

Wir kämpfen uns da zusammen durch : Bildungserfolg junger Aussiedlerinnen

Schmidt-Bernhardt, Angela

2009

<https://doi.org/10.25595/1780>

Veröffentlichungsversion / published version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Schmidt-Bernhardt, Angela: *Wir kämpfen uns da zusammen durch : Bildungserfolg junger Aussiedlerinnen*, in: Gender : Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, Jg. 1 (2009) Nr. 1, 73–87. DOI: <https://doi.org/10.25595/1780>.

Diese Publikation wird zur Verfügung gestellt in Kooperation mit dem Verlag Barbara Budrich.

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY 4.0 Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY 4.0 License (Attribution). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en>

Wir kämpfen uns da zusammen durch. Bildungserfolg junger Aussiedlerinnen

Zusammenfassung

Der Betrag beleuchtet adoleszente Entwicklungsprozesse einer spezifischen Migrantinnengruppe, der Aussiedlerinnen. Die innerethnische Peergroup wird in ihrer identitätsstiftenden Bedeutung für die Gruppe der bildungserfolgreichen jungen Aussiedlerinnen charakterisiert. Die Gemeinsamkeit der Peergroup beruht im Sinne des kollektiven Gedächtnisses auf geteilten Erinnerungen und gemeinsamem Erleben. In den der Gruppe eigenen Sprachschöpfungen zwischen Herkunftssprache und Zweitsprache wird die Kreativität der Peergroup sichtbar. Ausgehend von den Peergroups können sich die jungen Aussiedlerinnen der Mehrheitsgesellschaft und ihren Anforderungen öffnen.

Schlüsselwörter

Aussiedlerinnen, Migration, Identitätsbildung, Peergroup, „kollektives Gedächtnis“, Deutschland, qualitative Studie

Summary

Educational Success of Young Female Resettlers

Developmental processes in adolescence of a specific group of female migrants coming from the former Soviet Union are described. The stabilising function of the inner ethnic peer group is discussed. The cohesion of the peer group is based in the collective memory of shared experiences. The creativity of the peer group lies in neologisms, a combination of their mother tongue and the language of the host country. With the backing of their peer group the young migrants can open up to the host culture.

Keywords

Female resettlers, migration, identity construction, peer group, "collective memory", Germany, qualitative study

1 Einleitung

In Deutschland leben mehr als drei Millionen Menschen, die als Aussiedlerinnen und Aussiedler aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion einreisten (Dietz/Roll 2003: 9). Vor allem seit Abschluss der Moskauer Verträge im Jahr 1970 siedeln Deutsche aus den Gebieten der Sowjetunion, seit 1991 aus Russland, Kirgisien und Kasachstan in die Bundesrepublik Deutschland über. Von ehemals fast einer Million Russlanddeutschen allein in Kasachstan haben in den 1990er Jahren circa 700.000 Menschen das Land verlassen und sind nach Deutschland übergesiedelt (Albinsky 2002: 21). Im Ergebnis sind zu Beginn des dritten Jahrtausends die AussiedlerInnen nach den TürkInnen die größte MigrantInnengruppe in Deutschland.

Etwa ein Drittel der einreisenden AussiedlerInnen war bei der Einreise jünger als 20 Jahre. Junge Aussiedlerinnen und Aussiedler aus den Nachfolgestaaten der UdSSR, vor allem aus Russland und Kasachstan, bilden die bedeutendste Gruppe jugendlicher Einwanderer im vergangenen Jahrzehnt.

2 Stand der Forschung und Problemstellung

AussiedlerInnen fanden und finden in der bundesdeutschen Öffentlichkeit vergleichsweise wenig Beachtung. Das hängt eng mit ihrem Status zusammen. Die Elterngeneration, die die Ausreise nach Deutschland betrieb, wollte selbst nicht als MigrantInnen angesehen werden, sondern betonte ihre deutsche Identität. Die Jugendlichen müssen mit ‚Integrationsparadoxien‘ (Roll 2003: 160) zurecht kommen. Mit ihren Eltern sind sie als Deutsche nach Deutschland eingereist, nur der Status der deutschen Nationalität ermöglichte ihnen die Einreise; als Deutsche erhielten sie einen deutschen Pass, als Deutsche erhielten sie staatliche Eingliederungshilfen und Umschulungsmaßnahmen. Fremdheit hat in diesen Zuschreibungen vom ersten Tag der Einreise an keinen Platz. Entsprechend findet sich im Selbstbild der Jugendlichen kein Recht auf Fremdheit.

„Vielfach wird ihnen das Recht auf Fremdheit abgesprochen; sie müssen sich insbesondere durch die rasche Beherrschung der deutschen Sprache ‚als Deutsche beweisen‘“ (Roll 2003: 160).

Die Aufmerksamkeit der sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Forschung richtete sich zunächst auf die nicht angepassten, zumeist männlichen Jugendlichen, die als nach Deutschland mitgenommene Kinder sich der von ihren Eltern zugewiesenen Zuschreibung als Deutsche verweigern, sich selbst als Russen bezeichnen, sich russisch fühlen und im Schutz der ‚russischen‘ Clique auf sich aufmerksam machen und negative Schlagzeilen verursachen (vgl. Strobl/Kühnel 2000). Erst seit im neuen Jahrtausend nicht mehr die Staatsangehörigkeit, sondern der Migrationshintergrund der Familie als Merkmal von Migration herangezogen wird, werden zunehmend Mädchen und junge Frauen mit Aussiedlerhintergrund Gegenstand sozialwissenschaftlicher Studien (vgl. Rohr/Schmidt 2003; Boos-Nünning/Karakasoglu 2005). Die Studie von Boos-Nünning/Karakasoglu konstatiert hohe Bildungsinteressen bei Mädchen und jungen Frauen aus Aussiedlerfamilien bei gleichzeitiger konstanter Bindung an den familiären Kontext. Die weiblichen Jugendlichen definieren sich über hohe Bildungsaspirationen, gute Deutschkenntnisse und hohe Leistungsbereitschaft (Rohr/Schmidt 2003).

Bei den jungen Frauen haben innerethnische Freundschaften einen höheren Stellenwert als interkulturelle Freundschaften. Die innerethnischen Peergroups bilden ein haltendes Netzwerk, das in hohem Maße identitätsstiftend wirkt. Diese innerethnischen Freundschaften werden als ganz wesentliche Ressource betrachtet. Sie stehen einer Integration keinesfalls – wie vielfach angenommen – im Wege. Vielmehr bieten diese Freundschaften ein herkunftsspezifisches Kapital (Boos-Nünning/Karakasoglu 2005: 161), das die Grundlage für eine erfolgreiche Interaktion mit Angehörigen der Aufnahmegesellschaft darstellt (Boos-Nünning/Karakasoglu 2005: 163). Meist sind die jeweils besten Freundinnen aus dem gleichen Kulturkreis erste Ansprechpersonen in Konfliktsituationen. Biografische Faktoren und Übereinstimmungen in der Lebenssituation spielen für die Freundschaft im homogenen ethnischen Kontext die Hauptrolle. An zweiter Stelle folgt als Vertrauensperson die Mutter (Boos-Nünning/Karakasoglu 2005: 151).

Die Studien zeichnen ein einheitliches Bild vom Freizeitverhalten der jungen Mädchen. Sie bleiben im Freizeitbereich vorrangig in der innerethnischen Gruppe (Dietz/Roll 1998: 79; Strobl/Kühnel 2000: 185; Boos-Nünning/Karakasoglu 2005: 153, 156).

Die Treffen mit den Freundinnen finden häufig im privaten Raum statt.¹ Die jungen Aussiedlerinnen verbringen ihre Freizeit weniger als andere Migrantinnen in einem ‚gemischten‘ Freundeskreis, in dem Deutsche und Migrantinnen zusammen sind (Boos-Nünning/Karakasoglu 2005: 155).

Aus den Studien geht nicht hervor, wie die jungen Aussiedlerinnen selbst ihren Bildungsweg erleben. Ambivalenzen und Brüche werden nicht sichtbar, weder hinsichtlich der Zugehörigkeit zu den Peergroups noch hinsichtlich des Verarbeitens ihrer Erlebnisse in der Mehrheitsgesellschaft.

3 Forschungsdesign

Deshalb war es Ziel meiner qualitativen Studie (Schmidt-Bernhardt 2008), die vielfältigen Facetten der Identitätsbildungsprozesse bildungserfolgreicher adoleszenter Aussiedlerinnen zu erforschen. Sechs junge Frauen aus Spätaussiedlerfamilien, die zwischen 18 und 20 Jahre alt waren und die gymnasiale Oberstufe besuchten, wurden ein Jahr lang begleitet. Zur Datenerhebung wurden im letzten Schuljahr vor dem Abitur dreimal im Abstand von jeweils vier Monaten eineinhalbstündige Gespräche geführt, in denen die jungen Mädchen über die Migrationserfahrung, über ihre familiäre und schulische Situation, ihre Freizeitgestaltung ebenso wie über ihre Lebensziele sprachen. Die mehrphasigen Interviews versprachen einen doppelten Erkenntnisgewinn; zum einen sollte die Beziehungsentwicklung zwischen Interviewerin und Probandin vertiefte Einblicke in das Erleben der jungen Frauen ermöglichen; zum Anderen konnte durch die Mehrphasigkeit eine Entwicklungsperspektive in die Untersuchung einbezogen werden, die den Blick für Entwicklungslinien und Entwicklungsprozesse der adoleszenten Probandinnengruppe ermöglicht. Um möglichst vielfältige Informationen zu erhalten, wurde die Form des minimal strukturierten biografisch-narrativen Interviews (Flick 2002: 147) gewählt. Bei der Sammlung des Datenmaterials waren manifeste Informationen ebenso bedeutsam wie Einblicke in das innere Erleben, in Bewertungen und Einstellungen der jungen Frauen.

Alle von mir befragten jungen Frauen waren als Kinder im Vorschul- bzw. Grundschulalter mit ihren Eltern nach Deutschland gekommen. Alle hatten in kurzer Zeit gute Deutschkenntnisse erworben; sie waren entweder nach der vierten Grundschulklasse aufs Gymnasium gekommen oder hatten nach zwei Jahren Realschule zum Gymnasium gewechselt. Alle strebten das Abitur an und wollten die Schule mit einem möglichst guten Notendurchschnitt im Abitur verlassen.

Die Datenauswertung erfolgte mit der von Lorenzer (1970, 1974, 1986) entwickelten tiefenhermeneutischen Methode der Textinterpretation, die Wege zum latenten Informationsgehalt der Gespräche öffnet. Diese Methode der Datenauswertung wurde gewählt, um über den manifesten Textinhalt hinaus Zugang zu finden zum inneren Erleben der Interviewpartnerinnen, zu den unbewussten Anteilen ihrer Einstellungen, zu ihren Ambivalenzen, zu ihren mannigfachen Gefühlswelten, die sich hinter ihren Aus-

¹ Junge Aussiedlerinnen verbringen ihre Freizeit allerdings etwas häufiger als andere Migrantinnen auch im öffentlichen Raum, vorzugsweise in der herkunftsspezifischen Diskothek (Boos-Nünning/Karakasoglu: 140f., 143, 145).

sagen verbergen, die diese nicht nur begleiten, sondern die auch im Sinne von Verdrängungsmechanismen konträr zum gesprochenen Wort liegen können.

„Während der manifeste Sinn des Interagierens durch bewusste Lebensentwürfe (Erwartungen, Intentionen, Sorgen) bestimmt wird, verschaffen sich auf der latenten Bedeutungsebene Lebensentwürfe (Wünsche, Träume, Ängste), einen Ausdruck, welche bislang noch nicht bewusst geworden sind oder unter dem Druck sozialer Herrschaft wieder verdrängt wurden, um sich hinter dem Rücken der Subjekte verhaltenswirksam durchzusetzen“ (König 2004: 558).

Dieses Verfahren bedient sich nicht der vertrauten Wege der Deduktion oder der Induktion als Mittel der logischen Erkenntnisgewinnung, sondern gewinnt neue Einsichten über das abduktive Schließen (vgl. König 1997: 230). Um den latenten Gehalt eines Textes zu erfassen, bedarf es zum einen gezielter Fragestellungen, die hier beispielhaft genannt werden: Welche Inhalte werden aneinandergereiht? Welche Worte werden gewählt? Welche Worte werden auffallend häufig gebraucht? Nach welchen Worten sucht die Sprecherin im Textfluss? Wie wird etwas zum Ausdruck gebracht?

Zum anderen können die Irritationen, die der Text bei Hörerin und/oder Leserin auslöst, Zugang zu tieferen Bedeutungen schaffen. Dies sind Fragen wie beispielsweise die nach den Brüchen in den Sprachsequenzen, nach den Bildern, die verwundern, erschrecken oder aufrütteln, nach dem Unverständnis, das eine Äußerung auslöst. Die Tiefenhermeneutik knüpft bewusst an die Subjektivität der Forscherin an und arbeitet mit eben dieser Subjektivität (Nadig 1986). Das, was die Forscherin irritiert, weist den Weg zu neueren Erkenntnissen und zu einem vertieften Verständnis des Textes.

Voraussetzung hierfür ist die Selbstreflexivität der Forscherin. Die Forscherin, die sich ihrer subjektiven Verstrickung mit der Forschung bewusst ist, kann Irritationen im „Strickmuster“ jeweils als Hinweis auf eigene Betroffenheit, als Gegenübertragungsreaktionen, als Besonderheiten in der Beziehung erkennen. Die ethnopsychoanalytische Forschung bezieht sich mit dem Hinweis auf die Subjektivität der Forscherin auf die neueren Gegenübertragungskonzepte, die die Subjektivität des Analytikers hervorheben,

„der auch in einer psychoanalytischen Situation nicht bloßer Spiegel der unbewussten Beziehungsangebote seines Gegenübers ist und ausschließlich auf dessen Übertragung reagiert, sondern durchaus eigene, subjektive Regungen verspürt, die möglicherweise auf seine eigene Biographie zurückzuführen sind“ (Rohr 1993: 23). Dieses umfassende Verständnis des Gegenübertragungsgeschehens wird der Forschungssituation gerecht (Rohr 1993: 23).

4 Die Säulen des Erfolgs

In der qualitativen Studie ließen sich drei Säulen ausmachen, die maßgeblich den Schul- und Bildungserfolg der jungen Aussiedlerinnen tragen: die Familie, die Mütter, die Peergroup. Zum einen beziehen sich die jungen Frauen explizit auf die Familie als Netzwerk. Die enge familiäre Bindung wird als Unterstützungssystem erlebt, das ihnen die Stärke gibt, in der fremden Außenwelt zu reüssieren. Die familiäre Bindung steht nicht in Widerspruch zu Bildungsaspirationen, sondern bietet als protektive Ressource eine Basis für den Erfolg außerhalb der familiären Grenzen. Familialismus und Indivi-

dualismus bestehen nebeneinander. Die familiäre Aufgabe, mit ihrem Bildungserfolg die Rechtfertigung des Migrationsprojekts zu leisten, erfüllen die jungen Aussiedlerinnen bereitwillig. Zum anderen orientieren sich bildungserfolgreiche Aussiedlerinnen vorrangig an ihren Müttern. Im Sinne Bourdieus (1982), der kulturelles Kapital und Habitus als notwendige Zugangsvoraussetzungen für die Teilhabe an privilegierten Positionen in der bürgerlichen Gesellschaft ausmacht, können bei den Migrantinnen aus Aussiedlerfamilien die Mütter als Vermittlerinnen des bereichernden kulturellen Kapitals der leistungsorientierten jungen Frauen ausgemacht werden. Die Mütter sind in besonderem Maße bestrebt, ihren Töchtern eine gute Ausbildung in der Bundesrepublik Deutschland zukommen zu lassen und spielen bei Planung und Begleitung von Schulkarriere und Berufsfindung eine prominente Rolle. In der Erziehung der Töchter findet sich das Delegationsprinzip, das als Wunsch nach Reparatur der migrationsbedingten Beschädigungen in der folgenden Generation zu verstehen ist. Verstehbar wird dies vor dem Hintergrund, dass die in der Sowjetunion qualifiziert ausgebildeten Mütter migrationsbedingt erhebliche professionelle Dequalifizierungen hinnehmen mussten.

Schließlich liegt eine weitere bedeutsame Ressource des Bildungserfolgs in der innerethnischen Peergroup. Auf diesen stabilisierenden Faktor in seiner Bedeutung für die Identitätsbildungsprozesse der jungen Frauen soll im Folgenden genauer eingegangen werden.

5 Positiv konnotierte ethnische Kleingruppe

Erst Vera und Irene, dann auch Alexandra und Olga² kamen zu zweit zu den Interviewterminen. Das Forschungsdesign sah Einzelgespräche vor. Entsprechend wurden die telefonischen Verabredungen mit den jungen Frauen getroffen. Dass die jungen Frauen die telefonische Verabredung ‚anders‘ verstanden hatten, löste auf Forscherinnenseite Irritation aus, ein erster Hinweis auf nicht zu vernachlässigende Beziehungen. Und diejenigen jungen Frauen, die tatsächlich alleine in die Gesprächssituation gingen, beriefen sich im Diskurs wiederholt auf die beste Freundin. Sie holten die beste Freundin sozusagen kommunikativ mit in die Interviewsituation hinein. So wurde bereits im Setting deutlich, dass die enorme Leistungsbereitschaft der jungen Mädchen auch auf ihrer gegenseitigen Unterstützung beruht. Die Peers aus der eigenen ethnischen Gruppe treten als positives Unterstützungssystem in Erscheinung, ohne das ein Zurechtkommen in der fremden Gesellschaft von Schule und Ausbildung nicht denkbar wäre.

In der Auswertung der Forschungsinterviews trat dann aber auch die Ambivalenz hinsichtlich der Zugehörigkeit zu den Peergroups deutlich hervor; einerseits erlebten die jungen Frauen sie als identitätsstiftend und haltend, andererseits aber auch als integrations- und entwicklungshemmend. Negativ konnotiert werden von ihnen insbesondere die zahlenmäßig größeren innerethnischen Gruppen, in denen sich männliche jugendliche Russlanddeutsche zusammenfinden. Lydia und Tanja betonten beide, dass sie sich von diesen Gruppen bewusst fernhalten. Sie heben ausdrücklich die negative Seite dieser Peergroups hervor, die sie abwertend als ‚Cliques‘ bezeichnen. Die Clique

2 Alle verwendeten Vornamen sind Pseudonyme.

ist für sie der Ort, der die Entwicklung bremst, der der Integration entgegensteht, den diejenigen wählen, die den Weg in die bundesdeutsche Gesellschaft nicht finden oder nicht finden wollen. Aber auch Mädchen suchen mitunter den Zugang zu den größeren russlanddeutschen Gruppen. So spricht Tanja von den negativen Auswirkungen, die die Peers auf die Entwicklung ihrer kleinen Schwester haben.

„Ja, das versteh ich nicht, ich versteh das wirklich nicht, wieso sie da jetzt hängen bleibt, in diesen Cliquen; die ist da in dieser Mädchengruppe, und die reden auch nur russisch, und eigentlich schade, find ich, die bleibt da jetzt auch hängen, hat irgendwie nicht wirklich Zukunftsvisionen oder so was.... Es ist nicht so, dass meine Schwester jetzt total gegen Deutsche ist, das ist überhaupt nicht so; sie hat auch deutsche Freundinnen; aber es ist halt größtenteils so, dass sie halt größtenteils mit diesen russischen Freunden zusammen ist...“ (*Tanja, 20 Jahre*).

Die Gruppe, in der sich die kleine Schwester verortet, wird in vielfacher Hinsicht abgewertet. Das mehrfach gebrauchte Demonstrativpronomen ‚diese‘ unterstreicht den negativen Beigeschmack einer Gruppe, auf die man nur empört mit dem Finger zeigen kann. Die Gruppe fördert ihre Schwester nicht, sondern hält sie fest („sie bleibt da hängen“), die Gruppe bietet keine Perspektive („nicht wirklich Zukunftsvisionen“) und verhindert die sprachliche Integration. Die negativ konnotierte Gruppe bietet keine Entfaltungsmöglichkeiten und keine Integrationschancen. Eine positive Entwicklung ist für Tanja verbunden mit der Suche nach der jeweils spezifischen Individualität, mit der Suche nach dem jeweils eigenen Weg fern von derartigen gruppenkonformen Beeinflussungen. Hilfreiche Begleitung auf diesem Weg bietet ihr selbst die beste Freundin aus ihrem Kulturkreis.

Positiv konnotiert sind bei allen befragten jungen Frauen die innerethnischen Zweiergruppen und Kleingruppen. Ebenso negativ wie den engen Zusammenschluss in größeren Gruppierungen der eigenen Ethnie erleben die jungen Frauen den Kontakt zu mononationalen und monokulturellen Gruppen der deutschen Mehrheitsgesellschaft. Vera beklagt die Oberflächlichkeit der Schulfreundschaften mit den deutschen Mitschülerinnen und Mitschülern und betont, wie schlecht sie sich dort fühlt; in der Dynamik der Zweiergruppe schließt sich Irene völlig den Äußerungen von Vera an.

„Das erste Jahr, wo ich dann hier auf der Schule war, bin ich eigentlich ganz gut mit den Deutschen klar gekommen, aber das hängt auch so viel mit den Noten zusammen, irgendwie, wenn du gut in der Schule bist, dann hast du sofort Freunde, ja, das ist es halt, und wenn du schlecht bist, dann bist du nun mal schlecht, also. Wo die Noten schlechter wurden, dann wurde auch der Kontakt zu den anderen schlechter, automatisch, dann wurde ich irgendwie gleich, dann wurde ich komisch angeguckt und irgendwie, ja, was ist denn jetzt mit der los und entweder es gibt dann auch so hinterlistige Leute, die fragen, ja, was ist denn los und so, die tun so, als ob ich, als ob sie sich Sorgen um mich machen würden, obwohl das gar nicht stimmt, das ist nur so, weil die fragen, damit sei das dann weiter erzählen können, das ist so was von oberflächlich, ja, da kannst du keinem vertrauen, gar keinem, und so ist es dann auch gekommen, dass ich dann diesen Kontakt nicht mehr von mir selber auch nicht mehr haben wollte, und von den anderen kam dann natürlich auch nichts mehr.“ (*Vera, 19 Jahre*).

Irene ergänzt:

„Ich denk mal. Das ist bei mir auch so, weil, ich weiß nicht warum, aber an dieser Schule fühl ich mich einfach nicht wohl, das ist von Anfang an, seit der fünften Klasse... also, ich weiß nicht warum, aber an dieser Schule gibt es einfach niemanden, zu dem ich so einen Bezug hab, wo ich sagen könnte, das ist

ein Freund, oder dem vertrau ich irgendetwas an, und wenn man so was nicht hat, also dann, für mich ist es zum Beispiel auch wichtig, nicht einfach nur diese Oberflächlichkeit, als Freundschaft, Hauptsache, irgendwie, dass ich jemanden hab zum Weggehen oder so, also für mich gehört zu Freundschaft halt ein bisschen mehr, es ist halt Vertrauen und wem ich mich halt selber anvertrauen kann und so, und das gibt es halt an dieser Schule nicht.“ (Irene, 19 Jahre).

Die lockeren und oberflächlichen Kontakte mit den deutschen Mitschülern und Mitschülerinnen bieten nicht nur wenig Unterstützung, sie sind in der Wahrnehmung von Vera und Irene regelrecht gefährlich. Hinterlistig, berechnend und falsch sind die Deutschen. Von Vertrauen ist wiederholt die Rede, doch im negativen Sinne; es geht immer wieder um das missbrauchte Vertrauen. Das wiederholte Erwähnen des ‚Vertrauens‘ deutet darauf hin, dass sich die jungen Frauen vertrauensvolle Beziehungen zu den deutschen Mitschülerinnen und Mitschülern gewünscht haben und wünschen, doch wiederholt in ihrem Vertrauensvorschuss bitter enttäuscht wurden. Alle Erfahrungen sind dazu angetan, sich von den deutschen Mitschülerinnen und Mitschülern fernzuhalten, um nicht erneut enttäuscht zu werden.

Einzig die innerethnischen Kleingruppen sind es, die den jungen Frauen Stabilität und Sicherheit in ihrer Identitätsentwicklung geben. Darin liegt eine Erklärung für das Phänomen, dass sich die jungen Frauen der tendenziell verunsichernden Interviewsituation vorzugsweise zu zweit stellen und dass diejenigen, die alleine kommen, in den Gesprächen immer wieder Fäden zu den Abwesenden knüpfen. Lydia und Tanja, die alleine in die Interviewsituation gehen, beziehen sich in ihren Diskursen immer wieder aufeinander; sie verdeutlichen immer wieder, wie eng ihre Freundschaft ist. Tanja unterstreicht wiederholt ihre Verbundenheit mit Lydia; Lydia orientiert sich in ihrem Lebensentwurf, ihrem Studien- und Berufswunsch an der älteren Tanja.

Alle betonen in den Gesprächen, wie viel sie von der jeweils anderen wissen, wie vergleichbar ihre Geschichte und ihr Erleben sind. Wichtig scheinen die Zweiergruppen als kleinste ethnische Gruppen zu sein; die Verbundenheit in der Zweiergruppe ist eine besondere Unterstützung in der Einsamkeit der fremden Welt. Bei Vera geht das so weit, dass sie sagt, sie hätte ohne die Unterstützung von Irene ihr psychisches Tief im Jahr zuvor nicht überlebt. Nur ausgewählte wenige Menschen dürfen in Ausnahmefällen den Kreis der Zweiergemeinschaft erweitern, so beispielsweise, wenn Vera sich neben Irene auch auf Alexandra und Olga als ihrem Netzwerk zugehörig bezieht. Irene hat neben Vera als beste, sie immer stützende Freundin ihre Cousine, die die gleiche Migrationsgeschichte hat wie sie selbst und mit der sie von klein auf zusammen ist.

In der Gemeinsamkeit zu zweit liegt eine bedeutsame Ressource der positiven Lebensgestaltung. Die allerorten existierende Fremdheit lässt sich am besten in der Kleingruppe der in gleicher Weise Betroffenen aushalten und für einen Moment ausschalten und vergessen. Die anderen jungen Menschen in vergleichbarer Situation geben die Möglichkeit der Spiegelung, bieten die Chance ein Miteinander ohne Fremdheit zu erleben und vermitteln ein seltenes kostbares Gefühl von Geborgenheit. So finden die jungen Frauen durch die innerethnische Kleingruppe Halt in der schulischen Lebenswelt. Sie hilft ihnen bei ihrer Identitätsfindung zwischen den Welten von Familie und Schule. Dieser Halt basiert auf den unverbrüchlichen Gemeinsamkeiten, die das Gefühl, sich in der fremden Welt verloren zu fühlen, abschwächen.

6 Basis der Kleingruppe

6.1 Gemeinsamkeit im Erinnern und Erleben

Olga hat Erfolg in der gymnasialen Oberstufe und ist doch unglücklich:

„Also, mir ist es schon manchmal ziemlich schwer in der Klasse, also, wenn man sich da verspricht oder ein Referat hält, vielleicht irgend ein kleiner Fehler, oder es ist supergut, das Referat, dann hat man vielleicht 14/15 Punkte bekommen, und da kommen dann die Schüler und ‚Wie habt ihr das geschafft, das kann doch gar nicht sein‘ und dann kommen da so Hinterlistigkeiten und dann machen die dir alles kaputt. Ich find es hier auch ganz schön oberflächlich, und dass hier jeder irgendwie für sich selber kämpft, irgendwie, dass hier keiner auf jemanden Rücksicht nimmt, nur an sich denken, Hauptsache ich hab mein Ding irgendwie jetzt durchgezogen, und was du jetzt hast, ach das ist mir sowieso egal, und irgendwie so, als ob hier jeder gegen jeden kämpft, und so was find ich irgendwie, das ist überhaupt nicht mein Ding, das hab ich mir irgendwie nicht so vorgestellt“ (Olga, 19 Jahre).

Sie alle erleben die aktuelle Schulsituation äußerst ambivalent. Zum einen ist die Schule der Ort, an dem sich ihr Erfolg manifestiert, zum anderen bleibt ihnen genau dieser Ort fremd, abweisend und ungastlich. Allen Bildungserfolgen zum Trotz erleben die jungen Frauen die deutsche Schule, den Ort ihres Erfolgs, durchweg negativ. Übereinstimmend werfen sie dem System vor, die deutschen Mitschülerinnen zu bevorzugen; sie beklagen mangelnde Transparenz in der Notengebung; sie vermissen Klarheit und Eindeutigkeit in den Leistungsanforderungen. Sie leiden unter der Anonymität des Oberstufensystems und werfen den Lehrerinnen und Lehrern vor, kein Interesse an ihren Schülerinnen und Schülern zu haben. Übereinstimmend schildern sie die Verbundenheit in der innerethnischen Kleingruppe als Basis ihres Schulerfolgs in der fremden abweisenden Schule. In ihrem negativen Erleben des deutschen Schulsystems finden sie zusammen. Diametral entgegengesetzt ist bei allen die Gemeinsamkeit der Erinnerungen und Phantasien hinsichtlich von Schule und Schulsystem im Herkunftsland. Die jungen Frauen ergänzen sich in ihrer Schilderung des gut versorgenden Schulsystems in der alten Heimat.

So erzählt Olga:

„Die Disziplin und so, die in Russland einem gegeben wird, lerne und so, es ist wichtig, lerne, das steckt bei mir noch ein ganz kleines bisschen drin; also in Russland war das auch strenger, das war einfach, mach, mach, lern, lern (Alexandra bestätigt lautstark) und man merkt ja auch die von Russland kommen, die setzen sich hier hin, lernen die deutsche Sprache, Natalja zum Beispiel, oder Tanja, die hat es zum Beispiel innerhalb von vier Jahren es so weit gebracht, dass sie von der 10. Klasse von der Realschule aufs Gymnasium konnte und jetzt sogar eine der besten ist, obwohl sie nur vier Jahre in Deutschland ist.“ (Olga, 19 Jahre)

Und sie fährt fort:

„Also das spielt auch ne große Rolle für mich, in Russland hat man mehr Respekt vor Lehrern als hier, also hab ich jedenfalls das Gefühl, hier gibt es zwar auch Lehrer, vor denen man Respekt hat, aber in Russland war das wirklich eine Vorbildperson; wenn man hier so einige Lehrer an der Schule sieht, dann also, hab ich persönlich keinen Respekt davor, und wenn man keinen Respekt dann, ich weiß nicht, ist schon ne andere Sache, als wenn man Respekt hat und dann auch von dem lernt“ (Olga, 19 Jahre).

Alexandra ergänzt in bitterer Kritik des deutschen Schulsystems:

„Die Disziplin geht verloren. Wenn man erst mal in diesem Schulsystem drin ist, wo sag ich mal so direkt, nicht viel verlangt wird, hier ist es ja so, wenn du lernen willst, dann lernst du, wenn du nicht lernen willst, dann lernst du nicht, es gibt dann entweder sitzen bleiben oder ganz von der, ganz von der Schule gehen, andere Konsequenzen gibt es, finde ich, nicht, und drüben war es ja, also ich hab noch ein Jahr Prügelstrafe mitgekriegt auf der Schule, oder sogar zwei Jahre waren das, das alles mit der Uniform, und dass man da auch von Lehrern so mit diesem Zeigestock verprügelt worden ist, also mitten im Unterricht, wenn man was falsch gemacht hat und dieser ganze Druck um das Lernen, jeder Schüler hat so ein Tagebuch gehabt, für die Schule, Schultagebuch, da wurden jede Stunde, wenn man irgendwie Hausaufgaben aufgehakt hat oder irgendwelche Merksätze auswendig zu lernen, da musste man die da eintragen, hat man fast jeden Tag ne Note in der Schule gekriegt, fast in jedem Fach, wenn man was vorgelesen hat oder so, zum Beispiel, wenn der Lehrer sagt, lest mal unter der Woche, und da mussten die Eltern jeden Tag eintragen, wie viel der Schüler gelesen hat, in das Tagebuch, in das Tagebuch rein, und das wurde unterschrieben, das war die Konsequenz, wenn man schlechte Noten gehabt hatte, kam man nach Hause und man hat schon den Soldatengürtel hängen sehen, und das war so, Prügel zu Hause, und deswegen hat man sich auch hingesezt und hat gelernt; und hier, schlechte Note, pü, nächstes Mal wird's vielleicht besser“ (Alexandra, 20 Jahre).

Beide beschwören in ihrer Schilderung die unerbittliche Strenge und Härte des russischen Systems. Das wiederholte ‚lern, lern‘ noch verstärkt durch das ‚mach, mach‘ verdeutlichen den Lernrhythmus. ‚Disziplin‘, ‚Druck‘ und ‚Respekt‘ sind Schlüsselbegriffe in der Charakterisierung des russischen Systems. Olga wiederholt den Begriff ‚Respekt‘ hinsichtlich der geforderten Einstellung gegenüber Lehrerinnen und Lehrern viermal in einem Satz. Im Respekt liegt die Ergänzung zu Disziplin und Druck. Durch diese Kombination erscheint das System als kongruentes Leistungssystem. Gleichzeitig verweist der mangelnde Respekt vor den Lehrern im deutschen Gymnasium ebenso wie die verlorene Disziplin auf ein System, in dem Orientierungslosigkeit das entscheidende Merkmal ist. Die Orientierungslosigkeit in einem Schulsystem, in dem sie sich nicht aufgehoben fühlen, verbindet sie wie die Sehnsucht nach einem versorgenden Ort. Gemeinsam ist ihnen die Idealisierung des russischen Schulsystems, unabhängig davon, ob sie es noch aus eigenem Erleben in der Grundschule oder aus den Überlieferungen von Eltern und Geschwistern kennen.

Die Irritation über dies wiederholt auftauchende Phänomen löst sich auf im Kontext der Theorie des kulturellen Gedächtnisses. Nach Assmann umfasst das individuelle Gedächtnis weit mehr als den Erfahrungsschatz, der durch eigenes Erleben erworben wurde. Jedes Individuum baut seine Erinnerungen auf den Erinnerungen der Kultur auf, auch auf solchen, die er oder sie nicht selbst erlebt hat (Assmann 2007: 209). Die Grenze zwischen dem selbst Erlebten und dem von anderen Erzählten ist durchlässig. So beeinflusst das kulturelle Gedächtnis der ethnischen Gruppe das jeweilige individuelle Gedächtnis und formt die gemeinsame Erinnerung der Gruppe.³

3 Vergleichbares gilt für nationale Identitäten. In jüngerer Zeit gewinnen die ethnischen Identitäten auf Kosten der nationalen Identitäten an Gewicht. „Das offensichtliche Beispiel dafür sind die USA, wo nationale Mythen und Visionen an Farbe und Überzeugungskraft verloren haben, um ethnischen Identitäten Platz zu machen. Der nationale Mythos hatte von jedem Einwanderer verlangt, seine Herkunft und Geschichte aufzugeben, um sich ganz dem gemeinsamen nationalen Projekt zu widmen. [...] Die Metapher für dieses Nationenkonzept, den ‚Schmelztiegel‘ hat man inzwischen gegen die ‚Salatschüssel‘ ausgetauscht, in der Vielfalt der Herkunft und Differenz der Erfahrungen erhalten bleiben“ (Assmann 2007: 250).

„Das Gedächtnis des Individuums ist immer schon in größere Zusammenhänge eingebettet, an denen es teilhat und mit denen es interagiert: die soziale Gruppe der Familie oder der Generation, das Kollektiv der Ethnie oder der Nation, das Zeichensystem der Kultur“ (Assmann 2007: 206).

So erklärt es sich, dass die erzählte Geschichte von der ‚guten versorgenden Schule in Russland‘ nicht auf persönlichem Erleben beruhen muss. Erzählte und selbst erlebte Geschichte stimmen nicht überein. Mitunter klingen die Erzählungen schablonenhaft in ihrer Wiederkehr.⁴ Die Identitätsfindung der jungen Frauen in der ethnischen Kleingruppe basiert auf dem kulturellen Gedächtnis, in das das individuelle Gedächtnis eingebettet ist. In der Wechselwirkung aktiviert die Kleingruppe ständig das kollektive Gedächtnis und bestärkt die vergleichbaren Verarbeitungsmodi. Der Gruppenzusammenhalt basiert auf dem kollektiv vergleichbaren Umgang mit der Vergangenheit. Davon lebt die inner-ethnische Gruppenbildung.

Das individuelle Gedächtnis, die jeweils individuelle Erinnerung an Kindergarten und Schule im Herkunftsland rückt in den Hintergrund. Auch diejenigen, die aufgrund ihrer biografischen Situation kaum noch oder gar keine eigenen Erinnerungen an die Schule in Russland oder Kasachstan haben, stimmen mit den anderen in ihren positiven Schilderungen des dortigen Schulsystems überein. Das individuelle Gedächtnis der jungen Frauen ist nicht ohne das kulturelle Gedächtnis der sozialen und ethnischen Gruppe denkbar. Es steht in engem Zusammenhang mit dem kulturellen Gedächtnis.

Gemeinsam ist den jungen Frauen auch, dass der Ort des kulturellen Gedächtnisses im räumlich-geografischen Sinn weit entfernt ist. Sie beziehen sich alle auf einen Ort, der für sie enorme Bedeutung hat, den sie sich nur virtuell in der Medienwelt und diskursiv im gemeinsamen Austausch heranholen können (vgl. Assmann 2007: 217ff.). Gemeinsam sind ihnen die Spaltungsmuster in die gute versorgende Schule in Russland einerseits und die schlechte, weil ausschließende Schule in Deutschland andererseits. Gemeinsam ist ihnen die Idealisierung einerseits, ebenso wie die Gefühle von Fremdheit und Ausgeschlossenheit andererseits. Und gemeinsam ist ihnen auch jenseits von Idealisierung und Fremdheit der schulische Erfolg in der deutschen Schule. In der Idealisierung der ‚guten‘ Schule finden sie zusammen; sie entwickeln Bilder und Phantasien von einem ‚guten, versorgenden‘ Ort, der sie das Fremdheitsgefühl ertragen lässt. So lässt sich gemeinsam der Bildungserfolg erringen und stabilisieren.⁵

4 Ähnliches gilt auch für Flucht- und Migrationsgeschichten. So berichtete ein in der Flüchtlingsberatung tätiger Pfarrer von stereotyp immer wiederkehrenden Erzählungen der biografischen Flucht- und Vertreibungserlebnisse. Die Stereotypie im Erzählen ist verbunden mit einer Dissoziation zwischen erzähltem Sachverhalt und erlebtem Gefühl. Die dadurch weitgehend gefühllose Erzählung größter Grausamkeiten wirkt entsprechend schablonenhaft (mündlicher Bericht aus der Flüchtlingsberatung von amnesty asyl, Marburg).

5 Was für die Kleingruppe der jungen erfolgreichen Frauen hinsichtlich der Schulerfahrungen gilt, lässt sich wieder finden hinsichtlich der Verarbeitung der kollektiven historischen Erfahrungen der ethnischen Gesamtgruppe der Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler, insbesondere der traumatischen Migrationsgeschichte. Vgl. hierzu die Studien von Rosenthal zu den Reinterpretationen der Vergangenheit bei Familien von Deutschen aus der Sowjetunion (Rosenthal 2005).

6.2 Gemeinsame Sprache und Sprachkreationen

Eine weitere Verbundenheit finden die jungen Frauen in der innerethnischen Peergroup in ihrem Umgang mit den verschiedenen Sprachen. Wenn Integration – oder mehr noch mangelhafte bzw. missglückte Integration thematisiert wird –, dann geht es immer in erster Linie um Sprache. Probleme mit der deutschen Sprache werden vorrangig genannt, Abhilfe wird in Sprachförderung gesucht.

„Wenn von Sprachproblemen der Migranten die Rede ist, sind immer Probleme in Deutsch gemeint; deren Sprachschwierigkeiten sind immer nur Schwierigkeiten in Deutsch; und wenn Migranten verstummen, dann verstummen sie auf Deutsch“ (Hinnenkamp 1998: 142, zitiert nach Roll 2003: 162).

Unumstritten ist, dass eine gute Kenntnis der Sprache des Aufnahmelandes integrationsfördernd ist und zugleich identitätsbildend. Für die komplexen Identitätsbildungsprozesse in der Adoleszenz spielt der Umgang mit der deutschen Sprache eine entscheidende Rolle.

In jüngster Zeit wird im Rahmen von Migrations- und Sprachforschung darauf hingewiesen, dass der Kompetenz in der Sprache des Herkunftslandes eine ebenso wesentliche Funktion für eine gelingende Identitätsentwicklung zukommt. Erhalt und Weiterentwicklung der Kompetenzen in der Erstsprache werden als der intellektuellen und emotionalen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen förderlich angesehen und als Voraussetzung einer erfolgreichen Aneignung der Zweitsprache begriffen.⁶ Der Erstsprache kommt lernpsychologisch eine große Bedeutung für den Zweitspracherwerb zu (Königs 2002: 25ff.). Handlungsräume, in denen den Jugendlichen eine positive Bezugnahme auf die Erstsprache Russisch möglich ist, tragen zu ihrer Selbstverortung bei. Überall dort, wo dies erkannt wird, finden sich an Schulen Projekte und Konzepte zur Förderung der muttersprachlichen Kompetenz von Migrantinnen und Migranten. Über die Sprache ist eine positive Beziehung zur Herkunftskultur möglich, die eine gesunde Basis schafft, von der aus das Wagnis des sich Einlassens auf die neue Kultur gewagt werden kann.

Und in allerjüngster Zeit schließlich wird deutlich, wie viel Potenzial in der Verbindung beider Identitäten und damit auch in der Verbindung beider Sprachen liegt. Die jungen Migrantinnen und Migranten wollen die eine Sprache nicht vergessen und die andere Sprache gut beherrschen (vgl. Roll 2003: 160). In ihrem Umgang mit beiden Sprachen liegt ein besonderes Potenzial. Die beiden Sprachen erfüllen unterschiedliche Funktionen und bedienen unterschiedliche Identitätsanteile. Den jungen Mädchen in den innerethnischen Peergroups ist gemeinsam, dass sie Russisch als Familiensprache sprechen und Deutsch als die Sprache ihres Bildungserfolgs begreifen. Und ganz so, als wollten sie ihre besondere Identität zwischen den Kulturen unterstreichen, entwickeln sie im Miteinander der Peergroup die dritte Sprache, die nur ihnen zugänglich ist. Der Umgang mit beiden Sprachen führt zu hybriden Sprachmischungen, in denen ein krea-

6 Vorhandene Wissensbestände sind beim Aufbau von Mehrsprachigkeit von zentraler Bedeutung. „Dabei ist zu beachten, dass sich diese Wissensbestände keineswegs nur auf die sprachliche Oberfläche und damit auf das jeweilige sprachliche System beziehen, sondern vielmehr auch auf die Metaebene und damit auf die Fähigkeit des lernenden Individuums zur Reflexion.“ (Königs 2001: 265)

tiver Umgang mit dem Leben zwischen den Kulturen zum Ausdruck kommt. Diese hybriden Sprachmischungen sind eine besondere Jugendsprache, zugeschnitten auf diese spezifische Migrantenjugendlichengruppe mit dem ihr eigenen kulturellen Hintergrund.

„Der Zusammenhang zwischen Jugendsprache, Gruppenzugehörigkeit und jugendkulturellen Aktivitäten wurde in der Jugendsprachforschung mehrfach herausgestellt. [...] Jugendsprachen formieren sich in Gemeinschaften (Szenen) mit gemeinsamen Interessen, Lebenserfahrungen und Wissensbeständen.“ (Roll 2003: 167)

Roll versteht unter Jugendsprache den Sammelbegriff für sprachliche Handlungen, die von Jugendlichen, jeweils abhängig von ihrer Gruppenzugehörigkeit und sozialen Position, habituell verwendet werden.

Im Umgang mit beiden Sprachen und in der Verbindung beider Sprachen liegt der Schlüssel zur Verbindung beider Identitäten. Oder anders herum gesagt, die Verbindung beider Identitäten bedeutet immer auch die Verbindung beider Sprachen. Die neue Mischsprache, die die jungen Frauen untereinander mit großem Spaß weiterentwickeln, ist ein eigener Raum, ein Übergangsraum, den ihnen niemand streitig machen kann und in den niemand eindringen kann. In diesem Raum sind sie ganz für sich, denn sie verstehen sich nur untereinander und können auf diese Weise den Raum geschlossen halten. Roll spricht in diesem Zusammenhang von einer ‚Nischenkultur‘ (Roll 2003: 167). In dem Begriff der Nische wird deutlich, dass es um einen eigenen Raum geht, einen eigenen Sprachraum allein für die Gruppe; eine Nische ist ein kleiner geschützter Raum, ein Raum, in dem man zusammenrückt, um unter sich zu sein. Der Raum passt zu einer zahlenmäßig kleinen Gruppe und deutet Geborgenheit an.

Die Freude über die Sprachkreationen ist groß; der Spaß, immer wieder neue sprachliche Verbindungen zu schaffen, ungebrochen. Hier kommt die neue schöpferische kulturelle Identität der jungen Frauen zum Tragen.

„Der Begriff der ‚kulturellen Identität‘ konzeptualisiert ein Verständnis von Identität, in dem gerade die Abweichung von der kulturellen Norm – soweit diese überhaupt noch beschreibbar ist – zur Grundlage von Identität erklärt wird. Unter den Bedingungen einer pluralisierten Gesellschaft ist es genau das ‚Nicht-Identische‘, was heutzutage Identität ausmacht: die spezifische Erfahrung, die einen von vielen/ allen anderen unterscheidet, aber auch mit einigen wenigen anderen verbindet.“ (Keupp u.a. 2002: 172)

Hier wird deutlich, was es ausmacht, wenn es den Aussiedlerinnen gelingt, die Lebenswelten, die ja auch Sprachwelten sind, in ihrem inneren Erleben zusammenzubringen. Die Wertschätzung dieser Sprachmischungen sagt auch etwas über die Wertschätzung der Sprecherinnen und Sprecher aus. Die hybriden Sprachmischungen werden von der Mehrheitsgesellschaft kaum wahrgenommen, geschweige denn als kreative Prozesse anerkannt oder wertgeschätzt.

In diesem Kontext wird die heftige Kritik der jungen Frauen an den von ihnen so genannten ‚Russencliquen‘ verstehbar. Die Kritik bezieht sich stark auf die sprachliche Ebene. Heftig kritisieren die jungen Frauen, dass in den ‚Russencliquen‘ fast ausschließlich Russisch gesprochen wird. Sie grenzen sich vehement von diesen Gruppen meist männlicher jugendlicher Aussiedler ab. Charakteristisch für diese ‚Cliquen‘ ist – so die jungen Frauen – die Eindeutigkeit in der Selbstzuschreibung als ‚Russen‘. In diesen

„Cliquen“ fehlen die deutschen Anteile oder werden verleugnet. Die „Russencliquen“ identifizieren sich völlig mit der gängigen Fremdzuschreibung als „Russen“ und übernehmen sie in ihre Selbstzuschreibung. Es sind die Migrationsverlierer, die sich mit Russland identifizieren, und das manifestiert sich auch sprachlich.⁷

Die Kritik der jungen Frauen an den „Russencliquen“ bezieht sich auf die Starrheit in der Zuschreibung. Sie kritisieren, dass die männlichen Jugendlichen, die sich in den Cliquen zusammenfinden, sich nur innerhalb dieser Cliquen bewegen, keinerlei Interesse an Integration zeigen, kein Interesse an dem Erwerb der deutschen Sprache haben. Die jungen Frauen hingegen begreifen ihre ethnischen Kleingruppen als Basis, von der aus sie den Schritt in die mitunter feindliche Welt wagen, als Basis, in die sie immer wieder zur Verarbeitung ihrer „draußen“ gemachten Erfahrungen zurückkehren, als Basis innerhalb derer sie kreativ mit ihrer Identitätssuche umgehen können.

7 Die Erweiterung des Raums

Auf dem Weg der Identitätssuche kommen die jungen Frauen auch in Kontakt mit Jugendlichen aus anderen ethnischen Gruppen. Der Schritt aus der innerethnischen Kleingruppe in die transethnische Gruppe ist Teil des Lebens in einer sich pluralisierenden Gesellschaft. Als neue Ressource der Jugendlichen entstehen transethnische Netzwerke (Beck-Gernsheim 2004: 100), deren Wert die jungen Aussiedlerinnen hervorheben: Irene besucht vornehmlich Diskotheken, in denen Jugendliche verschiedenster Nationalität und Hautfarbe zusammen kommen; Lydia versteht sich bei ihrem Job an einer Autobahnraststätte besonders gut mit einer Polin; Olga hat eine Freundin aus dem Kosovo; Alexandra sagt, dass ihr bester Kumpel Pole sei.

Die Aussiedlerinnen betonen, dass sie in den lockeren Freundschaftsbeziehungen zu jungen Menschen aus anderen Kulturen gemeinsame Verbindungslinien entdecken und sich auf vergleichbare Erfahrungen beziehen, ohne sich dabei einerseits eingeeignet zu fühlen, wie es der Fall wäre, wenn sie ausschließlich innerhalb der eigenen Ethnie blieben. Andererseits fühlen sie sich aber auch nicht unverstanden, wie es im ausschließlichen Kontakt mit den Jugendlichen aus der deutschen Mehrheitsgesellschaft der Fall wäre, deren monokultureller und mononationaler Blick an ihnen vorbeischaute. In der Schilderung der Freundschaften mit jungen Menschen aus anderen Kulturen werden die kreativen Möglichkeiten des „dritten Raums“ (Bhabha 1990; 2000) sichtbar. Im Zusammensein mit den Menschen unterschiedlicher Herkunft kann jenseits der Polarität der Kulturen in der Vielfalt (diversity) ein neuer Raum kultureller Identität, der hybriden Identität entstehen (Rohr 2005: 25). In der Möglichkeit, zwischen der innerethnischen Kleingruppe und der größeren transethnischen Gruppe zu pendeln, liegt die Chance den eigenen Spielraum zu erweitern und sich selbst im Vergleich mit Anderen neu zu entdecken. Von hier aus können die jungen Frauen erste Schritte in der positiven Kontaktaufnahme mit den Jugendlichen der Mehrheitsgesellschaft gehen. Sie können mit einem neuen Bewusstsein für den eigenen Wert und die eigenen Stärken sich für die ihnen fremden Erfahrungen der „anderen“ Jugendlichen öffnen.

7 Roll stellt fest, dass eine sprachliche Realisierungsform ihres Nicht-Angekommenseins die durchgängige Konzipierung von Russland als „u nas“ (bei uns) ist. (Roll 2003: 179)

8 Ergebnisse

Die Gruppe der jungen bildungsorientierten Aussiedlerinnen findet eine wesentliche Ressource in der stabilisierenden innerethnischen Peergroup. Für die Kohäsion der Peergroup stellen sich neben den verbindenden vergleichbaren biografischen Erfahrungen, der Übereinstimmung in der Lebenssituation und in den Lebensentwürfen vor allem die kollektiven Erinnerungen, ebenso wie die gruppenspezifischen hybriden Sprachmischungen als wesentliche Aspekte heraus. Die kollektiven Erinnerungen manifestieren sich in übereinstimmenden Phantasien, Bildern und Verortungen der ‚Institution Schule‘ im Herkunftsland. In den hybriden Sprachmischungen verortet sich die Peergroup in besonderer Weise. Sie unterstreicht mit der ihr eigenen Sprache ihre Eigenständigkeit; sie entwickelt im ‚Dritten Raum‘ eine spielerische Kreativität.

Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse kann sich der Blick der Mehrheitsgesellschaft auf die jungen Aussiedlerinnen verändern. Der gemeinsame soziale, kulturelle und sprachliche Hintergrund, den die innerethnische Kleingruppe bietet, verdient die besondere Aufmerksamkeit der Mehrheitsgesellschaft. Darin eine Basis und Ressource für die Entwicklung individueller und gemeinsamer Strategien im Umgang mit der Mehrheitsgesellschaft zu sehen, verändert das Integrationsverständnis. In der innerethnischen Kleingruppe und im erweiterten Raum der transethnischen Netzwerke liegen haltende positive Kräfte, die eine wichtige Rolle in der Identitätsentwicklung der jungen Migrantinnen spielen. Akzeptanz, Wertschätzung und Förderung der innerethnischen Kleingruppen sind wichtige Schritte auf dem Weg zur Verständigung vonseiten der Mehrheitsgesellschaft. Über die Anerkennung dieser Kleingruppen als einer eigenständigen wertvollen Bezugsgröße kann der Weg zu einem veränderten Integrationsbegriff führen. So kann sich ein Integrationsverständnis entwickeln, das in der hybriden Identität der jungen Migrantinnen das kreative Potenzial erkennt und diese sich neu entwickelnde Identität als positiven Wert anerkennt. Hier liegen Wurzeln eines Integrationsverständnisses, das statt vereinnahmend zu sein, Differenzen anerkennt und als Quelle von Vielfalt wertzuschätzen weiß.

Literaturverzeichnis

- Albinsky, Jörg. (2002). Die Bedeutung der Eiersuche. In: *Die Tageszeitung* 2002, April 27, 2
- Assmann, Aleida. (2007). *Der lange Schatten der Vergangenheit: Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung
- Beck-Gernsheim, Elisabeth. (2004). *Wir und die Anderen, Vom Blick der Deutschen auf Migranten und Minderheiten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bhabha, Homi. (1990). The third space. In: Jonathan Rutherford (Hrsg.), *Identity, Community, Culture, Difference* (S. 207-221). London: Lawrence and Wishart
- Bhabha, Homi. (2000). *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg
- Boos-Nünning, Ursula & Karakasoglu, Yasemin. (2005). *Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann
- Bourdieu, Pierre. (1982). *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Dietz, Barbara & Roll, Heike. (1998). *Jugendliche Aussiedler – Porträts einer Zuwanderergeneration*. Frankfurt am Main: Campus
- Dietz, Barbara & Roll, Heike. (2003). Integration als Herausforderung – Junge Aussiedler in Deutschland. In: Lena Khun-Belasi & internationaler Bund (Hrsg.), *Ankunft einer Generation. Integrationsgeschichten von Spätaussiedlern* (S. 9-19). Karlsruhe: Info Verlag

- Flick, Uwe. (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Hamburg: Rowohlt Tb
- Keupp, Heiner, Ahbe, Thomas & Gmür, Wolfgang. (2002). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne* (2. Auflage). Hamburg: Rowohlt Tb
- König, Hans-Dieter. (1997). Tiefenhermeneutik. In: Ronald Hitzler & Anne Honer (Hrsg.). *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik* (S.213-241). Opladen: Leske + Budrich
- König, Hans-Dieter. (2004). Tiefenhermeneutik. In: Uwe Flick, Ernst von Kardoff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 556-569). Hamburg: Rowohlt Tb
- Königs, Frank G. (2001). Mehrsprachigkeit? Klar! Aber wie? Lernpsychologische, vermittlungsmethodische und sprachenpolitische Dimensionen eines aktuellen Themas. In: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2001* (S. 261-273). Budapest, Bonn: Gesellschaft ungarischer Germanisten/Deutscher Akademischer Austauschdienst
- Königs, Frank G. (2002). Mehrsprachigkeit? Ja, aber...Lernpsychologische, curriculare und fremdsprachenpolitische Gedanken zu einem aktuellen Thema der Fremdsprachendidaktik. In: *Französisch heute*, 33 (1), 22-33
- Lorenzer, Alfred. (1970). *Sprachzerstörung und Rekonstruktion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Lorenzer, Alfred. (1974). *Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis. Ein historisch-materialistischer Entwurf*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Lorenzer, Alfred. (1986). Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: Hans-Dieter König & Alfred Lorenzer & Heinz Lüde (Hrsg.), *Kulturanalysen* (S. 11-98). Frankfurt am Main: Fischer
- Nadig, Maya. (1986). *Die verborgene Kultur der Frau. Gespräche mit Otomi-Frauen in Mexiko*. Frankfurt am Main: Fischer
- Rohr, Elisabeth. (1993). Fundamentalismus: Eine Utopie der Entrechteten? Eine ethnopsychanalytische Fallstudie aus Ecuador und einige Überlegungen zur Methode psychoanalytischer Feldforschung. In: *Peripherie*, Nr.50, 19-36
- Rohr, Elisabeth. (2005). Chancen und Risiken interkultureller Erziehung. In: Kinder- und Jugendförderung Odenwaldkreis (Hrsg.), *Veränderte Bedingungen in Schule? Lernprozesse zeitgemäß gestalten. Eine Aufgabe für Jugendhilfe und Schule* (Dokumentation der Fachtagung vom 15. April 2005), 16-27
- Rohr, Elisabeth & Schmidt, Angela. (2003). Die Schöne, die Kluge, die Einfühlsame. Dynamiken in einer bikulturellen Gruppe mit jungen Frauen. In: *gruppenanalyse*, 1/2003, 13. Jg., 47-61
- Roll, Heike. (2003). *Jugendliche Aussiedler sprechen über ihren Alltag. Rekonstruktionen sprachlichen und kulturellen Wissens*. München: Iudicium
- Rosenthal, Gabriele. (2005). Biographie und Kollektivgeschichte. Zu den Reinterpretationen der Vergangenheit bei Familien von Deutschen aus der Sowjetunion. In: *Sozialer Sinn*, 6 (2), 311-329
- Schmidt-Bernhardt, Angela. (2008). *Jugendliche Spätaussiedlerinnen. Bildungserfolg im Verborgenen*. Marburg
- Strobl, Rainer & Kühnel, Wolfgang. (2000). *Dazugehörig und ausgegrenzt. Analysen zu Integrationschancen junger Aussiedler*. Weinheim und München

Zur Person

Angela Schmidt-Bernhardt, Dr. phil., 1951, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik der Philipps-Universität Marburg; Gruppenanalytikerin; Dozentin am Institut für Gruppenanalyse Heidelberg. Arbeitsschwerpunkte: Implikationen der Migration, insbesondere von Aussiedlerinnen und Aussiedlern; interkulturelle Pädagogik; Gruppenaspekte im schulpädagogischen Kontext.

Kontakt: Taubenweg 4, 35037 Marburg, E-Mail: angela_schmidt@web.de