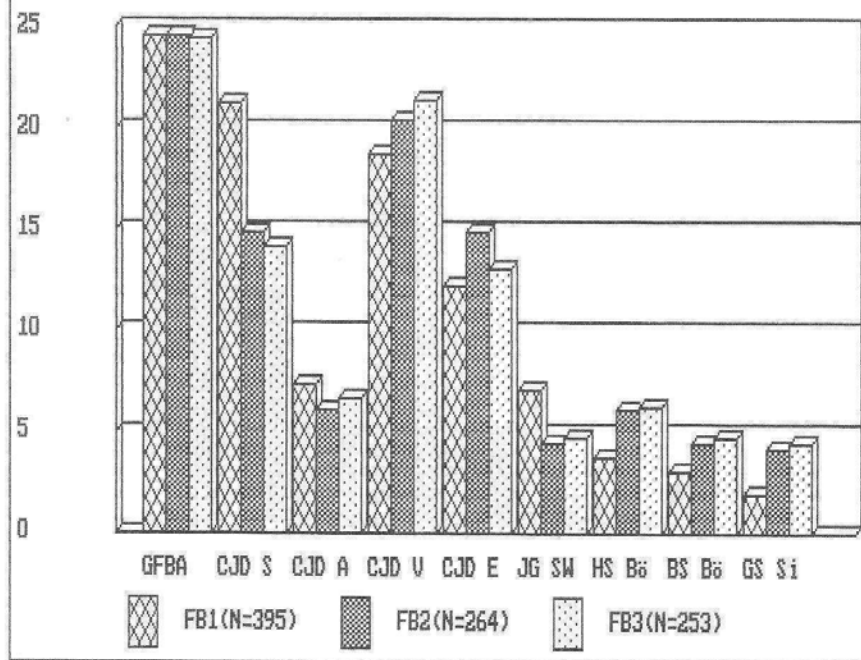
Inhaltsverzeichnis

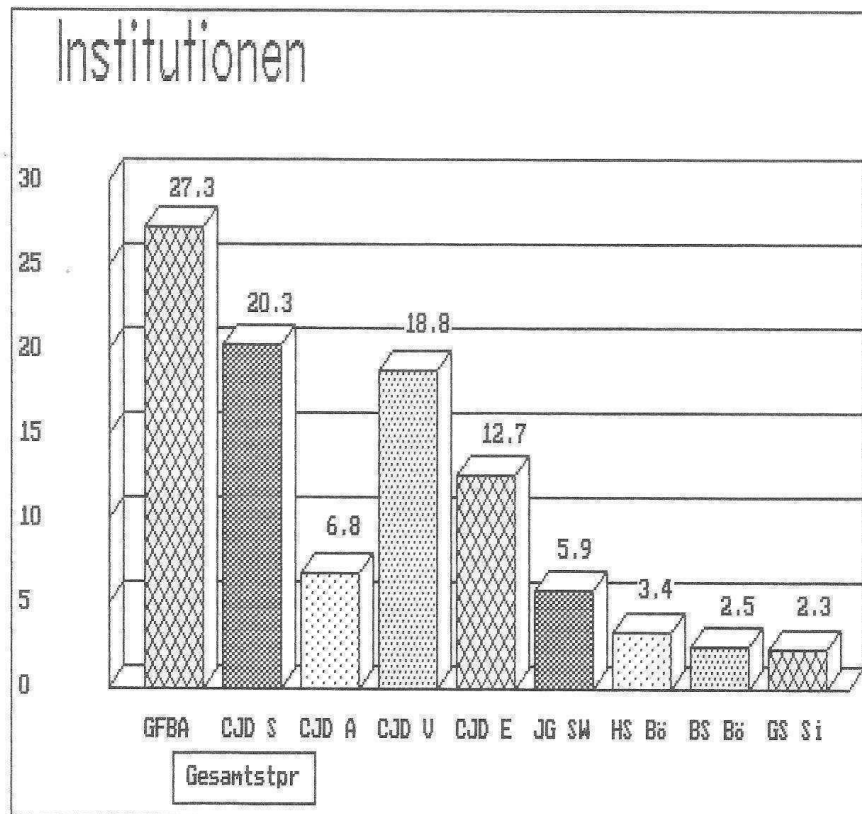
2	Abbildungen	3
----------	--------------------------	----------

2 Abbildungen

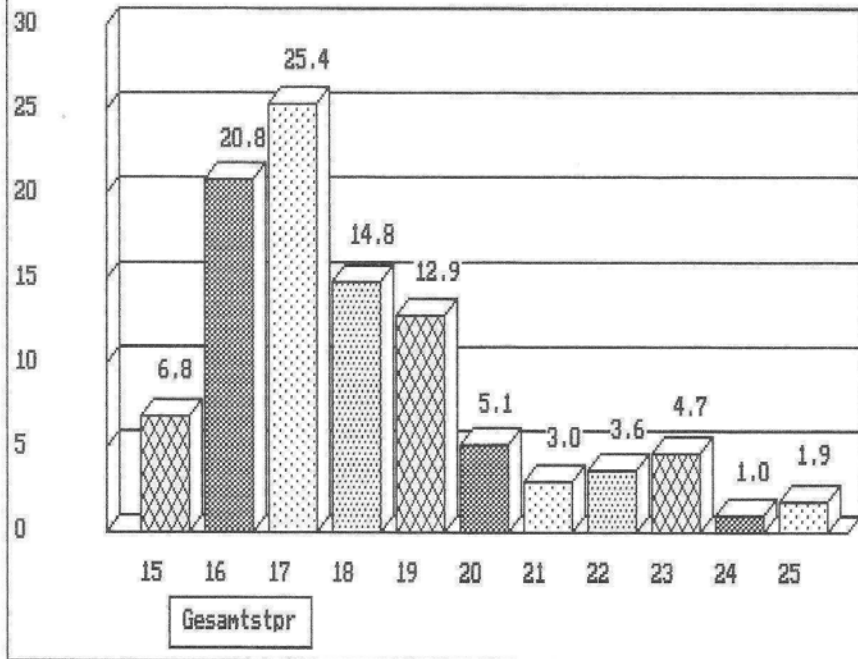


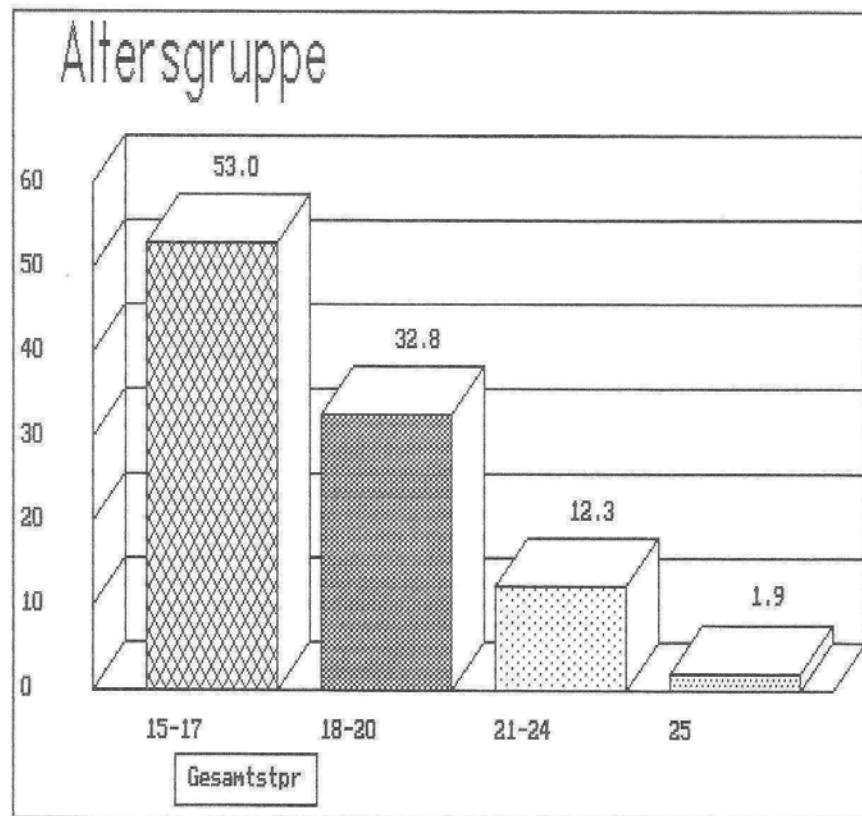
FB-Beantwortung nach Institut.



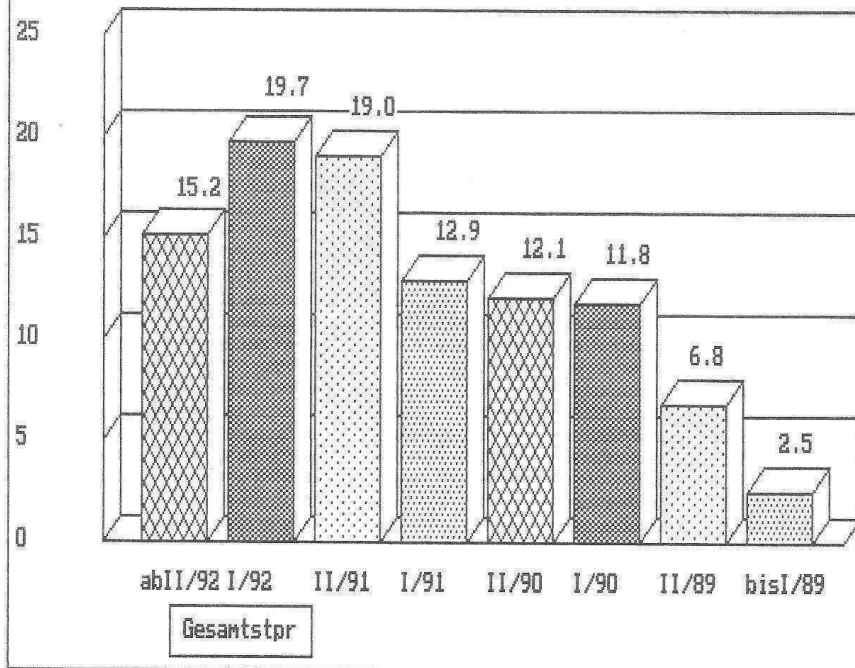


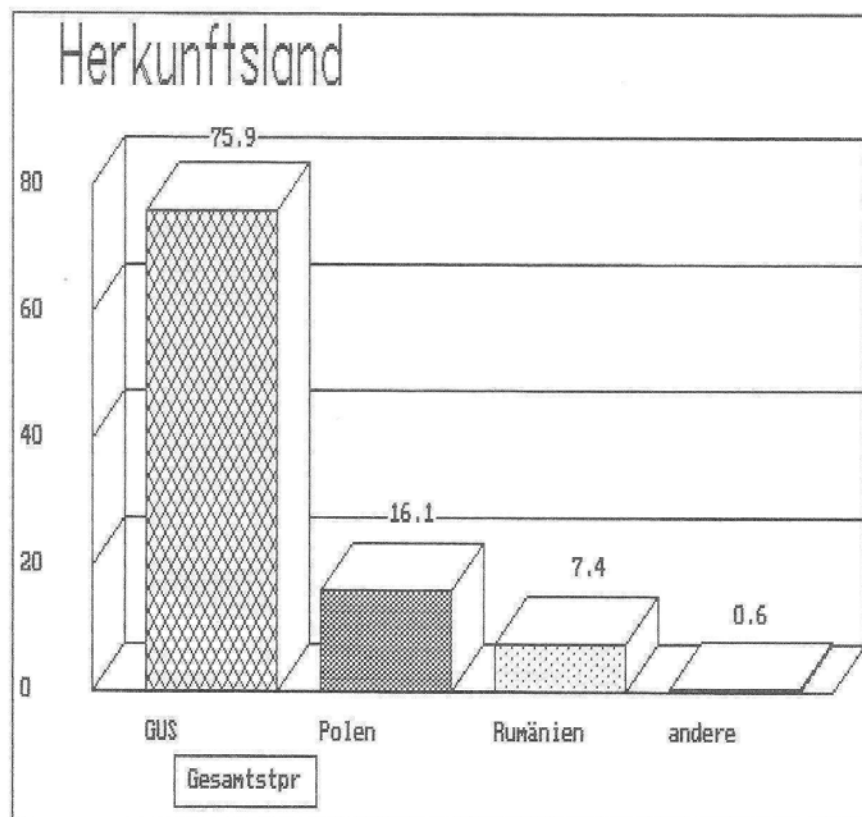
Altersstruktur





Einreisedatum





THOMAS KLOTZ

**SUBJEKTIVE SITUATION UND ORIENTIERUNGEN
VON SPÄTAUSSIEDLER-JUGENDLICHEN**

Vergleichende Untersuchung von zwei
Migranten-Generationen
Perspektiven für eine begleitende Bildungsarbeit

Teilband II: Anhang

Dissertation
zur
Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Sozialwissenschaften
in der Wirtschafts- und
Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Eberhard Karls Universität Tübingen

2016

Inhaltsverzeichnis

3	Schriftliche Befragung Jugendliche	3
3.1	Itemliste Fragebögen.....	3
3.2	Skalenliste Fragebögen.....	5
3.3	Fragebögen.....	7
3.3.1	Fragebogen 1: Jugend 1992 – Internationaler Vergleich.....	7
3.3.2	Fragebogen 2: Mehrdimensionaler Persönlichkeitstest.....	80
3.3.3	Fragebogen 3: Fortsetzung Persönlichkeitstest, spezifische Fragen	97

3 Schriftliche Befragung Jugendliche

3.1 Itemliste Fragebögen

FRAGEBOGEN 1 (177 Items)

"JUGEND 1992" - INTERNATIONALER VERGLEICH

(Held & Horn & Marvakis, 1992)

Item-Nr.: (Variable)	Fragebereich / Skala (Inhalt)
001 - 003	Nr. des Fragebogens
004	Klientel-Bezeichnung
005	Untergruppe (Institution)
006 - 020	Wohnen / Familie / persönliche Angaben
021 - 028	Ausbildung / Beruf (Arbeitsplatz)
029 - 035	Freizeit
036 - 037	persönliches Hauptproblem und dessen Lösung
038 - 042	Elternhaus / Familie / Wohnsituation
043 - 047	Ausbildung / Beruf (Arbeitssituation)
048 - 051	Freizeit
052 - 077	Eigenes gesellschaftliches Engagement
078 - 099	Bild von der eigenen Gesellschaft
100 - 111	Bild von der internationalen Situation
112 - 128	Internationales Engagement
129 - 146	Persönliche und gesellschaftliche Perspektiven
147 - 177	Nationale vs. Internationale Orientierung

FRAGEBOGEN 2 (105 Items)

"JUGEND 1993 - FRAGEBOGEN FÜR «SPÄTAUSSIEDLER»-JUGENDLICHE"

(Klotz, 1993, mit Skalen von Dalbert 1992 und 1994, Fahrenberg & Selg & Hampel, 1973, 2. Aufl., Hautzinger & Bailer, 1993, und Krampen, 1981)

Item-Nr.: (Variable)	Skala (Inhalt)
178 - 186	Ungewißheitstoleranz
187 - 192	Erregbarkeit
193 - 200	Autoritarismus

201 - 207	Geselligkeit
208 - 239	Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen
240 - 246	Gehemmtheit
247 - 253	Emotionale Labilität
254 - 267	Lebenszufriedenheit und Stimmungsniveau
268 - 282	Allgemeine Depressions Skala

FRAGEBOGEN 3 (175 Items)

"JUGEND 1993 - SPEZIFISCHER FRAGEBOGEN FÜR «SPÄTAUSSIEDLER» - JUGENDLICHE"

(Klotz, 1993, mit Skalen von Dalbert et al., 1987, Fahrenberg & Selg & Hampel, 1973, 2. Aufl., und mit Items von Held & Horn & Marvakis, 1993, und Leiprecht, 1993)

Item-Nr.: (Variable)	Fragebereich / Skala (Inhalt)
283 - 288	Gerechte-Welt-Skala
289 - 294	Offenheit
295 - 304	Häusliche Verhältnisse / Elternhaus
305 - 328	Eltern- vs. Selbstorientierung
329 - 339	Niedriger Integrationsgrad / Selbstbild
340 - 342	Definition von 'Heimat'
343 - 356	Allgemeine Orientierungen und Lebensprinzipien
357 - 358	Politische Orientierung
359 - 369	Aussiedlung
370 - 380	Deutschlandbild
381 - 402	Lernen / Bildung
403 - 418	Gewaltorientierung
419 - 426	Nationalistische Orientierung
427 - 428	Verständnis für 'Spätaussiedlerinnen'?
429 - 448	Kriterien für die eigene Identität
449 - 450	Nationalistische Orientierung
451 - 453	Rassismus
454	Kommentar zur Fragebogen-Untersuchung
455	Herkunftsland
456	Einreisedatum
457	Probandinne(n)-Identitäten

3.2 Skalenliste Fragebögen

1. **Nationale Orientierung / Internationale Orientierung (28 Items)**
(Held & Horn & Marvakis, 1992)
 - 1.1 Nationale Orientierung
 - 1.1.1 Nationalistische Aus- und Abgrenzung (7 Items)
 - 1.1.2 Völkischer Nationalismus (3 Items)
 - 1.1.3 Expansiver Nationalismus (4 Items)
 - 1.2 Internationale Orientierung
 - 1.2.1 Internationale soziale Verantwortung (5 Items)
 - 1.2.2 Toleranz und Aufgeschlossenheit gegenüber «Ausländerinnen» (4 Items)
 - 1.2.3 Aus der nationalistischen Vergangenheit lernen (5 Items)
2. **Ungewißheitstoleranz (8 Items)**
(Dalbert, 1994)
3. **Autoritarismus (7 Items)**
(Dies., 1994)
4. **Gerechte-Welt-Skala (6 Items)**
(Dalbert et al., 1987)
5. **Lebenszufriedenheit (7 Items)**
(Dalbert, 1992)
6. **Stimmungsniveau (6 Items)**
(Dies., 1992)
7. **Allgemeine Depressions Skala - ADS-K (15 Items)**
(Hautzinger & Bailer, 1993)
8. **Erregbarkeit - nach FPI-K-4 (6 Items)**
(Fahrenberg & Selg & Hampel, 1973, 2. Aufl.)
9. **Geselligkeit - n. FPI-K-5 (7 Items)**
(Dies., ebda)
10. **Geheimmtheit - n. FPI-K-8 (7 Items)**
(Dies., ebda)

11. **Offenheit - n. FPI-K-9 (6 Items)**
(Dies., ebda)
12. **Emotionale Labilität - n. FPI-K-N (7 Items)**
(Dies., ebda)
13. **Generalisiertes Selbstkonzept eigener Fähigkeiten - nach FKK-SK (8 Items)**
(Krampen, 1981)
14. **Internalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen - n. FKK-I (8 Items)**
(Ders., ebda)
15. **Sozial bedingte Externalität in generalis. Kontr.-überzeugn - n. FKK-P (8 Items)**
(Ders., ebda)
16. **Fatalist. bedingte Externalität in general. Kontr.-überzeugn - n. FKK-C (8 Items)**
(Ders., ebda)
17. **Elternorientierung (5 Items)**
(Klotz, 1993, mit Held & Horn & Marvakis, 1993)
18. **Selbstorientierung (5 Items)**
(Dies., ebda)
19. **Abgewandt-hedonistische Orientierung (5 Items)**
(Dies., ebda)
20. **Negatives Deutschenbild (7 Items)**
(Klotz, 1993)
21. **Gewaltorientierung (5 Items)**
(Ders., ebda)
22. **Niedriger Integrationsgrad (7 Items)**
(Ders., ebda)
 - 22.1 Kognitiv-emotionale Dimension (4 Items)
 - 22.2 Verhaltensdimension (3 Items)
23. **Lernerfahrungen im Unterricht (8 Items)**
(Ders., ebda)
 - 23.1 Beurteilung des Unterrichts (6 Items)
 - 23.2 Individuelle Förderung durch den Unterricht (3 Items)

3.3 Fragebögen

3.3.1 Fragebogen 1: Jugend 1992 – Internationaler Vergleich

"JUGEND 1992" – INTERNATIONALER VERGLEICH

In unserem Projekt »Internationales Lernen« wollen wir Lebenssituation, Orientierung und gesellschaftliches Handeln von Jugendlichen in drei europäischen Ländern (BR Deutschland, Griechenland und Lettland) vergleichen. Unsere Befragung und ihre Ergebnisse sollen zum Nachdenken über internationale Zusammenhänge anregen.

I. LEBENSWEISE – LEBENSBEDINGUNGEN		1:
		2:
		3:
<u>Wohnen und Familie</u>		4:
		5:
1.	Wo lebst Du?	6:
	In einem Dorf (1)	
	In einer Kleinstadt (2)	
	In einer Stadt (3)	
	In einer Großstadt (4)	
2.	Wohnst Du	7:
	Alleine? (1)	
	Bei Deinen Eltern/Verwandten? (2)	8:
	In wieviel Wohnräumen, mit wieviel Personen?	
	Mit Freunden/in einer Wohngemeinschaft? (3)	9:
	In wieviel Räumen, mit wieviel Personen?	
	Mit der Freundin/dem Freund? (4)	
	In einem Wohnheim? (5)	
	Sonstiges (6)	
3.	Hast Du ein eigenes Zimmer?	10:
	ja (1) nein (2)	
	wenn nein, mit wieviel Personen teilst Du das Zimmer?	11:
	
4.	Wieviel Prozent von Deinem Netto-Gehalt/Deinen Einkünften gibst Du ungefähr für Wohnen aus?	12:
%	

5.	Wie finanzierst Du Deinen Lebensunterhalt?			13:
	Nur durch eigenes Einkommen	(1)		
	Meine Familie unterstützt mich ab und zu	(2)		
	unterstützt mich regelmäßig	(3)		
	Ich bekomme von anderer Seite finanzielle Mittel	(4)		
6.	Unterstützt Du selbst Deine Familie (Eltern, Geschwister)			14:
	ja (1) nein (2)			
7.	Hast Du Geschwister?			15:
	nein, keine (0) ja, Zahl angeben			
8.	Dein Familienstand:			16:
	Bist Du ledig?	(1)		
	Lebst Du in einer eheähnlichen Gemeinschaft?	(2)		
	Bist Du verheiratet?	(3)		
	Bist Du geschieden?	(4)		
	Sonstiges	(5)		
9.	Hast Du Kinder? nein, keine (0) ja, Anzahl angeben			17:
10.	Wie alt bist Du (in Jahren)?			18:
	unter 18 (1) 18 bis 20 (2) 21 bis 24 (3) über 24 (4)			
11.	Welche Nationalität hast Du?		19:
12.	Dein Geschlecht			20:
	weiblich (1) männlich (2)			
<u>Ausbildung/Beruf</u>				
13.	Welchen Schulabschluß hast Du?		21:
14.	In welchem Bereich bist Du (überwiegend) tätig, bzw machst Du eine Berufsausbildung?			22:
	Im Handel	(1)		
	In der Industrie	(2)		
	In der Landwirtschaft	(3)		
	Dienstleistungen	(4)		
	Im Handwerk	(5)		
	Sonstiges	(6)		

- | | | | | | | | | | |
|-----|--|-----|-------------|-----|-------------|-----|----------------|-----|-----|
| 15. | In welchem Beschäftigungsverhältnis stehst Du in Deiner überwiegenden Tätigkeit? | | | | | | | | |
| | Angelernt/ungelernte(r) Arbeiter(in) | (1) | | | | | | | 23: |
| | Auszubildende(r) | (2) | | | | | | | |
| | FacharbeiterIn/Ingenieur | (3) | | | | | | | |
| | Angestellte(r) | (4) | | | | | | | |
| | selbständig | (5) | | | | | | | |
| | Sonstiges | (6) | | | | | | | |
| 16. | Hast Du eine Nebentätigkeit? | | | | | | | | |
| | nein | (1) | | | | | | | 24: |
| | ja, ohne Bezahlung | (2) | | | | | | | |
| | ja, eine mit Bezahlung | (3) | | | | | | | |
| | ja, mehrere mit Bezahlung | (4) | | | | | | | |
| 17. | Gibt es eine Interessensvertretung für Jugendliche bei Deiner Arbeit/in Deinem Betrieb? | | | | | | | | |
| | ja (1) | | nein (2) | | | | weiß nicht (3) | | 25: |
| 18. | Hattest Du Schwierigkeiten eine für Dich interessante Ausbildung/Arbeit zu finden? | | | | | | | | |
| | sehr große | (1) | große | (2) | wenig | (3) | keine | (4) | 26: |
| 19. | Wieviele Stunden beträgt Deine reale wöchentliche Arbeitszeit (einschließlich bezahlter Nebentätigkeiten)? | | | | | | | | |
| | bis zu 10 Std. | (1) | bis 20 Std. | (2) | bis 30 Std. | (3) | | | 27: |
| | bis 40 Std. | (4) | bis 50 Std. | (5) | bis 60 Std. | (6) | | | |
| | bis 70 Std. | (7) | | | | | | | |
| 20. | Hast Du die Möglichkeit, Dich beruflich weiterzubilden? | | | | | | | | |
| | ja (1) | | nein (2) | | | | weiß nicht (3) | | 28: |

Deine Freizeit

- | | | | | | | | | | |
|-----|---|--------|--|----------|--|--|--|--|-----|
| 21. | Wodurch werden deine Freizeitmöglichkeiten eingeschränkt? | | | | | | | | |
| | durch fehlendes Geld | ja (1) | | nein (2) | | | | | 29: |
| | durch fehlendes Angebot | ja (1) | | nein (2) | | | | | 30: |
| | durch zu wenig Zeit | ja (1) | | nein (2) | | | | | 31: |
| | durch große Entfernungen | ja (1) | | nein (2) | | | | | 32: |
| | durch die Familie | ja (1) | | nein (2) | | | | | 33: |
| | Sonstiges | ja (1) | | nein (2) | | | | | 34: |

22. Mit wem verbringst Du überwiegend Deine Freizeit?
(bitte nur eines ankreuzen!)
- | | |
|------------------------------------|-----|
| alleine | (1) |
| mit der Familie | (2) |
| mit ArbeitskollegInnen | (3) |
| mit der Freundin/dem Freund | (4) |
| in Gemeinschaft mit Gleichaltrigen | (5) |
| mit sonstigen Bekannten | (6) |

35:

II. EIGENES ENGAGEMENT ZUR VERBESSERUNG DER LEBENSSITUATION

23. Worin siehst Du in Deiner derzeitigen Lebenssituation das Hauptproblem? (bitte nur eines ankreuzen!)
- | | |
|--|-----|
| Zu wenig Geld | (1) |
| Zu wenig zu kaufen | (2) |
| Zu wenig Freizeitmöglichkeiten | (3) |
| Zu viel berufliche Probleme | (4) |
| Zu viele persönliche Probleme | (5) |
| Zu viele politische/gesellschaftliche Probleme | (6) |
| Sonstiges | |
24. Was tust Du zur Lösung des Problems?
- | | |
|--|-----|
| Nichts, ich warte ab | (1) |
| Ich versuche nicht daran zu denken | (2) |
| Ich versuche alleine für mich eine Lösung zu finden | (3) |
| Ich versuche zusammen mit anderen etwas zu erreichen | (4) |
| Sonstiges | (5) |

36:

37:

Familie und Wohnen

25. Wer trifft/traf in Deinem Elternhaus die für alle wichtigen Entscheidungen?
- | | |
|------------------------|-----|
| Alle gemeinsam | (1) |
| Überwiegend die Eltern | (2) |
| Überwiegend der Vater | (3) |
| Überwiegend die Mutter | (4) |
| Überwiegend die Kinder | (5) |
26. Ist Deine Meinung innerhalb der Familie von Bedeutung, oder gelten eher die Meinungen anderer?
- | | |
|-----------------------------------|-----|
| Meine Meinung wird berücksichtigt | (1) |
| Die Meinung anderer zählt mehr | (2) |

38:

39:

27. Wenn Du andersgeschlechtliche Geschwister hast, wie fühlst Du Dich im Vergleich zu ihnen in der Familie behandelt?
 Eher bevorzugt (1) 40:
 Eher gleich (2)
 Eher benachteiligt (3)
28. Welches Verhältnis hast Du zu Deinem Elternhaus?
 Ich habe ein schlechtes Verhältnis (1) 41:
 Ich habe wenig Bezug dazu (2)
 Ist ein wichtiger Rückhalt für mich (3)
 Ich habe sehr enge Bindungen (4)
29. Wie zufrieden bist Du mit Deiner Wohnsituation?
 sehr zufrieden (1) 42:
 zufrieden (2)
 weniger zufrieden (3)
 unzufrieden (4)

Ausbildung/Beruf

30. Bist Du mit Deiner derzeitigen Arbeits - /Ausbildungssituation eher zufrieden? (1) eher unzufrieden? (2) 43:
31. Wie siehst Du Dein Verhältnis zu Deinen Kollegen?
 eher solidarisch (1) 44:
 eher negativ (2)
 eher gleichgültig (3)
 sonstiges (4)
32. Wie wird in der Arbeit/Ausbildung mit Vorschlägen und Meinungen von Dir umgegangen?
 Meine Vorschläge und Meinungen werden
 im allgemeinen berücksichtigt (1) 45:
 selten berücksichtigt (2)
 interessieren keinen (3)
33. Fühlst Du Dich im Beruf/Ausbildung anerkannt?
 Ich fühle mich als Jugendlicher:
 diskriminiert (1) 46:
 nicht ernstgenommen (2)
 ausgenutzt (3)
 fühle mich anerkannt (4)

34. Wenn von Dir bei der Arbeit etwas Unzumutbares verlangt wird, wie reagierst Du darauf?
- | | |
|--|-----|
| ist mir egal | (1) |
| ich kann nichts dagegen machen | (2) |
| ich wehre mich individuell dagegen | (3) |
| ich suche Unterstützung bei Kollegen | (4) |
| wende mich an gewählte Interessenvertreter | (5) |

47:

Freizeit

35. Es gibt Jugendliche, die sich in einer Gruppe engagieren, zum Beispiel der Friedensbewegung, bei amnesty international oder in einer Umweltschutzgruppe. Sie verbringen einen großen Teil ihrer Freizeit in diesen Gruppen.

Wie stehst Du dazu?

- | | |
|----------------------------------|-----|
| Mache ich auch | (1) |
| Mache ich vielleicht auch einmal | (2) |
| Mache lieber etwas anderes | (3) |
| Finde ich unsinnig | (4) |

48:

36. Viele Jugendliche sitzen regelmäßig abends vor dem Fernseher. Wie stehst Du dazu?

- | | |
|---|-----|
| Mache ich auch oft | (1) |
| Mache ich nur manchmal | (2) |
| Mache ich nicht,
da ich lieber | (3) |

49:

37. Wenn Du Deine Freizeit aktiv gestaltest, was unternimmst Du dann

50:

38. Bist Du mit Deiner derzeitigen Freizeitsituation eher zufrieden (1) eher unzufrieden (2)

51:

III. EIGENES GESELLSCHAFTLICHES ENGAGEMENT

39. Woher beziehst Du hauptsächlich Deine Informationen über politische und gesellschaftliche Ereignisse in Deinem Land?

(bitte nicht mehr als drei ankreuzen!)

- Fernsehen (1)
- Radio (2)
- Zeitung(en) (3)
- Bücher (4)
- Veranstaltungen (5)
- Schule (6)
- Organisationen/Verbände (7)
- (z.B. Parteien, Gewerkschaft)
- Gespräche (8)
- (mit Freunden, Bekannten, Kollegen, Familie)
- Sonstiges (9)

52:

53:

54:

40. Was interessiert Dich am aktuellen Tagesgeschehen am meisten?

(bitte nicht mehr als zwei ankreuzen!)

- Wirtschaft (1)
- Politik (Inland) (2)
- Außenpolitik (3)
- Lokales (4)
- Sport/Freizeit (5)
- Kultur (6)
- Unterhaltung (7)
- Soziales (8)

55:

56:

41. Was ist Dir wichtig, wofür engagierst Du Dich?

(bitte in jeder Zeile ankreuzen!)

	Engagement	Interesse/ ohne Engagement	kein Interesse/ ohne Engagement	weiß nicht	
Politik, politische Bewegung	(1)	(2)	(3)	(4)	57:
Traditionelle Kultur (z.B. Brauchtum)	(1)	(2)	(3)	(4)	58:
neue Kultur (z.B. Rockmusik)	(1)	(2)	(3)	(4)	59:
Religion	(1)	(2)	(3)	(4)	60:
Sport	(1)	(2)	(3)	(4)	61:
sozialer Bereich	(1)	(2)	(3)	(4)	62:

42. Warum ist Dir das wichtig?
.....

43. Welches politische Thema interessiert Dich besonders?

(bitte max. zwei ankreuzen!)

- | | |
|--|-----|
| Umweltschutz | (1) |
| Zwischennationale Konflikte,
Fremdenfeindlichkeit | (2) |
| Mitbestimmung in Arbeit/Ausbildung | (3) |
| Abrüstung, Frieden | (4) |
| Ost - West - Beziehung | (5) |
| Nord - Süd - Beziehung | (6) |
| Gleichberechtigung der Geschlechter | (7) |
| Sonstiges | (8) |

63:

64:

44. Wo engagierst Du Dich?

- | | ja | nein |
|--|-----|------|
| Politische Partei | (1) | (2) |
| Gewerkschaft | (1) | (2) |
| Organisation/Verband | (1) | (2) |
| Bürgerinitiative, unabhängige Gruppen | (1) | (2) |
| Verein | (1) | (2) |
| Kirche/Religion | (1) | (2) |
| Jugendeinrichtung
(z.B. Jugendhaus) | (1) | (2) |
| Sonstiges | (1) | (2) |
| zur Zeit nirgends | (1) | (2) |

65:

66:

67:

68:

69:

70:

71:

72:

73:

45. Wenn Du Dich zur Zeit nirgends engagierst, warum nicht?

(bitte nicht mehr als zwei ankreuzen!)

- | | |
|---|-----|
| Lohnt sich nicht | (1) |
| Ist mir zu riskant | (2) |
| Keine Zeit | (3) |
| Zu wenig Fachwissen | (4) |
| Weiß nicht, wie ich an
aktive Gruppen rankommen kann | (5) |
| Habe ich mir noch nicht überlegt | (6) |
| Zu wenig Angebote | (7) |
| Sonstiges | (8) |

74:

75:

- | | | | | |
|-----|--|-----|--|-----|
| 46. | Zählst Du Dich zu einer bestimmten Jugend - Szene?
(z.B. Punk, Yuppie) | | | 76: |
| | ja | (1) | | |
| | und zwar | | | |
| | nein | (2) | | |
| 47. | Findest Du es wichtig, Deine Gruppenzugehörigkeit auch äußerlich darzustellen?
(z.B. durch Kleidung, Abzeichen, Frisur) | | | 77: |
| | ja | (1) | | |
| | durch | | | |
| | nein | (2) | | |

IV. BILD VON DER EIGENEN GESELLSCHAFT

- | | | | | | |
|-----|---|-----|------|------------|-----|
| 48. | Was findest Du für Dein Land zur Zeit am wichtigsten? | | | | 78: |
| | Wirtschaftswachstum | (1) | | | |
| | Erhaltung der Natur | (2) | | | |
| | soziale Gerechtigkeit | (3) | | | |
| | politische Selbstbestimmung | (4) | | | |
| | Sonstiges | | | | |
| 49. | Gibt es in Deinem Land soziale Benachteiligung auf Grund von: | | | | |
| | | ja | nein | weiß nicht | |
| | sozialer Herkunft | (1) | (2) | (3) | 79: |
| | Volkszugehörigkeit | (1) | (2) | (3) | 80: |
| | Bildung | (1) | (2) | (3) | 81: |
| | Religion | (1) | (2) | (3) | 82: |
| | Weltanschauung | (1) | (2) | (3) | 83: |
| | politischer Einstellung | (1) | (2) | (3) | 84: |
| | Behinderung | (1) | (2) | (3) | 85: |
| | Geschlecht | (1) | (2) | (3) | 86: |
| | Sonstiges | | | | |
| 50. | Könntest Du Dir vorstellen, daß einer Deiner engeren Freunde anderer Nationalität (z.B. Immigrant) ist? | | | | 87: |
| | ja | (1) | | | |
| | unter Umständen | (2) | | | |
| | schwerlich | (3) | | | |
| | nein | (4) | | | |

51. Wenn ja, würde Dich dann auch der kulturelle und politische Hintergrund seines
Herkunftslandes interessieren? 88:
- eher ja (1)
eher nein (2)
weiß nicht (3)
52. Stell Dir vor, Dein Chef wäre anderer Nationalität. Wie fändest Du das? 89:
- ganz normal (1)
mir persönlich macht das nichts aus,
aber meine Freunde finden das nicht gut (2)
fühle mich dabei nicht so wohl (3)
fühle mich dabei sehr unwohl (4)
ich finde das unmöglich (5)
53. Zum Thema "Ausländer" (Angehöriger anderer Nationalität) gibt es sehr unter-
schiedliche Meinungen. Wie stehst Du dazu? 90:
- "Ausländer rein"
eher dafür (1) eher dagegen (2)
54. "Wahlrecht für Ausländer" 91:
- eher dafür (1) eher dagegen (2)
55. "Gleiches Arbeitsrecht" 92:
- eher dafür (1) eher dagegen (2)
56. "Gleiche Bildungsrechte" 93:
- eher dafür (1) eher dagegen (2)
57. Ist Dein Land von Umweltproblemen betroffen? 94:
- garnicht (1)
wenig (2)
stark (3)
sehr stark (4)
58. Denkst Du, daß in Deinem Land zur Zeit genug für den Umweltschutz getan
wird? 95:
- ja (1) nein (2)
59. Bist Du zufrieden mit dem politischen System in deinem Land? 96:
- ja (1) nein (2) ist mir egal (3)

60. Wenn nicht, was sollte sich vor allem ändern?
 (bitte nur einmal ankreuzen!)
 "Starker Mann" sollte die Dinge in die Hand nehmen (1) 37:
 Andere Regierung sollte gewählt werden (2)
 Es sollte mehr direkte Demokratie verwirklicht werden (3)
 Ich sehe keine besseren Möglichkeiten (4)
 Ich habe noch nicht darüber nachgedacht (5)
61. Was hältst Du von der Aussage "ein Land muß auch militärisch gut gerüstet sein, um seinen Einfluß im internationalen Beziehungen geltend machen zu können"?
 stimmt (1) 38:
 stimmt teilweise (2)
 stimmt kaum (3)
 stimmt überhaupt nicht (4)
62. Wie bewertest Du den enger werdenden Kontakt zwischen den verschiedenen europäischen Kulturen?
 Ich sehe es eher als Bereicherung für uns (1) 99:
 Eher als Beitrag zur Völkerverständigung (2)
 Eher als Bedrohung unserer nationalen Kultur (3)

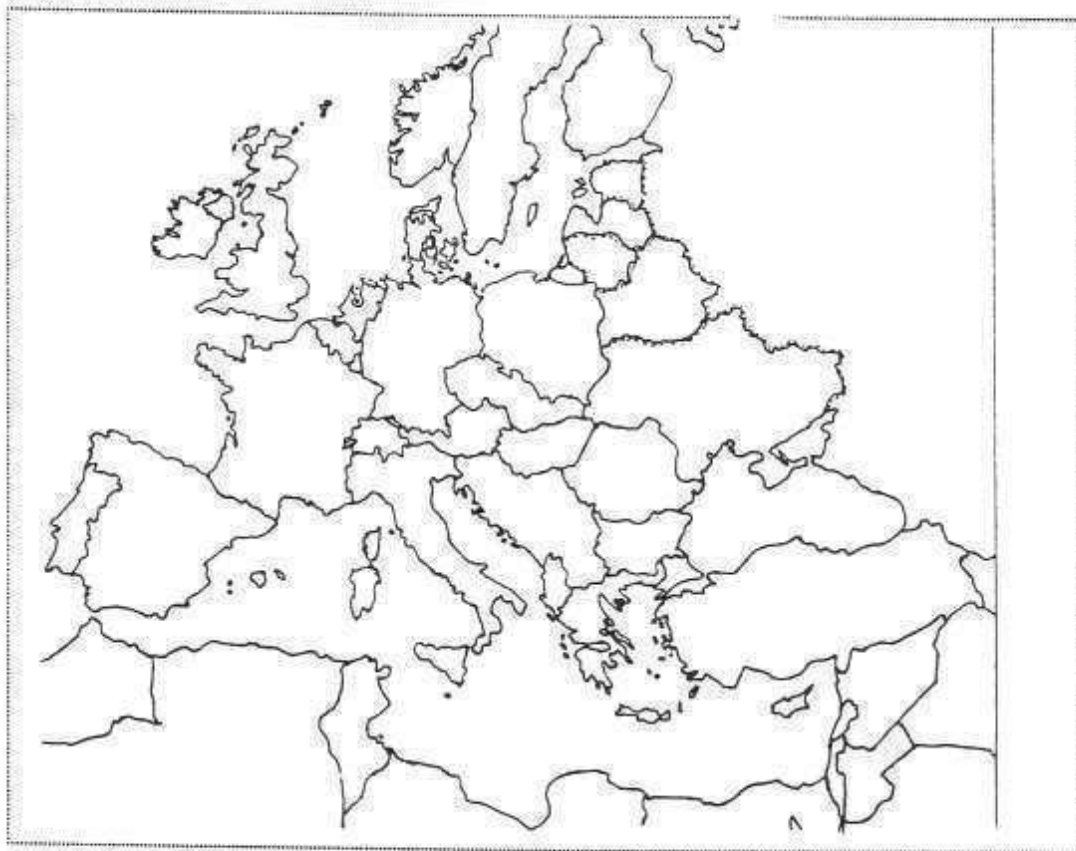
V. *BILD VON DER INTERNATIONALEN SITUATION*

63. Gibt es eine militärische Macht, durch die Du Dich bedroht fühlst?
 ja (1) nein (2) 100:
 Wenn ja, weiche
64. Kann die Regierung Deines Landes politische und wirtschaftliche Fragen souverän entscheiden?
 ja (1) 101:
 weitgehend (2)
 eingeschränkt (3)
 überhaupt nicht (4)

65. Welches Ereignis in der jüngeren Vergangenheit beeinflusste die internationale Situation am nachhaltigsten?
(Bitte nur einmal ankreuzen!)
- | | | |
|---|-----|------|
| 1. Die Golfkrise | (1) | 102: |
| 2. Der militärische Konflikt in Jugoslawien | (2) | |
| 3. Der Wegfall des Ost -West Konflikts | (3) | |
| 4. Die politischen Ereignisse im Baltikum | (4) | |
| 5. Die Vereinigung der beiden deutschen Staaten | (5) | |
| 6. Sonstiges | (6) | |
66. Welches dieser Ereignisse bewegte Dich persönlich am meisten?
(Bitte Zahl aus der vorherigen Frage eintragen!)
.....
keines davon, sondern
67. Siehst Du das Fortbestehen des menschlichen Lebens auf der Erde durch mögliche Umweltkatastrophen bedroht?
- | | | | | |
|--------------|---------|---------------|-------------|------|
| sehr bedroht | bedroht | weniger bedr. | nicht bedr. | 104: |
| (1) | (2) | (3) | (4) | |
68. Findest Du den Tourismus in Deinem Land überwiegend eher positiv (1) eher negativ (2) ist mir egal (3) 105:
70. Sollte den ärmeren Ländern von Deinem Land/Staat Unterstützung zukommen?
ja (1) nein (2) 106:
71. Wärest Du selbst bereit finanziell etwas dazu beizutragen?
- | | | |
|-----------------------|-----|------|
| ja, aber nur einmalig | (1) | 107: |
| ja, ab und zu | (2) | |
| ja, regelmäßig | (3) | |
| nein | (4) | |
72. Was meinst Du welches die drei ärmsten Länder der Welt sind?
.....
weiß nicht (1) 108:
73. Ich finde, daß der Welthandel gerecht geregelt ist:
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt überhaupt nicht 109:
74. Ich finde, daß es auf der Welt im allgemeinen gerecht zugeht:
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt überhaupt nicht 110:

75. Bitte suche auf der folgenden Landkarte Griechenland (1), Lettland (2), Bundesrepublik Deutschland (3) und trage die zugehörige Ziffer auf der Karte ein!

111:



1 Karte Europas

VI. INTERNATIONALES ENGAGEMENT

76. Engagierst Du Dich für internationale Fragen?
 (Umwelt, Politik, kultureller Austausch)
- | | |
|---------------------------------------|-----|
| nein, bin nicht interessiert | (1) |
| nein, bin aber interessiert | (2) |
| ja, in einem speziellen Bereich | (3) |
| ja, in einer Organisation | (4) |

112:

77. Für welches der folgenden internationalen Ziele würdest Du Dich am ehesten einsetzen?

(bitte nur eines ankreuzen!)

- Reisefreiheit (1)
- Selbstbestimmungsrecht der Völker (2)
- Wirtschaftliche Gerechtigkeit (3)
- Für den Frieden (4)
- Für Umweltschutz (5)
- Für Menschenrechte (6)

113:

78. Angenommen Europa wäre grenzfrei, wo würdest du gerne leben wollen?

- Da, wo ich jetzt lebe (1)
- Anderswo (2)
- Land Deiner Wahl

114:

79. Was ist Dir für die Entscheidung in einem bestimmten Land leben zu wollen am wichtigsten?

- | | sehr wichtig | | | gar nicht wichtig |
|--------------------------|--------------|-----|-----|-------------------|
| | (1) | (2) | (3) | (4) |
| Soziale Absicherung | (1) | (2) | (3) | (4) |
| Größere polit. Freiheit | (1) | (2) | (3) | (4) |
| Gesicherter Arbeitsplatz | (1) | (2) | (3) | (4) |
| Klima/Wetter | (1) | (2) | (3) | (4) |
| Unberührte Natur | (1) | (2) | (3) | (4) |
| Umweltschutz | (1) | (2) | (3) | (4) |
| Höherer Lebensstandard | (1) | (2) | (3) | (4) |
| Kultur des Landes | (1) | (2) | (3) | (4) |
| Sprache | (1) | (2) | (3) | (4) |
| Sonstiges | (1) | (2) | (3) | (4) |

115:

116:

117:

118:

119:

120:

121:

122:

123:

124:

81. Wünschst Du Dir mehr Informationen über die genannten Länder?

(Bitte nur eines, das Wichtigste ankreuzen!)

- nein (1)
- ja,
 - über Kroatien (2)
 - über Griechenland (3)
 - über Lettland (4)
 - über die Niederlande (5)

125:

82. In welches der folgenden Länder würdest Du gerne in nächster Zeit reisen?

- | | ja | eventuell | nein |
|--------------|-----|-----------|------|
| | (1) | (2) | (3) |
| Griechenland | (1) | (2) | (3) |
| Lettland | (1) | (2) | (3) |
| Niederlande | (1) | (2) | (3) |

126:

127:

128:

VII. PERSÖNLICHE UND GESELLSCHAFTLICHE PERSPEKTIVEN

83. Machst Du Dir Gedanken über Deine persönliche Zukunft?
häufig (1) ab und zu (2) selten (3) 129:
84. Machst Du Dir Gedanken über die Zukunft Deines Landes?
häufig (1) ab und zu (2) selten (3) 130:
- 84a. Welchen Weg wird Dein Land Deiner Meinung nach in der Zukunft wählen?
Nationale Orientierung (1) 131:
Internationale Orientierung (2)
85. Wie ist Deine Grundhaltung, wenn Du an Deine persönliche Zukunft denkst?
eher optimistisch (1) 132:
eher pessimistisch (2)
teils/teils (3)
weiß nicht (4)
86. Wie ist Deine Grundhaltung, wenn Du an die Zukunft Deines Landes denkst?
eher optimistisch (1) 133:
eher pessimistisch (2)
teils/teils (3)
weiß nicht (4)
87. Wie wichtig sind Dir für Dein zukünftiges Leben
sehr wichtig wichtig weniger wichtig unwichtig
Arbeit (1) (2) (3) (4) 134:
Familie (1) (2) (3) (4) 135:
Freizeit (1) (2) (3) (4) 136:
Politik (1) (2) (3) (4) 137:
88. Welche Lebensform entspricht Deiner persönlicher Perspektive am besten?
(Bitte nur das wichtigste ankreuzen!) 138:
Alleine leben (1)
Ehe (2)
Eheähnl. Gemeinschaft (3)
Familie (mit Kindern) (4)
Großfamilie (5)
Wohngemeinschaft (6)
Sonstiges (7)

NATIONALE ORIENTIERUNG - INTERNATIONALE ORIENTIERUNG

Kreuze bitte bei den folgenden Linien die Ziffer an, der Du am ehesten zustimmst. Dabei bedeuten die Ziffern folgendes:

- (1) stimmt genau
- (2) stimmt
- (3) stimmt teilweise
- (4) stimmt kaum
- (5) stimmt nicht
- (6) stimmt garnicht

- | | | | | | | | | | | |
|----|---|--------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----------------|------|
| 1. | Der Rüstungsexport sollte nicht beschränkt werden um unseren Wohlstand nicht zu gefährden! | stimmt genau | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | stimmt garnicht | 147: |
| 2. | Eine Ausweitung des deutschen Einflusses wäre für andere Länder nur von Vorteil! | stimmt genau | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | stimmt garnicht | 148: |
| 3. | Deutschland muß auf ehemalige Ostgebiete verzichten und die jetzigen Staatsgrenzen anerkennen! | stimmt genau | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | stimmt garnicht | 149: |
| 4. | In einer Zeit der voranschreitenden Umweltzerstörung und den vielfältigen kriegerischen Auseinandersetzungen muß gleichberechtigte Zusammenarbeit aller Völker angestrebt werden! | stimmt genau | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | stimmt garnicht | 150: |
| 5. | Deutschland ist ein starkes, erfolgreiches Land. Es sollte den unterentwickelten Ländern seine eigene Werte und seine Kultur zur Nachahmung empfehlen! | stimmt genau | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | stimmt garnicht | 151: |
| 6. | Ausländer nehmen den Deutschen Wohnungen weg! | stimmt genau | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | stimmt garnicht | 152: |
| 7. | Ausländer nehmen den Deutschen Arbeitsplätze weg! | stimmt genau | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | stimmt garnicht | 153: |
| 8. | Ausländer, die in Deutschland leben, müssen gleichberechtigt wie Deutsche behandelt werden! | stimmt genau | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | stimmt garnicht | 154: |

- | | | |
|-----|--|------|
| 9. | Hast Du das Gefühl, daß sich der deutsche Staat mehr um Flüchtlinge ('Asylanten') kümmert, als um hilfsbedürftige Deutsche? | 155: |
| | stimmt genau (1) (2) (3) (4) (5) (6) stimmt garnicht | |
| 10. | In Deutschland sollten die Ausländer das Recht haben so zu leben wie sie wollen! | 156: |
| | stimmt genau (1) (2) (3) (4) (5) (6) stimmt garnicht | |
| 11. | Deutschland könnte im politischen, sozialen oder wirtschaftlichen Bereich von anderen Ländern lernen! | 157: |
| | stimmt genau (1) (2) (3) (4) (5) (6) stimmt garnicht | |
| 12. | Unterentwickelte Länder sollten sich am deutschen Fleiß und der deutschen Wertarbeit ein Beispiel nehmen! | 158: |
| | stimmt genau (1) (2) (3) (4) (5) (6) stimmt garnicht | |
| 13. | Die Italiener, Japaner, Afrikaner ... die Angehörigen der verschiedensten Völker sind alle zuerst einmal Menschen und damit einander ausnahmslos gleichwertig! | 159: |
| | stimmt genau (1) (2) (3) (4) (5) (6) stimmt garnicht | |
| 14. | Wir sollten uns wieder mehr an den deutschen Tugenden wie Fleiß, Ordnung und Sauberkeit u.s.w. orientieren! | 160: |
| | stimmt genau (1) (2) (3) (4) (5) (6) stimmt garnicht | |
| 15. | Die Spätaussiedler haben als Deutsche einen größeren Anspruch auf unsere Hilfe, als Asylbewerber! | 161: |
| | stimmt genau (1) (2) (3) (4) (5) (6) stimmt garnicht | |
| 16. | Das Leben in Deutschland wird durch das Zusammentreffen von Kulturen verschiedener Nationen vielfältiger und interessanter! | 162: |
| | stimmt genau (1) (2) (3) (4) (5) (6) stimmt garnicht | |
| 17. | Volkstraditionen werden in Deutschland nicht genügend gepflegt! | 163: |
| | stimmt genau (1) (2) (3) (4) (5) (6) stimmt garnicht | |
| 18. | Ich habe Interesse an der Lebensweise und Kultur ausländischer Mitbürger! | 164: |
| | stimmt genau (1) (2) (3) (4) (5) (6) stimmt garnicht | |
| 19. | Aus dem deutschen Reichtum ergibt sich eine Verantwortung für ärmere Länder! | 165: |
| | stimmt genau (1) (2) (3) (4) (5) (6) stimmt garnicht | |
| 20. | Wir sind mitverantwortlich für die Armut in anderen Ländern! | 166: |
| | stimmt genau (1) (2) (3) (4) (5) (6) stimmt garnicht | |

21.	Manche Produkte aus Entwicklungsländern werden bei uns zu billig angeboten. Für solche Produkte wäre ich bereit einen höheren Preis zu zahlen, wenn die Erzeuger dafür einen gerechteren Lohn erhalten würden!	stimmt genau	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	stimmt garnicht	167:
22.	Die Früchte deutscher Leistung und deutschen Wohlstandes lassen wir uns nicht von Wirtschaftsflüchtlingen wegnehmen!	stimmt genau	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	stimmt garnicht	168:
23.	Deutschland braucht sich nicht mit den Problemen in der ganzen Welt zu beschäftigen, es gibt hier schon genügend!	stimmt genau	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	stimmt garnicht	169:
24.	Heute reden viele über Asylmißbrauch, ohne eine Ahnung von den wirklichen Problemen in den Herkunftsländern zu haben, die die Menschen zum fliehen zwingen!	stimmt genau	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	stimmt garnicht	170:
25.	Auch wenn es uns gutgeht, dürfen wir unsere Augen nicht vor den Problemen der anderen Länder verschließen!	stimmt genau	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	stimmt garnicht	171:
26.	Es ist die erste Pflicht des Einzelnen sich mit all seiner Kraft für das Wohl der Nation einzusetzen!	stimmt genau	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	stimmt garnicht	172:
27.	Die Bekämpfung der weltweiten Armut ist für mich eine der wichtigsten Aufgaben!	stimmt genau	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	stimmt garnicht	173:
28.	Hitler hat für Arbeitsplätze gesorgt und es herrschte Recht und Ordnung!	stimmt genau	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	stimmt garnicht	174:
29.	Die Deutschen haben immer noch eine besondere Verpflichtung gegenüber den Opfern des Nationalsozialismus (z.B. Juden, Romas und Sintis u.a.)	stimmt genau	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	stimmt garnicht	175:
30.	In Deutschland darf es nie wieder Faschismus geben, darum muß man sich die nationalsozialistische Vergangenheit Deutschlands immer wieder in Erinnerung rufen und sich mit ihr auseinandersetzen!	stimmt genau	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	stimmt garnicht	176:
31.	Die nationalsozialistische Vergangenheit in Deutschland interessiert mich nicht!	stimmt genau	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	stimmt garnicht	177:

3.3.1.1 Fragebogen 1: Russische Übersetzung

3.3.1.2

Страна, из которой Вы приехали

Дата приезда в Германию

" ___ " _____ 19__ г.

"МОЛОДЕЖЬ - 1993" - международное сравнение

В нашем проекте "Интернациональная учёба мы хотим изучить жизненную ситуацию, ориентации и общественные отношения в трёх европейских странах /Германии, Греции и Латвии/. Эта анкета и её результаты должны побудить к размышлению об интернациональных связях.

I. С.РАЗ ЖИЗНИ - ЖИЗНЕННЫЕ УСЛОВИЯ

Условия жизни и семья

1. Где Вы живёте?
- | | |
|--------------------|-----|
| в деревне | /1/ |
| в маленьком городе | /2/ |
| в городе | /3/ |
| в большом городе | /4/ |
2. Вы живёте
- | | |
|---|-----|
| один/одна/ | /1/ |
| у родителей /у родственников/ | /2/ |
| сколько комнат на сколько человек _____ | |
| снимаете квартиру с друзьями | /3/ |
| сколько комнат на сколько человек _____ | |
| с другом /подругой/ | /4/ |
| в общежитии | /5/ |
| иное _____ | /6/ |
3. Есть ли у Вас своя комната?
- | | |
|--------|---------|
| Да /1/ | Нет /2/ |
|--------|---------|
- Если нет, то сколько человек живёт в этой комнате? _____
4. Приблизительно сколько процентов своего дохода Вы тратите на оплату квартиры? _____%
5. Как Вы финансируете свою жизнь?
- | | |
|----------------------------------|-----|
| зарабатывает сам /сама/ | /1/ |
| моя семья иногда мне помогает | /2/ |
| моя семья помогает мне постоянно | /3/ |
| другой источник дохода | /4/ |
6. Помогаете ли Вы своей семье материально?
- | | |
|--------|---------|
| Да /1/ | Нет /2/ |
|--------|---------|
7. Есть ли у Вас братья и сёстры?
- | | |
|---------|---------------------|
| Нет /0/ | Да, /сколько _____/ |
|---------|---------------------|

8. Ваше семейное положение
- | | |
|-------------------------------|-----|
| Холост /незамужем/ | /1/ |
| Вы живете с другом /подругой/ | /2/ |
| Женат /замужем/ | /3/ |
| Разведен | /4/ |
| Иное | /5/ |
9. Есть ли у Вас дети?
- | | |
|---------|---------------------|
| Нет /0/ | Да, /сколько _____/ |
|---------|---------------------|
10. Сколько Вам лет
- | | | | |
|-----------|-----------|-----------|---------------|
| до 18 /1/ | 18-20 /2/ | 21-24 /3/ | больше 24 /4/ |
|-----------|-----------|-----------|---------------|
11. Ваша национальность _____
12. Пол: женский /1/ мужской /2/

II. ОБРАЗОВАНИЕ - ПРОФЕССИЯ

13. Какое у Вас образование _____
- /среднее, незаконч.высшее, высшее/
14. Какой деятельностью Вы заняты или в какой области учитесь?
- | | |
|---------------------------|-----|
| торговля | /1/ |
| промышленность | /2/ |
| сельское хозяйство | /3/ |
| работа в учреждении/биро/ | /4/ |
| ремесло | /5/ |
| Иное _____ | /6/ |
15. Каково Ваше социальное положение?
- | | |
|-----------------------------|-----|
| рабочий | /1/ |
| учащийся | /2/ |
| специалист /инженер/ | /3/ |
| служащий | /4/ |
| индивидуальная деятельность | /5/ |
| Иное | /6/ |
16. Есть ли у Вас вторая работа?
- | | |
|-------------------------|-----|
| нет | /1/ |
| Есть, но без оплаты | /2/ |
| Есть, с оплатой | /3/ |
| Есть, не одна с оплатой | /4/ |
17. Представляет ли кто-нибудь интересы молодежи на Вашем предприятии?
- | | | |
|--------|---------|-------------|
| да /1/ | нет /2/ | не знаю /3/ |
|--------|---------|-------------|

18. Были ли у Вас трудности при выборе профессии и работы?

очень большие /1/ большие /2/
почти не было /3/ отсутствовали /4/

19. Сколько часов в неделю Вы работаете?

до 10 часов /1/ до 20 часов /2/ до 30 часов /3/
до 40 часов /4/ до 50 часов /5/ до 60 часов /6/
до 70 часов /7/

20. Есть ли у Вас возможность продолжить свое образование?

Да /1/ Нет /2/ Не знаю /3/

III. ВАШЕ СВОБОДНОЕ ВРЕМЯ

21. Чем ограничиваются возможности проведения свободного времени?

отсутствием денег	Да /1/	Нет /2/
отсутствием выбора, предложения	Да /1/	Нет /2/
отсутствием времени	Да /1/	Нет /2/
расстоянием	Да /1/	Нет /2/
семьей	Да /1/	Нет /2/
иными причинами	Да /1/	Нет /2/

22. С кем Вы проводите свободное время?

/По желанию, выберите что-нибудь одно/

одни	/1/
с семьей	/2/
с коллегами по работе	/3/
с подругой /другом/	/4/
в обществе сверстников	/5/
с другими знакомыми	/6/

IV. Личное участие в улучшении физической ситуации

23. В чем Вы видите главную проблему сегодняшней ситуации?

/По желанию, выберите только одну/

Мало денег	/1/
Нет возможности что-либо приобрести	/2/
Не хватает возможностей для проведения свободного времени	/3/
Профессиональные проблемы	/4/
Личные /частично/ проблемы	/5/
Общественно-политические проблемы	/6/
Иное	

24. Что Вы лично делаете для разрешения проблем?

Ничего, только жду	/1/
Стараюсь об этом не думать	/2/
Стараюсь найти решение для самого себя	/3/
Стараюсь вместе с другими чего-то достичь	/4/
Иное	/5/

СЕМЬЯ И ЖИЛИЩНЫЕ УСЛОВИЯ

25. Кто принимает все важные решения в Вашей семье?
- | | |
|--------------------------|-----|
| Все вместе | /1/ |
| Преимущественно родители | /2/ |
| Преимущественно отец | /3/ |
| Преимущественно мать | /4/ |
| Преимущественно дети | /5/ |
26. Имеет ли значение в семье Ваше мнение или мнение других более значительно?
- | | |
|-----------------------------------|-----|
| На мое мнение обращают внимание | /1/ |
| С мнением других считаются больше | /2/ |
27. Если в Вашей семье есть дети другого пола, то чувствуете ли Вы различие в отношении семьи к Вам и к ним?
- | | |
|------------------------|-----|
| Ко мне относятся лучше | /1/ |
| одинаково | /2/ |
| к ним относятся лучше | /3/ |
28. Какие у Вас отношения с родительским домом?
- | | |
|--------------------------------|-----|
| плохие | /1/ |
| почти не поддерживаю отношений | /2/ |
| очень важные для меня | /3/ |
| очень близкие отношения | /4/ |
29. Довольны ли Вы своими жилищными условиями?
- | | |
|------------------|-----|
| очень доволен | /1/ |
| доволен | /2/ |
| не очень доволен | /3/ |
| очень недоволен | /4/ |

ОБРАЗОВАНИЕ/ ПРОФЕССИЯ

30. Довольны ли Вы ситуацией на работе/учёбе?
- | | |
|--------|---------|
| Да /1/ | Нет /2/ |
|--------|---------|
31. Как вы расцениваете свои отношения с коллегами?
- | | |
|----------------------|-----|
| скорее позитивные | /1/ |
| скорее отрицательные | /2/ |
| скорее безразличные | /3/ |
| иное _____ | /4/ |
32. Как относятся на работе/учебе/ к Вашим мнениям/предложениям/?
Мои мнения/предложения:
- | | |
|---------------------------------|-----|
| в общем принимаются во внимание | /1/ |
| редко принимаются во внимание | /2/ |
| никого не интересуют | /3/ |
33. Чувствуете ли Вы себя оцененным по достоинству на работе/учёбе
Я чувствую себя, как молодой:
- | | |
|-------------------------------|-----|
| меня дискриминируют | /1/ |
| меня не принимают всерьёз | /2/ |
| меня эксплуатируют | /3/ |
| меня оценивают по достоинству | /4/ |

34. Если на работе от Вас потребуют чего-либо, что покажется Вам оскорбительным, как Вы отреагируете?

- Мне безразлично /1/
- Я не могу сопротивляться /2/
- Я буду бороться сам /3/
- Буду искать поддержки у коллег /4/
- Я обращусь к выбранному представителю моих интересов /5/

СВОБОДНОЕ ВРЕМЯ

35. Есть молодые люди, образующие различные группы, например, "Движение за свободу", "Экстремисты Интернешенел" или группы защиты окружающей среды. Обычно они проводят вместе почти всё свободное время. Как Вы к этому относитесь?

- участвую /1/
- может быть буду участвовать /2/
- охотнее делаю что-нибудь другое /3/
- нахожу это бессмыслицей /4/

36. Многие молодые люди регулярно просиживают целыми вечерами у телевизоров. Как Вы к этому относитесь?

- сам так часто поступаю /1/
- сам иногда так поступаю /2/
- не делаю этого никогда /3/
- охотнее делаю _____

37. Если Вы активно проводите свободное время, то что Вы предпринимаете?

38. Довольны ли на сегодняшний день ситуацией, со свободным временем?

скорее да /1/

скорее нет /2/

III. ВАШЕ УЧАСТИЕ В ОБЩЕСТВЕННОЙ ЖИЗНИ

39. Откуда Вы получаете информацию об общественных и политических событиях в нашей стране?

/Отметьте, пожалуйста, не более трёх

- телевидение /1/
- радио /2/
- газеты /3/
- книги /4/
- мероприятия /5/
- организации, союзы, партии, профсоюзы /6/
- школа /7/
- разговоры с друзьями, знакомыми /8/
- Иное _____ /9/

40. Что интересует Вас в актуальных новостях?

/Отметьте, пожалуйста, не более 2-х/

экономика	/1/
внутренняя политика	/2/
внешняя политика	/3/
местные новости	/4/
спорт, свободное время	/5/
культура	/6/
развлечения	/7/
социальные новости	/8/

41. Что для Вас важно, в чём принимаете активное участие?

	Активное участие	интерес или участие	неинтересно	не знаю
Политика, полит. движения	1	2	3	4
Народная культура	1	2	3	4
Новая культура/например, рок/п		2	3	4
Религия	1	2	3	4
Спорт	1	2	3	4
Социальная сфера	1	2	3	4

42. Почему это важно _____

43. Какая тема в политике интересует Вас больше всего?

/Отметьте, пожалуйста, не более 2-х/

Защита окружающей среды	/1/
Международные конфликты, плохое отношение к беженцам	/2/
Участие в работе профсоюзов	/3/
Мир и разоружение	/4/
Отношения между Востоком и Западом	/5/
Отношения между Севером и Югом	/6/
Равноправие полов	/7/
Иное _____	/8/

44. В чём бы принимали участие?

	да	нет
Политические партии	/1/	/2/
Профсоюзы	/1/	/2/
Организации, объединения	/1/	/2/
Народные движения, независимые группы	/1/	/2/
Клубы	/1/	/2/
Церковь, религия	/1/	/2/
Молодёжные группировки	/1/	/2/
Иное _____	/1/	/2/
Сейчас нигде	/1/	/2/

45. Если Вы ни в чём не участвуете, то почему?
- | | |
|--|-----|
| Это не приносит мне пользы | /1/ |
| Боясь рисковать | /2/ |
| Нет времени | /3/ |
| Нет специальных знаний | /4/ |
| Не знаю, как стать членом такой группы | /5/ |
| Не думал об этом | /6/ |
| Слишком мало предложений | /7/ |
| Иное _____ | /8/ |
46. Принадлежите ли Вы к одной из молодёжных групп?
 Да / к какой _____ / /1/ Нет /2/
47. Находите ли Вы важным самовыражаться при помощи внешних атрибутов /например, причёски, одежды/
 Да / при помощи _____ / /1/ Нет /2/

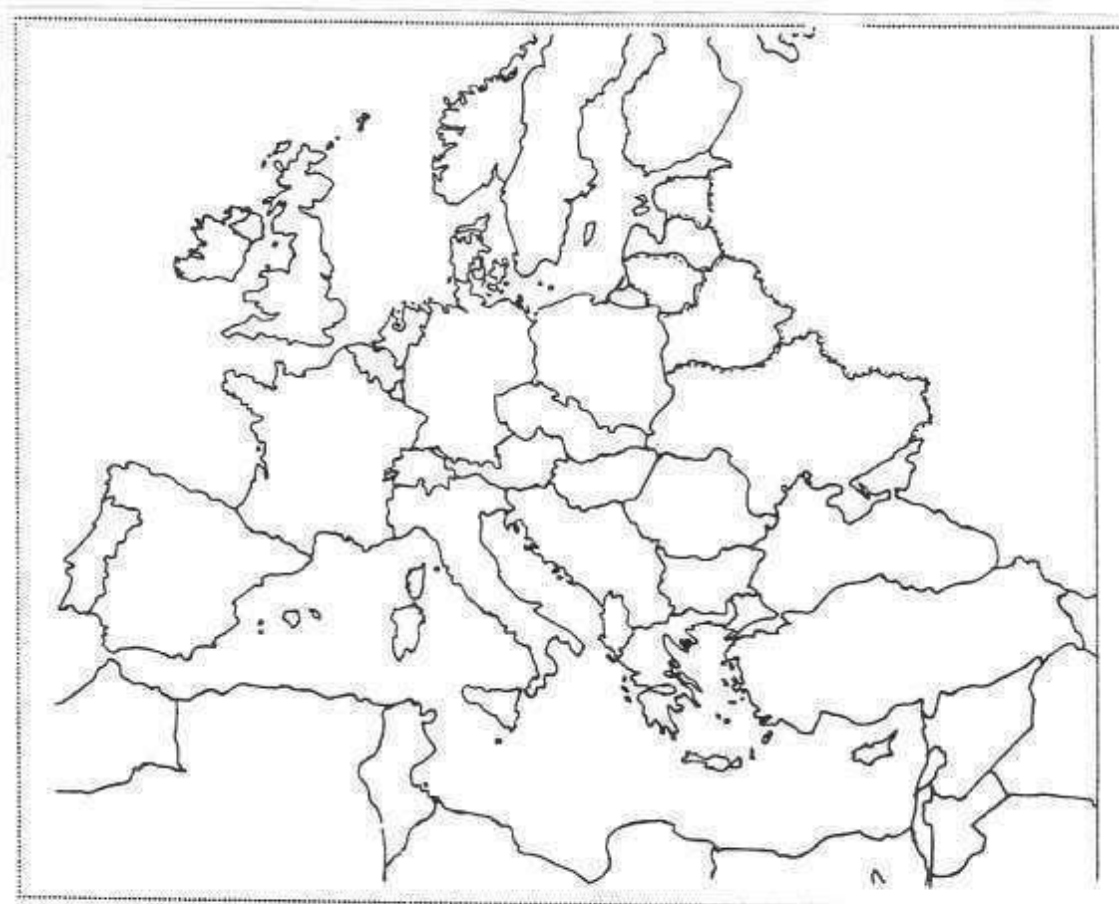
IV. КАРТИНА ВАШЕЙ СОБСТВЕННОЙ СТРАНЫ

48. Как Вы считаете, что в настоящий момент наиболее важно для Вашей страны?
- | | |
|-----------------------------|-----|
| Экономический рост | /1/ |
| Охрана окружающей среды | /2/ |
| Социальное равенство | /3/ |
| Политическое самопределение | /4/ |
| Иное _____ | /5/ |
49. Есть ли в Вашей стране социальное неравенство из-за:
- | | да | нет | не знаю |
|---------------------------|-----|-----|---------|
| социального происхождения | /1/ | /2/ | /3/ |
| национальности | /1/ | /2/ | /3/ |
| образования | /1/ | /2/ | /3/ |
| вероисповедания | /1/ | /2/ | /3/ |
| мировосприятия | /1/ | /2/ | /3/ |
| политических установок | /1/ | /2/ | /3/ |
| телесных повреждений | /1/ | /2/ | /3/ |
| пола | /1/ | /2/ | /3/ |
| Иного _____ | | | |
50. Можете ли Вы себе представить, что Ваш друг /лучший друг/ другой национальности? /например, эмигрант/
 да /1/
 по обстоятельствам /2/
 с трудом /3/
 нет /4/
51. Если да, то интересовали бы Вас культура и политическая ситуация в его стране?
 скорее да /1/
 скорее нет /2/
 не знаю /3/
52. Представьте себе, что Ваш начальник другой национальности. Как Вы это воспримите?
 абсолютно нормально /1/
 лично меня это не трогает, но моим друзьям это не нравится /2/
 в такой ситуации чувствую себя неуютно /3/
 в такой ситуации чувствую себя очень плохо /4/
 нахожу это невозможным /5/

У. ВОСПРИЯТИЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ ОБСТАНОВКИ

63. Есть ли военная сила, которую Вы боитесь?
 Да /какая? _____ / /1/ Нет /2/
64. Может ли правительство Вашей страны решить экономические и политические вопросы самостоятельно?
 Да /1/
 частично /2/
 очень ограничено /3/
 вообще нет /4/
65. Какие события, по Вашему мнению, повлияли сильнее всего на международную обстановку?
 Война в Персидском заливе /1/
 Конфликт в Югославии /2/
 Отсутствие конфликта между Востоком и Западом /3/
 События в Прибалтике /4/
 Объединение Германии /5/
 Иное _____ /6/
66. Какие события повлияли сильнее всего лично на Вас?
 /Используйте цифры из предыдущего вопроса _____
 Если что-то другое, то что _____
67. Существует ли опасность для человечества в виде экологической катастрофы?
 Да, очень большая /1/
 существует /2/
 почти отсутствует /3/
 отсутствует /4/
68. Как Вы оцениваете туризм в Вашей стране?
 скорее положительно /1/
 скорее отрицательно /2/
 мне всё равно /3/
69. Должны ли бедные страны получать помощь от Вашей страны?
 Да /1/ Нет /2/
70. Приняли бы Вы сами финансовое участие в этом?
 Да, один раз /1/
 Да, иногда /2/
 Да, постоянно /3/
 Нет /4/
71. Какие три страны Вы считаете самыми нищими в мире?
 _____ / _____ / _____
 Не знаю /1/
72. Я думаю, что международные отношения в настоящий момент оптимальные /правильные/
 Именно так /1/ /2/ /3/ /4/ /5/ /6/ совсем неверно
73. Я думаю, что в мире соблюдаются "Права человека"
 Именно так /1/ /2/ /3/ /4/ /5/ /6/ совсем неверно

75. Найдите, пожалуйста, на карте Грецию /1/, Латвию /2/ и Германию /3/ и нанесите на карту



Карта Европы

VI. МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОБЯЗАТЕЛЬСТВА

76. Участвуете ли Вы в решении международных вопросов?
 /окружающая среда, политика, культурный обмен/
- | | |
|--|-----|
| Нет, меня это не интересует | /1/ |
| Нет, но меня это интересует | /2/ |
| Да, в определенной сфере /какой _____/ | /3/ |
| Да, в какой-либо организации | /4/ |

77. В решении каких международных вопросов Вы хотели бы участвовать?
/Пожалуйста, отметьте только один/

Свобода передвижения	/1/
Самоопределение народов	/2/
Экономическое развитие	/3/
Защита мира	/4/
Защита окружающей среды	/5/
Права человека	/6/

78. Если бы в Европе были свободные границы, где бы Вы хотели жить?

Там, где сейчас живу	/1/
в другом месте /где? _____/	/2/

79. Что для Вас важно при выборе страны проживания?

	Очень важно			Совсем не важно
Социальная уверенность	/1/	/2/	/3/	/4/
Рольная политическая свобода	/1/	/2/	/3/	/4/
Гарантированное рабочее место	/1/	/2/	/3/	/4/
Климат	/1/	/2/	/3/	/4/
Беззаблужденная /деятельная/ природа	/1/	/2/	/3/	/4/
Гарантия защиты окружающей среды	/1/	/2/	/3/	/4/
Высокий жизненный уровень	/1/	/2/	/3/	/4/
Культура страны	/1/	/2/	/3/	/4/
Язык	/1/	/2/	/3/	/4/
Иное _____	/1/	/2/	/3/	/4/

81. Хотели бы Вы получать информацию об этой стране?
/Отметьте, пожалуйста, только одну/

	Нет	Да
Корватия	/0/	/1/
Греция	/0/	/1/
Латвия	/0/	/1/
Голландия	/0/	/1/

82. Хотели бы Вы побывать в одной из следующих стран?

	Да	Возможно	Нет
Греция	/1/	/2/	/3/
Латвия	/1/	/2/	/3/
Голландия	/1/	/2/	/3/

VII. ЛИЧНЫЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ

83. Думаете ли Вы о своем будущем?
Часто /1/ Умеренно да /2/ Редко /3/
84. Думаете ли Вы о будущем Вашей страны?
Часто /1/ Умеренно /2/ Редко /3/
- 84-а. Какой путь, по Вашему мнению, выберет Ваша страна в будущем?
Национальная ориентация /1/
Интернациональная ориентация /2/
85. Что Вы испытываете, когда думаете о собственном будущем?
- скорее оптимизм /1/
- скорее пессимизм /2/
- средне /3/
- не знаю /4/
86. Какие ощущения Вы испытываете, когда думаете о будущем Вашей страны?
- скорее оптимизм /1/
- скорее пессимизм /2/
- средние /3/
- не знаю /4/
87. Что важнее всего для Вас в будущем?
Работа важно /1/ /2/ /3/ не важно /4/
Семья /1/ /2/ /3/ /4/
Свободное время /1/ /2/ /3/ /4/
Политика /1/ /2/ /3/ /4/
88. Какая форма проживания соответствует лично Вам больше всего?
Жить одному/одной* /1/
Сингулярство /2/
Жить с другом/подругой* /3/
Семья /с детьми/ /4/
Большая семья /5/
Снимать квартиру с друзьями /6/
Иное /7/
89. Как вы думаете, будет ли реальное равноправие между мужчиной и женщиной когда-нибудь?
Да /1/ Нет /2/
90. Будете ли Вы лично это приветствовать?
Да /1/ Нет /2/

91. Как Вы считаете, безработица в Вашей стране в ближайшие годы
 возрастёт /1/
 останется на прежнем уровне /2/
 уменьшится /3/
92. Как Вы думаете, можете ли Вы в ближайшее время стать
 безработным?
 Да /1/ Нет /2/
93. Бойтесь ли Вы того, что объединенная Германия представляет
 опасность для Европы?
 Да, экономически /1/
 Да, военную /2/
 Да, иную /какую? _____/ /3/
 Нет /4/
- 93-а. Ваше отношение к политическим процессам
 Они меня волнуют /1/
 Мне это безразлично /2/
 Пробую что-то предпринимать /3/
94. Бойтесь ли Вы, что политическое развитие событий в СССР
 представляет угрозу для Европы?
 Да /1/ Нет /2/
95. Если бы Вам было предложено поехать бесплатно на 2 недели
 в одну из этих стран / по Вашему усмотрению/, что бы Вы предпочли
 Грецию /1/
 Латвию /2/
 Голландию /3/
 Никуда бы не поехал/а/ /4/

НАЦИОНАЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ / ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ

I. В каждом вопросе отметьте только одну цифру, которая соответствует следующим оценкам и выражает Ваше мнение:

- /1/ - именно так
- /2/ - это так
- /3/ - частично так
- /4/ - не совсем так
- /5/ - это не так
- /6/ - совсем неверно

1. Экспорт оружия не должен прекращаться, чтобы не вредить нашему благосостоянию

именно так /1/ /2/ /3/ /4/ /5/ /6/ совсем неверно

2. Продолжение германского влияния было бы только на пользу другим странам

именно так /1/ /2/ /3/ /4/ /5/ /6/ совсем неверно

3. Германия должна отказаться от прежних восточных территорий и признать существующие границы

именно так /1/ /2/ /3/ /4/ /5/ /6/ совсем неверно

4. Все народы должны добиваться взаимного сотрудничества на основе равноправия, чтобы не допустить уничтожения всего мира и предотвратить взаимную вражду

именно так /1/ /2/ /3/ /4/ /5/ /6/ совсем неверно

5. Германия - сильная страна, с большими успехами. Пусть она порекомендует менее развитым странам перенять свой опыт и культуру.

именно так /1/ /2/ /3/ /4/ /5/ /6/ совсем неверно

6. Иностранцы отнимают у немцев уильё.

именно так /1/ /2/ /3/ /4/ /5/ /6/ совсем неверно

7. Иностранцы отнимают у немцев рабочие места

именно так /1/ /2/ /3/ /4/ /5/ /6/ совсем неверно

8. Иностранцы, проживающие в Германии должны пользоваться теми же правами, что и немцы

именно так /1/ /2/ /3/ /4/ /5/ /6/ совсем неверно

9. Нет ли у Вас такого чувства, что немецкое правительство больше заботится о беженцах, чем о немцах, нуждающихся в помощи

именно так /1/ /2/ /3/ /4/ /5/ /6/ совсем неверно

10. Иностранцы должны жить в Германии так, как они хотят
именно так /1/ /2/ /3/ /4/ /5/ /6/ совсем неверно

11. Германия могла бы поучиться у других стран экономике,
политике, решению социальных вопросов
именно так /1/ /2/ /3/ /4/ /5/ /6/ совсем неверно

12. Пусть страны с более низким уровнем развития возьмут
пример с немецкого прилежания и достижений
именно так /1/ /2/ /3/ /4/ /5/ /6/ совсем неверно

13. Итальянцы, японцы, африканцы... - граждане разных стран,
прежде всего, люди, и поэтому все, без исключения, равноценны
именно так /1/ /2/ /3/ /4/ /5/ /6/ совсем неверно

14. Мы должны снова ориентироваться на немецкие добродетели:
прилежание, порядок, чистоплотность
именно так /1/ /2/ /3/ /4/ /5/ /6/ совсем неверно

15. Поздние аусзидлеры имеют в Германии больше привилегий,
чем азулянты
именно так /1/ /2/ /3/ /4/ /5/ /6/ совсем неверно

16. Жизнь в Германии становится полнее и интереснее от
переплетения различных культур
именно так /1/ /2/ /3/ /4/ /5/ /6/ совсем неверно

17. Национальные традиции не достаточно оберегаются в Германии
именно так /1/ /2/ /3/ /4/ /5/ /6/ совсем неверно

18. Мне интересны образ жизни и культура иностранцев, прожи-
вающих в Германии
именно так /1/ /2/ /3/ /4/ /5/ /6/ совсем неверно

19. На изобилии в Германии лежит ответственность за бедность
в других странах
именно так /1/ /2/ /3/ /4/ /5/ /6/ совсем неверно

20. Мы тоже где-то виноваты в бедности других стран
именно так /1/ /2/ /3/ /4/ /5/ /6/ совсем неверно

21. Некоторые товары, производимые в развивающихся странах, продаются у нас слишком дешево. Я готов платить за них больше, если производитель будет справедливо оплачивать труд рабочих

Именно так /1/ /2/ /3/ /4/ /5/ /6/ совсем неверно

22. Мы не сможем снять в экономических бедствиях плоды немецкого благосостояния.

Именно так /1/ /2/ /3/ /4/ /5/ /6/ совсем неверно

23. Германия не должна заниматься проблемами всего мира, у нее своих хватает.

Именно так /1/ /2/ /3/ /4/ /5/ /6/ совсем неверно

24. Многие говорят сегодня о чуждости беженцев, не имея представления о тех странах, которые вынуждают человека бежать.

Именно так /1/ /2/ /3/ /4/ /5/ /6/ совсем неверно

25. Даже когда у нас все хорошо, мы не должны закрывать глаза на проблемы других стран

Именно так /1/ /2/ /3/ /4/ /5/ /6/ совсем неверно

26. Главная обязанность каждого внести посильный вклад в благосостояние страны

Именно так /1/ /2/ /3/ /4/ /5/ /6/ совсем неверно

27. Борьба против бедности во всем мире - моя главная задача

Именно так /1/ /2/ /3/ /4/ /5/ /6/ совсем неверно

28. Гитлер заботился о рабочих местах. В то время господствовали хаосность и беспорядок.

Именно так /1/ /2/ /3/ /4/ /5/ /6/ совсем неверно

29. Немцы всегда будут нести особые обязательства перед жертвами националсоциализма /например: евреями, цыганами и т.д./

Именно так /1/ /2/ /3/ /4/ /5/ /6/ совсем неверно

30. В Германии никогда не должен повториться фашизм, для этого нужно все время вспоминать фашистское прошлое Германии и сравнивать с настоящим

Именно так /1/ /2/ /3/ /4/ /5/ /6/ совсем неверно

31. Фашистское прошлое Германии меня не интересует

Именно так /1/ /2/ /3/ /4/ /5/ /6/ совсем неверно

3.3.1.2 Fragebogen 1: Rumänische Übersetzung

In acest proiect denumit "Învățămînt Internațional" dorim să comparăm modul de viață, orientarea și comportamentul social al tineretului din patru țări europene diferite (R.F. Germania, Grecia, România și Letonia) Rezultatele acestui chestionar își doresc ca scop să reflecteze asupra interdependențelor existente la nivel internațional în problemele mai sus amintite.

MODUL DE VIAȚĂ-CONDIȚIILE DE VIAȚĂ

Locuință și familie

1. Unde trăiești?
 Într-un sat (1)
 Într-o comună (2)
 Într-un oraș (3)
 Într-un oraș mare (4)

2. Locuiești:
 Singur? (1)
 Cu părinții (rudele)? (2)
 În câte încăperi, câți?.....
 Cu prieteni? (3)
 În câte încăperi, câți?.....
 Cu prietena/cu prietenul? (4)
 În cămin? (5)
 Altele..... (6)

3. Ai camera ta?
 Da (1) Nu (2)
 Cu câte persoane împarți camera?

4. Ce procent al venitului tău îl constituie locuința?
 %

5. Cum îți finanțezi propria întreținere?
 Din venit propriu (1)
 Familia mă ajută din când în când (2)
 Familia mă finanțează în permanență (3)
 Am alte surse de venit (4)
6. Îți ajută tu financiar familia (părinții, frați, surori)?
 Da (1) Nu (2)
7. Ai frați?
 Nu (0) Da (câți la număr).....
8. Situația familială:
 Necăsătorit? (1)
 Cu partener de viață? (2)
 Căsătorit? (3)
 Divorțat? (4)
 Alte cazuri? (5)
9. Ai copii?
 Nu (0) Da (câți la număr).....
10. Câți ani ai?
 sub 18 (1) între 18-20 (2) între 21-24 (3) peste 24 (4)
11. Ce naționalitate ai?
12. Sexul tău?
 Feminin (1) Masculin (2)

Studii/meserie

13. Ce școală ai absolvit?
14. În ce domeniu lucrezi, sau faci o pregătire profesională?
 Comerț (1)
 Industrie (2)
 Agricultură (3)
 Prestări de servicii (4)
 Mesteșuguri (5)
 Alte cazuri (6)

15. În ce calitate lucrezi?
- | | |
|-----------------------------|-----|
| Muncitor necalificat | (1) |
| Pregătire la locul de muncă | (2) |
| Muncitor calificat/inginer | (3) |
| Funcționar | (4) |
| Privat | (5) |
| Alte cazuri..... | (6) |
16. Ai o ocupație secundară?
- | | |
|-------------------|-----|
| Nu | (1) |
| Da, neplătit | (2) |
| Da, plătit | (3) |
| Mai multe plătite | (4) |
17. Aveți la locul de muncă o organizație care să reprezinte interesele tineretului?
- | | | | | | |
|----|-----|----|-----|---------|-----|
| Da | (1) | Nu | (2) | Nu știu | (3) |
|----|-----|----|-----|---------|-----|
18. Ai avut greutăți în a-ți găsi un loc de muncă sau pregătire interesantă?
- | | | | | | | | |
|-------------|-----|------|-----|--------|-----|-------|-----|
| Foarte mari | (1) | mari | (2) | puține | (3) | deloc | (4) |
|-------------|-----|------|-----|--------|-----|-------|-----|
19. Câte ore lucrezi săptămânal (inclusiv ocupațiile secundare plătite)
- | | | | | | |
|----------------|-----|----------------|-----|----------------|-----|
| Pîna la 10 ore | (1) | pîna la 20 ore | (2) | pîna la 30 ore | (3) |
| pîna la 40 ore | (4) | pîna la 50 ore | (5) | pîna la 60 ore | (6) |
| pîna la 70 ore | (7) | | | | |
20. Ai posibilitatea să te pregătești în continuare profesional?
- | | | | | | |
|----|-----|----|-----|---------|-----|
| Da | (1) | Nu | (2) | Nu știu | (3) |
|----|-----|----|-----|---------|-----|

Timpul liber

21. Ce anume îți limitează posibilitățile timpului liber?
- | | | |
|------------------|--------|--------|
| Lipsa banilor | Da (1) | Nu (2) |
| Lipsa ofertei | Da (1) | Nu (2) |
| Lipsa timpului | Da (1) | Nu (2) |
| Depărtarea | Da (1) | Nu (2) |
| Familia | Da (1) | Nu (2) |
| Alte cazuri..... | Da (1) | Nu (2) |

22. Cu cine-ți petreci de regulă timpul liber?
(desemnați numai unul)
- | | |
|-----------------------------|-----|
| Singur | (1) |
| Cu familia | (2) |
| Cu colegii de muncă | (3) |
| Cu prietenul/prietena | (4) |
| Împreună cu cei de-o vârstă | (5) |
| Cu alți cunoscuți..... | (6) |

II. CONTRIBUTIA PROPRIE LA ÎMBUNĂTĂȚIREA MODULUI DE VIAȚĂ

23. Ce constituie problema de bază a modului tău de viață din prezent?
(desemnați numai unul)
- | | |
|--|-----|
| Prea puțini bani | (1) |
| Prea puține mărfuri | (2) |
| Prea puține posibilități de a petrece timpul liber | (3) |
| Prea multe probleme la servicii | (4) |
| Prea multe probleme personale | (5) |
| Prea multe probleme politice/sociale | (6) |
| Altele..... | |
24. Ce faci tu să soluționezi problemele?
- | | |
|----------------------------------|-----|
| Nimic, aștept | (1) |
| Încerc să nu mă gândesc la ele | (2) |
| Încerc singur să găsesc soluții | (3) |
| Încerc să realizez în comun ceva | (4) |
| Altele..... | (5) |

Familie si locuinta

25. Cine ia hotărâri/sau a luat hotărâri importante in casa părinților?
- | | |
|--------------------|-----|
| Toți împreună | (1) |
| De regulă părintii | (2) |
| De regulă tata | (3) |
| De regulă mama | (4) |
| De regulă copii | (5) |
26. Are părerea ta importanță in familie, sau părerea altora e mai importantă?
- | | |
|---------------------------------|-----|
| Părerea mea are ascultare | (1) |
| Părerea altora e mai importantă | (2) |

27. Dacă ai frați de sex opus cum ești tratat în comparație cu ei?
- | | |
|-----------------------|-----|
| Părtinitor | (1) |
| Cu toții egal | (2) |
| Mai mult dezavantajat | (3) |
28. Ce relații întreții cu casa părinților?
- | | |
|-------------------------|-----|
| Relații proaste | (1) |
| Am puțină legătură | (2) |
| E o frână pentru mine | (3) |
| Legături foarte strânse | (4) |
29. Cum ești mulțumit cu locuința?
- | | |
|--------------------|-----|
| Foarte mulțumit | (1) |
| Mulțumit | (2) |
| Mai puțin mulțumit | (3) |
| Nemulțumit | (4) |

Pregătire/meserie

-
30. Cum ești mulțumit cu locul de muncă/de pregătire pe care-l ai?
- | | | | |
|-------------------|-----|---------------------|-----|
| Mai mult mulțumit | (1) | mai mult nemulțumit | (2) |
|-------------------|-----|---------------------|-----|
31. Cum vezi legătură ta cu colegii?
- | | |
|-----------------|-----|
| Bună | (1) |
| Proastă | (2) |
| Mi-e indiferent | (3) |
| Altele..... | (4) |
32. Comportă vreo importanță părerea ta la locul de muncă/ de pregătire?
- | | |
|--|-----|
| Părerea și propunerile mele sînt de regulă luate în considerație | (1) |
| Rar luate în considerație | (2) |
| Nu interesează pe nimeni | (3) |
33. Te simți în meserie recunoscut?
- | | |
|--------------------|-----|
| Mă simt ca tînar: | |
| Discriminat | (1) |
| Luat neserios | (2) |
| Exploatat | (3) |
| Mă simt recunoscut | (4) |

34. Cum reacționezi la locul de muncă dacă ți se cere ceva de nepretins?
- | | |
|--|-----|
| Mi-e totuna | (1) |
| Nu pot face nimic împotriva | (2) |
| Iau poziție de unul singur | (3) |
| Caut ajutor la colegi | (4) |
| Cer ajutor celor ce ne reprezintă interesele | (5) |

Timpul liber

-
35. O serie de tineri sînt angajați activi de exemplu în organizații de pace la "amnesty international" sau o organizație de protecția mediului inconjurător, petrecîndu-și astfel o mare parte a timpului lor liber. Cum te raportezi la asemenea lucruri?
- | | |
|---------------------------|-----|
| Iau și eu parte | (1) |
| Poate voi lua odată parte | (2) |
| Fac mai degrabă altceva | (3) |
| Găsesc fără rost | (4) |
36. Mulți tineri stau regulat seara în fața televizorului. Cum te raportezi tu?
- | | |
|---------------------------|-----|
| Fac asta și eu des | (1) |
| Stau cîteodată | (2) |
| Nu stau, mai degrabă..... | (3) |
37. Ce întreprinzi dacă vrei să-ți petreci activ timpul liber?
-
38. Ești mulțumit cu actualul tău timp liber?
- | | | | |
|----------|-----|------------|-----|
| Mulțumit | (1) | Nemulțumit | (2) |
|----------|-----|------------|-----|

III. ANGAJAREA SOCIALĂ PERSONALĂ

39. Care e sursa ta principală de informare despre transformările social-politice din țară?
(nu mai mult de trei însemnate)

Televiziunea	(1)
Radioul	(2)
Ziarele	(3)
Cărțile	(4)
Seminare	(5)
Scoala	(6)
Organizații (partide, etc.)	(7)
Discuții (cu prieteni, cunoscuți, colegi, familie)	(8)
Altele.....	(9)

40. Ce știri te interesează de regulă?
(nu mai mult de două însemnate)

Economie	(1)
Politică(internă)	(2)
Politică(externă)	(3)
Știri locale	(4)
Sport	(5)
Cultură	(6)
Amuzamente	(7)
Știri sociale	(8)

41. Ce este pentru tine important, în ce te angajezi activ?
(însemnați în fiecare rând)

	Angajament	Interese fără angajare	Lipsit de interese	Nu știu
Politică, organizații politice	(1)	(2)	(3)	(4)
Cultură tradițională (de exmpl. folclor)	(1)	(2)	(3)	(4)
Cultură modernă (de exmpl. rock)	(1)	(2)	(3)	(4)
Religie	(1)	(2)	(3)	(4)
Sport	(1)	(2)	(3)	(4)
Domeniu social	(1)	(2)	(3)	(4)

42. De ce îți este important?

43. Care dintre temele politice te interesează în mod special?
 (max. două însemnate)
- | | | |
|---------------------------------------|-----|--|
| Protecția mediului înconjurător | (1) | |
| Conflicte interetnice,
naționalism | (2) | |
| Angajare social politică/învățămînt | (3) | |
| Dezarmare/pace | (4) | |
| Est-vest contacte | (5) | |
| Nord-sud contacte | (6) | |
| Egalitatea dintre sexe | (7) | |
| Altele..... | (8) | |
44. Unde te angajezi tu?
- | | Da | Nu |
|---|-----|-----|
| Partide politice | (1) | (2) |
| Sindicate | (1) | (2) |
| Organizații | (1) | (2) |
| Inițiative civice, grupări independente | (1) | (2) |
| Asociații | (1) | (2) |
| Biserica/religie | (1) | (2) |
| Casa de tineret | (1) | (2) |
| Altele..... | (1) | (2) |
| Momentan nicăieri | (1) | (2) |
45. Dacă momentan nu te angajezi social de ce nu?
 (nu mai mult de două însemnate)
- | | |
|-----------------------------------|-----|
| Nu se merită | (1) |
| E prea riscant | (2) |
| N-am timp | (3) |
| Prea puține cunoștințe | (4) |
| Nu știu cum ajung la grupe active | (5) |
| Încă nu m-am gândit | (6) |
| Prea puține oferte | (7) |
| Altele..... | (8) |

46. Te consideri parte a unei grupări din scena tînăra?
(Punk, yuppie, etc.)
- Da (1)
- și anume.....
- Nu (2)
47. Consideri important să-ți exprimi apartenența la grup și prin forme
exterioare?
(de exemplu: îmbrăcăminte, freză, semne exterioare etc.)
- Da (1)
- și anume.....
- Nu (2)

IV. IMAGINEA ASUPRA PROPRIEI SOCIETĂȚI

48. Ce consideri ca fiind cel mai important pentru țara ta pe moment?
- Dezvoltarea economică (1)
- Conservarea mediului (2)
- Drepturi sociale (3)
- Drept de autodeterminare (4)
- Altele.....
49. Există în țara ta prejudecii pe motive ca:
- | | Da | Nu | Nu știu |
|-----------------------|-----|-----|---------|
| Origine socială | (1) | (2) | (3) |
| Naționalitate | (1) | (2) | (3) |
| Pregătire | (1) | (2) | (3) |
| Religie | (1) | (2) | (3) |
| Conceptie despre lume | (1) | (2) | (3) |
| Viziuni politice | (1) | (2) | (3) |
| Infirmitate | (1) | (2) | (3) |
| Sex | (1) | (2) | (3) |
| Altele..... | | | |
50. Ai putea să-ți închipui ca unul dintre prietenii tăi cei mai buni
să fie de altă naționalitate?
- Da (1)
- In anume situații (2)
- Greu (3)
- Nu (4)

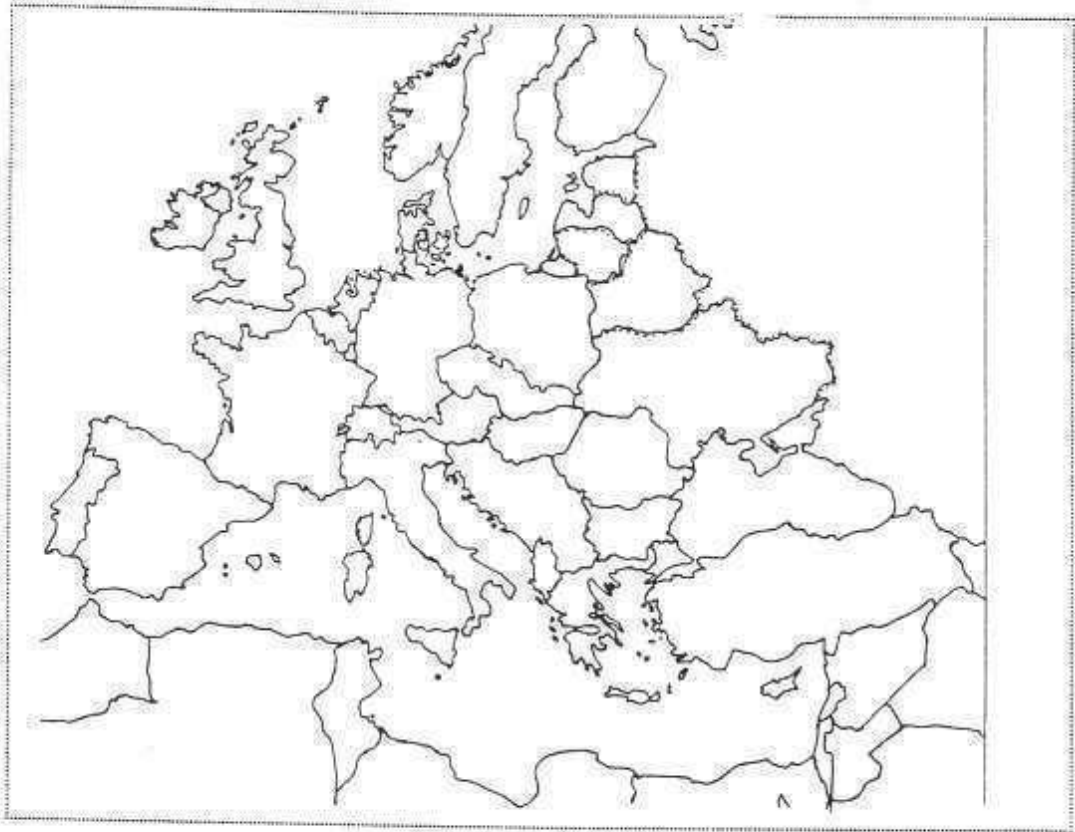
60. Dacă nu ce-ar trebui să se schimbe?
(numai unul însemnat)
- "Un bărbat puternic" ar trebui să ia lucrurile în mână (1)
- Ar trebui să se aleagă un nou guvern (2)
- Ar trebui să fie mai multă democrație (3)
- Nu văd alternative mai bune (4)
- Încă nu m-a preocupat gândul (5)
61. Ce crezi despre părerea că "o țară trebuie să fie bine dotată militar să-și poată exercita influența în legăturile internaționale"?
- De acord (1)
- Adevărat în parte (2)
- Prea puțin adevărat (3)
- Nu e deloc așa (4)
62. Cum estimezi contactele din ce în ce mai strânse dintre culturi europene diferite?
- Lucru pozitiv pentru noi (1)
- Contribuie la o mai bună înțelegere între popoare (2)
- Amenințată propria noastră cultură națională (3)

V. IMAGINEA ASUPRA SITUAȚIEI INTERNAȚIONALE

63. Există o superputere militară de care te simți amenințat?
- Da (1) Nu (2)
- Dacă da, care.....
64. Poate, regimul țării tale să hotărească suveran în probleme politice și economice?
- Da (1)
- Peste măsura (2)
- Limitat (3)
- Deloc (4)

65. Care dintre incidentele din ultima vreme au influențat situația internațională în cea mai mare măsură?
(numai unul însemnat)
- | | |
|--|-----|
| Criza din Golf | (1) |
| Conflictul militar din Jugoslavia | (2) |
| Soluționarea conflictului Ost-Vest | (3) |
| Conjuctura politică din țările Baltice | (4) |
| Reunificarea celor două germanii | (5) |
| Altele | (6) |
66. Care dintre aceste situații te-au influențat sau mișcat cel mai mult?
(menționați unul din numerele mai sus amintite)
-
- Nici unul, ci.....
67. Vezi o amenințare iminentă a omenirii pricinuită de catastrofa poluare a mediului înconjurător?
- | | | | |
|--------------|---------|---------------------|-------|
| Mare pericol | pericol | mai puțin periculos | deloc |
| (1) | (2) | (3) | (4) |
68. Găsești turismul din țara ta dezvoltat?
- | | | |
|---------|---------|-------------|
| Positiv | Negativ | Mi-e totuna |
| (1) | (2) | (3) |
70. Ar fi necesar ca țările mai puțin dezvoltate să fie ajutate de țara ta?
- | | | | |
|----|-----|----|-----|
| Da | (1) | Nu | (2) |
|----|-----|----|-----|
71. Ai fi pregătit să contribui și tu la asta financiar?
- | | |
|---------------------|-----|
| Da, dar numai odată | (1) |
| Din cînd în cînd | (2) |
| Regulat | (3) |
| Nu | (4) |
72. Ce crezi care sînt trei cele mai sărace țări din lume?
-
- Nu știu (1)
73. Găsesc că economia politică funcționează bine:
- Total adevărat 1 2 3 4 5 6 chiar deloc
- (încercuți unul dintre gradații)
74. Găsesc că în lume lucrurile funcționează în general în regulă:
- Total adevărat 1 2 3 4 5 6 chiar deloc
- (idem ca mai sus)

75. Încercuți pe următoarea hartă următoarele țări: Grecia (1), Letonia (2), R.F. Germania (3), România (4)



VI. ANGAJAMENTUL INTERNATIONAL

76. Te implică în problemele internaționale?
(Mediu inconjurător, politică, schimbări culturale)
- | | |
|----------------------------------|-----|
| Nu, nu sînt interesat | (1) |
| Nu, dar mă interesează | (2) |
| Da, într-o anumite direcție..... | (3) |
| Da, într-o organizație | (4) |

77. Pentru care dintre următoarele idealuri internaționale te-ai angaja mai degrabă?
(numai unul însemnat)

- Libertatea de a călători (1)
- Dreptul la autodeterminare (2)
- Drept economic (3)
- Pentru pace (4)
- Pentru mediul înconjurător (5)
- Pentru drepturile omului (6)

78. Dacă Europa ar fi fără granițe unde ai dori să trăiești mai mult?

- Unde trăiesc acum (1)
- Altundeva (2)
- Unde anume.....

79. În alegerea unui țări ce este pentru tine mai important?

	foarte important		deloc important	
	(1)	(2)	(3)	(4)
Siguranța socială	(1)	(2)	(3)	(4)
Libertate politică mai mare	(1)	(2)	(3)	(4)
Siguranța locurilor de muncă	(1)	(2)	(3)	(4)
Climă	(1)	(2)	(3)	(4)
Natură neatinsă	(1)	(2)	(3)	(4)
Protecția mediului	(1)	(2)	(3)	(4)
Nivel de trai mai ridicat	(1)	(2)	(3)	(4)
Cultură	(1)	(2)	(3)	(4)
Limbă	(1)	(2)	(3)	(4)
Altele.....	(1)	(2)	(3)	(4)

81. Dorești să știi mai multe despre următoarele țări?
(numai unul însemnat)

- Nu (1)
- Da,
- Croația (2)
- Grecia (3)
- Letonia (4)
- Olanda (5)

82. În care dintre următoarele țări ai dori mai degrabă să călătorești?

	Da	Eventual	Nu
	(1)	(2)	(3)
Grecia	(1)	(2)	(3)
Letonia	(1)	(2)	(3)
Olanda	(1)	(2)	(3)

VII. PERSPECTIVE PERSONALE ȘI SOCIALE

83. Te gîndesti la viitorul tău?
 Des (1) Din cînd în cînd (2) Rar (3)
84. Te gîndesti la viitorul țării tale?
 Des (1) Din cînd în cînd (2) Rar (3)
- 84a. Ce părere ai în ce direcție se orientează țara ta?
 Orientare națională (1)
 Orientare internațională (2)
85. Cum te raportezi, cînd te gîndesti la viitorul tău?
 Mai degrabă optimist (1)
 Mai degrabă pesimist (2)
 În parte da, în parte nu (3)
 Nu știu (4)
86. Cum te raportezi cînd te gîndesti la viitorul țării tale?
 Sînt mai degrabă optimist (1)
 Sînt mai degrabă pesimist (2)
 În parte da, în parte nu (3)
 Nu știu (4)
87. Cît de importante sînt pentru viitorul tău următoarele:
- | | foarte imp. | imp. | putin imp. | deloc imp. |
|------------|-------------|------|------------|------------|
| Muncă | (1) | (2) | (3) | (4) |
| Familie | (1) | (2) | (3) | (4) |
| Timp liber | (1) | (2) | (3) | (4) |
| Politică | (1) | (2) | (3) | (4) |
88. Care dintre formele de conviețuire stau mai aproape de perspectivele tale?
 (numai cea mai importantă însemnată)
- | | |
|-------------------------|-----|
| Să trăiesc singur | (1) |
| Căsătorit | (2) |
| Cu partener(a) de viață | (3) |
| Familie(cu copii) | (4) |
| Familie numeroasă | (5) |
| Cu prieteni împreună | (6) |
| Altele..... | (7) |

89. Crezi că se va realiza egalitatea dintre bărbat și femeie?
 Da (1) Nu (2)
90. Ai saluta tu această egalitate?
 Da (1) Nu (2)
91. Crezi ca șomajul din țară din următorii ani va:
 Crește (1)
 Stagna (2)
 Descrește (3)
92. Crezi că în următorii ani și tu ai putea deveni șomer?
 Da (1) Nu (2)
93. Te temi de faptul ca Germania unită ar putea fi un pericol pentru Europa?
 Da, economic (1)
 Da, militar (2)
 Altele..... (3)
 Nu, deloc (4)
- 93a. Cum te raportezi tu la transformările politice?
 Mă pun în mișcare (1)
 Găsesc lipsit de importanță (2)
 Caut să întreprind ceva (3)
94. Te temi că evoluția evenimentelor din fosta Uniune Sovietică sînt un pericol pentru Europa?
 Da (1) Nu (2)
95. Ți se va oferi de Proiectul nostru șansa de a călători în vară două săptămîni în unul dintre aceste țări la alegere (Grecia, Olanda, Letonia, Germania) Te-ar interesa călătoria chiar și în cazul în care ar trebui să suporti singur cheltuielile?
 Da, pentru Grecia (1)
 Da, pentru Letonia (2)
 Da, pentru Olanda (3)
 Da, pentru Germania (4)
 Nu, deloc (5)

ORIENTAREA NATIONALA-ORIENTAREA INTERNATIONALA

Incercuiesc in urmatoarele rinduri cifrele care ti se potrivesc ca raspun-
suri pentru intrebarile ce urmeaza:
(cifrele acopera urmatoarele raspunsuri)

- (1) foarte corect
- (2) corect
- (3) corect in parte
- (4) prea putin corect
- (5) chiar deloc
- (6) fals

1. Exportul de arme nu trebuie limitat că asta amenință situația noastră economică!
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
2. O extindere a influenței germane ar fi pentru alte țări numai în avantaj!
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
3. Germania trebuie să renunțe la partea estică și să-și recunoască doar partea vestică ca stat!
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
4. Într-o perioadă în care se fac masive distrugerii ale mediului ambiant și se înmulțesc în mare măsură conflictele armate trebuie să se depună un efort sporit în conlucrarea internațională!
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
5. Germania este o țară puternică și cu mari succese. Ar trebui să-i slujească ca model cultura și valorile pentru țările mai puțin dezvoltate!
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
6. Azilanții le iau nemților locuințele!
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
7. Azilanții ocupă nemților locurile de muncă!
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
8. Străinii care trăiesc în Germania trebuie să aibă aceleași drepturi ca nemții!
(1) (2) (3) (4) (5) (6)

9. Crezi ca statul german se ocupa mai mult de problema azilantilor decit de nemtii care au nevoi?
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
10. In Germania ar trebui ca stainii sa aiba dreptul de a trai cum vor!
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
11. Germania ar putea in domeniul politic,economic si social sa invete de la alte state!
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
12. Tarile mai putin dezvoltate ar trebui sa ia ca exemplu harnicia si munca valoroasa a poporului german!
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
13. Italianii,japonezii,africanii...,celelalte popoare sint in primul rind oameni,din care urmeaza ca sint fara exceptie egali!
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
14. Ar trebui sa ne orientam spre virtutile nemtilor spre exemplu:harnicia,ordinea,disciplina si curatenia etc.!
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
15. Refugiatii de origine germana au o mai mare nevoie de ajutorul nostru decit azilantii!
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
16. Viata in Germania datorita interferentelor culturale diferite devine mai interesanta si mai colorata!
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
17. Traditiile populare nu sint in Germania destul pastrate!
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
18. Am interese in modul de viata si cultura cetatenilor straini!
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
19. Datorita bogatiei Germaniei deriva o responsabilitate pentru tarile mai sarace!
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
20. Si noi sintem responsabili pentru saracia din alte tari!
(1) (2) (3) (4) (5) (6)

21. Produse din țările în curs de dezvoltare sînt la noi vîndute la prețuri reduse. Pentru aceste produse a-si plăti un preț mai ridicat, dacă producătorii și-ar primi banii pe merit!
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
22. Fructele bunăstării germane nu le putem lăsa confiscate de refugiații economici!
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
23. Germania nu trebuie să se ocupe cu problemele din întreaga lume, sînt și aici destule!
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
24. Se discută mult despre abuzul refugiului politic fără a avea cunoștință despre problemele politice care fortează acești oameni în refugiu!
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
25. Chiar dacă nouă ne merge bine nu putem închide ochii în a nu vedea problemele din alte țări!
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
26. Este o datorie a fiecăruia să-si mobilizeze toate puterile pentru bunăstarea națiunii!
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
27. Combaterea sărăciei în lume este pentru mine una din îndatoririle cele mai importante!
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
28. Hitler s-a îngrijit de crearea locurilor de muncă și domnea dreptatea și ordinea!
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
29. Germanii au și acum datoria specială față de victimele național-socialismului (de exemplu: evrei, țigani etc.)
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
30. În Germania nu este permis să se repete fascismul și de aceea trebuie ca să se reamintească ca pildă negativă trecutul!
(1) (2) (3) (4) (5) (6)
31. Trecutul naționalist în Germania nu mă interesează!
(1) (2) (3) (4) (5) (6)

3.3.1.3 Fragebogen 1: Polnische Übersetzung



" MŁODZIEŻ 1992 - MIĘDZYNARODOWE
PORÓWNANIE "

W naszym projekcie " Międzynarodowe porównanie " chcemy porównać
życiową sytuację, orientację i wartości towarzyskie młodzieży w trzech
krajach europejskich (Niemczech, Grecji i Łotwy). Nasze badania
i wasze wyniki ankiety powinny zakwestionować międzynarodowe powiązanie

I SPOSOBY ŻYCIOWE - WARUNKI ŻYCIOWE

MIESZKANIE I RODZINA

1. Gdzie mieszkasz?

- Na wsi (1)
- W małym mieście (2)
- W mieście (3)
- W dużym mieście (4)

2. Mieszkasz?

- Sam (1)
- U rodziców / krewnych? (2)
- W ilu pokojach, ile osób?
z przyjaciółmi / w tzw. wspólnocie mieszkaniowej? (3)
- W ilu pokojach, z iloma osobami?
z przyjaciółmi / przyjacielem? (4)
- W hotelu? (5)
- POZOSTAŁE (6)

3. Czy masz swój pokój?

- TAK (1)
- NIE (2)

jeśli nie, z iloma osobami dzielisz swój pokój?

.....

4. Ile procent z Twojego zarobku wydajesz na mieszkanie?

..... %

5. Jak finansujesz swoje utrzymanie?

- Tylko ze swojego zarobku (1)
- Rodzina wspomaga mnie od czasu do czasu (2)
- Wspomaga mnie regularnie (3)
- Otrzymuję z innej strony pieniądze (4)

6. Wspomogasz sam swoją rodzinę (Rodziców, rodzeństwo)

- Tak (1)
- NIE (2)

7. Czy masz rodzeństwo?

- Nie, żadne (0)
- Tak, podać liczbę.....

8. Podaj swój stan cywilny:

- wolny (1)
- związek podobny do małżeństwa (2)
- Zamężna / żonaty (3)
- rozwód / rozwiedziony (4)
- inne (5)

9. Czy masz dzieci? nie, żadne (0) tak, podać liczbę....

10. Ile masz lat? poniżej 18 (1) 18 do 20 (2) 21-24 (3) powyżej 24 (4)

11. Jaką masz narodowość?

12. Podaj płeć: żeńskie (1) męska (2)

NAUKA / ZAWÓD

13. Jaką ukończyłeś szkołę (studia, liceum, szkoła zawodowa, szkoła podstawowa)?
uczyse się zawodu?

14. W której dziedzinie jesteś przewidziany / przewidziana?

- W handlu (1)
- W przemyśle (2)
- W gospodarstwie (3)
- W usługach (4)
- W rzemiosłach (5)
- inne (6)

- 3) 15. W którym zakresie to jesteś w swoich codziennych zajęciach?
- | | | |
|----------------------------|----------------|-----|
| wyznaczony / niewyznaczony | niektóry (-oo) | (1) |
| pracownik wykładowy | | (2) |
| inżynier | | (3) |
| pracownik umysłowy | | (4) |
| semiodzielny | | (5) |
| June | | (6) |
16. Czy masz zajęcia poza pracą?
- | | | |
|------------------------------|--|-----|
| nie | | (1) |
| tak, bez wynagrodzenia | | (2) |
| tak, 2 - 1 - jednor. | | (3) |
| tak, więcej z wynagrodzeniem | | (4) |
17. Czy istnieje w Twoim zespole przedstawicielstwo zajmujące się metodami?
- | | | |
|---------|---------|--------------|
| tak (1) | nie (2) | nie wiem (3) |
|---------|---------|--------------|
18. Czy masz jakieś problemy ze znalezieniem interesującej cię roboty lub pracy?
- | | | | |
|-----------------|----------|----------|-----------|
| bardzo duże (1) | duże (2) | mało (3) | żadne (4) |
|-----------------|----------|----------|-----------|
19. Ile godzin pracujesz tygodniowo (licząc swoje zajęcia dodatkowe, które są opcjonalne)?
- | | | |
|-----------------|-----------------|-----------------|
| do 10 godz. (1) | do 20 godz. (4) | do 30 godz. (5) |
| do 40 godz. (2) | do 50 godz. (5) | do 60 godz. (6) |
| do 70 godz. (3) | | |
20. Czy masz możliwość, kształcić się dalej zawodowo?
- | | | |
|---------|---------|--------------|
| tak (1) | nie (2) | nie wiem (3) |
|---------|---------|--------------|

Twój czas wolny

21. Przez co są ograniczone Twoje formy czasu wolnego?
- | | | |
|--------------------------|---------|---------|
| przez brak czasu | tak (1) | nie (2) |
| przez brak pieniędzy | tak (1) | nie (2) |
| przez brak okazji | tak (1) | nie (2) |
| przez brak czasu | tak (1) | nie (2) |
| przez za duże odległości | tak (1) | nie (2) |
| przez rodzinę | tak (1) | nie (2) |
| June | tak (1) | nie (2) |

22. Z kim spędzasz przeważnie czas wolny?
(proszę tylko jedno zakreślić)
- Sam (1)
 - Z rodzicami (2)
 - Z kolegami / koleżankami z pracy (3)
 - Z przyjaciółmi / przyjaciółkami (4)
 - W towarzystwie znajomych (5)
 - Z innymi osobami (6)

II TWOJE WŁASNE ZAANGAŻOWANIE W POLEPSZENIE SYTUACJI ŻYCIOWEJ

23. Gdzie widzisz w swojej obecnej sytuacji życiowej największy problem?
(proszę zakreślić tylko jedną odpowiedź)
- Za mało pieniędzy (1)
 - Za mało do kupienia (2)
 - Za mało możliwości wypoczynkowych (3)
 - Za dużo problemów zdrowotnych (4)
 - " " " osobistych (5)
 - " " " politycznych / związkowych (6)

Imię:

24. Co robisz, aby rozwiązać te problemy?
- Nic, czekasz (1)
 - Próbujesz to tylko nie myśleć (2)
 - Starasz się sam dla siebie znaleźć rozwiązanie (3)
 - " " z innymi coś osiągnąć (4)
 - Imię: (5)

25. ^{nażne} Kto podejmuje decyzje w ZODZINA I MIESZKANIE w Twoim domu rodzinnym?
- Wszyscy razem (1)
 - Przeważnie rodzice (2)
 - " ojciec (3)
 - " matka (4)
 - " dzieci (5)

26. Czy Twoje zdanie liczy się w rodzinie, lub bardziej liczy się zdania innych?
- Twoje zdanie jest wysłuchiwane (1)
 - Zdania innych liczy się bardziej (2)

27) Jeśli masz rozczucie innej pary, czy czujesz się na równi z nimi? (1)
 Bardzo faworyzowany (1)
 równi (2)
 Bardzo pokrzywdzony (3)

28) Jaki masz stosunek do Twojego domu rodzinnego?

Źył Stosunek (1)
 Mam względny stosunek (2)
 Jest on dla mnie ważnym operacjom (3)
 Jestem ściśle związany (4)

29) Czy jesteś zadowolony swojej sytuacji mieszkaniowej?

bardzo zadowolony (1)
 zadowolony (2)
 mniej " (3)
 nie " (4)

WYKSZTAŁCENIE / ZAWÓD

30) Czy jesteś ze swojej decyzją sytuacji na rynku pracy i szkodliwych
 bardziej zadowolony? (1)
 bardziej niezadowolony? (2)

31) Jaki oceniasz swój stosunek do Twoich kolegów?

solidarny (1)
 negatywny (2)
 dojrzały (3)
 inne - - - - (4)

32) Jaki jest stosunek do Twoich propozycji lub zdania w pracy i szkole?

Moje propozycje i zdania są ogólnie ^{niezależnie} (1)
 (2)
 żadne niezależnie
 nikogo nie interesują (3)

33) Czy czujesz się w pracy lub szkole ^{przeważny}?

Jako niedoświadczony (1)
 dyskriminowany (2)
 niepoważnie traktowany (3)
 wykluczony (4)
 czuję się doceniony (4)

- 34) Jak zachęcają, jeśli będzie pomagać od Ciebie coś niemożliwego?
- jeśli mi dopłata (1)
 - nie mogę temu przeciwdziałać (2)
 - boję się brnąć indywidualnie (3)
 - potrzebam wsparcia u kolegów (4)
 - Wzrost Mł do odpowiedniego przedsiębiorstwa (5)

CZAS WOLNY

35) Istnieje możliwość, która uprawia się w grupach, np. w klubach wiodących, indywidualnie - dawaj ciemność, ochronie środowiska. Spędzisz większość swojego czasu wolnego w tej grupie, jak się zachowasz?

- Współpracuję z innymi (1)
- Moje czasami współpracuję (2)
- Zobis lepiej coś innego (3)
- Wracam to za siebie (4)

36) Wiele młodych magistrów wdrażam siebie przed siebie. A ty?

- też często (1)
- czasami (2)
- nie robię tego (3)
- Wtedy słyszę ... (4)

37) Co robisz, jeśli ograniczysz swój czas wolny odpowiadając?

-
- 38) Czy jesteś obecni ze swoim eteryczną czasu wolnego
- szlachetny (1) niezadowolony (2)

III TWOJE WRAŚNE SPOŁECZNE ZAANGAŻOWANIE

39. Skąd pochodzą Twoje główne informacje na temat

zajadkiem w polityce

życia społecznego w Twoim kraju?
(proszę zakreślić więcej niż trzy odpowiedzi!)

- Telewizja (1)
- Radio (2)
- Gazety (3)
- Książki (4)
- Ogłoszenia (5)
- Szkota (6)
- Związki (7)
- (np. rodzina, związki zawodowe) (8)
- Doświadczenia (z przyjaciółmi, znajomymi, kolegami, rodziną) (9)
- Inne

40) Które z wydziałów codziennych interesuje Cię najbardziej?
(proszę zakreślić nie więcej niż dwa!)

- Pracownicy (1)
- Polityka (krajowa) (2)
- Polityka zagraniczna (3)
- Lokalne informacje (4)
- Sport / Czas wolny (5)
- Kultura (6)
- Wiedza (7)
- Wiedomości ogólna (8)

41) Co jest dla Ciebie ważne, w czym się angażujesz?
(proszę w każdej linii zakreślić!)

	ZAAANGAŻOWANIE	ZAINTERESOWANIE BEZ ZAAANGAŻOWANIA	NIE INTERESUJE MNIE	NIE WIEM
Polityka, sprawy polityczne	(1)	(2)	(3)	(4)
Tradycyjna kultura (np. obyczaje)	(1)	(2)	(3)	(4)
Nowoczesna kultura (np. muzyka rockowa)	(1)	(2)	(3)	(4)
Religia	(1)	(2)	(3)	(4)
Sport	(1)	(2)	(3)	(4)
Zakres społeczny	(1)	(2)	(3)	(4)

42) Dlaczego jest to dla Ciebie ważne ?

43) Który polityczny temat interesuje Cię najbardziej?
(proszę max. dwa zakreślić!)

- Ochrona środowiska (1)
- Międzynarodowe konflikty (2)
- Wrogość
- Współdecydowanie w pracy / szkole (3)
- Rozbrojenie / pokój (4)
- Stosunki Wschód - Zachód (5)
- Północ - Południe (6)
- Ekologiczne (7)
- Inne (8)

44. Gdzie angażujesz się ?

- | | tak | nie |
|---|-----|-----|
| Partia polityczna | (1) | (2) |
| Związki zawodowe | (1) | (2) |
| Organizacje / Zrzeszenie | (1) | (2) |
| Inicjatywy społeczne, niezależna grupa | (1) | (2) |
| Skola | (1) | (2) |
| Kościół / Religia | (1) | (2) |
| Instytucje młodzieżowe
(np. Dom Dziecka) | (1) | (2) |
| Inne | (1) | (2) |
| Obecnie nigdzie | (1) | (2) |

45) Jeśli nie obecnie nigdzie nie angażujesz, to dlaczego ?
(proszę nie więcej niż dwa zakreślić!)

- Nie opiera się (1)
- za ryzykowne dla mnie (2)
- Nie mam czasu (3)
- za mało świadomości fachowych (4)
- Nie wiem, jak mogę wstąpić do aktywnej grupy. (5)
- Nie przeanalizowałem tego jeszcze (6)
- za mało profesji (7)
- Inne (8)

9) 46) Czy zakochasz się do jakiejś konkretnej grupy młodzieżowej
(np. Punk, Yuppies)

- tak (1)
- niechętnie do... (2)
- nie

47) Czy uważasz za ważne, Twoją przynależność do którejś z tych grup, młodzieżowych?
(np. poprzez ubiór, fryzury, zuchy)

- tak (1)
- niechętnie do... (2)
- nie

IV UJĘCIE TWOJEGO SPOŁECZEŃSTWA

48) Jak uważasz, co jest dla Twojego kraju najważniejsze?

- lekkiej przemysł (1)
- ochrona środowiska (2)
- Równość w społeczeństwie (3)
- polityczne samostanowienie (4)
- Inne

49) Czy istnieje w Niemczech dyskryminacje z powodu:

	TAK	NIE	NIE WIEM
spółecznego pochodzenia	(1)	(2)	(3)
przynależności narodowej	(1)	(2)	(3)
wykształcenia	(1)	(2)	(3)
Religię	(1)	(2)	(3)
światoopisania	(1)	(2)	(3)
zawieszowania politycznego	(1)	(2)	(3)
Uposażenia	(1)	(2)	(3)
Płci	(1)	(2)	(3)
Inne			

50) Czy uważasz, że należy wyobrazić, że jeden z Twoich bliźnich przyjaciół jest innej narodowości? (np. emigrant)

- tak (1)
- niechętnie do... (2)
- aż się (3)
- nie (4)

51) Jeśli tak, czy interesowałyby Cię kulturalna i polityczna twórczość podziemna?

- tak (1)
- nie (2)
- nie wiem (3)

52) Wyobraź sobie, najj. dośf. byłby inny narodził się. Czy uważałbyś to za całkiem normalne (1)

- nie uważałem to nie przesadzałem, ale nie przyjęłem bym uwzględnienia tego ca. (2)
- nie sądził bym że będzie zadowolony (3)
- zaużył bym raczej niezadowolony (4)
- nie wiem to za niewiedzi (5)

53) Na temat "Obcekcjonistów" (tytuł który by inny narodził się) istnieją różne zdania. Jakże jest? (1)

- "Obcekcjonisty" mogą istnieć (1)
- istnieć powinni (2)

54) "Prawa Niemców dla obcekcjonistów"

- istnieć nie (1)
- istnieć powinny (2)

55) "Jedynym prawem do pracy"

- istnieć nie (1)
- istnieć powinny (2)

56) "Kilka praw do kłótni"

- istnieć nie (1)
- istnieć powinny (2)

57) Czy istnieje co ^{Niemców} problem ochrony środowiska?

- z pewnością nie (1)
- nie (2)
- może (3)
- bardzo mocno (4)

58) Czy myślisz, że to ^{Niemców} jest wyjątkowo dużo obcekcjonistów dla ochrony środowiska?

- tak (1)
- nie (2)

59) Czy jesteś zadowolony z systemu politycznego w Niemczech?

- tak (1)
- nie (2)
- jest mi do głębi (3)

41. 60) Jesteś nie, do poziomu się może wyrażać zmianie?
(proszę tylko jedną odpowiedź zakreślić)

- "Mocny Nsicyzma" powinien zostać to tylko te rzeczy (1)
- Żyjemy teraz powinien być zły (2)
- Żyjemy być uszczuplenia bezpośrednia demokracji (3)
- Nie ma być żadnej lepszej możliwości (4)
- Nigdy z tym nie myślałem (5)

61) Jak odnieść się do wypowiedzi "Kraj musi być również dobrze utrzymany, aby móc walczyć swoim wpływem w kontaktach międzynarodowych"?

- Zgadza się (1)
- częściowo zgadza się (2)
- mniej więcej zgadza się (3)
- nie zgadza się (4)

62) Jak scharakteryzujesz relacje kontaktów różnych kultur europejskich?

- Widzę to jako wzbogacenie dla nas (1)
- Jako sposób w przemyśle się ludności (2)
- Jako zagrożenie naszej kultury ojczystej (3)

V OBRAZ SYTUACJI MIĘDZYKRAJOWEJ

63. Czy istnieje militarne nie, przez którą czujesz się zagrożony?

- TAK (1)
- NIE (2)

Jesteś tak, jeśli.....

64. Czy sądzisz, że małe państwa polityczne i gospodarcze niebezpieczeństwo wstrząsów?

- tak (1)
- nie do końca (2)
- ograniczenie (3)
- zupełnie nie (4)

65) Które 2 wydarzenia, które miały miejsce w najbliższej przeszłości wpłynęły na sytuację międzynarodową najtwardsz? (proszę tylko jedną odpowiedź wskazać!)

- 1. Kryzys w Zatoce (1)
- 2. Klęski militarny w Jugosławii (2)
- 3. Międzynarodowy konflikt pomiędzy ~~Wschodem~~ Wschodem a Zachodem (3)
- 4. Polityczne wydarzenia na Bałkanach (4)
- 5. Zjednoczenie krajów niemieckich (5)
- 6. Inne (6)

66) Które 2 z tych wydarzeń przeszły by najbardziej? (Proszę wpisać numer poprzednich wydarzeń!)

.....

Zadanie 2. nuda, tylko

67) Czy widziałeś poprzez katastrofę zagrożenie istniejącego życia na ziemi?

- dużo zagrożenie (1)
- zagrożenie (2)
- mniej zagrożenie (3)
- nie widzę zagrożenia (4)

68) Jaki masz stosunek do turystyki w Twoim kraju?

- pozytywnie (1)
- negatywnie (2)
- jest mi obojętne (3)

70) Czy bliźniacze kraje powinny otrzymać zapowiadanie od Twojego państwa/miasta?

- tak (1)
- nie (2)

71) Czy Syberia/Asja już kiedyś finansowo przygotowana do pomocy?

- tak, ale ~~tylko~~ tylko raz (1)
- tak, od czasu do czasu (2)
- tak, regularnie (3)
- nie (4)

72) Które, wg Ciebie, są krajami najbardziej zubożonymi krajami świata?

.....

nie wiem (1)

73) Uważam, że handel światowy jest prawie uregulowany:

zgadza się 1 2 3 4 5 6 nie zgadza się

74) Uważam, że świat ogólnie jest miły dla wszystkich:

zgadza się 1 2 3 4 5 6 nie zgadza się

13) 75) Proszę poszukać na mapie Grecję (1), Łotwę (2), Niemcy (3) i oznaczyć na mapie przy pomocy cyfr.



1. Mapa Europy

VI. MIĘDZYNARODOWE ZAANGAŻOWANIE

- 76) Czy angażujesz się międzynarodowymi pytaniami?
 (ochrona środowiska, polityka, międzynarodowa wymiana)
- nie, nie interesuje mnie (1)
 - nie, ale interesuje mnie (2)
 - tak, w zakresie (3)
 - tak, w organizacji (4)

77) W które z wymienionych celów międzynarodowych zaangażowałbyś się najwcześniej?
(tylko jedno zakreślić)

- Wolność podróżowania (1)
- Prawo do decydowania społeczeństwa (2)
- Przemysłowa równość (3)
- Pokój (4)
- Ochrona środowiska (5)
- Prawa ludzkie (6)

78) Ziemia, że Europa będzie bez granic, gdzie chciałbyś mieszkać?

- Tam, gdzie teraz mieszkam (1)
- Gdzie indziej (2)
- Hybryda

79) Co jest dla Ciebie najważniejsze przy wyborze kraju, gdzie chciałbyś mieszkać?

	bardzo ważne			nie ważne
Socjalne zabezpieczenie	(1)	(2)	(3)	(4)
Dobra uchwała polityczna	(1)	(2)	(3)	(4)
Zapewnione miejsce pracy	(1)	(2)	(3)	(4)
Klimat / Pogoda	(1)	(2)	(3)	(4)
Sława miasta	(1)	(2)	(3)	(4)
Ochrona środowiska	(1)	(2)	(3)	(4)
Wysoki standard życia	(1)	(2)	(3)	(4)
Kultura kraju	(1)	(2)	(3)	(4)
Język	(1)	(2)	(3)	(4)
Inne	(1)	(2)	(3)	(4)

80) Czy chciałbyś uzyskać więcej informacji na temat?
(proszę jedno, najważniejsze zakreślić!)

- Nie (1)
- Tak (2)
- o Grecji (3)
- o Estonii (4)
- o Niemczech (5)

82) Gdzie chciałbyś w przyszłości pojechać?

	TAK	EWENTUALNE	NIE
Grecja	(1)	(2)	(3)
Estonia	(1)	(2)	(3)
Niemcy	(1)	(2)	(3)

15] VII PERSONALNE I TOWARZYSKIE PERSPEKTYWY

83) Czy myślisz o swojej przyszłości?
 często (1) od czasu do czasu (2) rzadko (3)

84) Czy myślisz o przyszłości swojego kraju?
 często (1) od czasu do czasu (2) rzadko (3)

84a) Które, drogie, wybierzę w. Ciebie Niemcech?
 krajowa orientacja (1)
 międzynarodowa " (2)

85) Jaki jest Twoje podejście, jeśli myślisz o swojej przyszłości?
 bardzo optymistyczne (1)
 " pesymistyczne (2)
 50% / 50% (3)
 nie wiem (4)

86) Jaki jest Twoje podejście, jak myślisz o przyszłości swojego kraju?
 b. optymistyczne (1)
 b. pesymistyczne (2)
 50% / 50% (3)
 nie wiem (4)

87) Jak ważne są dla Ciebie w przyszłości

	b. ważne (1)	ważne (2)	mniej ważne (3)	nie ważne (4)
Praca	(1)	(2)	(3)	(4)
Rodzina	(1)	(2)	(3)	(4)
Czas wolny	(1)	(2)	(3)	(4)
Polityka	(1)	(2)	(3)	(4)

88) Które z form życiowych odpowiadają Twoim prywatnym perspektywom najbardziej?
 (proszę zakreślić najważniejsze!)

życie samotne	(1)
matrzenstwo	(2)
związek partnerski do matrzeństwa	(3)
Rodzina (z dziećmi)	(4)
Duża rodzina	(5)
Wspólne mieszkanie kilku osób	(6)
Inne	(7)

KRAJOWA DRIENTACJA — MIĘDZY NARODOWA DRIENTACJA

Zachęca proszę do następujących linii, do odpowiedzi o niżej.

Następujące cyfry mają znaczenie:

- (1) zgadza się całkowicie
- (2) zgadza się
- (3) zgadza się częściowo
- (4) zgadza się minimalnie
- (5) nie zgadza się
- (6) zupełnie nie zgadza się

1) Export zbrojeniowy nie powinien być ograniczony, aby nie zakłócić naszego dobrobytu.
zgadza się całkowicie (1) (2) (3) (4) (5) (6) zupełnie się nie zgadza

2) Rozszerzenie niemieckiego wpływu będzie dla innych krajów tylko korzystny!
z. się całkowicie (1) (2) (3) (4) (5) (6) z. się nie zg.

3) Niemcy muszą na rzecz byłych terenów wschodnich i obecne granice uznać!
z. się całkowicie (1) (2) (3) (4) (5) (6) zup. się nie zgadza

4) W czasie degradacji społecznej i technicznych wojen powinno dojść się do wspólnego
równego przyrostu społeczeństw.
z. s. całkowicie (1) (2) (3) (4) (5) (6) z. się n. z.

5) Niemcy są mocnym i pełnym sukcesu krajem. Powinny zatem krajem
rozwijającym się polecić swoje wartości i kulturę do naśladowania.
z. s. c. (1) (2) (3) (4) (5) (6) z. się n. z.

6) Obokrajowcy odbiorą Niemcom mieszkanie!
z. s. c. (1) (2) (3) (4) (5) (6) z. s. n. z.

7) Obokrajowcy odbiorą Niemcom pracę!
z. s. c. (1) (2) (3) (4) (5) (6) z. s. n. z.

8) Obokrajowcy, ci którzy żyją w Niemczech, muszą być tak samo traktowani
jak Niemcy!
z. s. c. (1) (2) (3) (4) (5) (6) z. s. n. z.

9) Czy masz wrażenie, że Niemcy bardziej troszczą się o uchodźców (asylantów),
jak o potrzebujących pomocy Niemców?

zgodza się zupełnie (1) (2) (3) (4) (5) (6) zupełnie się nie zgodza

10) W Niemczech obywatelom powinni mieć to samo prawo, do życia ^{takiego} jak chęć!

z.s.c. (1) (2) (3) (4) (5) (6) z.s.c.

11) Niemcy mogłyby się w dziedzinie polityki społecznej i przemysłowej
od innych ~~innych~~ krajów uczyć!

z.s.c. (1) (2) (3) (4) (5) (6) z.s.c.

12) Rozwijające się kraje powinny wziąć sobie przykład z niemieckiej pilności
i szacunku do pracy!

z.s.c. (1) (2) (3) (4) (5) (6) z.s.c.

13) Włosi, Japończycy, Afrykańczycy... należą do różnych społeczeństw,
ale są ludźmi i dlatego bez względu na różnicę kulturową.

z.s.c. (1) (2) (3) (4) (5) (6) z.s.c.

14) Powinniśmy się bardziej zorientować w niemieckich zwyczajach, takich jak
pilność, porządek, czystość itp.

z.s.c. (1) (2) (3) (4) (5) (6) z.s.c.

15) Przesiedleńcy mają większe prawo do pomocy jak takjący się o azyl!

z.s.c. (1) (2) (3) (4) (5) (6) z.s.c.

16) Życie w Niemczech pełen spotkanie się kultur różnych narodowości
jest wielokrotnie i ciekawsze!

z.s.c. (1) (2) (3) (4) (5) (6) z.s.c.

17) Tradycje ludowe nie są w Niemczech dostatecznie czczone!

z.s.c. (1) (2) (3) (4) (5) (6) z.s.c.

18) Interesuje mnie życie i kultura obywateli mieszkających w Niemczech!

z.s.c. (1) (2) (3) (4) (5) (6) z.s.c.

19) Z bogactwa niemieckiego wynika pewna odpowiedzialność za biedne kraje!

z.s.c. (1) (2) (3) (4) (5) (6) z.s.c.

20) Jesteśmy odpowiedzialni za biedę innych krajów!

z.s.c. (1) (2) (3) (4) (5) (6) z.s.c.

19) 24) Niektóre produkty z krajów rozwijających się są u nas za tanio proponowane. Jednak gotowo za nie więcej płacić. Kiedy wyprodukujemy za nie podobną zapłatę!

zgodzić się całkowicie (1) (2) (3) (4) (5) (6) zupełnie się nie zgodzić

22) Nie pozwolimy sobie odebrać osiągnięć i niemieckiego dobrobytu przez gospodarczy uciekinierstwo!

z.s.c. (1) (2) (3) (4) (5) (6) z.s.u.z.

23) Niemcy nie potrzebują się zajmować problemami całego świata, to istnieje ich wystarczająco!

z.s.c. (1) (2) (3) (4) (5) (6) z.s.u.z.

24) Dział mówi się wiele o niedzieliach czytelników, bez pojęcia jakie naprawdę ~~nie~~ problemy istnieją w krajach z których ci ludzie uciekają!

z.s.c. (1) (2) (3) (4) (5) (6) z.s.u.z.

25) Jeśli nawet powodzi nam się dobrze, nie powinniśmy zamykać oczu przed problemami innych krajów!

z.s.c. (1) (2) (3) (4) (5) (6) z.s.u.z.

26) Odniesieniem każdego jest zjednoczyć się całą siłą w imię zadowolenia ze społeczeństwem

(1) (2) (3) (4) (5) (6) z.s.u.z.

27) Przewidywanie szerokości biedy jest dla mnie najważniejszym zadaniem!

z.s.c. (1) (2) (3) (4) (5) (6) z.s.u.z.

28) Hitler zadbał o pracę dla wszystkich, wdrożył prawo i porządek!

z.s.c. (1) (2) (3) (4) (5) (6) z.s.u.z.

29) Niemcy mają ważną obowiązek wobec ofiar ~~ni~~ nazjonalizmu (Żydzi, Romani i Sinti i t.d.)

z.s.c. (1) (2) (3) (4) (5) (6) z.s.u.z.

30) Nie wolno dopuścić nigdy więcej do faszyzmu, dlatego powinno się ciągle przypominać przeszłość Niemcom i się z tym interesować! ją rozwiązać!

z.s.c. (1) (2) (3) (4) (5) (6) z.s.u.z.

31) Nationalistyczne przeszłość Niemcom nie interesuje mnie!

z.s.c. (1) (2) (3) (4) (5) (6) z.s.u.z.

3.3.2 Fragebogen 2: Mehrdimensionaler Persönlichkeitstest,
(1993/94, 2004/05 und 2011 durchgeführt)

J U G E N D 1 9 9 3

FRAGEBOGEN FÜR

SPÄTAUSSIEDLER-JUGENDLICHE

Bitte füllen Sie aus!

Herkunftsland: _____

Einreisedatum: _____

Geschlecht : weiblich (1) männlich (2)

Alter : _____ Jahre alt

V E R S C H I E D E N E M E I N U N G E N

Auf den folgenden Seiten finden Sie ganz unterschiedliche Aussagen zu verschiedenen Themen. Wahrscheinlich meinen Sie, daß einige Aussagen sehr richtig sind (1), andere halten Sie vielleicht für sehr falsch (6). Bei wieder anderen Aussagen können Sie sich möglicherweise nicht so leicht entscheiden - (3) oder (4).

Bitte geben Sie Ihre ganz persönliche Meinung wieder, wenn Sie zu jeder der folgenden Aussagen Stellung nehmen. Entscheiden Sie, wie weit Sie jeder Aussage zustimmen. Kreuzen Sie bitte dazu eine Zahl zwischen 1 und 6 an!

- 1 heißt: stimmt genau
- 2 heißt: stimmt weitgehend
- 3 heißt: stimmt ein wenig
- 4 heißt: stimmt eher nicht
- 5 heißt: stimmt weitgehend nicht
- 6 heißt: stimmt gar nicht

Noch zwei Bitten:

Nehmen Sie bitte zu allen Aussagen Stellung!
Wenn Sie eine Stellungnahme ändern möchten, ziehen Sie bitte einen Kreis um die ungültige Antwort und kreuzen Sie die gültige Antwort neu an!

Beispiel: 1 ~~X~~ X 4 5 6

J U G E N D 2 0 0 4FRAGEBOGEN FÜR
SPÄTAUSSIEDLER-JUGENDLICHE

Bitte füllen Sie aus!

Herkunftsland: _____

Einreisedatum: _____

Geschlecht : weiblich (1) männlich (2)

Alter : _____ Jahre alt

V E R S C H I E D E N E M E I N U N G E N

Auf den folgenden Seiten finden Sie ganz unterschiedliche Aussagen zu verschiedenen Themen. Wahrscheinlich meinen Sie, dass einige Aussagen sehr richtig sind (1), andere halten Sie vielleicht für sehr falsch (6). Bei wieder anderen Aussagen können Sie sich möglicherweise nicht so leicht entscheiden - (3) oder (4). Bitte geben Sie Ihre ganz persönliche Meinung wieder, wenn Sie zu **jeder** der folgenden Aussagen Stellung nehmen. Entscheiden Sie, wie weit Sie jeder Aussage zustimmen. Kreuzen Sie bitte dazu eine **Zahl zwischen 1 und 6** an!

- 1 heißt: stimmt genau
- 2 heißt: stimmt weitgehend
- 3 heißt: stimmt ein wenig
- 4 heißt: stimmt eher nicht
- 5 heißt: stimmt weitgehend nicht
- 6 heißt: stimmt gar nicht

Noch zwei Bitten:

Nehmen Sie bitte zu **allen** Aussagen Stellung!
Wenn Sie eine Stellungnahme ändern möchten, ziehen Sie bitte einen Kreis um die ungültige Antwort und kreuzen Sie die gültige Antwort neu an!

Beispiel: 1 ~~X~~ ~~(X)~~ 4 5 6

**FRAGEBOGEN FÜR
SPÄTAUSSIEDLER-JUGENDLICHE**

Bitte füllen Sie aus!

Herkunftsland: _____

Einreisedatum: _____

Geschlecht : weiblich (1) männlich (2)

Alter : _____ Jahre alt

VERSCHIEDENE MEINUNGEN

Auf den folgenden Seiten finden Sie ganz unterschiedliche Aussagen zu verschiedenen Themen. Wahrscheinlich meinen Sie, dass einige Aussagen sehr richtig sind (1), andere halten Sie vielleicht für sehr falsch (6). Bei wieder anderen Aussagen können Sie sich möglicherweise nicht so leicht entscheiden - (3) oder (4).

Bitte geben Sie Ihre ganz persönliche Meinung wieder, wenn Sie zu **jeder** der folgenden Aussagen Stellung nehmen. Entscheiden Sie, wie weit Sie jeder Aussage zustimmen. Kreuzen Sie bitte dazu eine **Zahl zwischen 1 und 6** an!

- 1 heißt: stimmt genau
- 2 heißt: stimmt weitgehend
- 3 heißt: stimmt ein wenig
- 4 heißt: stimmt eher nicht
- 5 heißt: stimmt weitgehend nicht
- 6 heißt: stimmt gar nicht

Noch zwei Bitten:

Nehmen Sie bitte zu **allen** Aussagen Stellung!

Wenn Sie eine Stellungnahme ändern möchten, ziehen Sie bitte einen Kreis um die ungültige Antwort und kreuzen Sie die gültige Antwort neu an!

Beispiel: 1 X (X) 4 5 6

I.	
1. Es beunruhigt mich, daß die Zukunft so unsicher ist. stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht	<u>178:</u>
2. Ich mag es, wenn unverhofft Überraschungen auftreten. stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht	179:
3. Ich habe es gern, wenn die Arbeit gleichmäßig verläuft. stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht	<u>180:</u>
4. Ich warte geradezu darauf, daß etwas Aufregendes passiert. stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht	181:
5. Wenn um mich herum alles drunter und drüber geht, fühle ich mich so richtig wohl. stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht	182:
6. Ich probiere gerne Dinge aus, auch wenn nicht immer etwas dabei herauskommt. stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht	183:
7. Ich lasse die Dinge gern auf mich zukommen. stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht	184:
8. Ich beschäftige mich nur mit Aufgaben, die lösbar sind. stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht	<u>185:</u>
9. Ich weiß gern, was auf mich zukommt. stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht	<u>186:</u>

II.

10. Ich verliere schnell meine Beherrschung, aber ich beruhige mich auch schnell wieder.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 187:
11. Wenn ich wütend bin, sage ich Ungehöriges.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 188:
12. Ich kann oft meinen Ärger und meine Wut nicht beherrschen.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 189:
13. Ich gehöre leider zu denen, die oft in Wut geraten.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 190:
14. Häufig sage ich ohne zu überlegen etwas, was ich später bereue.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 191:
15. Oft ärgere ich mich zu schnell über andere.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 192:

III.

16. Ich meine, die eigenen Eltern verdienen Achtung.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 193:
17. Junge Leute haben ab und zu rebellische Ideen, aber wenn die jungen Leute älter werden, sollten sie darüber hinwegkommen und ihren Platz im Leben finden.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 194:

- | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|------------------|--|-------------|--|
| 35. Wenn ich Pläne schmiede, bin ich mir ganz sicher, daß das Geplante auch Wirklichkeit wird. | | | | | | | | | | |
| stimmt genau | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | stimmt gar nicht | | 212: | |
| 36. Ich habe oft einfach keine Möglichkeiten, mich vor Pech zu schützen. | | | | | | | | | | |
| stimmt genau | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | stimmt gar nicht | | 213: | |
| 37. Mehrdeutige Situationen mag ich nicht, da ich nicht weiß, wie ich mich verhalten soll. | | | | | | | | | | |
| stimmt genau | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | stimmt gar nicht | | <u>214:</u> | |
| 38. Wenn ich bekomme, was ich will, so spielt Glück meistens auch eine Rolle. | | | | | | | | | | |
| stimmt genau | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | stimmt gar nicht | | 215: | |
| 39. Andere Menschen verhindern oft die Verwirklichung meiner Pläne. | | | | | | | | | | |
| stimmt genau | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | stimmt gar nicht | | 216: | |
| 40. Ich kann mich am besten selbst durch mein Verhalten vor Krankheiten schützen. | | | | | | | | | | |
| stimmt genau | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | stimmt gar nicht | | 217: | |
| 41. Ich weiß oft nicht, wie ich meine Wünsche verwirklichen soll. | | | | | | | | | | |
| stimmt genau | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | stimmt gar nicht | | <u>218:</u> | |
| 42. Vieles von dem, was in meinem Leben passiert, hängt vom Zufall ab. | | | | | | | | | | |
| stimmt genau | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | stimmt gar nicht | | 219: | |
| 43. Mein Leben und Alltag werden in vielen Bereichen von anderen Menschen bestimmt. | | | | | | | | | | |
| stimmt genau | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | stimmt gar nicht | | 220: | |

- | | | |
|---|---|------|
| 44. Ob ich einen Unfall habe oder nicht, ist vor allem Glückssache. | stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht | 221: |
| 45. Ich kenne viele Möglichkeiten, mich vor Erkrankungen zu schützen. | stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht | 222: |
| 46. Ich habe nur geringe Möglichkeiten, meine Interessen gegen andere Leute durchzusetzen. | stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht | 223: |
| 47. Es ist für mich nicht gut, weit im voraus zu planen, da häufig das Schicksal dazwischenkommt. | stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht | 224: |
| 48. Um das zu bekommen, was ich will, muß ich zu anderen Menschen freundlich und zuvorkommend sein. | stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht | 225: |
| 49. In unklaren oder gefährlichen Situationen weiß ich immer, was ich tun kann. | stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht | 226: |
| 50. Es ist reiner Zufall, wenn sich andere Menschen einmal nach meinen Wünschen richten. | stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht | 227: |
| 51. Mein Wohlbefinden hängt in starkem Maße vom Verhalten anderer Menschen ab. | stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht | 228: |
| 52. Ich kann sehr viel von dem, was in meinem Leben passiert, selbst bestimmen. | stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht | 229: |

VII.

70. Ich fühle mich manchmal ohne Grund ziemlich elend.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 247:
71. Ich habe manchmal ein Gefühl der Teilnahmslosigkeit
und inneren Leere.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 248:
72. Oft habe ich alles gründlich satt.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 249:
73. Ich träume tagsüber oft von Dingen, die doch nicht ver-
wirklicht werden können.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 250:
74. Meine Laune wechselt ziemlich oft.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 251:
75. Ich werde oft durch unnütze Gedanken belästigt, die mir
immer wieder durch den Kopf gehen.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 252:
76. Ich bin oft gedankenverloren.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 253:

VIII. ALLGEMEINES BEFINDEN

Im folgenden finden Sie einige Aussagen darüber, wie es Ihnen im allgemeinen geht, wie zufrieden Sie im allgemeinen mit Ihrem Leben und mit sich selbst sind.

77. Mein Leben könnte kaum glücklicher sein als es ist.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 254:

- | | |
|---|------|
| 88. Ich sehe im allgemeinen mehr die Sonnenseiten des Lebens.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht | 265: |
| 89. Wenn ich so auf mein bisheriges Leben zurückblicke, bin ich zufrieden.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht | 266: |
| 90. Ich fühle mich meist so, als ob ich vor Freude übersprudeln könnte.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht | 267: |

IX. MOMENTANES BEFINDEN

Bitte denken Sie auch bei den folgenden Aussagen an Ihr Befinden in der letzten Woche. Bitte kreuzen Sie bei jeder der folgenden Feststellungen die Antwort an, die Ihrem Befinden während der letzten Woche am besten entsprochen hat.

Achtung! Anderes Ankreuzen!!

3 heißt: meistens oder die ganze Zeit

2 heißt: öfters

1 heißt: manchmal

0 heißt: kaum oder überhaupt nicht

- | | |
|---|------|
| 91. Während der letzten Woche haben mich Dinge beunruhigt, die mir sonst nichts ausmachen.
meistens 3 2 1 0 selten | 268: |
| 92. Während der letzten Woche konnte ich meine trübsinnige Laune nicht loswerden, obwohl mich meine Freunde/Familie versuchten aufzumuntern.
meistens 3 2 1 0 selten | 269: |

93. Während der letzten Woche hatte ich Mühe, mich zu konzentrieren.							
meistens	3	2	1	0	selten		270:
94. Während der letzten Woche war ich deprimiert/niedergeschlagen.							
meistens	3	2	1	0	selten		271:
95. Während der letzten Woche war alles anstrengend für mich.							
meistens	3	2	1	0	selten		272:
96. Während der letzten Woche dachte ich, mein Leben ist ein einziger Fehlschlag.							
meistens	3	2	1	0	selten		273:
97. Während der letzten Woche hatte ich oft Angst.							
meistens	3	2	1	0	selten		274:
98. Während der letzten Woche habe ich schlecht geschlafen.							
meistens	3	2	1	0	selten		275:
99. Während der letzten Woche war ich fröhlich gestimmt.							
meistens	3	2	1	0	selten		<u>276:</u>
100. Während der letzten Woche habe ich weniger als sonst geredet.							
meistens	3	2	1	0	selten		277:
101. Während der letzten Woche fühlte ich mich einsam.							
meistens	3	2	1	0	selten		278:
102. Während der letzten Woche habe ich das Leben genossen.							
meistens	3	2	1	0	selten		<u>279:</u>

103. Während der letzten Woche war ich traurig.							
meistens	3	2	1	0	selten		280:
104. Während der letzten Woche hatte ich das Gefühl, daß mich die Leute nicht leiden können.							
meistens	3	2	1	0	selten		281:
105. Während der letzten Woche konnte ich mich zu nichts aufraffen.							
meistens	3	2	1	0	selten		282:

3.3.2.1 Zum Depressionsmessinstrument „ADS-K“, M. Hautzinger:

(Anwendung des Lügenkriteriums und Skalenwert für Spätaussiedler-Jugendliche)

DEPRESSIONSMESSINSTRUMENT "ADS-K" (M. HAUTZINGER)

1. Lügenkriterium

Formel:

Summe der positiv gepolten Items minus 6,5 mal Summe der negativ gepolten Items

Wird ein **kritischer Wert von < -24 Punkten** erreicht, sollten die Fragebogenantworten nicht länger als glaubwürdig angesehen werden. Dieser Grenzwert gilt für beide Geschlechter gleichermaßen. Der damit abgetrennte Wertebereich betrifft 5% der Eichstichprobe.

2. Skalenwert

Die 'Spätaussiedler'-Jugendlichen (254<Item-N<260) erreichen nach Anwendung des Lügenkriteriums (<-24, N=8, 5 männl./3 weibl., Ausfallquote=3,1%), nun Skalen-N=240, einen

Gesamt-Skalen-Mittelwert von m= 15,4958 (Itemmittelwert 1,0331)

und bleiben damit **unter dem kritischen Wert von > 17 Punkten.**

Zum Vergleich:

Klinisch unauffällige Bevölkerung	: 10,7
Himorganisch erkrankte Patienten	: 11,5
Schmerzpatienten	: 13,7
Gebesserte ehemals depressive Patienten	: 14,4 bzw. 14,8
'Spätaussiedler'-Jugendliche, Gesamt	: 15,5
'Spätaussiedler'-Jugendliche, männl. (99)	: 14,3
'Spätaussiedler'-Jugendliche, weibl. (141)	: 16,4
----- kritischer Grenzwert -----	: 17,0
Nicht depressive psychiatrische Patienten	: 21,3
Akut depressive Menschen	: 29,4

Damit ist der Wert der 'Spätaussiedler'-Jugendlichen im Vergleich zur klinisch unauffälligen Bevölkerung und zu Schmerzpatienten zwar erhöht, liegt jedoch noch gerade unterhalb des kritischen Werts (der Wert der Probandinnen allerdings nur sehr knapp).

3.3.3 Fragebogen 3: Fortsetzung Persönlichkeitstest, spezifische Fragen

(1993/94, 2004/05 und 2011 durchgeführt)

J U G E N D 1 9 9 3

SPEZIFISCHER FRAGEBOGEN FÜR
SPÄTAUSSIEDLER-JUGENDLICHE

Fülle bitte aus!

HERKUNFTSLAND: _____

EINREISEDATUM: _____

GESCHLECHT : weiblich (1) männlich (2)
ALTER : _____ JAHRE ALT

Bitte gib Deine ganz persönliche Meinung wieder, wenn Du zu jeder der folgenden Aussagen Stellung nimmst. Entscheide, wie weit Du jeder Aussage zustimmst. Kreuze dazu eine Zahl zwischen 1 und 6 an!

- 1 heißt: stimmt genau
- 2 heißt: stimmt weitgehend
- 3 heißt: stimmt ein wenig
- 4 heißt: stimmt eher nicht
- 5 heißt: stimmt weitgehend nicht
- 6 heißt: stimmt gar nicht

I. GERECHTIGKEIT

- | | |
|---|------|
| 1. Ich bin sicher, daß immer wieder die Gerechtigkeit in der Welt die Oberhand gewinnt.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht | 283: |
| 2. Ich finde, daß es in der Welt im allgemeinen gerecht zugeht.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht | 284: |
| 3. Ich bin überzeugt, daß irgendwann jeder für erlittene Ungerechtigkeit entschädigt wird.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht | 285: |
| 4. Ungerechtigkeiten sind nach meiner Auffassung in allen Lebensbereichen (z.B. Beruf, Familie, Politik) eher die Ausnahme als die Regel.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht | 286: |
| 5. Ich glaube, daß die Leute im großen und ganzen das bekommen, was ihnen gerechterweise zusteht.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht | 287: |
| 6. Ich denke, daß sich bei wichtigen Entscheidungen alle Beteiligten um Gerechtigkeit bemühen.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht | 288: |

II. OFFENHEIT

- | | |
|---|------|
| 7. Ich sage nicht immer die Wahrheit.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht | 289: |
|---|------|

SPEZIFISCHER FRAGEBOGEN FÜR
SPÄTAUSSIEDLER-JUGENDLICHE

Fülle bitte aus!

HERKUNFTSLAND: _____

EINREISEDATUM: _____

GESCHLECHT : weiblich (1) männlich (2)
ALTER : _____ JAHRE ALT

Bitte gib Deine ganz persönliche Meinung wieder, wenn Du zu **jeder** der folgenden Aussagen Stellung nimmst. Entscheide, wie weit Du jeder Aussage zustimmst. Kreuze dazu eine **Zahl zwischen 1 und 6 an!**

- 1 heißt: stimmt genau
- 2 heißt: stimmt weitgehend
- 3 heißt: stimmt ein wenig
- 4 heißt: stimmt eher nicht
- 5 heißt: stimmt weitgehend nicht
- 6 heißt: stimmt gar nicht

I. GERECHTIGKEIT

- | | |
|---|------|
| 1. Ich bin sicher, dass immer wieder die Gerechtigkeit in der Welt die Oberhand gewinnt.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht | 283: |
| 2. Ich finde, dass es in der Welt im Allgemeinen gerecht zugeht.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht | 284: |
| 3. Ich bin überzeugt, dass irgendwann jeder für erlittene Ungerechtigkeit entschädigt wird.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht | 285: |
| 4. Ungerechtigkeiten sind nach meiner Auffassung in allen Lebensbereichen (z.B. Beruf, Familie, Politik) eher die Ausnahme als die Regel.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht | 286: |
| 5. Ich glaube, dass die Leute im Großen und Ganzen das bekommen, was ihnen gerechterweise zusteht.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht | 287: |
| 6. Ich denke, dass sich bei wichtigen Entscheidungen alle Beteiligten um Gerechtigkeit bemühen.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht | 288: |

II. OFFENHEIT

- | | |
|---|------|
| 7. Ich sage nicht immer die Wahrheit.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht | 289: |
|---|------|

J U G E N D 2 0 1 1

SPEZIFISCHER FRAGEBOGEN FÜR
SPÄTAUSSIEDLER-JUGENDLICHE

Fülle bitte aus!

HERKUNFTSLAND: _____

EINREISEDATUM: _____

GESCHLECHT : weiblich (1) männlich (2)
ALTER : _____ JAHRE ALT

Bitte gib Deine ganz persönliche Meinung wieder, wenn Du zu **jeder** der folgenden Aussagen Stellung nimmst. Entscheide, wie weit Du jeder Aussage zustimmst. Kreuze dazu eine **Zahl zwischen 1 und 6 an!**

- 1 heißt: stimmt genau
- 2 heißt: stimmt weitgehend
- 3 heißt: stimmt ein wenig
- 4 heißt: stimmt eher nicht
- 5 heißt: stimmt weitgehend nicht
- 6 heißt: stimmt gar nicht

<u>I. GERECHTIGKEIT</u>	
1. Ich bin sicher, dass immer wieder die Gerechtigkeit in der Welt die Oberhand gewinnt. stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht	283:
2. Ich finde, dass es in der Welt im Allgemeinen gerecht zugeht. stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht	284:
3. Ich bin überzeugt, dass irgendwann jeder für erlittene Ungerechtigkeit entschädigt wird. stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht	285:
4. Ungerechtigkeiten sind nach meiner Auffassung in allen Lebensbereichen (z.B. Beruf, Familie, Politik) eher die Ausnahme als die Regel. stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht	286:
5. Ich glaube, dass die Leute im Großen und Ganzen das bekommen, was ihnen gerechterweise zusteht. stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht	287:
6. Ich denke, dass sich bei wichtigen Entscheidungen alle Beteiligten um Gerechtigkeit bemühen. stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht	288:
<u>II. OFFENHEIT</u>	
7. Ich sage nicht immer die Wahrheit. stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht	289:

8. Manchmal gebe ich ein bißchen an.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 290:
9. Manchmal habe ich Gedanken, für die ich mich schämen muß.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 291:
10. In Gesellschaft ist mein Benehmen meistens besser als
zu Hause.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 292:
11. Manchmal schiebe ich etwas auf, was ich sofort tun sollte.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 293:
12. Ab und zu erzähle ich auch mal eine Lüge.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 294:

III. DEINE LEBENSITUATION

13. Wieviel Personen hat Deine Familie?
_____ Personen insgesamt 295:
14. Wieviel Zimmer hat Eure Wohnung?
_____ Zimmer 296:
15. Wie hoch ist der Mietpreis Eurer Wohnung?
_____ DM 297:
16. Hast Du ein eigenes Zimmer?
ja (1) nein (2) 298:
17. Wie zufrieden bist Du mit Deiner Wohnsituation?
sehr zufrieden (1) zufrieden (2)
weniger zufrieden (3) unzufrieden (4) 299:
18. Sind Deine Eltern erwerbstätig?
Vater: erwerbstätig (1) arbeitslos (2) 300:
Mutter: erwerbstätig (1) arbeitslos (2) 301:
19. Wieviel verdienen Deine Eltern netto im Monat?
Vater: _____ DM 302:
Mutter: _____ DM 303:
20. Welches Verhältnis hast Du zu Deinem Elternhaus?
sehr gutes 1 2 3 4 sehr schlechtes Verhältnis 304:
21. Ich bemühe mich darum, meine Eltern zu verstehen, auch
wenn es manchmal schwer ist.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 305:
22. Ich halte nicht viel von der Erfahrung der Erwachsenen,
ich verlasse mich lieber auf mich selbst.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 306:
23. Bei gleichaltrigen Freunden/Freundinnen lerne und erfahre
ich mehr als von den Erwachsenen.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 307:

34.	Meine Eltern haben mich genau richtig erzogen. stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht	323:
35.	Ich erziehe meine Kinder genauso wie ich erzogen wurde. stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht	324:
36.	Meine Eltern haben größere Probleme als ich. stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht	325:
37.	Ich helfe meinen Eltern, ihre Probleme zu lösen. stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht	326:
38.	Ruhe und Ordnung in meiner Familie sind mir sehr wichtig. stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht	327:
39.	Ich muß für mich einen ganz neuen, von meinen Eltern unabhängigen, Weg suchen. stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht	328:
40.	Wie siehst Du Dich selbst? (bitte nicht mehr als zwei ankreuzen!) Ich habe das Gefühl, wichtig zu sein, zumindest im Vergleich zu anderen. (1)	329:
	Ich glaube, ich habe eine ganze Reihe guter Seiten. (2)	330:
	Ich bin in der Lage, meine Angelegenheiten genauso gut zu erledigen wie andere. (3)	
	Ich habe das Gefühl, daß ich nicht gerade stolz auf mich sein kann. (4)	
	Ich kann mich selbst gut leiden. (5)	
	Im großen und ganzen bin ich mit mir zufrieden. (6)	
	Ich habe oft das Gefühl, völlig nutzlos zu sein. (7)	
41.	Treffen folgende drei Aussagen im großen und ganzen auf Deine Situation zu? Ich habe meistens schon jemand, mit dem ich reden kann. ja (1) nein (2)	331:
	Ich fühle mich oft einsam. ja (1) nein (2)	332:
	Ich wollte, daß ich etwas mehr gute Freunde hätte. ja (1) nein (2)	333:
42.	Ich fühle mich heimatlos. stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht	334:
43.	Manchmal bin ich nichts. stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht	335:
44.	Ich fühle mich sprachlos. stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht	336:
45.	Ich weiß nicht, wo ich hingehöre. stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht	337:
46.	Ich zeige mich wenig allein in der Öffentlichkeit. stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht	338:

47. Ich treffe mich nur mit Aussiedlern. stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht	339:
48. Heimat ist für mich: (bitte nicht mehr als drei ankreuzen!)	
wo ich geboren wurde (1)	340:
wo ich meine Kindheit verlebte (2)	341:
wo meine Freunde sind (3)	342:
wo ich verstanden werde (4)	
wo ich alles verstehe (5)	
wo ich kein Fremder bin (6)	
überall auf der Erde (7)	
ganz unwichtig (8)	

IV. ORIENTIERUNGEN/ LEBENSPRINZIPIEN

49. Wichtig ist für mich im Moment vor allem, a) daß ich mich an Werten (Grundsätzen, Prinzipien) orientiere! stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht	343:
b) daß ich mich mit den Veränderungen auseinandersetze! stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht	344:
c) daß ich mich selbst verwirkliche! stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht	345:
50. Ich fühle mich durch die derzeitige Situation und die damit verbundenen Anforderungen eher herausgefordert (1) eher überfordert (2) eher unterfordert (3)	346:
51. Mit denen, die sozial viel schlechter gestellt sind als ich, möchte ich nicht viel zu tun haben! stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht	347:
52. Ein gewisses Maß an Einordnung und auch Unterordnung ist für mich selbstverständlich! stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht	348:
53. Über Dinge, die ich sowieso nicht ändern kann, möchte ich auch nichts wissen! stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht	349:
54. Am liebsten sind mir Informationen, die meine Meinung bestätigen! stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht	350:
55. Mir ist wichtig, das Leben zu genießen und mich nicht abzumühen! stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht	351:
56. Jeder von uns muß heute viel leisten. Für mich ist das ein wichtiges Prinzip! stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht	352:

57. Es ärgert mich, wenn andere keine Leistung bringen und trotzdem gut leben!
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 353:
58. Die Wirtschaftskrise trifft besonders die "kleinen Leute".
Gegen diese Ungerechtigkeit muß man sich wehren!
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 354:
59. Hauptsache ist, man hat ein glückliches Privatleben. Was um einen herum passiert, das ist nicht von Bedeutung!
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 355:
60. Vor der Wahl stellen drei Parteien ihr Wahlprogramm vor.
Welche dieser drei Parteien A-C würdest Du wählen?
Partei A: Leistungsprinzip: Nur wer viel leistet, sollte viel bekommen. (1) 356:
Partei B: Gerechtigkeitsprinzip: Jeder soll bekommen, was ihm gerechterweise zusteht. (2)
Partei C: Soziales Prinzip: Soziale Unterschiede sollen ausgeglichen werden. (3)
61. Politisch stehe ich
eher links (kritisch, progressiv) (1) 357:
eher in der Mitte (offen, liberal) (2)
eher rechts (konservativ, national) (3)
62. Wenn nächste Woche Wahlen wären, würde ich diese Partei wählen:
Republikaner (1) SPD (4) 358:
CDU/CSU (2) Die Grünen (5)
F.D.P. (3) Kommunisten (6)
ich weiß nicht (7)

V. AUSREISE

63. Meine Eltern sind mit uns ausgereist, damit wir Kinder eine bessere Zukunft haben.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 359:
64. Wir sind ausgereist, weil vorher schon viele unserer Verwandten ausgereist waren und uns die Ausreise empfohlen haben.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 360:
65. Ich wollte gar nicht ausreisen!
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 361:
66. Wer hat die Ausreise-Entscheidung getroffen?
Vater (1) wir Kinder (4) 362:
Mutter (2) alle gemeinsam (5)
beide Eltern (3) ich allein (6)
67. Vor unserer Ausreise wußte ich nur wenig über das Leben in Deutschland
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 363:

68. Ich habe mich über Deutschland informiert und habe mich dann bewußt für die Ausreise entschieden.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 364:
69. Für mich war es egal, wohin ich ausreise. Hauptsache, ich konnte mein Land verlassen.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 365:
70. Als ich Deutschland kennenlernte, war ich enttäuscht.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 366:
71. Ich habe noch gute Kontakte zu meinen früheren Freunden in der GUS/ Polen/ Rumänien.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 367:
72. Ich würde in den Ferien gern oft in meine Heimat fahren.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 368:
73. Wenn sich die Situation in der GUS/ Polen/ Rumänien verbessert, kehre ich wieder dorthin zurück.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 369:

VI. DEUTSCHLANDBILD

74. Deutschland ist ein Paradies.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 370:
75. Die meisten Deutschen sind frei und locker.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 371:
76. Die meisten Deutschen sind Fremden gegenüber verschlossen und distanziert.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 372:
77. Die meisten Deutschen sind egoistisch, gleichgültig und denken materiell.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 373:
78. Die meisten Deutschen haben Vorurteile gegenüber Fremden.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 374:
79. Die meisten Deutschen erziehen ihre Kinder zu frei.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 375:
80. Die meisten Eltern und Lehrer in Deutschland haben keine Autorität.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 376:
81. Die meisten deutschen Kinder sind faul und frech.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 377:
82. Ich fühle mich von den hier geborenen Deutschen nicht verstanden.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 378:

83. Ich fühle mich frei in Deutschland.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 379:
84. Ich finde mich in der deutschen Gesellschaft nicht zurecht, vieles ist mir fremd.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 380:

VII. LERNEN/ BILDUNG

85. Unser CJD- (bzw. GFBA-) Wohnheim war für mich
ein Schonraum (1) von beidem etwas (3) 381:
ein Ghetto (2) keines von beidem (4)
86. In Deutschland lernen wir im Unterricht anders als früher in der Sowjetunion, in Polen und Rumänien.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 382:
87. Der Unterricht in Deutschland macht mir meistens Spaß.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 383:
88. Ich habe viel Allgemeinbildung in Deutschland im Unterricht gelernt.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 384:
89. Durch den Unterricht habe ich Deutschland besser kennengelernt.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 385:
90. Ich habe im Unterricht viel Deutsch gelernt.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 386:
91. Die Sprache ist das Hauptproblem beim Lernen.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 387:
92. Durch den Unterricht habe ich Zusammenarbeit mit den anderen gelernt.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 388:
93. Durch den Unterricht habe ich gelernt, was Demokratie ist.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 389:
94. Der Unterricht war mir zuerst fremd, und ich wußte nicht, wie ich mich verhalten sollte.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 390:
95. Ich bin in der CJD-Förderschule (bzw. GFBA-Sprachkurs) in meiner Entwicklung
vorwärtsgekommen (1) zurückgefallen (3) 391:
stehengeblieben (2) ich weiß nicht (4)
96. Die Förderschule (bzw. GFBA-Sprachkurs) war positiv für mich.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 392:
97. Die Lehrer/-innen waren streng im Unterricht.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 393:

98. Die Lehrer/-innen haben viel für mich getan. stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht	394:
99. Die Lehrer/-innen haben ihren Unterricht so gemacht, daß ich die Inhalte verstehen konnte. stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht	395:
100. Ich wünsche mir von den Lehrern/Lehrerinnen: (bitte höchstens drei ankreuzen!)	
Autorität (1) Offenheit (5)	396:
Verständnis (2) Distanz (6)	397:
Humor/Spaß (3) Nähe/Partnerschaft (7)	398:
Geduld (4) Vorbild (8)	
101. Meine Lehrer/-innen halten mich für einen Schüler mit folgenden Eigenschaften (höchstens drei Kreuze!):	
fleißig (1) klug (5)	399:
faul (2) ruhig (6)	400:
interessiert (3) offen (7)	401:
gleichgültig (4) verschlossen (8)	
102. Wenn Du diese Klasse beendet hast, was machst Du dann?	
weiter lernen (Schule, Studium) (1)	402:
BVJ (2)	
Deine Lehrstelle antreten (3)	
Arbeit suchen (4)	
eine Zeitlang nichts machen und dann mal sehen (5)	
ich weiß noch nicht, was ich dann mache (6)	

VIII. GEWALT

103. In letzter Zeit kommt es in Europa immer wieder vor, daß "Ausländer" auf offener Straße von Gruppen junger "Einheimischer" angegriffen werden. Meist stehen viele Passanten dabei und schauen zu. So etwas geschieht auch in Deutschland. Wie würdest Du in so einer Situation noch am ehesten reagieren? Das finde ich im Prinzip gut. Es muß endlich etwas gegen die "Ausländer" hier in Deutschland unternommen werden. (1)	403:
Ich finde so etwas doch zu brutal und versuche, die Situation zu beruhigen. Aber irgendwie haben diese Jugendlichen natürlich recht. (2)	
Das interessiert mich alles nicht, und ich gehe einfach weiter. (3)	
Eigentlich würde ich gerne die Angegriffenen unterstützen. Aber ich hätte Angst, nachher alleine dazustehen. (4)	
Ich würde eingreifen und die "Ausländer" unterstützen. Wenn jemand den Anfang macht, dann trauen sich auch andere. (5)	
	ja nein
104. Ich selbst habe schon solche Situationen als Passant miterlebt.	(1) (2) 404:

Ich selbst habe schon an Schlägereien mit "Ausländern" teilgenommen.	(1)	(2)	405:
Ich selbst war auch schon an Streitereien mit "Ausländern" beteiligt. Es blieb aber bei Beschimpfungen.	(1)	(2)	406:
Ich selbst habe schon versucht, "Ausländer" in solchen Situationen zu unterstützen.	(1)	(2)	407:
Ich wurde selbst schon als "Ausländer" oder "Aussiedler" beschimpft.	(1)	(2)	408:
Ich wurde selbst schon als "Ausländer" oder "Aussiedler" angegriffen.	(1)	(2)	409:

105. Jugendliche sind nicht gewalttätiger als die übrige Gesellschaft, sie zeigen die Gewalt nur offen.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 410:

106. Es ist richtig, daß man den Politikern mit Gewalt zeigt, daß es mit den vielen Ausländern nicht so weitergeht.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 411:

107. Gut, daß es jetzt ein härteres Asylgesetz gibt. Da müssen die Asylbewerber zu Hause bleiben.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 412:

108. Zu einer Demokratie gehört auch Gewalt. Die Demokratie wäre sonst zu schwach.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 413:

109. Die Gewalt in Deutschland nimmt immer mehr zu. Das macht mir Angst.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 414:

110. Man muß sich heutzutage schon bewaffnen, damit man sich im Notfall auch verteidigen kann.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 415:

111. Die Tadschiken und Usbeken haben recht, wenn sie andere Nationalitäten aus ihrem Land vertreiben.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 416:

112. Wie ist Dein Verhältnis zur Armee?
eher positiv (1) 417:
eher negativ (2)

113. Sollte die NATO militärisch in den jugoslawischen Bürgerkrieg eingreifen?
ja (1) 418:
nein (2)
ich weiß nicht (3)

IX. NATIONALISMUS

114. Wie ist Deine Meinung zum Vereinigten Europa?
eher positiv (1) 419:
eher negativ (2)

Bildungsstand	ja (1)	nein (2)	437:
Schulzugehörigkeit (z.B. CJD oder GFBA)	(1)	(2)	438:
Mitgliedschaft in einer Gewerkschaft	(1)	(2)	439:
Vereinszugehörigkeit (auch Sportverein)	(1)	(2)	440:
Religionszugehörigkeit	(1)	(2)	441:
bestimmte Musikrichtung	(1)	(2)	442:
Generation	(1)	(2)	443:
Cliquenzugehörigkeit	(1)	(2)	444:
bestimmter Kleidungsstil	(1)	(2)	445:
Homosexualität	(1)	(2)	446:
feministische Überzeugung	(1)	(2)	447:
Sympathisant einer Sportmannschaft	(1)	(2)	448:
124. Nationale Gefühle werden in Deutschland unterdrückt. stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht			449:
125. Meinst Du, daß Deutschland noch viel mehr Flüchtlinge aus dem früheren Jugoslawien aufnehmen muß? ja (1) nein (2) ich weiß nicht (3)			450:
126. Welche drei Länder haben Deiner Meinung nach im Moment besonders mit Rassismus und Nationalismus zu tun? -----			451:

VIELEN HERZLICHEN DANK FÜR DEINE GROSSE HILFE BEI DEN

FRAGEBÖGEN UND DEN INTERVIEWS !

Wenn Du möchtest, kannst Du mir in einem kurzen Kommentar Deine Meinung zu meiner Arbeit mit Euch und zu meinem Thema schreiben?

3.3.3.1 Fragebogen 3: Russische Übersetzung

МОЛОДЕЖЬ - 1993
 СПЕЦИАЛЬНАЯ АНКЕТА ДЛЯ ЮНОДЕЖИ

Заполните, пожалуйста!

Страна, из которой Вы приехали _____
 Дата приезда в Германию " ____ " _____
 Пол: женский /1/ _____ мужской /2/
 Возраст: _____ лет

В каждом вопросе отметьте только одну цифру, которая соответствует следующим оценкам и выражает Ваше личное мнение:

- 1 - именно так
- 2 - это так
- 3 - частично так
- 4 - не совсем так
- 5 - это не так
- 6 - совсем неверно

I. СПРАВЕДЛИВОСТЬ

1. Я уверен, что справедливость в мире всегда побеждает
 именно так 1 2 3 4 5 6 совсем неверно 283
2. Я нахожу, что всё, что происходит в мире, справедливо
 именно так 1 2 3 4 5 6 совсем неверно 284
3. Я уверен, что каждый человек получает компенсации за
 перенесённую когда-либо несправедливость
 именно так 1 2 3 4 5 6 совсем неверно 285
4. По моему мнению, в жизни несправедливость /на работе,
 в семье, в политике/ скорее является костью чением, чем правилом
 именно так 1 2 3 4 5 6 совсем неверно 286
5. Я думаю, что люди в основном получают то, что им по справедливости
 положено
 именно так 1 2 3 4 5 6 совсем неверно 287
6. Я считаю, что все люди, принимающие какие-либо решения,
 стараются быть справедливыми
 именно так 1 2 3 4 5 6 совсем неверно 288

II. ИСТИННОСТЬ

7. Я не всегда говорю правду
 именно так 1 2 3 4 5 6 совсем неверно 289

22. Я не очень считаюсь с опытом взрослых, предпочитаю полагаться на себя
 Именно так I 2 3 4 5 6 совсем неверно 306

23. От ровесников я учусь больше, чем от родителей.
 именно так I 2 3 4 5 6 совсем неверно 307

24. Есть ли у тебя своя компания?
 да /1/ нет /2/ 308

25. Если да, то что значит она для тебя?

/ Стрель, пожалуйста, не больше двух/

Там я чувствую себя своим /1/ 309

Там не бывает скучно /2/ 310

Настоящая дружба /3/

Люди, которые меня понимают /4/

Защита от остальных /5/

Только так я заслуживаю уважение других /6/

26. Есть ли у тебя образцы для подражания/идолы?
 да /1/ нет /2/ 311

Если да, то назови трёх главных

27. Совпадают ли политические взгляды у тебя с родителями?

Да, совпадают Отец /1/ Мать /1/ 312

Да, частично /2/ /2/ 313

Нет /3/ /3/

Совершенно разные /4/ /4/

28. Совпадают ли у тебя и родителей взгляды по вопросу профессии?

Да, совпадают Отец /1/ Мать /1/ 314

Да, частично /2/ /2/ 315

Нет /3/ /3/

Совершенно разные /4/ /4/

29. Совпадают ли твои взгляды и взгляды родителей в вопросах секса?

Да, совпадают Отец /1/ Мать /1/ 316

Да, частично /2/ /2/ 317

Нет /3/ /3/

Совершенно разные /4/ /4/

41. Относятся ли в значительной мере к твоей ситуации три следующих высказывания?		да	нет				
- в большинстве случаев у меня есть человек, с которым я могу поговорить	/1/	/2/		331			
- я часто чувствую себя одиноким	/1/	/2/		332			
- я бы хотел иметь больше хороших друзей?	/1/	/2/		333			
42. У меня такое чувство, что у меня нет Родины							
именно так	I	2	3	4	5	6 совсем неверно	334
43. Иногда я - ничто							
именно так	I	2	3	4	5	6 совсем неверно	335
44. Я чувствую себя безымянным							
именно так	I	2	3	4	5	6 совсем неверно	336
45. Я не знаю, куда себя отнести							
именно так	I	2	3	4	5	6 совсем неверно	337
46. Я очень мало показываюсь в обществе один							
именно так	I	2	3	4	5	6 совсем неверно	338
47. Я встречаюсь только с аусзидлерами							
именно так	I	2	3	4	5	6 совсем неверно	339
48. Родина для меня: / отметить не более трёх/							
- где я родился	/1/						340
- где я провел детство	/2/						341
- где мои друзья	/3/						342
- где меня понимают	/4/						
- где я всё понимаю	/5/						
- где я не чужак	/6/						
- в любой точке земного шара	/7/						
- не имеет значения	/8/						

IV. ОРИЕНТИРЫ/ ПРИНЦИПЫ ЖИЗНИ

49. Для меня в данный момент особенно важно:							
а/ ориентироваться на ценности /законы, принципы/							
именно так	I	2	3	4	5	6 совсем неверно	343
б/ соответствовать происходящим изменениям							
именно так	I	2	3	4	5	6 совсем неверно	344
в/ реализовать свои жизненные планы							
именно так	I	2	3	4	5	6 совсем неверно	345
50. Я чувствую, что сегодняшняя ситуация требует от меня							
- того, что я постараюсь выполнить	/1/						
- чересчур многого	/2/						
- слишком мало	/3/						346

51. С людьми, чьё социальное положение намного хуже моего, я не хочу много общаться
 именно так I 2 3 4 5 6 совсем неверно 347

52. Для меня само собой разумеется подчинение до определённой степени общим правилам и вышестоящим лицам
 именно так I 2 3 4 5 6 совсем неверно 348

53. О вещах, которые я всё равно не смогу изменить, я не хочу ничего знать
 именно так I 2 3 4 5 6 совсем неверно 349

54. Больше всего мне нравится информация, которая соответствует моему мнению
 именно так I 2 3 4 5 6 совсем неверно 350

55. Для меня важно наслаждаться жизнью и не переусложняться
 именно так I 2 3 4 5 6 совсем неверно 351

56. Каждый из нас должен сегодня много трудиться. Для меня это очень важный принцип
 именно так I 2 3 4 5 6 совсем неверно 352

57. Меня раздражает, когда другие, не прилагая никаких усилий, хорошо живут
 именно так I 2 3 4 5 6 совсем неверно 353

58. Экономический кризис касается, в первую очередь, "маленьких людей". От этой несправедливости нужно защититься
 именно так I 2 3 4 5 6 совсем неверно 354

59. Главное - когда человек счастлив в личной жизни. Всё, что происходит вокруг, не имеет значения
 именно так I 2 3 4 5 6 совсем неверно 355

60. Тебе представлены три предвыборные программы разных партий. Какую из них ты предпочтёшь?
 Партия А: Только работающие много должны много получать /1/
 Партия Б: Принцип справедливости. Каждый должен получать то, что заслужил. /2/ 356

Партия В: Принцип социальной справедливости. Социальное неравенство нужно упразднить /3/

61. Политически я больше
 левый / прогрессивный / /1/
 центрист / либерал / /2/
 правый / консерватор / /3/ 357

62. Если бы завтра были выборы, я проголосовал бы: за
 республиканцев /1/ SPD /4/
 CDU /CSU /2/ "зелёных" /5/
 F.D.P. /3/ коммунистов /6/ 358
 не знаю /7/

V. ОТЪЕЗД

63. Мои родители уехали, чтобы у их детей было лучшее будущее.							
именно так	I	2	3	4	5	6 совсем неверно	359
64. Мы уехали потому, что многие наши родственники уехали и советовали нам тоже уехать.							
именно так	I	2	3	4	5	6 совсем неверно	360
65. Я совсем не хотел/а/ уезжать.							
именно так	I	2	3	4	5	6 совсем неверно	361
66. Кто принял решение об отъезде?							
Отец /1/						Мы, дети /4/	
Мать /2/						все вместе /5/	362
Родители /3/						я сам /6/	
67. До отъезда я знал очень мало о жизни в Германии							
именно так	I	2	3	4	5	6 совсем неверно	363
68. Я информировал себя о Германии и сознательно принял решение об отъезде							
именно так	I	2	3	4	5	6 совсем неверно	364
69. Мне было всё равно куда ехать, лишь бы покинуть свою страну							
именно так	I	2	3	4	5	6 совсем неверно	365
70. Когда я узнал Германию, то разочаровался							
именно так	I	2	3	4	5	6 совсем неверно	366
71. У меня ещё много контактов с друзьями из бывшего СССР /Польша, Румыния и т.д./							
именно так	I	2	3	4	5	6 совсем неверно	367
72. Я бы с удовольствием ездил часто на каникулы на Родину							
именно так	I	2	3	4	5	6 совсем неверно	368
73. Если улучшится ситуация в бывшем СССР /Польша, Румыния и т.д./, я вернусь назад							
именно так	I	2	3	4	5	6 совсем неверно	369

VI. ТВОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ГЕРМАНИИ

74. Германия - это рай							
именно так	I	2	3	4	5	6 совсем неверно	370
75. Немцы - свободные и лёгкие							
именно так	I	2	3	4	5	6 совсем неверно	371
76. Немцы - замкнутые и держат дистанцию по отношению к чужим.							
именно так	I	2	3	4	5	6 совсем неверно	372
77. Немцы - эгоистичные, безразличные и мыслят материально							
именно так	I	2	3	4	5	6 совсем неверно	373

78. У немцев предрасположение против иностранцев?								
именно так	1	2	3	4	5	6	совсем неверно	374
79. Немцы воспитывают своих детей слишком свободно								
именно так	1	2	3	4	5	6	совсем неверно	375
80. Учителя и родители в Германии, как правило, не имеют никакого авторитета								
именно так	1	2	3	4	5	6	совсем неверно	376
81. Немецкие дети - ленивые и грубые								
именно так	1	2	3	4	5	6	совсем неверно	377
82. Я чувствую, что немцы, рожденные в Германии, меня не понимают								
именно так	1	2	3	4	5	6	совсем неверно	378
83. Я чувствую себя в Германии свободным								
именно так	1	2	3	4	5	6	совсем неверно	379
84. Я не могу найти своего места в немецком обществе, многое здесь мне чуждо.								
именно так	1	2	3	4	5	6	совсем неверно	380
УЧЕБ А/ОБРАЗОВАНИЕ								
85. Наше отношение было для меня:								
- местом, с "теплыми" условиями							/1/	
- гетто							/2/	
- и то, и другое							/3/	
- ни то, ни другое							/4/	381
86. В Германии на уроках учат по-другому, чем нас раньше учили в СССР /Польше, Румынии/								
именно так	1	2	3	4	5	6	совсем неверно	382
87. Занятия в Германии в основном доставляли мне удовольствие.								
именно так	1	2	3	4	5	6	совсем неверно	383
88. На занятиях не получил много новых знаний.								
именно так	1	2	3	4	5	6	совсем неверно	384
89. Благодаря урокам я лучше узнал Германию								
именно так	1	2	3	4	5	6	совсем неверно	385
90. Я много занимался немецким языком								
именно так	1	2	3	4	5	6	совсем неверно	386
91. Язык - главная проблема в обучении								
именно так	1	2	3	4	5	6	совсем неверно	387
92. Благодаря занятиям я научился работать вместе с другими								
именно так	1	2	3	4	5	6	совсем неверно	388

94. Занятия сначала были для меня чуждыми, и я не знал, как мне себя вести
именно так I 2 3 4 5 6 совсем неверно 390
95. в *Förderschule / Sprachkurs* я в своем развитии:
- продвинулся вперед /1/
- остался на месте /2/
- вернулся назад /3/
- не знаю /4/ 391
96. *Förderschule* была мне полезна
именно так I 2 3 4 5 6 совсем неверно 392
97. Учителя были на уроках строги
именно так I 2 3 4 5 6 совсем неверно 393
98. Учителя много сделали для меня
именно так I 2 3 4 5 6 совсем неверно 394
99. Учителя проводили свои уроки так, что я успевал усваивать их содержание
именно так I 2 3 4 5 6 совсем неверно 395
100. Я бы хотел иметь учителя, который/ка более 3-х/:
- авторитетный /1/ - открытый /5/ 396
- понимающий /2/ - держит дистанцию /6/ 397
- с чувством юмора /3/ - со мной "на равных" /7/
- терпеливый /4/ - образец для меня /8/ 398
101. Мои учителя считают меня /не больше 3-х/:
- прилежным /1/ - улым /5/ 399
- ленивым /2/ - спокойным /6/ 400
- интересующимся /3/ - открытым /7/ 401
- равнодушным /4/ - замкнутым /8/
102. Когда ты закончишь здесь учиться, что ты будешь делать?
- начну учиться дальше /школа, высшее учебное заведение/ /1/
- *BVJ* /2/ 402
- начну учиться профессии /уже получил место/ /3/
- буду искать работу /4/
- какое-то время ничего, а потом - посмотрю /5/
- пока не знаю, что я буду делать дальше /6/

VIII. ГОТОВНОСТЬ К НАСИЛИЮ

103. В последнее время в Европе "ауслендеры" подвергаются нападениям со стороны молодёжных группировок, состоящих из коренного населения. Подобное происходит и в Германии. Как правило, в такие моменты бывает много наблюдателей, которые только смотрят на происходящее. Если сложится подобная ситуация, как ты на неё скорее всего отреагируешь?

/Отметь, пожалуйста, что-нибудь одно/

- Я считаю, что в принципе это хорошо. Что-то должно предприниматься здесь, в Германии, против "ауслендеров" /1/
- Я считаю подобные действия слишком жестокими и стараюсь спланировать ситуацию, повлиять на неё. Но в чём-то эти молодые люди правы /2/ 403
- Меня это совершенно не интересует. Я просто иду дальше /3/
- Я бы охотно защитил жертву нападения, но побоюсь бы оставаться на этом месте. /4/
- Я вмешаюсь и защищу "ауслендеров". Если кто-то первым сделает это, подключатся и другие. /5/

104. Как наблюдателю мне уже приходилось встречаться с подобной ситуацией? да нет

- Я принимал участие в драках с участием "ауслендеров" I 2 404
- Я лично тоже принимаю участие в подобных скандалах с "ауслендерами". Однако это осталось на уровне бражки и выкриков I 2 405
- Я уже просовал защитить "ауслендеров" в подобных ситуациях I 2 406
- меня самого обругали, как "ауслендера" I 2 407
- На меня уже нападали, как на "ауслендера" I 2 408

105. Молодые не большие насильники, чем общество в целом, только они демонстрируют это открыто
именно так I 2 3 4 5 6 совсем неверно 410

106. Это правильно, что посредством насилия политикам показывают, что с таким большим числом "ауслендеров" дальше так продолжаться не может
именно так I 2 3 4 5 6 совсем неверно 411

107. Хорошо, что сейчас ужесточили законы в отношении "азулянтов", т.к. они должны оставаться дома.
именно так I 2 3 4 5 6 совсем неверно 412

108. Демократия включает в себя насилие, иначе она слишком слаба
именно так I 2 3 4 5 6 совсем неверно 413

109. Насилие в Германии возрастает. Это меня пугает.
именно так I 2 3 4 5 6 совсем неверно 414

110. Нужно уже сегодня приобретать оружие, чтобы в случае необходимости защититься
именно так I 2 3 4 5 6 совсем неверно 415

111. Таджики и узбеки правы, когда изгоняют людей других национальностей из своих стран
именно так I 2 3 4 5 6 совсем неверно 416

112. Каково твоё отношение к армии?
скорее положительное /1/ скорее отрицательное /2/ 417

113. Должно ли НАТО вмешаться с помощью армии в гражданскую войну в Югославии?
да /1/
нет /2/
не знаю /3/ 418

IX. НАЦИОНАЛИЗМ

114. Как ты относишься к Шпенлековому сообществу?
скорее положительно /1/
скорее отрицательно /2/ 419

115. Может ли объединение Европы означать потерю независимости Германии?
да /1/
нет /2/
не знаю /3/ 420

116. В стремлении к совместной международной деятельности /кооперации/ нужно быть осторожным, чтобы не потерять типично немецкий образ жизни
именно так I 2 3 4 5 6 совсем неверно 421

117. "Ауслендеры", которые живут в Германии, должны перенимать немецкие привычки
именно так I 2 3 4 5 6 совсем неверно 422

118. В Германии слишком много "ауслендеров"
именно так I 2 3 4 5 6 совсем неверно 423

119. Немцы обходятся с "аусайдлерами", как с "ауслендерами"
именно так I 2 3 4 5 6 совсем неверно 424

120. Меня воспринимают здесь, как немца
именно так I 2 3 4 5 6 совсем неверно 425

121. Мне безразлично, принимают ли меня за немца или за русского /румына, поляка/. Главное - меня воспринимают, как человека
именно так I 2 3 4 5 6 совсем неверно 426

122. Кто, по-твоему, не понимает "аусзидлеров"? /На более 2-х/		
- пожилые люди /1/		427
- молодые люди /2/		428
- никто /3/		
- "ауслендеры" /4/		
- все понимают /5/		

123. Какие критерии важны для тебя, как личности?		да	нет	
Язык		I	2	429
Традиции		I	2	430
Национальность		I	2	431
Место рождения		I	2	432
Воспитание		I	2	433
Место в семье		I	2	434
Пол		I	2	435
Политические убеждения		I	2	436
Образовательный уровень		I	2	437
Принадлежность к определенной школе		I	2	438
Членство в профсоюзе		I	2	439
Членство в клубе		I	2	440
Религиозная принадлежность		I	2	441
Определенное музыкальное направление		I	2	442
Поколение		I	2	443
Принадлежность к какой-либо компании		I	2	444
Определенный стиль в одежде		I	2	445
Гомосексуальность		I	2	446
Феминистские взгляды		I	2	447
Симпатия к одной из спортивных команд		I	2	448

124. Национальные чувства в Германии подавляются										
именно так	I	2	3	4	5	6	совсем неверно			449

125. Считаешь ли ты, что Германия должна значительно больше беженцев принимать из бывшей ГДР?									
	да /1/	нет /2/	не знаю /3/						450

126. Какие страны, по-твоему, в настоящий момент имеют что-то общее с расизмом и национализмом?		
---	--	--

THOMAS KLOTZ

**SUBJEKTIVE SITUATION UND ORIENTIERUNGEN
VON SPÄTAUSSIEDLER-JUGENDLICHEN**

Vergleichende Untersuchung von zwei
Migranten-Generationen
Perspektiven für eine begleitende Bildungsarbeit

Teilband II: Anhang

Dissertation
zur
Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Sozialwissenschaften
in der Wirtschafts- und
Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Eberhard Karls Universität Tübingen

2016

Inhaltsverzeichnis

4	Schriftliche Befragung Expertinnen	3
4.1	Fragebogen für Lehrerinnen	3
4.1.1	Auswertung	10

4 Schriftliche Befragung Expertinnen

4.1 Fragebogen für Lehrerinnen

(1993/94 durchgeführt)

FRAGEBOGEN FÜR
LEHRERINNEN UND LEHRER
ZUM UNTERRICHT MIT SPÄTAUSSIEDLERJUGENDLICHEN

Bitte füllen Sie aus!

UNTERRICHTSERFAHRUNG

mit Spätaussiedlerjugendlichen:

Jahre

GESCHLECHT: weiblich (1) männlich (2)

ALTER : JAHRE ALT

Auf den folgenden Seiten finden Sie u.a. ganz unterschiedliche Aussagen zu verschiedenen Themen. Wahrscheinlich meinen Sie, daß einige Aussagen sehr richtig sind (1), andere halten Sie vielleicht für sehr falsch (6). Bei wieder anderen Aussagen können Sie sich möglicherweise nicht so leicht entscheiden - (3) oder (4).

Bitte geben Sie Ihre ganz persönliche Meinung wieder, wenn Sie zu jeder der folgenden Aussagen Stellung nehmen. Entscheiden Sie, wie weit Sie jeder Aussage zustimmen. Kreuzen Sie bitte dazu eine Zahl zwischen 1 und 6 an!

- 1 heißt: stimmt genau
- 2 heißt: stimmt weitgehend
- 3 heißt: stimmt ein wenig
- 4 heißt: stimmt eher nicht
- 5 heißt: stimmt weitgehend nicht
- 6 heißt: stimmt gar nicht

I. VORKENNTNISSE

1. Was wußten Sie bei Unterrichtsantritt über Aussiedlerjugendliche?

	viel	wenig	gar nichts	
Kultur	(1)	(2)	(3)	1:
Geschichte	(1)	(2)	(3)	2:
polit. Bedinggn	(1)	(2)	(3)	3:
soz. Bedinggn	(1)	(2)	(3)	4:
deren Lerntechniken	(1)	(2)	(3)	5:
gewohnter Unterr.stil	(1)	(2)	(3)	6:
deren Unterr.inhalte	(1)	(2)	(3)	7:

2. Beherrschen Sie folgende Sprachen?

	gut	schlecht	gar nicht	
Russisch	(1)	(2)	(3)	8:
Polnisch	(1)	(2)	(3)	9:
Rumänisch	(1)	(2)	(3)	10:

3. Wurden Sie vor/bei Unterrichtsantritt vom Arbeitgeber auf Ihre Arbeit mit Aussiedlerjugendlichen vorbereitet?
ja (1) nein (2) 11:
4. Haben Sie sich vor/bei Unterrichtsantritt über die soziokulturellen und anthropogenen Voraussetzungen bei Aussiedlerjugendlichen informiert?
ja (1) nein (2) 12:
5. Bot Ihr Arbeitgeber während Ihrer Beschäftigungszeit methodisch-didaktische Fortbildung an?
ja (1) nein (2) 13:
6. Konnten Sie sich durch Unterrichtshospitationen bei Kollegen/-innen weiterbilden?
ja (1) nein (2) 14:
7. Haben Sie kollegiale Hilfe in Form von Unterrichtsvorbereitungen bekommen?
ja (1) nein (2) 15:
8. Ist es Ihrer Meinung nach eher vorteilhaft, ohne Vorkenntnisse Aussiedlerjugendliche zu unterrichten?
ja (1) nein (2) weiß nicht (3) 16:

II. UNTERRICHT

9. Wie erlebten Sie Aussiedlerjugendliche anfänglich?
eher positiv (1) 17:
eher negativ (2)
neutral (3)
10. Mußten Sie Ihre gewohnte Unterrichtsführung ändern?
ja (1) nein (2) 18:
11. Falls ja, in welche Richtung?
autoritärer (1) 19:
sozio-integrativer (2)
mehr laissez-faire (3)
12. War dieser Prozeß von Frustrationen begleitet?
Lehrer: ja (1) nein (2) 20:
Schüler: ja (1) nein (2) 21:
13. Wie würden Sie Ihren Unterrichtsstil bezeichnen?
eher autoritär (1) 22:
eher sozio-integrativ (2)
eher laissez-faire (3)
noch anders _____ (4)
14. Wie reagierten die SchülerInnen anfangs auf Ihren Unterrichtsstil? (Maximal 2 Kreuze!)
konfrontativ (1) 23:
resignativ (2) 24:
gleichgültig (3)
renitent (4)

- | | | | |
|-------------------------|-----|--|--|
| erfreut | (5) | | |
| dankbar | (6) | | |
| kritisch-abwartend | (7) | | |
| unkritisch-konsumierend | (8) | | |
15. Machte Ihnen der Unterricht mit Aussiedlerjugendlichen Spaß?
- | | | | | |
|----------|-----|-----------|-----|-----|
| viel | (1) | wenig | (3) | 25: |
| halbwegs | (2) | gar nicht | (4) | |
16. Haben Sie große Verhaltensunterschiede zwischen Rußlanddeutschen einerseits und Polen- und Rumänien-deutschen andererseits festgestellt?
- | | | | | |
|----|-----|------|-----|-----|
| ja | (1) | nein | (2) | 26: |
|----|-----|------|-----|-----|
- III. LERNEN/ BILDUNG**
17. Das CJD- (bzw. GFBA-) Wohnheim war für die Jugendlichen ein Schonraum (1) von beidem etwas (3) ein Ghetto (2) keines von beidem (4) 27:
18. Die Jugendlichen wünschen sich von den Lehrern/Lehrerinnen: (bitte höchstens 3 Kreuze!)
- | | | | | |
|-------------|-----|--------------------|-----|-----|
| Autorität | (1) | Offenheit | (5) | 28: |
| Verständnis | (2) | Distanz | (6) | 29: |
| Humor/Spaß | (3) | Nähe/Partnerschaft | (7) | 30: |
| Geduld | (4) | Vorbild | (8) | |
19. Interkulturelle Bildungsansätze sind für Aussiedlerjugendliche verwendbar.
- | | | | | | | |
|----|-----|------|-----|------------|-----|-----|
| ja | (1) | nein | (2) | weiß nicht | (3) | 31: |
|----|-----|------|-----|------------|-----|-----|
- 20: Aussiedlerjugendliche werden in der Multikulti-Szene berücksichtigt.
- | | | | | | | |
|----|-----|------|-----|------------|-----|-----|
| ja | (1) | nein | (2) | weiß nicht | (3) | 32: |
|----|-----|------|-----|------------|-----|-----|
21. Meine wichtigsten Lernziele waren: (max. 3 Kreuze!)
- | | | |
|--|-----|-----|
| Faktenvermittlung | (1) | 33: |
| Erwerb sprachlicher Kompetenz | (2) | 34: |
| Internationalität | (3) | 35: |
| Umgang mit der Freizügigkeit in Deutschland | (4) | |
| Anpassungsvermögen | (5) | |
| Übergang zum Individualismus | (6) | |
| Verstärken einer offensiven Lebensgestaltung | (7) | |
| Vermitteln der sog. "Schlüsselqualifikationen" | (8) | |
22. Meine bevorzugten Arbeitsformen waren:(max. 3 Kreuze!)
- | | | |
|-------------------|-----|-----|
| situatives Lernen | (1) | 36: |
| Drill | (2) | 37: |
| Freiarbeit | (3) | 38: |
| Gruppenarbeit | (4) | |
| Stillarbeit | (5) | |
| Projektarbeit | (6) | |
| Partnerarbeit | (7) | |
| Frontalunterricht | (8) | |

23. Ich habe durch den Unterricht mit den Aussiedler-
jugendlichen das Unterrichten 'verlernt'.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 39:

24. Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrern und den Sozi-
albetreuern war konstruktiv für die Entwicklung der
Jugendlichen.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 40:

**IV. EINSCHÄTZUNG VERSCHIEDENER PERSÖNLICHKEITSMERKMALE
VON RUSSLANDDEUTSCHEN AUSSIEDLERJUGENDLICHEN**

25. Meiner Meinung nach glauben die Jugendlichen mehr-
heitlich an **Gerechtigkeit** in der Welt.
männlich:
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 41:

weiblich:
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 42:

26. Meiner Meinung nach sind die Jugendlichen mehrheitlich
offen.
männlich:
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 43:

weiblich:
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 44:

27. Meiner Meinung nach sind die Jugendlichen mehrheitlich
autoritätsorientiert.
männlich:
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 45:

weiblich:
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 46:

28. Meiner Meinung nach sind die Jugendlichen mehrheitlich
gewißheitsorientiert.
männlich:
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 47:

weiblich:
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 48:

29. Meiner Meinung nach sind die Jugendlichen mehrheitlich
ruhig, evtl. stumpf.
männlich:
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 49:

weiblich:
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 50:

30. Meiner Meinung nach sind die Jugendlichen mehrheitlich
gesellig und lebhaft.
männlich:
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 51:

weiblich:
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 52:

31. Meiner Meinung nach sind die Jugendlichen mehrheitlich gehemmt.
 männlich:
 stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 53:
 weiblich:
 stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 54:
32. Meiner Meinung nach sind die Jugendlichen mehrheitlich emotional labil.
 männlich:
 stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 55:
 weiblich:
 stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 56:
33. Meiner Meinung nach haben die Jugendlichen mehrheitlich ein schlechtes Allgemeinbefinden.
 männlich:
 stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 57:
 weiblich:
 stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 58:
34. Meiner Meinung nach zeigen die Jugendlichen mehrheitlich depressive Stimmungen.
 männlich:
 stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 59:
 weiblich:
 stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 60:
35. Meiner Meinung nach sind die Jugendlichen mehrheitlich fatalistisch.
 männlich:
 stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 61:
 weiblich:
 stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 62:
36. Meiner Meinung nach verhalten sich die Jugendlichen mehrheitlich selbstbestimmt.
 männlich:
 stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 63:
 weiblich:
 stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 64:
37. Meiner Meinung nach vertrauen die Jugendlichen mehrheitlich auf ihre eigenen Fähigkeiten.
 männlich:
 stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 65:
 weiblich:
 stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 66:

V. VERSCHIEDENE MEINUNGEN ÜBER RUSSLANDDEUTSCHE JUGENDLICHE

38. Der in den Unterricht gegebene Input steht in keinem Verhältnis zum Output.
 stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 67:

53. Die Jugendlichen sind anfällig für Rechtsextremismus.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 82:
54. Sie neigen nicht zu Gewalttätigkeit.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 83:
55. Bei den Jugendlichen ist eine Konfliktkumulation zu beobachten.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 84:
56. Die Konfliktkumulation ist schwer zu strukturieren.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 85:
57. Die Konflikte sehe ich hauptsächlich in den Bereichen
(bitte höchstens 3 Kreuze!)
- | | | |
|---------------------------|-----|-----|
| Entwurzelung | (1) | 86: |
| Elternhaus | (2) | 87: |
| Sexualität | (3) | 88: |
| Erziehung | (4) | |
| Vergangenheitsbewältigung | (5) | |
| Sprache | (6) | |
| Diskriminierung | (7) | |
| sonstiges _____ | (8) | |
58. Ich halte die doppelte Staatsbürgerschaft für die Jugendlichen für vorteilhaft.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 89:
59. Der besondere "Spätaussiedler"-Status ist überholt und sollte abgeschafft werden.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 90:
60. Die Abschaffung der CJD-Förderschule bzw. der verkürzte Sprachkurs (GFBA) wird katastrophale Folgen haben.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 91:
61. Die Jugendlichen sind hauptsächlich über das gesprochene Wort zu erreichen.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 92:
62. Informationsaufnahme über deutsche Medien findet später bei den nicht Studierenden kaum statt.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 93:
63. Die Jugendlichen verbleiben während und nach dem Sprachkurs in ihren Aussiedlercliquen.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 94:
64. Es ist zu beobachten, daß die Jugendlichen ihre/-n Lebenspartner/-in aus ihrer Aussiedler-Clique auswählen.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 95:
65. Die Jugendlichen haben sich in den letzten 3 Jahren verändert.
nein (1) stark (3)
wenig (2) sehr stark (4) 96:
66. Falls ja, in welcher Weise? _____ 97:

4.1.1 Auswertung

FRAGEBOGEN FÜR LEHRERINNEN UND LEHRER¹ ZUM UNTERRICHT MIT «SPÄTAUSSIEDLER»-JUGENDLICHEN

BEFRAGUNGSERGEBNISSE²

Der Fragebogen wurde von 52 Lehrerinnen, die «Spätaussiedler»-Jugendliche unterrichteten, beantwortet. Die Lehrerinnen verfügten über eine mindestens einjährige Unterrichtserfahrung mit den Jugendlichen.

75% der Fragebögen erhielt ich aus meinem beruflichen Umfeld (erweiterter mittlerer Neckarraum).

Einige Fragen sind ebenfalls von «Spätaussiedler»-Jugendlichen beantwortet worden.

(Item- bzw. Skalenergebnisse aus den Fragebögen "Jugend 1993- Fragebogen für «Spätaussiedler»-Jugendliche" und "Jugend 1993- Spezifischer Fragebogen für «Spätaussiedler»-Jugendliche"). Diese Ergebnisse sind zum Vergleich angefügt.

Ist nur ein Wert angegeben, so bezieht sich dieser immer ausschließlich auf die Lehrerinnen.

Die bei einem Vergleich immer in der Reihenfolge (L / J) angegebenen Prozentzahlen beziehen sich, wenn nichts anderes erwähnt ist, auf die Gesamtgröße der jeweiligen Stichprobe:

1. N-Lehrerinnen (L) = 52
2. N-Jugendliche (J) = 253

Die Befragung wurde durchgeführt bei

- Lehrerinnen des "OBS-«Spätaussiedler»- Integrations-Sprachkurses" (60) ³
- Lehrerinnen an CJD-Förderschulen (40)

¹Der Fragebogen wurde entwickelt von Klotz, 1993.

²Die Befragung wurde durchgeführt in den Jahren 1993 und 1994 und ausgewertet 1995.

³Schwankungsbreiten bei den Mittelwerten wie folgt:

41 ≤ N(L) ≤ 52; 240 ≤ N(J) ≤ 253; 110 ≤ N(weibl.Jgdl.) ≤ 120;
61 ≤ N(männl.Jgdl.) ≤ 73.

Die Lehrerinnen unterrichteten in den Institutionen	
-DEB Stuttgart	(23) %
-CJD Ebersbach	(14)
-CJD Vaihingen/Enz	(13)
-CJD Altensteig/Spielberg	(13)
-ABUS Essen	(13)
-GFBA Heilbronn	(12)
-Akademie im Meergarten Frankenthal	(06)
-IBUS Geseke	(04)
-IBH Hamburg	(02)

I. VORKENNTNISSE

1. Was wußten Sie bei Unterrichtsantritt über «Spätaussiedler»-Jugendliche?

	viel	wenig	gar nichts
Kultur	(13)	(77)	(10)
Geschichte	(18)	(82)	(00)
polit. Bedingungen	(31)	(63)	(06)
soz. Bedingungen	(23)	(61)	(16)
deren Lerntechniken	(12)	(54)	(34)
gewohnter Unterr.stil	(16)	(68)	(16)
deren Unterr.inhalte	(10)	(45)	(45)

2. Beherrschen Sie folgende Sprachen?

	gut	schlecht	gar nicht
Russisch	(11)	(10)	(79)
Polnisch	(02)	(02)	(96)
Rumänisch	(08)	(02)	(90)

3. Wurden Sie vor/bei Unterrichtsantritt vom Arbeitgeber auf Ihre Arbeit mit «Spätaussiedler»-Jugendlichen vorbereitet?

ja	(11)	nein	(89)
----	------	------	------

4. Haben Sie sich vor/bei Unterrichtsantritt über die soziokulturellen und anthropogenen Voraussetzungen bei «Spätaussiedler»-Jugendlichen informiert?

ja	(48)	nein	(52)
----	------	------	------

5. Bot Ihr Arbeitgeber während Ihrer Beschäftigungszeit methodisch-didaktische Fortbildung an?

ja	(48)	nein	(52)
----	------	------	------

6. Konnten Sie sich durch Unterrichtshospitationen bei Kolleginnen weiterbilden?
- | | | | |
|----|------|------|------|
| ja | (36) | nein | (64) |
|----|------|------|------|
7. Haben Sie kollegiale Hilfe in Form von Unterrichtsvorbereitungen bekommen?
- | | | | |
|----|------|------|------|
| ja | (78) | nein | (22) |
|----|------|------|------|
8. Ist es Ihrer Meinung nach eher vorteilhaft, ohne Vorkenntnisse «Spätaussiedler»-Jugendliche zu unterrichten?
- | | | | | | |
|----|------|------|------|------------|------|
| ja | (06) | nein | (75) | weiß nicht | (19) |
|----|------|------|------|------------|------|

II. UNTERRICHT

9. Wie erlebten Sie «Spätaussiedler»-Jugendliche anfänglich?
- | | |
|--------------|------|
| eher positiv | (67) |
| eher negativ | (08) |
| neutral | (25) |
10. Müßten Sie Ihre gewohnte Unterrichtsführung ändern?
- | | | | |
|----|------|------|------|
| ja | (71) | nein | (29) |
|----|------|------|------|
11. Falls ja, in welche Richtung?
- | | |
|--------------------|------|
| autoritärer | (60) |
| sozio-integrativer | (48) |
| mehr laissez-faire | (00) |
12. War dieser Prozeß von Frustrationen begleitet?
- | | | | | |
|----------|----|------|------|------|
| Lehrer: | ja | (61) | nein | (39) |
| Schüler: | ja | (32) | nein | (68) |
13. Wie würden Sie Ihren Unterrichtsstil bezeichnen?
- | | |
|----------------------------|------|
| eher autoritär | (15) |
| eher sozio-integrativ | (65) |
| eher laissez-faire | (04) |
| noch anders | (06) |
| autoritär/sozio-integrativ | (10) |

14. Wie reagierten die Schülerinnen anfangs auf Ihren Unterrichtsstil? (Maximal 2 Kreuze!)

konfrontativ	(02)
resignativ	(04)
gleichgültig	(23)
renitent	(01)
erfreut	(15)
dankbar	(09)
kritisch-abwartend	(19)
unkritisch-konsumierend	(27)

15. Machte Ihnen der Unterricht mit »Spätaussiedler« Jugendlichen Spaß?

viel	(61)	wenig	(04)
halbwegs	(35)	gar nicht	(00)

M (L) = 1.42

M (J) = 2.06 *

(J:Der Unterricht in Deutschland macht mir meistens Spaß.)

16. Haben Sie große Verhaltensunterschiede zwischen Rußlanddeutschen einerseits und Polen- und Rumänien-deutschen andererseits festgestellt?

ja	(82)	nein	(18)
----	------	------	------

III. LERNEN / BILDUNG

17. Das CJD- (bzw. GFBA-) Wohnheim war für die Jugendlichen

	<u>L</u> / <u>J</u>		<u>L</u> / <u>J</u>
ein Schonraum	(20/20)	von beidem etwas	(58/33)
ein Ghetto	(14/19)	keines von beidem	(08/37)

18. Die Jugendlichen wünschen sich von den Lehrerinnen: (bitte höchstens 3 Kreuze!)

Autorität	(18/07)	Offenheit	(10/17)
Verständnis	(26/27)	Distanz	(01/00)
Humor/Spaß	(17/24)	Nähe/Partnerschaft	(03/06)
Geduld	(15/15)	Vorbild	(10/04)

*Der Wert wurde von einer sechsstufigen Ratingskala mit den Endpunkten 1 und 6 (Jugend-Fragebogen) auf eine vierstufige Skala mit den Endpunkten "viel" und "gar nicht" (Lehrerinnen-Fragebogen) transformiert und entsprechend umgerechnet.

19. Interkulturelle Bildungsansätze sind für «Spätaussiedler» Jugendliche verwendbar.

ja (48) nein (10) weiß nicht (42)

20. «Spätaussiedler» Jugendliche werden in der Multikulti-Szene berücksichtigt.

ja (06) nein (47) weiß nicht (47)

21. Meine wichtigsten Lernziele waren: (max. 3 Kreuze!)

Faktenvermittlung	(10)
Erwerb sprachlicher Kompetenz	(33)
Internationalität	(03)
Umgang mit der Freizügigkeit in Deutschland	(13)
Anpassungsvermögen	(03)
Übergang zum Individualismus	(11)
Verstärken einer offensiven Lebensgestaltung	(16)
Vermitteln der sogen. "Schlüsselqualifikationen"	(11)

22. Meine bevorzugten Arbeitsformen waren: (max. 3 Kreuze!)

situatives Lernen	(10)
Drill	(03)
Freiarbeit	(03)
Gruppenarbeit	(14)
Stillarbeit	(12)
Projektarbeit	(07)
Partnerarbeit	(20)
Frontalunterricht	(31)

23. Ich habe durch den Unterricht mit den «Spätaussiedler» Jugendlichen das Unterrichten 'verleint'.

stimmt genau	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	stimmt gar nicht
	0	17	12	6	17	48	M = 4.67

24. Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrern und den Sozialbetreuern war konstruktiv für die Entwicklung der Jugendlichen.

11	25	33	21	10	0	M = 2.92
----	----	----	----	----	---	----------

IV. EINSCHÄTZUNG VERSCHIEDENER PERSÖNLICHKEITSMERKMALE
VON RUSSLANDDEUTSCHEN JUGENDLICHEN

25. Meiner Meinung nach glauben die Jugendlichen mehrheitlich an Gerechtigkeit in der Welt.								
	stimmt genau	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	stimmt gar nicht
männlich:								
		0	8	26	26	30	10	M (L) = 4.08 M (J) = 3.24
weiblich:								
		0	12	26	34	24	4	M (L) = 3.82 M (J) = 3.61
26. Meiner Meinung nach sind die Jugendlichen mehrheitlich offen.								
männlich:								
		0	8	33	24	27	8	M (L) = 3.94 M (J) = 2.87
weiblich:								
		2	10	37	27	18	6	M (L) = 3.67 M (J) = 3.23
27. Meiner Meinung nach sind die Jugendlichen mehrheitlich autoritätsorientiert.								
männlich:								
		17	49	14	12	6	2	M (L) = 2.45 M (J) = 2.68
weiblich:								
		14	53	17	8	6	2	M (L) = 2.45 M (J) = 2.67
28. Meiner Meinung nach sind die Jugendlichen mehrheitlich gewisheitsorientiert. ⁵								
männlich:								
		7	12	37	42	2	0	M (L) = 3.20 M (J) = 3.18
weiblich:								
		7	20	37	34	2	0	M (L) = 3.05 M (J) = 3.65
29. Meiner Meinung nach sind die Jugendlichen mehrheitlich ruhig, evtl. stumpf. ⁶								

⁵Der Z-Wert für die Gewisheitsorientierung der Jugendlichen (uco = 1.62/männl. bzw. uco = 1.47/weibl.) wurde auf die sechs-stufige Ratingskala der Lehrerinnen umgerechnet.

⁶Das Lehrer-Item bezeichnet den entgegengesetzten Pol der bei den Jugendlichen verwendeten Skala "Erregbarkeit" (FPI-K-4). Der Wert der Jugendlichen wurde deshalb umkodiert.

stimmt genau	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	stimmt gar nicht	
männlich:	0	24	31	22	23	0		M (L) = 3.45 M (J) = 3.28
weiblich:	8	32	26	19	16	0		M (L) = 3.02 M (J) = 3.47

("Ruhig, evtl. stumpf" bedeutet wenig "erregbar", FPI-K-4)

30. Meiner Meinung nach sind die Jugendlichen mehrheitlich gesellig und lebhaft.								
männlich:	8	38	22	14	18	0		M (L) = 2.96 M (J) = 3.45
weiblich:	6	30	34	16	8	6		M (L) = 3.08 M (J) = 3.23

31. Meiner Meinung nach sind die Jugendlichen mehrheitlich gehemmt.								
männlich:	4	19	39	18	19	2		M (L) = 3.31 M (J) = 3.80
weiblich:	6	17	39	26	12	0		M (L) = 3.21 M (J) = 3.06

32. Meiner Meinung nach sind die Jugendlichen mehrheitlich emotional labil.								
männlich:	4	15	45	23	9	4		M (L) = 3.30 M (J) = 3.45
weiblich:	2	15	42	25	10	6		M (L) = 3.46 M (J) = 2.90

33. Meiner Meinung nach haben die Jugendlichen mehrheitlich ein schlechtes Allgemeinbefinden.								
männlich:	0	6	31	27	23	13		M (L) = 4.04 M (J) = 4.03
weiblich:	0	12	27	22	27	12		M (L) = 4.00 M (J) = 4.06

*Das Lehrer-Item beschreibt das Gegenteil von dem bei den Jugendlichen verwendeten Konstrukt "Subjektives Wohlbefinden". Der Wert der Jugendlichen wurde deshalb umkodiert.

34.	Meiner Meinung nach zeigen die Jugendlichen mehrheitlich depressive Stimmungen.*						
	stimmt genau	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6) stimmt gar nicht
männlich:	0	6	25	21	33	15	M (L) = 4.25 M (J) = 4.45
weiblich:	0	10	18	31	27	14	M (L) = 4.16 M (J) = 4.27
35.	Meiner Meinung nach sind die Jugendlichen mehrheitlich fatalistisch.						
männlich:	2	19	21	24	19	15	M (L) = 3.83 M (J) = 3.36
weiblich:	6	21	23	19	17	14	M (L) = 3.62 M (J) = 3.13
36.	Meiner Meinung nach verhalten sich die Jugendlichen mehrheitlich selbstbestimmt.						
männlich:	0	2	16	43	35	4	M (L) = 4.24 M (J) = 2.73
weiblich:	0	4	10	39	41	6	M (L) = 4.35 M (J) = 2.83
37.	Meiner Meinung nach vertrauen die Jugendlichen mehrheitlich auf ihre eigenen Fähigkeiten.						
männlich:	0	10	27	35	24	4	M (L) = 3.84 M (J) = 3.65
weiblich:	0	7	29	29	31	4	M (L) = 3.94 M (J) = 3.77

V. VERSCHIEDENE MEINUNGEN ÜBER RUSSLANDDEUTSCHE JUGENDLICHE

38.	Der in den Unterricht gegebene Input steht in keinem Verhältnis zum Output.						
	0	14	27	27	26	6	M = 3.82

*Der Wert der Jugendlichen bezieht sich auf die vierstufige Ratingskala der "Allgemeinen Depressions Skala (ADS-K)" mit den Endpunkten 0 und 3. Für den Vergleich mit der sechsstufigen Ratingskala der Lehrerinnen wurde er umgerechnet.

39. Die Jugendlichen sind angebotsresistent.
stimmt genau (1) (2) (3) (4) (5) (6) stimmt gar nicht
2 9 28 19 22 20 M = 4.09
40. Die Jugendlichen sind unglaublich konsumorientiert.
10 43 16 17 12 2 M = 2.84
41. Die Jugendlichen schotten sich in ihrer Clique nach außen ab.
30 30 23 6 11 0 M = 2.38
42. Die Jugendlichen bilden unter ihresgleichen mafiöse Strukturen aus.
11 22 20 8 22 17 M = 3.61
43. Die Jugendlichen sind durch Unterricht und freizeitpädagogische Betreuung nicht genügend ausgelastet und kommen im Jugenddorf bzw. im Wohnheim auf dumme Gedanken.
7 13 29 24 18 9 M = 3.60
44. Das Verhalten der Jugendlichen im Unterricht ist vergleichbar mit einer zähen grauen Masse.
6 19 26 21 22 16 M = 3.84
45. Die Jugendlichen lernen von allem das Rauchen, Trinken und das Geld auszugeben, von dem sie in ihrem Herkunftsland nur träumen konnten.
2 10 27 15 33 13 M = 4.04
46. Es wird alles für die Jugendlichen erledigt, dadurch wird die Konsumhaltung begünstigt.
10 37 21 16 14 2 M = 2.94
47. Die Jugendlichen wirken auch im Alter von 19 Jahren noch spätpubertär.
18 18 21 12 23 8 M = 3.27
48. Vergangenheitsbewältigung (bspw. Trauerarbeit) wird nicht geleistet.

	stimmt genau (1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	stimmt gar nicht	
	22	28	24	17	9	0		M = 2.63
49. Die Jugendlichen wollen die ihre Lebenssituation bedingenden Realitäten nicht wahrhaben.	2	32	28	21	13	4		M = 3.23
50. Die Jugendlichen sind nicht bereit, Verantwortung in ihrer Klasse bzw. Gruppe zu übernehmen.	4	31	23	14	22	6		M = 3.39
51. Die Jugendlichen wollen Deutsche sein, sind jedoch mehr oder weniger bewußt Russen.	12	43	26	6	11	2		M = 2.66
52. Die Jugendlichen sind antriebsarm.	13	38	25	12	10	2		M = 2.77
53. Die Jugendlichen sind anfällig für Rechtsextremismus.	4	27	35	17	8	8		M = 3.23
54. Sie neigen nicht zu Gewalttätigkeit. ^a	9	20	30	26	15	0		M (L) = 3.20 M (J) = 3.18
55. Bei den Jugendlichen ist eine Konfliktkumulation zu beobachten.	4	20	38	27	11	0		M = 3.20
56. Die Konfliktkumulation ist schwer zu strukturieren.	5	25	49	16	5	0		M = 2.91
57. Die Konflikte sehe ich hauptsächlich in den Bereichen (bitte höchstens 3 Kreuze!)								

^aDer Skalenwert der Jugendlichen zum Konstrukt "Gewaltorientierung" wurde umkodiert, da das Lehrer-Item negativ gepolt ist.

65. Die Jugendlichen haben sich in den letzten 3 Jahren verändert.

nein	(13)	stark	(50)
wenig	(37)	sehr stark	(00)
(N = 16)			

66. Falls ja, in welcher Weise? _____

offener, freier, selbständiger	(3x)
weniger selbständig, stärker fremdbestimmt	(1x)
angepaßter, verschulter	(1x)
weniger Bildung und Manieren, unkultivierter	(2x)
weniger "Deutschtum",	
weniger deutsche Sozialisation	(2x)
(N = 9)	

VI. PROBANDZUMENVARIABLEN

v098: Unterrichtserfahrung

1 Jahr	(02)
2 Jahre	(12)
3 Jahre	(10)
4 Jahre	(14)
5 Jahre	(17)
6 Jahre	(14)
7 Jahre	(10)
8 Jahre u. mehr	(21)
(N = 42)	

v099: Geschlecht

weiblich	(70)	männlich	(30)
(N = 50)			

v100: Alter

bis 29 Jahre	(06)
bis 34 Jahre	(27)
bis 39 Jahre	(39)
bis 44 Jahre	(18)
bis 49 Jahre	(04)
über 49 Jahre	(06)
(N = 49)	

v1014 Institution

GPBA Heilbronn	(12)
CJD Vaihgn/Altstg/Es'bach	(40)
DEB Stuttgart	(23)
IBUS Geseke	(04)
ABUS Essen	(13)
Meergarten Frankenthal	(06)
IBH Hamburg	(02)

THOMAS KLOTZ

**SUBJEKTIVE SITUATION UND ORIENTIERUNGEN
VON SPÄTAUSSIEDLER-JUGENDLICHEN**

Vergleichende Untersuchung von zwei
Migranten-Generationen
Perspektiven für eine begleitende Bildungsarbeit

Teilband II: Anhang

Dissertation
zur
Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Sozialwissenschaften
in der Wirtschafts- und
Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Eberhard Karls Universität Tübingen

2016

Inhaltsverzeichnis

5	Mündliche Befragung Jugendliche	3
5.1	Leitfaden	3
5.2	Übersicht.....	5
5.3	Transkriptionen Einzelinterviews	7
5.3.1	Nika aus Alma Ata, Kasachstan.....	7
5.3.2	Miriam aus Oppeln, Polen.....	18
5.3.3	Anna aus Karaganda, Kasachstan	25
5.3.4	Irina aus Leninkusnietzky, Russland.....	34
5.3.5	Inna aus Dschambul, Kasachstan	47
5.3.6	Renate aus Almaty, Kasachstan.....	81
5.3.7	Dorian aus Tscherkassy, Ukraine	89
5.3.8	Julia aus Barnaul, Russland.....	96
5.3.9	Anastasia aus Omsk, Russland	102
5.3.10	Natascha aus Kaliningrad, Russland	109

5 Mündliche Befragung Jugendliche

5.1 Leitfaden

1. **Persönliche Angaben**
Alter, Familienstand, Herkunftsland / -stadt, Einreisedatum, Wohnort
2. **Biographie und Übergang**
Kurze Beschreibung der letzten drei Lebensjahre im Herkunftsland
3. **Deutschlandbild**
Vorstellungen, Informationen, Wünsche vor dem Aussiedeln
4. **Aussiedlung**
Motive, Situation, Umstände, Gefühle
5. **Erste Erlebnisse**
Erfahrungen in Deutschland in den ersten sechs Monaten
6. **Migration**
Erfahrung der Migration, Veränderungen?
7. **Umgang mit dem Selbst**
Selbstbild, Identität, Selbstkonzept
8. **Lebenssituation**
Weitere Entwicklung der allgemeinen Lebenssituation
9. **Psychische Befindlichkeiten / Emotionalität**
Psychische Entwicklungsstadien, Einzelzustände, Ursachen, Motive
Emotionen, Veränderungen und Entwicklungen des Gefühlslebens
10. **Bewältigungsstrategien**
Welche alten sind tauglich geblieben oder untauglich geworden?
Welche neuen sind entwickelt worden?
11. **Integration**
Anpassungsvorgang, Kompensation, Überkompensation

12. **Abweichendes Verhalten**
Abweichungen von eigenen bzw. fremden Normen, Vorstellungen, Werten
13. **Krankheit**
Alte bzw. neuartige physische, psychische, psychosomatische Beschwerden
14. **Sprach- / Kulturkonflikt**
Wirkungsweise der neuen Sprache und kulturellen Umgebung
15. **Kontrollfähigkeit**
In welchen Bereichen ist Sicherheit und Kontrolle möglich und durch welches eigene und fremde Verhalten? Unkontrollierte Bereiche und deren Wirkung
16. **Biographie und Erziehung / Lernen**
Erziehung und Lernen in Elternhaus und Schule, nationales Bewußtsein?
Vergleich Herkunftsland und Deutschland
Konkrete Lernerfahrungen in deutschen Bildungsinstitutionen, Verbesserungen?
17. **Orientierungen**
Wertvorstellungen, Lebensprinzipien, Handeln, Engagement
gestern, heute, morgen
18. **Motivation**
Motivauswahl /-wechsel, Triebkräfte
19. **Verantwortung / soziales Bewußtsein / Gesellschaftsbild**
Beschreibung und Vergleich: Herkunftsland und Deutschland
20. **Sexualität**
Sexuelle Normen, Konventionen und Sexualverhalten im Herkunftsland
und in Deutschland, Auswirkung und Bewertung
21. **Zukunftsperspektive**
Hoffnungen, Befürchtungen, Pläne, Vorstellungen, Projekte,
Berufliche und private Entwicklung

5.2 Übersicht

-mit Pseudonym-

Einzelinterviews (j):

Nr.	Name	Alter	Herkunftsland	Institution	Datum	Merkmal
01js	Maria	17	Russland	CJD Altensteig	12.05.1993	freiwillig
02js	Nika	18	Kasachstan	GFBA Heilbronn	18.05.1993	strebsam
03js	Michael	23	Russland	GFBA Heilbronn	18.05.1993	offen
04js	Sergej	23	Kasachstan	GFBA Heilbronn	19.05.1993	kooperativ
05js	Larissa	20	Kasachstan	GFBA Heilbronn	19.05.1993	unsicher
06jp	Miriam	23	Polen	GFBA Heilbronn	25.05.1993	verbindlich
07jp	Arthur	17	Polen	CJD Ebersbach	26.05.1993	unangepasst
08jr	Marco	17	Rumänien	CJD Ebersbach	26.05.1993	selbstbewusst
09js	Anna	19	Kasachstan	GFBA Heilbronn	16.09.1993	zurückhaltend
10jp	Sabina	23	Polen	GFBA Heilbronn	26.09.1993	kritisch
11js	Valentina	22	Kasachstan	GFBA Heilbronn	07.10.1993	impulsiv
12js	Andreas	23	Kasachstan	GFBA Heilbronn	07.10.1993	besonnen
13js	Irina	23	Russland	GFBA Heilbronn	11.11.1993	schüchtern
14js	Inna	19	Kasachstan	GFBA Heilbronn	25.03.1994	alternativ
15jp	Alexandra	22	Polen	DEB Stuttgart	27.09.1994	zielstrebig
16js	Olga	20	Kaukasus	DEB Stuttgart	23.11.1994	listig
17js	Sascha	17	Russland	DEB Stuttgart	21.12.1994	natürlich
18js	Renate	22	Kasachstan	GFBM Berlin	21.06.2005	selbstbewusst
19js	Dorian	22	Ukraine	GFBM Berlin	10.06.2011	verständlich
20js	Julia	24	Russland	GFBM Berlin	10.06.2011	gewissenhaft
21js	Anastasia	25	Russland	GFBM Berlin	15.06.2011	ehrgeizig
22js	Natascha	24	Russland	GFBM Berlin	16.06.2011	umgänglich

Partnerinnen-Interviews (p):

Nr.	Name	Alter	Herkunftsland	Institution	Datum	Themen
01pp	Monika Katharina	16 16	Polen Polen	CJD Vaihingen	05.05.1993	Integration, Alltagserfahrungen
02ps	Natascha Christina	15 16	Kaukasus Russland	JAW Waiblingen	17.12.1993	Emotionalität Freundschaft
03ps	Nelli Helene	16 15	Kirgisien Kasachstan	JAW Waiblingen	17.12.1993 12.01.1994	Itemklärung Fragebögen 2, 3

fett gedruckt:

Identitäten Fragebogen-Interview, verstärkt zur qualitativen Vertiefung der quantitativen Ergebnisse herangezogen

Gruppeninterviews (g):

Nr.	Institution	Alter	Lerngruppe	N= (ca.)	Datum	Themen
01gd	CJD Ebersbach	15-17	2 S-Klassen	14	20.04.1993	Unterricht in Deutschland, Sprachproblem
02gd	CJD Ebersbach	15-17	1 A-Klasse	09	20.04.1993	Kommunikation und Integration, Identität
03gd	CJD Vaihingen	15-17	2 S-Klassen	16	21.04.1993	Schulische Situation, Perspektiven, Umfeld
04gd	CJD Spielberg	15-17	3 A-Klassen	14	22.04.1993	Bildung und Beruf, subjektive Lebenssituation
05gd	GFBA Heilbronn	18-25	1 Gb- Klasse	22	23.04.1993	Lehrer-Schüler-Beziehung, russischer vs. dt. Unterricht
06gd	GFBA Heilbronn	18-25	1 Mb- Klasse	20	23.04.1993	Subjektive Veränderungen durch Migration
07gd	GSZ Sindelfingen	17-25	versch. Gruppen	11	16.12.1993	Erste Erlebnisse in Deutschland, Zukunftsperspektiven, subjektive Lebenssituation
08gd	HS Böblingen	15-17	versch. Klassen	03	16.12.1993	Erste Erlebnisse, Integration, Lebenslage
09gr	Tanzgruppe Timisoara	16-17	11. Klasse	04	30.06.1994	Leben in Rumänien
10gr	Lyzeum Timisoara	17-18	12. Klasse	03	05.07.1994	Unterricht in Rumänien, Zukunftsperspektiven
11gd	DEB Stuttgart	18-25	1 Gb- Klasse	04	10.07.1995	Biografisches, Migration, Integration, Orientierung
12gd	DEB Stuttgart	18-25	1 Ma- Klasse	08	12.07.1995	Leben in Deutschland, Po- litik, Zukunftsperspektiven
13gd	GFBM Berlin	18-25	1 Ma- Klasse	06	26.04.2005	Politik, Migration, Erfahrun- gen und Deutschlandbild
14gd	GFBM Berlin	18-25	1 Ma- Klasse	07	12.05.2005	Politikbegriff

5.3 Transkriptionen Einzelinterviews

5.3.1 Nika aus Alma Ata, Kasachstan

INTERVIEW-TRANSKRIPTION

GESPRÄCHSPARTNERIN: "Nika" (18 Jahre) aus Alma Ata, Kasachstan

DATUM / ORT: 18. Mai 1993, Heilbrom

- 1 ...mal vorstellen? Wie heißt du?
 2 Ich heiße Nika.
 3 Und äh, du bist 18 Jahre alt?
 4 Ja, ich bin 18 Jahr' alt. Ich bin .. ich bin Ge-
 5 gerin ((lächelt verlegen)) .. und .. lerne jetzt in
 6 .. Sprachkurs .. Otto-Benecke-Stiftung.
 7 Ja, hast du Geschwister?
 8 Ja, ich habe ein /k/ einen Bruder und eine
 9 Schwester. Sie sind noch in Rußland ..
 10 Ja ..
 11 .. geblieben.
 12 Und .. wie alt sind deine Geschwister?
 13 Mein Bruder ist drei /k/ dreißig Jahr' alt und ..
 14 meine Schwester vierfü /k/ fünfundzwanzig
 15 Jahr' alt.
 16 Du bist also die Jüngste von euch dreien.
 17 Ja, ich bin die Jüngste ((lächelt)).
 18 Und die Erste, die hier ist.
 19 Ja.
 20 Oder .. bleibst du auch die einzige, die hier ist.
 21 Ich weiß es nicht ((lächelt verlegen))..
 22 Ja, Ja.
 23 Jetzt .. auf .. diesen Moment (s) bin ich erste ..
 24 hier, mit /k/ mit meinen Eltern ((seufzt, lä-
 25 chelt)).
 26 Gut. Und .. wie lange bist du schon in
 27 Deutschland?
 28 Ich bin .. neun /k/ jetzt neun Monate in
 29 Deutschland.
 30 Ja. Gut. Und woher kommst du, wo .. äh .. wo
 31 bist du geboren worden, wo hast du gelebt?
 32 Ich bin in Stadt Merke geboren, aber .. in Alma
 33 Ata gelebt .. und komme ich aus Alma Ata.
 34 Ja. Gut. Wenn du jetzt mal so an die letzten
 35 sechs Jahre deines Lebens denkst .. ja, was
 36 hat es da so an Positivem und an Negativem ..
 37 gegeben? Wenn du .. einfach mal drüber er-
 38 zählst so, was sich so in den letzten sechs ..
 39 Jahren .. bei dir ereignet hat, was du erlebt
 40 hast..
 41 Also .. in .. 1987 war ich ü /k/ war ich zw /k/

42 zwölf Jahr' alt ('), so ungefähr ((lächelt)) ((ge-
 43 dehnt)) und ich + habe in der Schule gelernt ...
 44 da . mh . habe ich mit /k/ mit den Eltern ge-
 45 lebt und .. ((seufzt)) war eigentlich ... ((seufzt
 46 erneut)) gute Zeit . ja .. bei mir. In der Schule
 47 war nicht so gut bei /k/ bei mir, weil . bißchen
 48 langweilig, aber ich /k/ als ich an /k/ in /k/ aus
 49 der Schule kam, konnte ich in /k/ meine Mus-
 50 kischule gehen oder .. konnte Zeichnen gehen
 51 oder irgendwo .. das hat mir Spaß gemacht
 52 immer. Mein Vater hat in .. meiner .. Musik-
 53 schule gearbeitet und dann bin ich mit /k/ im-
 54 mer mit ihm gegangen. Hm .. In der Schule
 55 gab es . für mich bißchen Probleme mit äh ...
 56 hm ((seufzt)) . und meine .. /k/ das war ich
 57 /k/ ich war Deutsche ((seufzt)) und manchmal
 58 habe ich auch das gehört, daß ..hm .. haben
 59 Filme gezeigt über Krieg, und das hat .. äh ..
 0 jungen Menschen bißchen andere Vorstellun-
 61 gen gemacht über Deutsche. Hm .. Aber war ..
 62 schon diese Jahr acht /k/ 87 war nicht so ..
 63 nicht so schlimm. Früher hatte /k/ habe ich
 64 bißchen mehr gehört, daß ich Deutsche bin
 65 oder /k/ und . schlechte Leute oder sowas. Hm
 66 .. und . 88 war auch .. auch so & gleich . habe
 67 ich .. einen neuen Lehrer bekommen ((lacht))
 68 .. für Geige .. war ich so froh + und .. auch
 69 mit Vater habe ich /k/ ich wollte studieren
 70 gehen schon bei uns .. War eine Versammlung
 71 und .. sie haben entschieden, daß ich muß ..
 72 studieren gehen schon . Musik studieren, daß
 73 ich bräuche keine Schule mehr. Und in 89 bin
 74 ich in Alma Ata in . Fachschule . für Musik ...
 75 Bin ich ... /k/ ich mich . bin ... hm
 76 ...hast du dich beworben ...
 77 Ja, habe ich mich beworben in Fachschule ...
 78 und ... da ga.. /k/ da ist alles verändert wor-
 79 den, weil .. meine Lehrer /k/ meine .. hm ..
 80 Eltern waren . bißchen weit von mir .. und ...
 81 hm ...ich habe in Studentenwohnheim ge-
 82 wohnt, weil ich nicht immer nach Hause kom-
 83 men konnte .. und das war eigentl. /k/ ganz
 84 andere Leben , bei mir. Ich war 14 hat' s /k/
 85 war alles Neues /k/ neu bei /k/ für mich .. und
 86 . habe ich viele L. /k/ gute Leute kennenge-
 87 lernt . dort, viele . Musiker, viele ... ((seufzt))
 88 viele Leute, die mir gelehrt /k/ viel gelehrt
 89 haben und auch .. habe ich viel gelesen in
 90 diese Zeit, und .. alles ..diese Zeit . ginge
 91 nicht umsonst bei mir. ...In Studentenwoh-
 92 heim habe ich . mit .. zwei Mädchen ge..

93 /k/ gewohnt, sie waren auch Geigen ... ((beide
 94 lachen)) ... als wir ... ((lacht)) ... Bei uns war
 95 so: Ein . große Flur und war . drei Zimmer,
 96 wo alle Geige ((lacht erneut)) gelernt haben,
 97 und als sie alle . ähm . Üben angefangen,
 98 dann ((lacht herzlich)) dann war schrecklich,
 99 wie ehrlich zu sagen + ((beide lachen))
 100 *Aber ihr habt immer zur selben Zeit gezeit...*
 101 *oder...*
 102 Hm? Wie bitte?
 103 *Habt ihr immer zur selben Zeit gezeit?*
 104 Ja. Das war solche Klang, furchtbar ((beide
 105 lachen))
 106 Ja...
 107 Und . in /k/ in 89 war . sehr gut in /k/ nicht
 108 sehr gut vielleicht . aber . war . bisschen nor-
 109 male Leben war . in . Alma Ata . hat . mal .
 110 etwas . Gutes zum Essen auch und . wir muß-
 111 ten nicht so früh aufstehen und irgendwas kau-
 112 fen . und dann wird /k/ wurde es bisschen
 113 schlechter und schlechter. Und auch wurde
 114 nationale Prob. /k/ ähm, nationale Probleme
 115 sind hochgestiegen und ... konnte man kaum .
 116 hin . draußen gehen, war . war zu ge./k/ zu
 117 gefährlich. Und . diese von . äh . 87 die
 118 Deutschen /k/ mehr Deutschen sind nach . äh
 119 Deutschland gefahren. Und in Kasachstan .
 120 sind so . zur Zeit . 91, so 92 war solche Pro-
 121 bleme, daß . äh . manche Leute haben gesagt:
 122 "Die Deutschen müssen (endlich) ihre Heimat
 123 fahren." Und ...äh
 124 *Und was ist die Heimat der Deutschen?*
 125 Die Heimat der Deutschen ist Deutschland. Sie
 126 müssen dort fahren . und . die Russen fahren
 127 sowieso . nach Rußland. Die Deutschen /k/
 128 sie haben so gesagt . die Deutschen lassen wir
 129 in Ruhe, weil sie . selbst fahr'n, aber die Rus-
 130 sen müssen wir jagen. So /k/ so war . das ist
 131 furchtbar, das . ähm . ich verstehe das gar
 132 nicht, warum so . Menschen /k/ Menschen
 133 sind für mich /k/ die Menschen sind alle
 134 gleich, welche /k/ egal welche Nationalität
 135 haben sie oder /k/ oder was. Ich /k/ für mich
 136 ist (Hauptsache), welch' /k/ was für ein
 137 Mensch ist, dann . aber nicht so . welche Na-
 138 tionalität er hat oder . äh . was. Hauptsache,
 139 was er für einen Kopf hat und was er für ein
 140 /k/ für eine Seele hat. Egal, welche Farbe er
 141 ist, und . das verstehe ich nicht bis jetzt, war-
 142 um ist es so . ich kann das nicht . begreifen.
 143 Vielleicht /k/ vielleicht dann die Geschichte

144 erzählt, warum war es so, weil .. jetzt .. es ist
 145 schwierig zu sagen.
 146 *Wer treibt denn die Russen und die Deutschen*
 147 *weg? Wer verjagt sie? Sind das die Kasachen*
 148 *oder .. oder wer ist das?*
 149 Ja, manche ..hm .. ja, das /k/ in Kasachstan ist
 150 solche /k/ nicht solche Politik, daß ..äh .. sie
 151 müssen wegfahren, aber das ist langsam, lang-
 152 sam. Das geht nicht anders. Und .. andererseits
 153 verstehe ich .. auch, weil .. sie /k/ sie wollen
 154 seine Kultur /k/ ihre Kultur haben und ..äh..
 155 ihre Nationalität haben, weil sie siebzig Jahre
 156 haben gar nicht gelernt ..äh.. ihre Sprache und
 157 fast alles vergessen. Und sie wollten das, aber
 158 warum? .. Kann ich nicht sagen.
 159 *In Lettland haben ja die Letten auch ..äh.. ver-*
 160 *sucht, unabhängig wieder .. ja .. /k/ wieder un-*
 161 *abhängig zu werden .. von der Sowjetunion.*
 162 *Und ..äh.. als sie das geschafft haben, haben*
 163 *sie auch gesagt: "Wir mußten die ganze Zeit*
 164 *Russisch sprechen, wir durften kein Lettisch*
 165 *sprechen .. und ..äh.. wir haben unsere Kultur*
 166 *fast verlernt, weil wir immer nur russisch und*
 167 *sowjetisch .. sein .. sollten und ..äh.. jetzt ..äh..*
 168 *haben sie ein Interesse daran, daß die Russen*
 169 *..äh.. nach Rußland zurückgehen und .. nicht in*
 170 *Lettland leben.*
 171 Ja, so ist es genau.
 172 *Ist es so in Kasachstan auch?*
 173 Ja. Kann ich sagen, das ist so. Aber nicht so
 174 streng wie in Lettland. Das ist so langsam,
 175 bißchen andere Politik, aber im /k/ in Wurzel
 176 ist genau so.
 177 *Und das kannst du nicht versteh'n?*
 178 Ja, ich kann das nicht versteh'n, warum. .. Ich
 179 habe schon gesagt, für mir /k/ für mich ist es
 180 egal. Ich hatte viele Freunde .. unter Kasachen.
 181 Ich kann nicht sagen, daß sie schlechte Men-
 182 schen sind oder nicht, das ist so dumm, wenn
 183 jemand sagt das so für /k/ für ganze Volk, sie
 184 sind dumm und sie .. nein, das ist nicht. Aber
 185 .. warum (?) allgemeine .. so solche Eindruck
 186 gibt es. Ich weiß nicht, warum. Und .. wir ha-
 187 ben das gefühlt, vielleicht andere Menschen
 188 haben das nicht gefühlt .. so .. vielleicht diese
 189 Kasachen haben das nicht gefühlt.
 190 Aber .. ich weiß nicht warum, wir haben ge-
 191 fühlt, daß wir müssen .. von dort weg. Und
 192 außerdem ..ähm .. Ver .. /k/ alle Verwandte
 193 von meinem Vater leben hier schon 15 Jahr',
 194 20 Jahr', er war dort ganz allein. Ähm .. und ..

195 er mit /k/ er wollte eigentlich auch . so treffen
 196 und ... ((traurig und schwer ausatmend)) und
 197 dann haben wir uns entschieden . so zu fah-
 198 ren, aber ... ich . ehrlich gesagt wollte ich nicht
 199 + . Ich hatte dort so guten Lehrer und so
 200 gute Verhältnisse, Freunde, wie immer . in /k/
 201 und eigentlich wollte ich nicht. Solche ... weiß
 202 nicht, ... hat /k/ hatte ich nicht gehabt, solche ..
 203 nach Deutschland zu fahren. Aber die Eltern
 204 haben gesagt: "Du bist .ih. bei uns allein. Und
 205 wenn alle bleiben hier das dann /k/ was ma-
 206 chen wir (,) So. Das kann ich auch ((lächelt
 207 verlegen)) versteh'n +. Und dann . sind wir am
 208 . August .ih. 92 hier..gekommen und 20. Au-
 209 gust waren wir im Durchgangslager .hm. ((zu-
 210 frieden)) da hatten wir /k/ erste Eindrücke .
 211 waren sehr gut. Hat mir sehr gefallen, weil .
 212 war so sauber ((lacht)) und so .. nicht so wie
 213 bei uns, so hat man .. /k/ hat mir gefallen ..
 214 erste .. Tage, erste Wochen und + ((bedrückt))
 215 aber .. gleich, dann habe ich bemerkt, hm ..
 216 ich kann . /k/ meine Eltern wußt, /k/ könnten
 217 Deutsch sprechen und zwar gut, aber ich
 218 konnte kein Wort. Ich weiß nicht, warum deut
 219 /k/ dort haben /k/ haben wir alle in der Schule
 220 auch .. gehabt Deutsch, aber .. ((lacht)) haben
 221 wir gar nicht gelernt, das hat uns gar nicht
 222 gefallen und wir .. wollten das nicht. Fast alle,
 223 (obwohl . immer) wenn ich frage, dann "War-
 224 um?"; "Wissen wir auch nicht", so war /k/ sol-
 225 che Mentalität war dort +. Brauchen keine
 226 Sprache, weil . diese Stadt ist so .. begrenzt
 227 und .. brauchen keine /k/ kein Englisch, kein
 228 Deutsch, so. Wenn du selbst willst und denn...
 229 *Ja. Habt ihr Russisch dort gesprochen ...*
 230 *Ja.*
 231 *Auch nicht Kasachisch?*
 232 *O, Kasachisch weiß ich auch. Meine Mutter*
 233 *spricht .. spricht sehr gut Kasachisch.*
 234 *Ja...*
 235 *Wir sagen, eine gute Sprache und eine sehr*
 236 *sehr gute Kultur. Mir gefällt das sehr, das ..*
 237 */k/ die haben sehr sehr gute Sprache und Kul-*
 238 *tur, alles, und so .. Sehr .. gute Volk kann ich*
 239 *sagen.*
 240 *Kannst du mal das Volk der Kasachen etwas*
 241 *beschreiben?*
 242 *Hm .. Wie? Wie sie aussehen oder...*
 243 *Ja, einfach so; ja, wenn ich dich jetzt frage:*
 244 *Ich habe noch nie einen Kasachen gesehen, ah*
 245 *.. ich war noch nie in Kasachstan, was sind*

246 *das für Menschen, wie leben sie, welche Kul-*
 247 *tur haben sie?*
 248 Hm, ja. Hm, Kasachstan ist sehr groß, ist sehr
 249 groß und äh. ist verteilt für drei Teile. So,
 250 hm, unter Menschen solche Tradition: Sie ver-
 251 hm .. so ganz Süden, so Mitte und äh. ganz
 252 oben, ganz ähm .. nordlich, Nordkasachstan.
 253 Und ist .. drei verschieden, bißchen verschiede-
 254 ne .. Kultur. Im Süden /k/ im Süden, wo ich
 255 gelebt habe, hm., in Alma Ata zum Beispiel,
 256 das ist ganze europäische Stadt. Aber .. letzte
 257 letzte Zeit äh, war so .. bißchen mehr musel-
 258 menische Kultur, bißchen .. /k/ äh .. sie haben
 259 .. fast alle .. ihre .. Traditionen und Gebräuche,
 260 fast alles vergessen. Aber .. diesen .. letzte Jahr
 261 wollten al /k/ wieder aufbauen. Und das habe
 262 ich ein paarmal gesehen, was .. äh, sie haben,
 263 und das hat mir sehr gefallen. Früher habe ich
 264 das auch nicht gesehen. Und .. äh. Sprache ist ..
 265 auch interessant, .. bißchen vielleicht schwierig
 266 für /k/ für für uns, vielleicht, aber interessant.
 267 Und sie haben .. solche Kleidung, so interes-
 268 sante: .. Und .. im Süden sehen sie so .. bißchen,
 269 ((belustigt)) solche Augen haben, ich weiß
 270 nicht, wie das heißt...
 271 *Schlitzaugen...*
 272 Ja, so 'n bißchen Schlitzaugen...
 273 ...so *schmal*, ...ja...
 274 Ja, so'n bißchen *schmal*...
 275 ...*asiatisch*...
 276 Ja, asiatisch, ja...
 277 *Ist das so'n asiatischer .. Einschlag, ja?*
 278 Und was kann ich noch sagen? .. Sie sind /k/
 279 am meisten sind sie schwarz, nicht so /k/ nicht
 280 .. Haut, sondern .. Haare ... und ... Wimpern
 281 und äh...
 282 *Augenbrauen...*
 283 Augenbrauen, alle schwarz, fast .. fast alle ...
 284 Die Frauen sind ((lacht)) sehr hübsch, kann
 285 ich sagen +. Und ... jetzt wollen sie .. wieder
 286 ihre Sprache .. bekommen, lernen .. und .. wie-
 287 der muselmenische Kultur, die war früher, vor
 288 .. /k/ vor 70 Jahre, auch wieder aufbauen und
 289 das, das verstehe ich ganz, weil .. jeder Volk
 290 muß seine .. Kultur haben, das /k/ ich bin da-
 291 für, daß sie .. wieder ihre Sprache wollen /k/
 292 lernen wollen und das .. Kultur bekommen, sie
 293 haben sehr schöne Kultur, weil /k/ jedes Volk
 294 hat .. eigenes Kultur, und alles ist schön, und
 295 das muß man nicht vergessen. Aber ... so ist,
 296 ich weiß nicht, warum ist es jetzt so, viel-

297 leicht, vielleicht ist so ... mit ... bisschen ...
 298 schwere Leben geworden, ((traurig)) deswegen
 299 wollen sie, daß alle weggehen und wer /k/ ...
 300 weiß nicht warum. Und ... meine Freunde sind
 301 dort /k/ dort jetzt geblieben ... und ... ich habe
 302 bisschen Sehnsucht auch...
 303 *Sie haben Sehnsucht ... nach dir?*
 304 Ja. Und sie auch. Ich auch...
 305 *Du auch nach ihnen...*
 306 Ja. (Telefongesprächen) Und sie schreiben mir
 307 Briefe sehr häufig, und ich auch, ...habe viel
 308 Fotos und ... bekommen ((schluckt, noch im-
 309 mer traurig)) und glaube ich +, ((lacht hoff-
 310 nungsfroh und sehnsüchtig)) ich fahre mal
 311 nach Rußland, und ... ich will ((gedehnt.)) so
 312 + sehr mit ihnen sprechen, weil ... wissen Sie,
 313 wir /k/ als ...äh. ich nach Deutschland komm'
 314 /k/ kamen, ...planierte so ... wollte, habe ich /k/
 315 ich hatte ganz an..., ganz andere Gedanken im
 316 Kopf, ganz andere, und ... jetzt ist schon fast
 317 ein Jahr, ja, neun Monate ist schon fast ein
 318 Jahr, und ... sie schreiben Briefe und ich ver-
 319 stehe ... ganz /k/ vielleicht werden wir uns
 320 nicht ganz verstehen, weil ... ich habe jetzt hier
 321 anderes gesehen und ...wie es wirklich ist, und
 322 sie ha ... haben andere Gedanke, und ... wenn
 323 sie schreiben, kann ich verstehen, weil ich ...
 324 früher auch so dachte, und jetzt kann ich biss-
 325 chen mehr erzählen, wenn ich komme und was
 326 für ein Leben ist, was was war das für mich,
 327 und ...äh... so ... bisschen mehr wissen.
 328 *Worüber?*
 329 Wie es ... ((lächelt zufrieden)) hier geht und
 330 welche Menschen sind hier...
 331 *Über Deutsch. /k/ du sprichst jetzt über*
 332 *Deutschland, wie es hier wirklich ist in*
 333 *Deutschland...*
 334 ((sehr weich)) Ja...+ ((Bestimmt)) Vielleicht
 335 nicht so wirklich ist, aber wie jetzt für mich
 336 ist +.
 337 *Hhm...*
 338 Vielleicht andere Mensch hat andere Gedanke,
 339 ((lacht)) ich weiß es nicht ... und so ...
 340 *Und ... wie ist es hier wirklich, also ... früher*
 341 *hast du so ähnlich wie sie gedacht über*
 342 *Deutschland und heute denkst du anders, weil*
 343 *du auch ... schon neun Monate hier bist...*
 344 Ja...
 345 *...und es selber gesehen hast und erlebt hast.*
 346 *Und wie ist es jetzt wirklich?*
 347 ((Seufzt))

348 *Wie ist deine Wirklichkeit hier in Deutsch-*
 349 *land?*
 350 Ja, für mich ist das ... hm ... nicht alles so
 351 schön, ((lächelt verlegen)) wie ich gedacht
 352 habe +, weil ... ich bin Geigerin, habe noch
 353 kein ... keinen Lehrer und mit /k/ habe solche
 354 Schwierigkeiten mit ... Sprache und mit ...äh...
 355 mit Ausbildung auch, weil ... meine Ausbil-
 356 dung mit Rußland /k/ in Ru ... /k/ in Rußland
 357 ist gar nicht zu vergleichen nicht zu hier ...
 358 und ich ... ich habe mich beworben an Hoch-
 359 schule für Musik und .. will die Prüfungen
 360 machen, vielleicht klappt es ((lächelt)), aber
 361 ersten Monate war für mich besonders schwer,
 362 weil ... ich ich war ganz sprachlos, ich konnte
 363 gar nichts sagen, gar nichts wünschen, gar
 364 nichts ... und dann bin ich angefangen so
 365 streng zu lernen, deutsche Sprache zu lernen,
 366 habe ich viel viel gelernt und viel viel gelesen,
 367 und auch war so: Hm ... Dort habe ich so viel
 368 gelesen, immer in Bibliothek ges ... /k/ gesessen
 369 und ... immer etwas gewußt, etwas Neues, aber
 370 hier, als ich erst /k/ zum ersten Mal in Biblio-
 371 thek kam, war solch Eindruck bei mir, ich war
 372 ... ich war ganz total kaputt, weil ... ich verst.
 373 /k/ ich habe gar kei /k/ kein Wort verstanden.
 374 *Und wie hast du dich da gefühlt?*
 375 ...So ... ich weiß nicht das /k/ wie das heißt:
 376 Ich ... habe mich so ... bißchen gefühlt, daß ich
 377 gar nichts bin und weiß gar nichts, und ... sol-
 378 che Gefühle waren; nicht sicher ... vielleicht,
 379 habe ich viel viel über Zukunft gedacht, wur-
 380 um ist es so geworden ... und so ...
 381 *Über die Zukunft hast du gedacht...*
 382 Ja.
 383 *...nicht, nicht über die Vergangenheit?*
 384 Nein. Erste Zeit, da war mir /k/ bei mir ganz
 385 /k/ war, hat mir ganz schwar /k/ ganz schwarz
 386 gezeigt, weil ... konnte nicht sprechen und
 387 konnte nicht lesen und konnte nichts machen.
 388 *Wie hast du dich so gefühlt: als sprach ... los?*
 389 Ja, als sprachlos ...
 390 *Kannst du das etwas beschreiben?*
 391 Wie heißt das, wenn solche ... ich war bißchen
 392 so ... ((zeigt))
 393 *Ach so, du warst aus dem Gleichgewicht...*
 394 Ja, aus dem Gleichgewicht ...
 395 *So. Nicht so, sondern so.*
 396 Ich wußte nichts, was ich machen soll (?) ...
 397 ((entschieden)) ich wußte eins, daß ich die
 398 Sprache lernen soll. Aber was, was noch? Und

399 .. wir sind ganz anderes /k/ wir haben ganz
 400 andere Leben geführt vielleicht als hier . jun-
 401 ge Leute, ganz anders: äh, erzogen, ganz ande-
 402 re Gedanken haben wir. Das habe ich viel viel
 403 gedacht über diese Sache: Wie kann ich jetzt
 404 hier leben? Wie . wie muß ich sein, daß ich
 405 nicht umsonst lebe hier. Ich muß hier auch
 406 etwas Gutes tun, nicht so ... arbeiten nur für
 407 mich. Das ist auch nicht gut. ((seufzt)) Und
 408 wie, das hab' ich keine Lösung gefunden. Und
 409 jetzt ist bißchen, bißchen leichter. Ich spreche
 410 schon bißchen...
 411 *Ja, prima, prima sprichst du!*
 412 ...und bißchen versteh' auch. Und, aber ..bin
 413 ich auch bißchen verblüfft jetzt, bis jetzt ...
 414 *Verblüfft bist du?*
 415 *Jaha. ((lächelt verlegen))*
 416 *Weißt noch nicht so recht, was das alles ..*
 417 *bedeutet und was es so soll ... ja. Siehst du*
 418 *eine Lösung in der Zukunft für dich?*
 419 *Ja, jetzt .. jetzt ((lacht befreit)) weiß ich eine*
 420 *Lösung, ich muß studieren, muß Sprache ler-*
 421 *nen, muß .. etwas für mich tun +, das für ...*
 422 *((ernster)) Zukunft ... muß ich arbeiten viel,*
 423 *und .. auch so wie dort ... ich habe jetzt so*
 424 *verstanden: Wenn ich die Sprache gut kenne,*
 425 *dann .. kann ich alles erreichen. Vielleicht*
 426 *wird es schwierig, aber .. das muß (man dann*
 427 *mal) machen. Ich will meine Ausbildung be-*
 428 *kommen, ich will ... mit Leute sprechen, mit*
 429 *Kinder arbeiten auch, ((starker Hintergrund-*
 430 *lärm)) ich will in die Musikschule vielleicht*
 431 *arbeiten oder irgendwo im Orchester arbeiten*
 432 *+*
 433 *Wo willst du arbeiten?*
 434 *Vielleicht in der Musikschule, ich liebe sehr*
 435 *Kinder /k/ mit Kinder .. arbeiten .. oder als /k/*
 436 *in Orchester, als Geigerin, beides ist .. gut.*
 437 *Und ich will meine Ausbildung weitermachen.*
 438 *Jetzt lese ich schon auch ((lacht verlegen))*
 439 *hier .. mit Wörterbuch, aber .. geht schon ..*
 440 *nicht so gut, die erste Tage waren nicht so*
 441 *streng. So, und meine Eltern /k/ jetzt /k/ jetzt*
 442 *lebe ich hier in Heilbronn, meine Eltern sind*
 443 *weit von mir ('), ich komme nur am Wochen-*
 444 *ende .. nach Hause, .. ((nachdenklich)) und ich*
 445 *sehe, daß sie auch nicht .. nicht /k/ noch nicht*
 446 *gewöhnt sind noch .. äh .. sie erzählen manch-*
 447 *mal, was dort war, und .. ich glaube, für ihnen*
 448 *ist bißchen noch schwieriger als .. für mich.*
 449 *Und .. jetzt .. ((noch nachdenklicher)) habe ich*

450 auch manchmal solche Gedanke: Das ist sehr
 451 gut, wenn ein Mensch hat . seine Heimat, hat
 452 .äh. seine Freunde und . nicht verläßt wie /k/
 453 wie wir, zum Beispiel ((atmet schwer aus)).
 454 *Aber wenn jemand seine Heimat nicht verläßt,*
 455 *so wie ihr...*
 456 Ja...
 457 *Also, wenn jemand seine Heimat verläßt so*
 458 *wie ihr, dann ist es nicht gut?*
 459 Ja, aber wissen Sie . bei /k/ vielleicht . bei
 460 mir, wir kommen hier und .äh., wir sind
 461 mehr Russen . hier als Deutsche . und dort
 462 habe ich mir gar nicht ru /k/ russisch . gefühlt,
 463 ich war dort Deutsche, aber ist solche .äh .
 464 ich w. /k/ versteh' nicht, wer ich bin . Zum
 465 Beispiel . nicht so, welche Nationalität habe
 466 ich, weil . ich fühle mich nicht deutsch, nicht
 467 ganz deutsch.
 468 *Warum nicht?*
 469 ((Lächelt)) Erstens die Sprache, zweitens /k/
 470 zweitens wir sind . in andere Stadt gelebt,
 471 ganz anderes erzogen, ganz andere Gedanken,
 472 alles ganz anderes. ... Und . mit /k/ mit dem
 473 ist es ... schwierig für mich . so, . ich weiß es
 474 nicht, wirklich weiß nicht . Über diese Sache
 475 denke ich . sehr viel.
 476 *Ja, meinst du denn jetzt, daß du keine Heimat*
 477 *hast?*
 478 Ja, ich meine ja, . weil . in Kasachstan kom-
 479 me ich vielleicht . fünf, so zehn Jahre später,
 480 ich kann auch dort nicht leben, weil . ich ken-
 481 ne nicht die Sprache so gut. Ich werde auch so
 482 sprachlos wie ich hier war, erste Monate ...
 483 und . dort sind ganz andere Menschen schon
 484 vielleicht . ich meine so, ((traurig)) daß ich
 485 keine Heimat habe ... Ich w. /k/ ich wünsche
 486 mir, daß . Deutschland mir Heimat wird, .
 487 deswegen muß ich die Sprache lernen und .
 488 muß ich Ausbildung bekommen und etwas tun
 489 für diese . Land /k/ . für dieses Land.
 490 ... So meine ich ...
 491 *Und was muß sich noch ändern für dich, daß*
 492 *Deutschland deine Heimat wird?*
 493 Noch ändern?...
 494 *Ja, was vermißt du im Moment, was fehlt dir?*
 495 ((lacht verzweifelt)) ... Fehlt /k/ fehlt viel ...
 496 viel! ((ruhiger)) ... Ich glaube, muß ich . Woh-
 497 nung haben, ((sehr leise)) arbeiten vielleicht,
 498 feste Stellung bekommen + ((lacht)), . biß-
 499 chen Sicherheit für Zukunft /k/ die Zukunft ...
 500 noch viel mehr. Viele solche Sachen, vielleicht

501 muß ich mich ändern, .. bisschen auch.
502 Was, was müßtest du ändern . an dir?
503 ((Pause, 7 Sek.)) Ändern? Das ..äh.. mehr
504 Selbständigkeit; ..jetzt wird keiner für mich
505 etwas ent. /sk/ entscheiden.
506 Jetzt müßt du selbst entscheiden..
507 ...((nachdenklich)) ja, was ich tun muß..
508 ..ja. Und in Kasachstan haben deine Eltern
509 für dich entschieden?
510 Auch ich selbst, aber .. Eltern haben auch ge-
511 hofften. Aber jetzt Eltern wissen auch nichts,
512 bekomme ich vielleicht keine Ratschläge, so ..
513 muß ich gehorchen.
514 Wer kann dir dann helfen, wenn .. nicht deine
515 Eltern?
516 Nur ich selbst.

517

5.3.2 Miriam aus Oppeln, Polen

06jp: Miriam; GFBA Heilbronn, vom 25.05.1993, Typ B1

B: externe Kontrollüberzeugung/ungewissheitsorientiert

1: aufgehelltes Stimmungsbild/open-minded/psychosozial stabil

Wahrnehmung: verbindlich, angepasst, kooperativ, hilfsbereit, integrativ

1. Persönliche Angaben:

23 Jahre, verheiratet/keine Kinder, aus Oppeln (Polen), Einreise am 1.2.1992

Abitur, anschließend vier Semester Zahnmedizin an polnischer Universität studiert

OBS-Stipendiatin, GFBA-Intensiv-Integrations-Sprachkurs in Heilbronn, Okt. 1992 bis Mai 1993

Wohnorte: Wohnheim des GFBA-Sprachzentrums Heilbronn und Oppeln (Familie)

2. Identität:

Also, muss man schon sagen, dass die Deutschen, die in Polen wohnen, sind ein bisschen anders als die Polen. Aber bei mir zu Hause war nie auf Deutsch gesprochen, immer auf Polnisch, bloß meine Großmutter hat immer auf Deutsch gesprochen. Aber sie ist seit 14 Jahren schon in Deutschland und wir sind, kann man sagen, jedes Jahr zu ihr zu Besuch gekommen in den Ferien und dann hat uns unsere Oma viel über deutsche Geschichte erzählt, aber meine Eltern können auch Deutsch, bloß, ich meine, die Jugendlichen können nicht.

Wir haben auch keine Möglichkeit, Deutsch in der Schule zu lernen, weil in dieser Region, wo die Deutschen wohnen, in der Schule kann man bloß Englisch oder Russisch oder Französisch lernen und woanders, z.B. Warschau oder irgendwo anders, kann man schon Deutsch in der Schule lernen, ich meine auch nicht viel, zwei Stunden pro Woche, nicht mehr, also auch ganz wenig. Als ich noch ganz klein war, da habe ich schon deutsche Lieder zum Beispiel gesungen oder kurze Geschichten, aber jetzt schon nicht mehr. Das ist schon alles vorbei. Wir haben immer zu Hause polnisch gesprochen. Vielleicht klingt das ein bisschen komisch, aber bestimmt war nicht so viel getrunken oder wie z.B. Polen, trinken sehr viel oder sogar sie vielleicht tranken mehr früher als jetzt.

Aber sonst war die Kultur ähnlich, gab es keine so großen Unterschiede, auch vom Wohnen her nicht.

3. Aussiedlung:

Die Polendeutschen leben hauptsächlich in Schlesien und vielleicht noch Posen, sonst vielleicht auch ein bisschen Danzig. Die haben schon immer dort gewohnt. Es war vielleicht vor drei Jahren solche Situation, dass sehr viel junge Leute nach Deutschland gefahren sind, sehr viele, sogar zum Beispiel in meiner Stadt, in meiner Stadt war es furchtbar, eigentlich sind nur die Alten geblieben. Und die alle Jungen sind nach Deutschland gefahren. Das fängt vielleicht 87, so 86, jetzt ist schon Schluss.

Jetzt ist schon die Situation auch schwieriger geworden als früher für Aussiedler in Deutschland. Früher war das günstig für uns. Ich meine, die, die nach Deutschland kommen wollen, die sind schon hier und die in Polen bleiben wollen, die fahren sowieso nicht nach Deutschland, die wollen da bleiben.

Dass hauptsächlich junge Leute gekommen sind, das hängt von die ökonomische Situation ab, bei uns war sehr schwieriger und jetzt ist immer noch sehr schwierig, sich zum Beispiel von den Eltern unabhängig machen. Es gibt keine Möglichkeit, eine eigene Wohnung zu haben oder eine Arbeit sogar finden nach der Schule. Das ist wirklich sehr schwer und die Gehälter sind auch sehr niedrig im Vergleich mit Lebensmittel.

Zum Beispiel, wenn jemand ein Auto kaufen will, muss schon einen Haufen Geld haben. Das ist schon unvorstellbar, und ein Fernsehen oder egal was, das ist nicht zu bezahlen zum Beispiel für ein junges Ehepaar. Ohne Hilfe ist das nicht möglich. Deswegen sind viele gereist, meine ich.

Zukunftsperspektive in Polen:

Wenn jemand lernen will, dann kann lernen, es gibt keine Schwierigkeiten, aber nach dem Gymnasium oder nach dem Studium ist schon schwierig, eine Arbeit zu finden. Wenn jemand ganz gleich nach der Schule zur Arbeit geht, dann kriegt er auch nicht viel, vielleicht nach 20 Jahren kann man schon was verdienen, aber sonst..... wenig.

4. Erziehung/Identität:

Also, ich muss ehrlich sagen, dass wir sehr streng erzogen sind. Unsere Mutter und Vater hat immer gesagt, du musst lernen, dass du einen guten Beruf hast, und sonst, wenn wir zum Beispiel in die Disco gegangen sind, dann müssen wir zum Beispiel um 11 nach Hause kommen, und das war schon streng. Ich hatte immer so ein Gefühl, dass ich zum Beispiel zu ordentlich bin.

Im Gymnasium habe ich verschiedene Freundinnen und die waren so locker, ah, wenn es nicht so geht, dann geht anders. Und wenn ich schon mich was ausgedacht habe, dann möchte ich das Ziel wirklich erreichen. Und die waren ganz locker, ah, wenn nicht das, vielleicht das, vielleicht das war der Unterschied. Wenn jemand schon vier Jahre die Schule besucht, dann hat schon die Abitur gemacht. Aber waren auch einige, die inzwischen schon weggeschmissen waren, aber sonst, in unsere Klasse waren 30 Leute, vielleicht, glaube ich, 28 haben die Abitur geschafft. Das war nicht schlimm. Fünf davon waren, glaube ich, deutschstämmig.

Das ist auch ein bisschen merkwürdig, dass die Deutsche gehen nicht selten zum Gymnasium oder studieren, die machen eine Berufsschule und gleich zur Arbeit, Familie, Kinder und ganz ruhiges Leben.

Und die Polen, die wollen immer studieren, bloß nicht arbeiten, das ist vielleicht auch der Unterschied zwischen uns.

Zum Beispiel wir Deutschen haben uns immer geschämt, z.B. Dialekt zu sprechen, dann waren wir ausgelacht, nicht Polnisch, sondern zum Beispiel Schlesisch, das war ein bisschen blöd. Schlesisch, das ist ein Dialekt, da kommen viele deutsche Wörter, so Mischung Polnisch-Deutsch, ganz gemischte Sprache.

Die Reaktion hing von die Menschen ab, wenn jemand benimmt sich so und so, dann kann er auch schimpfen zum Beispiel. Es gab da keinen Unterschied zwischen Jungen und Mädchen.

Meine Schulzeit war ganz normal, ich habe auch niemandem erzählt, dass ich zum Beispiel Deutscher bin, das wusste auch niemand. Das war ganz komisch, ich glaube, ich habe meinen Mann auch im Gymnasium kennen gelernt, er hat bis vierte Klasse nicht gewusst, dass ich eine Deutsche bin. Er war auch ein Deutscher. Ja, das war komisch. Wir haben uns einfach geschämt. Ja, das war auch noch nach dem Zweiten Weltkrieg, die Leute denken daran immer noch, ich weiß nicht, wozu, und dann zum Beispiel die Polen kamen: „Du Schwab!“ oder sowas, das war nicht so..... nett..... sowas zu hören. So war das, deswegen, glaube ich, die Leute habe ich nicht davon erzählt. Ja, ganz bewusst, weil, das war für mich, ich habe immer so gedacht, ich weiß, wer ich bin und was ich denke und ich brauche nicht jemanden überzeugen davon, das fand ich immer sinnlos.

Deswegen habe ich nicht davon erzählt. Die konnten das sowieso nicht verstehen. Ich habe nicht versucht, aber ich habe gehört, was die da meinen, das war kein Sinn, wirklich, etwas zu sagen. Und das ist auch ein bisschen schade, dass die Leute, die ausgebildet sind, denken so, die Lehrer zum Beispiel. Unser Lehrer in der ersten Klasse hat gesagt: „Ich kann nicht hören, wie die Leute auf Schlesisch sprechen.“ Und wenn du sowas denkst, du bist noch ein bisschen jung, in der ersten Klasse, 15 Jahre, dann bist du ein bisschen unterdrückt, oder? In der ersten Klasse im Gymnasium, da war ich 15 Jahre alt.

Hier ist das ganz normal, dann wird auf Schwäbisch gesprochen oder noch anderer Dialekt, ich weiß nicht welcher, und niemand sagt was dazu. Das ist ganz normal. Und bei uns war das..... schon, anderer Dialekt schon, aber Schlesisch besonders nicht, weil, das war mit die deutsche Sprache gemischt und dann haben alle gleich an den Zweiten Weltkrieg gedacht und..... deswegen immer noch.

Jetzt ist stärker geworden, ja, sogar stärker, weil bei uns eine deutsche Gruppe gegründet ist, zum Beispiel meine Eltern gehören auch zu der Gruppe und jetzt sind die Deutsche auf der Ebene und alle können sie sehen, da sind die Deutsche und die haben jetzt ein privates Gymnasium geöffnet und kann man deutsche Abitur machen und jetzt ist wieder Eifersucht oder sowas. Zum Beispiel

mein Bruder ist jetzt in der achte Klasse Grundschule und er kann auf der Zeugnis statt polnische Sprache deutsche Sprache ankreuzen, als Muttersprache. Früher war das überhaupt nicht, deswegen, jetzt, glaube ich, die Deutsche kämpfen mehr um ihre Rechte in Polen. Deswegen ist die Situation ein bisschen schwieriger geworden. Die wollen in Polen bleiben und die wollen die Deutsche Schule besuchen und die haben auch die Möglichkeit, später irgendwo in Europa zu studieren.

Ich meine, das ist gut, vor allem für die Leute, die da noch leben. Aber die Situation zwischen Schlesiern und Polen ist noch ein bisschen, noch schwieriger, und ich weiß nicht, ob das in der Zukunft gut wird. Vielleicht kann auch so sein wie in Jugoslawien oder so, obwohl schon nicht so viel Leute dort wohnen. Wird man sehen, was wird weiter...

Jetzt, glaube ich, fühlen sich die Deutschen in Polen mehr sicher und die schämen sich vielleicht nicht mehr, auf Deutsch sprechen oder auf Schlesisch. Das hat mich auch immer geärgert, weil, die Polen sagen kein gutes Wort für Deutschland, aber jeder will nach Deutschland kommen, ein bisschen arbeiten, vielleicht etwas klauen oder handeln oder, was weiß ich, alles Mögliche, und wieder nach Polen. Und jetzt sind die eifersüchtig, dass das Geld für das deutsch-polnische Jugendwerk aus Deutschland nach Schlesien kommt und nicht für die alle. Das ärgert mich immer wieder.

Ich meine, dass die Polendeutschen sich durch die deutsche Wiedervereinigung sicherer fühlen. Die ganz alten Leute haben immer noch Hoffnung, dass das die Gebiete irgendwann in der Zukunft noch zu Deutschland gehören werden. Aber das vielleicht kommt nie. Mein Vater hat immer so gesagt:“ Wozu gehst du nach Deutschland, hier wird sowieso Deutschland.“ Die Jugendlichen wollen lieber nach Deutschland fahren.

5. Erste Erlebnisse:

Also, ich kann nicht sagen, dass ich enttäuscht bin. Zuerst hatte ich die Möglichkeit, den Sprachkurs zu besuchen, das war für mich schon sehr viel, auch habe ich immer Stipendium bekommen, das war auch eine große Hilfe. Der Schwerpunkt ist nur die Sprache, aber ich meine, nach einige Zeit wird die Sprache auch besser und dann, glaube ich, wird schon alles viel, viel besser.

Dann kann man schon nicht so gleich erkennen, ob du aus Polen bist, wer aus Russland oder aus Rumänien. Man könnte das ganz einfach durch die Sprache erkennen, der Akzent bestimmt auch. Ich meine, das kommt mit der Zeit, deutscher Akzent, irgendwann aber kommt bestimmt. Ich spreche so, wie ich kann, ich kann nichts dafür. Ich kann nur abwarten. Ich habe noch keine schlechte Erfahrung mit dem Akzent gemacht. Den polnischen Akzent hört man auch schon, aber der russische ist noch schlimmer, alle Umlaute sprechen sie so komisch, das hört man gleich. Es kommt mit der Zeit. Acht Monate Sprachkurs kann da erst wenig machen.

6. Deutschlandbild:

Ich fühle mich ganz gut, frei, unabhängig. Früher war ich von meinen Eltern immer abhängig und jetzt bekomme ich mein Geld, kann ich mit dem machen, was ich will und bleibe ich endlich selbstständig. Und das gefällt mir.

In Polen wäre das nach viel, viel Jahren, muss ich mit meinen Eltern wohnen, aus finanziellen Gründen ganz bestimmt. Wenn jemand in Polen verheiratet ist, bekommt er sowieso keine Wohnung, das ist überhaupt nicht davon abhängig. Durch Heirat noch mehr Sorgen, glaube ich. Die eine Berufsschule machen, die heiraten gleich nach der Schule, und die, die studieren wollen, gleich nach dem Studium. Manche schon inzwischen. Weniger wollen gleich Kinder, eins, zwei, so wie hier. Die Leute, die studiert haben, wollen schon einen guten Beruf haben, einfach gut leben, also mit gutem Standard.

7. Lernen:

Da ist ein sehr großer Unterschied zwischen einer deutschen und einer polnischen Schule. Im Gymnasium war so, schon erstens, die Beziehung zwischen Schüler und Lehrer war ganz anders, war streng: Ich bin Lehrer, ich bin hier der Wichtigste, und ihr seid die Schüler. Wir sollen auf ihn achten und so weiter. Mit ihm, zum Beispiel, einen Ausflug machen oder sowas, gibt's überhaupt nicht. Und an der Uni war auch so, da war noch schlimmer: Ich bin Herr Professor, also jeder muss ganz nett sein zu ihm. Und ich war schon ein paar Mal hier in der Vorlesung, die Jugendlichen verhalten sich einfach lockerer als bei uns. Bei uns sind die Leute vielleicht nicht so spontanisch wie hier. Das hat mir auch immer gefallen, dass die Jugendlichen einfach so spontanisch sind. Jeder ist ganz ehrlich und direkt.

Unsere Studentenwohnheime sind auch was Schlimmes, wir haben zum Beispiel immer zu dritt gewohnt, während hier alle Einzelzimmer haben, das ist unvorstellbar, dass jemand noch mit jemandem wohnt. Bei uns war das ganz normal, wir mussten auch sehr viel lernen, aber trotzdem wir haben kleine Zimmer, mussten wir zu dritt wohnen. Und die Ausstattung ist auch ganz anders, wir haben nicht so viele Medien und Lehrmittel gehabt. Unsere Schule war arm.

Zum Beispiel im Gymnasium, da haben wir ganz normal Bücher, und so haben wir bloß gelernt. Und an der Uni, das war auch schwierig, weil immer zu wenig Bücher war und das war immer am Anfang ein großes Chaos, jemand muss sich was besorgen, weiter zu studieren, und das war auch schwierig. Manchmal ganz alte Bücher, manchmal haben wir Skripten gekriegt, aber das war nur für unsere Uni. Es gab keine Kopien, entweder abschreiben, ja, und zum Beispiel im Gymnasium war auch so, wir haben keine Kopien gekriegt, überhaupt nichts.

Und zum Beispiel hier haben wir alles gekriegt. Das ist bequemer, auf jeden Fall. Man muss nicht so gut achten, was los ist, sondern man bekommt sowieso ein Blatt und kann zu Hause lernen. Aber wir haben das nicht gekriegt, nie. Müssen wir auch Notizen machen. Hier habe ich auch manchmal Notizen gemacht, wenn du was Interessantes

gesagt hast, dann habe ich Notizen gemacht. Ich bin schon so gewohnt. In Polen schon das Wichtigste musste ich aufschreiben, nicht alles.

Die Lehrer waren ganz trocken, das und das von dieser Seite zu dieser Seite brauchen wir und dann zum Beispiel an der Uni haben wir darüber ein bisschen gesprochen und sonst zu Hause muss man alles lernen, und dann Prüfungen. Also, das ist schon mehr selbstständige Arbeit, hier ist das, glaube ich, auch so.

Man kann die Lehrer in Polen und Deutschland überhaupt nicht vergleichen, die sind einfach ganz anders, die haben ganz andere Vorstellungen. Ich kann auch noch nicht viel sagen, aber bis jetzt, ich meine, die deutschen Lehrer geben sehr viel von sich, die geben wirklich sehr viel Mühe, uns etwas zu lernen.

Bei uns habe ich sehr oft so ein Gefühl gehabt, die Lehrer kommen, weil das ihre Arbeit und einfach ganz schnell alles machen, ohne Interesse, weil das Programm sieht so aus, das und das müssen wir machen, aber ohne Gefühl. Das war ein bestimmtes Programm, ich weiß nicht, wer hat das gemacht, aber die müssen sich ganz dicht halten. Ich glaub, wenn der Lehrer schon wusste, das soll er vorbereiten, er macht das auch nicht allein, das sind schon bestimmte Dinge, die er kriegt, dann muss er einfach uns das übergeben.

Die Lehrer in Deutschland machen sich Gedanken, wie sie das am besten unterrichten können. Sie haben auch Unterricht geändert, wenn es zum Beispiel heiß war, dann sind wir in den Park gegangen und haben da gelernt, oder z.B., wenn du noch unterrichtet hast, dann haben wir auch Gymnastik gemacht zum Aufwachen, na ja, bei uns war das nicht so. Du lachst, aber das war gut, hast du schon vergessen?

Ich meine, dass in Deutschland die Menschen sehr offen sind durch die Erziehung in der Schule und flexibel. Die können sich gut in jede Situation anpassen. Und vor allem locker.

8. Migration/Rassismus/Orientierungen:

Ich meine, dass das nicht die allen Jugendlichen ausländerfeindlich sind, das sind einzige. Weil seit vier Jahren so viel Aussiedler oder Ausländer nach Deutschland gekommen sind, deswegen ist die Situation stärker geworden als früher. Früher waren nicht so viele Ausländer, glaube ich, und Aussiedler. Und die glauben, dass Deutschland viel Geld für die Leute zahlt und immer weniger Wohnungen gibt es und Arbeit, mit Arbeit ist auch schon schwieriger, deswegen sind solche Inzidenten, glaube ich. Der Glaube an Gerechtigkeit in der Welt hat nichts zu tun mit Nationalismus meiner Meinung. Ich bin bestimmt mehr international orientiert. Auf keinen Fall wird es Ausländerfeindlichkeit bei mir geben.

Es gibt Aussiedler-und Ausländerfeindlichkeit. Wenn alle sind mehr international orientiert, dann wird das, glaube ich, schon kein Problem. Jeder wird damit rechnen, dass alle das gleiche Recht zum Leben haben, ob das in Deutschland ist oder irgendwo anders. Man muss auch an die anderen Menschen denken, nicht nur an sich. Für Deutsche ist das

egal, ob das ein Ausländer oder Aussiedler ist, die sehen sowieso keinen Unterschied, oder? Die Deutschen, glaube ich, sehen keinen Unterschied, vielleicht mehr die Jugendlichen als die älteren Menschen.

Ich habe noch viele Freunde in Polen und habe noch Kontakt zu ihnen, noch. Wird man sehen, wie lange noch. Die schreiben auch Briefe, am Anfang im Oktober sind oft Briefe gekommen, aber jetzt, schon immer, immer weniger, jeder hat eigenes Leben, wenn er Probleme usw. hat. Ich verstehe das.

Die Zeit zum Ausreisen ist jetzt etwas ungünstig, für die Aussiedler vor allem, lieber abwarten, seit etwa einem Jahr ist es ungünstig. Und jetzt ist schon überhaupt, zum Beispiel die Sprachkurse werden nicht mehr existieren, wo kann man die deutsche Sprache lernen, an der Fachhochschule vielleicht. Die verschiedene Berufsausbildungen, die sollen auch gekürzt werden, vielleicht sind schon sogar.

Wenn die Situation ein bisschen klarer wird, dann schauen, aber jetzt ist sehr unsicher, ich würde niemandem empfehlen, jetzt nach Deutschland zu kommen. Aber sind bestimmt noch einige, aber das sind nur einige. Wenn jemand schon hier kommen will, dann orientiert er sich auch ein bisschen, wie die Situation aussieht.

9. Zukunftsperspektive:

Die goldenen Zeiten sind vorbei, mein Sprachkurs ist zu Ende, jetzt muss ich zur Arbeit gehen, werde die drei Monate arbeiten und hoffentlich im Oktober kann ich mit meinem Studium anfangen. Ich habe in Polen vier Semester Zahnmedizin studiert, ich glaube nicht, dass sie mir hier anerkannt werden, die praktischen Fächer muss ich sowieso von Anfang an machen, die werden hier bestimmt nicht anerkannt.

Ich meine, ich habe sehr viel im Sprachkurs gelernt, ich konnte am Anfang überhaupt nicht sprechen und habe ich auch gar keine Ahnung von der Grammatik gehabt, jetzt habe ich schon ein bisschen, aber braucht man schon Zeit. Es geht nicht in acht Monaten, eine Sprache ganz gut beherrschen, oder? Ich brauch noch ein Jahr oder vielleicht mehr. Ob ich es schaffe, wird man sehen, ich bin nicht sicher.

Ich bin so pessimistisch von Natur, Gott sei Dank, dass mein Mann so optimistisch ist. Und er gibt mir immer viel Hoffnung, weil ich mein, das schaffe ich nicht. Ich bin schon so pessimistisch, aber, wird man sehen, hoffentlich wird alles gut.

5.3.3 Anna aus Karaganda, Kasachstan

09js: Anna; GFBA Heilbronn, vom 16.09.1993, Typ B8

B: externale Kontrollüberzeugung/ungewissheitsorientiert

8: verdunkeltes Stimmungsbild/open-minded/psychosozial labil

Wahrnehmung: zurückhaltend, still, rezeptiv, konzentriert, zuverlässig

(in Ergänzung ihre Schwester Tatjana, 22 Jahre, Studentin)

1. Persönliche Angaben:

19 Jahre alt, ledig/keine Kinder, aus Karaganda (Kasachstan), Einreise am 23.6.1992

Abitur, Aufnahmeprüfung in Deutsch/russische Literatur/Geschichte Uni Karaganda nicht bestanden, danach gearbeitet (keine Ausbildung)

OBS-Stipendiatin, GFBA-Intensiv-Integrations-Sprachkurs in Heilbronn, Okt. 1992 bis Mai 1993

Wohnorte: erst Wohnheim des GFBA-Sprachzentrums Heilbronn, jetzt OBS-Wohnheim Stuttgart und Bietigheim (Familie)

2. Biografie:

Wir haben in einer ziemlich großen Stadt gelebt und in dieser Stadt, das war Karaganda, gab es viele Deutsche und besonders in unserer....., wo wir gewohnt haben. In unserer Schule gab es viele Deutsche, in unserer Klasse war das etwa die Hälfte.

Bei uns waren das, glaube ich, nicht viele Kasachen, sondern das waren meist Russen und andere, Ukrainer und Belarussen, sehr wenige Kasachen. Und wenn es Konflikte gab, dann war es nicht zwischen den Nationalitäten, sondern einfach so zwischen den Menschen.

Wir machten keine Unterschiede, was uns unterschied, das war unser Name, unsere Erziehung. Die Kultur war natürlich nicht gleich, das konnte man schon von Kindheit sehen bis wir in die Schule gegangen sind. In den meisten deutschen Familien, besonders in denen, wo die Großeltern waren, wurde deutsch gesprochen mit den kleinen Kindern, bis sie in die Schule gegangen sind. Die Eltern sprachen mit ihren Eltern deutsch, aber mit ihren Kindern nicht. Die Eltern sprachen mit ihren Kindern russisch. Die Eltern wussten auch natürlich etwas von ihren Eltern, man kann nicht sagen, dass sie überhaupt ausgeschlossen waren von der Sprache.

Es war mit uns zum Beispiel so: Wir gingen in den Kindergarten nicht, tagsüber waren wir bei unseren Großeltern und, das heißt, den ganzen Tag haben wir mit ihnen deutsch gesprochen. Und als abends die Eltern von der Arbeit kamen und nahmen uns mit nach von Hause, dann wurde schon mit ihnen so eher.....das heißt, nicht nur russisch, aber fast alles russisch gesprochen. Das ist so, manche Wörter haben wir, überhaupt auf Russisch, nicht gekannt. Den ganzen Tag waren die Eltern zum Beispiel auf der Arbeit, da wurde russisch gesprochen, es war für sie irgendwie so selbstverständlich, dass sie auch weiter russisch sprachen, auch abends. Und die Großeltern, die

waren zu Hause auf der Rente, sie waren nicht gezwungen, mit jemandem da auf der Straße oder irgendwo russisch zu sprechen.

Die Großeltern konnten überhaupt nicht Russisch. Sie waren doch in den deutschen Schulen, in den deutschen Dörfern, da in Odessa zum Beispiel, also unsere Großeltern kamen aus Odessa-Gebiet. Unsere Großeltern waren auch vertrieben. Sie wurden gezwungen, irgendwelche Wörter, zum Beispiel in Geschäft oder irgendwo zu lernen, damit sie die anderen Leute verstehen, die Kasachen. Aber ansonsten brauchten sie diese Sprache überhaupt nicht, wenn sie zu Hause waren oder..... Ich habe nicht da nicht gedacht, ob es russisch geht oder deutsch, ich hab beides verstanden und für mich war das selbstverständlich, Oma deutsch geantwortet und in der Schule oder sonstwo russisch. Das war alles zusammen, gemeinsam, eine Welt.

Da, wo wir wohnten, es war irgendwie so eine kleine Siedlung, wo die meisten Leute Deutsche waren, in einer großen Stadt, in der Mitte der Stadt, mitten in Karaganda, nicht irgendwo..... 600, 700 Tausend Menschen. Und da waren wir mitten in der Stadt in einer Schule. Und da muss ich sagen, dass in dieser Schule, nicht nur in meiner Klasse, in der ganzen Schule, die Hälfte der Schüler Deutsche waren.

Die Lehrer waren auch schon gewohnt, dass viele Deutsche in diese Schule kamen und das war selbstverständlich, ich komme in die erste Klasse und es war selbstverständlich, dass ich bekomme einen Deutschunterricht als Muttersprache, fünfmal in der Woche. Wir haben die einzelnen Buchstaben gelernt, es gab keine Übersetzungen in dem Unterricht. In der Grundschule wir haben kleine Geschichten und Gedichte auswendig gelernt, später kam Grammatik dazu, auch russische Literatur. Deutsch waren Extra-Stunden, manchmal mussten wir früher kommen um 7:30 Uhr, manchmal sechste Stunde, wenn alle schon nach Hause gegangen sind.

Als Kinder haben wir das nicht gerne gemacht, aber später, muss ich sagen, so in die siebte, achte Klasse, es hat mir irgendwie sehr gefallen, das hat mich, ich weiß nicht warum, interessiert, die Literatur hab ich gerne gemacht. Das hat mich einfach so interessiert, und außerdem wollte ich auch dann später studieren, ich wollte Deutsch studieren.

An die Ausreise haben wir, als ich in der siebten Klasse war, noch nicht gedacht, meine Schwester war in der 10. Klasse. Als ich in der Hochschule war, dann schon.

3. Lernen:

Vor allem muss ich sagen, dass die Lehrer selbst auch Deutsche waren, die diesen Deutschunterricht bei uns machten. Meine Deutschlehrerin wohnt jetzt neben Bonn, sie ist auch etwas früher als wir ausgereist. Der Unterricht war nicht so anders wie hier in Deutschland.

Hausaufgaben wurden kontrolliert, in den älteren Klassen mussten wir nicht mehr aufstehen zur Begrüßung. Wir haben auch mit den Büchern, mit den Heften, mit der Tafel gearbeitet und zum Beispiel Grammatik..... man erklärt, wieso das ist so. Der Unterricht war vielleicht etwas oberflächlicher. Die Lehrer waren ganz normale Menschen. Mal lachten sie. Politik war schon im Unterricht, nicht in den letzten Jahren, aber früher schon, aber es war nicht Politik ausschließlich in der Schule, es war überall, im Fernseher, im Radio, da auf der Straße. Deswegen hat man das nicht so gemerkt. Wir haben vielleicht nicht gewusst, dass das Politik ist als Kinder. Und wir haben nicht gewusst, dass es irgendwo anders ist.

4. Identität:

Also, die Großeltern, die haben uns doch erzählt, dass sie mal an der Wolga wohnten, obwohl sie Angst hatten, es wurde nicht so überall gesprochen, nur in einem ganz engen Familienkreis. Da haben wir deutsch gesprochen, nicht im Geschäft oder im Bus. Draußen nicht, für die Schule schon, weil wir in solcher Schule waren.

Wir haben nicht gewusst, warum in unserer Umgebung so viele Deutsche waren. Auf jeden Fall nicht, weil sie selbst dorthin gefahren sind. Irgendwie ist es dazu gekommen, dass sie sich zusammengehalten haben.

Wenn ich draußen Deutsch sprechen würde, dann wird auf mich geschaut, vielleicht nichts gesagt, aber man spürt das irgendwie, dass..... weiß nicht..... man hat das nicht gern, dass irgendwer neben dir deutsch spricht. Also, äußerlich haben wir uns nicht unterschieden.....

Also, als ich 10 war, musste ich ins Krankenhaus und dort waren alle Kinder, dort kann keine Deutsche und die Kinder sprechen miteinander, ich bin Russin, und ich bin der Kasache.

Ja, und als ich sage, ich bin Deutsche, dann haben sie gefragt: „Deutsche?“, das waren die Kinder, die haben vielleicht auch nicht verstanden, was das heißt. Sie haben das so gefragt, vielleicht weil ihre Eltern irgendwas..... es war also nicht besonders unangenehm.

Aber dann, wir waren Kinder und am nächsten Tag haben sie das vergessen, wer wer ist, Deutscher oder Russe. Und in unserer Schule waren das keine erstaunliche Blicke, wenn ich gesagt habe, ich bin deutsch.

Im Krankenhaus habe ich gesagt: „Ja, das bin ich.“ Mir ist nicht eingefallen zu sagen: „Nein, ich bin keine Deutsche.“, nur deswegen, weil mir das unangenehm war. Aber ich habe mich vielleicht gefragt: „Wieso bin ich Deutsche?“, andere sind es nicht und ich bin

es. Ich habe es mir nicht vorgestellt, dass ich irgendwer anderes sein konnte. Ich hab gedacht, das muss so sein, aber warum, weiß ich nicht.

Das wurde nicht so oft gefragt. Das war deswegen, weil wir an solcher Schule waren. Wären wir in einer anderen Schule, zum Beispiel wo es nicht so viele Deutsche gab, wäre es schon.

Also, es gab Momente, da schämte ich mich einfach, dass ich das antworten musste. Einfach nur dieser Moment, wo ich dieses Wort sagen musste. Ich wäre nicht lieber Russin gewesen. Das kann man schon sagen, dass das wehgetan hat, wie ein Schmerz.

Also, da es nicht so öffentlich gesagt wurde, woher die Deutschen in Kasachstan kommen, wieso sie hier in Kasachstan sind, da wussten die anderen Leute, die Russen, die Kasachen, sie wussten doch nicht, woher die Deutschen in Wirklichkeit kamen, die meisten nicht. Sie hatten keine genauen Vorstellungen, sie dachten, das hängt mit dem Faschismus zusammen, das waren die Kriegsgefangenen oder so, irgendwie so mit Krieg.

Ich kann mich an einen Moment erinnern, das war damals in dem Krankenhaus, ich hab einmal sowas gehört, das war so wie ein Spaß oder so, ein Witz um: „Du würdest mal Faschisten heiraten!“ Und da wurde gelacht und so, aber das war natürlich unangenehm. Den nächsten Tag war das vergessen, aber jetzt, ich erinnere mich an den Tag jetzt, ich weiß nicht. Aber die anderen Tage, die habe ich vergessen, zum Beispiel, aber solcher Moment.

Für uns, für unsere Generation, ich meine, das war schon nicht so....sehr...., das, was unsere Eltern erzählt haben, wo sie, sie haben sich viel geniert von solchen Momenten. Sie haben uns davon erzählt, aber das war so, sie haben nicht jeden Tag uns das erzählt. Ja, weiß das, ich wurde so behandelt, das war nicht so.

Es war manchmal und im engen Familienkreis, so, weißt du, in manchen Momenten. Sie hatten einfach Angst, davon zu reden, unsere Eltern und Großeltern. Und ich wollte noch sagen, das war so nicht charakteristisch zu klagen. Das war so geduldig oder..... das ist unser Schicksal. Nicht so auf einmal, das ist sehr langsam gewachsen, hier wegzugehen.

5. Aussiedlung:

Also, meiner Meinung nach hätten unsere Eltern früher eine Möglichkeit auszureisen, wären wir schon früher ausgereist. Aber da waren so bürokratische Probleme, zuerst wollten von dort, von Russland, nicht nach die Grenze fahren. Die ersten Aussiedler, sie wurden in die 80gen Jahren ausgesiedelt, 80,81. Also, unsere Verwandten, sie wohnten zwar nicht in Karaganda, aber auch in Kasachstan, aber da sie nicht unsere direkten Verwandten waren, sie konnten nicht diesen..... die Einladung muss... das braucht man. Man braucht sie auch jetzt, ich kann nicht auf einmal sagen, ja, gut, ich fahre. Ich brauche eine Einladung aus Deutschland von Verwandten.

Es war nicht so, dass wir uns alle hingesezt haben und darüber gesprochen haben. Es war so, im Alltag, ich weiß nicht, wir haben einen Brief von Verwandten bekommen. Wir haben gelesen, wie geht es ihnen dort in Deutschland, in Nürnberg, sehr gut. Wir haben uns auch

nicht nach dem ersten Brief so entschieden und okay, jetzt wollen wir auch fahren. Ich kann nicht das genaue Datum nennen, wann wir uns entschieden haben.

Also, da spielte eine sehr große Rolle unsere Großmutter, der Großvater lebte damals schon nicht mehr, da sagte sie immer schon: „Jetzt sind sie da drüben, sie sind Deutsche unter den Deutschen und wir sitzen hier, in diesem Kasachstan.“ Sie sagte das wahrscheinlich, weil sie in ihrem Dorf nicht Deutsche unter den Deutschen war. Sie war die, die das immer wieder wiederholte. Na, da dachte man, stimmt ja schon. Vielleicht dachten die Eltern das schon, wegzugehen, aber..... da sind meine Klassenkameraden auch ausgesiedelt, das waren auch meine Freunde und von denen hab ich auch Briefe bekommen und gehört, wie es ihnen geht. Das vielleicht spielte auch eine Rolle. Auf der Hochschule wurde auch darüber gesprochen, da waren auch viele Deutsche.

Schon 1989, das war, da wurde man schon beneidet, sie fährt bald nach Deutschland. Wir Deutsche wurden beneidet von den anderen, die nicht Deutsche waren, manchmal schon. Also, die Russen, die in Kasachstan wohnen, ja, die sollen dort auch nicht leben, so sagen die Kasachen. Aber, sie wissen nicht, wohin sie fahren können, oder Ukrainer oder Weißrussen oder viele andere, Tschetschenen oder Tataren. Sie wollen auch die Deutschen nicht behalten, sie sollen auch weg.

Aber von Kasachen über Deutsche, das wurde nicht so gesagt, sie sollen verschwinden, es ist zu einer Selbstverständlichkeit geworden, dass die Deutschen wegfahren. Man brauchte sie nicht wegzujagen oder zu vertreiben, sie machten das sowieso von selbst.

Es ist jetzt schon so zusammengebunden, meine halbe Familie wohnt in Deutschland, meine Schwester in Kasachstan, meine Mutter in Nürnberg und so.

Deswegen, von Deutschland fährt jetzt niemand nach Kasachstan zurück. Deswegen ist es selbstverständlich, dass die Deutschen von Kasachstan nach Deutschland fahren. Ich weiß nicht, wer zuerst ausreisen wollte, es war gleichzeitig, unsere Eltern und wir. Unsere Eltern haben uns nicht überredet.

Ein bisschen mehr als zwei Jahre mussten wir warten auf unsere Ausreise. Ende 1989 haben wir den Antrag gestellt, Anfang 1992 sind wir nach Deutschland gekommen. Wir haben etwas über zwei Jahre gewartet. Wir haben zuerst gedacht, vielleicht klappt es überhaupt nicht. Ehe die Erlaubnis kommt, vielleicht kann, was weiß ich, noch so viel passieren. Vielleicht kommt die Erlaubnis überhaupt nicht. Als wir den Antrag gestellt haben, das heißt noch nicht, dass wir morgen schon ausreisen.

Ich habe mir Gedanken gemacht, was ich nach der Schule mache und so. Aber wenn es klar wurde, dass es schon klappt, dann musste ich mir alles anders überlegen. Also, ich habe mir für Kasachstan Pläne gemacht, und für den Fall, wenn ich nach Deutschland fahre, dann, als ich nach Deutschland gekommen bin, weiter habe ich keine Pläne gemacht.

Von Verwandten, von Freunden, von Bekannten wusste ich, dass es eine Möglichkeit für Sprachkurs gab. Nicht genau, sondern überhaupt, das war selbstverständlich, dass alle, die nach Deutschland kamen, die machen einen Sprachkurs, die, die schon die Schule beendet haben.

Als ich nach Deutschland kam, war ich mit der Schule schon fertig, ich hatte noch keine Berufsausbildung begonnen. Ich hab ein halbes Jahr gearbeitet, das war keine Ausbildung. Ende Mai hab ich die Schule beendet. So im Juli brachte ich meine Papiere an die Uni, hab die Prüfungen gemacht. Ich wollte Deutsch studieren wie meine ältere Schwester, in Karaganda, das war das erste Jahr, das war neu, deswegen gab es nur eine Gruppe für 12 Menschen und da waren sehr viele Leute von aller Umgebung von allen kleinen Dörfern. Waren nach Karaganda gekommen, das war 20 Leute auf einen Platz. Ich musste Deutsch, russische Literatur und Geschichte als Prüfung ablegen. Deutsch war Fünf, und Literatur und eine Drei für Geschichte. Und da bin ich durchgefallen.

Als die Erlaubnis kam, haben wir uns gefreut. Bevor wir die Erlaubnis bekommen haben, haben wir keine Koffer gepackt. Also, im März haben wir die Erlaubnis bekommen und im Juni sind wir ausgereist. Und im Oktober fing dann mein Sprachkurs in Heilbronn an.

6. Deutschlandbild:

Ich kann ja nicht von allen sprechen, ich kann von mir sprechen, ich bleibe hier. Ich meine, es gibt solche, die enttäuscht sind, ein kleiner Teil. Irgendwas sollte auch enttäuschen, aber endlich sagt man, ist doch besser als zurück. Vielleicht nicht so, wie es vorgestellt wurde. Es stimmt ziemlich genau, wie ich es mir vorgestellt habe. Also so: höflich, sauber, pünktlich, so grün, blühend, und die Menschen, das Wetter, die Häuser..... Wenn du etwas brauchst, dann wird es jemanden geben, der hilft dir.

Wir hatten zwei Lehrer an der Schule, die kamen aus Deutschland, Petra und Thomas. Es war für mich irgendwie so, dass ich alle Deutsche mir so vorgestellt habe, wie die zwei waren. Also, es gab nicht so Unterschiede. Ich kann z.B. nicht sagen, diese Charakterzüge oder sowas, das sind irgendwie Deutsche und die sind irgendwie Kasachen. Das waren zwei ganz nette Leute, so zielstrebig, irgendwie....freier.

Also, wenn ich in diesem Moment zum Beispiel irgendwas machen will, dann mach ich's eben. Wir werden nicht so hier sitzen und denken, oh, ob es anständig ist oder was werden die anderen Leute von mir denken und was werden sie dann sagen..... und.... mache ich lieber nicht, vielleicht, weil ich so ein Charaktertyp bin.

Ich wusste natürlich schon, dass man nicht den ersten Besten dorthin nach Almaty geschickt hatte, um andere Leute zu lernen. Das waren deutsche Lektoren, in Karaganda gab es damals keine Fakultät für Deutsch.

7. Lebenssituation:

Meine ältere Schwester hatte schon studiert, aber das wurde nicht anerkannt, überhaupt mit dem Personalausweis, mit allen diesen Papieren hat es so lang gedauert, hat sie ein ganzes Jahr nichts gemacht. Sie hat sieben Semester in Almaty studiert, keins wurde anerkannt. Was heißt Deutsch als Fremdsprache hier in Deutschland?

Sie fängt jetzt ihr Studium an der Fachhochschule für Bibliothekswesen Stuttgart an, weil Deutsch erstens zu lange dauern wird. Sie hat das schon sieben Semester gemacht, schon vier Jahre, und jetzt wieder von Anfang an..... und zweitens, weil es irgendwie so theoretisch ist, das heißt, ob sie dann nach dem Studium was damit anfangen kann, weiß sie nicht. Eigentlich ist sie sich auch jetzt noch nicht so sicher, ob es das Richtige ist.

Ich mache jetzt den Sonderlehrgang am Zeppelngymnasium in Stuttgart, damit ich das deutsche Abitur bekomme. Ich hab immer die Leute beneidet, die sind sicher: Ich will Medizin studieren, ich mach das, und das ist mein Traum, das werde ich und so. Ich hab nie gewusst, was ich will, ich meine beruflich. So allgemein, in welchem Bereich, nicht Mathematik, nicht so..... aber, was genau?

8. Bewältigungsstrategien/Integration:

Sehr vieles war neu, und wir wussten, dass es neu wird. Es war nicht eine Überraschung, dass es Neuigkeiten gibt und geben wird. Aber es waren viele Neuigkeiten sogar dort, wo man sie nicht erwartet. Na ja, manchmal habe ich mich erstaunt, aber dann denke ich: Na ja, das ist hier so. Ich muss mich anpassen. Es gibt hier keine andere Möglichkeit, ich muss das..... was soll ich denn machen? Und für uns ist es viel, viel leichter als für unsere Eltern, weil sie länger in einer anderen Gesellschaft lebten.

Für uns ist es..... also, als ich aus Karaganda zum Beispiel nach Almaty kam, da war es für mich auch viel, viel Neues, da musste ich auch viel lernen, ich musste ohne Eltern zum Beispiel da wohnen und was lernen, das muss. Hier ist es genauso. Unsere Eltern sind in Bietigheim. Wir fahren am Wochenende nicht hin, wir sind noch nicht bei unseren Eltern gewesen, seit sie umgezogen sind. Wir telefonieren natürlich, es gibt keinen Konflikt zwischen uns und unseren Eltern, wir sind eine ganz harmonische Familie.

Es gibt überall Konflikte, es hängt nicht davon ab, weil die Familien ausgereist sind. Wenn sie zum Beispiel da in Kasachstan so wohnten, gestritten haben und es gab ein Problem, dann gibt es auch hier weiterhin so.

Das ist so, als wir noch dort waren, es wurde so manchmal gesagt, dass wir fahren nach Deutschland, das eigentlich für eure Zukunft der Kinder.

Vielleicht nehmen sie das so, dass es auch so eine Art wie Schicksal ist, dass sie Schwierigkeiten haben. Es sind keine größeren, nur andere Schwierigkeiten. Sie müssen auch was Neues lernen, genauso wie wir, aber sie sind nicht mehr so lernfähig.

Wir sind in so einem Alter, dass man alles Neues lernt. Daraus kommen dann Probleme für sie.

9. Zukunftsperspektive:

Also, in diesem Sonderlehrgang bin ich ein Jahr unter den Gleichen und da fühlt man sich irgendwie wohler. Wenn man zum Beispiel die beiden Wohnheime vergleicht, da in Heilbronn und hier, dann ist es in Heilbronn irgendwie wohler als hier. Es gibt Momente, da ich unsicher bin, ob ich hier alles richtig mache. Ich meine, nicht, dass ich es falsch mache, ich hab so ein Gefühl. Ich weiß nicht, ob die anderen mich verstehen. Ich frage sie nicht, weil ich überhaupt so zurückhaltend bin, so schüchtern. Aber, es heißt nicht, dass ich nicht schüchtern bin unter den Aussiedlern, unter den Aussiedlern bin ich genauso schüchtern, das heißt, ich bin nun mal so.

Hier im Wohnheim sind Studenten..... ja, aus verschiedenen Hochschulen. Ich kenne hier nicht alle.

Also, worüber ich heute zum Beispiel gedacht habe, ob ich BAFÖG bekomme oder nicht, denn es gibt so viele, das hab ich ja gar nicht gewusst, dass so viel auszufüllen braucht und es ist ja, man braucht so viele Beweise, dass ich keine Millionärin bin, es ist unvorstellbar. Ich brauche zum Beispiel eine Erklärung schreiben, wieso ich Studium in Russland nicht beendet habe. Es ist ja logisch, ja, weil ich ausgereist bin.

Ich merke, dass es eine Bürokratie gibt. Die Bürokratie in Deutschland ist vielmehr angenehmer als in Kasachstan. Hier ist sie anders, aber man muss sich daran gewöhnen. Hier wird gesagt, bringen Sie mir das und das und kommen Sie morgen um 13:00 Uhr. Kommen Sie an diesem bestimmten Tag und wird die Zeit genannt und so.

Ich denke, als ich in Kasachstan studierte, da war ich Studentin und da war es selbstverständlich, dass ich ein Stipendium bekomme, da brauchte ich keine Anträge zu stellen, das denk ich. Hier muss ich Anträge stellen, weil es so ein System ist. Es ist halt anders, das Stipendium, ich kann es nicht ändern. Alle machen es so. Was hilft das schon, wenn ich da so Ärger mache.

Ich hab auch manche Freunde aus Karaganda hier wieder getroffen. Ich lebe hier ganz normal, ich lerne, ich werde dann einen Beruf lernen, einen Beruf haben und arbeiten. Es gibt viele Kleinigkeiten, viele Dinge, an die ich mich erinnert hab, aber, ich glaube, es gibt nicht so etwas Großes, das ich sehe.

Ich habe hier alte Freunde wieder getroffen und Neue gefunden. Ja, natürlich würde ich gerne meine alten Freunde treffen, die in Karaganda geblieben sind. Aber das ist so, ich bin in Deutschland in dem Zeitpunkt gekommen, ich hab die Schule beendet und das ist, sogar wenn ich nicht ausgesiedelt wäre, alle gehen verschiedene Seiten, weil, wir waren alle zusammen, alle machen was anderes.

Ich fühl mich manchmal allein, aber ich will mich manchmal allein fühlen, nicht sehr lange, aber manchmal.

10. Sprach-/Kulturkonflikt:

Ich meine, Rassismus ist in der letzte Zeit in aller Welt, nicht nur Deutschland, und jetzt so aktuell ist. Ich denke manchmal, wieso soll ich hier beweisen, dass ich eine Deutsche bin. Dort, in Kasachstan, war man als Deutsche nicht so wie die andere, und hier nicht als eingeborene Deutsche anders.

Wir sind Menschen, die aus Karaganda und aus Bietigheim sind und wir haben Probleme und die haben Probleme, verschiedene vielleicht, aber, ich weiß nicht.....

11. Heimat:

Was für uns die Heimat ist, das war doch in deinem Fragebogen: Was ist für dich die Heimat? die Freunde, Sprache, Erziehung.... Da war noch eine andere Frage: Würdest du gerne deine Heimat besuchen? oder sowas. Wie soll ich das beantworten, was für mich die Heimat ist. Also, für mich ist das zum Beispiel nicht so sehr wichtig, dass ich irgendwelchen Ort in meinem Leben mit diesem Wort „Heimat“ das nenne. Vielleicht war das.... ist es die Heimat, wo ich geboren wurde, wo meine Kindheit verbracht habe.

Aber für mich ist es nicht so wichtig, dass ich mit diesem Wort „Heimat“ das nenne. Es gibt dieses Wort, aber..... nicht mit einem einzigen Ort. Ich komm aus der Schule raus, ich gehe jetzt nach Hause. Wohin? Hierher? Nach Bietigheim? Nach Karaganda? Sonstwo hin.

Mein Zuhause. Oder wo meine Eltern sind, ist das meine Heimat? Ja, ich weiß nicht. Diese Frage, ich hab sehr viel Zeit gebraucht. Also, es ist für mich wichtig, wo meine Eltern zum Beispiel sind, wo ich ein Zimmer habe, wo ich..... meine Freunde treffen zum Beispiel kann. Aber ich würde das nicht mit diesem Wort „Heimat“ bezeichnen.

Unsere Oma hat in Karaganda wie viel Jahre gelebt und sie hat immer über Odessa erzählt: „Dort zu Hause haben wir einen Garten gehabt, und dort haben wir Trauben.....“ Ja, „daham“ war es, „daham“. Ja, jetzt ist sie hier in Bietigheim, manchmal erzählt sie was, da nennt sie wieder „daham“,..... manchmal nennt sie auch Karaganda auch „daham“..... manchmal ist es auch so. Ich kann auch manchmal sagen, kannst du dich erinnern?, wir haben zu Hause ein Buch, das haben wir leider nicht mitgenommen..... weißt du, dass ich Karaganda gemeint hab, weil sie nirgendwo noch gelebt hat. Oder für mich ist es z.B. auch, da kommt auch Almaty dazu.

5.3.4 Irina aus Leninkusnietzky, Russland

13js: Irina; GFBA Heilbronn, vom 11.11.1993, Typ D2

D: externe Kontrollüberzeugung/gewissheitsorientiert

2: verdunkeltes Stimmungsbild/closed-minded/psychosozial labil

Wahrnehmung: schüchtern, zurückhaltend, gewissenhaft, tw. überfordert

1. Persönliche Angaben:

23 Jahre alt, ledig/keine Kinder, aus Leninkusnietzky (Russland), Einreise am 28.3.1992

Abitur, Ausbildung am Technikum zur Bürokauffrau, anschließend gearbeitet als technische Zeichnerin, zuletzt Arbeit im Kollektiv in einem Bergbaubetrieb

OBS-Stipendiatin, GFBA-Intensiv-Integrations-Sprachkurs in Heilbronn, Okt. 1992 bis Mai 1993

Wohnorte: erst Wohnheim des GFBA-Sprachzentrums Heilbronn, jetzt OBS-Wohnheim Stuttgart und Schwäbisch Hall (Familie)

2. Biografie und Übergang:

Ausbildung/Arbeit:

Im Jahr 1987 habe ich die Schule beendet. Dann habe ich die Technikumaufnahmeprüfung bestanden. Das habe ich alles prima gemacht und ich habe dort zwei Jahre gelernt und eine Abschlussprüfung gemacht. Also, das war alles für mich ziemlich gut.

Dann musste ich die Arbeit suchen, aber die Arbeit konnte ich nicht finden, weil in Russland auch Arbeitslosigkeit war. Es wurden gerade Arbeitsplätze abgebaut, z.B. Bürokauffrau.

Von Beruf war ich eine Bürokauffrau, ich habe dann aber als technische Zeichnerin gearbeitet, das war nicht gut. Aber später, das hat mir gut gefallen, dann war es doch gut durch die Leute, mit denen ich gearbeitet habe, das waren ziemlich junge und intelligente Leute. Von ihnen habe ich sehr viel gelernt. Also das sind meine guten Freunde und ich schreibe ihnen die Briefe auch. Dann habe ich im Kollektiv in einem Bergbaubetrieb gearbeitet, das war nicht interessant. Ich musste nicht denken und tat, was mir die Bergbauingenieure sagten. Ich musste eine ganz einfache Arbeit machen und alles und diese Arbeit ist auch nicht gut bezahlt worden.

Finanzen:

Ich habe wenig Geld verdient, das war nicht so schlimm, weil ich mit meinen Eltern gewohnt habe und weil meine Eltern ziemlich gut verdienten. Sie sprachen wenig über Geld, wir haben keine großen Sorgen gehabt, also wir konnten normal leben.

Migration:

Im Jahr 1989 sind meine Eltern nach Deutschland gefahren, sie haben dort Urlaub gemacht. Und als sie zurückgekommen sind, sie haben mir gesagt, dass wir bald nach Deutschland fahren zum Leben! Das war für mich sehr großer Stress, das wollte ich einfach

nicht und ich habe viel geweint. Ich konnte nicht lange zustimmen, ich konnte nicht meine Freunde verlassen und meine Heimat. Russland war eine Heimat für mich und für mich war schwer zu denken, dass ich irgendwann dieses Land verlassen muss.

Eltern/Familie:

In der Zeit, als meine Eltern nach Deutschland gefahren sind, war ich sehr zufrieden. Ich war stolz darauf, dass meine Eltern im Ausland waren. Ich war selbstständig, das war für mich eine Spitzenzeit.

Ich habe die Zeit mit meiner Cousine verbracht, wir sind sehr gute Freundinnen geworden. Ich war immer brav, immer gut. Ich habe nicht so Schlimmes gemacht, dass meine Eltern gesagt haben: „Du darfst das nicht!“ Also, meine Eltern sind nicht so streng. Ich habe fast niemals mit meinen Eltern gestritten.

Meine Eltern haben drei Kinder, ich bin die Jüngste. Ich habe zwei Brüder, der eine 29, der andere 24 Jahre alt. Der älteste Bruder musste auf mich aufpassen, und ich musste auf den zweiten Bruder aufpassen. Er war nachlässig, ich musste ihm immer sagen: „Du musst dies machen...“ Ich habe mit meinem Bruder in einer Klasse gelernt, ich habe ihm bei den Hausaufgaben geholfen. Als wir ganz kleine Kinder waren, habe ich meinen Eltern oft gesagt, dass er etwas Schlechtes getan hat. Da gab es oft Streit, ich war böse zu ihm. Ich war stärker als er.

Als meine Eltern in Deutschland waren, hatte ich mit 20 Jahren große Freiheit. Ich habe in einem eigenen Haus gewohnt und konnte meine Freunde einladen. Ich habe meine Cousine und ihre Schwester eingeladen, weil ich das mit meinen Eltern nicht durfte..... vielleicht durfte ich das, aber ich wollte es nicht.

Ich habe aus Rücksicht meine Eltern immer nicht gefragt, ob meine Freunde mich besuchen können. Ich habe meine Freunde auch nicht eingeladen, weil meine Eltern uns gestört hätten.

Deutschland:

Eltern sind in Russland sehr selten ins Ausland gefahren.

Aber in Deutschland, dort haben unsere Verwandten gewohnt. Ich war so stolz auf meine Eltern, dass sie im Ausland waren und wir sogar Verwandte in Deutschland hatten. Aus Italien hätte ich nur Neuigkeiten und Geschenke erwartet, aber Deutschland ist etwas ganz Besonderes gewesen. Also ich habe sehr viel erwartet.

Sexualität:

Darüber haben wir niemals diskutiert, niemals. Ich weiß, dass darüber viele Eltern mit ihren Kindern sehr viel sprechen. Aber meine Eltern haben das nicht gemacht, sie haben solche Bücher über Sexualität auf den Tisch hingelegt. Ich habe nie etwas gefragt, ich fand das gut. Ich habe mich immer geniert, etwas zu fragen. Wir sind aufgeklärt worden durch Bücher, die die Eltern zufällig auf dem Tisch oder im Regal herumliegen lassen. Darüber könnte ich mit ihnen niemals

diskutieren. Ich weiß, dass meine Eltern immer alles bei ihren Eltern gefragt haben, sehr viel. Aber ich nie, nein. Es lag an mir und an meinen Eltern, also, ich finde das gut.

Also, ich kann sagen, dass es alles für mich sehr schwer, sehr schwer war..... und ich war damit sehr zufrieden.

Ausreise:

Und dann sind meine Eltern aus Deutschland gekommen und haben mir gesagt: "Sehr bald werden wir in Deutschland wohnen. Solche Frage, ob ich mitfahre, hat nie gestanden. Es wurde sofort klar, dass ich natürlich mitfahre, ob ich das will oder nicht will. Natürlich, das kann man nicht sagen, das war eine Gewalt oder sowas. Natürlich habe ich später verstanden, dass meine Eltern Recht haben und wir müssen fahren. Und dann habe ich mir vorgestellt, dass ich in Deutschland ohne meine Cousine leben werde und das war für mich sehr schlimm. Also wirklich, ich habe sehr viel geweint.

Und sogar mein ältester Bruder hat gesagt, dass er vielleicht nicht mitfährt, vielleicht wird er heiraten oder sowas, und das war für mich auch ein Stress. Es war für mich sehr wichtig, dass er mit uns fährt.

Und als ich erfahren habe, dass er vielleicht heiratet und in Russland bleibt, habe ich zu meinen Eltern gesagt: "Nein, ich fahre auch nicht. Nein, lieber bleibe ich mit meinem Bruder, also mit Georg. Das war sehr schlimm. Also, in diesem Jahr haben sie den Antrag gestellt, aber wir sind nur nach Deutschland gekommen im Jahr 1992. In diesen zwei Jahren habe ich sehr viel verstanden und in Russland hat sich doch sehr viel verändert. Und als ich dann weggefahren bin, habe ich mich schon daran gewöhnt, dass ich in Russland nicht mehr leben werde.

Meine Eltern haben mir gesagt, ich durfte das nicht sagen, dass wir wegfahren. Ich habe im Institut gearbeitet, wo mein Vater gearbeitet hat und habe seine Kollegen getroffen, deshalb durfte ich nicht sagen, dass wir wegfahren. Er wollte nicht, dass sie es erfahren, deshalb musste ich schweigen. Meinen Eltern war egal, ob ich noch ins Institut gehe. „Wofür brauchst du das noch?“, haben sie gefragt, also bin ich nicht mehr hingegangen.

Nationalismus, Sexismus/Urlaub in Usbekistan(Sommer 1991):

Hier ist es mir ganz schlecht gegangen. Da hab ich verstanden, was nationaler Hass heißt. Dort haben meine Verwandten gewohnt, meine Oma hat da gewohnt. Usbekistan habe ich sehr geliebt. Die Usbeken, sie haben verstanden, dass sie freier werden sein müssen.

Und ich bin immer gewöhnt, dass russische Leute ein bisschen höher stehen als Usbeken und Turkmenen, also... Ich weiß nicht warum, natürlich, das muss nicht so sein. Ich war stolz, dass ich Deutsche bin und deswegen hab ich mich ein bisschen höher gefühlt.

Und jetzt bin ich gekommen und hab gesehen, die Usbeken sind sehr grob geworden. Und diese Männer, also, sie sind wie Türken, türkische Männer. Und wir sind in Geschäfte gegangen und die

Verkäuferinnen, die haben auf uns so böse geschaut. Also, in diesem Sommer hab ich mich sehr schlimm gefühlt und in diesem Sommer hab ich sogar einen Stress erlebt. Einen Stress, also, das war für mich sehr wichtig, es war für mich sehr negativ.... Dieses Mal bin ich mit meiner Cousine gefahren und wir sind ins Kino gegangen und spazieren gegangen und einmal waren wir in der Disco, im Restaurant.

Und ich habe bemerkt, dass diese usbekischen Männer sehr frech sind, wirklich sehr frech..... wir haben uns dort sehr gekränkt gefühlt..... als russische Frau.... als normale Frau, nur, dass wir Russen, also nicht Usbeken waren. Es war für usbekische Männer sehr wichtig, dass wir nicht Usbeken sind. Ich bin sicher. Sie fragten, ob wir mit ihnen nicht dorthin gehen..... oder dorthin... oder sowas. Zu usbekischen Frauen hätten Sie das niemals gefragt. Sie haben zu diesen Frauen Rücksicht gehabt, auf uns nicht..... um Spaß zu haben..... (*kämpft mit den Tränen*)..... also, ich kann sagen, dass ich diese Leute hasse, wirklich..... (*versucht, Tränen zu unterdrücken*)..... Sie hatten nur Interesse. Ich meine, dass mit Nationalismus nicht so eng zu tun hat und natürlich mit Nationalismus auch, ich bin sicher..... Sexismus..... und Nationalismus auch.

Früher habe ich niemals gemerkt, dass die Verkäuferinnen in Geschäften fast alle usbekische waren. Nein, die waren fast alle russische.

Und in diesen zwei, eins oder drei Jahren hat sich sehr viel verändert. Ich habe gemerkt, dass immer, immer, immer schon usbekische waren, in Geschäften, in Bussen, in Taxis, also immer, immer, immer! Also, fast alle Deutschen waren von Usbekistan weg. Und Usbeken haben verstanden, dass sie jetzt unabhängig sein müssen. Und zum Beispiel ich konnte nicht verschiedene Waren in Geschäften kaufen, weil ich einen russischen Pass habe, nicht usbekischen. Früher hätten sie niemals getan, weil sie Angst haben. Jetzt haben sie verstanden, dass sie alles bekommen können, wenn sie das wollen.

Einmal habe ich bei einem gefragt: „Wie, was machst du, wenn wir in Russland gewesen wären...? Also, du kannst dir das mit Gefängnis zu tun haben...“ Und er hat gelacht und mich gefragt: „Versuch mal in Usbekistan!“ Also er hat Geld, er hat Gewalt. Er lebt in Usbekistan und er hat dort alles. In Usbekistan kann man alles für Geld machen. In Russland natürlich auch, aber er in solchen Ländern wie Usbekistan, Tadschikistan, Turkmenistan, also dort gibt es mehr Mafia als in Russland. **Also, Sie sind wirklich frech. Wir haben einige Vorschläge gehört..... (*kämpft gegen die Tränen*) also, darüber werde ich niemals sagen..... (*weint*) alle schwarzen Männer sie kucken auf Frauen ein bisschen anders wie weiße Männer. Sie kucken wie auf Sklaven und wie auf Frauen, mit denen sie amüsieren können. Hier hab ich verstanden, dass ich Leuten nicht immer vertrauen kann. Politik macht auf Leuten..... Natürlich, also die haben auch Recht, weil früher die russische Leute, weiße auf schwarze Rücksicht nicht hatten. Die haben für mich Leute zweiter Sorte und jetzt habe ich Gefühl gehabt, dass sie auf mich wie auf Leute zweite Sorte gucken.**

Die usbekischen Frauen sind wie Abgeschlagene..... Sie fühlen sich klein, manchmal haben sie Angst vor Männern, weil die Männer..... in Familien Kopf ist der Mann. Er ist alles für die Frau. Was der Mann will, wird seine Frau alles machen..... Das ist so, in usbekischen Familien ist es so. Die Männer stehen auf erstem Platz, natürlich, Frauen stehen auf drittem Platz. Und jetzt..... diese Frauen sind freier geworden.

3. Deutschlandbild/Aussiedlung:

Einreise/Deutschlandbild:

...und jetzt bin ich ausgereist und Deutschland für mich war zuerst als ein Märchen... Also diese Häuser, diese kleine Städte, zum Beispiel unserer Schwäbisch Hall, das ist wirklich wie ein Märchen. Diese alte Häuser, also früher hab ich das niemals gesehn..... und das war schon für mich alles schön. Und ich habe verstanden, dass ich jetzt viele Möglichkeiten habe: zum Leben, zum Erholen, zum Studieren, einfach zum Lernen, also für alles hab ich Möglichkeiten. Aber die Sprache, das war ein großes Problem, die Sprache. Alles hat von Sprache abgehängt.

Freunde:

Aber es war für mich sehr schlimm, dass ich bis Otto-Benecke-Stiftung keine Freunde gehabt habe. Aber als ich in Heilbronn gelernt habe, habe ich viele neue Leute gekannt und sie sind für mich.... nicht Freunde, sondern gute Kameraden geworden. Also Otto-Benecke-Stiftung hat für mich sehr viel gemacht. Nicht nur sprachliche, sondern dass ich jetzt mit... Freunden.... mit Leuten leben konnte, die mich verstehen. Diesen Leuten soll ich immer vertrauen. Das ist für mich alles, wie meine Familie. Mit diesen Leuten fühle ich mich sehr sicher.

Aber jetzt in Deutschland habe ich überhaupt keine Freunde. Also nur einen Freund... Roman..... Die Mädchen, also, das sind nur Kameraden, nicht Freunde, nicht wie in Russland. Vielleicht, weil ich ein bisschen älter geworden bin, vielleicht weil das Deutschland ist, ich weiß nicht was, vielleicht beides.

Aber mit meinen Freunden, also ich schreibe nicht, nur meinen Cousinsen. Diese Freunde, die sind für mich im Herz geblieben. Ich kann nicht schreiben, wirklich. Das ist für mich sehr schwer. Also, ich mag diese Freunde, die in Russland sind. Ich mag sie und die sind für mich alles. Aber er jetzt ist Schluss.

Vielleicht sehe ich diese Leute niemals und jetzt muss ich mit neuen Leuten leben und okay, das sind sehr gute Leute und sehr freundliche Leute, aber ich habe Angst, sie als meine enge Freunde nennen. Also lassen wir so. Also in Deutschland, das ist ein bisschen schwieriger wegen Geld, das ist auch sogar vielleicht erstes. In Russland haben wir darüber nie gedacht. Jetzt ist alles schwieriger. Und ich frage mich, wofür wir die sehr engen Freunde haben. Natürlich, das ist gut, aber vielleicht sollte ich nicht diesen Freunden vertrauen.

Hier in Deutschland habe ich noch nie die Leute getroffen, die ich meine Freunde nennen kann, nicht nur will, sondern kann.

Wir sind nicht Leute, die in Russland waren, wir sind sehr verschiedene Leute und noch die Mädchen, mit denen ich lerne, das sind Mädchen, die viel jünger als ich sind. Wir können nicht sehr gute Freunde sagen.

4. Erste Erlebnisse:

Erfahrungen in Deutschland in den ersten sechs Monaten:

Es ist schwieriger in Deutschland..... das Geld und vielleicht Interesse. Hier haben Leute verschiedene Interessen. Um zum Beispiel in Russland, viele hatten keine Möglichkeit, weiter zu entwickeln und etwas zu streben. Aber hier das können alle machen und viele von uns gehen ganz hoch und viele von uns bleiben ganz niedrig. Und viele, also mittel. Sie bleiben niedrig, sie arbeiten, arbeiten, arbeiten..... sind sehr einfache Leute, sie bekommen ganz wenig Geld, sie wollen nur für ihre Familien und..... sie wollen nur ruhig leben, ein bisschen Spaß haben und sowas. So ein Mensch bin ich nicht.

Natürlich denke ich an die Zukunft, also früher habe ich gedacht, dass ich Abitur nicht brauche, ich wollte das nicht machen. Ich habe gedacht, okay, ich habe einen Beruf, Bürokauffrau, ich kann auch in Deutschland arbeiten. Aber als ich Sprachkurs gemacht habe, habe ich verstanden, dass ich als Bürokauffrau jetzt in diesem Jahr niemals arbeiten kann. Wegen sprachliche Probleme und wegen Probleme, dass..... in Russland habe ich z.B. Computer nicht gekannt..... **Und jetzt habe ich verstanden, dass ich etwas mehr machen muss, nicht nur kann, natürlich habe ich Möglichkeiten, aber ich kann nicht arbeiten, ich muss etwas machen, ich muss weiter lernen und dieses Abitur, natürlich, ich muss es machen: Erstens, um gute Sprache zu bekommen, und zweitens: Ich habe schon mehrere Möglichkeiten, gute Stelle zu bekommen, weil ich Abitur habe.**

In Russland war es nicht so, zum Beispiel du hast gute Verwandte, dein Papa ist Direktor, dein Papa ist Ingenieur, also, okay, du hast alle Chancen. Aber in Deutschland, hier müssen die Leute alles für sich selbst tun. In Russland hatten die Leute, die studiert haben, mehr Chancen als die Leute zum Beispiel, die im Technikum gelernt haben, obwohl sie gleiche Berufe haben. Aber es kann so sein, dass du überhaupt ohne Beruf auf ziemlich hohe Lage stehen kannst, weil du gute Bekannte und gute Verwandte hast. Es war so.

Das ist in Deutschland nicht so. Also, ich kann sagen, dass von dieser Seite sehe ich Deutschland ganz positiv. Vielleicht ist das von mir sehr naiv, aber... nein... Ich kann mir nicht vorstellen, dass es in Deutschland genauso wie in Russland ist. In Deutschland macht jeder für sich, selbst etwas tun..... etwas zu erreichen, bist du allein. Alles hängt von deinem Gehirn, von deinem Kopf. Ich habe in Deutschland mehr berufliche Chancen.

Etwas hat mich verzweifelt, also das ist die Bürokratie. Ich habe gedacht, dass Russland ein bürokratisches Land ist, aber das stimmt natürlich nicht, in Deutschland ist das viel schlimmer.

Und ich habe in Zeitung gelesen, dass etwa 40.000 Stellen werden abbauen. Und früher konnte ich mir das nicht vorstellen. Ich habe nicht über hoch gewusst, dass es hier so viele bürokratische Stellen gibt, vielleicht verstehe ich etwas nicht. Aber jetzt bin ich dafür gewöhnt und ich meine, okay, ich werde auch eine Beamtin sein oder eine Bürokauffrau. Wenn es das in Deutschland gibt, dann habe ich mehrere Möglichkeiten, also mehrere Chancen.

In Deutschland ist alles korrekt, vielleicht sogar manchmal zu korrekt. Und diese ganzen Papiere, die sind doch sehr viel und sehr schlimm, zum Beispiel meine Eltern, sie bekommen, bekommen und bekommen..... das ist unendliche Zeit. Davon verstehe ich etwas nicht, vielleicht, weil, ich kenne diese ganzen Systeme nicht. Und in Russland ist das alles sehr einfacher, vielleicht ein bisschen, wie sagt man das, schlampiger, also nicht so korrekt.

Jetzt lerne ich, ich mache Abitur, das macht für mich sehr viel Spaß. Also ich lerne, z.B., als ich gearbeitet habe, war ich sehr still, ich habe gearbeitet, gearbeitet, gearbeitet und habe gemacht, was mir mein Chef gesagt hat. Aber jetzt lerne ich und ich erfahre auch neue Dingen und es ist für mich sehr interessant. Und ich denke, dass vielleicht, wenn ich gut lernen werde, dann werde ich mehrere Chancen haben.

5. Migration:

Erfahrung der Migration, Veränderungen:

Ich habe mich auf die Ausreise gefreut. Ihr, ich habe mir gesagt, okay, das ist mein Land, jetzt wird Deutschland meine Heimat sein. Das ist mein Land und ich werde hier wohnen. Aber jetzt habe ich mit Schwierigkeiten getroffen.....zuerst sprachliche..... und früher habe ich mir andere Dinge, mehr positiven, vorgestellt. Ich habe gedacht, dass jemand mir auf blauem Teller etwas gibt oder sowas. Ich habe gedacht, dass ich schnell die Arbeit bekomme und schnell, also, ich bekomme alles schnell: Freunde, Arbeit, Wohnung, alles. Deutschland, das ist alles, hier kann ich alles machen. Bevor ich nach Deutschland kam, hatte ich nur positive Vorstellungen. Also, ich habe sehr viel mich gefragt, ob ich das richtig gemacht habe und meine Eltern natürlich auch.

Eltern:

Zum Beispiel, ich gucke auf meinen Vater und er tut mir leid. Früher hat er als Ingenieur gearbeitet und unter ihm haben viele Leute gearbeitet, aber jetzt ist er ein Arbeitsloser und er kann nicht die Arbeit bekommen und er wohnt.... also, früher hat er in einem Wohnheim gewohnt, in einem Zimmer mit meiner Mutter und mit meiner Oma. Manchmal konnte ich nicht auf ihn schauen, weil er... früher hat er gesagt, dass er fährt nur für seine Kinder,

z.B. nur für uns. Er hat Deutschland nicht gebraucht. Ich habe gefühlt, dass er sich für uns geopfert hat.

Aber jetzt ist alles okay. Mein Vater hat sich daran gewöhnt und meine Mutter arbeitet schon und für meine Eltern war es viel schlimmer, weil sie in Russland gute Freunde gehabt haben und jetzt natürlich nicht. Jetzt haben sie neue, aber das sind nicht solche Leute, das sind andere Leute. Sie haben keine Kontakte zu Deutschen, nur zu einer Frau aus der Kirche, sie haben Freundschaft mit einer aussiedlerschen Familie und mit einer jüdischen Familie, obwohl sie sich bestimmt früher nicht vorgestellt haben, mit Juden etwas zu tun haben werden.

Ich meine, dass sie die Kontakte zu Deutschen nicht brauchen und vielleicht nicht wollen. Nur, sie haben verschiedene Interessen, wirklich. Zum Beispiel in anderen..... in einem natürlich schon, kann man über Kunst diskutieren, über Politik oder sowas, aber tiefste Gefühle haben sie andere. Ich kann mir nicht vorstellen, dass meine Eltern mit echten deutschen Familien Freundschaft haben werden. Frage, wo können Sie solche Bekanntschaft machen? In der Kirche nur, sie gehen in Vereine nicht.

Beziehungen aufbauen:

Mit russischen Leuten ist es sehr einfacher, das ist einfacher und du hast das bestimmt schon gehört. Also, ich habe gehört, dass zum Beispiel, wenn ich zu meiner deutschen Freundin kommen will, vorher muss ich einen Termin ausmachen, ist das wirklich so? Vielleicht, das ist richtig, aber wir kennen das anders. In Russland konnte ich ruhig zu meiner Freundin kommen, ohne vorher einen Termin zu machen, ohne. Ich bin gekommen, das bin ich, also. Ja, natürlich, immer. Jemand ist gekommen, okay, du bist gekommen. Die Menschen hatten eine ganz andere Beziehung zueinander als hier.

Bei mir das konnte ich nicht sehr viel beobachten, weil ich hier Bekannte außer Lehrer nicht kenne. Nur die Lehrer und einige Leute in der Kirche, das ist alles. Ich weiß wirklich nicht, was für Beziehungen ich habe, wirklich nicht. Das ist sehr verschieden, einige haben einige Bekannte, einige nicht.

Aber alle sagen, dass in Deutschland Verhältnisse ist es viel schlimmer und viel schwieriger. Die Verhältnisse, z.B. diese Termine und mit..... ich weiß nicht, ob Deutsche wirklich echte Freunde, enge Freunde haben. Freunde wie in Russland, die alles für seinen Freund machen können, also, auf alles zu verzichten. In Russland war es oft so, ich mache für meinen Freund alles, ich kann auf etwas verzichten. Ich kann das, weil das mein Freund ist. Verliere ich auch etwas Geld oder nicht nur Geld, aber das ist mein Freund.

Und nicht nur mein Freund, sondern das hat mir mein Kamerad gebeten, das muss ich machen und ich mache das. Vielleicht ist das für mich ein bisschen schwierig, aber wir sind doch alle Leute,

er hat mich gebeten und braucht das und ich muss das machen. Und ich zweifle sehr viel, dass in Deutschland ist das auch so.

Zum Beispiel, also Arbeitskollegen, die Verhältnisse in Russland sind sehr verschieden. Kollegen zum Beispiel, die zusammen arbeiten, das sind Freunde. Sie können immer zusammen Kaffee trinken und sogar essen, auf Geburtstagen Geschenke machen also Sie klatschen über andere Leute, das sind Freunde, das ist ein Kollektiv, ein enges Kollektiv. Aber ich meine, dass in Deutschland ist es nicht so, oder?

6. Psychische Befindlichkeiten/Identität/Lebenssituation/Selbst:

Emotionen:

Na, vielleicht das hängt auch von unserer Erziehung ab. Weil, in Russland wurde alles seit dem Kindergarten zusammen gemacht. Und deswegen ist es so mit dem Kollektiv. Vielleicht, mit der Individualität hast du auch recht, weil du schon gemerkt hast, dass wir sehr wenig äußern, ja, nicht nur wegen Sprache. Wir sind es gewöhnt, unsere Gefühle zu äußern, wenn wir gefragt werden. Lieber schweige ich, das ist für mich besser. Na, ich kann nicht sagen, dass ich denke, dass alle so sind wie ich. Aber, wofür sollen wir das äußern, nur wofür, lieber schweige ich. Und ich will nicht, dass andere meine Meinung kennen werden. In Russland habe ich auch schon so gedacht.

Deutsche Identität in Russland:

Unsere Familie hat wie alle russischen Familien gewohnt. Ich hatte einen deutschen Namen und meine Schulkameraden, als wir Kinder waren, sie haben mich als Faschisten oder als Deutschen genannt. Ich habe mich gekränkt gefühlt und ich wollte nicht, dass sie kennen werden, dass ich eine Deutsche bin. Ich habe mich da geniert.

Ich habe meine Mutter gefragt: "Warum sind wir Deutsche?" Es hätte doch besser sein können, dass wir, na, wir alle Russen werden. Und später habe ich verstanden, dass ich stolz darauf sein muss, dass ich eine Deutsche bin, etwa vielleicht mit 14 Jahren, 14, 13, 15 Jahren. Wir hatten in unserem Pass als Nationalität deutsch stehen, sehr viele haben gewundert, dass ich eine Deutsche bin. Ah, hast du deutschen Namen? Bist du Deutsche? Wieso bist du Deutsche? Und deine Eltern, sie sind auch Deutsche? Sehr komisch! Aber, also in Kindheit, also in 9, 10, 11 Jahren, wurde ich als Faschistin geneckt. Später nicht mehr, als Faschistin nicht, wirklich nicht, als Deutsche schon.

Als Faschistin habe ich mich nie gefühlt, die Kinder, die verstehen doch nicht. Sie hatten die Unterschiede nicht gemacht, was Deutsche und was Faschistin ist. Das hat natürlich von Erwachsenen abgehängt und die Erwachsenen und einige Lehrer, die haben die Kinder nicht korrigiert, dass sie Deutsche als Faschisten nennen. Bei Kindern waren solche Assoziationen: Deutscher, das ist Faschist.... und alles, alles Böses, alles Grausames, alles Brutales, was gibt, das ist mit Faschismus verbunden. Es war so. Ich habe sogar geweint, dass ich so genannt worden war.

Und natürlich, deutsch haben wir nie gesprochen, obwohl meine Oma sehr gut auf Deutsch spricht. Und meine Eltern, sie lesen Bücher, aber sie haben die Bücher angefangen zu lesen, als sie einen Antrag gestellt haben, vorher nicht. Vielleicht, das war nicht interessant für sie.

Wir hatten kein deutsches Bewusstsein in der Familie. Meine Freunde haben mir einmal gesagt, es sieht man schon, dass du eine Deutsche bist. Ich weiß nicht warum, vielleicht, also die Deutschen, die sind sauberer, die sind korrekter, manche sind intelligenter. Man kann sagen, dass sie mehr wollen, zum Beispiel. Und dass sie sauber sind, das haben viele gesagt. Es war bei uns sauberer als bei manchen Schulkameraden. Ich habe mich schon als etwas Besseres gefühlt wegen der Sauberkeit und in den letzten Jahren es war sogar populär geworden, Deutsche zu sein.

Und ich habe sogar Vorschläge gehört, dass irgendwer mich heiraten will, um nach Deutschland zu fahren. Das habe ich gehört, ja. Machen wir falschen Brak (Vertrag) oder sowas, und, ich will nach Deutschland fahren, machen wir falschen Brak. Es war so. Und es war auch so, dass meine Eltern nicht gewollt haben, dass ich mit russischen Jungen Freundschaft haben werde. Die wollen nicht einen russischen Schwiegersohn haben. Einmal haben sie mir einmal sogar nicht erlaubt, mit einem russischen Jungen etwas zu tun zu haben. Er ist Russische, nein, du musst ihn in Ruhe lassen. Alle unsere Verwandten sind Deutsche, alle. Und jetzt ein russischer Schwiegersohn, nein. Er muss nur Deutscher sein. Also, tiefste Gefühle, die waren schon deutsch.

Ich hatte überhaupt keine deutschen Bekannten gehabt, überhaupt keine. Ich habe gehört, dass hier in Deutschland viele deutsche Freunde haben. Freundinnen und Freunde, aber ich hatte überhaupt keine, nur russische. Weil ich in der Stadt gewohnt habe, wo..... und in der Schule gelernt habe, wo wenig Deutsche waren. So ein, zwei pro Klasse. Deswegen haben wir nur wie alle russischen Familien gewohnt.

Also, Deutsche waren immer beliebt, weil sie sauber sind, weil sie sehr korrekt sind, weil sie klug und intelligent sind, das sind sehr gute Arbeiter und sehr gute Leiter. Vielleicht nicht in allen Bereichen, also, wo ich war, in diesem Kreis, wo ich war, zu Deutschen hatte man sehr viel Rücksicht.

Deutsche wurden populär, weil viele Menschen, viele russische Menschen, die wollten auch in Deutschland wohnen, und auch meine Kollegen, das war natürlich nicht Neid, sondern sie haben mich beneidet, dass ich jetzt in Ausland, also in Deutschland, leben werde. Und russische Männer, sie haben auch gewollt in Deutschland leben und deswegen sind deutsche Mädchen populär geworden, weil russische Männer können mit diesen Mädchen nach Deutschland fahren. Ich weiß nicht warum. Vielleicht, weil sie vergessen haben, was sie dort machen werden, aber es war so. Es gibt doch viele Möglichkeiten, wegzufahren und in Deutschland viel zu bekommen, Deutschland, das ist doch ein reiches

Land, nicht wie in Russland, Russland ist pleite, und dort arbeitet man und arbeitet, das ist alles.

Und einige Männer, die sind doch gut, sie haben etwas im Kopf. Sie wollen etwas erreichen, aber in Russland können Sie das nicht und um etwas zu erreichen, möchten Sie nach Deutschland fahren. Es gibt auch solche Männer, solche Leute. Es gibt in Deutschland viele Möglichkeiten zu reisen. Deutschland, das ist ein anderes Land und sie wissen, dass sie in Russland, sie werden nur Russland sehen, und das ist alles. Vielleicht nicht alle sind bereit, wegzufahren, sie sagen das, aber ob sie das wirklich wollen?

Veränderte Lebenssituation:

Ich will nicht mehr zurück und ich kann nicht. Ich will nicht, alles, was ich in Russland gehabt habe, habe ich schon lange verloren, nicht nur Freunde, sondern auch materielle Sachen, also alles, Arbeit, nein, also, dort gibt es nichts, nur meine Cousine zum Beispiel, nur meine gute Freundin und Verwandte, das ist alles. Jetzt, in diesem Sommer, bin ich nach Ukraine gefahren und das war wie Russland zum Beispiel. Und ich habe verstanden, dass ich jetzt in Russland nie mehr leben kann, weil ich schon zu Deutschland gewöhnt bin. Und man gewöhnt doch zum Gutes sehr gut. Also, diese Kleinigkeiten wie Lebensmittel, also alles, alles sehr teuer, also wegen diesen Kleinigkeiten kann man nicht wohl und ruhig leben.

Ich war in Russland schon fast zwei Jahre nicht mehr. Diese Leute für mich, die sind auch schon wie ein Märchen, ich denke an diese Leute wie an meine Freunde. Vielleicht sind Sie das nicht, die sind für mich als Freunde geblieben und das ist alles.

Und jetzt bin ich ganz anders und habe mich verändert, vielleicht werde ich jetzt diese Leute mit anderen Augen sehen und sie mich auch. Und ich kann sagen, dass ich freier geworden bin, das ist bestimmt, und auch meine Cousine hat mir das gesagt, als ich sie gesehen habe.

Ich kann auch sagen, dass ich mehr Respekt habe, aber auch vieles habe ich vergessen, ich habe viel Erfahrungen gemacht, nun, nicht nur Erfahrungen, sondern einige Sachen, die ich früher nicht gekannt habe, kenne ich schon, aber manche habe ich auch vergessen..... über verschiedene Länder habe ich mehr erfahren, über Kultur. Früher konnten wir das nur lesen und jetzt kann ich das sehen, das fühlen, also berühren, wie das wirklich ist.

Und auch bin ich selbstständig jetzt, nicht, weil älter, weil ich jetzt nicht mehr mit meinen Eltern wohne. Wenn ich jetzt noch in Russland gelebt hätte, vielleicht wäre ich auch ledig gewesen und ich hätte mit meinen Eltern gewohnt und jetzt wohne ich allein. Und jetzt kann ich für mich auch etwas selbst tun und jetzt kann ich, muss ich, für mich selbst versorgen.

Natürlich, das ist positiv, aber mit einigen Schwierigkeiten habe ich schon gestoßen. Das sind die Momente, die früher haben meine Eltern erledigt und jetzt muss ich das selbst machen, zum Beispiel alle Papiere, also diese bürokratischen Sachen und einkaufen und Mietverträge machen. Mit meinen Eltern wäre das nicht so, alles hätten meine Eltern für mich gemacht. Also in Russland gibt es ein Wohnproblem, dass zwei Familien zusammen wohnen in einer Wohnung, Eltern und junge Familie, und auch Kinder, ja natürlich. Es ist auch so, in einer Wohnung gibt es zwei kleine Familien, die einkaufen zum Beispiel auch nicht zusammen, weil sie vielleicht mit Eltern, nicht streiten, aber so Schwierigkeiten haben. Und deshalb in Russland gibt es viele Geschiedene. In Russland ist es schwieriger als in Deutschland, weil in Russland sind so Sachen, über die man immer streitet, und in Deutschland gibt es nicht, weil in Deutschland es mehr gibt. Streit über Kleinigkeiten, die fehlen, es ist so, vielleicht ist das lächerlich, aber das ist doch Leben.

Selbst:

Und jetzt hoffe ich, dass ich etwas erreichen will, ich hoffe, dass ich etwas will. Ich will, aber manchmal zweifle ich mich, ob ich das schaffe. Also, ich kann sagen, dass ich ein unsicherer Mensch bin. Die Sprache eins und also mein, meine Gedanken. Es gibt unsichere Menschen, sie zweifeln an sich selbst und ich mache mir immer Gedanken, ob ich das nicht schaffe, aber ich schaffe das fast immer. Und wenn ich das nicht perfekt mache, das stört mich dann. Und ich will natürlich diese Unsicherheit nicht mehr haben und ich hoffe, dass ich das verliere, also zu viel von mir verlangen. Ich hoffe, dass ich alles, was ich will, schaffe ich das. Und wenn ich etwas nicht schaffe, dann sage ich mir, natürlich hatte ich recht gehabt, dass ich das nicht schaffe.

Manchmal, wenn ich das nicht schaffe, sage ich mir das: Okay, ich habe doch recht gehabt. Ich sage mir das selbst, meine Eltern haben mir das niemals gesagt.

Na ja, das ist mein Charakter und natürlich muss ich mit meinem Charakter etwas tun. Ich muss das überwinden und werde es versuchen.

In Russland es war ein Ziel, also Institut, ich wollte das machen. Aber wenn ich nach Deutschland nicht ausgereist wäre, hätte ich versucht, in das Institut zu gehen und ich bin fast sicher, dass ich das geschafft hätte.

Ja, und natürlich möchte ich in Deutschland studieren. Vielleicht sogar werde ich studieren und, aber, also später, in einem Jahr, in zwei Jahren, als ich Abitur bis Ende mache, dann gucke ich, ob ich wirklich studieren werde. Aber jetzt will ich sagen, ja, ich möchte das studieren, obwohl ich schon ziemlich alt bin.

Also, ich habe schon einen Beruf, ich bin Bürokauffrau, und ich möchte so etwas Ähnliches machen, im kaufmännischen Bereich. Oder wie, also nicht Sekretärin, also im kaufmännischen Bereich, Bürokauffrau, also ich möchte Ökonomie studieren. Ja, es kann sein, dass ich in zwei

Jahren ganz etwas anderes mache, weil ich, hoffe ich darauf, ja. Ein bisschen zweifle ich, dass ich wirklich Ökonomie studieren will, weil ich gut in geisteswissenschaftlichen Fächern bin.

Also, ich gucke, wie ich sprechen werde, wie ich verstehe, wie gut ich werde. Vielleicht muss das nicht so sein, vielleicht ist das in Deutschland so, dass jeder seine gewissen Ziele hat und eigentlich Arbeitgeber, sie erwarten schon von Leuten, dass sie gewisse Ziele haben. Vielleicht ist es ziemlich komisch, dass ich schon mit 23 Jahre diese Pläne und Ziele nicht habe.

Also, das Positive an mir ist, bin ich ehrlich, bin ich ziemlich ernst..... ich bin skrupellos, nicht skrupellos, sondern gewissenhaft und ich mag lesen, dazu mag ich lesen, ziemlich viel, deutsche Bücher auch. Wenn ich für Leute alles Gute wünsche, wenn ich für Leute alles machen bereit bin, was sie wollen, ich bin hilfsbereit und großzügig, das kann man sagen.

Das erste Negative an mir, das ist Unsicherheit, zweite ist, dass ich nicht immer pünktlich bin, es gibt in mir, dass ich etwas vergessen kann, natürlich ohne schlechte Gedanken oder etwas verwenden kann, z.B. in Fahrplänen oder sowas und dass ich zum Beispiel im Unterricht denke ich nicht so, was ich gerade denken muss, ich habe schlechte Konzentration..... und dass ich gewisse Pläne nicht habe, also, dass ich unsicher bin.

Ich habe bemerkt, dass ich, zum Beispiel, wenn ich etwas will, ich kann sehr lange darüber arbeiten. Und das habe ich bemerkt, als ich zum Aufnahmeprüfungen vorbereitet habe. Ich habe den ganzen Tag nur studiert, gelesen, nur gearbeitet. Also, wenn ich mir befehle, dann kann ich das schaffen. Viele Leute sagen mir, dass ich ruhig bin, ich explodiere nicht so viel.

7. Zukunftsperspektive:

Ja, ich kann sagen, dass ich in mir die Familie auf erste Stelle stellen werde, das ist sicher. Familie, das ist für mich erste. Und natürlich weiß ich es nicht, wenn ich heiraten werde, werde ich sehr froh, wenn ich Karriere machen kann, und ich werde sehr froh sein, wenn ich beides haben werde, auch Karriere und Familie, natürlich nicht sehr hohe Karriere, sondern so eine kleine, für mich passende. Ich möchte gerne in Deutschland leben, genau in Baden-Württemberg, und ich hoffe, aber in welcher Stadt, weiß ich nicht.

Zum Beispiel Schwäbisch Hall, wo ich früher gewohnt habe, also, ich liebe diese Stadt, die ist sehr schön wie ein Märchen, aber ich nicht leben, auch zu klein, zu langweilig. In Stuttgart hätte ich gerne leben. Ich kenne nur Schwäbisch Hall, Heilbronn und jetzt Stuttgart. Ja, ich schaue später.

5.3.5 Inna aus Dschambul, Kasachstan

1

INTERVIEW - TRANSKRIPTION

GESPRÄCHSPARTNERIN: Inna K. (19 Jahre) aus Dschambul, Kasachstan**DATUM / ORT:** 25. März 1994, Stuttgart

- Sprecher: Inna, kannst du uns sagen, wie lange du schon in Deutschland bist?
 Inna: Ja..., so ein Jahr, fast eineinhalb Jahr.
 Sprecher: Wir haben jetzt März '94, d.h. du bist im September..
 Inna: ...im Oktober..
 Sprecher: ...im Oktober '92..
 Inna: Ja.
 Sprecher: ...nach Deutschland gekommen.
 Inna: Ja, Oktober '92.
 Sprecher: Ja, und wie alt bist du, Inna?
 Inna: 19, und morgen werd' ich 20.
 Sprecher: Hast du Geschwister?
 Inna: Ja, ich hab' eine kleine Schwester, die ist 13, die besucht jetzt Gymnasium, hm, aber es fällt ihr ziemlich schwer.
 Sprecher: Ja.
 Inna: ...mit der Lehrer.
 Sprecher: Ja.
 Inna: ...und so fort.
 Sprecher: Wohnst du im Moment bei deinen Eltern oder wohnst du...?
 Inna: Ja, wir wohnen in, in Offenburg, haben eine Dreizimmerwohnung, nicht so schön, aber es geht, hm.
 Sprecher: Wohnt ihr zu viert, Eltern und zwei Töchter?
 Inna: Ja.
 Sprecher: Und woher bist du dann nach Deutschland gekommen vor eineinhalb Jahren?
 Inna: Hm, natürlich aus Kasachstan, ich meine, fast alle kommen aus Kasachstan, hm. Ich bin zum Beispiel aus Dschambul, das ist sehr, ...hm, also...hm unten im Süden.
 Sprecher: Ja.
 Inna: ...sehr heiß und trocken.
 Sprecher: Ja..., gut. Inna, ich wollte dich fragen..., welche beruflichen Vorstellungen hast du im Moment gerade? Wir haben jetzt März, ja das Sommersemester steht vor der Tür..., planst du ein Studium, oder was sind so deine Berufsperspektiven?
 Inna: Ja, ich will studieren, und zwar in Mannheim Uni, schon.. im Sommersemester, in diesem Sommersemester..., die..., also das Unterricht fängt..., die Vorlesungen fangen, hm, am 18. April an, also fast ein Monat, nein, weniger als ein Monat, glaub' ich..
 Sprecher: Ja.
 Inna: Und ich will BWL Betriebswirtschaftslehre mit sprachkulturwissenschaftlichem Schwerpunkt Russisch studieren..., also wenn ich Russisch kann, warum kann ich das nicht also ausnützen für mich (*lacht*).

- Sprecher: Hmh...Wie würdest du dich denn selber als Person, ja von deiner Persönlichkeit her, beschreiben?
- Inna: Ja, das ist sehr schwer. Also, zuerst bin ich nicht so...hm...leichter Mensch, wenn man so sagen kann, ich meine, gibt's so Menschen, die... gut zwischen Leuten kommen, und gibt's so Menschen, die...äh...immer die Probleme mit äh... mit den Freunden haben oder was weiß ich mit 'n Beziehungen...Und...oder vielleicht mach' ich mich so kompliziert, aber... vielleicht bin ich so ganz einfach, okay, und...hm..., so, was ich sagen kann, ich bin ...hmm -wie kann ich sagen? - okay, ich mag lernen. Das macht mir Spaß. Und dann...bin ich, äh..., sehr gerne mit Familie zusammen, mit meiner Schwester besonders.*(seufzt)* Ich mag gerne Musik, ich spiel' Klavier..., aber ich hab' ja keinen im Moment. Hm..., also ich hab' nicht so richtig verstanden, in welche Richtung ich das alles erzählen muß.
- Sprecher: Nein, wie ist dein Verhalten anderen Menschen gegenüber? Bist du...
- Inna: Ach so.
- Sprecher: Bist du mehr offen oder verschlossen, äh....
- Inna: Ach so, ja.
- Sprecher: ... eben ein geselliger Typ, ein integrativer Typ, ein wißbegieriger Mensch, oder bist du ein Mensch, der lieber für sich alleine ist? Also, wie ist so dein Verhalten anderen Menschen gegenüber?
- Inna: Hmh...hm. Ich denke, das hängt...äh...oft von meiner Stimmung ab.
- Sprecher: Hmh.
- Inna: Äh...manchmal bin ich offen. Manchmal bin ich sehr bescheiden und zurückhaltend. Äh...und das hängt auch davon ab, was für die Menschen um mich sind, ich meine, ob die... interessant für mich sind, oder...oder nicht interessant. Sind das so auch offen Menschen zum Beispiel wie ich? Ich bin sehr oft offen, so... ganz... hm...leicht zu... zu kennenlernen.
- Sprecher: Hmh. Das heißt, wenn andere Menschen offen sind, kannst du auch offen sein?
- Inna: Ja, genau.
- Sprecher: Und wenn andere Menschen verschlossen sind, ...
- Inna: Nein, das...
- Sprecher: ...dann ziehst du dich zurück?
- Inna: Nein, nein, nein, nicht unbedingt...Ja, ich denke, das hängt völlig von meiner Stimmung ab.
- Sprecher: Hmh. Und wie verhältst du dich jetzt so dir selbst gegenüber? Wie gehst du mit dir selber um?
- Inna: Ah. Das ist sehr schwer... *(leise)* zu sagen, wie geh' ich mit... mir selbst um. Hm...*(lange Pause)*
- Sprecher: Vielleicht kannst du sagen, was du an dir magst und was du nicht an dir magst, wenn es überhaupt etwas gibt.
- Inna: Ach so. Ja, ja... Ich würde gerne viel leichter wohnen, äh leben, ich meine so..., nich so viel Gedanken...machen...und...sehr viele Freunde gerne haben, obwohl ich.. Also ich hab' fast, fast kein so..., ich hab' keine so richtige Cl..., äh, also meine, hm, so richtigen Freundenkreis oder...nur paar Bekannte... und eine gut...eine gute Freundin...Ich weiß nicht, warum...ich so wenig Freunde habe, weiß ich nicht. Meine Mutter sagt mir auch immer, hm, also, ich bin doch so offen zu den Leuten und möchte äh gerne...äh...alle kennenlernen. Ich weiß nicht. Am Anfang is es bei mir sehr leicht, ich meine, äh mit 'n Leuten so offen zu sein, aber *(gedehnt)* dann krieg' ich schon Probleme, ...weil die...f...meisten Leuten für mich nich so

- interessant ... später werden so.
- Sprecher: Das heißt, du bist anspruchsvoll.
- Inna: Ja genau. Das ist, das find' ich, das find' ich, hm, in mir also, bei mir als als Nachteil, nicht als Vorteil. Zu anspruchsvoll, kann ich sagen vielleicht. Hm.
- Sprecher: Also, du bist sehr wählerisch, ja, wenn es um deinen Freundeskreis geht. Es kann nicht jeder Freund von dir werden.
- Inna: Nein, natürlich nicht, nein. Also Bekannten schon. Hab' ich schon viel Bekannten... und...mit Bekannten hab' ich auch sehr viel Probleme. Ich mein so die...fast alle halten mich für, für einen merkwürdigen Mensch. (*energisch*)Ich weiß nicht warum. Äh, vielleicht vom-meinen Verhalten, oder was weiß ich von... von so, hm..., vom Aussehen..., von meinen Gewohnheiten..., weiß ich nicht, oder von meinem Sprechen vielleicht.
- Sprecher: Das heißt, du bist anders...
- Inna: Ja.
- Sprecher: ...als die meisten anderen.
- Inna: Ja, nicht so anders, nich so... ganz anders. Natürlich bin ich auch in Kasachstan gewachsen, hab' ich auch paar...hmm...auch so..., ich, ich denk', ich bin nich so ganz anders. Ich bin wie, ich bin wie die alle Menschen, aber... meine Lebensgefühle sind fal..., einfach anders. Ich bin, also... ich...hmm..., ich sehe die Welt vielleicht von der andere Seite, (?)... kann sein.
- Sprecher: Kann es sein, daß du eher ein, ein tiefgründiger Mensch bist, das heißt, daß du dir tiefere Gedanken immer wieder machst, ...
- Inna: Hmh. Ja, ja.
- Sprecher: ...über Dinge, auch über andere Menschen und dich nicht unbedingt als oberflächlich bezeichnen würdest?
- Inna: Ja. Also für...hm merkwürdigen halten ja fast jeder, aber für oberflächen, nein, (*lächelnd*) noch nie, (?).
- Sprecher: Also irgendwie scheinst du dich schon zu unterscheiden von den meisten anderen.
- Inna: Ja, die, die, die sagen also sehr wenige...äh, sehr wegen, sehr wenige sagen können, daß...äh, sie können sagen, daß ich äh aus Rußland bin, ich meine, hm..., meisten denken, daß ich... einheimisch bin oder..., oder aus Polen, was weiß ich, oder..., also nicht von Kasachstan oder aus Moskau so aus, hm, aus oben, aus großen Städten, nich so äh... von Süden her.
- Sprecher: Das heißt, du hast eher einen weltoffenen, einen interessierten Charakter und nicht so einen provinziellen, dörflichen.
- Inna: Hm, ja. Ja vielleicht.
- Sprecher: Ja, du bist interessiert, du bist offen,....
- Inna: Ja, sehr interessiert.
- Sprecher: ...du willst Informationen hören ...
- Inna: Hmh.
- Sprecher: ...und scheinst dann eine etwas andere... vielleicht auch Mentalität zu haben...
- Inna: Ja.
- Sprecher: ...als vielleicht so, wenn man das so sagen kann, typische Rußlanddeutsche aus Kasachstan.
- Inna: Nein, ich bin kein typische Rußlanddeutsche aus Kasachstan. Nicht aus Kasachstan, vielleicht typischer Rußlandsdeutsche, ich meine von d'n Problemen her, von d'n Gefühlen, aber nicht von Kasachstan, irgendwo, genau v'n. Also, ich würde, ich hab' mein ganzes Leben geträumt in Moskau zu wohnen oder in Sankt Petersburg,

das... das war mein (leiser) größtes Traum, (verlegen) kann ich sagen, aber... das hab' ich nicht geschafft leider (verlegenes Lachen). Und... (lange Pause)... äh... die Leuten aus Kasachstan sind für mich nicht so interessant im Vergleich mit 'n Leuten aus, aus Rußland. Vielleicht äh darum, weil ich das Leben Kasachstan schon kenne, gut kenne. Und das ist für mich sehr interessant das Leben in Rußland, also üb..., etwas über das Leben in Rußland zu hören. Ich denke, die sind überhaupt, also sehr an... ganz andere Leute. Aber meisten Deutschen natürlich kommen von..., von Kasachstan, und von Moskau und Sankt Petersburg kommen meistens die Juden. Und deshalb, weil, also als ich in der Otto-Benecke war, hatt' ich äh... paar Bekannte, die aus Sankt Petersburg waren. Die waren Juden. Und paar Deutschen, ja. Die eine war aus Murmansk, 's ganz, ganz weit'n, also... (sehr leise) ganz hinten. Und der andre war aus Swerdlowsk. Hm... (lange Pause). Äh, ich denke, das... das hängt davon ab, daß die... einfach äh... andre... also andres Lebens..., andre Lebensweise haben, meine so..., die haben anderes Leben geführt, andere Probleme gehabt. Hmh... (Pause)

Sprecher: Ja, du sprachst...

Inna: Die sind, die sind äh, die sind äh mehr so... äh... die sind mehr beweglich. Ich meine, die, die wollen auch mehr wissen, die, die sind sehr interessiert, die sind so... hm..., also, die sind einfach interessante Leute... für mich mehr interessanter als die Deutschen aus Kasachstan. Die würden gerne so... hm mehr am... hm also... beim Fernseher sitzen, oder was weiß ich... äh schlafen. Also ich hab' noch... äh... ich versteh' das auch nicht, also, fast alle Mädchen, ich weiß nicht, ob es das alles damit zu tun hat, aber... äh... für mich war's so v... völlig fremd, daß alle Mädchen nach d'n Unterrichten schlafen gingen. Also... so schöner Tag draußen, die schlafen, ich fand es überhaupt, also irgendwie... merkwürdig (lächelt). Man soll doch etwas machen, wenn so... äh, draußen so schön ist, nicht so... schlafen kann man auch nachts.

Sprecher: Ja, was vermutest du da an Gründen? Warum gehen die schlafen? Warum setzen sie sich lieber vor den Fernseher?

Inna: Äh... Nicht nur, weil die müde sind, sondern weil die nichts zu tun haben. Entweder essen die oder schlafen die. Wir hatten kein Fernseher in Wohnheim.

Sprecher: Und sie haben keine anderen Bedürfnisse als Essen und zu schlafen?

Inna: (energisch) Nein, natürlich nicht. Doch, die hatten, die wollten's gerne machen, aber... irgendwie... hatten die keine... so innere Kraft, das allein zu machen. Die brauchten so... äh Gesellschaft oder einen Mensch, der alles für die macht, ich meine, so organisiert: "Komm... kommt alle, laß uns alle schwimmen gehen", oder was weiß ich... Und die...

Sprecher: Also ein Leithammel...

Inna: Ja.

Sprecher: ...der sagt, was Programm ist, und dann machen sie mit.

Inna: Ja, das, das ist typisch... (ruhiger, abgesetzt) russisch, ich meine typisch... für uns, die... aus Kasachstan oder... ja aus Kasachstan kommen. Nicht aus Rußland. Dort '... äh sind die Leute... mehr... ich weiß nicht, äh... wie heißt, also... der, der Wort also fällt mir nicht so ein.

Sprecher: Ja.

Inna: Also, die..., die haben einfach so viel Ideen... viel mehr als die... die Deutsche, die aus Kasachstan kommen.

Sprecher: Sie sind kreativer, ja, sie haben...

Inna: Ja genau, kreativ, ja.

- Sprecher: Kreativ, Sie haben Ideen, sie machen etwas, sie verändern auch mal was, sie machen Dinge auch unterschiedlich.
- Inna: Ja, und die haben...so...ich meine, die haben viel besser Chancen als die grade, also als die Rußlandsdeutsche aus Kasachstan, weil die so kreativ sind.
- Sprecher: Und beweglich...
- Inna: Ja.
- Sprecher: ...auch geistig beweglich.
- Inna: Ja, Jetzt besonders ist es sehr wichtig...für sich selbst was zu machen, nicht auf 'n jemanden warten. Gerade hatt' ich, äh ich hatt' auch so...ein Problem. Ich hatte immer gedacht, also...ganz am Anfang hab' ich so...gedacht,...so gewartet auf etwas,was für mich, so auf etwas, was mir...hilft..., hm, bei der Berufswahl zum Beispiel.Ich hab'..., ich ha...ich war wahnsinnig..., äh, geworden auf die, äh, also ich hab' einfach alle Leute gefragt, was die weitermachen wollen, fast alle. Das war, also vielleicht blö., sah es blöd aus, also...fast a...fast alle hab' ich gefragt und dann...Aber ich wollte einfach wissen, was die zum Beispiel weitermachen wollen. Und ich war ein bißchen gewundert, die wollten, die, die wissen auch so nicht, aber die haben keine Gedanken darüber gemacht über die Zukunft. Ich hab' mich, also ich mache mir noch immer Gedanken über die Zukunft, ich meine, nich so, nicht nur über beruflichen Zukunft. Ja schon, aber...meistens über so..., über so...irgendwelche...über a...das Leben einfach,...
- Sprecher: Hmh...
- Inna: ...wie ich weiterleben soll, was für...was für Ziele, was für Träume, was für...hm... was für Freunde.
- Sprecher: Also über deine Lebensperspektive.
- Inna: Ja.
- Sprecher: Über deine Zukunft.
- Inna: Hmh.
- Sprecher: Und das machen die nicht, kann man das so sagen, daß sie so...?
- Inna: Doch, die machen es, aber nicht so...das, das, das stört sie nicht, wenn sie so kein, kein...ich weiß nicht, ob ich's das alles richtig so...hm gesagt habe, ich hab' so...
- Sprecher: Moment. Was stört sie nicht, wenn sie kein 'was' haben? Wenn sie keinen Erfolg haben, oder was stört sie nicht?
- Inna: Ja, wenn sie keine Gedanken darüber machen.
- Sprecher: Ja, haben sie denn das Gefühl, daß ihnen das wie ein Wunder,...
- Inna: Nein, nicht Wunder.
- Sprecher: ...wie eine gebratene Taube in den Mund fliegt und sie gar nichts dafür tun müssen?
- Inna: Nein, nein, nich ein Wunder sondern das...die wollen es so bleiben, daß..., die wollen es so lassen wie es ist...Das, also, die sagen immer...hm...ich mache das, was...hm was...hm was ich machen...einfach muß in dieser Situat..Situation.
- Sprecher: Also fatalistisch.
- Inna: Was heißt das?
- Sprecher: So, es ist alles Schicksal?
- Inna: Ja, Ja.
- Sprecher: Ja?
- Inna: Ja, die, die... die schwimmen einfach so mit d'r, mit d'r, mit d'r Fluß zusammen.
- Sprecher: Mit dem Strom..
- Inna: Ja, mit dem Strom.

- Sprecher: ...schwimmen sie mit, passiv...
- Inna: Ja.
- Sprecher: ...schicksalsergeben. Alles passiert so, wie es passieren muß. Ich kann gar nichts ändern, ich kann gar nichts machen.
- Inna: Ja, ja. Ja. Aber ich weiß nicht, ich s..., ich muß unbedingt sagen...äh...ob ich das...richtig ausgedrückt habe. Ich...hm...äh...ich sag' es immer sie und ich, äh ich darf nicht sagen...ja natürlich, es ist...hm...damit...hm...irgendwie teil' ich, also damit irgendwie bin ich draußen von diesem Gesellschaft...äh...obwohl ich...äh...auch Aussiedlerin bin. Das darf ich auch sagen...das...Ich meine, ...vielleicht soll ich damit..., ich meine mit sie, wenn ich sie sage, sage ich nicht Rußlandsdeutsche, sage ich nicht Aussiedler. Ich sage nur, die Leute, die...hm also...die auch in Aussiedler vorkommen, ich meine also solche Menschen. Nicht alle, ich meine natürlich nicht alle.(*energisch*) Es gibt sehr viel Leute wie die...äh...wie ich...äh...sind. Auch so ...die..., zum Beispiel ich...bin, ich will nach oben. Ich will was haben. Nicht so...äh...also...- wie kann ich sagen? - ...ich will einfach ...etwas,...worüber ich sehr viel nachgedacht...äh, wovon ich geträumt habe. Ich will bei, an der Uni studieren. Ich hab' mein ganzes Leben geträumt, an der Uni zu studieren. Zwar hab' ich studiert, aber das war so eine...äh...Fachhochschule in einer kleinen Stadt, und das hat mir nicht so gefallen. Ich wollte immer etwas, etwas Größeres, (*leiser*) etwas mehr. Natürlich gibt's L..., zum Beispiel einmal Bekannter, der... der studiert jjetzt in H.Hamburg Medienwirtschaft, das find' ich überhaupt toll, hmh. Ja, obwohl der vorher...Bauw...Bauwesen studiert hat..., völlig andere Fachrichtung.
- Sprecher: Und so was imponiert dir, ja, sowas findest du toll?
- Inna: (*angeregt*) Ja! Ja so, so lebendige Leute, die nicht nur von der Glotze sitzen, oder was weiß ich, die nicht nur äh in die Disco fahren oder...hm...saufen.
- Sprecher: Ist es das, was dich unterscheidet von den anderen, so daß du sagst, ich und sie?
- Inna: (*stöhnt*) Ah. Nein. Das wollt' ich nicht. Das klingt so äh... - was heißt da, wie kann ich sagen? ...
- Sprecher: Das klingt so arrogant.
- Inna: Ja genau, arrogant! Ich wollt' es gar nicht. Ich wollte, ich hatt' nur die..., die wenigen Leute gemeint.
- Sprecher: Die wenigen, also..., aber du sagtest vorhin was von typisch. Das ist typisch, und die legen sich dann nach dem Unterricht...
- Inna: Nein, typisch...
- Sprecher: ...ins Bett und schlafen.
- Inna: Ja, meisten, aber...also...hm...- wie kann ich's das alles irgendwie auf...hm...(Pause)
Ich denke, in jedem Mensch ist, hm, was...(überlegt) nicht - nein. (*seufzt*)(Pause, räuspert sich) Ich will nur sagen, daß ich nicht arrogant bin, also...(lacht)...nein. Ich bin wie die anderen. Ich mein', nein, das a., das is auch nicht so...hmm...
Also..., ja, es gibt wenige Leute, die so kreativ sind. Ich will damit nicht sagen, daß die anderen so...hm...nicht so interessant sind. Doch die, die sind interessant, aber auf ihr eigene Weise. Die, die haben einfach eigene Interesse. Ich kann, ich kann sie nicht, äh, mit mir vergleichen, die sind a.. einfach anders.Die haben andere Interesse, ja. Ja, das ist...damit ist alles gesagt. Die, die wollen's einfach

nicht...Es gibt in Deutschland auch die Leute zum Beispiel, was weiß ich, die, die zum Beispiel 'n jeden, 'n ganzen Tag irgendwo in der Kneipe sitzen und...die wollen nicht an der Uni gehen. Das, das ist nich so äh...das ist normal. In jeder Gesellschaft gibt's so Leute, die...so kleine, so eine kleine Welt haben. Die wollen's einfach nich raus. Die haben ihre Familie, die haben ihre Freunde, vielleicht haben die ihre Freunde gar nicht. Die haben ihre Familie...hm..., muß man w.. doch was haben, ich meine, entweder Freunde oder Familie.

Sprecher: Ja, ist damit in Zusammenhang zu bringen Deine Aussage von vorhin, daß du gesagt hast: "Ja, die sind nur mit Aussiedlern zusammen" und wollen hauptsächlich...

Inna: Ja.

Sprecher: ...auch nur unter Aussiedlern heiraten sogar?

Inna: Ja.

Sprecher: Damit ihre eigene Welt ihre eigene Welt bleibt und nichts Fremdes, nichts anderes kommt?

Inna: Die, die merken es einfach nicht, daß die's so machen. Das geht bei, bei denen so...selbstverständlich. Zum Beispiel: Ein, ein Mensch kommt nach Deutschland von Kasachstan. Der hat dort in einem kleinen Dorf gewohnt, und der hat sehr viele Freunde gehabt, sehr gute Freunde, die waren natürlich meistens Deutsche. Die sind auch in Deutschland irgendwo, in...in Norden und in Süden. Also, der kommt nach Deutschland, der wohnt in d'einer, in einer Übergangswohnheim, in einem Übergangswohnheim. Da findet er auch Freunde, die auch aus Kasachstan kommen, meistens auch aus Dörfern...Dann, dann...dann ver.verbringt er die Zeit mit den, mit diesen Freunden, der fährt...in die Disco oder...hm also - was kann man noch machen? - okay, hm. Dann...dann heiratet er, dann bekommt er Kinder, und das ist alles in so...Der will nicht nach draußen kommen, ich mein', der.. nicht, nicht nur viel sondern, der braucht kein Kontakt zu den Einheimischen. Dem reicht...äh seine eigene Welt, seine eigene, sei...seine Freunde, seine Frau, seine Kinder. Also, er, ja, natürlich, er arbeitet irgendwo in einer deutsche Firma, der hat auch paar Bekannte zwischen d'n Deutschen, aber das, das geht nich weiter als eine Bekanntschaft, ja - "Guten Tag, und wie geht's dir?"

Sprecher: Könntest du dir vorstellen, einen solchen Mann zu heiraten?

Inna: Also, ich würde...ich hab' mir schon auch, äh, Gedanken gemacht... Ich weiß nicht, vielleicht hängt es davon, damit zusammen, daß ich nich so lange in Deutschland bin. Aber, wenn ich so äh über mich jetzt spreche, dann würd' ich lieber einen Auslandsdeutschen heiraten. Den wer., den werd' ich gut verstehen..., aber nicht 'n...Ich weiß nicht, das, das darf man natürlich nich sagen. Okay, ich, ich werde keinen Mann aus Dorf heiraten, das ist schon gewiß. Ich würde etwas mehr, ich hätte etwas mehr, und dann (Pause) ...

Sprecher: Du möchtest keinen Mann aus..., also aus einem Dorf...

Inna: Ja.

Sprecher: ...heiraten. Das heißt, du willst keinen heiraten, der, ja, den nichts interessiert und der nur...

Inna: Natürlich!

Sprecher: ...vor der Glötze sitzt...

Inna: Natürlich!

Sprecher: ...und dergleichen. Ja.

Inna: Selbstverständlich, dann...äh...was kann man, kann man damit machen?

- Sprecher: Ja, kann es denn sein, daß es Ehen gibt, die in Rußland oder in Kasachstan schon geschlossen worden sind...
- Inna: Hmh.
- Sprecher: ...wo dann das Ehepaar nach Deutschland kommt...
- Inna: Hmh.
- Sprecher: ...und wo eher der Mann dann derjenige ist, so wie du es geschildert hast...
- Inna: Hmh.
- Sprecher: ...der sagt, er will nichts Neues. Seine Familie, seine Frau ist ihm alles und genug, und mehr will er gar nicht...
- Inna: Hmh.
- Sprecher: ...und er ist glücklich und zufrieden. Und die Frau will aber jetzt, wo sie die Möglichkeiten hat zu lernen und was zu tun und... will andere Kontakte und will interessante Menschen, will Freundschaften schließen. Kannst du dir vorstellen, daß es da Probleme in der Ehe gibt?
- Inna: Ja natürlich. Also..., glaub' ich, gibt's sowas, hm, sehr wenig...weil...
- Sprecher: Was gibt es sehr wenig?
- Inna: Ich meine solche Ehen...
- Sprecher: ...gibt es sehr wenig, meinst du?
- Inna: Ja, Also, wenn der Mann so ist, dann...wäre, also ist die Frau auch...hm...auch so, denk' ich. Es gibt sehr wenig Ehen, wo die Frau so kreativ ist und der Mann so plh... Hm...
- Sprecher: Und was meinst du, was passiert, wenn eine solche Ehe hier in Deutschland diese Probleme bekommt?
- Inna: Einfach, hm, auseinandergehen. Der will nicht, natürlich, der will nicht. Sie will doch...Also, bei uns in der Familie ist auch etwas...äh...äh...natürlich, äh...äh..., sollte doch was passieren. Also, wenn man nach Deutschland kommt, dann ist es das Leben ganz...umgestellt worden...Dann...Natürlich werden die Leute sogar ganz anders. Ja. Hab' ich bei mir auch bemerkt.
- Sprecher: Da kommen wir nachher nochmal drauf zu sprechen, was sich bei dir geändert hat und...
- Inna: Hmh, sehr viel.
- Sprecher: Aber es kann ja sein, daß eine Ehe in der Sowjetunion oder eben in Kasachstan oder Rußland geschlossen worden ist unter sehr klaren Bedingungen...
- Inna: Hmh.
- Sprecher: ...und dann erfolgt eine Ausreise nach Deutschland, in ein anderes Land. Du sagst, es stellt sich sehr viel um,...
- Inna: Ja.
- Sprecher: ...es wird sehr viel anders,...
- Inna: Ja.
- Sprecher: ...und der eine Partner reagiert so darauf, und der andere Partner reagiert aber ganz anders darauf. Und dann gibt es Spannungen,...
- Inna: Ja.
- Sprecher: ...Schwierigkeiten.
- Inna: Ja. Also..., meine, meine Mutter ist keine Deutsche, meine Mutter ist Ukrainerin. Und das ist das größte Problem. Mein Vater, denk' ich, äh, ist wie meine, meine Großeltern erzogen. So typisch deutsch mit deutschen...äh...Sitten. Der konnte sogar, äh, keine...kein Russisch...äh...äh...lernte es nur in der Schule, in der erste Klasse, so...

- Sprecher: Was heißt "typisch deutsch" jetzt? Du sagst: "Er ist typisch deutsch großgeworden, erzogen worden". Was ist das "typisch deutsch"?
- Inna: Ich weiß nicht, aber ich denke, das war typisch deutsch..., daß die Leute so... - oder nein. Das war nicht typisch deutsch, sondern typisch deutsch in Dorf. Die Deutschen in Dorf wurden...äh...sind, so denke ich - ich weiß nicht wie es wirklich ist. Ich hab' noch nie in einen Dorf gewohnt, aber ich denke so. Also, mein Großvater war so'n ..., 'n..., also..., der war...der..., der war der in der Familie, der Hauptwort...hat.
- Sprecher: Das Machtwort. Der...
- Inna: Ja.
- Sprecher: Der das Sagen hatte.
- Inna: Hhm, das Sagen hatte, ja genau.(atmet durch) Und...die hatten nicht so viel Bekannten. Wenn die Bekannten haben, die...hatten, die hatten nicht so engen bekannt...nicht so enge Bekantschaften. Typisch deutsch, das glaub' ich.
- Sprecher: Also distanziert.
- Inna: Ja.
- Sprecher: Ja?
- Inna: Wie die Deutschen, denk' ich auch. Hier, mein' ich. Und dann...hm...und das is es so, daß mein Vater nicht so viel Bekannten braucht, einfach nicht braucht. Dem reicht, äh, seine Arbeit...In der Familie ist er auch nicht so hm... Ich meine, an der Familie ist auch nicht so interessiert. Ich meine, der, dem reicht seine Arbeit völlig. Der kennt nur seine Arbeit, und meine Mutter möchte gerne, die sitzt jetzt zu Hause, die ist Hausfrau, und die meine Mütter, meine Mutter möchte gerne...äh jemanden kennenlernen...Also vorher hatte äh die immer gearbeitet, und jetzt hat sie so viel Zeit, daß die nicht also...nicht weiß, was sie damit machen soll... Die...die ist meistens, was weiß ich, hm...'n Geschäften zum Einkaufen. Okay, Einkaufen, Putzen, und was ist dann?
- Sprecher: Hmh.
- Inna: Also, ich weiß nicht, was, was die d.äh, die deutschen Hausfrauen machen. Weiß ich nicht. Hmh! Interessant. Vielleicht, äh, also, ich weiß nicht, es, es is soviel Zeit und in...Zum Beispiel meine Tante, die wohnt hier schon zwanzig Jahre, die hatte...äh...Die hat auch Otto-Benecke-Stiftung gemacht, (leiser) ich mein' den Kurs. Dann...also, sie ist mit einem Einheimischen verheiratet...Die macht...äh also, die, die ist Hausfrau,...und die hat keine Zeit für..., für einige, okay für einige Dinge. (räuspert sich) Und meine Mutter sagt, also die bewundert immer, also was... - was werde ich machen, wenn ich geputzt hab' und alles, alles gemacht habe? - Und die braucht einfach, also die braucht einfach...äh Kontakte.
- Sprecher: Menschen.
- Inna: Ja, Menschen.
- Sprecher: Und nicht Arbeit.
- Inna: Doch, die braucht Arbeit, aber die bekommt sie nicht natürlich. Die ist Ingenieurin. Die kann sehr schlecht Deutsch. Die ist schon, also, die ist schon 45, hm, also, kei...keine guten Chancen mit der Arbeit. Und die..., die will nicht so a...so arbeiten wie die früher ge...gearbeitet haben. Das war sehr, sehr, hm, so sch...schwer so zu arbeiten. Einen halben Tag würde die doch arbeiten, aber so, äh, nicht...hm..., nicht..., die wollte keine Arbeit haben wo man denken muß. So eine einfache handwerkliche Arbeit. Aber die brauchten ja Kontakte. Damit hat sie viel Probleme,...weil, wir hatten n...nicht, also, wir hatten nicht in einem Lager gewohnt,

- ich meine Übergangswohnheim. Wir hatten sofort eine Sozialwohnung bekommen. Und deshalb...hm...hat meine Mutter nicht so viel Kontakte und ich auch.
- Sprecher: Dann ist es also nicht so gut, wenn man Deutschland...
- Inna: Nein, nein.
- Sprecher: ...kommt und nicht erst...
- Inna: Nein.
- Sprecher: ...ins Lager kommt, sondern gleich in eine Wohnung.
- Inna: Das find' ich toll, daß so...äh...so, daß es so, äh, Übergangswohnheime gibt.
- Sprecher: Hmh. Man trifft sich, man spricht miteinander, man hat jemanden.
- Inna: Ja.
- Sprecher: Das kann aber doch auch ein Ghetto sein, daß man...
- Inna: Ja, natürlich. Ja.
- Sprecher: ...die Kontakte hat, und dann ist man bequem und läßt diese Kontakte und kommt aus diesen Aussiedlerkreisen dann gar nicht mehr heraus.
- Inna: Hmh...Doch, es ist besser als allein zu sein. Hmh.
- Sprecher: Ja?
- Inna: Jaja. Also. *(Pause)*...vielleicht weil meine Mutter keine Deutsche ist. *(Pause)* Hm... fällt es ihr schwer, die Kontakten zwischen Einheimischen zu finden. *(Pause)* Das a., ich denke, das muß nicht überhaupt so sein. Es gibt sehr viel Deutsche, die auch...hm sehr viel Schwierigkeiten mit 'n Einheimischen haben. Ich meine, hm, mit Kontakten.
- Sprecher: Also, ist das jetzt deiner Meinung nach mentalitätsbedingt oder auch sprachlich bedingt? Beides?
- Inna: Sprachlich ja auch, aber...hauptsächlich Mentalität. Das ist, das ist ganz andere Mentalität. Hmh.
- Sprecher: Und du schilderst jetzt deinen Vater so als typisch deutsch...
- Inna: Hmh.
- Sprecher: ...verliebt in seine Arbeit, zufrieden und braucht nicht mehr. Und deine Mutter ist jetzt wohl... - du sagtest, sie ist Ukrainerin - ja, sie hat dann höchstwahrscheinlich ein anderes Temperament, eine andere Mentalität...
- Inna: Hmh.
- Sprecher: ...Und sie leidet...
- Inna: Ja.
- Sprecher: ...darunter...
- Inna: Ja.
- Sprecher: ...daß sie diese Mentalität nicht so richtig leben kann.
- Inna: Ja, die möchte gerne zurück.
- Sprecher: Ja?
- Inna: Ja...Das ist auch eine sehr...hm...*(traurig)* sehr schwierige...Frage., mit diesen Leuten, die zurück wollen. Es gibt sehr viel Leute, die zurück wollen, sogar mehr, wie ich mir gedacht hab'.
- Sprecher: Es gibt viele, die zurück wollen?
- Inna: Ja.
- Sprecher: Und nach meinem Wissen gibt es aber nur sehr, sehr wenige, die wirklich zurückfahren.
- Inna: Ja. *(lacht)* Das ist auch sehr, das klingt, aber, ja, m. sehr merkwürdig. Hm, ich weiß nicht warum. Es ist...weiß ich nicht. Daran hab' ich noch nie gedacht. Doch, hab' ich...Die Leute haben Angst vor dem, vor den ökonomischen

- Problemen, meistens..., weil jetzt in Kasachstan brauch' man a..auch so Kreat., Kreativität...so irgendeine...hm...tolle Ideen..., so...
- Sprecher: Die braucht man da jetzt auch.
- Inna: Ja, um das Geld zu bekommen.
- Sprecher: Also..., es hat sich also viel verändert...
- Inna: Oh, wahnsinnig viel.
- Sprecher: ...in den letzten zwei, drei, vier Jahren.
- Inna: Wahnsinnig viel.
- Sprecher: Haben sie vielleicht auch davor Angst, daß sich viel verändert hat, wo sie nur hören... - ja, es sind sicherlich ja auch Briefkontakte zu den Menschen, die noch dageblieben sind?
- Inna: Hmh. Ja, aber das ist...das, die Briefkontakten sind jetzt schwer. Ich weiß nicht warum a'die..., aber die Briefe kommen, also nur in vier, fünf Monaten von hier nach Kasachstan. Von Kasachstan nach hier in zehn Wo.in zehn Tagen...Blödl! Weiß ich nicht warum. *(Pause)*
(gleichzeitig mit Sprecher) Das is natürlich unsere Post, ja.
- Sprecher: Das ist ja ein Riesenunterschied.
- Inna: *(wiederholt)* Das is natürlich unsere Post.
- Sprecher: Ja.
- Inna: Und, also, letzte Zeit hab' ich überhaupt kein Brief bekommen.
- Sprecher: Hmh. Du sagst "unsere Post".
- Inna: *(lachend)* Ja, ja. Mein Vater ist immer böß', wenn ich so sage. Ja, ja.
- Sprecher: Ja, was zeigt es dir, wenn du nun von "unserer Post" sprichst?
- Inna: *(lacht)* Ich meine, natürlich, äh, in Kasachstan.
- Sprecher: Ja, ja. Ich versteh' dich schon. Aber was zeigt es dir selber, wenn du von der kasachischen Post sprichst und sagst "unsere Post"?
- Inna: Was, was meinen Sie damit?
- Sprecher: Ja, du lebst ja jetzt in Deutschland.
- Inna: Ach so, ja.
- Sprecher: ...wenn du jetzt sagst "unsere Post".
- Inna: Das heißt vielleicht, daß ich, daß ich irgendwie noch nicht, äh, dran mich gewöhnt habe, hier zu leben, vielleicht. Ich weiß nicht, aber das is für mich selbstverständlich, wenn ich unser Post sage, oder was weiß ich, oder in unserer Stadt. Das heißt nicht in Offenburg, das heißt in Dschambul. Und mein Vater sagt immer:"Unsere haben gewonnen", das heißt, die Deutschen. *(Pause)*
Das ist auch...
- Sprecher: Fußball, zum Beispiel, ja, gegen Italien?
- Inna: Ja. Ja.
- Sprecher: Jetzt haben sie gerade gewonnen...
- Inna: Weiß ich nicht. *(lacht)*
- Sprecher: ...da sagt er:"Unsere haben gewonnen."
- Inna: Ja.
- Sprecher: Und du verstehst..., du mußt dann interpretieren oder wie?
- Inna: *(lacht)* Ja. Nein, ich weiß schon.
- Sprecher: Wie er das meint? Daß er es anders meint.
- Inna: Ja. Ja. Natürlich.
- Sprecher: Aber du siehst es anders, ja? Du würdest sagen:"Unsere haben gewonnen", damit würdest du die Tadschiken meinen.

- Inna: *(lacht)* J... Nein. Ja, vielleicht. Kasachen oder Tadschiken, was weiß ich, ja. Ich meine, überhaupt von der GUS.
- Sprecher: Ja?
- Inna: Ja. Also, mein Vater, hm, ich denke, mein Vater war immer, der wollte schon vor zehn Jahren nach Deutschland fahren oder sogar vor zwanzig Jahren. Also, meine, meine Eltern, meine Großeltern sind vor zwanzig Jahren zu ausgesiedelt. Mein Vater wurde gerade verheiratet. Dann war natürlich...äh...Probleme mit, mit'n, mit'n a..., mit'n a...das'n mit'n diesen allen ihnen. Und...
- Sprecher: Der Paß, Ausreisevisum...
- Inna: Nein, nein. Der..., weil i..., weil er heiraten wollte, wollte e...er nicht nach Deutschland. Doch, er wollte schon nach Deutschland. Meine Mutter wollt'ech nicht, wollte es nicht. Ja.
- Sprecher: Ah, er wollte deine Mutter heiraten,...
- Inna: Ja.
- Sprecher: ...und deine Mutter wollte aber nicht nach Deutschland.
- Inna: Ja.
- Sprecher: Deswegen mußte er sich für das eine oder andere entscheiden.
- Inna: *(lacht)* Nein.
- Sprecher: Hat er sich für die Hochzeit dann entschieden?
- Inna: Ja, ich weiß nicht, wie es war, wie es wirklich war. Ich war noch nie da. *(lacht)* Und, aber ich denke,...ja, er mußte entscheiden. Da hat er für die Familie entschieden. Ich find' das gut, ja. Irgendwie kann man doch nach Deutschland fahren, aber mit der Familie ist es schon hm, hm ein bißchen Problem.
- Sprecher: Ja. Das ist natürlich mehr Verantwortung dann, es ist mehr Bürokratie. Und dann hat er sich zehn Jahre geduldet, und dann hat er aber doch...hat er dann doch gesagt,...
- Inna: Das, das war...
- Sprecher: ...es soll ausgereist werden.
- Inna: Ja, und das war...Nein, nein, nicht er, der. Der wollte es immer, immer. Ja, der, der arbeitete dort in einer Fachschule, der wollte doch nach Deutschland. Dann hat er, also,...dann hat er...hm...auch eine Dissertation geschrieben. Er wollte doch nach Deutschland. Dann hat er, dann hat er als Dozent gearbeitet, dann hat er als Dekan gearbeitet. Der wollte doch nach Deutschland. Und meine Mutter, die vielleicht, die wollt' es nicht. Also, damals war für sie alles gut, ich meine, Kinder, Familie, Arbeit sehr, das war sehr interessant und gut, was weiß ich noch, was, was kann man sich noch wünschen. Und dann, also ist mein Großvater gestorben. Dann hat meine Großmutter gesagt, vielleicht fahr...fährt ich, fährt er ja doch nach Deutschland, jetzt, wenn mein, wenn Großvater gestorben ist, weil er sehr lange krank war. Meine Mutter konnte einfach nicht nach Deutschland fahren...Ah...doch, also irgendwie sind wir nicht gefahren. Und dann, hm, und dann, dann ist also,...dann hat meine Großmutter ihren Haus verkauft, und das hieß schon, daß es irgendwie d...äh zu dieser Aus. siedlung kommt. An.ser, langsam äh, trotzdem, dann ham wir, also, schon gedacht, warum nicht jetzt. Dann haben die Kasachen so, äh, das, das hat gerade alles so angefangen mit diesen, mit dieser kasachische Sprache, mit diesen kasachischen Sitten, die, die, die, ich kann sagen, die taten einfach so, so psychisch vielleicht, so...hm, ich weiß nicht, daß die, die...daß die das Sagen haben, nicht wir. Ich meine, nicht die anderen Nationalitäten. Das war so...nicht plötzlich so, aber so langsam. Und dann, gerade dann haben wir so

gedacht...also warum nicht nach Deutschland. Da war ich noch in der Schule. Natürlich macht ich darüber mir kein Gedanken. Aber...dann in 1990, äh, sind mein Vater und meine Mutter als Gäste nach Deutschland gefahren. Das war darum, weil meine Mutter sehen wollte, wie's überhaupt in Deutschland ist. *(atmet ein)* Man...ich verstehe nicht die Leute, die einfach so nach Deutschland fahren ohne das zu sehen, das Leben in Deutschland zu sehen. Das heißt, äh, das heißt in, in Nichts fahren...weil,... Wer weiß, was dort auf dich wartet. Meine Mutter wollte...

Sprecher: War das nicht bekannt?

Inna: Nein, natürlich nicht.

Sprecher: Gab es keine Informationen über Deutschland von Verwandten, die schon ausgesiedelt waren?

Inna: Wir hatten keine. Also, natürlich hatten, hatten sehr viele, hatten wir sehr viele Fotos. Und für mi...für, zum Beispiel für mich, ich kann nur sagen, was für mich war, für mich war es ein Märchen. So schöne Fotos, so...so tolle Dinge. Die, die Großeltern haben sehr oft unser, uns Pakete geschickt, ich meine mit'n Essen, mit'n...äh mit'n, mit der Kleidung. *(erregter)* Das war toll, oh, was für, was für Kleidung, so schick und das Essen so...schmeckt so gut. Und das war irgendwie so und...unecht, ich meine, so diese Reise...Ich, ich konnt' nicht glauben, glauben, daß ich es, daß ich irgendwie nach Deutschland gereist bin...Amerika, Deutschland, das, das war irgendwie zusammen, so kapitalistische Länder, so...wer weiß, äh...was, was dort ist...*(Ende der Kassettenseite)*...meistens über die Studenten in...

Sprecher: In Deutschland die Studenten.

Inna: Im Ausland. Nein, nicht in Deutschland, im Ausland.

Sprecher: Als du mit der Schule fertig wurdest...

Inna: Ja...

Sprecher: ...und es in Richtung Studium ging, da hat dich interessiert, wie das Studium im Ausland aussieht.

Inna: Ja, weil meine, meine Eltern, die, die haben schon gesprochen, ich hab' nur so gehört, daß die einfach sehen möchten, was in Deutschland ist. Und für mich war es ein Zeichen für diese Aussiedlung. Ich meine, das, das war... Zum Beispiel ich fühlte, daß es...äh, daß irgendwann wird doch sein diese Aussiedlung. Ich war sogar...ich war sogar, also ich war...- *(leiser)* wie heißt? -...ich, ich konnte... genau sagen, daß es irgendwann passiert.

Sprecher: Hmh.

Inna: Und dann... *(räuspert sich)*...da..., da war ich 16, ich, ich hatte, ja...dann war ich fertig mit der Schule. Ich wurde, ich wußte überhaupt nicht, was ich machen wollte. Natürlich is es in diese Alter selbstverständlich. Zuerst wollte ich Mathematik studieren, dann Journalistik und dann - was weiß ich noch - dann Jura und dann Ärztin, wäb. Und dann es war so, ich, ich hab' mir sehr viel überlegt, und meine Mutter hat gesagt: "Okay, wir machen's so: Jetzt gehst du in die Fachhochschule", wo mein Vater also gearbeitet hat, "Bauwesen zu studieren. Dann kannst du ein Jahr überlegen, was du wirklich willst. Dann kannst du wieder sich bewerben." Also, bei uns heißt das natürlich nicht so. Bei uns muß man die Prüfungen, äh, bestehen...Und dann hab' ich gesagt: "Okay, eine Woche kann ich, ein Jahr kann ich schon warten." Aber ich wollte gar nicht in diese Fachhochschule gehen. Und dann sind meine, waren meine Eltern zurück und dann,

äh, das war natürlich alles toll in Deutschland, mama mia! Und daß, daß die... die Leuten sind so, mit so offenen Gesichtern auf der Straße. Die sind so, so gut a...angezogen, so, so intelligent, so sauber, äh, das, das, ja, das spielt auch sehr wichtige Rolle zum Beispiel für meine Mutter. Die mag so keinen Schmutz und überhaupt. Für ml..., für uns war es immer ein Problem mit d'n Kasachen. Die sind, äh, ein bißchen andere Leute. Ich will nich sa...nich sagen, daß die so schlecht sind oder was weiß ich, aber die sind Asiaten, und ich denke, alle Asiaten sind, ...äh, andre Leute im Vergleich mit Europäern. Und..Kasachen waren so, die hatten andre Sitten, und die waren nich so sauber. Also in, in Rußland war's so: Die Deutschen war'n die saubersten. Dann gingen die... - in Kasachstan mein' ich, ja -...dann gingen die Usbeken, nicht Russen, und dann gingen n...nur Russen... und da ganz unten die Kasachen. Aber die Deutschen war'n...die saubersten. Äh, wirklich, die, die dort war'n wahnsinnig sauber im Vergleich mit 'n kasachischen Leuten. So viel Blumen kann man nur in d...in einem deutschen Dorf sehen. Hmh. Das find' ich auch toll, hmh.

- Sprecher: Und das sind also so dann alles Informationen für dich gewesen durch deine Eltern...
- Inna: Ja, meistens.
- Sprecher: ...wo du dann vorher nicht gewußt hättest, was Deutschland gewesen wäre, nur ein Märchen, aber nichts Genaueres...
- Inna: Hmh.
- Sprecher: ...und wo dann die Informationen kamen, und dann hattest du ein Deutschlandbild.
- Inna: Hmh.
- Sprecher: Und wie war das dann durch die Informationen deiner Eltern?
- Inna: Äh, ich denke, das, das hat sich nich verändert. So ein Märchen...
- Sprecher: Paßte zu 'nem Märchen.
- Inna: Hmh. Ja. Das war so ein, das war so toll. Meine Eltern waren in Köln, dann in Bonn, hm, haben sehr viel gereist, obwohl meine Mutter nur einmal am Meer war. Ich war noch nie am Meer zum Beispiel.
- Sprecher: Ja.
- Inna: Hm..., das war für sie natürlich alles so toll, und die wollte, die, die wollte sogar nach Deutschland fahren, ja. Und dann wußt' ich genau, daß ich n..., daß wir nach Deutschland fahren. Ich hab's einfach gefühlt, daß jetzt ist es schon entschieden..., daß wir nach Deutschland fahren. Und dann haben wir so die Papiere geschickt, das dauerte fast zwei Jahren, sehr lange. Ich denk', das ist schlecht, daß es so lang dauert. Oder gut, kann man für dies..., in dieser Zeit sich überlegen, was, vielleicht. Und dann blieb ich doch in dieser Fachhochschule: Wozu denn irgendwelche Bemühungen, wenn ich also sowieso in zwei Jahren nach Deutschland fahr'? Das war auch mein, äh..., das war auch mein Fehler, daß ich so nur gewartet habe, nur gewartet auf Deutschland. Und viele haben so ein Fehler, daß die nur warten, daß in Deutschland so toll ist, wow! Und dann die, die komm's, das, das find' ich nich so toll. Ich meine, ist es doch toll, aber nicht in ei..., nicht Märchen, sondern das ist...das Leben wie...wie in andren Länder. Die Leuten ein...sind einfach ein bißchen anders. Aber, es gibt auch...äh...was weiß ich...Freundschaft, Liebe und sowas.
- Sprecher: Das heißt, hier lebt man ganz normal.
- Inna: Ja.
- Sprecher: Ja?
- Inna: Ja.

- Sprecher: Und das ist ein Land wie andere Länder auch, hier.
- Inna: J. ja. Aber..., also ich bin so, ich, ich bin vielleicht so ein Mensch, der, hm, sehr viel denkt und vielleicht dadurch, äh sehr viel erwartet, sehr viel will, sehr viel... hm...braucht, nein, nicht braucht, sondern ja, sehr viel erwartet. Nun schön, natürlich nur Schönes.
- Sprecher: Nur Schönes?
- Inna: *(lacht)* Ja.
- Sprecher: Das heißt, du willst für dich nur Schönes...
- Inna: *(lacht)* Nein.
- Sprecher: ...und willst dann auch von anderen nur Schönes oder erwartest von dir sehr viel und erwartest dann folgerichtig von anderen auch sehr viel.
- Inna: *(Pause)* Hm...hm...*(Pause)*
- Sprecher: Ist es das, was dich anders macht?
- Inna: *(Pause)* Hm, nein, denk' ich nicht. *(Energisch)* Doch, von andern erwarte ich sehr viel, das ist mein Problem. Von mir erwart' ich nicht so viel wie von anderen *(lacht)*. Ja ja, das hab' ich sehr viel gehört. Ja ja. Hm, aber das, ...es gibt sehr viel Menschen, *(leiser)* die so sind, ich meine. Das ist nicht gut, natürlich. Das ist eins von meinen Nachteiln. Sehr, so bestimmt *(sehr leise)* Nachteiln.
- Sprecher: Daß du von anderen mehr erwartest als von dir selbst.
- Inna: Ja, und daß ich ...mehr...wenig zu geben habe als die andern, für mich selbst, ich meine, ich denke so, daß die andern... Das ist vielleicht so, weil ich immer bei 'er Großmutter gewachsen bin, und d'n hat meine Großmutter immer für mich alles gemacht, das war..., ich war sehr lange, sechs Jahr' war ich als Einzelkind in der Familie und ...dann haben alle für mich so-alles gemacht und hängt es vielleicht damit zusammen.
- Sprecher: Das heißt, du...
- Inna: Aber..
- Sprecher: ...verlangst von anderen mehr..
- Inna: Ich bin schon daran gewöhnt, daß die anderen...
- Sprecher: Die geben dir mehr.
- Inna: Ja.
- Sprecher: Die geben dir mehr als du ihnen gibst.
- Inna: Nein, die geben mir einfach viel. Das heißt nicht mehr als ich, das heißt nicht mehr als ich gebe. Ich kann auch sehr viel geben. Das macht mir sogar Spaß, zum Beispiel Geschenke. Ich bin einfach ...äh...verrückt nach Geschenken. Ich mag zu schenken, ja wirklich *(lacht)*. Das klingt ein bißchen blöd, aber ...wirklich *(räuspert sich)*.
- Sprecher: Aber du bist es gewohnt. Für dich ist es eine Selbstverständlichkeit...
- Inna: Ja, daß die Menschen...
- Sprecher: ...daß andere Menschen dir viel geben.
- Inna: Nich... einfach so. Einfach so geben. Geben.
- Sprecher: Ja, daß die für dich offen sind und für dich etwas tun.
- Inna: Ja, hö *(lacht)*...Aber ich denke, ich bin schon..., also...gerade in Deutschland hab' ich mich verändert. Ich meine in diesen...äh...in dieser Bereich. Daß ich vielleicht *(zögerl)* geben...gelernt hab'. Aber das hängt nicht zusammen mit d'n Deutschen, sondern mit mir selbst.
- Sprecher: Mit deiner Entwicklung hier in Deutschland?

- Inna: Ja.
- Sprecher: Was an deinem Alter vielleicht liegt?
- Inna: Ja.
- Sprecher: Was gar nicht einmal daran liegen muß, daß du hier in einer anderen Kultur, in einem anderen Land lebst?
- Inna: Ja, genau, daß...daß...es ist nur mit mir zusammen zu tun hat.
- Sprecher: Du sagst, du hast dich hier verändert in Deutschland. Da kann man dann gleich mal auch die Frage stellen, ja...du bist ausgewandert, du bist von Kasachistan nach Deutschland gekommen und lebst jetzt eineinhalb Jahre hier und wenn du jetzt mal über dich nachdenkst, was hat sich bei dir verändert?
- Inna: Ja, sehr viel, aber ich denke..., daß diese Veränderung nicht an der...Wanderung liegen. Ja. Das...das ist nur meine...eigene Entwicklung, das gar nicht mit dieser Auswanderung zu tun haben.
- Sprecher: Also das heißt, du hast dich zwar verändert, aber nichts davon...
- Inna: Doch, ich hab' nicht gesagt, daß es nur...
- Sprecher: ...hängt mit deiner Migration, wie man so sagt vom Fachbegriff her, also mit deiner Einwanderung nach Deutschland zusammen.
- Inna: Äh, ich hab' nicht gesagt, daß es nichts ist, doch ist es, aber...nich so viel...wie zum Beispiel bei den anderen.
- Sprecher: Du unterscheidest jetzt also bei dir zwischen dem, was einwanderungsbedingt verändert ist und...
- Inna: ...bei einigen...
- Sprecher: ...anhand deines Alters und dann unterscheidest du dich auch noch mal von anderen.
- Inna: Nein, nicht andere, sondern einige.
- Sprecher: Ah, von einigen...anderen.
- Inna: Ja (*lacht*).
- Sprecher: Gut, jetzt mal der Reihe nach: Fangen wir mal an mit dir...
- Inna: Hmhm...hm.
- Sprecher: ...und zwar, was mit deiner Auswanderung zusammenhängt. Was hat sich bei dir durch die Einwanderung nach Deutschland verändert?
- Inna: Ja.
- Sprecher: Und, wenn du vielleicht auch denken könntest warum.
- Inna: Ja, jetzt soll ich ein bißchen...äh...überlegen. Ich soll jetzt unterscheiden diese...äh...meine Veränderungen, meine also Selbstveränderungen, ich meine, die ich wegen mich gemacht habe oder sowas...
- Sprecher: Ja.
- Inna: ...und diese mit Deutschland. (*Pause*)
- Sprecher: Kannst du das überhaupt trennen?
- Inna: Ja, jetzt weiß ich nicht, ich hab' ...über dieses Thema hab' ich noch nie gedacht, das...über diese Unterscha...Unterschieden...
- Sprecher: Ja...(*Pause*) Aber du hast an dir selber gemerkt, daß du dich verändert hast?
- Inna: Ja...(*Pause*)
- Sprecher: Und hast bis jetzt gedacht, daß das alles nur mit deinem Alter...
- Inna: Nein, nicht nur...
- Sprecher: ...damals warst du 17, dann wurdest du 18, jetzt bist du 19, morgen wirst du 20, daß das damit zusammenhängt?
- Inna: N...ja, das hing zusammen zum Beispiel mit Otto Benecke. Ja, also...vielleicht...

öh...während dieser...während, also, dieses Gesprächs kann man etwas...haupts... ich weiß nicht, also, ich versuch's: Also, ich...ich hatte noch nie...äh...außer Familie gewohnt. Ja, als ich noch in der Fachhochschule war, hab' ich immer mit mein... mit meine Fa...Familie gewohnt. Die Fachhochschule war nich so...also, ganz in der Nähe. *(Gedehnt)* Und plötzlich...komm' ich nach Deutschland und muß...nach... Heilbronn fahrn. Das is gar...das is nich so weit..., aber trotzdem bin ich...ohne Familie. So ganz alleine, ganz für sich selbst...

- Sprecher: ...im Wohnheim...
- Inna: ...in Wohnheim, ja...
- Sprecher: ...mit Gleichaltrigen...
- Inna: ...ja...
- Sprecher: ...auch aus Kasachstan oder aus Sibirien oder auch...
- Inna: ...ja...
- Sprecher: ...auch mit Asylbewerbern...
- Inna: ...hmh...
- Sprecher: ...nicht nur Aussiedlern?
- Inna: Ja ja, natürlich ist es...also...alles Leben. Und da...
- Sprecher: ...zum Beispiel zum Thema Sexualität, da hab' ich also auch schon Interviews gehabt.
- Inna: Hmh...jaja.
- Sprecher: In den Familien wurde Sexualität...
- Inna: ...wow...
- Sprecher: ...nicht zugelassen...
- Inna: ...ja...
- Sprecher: ...und im Wohnheim in Heilbronn...
- Inna: ...zum Beispiel...besonders in Heilbronn, ja...
- Sprecher: ...wurde es dann besonders stark...
- Inna: ...ja...
- Sprecher: ...gemacht, ja?
- Inna: Das ist immer so...das ist immer so mit diesen...mit...öh...mit Sex is es immer so, ich meine, wenn man so... das...nicht...öh...laut spricht. Alles, was man nicht...öh... machen darf, ist besonders süß, ja natürlich. Und deshalb, wenn man also aus der Familie kommt, dann sehr viel...also sehr viel Freiheit, *(energisch)* wahnsinnig viel Freiheit, man weiß nicht, was man damit...öh...machen soll, etwas Tolles, etwas, jetzt mach' ich was, was ich noch *nie* gemacht hab'. Jetzt, jetzt darf ich's! Jetzt weiß, jetzt...äh...wird niemand wissen, was ich jetzt hier gemacht hab', von der mein...von...von der Familie. Ja. Also bei den Deutschen find' ich's toll, daß das alles so offen ist, ich...ich könnt's nich, natürlich. Ich könnt's nicht! Bei uns in der Familie war's *auch* wie bei den anderen...und...ja, aber irgendwie hab' ich es überstanden, kann man sagen.
- Sprecher: Überstanden, das hört sich so nach Rettung an. Irgendwie konntest du dich retten vor bestimmten Gefahren.
- Inna: Ja *(lacht)*. Blöd. Ja. Wirklich, ja.
- Sprecher: Was waren das für Gefahren?
- Inna: Daß man sich selbst verliert, daß man so eigene...hm...Gedanken...öhm...daß man... zwischen den Leuten...sei...seine...eigenen Gedanken verliert, ich meine, so, von der Masse her, so die...die Stampe, diese diese...Klischees, daß man sich selbst einfach verliert, ja.

- Sprecher: Daß man seine Persönlichkeit verliert...
- Inna: Ja.
- Sprecher: ...und in der Allgemeinheit, in den Klischees versinkt.
- Inna: Ja.
- Sprecher: Daß man so ein Durchschnittsmensch wird, so wie die anderen, angepaßt.
- Inna: Hmhm. Oder die Mädchen...natürlich, die sind in beson..., die sind in besonderen Gefahren. Hm, wirklich!
- Sprecher: Warum Mädchen mehr als Jungen?
- Inna: ...Das weiß ich nicht...hm... (*verlegen*) ich hab's...einfach *gefühlt*. Also, vielleicht ...weil...obwohl *auch*...die Jungen, die war'n, also so, so gut, ich meine in der Familie, mit der Mutter, mit dem Vater und dann kam'n, kommen die nach Hause, so...ganz anders geworden und so...was weiß ich...frech oder...die woll'n einfach nicht mit'n Familie zu tun haben, die haben Freunde und nicht mehr... die woll'n einfach nicht, vielleicht...
- Sprecher: Also, gleichaltrige Freunde sind in dem Moment dann viel wichtiger als die Familie?
- Inna: Ja, das ist, das ist das **Alter!** Selbstverständlich!
- Sprecher: Das heißt, die Eltern waren auf einmal nicht mehr so wichtig für sie.
- Inna: Hmhm, ja.
- Sprecher: Und die Eltern konnten das nicht gut verstehen, nehm' ich mal an.
- Inna: Die konnten es einfach gar nicht verstehen. Ja, es gibt sehr viel Probleme mit den Eltern, aber ich denke, manche Eltern,...hm...manche Eltern nehmen's nicht so eng zu den Herzen. Okay, der is gewachsen, der kann machen, was der will. Ich finde, daß das nicht so gut ist. Bei den Deutschen merken,...merk' ich's auch. Ich meine, bei den Einheimischen, daß die so...gelassen sind...mit'n Kindern. Ich weiß nicht, aber...für mich is es nicht so, mir...scheint es mich so gut zu sein zu den Kindern, dann...werden die Kinder so...kühler, so...nicht so... richtig in der Familie wie früher. Ich weiß nicht, vielleicht herrscht bei mir so Familiengefühl sehr, das, das hab' ich gemerkt, das sagen mir auch die anderen, aber das is gar nicht *so*, ich bin nicht so ...ph...häuslich wie... wie andere Mädchen. Kann ich sagen, sogar...umgekehrt. Aber ...die Familie ist für mich wie eine..., ja genau, wie ein Band...vor diesen Gefahren.
- Sprecher: Ein Schutz.
- Inna: Ja, hm, daß ich wie ein Strauß (*pfeift*)...in der Familie. Hmhm.
- Sprecher: Wie ein Strauß, was heißt das?
- Inna: Das heißt Kopf in den Sand...
- Sprecher: Kopf in den Sand stecken...der Vogel Strauß. Aja. Das heißt, die Familie ist für dich ein guter Schutz vor den Gefahren, die es denn da gibt.
- Inna: Das ist aber sehr schlecht, denke ich. Das kann man nicht nach draußen, kann man nicht selbst für sich entscheiden. Ich weiß, das ist schlecht, aber, aber es ist...das ist für mich leichter. Und ich denke, für den Anfang...geht es schon. Aber später soll ich's irgendwie so...alles für mich selbst entscheiden, natürlich, aber ich...ich schiebe das immer (*lacht*) in, in, an der Seite. Schlecht, das finde ich auch schlecht an mir.
- Sprecher: Also, du merkst, daß das auf dich zukommt in der näheren Zukunft, daß du dich schon von deinen Eltern auch, wie man hier so sagt, abnabeln muß.
- Inna: Hmhm.
- Sprecher: Du mußt dich zurückziehen und dein eigenes Leben entscheiden.
- Inna: N...das fällt mir wahnsinnig schwer.

- Sprecher: Und dann kommen die Gefahren auf dich zu ohne Schutz der Eltern.
- Inna: Ja. *(Pause)* Hm. Besonders, jaja, genau...das war...gerade im...April, als ich nach Heilbronn gekommen...war. So...
- Sprecher: Im April letzten Jahres, April '93.
- Inna: Ja. ...die Gefahren von d'n...anderen...Leuten, kann ich sagen. Gerade das, worüber wir jetzt...öhh...gesprochen haben über...über diese Veränderungen in d'n Menschen. Aber ich wußte, was, was ich toll...finde, daß, daß ich...damals irgendwie gefühlt habe, was ich machen sollte, was ich mach..., was ich nicht machen sollte und was ich machen sollte. Daß ich irgendwie verstanden hab', was schlecht ist und was gut. Ich weiß nicht...
- Sprecher: Du hast es gespürt...
- Inna: Ja...
- Sprecher: ...was gut ist für dich und was nicht gut ist für dich?
- Inna: Ja, es war wie ein Instinkt, kann ich sagen. Aber alle Mädchen...also...das Leben war...Ich weiß nicht, vielleicht finden sie, daß es gut war, daß es für die gut ist, für mich war es sehr schlecht. Ich meine so, also,...also ich kann das,...ich muß das alles erklären...was ich damit gemeint habe.
- Sprecher: Genau, du mußt Beispiele nennen. Im Moment bleibt es noch ziemlich dunkel und mit Fragezeichen. Ich weiß jetzt nicht, worüber du sprichst: Du sprichst von "es", du sprichst von "den Gefahren", *(Inna lacht)* ja, was ist es?
- Inna: Ja, ich denke, der...der größte Gefahr war...nämlich...diese...sexuelle...öhh...Freiheit, plötzlich ist es eine Freiheit. ...Und das war..., ja, bei mir gab's am Anfang solch...öhh..., ehrlich sagen, war auch so...öhh...so ein...öhh...ein Instinkt, kann ich sagen. ...Öhmh...hm, schwer zu sagen, schwer zu erklär'n, so...intime Dinge, hm *(Pause)*. Also so zwischen Jungen...öhm...hm, wie kann ich sagen, hm...
- Sprecher: Das war eine Versuchung für dich?
- Inna: Jja...
- Sprecher: ...die sexuelle Freiheit, die nicht mehr dagewesene Kontrolle...
- Inna: Jaha...
- Sprecher: ...war eine Versuchung, dem nachzugeben...
- Inna: Jaaa...
- Sprecher: ...ja?...und das zu tun und mit anderen Jungen eben sexuell Kontakte zu bekommen.
- Inna: Ja ja, genau. Ich meine, mit d'n anderen, das heißt mit vielen. Also, ich bin nicht dagegen, ich bin..., ich hab' nichts dagegen, so..., ph..., hmmm..., das mit'n, mit einem h...äh...zu haben,...aber nicht mit'n anderen und nicht...äh...gleichzeitig.
- Sprecher: Und das war aber die Gefahr, das fand da statt?
- Inna: *(leise, zögernd)* Ja.
- Sprecher: Daß einfach wahllos oder sehr schnell verändert sexuelle Kontakte da waren zu verschiedenen Partnern, zu verschiedenen Jungen oder auch gleichzeitig?
- Inna: Ja...und daß du...also, unter der..., unter diese Macht kommst. Unter diese Macht, öhh...also das heißt, das zu machen, mit dem zu schlafen, der..., also der-es wollte, das heißt, du hast keine...hm...keine eigene...Möglichkeit zu entscheiden. Das heißt nicht einfach so Liebe oder Sex, das heißt..., das heißt, öhh, das ist, das war so *(energisch)* wahnsinnig...öhh...schmutzig...*(leise)* für mich zum Beispiel. Aber vo...also am Anfang war es schon...öhh...das war ziemlich schwer zu...äh...zu trennen, so..., *(Pause)* schön und...schmutzig. Aber danach konnte es schon sein, die Mädchen, die es überstanden haben und die Mädchen, die es nicht überstanden haben.

- Sprecher: Ach, das konnte man sehen...
- Inna: *(sehr energisch)* Ja natürlich, das sogar...
- Sprecher: ...das teilte sich...
- Inna: *(mit bebender Stimme)*...sogar, sogar vom, vom Aussehn...sogar...*(durchatmend)* vom Verhältn. *(Wieder gefaßt)* Natürlich...öäh, hat man sehr viel gehört, ah ja, über dieses Mädchen, über dies Mädchen, ...hmm.
- Sprecher: Das heißt...
- Inna: Manchmal...
- Sprecher: Ja...? Das heißt..., das eine, das Schmutzige, nenn ich jetzt mal Prostitution...
- Inna: Hmm...
- Sprecher: ...und das andere war..., ja, Liebe...ja, Sexualität mit einem Jungen zum Beispiel, was in dem Alter ja auch was ganz Normales ist.
- Inna: Hm, ja ja.
- Sprecher: Bei häufigem Partnerwechsel, hatte da das Mädchen keine Möglichkeit, nein zu sagen? Hat der Junge entschieden und das Mädchen konnte nur noch mitmachen?
- Inna: Ja, aber ich weiß nicht, ob sie es wollte oder nicht...vielleicht andern wollt' es nicht, aber die..., die gingen nach..., nach dem...vielleicht irgendwie, also wenn die machen, dann soll ich auch das machen. Aber, vielleicht andere wollten es sogar, ich meine, so...hm...so frei zu leben, sexuell frei zu leben. Das, das muß man auch sehr..., öäh...das, das muß man auch unterscheiden. *(Räuspert sich)* Ich hatt' auch paar Bekannte Mädchen, ich, ich kann nicht sagen, daß sie...irgendwie so..., so einfach sind, zu bekommen, oder...so...nicht intelligent, doch sie sind intelligent. Zum Beispiel eine, meine Bekannte, *(energisch)* die war sehr intelligent und sehr klug, und trotzdem hatte sie mitgemacht, *(kleinlaut)* das weiß ich nicht, warum... Warum, das weiß ich nicht.
- Sprecher: Mitgemacht heißt, ...jede Nacht einen anderen...oder...?
- Inna: Jaja, ja. Oder, das wurde auch sehr viel...äh...da, ...das wurde auch sehr oft gesehn, ich meine so..., mit'n...mit'n...äh...mit'n Türken oder was weiß ich, mit'n Griechen, also ich find's..., oder mit'n, mit'n Italiener, ich find' es also irgendwie nich toll, obwohl ich auch paar italienische Freunde...hatte. So...bei uns, also ehrlich sagen, wissen Sie doch, daß in Heilbronn...äh...einige Mädchen gearbeitet haben...
- Sprecher: Ja.
- Inna: ...als Bedienung...
- Sprecher: Ja.
- Inna: ...und das wurde das, ...dieser...äh...dieser Zugang zu diesen Schwarzen, ...obwohl ich auch gearbeitet habe...und sehr...sehr oft auch, ...tuß ich ehrlich sagen...öäh...zuerst in eine türkische Kneipe, aber..., also der...der...Chef war Türke, aber... die, ... die Gäste waren nur Deutsche. Und dann hat er sehr wenig bezahl., blöd, ...öäh..., also, ich...*(sehr schnell)* äh, natürlich, das war sehr viel schnell, ich habe nicht gewußt, was man dafür bekommen kann. Und der hat's natürlich a... genutzt, was ich jetzt nicht gewußt hab', der hat, der hat sogar, der hat gleich verstanden, wer ich bin, und wie er es, das machen kann. Dann..., dann hab', dann hab' ich in eine andere..., äh...dann hab' ich in einem italienischen Restaurant gearbeitet. ...Hm... in Heilbronn. *(räuspert sich)*.
- Sprecher: Und das waren die Gefahren, von denen du sprichst. Gefahren aufgrund..., ja... aufgrund einer auf einmal sehr großen Freiheit...
- Inna: Ja.
- Sprecher: ...wo ihr nicht wußtet, wie ihr damit umgehen könnt...

- Inna: Genau...
- Sprecher: ...weil keine Grenzen mehr da waren...
- Inna: Nein, nicht nur Gren...
- Sprecher: ...die elterliche Grenze, die, ...auch die schützende Mauer war nicht mehr da...
- Inna: ...hnhm...
- Sprecher: ...und ihr müßtet selber entscheiden...
- Inna: ...hnhm...
- Sprecher: ...tu ich es, oder tu ich es nicht...
- Inna: Ja,
- Sprecher: ...und die Gefahr war, nicht entscheiden zu können, sondern einfach mitmachen zu müssen.
- Inna: Ja..., und ich denke, ...das hängt gerade zusammen mit dieser Aussiedlung. Obwohl, wenn man zum Beispiel, wenn ein Mädchen von einem Dorf nach eine große Stadt fährt, um zu studieren, dann hat sie auch sehr, ...also, dann hat sie auch sehr viel Gef..., Gefahren, diese auch sexuelle Freiheit. Auch dasselbe wie hier, aber nicht in so großen ...hm...Maßen, ...kann, ich glaub' nich so...
- Sprecher: ...nicht so extrem wie hier.
- Inna: Ja. (Pause) Weil hier...hier kann man...man kann...man hat Geld und...und kann alles kaufen.
- Sprecher: Das heißt, verbunden mit der Sexualität kommt dann auch das Thema Geld...
- Inna: Ja, natürlich...
- Sprecher: ...und mit viel Geld kann man sich ja viel kaufen...
- Inna: Ja.
- Sprecher: ...und das süße Leben...
- Inna: ...ja...
- Sprecher: ...das schöne Leben...
- Inna: ...ja... (stärker) ja...
- Sprecher: ...macht Spaß...
- Inna: ...ja, ja...genau...
- Sprecher: ...und das möchte man dann auch gerne, man möchte auch materiell, also finanziell dann auch, vorwärtskommen, höher kommen...
- Inna: ...hnhm...das heißt nicht...öh...höher kommen, bei mir heißt es...öh...niedriger kommen. Ich meine...okay, das...(Pause)
- Sprecher: Also, ich verstehe jetzt schon besser, von welchen Gefahren du sprichst, das heißt, es sind Verhaltensprobleme...Ja, wie soll ich mich verhalten?
- Inna: Hnhm.
- Sprecher: Soll ich mir eine eigene Grenze setzen...oder nicht? Denn von anderer Seite wird keine Grenze gesetzt.
- Inna: Das heißt, bleibe ich...mich...öh...bleibe ich ich selbst oder gehe ich...unter diese...diese Masse...unter diese Wille, große Wille von der Masse.
- Sprecher: Und wie ist das so in Heilbronn gelaufen, was meinst du? Wie viele Mädchen haben es geschafft, sich selber treu zu bleiben, sie selbst zu bleiben...und wie viele sind so in die Masse...abgerutscht?
- Inna: Ich denke, zum Glück die meisten haben's geschafft. Nur wenige haben so...ph...ter die Masse...waren so...Ich meine, also ich hab' zuerst in Schwaigern gewohnt und dann in dieser...Zentral...wohnheim, neben dem Bahnhof. Also, da war das Zentrum, glaube ich, das Zentrum der...Prostitution und...und alles, diesen alles

- Schmutz. Bei uns in...Schwaigern war so...ruhig und gut, ich meine so...eine klein
...ein kleines Dorfchen und...ein Schwimmbad daneben, was kann man sich noch
wünschen?
- Sprecher: Und eine kleine Wohngemeinschaft auch nur?
- Inna: Ja, das find' ich auch, das find' ich...
- Sprecher: Ihr wart acht oder wieviel?
- Inna: Ich weiß nicht mehr...
- Sprecher: Sechs oder acht, nicht?
- Inna: Nein, mehr...zehn oder...ja. Das find' ich auch gut..., obwohl zu uns sehr viel Junge
kamen, zum Beispiel von...von Neckarsulm oder von de' Weststraße, um...neues
Mädchen zu suchen, um etwas Neues zu erleben, wollte man auch.
- Sprecher: War das immer das Thema...Sex?
- Inna: Ja...jeden Tag, natürlich.
- Sprecher: Jeden Tag?
- Inna: Ja, ich meine, daß...
- Sprecher: Jeden Tag ein neues Mädchen, also neue sexuelle Abenteuer.
- Inna: Ja...das war...das war...das war...nh...ja, Sie haben gut gesagt, Abenteuer. Man
braucht einfach Abenteuer, damit man später sagen kann...jemanden erzählen kann,
was der gemacht hat. Ich denke, das ist typisch...öhh...Altersprobleme mit der
Sexualität, aber n..., aber in...in...in Vergrößern, also die sind...
- Sprecher: ...extrem...
- Inna: Ja...
- Sprecher: ...in dem Moment...
- Inna: Ja, die hängen mit dieser Au...
- Sprecher: ...verstärkt...
- Inna: Ja, verstärkt, die hängen mit dieser Aussiedlung zusammen, ...daß man nach
Deutschland kommt, und daß man (*energisch*) erwartet so viel, natürlich Freiheit,
natürlich Sex unbedingt, weil bei uns wurde es...ein Tabu, selbstverständlich,
obwohl..., nicht bei den allen. Ich mein', irgendwo vielleicht...öhh...gab's so...ph...
auch so Freiheiten, aber nicht zum Beispiel bei uns in der Fachhochschule...oder
zwischen meinen Bekannten, in meinem Bekanntenkreis. Und...besonders, ich
meine...überhaupt, (*schneller, lauter*) wenn man nach Deutschland fährt, erwartet
man, man viel Freiheit, ...Geld, also nur Gute:
- Sprecher: Daß es einem besser geht, auf jeden Fall.
- Inna: (*stark betont*) Jaa.
- Sprecher: ...viel besser geht.
- Inna: Ja, ich meine...öhh wie man, was man für (*leise*) besser hält. Alle halten das, also
für..., also, 'n Haus, eine Familie oder was weiß ich, und die anderen denken:
Okay, jetzt mach ich, was..., alles, was ich will: Geld, Sex, Mädchen, was weiß ich
noch (*räuspert sich*).
- Sprecher: Und da hattest du also in der Zeit...Schwierigkeiten, diese Gefahren abzuwehren?
Ja, das heißt, du hast die Gefahren gespürt, und du hast versucht, mit diesen
Gefahren fertig zu werden und du selbst zu bleiben?
- Inna: Ja, aber das war nicht mein größtes Problem. Mein Hauptproblem war...die
Beziehungen selbst. Die Beziehungen...(*betont*) nicht zu den Jungen, sondern zu
den Mädchen finden...Ich denke, jetzt fällt das mir viel leichter als früher. Das
hängt natürlich zusammen mit dieser...erste Außer-Familie-Leben.
- Sprecher: Da hast du neue Erfahrungen gesammelt...

- Inna: Hmhm...
- Sprecher: ...aus denen du gelernt hast...
- Inna: Hmhm...
- Sprecher: ...und die dich jetzt sicherer machen...
- Inna: Ja...
- Sprecher: ...in deinem Verhalten?
- Inna: Ja.
- Sprecher: Aber das ist eine altersbedingte Problematik und hat nichts mit der Ausreise zu tun?
- Inna: Och, nein...denk' ich schon auch, irgendwie...auf seine Art.
- Sprecher: Verstärkend?
- Inna: Ja. Sie haben...ja, Sie haben recht. Diese alle Problemen waren mit dieser Aus...siedlung...verstärkt...extrem geworden. So spezielle Probleme...öhm...gibt...ja, natürlich! Aber ich meine so, ...allgemeine Problemen waren dadurch...ver...verstärkt.
- Sprecher: Das heißt, allgemeine Probleme wie Sexualität, Eltern, also Generationenkonflikte...
- Inna: Ja.
- Sprecher: Gab's da noch andere, ja, Probleme oder Gefahren?
- Inna: Hmhm...
- Sprecher: Außer dem noch?
- Inna: Hmhm...(Pause)
- Sprecher: Beruf, Beruf...
- Inna: (sehr leise) Ja...
- Sprecher: ...swahl?
- Inna: Ja, und dann...ziels...ja...die Probleme mit sich selbst...ich meine...Individualität.
- Sprecher: Es gibt Lehrer im Kollegium, die haben gesagt...ja... normalerweise, bei Jugendlichen ist es ja so, da gibt es eine Pubertät...
- Inna: Hmhm...
- Sprecher: ...und es ist gesagt worden, die Aussiedler-Jugendlichen, die sind spätpubertär.
- Inna: (betont) Ja. a (lacht) ...toll, jaja...
- Sprecher: Das heißt, die sind in ihrer Entwicklung etwas verspätet. Ja? So wie Einheimische hier normalerweise mit 15 so...
- Inna: ...erleben...
- Sprecher: ...was sie erleben, das machen..., das erfahren die Spätaussiedler-Jugendlichen in der Weststraße in Heilbronn vier Jahre später, im Alter von 18, 19 oder vielleicht sogar 20.
- Inna: Ja.
- Sprecher: Das ist diese Problematik mit sich selber: Wer bin ich, was will ich, wo bin ich...
- Inna: N...nein. Vielleicht würden diesen Fragen...schon...dort in Kasachstan gestellt, aber ...diese...ich..., jetzt weiß ich es: Diese...diese späte Pubertät hängt zusammen mit diesen Aussiedlung, ich meine...das...das hat...öhm...das ist sehr eng...vielleicht...das ist verlängert worden durch diese Aussiedlung.
- Sprecher: Ist die Pubertät in Kasachstan zum Beispiel schon abgeschlossen gewesen, war die schon zu Ende...
- Inna: Nein...nein nein...
- Sprecher: ...war es in Deutschland ein Rückfall...in eine frühere...Entwicklungsstufe, eine sogenannte Regression...
- Inna: ...nein, das war nicht ein...das wurde nur verändert, verlängert...und...öhm...verschwert

- oder wie kann man sagen...
- Sprecher: ...erschwert...
- Inna: ...erschwert, ja...dadurch, ja. (*räuspert sich*)...Das ist natürlich selbstverständlich, ...ich meine, hmh, anderes Land, ganz andere Probleme, überhaupt ganz andere Probleme...und...man, man..., also in, bei uns in Kasachstan wußte man, was sie jetzt, was der jetzt machen...sollte, ich meine...gab's sehr...; gab's eigene Trends, ...gab's...hm...ja...
- Sprecher: Was eben ist so...was Mode ist...
- Inna: ...hmhm...nicht normaler...
- Sprecher: ...wo's langgeht...
- Inna: ...ja, ich mein' nicht nur Kleidung, sondern Beruf auch...
- Sprecher: ...Verhalten, was man so tut...
- Inna: ...Verhalten...
- Sprecher: ...Freizeitgestaltung...
- Inna: ...ja...ja! Ja, genau und dann...öhh...gab's andere Ziele, gab's andere...andere..., wie heißt es auf Deutsch...kann ich nicht...sagen...andere Idole...
- Sprecher: ...ja, Idole...
- Inna: Ja.
- Sprecher: ...Vorbilder.
- Inna: Ja, Vorbilder ja...Jetzt muß man das alles, also irgendwie umstellen, jetzt...öhh... obwohl...nicht alle das machen, ich meine..., die..., das bleibt alles und deshalb, ...deshalb vielleicht wollen die in einen...kleinen Gruppen, damit es alles bleibt, damit es alles bleibt: die Ziele, die Idole, die...die Vorbilder, die die die Trends, sogar, sogar vom...Aussehen kann man d'n Russen sehen, glaub' ich, ja, doch!
- Sprecher: Das heißt, alte Gewohnheiten werden schon konserviert, erhalten?
- Inna: Ja, wenn man... ja, da...darüber hab' ich noch nie nachgedacht so, so, ich meine auf..., so auf so eine Art zu denken. Ja, konserviert. (*Nachdenklich*) Hmh, genau.
- Sprecher: Du sagst, es soll bleiben, die Idole usw., das soll alles bleiben, die Ziele sollen bleiben, das heißt, du hast eben gesagt, die Ausreise verstärkt Altersprobleme, die ganz normal sind, und jetzt muß sich alles umstellen, in diesem fremden, neuen Land...
- Inna: Vielleicht muß es nicht...Vielleicht merkt man sogar nicht, daß es..., daß es einfach nicht sich umge...um...umstellt, daß es so bleibt, man...macht darüber für sich keine Gedanken, also, also jetzt bei mir, wie es bei mir war: Ich hab' sehr viel...über...Auslandsleben gelesen, ich meine so...das Verhalten, das hat mir so gefallen, so...so...Freiheit, so (*schnell*) freche Jugendliche, ich meine, die ...äh...die...zieh'n an, was die woll'n...die...die...die machen, was die woll'n. Bei uns...war es...ein Problem, ich mein' nich nur mit'n Geld, sondern mit'n...mit'n...Nachbarn. Und überhaupt denk' ich...öhh...natürlich Deutschland is' es..., Deutschland ist viel zivilisierter und hier herrscht nicht so viel Nachbarn, ich meine so Nachbarn...äh...-einfluß. Was die Leute sagen, das stört niemanden. Bei uns würde es sehr..., fast ein Haupt...öhh...wie kann ich sagen...also...nh würde sehr viel gesprochen und...ja, zum Beispiel bei uns in der Stadt, das war eine Stadt, (*leise*) und doch...das war eine Kleinstadt.
- Sprecher: Also die Stadt war nicht anonym, sondern die Nachbarn haben immer geguckt und beobachtet...
- Inna: Genau.
- Sprecher: ...und haben geredet, und die Eltern waren dadurch in ihrer Erziehung...etwas...

- Inna: ...strenger...
- Sprecher: ...behindert...
- Inna: ...und strenger auch...
- Sprecher: ...und strenger und vorsichtiger, weil sie ja natürlich nicht wollten, daß die Nachbarn schlecht über sie reden.
- Inna: Ja, Ja natürlich...ja.
- Sprecher: Denn dann wurde ja gesagt, die Kinder sind so und so, was sind denn das für Eltern...
- Inna: J...
- Sprecher: ...wie erzieh'n...
- Inna: Genau!
- Sprecher: ...die denn ihre Kinder!
- Inna: (*lachend*)...jaja. Und dann Eltern bekommen was vielleicht...äh an de Arbeit, ich meine...äh...also der Chef kommt und sagt...äh...: "Wenn du so ein Kind hast, was bist du von eine Arbeit, was hast...was kannst du...", also, was bist du für'n...für ein...Arbeiter".
- Sprecher: Also ein schlechter Erzieher ist ein schlechter Arbeiter.
- Inna: Ja..ja! Das war selbstverständlich. Das war...äh, das hang natürlich damit zusammen, mit (*energisch*) Erziehen, Familie, wenn man in der Familie Problemen hatte, dann..., das...das hieß, daß der...ein schlechter Arbeiter ist. Man muß alles perfekt haben: Arbeit, Familie, Kinder, so...süße Kinder, die...die, was weiß ich... die alles...machen, was die Elten wollen. Ja.
- Sprecher: ...die funktionieren, keine eigene Meinung haben, keine Probleme machen...
- Inna: Ja, typisch sozialistisch, ja das..., das...hm...jaja, aber...irgendwie...ist es schon so...ph...viel gesagt, so viel gesagt worden, das...hm...das gefällt mir eigentlich nich so so, daß, wenn man sagt "typisch sozialistisch".
- Sprecher: Ja, wollt' ich grade fragen, wenn du sagst "typisch sozialistisch": Ist es denn sozialistisch, daß diese Ziele und diese Trends und Idole hier in Deutschland konserviert werden?...Hat es was mit einer sozialistischen Erziehung zu tun, daß Aussiedler-Jugendliche *doch* in ihrer eigenen Gruppe bleiben und sich nicht öffnen und sogar heiraten...untereinander?
- Inna: (*leise, betroffen*) Ja, denke ich schon...Ja. (*Pause*)
- Sprecher: Ja? Kollektivismus... eine Erziehung, die zum Kollektiv erzieht, zu der Gruppe...
- Inna: Zu der Gruppe, aber nicht zum Kollektiv! Ich meine, für mich ist das Kollektiv sehr..., eine sehr große Gruppe, und diese Gruppen sind sehr klein - Familie: Mann und Frau und Kind...
- Sprecher: ...das Kleinkollektiv, auch die Gruppe...
- Inna: ...äh, okay, okay. Das...
- Sprecher: Ja?
- Inna: Jaja.
- Sprecher: Die Gruppe, nicht das Individuum, nicht der einzelne Mensch...sondern die Gruppe
- Inna: ...hmhm...
- Sprecher: ...ist wichtig...
- Inna: ...hmhm...
- Sprecher: ...und deswegen ist es vielleicht auch ganz schwer gewesen in der Weststraße, sich aus der Gruppe zu lösen und nicht mit der Gruppe unterzugehen und in der grauen Masse zu verschwinden.
- Inna: Ja und diese Leute...wa'n auch so...nich so...geliebt. (*Pause*) Okay...

- Sprecher: Die Individualisten wären nicht beliebt...
- Inna: *(leise)* Ja...
- Sprecher: ...in der Weststraße?
- Inna: Wie bei uns... wie bei uns in Kasachstan... genau! Wenn man sich ganz anders anzieht... oder... ganz andere Sachen redet, dann sagen alle: "Was, was, was... öh... was redest du da, was für'n... Blödsinn?" oder "Wie ziehst du dich an?"... also... "Du solltest dich eigentlich wie die andere anziehen!" Also bei...
(Kassettenende)...
- Sprecher: Ich halte das für sehr interessant, worüber wir gerade sprechen: Sozialistische Erziehung in Zusammenhang zu bringen mit Verhalten hier in Deutschland, wo man sieht, man neigt zu einer Gruppenbildung, man will nicht auffallen...
- Inna: Hmhm...
- Sprecher: ...grau wie die anderen...
- Inna: Das ist aber eine alte Geschichte. Ich denke, jeder hat doch so... öh... gelesen in der Zeitung oder wurde 's nicht hier so geschrieben? Bei uns wurde fast... das fast in jeder Zeitung geschrieben, daß Sozialismus so grau ist, daß die Hauptrolle... öh... die graue Masse spielt, das klingt so... ph... schon so...
- Sprecher: ...abgedroschen...
- Inna: Ja, und so alt... wie die Welt.
- Sprecher: Das ist also nichts Neues?
- Inna: Für mich nicht. Für uns überhaupt nicht... vielleicht für... für die Deutschen etwas Neues, aber für uns nein.
- Sprecher: Aber die Frage ist ja jetzt trotzdem, Inna: Ist es eine Alterserscheinung, in der Gruppe, in der Clique mitzuschwimmen mit dem Strom oder ist es etwas Typisches, Spezielles aus eurer sozialistischen, kommunistischen Vergangenheit, aus eurer Erziehung im Elternhaus und in der Schule?
- Inna: Ja, das ist typisch, ja, hab' ich doch gesagt. Es ist typisch sozialistisch. Öh...
- Sprecher: Oder ist es typisch pubertär?
- Inna: Nein... nein. Öh... ja natürlich, in pubertär hat man auch... hält man auch sehr viel, also... öh... für die, für die... öh... Freundkreis, ich meine... öh... die Eltern spielen fast keine Rolle... bei jeden, der in so Alter kommt...
- Sprecher: ...egal, ob er in Afrika oder in Südamerika oder Deutschland oder Japan...
- Inna: Ja, aber ich hab' bemerkt: In Deutschland... kann man... so ein... kann man Mensch werden, ich meine so mit eigenen Gedanken. Bei uns ist... ist sehr... *(kurz)* wenig Chancen, ein Mensch zu werden. Ich meine, bei uns denk' ich, in Kasachstan. Ich weiß nicht, ich war noch nie in Moskau oder in St. Petersburg, ich meine so, so lange gelebt, aber ich denke, dort... ist das Leben viel zivilisierter, sind die Leute viel kluger, viel intelligenter, da... durch diese... hm... wenigstens durch die... die wahnsinnig viel Kinos, wahnsinnig viel Theater, wo man besuchen kann. Bei uns war nur ein Theater, und das war... das war blöd, dorthin zu gehen. Da ist niemand gegangen. Wenn du ins Theater gehst, dann sagen alle: "Bist du blöd?... oder stellst du dich so an... Warum stellst du dich so an Rand vor?"
- Sprecher: "Denkst du, daß du was Besseres bist?",... vielleicht?
- Inna: Jaha... *(sehr leise)* genau.
- Sprecher: Also ja nicht aus der Masse herausgehen...
- Inna: ...hmhm...
- Sprecher: ...und was anderes machen, dann wird man kritisiert...
- Inna: ...hmhm...

- Sprecher: ...und es wird über einen negativ gesprochen.
- Inna: Ja. Ich erinnere mich an eine alte Geschichte, das war auch mit mir, das...das...
 öh...das hat...mit mir zusammen zu tun und...also das war so:
 Meine Großeltern haben mir so einen Rucksack geschickt, wie die Deutschen es tragen, so, einen...schönen, einen schönen Rucksack, so...sehr...farbig... und was weiß ich, für den...für die...öh...kleinen Kinder, so...groß. Und bei uns wurden die so...öh...entweder grau oder schwarz, keine andere Farbe fast, oder so dunkel...blau oder so dunkel...rot. ...Zuerst haben die all'n so...angekuckt, ...*(traurig)* und dann...fingen alle zu lachen, ...nicht zu...*(trotzig)* bewundern, was für's schön ist, das...das war wirklich schön, ...*(enttäuscht)* zu lachen, weil es ganz anders war, das war...für die war's..., sah's sehr blöd aus, *(gefühlstark)* so...so ein großer Rucksack, was kann man damit machen, das s'...ganz unbequem, was kann man das..., also bei uns...wurde fast kein Rucksack getragen word'n...so...die Taschen. Und...irgendwie hab' ich's...öh...bisher im Kopf, ich weiß nicht warum, so..... Kindergeschichten...hm.
- Sprecher: Man hat über dich gelacht...
 Inna: Ja...
 Sprecher: ...und was hast du dann gemacht?
 Inna: Ich wollt' es rich mehr tragen, aber...wenn ich das gemacht hätte, dann bin ich vielleicht ganz...anderer Mensch geworden. Ich mein', dann...wär' ich auch so...öh...Massenmensch, ich will damit nicht sagen, daß ich so...ein Individual...so ein...Individualität bin oder was weiß ich, so...öh...so tolle...öh...psycho...öh...psychologische oder was weiß ich...Gedanken so...originell bin...Nein! Aber...öhm...ich...hab'...doch bis Ende des Jahr's mein' Rucksack getragen. Okay, es war vielleicht irgendwie...Und vielleicht...vielleicht...später hab' ich so...paar Sachen getragen, was die...was bei uns...noch nie getragen wurde. Meine Mutter hat genäht, meine Mutter kann nähen, und die hat mir, ...und meine Großeltern haben sehr...oft...äh...die Magazine...Modemagazine geschickt, zum Beispiel Burda, mein Onkel arbeitet bei der Burda...
 Sprecher: ...ja, in Offenburg?
 Inna: Ja...Und dann...ham wir...geschickt mit so...mit'n Ausschnitt'n, dann hat meine Mutter genäht...Doch, denk' ich, das hat...öh...etwas zusammen...damit zu tun, daß ich...öh...daß ich Kon...Kontaktprobleme habe. Daß ich...öh...mehr vielleicht von andern erwarte...
 Sprecher: Wodurch hast du Kontaktprobleme?
 Inna: Daß ich...öh...daß für mich nicht alle Menschen interessant bin...öh...sind. Das ist...öh...nein, nicht so...
 Sprecher: Ja, ich verstehe, das Graue ist für dich nicht interessant.
 Inna: Nein...nein...
 Sprecher: Die Masse ist für dich nicht interessant...
 Inna: Nein, nicht unbedingt die Masse. Daß...öh...daß ich nur mit...sehr wenigen Leuten...öh...mich unterhalten kann. Das ist mein Problem. Ich möchte mich gerne mit jemand unterhalten, wie ich es...möchte. Aber die... entweder verstehen die mich nicht oder...oder ich verstehe die nicht...was, was die reden. Ich hab' eine...öh...eine gute Freundin, die ist zwar sehr jung, 17 Jahr alt, aber wir, wir gehn sehr gut mit...öh...also...
 Sprecher: ...miteinander um...
 Inna: ...wir passen zusammen sehr gut. Ich meine, wir haben..., ja natürlich, wir...wir

sind andere Leute, die...öh...die sieht aus wie eine...öh...wie eine...wie ein Mädchen aus der Masse, ich meine...ph...ganz...öh...normal, ganz so...nicht so...auf... auffallend. Aber in Inneren ist...ich find die...sehr...toll. Ich meine, ich bin sehr froh, daß ich die gefunden habe. Wenn die...öh...wenn die nicht gäbe,dann...also dann...wär' ich vielleicht auch nich so..., dann würd' ich vielleicht mich nich so für..., ich weiß nich, wie ich es sagen soll, daß...vielleicht, dann wär' ich nich so...öhhhm...daß, dann...äh...hätte ich auch nich so...öh...Glauben an mir...an mich selbst...wie jetzt, ich glaub'...ich, ich ich...will damit nich sagen, daß ich so...öhm...*(Pause, räuspert sich)*...daß ich so...hm...*(räuspert sich)*...daß ich so, an sich selbst glau..., daß ich so...hm...ja, ja, genau, daß ich so an sich selbst glaube sehr, sehr. Natürlich hab' ich auch...mein Problem mit mir selbst, aber...das find' ich toll, wenn..., daß ich...die gefunden habe, so. Das war auch...reiner Zufall...hm... im Bus...hm *(lächelt zufrieden)*.

Sprecher: Du sagst...„Das-an-sich-selbst-Glauben“...das können die nicht so sehr, die in der Masse stecken.

Ima: Nein, nein! Die können doch es viel besser als ich. ...Die glauben an sich selbst.

Sprecher: Und wer gibt ihnen den Glauben? Sie selbst oder die Masse...oder von wem bekommen sie denn das?

Ima: *(Sehr bestimmt)* Die Masse und sie selbst auch! Die...ich spreche nur für...öh... von diesen...Leuten..., die...für mich nich interessant sind...ich meine, die...mit denen ich nicht Kontakt haben...kann. Ich spreche nur für diesen...über diese Leute; Und ich werde "sie" sagen, damit es nicht..., also...irgendwie...wie arrogant vorkommt. Ich werde nur "sie" sagen, aber ich meine nur...paar Leute vielleicht...öh..., obwohl es in der Masse sehr viel...solche Leute gibt.

Sprecher: Ist es denn jetzt etwas Aussiedlerspezifisches: Du sagtest "alte Ziele, Idole konservieren", ja, es soll so bleiben, es soll sich nichts ändern. Man hat Kontakt miteinander und will vielleicht auch gar nicht mal mit einheimischen Deutschen zusammen etwas machen...Und dann, auf der anderen Seite, Menschen wie du, die versuchen, sich ihre eigenen Ziele zu bauen, zusammenzubauen und einfach...will ich mal sagen...nicht so sehr kollektiv orientiert, sondern mehr individuell, ja, auf ihr eigenes Wesen gucken und sich so orientieren und sich ihre eigenen Ziele, unabhängig von der Gruppe, suchen.

Ima: Aber ich a., ich muß sagen, ich, ich bin auch in der Gruppe. Ich meine, ich zieh' mich auch nich so...auffällig...aus; äh an *(lacht)*.

Sprecher: Ja.

Ima: Und dann...*(längere Pause)*. Ich denke nur, daß ich ein bißchen weniger so in der Masse bin, daß ich, also, daß ich intellektuell, daß ich irgendwo drinnen, irgendwie nich so...äh abhängig von der Masse bin, daß ich, hm, irgendwie was allein rauskriegen kann...

Sprecher: Und die anderen...

Ima: ...*(flüsternd)* für mich selbst.

Sprecher: Ja, für dich selbst. Und die anderen, die in der Masse stecken,...hängen die von der Masse ab, sind die abhängig?

Ima: Denk' ich schon, die, die sind nichts ohne Masse, denk' ich.

Sprecher: Und wie ist es mit deren Selbstwertgefühl, mit deren Selbstvertrauen?

Ima: Öh..., also ich weiß nicht, wie es, äh, wirklich ist. Ich...ich hab's einfach darüber nicht geredet. Die...ich, ich bin, ich bin überzeugt, die können's einfach nich sagen, die fühlen's einfach nicht, die...

- Sprecher: Ja.
 Inna: ...die leben einfa...einfach damit.
 Sprecher: Aber sie brauchen die Masse. Sie sind schon abhängig von der Masse,....
 Inna: Natürlich.
 Sprecher: ...denn ohne diese Gruppe wären sie ja so gut wie nichts.
 Inna: (*leise*) Nichts, denk' ich.
 Sprecher: Und in der Gruppe wird dann auch natürlich das Alte konserviert und das Alte erhalten...
 Inna: Ja...
 Sprecher: ...als Stütze, als Schutz.
 Inna: ...das Neue kommt auch ein bißchen schon, aber...aber nicht...Beziehungen, ich mein', nicht diese...diese Art von Beziehungen. Die Beziehungen bleiben. Ich meine, (*energisch*) ja, äh, sexuelle Freiheit...das ist (*verlegenes Lachen*)...Ich kann sagen, also sexuelle Freiheit, das ist...die, das einzige, was wir von...von überhaupt, von allen Freiheiten bekommen haben.
 Sprecher: Was heißt das?
 Inna: Es gibt viel Freiheiten...
 Sprecher: ...in Deutschland...
 Inna: Nein, überhaupt. Wir, also, Ind..Individualität, Freiheit, und dann...Also, ich kann, ich versuch' es, ähm..., leichter zu sagen, ich meine...ähm..., die Freiheit..., sagen was du wirklich fühlst, was du wirklich willst, die Freiheit, ja genau, eine andere Meinung zu haben, die Freiheit, an etwas anderes zu glauben, äh...hm und, also es gibt viele Freiheiten...äh, und zwischen denen auch Sexual...Sexualitätsfreiheit. Und (*lacht verlegen*), ich denke, das ist, das die einzige Freiheit, die wir...von anderen...übernommen haben, (*leiser*) von d'n Europäern übernommen haben. Die Europäern..., also ich denke, daß...also Rußlandsdeutsche, die...die haben einfach nich so tief geguckt in'd, in europäische...äh Lebenswesen, daß die nur so, äh, leicht etwas genommen haben. Ja, die haben sich natürlich verändert, und die haben etwas, äh, genommen, nur, zum Beispiel diese sexuelle Freiheit, daß es leicht fällt...Es fällt nicht jedem so leicht...sagen, zu sagen, was er denkt. Es...ist viel leichter, mit jemandem zu schlafen, dann morgen wieder mit andren. Es ist viel leichter...es is'n...es ist auch ein Problem.
 Sprecher: Also das Leichtere wird übernommen..., verändert sich...
 Inna: Ich, ich...
 Sprecher: ...aber das Schwierigere läßt sich nicht verändern von der alten Erziehung her?
 Inna: Nein, ich denke...die, ...ich hab' einfach...nicht so...hm...tief...so...äh...reingeguckt in diese...in dieses europäische Leben.
 Sprecher: Warum? Weil sie zu bequem sind oder weil sie die neue oder andere Mentalität einfach nicht verstehen können?
 Inna: Ja genau!
 Sprecher: Weil es zu schwierig ist?
 Inna: Weil die es...vielleicht nicht verstehen können. Oh...das ist für...für uns ein bißchen fremd, und wenn es ein bißchen fremd ist, dann hat man Angst, das ist also etwas ...hm...etwas Neues zu...ja, man hat da immer Angst vor...vor dem...vor dem Neuen. Das ist menschlich.
 Sprecher: Also Angst. Angst verhindert...Neues, Veränderung.
 Inna: Angst und Bequemit...Bequemlichkeit. Man braucht (*sehr leise*) keine, ...vielleicht. Man kann damit gut leben...

- Sprecher: ...in seiner Gruppe, ...
 Inna: ...ja...
 Sprecher: ...wo alle dieselben Ziele haben...
 Inna: ...ja...
 Sprecher: ...muß man sich nicht verändern...
 Inna: ...ja...
 Sprecher: ...braucht man keine Angst zu haben...
 Inna: ...hmhm...
 Sprecher: ...kann seine Gefühle austauschen...
 Inna: ...hmhm...
 Sprecher: ...und kann in Deutschland fast so leben, aber...viel besser eigentlich, materiell viel besser...
 Inna: ...*(stark zustimmend)* ja, jaa!
 Sprecher: ...als in Kasachstan.
 Inna: ...und ich denke, das sind die glücklichste Leute.
 Sprecher: Die glücklichsten Leute sind die, die leben wie in Kasachstan, aber in Deutschland...
 Inna: ...hmhm...
 Sprecher: ...und auf einer materiell besseren Ebene?
 Inna: Die müssen sich nicht...öhh...verändern. Verändern ist immer...ich denke, Verändern ist immer...mit'n Schmerzen, ...was mit'n Schmerzen zu tun hat, weil...
 öhh...einfach so kann man sich nicht verändern, einfach so, ohne...ohne irgendwelche...öhh...ohne irgendwelche spätere...was weiß ich...
 Sprecher: ...Folgen? Es wird ja was anders...
 Inna: ...hmhm, ja...
 Sprecher: Man muß ja von alten Dingen Abschied nehmen...
 Inna: Das ist...das fällt sehr schwer, ja.
 Sprecher: ...und etwas Neues begrüßen. Das sind zwei Bewegungen: nicht mehr nach hinten gucken, sondern nach vorne gucken.
 Inna: Nicht mehr...nein, nicht nach hinten, nicht mehr...öhh...hier zu stehen, sondern nach vorne zu geh'n und...was wollt' ich grade sagen?...das hab' ich vergessen (*lacht verlegen*). Ja, ...und besonders fällt es schwer, wenn alle so...so frei sind...um dich selbst. Ich...ich rede nur...über mich. Ich hab' im...Gymnasium gelernt, jetzt lern' ich im Gymnasium, einfach besuche...öhh...das Unterricht im Gymnasium..., und ich fühle mich sehr, sehr unbequem dadurch, daß ich...zuerst bin ich älter als die andere, ...nich so alt, ...aber ich fühle mich einfach sehr...viel älter...als die anderen, ich weiß nich, warum.
 Sprecher: Ja, du bist 19, ...die anderen sind teilweise ja auch...
 Inna: ...19...
 Sprecher: ...18 oder auch 19.
 Inna: (*Bestätigend*) Hm...
 Sprecher: Warum fühlst du dich älter, was macht dich älter?
 Inna: (*Lacht*) Ah! ...Ich weiß nicht. Also, sehr viel Erfahrung hab' ich auch nicht. Oder...vielleicht fühl' ich mich nicht älter, sondern...das kommt durch dieses Gefühl, anders zu sein, fremd zu sein und dann fühl' ich mich...so...ein bißchen unbequem...wie...
 Sprecher: Oder: Du hast schon deine Erfahrungen gemacht in einer fremden Kultur, was die noch nicht...

- Inna: Ah...ja.
- Sprecher: ...gemacht haben...
- Inna: ...jaja, genau.
- Sprecher: ...und dadurch fühlst du dich erfahrener...
- Inna: ...hmhm...
- Sprecher: ...nicht älter, sondern erfahrener, du hast...
- Inna: Ja.
- Sprecher: ...schön mehr von der Welt gesehn.
- Inna: Hmhm. Jaja. Aber, ich denke, das kommt alles nur in Psychologie, nicht in dieser, ...öh...also nicht in dieser Veränderung durchs, durch das...öh (*sehr leise*) jaja, doch, doch...das kommt...das hing alles zusammen. (*Pause*) Hm...
- Sprecher: Es gibt ja sicherlich viele Dinge, über die man nachdenken kann...
- Inna: Jaja...
- Sprecher: ...vielleicht auch teilweise muß, um sich Klarheit...
- Inna: ...ja...
- Sprecher: ...zu verschaffen, nicht?
- Inna: ...hm.
- Sprecher: Und das ist so das, was ich noch fragen wollte - wir hatten schon gesprochen über die Fragebögen, die ich ja entwickelt hatte und die ausgefüllt worden sind, ja...
- Inna: Hmhm.
- Sprecher: ...angekreuzt worden sind - und wie beurteilst du die Aussagen, die Ergebnisse, die ich aus den Fragebögen bekomme?
- Inna: Achso. Also..., als wir noch in, im Zug gesessen haben, dann hab' ich gesagt, daß ich...hm es nich so, daß ich an ihrer Stelle nich so wahrnehmen...(*sehr leise*) müßte.
- Sprecher: Nicht so ernstnehmen...
- Inna: Ja.
- Sprecher: Ja.
- Inna: Nein, nehm' ich wahr..., daß es nicht so wahr ist.
- Sprecher: Achso, daß es nicht so wahr ist, ja, hmh.
- Inna: Ja. Ja, das is es schon, aber nich so...(*bestimmt*) nicht das, was in Wirklichkeit ist... nicht ganz, mein' ich.
- Sprecher: Liegt das daran, daß die Jugendlichen gar nicht..., also gar nicht ihre eigene Wirklichkeit kennen, das heißt, daß sie sich selbst gar nicht richtig kennen, oder woran liegt das?
- Inna: Ja, daran auch, aber...
- Sprecher: Oder, daß sie sich kennen, aber sie wollen es nicht wahrhaben...
- Inna: Ja, das auch...
- Sprecher: ...sie belügen sich selbst.
- Inna: Ja, das auch. Bei mir war's auch so...Ich...ich hab' mir sehr gerne belügt...Das, das fand ich einfach sehr gut, ich meine, das ist sehr leicht und bequem, sich selbst zu belügen. Das..., also wenn man so...für sich selbst eine, eine Welt für sich selbst, öh..., also sich selbst für einen andren Mensch hält, nicht, öh..., was in Wirk...in Wirklichkeit ist. Es ist viel bequemer, du denkst du bist das und das, und imm...für die andren bist du gar...das garnicht. Aber die, die sagen's nicht, natürlich.
- Sprecher: Weil sie sich selber auch belügen?
- Inna: Ja, vielleicht. (*Pause*) Und mit diesen Bögen, also, ich, ich denke...nicht alle haben

das geschrieben, was die wirklich denken. Ja, zuerst, weil die nicht wissen genau, weil die nicht genau wissen, was die wirklich, in Wirklichkeit sind. Und zweitens, also zum Beispiel ich, ich...ich hab' auch ein bißchen Angst vor diesen...Bögen für, von diesem Ausfüllen. Bei uns wurde sehr viel ausgefüllt, so viele, so viele irgendwelche, äh, Autobiographien, oder was weiß ich. Äh, und dann mußte i. (abgehakt) man alles ausfüllen, dann...hat man sich immer gefragt, immer gefragt, äh, ob es für mich nicht schlecht ist, was ich geschrieben habe, ob es für mich nich scha..., äh, ich meine, ob es für mich...ob es mir nicht schadet, ob, äh..., ja, ich wußte, daß es irgendjemand liest...Und dann, daß alles so irgendwie nach draußen, äh, kommt und dann...dann...irgendwie...hm...zu den andren Leuten auch. Und dann...also, vielleicht is es, äh, is es ein Gefühl vor andren...äh...ich weiß nicht, wie es auf Deutsch heißt, aber es ist ein Gefühl vielleicht von...das ist Am..Angst, das ist Angst vor dem...äh...davon, daß alles, was in dich selbst ist, in dir selbst ist, nach draußen kommt und daß alles die andre beobachten und...hm...und etwas dazu sagen und...(Pause, leise) ich weiß nicht.

Sprecher: Das heißt Angst, durchsichtig zu sein,...

Inna: Ja.

Sprecher: ...daß andere da reingucken können.

Inna: Ja. Also, bei d'n andren, beim einen fällt es viel leichter, durchsichtig zu sein.

Sprecher: Ja.

Inna: Die, die haben nichts zu befürchten. Aber...ich weiß nich, aber...ich hab' es nur,

nicht nur bei mir bemerkt, sondern bei d'n andren auch, daß die so Angst vor d'n Fragen haben, vor diesem Ausfüllen.

Sprecher: Weil es früher eben so oft gemacht wurde, und es dann auch wirklich negativ wurde?

Inna: Nein, weil der Mensch, äh, Angst hatte, sich selbst zu zeigen, was er Wirklichkeit ist. Weil die Menschen dann merken können, natürlich wissen die a...das alles, aber sooo legal, daß es alles so legal drauß.nach draußen kommt, daß du zum Beispiel dumm bist, oder was weiß ich, oder...oder...daß du...f...hm...daß du lügst, äh, daß du...also, sehr viele schlechte Dinge, mein' ich.

Sprecher: Woran liegt das jetzt, Inna? Liegt das daran...einfach an der Gesellschaft, in der ihr großgeworden seid,...

Inna: Ja.

Sprecher: ...oder liegt es nochmal an der besonderen Situation von Deutschstämmigen in Rußland oder in Tadschikistan,...

Inna: Aja.

Sprecher: ...oder in Kasachstan?

Inna: Meinen Sie, daß die Deutschen in Kasachstan...Wie die Deutschen sich in Kasachstan gefühlt haben?... so, ...das müssen sie sich wehren... als ob.

Sprecher: Ja, Angst zu haben, daß andere sie kontrollieren, beobachten und wissen, wie sie sind,...

Inna: Achso.

Sprecher: ...daß sie vielleicht ein Schutzbedürfnis als eine ethnische Minderheit...

Inna: Hmh...

Sprecher: ...vielleicht hatten und deswegen sich sehr gerne versteckt haben,...

Inna: ...hmh...

Sprecher: ...weil sie sowieso ständig das Gefühl hatten, kontrolliert zu werden, denn sie

- wurden ja die Faschisten und die Deutschen genannt.
- Inna: Ja, ...also ich hatte das *nie* erlebt. Ich hal...ich haltete mich überhaupt *nie* für einen Deutschen...ich meine...für die echte Deutsche. Ich war irgendwie so...ph...zwiseheneinander, ...so...was weiß ich, nicht Russe, nicht Deutsche, sondern so...hm...ein Mensch einfach, so. Ich...ich...ich kenne überhaupt keine Nationalitäten, ...für mich gibt's...doch, gibt's für mich...Europäer und Asiaten, aber...so Russen oder na...Deutschen gab's damals nicht. ...So, deshalb hatte ich noch nie zu tun mit diesen...öhh...hm...zum Beispiel Faschisten, ...äh...wurd' ich noch nie genannt...oder sowas... Ja, es gab überhaupt keine Probleme damit.
- Sprecher: Also mit nationalistisch orientierten...
- Inna: ...nein, nein...
- Sprecher: ...Menschen hattest du bisher nichts zu tun, auch nicht mit Deutschen in der "Wiedergeburt" oder in diesen ganzen Assoziationen, die es da gibt?
- Inna: Doch, mit Nationalisten hab' ich doch, ...hatt' ich doch zu tun, aber ich mein' nur Asiaten, die war'n bei uns Nationalisten. Deutsche nein, vielleicht..., also ich hab' schon viel gehört, daß...also bei uns...öhh...haben viele erlebt, daß die so, so Faschisten genannt wurden oder sowas. Nein, bei uns in der Stadt, also ...es war...ich denke, das...das war...öhh...mehr in Dörfern, so, wo...viele wohnten (*sehr leise*)...oder nicht? ...Weiß ich nicht, das..., da...darüber kann ich...nichts sagen. Aber ich denke, daß diese...diese Geschichte mit'n Fragenbögen nur ein mit'n Gesellschaft...öhh...also...nur mit diesen Gesellschaftproblemen zu tun hat. Das ist auch typisch irgendwie sozialistisch, ich meine so, ...immer...sich *gut* zu zeigen, das heißt nicht, zu *zeigen*, sondern...*Schlechtes* zu verstecken. Ja, natürlich gibt's bei jeder Gesellschaft, aber bei uns..., das wurde sogar *bestraft*, ich meine irgendwie...mit...öhh...die Leute...öhh...haben gesagt das...Also bei uns würde es nicht so, daß man über sich selbst...was Schlechtes zu bes...sagt.
- Sprecher: Aber man sagte schon etwas über sich selbst?
- Inna: Nur Gutes...fast.
- Sprecher: Aber nur Gutes...Zeigte man sich denn überhaupt oder versteckte man sich eher?
- Inna: Jaa, deshalb zeigte man sich nich so (*gedehnt*) gerne, damit die Leute nicht sehen ...die schlechten Seiten. Und...man zeigte sich überhaupt nicht...öhh...die schlechte Seiten, die...das war...Nein nein! Das...macht machen...
- Sprecher: Ja, war denn die ganze Gesellschaft verlogen?
- Inna: (*Überlegt, unbeteiligt*) Jaja...Kann man sagen. Die alle wußten's; ...aber die...die... (*leise, beschämt*) sagten einfach das nicht. Das war..., ich meine, das war...öhh...ein...eins von d'n diesen...typisch sozialistischen Problemen. Es gibt natürlich viel Problemen...in eine sozialistischen Gesellschaft, aber das war...auch...so...eins von d'n größten.
- Sprecher: Und das Problem wurde schon erkannt...in Kasachstan zum Beispiel, oder wird es erst richtig in Deutschland erkannt, oder wird es überhaupt nicht erkannt?
- Inna: Doch, das wird erkannt, das wurde erkannt...ich denke, vor zwei, drei Jahren. Aber das ist..., das wurde erkannt, aber das heißt nicht, daß die Leute sich schnell verändert haben, nein! (*Energisch*) Das ist das Problem, was jetzt also bei uns herrscht. Das..., also...
- Sprecher: In Kasachstan, oder was heißt jetzt "bei uns"?
- Inna: Ich meine überhaupt diese Staaten, ehemalige GUS-Staaten...öhh...das...das Ausland ...öhh...denkt...also "Die haben sich verändert", aber im Grund...genommen haben die überhaupt sich nicht verändert, ...nur gesagt, ...nur gelogen, ...nur gespielt...

hmhm...*(Pause)*.

Sprecher: Ja, bist du jetzt froh, daß du in Deutschland bist...oder möchtest du zurück?

Inna: *(Empört)* Ahh! Diese Fragen mag ich überhaupt nicht! Das...das kann man nicht beantworten. Wie kann ich doch sagett, ob ich froh bin oder nicht! Ja, vielleicht auf eine...auf ein Art bin ich schön froh, aber auf andere...das...das vielleicht...das... das is' wie eine Waage, also...hm...auf andere Seite...auf eine Seite nur schlechte und auf die andere nur gute...vielleicht, ich weiß nicht...Das...darüber will ich das ein...will ich nicht einfach denken. Das bringt nur..., also...hm...das das find' ich ...diese Gedanken find' ich...für überflüssig...öh...halt' ich für überflüssig.

Sprecher: Obwohl ja wohl viele diesen Gedanken haben, du hast ja gesagt, es wollen viele zurück.

Inna: Ja!

Sprecher: Aber so gut wie niemand geht zurück, geht wirklich zurück.

Inna: *(Energisch)* Ahh! Das ist...das ist auch typisch sozialistisch! Ich meine..., nein, nicht sozialistisch, sondern...die...also wie meine Mutter...es sagte: "Wenn wir also ...nach Deutschland gekommen sind, dann soll'n wir doch in Deutschland bleiben." Was soll'n d'n...was soll'n d'n diese überflüssige Schmerzen, was soll'n d'n diese... öh...diese überflüssige...Umszüge und was weiß ich diese..., ich weiß nicht, aber... die sagen es...öh...ich weiß nich, ob's die jetzt wirklich meint, ob die wirklich... die will doch...doch zurück..., aber...ich weiß nich, wie es aussieht, mein Vater nicht, meine Mutter ja, ... *(kleinlaut)* hm.

5.3.6 Renate aus Almaty, Kasachstan

18js: Renate; GFBM Berlin, vom 21.06.2005, Typ A1

A: internale Kontrollüberzeugung/gewissheitsorientiert,

1: aufgehelltes Stimmungsbild/open-minded/psychosozial stabil

Wahrnehmung: selbstbewusst, aufgeschlossen, aktiv, kooperativ, flexibel

1. Persönliche Angaben:

22 Jahre, ledig/keine Kinder, aus Almaty (Kasachstan), Einreise allein am 11.7.2004

Abitur, zwei Semester Sprachen-Studium, danach Management-Studium, Diplom-Ökonomin, als Managerin gearbeitet, parallel Kurs Visagistin/Stylisten, auch als solche gearbeitet

OBS-Stipendiatin, GFBM-Intensiv-Integrations-Sprachkurs in Berlin, Januar bis Juni 2005

eigene Wohnung in Fürstenwalde (Brandenburg) über GFBM-Sprachzentrum Berlin,

Oma auch in Fürstenwalde, zwei Onkel ebenfalls hier (Brüder der Mutter), Familie in Kasachstan

2. Biografie:

Nach der Schule habe ich in der Weltsprache-Universität ein Jahr gelernt..... studiert, danach war ein Unfall mit meinem Vater und ich musste n' bisschen Geld verdienen, weil meine Mutter hatte da n' kleines Kind und..... hab ich Uni gewechselt. Ich hab nur Prüfungen zweimal pro Jahr gemacht und sonst hab ich in einer große Distribution Company gearbeitet, eine Firma, die Waren aus Europa verteilt, das war Kaffee, Schokolade und alles ganz berühmte Brände, und ich hab in diese Uni Management studiert und als Managerin habe ich gearbeitet.

Erste Jahr hab ich im Büro gesessen und Analyse gemacht und verschiedene Rechnungen, aber das war so langweilig für mich und ich hab meine Management-Abteilung von de Marketing-Abteilung gewechselt und Werbung gemacht, Promotion und mit..... das war wichtig für mich, mit dem Leute mehr sprechen und reden. Und das war auch sehr schön und dritte Jahr hab ich in Staff-Management-Abteilung gearbeitet, auch mit dem Leute, das war am besten interessant für mich, in Almaty war das, das war Ex-Hauptstadt von Kasachstan. Für Kasachstan war mein Verdienst ganz okay, ja, ich konnte bisschen meine Mutter zu helfen, für sich selbst etwas kaufen und ja, war ganz gut. Für Mode, für Kleidung, für Disco, ich weiß nicht. Ja, hatte ich ein Auto, aber mit Hilfe von mein Freund natürlich, aber selbst konnte ich nicht es mir leisten, zu teuer.

Ich bin Spätaussiedlerin, Paragraph 4, meine Mutter ist deutsch und Mutter von mein Mutter wohnt hier in Deutschland, aber mein Vater ist tatarisch und mein Vater, er hat..... er will nicht eigentlich in Deutschland wohnen, weil er arbeitet da sehr gut und verdient auch ganz gut, für... ja, für Kasachstan ist das ganz gut.

3. Aussiedlung:

Ja, das war sehr interessant. Vor neun Jahren war ich erste Mal in Deutschland gewesen bei unsere Verwandten, sie wohnen hier schon in Westdeutschland schon 15 Jahre. Und diese Reise war sehr interessant für mich und ich war 13 oder 12 Jahre alt und ich hab mich selbst gesagt: „Das wird Land, wo ich in Zukunft wohne.“ Ganz klar, ja. Und mit 16 musste ich meinen Pass, Personalausweis zu bekommen, und mein Vater wusste das nicht, dass ich die Name von mein Mutter und die Nationalität von mein Mutter genommen. Er wollte das nicht erlauben, und ich hab das alles selbst gemacht.

Ich hab einfach die Dokumenten von mein Mutter mitgenommen, warum nicht? Das ist mein Entscheidung, ich bin schon 16 Jahre alt und ich kann selbst entscheiden, welche Nationalität will ich nehmen. Das ist mein Passport, und das hab ich sehr richtig gemacht, weil, wenn ich das nicht mache, dann kriege ich kein Visum nach Deutschland. Weil, mein Vater ist tatarisch und ich bin tatarisch, ich schreibe in mein Pass, dass ich tatarisch bin, dann hab ich keine Chance. Deswegen hab ich so gemacht, ja.

Zuerst, Europa ist Europa, andere Grund war Studium, weil bei uns gutes Studium ist sehr teuer, zum Beispiel etwa 2000 Euro pro Jahr und das ist zu teuer, in normale Universität, mein ich. Ich habe in Weltsprachen-Universität studiert, hab ich 1200 Euro pro Jahr bezahlt. Und wenn mein Vater in Unfall war, das konnte ich nicht zahlen. Deswegen und..... ja, in Deutschland hab ich gehört, dass kann ich kostenlos studieren und ganz gut studieren. Ich habe mich immer für die Sprachen interessiert, warum nicht?

Nach dem Uni hab ich parallel noch ein Kurs absolviert als Visagistin und Stylistin hab ich noch in ein Schönheitssalon gearbeitet, aber das war mein Hobby. Das finde ich auch sehr interessant, hier in Deutschland habe ich schon Arbeit gefunden, für ein Model-Agentur schminke ich Models für verschiedene Zeitschriften und.... find ich ganz gut. Hab ich noch nicht verdient, das war nur ein paar Mal, also sie haben schon Internetseite für mich gemacht..... und... weiter geht's los, mein ich, hoffe ich.

In der Schule hatte ich die Name von mein Vater und war ganz normal, und dann habe ich um 16 habe ich mein Name geändert und war auch kein Problem. Das war egal für die Schüler, welchen Name habe ich und welche Nationalität, aber merkt man manchmal, wenn ich zum Beispiel..... mein Name sehr wichtig, wenn ich Arbeit suche. Wenn ich kasachische Name zum Beispiel habe, dann habe ich kein Problem, aber wenn ich deutsche oder tatarische, aber Gott sei Dank mein tatarische Name war ähnlich mit kasachische Name, das war kein Problem auch für mich. Aber mit deutsche Name war bisschen schwierig. Aber mein Vater und ich, wir haben bisschen, wie sagt man, viele Freunden da, die gute Arbeit und Stelle haben und..... ja, war kein Problem.

Ich hab als Kind nicht deutsch gefühlt, hab ich gefühlt tatarisch, weil wir haben bei mein Oma gewohnt mit mein Vater und mein Mutter, aber, natürlich alle muslimische Feste und meine Mutter kochte sehr gut tatarisch, sie ist wie Muslimin da, ja, find ich ganz gut,

aber deutsche Feste haben wir auch gefeiert, beides, ohne Probleme, kein Problem. Und meine andere Oma, die Mutter von mein Mutter, sie ist aus Karaganda, auch in Kasachstan, und jede Sommer, wenn ich so klein war, wir sind immer nach Karaganda gefahren, und von meine Oma hab ich alle deutsche Feste, alle deutsche Gerichte, habe ich auch deutsch gesprochen. Meine Oma, sie spricht Dialekt und, wenn ich in der Schule war, hab ich Hochdeutsch gelernt, Dialekt habe ich vergessen.

Bisschen war, zu viele Papiere hier. Und ich war ganz allein, mit unsere Papieren zu Hause zum Beispiel beschäftigt meine Mutter. Ich kann etwas vergessen, und hier musste ich aufpassen, weil, besonders im Heim für Spätaussiedler auf alle Dokumenten aufpassen, Pass, Personalausweis und Bescheinigungen, das war bisschen für mich unangenehm. Wenn du eine Papierchen nicht hattest, hast du Problem. Aber bei mir war Gott sei Dank das nicht. Meine Mutter machte die Familienpapieren zu Hause. Aber hier musste ich alles selbst machen, das war für mich bisschen Neues.

Mein Mutter hat meine Aussiedlung unterstützt. Um 16 habe ich gesagt: „Vater, ich habe Name von meine Mutter genommen, weil ich in Deutschland wohnen will.“ Und er hat gesagt: „Na, warum? Was machst du denn da?“ Und ich sage, ich studiere. Dann war alles okay, danach. Er ist sehr froh jetzt, dass ich hier bin und alles geht gut. Da ich war nur 16 da, danach habe ich zu viel geholfen, gearbeitet und er hat gedacht, ich schaffe das. In der Schule hab ich vier Jahre Deutsch gelernt, englische Schule eigentlich, aber Deutschunterricht haben wir auch, und in Weltsprachen-Universität habe ich auch Deutsch gelernt. Aber danach in dieser Firma, drei Jahre habe ich nur englisch gesprochen und Deutsch hab ich vergessen eigentlich. Und hier ist ganz okay.

4. Deutschlandbild:

Ich war noch einmal vor fünf Jahre hier und ich hab ganz viel Freunde hier und mit andere Leute habe ich auch geschattet, und für mich war ganz normal in Deutschland, wie zu Hause. Viele Freunde, viele..... und tja, und ich habe immer keine Angst, deutsch zu sprechen oder.... ich weiß nicht, für mich ist das kein Problem, wenn ich nicht richtig sage. Ich weiß, alle verstehen mich und..... die Angst vor der Sprache hab ich gar nicht. Und, ja, ich bin sehr optimistisch und ich hoffe, dass ich schaffe mit dem Uni hier und mit dem Arbeit und ich hatte eigentlich keine Angst, wenn ich im Flugzeug war, hab ich gar nicht gefühlt, ich fliege und fliege.

5. Integration:

Ja, ich schaffe das, kein Problem. Mit den Menschen nicht. Ich bin kommunikativ und ich mache kein Stress, warum? Wenn jemand mir etwas sagst, muss ich das akzeptiern gar nicht. Was die Leute auf der Straße sagen, akzeptiere ich gar nicht. Nur die Leute, mit die ich wohne oder studiere. Mein deutscher Name ist in Deutschland Vorteil. Name ja, aber Vorname, bei uns war meine Vorname, Renate, war ganz modern und eins, zwei Renate

hab ich nur gewusst in ganzer Stadt. Aber hier, Renate ist ganz, so alte Name und manchmal die Leute, sie gucken so: „ Sie sind Renate Schwarz? Ah, ich hab gedacht, kommt Frau 50 Jahre alt oder so..... (*lacht*)..... Ich sage immer: „ Wissen Sie nicht, dass jetzt ist es sehr modern, alten Namen zu haben?“

6. Erste Erlebnisse:

Ich weiß nicht, ja, nur diese Unterschied zwischen Westdeutschland und Ostdeutschland. Das merkt man sehr. Das hab ich bemerkt auch, wenn ich im ersten Mal in Deutschland war. Wir waren zuerst in Westdeutschland, in Frankfurt/Main und in der Nähe von Frankfurt/Main, und, ja, ich war so impresst.... so beeindruckt, ja, und danach mein Opa, oh, mein Onkel, er wohnt hier in Fürstenwalde, war ich zu Besuch zu ersten Mal da.... und ich hab gedacht: Bah, ist das Deutschland oder..... oder Sowjetunion?

Das war ganz großer Unterschied. Aber, ich merke, dass in Ostdeutschland bisschen nicht so schwer mit den Leuten Kontakt zu finden, sie sind mehr öffentlich als in Westdeutschland, mehr weich oder wie, nicht so..... wie sagt man..... in Westdeutschland sind so..... sie sind alle zu..... sie sprechen nicht so gern und ja, sie können lächeln, aber, ich merke, dass sie, sie lächeln nur einfach und sie denken ganz anders. Das merkt man..... nicht alle, aber..... merkt man.

Andere Unterschiede zwischen Westdeutschland und Ostdeutschland sind Architektur natürlich, Landschaften und..... aber Berlin für mich, bisschen..... Berlin ist ähnlich mit Moskau..... die Architektur und Straßen und alles, das war für mich ganz normal. Ost-Berlin, West Berlin nicht, aber, doch, in Moskau gibt es auch die alte Architektur und kleine Häuschen, das ist ganz ähnlich

7. Migration/Umgang mit dem Selbst:

Es hat sich etwas verändert, seitdem ich in Deutschland bin, mein ich ja. Ich bin stärker geworden, weil, ich muss jetzt alles allein machen. Alles.

Und ich muss noch meine Familie hier, meine Oma und mein Onkel bisschen helfen, weil z.B. meine Oma, sie kann nicht lesen und sie kann nur deutsch sprechen, aber sie kann nicht gar nicht lesen. Und wir einkaufen zusammen und nur, sie ist schon alt, und Diabetiker und ich muss bisschen besorgen.

Mein Onkel, er wohnt hier schon 11 Jahre, aber er spricht ganz schlecht deutsch, weil, für ihn war..... wenn er in der Schule war in Kasachstan, er wollte nicht deutsch sprechen. Es war noch frisch nach dem Zweiten Weltkrieg. Und jetzt spricht er nicht gut. Und wenn meine Tante gestorben ist, musste ich ganz allein alle Papiere machen, mit Beerdigung.... und..... auch ganz, ganz schlimm. Aber..... geht.

Ich weiß nicht, vielleicht, ehrlich, ich versuche, die Probleme zu lösen. Ich versuche das. Ich denke, das schaff ich auch. Meine Ziele erreichen, mein ich, ja, weil mit dem Make-up schaffe ich schon und meine Arbeite waren schon in Zeitschrift Prinz, die Models waren..... die Fotos von Models, die ich geschminkt habe, waren schon in dieser

Zeitschrift, ja, aber ich möchte, aber das ist nur erst ein Nebenjob für mich. Ich möchte etwas mehr Interessanten, nicht interessant, das ist sehr interessant für mich, aber ich mehr Seriöses machen.

Das, jetzt möchte ich Praktikum suchen, vielleicht schicke ich Bewerbungen nach dieser Firma in Deutschland, mit der hab ich da in Kasachstan gearbeitet..... Ferrero, Schwartau, Jacobs, Tchibo..... vielleicht schaffe ich da so'n Praktikum. Und ich hab ein Freund in Frankfurt, er hat mir gesagt, dass er hilft mir mit dem Praktikum auch vielleicht.

Mein Diplom ist noch nicht anerkannt, aber trotzdem, ich möchte nicht so fünf oder sechs Jahre studieren, für mich am bestens ist Studium haben und Arbeit, zum Beispiel als Managerin, und Management studieren. Das ist mehr intensiv, ich weiß nicht. Nur in Universität sitzen und studieren, das hilft nicht. Praktikum muss immer sein, ja, das ist besser. Ich weiß das, wenn ich in dieser Firma gearbeitet habe, dann lernt man alles durch die Praktikum. Diese Hefte mit den Vorlesungen helfen sehr, sehr selten.

Mein Diplom ist Wirtschaft und Fach Ökonom-Management und ich bin Ökonom-Managerin von Beruf. Ich würde in Deutschland eine Fachhochschule oder Universität besuchen, aber, nee, ich weiß nicht, ich hab noch nicht entschieden. Vielleicht, wenn alles mit Arbeit klappt, soll ich nicht, muss ich nicht studieren. Ich will nicht dann, wenn alles klappt. Ja, vielleicht ein paar Jahren, nicht jeden Tag nur Prüfungen besuchen, alles.

8. Psychische Befindlichkeiten/Emotionalität:

Ich meine nicht, dass ich in Deutschland andere Gefühle habe als in Kasachstan, aber wenn ich erste sechs Monate, als sie nach Deutschland kam, war bisschen schwer für mich wegen Papieren das auch, aber ich war ohne meine Familie und ich war ganz allein zu Hause, war ganz schlecht. Und, ja, ich habe immer etwas gemacht, Fitnessstudio oder..... tja, ich meine Familie geholfen und Internet..... ich war immer beschäftigt, ich war nicht immer zu Hause.

Einsam fühlen, oh, nee, denke ich sehr selten so. Das ist nicht schön, ich kann nicht so denken. In mir bin ich auch so. Ich sage, wenn ich Einsamkeit fühle, ich sage mich, ja, es wird alles okay, dann rufe ich mein Mutti an und spreche ich und ja, da mach ich etwas anderes. Ich kann nicht so lange Zeit denken: Oh, das ist sehr schlecht und ich fühle mich einsam und ich weinen..... Ich hasse Weinen..... kann ich, aber sehr selten.

Ich hatte keine Grund zu weinen. Ich habe zu viele Freunde und ich koche etwas und sie kommen zu mir nach Hause und wir sitzen und quatschen. Und ich habe auch viele deutsche Freunde und ich spreche sehr oft deutsch und im Fitnessstudio spreche ich auch deutsch. Das hilft.

Ich finde das ganz gut in Deutschland, weil nur die eine Land, die Sozialhilfe zahlt und..... warum soll ich..... ich weiß nicht..... das ist sehr gut, finde ich, weil, ich kriege Geld von der Staat, aber ich will nicht das ganze Leben Sozialhilfe bekommen, das nicht für mich.

Ich will arbeiten, und das, aber sonst..... jetzt, ja, kriege ich Sozialhilfe, aber manchmal habe ich Nebenjob, ja.

Kann man Karriere und Familie verbinden, warum nicht? Zwei Kinder, nicht mehr.

9. Krankheit/Sprach- und Kulturkonflikt:

Psychisch.....(lacht)..... da bin ich gesund.

Mit deutsche Kultur, ich hab zu viel gelesen, mein Mutti und Oma hat mir zu viel erzählt, ich war in Deutschland ein paar Mal, ist okay.

Ich kaufe immer, z.B. Cosmopolitan, das ist wegen meinem Hobby, und ich gucke die verschiedenen Neuigkeiten von Make-up oder von Mode. Und es gibt da in Cosmopolitan ganz interessante..... es gibt in Cosmo oder in anderen Zeitschriften ganz interessante Texte, Geschichte und..... was die junge Leute machen in Deutschland und in Europa.

10. Lernen/Bildung/Erziehung:

Früher war... in Russland war früher der Unterricht bisschen anders, mehr seriös, und wir durften nicht trinken oder essen oder fragen rausgehen, in Kasachstan auch. Aber jetzt gibt es auch viele Privatschulen und sie können das alles machen, was sie wollen, aber ich finde das nicht gut für die Kinder.

Sie zahlen..... ja, es gibt eine Schule bei uns von unsere Präsident, von Tochter von unsere Präsident, mit Schwimmbad und alles, alles, alles mögliches. Sie zahlt 150 Euro pro Monat für die Schule, Grundschule. Das kann ich nicht verstehen, das ist blöd, Grundschule. Und die Kinder, die Eltern, zum Beispiel, die verstehen, dass die Kinder gar nicht machen an dieser Schule, sie gehen in andere Schule, normale Schule, und da verstehen sie, das Kind kann nicht wissen, hat nicht gelernt. 150 Euro für nicht, Privatschulen sind nicht seriös, weil gibt's keine Strenge da.

Weil, ich glaube, kleine Kinder, sie verstehen nicht, sie müssen lernen, wenn nur der Lehrer sagt: „ Das musst du lernen für morgen und ja, wenn du lernst nicht, dann kriegst du 2“, bei uns ganz schlecht. Und sie machen das, aber da man Privatschule nicht. Das ist egal, machen sie die Hausaufgabe oder nicht. Sie müssen selbst verstehen, dass sie müssen lernen, aber die Kinder verstehen das nicht.

Ja, ich habe gehört, dass die Schule in Deutschland ist auch nicht so streng wie in Russland.

Und zum Beispiel in Kindergarten bei uns die Kinder können schon, ja, um fünf, sechs Jahre können sie schon lesen und bis 10 rechnen, aber hier nicht. Mache ich selbst zu Hause.... und Schule auch, ich weiß nicht.

Meine Eltern, sie waren nicht so streng, aber sie hatten wir immer gesagt: „ Du kannst machen, was du willst, aber du musst nachdenken.“ Das war schon um, wenn ich 13,14 Jahre alt war. Vor, in der Schule zum Beispiel, ich war ich war von mein Oma erzogen und meine Oma war ganz streng wegen Studium. Ich war ganzen Tag beschäftigt, Schule und

dann noch Musikschule, Sport und immer zu Hause und die Hausaufgabe. Ja, ich war natürlich mit andere Kinder draußen, aber nicht so lang. Also, das finde ich schön.

Die Junge, ich habe auch klein Bruder, zehn Jahre Unterschied, er ist 12 jetzt, was passiert jetzt, draußen auf der Straße ist ganz schlimm und das Kind muss beschäftigt sein, muss immer etwas machen, nicht auf der Straße bleiben: Sportschule, andere Schule oder sowas, Musikinstrument für die Junge nicht, muss sportlich sein.

GFBM war sehr schön, mir gefällt alle Lehrer hier, war sehr interessant und die Unterrichten nicht so so einfach..... nicht so monoton. Der Lehrer, sie sprechen gern, wir sprechen auch und wir arbeiten, wir haben Gruppenarbeit. Ich hab in Goethe-Institut bisschen studiert in Kasachstan und es war genauso, war nicht so ungewohnt. Mehr sprechen, praktisch, tut ganz gut, mir gefällt das.

In der Schule anders als in Kasachstan, aber in Universität. Mein Universität war ganz klein, das war Privat-Universität in Almaty, aber mit Normal-Diplom, wir haben normale Diplom bekommen. War ein Privat-Universität, die Professoren aus anderer große Universitäten nur die Vorlesungen gemacht haben. Und war ganz interessant, unserer Lehrer war auch sehr freundlich und sie haben uns viel geholfen. Und ich glaube, das hängt von der Lehrer und von Mensch ab.

11. Lebensprinzipien:

Wichtig ist jetzt guter Praktikum machen, vielleicht Studium und danach gute Arbeit zu finden dann kann ich, ja, Familie machen.

12. Sexualität:

Na ja, hier ist bisschen mehr offen und, ja, in Kasachstan und in Russland ist auch Fernsehen und alles. Aber hier in Deutschland, wenn ich vor vier Jahre Love-Parade war, das war schrecklich, aber, er war gut, ich hab noch nie solche Leute gesehn. Aber, das finde ich ganz, ganz normal und warum nicht, wenn die Leute wollen so, so leben oder so leben, das ist nicht meine Sache, das ist ihre Sache. Für mich ist ganz egal, und das stört mich nicht, gar nicht.

Mit meiner Mutter zum Beispiel, wir haben immer gesprochen und wir sind wie Freundinnen und ich kann alles fragen und ich bekomme auch alle Antworten, kein Tabus. Ich meine, meine Eltern sind ein Traumpaar. Mein Vater ist ganz guter Mann, meine Mutter ist ganz klug, weil, mit solchem Mann wie mein Vater, ist es ganz schwierig so leben, zusammen wohnen.

Meine Mutter ist ja Deutsche, aber sie, sie will mit mein Vater bleiben. Sie versteht, dass für mein Vater und sie gibt es hier kein Perspektive, berufliche Perspektive. Und mein Vater, er ist nicht so charmant, kann er zu Hause sitzen und Sozialhilfe kriegen, der stirbt sofort. Ja, er ist Jurist und er kann nicht jetzt Umschulung machen oder ich weiß nicht, wie nennt man das.

13. Lebenssituation/Zukunftsperspektive:

Ja, natürlich, sie sind jetzt sehr froh, dass ich hier bin, weil da für mich gibt es kein Perspektive. Meine Eltern verstehen, dass ich hier bin, dass ich habe mehr Perspektiven hier als in Kasachstan.

In Kasachstan, doch, kann ich gute Arbeit finden und ich habe viele Freunde und Bekannten da und kann ich hier mein Geschäft vielleicht auch machen, aber das mache ich später. *(lacht)*

In Europa hab ich bessere Perspektive, natürlich. Das andere Bild. Import/Export vielleicht nicht, aber vielleicht kann ich diese Mode und Mode-Brand und Make-up mit Management verbinden, vielleicht, ja, etwas so machen.

Ich kann sagen, ich hab zwei Heimat....*(lacht)*..... Ja, ich fühle mich in Deutschland sehr gut und in Kasachstan auch. Vielleicht, wenn ich hab später mein Firma, ich flieg zwischen Deutschland und Kasachstan hin und her, ja, warum nicht? Ich mag Flugzeuge..... *(lacht)*..... Ja, ich leb in zwei Länder mit berufliche Verbindung, ja..... *(lacht)*.....

5.3.7 Dorian aus Tscherkassy, Ukraine

19js: Dorian; GFBM Berlin, vom 10.06.2011, Typ C3

C: internale Kontrollüberzeugung/ungewissheitsorientiert

3: aufgehelltes Stimmungsbild/closed-minded/psychosozial stabil

Wahrnehmung: verständig, selbstbewusst, kooperativ, flexibel, integrativ

1. Persönliche Angaben:

22 Jahre, ledig/keine Kinder, aus Tscherkassy (Ukraine), Einreise am 31.3.2010,

Abitur, ein Semester Maschinenbau-Studium, danach gearbeitet

OBS-Stipendiat, GFBM-Intensiv-Integrations-Sprachkurs in Berlin, Januar bis Juni 2011

Wohnung über GFBM-Sprachzentrum Berlin und ----- (Familie)

2. Identität:

In der Ukraine habe ich in Stadt Tscherkassy gewohnt, und dort habe ich die Schule beendet. In meiner Familie meine Mutter und meine Oma sind Deutsche, also, und sie stammen aus Deutschland, nicht genau aus Deutschland, sondern aus Österreich, aus österreichische Region. Wo genau, weiß ich nicht.

Ich bin nach Deutschland gekommen, weil ich denke, weil Österreich hat diese Programme für Zuwanderer nicht. Ich weiß nicht, warum diese Frage, deswegen sind wir nach Deutschland gekommen. Ich weiß auch nicht genau, aber ich denke, das ist ein Grund dafür.

3. Biografie:

Also, ich hab meine Kinderheit als ganz normaler Ukrainer erlebt, weil, es war kein Problem, ob ich Deutscher bin oder Ukrainer oder Russe, weil meine Mutter kommt aus Russland, mein Vater ist Ukrainer, aber ich hatte deutsche Staatsangehörigkeit, ja, Staatsangehörigkeit sozusagen. Damals war es kein Problem, ein Deutscher zu sein, ich hab meine Kindheit als ganz normales Kind erlebt, es war keine..... Probleme ja, es gab. Ja, ich habe gehört, dass, wenn man Deutscher ist, dann es ist bisschen viel schwer, sozusagen, ein Arbeit zu finden oder irgendwelche Stelle zu bekommen, weil, damals gab es noch viele schlechte Erinnerungen von der Zweite Weltkrieg. Deswegen es gab, nicht so starke, Diskriminierungen, aber es gab. Und meine Mutter hat, meine Schwestern, haben nicht so öffentlich gemacht, dass sie Deutsche sind und ich hab auch nicht so allen erzählt, dass ich bin Deutscher, ich bin Deutscher. Aber alle meine Freunde, beste Freunde, echte Freunde, wissen, dass ich Deutscher bin und alle meine Lehrer oder die Familien von meine Freunden kennen das, dass meine Familie von Deutschland stammen. Deswegen, und sie haben nichts Schlechtes über uns gedacht.

Ich habe mich nicht schlechter benotet gefühlt in Zeugnissen, oh nein, sowas gab es nicht. Vielleicht in der Ukraine es war nicht so stark wie in Russland, aber es gab nicht sowas.

Meine Mutter schon ja, sie war ein bisschen geschimpft, weil sie Deutsche ist und viel Kinder sagten, dass sie ist Deutsche und sie haben die Zweite Weltkrieg verloren und was macht sie hier? Sie müssen ins Gefängnis gehen oder noch mehr schlimmere Sachen. Mit meiner Mutter gab es schon. Sie hat ein bisschen uns das erzählt, für unsere allgemeine Kenntnisse oder über unsere Familie oder über unsere Geschichte, aber sie hat nicht alles erzählt, um uns nicht zu besorgen. Von Oma habe ich nie so viel gehört, aber ich weiß, dass sie in der Zweiten Weltkrieg sie war nach Sibirien geschickt oder, also, für mein Oma es war viel schlimmer, aber danach war viel leichter.

Naja, ich hab auch viel gehört, dass hier, dass zu unserer Zeit das ist nicht so schwer, weil vielleicht die Mentalität der Leuten sind anders als früher war. Die Erinnerungen von Zweiten Weltkrieg waren damals viel stärker als heute und jetzt ist es nur die Geschichte und nichts wie... Vielleicht Menschen sind netter geworden oder....

Ja, ich denke, die Menschen sind netter geworden, weil, gibt es nicht so viele Kriegen oder nicht so viel Ärger mit andere Ländern, nur vielleicht im Irak, in arabischen Länder.

Aber andere Länder sind sehr stabil, wollen keine Kriege, keine Kämpfe mit anderen Ländern machen und Diskriminierung ist auch eine sehr schlechte Seite von Menschen. Sie wollen einfach alles, um alles..... sozusagen am besten tun.... Sie wollen das Leben fortsetzen und heute leben und vielleicht besser geworden. Vielleicht sie erinnern, was haben ihre Großeltern gemacht im Zweiten Weltkrieg und jetzt wollen sie das nicht machen, sie wollen sich ändern im gute Seiten. Sie wollen vieles verbessern, Fortschritt, ja, aber vielleicht mehr sozial mit politische so..... Deswegen es ist viel leichter jetzt als früher war.

Ich habe ganz normale Schule besucht, mit der Schule habe ich beendet. Danach habe ich Studium gemacht. Aber nach einem Semester war ich, habe ich das nicht geschafft und dann, naja, ich wusste, dass wir schon in ein Jahr oder zwei Jahre nach Deutschland fahren werden, deswegen habe ich nicht nochmal mit dem Studium begonnen, weil, dann wird es viel schwerer, viel komplizierter, mein Studium abbrechen, ich wollte das nicht. Ich dachte, dass ich dann schon in Deutschland mit mein Studium nochmal anfangen. Maschinenbau will ich studieren. Deswegen habe ich damals gearbeitet und gewartet auf unsere Reise nach Deutschland.

Ich habe mittlere Schulabschluss und danach habe ich studiert ein Semester, deswegen ich muss deutsches Abitur nachholen.

Muss ich nochmal Abitur machen zwei Jahre und nur dann kann ich Studium machen. Ich werde Sonderlehrgang in Freiberg machen, das ist Sachsen, zwischen Dresden und Leipzig. Es gibt nicht so viele Plätze, wo man Sonderlehrgang machen kann. In große Städte kann man machen, in Hamburg, in Berlin, Stuttgart, vielleicht München noch. Mir haben gesagt, dass in Freiberg ist es

am besten, da gibt kleine Gruppen, ungefähr mit 6-8 Leuten und dort ist es am besten. Deswegen habe ich mich für Freiberg entschieden.

4. Aussiedlung:

Also, ich wusste, dass wir nach Deutschland fahren werden ab, ich denke, ab sieben Jahre. Als ich sieben Jahre alt war, mein Mutter hat gesagt, dass wir irgendwann nach Deutschland fahren werden. Und damals habe ich ganz keine Probleme.

Ich wollte nach Deutschland fahren.... schon als Siebenjähriger, weil, ich war damals, ich habe damals meine Tante hier in Deutschland besucht und mir fiel da, da alles, alles hat gefallen hier in Deutschland. Deswegen wollte ich sehr stark nach Deutschland kommen.

Aber da haben wir Probleme mit diese Bescheinigung oder Bestätigung, Erlaubnis nach Deutschland zu kommen, ja Ausreiseerlaubnis. Wir müssen viele Papiere ausfüllen und mussten viel warten. **Sieben Jahre ungefähr**, ja, ungefähr im Alter, wenn ich 15 Jahre alt war, hat meine Mutter die Papiere nach Deutschland geschickt, hat alles das, hat die Prüfzeit begonnen.

Ich weiß nicht genau, ob es normal ist, so lange warten, aber viele meine Freunden, die schon nach Deutschland auch gekommen sind, haben auch so lange gewartet. Manchmal, aber ich denke, früher es war noch lange, noch länger es war.

Und es gibt viel Bürokratie in Deutschland. Sie müssen alles überprüfen, ob die Leute aus Russland nicht lügen oder vielleicht sie sind gar keine Deutsche und sie wollten auch nach Deutschland gekommen und vielleicht damit besser zu leben. Damals habe ich keine Probleme nach Deutschland zu kommen. Ich wollte das, vielleicht ich war zufrieden, dass wir von der Ukraine nach Deutschland gefahren werden.

Also, in der Schule, ich habe Deutsch gelernt, ich hab viele Sprachen gelernt und ich denke, in der Schule dachte ich nicht so viel über die Deutschland. Ich hatte meine eigene Probleme mit meiner Freundin, mit Mädels so, ich habe viele andere Probleme und ich dachte nicht so viel über Deutschland, aber ich wusste auch, dass irgendwann nach der Schule werde ich nach Deutschland ausreisen. Und ich bereitete mich auch vor, deswegen ja, habe ich nicht so viel gelernt, weil ich war ein bisschen faul.

Es war klar von Anfang, dass wir als Familie nach Deutschland kommen. Allein wollte ich, ich denke, wollte ich nicht nach Deutschland ausreisen, nur mit meiner Familie.

Vater, Mutter, meiner jüngere Schwester und noch mit meiner Schwester, die schon verheiratet ist, und mit ihr Mann und ihre Tochter, also sind wir mit große Familie hier nach Deutschland gekommen. Ja, es ist leichter mit Familie zu kommen, weil meine Mutter kennt Deutsch viel besser als ich, nur am Anfang. Deswegen sie weiß, wie man alle diese Papiere ausfüllen muss, was man tun soll und sie hat auch viele Freunde in Deutschland, die uns helfen konnten. Deswegen es ist viel leichter, zum Beispiel ich hatte keine Ahnung, wie es läuft alles, wie es alles läuft.

Und deswegen, ja, es war viel leichter für mich mit Familie, mit meiner eigene Familie.

5. Übergang:

Vielleicht kleine Kenntnisse hatte ich, dass ich noch in der Schule lernen muss, weil wir in der Ukraine haben nur zehn Jahre Schule, aber elf Klassen, aber zehn Jahre. In Deutschland gibt es zwölf Jahre, muss man zwölf Jahren lernen, um ein Studium zu machen, ab nächstem Jahr. Deswegen ich wusste das, ich werde noch Abitur machen. Aber ich dachte, dass ich werde in ganz normale deutsche Schule gehen und nicht Sonderlehrgang machen und nicht dann wie ein Deutschkurs. Für mich ist der Sonderlehrgang oder Abitur für Zuwanderer ist wie ein..... einfach nur ein Deutschkurs mit Mathe, Physik, Chemie und andere Fächer. Nicht als die Schule.

Vielleicht mit Deutsche wäre es besser Sprache zu lernen. Es wär leichter, vielleicht, weil man hat viele Kontakte mit Deutschen. Und im Sonderlehrgang sind alle Russen oder anderssprachige Leute und man unterhält dort auf Russisch, Ukrainisch und nicht viel auf Deutsch. Manchmal auf Deutsch, wenn..... aber beide sprechen auf nicht perfektes Deutsch. Deswegen beide machen Fehler und lernen nicht so viel voneinander. Naja, es ist auch gut, weil es leicht ist, aber weil es wenige Kontakte mit Deutschen gibt, finde ich es bisschen schwerer. Aber trotzdem haben wir noch zwei Jahre, um Deutsch zu lernen bis zum Abitur.

In den letzten sechs Monaten vor der Ausreise hab ich bisschen nach Deutschland gesucht, Informationen nach Deutschland, im Internet, in Bibliothek. Ich lese gerne, hab ich bisschen über die deutsche Geschichte gelesen, über allgemeine, sozusagen allgemeine Bildung und hab ich auch meine Fächer von der Schule nochmal gelernt. Irgendwie Mathe und Physik.... bisschen..... vertieft, weil ich muss in ein paar Monaten Sonderlehrgang machen.

Ich hab jetzt nicht so viel in den Kopf von Mathe oder Physik. Ich muss es alles auch wissen.

6. Erste Erlebnisse:

Also, am Anfang, als wir nach Deutschland gekommen sind, es war alles interessant für mich. Ich war wie ein Tourist in fremder Stadt, alles war für mich interessant. Ich wusste nicht so gut deutsche Sprache, deswegen hatte ich bisschen Angst, mit den Leuten zu sprechen und auf der Straße zu gehen, weil vielleicht jemand kann mich etwas.....vielleicht etwas passiert und ich kann nichts sagen oder nichts machen, weil ich weiß nicht die....was man tun sollen hier in Deutschland, weil es ist anders wie in der Ukraine.

Und, vielleicht ja, vielleicht habe ich einen kleinen Kulturschock erlebt, aber weil, ich fühlte mich bisschen einsam, weil ich alle meine Freunde in der Ukraine habe. Deswegen ich war einsam. Mit meiner Mutter und Vater spreche ich nicht so oft und meine Schwester.... ist Schwester, aber ist nicht Freundin. Deswegen fühlte ich mich damals einsam. Aber alles anders war sehr gut, ich war sehr interessant, ich war sehr zufrieden, ich wollte Deutsch lernen, um sich wohl zu fühlen. Deswegen ich lernte viel.

Ich denke, einsam war ich, dass ich keine Freunde am Anfang hatte. Deswegen, als ich die Integrationskurs gemacht hatte, war es viel besser, viel leichter, weil ich kennen viele neue Leute gelernt, kennen gelernt mit viele andere Leuten.

Und ja, Mentalität war..... ich war sehr zufrieden mit deutschen Mentalität, mit die deutsche Gründlichkeit oder.....dass sie machen alles gründlich, und alles in Ordnung. Sie haben nicht so viele Chaos wie in der Ukraine. Ich war zufrieden mit dies, deswegen, ja, ich fühlte mich einsam, nur weil ich keine Freunde habe um zu sprechen.

Jetzt fühle ich mich hier in Deutschland wohl und ich fühle mich nicht einsam, weil ich habe schon viele Freunde, ein paar, ich denke echte Freunde mit denen ich kann später noch etwas unternehmen.

Oder ich werde mit viele Freunde, mit viele Leuten von diese Deutschkurs in Berlin noch später unterhalten und vielleicht bei Internet oder einfach kann ich besuchen diese Leute, weil sie sind für mich interessant, sie sind für mich wichtig. Sie haben große Rolle in meiner heutige Leben gespielt. Ich denke, sie haben mir was Neues gezeigt oder gelernt, weil sie sind auch von verschiedene Ländern, von Russland, von Irak, von Aserbaidshan und ich kann sehen, dass alle Menschen sehen anders sozusagen auf die eine Situation. Auf Aserbaidshan sieht man so, auf Irak anders und ich sehe ganz anders. Deswegen ich kann bisschen verstehen, was man denkt, was vielleicht etwas über die Traditionen, die Geschichte von diese Ländern.

Es ist für mich auch interessant und das haben sie mich gelernt. Und auch sie haben mir geholfen, mein Deutsch zu verbessern, weil ich mit Leuten von Irak muss auf Deutsch sprechen. Sie verstehen kein Wort auf Russisch oder Ukrainisch, mit Aserbaidshan auch. Deswegen es ist auch ein Training für mich, auf Deutsch zu sprechen, weil ich nur ein paar deutsche Freunde habe.

Naja, das ich weiß nicht genau, aber ich denke, das ist mehr internationale Freundschaft, weil ich sehe nicht, dass er Türke ist oder er ist ein Russe, ich sehe nur die Menschen, ihr innere Welt. Und wenn diese innere Welt gefällt mir, mag ich diesen Mensch und wenn gefällt nicht, dann ich unterhalte mit diesem Mensch nicht, deswegen, ich sehe das ganz global oder..... (*lacht*).....ich weiß nicht wie.

Auf die Religion oder sozialen Status achte ich gar nicht, es ist doch egal, ob er Türke oder aus Amerika oder aus Afrika kommt, aber wenn er gut, es ist interessant mit ihm zu spazieren, zu sprechen, etwas zu machen, etwas zusammen zu machen. Deswegen ist mir egal.

7. Migration:

Ich denke, dass es hat gute Seiten und schlechte Seiten auch, aber ich kann sagen, dass ich hab von diese Migration gewinnt, mehr gewinnt als verloren. Weil ich kenne meine Geschichte, ich bin stolz auf mein Herkunftsland, aber ich bin auch stolz, dass ich bin Deutscher und..... für mich ist es, ich denke mehr, habe ich gewinnen als verloren.

Na, zum Beispiel ich habe jetzt, ich wohne jetzt in Europäischen Union, hier gibt es viel mehr Möglichkeiten, eine gute Arbeit zu finden oder ein besseres Leben zu haben als in der Ukraine. In der Ukraine gibt es, es ist viel schwer, ein normales Arbeit zu finden und hier ist das alles..... macht..... kann man es viel besser machen, was man vielleicht..... Naja, die Wichtigste, was ich gewinnen habe, ist, das ist die Europäische Union, ich kann jetzt reisen über die ganze Welt, ich hab viel mehr Rechte oder, naja, Möglichkeiten, Rechte, Chancen, etwas Besonderes zu erleben. Weil in der Ukraine es ist alles monotonisch oder monoton, das Leben ist nicht so interessant als in Deutschland.

8. Umgang mit dem Selbst:

Naja, Migration vielleicht meine Persönlichkeit bisschen geändert hat, weil, ich denke jetzt mehr als Deutscher als früher. Ich möchte diese Sprache kennen, ich möchte deutsche Leute verstehen und deshalb ändere ich mich, meine innere Welt ändere ich, ich ändere meine Gedanken, ich sehe jetzt bisschen anders als am Anfang. Es ist mir alles nicht so fremd als früher und ich verstehe jetzt bisschen mehr von Deutschland von der Europäische Union oder von die Sachen von diese Migration als früher.

Am Anfang war es für mich bisschen, ich fand es blöd, dass es gibt so viel Bürokratie in Deutschland, es gibt so viele Papieren, man muss so viele Papiere ausfüllen, überall. Und in der Ukraine war es nicht so streng.

Aber bisschen später habe ich verstanden, dass es alles ist nötig, weil wenn man alles das macht, das macht, man wird mehr diszipliniert und wird keine Fehler in der Zukunft machen oder wird man mehr..... Wenn einzige Person in der Zukunft wird er nicht so viele Hilfe brauchen, selbstständig wird er. Deswegen es macht uns stark, es macht uns besser. Am wichtigsten, dass es macht uns diszipliniert.

Und es ist wichtig, weil wir möchten kein Chaos in unserer Land haben. Deswegen es hat sich geändert. Vielleicht noch etwas, aber ich kann's jetzt nicht genau sagen. Ich habe diese Gefühle, dass etwas hat sich geändert, aber weiß genau, ich weiß nicht, ich kann nicht das sagen, weil ich das nicht weiß.

Ich fühle mich jetzt etwas, bisschen anders als früher. Ich denke anders über die Leute, vielleicht..... Am Anfang war ich sehr, sehr negativ zu Türke oder..... Ich fand, dass es gibt so viele Türken und als Sie die Geschichte verstanden habe, als ich das alles erlebt und mit ein paar Türken kennen gelernt, ich hab verstanden, dass sie haben auch nicht so schönes Leben. Sie haben auch.... die Gastarbeiter.... sie haben auch viele Problemen und jetzt haben sie auch viele Probleme, dass sie Türken sind.

Es gibt viele Nationalisten, die gegen Türken sind und auch gegen Russen und Spätaussiedler gibt auch manchmal solche Situationen. Bin ich ganz normal für die Türken, ich denke, dass sie helfen Deutschland. Sie haben Deutschland geholfen, sich aufzubauen und jetzt sie helfen auch, die sind Arbeitskraft für Deutschland.

Und deswegen jetzt habe ich andere Meinung, es hat sich geändert zum Beispiel.

5.3.8 Julia aus Barnaul, Russland

22js: Julia; GFBM Berlin, vom 10.06.2011, Typ D2

D: externe Kontrollüberzeugung/gewissheitsorientiert

2: verdunkeltes Stimmungsbild/closed-minded/psychosozial labil

Wahrnehmung: gewissenhaft, zurückhaltend, konzentriert, kooperativ

1. Persönliche Angaben:

24 Jahre alt, ledig/keine Kinder, aus Barnaul (Russland), Einreise am 25.7.2010

Diplomökonomin, gleich nach dem Studium Ausreise, OBS-Stipendiatin, GFBM-Intensiv-Integrations-Sprachkurs in Berlin, Januar bis Juni 2011

wohnt in einer Berliner Wohngemeinschaft über GFBM-Sprachzentrum Berlin

Eltern wohnhaft in Aschaffenburg

2. Biografie:

Ja, ich habe Kindergarten besuchen, wie normale Kinder in Russland, von drei bis sieben Jahre. Da habe ich kein Deutsch gesprochen, erst habe ich in der Schule gesprochen auf Deutsch. Mein Vater spricht gut Deutsch, aber mit Dialekt. Seine Eltern sind leider gestorben, keine Möglichkeiten für Deutsch sprechen. Mein Vater ist Deutscher aus Wolgagebiet, seine Eltern und Großeltern haben im Wolgagebiet gewohnt.

Ich weiß nicht, wo haben sie vorher gelebt in Deutschland. Wir haben nicht so oft Deutsch gesprochen in der Familie, ein bisschen. Ich bin nicht diskriminiert worden, das war nicht bei mir, ich fühle diese nicht.

Ich habe einen Bruder, 33 Jahre alt. Ja, er hat Probleme gehabt, das war Diskrimination, weil er deutsche Familie hat.

Er hat mir erzählt, das war in Russland „Activrata“ genannt, Pioniere, dass in letzte Schuljahr diese Zeichen gegeben und Schall auf der Hals binden, weil er Deutscher war, Deutschist. Bei mir war normal ohne Diskrimination, ich kann nicht sagen warum, normale Leben ohne Diskrimination.

Ich war normale Schülerin wie andere auch, in meiner Schule gibt es viele Schüler, die deutsche Familie auch haben, für sie es war auch normal.

Drei Jahre Grundschule, erste bis dritte Klasse, und dann Hauptschule, aber in Russland kann man nicht teilen diese Schule. Dann vierte bis elfte Klasse, nach der Schule habe ich studiert, Finanzen und Wirtschaft, fünf Jahre. Ja, ich habe heute Diplom..... *(lacht)*.....na ja, aber gerade nach dem Studium bin ich nach Deutschland umgezogen.

3. Aussiedlung:

Meine Eltern wohnen in Deutschland seit 15,10 Jahre, wir früher auch wollten nach Deutschland kommen, aber gibt es viele Schwierigkeiten. Wir können nicht einfach nach Deutschland umziehen, wir endlich bekommen Einladung und entscheidet nach

Deutschland umziehen, nach meine Studium. Wir sind zusammen umgezogen. Wir haben seit zehn Jahren Einladung gewartet.

4. Deutschlandbild:

Na, ich habe alles gewusst, weil meine Verwandten in Deutschland wohnen, aber das ist kein Geheimnis für mich. Ich habe alle gewusst. Ich denke, Leben in Deutschland wie Leben in Russland, gibt es Unterschied, aber nicht so. Na ja, gibt es doch, aber nicht so viel.

Unterschied vielleicht zahlen Unterstützung, in Russland gibt es gar nichts. Soziale, politische Entwicklung..... da entwickelte Land, ja, Deutschland als Russland.

Ein bisschen ist Leben in Deutschland anders, die Deutsche lachen sehr viel..... (lacht)..... und freundlich und öffentlich vielleicht.

Bei russische Leute gibt es viele Schwierigkeiten, sie vielleicht verdienen nicht so viel, nicht zufrieden ihre Leben. Ja, man kann sagen, russische Leute lachen nicht so viel. Ich lache viel, na ja, das war Teil meiner Arbeit, das war viel lachen..... (lacht).....

Hier gibt es Probleme, ich weiß nicht, wie Leben weiter. Na ja, keine Sicherheit.

5. Migration/Lebenssituation:

Zuerst diese Deutschkurs beenden und dann vielleicht studieren, aber ich weiß nicht, wo genau, Tor zu. Zuerst möchte ich Deutsch lernen und dann gewöhnen an Kultur in Deutschland. Zuerst, das ist wichtig für mich, das ist Deutschkenntnisse. Sehr wichtig für mich und für andere Ausländer, sprechen nie so wie deutsche Leute, aber ähnlich. Wie kann man verstehen, was sie sagen und kann man etwas sagen.

Zur Zeit ich möchte in Deutschland bleiben, weil ich wohne hier nicht so lange und kenne nicht, sage gefällt, ja. Ich fühle mich nicht so ganz wohl... (lacht)....., aber gibt es Schwierigkeiten, Deutschland gefällt mir.

In Deutschland gibt es viele Möglichkeiten, ich möchte diese Möglichkeiten benutzen, aber das ist schwer, aber kann man probieren. Mit Ökonomie-Diplom ich habe keine Perspektive, er ist nicht anerkannt, aber ich muss nochmal studieren in Deutschland.

Ich denke, meine Zukunft, vielleicht da meine Kinder hier besser sein als in Russland. Ich bin umgezogen für meine Zukunft und Zukunft meine Kinder. Die Ausreise-Entscheidung haben alle gemeinsam getroffen, weil alles Erwachsene.

Meine Eltern, ich und mein Bruder, hat Frau und kleines Kind. Sie auch umgezogen, aber nicht mit uns, ein bisschen später. Sie wohnen in Schweinfurt, das ist auch Bayern, in der Nähe von Aschaffenburg, aber sie wohnen jetzt in Heim, sie haben keine eigene Wohnung. Meine Eltern wohnen jetzt schon in Wohnung, aber mein Bruder noch nicht. Ich wohne in Berlin, in Wohngemeinschaft.

6. Zukunftsperspektive:

Nach dem Sprachkurs ich will zuerst zu den Eltern fahren, aber ich wollte in Frankfurt am Main studieren.

Das in der Nähe von mein Haus, das gefällt, das 40 Minuten unterwegs und ich bin in Frankfurt am Main. Aschaffenburg war früher Hessen, aber jetzt ist es Bayern. In Frankfurt ich will studieren wie in Russland, vielleicht BWL oder Wirtschaftswissenschaft, zwei Richtungen, nicht mehr.

Wenn ich vielleicht arbeite und verdiene Geld, dann kann man etwas machen, reisen, vielleicht besuchen meine Freunden in Russland, fühlen sich wohl. Wir telefonieren, chatten per Internet, alles machen, Skype nicht so teuer, alles nicht so teuer, wir machen diese gern.

Ich habe keinen Freund, meine Freunde manche schwächer, aber einige Leute, das ist normal, wie in Russland.

Ja, es gibt Sorgen, gibt es, unbedingt gibt es, was erleben weiter. Ich muss viel entscheiden und etwas machen und denken immer an die Zukunft: Wie leben? Wo? Was machen? Wie ist wichtig? Wie unwichtig? Muss ich immer denken. Ich muss denken nicht für mich, und meine Eltern und meine Bruder, weil, ich muss um meine Eltern kümmern.

Sie ist nicht so jung, aber ich muss unterstützen, finanziell und Moral auch, das für sie auch in Deutschland schwer Leben. Ich denke, ihre Situation ist schwerer. Ich versuche Deutschkurs, ich mache etwas, aber sie wohnen dort, sie können nicht leben wie früher. Sie gehen zur Arbeit, sie etwas machen, aber sie jetzt sitzen zu Hause, das ist schwierig. Sie arbeiten noch nicht, nur meine Mutter geht weiter zum Deutschkurs, meine Vater besucht auch, aber sie dauert nicht so lange, nicht sicher.

Meine Mutter ist Kindererzieherin, sie in Kindergarten gearbeitet, mein Vater in.... Elektroschlosser.... in Reifenwerk gearbeitet. Mein Vater versucht, Arbeit zu finden, aber für meine Mutter, das ist schwierig, weil sie kann nicht auf Deutsch so gut sprechen.

Erste Problem, das ist Deutschkenntnisse.

Ich denke alle Entscheidungen auch an meine Eltern.

Ich liebe meine Eltern, ich will um sie wohnen hier, froh und sie leben gut hier und fühlen sie sich gut und nicht schaden, nicht leiden um Umzug.... (*lacht*)..... Ich möchte meine Eltern morale und motivale unterstützen. Ich muss selbst einige Probleme entscheiden, um meine Eltern nicht traumiere..... (*lacht*)..... Einige Entscheidungen zusammen, einige muss ich selbst entscheiden.

Ich habe keine Beziehung, ich denke nicht, wer der Freund. Ich habe keine Beziehungsvorurteile mit italienische oder deutsche Leute, vielleicht das ist interessant..... (*lacht*)..... Ich denke nicht so, ich bin da ganz offen, das hängt von Mensch ab, nicht zum Beispiel von Nationalität oder Religion.

7. Psychische Befindlichkeiten/Integration:

Gibt es, ja, psychische Probleme, aber ich bin..... ich bin Ruhe..... (*lacht*)..... ich muss ruhig bleiben. Ja, gibt es diese Gefühle auch, überfordert, vielleicht sie wiederholt alle einige Zeit, sie bleiben gleich stark, sie dauern unterschiedlich lange.

Ja, ich habe diese Gefühle, ich bin eine andere geworden. Ich sehe im Spiegel und denke: In Russland war ich schöner als hier..... (*lacht*).....

Alles, Gesicht, Figur.... Ich trage nicht Schuhe mit dem hohen Absatz, ich trage nicht Hemd, ich benutze nicht viele Sache, die in Russland benutzen und auch ich habe in Russland gearbeitet, ich kann selbstständig sein, ich verdiene Geld, ich kümmere mich um meine Eltern, ich war beschäftigt....

Ich bin wie eine Schülerin.

Ich muss auf der Bank sitzen und antworten, etwas machen und Note bekommen, das ist schwer.... (*lacht*).... Ich fühle mich wie in der Schule, 6. Klasse, zwölf, dreizehn Jahre alt..... (*lacht*)..... ziehe an Sachen wie Mädchen.

In Russland war alles anders, aber jetzt auch besuchen wir Disco, gehen in Café, das Leben ist normal, aber früher war schwer: Ich sitze zu Hause, wir haben früher in Deutschland in Heim gewohnt, das war schrecklich. Vielleicht mit meine Verwandten sprechen, sie unterstützen mich. Das hat mir geholfen..... sehr, sehr, helfen mir sehr, nichts anderes, nur meine Familie und meine Verwandten. Nicht Deutschland, nur meine Familie.

Ich war isoliert.

Wir sitzen im Heim, wir haben in Friedland gewohnt, das ist kleine Stadt, das war schrecklicher Häuser, wir sitzen dort und besuchen auch einen Deutschkurs, aber wir haben nicht alles gemacht. Dort gibt es auch Speiseraum, wir dort gegessen und wir sind nach Göttingen gefahren, nur. Das war wie Grenze. Nach dem Wohnheim haben Verwandten geholfen, sie sind zu uns gekommen, holen uns nach Hause.

Dann Stipendium bei Otto-Benecke-Stiftung.

Ich habe zuerst Zertifikat B1 bekommen und dann hier B2 und dann nächste Stufe. Das freu mich, dass ich etwas mache.

Ich weiß nicht, beginne ich Studium am Oktober oder.....keine Ahnung, vielleicht muss ich noch ein Jahr warten, keine Ahnung, ich bin nicht sicher. Wenn Kurs zu Ende, ich fahre nach Aschaffenburg. Ja, ich freue mich.

Doch, ich habe ich hier viele Freunden von Deutschkurs, die in Berlin wohnen und in andere Städte wohnen... ich leide an.... muss ich nach Hause fahren, Heimweh, ja... (*lacht*)

Ich habe nicht so viel Kontakt mit deutsche Leute, ich kann nicht sagen, wie deutsche Mentalität. In Berlin rede ich nicht so viel mit deutsche Leute.

Aber ich war letzte Woche zu Hause bei meine Eltern. Sie wohnen in nicht so große Stadt, ich bin in Geschäft gegangen, ich war in der Park, ich habe immer auf Deutsch gesprochen mit deutsche Leute.

Dort gibt es viele Möglichkeiten, mit Leute sprechen, in Berlin gibt es gar nicht.

8. Krankheit:

Gibt es Stress, aber gibt es keine Krankheit, einfach Stress. Mit Sprache geht nicht so gut..... (lacht)..... nicht so gut, ich denke, es ist nicht so gut. Gibt es Schwierigkeiten, weil ich spreche nicht so viel.

9. Erziehung/Lernen:

Nur, vielleicht, ich habe meine Nefte, er ist 14 Jahre alt, von meiner Cousine. Einmal wir sind zusammen mit dem Auto gefahren und auf dem Radio haben Lied von Lady Gaga gehört. Sie singt auf Englisch, ich habe meinen Nefte gefragt, was sie singt: kannst du mir übersetzen? Er hat mir gesagt Ja, er einfach hat übersetzt. Ich habe so große Augen gemacht..... (lacht).....der kleine Schnösel hat mir alles übersetzt. Das war überrascht für mich. Aber, ich denke, unsere Kinder, die in Russland wohnen, die können nicht so machen. Sie lernen die Sprache nicht so tief wie in Deutschland.

Ich denke, die Leute haben hier mehr Toleranz als in Russland. Zum Beispiel in Berlin, das ist internationale Stadt, hier leben alle Deutsche, alle internationale Stadt, die Leute sind toleranter.

Aber in Russland die alten Leute können etwas sagen, zum Beispiel die Frauen mit kurze Rock mit rote Lippen sehen, werden etwas Schlechtes sagen über diese Mädchen zum Beispiel.

In Deutschland ist das nicht so, das ist vielleicht andere als in Russland, sehr toleranter als in Russland. Vielleicht finde ich das gut, weil hier kann man machen, was sie wollen. Gibt es einige Richtungen, die gefallen mir.

10. Motivation:

.....(lacht)..... Keine Ahnung. Ich hoffe, dass wird alles gut gehen. Ja, ich kann nicht andere sagen.

Ich wollte nach Deutschland umgezogen, ich muss Kraft sein und gehen weiter. Ja, ich mache kräftiger, ich muss machen, denken und nicht weinen. Nein, ich weine nicht.

Ja, ich bin zufrieden mit mir, aber nicht so zufrieden. Ich muss mehr lernen, ich muss mehr Deutsch lernen, ich muss raus gehen und deutsch sprechen, das ist schwer für mich.

Ja, ich muss mehr und mehr sprechen. Nur durch Kontakt kann man besser lernen, besser sprechen. Ja, zum Beispiel ich weiß, wie diese Wörter sagen, Beispiele nennen, aber ich muss diese Wort vielmal benutzen, um kann man leichter das sagen. Ja, wir müssen mehr Kontakt haben, um besser integrieren.

Positiv an mir ist, dass bin ich hier..... (lacht).....

Ich mache ein Deutschkurs, ich beschäftige mit etwas. Ich liege nicht im Bett und eben etwas mache, etwas Aktives.

11. Kontrollfähigkeit:

.... selbst um meine Zukunft entscheidet, ich muss selbst..... ich muss selbst entscheiden, nicht andere, nicht Zufall, nur selbst.

5.3.9 Anastasia aus Omsk, Russland

20js: Anastasia; GFBM Berlin, vom 15.06.2011, Typ A8

A: internale Kontrollüberzeugung/gewissheitsorientiert

8: verdunkeltes Stimmungsbild/open-minded/psychosozial labil

Wahrnehmung: ehrgeizig, selbstbewusst, kooperativ, aufgeschlossen

1. Persönliche Angaben:

25 Jahre alt, verheiratet/keine Kinder, aus Omsk (Russland), Einreise im August 2009

Abitur, Studium der Psychologie, Diplom-Psychologin

OBS-Stipendiatin, GFBM-Intensiv-Integrations-Sprachkurs in Berlin, Januar bis Juni 2011, eigene Wohnung über GFBM-Sprachzentrum Berlin

2. Biografie:

Also praktisch bin ich nach Deutschland im Jahr 2007 gekommen. Aber kurz danach bin ich zurück nach Russland gefahren, um mein Studium abzuschließen. Und erst 2009, im August, bin ich zurückgekommen.

Meine Großmutter ist deutsch, das ist also die Mutter von meinem Vater, und sie hat uns alle nach Deutschland mitgebracht: mein Vater, meine Mutter, mich mit meinem Bruder. Meine Oma hat in Russland gelebt, sie ist dort geboren, aber in einer deutschen Familie.

Und, also, vor einigen Jahren haben wir uns alle entschieden, nach Deutschland zu fahren, also praktisch, umzuziehen. Aber die Oma war das entscheidende Element dieser ganzen Geschichte, weil sie war dafür berechtigt, nach Deutschland zu fahren, hier zu leben und uns alle mitzunehmen.

Es gibt alte Geschichten, die besagen, die ganze Familie stammt irgendwo aus der Grenze mit Holland, mit Niederlande, also deutsch-holländische Grenze. Die Oma hat uns gefragt mit der Ausreise und wir haben ja gesagt. Die Oma hat in Omsk gelebt, aber erstmal natürlich nicht, erstmal wurde sie deportiert nach Sibirien und wurde unter Kommandantur gestellt, in einem deutschen Rayon, von dort wurden sie dann deportiert.

Erstmal muss ich sagen, dass die Wohnsituation war ziemlich kompliziert bei uns, wie in vielen russischen Familien in jener Zeit. Es gab keine Wohnungen usw. und wir waren eine sehr große Familie in einem ziemlich kleinen Haus, in eine ziemlich kleine Wohnung. Da waren drei Zimmer, ungefähr neun Personen, das hat lange gedauert, bis ich zehn Jahre alt war, danach sind wir umgezogen mit meinen Eltern. Also, da waren die Großeltern, meine Eltern, dann mein Onkel und seine Frau und ich und meine Cousine, und das war aber am Anfang, als ich noch drei Jahre alt war. Danach sind der Onkel mit seiner Familie umgezogen und später auch meine Eltern umgezogen.

Ich habe im Kindergarten und in der Schule darüber einfach nicht nachgedacht, ob ich Deutsche oder Russin bin. Ich wusste, also, als ich in der Schule gegangen bin, dann wusste ich schon, dass ich etwas mit Deutschland zu tun habe, einfach so.

Ich kannte einige Wörter vielleicht von meiner Oma und ich war einfach angewöhnt zu diesem ganzen Ding. Die Oma hat uns oft irgendwelche Lieder gesungen usw..

Sie hat ganz schön viel erzählt, ja, wenn man sich das vorstellt, dann ist das schon fürchterlich, sie hat von ihrem Schicksal erzählt. Mein Vater niemals ist ernstlich diskriminiert worden, ich natürlich auch nicht.

Bei mir war es ganz normal in der Schule, ich hatte ne..... russischen Familiennamen, ja, also, ich hatte keine Unterschiede im Sinn der Nationalität usw.. Nur meine besten Freunde wussten vielleicht, dass ich deutschstämmig bin. Aber das war auch kein großes Thema bei uns, das war nicht wichtig, das würde ich sagen.

3. Übergang:

Also, ich habe meine Schule gut abgeschlossen und ich konnte in die Uni gehen. Das hat sehr gut geklappt und ich hatte fünf ziemlich glückliche und anstrengende Jahre dort verbracht, und alles war so glatt, ja, sofort nach der Schule in die Uni, das ist doch gut.

Ich habe Psychologie mit einem Diplom beendet.....(lacht)..... also bin ich Diplompsychologin. Das Diplom wurde allerdings hier nicht anerkannt, aber trotzdem.....(lacht).....Im Juni 2009 habe ich mein Studium abgeschlossen und im August war ich schon hier.....(lacht).... also ich hatte keine Zeit, noch zu arbeiten, keine Lust auch.

Ja, 2007 ich war schon einmal in Deutschland, ich war psychisch nicht bereit, mein Leben so umzuschalten und ich wollte wirklich nach Russland zurück, das war ziemlich schwierig für mich in der ersten Zeit.

Außerdem, und das war für mich wichtig, das Studium abzuschließen. Ich wusste irgendwie, dass es nicht hier anerkannt wird wegen der Spezifik dieses Faches, das war einfach für mich persönlich wichtig. Ich konnte mich einfach nicht entscheiden, ich hatte Angst, dass ich vielleicht das alles nicht schaffen werde, weil, wissen Sie, es ging damals nicht nur um das Studium. Ich hatte meinen, wie heißt das?, zukünftigen Mann dort und ich wollte ihn auch hier bringen; also zwei Gründe, Studium und diese Beziehung. Und das wäre für mich sehr kompliziert, ihn damals nach Deutschland zu kriegen. Deshalb habe ich eine, wie heißt das?, die beste Variante ausgewählt, so wie ich glaube. Meine ganze Familie blieb 2007 in Deutschland und ich bin allein nochmal nach Russland gefahren. Zwei Jahre später ich bin mit Diplom und Mann zurückgekommen. Wir haben kurz vor dem Studiumabschluss geheiratet. Nicht nur, damit er mitkommen konnte, wir waren schon seit sechs Jahren zusammen, als das passiert ist.

4. Deutschlandbild/Aussiedlung/erste Erlebnisse:

Im Geschichtsunterricht kam das Thema Deutschland, ich war damals vielleicht in der siebten Klasse, ich war zwölf Jahre alt, ja..... (*lacht*).....

Ich hatte ein sehr gutes Bild von Deutschland, ja, sehr, sehr gutes. Ich habe eigentlich damals schon geträumt, dass ich irgendwann nach Deutschland fahre..... egal wie....(*lacht*)..... Ich hab natürlich gehofft, dass sie mich einfach mitnehmen, es war mir egal, wohin.

Jetzt kann ich mich nicht mehr so gut erinnern, es gab viel Unsicherheit und deshalb, das war deshalb, dass ich nicht so alles verstanden habe, was die Leute sagen. Manche Dinge habe ich damals einfach nicht verstanden, das war das größte Problem.

Das war nicht so nicht wirklich das Problem Sprache, sondern das Problem Information.

Ich war eigentlich hilflos, wissen Sie? Ich konnte die nötige Informationen nicht kriegen.

Ich glaube, meine Eltern, meine eigenen Eltern waren damals auch nicht so gut in der Lage, uns mit den nötigen Informationen zu versorgen und irgendwelche gute Verwandte oder Freunde haben wir hier nicht, ja, also ich musste irgendwie selber ab und zu diese Informationen sammeln, irgendwie. Ja, ich weiß noch, wie ich mit großen Wörterbüchern gesessen habe und solche Briefen ans Jobcenter geschrieben habe, das war nicht einfach, natürlich. Natürlich gab es Leute, die uns unterstützen wollten und konnten, aber, also das war nicht was für mich, wissen Sie?

Ich habe sofort verstanden, dass all diese Organisationen und all diese Leute sie sagen oft verschiedene Sache zum selben Thema. Ich konnte damals schon besser alleine damit auskommen. Eigentlich habe ich mich hier ganz normal gefühlt am Anfang. Abgesehen von den Sprachproblemen gab es kein Unterschied, vielleicht nur, dass die Leute sind ein bisschen offener und freundlicher als in Russland, aber ansonsten kein großes Unterschied für mich.

Ich wollte eine Regisseurin werden, aber ich konnte das nicht machen, weil das so kompliziert ist... (*lacht*)..... Ich habe schon Talent dazu, aber wissen Sie, das reicht nicht aus, nur ein Talent zu haben, einfach, vielleicht will ich das nicht mehr so richtig, weil ich mich nicht bereit fühle, diese ganze Voraussetzungen zu erfüllen, die Hochschulen... wie heißt das?... die Filmakademien, sie brauchen so viel von den Bewerbern und ich kann es einfach nicht bringen. Nee, nicht wegen der Sprache, deswegen, dass man erstmal zwei Jahre Berufspraktikum brauchen muss, niemand, die Deutschen sogar, können das nicht finden, einen Praktikumsplatz in diesem Bereich, wissen Sie? Na gut..... (*lacht*).....

5. Lebenssituation:

Ich ändere die Fachrichtung wahrscheinlich, da bin ich mir ziemlich sicher, keine Ahnung noch (*lacht*)..... ich weiß nicht. Also, **ich kann einfach vieles, es ist schwierig für mich, etwas auszuwählen..... alles, außer kaufmännisch.....(*lacht*).... Jetzt muss ich das Wort finden, das richtige Wort..... die Selbstverwirklichung.... steht für mich im Vordergrund.**

6. Umgang mit dem Selbst:

Ja, deshalb vielleicht ist es für mich so schwierig, einen richtigen Beruf zu finden, weil, ich kann ja viel, um mich selbst zu verwirklichen, muss dann auch viel machen, wahrscheinlich.... *(lacht)*..... Es wird nachgedacht und überlegt und es wird nochmal studiert. Ach, wissen Sie, die Selbstverwirklichung ist eine persönliche Sache für jeden, wie kann man sich mit irgendjemandem verwirklichen?

Keine Ahnung. Also, für mich steht nur fest, dass ich mit mir etwas anfangen soll, und nicht einfach so, nur im Sitzen und nichts machen.

Ich glaube, ich kann mich selbst verwirklichen in meiner Beziehung. Ich glaube, dass mein Mann mich unterstützen wird und ich ihn auch, ja klar.

7. Migration/Integration:

Eigentlich, also, ich kann nicht so sagen, dass ich mich total wie zu Hause fühle. Also, vielleicht wie zu Hause, okay, aber trotzdem, ich weiß, dass ich anders bin als die Menschen hier, obwohl alle Menschen eigentlich irgendwie gleich sind, ja, aber trotzdem, ich bin nicht von hier, okay?.... und ich werde nie auch sein.

Also, für mich stellt das überhaupt nicht die Frage, dass ich irgendwann total zu Deutschen bin. Und für mich das ist auch kein Problem, eigentlich. Ich glaube, es gibt Leute, offene genug und.... wie heißt das?..... progressiv denkende Leute, die mich auch als Einwanderer akzeptieren werden. Ich fühle mich nicht fremd, das ist zu negativ, das klingt zu negativ, wissen Sie?..... aber das ist nicht so, ja, einfach nur anders. Ich glaube, das wird sich nie ändern.

Ich glaube, ich werde mich noch mehr integrieren in diese ganze Gesellschaft und..... das heißt für mich, ich werde eine Arbeit haben, ja, ich werde hilfreich für die Gesellschaft..... sagt man so überhaupt? Und das heißt für mich, ein ganz normaler Mensch sein, und das werde ich. Aber irgendwann total eine Deutsche sein, nein, das wird nicht.

Nein, das heißt nicht, dass ich mit meinem Herzen in Omsk bin. Also, ich kenne so viele Leute, die nach Deutschland gekommen sind, besonders russische Leute, und die sich so stark bemühen, sich von den Deutschen nicht zu unterscheiden, ich brauche das persönlich nicht, wirklich. Ich werde nie Geheimnis daraus machen, dass ich aus Russland bin zum Beispiel.

Ich werde nur wahrscheinlich meinen Familiennamen nicht ändern lassen, also, so ist das.

Ich bin dort aufgewachsen, ja, und ich bin dort 22 Jahre gelebt und ich werde nie anders. Wie meine Oma zum Beispiel wird nie anders, wird nicht so wie die andern Russen, so werde ich nie anders auch.

8. Bewältigungsstrategien:

Ich denke nur, dass ich einfach mehr tun soll, mehr machen soll. Vielleicht mehr..... ich werde eingeschlossen in die Gesellschaft..... sagt man so?.... aufgenommen..... Ich hoffe,

dass ich irgendwann das leisten kann für die ganze Menschheit..... (lacht)..... nein, einfach so für die Umgebung, ja. Das ist für mich jetzt das wichtigste Thema.

Ich hoffe, dass ich mir gute Bekannte vielleicht habe, vielleicht irgendwann. Ich würde gern irgendwann ein Haus haben, ja, ich will nicht in einer Wohnung wohnen, ja, ich möchte einen Garten. Kinder, keine Ahnung, vielleicht auch, ja. Mit den Kindern das überhaupt ein Problem, weil es so wenig Zeit gibt für alles. Ich glaube, bei den Russen, die die gleiche Geschichte wie ich haben, also als Erwachsene nach Deutschland gekommen sind, dass ist überhaupt ein Problem, also, die Kinder meine ich und die Familie, weil man muss praktisch von Anfang alles neu machen, wissen Sie?... im Sinn der Ausbildung und Einkommen und alles, alles, alles, ja. Man wird sehr alt dann schon als Frau, also mit 38 würde ich das nicht mehr wagen. Ja, für mich das ist zu viel. Also, ich bin so ein Mensch, der nicht so viel auf einmal machen kann.

Erste Stelle ich möchte studieren, zweite Stelle ich möchte..... was möchte ich, keine Ahnung..... also wie soll das heißen überhaupt, also, ich möchte arbeiten und Bekanntschaften haben und mich so irgendwie in der Gesellschaft zu bewegen und so.

Dritte Stelle, dann, kommt Eigentum..... (lacht)..... ja, ich möchte wirklich sehr sehr ein Haus haben. Vierte Stelle Kinder, ja, so ungefähr, bis 35. Ihre Frage enthält so viele Fragen in sich und deshalb ist es schwierig zu beantworten.

Also, persönliche Konflikte versuche ich sofort zu lösen und nicht einfach so lassen, weil das nervt mich ziemlich. Also das belastet mich irgendwie, wenn ich mit jemanden mich nicht gut verstehe. Aber ansonsten bin ich eher, also bin ich eher konstruktiv, also nicht mit persönlichen Beziehungen beschäftigt, sondern mit Zielen, so. Ich bin eher introvertiert, das kommt darauf an, welche Situation es ist. Ich habe bemerkt, wenn es um eine Gruppe geht, mit der ich lange zusammen sein muss, bin ich eher vorsichtig von Anfang an. Aber wenn es um die Leute geht, mit denen ich einfach ein paar Tage verbringe, dann bin ich schon viel offener. Ich kann vermuten, dass ich einfach, keine Ahnung, Angst habe oder was, vor den Leuten, mit denen ich länger zusammen sein muss.

Ich meine, wissen Sie, also, wenn ich nicht die Leute lange kenne, dann können diese Leute anders sein als sie wirklich sind, und das gilt für mich auch. Die Leute sehen mich irgendwie und sie wissen nicht, was ich wirklich, tatsächlich bin und das ist für mich eine lockere Situation. Aber wenn die Leute dich wirklich kennen lernen können, dann ist das für mich schon ein bisschen ein Problem.

Ja, ich brauche Schutz, und ich gebe mir Schutz. Ich hatte immer gute Beziehungen mit allen Menschen, und über die Lerngruppen, mit denen ich war, kann ich nur Gutes sagen. Ich weiß nicht, wieso es bei mir so ist, einfach meine Natur vielleicht.

Meine Strategien, mit Konfliktsituation umzugehen, haben sich verändert. Seitdem ich hier wohne und lebe, hat sich vieles verändert und vor allem, dass ich selbstsicherer bin als früher. Das liegt daran, dass ich viele Probleme überwinden musste, ich habe einfach

viele Erfahrungen gemacht und deshalb bin ich jetzt schon lockerer und irgendwie einfach kann ich viel mehr Stress bewältigen.

Ich glaube, bei vielen ist es ähnlich, aber es gibt auch viele Leute und ich kenne solche Leute, die pessimistisch geworden sind. Sie beschwerten sich bei der Umgebung.

Ich weiß nicht, manche brauchen vielleicht psychologische Hilfe, und aber die meisten leben einfach weiter und sie ziehen das irgendwie durch, keine Ahnung. Das hängt alles davon ab, wie man sich selbst in dieser Situation ansieht. Vielleicht, ich kenne Leute, die sich sehr Sorgen machen wegen diesen Problemen, aber manche, leben einfach weiter und so.

Ich glaube, heute, heute äußert sich diese Situation mit Alkohol- und Drogenproblemen eher in antisozialen Verhalten, wie heißt das, oh Gott, in Schlägereien und Gewalt und einfach so, nichts tun. Oder nicht Gewalt, sondern einfach, einfach nichts, ich habe solche auch gesehen. Die wollen nichts, sie haben Angst, etwas zu unternehmen. Aber es gibt nicht so viele davon, von diesen Leuten, also machen Sie sich keine Gedanken. Alkohol- und Drogenabhängige habe ich noch nicht erlebt, zum Glück nicht, noch nicht, und hoffentlich werde ich auch nicht.

Wenn ein Spätaussiedler nach Deutschland kommt und will sich integrieren, er muss gut Deutsch lernen, sich mit den Menschen unterhalten, mehr Kontakte mit den Einheimischen knüpfen, wenn es möglich ist, dann arbeiten gehen, vielleicht auch solche unqualifizierte Jobs machen, einfach nur diese Erfahrung zu sammeln.

Ich habe zum Beispiel als Inventurhelferin gearbeitet, ein bisschen, das war wirklich sehr wichtig für mich, einfach die Leute hier zu verstehen, nicht mehr Angst vor ihnen zu haben, wissen Sie?, in einem Verein tätig zu sein oder sowas.

Das Wichtigste ist, nicht zu Hause zu bleiben, ja. Ich bin für einige Zeit auch zu Hause geblieben und das ist einfach schädlich für das Selbstbewusstsein. Man gewöhnt sich ab, Deutsch zu sprechen und mit anderen Menschen einfach umzugehen. Und man hat dann Angst, wieder ins Leben zu gehen. Es wird den Menschen so langweilig und dass sie keinen Bock auf etwas haben. Sie verlieren einfach ihre ganze Motivation zu etwas. Man macht nichts und wird pessimistisch, vielleicht, ja, so sehe ich das wenigstens.

9. Kontrollfähigkeit:

Ich habe schon immer so gedacht, dass es gibt sowas wie Schicksal, aber nicht im Sinn, dass alles irgendwo schon vorgeschrieben ist, sondern dass man wie ein Test macht, wissen Sie? Wählt er das aus, dann geht er in eine andere Richtung. So ist das und deshalb bestimmt man sowohl selber sein Leben als auch der Zufall, und die anderen Menschen mitbestimmen das auch. Selber bestimmt man mehr.

10. Erziehung:

Ich habe gerade gestern darüber nachgedacht, und ich glaube, das ist das:

Meine Eltern haben mir viel Freiheit gegeben, wirklich.

Manchmal erinnere ich mich an meine Kindheit und einfach staune, ich wundere mich, dass, zum Beispiel sie haben mir erlaubt, ziemlich lange, nicht da sein, sondern, also wandern, als ich noch zehn Jahre alt war. Ich konnte den ganzen Tag nicht zu Hause sein, sondern ich bin in der Natur mit meinen Freunden, das war schon..... also, ich habe viele schöne Erinnerungen an meine Kindheit und die sind nur deswegen, dass meine Eltern mir das erlaubt haben.

Also, was ich ganz ehrlich gut finde an der Erziehung von meinen Eltern, dass sie.... es gab eigentlich keine Erziehung, ich wurde nicht erzogen. Ich konnte alles machen, was ich will, und sie haben mir die Möglichkeit dafür gegeben. Ich vermute, dass es wahrscheinlich.... sie waren einfach mit was anders beschäftigt, aber am Ende war das in Ordnung.

Ehrlich gesagt, verstehe ich es noch nicht so gut, wie die Leute hier ihre Kinder erziehen.

Manchmal sehe ich sehr gute Beziehungen zwischen Eltern und Kindern und zwar, das äußert sich im Respekt, das die Eltern zu ihren Kindern haben..... und gegenseitig natürlich auch. Manchmal gibt's ja auch solche.... wie heißt das?.... (*lacht*)..... Assi-Leute?.....Asi-Leute....(*lacht*)..... ja, und sie sind anders so, ja, schlecht erzogen.

Also, es gibt nichts Eindeutiges zu dieser Frage der Erziehung.

11. Orientierungen/Motivation/Zukunftsperspektive:

Für mich bedeutet am meisten, dass ich etwas leisten kann, gesellschaftlich.

5.3.10 Natascha aus Kaliningrad, Russland

21js: Natascha; GFBM Berlin, vom 16.06.2011, Typ D3

D: externe Kontrollüberzeugung/gewissheitsorientiert

3: aufgehelltes Stimmungsbild/closed-minded/psychosozial stabil

Wahrnehmung: umgänglich, aufgeschlossen, selbstbewusst, kooperativ

1. Persönliche Angaben:

24 Jahre alt, ledig/keine Kinder, aus Kaliningrad (Russland), Einreise am 17.9.2010

Abitur, diplomierte Deutsch- und Englischlehrerin mit einjähriger Berufspraxis an Schulen

OBS-Stipendiatin, GFBM-Intensiv-Integrations-Sprachkurs in Berlin, Januar bis Juni 2011

eigene Wohnung über GFBM-Sprachzentrum Berlin, Eltern wohnhaft in Waren/Müritz

2. Biografie:

Meine Mutter ist Deutsche. Ja, natürlich, alle von Mutter-Seite sind Deutsche. Alle kommen aus Nordrhein-Westfalen, von Mecklenburg-Vorpommern, aus Deutschland Mecklenburg-Vorpommern. Meine Oma ist schwäbische Deutsche, ja, und ich weiß nicht über ihre Jugend. Und sie hat in Kasachstan gewohnt im Dorf, wo die Deutschen gewohnt haben. Für meine Oma war besonders schwere Zeit, weil es war Krieg und sie war noch sehr jung und in Kasachstan fühlte sich fremd. Und für meine Mutter war auch diese Zeit sehr schwer, weil sie als Schülerin sehr unterdrückt war. Sie hatte Probleme mit Lehrer, mit Mitschüler, weil alle waren Kasachen und sie waren Deutsche. Als sie Studentin war, hatte sie auch diese Probleme.

Dann kam sie mit meinem Vater nach Russland und sie veränderte ihre Familienname Vatername und seit diese Zeit hat niemand gedacht, dass sie Deutsche war, weil in Papiere stand alle russische Vatername Familienname.

Und ich hatte keine Probleme, weil ich hatte auch russische in Zahlen und ich fühle mich früher als Russe und als Kind habe ich daran niemals gedacht, dass ich Deutsche bin und..... Nur als ich Schülerin werde, aber, ich glaube, 10., 11. Klasse, letzte Klasse der Schüler und besonders, als ich Studentin war, fühlte ich, dass ich Deutsche bin und meine Verwandte in Deutschland wohnen, dann wollte ich sehr stark nach Deutschland kommen, wo mein Familienbaum ist.

Als ich noch in fünfte Klasse war, meine Eltern haben mir gesagt, dass ich muss Deutsch lernen, das ist von meiner Mutter Muttersprache und sie wollen das. Ich habe daran nicht gedacht, für mir war das egal. Dann, als ich in 10., 11. Klasse war, zu uns kamen viele Deutsche als Touristen schon und sie kamen in der Schule, wir haben ein bisschen mit Deutsche gesprochen. Sie haben uns viele Geschenke geschenkt, Süßigkeiten, und sie waren so nett so unsere Lehrer, zu unsere Mitschüler. Und dann hatten wir in der Schule eine Programm „Schüleraustausch“ und russische Schüler höherer kommen nach Deutschland und deutsche Schüler kommen nach Russland. Und ich

konnte nicht mit diese Schulprogramm kommen, aber ich konnte schon zu meiner Verwandten kommen zu Besuch.

Und als ich nach Deutschland kam, fühlte ich mich hier wohl, mir gefällt dieses Land und die Leute helfen neu Angekommene. Sie erklären, was und wo muss man etwas machen und in Russland ist das bisschen anders. In Russland jeder muss das selbst machen und selbst ihre Probleme lösen. Und seit diese Zeit, ich glaube, begann ich meine Mutter, meine Oma fragen: Woher kommen wir? Und dann mein Onkel hat uns ein Buch geschickt über unsere Familienstand, von dieser Linie.

Nein, ich weiß nicht, woher kommt meine Oma, aber ich weiß, dass seit 1711 wohnten unsere Verwandte in Mecklenburg-Vorpommern. Dann kamen sie nach Polen und dann nach Russland zu Fluss Wolga. Sie hatte gesagt, dass dort hatte sie viel Probleme und dort gefiel sie nicht, weil das Klima war ganz anders und die Menschen waren ein bisschen nervös, ärgerlich, weil sie haben ruhig gelebt und da kommen Deutsche mit andere Sprache. Die Kasachen müssen auch diese Sprache ein bisschen verstehen, um zu kontaktieren.

Ja, für meine Oma war sehr schwere Zeit und sie spricht nicht so gern..... (lacht)..... ich habe das Gefühl, dass sie hat nicht alles gesagt. Aber sie hat erzählt, wie sie Hunger hatte und dass sie viel Streit hatte, gesundheitliche Probleme.

Meine Mutter hat viel daran gesprochen, dass sie diskriminiert wurde und in Schulzeit, in Studienzeit und bis nicht bis heutige Tage, bis letzte Tage, als wir in Russland gewohnt haben, wer hat erfahren, dass meine Mutter Deutsche ist, dann begonnen sie sagen a Faschisten, b sie haben uns unterdrückt, und unsere Nation ist sehr schlecht, aber wenn die Deutsche zu uns kamen, als ich noch Schülerin war, und sie haben uns viel geholfen, dann waren die Deutsche sehr gut. Und dann, in diesem Moment, sprachen sie nicht über Nazisten.

Die Entscheidung Kaliningrad war nicht die Entscheidung von unserer Familie, mein Vater war Militär und das war ein Befehl. Bis jetzt wohnen in Kaliningrad-Gebiet viele Deutsche, nicht ganz Deutsche, sondern halb Russe, halb Deutsche oder halb Pole, halb Deutsche, aber ziemlich viel. Ich habe meine ganze Kindheit mit solche Menschen getroffen, gesprochen und Freundschaft haben. Vor Kaliningrad waren wir in Kasachstan, in Semipalatinsk-Gebiet, Dorf Georgiyevka. Ich habe über Deutsche mehr in Gwardaisk, Kaliningrad-Gebiet, erfahren.

3. Aussiedlung:

Diese Gedanken haben wir schon seit, ich glaube, zehn Jahren, als meine..... zuerst vor 15 Jahren kamen meine Verwandte aus Kasachstan nach Deutschland: meine Oma, Tante mit Kindern. Und dann haben sie vier oder fünf Jahren in Deutschland gelebt und sie begannen dann uns zu erzählen, wie ist das Leben, leichter oder schlechter. Das Leben war in Deutschland viel leichter als das Leben in Kasachstan und die Hörsäle sind viel besser und Menschen und hier gibt's Arbeit, usw.. Und dann, seit diese Zeit, haben sie uns

gesagt, ja, wir müssen kommen, wir sind eine Familie, wir wollen nicht getrennt leben und wir müssen einander helfen.

Und dann haben meine Eltern diese Papiere sammeln begonnen, Papiere waren geschickt vor sechs oder fünf Jahren hat ein Papier zu uns gebracht, dort war geschrieben, dass meine Mutter muss noch Prüfungen bestehen.

Sie kam nach Moskau, bestand diese Prüfung, ja Sprachprüfung, wir haben gedacht, dass nach dieser Prüfung können wir mit ganze Familien kommen. Aber diese Papiere kamen nicht und wir warten noch drei oder zwei Jahren, dann kommen noch eine Papiere, dass deutsche Gesetze haben sich verändert und jetzt muss die ganze Familie die Prüfungen bestehen. Aber die Prüfungen werden noch schwerer als früher. Und dann kam ich zuerst, diese Prüfung bestanden und bis jetzt warten wir auf meinen Vater. Er hat schon die Prüfung bestanden, aber wir warten noch auf die Papiere, die erlauben ihm, nach Deutschland kommen.

Ja..... (lacht)..... und unsere Wanderung dauert schon zehn Jahre.

Zuerst kam meine Tante, Schwester von meine Mutter, mit ihre Kindern, dann kamen meine Oma mit meinem Opa, dann meine Mutter mit mir, zuletzt mein Vater. Wir leben alle zusammen in der Stadt Waren/Müritz.

Ja, meine Oma ist glücklich. Sie ist sehr glücklich, weil sie hat seit Kindheit nur Deutsch gesprochen und in Kasachstan musste sie Russisch lernen und jetzt sie ist wie Fisch draußen im Wasser und sie fühlt sich wohl, sie versteht sehr gut Menschen, sie versteht diese Regel und für sie ist besonders leicht, gefällt sie sehr stark.

Für meine Mutter ist in Deutschland leben besonders schwer, in Russland ist sie Rentnerin und in Deutschland sie muss noch arbeiten, sie ist 55 Jahre alt. Sie hat jetzt andere Job und es ist interessant, dass sie hat noch keine Integrationskurs, aber sie muss schon arbeiten.

Und für sie sehr schwer mit Deutsche sprechen, sie versteht sehr gut, aber, seit Kindheit, aber sie kann nicht antworten, dass es für sie sehr schwer und sie versteht dieses System nicht, diese Regel auch. Und vor kurzer Zeit bekam sie eine Wohnung und wir reparieren jetzt diese Wohnung und jetzt wohnen wir noch bei meiner Oma.

Nach der Schule habe ich studiert und ich wusste, dass ich nach Deutschland fahren will und muss und ich entscheide mit meine Eltern diese Fakultät wählen, um meine Sprache zu verbessern. Ich wollte aber auch eine Lehrerin werden und jetzt habe ich meinen Traum in die Realität umgesetzt, aber in Deutschland muss ich wieder studieren, weil mein Diplom ist hier nicht anerkannt.

Ich bin Lehrerin mit den Fächern Deutsch und Englisch, Deutsch für die Hauptschule und Englisch für Grundschule. So ich habe mich schon auf Deutschland vorbereitet. Ja, ich habe fast ein Jahr als Lehrerin in Kaliningrad gearbeitet, aber ich habe Deutsch für kleine Kinder unterrichtet. Ich habe auch schon vorher studiert in Kaliningrad.

4. Deutschlandbild:

Zuerst ich habe gedacht, dass diese Diplom, die ich in Russland bekomme, wird hier anerkannt und ich muss nicht weiter in Deutschland noch einmal studieren und ich habe gedacht, dass als jemand nach Deutschland umgezogen wird, der bekommt die Wohnung, aber wir haben, ich weiß nicht, fünf oder sechs Monaten auf die Wohnung gewartet. Und aber andere System habe ich schon kennen gelernt, weil ich war schon drei oder vier Mal in Deutschland, aber für kurze Zeit, drei, vier Wochen in der Ferien, Sommerferien.

Ich glaube, dass ich wusste nicht alles über diese System. Als ich gekommen war, zuerst fühlte ich mich sehr gut, ich wohnte bei meiner Oma, ich konnte jeden Tag mit meine Verwandte sprechen und natürlich auf Russisch sprechen und ich habe hier einen Freund und ich fühlte mich hier wohl.

Dann bekam ich **Computerkurs**, das war mein **erster Schritt** zu Deutsche und ich war allein zwischen Deutsche und ich fühlte Angst und ich war ein bisschen überrascht, dass die Deutsche können helfen, etwas zu verstehen. Was ich nicht verstanden habe, sie begonnen mir das erklären. Nicht alle, aber sehr nett waren zu mich Lehrer und sie haben verstanden, dass für mich das bisschen schwer dieses System.

Und dann, **nächster mein Schritt** war **Integrationkurs**, aber dieser Schritt war sehr leicht für mich, weil alle waren Russe, nur zwei Personen, eine kommt aus Polen, andere aus Bulgarien. Und alle verstanden auf Russisch und dort, ich glaube, kann ich nicht meine Deutschkenntnisse verbessern.

Dritte Schritt ist **Otto-Benecke-Stiftung** und diese Schritt war für mich auch nicht so leicht, weil, ich musste in andere Stadt kommen. Ich habe viel Zeit mit meine Verwandten und meiner Mutter gelebt, und jetzt musste ich allein leben und diese Stadt zu groß für mich. Ich kann nicht so gut orientieren und....

Aber dieses System gefällt für mich, Deutsche machen alles, um neu Angekommene deutsche Kenntnisse verbessern können oder Deutsch lernen. Und das gefällt mir, weil ich glaube, dass alle Ausländer oder Aussiedler, die in Deutschland wohnen möchten, sie müssen diese Sprache wissen, weil sie müssen dieses Land..... mit Ehre, oder..... machen.....

5. Migration:

Kontakt zu Freunde, ich glaube, heute ist das kein Problem weil, es gibt verschiedene Hilfsmittel, zum Beispiel Internet, Skype, Handys usw., ja, natürlich habe ich viele Freunde in Russland und ich spreche mit meiner Freundin per Skype oder SMS schreiben und meine Freunde, nicht alle, aber einige, haben auch Verwandte in Deutschland, und sie haben auch gute Möglichkeiten nach Deutschland kommen und wir können hier einfach treffen. Oder, viele meiner Bekannte und Freunde waren schon einmal in Deutschland. Ich glaube, zuerst kommen sie zu mir..... (*lacht*).....

Nein, ich will auch nach Kaliningrad kommen, ich will sehen, was ändert in dieser Stadt, das ist für mich interessant, aber jetzt leider habe ich keine Zeit und nicht genug Geld.

Ich glaube, das ist heute kein Problem, dort fahren, das ist nicht in Kamtschatka oder so..... (lacht)..... Das ist nicht so weit, nur zwei Stunden.

Mein Freund ist auch Spätaussiedler, er wohnt in Deutschland schon seit acht Jahren, und wir haben in Deutschland kennen gelernt, als ich Sommerferien gehabt hatte.

Und er hatte genauso fast die gleiche Situation, seine Mutter ist auch Deutsche auch diese Linie, Mutterlinie, ist auch, alle sind Deutsche, und Vaterlinie alle Russe. Und er war auch schon zweimal in Kaliningrad bei mir als Gast und wir kennen einander schon fast drei Jahre und wir wollen (lacht) weiter zusammenbleiben und eine Familie bilden oder gründen.

6. Psychische Befindlichkeit/Bewältigungsstrategien/Integration:

Ich weiß nicht warum, aber ich finde mich wie zu Hause. Ich..... seit vielen Jahren wollte ich nach Deutschland kommen und jetzt mein Traum ist in der Realität und ich freue mich, dass ich in Deutschland bin.

Ja, manchmal ist für mich sehr schwer, manchmal ich nach Hause, aber das ist nicht so oft und vielleicht das ist wegen meine Sprache, dass ich habe schon einige Sprachenkenntnisse.

Und ich glaube, ja, ich habe manchmal Angst, zum Beispiel bis jetzt habe ich Angst fragen bei jemanden und ich bitte meine Freundinnen oder Freunde mit mir kommen und... ja, ich frage selbst, was ich will, aber ich habe Angst, erste Schritt zu Deutsche machen.

Und natürlich habe ich ein bisschen Angst mit meine Zukunft: Werde ich studieren oder werde ich Ausbildung machen? Was wird weiter? Wo ich wohnen werde, in welche Stadt?

Ich habe viele Sorgen..... (lacht).....

Ich glaube, wenn ich viel Stress mit meiner Familie habe, zum Beispiel es gibt solche Situationen, dass meine Mutter, sie meint, dass sie erlebt noch wie Russland und ihre Denken sind noch in dieser russische System. Hier ist es ein bisschen..... nicht ein bisschen, sondern ganz.... anders.

Und sie gibt mir einige Raten, oder sie sagt mir: „Du musst so... so.... so machen.....!“ Aber ich verstehe, dass ich will das nicht machen oder ich kann das nicht machen. Und dazu haben wir Missverständnisse und manchmal wegen diese Probleme will ich nach Hause oder ich will ein bisschen selbstständigen sein als jetzt. Jetzt wohnen wir getrennt, aber ich fühle mich unter Kontrolle oder....., ja.

Meine Eltern haben mir sehr streng erzogen. Ich konnte nicht zum Beispiel in die Disco gehen, weil dort sehr gefährlich ist, und natürlich darf ich nicht rauchen, nicht trinken. Zum Beispiel im Feiertage ich konnte nicht kurze Röcke tragen usw., weil meine beide Eltern waren Militär, sehr streng: „Ich habe gesagt, du musst das machen!“, usw.. Einen Freund durfte ich auch nicht nach Hause bringen.

Letzte Jahre, als ich Studentin war, sie waren zu mir nicht so streng wie zum Beispiel in der Schulzeit. Ich hatte schon mehrere Freiheiten, weil sie haben in Gwardensk gewohnt und ich habe schon in Kaliningrad gewohnt als Studentin. Und da konnten sie mich nicht ganz kontrollieren, wo bin ich, was mach ich..... Und seit dieser Zeit bekomme ich mehr Freiheiten. Und dann, als sie sehen, ich bin schon erwachsen, sie sehen, dass meine Kommilitonen, sie werden schon Familien gründen, sie werden schon Kinder gebären..... und dann, ja, sie verstehen das alles und wenn ich mit meinem Freund kennen gelernt habe, sie haben gesagt: „Na ja, du bist schon erwachsen, du darfst das.“ Und mit diese Frage hatten wir keine Probleme..... (*lacht*).....

Die kontrolliert mich jetzt in Deutschland, sie probiert das Kontrollieren jetzt in Deutschland, aber dazu habe ich einen Wunsch, zum Beispiel in andere Stadt kommen mit meinem Freund und Studium bekommen usw., ja, in Deutschland.

Aber, die Situationen, wenn ich nach Russland kommen will, das ist wie..... Wenn sie Ratschläge gibt oder sagt, wie in Russland war, zum Beispiel Studium oder was. Jetzt ist sie allein und sie fühlt sich ein bisschen ohne ihren Mann einsam. Und diese Gefühl nach Russland kommen habe ich auch wegen mein Vater, weil, er hat ein bisschen mich geschützt und bessere Ratschläge gibt und.....ja. Deshalb habe ich solche Gefühle manchmal. Ich fliehe vor der strengen Mutter in Deutschland und suche Schutz beim Vater in Kaliningrad.

Ich glaube, er muss noch nicht mehr als ein Monat bleiben in Kaliningrad. Ja, aber wir wohnen schon hier fast neun Monate und ein bisschen haben wir Sehnsucht. Meine Mutter hat schon die Wohnung bekommen und sie, wenn mein Vater kommt, sie werden zusammen wohnen, meine Oma hat eine eigene Wohnung.

Und ich nach Otto Benecke Stiftung bekomme, ich weiß nicht wo, aber bekomme Studium oder Sonderlehrgang, ich weiß nicht was, und ich fahre in diese Stadt und werde mit meinem Freund schon die Wohnung suchen oder..... und wir werden getrennt wohnen (*lacht*)..... da freue ich mich.

7. Orientierungen/Motivation:

Ja, von eine Seite ich möchte sehr gern studieren, weil, ich möchte Lehrerin, wirklich Lehrerin werden, aber Grundschulpädagogik studieren und das ist für mich interessant mit kleine Kinder arbeiten, aber von andere Seite alles hängt von das DaF. Und wenn ich das nicht schaffe, dann kann ich nicht studieren.

Und von andere Seite, ja, ich kann vielmals das DaF bestanden, aber ich will nicht viel Zeit verlieren, weil ich möchte auch Familie, ich möchte auch Kinder und Beruf haben.

Und von andere Seite, wenn ich zum Beispiel das DaF nicht schaffe, ich probiere nochmals und wenn ich wieder das nicht schaffe, dann werde ich, ich glaube, Ausbildung machen in Richtung Erzieherin, Kindererzieherin oder Heilpädagogik oder was.

Ich will Lehrerin sein, aber ist langer Weg, brauch ich noch vielleicht vier Jahre, dann bin ich 28 Jahre alt. Aber ich will früher Kinder haben..... (*lacht*)..... Ich glaube, wenn ich diese Prüfung

bestehe, dann werd ich studieren und während des Studiums, ich glaube, ich kann probieren Kind bekommen, und ich glaube, meine Eltern, sie helfen dabei. Ich habe meine Papiere nach Rostock geschickt und dort ich habe erfahren, dass ich muss fünf Jahre studieren.

8. Zukunftsperspektive:

Ich will in Deutschland zuerst eine Wohnung haben und Studium bekommen, dann gute Arbeit finden, die mir Spaß macht werden, und ich will nicht wie viele meiner Bekannten zu Hause sitzen und ihren Mann warten, ich will selbst etwas machen und Kinder helfen. Und in Zukunft will ich auch reisen auch viel, und vielleicht einen Haus bauen..... (lacht)..... Das ist mein Traum, aber ich weiß nicht, wird das oder nicht.

Ich glaube, dass in Deutschland schön ist, dass die Lohn ist für jeder Beruf reicht, um zu leben.

Und in Russland zum Beispiel verdienen viele Menschen so wenig, dass sie können... dieses Geld reicht nur, für die Wohnung bezahlen und für Essen, das mittlere Schicht. In Deutschland ich sehe, dass niemand wird von Hunger sterben..... und zum Beispiel viele Alkoholsüchtige oder Drogensüchtige, sie bekommen Hilfe, und in Russland ist das nicht so. Aber in Deutschland auch sehe ich niemand sagt dir, was ist besser etwas zu machen, wenn du das selbst nicht fragst. Und wenn du eine Information nicht weißt, dann niemand sagt dir diese Information, das ist auch nicht so gut.

Was ich auch beobachtet habe, dass in Deutschland viele Menschen, wenn etwas das nicht so Gutes gemacht hat, wer das beobachtet hat, geht zur Polizei oder wird jemandem erzählen usw..

Und das ist auch, von eine Seite ist das sehr gut, von andere Seite ist das auch nicht so gut.

Aber in Deutschland gefällt mir die Ordnung, dass die.... zum Beispiel Polizei, sie hilft den Menschen.

Und in Russland zum Beispiel , sie können helfen, wenn du brauchst das, aber du musst noch illegal Geld bezahlen für diese Hilfe. Und in Russland auch, zum Beispiel, wenn du zum Arzt gehst, du musst auch kleine Geschenke machen oder was und der Arzt dich besser untersucht. Das ist auch positive Seite zu Deutschland.

Was noch? In Russland zum Beispiel für unserer Studium oder wie jetzt ist es, wir müssen auch für die Schule, die Eltern müssen Geld bezahlen.

Und in Deutschland die Kinder können auch kostenlos lernen und das ist auch so gut.

Ich glaube, ich bin selbst ein bisschen geändert, ich fühlte mich älter als früher, weil, früher habe ich Ratschläge von meine Eltern bekommen, was ist besser und was ist schlechter und hier können meine Eltern mir nicht helfen und jetzt muss ich das selbst fragen und über meine Probleme sorgen, und ja, ich kann auch fragen meine Verwandte, sie helfen mir immer, aber nicht in alle Situationen und nicht immer. Und ja, in Deutschland habe ich ein bisschen geändert. Ich fühle mich nicht sicherer, aber unabhängiger.

Manchmal ich fühle mich allein, weil ich jetzt wohne ganz allein ohne meine Verwandte, meinen Freund und..... ich sehe sie nicht ziemlich lange Zeit und..... von eine Seite ist das gut, aber von andere Seite es..... ich brauche ihre Gedanke, ihre Ratschläge oder..... ich weiß nicht.

Jetzt habe ich fast kein Kontakt mit Deutschen, ich habe nur eine Bekannte, der Deutsche ist, das ist der Freund von meinem Bruder und..... manchmal fühle ich mich nicht wie in Deutschland, weil alle meine Freunde, mit denen ich jetzt lerne, sind fast alle Russe oder Russischsprechige, und ich fühle mich jetzt nicht genauso wie in Deutschland.

Ich hoffe, dass wenn ich studieren beginne, meine Kommilitonen werden alle Deutsche und ich will das, um meine Deutschkenntnisse verbessern.

Ich will wie eine echte Deutsche sein.

Ich hatte probiert schon einmal einen Kontakt mit einer Deutsche haben und als ich erste Schritt in Deutschland hatte in Computer-Kurs. Dort waren alle Deutsche und ich probiere mit Mädchen ein bisschen kontaktieren, sprechen und zuerst haben sie mit mir kontaktiert, dann werden sie zu schnell sagen und mit Akzent über verschiedene Probleme und so weiter. Ich habe nicht alles verstanden und dann haben sie über solche Dinge gesprochen, die für mich ein bisschen fremd sind, zum Beispiel über Zigaretten, Alkohol, wieviel und wer hat getrunken und solche Dinge interessieren mich nicht. Und ich habe nur ein Mädchen gewählt, mit deren habe ich gesprochen, aber diese Gespräche waren fast immer über: Was hast du gemacht? Wie geht es? Was hast du gekauft? Woher kommst du? Und dann kann sie nicht mir erzählen und nicht mir gefragt, sondern sie begann mir bitten: Was bedeutet dieses Wort auf Russisch?..... was anderes Wort?.... und solche komischen Situationen.

Ich werde nicht Deutsch lernen, sondern ich werde Russisch unterrichten..... (lacht).....Das ist nicht so einfach, aber für mich ist das sehr interessant.

9. Umgang mit dem Selbst:

Ich glaube, es hat sich nichts an mein Charakter verändert. Nein, ich glaube, alles bleibt so, wie ich bin, aber ich sehe, dass ich mehr Angst gehabt habe. Nein, ich habe mehr Angst jetzt, als ich in Russland gehabt habe, weil ich muss dieses System noch verstehen, wie das funktioniert.

In Russland habe ich das schon gewusst, was soll ich machen, wo ich hinfahren, wo leben usw.. Und hier ist wie ein Rätsel, ich muss Schritt für Schritt diese Probleme lösen und wählen, was will ich und was muss ich. Nicht alles ist für mich klar.

Ich habe Angst vor meiner weiterer Studium und.....

Zum Beispiel in Russland das Studium war für mich sehr schwer, ich musste zu viel lernen, fast tags und nachts und wenn in Deutschland wird genauso, ich will das nicht machen, weil das ist zu schwer. Meine Nerven sind schon fast kaputt wegen dieser Studium. Wenn zum Beispiel ich sehe,

dieses Studium in Deutschland wird für mich angenehm und nicht so schwer wie in Russland, dann, warum nicht?

Jetzt habe ich diese Angst für die Schwierigkeiten bei Studium.

In Russland war alles, was ich begonnen habe, alles habe ich geschafft. Ich habe sehr gut Schule beendet mit Silbermedaille, ich habe auch Studium beendet, auch gut. Und ich habe gute Lehrerin, als ich gearbeitet habe und ich habe auch Kurse gemacht, ich war auch nicht schlechte Schülerin. **Ich habe gewöhnt, nicht schlecht zu sein und jetzt will ich auch nicht schlecht sein und davor habe ich Angst, wenn ich das nicht schaffe, oder..... Ja, ich werde alles machen, um das schaffen, aber ich weiß nicht, kann ich das oder kann ich nicht...?**

10. Kontrollfähigkeit:

Ich glaube, dass ich entscheide das alles selbst. Was ich will, ich habe wie ein Lebensplan, und ich gehe in diese Richtung und, ja, manchmal passiert solche Situationen, wie du nicht ändern kannst, zum Beispiel ich habe, als ich Schülerin war, einen Unfall und ich war sehr lange Zeit im Krankenhaus usw., aber diese Probleme schon in Vergangenheit und..... Ja, wenn solche Situation wird, dann muss ich andere Weg bauen und andere Richtung machen und jetzt will ich machen alles, was ich geplant habe.

11. Erziehung/Lernen:

Mein Bruder und Frau von meinem Bruder, sie haben Kinder und diese Kinder sind schon ganz Deutsche. Sie verstehen kaum russische Sprache, ich sehe, dass sie, wie viele auch deutsche Kinder, weil, ich habe schon diese Kinder von Kindergarten abgeholt und ich sehe, dass viele Kinder haben zu viel Freiheiten und viele ist erlaubt und ich glaube, dass mit Kinder muss man ein bisschen strenger sein.

Und zum Beispiel ich habe beobachtet, dass viele Eltern haben Kinder nicht erklärt, wie muss man sich anziehen, zum Beispiel..... und: **Wie ist das nett?, Wie ist das nicht nett?** Viele Eltern haben wenig Zeit wegen ihrer Arbeit, aber um die Kinder nur einfach zum Beispiel kämmen oder gut anziehen, sie machen das alles schnell.

Viele Kinder haben viele Möglichkeiten, zum Beispiel Computerspiel spielen und die spielen gern als sie machen die Hausaufgaben.

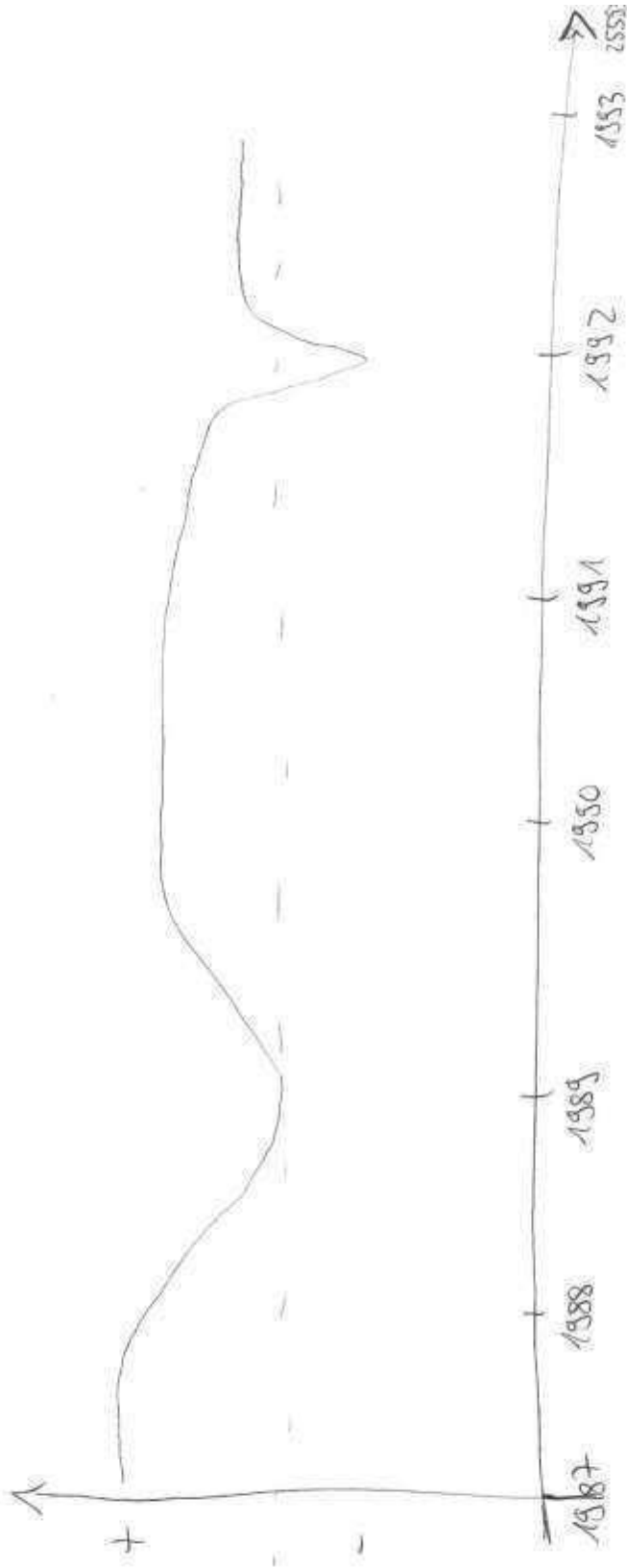
Und in Russland zum Beispiel die Eltern haben selbst geprüft: Haben die Kinder Hausaufgaben gemacht oder nicht? Wie haben Sie das gemacht? Die Kinder müssen zum Beispiel Gedichte lernen und zu Hause erzählen.

Aber hier habe ich bemerkt, dass die Eltern kontrollieren das nicht und die kleine Kinder, sie habe noch keine Verantwortung und sie haben nur einfach gelesen.

Ja, sie haben eine Gedanke, ich habe das gemacht, aber in Wirklichkeit sie können diese Gedicht nicht erklären und sie verstehen nicht alles, was drin steht.

Und ich glaube, ich kann darüber helfen.

5.3.11 Lebenslinien Interviewpartner

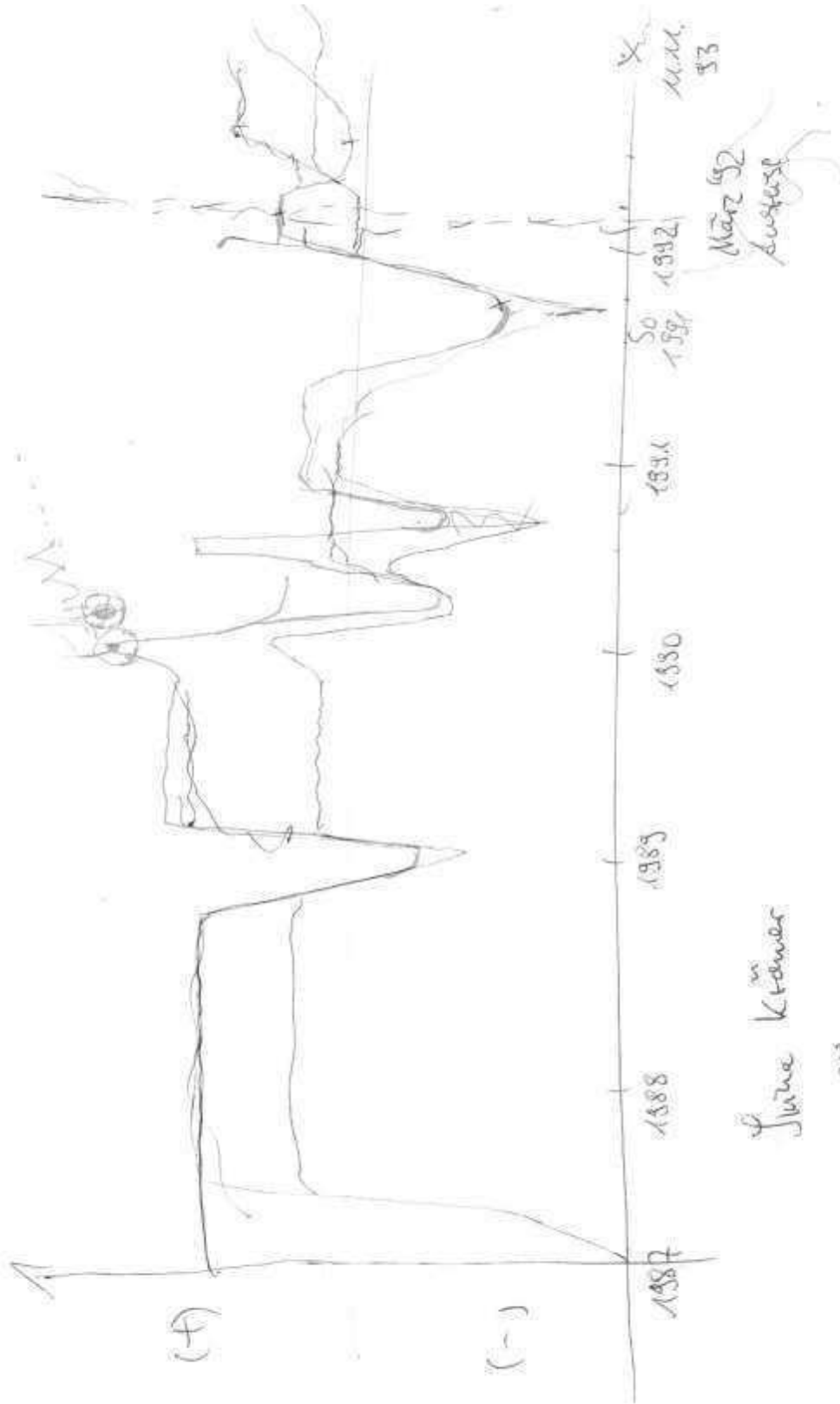


Karen C. Miviam)

23 J. (Polen)

25.5.83

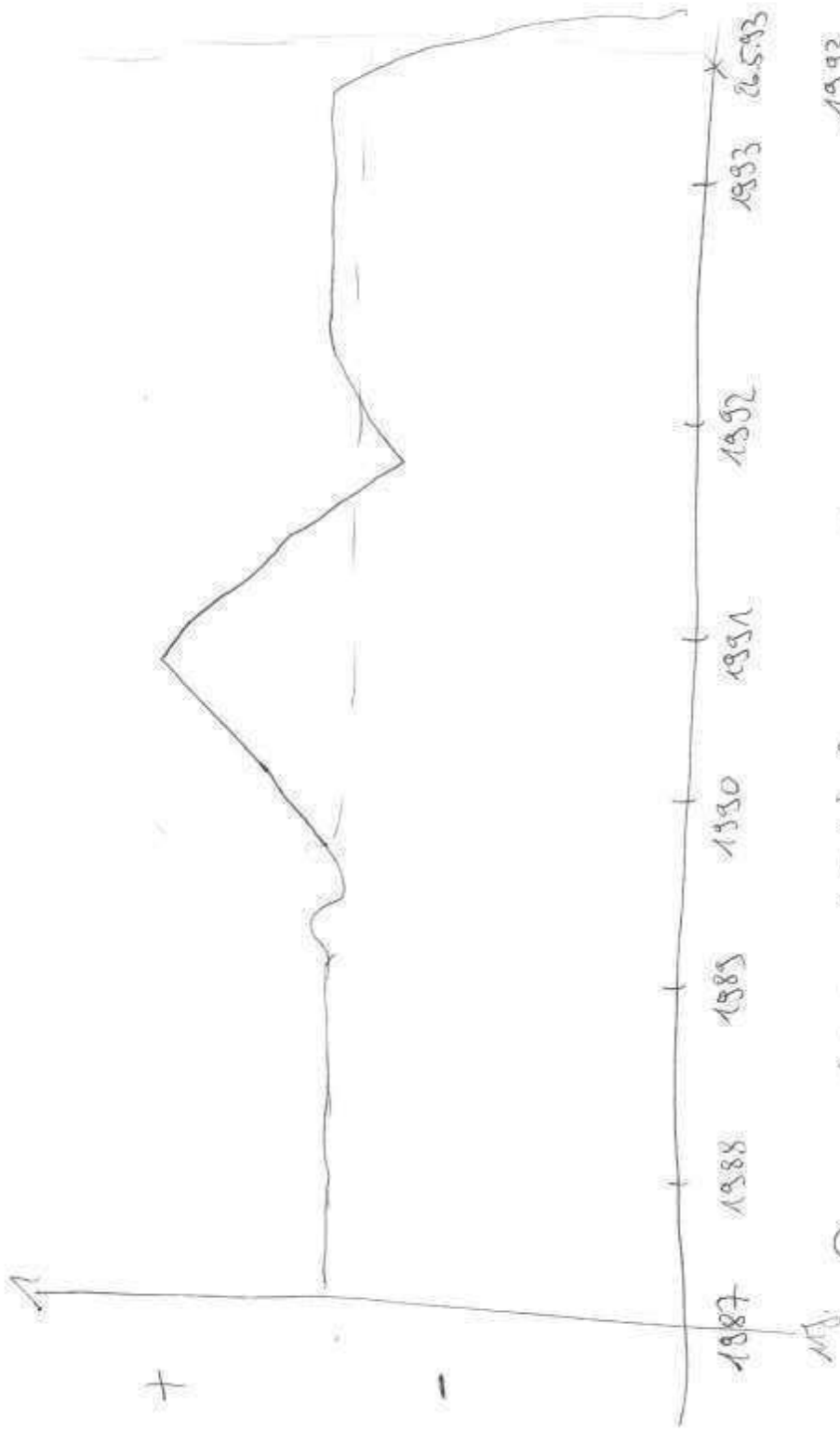
Emerson Sept. '92



J. Krenner

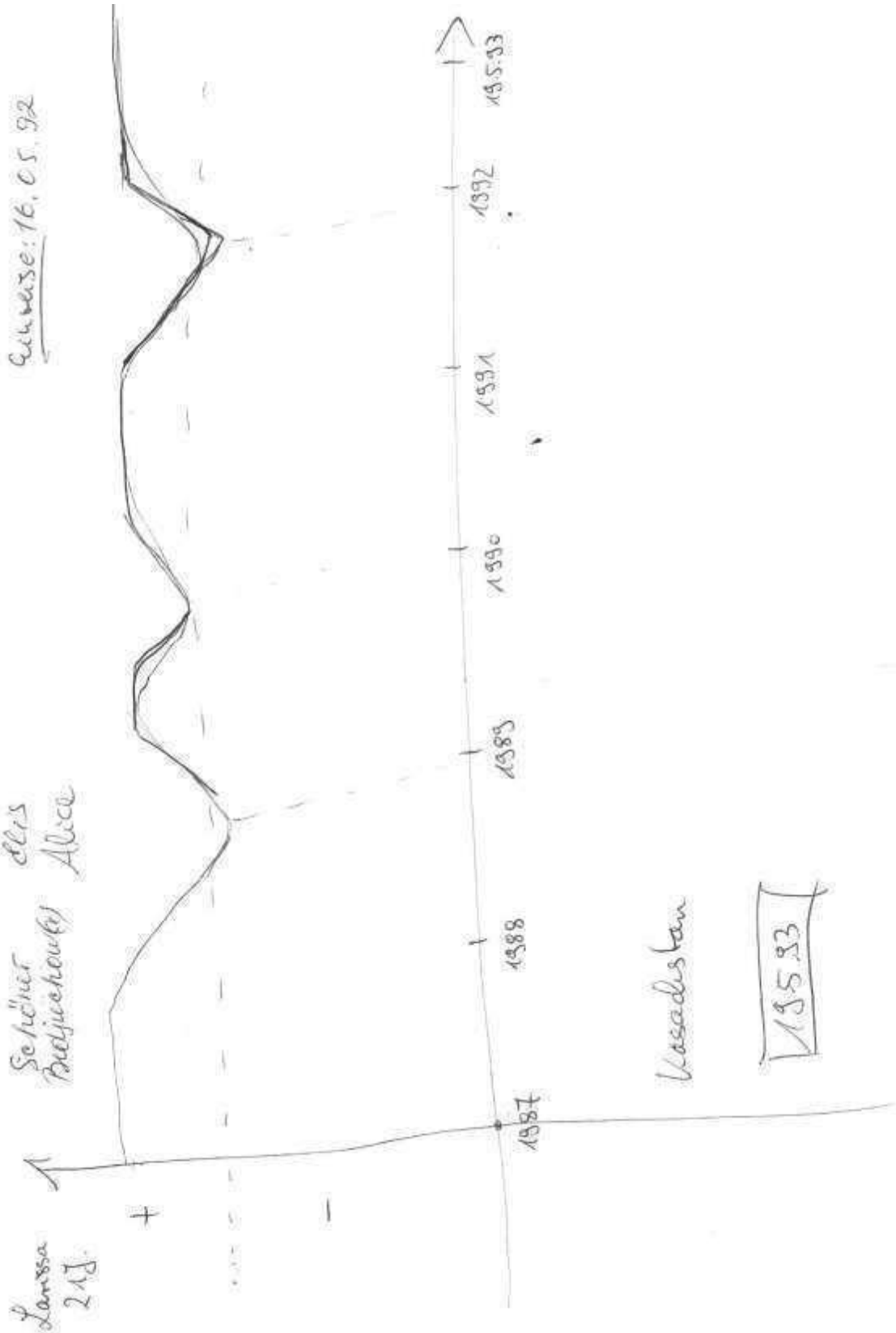
27

M. 11. 93

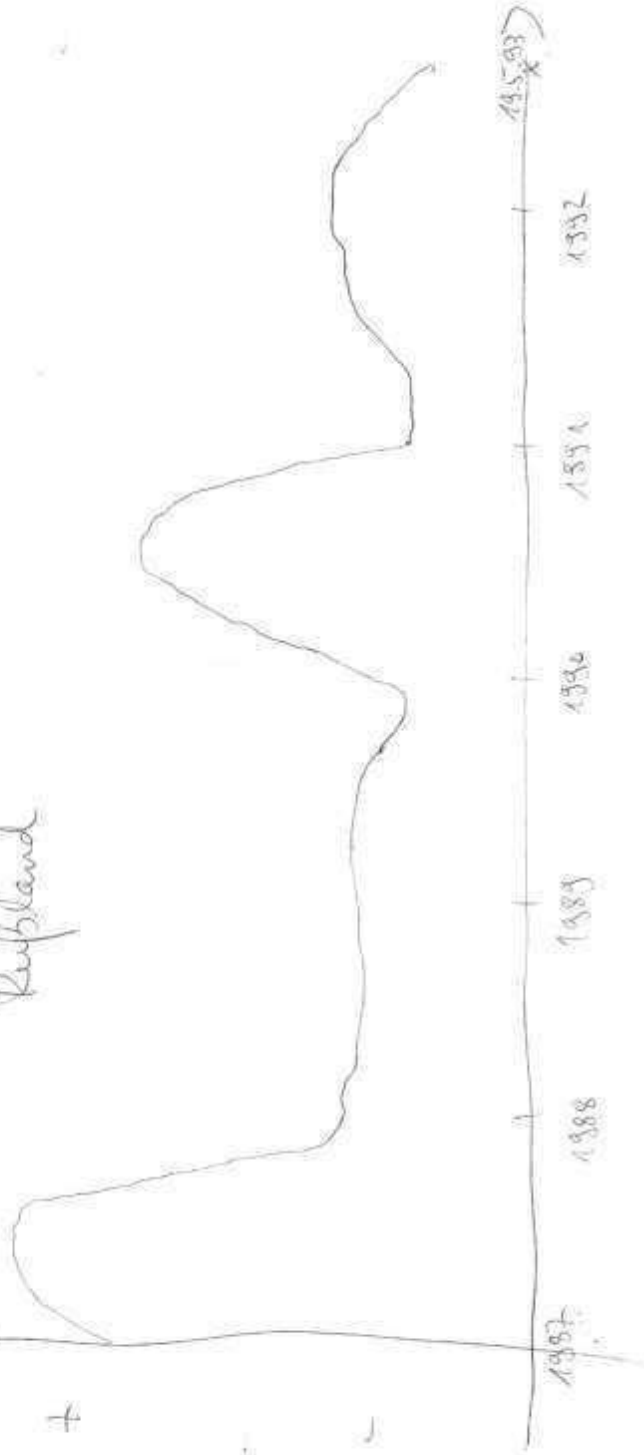


Dawid (Polem, Götter) Gruszkiński
 Arthur
 26.5.93

1993
 17 J.



Sergey Mager (Krasnodar)
Rusland



1988

1989

1990

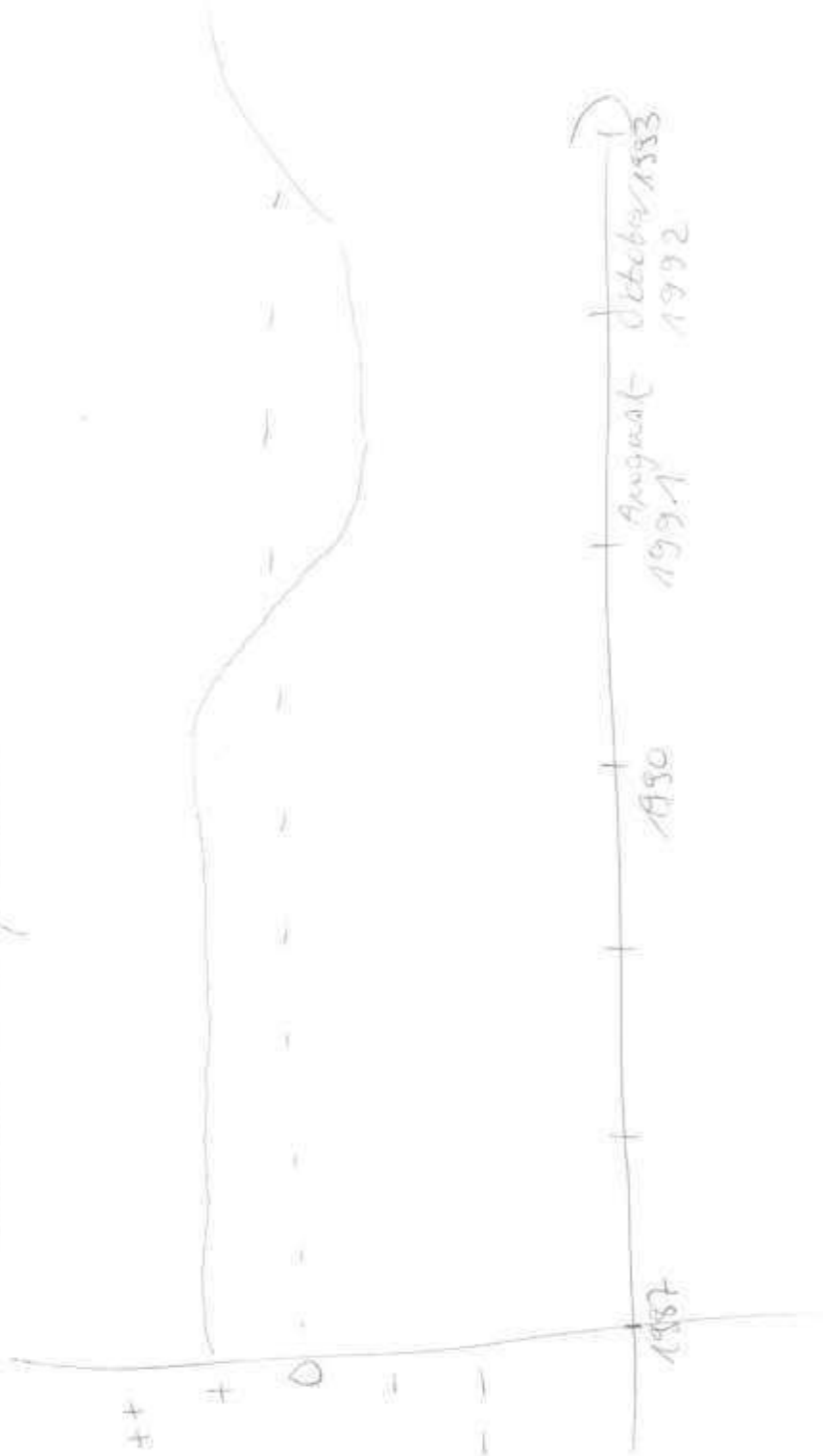
1991

1992

1993

1985.93

Sabona Rus, 26.9.93



THOMAS KLOTZ

**SUBJEKTIVE SITUATION UND ORIENTIERUNGEN
VON SPÄTAUSSIEDLER-JUGENDLICHEN**

Vergleichende Untersuchung von zwei
Migranten-Generationen
Perspektiven für eine begleitende Bildungsarbeit

Teilband II: Anhang

Dissertation
zur
Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Sozialwissenschaften
in der Wirtschafts- und
Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Eberhard Karls Universität Tübingen

2016

Inhaltsverzeichnis

6	Mündliche Befragung Expertinnen	3
6.1	Übersicht.....	3

6 Mündliche Befragung Expertinnen

6.1 Übersicht

Nr.	Name	Funktion	Institution	Region	Datum	Themen
01es	Josef Schleicher	Chef-Redakteur	Deutsche Zeitung „Für Dich“ im Dt. Rayon	Deutscher Rayon Halbstadt /Altai, W-Sibirien	18.02.1993	Situation Russland-deutsche im Rayon
02es	Hr. Prof. Dr. Seliverstov	Wissenschaftler	Institut für Geologie, Akademgorodok, sibirische Wiss.-stadt	Nowosibirsk, West-Sibirien	21.02.1993	Neuere Entwickl Region Sibirien
03es	Irina	Dolmetscherin	privat, im Begriff überzusiedeln	Kemerowo, West-sibirien	22.02.1993	Lebensgeschichte ihrer dt. Familie
04ed	Ellen Müller, Claudia Schmidt	Sozialbetreuung	OBS Bonn, GFBM-Sprachzentrum Heilbronn	Heilbronn Mittlerer Neckarraum	27.05.1993	Psychosoz. Betreuung, Kooperation mit den Lehrerinnen
05ed	Hr. Nagel	Lehrer	CJD Vaihingen/Enz	Vaihingen Mittlerer Neckarraum	22.06.1993	Unterrichtserfahrungen, Unterrichtsgestaltung
06ed	Fr. Seiler	Lehrerin	CJD Spielberg	Spielberg, Mittlerer Neckarraum	24.06.1993	Unterrichts- und menschliche Erfahrungen mit den Jugendlichen
07ed	Hannelore Meyer	Lehrerin (geb. in Rumänien)	CJD Ebersbach	Ebersbach Mittlerer Neckarraum	30.06.1993	Mentalitäten, Unterricht im „Ostblock“
08ed	Friedrich Förster	Lehrer	CJD Altensteig, vorher CJD Ebersbach	Altensteig Mittlerer Neckarraum	30.09.1993	Typus russland-deutsche(r) Schülerin
09er	K. Singer	Leiter	Demokrat. Forum Timisoara	Timisoara Banat, Rumänien	30.06.1994	Deutsche Familie im Banat
10er	Fr. Prof. Dr. Jonas	Lehrstuhl-inhaberin Germanistische Philologie	Germanist. Fakultät Universität Timisoara	Timisoara Banat, Rumänien	01.07.1994	Pflege der deutschen Sprache und Brauchtums in Rumänien

11er	William Totok	Experte für Forschung über Rumänien-deutsche und deutsche Vertriebene in Russland	Freischaffender Journalist und Autor, u.a. taz Berlin	Berlin	02.07.1994	Historische Entwicklung der Rumänien-deutschen, besonders seit dem 2. Weltkrieg
12er	Ida	Leiterin der Schauspielgruppe „Deutsches Volkstheater“	Deutsches Volkstheater für das Banat, Timisoara	Timisoara Banat, Rumänien	03.07.1994	Entwicklung, Status und Auftrag des Deutschen Volkstheaters
13er	Hr. Ovidiu	Lehrer	Liceum Nikolaus Lenau, Timisoara	Timisoara Banat, Rumänien	04.07.1994	Aktuelle Situation im rumänischen Schulwesen
14er	Daniela Bandur, Elena Lungu	Lehrerinnen	Liceum Nikolaus Lenau, Timisoara	Timisoara Banat, Rumänien	05.07.1994	Umkrempeln der Lehrpläne in den Naturwissensch.
15er	Fr. Bayer	Leiterin des Histor. Forums Deportationen von Rumäniendeutschen	Historisches Institut für Studien über die deutsche Minderheit in Rumänien	Sibiu, Siebenbürgen, Rumänien	06.07.1994	Deportationen von Rumänien-deutschen
16er	Prof. Dr. Pitters, Prof.Dr. Köber	Lehrstuhl-inhaber Theologisches Seminar	Theologisches Seminar der Universität Sibiu	Sibiu, Siebenbürgen, Rumänien	07.07.1994	Entwicklg. und Situation der Schwäbischen Rumänien-deutschen
17er	Fr. Seidner	Projekt-Leiterin	„Arche Noah“, Projekt für den Austausch zwischen englischen, deutschen und rumänischen Jugendlichen	Sibiu, Siebenbürgen, Rumänien	07.07.1994	Jugendaustausch Ost-West, Ausbildung von Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen
18er	Gabriele Hensch	Sozialbetreuung	„Neue Arbeit auf dem Lande“, Diakonie Ilshofen	Ilshofen, Jagstland	11.10.1994	Soziale und finanzielle Situation der Spätaussiedl., integrative Projekte

THOMAS KLOTZ

**SUBJEKTIVE SITUATION UND ORIENTIERUNGEN
VON SPÄTAUSSIEDLER-JUGENDLICHEN**

Vergleichende Untersuchung von zwei
Migranten-Generationen
Perspektiven für eine begleitende Bildungsarbeit

Teilband II: Anhang

Dissertation
zur
Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Sozialwissenschaften
in der Wirtschafts- und
Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Eberhard Karls Universität Tübingen

2016

Inhaltsverzeichnis

7	Filmmaterial	3
7.1	Studienreise „Deutsche Minderheit in Russland“, Februar 1993:	3
7.2	Studienreise „Deutsche Minderheit in Rumänien“, Juli 1994:	3
7.3	Interviews mit Jugend-Lerngruppen 1993:.....	3

7 Filmmaterial

7.1 Studienreise „Deutsche Minderheit in Russland“, Februar 1993:

- Organisation „Wiedergeburt“ Tomsk
- Internationale Schule Tomsk
- Deutscher Nationaler Rayon Halbstadt/Altai, Westsibirien
- Deutsch-Historisches Institut Universität Barnaul
- Deutsche Kirche Nowosibirsk
- Deutsche Botschaft Nowosibirsk
- Akademgorodok nahe Nowosibirsk

7.2 Studienreise „Deutsche Minderheit in Rumänien“, Juli 1994:

- Deutsches Volkstheater Timisoara
- Organisation „Wiedergeburt“ Timisoara
- Deutsches Kulturzentrum Timisoara
- Deutsches Lyzeum Nikolaus Lenau Timisoara
- Germanistische Fakultät Universität Timisoara
- Theologische Fakultät Universität Sibiu
- Deutsche Historische Gesellschaft Sibiu
- Internationales Jugendaustausch-Projekt „Arche Noah“ Sibiu

7.3 Interviews mit Jugend-Lerngruppen 1993:

- CJD-Förderschule Ebersbach
- CJD-Förderschule Vaihingen/Enz
- CJD-Förderschule Spielberg
- CJD-Förderschule Altensteig
- GFBA-Bildungszentrum Heilbronn

THOMAS KLOTZ

**SUBJEKTIVE SITUATION UND ORIENTIERUNGEN
VON SPÄTAUSSIEDLER-JUGENDLICHEN**

Vergleichende Untersuchung von zwei
Migranten-Generationen
Perspektiven für eine begleitende Bildungsarbeit

Teilband II: Anhang

Dissertation
zur
Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Sozialwissenschaften
in der Wirtschafts- und
Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Eberhard Karls Universität Tübingen

2016

Inhaltsverzeichnis

8	Sonstiges Material	3
8.1	Aufsätze zum Thema Heimat.....	3
8.2	Beratungen.....	9
8.3	Fach-Vorträge und -Gespräche.....	9

8 Sonstiges Material

8.1 Aufsätze zum Thema Heimat

Katharina von Sauer

Mein Heimatland

Es war einen Anfang des Herbstes. Die Sonne strahlte noch Wärme aus. Ich flog mit meiner Tochter und meiner Mutter nach Deutschland. Unser Flug dauerte knapp zweieinhalb Stunden und ich hatte fünfzig Minuten Zeit, meine Gedanken in eine Ordnung zu bringen. Ich fragte mich: „Was bedeutet diese Worte Heimatland für dich? Und wo ist eigentlich dein Heimatland?“

Ich bin in Estland geboren und lebe fast 17 Jahre in einer kleinen Stadt in Estland. Nach dem Schulabschluss studierte ich in einer Hochschule und wohnte 8 Jahre in Sankt-Petersburg. Diese Stadt gehört zu Russland. Damals gab es keine Unterschiede zwischen Estland und Russland. ^{Mein Heimatland war Russland.} Dort verbrachte ich meine Kindheit, machte ich dort mein Studium, dort hatte ich meine Arbeit und meine guten Freunde. Meine Gedanken wurden immer mit Russland verbunden. Ich konnte nicht daran anderen denken, obwohl es in Russland in letzten 5 Jahre viele politische und wirtschaftliche Probleme gab. Dann wollen Sie vielleicht mich fragen, warum ich überhaupt nach Deutschland ausgewandert bin. Ich wollte nicht von meinen Schwierigkeiten weglaufen. Ich wollte erst die Welt erkennen. Ich wusste von meiner Mutter und meiner Großmutter, dass unsere Vorfahren aus Deutschland nach Russland

übersiedelt waren. Deshalb hatte ich eine Möglichkeit oder eine Chance, in Deutschland zu leben. Viele Deutschen, die eine Entscheidung trafen, herzukommen nennen Deutschland ihr historisches Heimatland. Ich bin damit einverstanden, weil ich auch in einer deutschen Familie erzogen wurde.

Ich wohne schon einhalb Jahre in Berlin. Mein Leben läuft nicht so einfach. Ich habe noch keine gute Sprachkenntnis, keine Arbeit und keine guten Kontakte mit einheimischen Deutschen. Und ich weiß genau, daß alles später kommt. Man braucht erst die Zeit, weil ~~in~~ ich meine Seele und meine Gefühle in Rußland gelassen habe. Aber ich hoffe darauf, daß Deutschland mein zweites Heimatland wird.

Olga Bohmacker.

Ich denke jeden Tag und frage
sich: „Was ist in Deutschland
und was war in Rußland?“

Wann war meine Kindheit, ich in der
Schule gelehrt habe, dann in der
Akademie fünf Jahre studiert habe.
Meine Zukunft war sicher, weil meine
Heimat sehr stark war.

Aber langsam ist alles unter gefallen
und jetzt Rußland fast Tot ist.
Ich lese viele Zeitungen und gucke
Nachrichten über Rußland.

Ich fühle eine sehr starke Sehnen-
zen in meinem Herz, weil ich in
Rußland geboren bin. Das ist meine
Heimat.

Wer ist schuld? Das ist eine
Frage, die keine Antwort hat,
weil viele Zeit braucht.

Ich beginne neue Leben in Deutschland
und hoffe, dass ich das schaffe.

Wir sind alle große Schwierigkeiten
haben, aber „So ist das Leben!“

Ich glaube kommt die Zeit, wenn
Deutschland und Rußland ohne Arbeit-
losigkeit, ökonomische und politische Pro-
blem u. s. w. leben kann.

Waldes ist uns immer so nah und die Erde so groß,
irgendwo sind die Wälder so ohne Ende
(Eingetried von Kopsack, nordische Heimat)

Meine Heimat

Was ist das Heimat?

Heimat, das ist, um was man sich sehr engagiert fühlt. Man muss dazu aufgewachsen ist und die Kultur verachtet hat. Die Heimat ist stärker zu einer besonderen Landschaft und dem Volkstamm.
Wenn man mit ihnen zusammen der Ort wechselt bleibt man doch „zu Hause“. Vaterland ist ein konkreter Ort, Heimat eher ein Gefühl. In der Fremde erfährt man, was die Heimat wert ist, und liebt sie dann um so mehr.

Ich habe meine Heimat in Kasachstan. Deutschland ist das mein Vaterland, wo haben meine Großeltern geboren. Kasachstan ist das meine richtige Heimat. Ich habe dort geboren und ich bin dort groß geworden. Ich bin dort in die Schule und Universität gegangen. Ich habe dort viele Freunde und Verwandten.

Ich bin „krank“ von der Nostalgie. Ich möchte in meine Heimat fahren, aber ich habe jetzt keine Möglichkeit. Mein Kind noch klein und ich habe Probleme mit dem Deutschsprache.

Ich weiß: meine Heimat, nicht so gut Politik und nationalfrage.

Aber für mich meine Heimat besser als andere, ich liebe sie.

Sie hat sehr gute Leute und sie hat wunderbare Natur.

In der Heimat ich Semenschen.

Es gefällt mir, dass ich in Deutschland wohnen.

Mein Kind geht jeden Tag in den Kindergarten.

Das ist meine die Heimat.

Schwarze Tafel

2 A

Vita Marx

Was ist Heimat? Das ist eine schwache Frage für mich, für alle Aussiedler. Für viele Menschen ist Heimat das Land, wo man geboren ist und wo man viele Jahre gelebt hat. In der Heimat kennt man die Sprache, die Literatur, die Kultur und Geschichte. In der Heimat hat man viele Freunde, eine Wohnung und Arbeit. Deutschland ist noch keine richtige Heimat für mich. Ich komme aus Kasachstan, dort bin ich in die Schule gegangen. In Kasachstan sind meine Freunde und Verwandte geblieben.

Ich denke, daß meine Heimat in Kasachstan ist. Vielleicht in einigen Jahren ist Deutschland meine Heimat.

Ich muß die Sprache lernen, eine Arbeit finden. Ich versuche die Literatur, die Kultur und Geschichte kennen. Neue Freunde habe ich schon gefunden.

1800 Vatjanev 1. A.

Mein Heimatland

Ich bin in Kasachstan geboren, aber ich wohnte in Rußland, in Kaukasus. Ich wohnte im Dorf und lernte auch dort. Das Wetter ist besser als in Berlin. Dort war nicht so fern Schwarzes Meer und Bergen. Ich glaubte immer, daß für mich leicht aus Rußland verreisen kann. Meine Mutter hat einmal gesagt: „Da Leben liegt noch vor dir.“ Sie hat noch gesagt: „Das ist leicht zu sagen, aber machen so schwer, weißt du noch nicht.“ Ja, das war nicht so leicht, weil ich dort alles geblieben bin. Mir war peinlich berührt. Die Angst schnürte mir die Kehle zu. Ich fragte mich: „Wohin? Wozu?“ Ich hatte große Angst. In Rußland wohnte ich bei meinen Eltern zusammen. Ich war ledig. Ich ging in die Schule und drei Jahre ging ich in die Musikschule. Ich habe Klavier spielen gelernt. Fast drei Jahre ging ich die Fachschule. Ich war meine reichliches. Ich hatte gesunde Familie und hatte viele Freunde. Wenn ich Rechtsanwalt studieren wollte, mußte

8.2 Beratungen

Nr.	Name	Alter	Herkunftsland	Institution	Datum	Merkmal
01b	Daniela	24	Russland	DEB Stuttgart	10.03.1994	Umbruch
02b	Daniela	24	Russland	DEB Stuttgart	24.03.1994	Klarheit
03b	Daniela	24	Russland	DEB Stuttgart	13.04.1994	Hoffnung

8.3 Fach-Vorträge und -Gespräche

01g	Huber, G.L.	Beratungsgespräch; Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaften	04.04.1993	Skalenberechnungen: Entwickeln eigener Skalen
02v	Scharfretter, C.	Stadthalle Lindau; Jahrestagung 1993 der Internat. Gesellschaft für Tiefenpsychologie Stuttgart.: „Das Eigene und das Fremde“	November 1993	Im Fremden das Eigene erkennen
03v	Bahr, H.-E.	s.o., Vortrag	November 1993	Das Eigene und das Fremde
04v	Kast, V.	s.o., Vortrag	November 1993	Angst und Faszination: Emotionen in Bezug auf das Fremde
05v	Lindner; W.- V.	s.o., Vortrag	November 1993	Die Fremden und unsere Identität
06v	Maaz, H.-J.	s.o., Vortrag	November 1993	Das Eigene und das Fremde im deutschen Vereinigungsprozess
07v	Duala- M'bedy; L.- J.B.	s.o., Vortrag	November 1993	Xenologie
08v	Streeck- Fischer, A.	s.o., Vortrag	November 1993	„Hasst du was, dann bist du was.“
09g	Krampen, G.	Beratungsgespräch; Universität Trier, Fachbereich Psychologie	01.12.1994	Anwendung des IPC-Fragebogens: Validität, Reliabilität von Items und Skalen

THOMAS KLOTZ

**SUBJEKTIVE SITUATION UND ORIENTIERUNGEN
VON SPÄTAUSSIEDLER-JUGENDLICHEN**

Vergleichende Untersuchung von zwei
Migranten-Generationen
Perspektiven für eine begleitende Bildungsarbeit

Teilband II: Anhang

Dissertation
zur
Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Sozialwissenschaften
in der Wirtschafts- und
Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Eberhard Karls Universität Tübingen

2016

Inhaltsverzeichnis

9	„pmd-development-center™“	3
9.1	Ziele	3
9.2	Trainingsplan.....	4
9.3	Logbuch Teilnehmerinnen	7
9.4	Beobachtungs-Profilbogen Trainerin	10
9.5	Persönlichkeitstest.....	11
9.6	Teilnahmebescheinigung.....	27
9.7	Angewandte METALOG-Trainingtools.....	30

9 „pmd-development-center™“

9.1 Ziele

...insolo... the sensual solo

gesellschaft für die entwicklung ganzheitlicher bildung und lebensgestaltung

DEVELOPMENT CENTER

Ziele der Entwicklungsspirale:

- Schärfung von Selbst- und Fremdwahrnehmung
- individuelle Standortbestimmung zu Stärken und latenten Potenzialen als Ausgangspunkt für Entwicklungstangenten
- Verbesserung der Selbstreflexion
- Initiierung von Verhaltensveränderung auf der Basis individuellen Feedbacks
- Aufbau weiterer Kompetenzen wie Zeit-, Projekt- und Innovationsmanagement, Networking, Profiling, Diversity
- Verbindung verschiedener Erfahrungsebenen; Kompetenz-Clustering
- Stärkung von Selbstbewusstsein und -vertrauen
- Flexibilisierung von Denk- und Verhaltensgewohnheiten
- Fokussierung auf Herausforderungen
- Entwicklung des Kreativitätspotenzials
- Strategieentwicklung
- Entwicklung von Verantwortung und Vertrauen
- Motivation und Schulidentifikation
- Freude an Entwicklungsprozessen

Diese Trainingsspirale inszeniert Lernen und Feedback bereits innerhalb des Verfahrens. Der Fokus liegt auf Denk- und Verhaltensdimensionen, die entwickelbar sind.

Der Moderator ist ein teilnehmender Beobachter, der erst inszeniert, dann durchführt und schließlich Bedeutung gibt. Er steuert die Entwicklungsprozesse der Teilnehmer durch gezielte individuelle Feedbacks.

Der Teilnehmer ist ein selbstverantwortlicher, handelnder und reflektierender Gestalter von sowohl Gruppen- als auch eigenen Entwicklungsprozessen.

Die Kompetenzen der Teilnehmer werden kurz erfasst, weitergeführt und gezielt ausgebaut zu einem Netz miteinander kommunizierender Kompetenzen. Dieser Entwicklungsprozess verläuft methodisch in einer klar definierten Schrittfolge unter Einbeziehung von Selbst- und Fremdbeobachtung, Feedback und Selbstreflexion mit Führen eines begleitenden Logbuchs.

- Pointing
- Flashing
- Tasking
- Development
- Netbuilding



pointing, flashing, tasking, development, netbuilding

9.2 Trainingsplan

development-center

pilotprojekt bso, otto-hahn-schule, berlin

2. schulhalbjahr 2011/12, mai/juni 2012, 11./12. jahrgang

fünf module, donnerstags 15-17.30h, spiegelssaal, 16 tn

pmd

profiling-motivation-development

sensajo trainingcenter

projektplan:

10.5.2012: modul 1: einführung — persönlichkeittest 1 ——— pointing/tasking

24.5.2012: modul 2: kommunikation 1 und 2 ——— pointing/flashing/tasking

31.5.2012: modul 3: teamfähigkeit 1 und 2 ——— pointing/flashing/netbuilding

07.6.2012: modul 4: organisation/problemlösung/verantwortung/vertrauen 1/2
pointing/flashing/tasking

14.6.2012: modul 5: persönlichkeittest 2 ——— flashing/development/netbuilding

...sensajo...the sensual dojo:

gesellschaft für die entwicklung ganzheitlicher bildung und lebensgestaltung, berlin



...sensejo....the sensual dojo: gesellschaft für die entwicklung ganzheitlicher bildung und lebensgestaltung, berlin

development-center

pilotprojekt „kompetenzfeststellung“, otto-hahn-schule, berlin-neukölln

26. bis 29. august 2014, raum ost 4, 17. fl.

block	thema	material	methodik	zeit
block 1	test 1a	tool 1-3	reflexion	tool 6
	emotion cards	p / f / c	reflexion	p / f / c
einführung				
block 2	tool 1	tool 4	tool 7	test 1b
	p / f / c	reflexion	p / f / c	emotion cards
block 3	tool 2	tool 5	tool 8	abschlussgespräch
	reflexion	p / f / c	reflexion	workshop / netzbuilding
				„open space“
material: vermittlungsinstrumente, emotion cards, tool 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100				trainer: th. bloz

development-center

pilotprojekt „kompetenzentwicklung“, otto-hahn-schule, berlin-neukölln

26. bis 29. august 2014, 12./13. jahrgang

vier module, dienstag bis freitag, 8:30 bis 14 uhr, spiegelsaal(8), 17 tn

projekttools:

teamentwicklung:

teamnavigator, tower of power

kommunikation:

kulturallye, kommunikartio

strategie/problemlösung:

leonardo's bridge, ecopoly

verantwortung/vertrauen:

pfadfinder, balltransport

weitere tools:

teamentwicklung/kommunikation: flottes rohr, team2, zauberstab

...sensa...the sensual dojo

gesellschaft für die-entwicklung-ganzheitlicher bildung und lebensgestaltung, berlin

pmd



profiling-motivation-development

sensajo trainingcenter



sensajo
für ein vital Leben

9.3 Logbuch Teilnehmerinnen



LOGBUCH

...sensojo...

Development Center

Pilot-Projekt

Otto-Hahn-Schule, ISS, Berlin-Neukölln

26. – 29. August 2014

Name: _____

Klasse: _____

Geburtsdatum/Geschlecht: _____/_____

Moderator: _____

TOOL:

DATUM:

POINTING:

FLASHING:

TASKING:

SELBSTWAHRNEHMUNG:

FREMDWAHRNEHMUNG:

Eigene Verhaltensänderung?

Was mir (bei den anderen) aufgefallen ist:

Worauf ich in Zukunft achten werde:

9.5 Persönlichkeitstest

pmd ...sensojo...trainingcenter

PERSÖNLICHKEITSTEST ZUR TYPOLOGIENBILDUNG

Bitte füllen Sie aus!

Name:

Herkunftsland der Eltern:

Muttersprache:

Geburtsort:

Wohnhaft in Deutschland seit:

Geschlecht : weiblich (1) männlich (2)

Alter : Jahre alt

V E R S C H I E D E N E M E I N U N G E N

Auf den folgenden Seiten finden Sie ganz unterschiedliche Aussagen zu verschiedenen Themen. Wahrscheinlich meinen Sie, dass einige Aussagen sehr richtig sind (1), andere halten Sie vielleicht für sehr falsch (6). Bei wieder anderen Aussagen können Sie sich möglicherweise nicht so leicht entscheiden - (3) oder (4).

Bitte geben Sie Ihre ganz persönliche Meinung wieder, wenn Sie zu **jeder** der folgenden Aussagen Stellung nehmen. Entscheiden Sie, wie weit Sie jeder Aussage zustimmen. Kreuzen Sie bitte dazu eine **Zahl zwischen 1 und 6** an!

- 1 heißt: stimmt genau
- 2 heißt: stimmt weitgehend
- 3 heißt: stimmt ein wenig
- 4 heißt: stimmt eher nicht
- 5 heißt: stimmt weitgehend nicht
- 6 heißt: stimmt gar nicht

Noch zwei Bitten:

Nehmen Sie bitte zu **allen** Aussagen Stellung!
Wenn Sie eine Stellungnahme ändern möchten, ziehen Sie bitte einen Kreis um die ungültige Antwort und kreuzen Sie die gültige Antwort neu an!

Beispiel: 1 3 4 6

I.

1. Ich mag es, wenn unverhofft Überraschungen auftreten.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 179:
2. Ich warte geradezu darauf, dass etwas Aufregendes passiert.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 181:
3. Wenn um mich herum alles drunter und drüber geht, fühle ich mich so richtig wohl.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 182:
4. Ich probiere gerne Dinge aus, auch wenn nicht immer etwas dabei herauskommt.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 183:
5. Ich lasse die Dinge gern auf mich zukommen.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 184:

II.

6. Ich verliere schnell meine Beherrschung, aber ich beruhige mich auch schnell wieder.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 187:
7. Wenn ich wütend bin, sage ich Ungehöriges.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 188:
8. Ich kann oft meinen Ärger und meine Wut nicht beherrschen.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 189:
9. Ich gehöre leider zu denen, die oft in Wut geraten.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 190:

-3-

10. Häufig sage ich ohne zu überlegen etwas, was ich später bereue.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 191:

11. Oft ärgere ich mich zu schnell über andere.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 192:

III.

12. Junge Leute haben ab und zu rebellische Ideen, aber wenn die jungen Leute älter werden, sollten sie darüber hinwegkommen und ihren Platz im Leben finden.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 194:

13. Irgendwann muss man die rebellischen Ideen der Jugendzeit überwinden.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 196:

14. Gehorsam und Achtung gegenüber den Autoritäten sind die wichtigsten Tugenden, die Kinder lernen sollten.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 197:

15. Kein anständiger Mensch käme jemals auf den Gedanken, einen Freund zu verletzen.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 198:

16. Meiner Meinung nach ginge es jedem besser, wenn die Leute weniger reden und mehr arbeiten würden.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 199:

17. Ein Mensch mit schlechten Umgangsformen kann nicht erwarten, mit anständigen Menschen gut auszukommen.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 200:

V.

18. Zufällige Geschehnisse bestimmen einen großen Teil meines Lebens und Alltags.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 208:
19. Ich habe das Gefühl, dass vieles von dem, was in meinem Leben passiert, von anderen Menschen abhängt.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 209:
20. Ich komme mir manchmal taten- und ideenlos vor.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 210:
21. Ich habe oft einfach keine Möglichkeiten, mich vor Pech zu schützen.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 213:
22. Mehrdeutige Situationen mag ich nicht, da ich nicht weiß, wie ich mich verhalten soll.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 214:
23. Wenn ich bekomme, was ich will, so spielt Glück meistens auch eine Rolle.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 215:
24. Andere Menschen verhindern oft die Verwirklichung meiner Pläne.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 216:
25. Ich weiß oft nicht, wie ich meine Wünsche verwirklichen soll.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 218:
26. Vieles von dem, was in meinem Leben passiert, hängt vom Zufall ab.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 219:

-5-

27. Mein Leben und Alltag werden in vielen Bereichen von anderen Menschen bestimmt.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 220:
28. Ob ich einen Unfall habe oder nicht, ist vor allem Glückssache.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 221:
29. Ich habe nur geringe Möglichkeiten, meine Interessen gegen andere Leute durchzusetzen.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 223:
30. Es ist für mich nicht gut, weit im Voraus zu planen, da häufig das Schicksal dazwischenkommt.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 224:
31. In unklaren oder gefährlichen Situationen weiß ich immer, was ich tun kann.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 226:
32. Es ist reiner Zufall, wenn sich andere Menschen einmal nach meinen Wünschen richten.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 227:
33. Mein Wohlbefinden hängt in starkem Maße vom Verhalten anderer Menschen ab.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 228:
34. Ich kann sehr viel von dem, was in meinem Leben passiert, selbst bestimmen.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 229:
35. Manchmal weiß ich überhaupt nicht, was ich in einer Situation machen soll.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 230:

36. Gewöhnlich kann ich meine Interessen selbst vertreten und erreiche dabei das, was ich will.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 231:
37. Ob ich einen Unfall habe oder nicht, hängt in starkem Maße von dem Verhalten anderer ab.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 232:
38. Wenn ich bekomme, was ich will, so ist das immer eine Folge meiner Anstrengung und meines persönlichen Einsatzes.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 233:
39. Auch in schwierigen Situationen fallen mir immer viele Handlungsalternativen ein.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 234:
40. Mein Lebenslauf und mein Alltag werden alleine durch mein Verhalten und meine Wünsche bestimmt.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 236:
41. Für die Lösung von Problemen fallen mir immer viele Möglichkeiten ein.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 238:
42. Es hängt hauptsächlich von mir ab, ob sich andere Menschen nach meinen Wünschen richten oder nicht.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 239:
- VI.
43. Ich erröte oder erblasse leicht.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 240:
44. Wenn mich Leute auf der Straße oder in einem Geschäft beobachten, ist mir das unangenehm.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 241:

-7-

45. Ich werde ziemlich leicht verlegen.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 242:
46. Ich scheue mich, allein in einen Raum zu gehen, in dem andere Leute bereits zusammensitzen und sich unterhalten.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 243:
47. Ich bin im Grunde eher ein ängstlicher Mensch.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 244:
48. In Gegenwart von bedeutenden Menschen oder Vorgesetzten werde ich leicht verlegen.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 245:
49. Ich bekomme vor bestimmten Ereignissen leicht Lampenfieber und körperliche Unruhe.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 246:
- VII.**
50. Ich fühle mich manchmal ohne Grund ziemlich elend.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 247:
51. Ich habe manchmal ein Gefühl der Teilnahmslosigkeit und inneren Leere.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 248:
52. Oft habe ich alles gründlich satt.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 249:
53. Ich träume tagsüber oft von Dingen, die doch nicht wirklich werden können.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 250:
54. Meine Laune wechselt ziemlich oft.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 251:

55. Ich werde oft durch unnütze Gedanken belästigt, die mir immer wieder durch den Kopf gehen.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 252:

56. Ich bin oft gedankenverloren.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 253:

VIII. ALLGEMEINES BEFINDEN

Im Folgenden finden Sie einige Aussagen darüber, wie es Ihnen **im Allgemeinen** geht, wie zufrieden Sie im Allgemeinen mit Ihrem Leben und mit sich selbst sind.

57. Ich fühle mich meist ziemlich fröhlich.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 255:

58. Ich glaube, dass sich vieles erfüllen wird, was ich mir für mich erhoffe.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 256:

59. Wenn ich an mein bisheriges Leben zurückdenke, so habe ich viel von dem erreicht, was ich erstrebe.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 257:

60. Ich halte mich für eine glückliche Person.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 258:

61. Ich bin mit meinem Leben zufrieden.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 259:

62. Ich glaube, dass mir die Zeit noch einige interessante und erfreuliche Dinge bringen wird.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 260:

-9-

63. Ich bin nicht so fröhlich, wie die meisten Menschen.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 261:
64. Ich bin mit meiner Lebenssituation zufrieden.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 262:
65. Ich sehe im Allgemeinen mehr die Sonnenseiten des Lebens.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 265:
66. Wenn ich so auf mein bisheriges Leben zurückblicke, bin ich zufrieden.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 266:
67. Ich fühle mich meist so, als ob ich vor Freude übersprudeln könnte.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 267:

IX. MOMENTANES BEFINDEN

Bitte denken Sie auch bei den folgenden Aussagen an Ihr Befinden in der letzten Woche. Bitte kreuzen Sie bei jeder der folgenden Feststellungen die Antwort an, die Ihrem Befinden **während der letzten Woche** am besten entsprochen hat.

Achtung! Anderes Ankreuzen!!!

3 heißt: meistens oder die ganze Zeit

2 heißt: öfters

1 heißt: manchmal

0 heißt: kaum oder überhaupt nicht

68. Während der letzten Woche haben mich Dinge beunruhigt, die mir sonst nichts ausmachen.
meistens 3 2 1 0 selten 268:

69. Während der letzten Woche konnte ich meine trübsinnige Laune nicht loswerden, obwohl mich meine Freunde/Familie versuchten aufzumuntern.
meistens 3 2 1 0 selten 269:
70. Während der letzten Woche war ich deprimiert/niedergeschlagen.
meistens 3 2 1 0 selten 271:
71. Während der letzten Woche war alles anstrengend für mich.
meistens 3 2 1 0 selten 272:
72. Während der letzten Woche dachte ich, mein Leben ist ein einziger Fehlschlag.
meistens 3 2 1 0 selten 273:
73. Während der letzten Woche hatte ich oft Angst.
meistens 3 2 1 0 selten 274:
74. Während der letzten Woche habe ich schlecht geschlafen.
meistens 3 2 1 0 selten 275:
75. Während der letzten Woche war ich fröhlich gestimmt.
meistens 3 2 1 0 selten 276:
76. Während der letzten Woche habe ich weniger als sonst geredet.
meistens 3 2 1 0 selten 277:
77. Während der letzten Woche fühlte ich mich einsam.
meistens 3 2 1 0 selten 278:
78. Während der letzten Woche habe ich das Leben genossen.
meistens 3 2 1 0 selten 279:

-11-

79. Während der letzten Woche war ich traurig.
meistens 3 2 1 0 selten 280:
80. Während der letzten Woche hatte ich das Gefühl, dass mich die Leute nicht leiden können.
meistens 3 2 1 0 selten 281:
81. Während der letzten Woche konnte ich mich zu nichts aufraffen.
meistens 3 2 1 0 selten 282:

X. GERECHTIGKEIT

82. Ich bin sicher, dass immer wieder die Gerechtigkeit in der Welt die Oberhand gewinnt.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 283:
83. Ich finde, dass es in der Welt im Allgemeinen gerecht zugeht.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 284:
84. Ich bin überzeugt, dass irgendwann jeder für erlittene Ungerechtigkeit entschädigt wird.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 285:
85. Ungerechtigkeiten sind nach meiner Auffassung in allen Lebensbereichen (z.B. Beruf, Familie, Politik) eher die Ausnahme als die Regel.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 286:
86. Ich glaube, dass die Leute im Großen und Ganzen das bekommen, was ihnen gerechterweise zusteht.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 287:
87. Ich denke, dass sich bei wichtigen Entscheidungen alle Beteiligten um Gerechtigkeit bemühen.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 288:

XI.

88. Ich bemühe mich darum, meine Eltern zu verstehen, auch wenn es manchmal schwer ist.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 305:
89. Ich richte mich nach meinen Eltern, wenn ich meine Zukunftspläne.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 320:
90. Meine Eltern haben mich genau richtig erzogen.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 323:
91. Ich erziehe meine Kinder genauso wie ich erzogen wurde.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 324:
92. Ich helfe meinen Eltern, ihre Probleme zu lösen.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 326:
93. Ich fühle mich heimatlos.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 334:
94. Manchmal bin ich nichts.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 335:
95. Ich fühle mich sprachlos.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 336:
96. Ich weiß nicht, wo ich hingehöre.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 337:
97. Ich zeige mich wenig allein in der Öffentlichkeit.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 338:

-13-

98. Ich treffe mich nur mit Aussiedlern.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 339:
- XII.**
99. Mit denen, die sozial viel schlechter gestellt sind als ich, möchte ich nicht viel zu tun haben!
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 347:
100. Ein gewisses Maß an Einordnung und auch Unterordnung ist für mich selbstverständlich!
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 348:
101. Über Dinge, die ich sowieso nicht ändern kann, möchte ich auch nichts wissen!
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 349:
102. Am liebsten sind mir Informationen, die meine Meinung bestätigen!
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 350:
103. Mir ist wichtig, das Leben zu genießen und mich nicht abzumühen!
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 351:
104. Hauptsache ist, man hat ein glückliches Privatleben. Was um einen herum passiert, das ist nicht von Bedeutung!
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 355:
105. Deutschland ist ein Paradies.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 370:
106. Die meisten Deutschen sind frei und locker.
stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 371:

107. Ich fühle mich von den hier geborenen Deutschen nicht verstanden.	stimmt genau	1	2	3	4	5	6	stimmt gar nicht	378:
108. Ich fühle mich frei in Deutschland.	stimmt genau	1	2	3	4	5	6	stimmt gar nicht	379:
109. Ich finde mich in der deutschen Gesellschaft nicht zurecht, vieles ist mir fremd.	stimmt genau	1	2	3	4	5	6	stimmt gar nicht	380:
XIII.									
110. Der Unterricht in Deutschland macht mir meistens Spaß.	stimmt genau	1	2	3	4	5	6	stimmt gar nicht	383:
111. Ich habe viel Allgemeinbildung in Deutschland im Unterricht gelernt.	stimmt genau	1	2	3	4	5	6	stimmt gar nicht	384:
112. Durch den Unterricht habe ich Deutschland besser kennen gelernt.	stimmt genau	1	2	3	4	5	6	stimmt gar nicht	385:
113. Ich habe im Unterricht viel Deutsch gelernt.	stimmt genau	1	2	3	4	5	6	stimmt gar nicht	386:
114. Durch den Unterricht habe ich Zusammenarbeit mit den anderen gelernt.	stimmt genau	1	2	3	4	5	6	stimmt gar nicht	388:
115. Durch den Unterricht habe ich gelernt, was Demokratie ist.	stimmt genau	1	2	3	4	5	6	stimmt gar nicht	389:
116. Die Lehrer/-innen haben viel für mich getan.	stimmt genau	1	2	3	4	5	6	stimmt gar nicht	394:

-15-

117. Die Lehrer/-innen haben ihren Unterricht so gemacht,
dass ich die Inhalte verstehen konnte.
- stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 395:
- XIV.**
118. Es ist richtig, dass man den Politikern mit Gewalt zeigt,
dass es mit den vielen Ausländern nicht so weitergeht.
- stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 411:
119. Gut, dass es jetzt ein härteres Asylgesetz gibt. Da
müssen die Asylbewerber zu Hause bleiben.
- stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 412:
120. Zu einer Demokratie gehört auch Gewalt. Die Demokratie
wäre sonst zu schwach.
- stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 413:
121. Man muss sich heutzutage schon bewaffnen, damit man sich
im Notfall auch verteidigen kann.
- stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 415:
122. Die Tadschiken und Usbeken haben Recht, wenn sie andere
Nationalitäten aus ihrem Land vertreiben.
- stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 416:
123. Beim Streben nach internationaler Zusammenarbeit
müssen wir aufpassen, dass die typische deutsche
Lebensweise nicht verloren geht.
- stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 421:
124. Ausländer, die in Deutschland leben, müssen die
deutschen Gewohnheiten und Gebräuche übernehmen.
- stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 422:
125. Es gibt schon zu viele Ausländer in Deutschland.
- stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 423:

126. Ich fühle mich hier als Deutsche(r) akzeptiert.

stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 425:

127. Nationale Gefühle werden in Deutschland unterdrückt.

stimmt genau 1 2 3 4 5 6 stimmt gar nicht 449:

9.6 Teilnahmebescheinigung



Teilnahmebescheinigung

Max Mustermann

geboren am 25.12.1996

hat vom 26. bis 29. August 2014 an der Otto-Hahn-Schule Berlin
(sportbetonte Integrierte Sekundarschule mit gymnasialer Oberstufe)
im Rahmen einer Oberstufen-Projektwoche der Klassen 12 und 13
an einer viertägigen Kompetenzfeststellung und Potenzialentwicklung teilgenommen.

Dieses Development-Center hatte sowohl die Feststellung der sogen. Schlüsselqualifikationen als auch die gezielte Weiterentwicklung der individuellen Potenziale und das Verankern eines Bewusstseins für persönliche Entwicklung zum Inhalt.

Gearbeitet wurde mit Testverfahren und Softskills auf der Basis erfahrungsorientierten Lernens (EOL) mit METALOG-Trainingtools.

Bescheinigung

über die Teilnahme an einer Kompetenzfeststellung und Potenzialentwicklung

Programm

Ergebnisse (Bewertung auf einer Skala von 0 bis 6)

Tests	Bewertung
Persönlichkeitstest I	
Persönlichkeitstest II	
Assessment	
Kommunikationsfähigkeit	
Teamfähigkeit	
Organisation/Problemlösungsverhalten/Strategie	
Vertrauen/Verantwortung	
Leistungsbereitschaft/Durchhaltevermögen	
Reflexionsvermögen/Entwicklungsbewusstsein	
Flexibilität	
Führung	
Development	
Potenzialentwicklung	
Entwicklungsprofil	
Typologie	

Die Bewertung der Beobachtung erfolgt auf einer Skala von 0 bis 6

0 nicht bewertbar

1 in besonderem Maße beobachtbar

3 während der überwiegenden Zeit beobachtbar

5 in Ansätzen beobachtbar

2 während der gesamten Übung deutlich beobachtbar

4 mehrfach beobachtbar

6 gar nicht beobachtbar

sensojo - the virtual dojo

gewinnert für die erprobung ganzheitlicher bildung und lebensgestaltung



projektmanagement deutschland
sensojo - the virtual dojo

Zusammenfassung der Ergebnisse

Berlin, 29.08.2014



www.sensojo.de

Thomas Klotz

kiom@sensojo.de

9.7 Angewandte METALOG-Trainingtools

Abmessungen (mm./cm./m): 4/10/30
Zeit (ohne Montage): 25-30 Minuten
Platzbedarf: 1 x 1,30 m Tischplatte

TeamNavigator 35
An einem Strang ziehen



LERNPROJEKT

Der Einstieg ist häufig der Schlüssel für den gesamten Verlauf des Tages. Mit dem TeamNavigator stellen Sie von Beginn an die Weichen für kooperatives Verhalten und bauen ein gutes Gruppengefühl auf. Gleichzeitig gelingt es Ihnen spielerisch, die Vorstellung des Tagesablaufs in ein interaktives Lernprojekt zu verwandeln. So wird bereits diese erste Gruppenphase zur wertvollen Teamerfahrung für Ihre Teilnehmer. Oder aber Sie nutzen den TeamNavigator als eleganten Zugang zu den Themen „Teamarbeit“, „Führung“ oder inhaltlichem Arbeiten.

DURCHFÜHRUNG

Die Teilnehmer stellen sich im Kreis um den TeamNavigator auf. Jeder nimmt 1 oder 2 Schnüre in die Hände (alle nicht benötigten Schnüre können Sie mit wenigen Handgriffen entfernen). Ziel ist es, den Stift in der Mitte über ein eingespanntes Blatt Papier zu manövrieren und dabei eine beliebige Form (z. B. einen Baum) zu zeichnen. Auch das Nachzeichnen eines vorgegebenen Labyrinths ist möglich. Die Schnüre sollen dabei gespannt bleiben.

NAMENSKOMPASS

Gemeinsam „erzeichnet“ sich die Gruppe den als Wegstrecke symbolisch aufgezeichneten Seminartag und erlebt flottes Vorankommen und die eine oder andere kurvische Stelle bereits vorweg. Dabei dürfen statt der üblichen Richtungsbeschreibungen (oben, unten, links, rechts etc.) nur die Namen der Teilnehmer verwendet werden. Das Lernen der Namen geschieht dabei fast wie von selbst. Der Trainer stellt im Anschluss auf vorbereiteten Moderationskarten die Themen des Tages vor und klebt sie entlang des Weges auf.

FEDERFÜHRUNG

Alle Akteure, die Schnüre in der Hand haben, verbinden sich die Augen. Die übrigen Teilnehmer übernehmen die Führung und koordinieren die Zeichenbewegungen mit geschickten, zielorientierten, sprachlichen Anweisungen. Idealerweise ist dabei jedem „Blinden“ ein Sehender als Coach zugeordnet.

Die „Blinden“ erleben dabei, wie wichtig die Verteilung von Information im Unternehmen ist; die „Sehenden“, wie stark präzise Anweisungen zum Gesamterfolg beitragen.

Themen und Ziele

SEMINARBEGINN: Amüsanter und leicht durchzuführender Einstieg, Namen kennenlernen, Teilnehmer aktivieren, Gruppengefühl wecken, erste Erfolgserlebnisse. **TEAMENTWICKLUNG:** Kommunizieren, zielorientiert handeln, kooperieren, Interdependenzen erkennen. **FÜHRUNGSTRAINING:** Explizit und effektiv kommunizieren, Motivieren durch Information, Vertrauen schaffen.

TeamNavigator

Lieferumfang: 1 TeamNavigator (Boxe) mit 16 Flechtschnüren (1,2 m x 3 mm, abnehmbar), 10 Vorlagen DIN A2, 1 Stift, 1 detaillierte Anleitung. Packmaß: 63 x 46 x 12 cm.

Gewicht: 7,5 kg. Lieferung im Karton.

Best.-Nr. 3339 EUR 349,00*

*Zzgl. MwSt.



Kurzfilm im Web

Aktive (min./max.) 6/12/24; XXL bis zu 34
 Ein Jahresgeschehen 10-45 Minuten
 Platzbedarf 8 x 8 m.

Tower of Power 3
 Für Teams, die hoch hinauswollen



Themen und Ziele

TEAMENTWICKLUNG: Effektiv kommunizieren, kooperieren, aktiv zuhören, Balance herstellen, mit Wertvorstellungen der Klasse arbeiten; **SELBSTORGANISATION:** Planvolles Vorgehen; unter Zeitdruck arbeiten; **KOMMUNIKATIONSTRAINING:** Metakommunikation, moderieren, mit unterschiedlichen Blickwinkeln umgehen.

LERNPROJEKT

Ein gutes (Lern-)Team kann eine wichtige Unterstützung für jeden Einzelnen beim Erreichen seiner Ziele und der Entwicklung seiner Persönlichkeit sein. Doch wie sieht so ein Team aus? Beim Tower of Power kann sich die Gruppe folgenden Fragen stellen: „Wie wollen wir miteinander sprechen?“, „Was ist uns in der Zusammenarbeit, in der Gruppe wichtig?“ Für diese und weitere Themen sollen spielerisch Antworten gefunden werden.

DURCHFÜHRUNG

In einem abgegrenzten Bereich werden 8 Bauteile senkrecht stehend auf dem Boden verteilt. Jede Person greift 1 Seilende (oder mehr, je nach Zahl der Akteure; bei Bedarf können auch einzelne Seile entfernt werden), Aufgabe ist es, gemeinsam den an den Seilen befestigten Kran zu steuern und damit die Bauteile aufeinanderzustellen, um so einen Turm zu bauen. Dabei gilt stets die Vorgabe, dass die Bauteile von den Akteuren mit keinem Körperteil berührt werden dürfen. Dies ist eine wackelige Angelegenheit. Die Konstruktionsweise der Bauteile erlaubt kein hektisches und unkoordiniertes Vorgehen. Die Aufgabe ist also nur durch genaue Absprache und organisiertes, gemeinsames Handeln der Gruppe lösbar.

VARIANTE

Lassen Sie Ihr Team ein möglichst solides „Haus“ mit 3 Stockwerken bauen. Auf diesem Weg entgehen Sie einem möglichen Umfallen des Turms in der klassischen Variante. Fehler beim Bau können so leicht integriert werden.



Tower of Power

Für bis zu 24 Akteure. Lieferumfang: 1 Kran (Buche/Edelstahl) mit 24 robusten Flechtschnitten (2 m x 3 mm, 8-fach geflochten); 8 Bauelemente aus massivem Buchenholz; 1 detaillierte Anleitung. Packmaß: 39 x 37 x 14 cm; Gewicht: 7,5 kg inkl. Koffer. Lieferung im Holzkoffer.
 Best.-Nr. 1534 EUR 198,00*

Tower of Power XXL

Für max. 34 Akteure. Lieferumfang: 1 Kran (Buche/Edelstahl) mit 34 robusten Flechtschnitten (2 m x 3 mm, 8-fach geflochten); 8 Bauelemente aus massivem Buchenholz; 1 detaillierte Anleitung. Packmaß: 39 x 37 x 14 cm; Gewicht: 7,5 kg inkl. Koffer. Lieferung im Holzkoffer.
 Best.-Nr. 1551 EUR 205,00*

WerteTower

Mit den 8 eingravierten Werten Zielorientierung, Loyalität, Engagement, Qualität, Erfolg, Teamgeist, Spaß, Zuverlässigkeit deckt das WerteTower ein breites Feld ab und ist sofort einsetzbar.
 Best.-Nr. 1574 EUR 232,00*

WerteTower XXL

Best.-Nr. 1525 EUR 252,00*
 Zzgl. MwSt.

Kurzfilm im Web

Abkürzung: Einb./Viel./Wen. 9/12/16/ XXL: 9/12/35

Zeit (ohne Anweisung): 20–25 Minuten

Platzbedarf: ca. 60 m², in denen 4 Tische mit Abstand Platz finden

KultuRallye 

Regeln erleichtern das Leben – meistens



Themen und Ziele

INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION: Umgehen mit fremdem Verhalten, fremde Kulturen verstehen, explizite und implizite Regeln erkennen und damit umgehen können. **UMGANG MIT NEUEN RAHMENBEDINGUNGEN:** Arbeit mit Personen mit Migrationshintergrund, neue Strategien entwickeln, sich in einer neuen Situation unter erschwerten Bedingungen orientieren. **TEAMENTWICKLUNG:** Entwickeln von gemeinsamen Regeln z. B. beim Zusammenlegen zweier Abteilungen oder bei der Bildung eines neuen Teams.

LERNPROJEKT

Explizite und implizite Regeln sind Ausdruck einer jeden Kultur. Ob es sich dabei um die Kultur einer Volksgruppe oder aber um Firmen- oder Abteilungskultur handelt – Regeln bestimmen das Zusammenleben. Der Umgang mit fremden Regeln ist Hauptthema dieses Lernprojekts.

DURCHFÜHRUNG

Es beginnt ganz einfach. An jedem Tisch beginnen die Akteure mit speziell entwickelten Würfeln miteinander zu spielen. Dabei lernen sie die Regeln kennen. Nach kurzer Zeit darf nicht mehr gesprochen werden. Jetzt wechseln einige Akteure den Tisch und spielen an einem fremden Tisch weiter. Was diese jedoch nicht wissen: Die Regeln sind an jedem Tisch verschieden. Ohne zu sprechen, müssen sie jetzt mit der fremden Situation umgehen und entweder neue Regeln lernen oder die eigenen „importieren“. Auf jeden Fall ohne Worte! Dieser sanft dosierte Kulturschock wirkt wie ein Augenöffner. Hier wird erlebbar, wie wir uns als Fremde in neuer Umgebung fühlen und was wir brauchen, um uns orientieren zu können.

KultuRallye

Für bis zu 16 Akteure: Lieferumfang: 8 Würfel, 320 Geldchips, 16 Kunststoffbecher, Spielanleitungen für 4 Tische, 1 detaillierte Anleitung, Packmaß: 36 x 26 x 14 cm, Gewicht: 3,5 kg inkl. Koffer, Lieferung im Holzkoffer, Best.-Nr. 1804 EUR 170,00*

KultuRallye XXL

Für max. 35 Akteure: Lieferumfang: 14 Würfel, 700 Geldchips, 35 Kunststoffbecher, Spielanleitungen für 7 Tische, 1 detaillierte Anleitung, Packmaß: 39 x 37 x 13 cm, Gewicht: 5 kg inkl. Koffer, Lieferung im Holzkoffer, Best.-Nr. 1850 EUR 290,00*

*Zzgl. MwSt.



Kurzfilm im Web

KommunikARTio

Die Kunst, zu kommunizieren

Alte und neue Kunst / Nr. 16/14/28
 Zur Info-Karte: 20–45 Minuten
 Kleinteiliges, ausweichend flüchzig zum Bilden eines Stuhlkreises



Themen und Ziele

KOMMUNIKATIONSTRAINING: Sender-Empfänger-Thematik darstellen, Vieldeutigkeit von Botschaften erleben; Wirkung von expliziter vs. impliziter Sprache, Geduld. **MODERATION:** Informationen bündeln, „roten Faden“ halten, Aufmerksamkeit erlangen, sich durchsetzen, Kommunikation auf Metaebene; Disziplin und Ausdauer. **TEAMKOMMUNIKATION:** Aktiv zuhören, Missverständnisse auflösen, Informationsfluss steuern, Gesprächsdisziplin herstellen, Rollen verteilen. **PROJEKTMANAGEMENT:** Wissen weitergeben, Strategien entwickeln, mit Informationsmangel umgehen.

KommunikARTio

Lieferumfang: 30 robuste Plastikkarten aus Spitzglas,
 16 Augenbinden aus angenehmem warmem Vliesstoff,
 1 detaillierte Anleitung, Prickmaß (mit Augenbinden),
 35 x 26 x 17 cm, Gewicht: 2 kg inkl. Transportbehälter,
 Lieferung in der Holzschiffalle,
 Best.-Nr. 1505 EUR 250,00*
 *Zzgl. MwSt.



LERNPROJEKT

Der Begriff „KommunikARTio“ setzt sich zusammen aus Kommunikation, Art (engl. f. Kunst) und Karte. Dieses Lernszenario bündelt eine Vielzahl von Themenbereichen. Wie beim Rätsel wird die Gruppe hier mit einer Problemstellung konfrontiert, die nur mit der Kunst der Kommunikation zu lösen ist. KommunikARTio ist eine echte Schatzkiste für Kommunikations-Profis!

DURCHFÜHRUNG

Die Teilnehmer sitzen mit verbundenen Augen in einem engen Kreis. Der Trainer nimmt 2 der 30 Karten aus dem Set und verteilt die verbleibenden auf die Akteure. Die Aufgabe besteht darin, ausschließlich durch verbale Kommunikation gemeinsam Farbe und Form der beiden fehlenden Karten zu ermitteln. Der Trainer gibt lediglich Informationen bezüglich der Farbe: hält ein Akteur eine Karte hoch, wird ihm die Farbe genannt. Je nach Gruppengröße und gewünschter Schwierigkeit ist KommunikARTio auch mit weniger Farben oder Formen durchführbar.



Themen und Ziele

TEAMENTWICKLUNG: Kommunizieren an Schnittstellen und bei Engpässen, koordinieren, zielorientiert arbeiten, interagieren, moderieren.
PROJEKTMANAGEMENT: Mit knappen Ressourcen umgehen, Know-how weitergeben, kreativ sein.
INTERKULTURELLE KOMPETENZ: Verhalten abstimmen, fremde Ideen und Sichtweisen akzeptieren.

LERNPROJEKT

Geistiger Vater dieser genialen Konstruktion ist kein Geringerer als Leonardo da Vinci, der bereits um 1480 die Idee hatte, eine transportable Brücke zu entwerfen, die ohne Werkzeug aufgebaut werden kann. Stabilität innerhalb der Gruppe und die Fähigkeit, „Gräben“ zu überwinden, sind wichtige Ziele der Zusammenarbeit. Doch zunächst gilt es, die Brücke aufzubauen. Stellen Sie Ihre Teilnehmer einmal vor diese Herausforderung! Der Brückenschlag fördert den kreativen Teamgeist und bietet ein sichtbares Ergebnis, das die Gruppe nachhaltig beeindruckt wird.

DURCHFÜHRUNG

Die Teilnehmer erhalten die Aufgabe, aus 28 Stäben, ohne weitere Hilfsmittel, eine selbsttragende Brücke von 4 Metern Spannweite zu errichten. Nach einer ersten Ideensammlung in Kleingruppen planen alle Teilnehmer den Brückenbau am Modell. Nur durch Koordination, Kreativität und den Austausch des Know-hows untereinander gelingt es, die Brücke zu bauen. Das Ergebnis ist eine selbsttragende Konstruktion, die sich hervorragend als Metapher für die Stabilität des Teams nach außen und innen eignet. Der Brückenbau kann auch dem Zusammenwachsen zweier Teams, beispielsweise im interkulturellen Kontext, dienen. Hierzu beginnen die Seminarteilnehmer den Aufbau an beiden Enden gleichzeitig, sodass sie die Brücke schließlich in der Mitte zusammensetzen können. Dieser symbolische Brückenschlag erfordert Abstimmung und gegenseitige Anpassung der Konstruktionsarten von beiden Teilgruppen.

Kurzfilm im Web

Leonardo's Bridge

Lieferumfang: 28 Stäbe (Eschenholz, mit weitem Kunststofflack beschichtet),
28 kleine Stäbe für die Planung, 4 x 3 m
Seil, 1 detaillierte Anleitung, Packmaß:
99 x 16 x 14 cm, Gewicht: 8 kg inkl.
Tasche, Lieferung in einer Stofftasche.
Best.-Nr. 1326 EUR 230,00*
*Zzgl. MwSt.



34 **Ecopoly**
Verhandeln mit Win-win

Küsters (win/epi), Wien | 6/12/15
700 (ohne Anweisung) 45 Minuten
Partizipant: je nach Gruppengröße, min.: jedoch 50 m²



Themen und Ziele

ENTWICKELN EINER WIN-WIN-STRATEGIE: Verhandeln, Überwinden von Konkurrenzdenken, Denken im größeren Zusammenhang. **WIRKUNGSWEISE VON ABSPRACHEN:** Transparenz, Einhalten von Absprachen. **UMGANG MIT RESSOURCEN:** Wie viel können einzelne Beteiligte aus einem Topf für alle entnehmen? Wer entscheidet über die Ressourcen-Nutzung? **UMGANG MIT ZIELEN:** Langfristige vs. kurzfristige Ziele, Nachhaltigkeit von Zielen. **ARBEITEN MIT WERTEN:** Welche Werte sind uns wichtig? Altruismus vs. Egoismus. **ÖKOLOGIE UND SYSTEMISCHES DENKEN:** „Wir sitzen alle in einem Boot“, ökologisches Maßhalten.

Ecopoly

Lieferumfang: 3 Cargo-Transporter, 200 Gasflaschen aus Holz
In Stoffbeuteln, 1 detaillierte Anleitung, Päckchen:
39 x 37 x 13 cm, Gewicht: 4 kg inkl. Holzboxen.
Lieferung im Holzkoffer.
Best.-Nr. 1503 EUR 225,00*
*Zzgl. MwSt.

LERNPROJEKT

3 Teams konkurrieren um ein begrenzt vorhandenes Gut, von dem alle abhängig sind. Da sie zuerst nahezu nicht miteinander kommunizieren können, siegen anfangs Gier und Konkurrenzdenken. Dies führt zum Scheitern aller. Erst in einer späteren Phase wird deutlich, wie der optimale Umgang mit den begrenzten Ressourcen gelingen kann. Ein Augenöffner zu den Themen soziale Verantwortung, ökologisches Maßhalten und kurzfristiges und risikoreiches Handeln.

DURCHFÜHRUNG

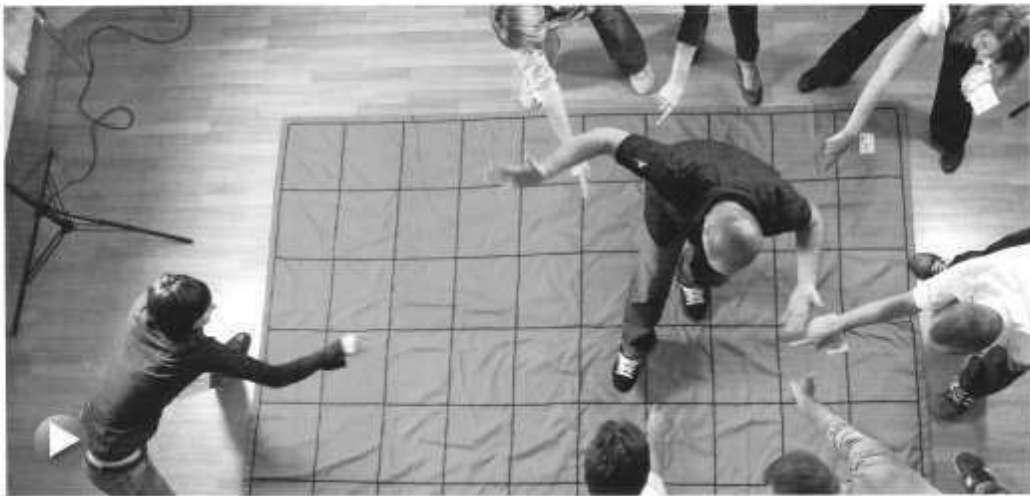
Die Ecos bewohnen mehrere Planeten eines entfernten Sonnensystems. Diese Planeten kreisen um einen Mutterplaneten, der sie mit dem für sie lebenswichtigen Gas Ecopozon versorgt, das dort entsteht. Einmal pro Monat fliegen Cargo-Transporter von den Planeten zum Mutterplaneten und zapfen dort das Gas ab, das sich immer wieder von selbst regeneriert. Jeder Planet ist bestrebt, seinen Vorrat an Ecopozon zu maximieren. Dabei entsteht jedoch die Gefahr, dass sich die Ecos der verschiedenen Planeten zu viel „vom Kuchen abschneiden“. Mit der gnadenlosen Konsequenz des Untergangs ...

Erst im zweiten Durchgang ist das Verhandeln zwischen den Teilgruppen der Planeten erlaubt. Hier wird dann schlagartig klar, was nur Absprachen und klaren Vereinbarungen alles erreicht werden kann. Nur Gewinner-Gewinner-Strategien (Win-win) sichern das Überleben.



76 **Pfadfinder**
Auf die richtige Spur kommt

Alles Lernen / 10/1/2008 / 6/12/18
Zoll (ohne Auswertung) 20-40 Minuten
Platzbedarf 5 x 6 m



Themen und Ziele

TEAMENTWICKLUNG: Interagieren, Feedback, Entstehung eines lernenden Systems, Integration von Schwächeren, Fehlerkultur. **KOMMUNIKATIONSTRAINING:** Wahrnehmen von körpersprachlichen Signalen, Sender-Empfänger-Thematik. **FÜHRUNGSTRAINING:** Bedürfnisse erkennen, kooperieren, mit Stress und komplexen Situationen umgehen. **ORGANISATIONSENTWICKLUNG:** Schnelle Feedback-Schleifen als Kriterium für Lernen und Entwicklung.

Kurzfilm im Web

Pfadfinder

Lieferumfang: waschbares Tuch, Signalfarbe, 20 Gelbsteine aus Holz, 1 Klemmbrett, 1 detaillierte Anleitung.
Packmaß: 39 x 37 x 13 cm, Gewicht: 3,5 kg inkl. Tasche.
Lieferung in einer Topfetasche.
Best.-Nr. 1005 EUR 207,00*
*Zzgl. MwSt.



LERNPROJEKT

„Alles Lernen basiert auf Rückmeldung (Feedback)“, erklärt John Sterman, Professor für Systemdynamik am MIT. Beim Pfadfinder wird erfahrbar, wie Gruppen zu echten Teams werden können: Durch gemeinsames Entwickeln von Fähigkeiten und ständige Rückmeldung über den Status quo erwirbt die Gruppe Team-Exzellenz.

DURCHFÜHRUNG

Mit einem Budget von 10 x 1.000 Euro bekommt die Gruppe den Auftrag, den versteckten Weg durch ein vorgegebenes Feld zu finden. Bei einem Fehltritt ertönt das Signal des Trainers. Solche unvermeidbaren Fehler werden nicht sanktioniert, Wiederholt die Gruppe allerdings denselben Fehltritt – handelt es sich also um einen vermeidbaren Fehler – ertönt erneut das Signal des Trainers und die Gruppe muss 1.000 Euro bezahlen. Durch gegenseitige Unterstützung und gemeinsames Lernen schafft es die Gruppe, eine Strategie zu entwickeln, sodass am Ende alle Teilnehmer das Feld durchqueren können. Dabei gilt es, die Schwächen Einzelner auszugleichen und ohne zu sprechen eine gemeinsame Vorgehensweise zu entwickeln. **Die Wendung:** Das Tuch ist auch dafür geeignet, das Lernprojekt „Die Wendung“ durchzuführen. Hier stellt sich die gesamte Gruppe auf das Tuch. Jetzt hat sie die Aufgabe, das Tuch zu wenden, ohne jedoch vom Tuch herunterzusteigen. Mit Strategie und Planung ist auch diese Herausforderung zu meistern! **Namenerlernen:** Es werden 2 Gruppen gebildet. Diese „verstecken“ sich rechts und links hinter dem Pfadfinder, der von 2 Personen gehalten wird. Jede Gruppe bestimmt still eine Person, die sich direkt vor das Tuch setzt. Auf gemeinsames Kommando wird das Tuch fallengelassen. Wer den Namen des Gegenübers zuerst nennt, hat diese Runde gewonnen. Der „Verlierer“ muss in die Gewinnergruppe wechseln. Ziel ist es, alle Personen jeweils auf die eigene Seite zu bekommen.

Alteure (min./opt./max.) 4/9/12
 Zeit jehm. Anwehung: 15–45 Minuten
 Platzbedarf: möglichst große Fläche

Balltransport 39
 Wie ein rotes Ei



Themen und Ziele

TEAMENTWICKLUNG: Interagieren, vertrauen, kooperieren, mit Stress umgehen, Feedback geben.
KOMMUNIKATIONSTRAINING: Aktives Zuhören, Wahrnehmen von körpersprachlichen Signalen, Sender-Empfänger-Thematik, PROJEKTMANAGEMENT: Mit Informationsengpässen umgehen, Projektphasen abbilden, Aufgabenbereiche der Projektleitung entwickeln. **FÜHRUNGSTRAINING:** Bedürfnisse erkennen, Führungsstile erlebbar machen, motivieren, effektiv und konkret kommunizieren, moderieren. **(RE-)AKTIVIERUNG:** Seminarbeginn, nach der Mittagspause

LERNPROJEKT

Wie wichtig es ist, im Team auf die unterschiedlichen Bedürfnisse aller Mitglieder einzugehen, vermitteln Sie Ihren Teilnehmern mit diesem Lernprojekt. Jedes Mitglied der Gruppe kann dabei seinen persönlichen Beitrag zur Lösung nur dann leisten, wenn es von allen anderen durch effektives Kommunizieren unterstützt wird.

DURCHFÜHRUNG

Die Mehrzahl der Teilnehmer legt Augenbinden an (die Schwierigkeit des Lernprojekts nimmt ab, je weniger Akteure die Augen verbunden haben). Die „Blinden“ erhalten den Arbeitsauftrag, einen auf einem Metallring platzierten Ball vom Start- zum Zielsockel zu transportieren und darauf abzulegen, ohne ihn dabei fallen zu lassen. Kreisförmig stehend, steuern sie den Ring in ihrer Mitte mithilfe von Schnüren; dabei sollte der Trainer darauf achten, dass diese am Ende angefasst und nicht verkürzt werden. Aufgabe der „Sehenden“ ist es, die Bewegungen der „Blinden“ zu koordinieren und den Gesamt Ablauf zu steuern, damit der Ball das Ziel erreicht. Berührungen sind nicht erlaubt. Durch die freie Aufstellbarkeit der Start- und Zielsockel kann der Schwierigkeitsgrad individuell angepasst werden (zum Beispiel durch Aufstellung im Gelände oder in unterschiedlicher Höhe). Entsprechend der Teilnehmerzahl können Sie einzelne Schnüre abnehmen. Wenn Sie das Projekt im Freien durchführen und die Spannung erhöhen möchten, dann verwenden Sie statt des Balls doch einfach mal ein rotes Ei!

Balltransport

Lieferumfang: 1 Ring aus gebürstetem Edelstahl mit 8 robusten Flechtschnüren (2 m x 3 mm), 2 Sockel (Buche, zerlegbar), 1 Ball, 8 Augenbinden, 1 detaillierte Anleitung, Pockmaß: 31 x 22 x 15 cm, Gewicht: 2 kg inkl. Tasche. Lieferung in einer Stofftasche, Best.-Nr. 1511, EUR 98,00*
 *Zzgl. MwSt.



Flottes Rohr

Teamtager ohne Durchführer!

Alter: (min./max./mit) 16/14/18
Zeit (ohne Anweisung) 15–20 Minuten
Fläche: 10 x 10 Fläche



Themen und Ziele

TEAMENTWICKLUNG: Kooperieren, kommunizieren, zielorientiert arbeiten, moderieren, Abhängigkeiten erkennen. **SELBSTORGANISATION:** Konzentrieren, fokussieren. **(RE-)AKTIVIERUNG:** Seminarbeginn, nach der Mittagspause.

LERNPROJEKT

Im Alltag stoßen viele Teams immer wieder auf Situationen, die nicht lösbar sind, wenn nicht alle Mitglieder sprichwörtlich „an einem Strang ziehen“. Führen Sie also Ihren Teilnehmern mit dem Flotten Rohr ein ums andere Mal wieder vor Augen, wie wichtig Kooperation und gegenseitige Verständigung bei Teamarbeit sind!

DURCHFÜHRUNG

Ziel des Teams ist es, einen Ball mithilfe des Flotten Rohrs – einer schaufelartigen Konstruktion – aufzuheben und zu einem vereinbarten Zielpunkt zu transportieren. Dazu greift jeder Teilnehmer 1 Seilende, sodass die Gruppe einen Kreis bildet. Gemeinsam soll nun das Flotte Rohr manövriert werden. Neben anderen haben sich dabei die folgenden Varianten bewährt.

Fernsteuerung: Ein zuvor definiertes Führungsteam wird mit der Aufgabe betraut, die Durchführung des Projekts zu koordinieren. Dabei dürfen die Mitglieder des Führungsteams die Schnüre des Flotten Rohrs nicht in die Hand nehmen. Wie gelingt es ihnen, Aufgabe und Ablauf transparent zu kommunizieren und zielorientiert zu koordinieren?

Aktivierung: Gemeinsam und von der gesamten Gruppe koordiniert, wird der Ball mithilfe des Rohrs aufgehoben und an einer anderen, zuvor definierten Stelle abgelegt. Alle sind beteiligt und die Aufmerksamkeit wird wieder neu fokussiert.

Selbstorganisation: Ohne explizit definiertes Führungsteam soll die Gruppe selbstorganisiert die Aufgabe lösen. Die Koordination erfolgt aus der Gruppe heraus. Bei etwa 30 Akteuren ist es komfortabel, mit 2 Sets des Flotten Rohrs zu arbeiten.

Kurzfilm im Web

Flottes Rohr

Lieferumfang: 1 Flottes Rohr (Kunststoff) mit 16 robusten Flechtströmen (2,50 m x 3 mm, abwaschbar), 3 Bälle, 1 detaillierte Anweisung. **Packmaß:** 31 x 22 x 15 cm. **Gewicht:** 1 kg inkl. Tasche. **Lieferung in einer Stofftasche.**
Best.-Nr. 1500 EUR 95,00*
*Zgl. MwSt.



10

Team² [ˈti:mkvadra:t]

Mehr als die Summe der einzelnen Teile

Aktuelle Preis / zzgl. Porto: 5/10/12
 Zeit (ohne Anweisung): 15-30 Minuten
 Platzbedarf: Tisch mit mind. 1 x 1,20 m Fläche



Themen und Ziele

TEAMENTWICKLUNG: Nonverbal kommunizieren, zielorientiert handeln, interagieren, eigene Ziele dem Gesamtziel unterordnen, Engpässe erkennen, Teilen, Verantwortung übernehmen. **SELBSTORGANISIERTES LERNEN:** Konzentrieren, fokussieren, durchhalten. **PROJEKTMANAGEMENT:** Ressourcen ausschöpfen.

Kurzfilm im Web

Team²

Lieferumfang: 30 Teile (Plexiglas) für 10 Quadrate,
 1 detaillierte Anweisung, Packmaß: 26 x 18 x 12 cm, Gewicht:
 1,5 kg inkl. Box. Lieferung in einer wunderschönen Schatulle
 aus Buchen- und Birkenholz mit Schieberdeckel.
 Best.-Nr. 1520 - EUR 220,00*

*Zzgl. MwSt.



LERNPROJEKT

Vielleicht kennen und lieben Sie diesen gruppendynamischen Klassiker aus den 70er-Jahren bereits genauso wie wir. Unsere Begeisterung ging so weit, dass wir ihn noch einmal weiterentwickelt haben: Die 5 ursprünglichen Formen haben wir um 5 neue erweitert. Damit können Sie unser Team² nicht nur mit doppelt so vielen Teilnehmern wie bisher durchführen, sondern auch den Schwierigkeitsgrad durch die Wahl einfacherer oder komplizierterer Formen beliebig beeinflussen. Mit dieser Herausforderung bringen Sie Ihre Gruppe ins Schwitzen, denn nur durch effektive Kooperation wird die Aufgabe lösbar. Die verschiedenfarbigen Teile werden mit Lasertechnik aus Plexiglas geschneitten und haben dadurch eine sehr präzise Form und sind angenehm in der Handhabung.

DURCHFÜHRUNG

Aufgabe ist es, die unterschiedlich geformten Teile zu Quadraten zusammenzufügen. Der Arbeitsauftrag wird schweigend nach bestimmten Regelvorgaben durchgeführt und ist erst erfüllt, wenn alle Akteure vor sich jeweils ein gleich großes Quadrat auf der Tischplatte liegen haben. Dazu ist echter Teamgeist nötig. Für einzelne Quadrate kann es mehrere Lösungsmöglichkeiten geben, die gesamte Aufgabe ist aber tatsächlich nur durch eine einzige Kombination der Teile lösbar. Darum können einige Teammitglieder ihre Quadrate nur vervollständigen, wenn andere bereit sind, ihre bereits fertiggestellten wieder aufzulösen, um die dringend benötigten Teile auszutauschen. Die Botschaft an Ihre Teilnehmer ist deutlich: Hier liegt der Schwerpunkt der Aufgabe darin, das Ziel des Einzelnen dem Erfolg dem Teamerfolg unterzuordnen.

21 Zauberstab

Wenn die eine Hand nicht weiß, was die andere tut

Blumen-Timo, opt./mas. | 6/12/22
Zeit (einschl. Anfertigung) 5-15 Minuten
Platzbedarf 8 x 5 m Fläche bei voller Stablänge



Themen und Ziele

TEAMENTWICKLUNG: Kommunizieren, zielorientiert handeln, interagieren, Vertrauen gewähren, moderieren. **FÜHRUNGSTRAINING:** Führungsrolle annehmen, effektive Sprache kennenlernen. **SELBSTORGANISATION:** Konzentrieren, fokussieren, ressourcenorientiert arbeiten. **(RE-)AKTIVIERUNG:** Zu Seminarbeginn und nach der Mittagspause.

LERNPROJEKT

Ein kleines Lernprojekt mit großer Wirkung: Innerhalb kurzer Zeit verbelfen Sie Ihren Teilnehmern zu einem gemeinsamen Lernerfolg! Der Umgang mit dem Zauberstab fordert von der Gruppe viel Konzentration und gutes Koordinieren.

DURCHFÜHRUNG

Die Akteure stehen sich in 2 Reihen gegenüber. Auf die ausgestreckten Zeigefinger legt der Trainer den Zauberstab und drückt ihn sanft nach unten. Aufgabe ist es, den Stab auf dem Boden abzulegen. Dabei gilt eine einzige Regel: Niemand darf den Fingerkontakt mit dem Stab verlieren. Doch sobald der Trainer loslässt, bewegt sich der Zauberstab nach oben, statt nach unten! Der Grund: Beim Versuch, den Kontakt mit diesem extrem leichten Stab (durch eine spezielle Aluminiumlegierung nur 200 g bei 4 m Länge) zu halten, drückt jeder Einzelne unbewusst leicht nach oben. Der Stab folgt dieser Bewegung. Nur durch detaillierte Absprache, Konzentration, Selbstorganisation und Moderation ist das Ziel erreichbar. Da unser Stab aus 6 Teilen besteht, lässt sich ein große Gruppe leicht in kleinere Gruppen einteilen und schrittweise wieder zu einer großen „zusammenbauen“.

Kurzfilm im Web

Zauberstab

Lieferumfang: 1 Zauberstab (6 Aluminiumteile)

à 0,65 m Länge, mit Gewinde), 1 detaillierte

Anleitung, Packmaß: 71 x 5,5 x 5,5 cm.

Gewicht: 0,5 kg inkl. Tasche.

Lieferung in einer praktischen Stofftasche.

Best.-Nr. 1506 EUR 120,00*

*Zzgl. MwSt.





EINSATZBEREICH COACHINGWERKZEUG – DIE NEUE DIMENSION DER FRAGEKUNST

Jeder Trainer, Coach, Lehrer und Supervisor weiß: Es ist eine Kunst, die richtigen Fragen zu stellen! Fragen fokussieren die Aufmerksamkeit und wirken wie eine Lupe. Sie „vergrößern“ das, wonach gefragt wurde. Lesen Sie dazu mehr auf www.metadog.de/de/moderationsbaelle.html

Moderationsbälle 1

Lieferumfang: 7 weiche Kunststoffbälle, 1 Stoffbeutel,
1 detaillierte Anleitung. Packmaß: 23 x 15 x 11 cm.
Gewicht: 0,5 kg. Best.-Nr. 1007 EUR 48,00*

Moderationsbälle 2

Lieferumfang: 7 weiche Kunststoffbälle, 1 Stoffbeutel,
1 detaillierte Anleitung. Packmaß: 23 x 15 x 11 cm.
Gewicht: 0,5 kg. Best.-Nr. 1011 EUR 48,00*

Doppelpack 1 + 2

Best.-Nr. 1012 EUR 89,00*

*Zzgl. MwSt.

EINSATZBEREICH FEEDBACK-INSTRUMENT

Die Momente direkt im Anschluss an ein Lernprojekt sind wichtige Augenblicke für die Teilnehmer und den Trainer. Hier werden Gefühle reflektiert und Schlüsse gezogen. Die Reflexion kommt in Fahrt ... aber nur, wenn sie richtig gesteuert wird. Die Moderationsbälle unterstützen Sie, die Auswertung mit der Gruppe strukturiert zu moderieren. Sie werfen einfach einige Bälle in die Runde. Ein Teilnehmer mit einem Moderationsball äußert sich – je nach Ball – zum Erlebten. Dann wirft er den Ball weiter und ein Teilnehmer mit einem anderen Ball ist an der Reihe. So kommt die Reflexion in Fahrt. Auch am Ende eines Workshops sind die Moderationsbälle wirkungsvoll einzusetzen. Nach einem bestimmten System werden sie zum Abschluss in die Runde geworfen und jeder Teilnehmer kann sich zu einem für ihn wichtigen Thema äußern.

Selbstverständlich können Sie den Moderationsbällen die Bedeutungen geben, die Sie für Ihre Gruppensituation für angemessen halten. Hier einige Beispiele:

MODERATIONSBÄLLE 1

- Schlüssel:** „Eine Schlüsselkenntnis für mich war ...“
- Herz:** „Ich habe erlebt/gefühl ...“
- Hand offen:** „Ich habe Unterstützung bekommen von .../ Mir hat geholfen, dass ...“
- Faust mit Daumen:** „Mir hat besonders gut gefallen ...“
- Fuß:** „Meine nächsten konkreten Schritte werden sein ...“
- Fotoapparat:** „Die neuen Perspektiven für mich sind ...“
- Gehirn:** „Ich habe gelernt/verstanden, dass ...“

MODERATIONSBÄLLE 2

- Glühbirne:** „Für mich war folgende Idee wichtig ...“
- Puzzlestück:** „Für mich sind folgende Puzzlestücke hinzugekommen ...“
- Krone:** „Ein ‚krönender‘ Moment für mich war ...“
- Werkzeug:** „Als Handwerkszeug nehme ich mit ...“
- Fesselballon:** „Mit Abstand betrachtet, sehe ich ...“
- Welt:** „In der ‚echten‘ Welt heißt das für mich ...“
- Wanderlampe:** „Ich wünsche mir von der Gruppe/dem Leiter ...“

1



2



LERNPROJEKT

Unsere EmotionCards sind kleine, vielfältig einsetzbare Fotokunstwerke. Jeder Betrachter verknüpft mit den Bildern eigene Assoziationen. Persönliche Erfahrungen und Gefühle kommen auf diese Weise viel leichter zur Sprache, weil sie sichtbar gemacht werden können. Die Bilder sind sowohl in der Einzelarbeit als auch in größeren Gruppen einsetzbar.

DURCHFÜHRUNG

Auswertung von Lernprojekten: Die EmotionCards werden auf einem Tisch verteilt. Direkt nach einem Lernprojekt bitten Sie die Teilnehmer, sich jeweils eine EmotionCard zu z. B. den folgenden Fragen auszuwählen: „Welches Bild spiegelt einen Zustand wider, den Sie während des



Lernprojekts erlebt haben?“ oder „Was war während des Lernprojekts hilfreich?“ Im nächsten Schritt stellt jeder seine EmotionCard der Gruppe vor. So werden auch zurückhaltende oder schüchternere Personen angenehm leicht in das Gespräch integriert. Auf diese Weise können auch ihre Blickwinkel und Erfahrungen allen zugänglich gemacht werden.

EmotionCards

Lieferumfang: 50 Fotokarten, je 8,21 x 14,5 cm;

1 detaillierte Anleitung, Lieferung in einer Stofftasche.

EmotionCards 1 Best.-Nr. 1806 EUR 49,50*

EmotionCards 2 Best.-Nr. 1808 EUR 49,50*

Doppelpack 1 + 2 Best.-Nr. 1809 EUR 94,00*

*Zzgl. MwSt.

Kurzfilm im Web



EINIGE WEITERE VARIANTEN, DIE EMOTIONCARDS EINZUSETZEN

Kennenlernen: Zu Beginn eines Seminars möchten Sie das Kennenlernen kreativ gestalten. Bitten Sie die Teilnehmer, sich aus den vorbereiteten EmotionCards eine auszusuchen: „Wählen Sie 1 Bild, das etwas Persönliches über Sie aussagt!“ Mithilfe der Fotos stellen sich dann die einzelnen Personen vor.

Erwartungsabfrage: Für Ihr Seminar lässt sich eine Erwartungsabfrage mit den EmotionCards gestalten. Aus den vorbereiteten EmotionCards suchen sich die Teilnehmer eine zu folgender Frage heraus: „Welches Bild stellt dar, wo Sie am Ende des Seminars sein wollen?“ Die Karten werden reihum präsentiert.

Feedback: Am Ende eines Seminars können Sie die EmotionCards für das Feedback einsetzen. Mögliche Fragen dazu könnten z. B. sein: „Was war ein wichtiges Ergebnis für Sie und welches Bild repräsentiert dieses Ergebnis?“ oder „Was haben Sie sich vorgenommen? Was wollen Sie im Alltag umsetzen? Wählen Sie das dazu passende Bild.“ Jeder Teilnehmer gibt dann mithilfe der gewählten EmotionCard seine Rückmeldung. Weitere Varianten sind in der Anleitung beschrieben.

THOMAS KLOTZ

**SUBJEKTIVE SITUATION UND ORIENTIERUNGEN
VON SPÄTAUSSIEDLER-JUGENDLICHEN**

Vergleichende Untersuchung von zwei
Migranten-Generationen
Perspektiven für eine begleitende Bildungsarbeit

Teilband II: Anhang

Dissertation
zur
Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Sozialwissenschaften
in der Wirtschafts- und
Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Eberhard Karls Universität Tübingen

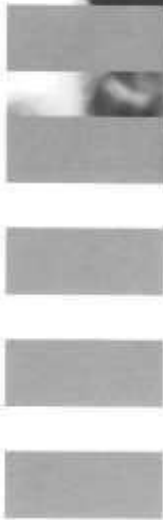
2016

Inhaltsverzeichnis

10	Rahmencurriculum	3
10.1	BAMF Rahmenprogram für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache	3
10.2	Hippes Deutsch: Sprachschulen boomen	12

10 Rahmencurriculum

10.1 BAMF Rahmenprogram für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache



RAHMENCURRICULUM

FÜR INTEGRATIONSKURSE
DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE



1. PRÄAMBEL	
1.1 DER AUFTRAG	2
1.2 DIE ZIELGRUPPE	2
1.3 ZIELE UND LEISTUNGEN DES RAHMENCURRICULUMS	2
2. CHARAKTERISTIKA DES ERWERBS VON DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE	
2.1 DIE HETEROGENITÄT DER TEILNEHMENDEN AN INTEGRATIONSKURSEN	4
2.2 DER EINFLUSS DER LEBENSITUATION AUF DAS ERLERNEN VON DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE	5
2.3 DER EINFLUSS DER VORAUSSETZUNGEN HINSICHTLICH DER BILDUNGSSoZIALISATION UND DES UNGESTEBERTEN SPRACHERWERBS AUF DAS ERLERNEN VON DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE	7
3. INTERAKTION DURCH SPRACHLICHE HANDLUNGSFÄHIGKEIT	9
4. ENTWICKLUNG DES RAHMENCURRICULUMS FÜR INTEGRATIONSKURSE	
4.1 BEDARFSANALYSE	9
4.2 WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG UND BEGUTACHTUNG	10
4.3 ZIELGRUPPENDIFFERENZIERUNG	10
4.4 STRUKTURELLE KONZEPTION DES RAHMENCURRICULUMS	11
5. VERHÄLTNISS ZWISCHEN DEM RAHMENCURRICULUM UND DER SKALIERTEN SPRACHPRÜFUNG	17
6. UMGANG MIT DEM RAHMENCURRICULUM	
6.1 AUSWAHL DER LERNZIELE	17
6.2 ZUWEISUNG DER LERNZIELE ZU EINER STUFE	17
6.3 PROGREDIENTE ANORDNUNG DER LERNZIELE	17
6.4 ERMITTLUNG DER LEXIKALISCHEN UND MORPHO-SYNTAKTISCHEN LERNINHALTE	18
6.5 NUTZUNG DES RAHMENCURRICULUMS DURCH LEHRKRÄFTE IN INTEGRATIONSKURSEN	18
LERNZIELE: HANDLUNGSFELDER ÜBERGRIFFENDE KOMMUNIKATION	
A UMGANG MIT DER MIGRATIONSSITUATION	23
B REALISIERUNG VON GEFÜHLEN, HALTUNGEN UND MEINUNGEN	29
C UMGANG MIT DISSENS UND KONFLIKTEN	35
D GESTALTUNG SOZIALER KONTAKTE	39
E UMGANG MIT DEM EIGENEN SPRACHENLERNEN	45
LERNZIELE: KOMMUNIKATION IN HANDLUNGSFELDERN	
1 ÄMTER UND BERÜRDEN	55
2 ARBEIT	59
3 ARBEITSSUCHE	65
4 AUS- UND WEITERBILDUNG	71
5 BANKEN UND VERSICHERUNGEN	75
6 BETREUUNG UND AUSBILDUNG DER KINDER	81
7 EINKAUFEN	87
8 GESUNDHEIT	91
9 MEDIENNUTZUNG	97
10 MOBILITÄT	101
11 UNTERRICHT	105
12 WOHNEN	111
ANHANG 1: GLOBALE UND QUALITATIVE KANN-BESCHREIBUNGEN NACH DEM GEMEINSAMEN EUROPÄISCHEN REFERENZRAMEN	116
ANHANG 2: STATISTIK DER ZWÖLF HANDLUNGSFELDER	123
LITERATURVERZEICHNIS	130

1. PRÄAMBEL

1.1 DER AUFTRAG

Seit dem 01.01.2005 gelten neue gesetzliche Regelungen zur sprachlichen Integration von Zuwanderinnen und Zuwanderern, die sich dauerhaft, d.h. mehr als ein Jahr, im Gebiet der Bundesrepublik Deutschland aufhalten und die noch keine Sprachkenntnisse auf dem Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens erreicht haben.

Das Bundesministerium des Innern (BMI) hat in diesem Zusammenhang im Herbst 2006 das Goethe-Institut mit der Entwicklung eines Rahmencurriculums für die Integrationskurse sowie mit der Entwicklung einer skalierten Sprachprüfung für Zuwanderinnen und Zuwanderer (A2 bis B1) beauftragt. Der Auftrag ist folgendermaßen formuliert:

- | *Entwicklung eines Rahmencurriculums, das maximal mögliche Lernziele und -inhalte für die Integrationskurse aufzeigt und als Grundlage zur Erstellung von Kursmodellen und Stoffverteilungsplänen dient*
- | *Entwicklung einer skalierten Sprachprüfung für Zuwanderer zur Feststellung von fertigkeitbezogenen Sprachkompetenzen auf den Stufen A2 – B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER)*

1.2 DIE ZIELGRUPPE

Das Rahmencurriculum berücksichtigt auftragsgemäß alle Teilnehmergruppen an Integrationskursen, also **Alt- und Neuzuwanderer**, sofern sie alphabetisiert sind, und beschreibt Lernziele des allgemeinen Integrationskurses. Dabei fokussiert das Rahmencurriculum in seiner zentralen Ausrichtung die Gruppe der Neuzuwanderer und berücksichtigt die davon zu unterscheidende Situation der Altschwanderer und deren besondere Bedarfe nur insoweit, als – im Sinne nachholender Integration – die im Rahmencurriculum definierten sprachlichen Kompetenzen bei den schon lange in Deutschland lebenden Migrantinnen und Migranten noch ein Defizit darstellen. Curricula zu den Spezialkursen „Frauenkurse“, „Jugendkurse“ sowie „Förderkurse“ können auf der Grundlage des Rahmencurriculums entwickelt werden.

1.3 ZIELE UND LEISTUNGEN DES RAHMENCURRICULUMS

1.3.1 Bereitstellung eines Rahmens

Das Rahmencurriculum definiert einen Rahmen für Ziele und Inhalte des Integrationskurses. Es zeigt, in welchen gesellschaftlichen Kontexten Migrantinnen und Migranten sprachlich in der Zielsprache handeln wollen bzw. müssen und listet maximal mögliche Lernziele auf. Das Rahmencurriculum ist daher **kein Lehrplan** und darf nicht in dem Sinne verstanden werden, dass jedes der genannten Lernziele in einem Integrationskurs erreicht werden muss, vielmehr müssen sich die angestrebten Lernziele an den Bedürfnissen der Teilnehmer orientieren. Das Rahmencurriculum richtet sich somit vorrangig an Prüfungsentwickler, Lehrbuchautoren und Kursplaner, die aus ihm Ziele und Inhalte für ihre jeweiligen Zielsetzungen auswählen. Erst in zweiter Linie richtet es sich an DaZ-Lehrkräfte, denen es für ihre Arbeit wichtige Hinweise geben kann (vgl. 6.5, Seite 18).

Der durch das Rahmencurriculum definierte Rahmen bezieht sich auf die Standardintegrationskurse ohne Differenzierung nach Lerntempo. Er leistet ebenso wenig eine Sequenzierung der Lernziele innerhalb einer Niveaustufe noch die Festlegung einer grammatischen Progression oder die Bereitstellung von Inventaren zu lexikalischen Einheiten oder morpho-syntaktischen Lernpensen.

1.3.2 Ausführungen zu Methodik und Didaktik

Das Rahmencurriculum macht **keine Aussagen zum methodischen Vorgehen** in den Integrationskursen, sodass auch der Umgang mit nicht standardgemäßen Sprachbeständen („fehlerhaftes Deutsch“, Fossilierungen u.a.m.), wie sie besonders in zweitsprachlichen Repertoires von Altsiedler*innen anzutreffen sind, nicht thematisiert ist. Ebenso wenig sind Hinweise zum Umgang mit lernungsgewohnten Teilnehmer*innen nach der Didaktik der Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen sowie der Einbeziehung der individuellen Mehrsprachigkeit in den Spracherwerb enthalten. Aus Sicht der Projektgruppe sowie der einschlägigen wissenschaftlichen Expertise setzt eine erfolgreiche Umsetzung des Rahmencurriculums entsprechende methodisch-didaktische Kenntnisse bei den Lehrenden voraus bzw. macht solche Kenntnisse erforderlich.

1.3.3 Bereitstellung der Grundlagen für Inventarlisten und Prüfungsziele

Das Rahmencurriculum stellt die Grundlage für die Erstellung von Inventaren für lexikalische Einheiten, grammatische Phänomene sowie Textsorten und für Prüfungsziele dar.

1.3.4 Verhältnis zum Orientierungskurs

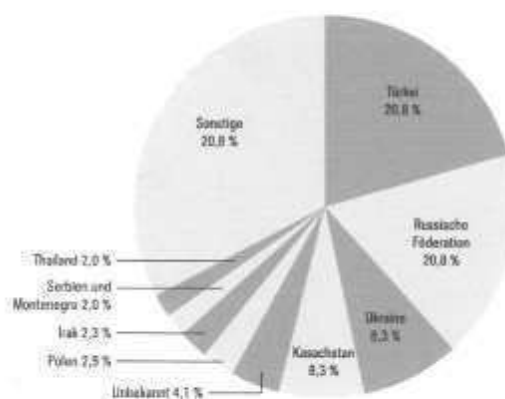
Ziel des Integrationskurses ist die Förderung der Integration von Migrant*innen im Sinne gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit. Er besteht aus einem Sprachkurs und einem Orientierungskurs. Das Rahmencurriculum benennt lediglich Lernziele des Sprachkurses. Durch die Benennung von Lernzielen im landeskundlichen Bereich bereitet das Rahmencurriculum auf etliche wesentliche Aspekte des Orientierungskurses vor.

2. CHARAKTERISTIKA DES ERWERBS VON DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE

2.1 DIE HETEROGENITÄT DER TEILNEHMENDEN AN INTEGRATIONSKURSEN

Die Teilnehmenden an Integrationskursen stellten sich 2006 folgendermaßen dar:

Zusammensetzung der Integrationskurse nach Herkunft



Zusammensetzung der Integrationskurse nach Berechtigungstyp



Quelle: Jahresbilanz Integrationskurse für das Jahr 2006, BAMF

Wie an den Schaubildern leicht zu erkennen, sind Migrantinnen und Migranten keine einheitliche Gruppe. Die Schaubilder verweisen auf die verschiedenen Herkunftsländer und die unterschiedliche Länge des Aufenthalts, zu einem gewissen Grad auf Unterschiede der Motivation für die Migration. Aufgrund des unterschiedlichen Hintergrunds müssen weitere Gegebenheiten berücksichtigt werden, wie Sprachstand und Sprachlernverfahren, soziale Situation und Kontexte, in denen die Migrantinnen und Migranten die deutsche Sprache verwenden, Lebensauffassungen, Lebensweisen und Wertvorstellungen. Grad an (Sprach-)Kontakt mit Deutschen (vgl. Demmig, 2003). Diese und eine Vielzahl weiterer Merkmale wirken sich auf Interesse und Motivation – sowohl in Bezug auf einzelne Themen als auch auf die Teilnahme am Unterricht allgemein – aus.

Wesentliche Faktoren der Heterogenität der Zielgruppe sind im Einzelnen:

- | Herkunftsland
- | Alter
- | Geschlecht
- | Muttersprache
- | ggf. Mehrsprachigkeit
- | gesellschaftliche Sozialisation
- | kulturelle Sozialisation
- | Bildungssozialisation
- | Lernpotenzial
- | (Sprach-)Lernerfahrung
- | Schulbildung/Berufsausbildung
- | Bedarf/Bedürfnisse
- | Lernvoraussetzungen
- | Lerntraditionen
- | Grad der Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit
- | Migrationserfahrung
- | Aufenthaltsdauer in Deutschland
- | Art der Berechtigung der Teilnahme am Integrationskurs (freiwillig/verpflichtet)
- | Motivation
- | Vorhandensein eines Berufswunsches
- | Berufstätigkeit
- | vor dem Kurs erworbene Deutschkenntnisse
- | Rolle, die in der aufnehmenden Gesellschaft eingenommen wird

Um mit diesen unterschiedlichen Voraussetzungen und vor allem mit unterschiedlichen Lerntempi umzugehen, ist bei der Organisation der Integrationskurse eine größtmögliche Außendifferenzierung anzustreben, d.h. eine langfristige Differenzierung durch Bildung möglichst homogener Gruppen unter den Aspekten des Leistungsniveaus bzw. der Zielgruppe. Wo dies nicht umsetzbar ist, sollte zumindest versucht werden, Heterogenität durch Binnendifferenzierung auszugleichen oder doch wenigstens abzufedern. Denn durch Differenzierung ist es möglich, den verschiedenen Bedürfnissen, Interessen, Erwartungen, Lernvoraussetzungen, Einstellungen und Spracherwerbstrategien gerecht zu werden und eine konstruktive Lernatmosphäre zu schaffen, die vielfältige Arbeitsmöglichkeiten und damit eine wesentliche Voraussetzung für sprachliches Wachstum bietet (vgl. Buhmann, 2005, S. 8f.).

2.2 DER EINFLUSS DER LEBENSITUATION AUF DAS ERLERNEN VON DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE

2.2.1 Interkulturelle Erfahrung

Lernende von Deutsch als Zweitsprache sind Menschen, die aus den unterschiedlichsten Motiven nach Deutschland gekommen sind: möglicherweise aufgrund einer eigenen Entscheidung, vielleicht aber auch als Familienangehöriger, als Flüchtling etc. Allen ist jedoch als eine wichtige Erfahrung das Erlebnis und der Prozess der Migration gemeinsam: Die Migration hat die sozialen Netzwerke verändert und teilweise zerstört, wichtige Bezugspersonen mussten zurückgelassen, Vertrautes musste aufgegeben werden. Migrantinnen und Migranten müssen sich neu einstellen auf eine Aufnahmegesellschaft, in der weitgehend andere, fremde Wertvorstellungen und Glaubensinhalte gelten, in der etwas so Alltägliches wie der Kauf einer Fahrkarte Schwierigkeiten bereiten kann und in der verfügbare Interpretationsmuster und Verhaltensweisen nicht mehr funktionieren:

Die relevanten Anderen sind nicht mehr gegenwärtig, wenn man allenfalls von der Kernfamilie oder Angehörigen der gleichen Migrationskohorte absieht. In der Aufnahmegesellschaft gelten weitgehend andere, fremde Wertvorstellungen und Glaubensinhalte, an deren Konstruktion die Migranten nicht teilgenommen haben, z.B. in der Interaktion zwischen Lehrpersonen und Eltern oder Schülerinnen und Schülern. Alle Stereotype funktionieren nicht mehr; die verbalen und non-verbalen Identitätssignale können in vielen Fällen nicht mehr gelesen werden. Alle diese Probleme treten massiv stärker auf, wenn bei der Migration eine Sprach- und Kulturgrenze überschritten wurde. (Lüdt, 2006, S. 4)

2.2.2 Psychosoziale Belastungen

Lernende von Deutsch als Zweitsprache können darüber hinaus in ihrem Lernen aber auch durch psychosoziale Belastungen beeinträchtigt sein:

Die Belastungen, die die Situation der in Deutschland lebenden Migranten – vor allem die der Arbeitsmigranten und ihrer Familienangehörigen – mit sich bringt und denen die Betroffenen infolge mangelnder Deutschkenntnisse und mangelnder Kontakte häufig ausschließlich in ihrer Muttersprache Ausdruck verleihen können, haben unterschiedliche Ursachen. Diese sind in verschiedenen Bereichen zu finden, z.B. in der politischen und der rechtlichen, der wirtschaftlichen und der sozialen Situation dieser Migranten. Aus dieser verwundbaren Lage heraus ergeben sich eine Vielzahl komplexer psychischer Belastungen, z.B. aufgrund von Heimweh, Trennungsschmerz, aus Sorge um tatsächliche oder drohende Arbeitslosigkeit, schlechten oder beengten Wohnraum, vor allem jedoch aus einer sozialen Unsicherheit heraus, die auf der fehlenden Möglichkeit einer Zukunftsplanung beruht. Die Ungewissheit zwischen Bleibe- und Nicht-Bleibe-Absicht der Erwachsenen spielt eine besonders bedeutende Rolle für die Kinder und Jugendlichen, deren Zukunftsplanung damit vage oder sogar extrem konfliktuell wird. Infolgedessen wird sowohl die Motivation der Kinder und Jugendlichen als auch die der Erwachsenen – was das Erlernen der deutschen Sprache angeht – deutlich belastet. (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Ausländer, 1997, S. 14)

Und:

Zuwanderer sind vielfach Menschen mit gravierenden Existenzsorgen: wer um die Aufenthaltsbewilligung bangt, wer Probleme der materiellen Existenzsicherung hat, wer den Tag über anstrengende Arbeit verrichtet und sich evtl. auch noch um Haushalt und Kinder kümmern muss, dem fällt das Sprachenlernen schwer. (Krumm, 2005, S. 2)

Als Empfehlungen für die Gestaltung der Integrationskurse ließe sich aus dem oben Genannten schließen:

Lerner der Zweitsprache Deutsch befinden sich in einer besonderen Lebenssituation. Abgesehen von beruflichen Perspektiven, die sie mit dem Spracherwerb verbessern wollen, ist es für sie auch wichtig, sprachlich thematisieren zu können, was sich aus ihrer Migrationssituation, ihrer Lebensperspektive, ihrem Alltagsleben und ihren Gefühlen ergibt. (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2006, S. 8)

2.2.3 Problembewältigung

Die sprachliche Entfaltung der Lernenden von Deutsch als Zweitsprache muss demnach mit der Möglichkeit von Orientierung und Problembewältigung verbunden sein. Der Unterricht in Deutsch als Zweitsprache muss sich konzentrieren auf:

- ! die sprachliche Bewältigung des Alltags,
- ! Hilfen bei der Informationsbeschaffung und Erkundung der Umwelt, der Kontaktaufnahme und Interaktion,
- ! die Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen und
- ! Anregungen zur Reflexion über den persönlichen Stand der Integration und die damit verfolgten Ziele.

Der Unterricht muss einen Raum bieten, in dem Kultur-, Identitäts-, Integrationskonflikte aufgegriffen und sprachlich verarbeitet werden können.

2.3 DER EINFLUSS DER VORAUSSETZUNGEN HINSICHTLICH DER BILDUNGSOZIALISATION UND DES UNGESTEUERTEN SPRACHERWERBS AUF DAS ERLEBEN VON DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE

2.3.1 Heterogenität in Bezug auf Lernvoraussetzungen

Teilnehmende an Integrationskursen sind – wie bereits gesagt – äußerst heterogen in Bezug auf die Dauer und Intensität ihrer Schulbildung und in Bezug auf unterschiedlich breite Erfahrungen mit dem Erlernen von Fremdsprachen. Hinsichtlich der Lernvoraussetzungen hat sich das Bild in Bezug auf einen Teil der Zielgruppe gegenüber der Situation der ausländischen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in den 1980er Jahren nicht wesentlich verändert:

Eines der Hauptprobleme des Unterrichts mit „Arbeitsmigranten“ (ausländischen Arbeitern, Hausfrauen, Jugendlichen, Kindern) ist regelmäßig das der extremen Unterschiedlichkeit der Lernvoraussetzungen in den Gruppen, wie sie unter den gegebenen Bedingungen zustande kommen. Allein unter dem Gesichtspunkt der unterschiedlichen Deutschkenntnisse bzw. Fertigkeiten hat man es in Grund- und Hauptschulklassen mit Ausländerkindern, in außerschulischen Unterrichtsveranstaltungen mit ausländischen Jugendlichen und in Erwachsenen-Lerngruppen mit ausländischen Frauen und Männern mit Extremwerten zu tun: Vor wenigen Tagen oder Wochen eingereiste Kursteilnehmer und solche, die in den Jahren ihres Hierseins kaum deutschen Sprachkontakt hatten, lernen zusammen mit Leuten, denen nur noch ein paar Fehler unterlaufen, vielleicht sogar nur im Schriftlichen. (Göbel, 1981, S. 11).

2.3.2 Folgen ungesteuerten Spracherwerbs

Abgesehen von unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ist vor allem bei Teilnehmenden der nachholenden Integration in hohem Maße zu berücksichtigen, welche Auswirkungen der ungesteuerte Spracherwerb im Zielsprachenland auf die Sprachkompetenz und die Konzeption von Sprachenlernen hat. Denn der Deutschlernprozess von Migrantinnen und Migranten findet an unterschiedlichen „Lernorten“ zu unterschiedlichen Zeiten und mit einem unterschiedlichen Grad an pädagogischer Begleitung – „gesteuert“ oder „ungesteuert“ – statt. Viele Zuwanderinnen und Zuwanderer haben bereits vor dem Besuch des Integrationskurses Deutsch gelernt, sei es vor der Einreise in die Bundesrepublik (vgl. Haug/Zerger, 2005, S.14), sei es allein durch Kontakt mit der Zielsprache in Begegnungssituationen. Nehmen sie an einem Kurs in Deutschland teil, so wird der unterrichtliche Lernprozess zu einem guten Teil von den parallelen außerunterrichtlichen Erfahrungen, von Bestätigungen oder Misserfolgen in der Sprachwirklichkeit geprägt (vgl. Göbel, 1975, S. 22).

Bei Zweitsprachenlernern ist u.a. zu beobachten, dass erworbene Deutschkenntnisse fossilieren bzw. dass sogar unter bestimmten Bedingungen – z.B. einer Arbeitsumgebung, in der Kollegen ihre Muttersprache und/oder fehlerhaft Deutsch sprechen – einmal erworbene Kenntnisse der Zielsprache zurückgeben. Fossilisierung beim Zweitsprachenlernen hat multiple Ursachen, unter diesen sind zu nennen: Mangel an Input bzw. mangelhafte Qualität des Inputs, mangelnde Bestätigung durch die sprachliche Umgebung, die Abwesenheit von Fehlerkorrektur, Mangel an Gelegenheiten, die Zielsprache zu benutzen, und ausreichende Zufriedenheit mit dem Grad der eigenen kommunikativen Wirksamkeit.

Lernende von Deutsch als Zweitsprache haben daher oft eine sehr hohe Sprachhandlungskompetenz, aber eine geringe Regelkompetenz, ihre Kompetenz im Bereich Wortschatz ist wesentlich höher als ihre Kompetenz im Bereich Strukturen, ihnen ist das Erreichen der Kommunikationsabsicht wichtiger als die formale Richtigkeit einer Äußerung. Sie sind daran gewöhnt, dass Sprachenlernen vorrangig über das Hören und durch Imitieren vorstatten geht und dass Regeln selbst erschlossen werden.

2.3.3 Motivation

Aus der Fülle der kausalen Faktoren für Fossilierung ergeben sich entsprechend viele Forderungen an den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache. Eine wesentliche und grundlegende Forderung ist die Notwendigkeit der Förderung der Motivation und Zielorientierung der Lernenden, denn ohne eine starke und positive Sprachlernmotivation werden Lerner die Mühen, die es bedeuten würde, besser zu werden, nicht auf sich nehmen.

Um nun diesen multiplen unterschiedlichen Lernvoraussetzungen im Integrationskurs gerecht zu werden, ist es unabdingbar, dass Teilnehmende sich über ihren eigenen Umgang mit dem Sprachenlernen austauschen, dass sie Strategien zum Sprachenlernen erwerben und ihre bereits erworbenen Deutsch- bzw. Fremdsprachenkenntnisse oder ihre Mehrsprachigkeit einbringen können. Die Entwicklung von Sprach- und Sprachlernbewusstsein ist ein wesentlicher Bestandteil jedes Sprachlernprozesses. Gerade Migrantinnen und Migranten müssen sich sprachliche Phänomene bewusst machen, um Sprache lernen zu können. Sie müssen sensibilisiert werden für Sprache(n) und ihre Formen, Strukturen, Funktionen sowie ihren Gebrauch. Gleichzeitig ist es für diese Zielgruppe wichtig, Sensibilität für Registerdifferenzierungen zu entwickeln. Die Beherrschung förmlicher, sprachlich verdichteter und elaborierter Register ist besonders in asymmetrischen mündlichen Kommunikationssituationen (z.B. bei Behörden, beim Arzt) und in der schriftlichen Interaktion wichtig. Substandardsprachliche und regional variiierende mündliche Formen des Deutschen spielen wiederum im Alltag eine wesentliche Rolle, z.B. in der Interaktion mit Gleichgestellten (vgl. Maas/Mehlem, 2003, S. 111).

2.3.4 Sprachlern- und Sprachverwendungsstrategien

Die Tatsache, dass Teilnehmende an Integrationskursen zu einem hohen Prozentsatz eine geringe Schulbildung besitzen oder dass ihre Schulzeit lange zurückliegt, paart sich oft mit dem Fehlen an Erfahrungen im Bereich des gesteuerten Erlernens einer Fremdsprache. Diesen Lernvoraussetzungen gegenüber stehen aber enorm hohe sprachliche Anforderungen in der Alltagswirklichkeit von Migrantinnen und Migranten, und zwar bereits unmittelbar nach der Einwanderung. Zudem ist die Zahl an geförderten Unterrichtsstunden begrenzt. Aus diesem Grund muss ein zentrales Anliegen eines Rahmencurriculums für diese Zielgruppe die Vermittlung von Strategien sein, die es den Teilnehmenden an Integrationskursen erlauben, je nach Lerntyp und Lerntradition effizient zu lernen und sich der hohen sprachlichen Herausforderung zu stellen. Strategien beziehen sich sowohl auf das Lernen selbst als auch auf Informationsbeschaffung, Verständnissicherung, Sprachproduktion und Rezeption sowie auf Sprachanwendung.

Dieses emanzipatorische Potenzial, das gerade in der Migrantensituation eine besondere Bedeutung hat, impliziert auch, dass Lernende sich ihres individuellen Sprachenlernens bewusst werden, dass sie sich gegebenenfalls für neue Lerntechniken und Arbeitsformen öffnen und dass sie ihren individuellen Lernprozess bewusst gestalten.

2.3.5 Gestaltung des individuellen Sprachlernprozesses

Migrantinnen und Migranten sind in einem für die meisten Deutschen unbekanntem Ausmaß auch nach dem Kursabschluss herausgefordert, selbstständig und in vielfältigen und komplexen Zusammenhängen sprachlich zu handeln. Behördengänge aller Art stehen an; die Arbeitssuche und -aufnahme stellt viele Herausforderungen dar; die ärztliche Versorgung unterliegt noch unbekanntem Regeln. Die Fähigkeit zu flexiblen und kompetenten Reaktionen auf neue Lernanforderungen ist geradezu überlebenswichtig (vgl. Funk, 1999, S. 13–14).

Hier ist es notwendig, mit dem Training von Strategien übergreifende Kompetenzen zu schaffen, die Veränderungen und Brüche überdauern und so für den gesamten Prozess der Integration zur Verfügung stehen. Der Unterricht in Deutsch als Zweitsprache stellt folglich mehr die Bewusstmachung von Strategien zur Informationsbeschaffung, Kommunikations- und Lernstrategien – um nur einige zu nennen – in den Mittelpunkt als die Vermittlung von einzelnen Informationen, Verhaltensregeln und Lerninhalten.

Bei Zuwanderinnen und Zuwanderern geht der Lernprozess nach Abschluss eines Kurses weiter. Deshalb ist eine der wichtigsten Aufgaben des Integrationskurses in Hinblick auf die Gewährleistung des lebenslangen Lernens, dass Möglichkeiten der Anwendung des Gelernten und des selbstständigen Weiterlernens nach Abschluss des Kurses aufgezeigt und Kompetenzen zur Gestaltung des individuellen Lernens außerhalb des Unterrichts vermittelt werden.

10.2 Hippos Deutsch: Sprachschulen boomen

29.6.2016

Attraktiver Arbeitsmarkt: Hippos Deutsch: Sprachschulen boomen - heute-Nachrichten

20f
heute

29.6.2016

<http://www.heute.de/deutsche-sprachschulen-fuer-selbstzahler-boom-44176658.html?view=print>

Attraktiver Arbeitsmarkt

Hippes Deutsch: Sprachschulen boomen

Bild Sprachschulen in Berlin boomen

Video Zu wenig Lohn für Deutschlehrer

[Bild](#)



Deutschkurse für Anfänger - unabdingbar für gelungene Integration. Trotzdem sind rund 20.000 Lehrerinnen und Lehrer unterbezahlt. Ein Aktionsbündnis fordert bessere Bezahlung für die Lehrkräfte.

(Quelle: dpa)

(17.02.2016)

Sprachschulen in Berlin boomen

Video Zu wenig Lohn für Deutschlehrer

Grammatik pauken, Verben deklinieren, Wort-Ungetüme buchstabieren: Deutsch zu lernen war für viele Einwanderer lange nicht oberste Priorität. Das hat sich geändert. Die Nachfrage nach Sprachkursen steigt bei Jungmanagern, Studenten und Zuwanderern.

Manche der Studenten und Jungmanager kokettieren noch damit: "Life is too short to learn German" ("Das Leben ist zu kurz, um Deutsch zu lernen") steht auf Jutebeuteln, mit denen sie durch die Straßen von Berlin schlendern. Im Café in Berlin-Mitte oder -Kreuzberg oder -Neukölln auf Englisch bestellen, weil das Personal kein Deutsch spricht - auch das gibt es vereinzelt. Insgesamt gehört Deutschlernen aber immer häufiger zum guten Ton. Das hat Folgen.

Kurse für zwei Euro pro Stunde

"Gefühlt eröffnet in Berlin jede Woche eine neue Sprachschule", sagte der Vorsitzende des Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (FaDaF), Matthias Jung. Statistiken gibt es zwar nicht, aber Inserate im Netz, an Laternen oder auf Schwarzen Brettern sprechen für sich. Betreiber berichten von Konkurrenz und Preiskampf: Zum Teil würden Kurse für unter zwei Euro pro Stunde pro Teilnehmer angeboten, erklärt Ulrike Schulte-Overberg von der Sprachschule "Parlando".

Manche der neueren Orte zum Deutschlernen in der Hauptstadt nennen sich nicht mehr zwangsläufig Sprachschule und sehen nicht so aus: "Keine langen Flure, keine sterilen Unterrichtsräume", stattdessen unterrichte man in "kreativem, künstlerischem Umfeld", wirbt etwa die "Sprachmafia" in Neukölln. Dort herrscht fast Kneipen-Atmosphäre: Die Wand ist natürlich unverputzt.

Deutschland für junge Leute attraktiver geworden

Berlin ist nicht allein, auch wenn es sich hier besonders ballt: Einen langsamen, aber stetigen Anstieg der Nachfrage nach Deutschkursen beobachtet der Leiter der Goethe-Institute in Deutschland, Roland Meinert. Etwa seit 2012 wollen nach seinen Angaben mehr Menschen die Sprache hierzulande lernen, allen voran Studenten und Berufseinsteiger. Das habe mit der Krise in Südeuropa, der gestiegenen Attraktivität Deutschlands und der positiven Entwicklung des Arbeitsmarkts zu tun. "Überproportional zugenommen hat der Anteil der Kursteilnehmer, die bereits in Deutschland leben."

In ihre Kurse komme eine "Welle junger Menschen" aus der ganzen Welt, die ihre Heimat mangels Perspektive verlassen haben, berichtet eine Berliner Deutschlehrerin, die für mehrere Schulen arbeitet und nicht namentlich genannt werden will. Neben Süd- und Osteuropa stammten die Schüler vermehrt auch aus den arabischen Ländern.

29.6.2016

Attraktiver Arbeitsmarkt: Hippos Deutsch: Sprachschulen boomen - heute-Nachrichten

Südamerika und den USA, Korea und der Türkei. Sie alle lernten Berlin als relativ günstige, weltoffene Stadt kennen - wobei manche nach einiger Zeit wegen der relativ niedrigen Einstiegsgehälter emüchert etwa gen München abwanderten, so ihre Erfahrung.

Essiggurke fährt Fahrrad

Auch in den sozialen Netzwerken ist Deutsch Thema: Sprachlehrer und Schulen posten Vokabeln, Redewendungen und Lückentexte, um Schüler bei der Stange zu halten. Auf der Seite "Days of Deutsch" werden im Instagram-Stil Fotos von einem Gegenstand mit dem zugehörigen Wort verbunden: Auto mit Delle - "Unfall". Die Seite "Hack your German" lehrt Umgangssprache via Comic: zu "rumgurken" fährt eine Essiggurke Fahrrad.

Auch wenn mit Humor gelehrt wird, ist es vielen Schülern ernst: Häufiger als früher wollen sie ihr Können dokumentiert wissen. "Das Image der Prüfung hat sich verändert, auch weltweit wächst die Nachfrage kontinuierlich", so Meinert für die Goethe-Institute. Für Berlin rechnet man dort 2016 mit 30 Prozent mehr Prüfungen als 2015.

Auch Abzocke mit Zertifikaten

Wer hierzulande zum Beispiel ein Studium aufnehmen will, muss Sprachkenntnisse nachweisen: Manche Schulen betreiben jedoch eine "extreme Abzocke" mit "Fantasiezertifikaten", die an Unis gar nicht anerkannt würden, sagte Matthias Jung vom FaDaF. Das Angebot und dessen Qualität zu überblicken, ist schwer. Es scheint eine Blase zu sein; Viele der neuen Anbieter verschwänden auch wieder, glaubt Jung.

Weitere Links zum Thema



<http://www.heute.de/bundestag-debattiert-ueber-neues-integrationsgesetz-43785498.html>
Debatte im Bundestag

Integrationsgesetz: Fairer Deal oder Spaltplatz? <http://www.heute.de/bundestag-debattiert-ueber-neues-integrationsgesetz-43785498.html>

ARTIKEL

Für Sprachlehrer hat sich die Lage angesichts der vom Staat bezahlten Kurse für Flüchtlinge gedreht: Sie verdienen dort inzwischen deutlich besser als an Sprachschulen. Dabei beschreiben viele den Markt bereits als leer gefegt. Selbst Bewerber ohne eine fachliche Ausbildung und Lehrer-Neulinge fänden Jobs, sogar wenn sie nicht einmal Muttersprachler seien, so Jung vom FaDaF.

Dabei erfordert der Beruf neben dem reinen Vermitteln der Sprache zunehmend ganz andere Kenntnisse: "In den Klassen sitzen plötzlich mehr

Kriegsparteien", sagt die Berliner Sprachlehrerin mit Blick auf Teilnehmer verfeindeter Nationen. Geflüchtete bringen demnach auch ihre Sorgen mit in den Unterricht. Der Stoff will durchdacht sein: Politik und Religion als Gesprächsthemen bergen vermehrt Konflikte. Schüler, egal welcher Herkunft, wollen darüber nicht mehr gerne reden - weil sie andere nicht vor den Kopf stoßen wollen.

29.06.2016, Quelle: Von Gisela Gross, dpa

THOMAS KLOTZ

**SUBJEKTIVE SITUATION UND ORIENTIERUNGEN
VON SPÄTAUSSIEDLER-JUGENDLICHEN**

Vergleichende Untersuchung von zwei
Migranten-Generationen
Perspektiven für eine begleitende Bildungsarbeit

Teilband II: Anhang

Dissertation
zur
Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Sozialwissenschaften
in der Wirtschafts- und
Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Eberhard Karls Universität Tübingen

2016

Inhaltsverzeichnis

11	URL	3
	11.1 Integration durch Gesetz?	3
	11.2 Mythen der Migrationsforschung	8
	11.3 Doppelte Staatsbürgerschaft.....	11

11 URL

11.1 Integration durch Gesetz?

Gastbeitrag: Integration

Der Staat ist nicht stark, wenn es um gesellschaftliche Integration geht. Der Gesetzgeber taugt nicht zum Retter des Abendlandes. Was die Gesellschaft zusammenhält, muss man klären, bevor Integration zur Pflicht gemacht wird.

(Quelle: faz.net, 20.05.2016, von Ulrich Jan Schröder)

Was kann der Gesetzgeber für die Integration der Ausländer in die deutsche Gesellschaft leisten? Die Erwartungen und Versprechen sind groß: ein Pflichtbekenntnis aller Ausländer zur freiheitlichen demokratischen Grundordnung; vorübergehende Residenzpflichten; die Ausweitung obligatorischer Integrations- und Sprachkurse; die Abhängigkeit der Sozialleistungen von Integrationsbemühungen; die Verlängerung der Schulpflicht für Ausländer ohne Schulabschluss. Von einem Machtwort des Gesetzgebers verspricht man sich dabei nicht nur staatliche Autorität zugunsten der Durchsetzung von Integration, sondern auch inhaltliche Klarheit darüber, um was es bei Integration eigentlich gehen sollte.

Über diesem Füllhorn an Instrumenten und Forderungen wird übersehen, dass sowohl der Autorität als auch dem Aufklärungspotential des Gesetzgebers spezifische Grenzen gezogen sind. Ihr Verlauf ergibt sich auch aus innerrechtlichen Diskursen, die über die Integrationsdebatte weit hinausreichen. Die Kontroversen reichen von der richtigen Aufgabenverteilung zwischen Staat und Gesellschaft über die Intensität verfassungsrechtlich zulässiger Integration bis hin zum Kern der Demokratie und der Frage, wer das Staatsvolk ist. Andererseits ist in der Rechtswissenschaft vieles mehrheitlich anerkannt, was außerhalb der „scientific community“ Befremden hervorruft. Diese Irritationen muss man kennen.

Integration in die Gesellschaft ist nicht Integration in den Staat. Beides wird in der öffentlichen Diskussion selten auseinandergehalten, obwohl erst mit der Trennung von Staat und Gesellschaft das Freiheitsversprechen des demokratischen Rechtsstaats eingelöst wird. Das Meinungsspektrum hat zwei extreme Pole: Die einen denken das Verhältnis von Staat und Recht vom Staat her. Sie betonen das Prae des Staates vor der Verfassung, sehen die Verfassung als Zügel, nicht in erster Linie als Legitimationsquelle des Staates und billigen ihm daher auch Befugnisse zu, die nicht ausdrücklich in der Verfassung verankert sind. Staat und Gesellschaft

sind gleichsam vorrechtlich verwoben. Mit diesem Vorverständnis gelangt man leichter zu der Annahme, es gebe von Verfassungen wegen eine individuelle Grundpflicht, sich in die Gesellschaft zu integrieren. Auf der anderen Seite des Spektrums stehen die „Verfassungsdenker“: Wichtige Befugnisse müssen dem Staat in der Verfassung zugewiesen worden sein, sonst darf er sie nicht in Anspruch nehmen. Der Staat ist lediglich Mittel zum Zweck einer gelingenden gesellschaftlichen Ordnung. - Die jeweilige Haltung zur Trennung von Staat und Gesellschaft bestimmt die Auffassung über das verfassungsrechtlich richtige Maß an gesetzgeberischer Intervention. Wer die Trennung relativiert oder ignoriert, hält Interventionen in den Freiheitsraum der Gesellschaft eher für gerechtfertigt. Zugleich basiert diese Haltung auf der Annahme eines Eigenwertes von Staatlichkeit, der auch die Bedeutung des Staatsvolks gegenüber dem Rest der Gesellschaft, den „Untertanen“ (Isensee), aufwertet. Dann aber wird die Integration durch staatliche Teilhaberechte wie Zugang zum öffentlichen Dienst, Wahlrecht und Staatsbürgerschaft auf einmal eine Belohnung für Zugehörigkeit und ist nicht mehr nur ein Mittel zur gesellschaftlichen Integration.

Der Gesetzgeber hat sich auf Instrumente zur Integration von Ausländern, aber nicht auf einen bestimmten Begriff von Integration festgelegt. Der Begriff stammt aus der Migrationssoziologie und ist schon in dieser Disziplin umstritten. Das Recht erbt nicht nur die Begriffsunschärfen der Soziologie, sondern der politische Prozess forciert sie geradezu.

Wenn der Gesetzgeber Integration auf seine Fahnen schreibt, gilt natürlich seine Definition. Allerdings hat der deutsche Gesetzgeber die Integration, die er bezweckt, gar nicht explizit definiert. Seit 2004 wird eine Handvoll Vorschriften im Aufenthaltsgesetz unter dem Titel „Integration“ geführt. Programmatisch heißt es: „Die Integration von rechtmäßig auf Dauer im Bundesgebiet lebenden Ausländern in das wirtschaftliche, kulturelle und gesellschaftliche Leben in der Bundesrepublik Deutschland wird gefördert und gefordert“ (Paragraph 43 Absatz 1). Die Integrationskurse sollen wiederum den Ausländern die deutsche Sprache, die Rechtsordnung, die Kultur und die Geschichte in Deutschland erfolgreich vermitteln. Solche Kenntnisse und sprachliche Kompetenzen gelten als Voraussetzung einer Integration. Eine Niederlassungserlaubnis wird darüber hinaus noch von der Achtung der deutschen Rechtsordnung und der eigenständigen Sicherung des Lebensunterhalts abhängig gemacht. Integration heiße demnach kundige Orientierung in der Gesellschaft, kein Kollisionskurs mit der Rechtsordnung und finanzielle Selbstständigkeit. Für Befürworter einer Integration mit Tiefgang gibt die Gesetzeslage wenig her.

Dieser dürftige Befund ist keine Anomalie. Der Gesetzgeber muss sich nämlich gar nicht ausdrücklich festlegen, welches Maß an Integration er bezweckt. Es ist ein methodischer

Gemeinplatz, dass sich die Ziele eines Gesetzes lediglich durch dessen Auslegung ermitteln lassen müssen. Je detaillierter die Regelungen des Gesetzes sind, desto weniger Auslegungsspielräume bleiben.

Ein Beispiel aus dem Aufenthaltsgesetz: Wer die Integrationskurse erfolgreich durchlaufen hat, kann sich leichter in der Gesellschaft orientieren, erfolgreicher im Berufsleben engagieren und bessere Lebensqualität erreichen. Diese Integrationserfolge dienen dem Einzelnen. Wenn die Kurse auch gegen den Willen der Betroffenen verpflichtend sind, mag dahinter der Wille eines paternalistischen Staates stehen, der schon weiß, was gut für einen integrationsbedürftigen Ausländer ist. Wenn ein Ausländer allerdings nicht nur die Integrationskurse nicht besuchen will, sondern sich auch das dort zu erwerbende Wissen gar nicht erst zunutze machen möchte, weil er überhaupt nicht in Kontakt mit der Mehrheitsgesellschaft treten will, dann müssen Ausländerbehörde und Gericht selbständig den Zweck solcher Pflichten rekonstruieren: Geht es wirklich nur um Orientierungshilfe für den Einzelnen, so dass bei echtem Isolationswillen eine Ausnahme von der Teilnahmepflicht zu machen wäre? Oder soll womöglich die Kommunikationsbereitschaft des Betreffenden durch eine Pflicht, Kommunikationskompetenz zu erwerben, gesteigert werden? Der Gesetzgeber hat mit dem Integrationskurs bloß ein Instrument der Integration normiert, erst in der Auslegung muss das entwickelt werden, was die Gesellschaft umtreibt: Welche Integration wollen wir wirklich?

Eine Umerziehung der Ausländer zu den Werten der deutschen Mehrheitsgesellschaft wäre als gesetzgeberisches Ziel verfassungsrechtlich mehr als fragwürdig. Hier werden grundrechtliche Tabuzonen erreicht. Was einer denkt und meint, bleibt seine Sache. Aus gutem Grund gibt es hierzulande weder Gesinnungsstrafrecht noch Gedankenpolizei. Das ethisch-religiöse Neutralitätsgebot verpflichtet den Staat darauf, in Weltanschauungsfragen keine Überzeugungsarbeit zu leisten. Das wird schwer erträglich, wenn es um Haltungen geht, die Staat und Gesellschaft tragen: Toleranz, Respekt, Solidarität, Achtung von Gleichheit und Pluralismus. Der Staat darf und muss ein Verhalten fordern, das der Achtung von Gleichheit und Pluralismus entspricht, aber die dazugehörige innere Haltung oder ein dementsprechendes „Bekenntnis“ darf er nicht auch verlangen. Pointiert gesprochen, hat der Staat gar keine eigenen Werte. Notgedrungen bleibt ein Mittelweg: Zwar ist der Staat gehalten, gegen Zwangsverheiratung, patriarchalische Strukturen und volksverhetzende Hassprediger vorzugehen, für die subjektive Akzeptanz von individueller Freiheit, Gleichheit und Pluralismus darf er aber lediglich werben. Den Absolutheitsanspruch darf der Staat selbst den Fundamentalisten nicht austreiben - sonst gehörte auch die katholische Kirche verboten. Der Korridor für staatliche Interventionen ist schmal.

Auf den ersten Blick bietet die Schule größere Möglichkeiten einer Einflussnahme, weil das Grundgesetz den staatlichen Erziehungsauftrag vorsieht. Aber in der Literatur ist umstritten, ob und inwieweit nicht nur Wissen vermittelt, sondern Werte anerzogen werden dürfen. Das Neutralitätsgebot wirkt auch in die Schule hinein und verbietet Indoktrination, wenn nicht sogar jedweden „werthaltigen“ Unterricht. Außerdem sind die Eltern berechtigt und sogar verpflichtet, ihre Kinder zu erziehen. Schule und Eltern müssen kooperieren. Das relativiert die Rolle des Staates als Praeceptor in Gewissensfragen. Das gilt erst recht, wenn die Schüler wahlberechtigt beziehungsweise volljährig geworden sind. Jedenfalls darf eine Verlängerung der Schulpflicht von Flüchtlingen ohne Schulabschluss bis zum Alter von 25 Jahren keine Werteerziehung einschließen. Auf einem anderen Blatt steht, dass die schulische Vergesellschaftung auch jenseits des Curriculums einen Gemeinsinn schafft, der sich positiv auf die Gesamtgesellschaft auswirkt.

Unterstellen wir nur einmal, dass die deutsche Gesellschaft in ihrer Mehrheit tatsächlich einem Wertekanon anhängt oder zumindest gemeinsame kulturelle Grundlagen teilt und diese relative Homogenität nicht bloß ein soziales Konstrukt ist. Dann wäre immer noch durchaus unklar, ob die Homogenität der Gesellschaft oder deren kulturelle Grundlagen legitime Schutzgüter sind, die vom Gesetzgeber gegen fremde Sprache und fremde kulturelle Gewohnheiten „verteidigt“ werden dürfen. Die Zuwanderung darf unter diesem Aspekt gesteuert werden. Das Verfassungsrecht erzwingt nicht die Öffnung nach außen. Wenn die Menschen erst einmal im Land sind, werden die Grundrechte virulent. Ein Schutz der Mehrheitsgesellschaft vor innerer Überfremdung dürfte nicht mehr legitim sein, obwohl auch von einem Verfassungsauftrag zum Schutz der nationalen Identität gesprochen wird (Rupert Scholz): Eine Pflege kultureller Tradition ist sicherlich zulässig - Deutschland darf sich, so das Bundesverfassungsgericht, als Kulturnation verstehen -, die Wahrung des Deutschen als Amtssprache ist notwendig, und das Angebot zum Brückenschlag zwischen Parallelgesellschaften bleibt überlebenswichtig für den Zusammenhalt einer Gesellschaft. Das kulturelle Fundament darf gepflegt, die Brücke hingegen muss gebaut werden. Legitim ist jedenfalls der Schutz sozialen Friedens, aber unter Wahrung kultureller Differenzen. Die Wahrnehmung und mit ihr die juristische Akzentsetzung sind, je nach politischer Couleur, verschieden: Die einen sehen bereits den sozialen Frieden bedroht, wo andere multikulturelle Vielfalt begrüßen. Der „clash of cultures“ muss ausgehalten werden, wenn er nicht Schamgrenzen und Sicherheitsabstände körperlicher Integrität unterläuft - wobei der Radius der „Komfortzone“ (oder die Reichweite einer Armlänge) wiederum kulturabhängig ist. Der Gesetzgeber taugt nicht zum Retter des Abendlandes.

Die stärkste und zugleich inhaltsärmste Integration läge darin, dass Ausländer lediglich aufgrund der Dauer ihres Aufenthalts deutsche Staatsbürger werden. Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus,

heißt es in Artikel 20 Grundgesetz. Aber wer ist das Volk? Das Demokratieprinzip - diese tragende Säule unseres Gemeinwesens - hat in seinem eigenen Zentrum einen blinden Fleck, mehr noch: ein schwarzes Loch: Ist das Volk bloß ein „Zurechnungsobjekt“, oder steht eine inhaltliche Vorstellung dahinter? Das Bundesverfassungsgericht bezieht Artikel 20 Grundgesetz ausschließlich auf das deutsche Volk. Das Staatsangehörigkeitsrecht wird damit zum Schlüssel - was nicht unumstritten ist, weil auch die (historisch viel ältere) Entkoppelung politischer Rechte von der Staatsangehörigkeit sich unter das Grundgesetz einfügen lassen könnte. Einen Verfassungsauftrag zur Erleichterung der Einbürgerung von Ausländern, auch wenn sie bereits lange in Deutschland leben, kennt das Gericht nicht. Eine entgegengesetzte Position gibt der Selbstbestimmung mehr Raum: Die Adressaten der Gesetze müssen auch deren Autoren sein. Diese Auffassung hat der Verfassungsrichter Johannes Masing schon vor mehr als zehn Jahren geäußert und die Einbürgerung von lange Zeit in Deutschland unter deutschen Gesetzen lebenden Ausländern zum demokratischen Gebot erhoben. Der Demos der Demokratie ist dann nicht mehr die Nation des Nationalstaats und auch nicht das Kulturvolk des Kulturstaats, sondern eine Rechtsgemeinschaft. Hier werden Konfliktlinien sichtbar, die in Zukunft eine noch größere Rolle spielen werden: die Vereinbarkeit von Demokratie und offener Staatlichkeit.

Was ist die Bilanz der vorstehenden Irritationen? Der Gesetzgeber trägt wenig zur Klärung der Frage bei, welche Integration wir benötigen. Es gibt keinen Grund zu der Annahme, dass neue Gesetze uns eines Besseren belehren. Die grundlegenden Diskussionen in der Rechtswissenschaft zeigen besonders eines: Der Staat ist nicht stark, wenn es um gesellschaftliche Integration geht. Die Verfassung bietet wenig Orientierung: Wenn nicht einmal die Deutschen eine Pflicht zur Integration trifft, dann erst recht nicht die Ausländer, wäre eine scheinlogische Schlussfolgerung, denn das ist einer derjenigen Sätze, die sich ebenso gut auch umkehren lassen und dennoch einleuchtend erscheinen: Wenn die Ausländer schon keine Pflicht zur Integration trifft, dann sicherlich nicht die Deutschen. Die fehlende Navigation des Erst-recht-Schlusses ist ein Symptom für die Unsicherheit darüber, warum überhaupt das Recht Integration einfordern darf. Sicherlich sind wir nicht nur eine Solidargemeinschaft von Steuerzahlern. Aber was die Gesellschaft zusammenhält, muss man klären und ehrlich aussprechen, bevor Integration zur Pflicht gemacht wird.

Privatdozent Dr. Ulrich Jan Schröder lehrt Öffentliches Recht an der Goethe-Universität Frankfurt.

11.2 Mythen der Migrationsforschung

Mythen der Migrationstorschung

Die Realität kann sie nicht stoppen

Viele Migrationsforscher üben sich in wohlfeiler Kritik und realitätsfernen Postulaten. Forschung verstehen sie als Lobbyarbeit, abweichende Befunde werden ignoriert. Ein Gastbeitrag.

(Quelle: faz.net, 01.06.2016, von Hedwig Richter)

(Das vielfach unverstandene Objekt der Migrationforschung: Migranten nach der Ankunft in Griechenland.)

Die vier Wissenschaftler beben: vor Empörung. Auf dem Höhepunkt der Flüchtlingswelle, im September 2015, rief der „Rat für Migration“ zur Bundespressekonferenz und sprach von „Repressionsschraube“, „Abwehr und Abschreckung“ und der „Logik des Sterbenlassens“. Sie, die Migrationsforscher, hatten es schon immer gewusst („seit spätestens 2000“, „seit den 70er Jahren“, „seit Jahrzehnten“, „ein „Scheitern mit Ansage“). Auch sonst verfügen die Ratsmitglieder über ein beachtliches Wissen. „Die Wissenschaft“, wie die Selbstbezeichnung lautet, kennt den Schuldigen: Das „tödliche Grenzregime“ um die „Festung Europa“ trägt alle Verantwortung für jeden auf der Flucht Gestorbenen und irgendwie auch für die überlebenden Flüchtlinge. Als Gründe für das komplette Fehlverhalten „der Politik“ werden deren irrationale „Ängste“ genannt. Die „Blasen“ der Flüchtlingslager wiederum könnten leicht verhindert werden. Warum denn - Augenrollen - „die Regierung“ nicht endlich „flexible Konzepte“ bereitstelle, um mit der Zuwanderung fertig zu werden?

Immer wieder laufen solche monochromen Wissenschaftlerunden ab, in denen sich die Beteiligten vielsagend bestätigen, schneidig einen totalen Neuanfang in der Einwanderungspolitik fordern und in Endlosschleife das „restriktive Migrationsregime“ Deutschlands beklagen. Die „Neue Züricher Zeitung“ spottet über den „politisch-akademischen Gottesdienst unter den deutschsprachigen Migrationsforschern“, deren zentrales Dogma besage: Alle Integrationsprobleme sind einzig der Diskriminierung der Einwanderer durch das Aufnahmeland geschuldet. Was eigentlich ist der Sinn einer solchen Migrationsforschung? Auf jeden Fall treibt sie die Hysterie an und lässt die Verbitterung auf der anderen Seite steigen.

Diese andere Seite, die Pegida- und AfD-nahen Bürger, kann zwar in aller Regel keine Professoren aufweisen, lebt dafür aber in einer ähnlichen Gefühlslage: Da läuft etwas ganz grundsätzlich schief im Lande, „die Politik“ führt Böses im Schilde, ist verstockt und konzentriert ihre Arbeit darauf, die

Grundrechte abzuschaffen. Beide Seiten steigern sich in einen Alarmismus, der mit verblüffender Selbstgerechtigkeit die demokratischen Institutionen denunziert.

Gestaltungskraft der Migranten

Ja, es ist gut, wenn die Lobbyarbeit für die Schwachen lautstark betrieben wird. Und fraglos gibt es eine breite, hervorragende Migrationforschung in der Bundesrepublik. Doch die heilsame Wirkung einer engagierten Wissenschaft droht ins Gegenteil zu kippen, wenn sie komplexe Zusammenhänge übersieht, Scheinargumente liefert und phantastische Forderungen als „Wissenschaft“ präsentiert.

Dabei ist die vorgezeigte Distanz „der Wissenschaft“ zu „der Politik“ nur eine scheinbare. Denn diese Migrationforscher sehen sich ja ausdrücklich als „Politikberater“. Und in dieser Rolle wollen sie allzu häufig empirische Befunde nicht wahrnehmen, die nicht zu ihrem Beraterjob passen.

Da die Aufnahmegesellschaft in dieser Weltsicht als einziger Akteur in Frage kommt - häufig in Form „der Regierung“ -, bleiben die Migranten die passiven Opfer. Doch das ist ein Ansatz, den die internationale und eigentlich auch die deutsche Migrationforschung seit Jahren hinter sich gelassen hat, indem sie die „Agency“ der Migranten betont und deren Rolle als selbstbewusste Gestalter ihres Lebens beschreibt.

Im Dienste der Staatskritik hielt sich so über Jahrzehnte in der Gastarbeiterforschung die Formel vom „Mythos der Rückkehr“: In Verblendung und steter Ausländerfeindlichkeit sei die Bundesrepublik Deutschland davon ausgegangen, dass die Migranten wieder in ihre Heimat zurückgingen, anstatt zur Kenntnis zu nehmen, dass die „Gastarbeiter“ für immer hier blieben. Dabei ist die überwältigende Mehrheit der Arbeitsmigranten tatsächlich zurückgekehrt. Für die Rückkehrer aber interessierte sich die engagierte Forschung nicht, weil sie ja Politik für die Hiergebliebenen betreiben wollte.

Verengung auf Politikberatung

Teil der Betriebsblindheit sind auch die zahlreichen Studien, die das bundesrepublikanische „Einwanderungsregime“ als einmalige Kette außerordentlicher Fehlleistungen darstellt, wobei die Konstruktionen von vermeintlichen Kontinuitäten zur NS-Zeit besonders beliebt sind. Die Wissenschaftler übersahen dabei in ihrem selbstgerechten Eifer, dass Migration in anderen Ländern mit den gleichen Problemen zu kämpfen hat. Warum beispielsweise konzentrierten sich diese Wissenschaftler so intensiv auf die Staatsangehörigkeit, die durch die Bundesrepublik nur zögerlich verliehen

Von ähnlicher Güte ist die Feststellung, es gebe keine Armutsmigration, weil die Allerärmsten sich Migration nicht leisten können; als ob es jenseits der bittersten Not keinen materiellen Mangel gäbe, der Menschen die Auswanderung in wohlhabendere Länder attraktiv erscheinen ließe. Auch der Hinweis darauf, dass die große Mehrheit der Flüchtlinge gar nicht zu uns kommt, gehört in diese Kategorie; die „Festung Europa“ werde, recht besehen, weitgehend von Flüchtlingen umgangen. Dabei wird unterschlagen, dass in Europa jeder Flüchtling das Recht auf gute Versorgung hat, während die Geflüchteten in den Krisengebieten bestenfalls in Ruhe gelassen und ansonsten weitgehend vom Westen versorgt werden.

Das empirische Desinteresse offenbart, was solchen Forschern am Herzen liegt. Die Geste des prophetisch Mahnenden und couragiert Fordernden hat viel mit Selbstrepräsentation und hegemonialer Diskurshoheit zu tun. Wie viel mühsamer ist es da, sich in die Tiefen einer Auseinandersetzung zu begeben, die der Philosoph Heiner Bielefeldt einfordert: Die Trennlinie einer „liberalen, aufgeklärten Diskussionskultur“ verlaufe nicht zwischen freundlichen und weniger freundlichen Darstellungen der Migranten, erklärt Bielefeldt, „sondern zwischen Genauigkeit und Klischee“.

Doch der Verzicht auf Genauigkeit in Kombination mit Empirie-Resistenz ermöglicht wohlfeile Forderungen: Deutschland sollte neben Syern und Irakern auch Menschen aus anderen „Kriegsregionen im afrikanischen Kontinent“ ungeprüft Asyl gewähren. Als ein besonders engagierter Migrationshistoriker gefragt wurde, warum denn überhaupt noch irgendwelche Restriktionen und Asylregelungen notwendig seien, wenn es weder Armutsmigration noch Asylmissbrauch gebe, antwortete der Historiker gewitzt: „Nationalstaaten meinen Grenzen haben zu müssen, das ist eine Tradition, die sich über Jahrhunderte entwickelt hat.“ Sounds like a plan. Wenn da nur nicht diese schäbige „Politik“ wäre, dann hätten wir längst den ewigen Frieden.

(Die Verfasserin ist Assistentin am Arbeitsbereich für Allgemeine Geschichte der Neuesten Zeit an der Ernst Moritz Arndt-Universität in Greifswald.)

11.3 Doppelte Staatsbürgerschaft

Doppelte Staatsbürgerschaft

Passgenau

Einmal mehr fordern Unionspolitiker die Abschaffung der doppelten Staatsbürgerschaft. Aber würde das etwas an mangelnder Loyalität zum Staate ändern?

(Quelle: faz.net, 10.08.2016, von MARTIN BENNINGHOFF)

Zwei Pässe, wie viele Identitäten?

In so gut wie keiner Integrationsdebatte darf sie offenbar fehlen, die Forderung nach Abschaffung des Doppelpasses. Auch dieses Mal fordern Unions-Innenminister einem Bericht des „Redaktionsnetzwerkes Deutschland“ zufolge, die doppelte Staatsbürgerschaft, die in dieser Form seit 2014 besteht, abzuschaffen. Der Hauptvorwurf: mangelnde Loyalität der Doppelstaatler zu Deutschland.

Folgen:

Die Vermutung liegt nahe, dass diese Forderung vor allem ein Signal nach Innen sein soll; an die eigenen Wähler und an all jene, die sich nach den Attentaten der vergangenen Wochen, der Debatten um unregistrierte Flüchtlinge und den Vorfällen rund um den vereitelten Putsch in der Türkei unsicherer als zuvor fühlen.

Aber gibt es einen Zusammenhang zwischen Doppelpass und Gefährderpotential? Die Frage ist unbeantwortet, und es drängt sich der Verdacht auf, dass der Doppelpass vor allem ein innenpolitisches Symbolthema zur Beruhigung der Gemüter ist. Realpolitiker dürfen sich aber niemals nur nach Stimmungen richten, sie müssen Ursachen und Zusammenhänge benennen, bevor sie aktiv werden. Dass die Bundesregierung den Vorstoß der Unionspolitiker am Mittwoch abtropfen ließ, ist vor diesem Hintergrund beruhigend.

Das jetzige Staatsbürgerschaftsrecht existiert seit 2014. Demnach können Migrantenkinder, die in Deutschland geboren wurden und aufgewachsen sind, neben der Staatsbürgerschaft der Eltern auch die deutsche behalten dürfen. Zumindest wenn sich ein Elternteil seit mehreren Jahren (rechtmäßig) in Deutschland aufhält. Zuvor galt das Optionsprinzip, wonach sich die jungen Erwachsenen entscheiden mussten, welchen Pass sie behalten wollen.

Kann man Deutscher sein und zugleich Türke?

Das neue Staatsbürgerschaftsrecht ist auf das Ziel gerichtet, Menschen mit Einwanderergeschichte Loyalitäts- und Identitätskonflikte zu ersparen. Das ist praktikabel und entspricht den realen Lebensumständen von Menschen, die Deutschland als ihre Heimat betrachten und die Wurzeln der Familie nicht gänzlich aufgeben wollen. Ob sich ein junger Mensch loyal zum Staat verhält oder nicht, hat nach allem, was wir wissen, mit anderen Faktoren – etwa der sozialen Integration – zu tun.

Die Frage ist eher eine andere: Passen mehrere Identitäten zusammen? Kann man Deutscher sein und zugleich Türke? Der indische Wirtschaftswissenschaftler und Nobelpreisträger Amartya Sen bezeichnet eine einzige Identität als Illusion und macht die Konstruktion dieser Schwarz-Weiß-Sicht als ursächlich für einen „Kampf der Kulturen“ aus. Sen malt das Bild mehrerer Identitäten, die zu einer einzigen zusammenfließen.

Dass das möglich ist, zeigt die Lebensrealität vieler Einwandererkinder. Probleme entstehen eher dann, wenn diese zu wenig Loyalität zum Staat empfinden. Konkret ausgedrückt: Wenn seit Jahren und Jahrzehnten in Deutschland lebende Türken oder Türkischstämmige dem türkischen Präsidenten Erdogan zujubeln, dann läuft etwas falsch (wobei das keine Rechtsfrage ist, selbstverständlich dürfen sie jubeln). Ob allerdings die Pflicht zur Single-Staatsbürgerschaft daran etwas ändern würde, muss unbedingt bezweifelt werden. Da sollten wir es uns nicht zu einfach machen. Symbolpolitik reicht nicht aus.