

des Weges zu Fuß nach Hause gehen. So viel Kraft habe sie wieder in ihren Beinen gespürt.

Abschließende Gedanken

Bewegungs- und Tanztherapie sind Handlungsfelder sozialpädagogischer Arbeit, die den Raum jenseits von Sprache erschließen. Es ist allgemein bekannt, dass sich ein hoher Prozentsatz zwischenmenschlicher Kommunikation in dem Raum jenseits von Sprache ereignet (Watzlawik 1971). Entsprechend dieser Erkenntnis sollte die Sozialpädagogik ein reiches Repertoire an kreativen Methoden bereitstellen, um diesen Raum jenseits verbaler Sprache erschließen zu helfen und mit lebendigen Erfahrungen zu füllen. Erfahrungen, die die Spür- und Ausdrucksfähigkeit des Menschen sowie seine Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit entwickeln helfen. Bewegung und Tanz, Musik und Malen, all diese kreativen Ausdrucksmittel öffnen und erweitern den Raum jenseits von Sprache, in dem oft mehr und anderes mitgeteilt werden kann als Worte dies vermögen. Ein Raum erschließt sich, in dem körperliche und seelische Erfahrungen eine ihnen gemäß analoge Sprache bekommen. Nicht nur Menschen aus anderen Kulturen, deren Sprachen wir nicht sprechen, brauchen einen Zugang zu analogen Ausdrucksmitteln, sondern ganz besonders diejenigen, die Opfer traumatischer Erfahrungen geworden sind. Sie bedürfen einer Sprache, die im Raum jenseits von Worten zu finden ist.

Der Leib und die mit ihm verbundenen leiborientierten Methoden erschließen diesen Raum, weil eine zwischenmenschlich einfühlende und mitfühlende Begegnung stattfindet. Es ist ein Raum, in dem Mitmenschlichkeit wachsen kann.

Literatur

- Janson-Michel**, Cornelia: Gestalten, Erleben, Handeln. München 1980
- Michsch**, Jürgen; Niemann, Paul: Positiv? Negativ? Aids als Schicksal und Chance. Gütersloh 1988
- Petzold**, Hilarion: Leiblichkeit. Paderborn 1985
- Petzold**, Hilarion: Integrative Bewegungstherapie. Band I und II. Paderborn 1988
- Petzold**, Hilarion: Integrative Therapie. Band I u. II. Paderborn 1993
- Petzold**, Hilarion; Willke, Elke: Tanztherapie in Theorie und Praxis. Paderborn 1991
- Rahm**, Dorothea: Gestaltberatung. Paderborn 1990
- Rieder**, Ines; Ruppelt, Patricia: Frauen sprechen über Aids. Frankfurt am Main 1991
- Watzlawik**, Paul: Menschliche Kommunikation. Wien 1971

Russlanddeutsche Jugendliche an weiterführenden Schulen

Ergebnisse einer Studie in Berlin

Olga Theisselmann

Zusammenfassung

Im Vergleich zu der Mehrheit der deutschen Jugendlichen hat ein großer Teil der Sozialisation russlanddeutscher Jugendlicher in einem völlig anderem Schul-, Erziehungs- und Gesellschaftssystem stattgefunden. In Deutschland fallen sie in Berichten und Studien als problematisch auf. Russlanddeutsche Jugendliche sind wegen fehlender Anerkennung ihrer mitgebrachten sozialen und schulischen Biographie und schlechter Deutschkenntnisse überproportional an Hauptschulen vertreten. Diesen Jugendlichen wird mit unterschiedlichen Maßnahmen versucht zu helfen, sei es durch außerschulische Sozialarbeit, Integrationsprojekte oder schulische Initiativen.

Abstract

In comparison to the majority of German students, the biggest part of socialisation of young Russian Germans has taken place in a complete different education and community system. German reports often describe the problematic young Russian-Germans. They are predominantly sent to Hauptschule (lowest Secondary School), because of their poor German language abilities and unrecognised school and social biographies and achievements. Lots of effort is put into organising social work to help these young people, for example out-of-school integration projects and school activities.

Schlüsselwörter

Migrantenjugendlicher – Russische Föderation – Sozialisation – Schule – Sprachbarriere – Integration

Einleitung

Knapp 2,1 Millionen Russlanddeutsche sind im letzten Jahrzehnt mit ihren Familien aus den GUS-Staaten nach Deutschland eingewandert (Roll 2003, S. 30). In Berlin stellen sie die größte Gruppe der russischsprachigen Einwohnerinnen und Einwohner dar (Burchard 2002). Die meisten der 40 000 Ausgesiedelten, die von Anfang 1990 bis Ende September 2000 nach Berlin kamen, wohnen im Stadtteil Marzahn-Hellersdorf (Ohliger; Raiser 2005, S. 49). Dieser Bezirk fällt mit seinem hohen Anteil an Arbeitslosen und problematischen Jugendlichen in den Medien- und Polizeiberichten als Problembezirk auf.

Es gibt in Berlin trotz schwieriger Ausgangsbedingungen viele junge Russlanddeutsche, die es planen und schaffen, ein Gymnasium oder die gymnasiale

Oberstufe einer Oberschule zu besuchen und die ein Studium anstreben (*Chrustaleva-Frenkmann* 2002, S.31). Sowohl über die Lebenswelt dieser Jugendlichen als auch über deren Wahrnehmung an der Schule sind nur wenige Informationen verfügbar.

Mit Hilfe des Projekts „Fit für Bildung – fit für bürgerschaftliches Engagement“ (FFB)¹, in dem die Autorin als wissenschaftliche Begleiterin mehrere Monate arbeitete, war es möglich, Zugang zu weiterführenden Schulen in Berlin zu bekommen, um Informationen über die Situation der dortigen russlanddeutschen Jugendlichen und deren Lehrende zu sammeln. In diesem Beitrag wird besonders auf zwei Aspekte eingegangen, die die schulische Integration der Jugendlichen beeinflussen: die Bikulturalität mit ihren Bestandteilen Identitätsbestimmung und Zweisprachigkeit und die Beziehungen zwischen den Schülern. Es wird versucht, folgende Fragen zu beantworten: Unterscheiden sich die russlanddeutschen Schülerinnen und Schüler von den anderen? Welche Schwierigkeiten haben sie? Bilden sie ihre eigenen Gruppen? Wie werden sie an der Schule akzeptiert und wahrgenommen? Was kann vonseiten der Lehrerinnen und Lehrer unternommen werden, um ihre schulische Integration zu verbessern?

Besonderheiten der russlanddeutschen Jugendlichen

Es gibt im Allgemeinen Unterschiede in den Werten, Bräuchen und Verhaltensweisen, mit denen sich die russlanddeutschen Jugendlichen in Deutschland auseinandersetzen müssen. Es bestehen Differenzen zwischen ihnen und deutschen Jugendlichen in Bezug auf den Stellenwert von Freundschaft, Solidarität sowie Konfliktlösungsstrategien. Ausgesiedelten wird zugesprochen, dass sie ein besonders ausgeprägtes Kollektivdenken und Disziplin als wichtige Lebenswerte besitzen (*Khuen-Belasi* 2003, S.104). Die Krise der Identität ist eines der zentralen Probleme (*Mecker in Mies-van Engelshoven* 1997, S. 34). Im Herkunftsland wurden diese jungen Menschen als Deutsche und in Deutschland werden sie als Flüchtlinge, Russen oder „Deutsche von anderswo“ angesehen (*Kusnezowa* 2005, S. 39). Da die meisten Ehen von Spätaussiedlern deutsch-russisch sind, wuchsen die Jugendlichen in zwei Kulturen auf (*Khuen-Belasi* 2003, S. 118, *Kestermann* 2001).

Zwar ist ein Teil der Jugendlichen in ihrer nationalen und kulturellen Identifikation verwirrt (*Chrustaleva-Frenkmann* 2002), aber viele fühlen sich in zwei Kulturen zu Hause und wollen, dass sie nicht als anders, sondern als gute Menschen angesehen werden – ohne ethnische Zuweisungen (*ebd.*, S.30-31, *Kusne-*

zowa 2005, S. 16, 24). Durch die Anerkennung ihrer Bikulturalität haben sie die Chance, Orientierungspotenziale zu entwickeln und sich einen Zugang zu höherer Bildung zu verschaffen.² Eine besondere Rolle bezüglich der bikulturellen Identität spielt die Muttersprache. Die heute 15- bis 25-jährigen jungen Menschen sind zumeist mit der russischen Sprache als Erstsprache aufgewachsen und kommunizieren mit ihr in der Familie, mit Freunden, Freundinnen und Nachbarn. Die russische Sprache ist deshalb ein wichtiges Element ihrer Identitätskonstruktion, ihres Habitus und ihrer Gruppenzugehörigkeit (*Roll* 2003, S. 161-167, *Krüger-Potratz* 2003).

Es bestehen jedoch nur wenige gesellschaftlich akzeptierte Handlungsräume, die eine positive Bezugnahme auf die russische Sprache und Kultur ermöglichen (*Roll* 2003, S. 160). Dies bewirkt, dass sich vor allem die Jugendlichen auf ihre eigene Bezugsgruppe zurückziehen. „Sie schließen sich ab, um Verletzungen aus dem Weg zu gehen, und passen sich äußerlich an, um nicht ausgeschlossen zu werden“ (*Khuen-Belasi* 2003, S. 119). Diejenigen, die über schlechte Deutschkenntnisse verfügen, haben seltener deutsche Freunde und fühlen sich in Deutschland weniger wohl (*Walter* 2002, S. 188). Diese kritischen Lebenserfahrungen wirken sich auf die Schulsituation der Jugendlichen aus, denn die Schule ist für sie nach der Ausreise eine wichtige soziale Institution (*Kestermann* 2001, S. 40).

Schulische Integration

Das Wichtigste für eine erfolgreiche schulische Eingliederung der jungen Aussiedler und Aussiedlerinnen sind die Beziehungen zu den Lehrenden sowie den Mitschülern und Mitschülerinnen. Die Einstellungen, Äußerungen und Verhaltensweisen dieser beiden Gruppen haben eine große Bedeutung, da sie die Identitätsbildung und das Selbstbewusstsein der jugendlichen Menschen entscheidend beeinflussen (*Bahlmann* 2000, S. 29-30).

▲ *Beziehung zu anderen Schülern:* Nach Ansicht von *Bahlmann* gibt es kein allgemein beobachtbares Verhältnis zwischen Einheimischen und Aussiedlern, denn beide Gruppen sind sehr heterogen. Vielmehr existieren ganz individuelle Erfahrungen und Meinungen (*Bahlmann* 2000, S. 30). So stellten die Vertretenden einer Berliner Oberschule fest, dass die meisten Russlanddeutschen unter sich bleiben und „vorsichtig, skeptisch, ängstlich, aber auch manchmal verhaltensauffällig und intolerant“ sind (*Wojtas-Purath; Schmidt* 2002, S. 49). An einer Berliner Grundschule gibt es dagegen eine andere Erfahrung. Hier sind zwischen den Russlanddeutschen und den

Einheimischen kaum Besonderheiten festzustellen, sie akzeptieren sich gegenseitig (*Strahl* 2002, S. 45). Mehrere Autorinnen und Autoren kommen in ihren Studien zu dem Ergebnis, dass viele russlanddeutsche Jugendlichen mit dem „unter sich sein“ unzufrieden sind. 71 Prozent von ihnen haben, laut einer Umfrage des Osteuropa-Instituts München, den Kontaktwunsch zu Einheimischen (*Dietz; Roll* zitiert nach *Bahlmann* 2000, S. 33). Die Erfahrung mit Jugendlichen in Baden-Württemberg und in Nordrhein-Westfalen ist ähnlich: Russlanddeutsche würden gern mehr Kontakt zur einheimischen Bevölkerung haben, wissen aber nicht, wie sie dies bewerkstelligen können (*Khuen-Belasi* 2003, S. 120, *Strobl; Kühnel* 2000, S. 117).

▲ **Stellung der Schule und des Lehrpersonals:** Die russische Sprache findet im deutschen Schulsystem wenig Beachtung. Die russlanddeutschen Jugendlichen werden im Russischunterricht oft als „bloße Vorleser und Vormacher“ benutzt (*Kusnezowa* 2005, S. 13), ihre Situation wird von den Lehrern häufig in unpersönlicher Weise angesprochen, was die Jugendlichen selbst als störend und lästig empfinden. Sie versuchen „das Fremde“ (das Deutsche) zum „Eigenen“, zum Vertrauten zu machen und werden dann oftmals von Lehrern und Lehrerinnen auf ihre russische Seite hingewiesen (*Bahlmann* 2000, S. 140). Zwar ist es für die Lehrkräfte schwierig, sich in multikulturellen Klassen auf jede einzelne fremde Kultur vorzubereiten, aber für Russlanddeutsche wird die Situation prekär, wenn sie auch vom Lehrpersonal unbewusst als Ausländer und Ausländerinnen behandelt werden mit Bemerkungen wie: „Toll, dass wir eine Russin in der Klasse haben“ (*Dietz* zitiert nach *Bahlmann* 2000, S. 18). So empfinden diese jungen Menschen in der Schule oft „Ausländerkomplexe“ und Minderwertigkeitsgefühle, die bei ihnen eine ganze Reihe von Schutzreaktionen hervorrufen, die das Ablehnungspotenzial der deutschen Mitschüler und Mitschülerinnen und Lehrkräfte verstärken (*Chrustaleva-Frenkmann* 2002, S. 30, *Weil* 2002, S. 9).

Durch die fehlende Anerkennung der russischen Sprache an den Schulen wird die Emotionalität der Schülerinnen und Schüler und damit ein wesentlicher Teil von ihnen ignoriert. Viele Lehrkräfte tun dies sicherlich aus Angst davor, hintergangen zu werden, und aus Unsicherheit, aufgrund des Nichtverstehens Autoritätseinbußen hinnehmen zu müssen (*Bahlmann* 2000, S. 102-103).

▲ **Lernmotivation und Zugang zu weiterführenden Schulen:** Die soziale Situation der Eltern, oftmals in Verbindung mit allgemeiner Perspektiv- und Arbeits-

losigkeit, beeinflusst die Lernmotivation vieler russlanddeutscher Jugendlicher (*Strahl* 2002, *Wojtas-Purath; Schmidt* 2002, *Weil* 2002). Trotzdem hat die Ausbildung bei ihnen einen hohen Stellenwert. *Roll* (2003, S. 39), *Köhler-Haering* (2002, S. 37-38), *Strobl; Kühnel* (2000, S. 184) und *Kusnezowa* (2005, S. 20) bestätigen dies in ihren Studien. Das Streben nach guter Ausbildung wird zum einen mit dem Wunsch begründet, den sozialen Status ihrer Eltern zu übertreffen. Zum anderen wissen die Jugendlichen, dass Bildung in Verbindung mit hoher Sprachkompetenz das Einzige ihnen zur Verfügung stehende Kapital für eine erfolgreiche Integration ist (*Strobl; Kühnel* 2000, S. 184).

Dennoch besuchen nur wenige russlanddeutsche Jugendliche Realschulen und Gymnasien (*Roll* 2003, S. 38-39). Als Gründe hierfür werden mangelhafte Deutschkenntnisse und nicht anerkannte, in Russland erworbene Leistungen und Zeugnisse angesehen. Da Realschulen und Gymnasien nur Lernende mit ausreichenden deutschen Sprachkenntnissen aufnehmen, gibt es an diesen Schulen auch keine sprachfördernde Hilfen (*Kestermann* 2001, *Bahlmann* 2000, S. 91).

Es ist bemerkenswert, dass die beschriebenen schwierigen Verhältnisse in der Schule bereits im Jahr 1994 von *Dietz; Hilkes* (1994, S. 30-44) aufgezeigt wurden. Wie verschiedenen Studien zu entnehmen ist, bestehen sie weiterhin, vor allem in nicht weiterführende Schulen. Sie sind jedoch auch an weiterführenden Schulen zu beobachten, in denen es auf den ersten Blick keine Schwierigkeiten und Auffälligkeiten bei der Integration von russlanddeutschen Jugendlichen gibt.

Interviews und ihre Methodik

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts FFB wurden sieben Interviews im Berliner Stadtteil Marzahn-Hellersdorf im Zeitraum von April bis Mai 2006 durchgeführt. Befragt wurden Schüler und Schülerinnen mit russlanddeutscher, russischer und deutscher Herkunft sowie Lehrerinnen, Lehrer und Vertretende der Schulverwaltung einer Oberschule mit gymnasialer Oberstufe und eines Gymnasiums. Die ausgewählten Schulen haben einen überdurchschnittlich hohen Anteil russlanddeutscher Lernender. Im Folgenden werden Ergebnisse aus zwei Interviews präsentiert, die jeweils mit zwei Sprachlehrerinnen, die Russisch und Deutsch unterrichten, durchgeführt wurden.

Bei den ausgewählten Paarinterviews handelt es sich um Leitfaden-Experteninterviews. Diese gehören zu

der Gruppe der Leitfadeninterviews (*Meuser; Nagel* zitiert nach *Flick* 1995, S.109, *Meuser; Nagel* zitiert nach *Nohl* 2006, S.12). Bei dieser Interviewform verfügen die Befragten über Domänenwissen über das eigene Handlungsfeld. Die Interviews wurden mithilfe der dokumentarischen Methode interpretiert und analysiert (*Bonsack* 2003, *Nohl* 2006).

Diskussion der Ergebnisse

▲ **Lernmotivation:** Den russlanddeutschen Jugendlichen wird im Allgemeinen ein größeres Maß an Fleiß und Motivation im Vergleich zu den „deutschen“ zugeschrieben. Relativ viele Russlanddeutsche streben ein Studium an. Die Untersuchung ergab, dass sich positive Einflüsse der Eltern stark auf ihre Kinder übertragen und diese als Voraussetzung für eine erfolgreiche Schulkarriere angesehen werden können. Die russlanddeutschen Jugendlichen wollen sich eine Existenz aufbauen, den Status ihrer Eltern übertreffen, und die sich ihnen bietenden Möglichkeiten ausnutzen.

▲ **Generationenunterschiede:** Aus den Interviews hat sich jedoch eindeutig ergeben, dass die den russlanddeutschen Jugendlichen zugeschriebenen Charakteristika im Laufe der Zeit abnehmen; die jüngeren Jahrgänge gleichen sich in zunehmendem Maße äußerlich sowie in den Handlungsweisen und der Selbstorganisation an die anderen Mitschülerinnen und -schüler an. Sie sind tendenziell weniger organisiert, weniger zielgerichtet und weniger motiviert. Dies wird von den Lehrenden als zunehmende Anpassung an den westlichen Lebensstil und Ausdruck des Willens zur Integration interpretiert. Diese äußerliche Anpassung ermöglicht sicherlich eine bessere soziale Integration in den Klassenverband, inwieweit dies jedoch eine Akzeptanz der russlanddeutschen Kultur und Identität bedeutet und wie dies mit der Identitätsproblematik zusammenhängt, kann auf Basis der Interviews nicht beurteilt werden. Identitätsprobleme werden von den russlanddeutschen Jugendlichen selbst weitgehend vor der Schule und den Lehrkräften verborgen.

▲ **Gruppenbildung:** Im Unterricht sowie in der Pause halten sich die russlanddeutschen Jugendlichen unter sich auf. Über die Frage, ob dies eine Absonderung sei, sind sich die Lehrkräfte nicht einig. Die Gruppenbildung wird in einen ursächlichen Zusammenhang mit der Benutzung der eigenen Sprache durch die Russlanddeutschen gebracht (siehe weiter unten). Dies wird teilweise als Integrationshindernis angesehen. Dennoch wird ebenso beobachtet, dass sich die Russlanddeutschen nicht völlig von den anderen Jugendlichen abkapseln.

Gruppen haben bekanntlich einen großen Einfluss auf das Verhalten Einzelner. An den beobachteten Schulen bilden russlanddeutsche Schüler und Schülerinnen Gruppen mit einem starken Zusammengehörigkeitsgefühl und sie sind bemüht, ein möglichst positives Bild von sich zu zeigen. Ein Faktor, der sich auf die Gruppenbildung auswirkt und somit die Möglichkeit der Absonderung bietet, ist der Anteil von Migrant*innen Jugendlichen an der Gesamtschülerzahl. Je kleiner dieser ist, desto geringer ist auch die beobachtete Absonderung. Bemerkenswert ist, dass als Zeichen der gelingenden Integration die zunehmende Anpassung der Russlanddeutschen an die Deutschen gesehen wird.

▲ **Sprache:** Es wird festgestellt, dass die Deutschkenntnisse bei einigen russlanddeutschen Schülern und Schülerinnen mangelhaft sind. Zwar sind diese nicht zwangsläufig Ursache schlechter schulischer Leistungen, sie können jedoch Hemmnisse verursachen, die letztlich in einer ungenügenden Partizipation münden. Hier besteht unbedingter Förderbedarf. Spezieller Deutschförderunterricht für Russlanddeutsche wird von einigen Expertinnen und Experten als sinnvoll erachtet, von anderen jedoch nicht befürwortet. Gegen diesen spricht, dass die Schüler und Schülerinnen eines Gymnasiums selbst für ausreichende Kenntnisse verantwortlich sein sollten.

Viele, vor allem ältere russlanddeutsche Jugendliche kommunizieren im Unterricht und in den Pausen auf Russisch. Die Meinungen der Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte hierzu sind geteilt. Es gibt keine schulpolitische Richtlinie hinsichtlich des Gebrauchs der russischen Sprache im Unterricht, eine Entscheidung wird den einzelnen Lehrern überlassen. Während ein Teil von ihnen kein Problem darin sehen, verlangen andere eine Anpassung der russlanddeutschen Schüler und Schülerinnen hinsichtlich des Sprachgebrauchs, sehen die Häufigkeit der Benutzung der russischen Sprache eher als Problem an und erkennen darin eine Abgrenzung von den nichtrussischen Jugendlichen.

Misstrauen gegenüber den russlanddeutschen Jugendlichen verstärkt die Ablehnung der russischen Sprache durch die Lehrerschaft. Hierbei spielen Unkenntnis und Vorurteile sowie Angst vor Autoritätsverlust eine Rolle. Weiterhin wird oft angenommen, dass Deutsch die Muttersprache der Russlanddeutschen sei. Es wurde beobachtet, dass die Ablehnung der russischen Sprache zudem oft auf Unkenntnis der Situation der Russlanddeutschen oder auf allgemein nicht angemessene pädagogische Fähigkeiten der entsprechenden Lehrkräfte zurückzuführen ist.

Von den Lehrkräften wird eine Sonderrolle der Russlanddeutschen im Russischunterricht akzeptiert und sogar gefördert, da so auf deren Fähigkeiten besonders eingegangen werden kann. Dies kann sich integrationshemmend auswirken, weil damit die „russische Seite“ der Russlanddeutschen betont wird. Es wird nicht davon ausgegangen, dass die jungen Menschen die deutsche und die russische Kultur *integrieren*, sondern dass sie vielmehr eine auswählen können, was bedeutet, dass diese getrennt voneinander in einer Person existieren. Obwohl Aufklärungsarbeit bei den Lehrkräften zum Abbau von Vorurteilen sowie zu einer höheren Akzeptanz führen kann, wird deutlich, dass von den anderen erwartet wird, sich entsprechend der jeweils gegebenen Situation entweder „deutsch“ oder „russisch“ zu verhalten.

▲ *Identität*: Die Anerkennung der Bikulturalität ist ein wichtiger Bestandteil der Integration. Die Ergebnisse der Untersuchung bestätigen die in der wissenschaftlichen Literatur vorhandenen Aussagen, dass viele Russlanddeutsche Probleme mit ihrer Identität haben. Dies wird den Lehrkräften jedoch nur an extremen Beispielen bewusst. Es besteht eine erkennbare Zurückhaltung seitens der russlanddeutschen Jugendlichen bezüglich der Identifikation mit der russlanddeutschen *oder* der russischen Kultur. Der Wille zur Identifikation mit der deutschen Kultur ist bei Jüngeren im Allgemeinen stärker ausgeprägt als bei Älteren. Begründet wird dies dadurch, dass die Jüngeren sich ihrer russischen Kultur noch nicht so bewusst sind, diese verdrängen oder aufgrund ihrer Verslossenheit nicht zeigen. Dieser Verslossenheit kann durch die Entwicklung eines Vertrauensverhältnisses zwischen Lehrkräften und Schülern entgegengewirkt werden. Ein hinreichendes Vertrauen kann oft mit kleinen Maßnahmen erreicht werden.

Die Identitätsproblematik ist nicht unbedingt Teil des Lehrstoffs, wobei sich angrenzende Themen jedoch oft anbieten, diese spontan zu thematisieren. Auffällig ist, dass vor allem bei jüngeren Russlanddeutschen eine geringe Bereitschaft zu beobachten ist, sich mit diesem Thema offen auseinanderzusetzen. Obwohl gesehen wird, dass die jetzige Nichtbeachtung solcher Themen eine Ursache für die Identitätsprobleme sein kann, wird der bisherige Umgang mit diesen im Unterricht offensichtlich als ausreichend erachtet. Dabei muss beachtet werden, dass sich bei dieser Thematik vor allem jüngere Russlanddeutsche in ein Schema gepresst fühlen, obwohl es doch ihr Ziel ist, möglichst unauffällig zu sein und als Deutsche angesehen zu werden. Diese Anpassung kann als Folge des gesellschaftlichen Anpassungsdrucks gesehen werden, der jedoch keine Lösung des Iden-

titätsproblems bewirkt und keine Akzeptanz der Bikulturalität fördert.

Es könnte sich bei der Anpassung auch um ein gewolltes Zudecken von vorhandenen Identitätsproblemen handeln. In den Interviews wurde deutlich, dass den Lehrkräften, trotz Interesse, solche Probleme aufgrund der Zurückhaltung der jungen Menschen vermutlich weitgehend verborgen bleiben. So zeigt sich, dass im Rahmen der Schule die bikulturelle Identität der russlanddeutschen Schüler und Schülerinnen nicht angemessen behandelt und damit akzeptiert wird. Den Lehrkräften steht es frei, darauf zu reagieren und die Themen in den Unterricht einzubinden oder auch nicht.

▲ *Integration im Allgemeinen*: Während bei den älteren russlanddeutschen Schülerinnen und Schülern eine starke Tendenz zur Absonderung beobachtet wird, nimmt die Vermischung beziehungsweise Integration oder Anpassung bei den Jüngeren immer mehr zu. Dies äußert sich in der Angleichung der Mode, einer Verschlechterung der Russischkenntnisse sowie der Verbesserung der Deutschkenntnisse, der Ablehnung der eigenen Bikulturalität, einem abnehmenden Stellenwert von Bildung und einer damit einhergehenden geringeren Motivation. Von den Lehrkräften wird dies mehrheitlich als gelungene Integration interpretiert.

Zwar wird darauf hingewiesen, dass sich Russlanddeutsche im Vergleich zu anderen Schülern mit Migrationshintergrund aufgrund der meist größeren kulturellen Nähe besser integrieren, dennoch behindern Vorbehalte und Hemmnisse diesen Prozess. Als Ursache werden die Migrationserfahrungen und damit verbundene Überforderungen genannt. Im Allgemeinen wird die Integration russlanddeutscher Jugendlicher aber von den Befragten als gut bezeichnet. Dafür stehen verschiedene Maßnahmen im schulischen Alltag, weitergehende Schritte werden als unnötig angesehen. Außer im Sprachunterricht werden diese jungen Menschen wie ihre Mitschüler behandelt und „haben es nicht schwerer“. Persönliche Hintergründe, also auch der Migrationshintergrund, werden im Allgemeinen in der Schule nur in sehr geringem Umfang beachtet.

Fazit

Die Integration der russlanddeutschen Jugendlichen an weiterführenden Schulen wird von den Lehrkräften im Allgemeinen als gut bewertet. Vor dem Hintergrund der Unterrepräsentanz dieser Gruppe an weiterführenden Schulen ist es jedoch notwendig, diesem Thema größere Beachtung zu schenken.

Hierbei ist die Berücksichtigung folgender Aspekte wichtig:

▲ Die Schule hat für diese Personengruppe einen hohen Stellenwert. Jedoch ist oft eine mangelnde Partizipation am Unterricht festzustellen, die häufig auf zu geringe Deutschkenntnisse zurückgeführt werden kann.

▲ Die Gruppe der russlanddeutschen Jugendlichen an weiterführenden Schulen ist heterogen. Vor allem sind Unterschiede zwischen den verschiedenen Altersstufen bezüglich der Werteorientierung und Handlungsweisen festzustellen.

▲ Es wird eine Tendenz zur Gruppenbildung beobachtet. Deren Ausprägung ist abhängig vom Anteil der russlanddeutschen Schülerinnen und Schüler an der Gesamtschülerzahl. Die Gruppen bilden sich nicht mit dem Ziel der Abgrenzung.

▲ Diese Gruppen haben starken Einfluss auf das Verhalten ihrer Mitglieder, die untereinander hauptsächlich Russisch sprechen. Damit ist Russisch weiterhin ihre erste Kommunikationssprache ist.

▲ Die Identitätsprobleme der russlanddeutschen Schüler und Schülerinnen bleiben den Lehrkräften aufgrund der Verslossenheit der Jugendlichen weitgehend verborgen. Dem kann durch den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses entgegengewirkt werden.

▲ Im Unterricht wird den jungen Menschen, ob bewusst oder unbewusst, eine Sonderrolle zugewiesen. Dies behindert eine Integration.

▲ Die Möglichkeiten der Lehrkräfte, auf die russlanddeutschen Schülerinnen und Schüler einzugehen, sind begrenzt. Fehlende pädagogische Ansätze, mangelnde Kenntnis der Lebensbedingungen und ein Ignorieren der bestehenden Probleme können Ursachen hierfür sein. Zudem behindern die institutionellen Rahmenbedingungen die Handhabung der Problemlage. Zeit- und Personalmangel und die inhaltliche Fülle der Lehrpläne sind beeinträchtigende Faktoren.

Ein Ansatzpunkt, um die dargelegte Sachlage zu verändern, ist eine Sensibilisierung der schulischen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, Lehrer und Sozialpädagogen. Dies kann sowohl durch die Vermittlung der Migrationshintergründe als auch durch die Schaffung individueller Vertrauensverhältnisse und die Zusammenarbeit aller Schuldienste geschehen.

Eine Förderung der Partizipation der russlanddeutschen Jugendlichen könnte beispielsweise bei der Sprachförderung ansetzen, verbunden mit Maßnahmen der Vertrauensbildung. Dies alles muss unter Beachtung der organisatorischen Zwänge an den Schulen geschehen, weil sonst zu erwarten ist, dass zusätzlicher Aufwand bei den Lehrkräften auf Ablehnung stößt.

Anmerkungen

1 Das Projekt „Fit für Bildung – fit für bürgerschaftliches Engagement“ wurde von berlinpolis (www.berlinpolis.de) initiiert. Es befindet sich momentan (2006/2007) in der zweiten Laufzeit.

2 Aus dem begleitenden Interview mit der Migrantenbeauftragten im Bezirk Marzahn-Hellersdorf Berlin, Frau Marburg am 18.5.2006 im Bezirksamt Marzahn-Hellersdorf.

Literatur

Bahlmann, M.: Aussiedlerkinder – ein (sonder-)pädagogisches Problem? In: Kaiser, A.; Röhner, C.: Beiträge zur Welt der Kinder. Münster 2000

Bonsack, R.: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen 2003

Burchard, A.: Das russische Berlin. Berlin 2002

Chrustaleva-Frenkmann, N.: Die aktuelle Bildungssituation russischer Emigranten unter besonderer Berücksichtigung der Spätaussiedler. In: LISUM (Hrsg.): a.a.O. Berlin 2002, S. 29-34

Dietz, B.; Hilkes, P.: Integriert oder isoliert? Zur Situation russlanddeutscher Aussiedler in der Bundesrepublik Deutschland. München 1994

Flick, U.: Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg 1995

Kestermann, M.: Integriert oder desintegriert? Die schulische Situation jugendlicher Spätaussiedler. In: Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit 2/2001, S. 37-43

Khuen-Belasi, L. (Hrsg.): Ankunft einer Generation. Integrationsgeschichten von Spätaussiedlern. Karlsruhe 2003

Köhler-Haering, P.: Die aktuelle Bildungssituation in den Herkunftsstaaten der deutschen Spätaussiedler. In: LISUM (Hrsg.): a.a.O., Berlin 2002, S. 35-42

Krüger-Potratz, M. (Hrsg.): Kriminal- und Drogenprävention am Beispiel jugendlicher Aussiedler. Göttingen 2003

Kuznezowa, L.: Die Deutschen von anderswo. Junge Spätaussiedler/innen in Porträts. Berlin 2005

LISUM (Hrsg.): Aussiedler in der Berliner Schule – Chancen und Probleme. Berlin 2002

Mies-van Engelshoven, B.: Junge Aussiedlerinnen – Leben in zwei Kulturen? In: Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit 2/1997, S. 32-35

Nohl, A.-M.: Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden 2006

Ohliger, U.; Raiser, U.: Integration und Migration in Berlin – Zahlen, Daten, Fakten. Berlin 2005

Roll, H.: Jugendliche Aussiedler sprechen über ihren Alltag. Dissertation an der Ludwig-Maximilians-Universität. München 2003

Strahl, U.: Chancen und Probleme junger Spätaussiedler in der Grundschule. In: LISUM (Hrsg.): a.a.O. Berlin 2002, S. 43-47

Strobl, R.; Kühnel, W.: Dazugehörig und ausgegrenzt. Analy-

sen zu Integrationschancen junger Aussiedler. Weinheim/ München 2000

Walter, J.: Junge Aussiedler im Jugendstrafvollzug. Erfahrungen, Probleme, Lösungsansätze. In: Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.): Die mitgenommene Generation. Aussiedlerjugendliche – eine pädagogische Herausforderung für die Kriminalitätsprävention. München 2002, S. 174-202

Weil, G.: Aussiedler in der Berliner Schule, eine sich wandelnde Schülerpopulation. In: LISUM (Hrsg.): a.a.O. Berlin 2002, S. 8-11

Wojtas-Purath, S.; Schmidt, J.: Integrationsklassen in der Sekundarstufe der Bettina-von-Arnim-Oberschule. In: LISUM (Hrsg.): a.a.O. Berlin 2002, S. 48-52

Alte Armut – neue Armut

Ein Konzept zur Armutsprävention aus dem 16. Jahrhundert

Susanne Zeller

Zusammenfassung

Historische Übergangsepochen charakterisieren sich immer durch gesellschaftliche Umwälzungen und häufig dramatische Zerreißproben für die Menschen. Manche dieser Übergangsepochen weisen Gemeinsamkeiten auf, wie zum Beispiel der Wandel der Armenpflege am Ausgang des Mittelalters und der Paradigmenwechsel unserer heutigen Sozialen Arbeit und Sozialpolitik. In diesem Beitrag wird an die vergessene Armenpflegekonzeption des spanischen Humanisten, Europäers, Philologen und Sozialreformers *Juan Luis Vives* (1492-1540) „De Subventione Pauperum“ aus dem Jahr 1526 erinnert. Diese Schrift aus seinem umfangreichen Lebenswerk nahm programmatische Aspekte sozialstaatlicher Grundprinzipien moderner Sozial- und Arbeitsmarktpolitik sowie einer gemeinwesenorientierten Sozialen Arbeit ideengeschichtlich bereits in der frühen Neuzeit vorweg.

Abstract

Epochs of historical transition are consistently characterized by radical social changes and frequently dramatic real crucial for people. Some of these epochs of transition show common features such as, for example, the changes in relief for the poor that took place at the end of the Middle Ages and the paradigm shift in contemporary social work and social policy. This article reminds of the forgotten concept of relief for the poor presented by *Juan Luis Vives* (1492-1540), the Spanish humanist, philologist, social reformer and European, in „De Subventione Pauperum“ (1526). Of his overall extensive lifework, this scripture in early times already anticipated programmatic aspects of basic welfare-state principles in modern social and employment politics as well as community-oriented social work.

Schlüsselwörter

Gemeinwesenarbeit – Armut – Prävention – Konzeption – Armenpflege – Sozialpolitik – Sozialgeschichte – Humanismus – Ethik – soziale Persönlichkeit

Einleitung

Etwa 18 Millionen Menschen in Europa müssen sich mit einem Alltag ohne Erwerbsarbeit abfinden, zirka 50 Millionen sind von Armut und gesellschaftlicher Ausgrenzung betroffen. Und etwa fünf Millionen gelten als wohnsitzlos und sind auf Notunterkünfte