

## Zwischen Erfolg und Diskriminierung Jugendliche Spätaussiedlerinnen im Gymnasium

Von Angela Schmidt-Bernhardt



Olga, Tanja und Lydia sprechen fließend und akzentfrei Deutsch, gehen aufs Gymnasium und wollen später studieren. Zum Schulerfolg tragen hohe Bildungsaspirationen, enge familiäre Bindungen und eine große Anpassungsbereitschaft bei. Trotz guter Leistungen erleben die jugendlichen Spätaussiedlerinnen die Institution Schule jedoch als streng, fordernd und unerbittlich. Das bestehende monokulturelle Schulsystem zwingt Jugendliche mit Migrationshintergrund dazu, einen Teil ihrer Identität zu verstecken.

Der Leistungskurs Politik und Wirtschaft in einem Gymnasium in einer ostthessischen Kleinstadt. Die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 12 hören aufmerksam zu. Zum ersten Mal erzählt Mitschülerin Lydia aus ihrem Leben. Lydia war sechs Jahre alt, als sie 1994 mit ihrer Familie von Kasachstan nach Deutschland übersiedelte. Nach den ersten Wochen im Durchgangslager Friedland bekam die Familie eine Wohnung in einem Dorf in Osthessen. Lydia ging dort auf die Grundschule. Nachmittags hatte sie viel Zeit. Der Spielplatz lag nur wenige Meter von der Wohnung entfernt.

Zweimal war Lydia dort gewesen. Dann traute sie sich nicht mehr hin. Ältere deutsche Jungen hatten sie beschimpft und ihr gedroht: „Hau bloß ab, du kleine Russenschlampe, du hast hier überhaupt nichts zu suchen. Geh wieder nach Russland, und lass dich hier nie wieder blicken.“ Lydia zog sich nachmittags in die kleine Wohnung zurück, kletterte die Leiter hoch in das oberste Etagenbett, kuschelte sich in die Federbetten und lernte Deutsch. Sie wollte genauso sprechen wie die Anderen, wie die „richtigen“ Deutschen. Aber sie machte noch etwas Anderes. Sie fragte ihre Eltern. Sie verstand es nicht, wieso man sie als Russin beschimpfte. Schließlich hatten ihre Eltern erzählt, dass sie Deutsche seien.

So erfuhr sie nach und nach, wie ihre Großeltern und Urgroßeltern als Deutsche in einem nur von Deutschen bewohnten Dorf in der Ukraine gelebt hatten. Wie sie im Zweiten Weltkrieg von einem Tag auf den anderen den Ort verlassen mussten, wie die Großeltern in Viehwaggons nach Kasachstan gebracht wurden. Wie sie in der kasachischen Steppe sich aus dem Nichts ein neues Leben aufbauten. Die Elterngeneration hatte es in Kasachstan zwar zu bescheidenem Wohlstand gebracht, doch fühlten sie sich nach dem Ende der Sowjetunion und der Unabhängigkeit Kasachstans dort nicht mehr sicher. Sie sprachen besser Russisch als Deutsch und kannten die russische Geschichte und Kultur. Der nun aufkeimende kasachische Nationalismus machte sie jedoch wieder zu Fremden. So entschieden sie sich dafür, den Ausreiseantrag nach Deutschland zu stellen. Jahrelang saßen sie innerlich auf gepackten Koffern, die Kinder sollten nichts davon merken. Bis eines

Tages der erlösende Brief von der Behörde kam: Die Familie erhielt die Erlaubnis zur Ausreise.

### Unterschiedliche Bildungswege bei Mädchen und Jungen

Viele Aussiedlerinnen besuchen das Gymnasium. Tanja, Olga und Viktoria sind in der gleichen Jahrgangsstufe wie Lydia. Alle haben gute Noten, alle streben das Abitur an, alle wollen studieren. Sie sprechen akzentfrei Deutsch. Ihren Migrationshintergrund lassen sie nicht durchblicken. Seit 1991 sind mehr als dreieinhalb Millionen Menschen als Aussiedlerinnen und Aussiedler nach Deutschland gekommen. Ein Drittel war bei der Einreise jünger als 20 Jahre.

Junge Aussiedler aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion, insbesondere aus Russland und Kasachstan, bilden die zahlenmäßig größte Gruppe jugendlicher Einwanderer seit 1991. Die Aussiedler insgesamt sind nach den Türken die größte Migrantengruppe in Deutschland. Sie fanden und finden in der bundesdeutschen Öffentlichkeit vergleichsweise wenig Beachtung. Das hängt vor allem mit ihrem Status zusammen: Als Deutsche nach Deutschland gekommen und mit einem deutschen Pass ausgestattet, wollte die Elterngeneration selbst nicht als Migranten angesehen werden, sondern betonte ihre deutsche Identität.

Somit brachten sie sich selbst um Interesse und Aufmerksamkeit. Sie waren ja in ihre „Heimat“ zurückgekehrt. Aufmerksamkeit wurde erst den nicht Angepassten zuteil, den Auffälligen, zumeist männlichen Jugendlichen, die in Deutschland als Russe bezeichnet wurden, sich bald selbst russisch fühlten und im Schutz der Clique negative Schlagzeilen verursachten.

Die weiblichen Jugendlichen mieden dagegen weitgehend die „Russencliquen“, definierten sich über hohe Bildungsaspirationen, gute Deutschkenntnisse und hohe Leistungsbereitschaft. In sozialwissenschaftlichen Studien tauchen sie erst seit 2004 auf, seit nicht mehr die Staatsangehörigkeit, sondern der Migrationshintergrund der Familie als Merkmal herangezogen wird.

Die neueren Studien konstatieren hohe Bildungsinteressen bei Mädchen und jungen Frauen aus Aussiedlerfamilien bei gleichzeitiger konstanter Bindung an den familiären Kontext. Damit wird deutlich: Die Töchter aus Aussiedlerfamilien sind in den deutschen Schulen wesentlich erfolgreicher als die Söhne. Und der Trend – so zeichnet es sich bereits ab – setzt sich an den Universitäten fort. Es sind ähnliche Erfolgslinien, wie sie sich auf für Mädchen und junge Frauen aus anderen Migrationskontexten abzeichnen.

### **Die Säulen des Erfolgs**

Der Bildungserfolg der Mädchen und jungen Frauen beruht auf drei Säulen. Zum einen beziehen die jungen Frauen sich explizit auf die Familie als Netzwerk. In der familiären Einbindung erleben sie keinen Zwang, sondern ein Unterstützungssystem, das ihnen die Stärke gibt, in der fremden Außenwelt zu reüssieren. Die familiäre Aufgabe, mit ihrem Bildungserfolg zur Rechtfertigung des Migrationsprojekts beizutragen, erfüllen sie bereitwillig. Die Sozialwissenschaftlerinnen Ursula Boos-Nünning und Yasemin Karakasoglu kommen in ihrer Studie „Viele Welten leben“ von 2005 zu dem Ergebnis, dass bei den jugendlichen Aussiedlerinnen die familiären Bindungen eine ganz bedeutsame Ressource darstellen. Eine enge Familienbindung steht keinesfalls in Widerspruch zu Bildungsaspirationen, sondern ist Grundlage des Erfolgs.

Zum anderen – hier scheint ein wesentlicher Schlüssel zum Verständnis des geschlechtsspezifisch ungleich verteilten Erfolgs zu liegen – orientieren sie sich besonders an ihren Müttern. Die Mütter weisen – im Unterschied zu den Müttern anderer Migrantenkinder – oft einen hohen Bildungs- und Ausbildungsstand auf. Sie wurden in der Sowjetunion sozialisiert, als Mädchen und jungen Frauen alle Ausbildungsgänge offen standen, als Frauen in technische Berufszweige drängten und sich darin behaupteten. Auch wenn die Generation der Mütter in Deutschland erhebliche berufliche Misserfolge erleben musste (und immer noch erleben muss), gibt sie den Töchtern das Bewusstsein weiter, dass sie sich mittels Bildung und Ausbildung ein eigenständiges und selbstbewusstes Leben aufbauen können.

Schließlich beruht die enorme Leistungsbereitschaft der jungen Mädchen auch auf ihrer gegenseitigen Unterstützung. Die Gleichaltrigen treten nicht als negativ beeinflussende Clique in Erscheinung, sondern als positives Unterstützungssystem, ohne das ein Zurechtkommen in der fremden Gesellschaft von Schule und Ausbildung nicht denkbar wäre. Die enge stabilisierende und freundschaftliche Bindung im innerethnischen Kontext unterstützt den erfolgreichen Weg. Spürbar ist bei den jungen Frauen die Ambivalenz hinsichtlich der Zugehörigkeit zu Peergroups, die sie einerseits als identitätsstiftend, andererseits

aber auch als integrations- und entwicklungs-hemmend erleben.

Negativ konnotiert werden von ihnen insbesondere die innerethnischen Gruppen, in denen sich jugendliche Russlanddeutsche, insbesondere männliche Jugendliche zusammenfinden. Wichtig scheinen die Zweiergruppen als kleinste ethnische Gruppen zu sein; die Verbundenheit in der Zweiergruppe ist eine besondere Unterstützung in einer von zahlreichen Anforderungen geprägten modernen Gesellschaft. Ebenso bilden die transethnischen Netzwerke in der Schule eine positive Ressource.

### **Schule als Lebensraum**

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 da sich verspricht oder ein Referat hält, vielleicht irgend ein kleiner Fehler, oder es ist supergut, das Referat, 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 du stehst dann da, und du bist auf dich stolz, dass du 15 Punkte bekommen hast, und dann machen die dir das alles kaputt.“

Tanja stimmt ihr zu und ergänzt: „Ich find es hier auch ganz schön oberflächlich, dass hier keiner auf jemanden Rücksicht nimmt, nur an sich denken, Hauptsache, ich hab mein Ding jetzt durchgezogen. Und was du jetzt hast, ach das ist mir sowieso egal, als ob jeder gegen jeden hier kämpft. Das ist überhaupt nicht mein Ding, das hab ich mir irgendwie nicht so vorgestellt. Ich hab ja erzählt, dass es nicht mein Wunsch war, hierher zu kommen.“ Tanja bereitet sich auf ihr Abitur vor, sie weiß, dass sie gute Noten bekommen wird und bewegt sich in dem Dickicht des Oberstufenregelwerks wie ein Fisch im Wasser. Ihr Terminkalender ist gefüllt mit Klausurterminen und Planungen. Sie hat keine Panik, sie hat den Ablauf fest im Griff. Und doch ist sie schlecht auf das deutsche Schulsystem zu sprechen.

Sie wirft dem System Benachteiligung vor, sie fühlt sich nicht wohl in einem System, in dem sie bei gleicher Leistung immer die zweite Geige hinter den deutschen Mitschülern spielt; sie beklagt mangelnde Transparenz in der Notengebung und bei den Anforderungen. Sie leidet unter der Anonymität des Oberstufensystems und wirft den Lehrerinnen und Lehrern vor, kein Interesse an den Schülerinnen und Schülern zu haben.

Olga und Tanja sind nicht die einzigen Aussiedlerinnen, die die deutsche Schule so negativ erleben. Wie meine qualitative Studie „Jugendliche Spätaussiedlerinnen. Bildungserfolg im Verborgenen“ (Marburg 2008) gezeigt hat, steht der Erfolg der jungen Mädchen in einem eklatanten Gegen-

satz zu ihrem Erleben der Schule. Die jungen Mädchen erleben die Institution als streng, fordernd und unerbittlich. Ihr Leiden in und an der Institution beziehen sie auf ihren Status als Spätaussiedlerinnen. Sie fühlen sich in der Schule nicht ausreichend gesehen und sind enttäuscht über mangelnde Anerkennung. Sie trauern der Schule in ihrer ehemaligen Heimat nach, selbst diejenigen, die bereits im Vorschul- oder Grundschulalter ausgereist sind.

### **Große Sehnsucht nach der ehemaligen Welt**

Die Idealisierung des postsowjetischen Systems ist ebenso Zeichen ihrer ungestillten Sehnsucht nach Anerkennung ihrer Leistungsanstrengungen wie Ausdruck ihres Wunsches nach einem klaren, transparenten Bildungskanon. In der massiv geäußerten Kritik der deutschen Schule ist – ebenso wie in dem großen Lob der postsowjetischen Schule – eine große Sehnsucht zu spüren nach der ehemaligen Welt. Eine Sehnsucht danach, sich nicht mehr fremd zu fühlen; aber auch eine unbändige Wut darüber, es hier so schwer zu haben und in diesem undurchschaubaren System immer wieder Gefahr zu laufen, auf die Verliererseite zu geraten.

Wenn sie betonen, dass in der alten Heimat viel auswendig gelernt und gepaukt wurde, so bringen sie damit zum Ausdruck, wie sehr sie Klarheit und Übersichtlichkeit schätzen, und wie bedeutsam für sie klare Anforderungen sind. Wenn sie darüber klagen, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer in der Oberstufe des Gymnasiums nicht für jeden einzelnen Schüler verantwortlich fühlen und gleichzeitig betonen, wie ernst die Lehrer im Herkunftsland die Förderung aller Schülerinnen und Schüler nehmen, dann lässt sich darin der Wunsch nach Förderung und Anerkennung ihrer Leistung entdecken.

Die ‚Tragik‘ von Tanja, Olga und Lydia liegt darin, dass sie die Sehnsucht nach Anerkennung ihrer Leistungen zwar deutlich verspüren, jedoch gleichzeitig ihre Herkunft verbergen. Infolgedessen können ihre besonderen Anstrengungen in der Schule nicht gesehen und nicht hervorgehoben werden. Die perfekten deutschen Schülerinnen sein zu wollen, beinhaltet auch, sich unsichtbar zu machen. In der Konsequenz bleiben den Lehrerinnen und Lehrern ihre ganz besonderen Leistungen verborgen.

So erhalten sie nicht die Honorierung ihrer Leistung, die über das Maß an Leistung ihrer Mitschülerinnen hinausgeht. Doch solange im öffentlichen Raum – und dazu zählt nicht nur der Spielplatz, sondern ebenso die Schule – ein Sichzeigen mit Diskriminierung, Ausgrenzung und Benachteiligung verbunden ist, gibt es für die jungen Frauen keine andere Möglichkeit, als einen wesentlichen Teil ihrer Identität zu verbergen. Individuell lässt sich dieses Dilemma nicht auflösen.

Es gibt auch glückliche Momente in der Schule. Olga wirkt glücklich, wenn sie von ihrem Russischgrundkurs erzählt. Viktoria lebt auf, weil sie die Möglichkeit hat, einen Leistungskurs in Russisch zu besuchen. Maria ist entspannt, wenn sie ihre Hausaufgaben in ein kleines russisches Oktavheft einträgt, ein Mitbringsel aus Russland, das dort dem Kontakt zwischen Elternhaus und Schule dient. Lydia wirkt gelöst, wenn sie vor ihrer Jahrgangsstufe von der verworrenen Geschichte ihrer Familie erzählt. Es sind die Zwischenräume, die sich der eindeutigen Zuordnung entziehen, in denen sich die Mädchen und jungen Frauen im deutschen Schulsystem wohl fühlen.

### **Interkulturelles Lernen: Aufgaben und Chancen der Schule**

An dieser Stelle könnte die bundesdeutsche Schule viel tun. Sie könnte

- den muttersprachlichen Unterricht fördern und Grund- und Leistungskurse Russisch in der gymnasialen Oberstufe anbieten,
- die vielfältigen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler in das Unterrichtsgeschehen einbeziehen,
- interkulturelle Räume öffnen, in denen die gemeinsame Entfaltung von Kreativität möglich wird (beispielsweise durch die Verarbeitung von Migrationserfahrungen im Darstellenden Spiel),
- den jungen Menschen ein Forum für das Erzählen ihrer Lebensgeschichten bieten, um sie auf ihrem Weg der bewussten Identitätsfindung zu unterstützen.

Wenn die Schule diese Räume bieten würde, so könnten sich die Jugendlichen jenseits einer starren Zuschreibung verorten. Sie müssten nicht unter enormen Anstrengungen perfekt deutsch sein, sondern könnten russische und deutsche Anteile ihrer Identität leben und erleben. Es geht hier nicht um eine ‚moralische‘ Aufgabe, es geht um eine interkulturell bereichernde Öffnung, um den Weg von der monokulturellen zur multikulturellen Schule.

Diese Öffnung bedeutet auch, dass sich Jugendliche ohne Migrationshintergrund allmählich von der Fixierung auf die vermeintliche ‚Normalität‘ schulischer Bildungsmuster lösen und andere neue soziale und kulturelle Sichtweisen als bereichernd erfahren. Die interkulturellen Räume stehen allen offen. Ihnen sollte die bildungspolitische Debatte ihre Aufmerksamkeit schenken. Die schulische Integration und die Bewältigung der schulischen Stolpersteine könnten leichter und besser gelingen, wenn es mehr solcher kreativen Räume gäbe.

Heute hat Lydia diesen Raum bekommen. Sie kommt zum Ende ihres Berichts im Oberstufenkurs. Sie hat schnell geredet, ein bisschen gehetzt, ohne Punkt und Komma, so als müsse sie alles Erlebte in 30 Minuten unterbringen, so als böte sich ihr eine einmalige Chance, die sie un-

bedingt nutzen muss. Manchmal war ihre Stimme zu leise; manchmal schaute sie beim Sprechen ins Leere; manchmal überkam sie die Angst, nicht mehr weiterreden zu können. Es war die Angst vom Spielplatz, die wieder hoch kam, die Angst vor der körperlichen Überlegenheit der älteren Jungen, aber auch die Angst nicht zu wissen, wo sie hingehört und hingehören darf. 30 Minuten haben alle zugehört. Niemand hat gelacht. Lydia setzt sich wieder hin und für einen Moment sieht es so aus, als ob sie ihren Platz gefunden hat.

Quelle: nah & fern – Das Kulturmagazin  
für Migration und Partizipation,  
Nr. 40, Dezember 2008

#### Literatur

Boos-Nünning, Ursula/Karakasoglu, Yasemin: Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund, Münster 2005

Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Opladen 2002

Schmidt-Bernhardt, Angela: Jugendliche Spätaussiedlerinnen. Bildungserfolg im Verborgenen, Marburg 2008