

Susanne Lingnau

Erziehungseinstellungen von Aussiedlerinnen aus Russland

Ergebnisse einer regionalen
empirischen Studie



Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg
2000

Verlag/Druck/
Vertrieb:

Bibliotheks- und Informationssystem
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
(BIS) - Verlag -
Postfach 25 41, 26015 Oldenburg
Tel.: 0441/798 2261, Telefax: 0441/798 4040
e-mail: verlag@bis.uni-oldenburg.de

ISBN 3-8142-0708-4

Inhalt

Vorbemerkung	9
1 Entwicklung der Fragestellung	11
1.1 Zur psychosozialen Situation der Aussiedler in Deutschland.....	11
Exkurs: Migration und Identität	12
1.2 Hinführung zur Thematik der vorliegenden Studie	17
2 Der theoretische Begriffsrahmen	21
2.1 Zur Terminologie	21
2.2 Zur Bedeutung der Familie im Assimilationsprozess	26
2.3 Zur Diskussion über Erziehungseinstellungen von Migranten.....	29
3 Übersicht über den Forschungsstand	33
3.1 Die russlanddeutsche Aussiedlerfamilie in Deutschland. Assimilation oder Segregation?.....	33
3.2 Aussiedlerjugendliche.....	34
3.3 Aussiedlerinnen	36
3.3.1 Mutterschaft und Berufstätigkeit der Frau in den (Nachfolge-)Staaten der Sowjetunion	37
3.3.2 Mutterschaft und Berufstätigkeit der Aussiedlerin in der Bundesrepublik Deutschland.....	40
3.3.3 Position und Aufgabenbereich der Frau in der Familie	42
3.3.4 Erziehungswertorientierungen und Erziehungseinstellungen	45

4	Festlegung des methodischen Vorgehens	49
4.1	Festlegung der Untersuchungsmethodik und Begründung	49
4.2	Festlegung der Interviewdurchführung.....	52
4.2.1	Vorüberlegungen zur Interviewdurchführung	52
4.2.2	Erarbeitung und Begründung des Interviewleitfadens	53
4.2.3	Auswahl der Interviewpartnerinnen	55
4.3	Durchführung der Untersuchung	57
4.3.1	Der Pretest	57
4.3.2	Die Durchführung der weiteren Interviews	59
4.4	Festlegung der Auswertungsmethodik und Begründung ...	60
4.4.1	Transkription und Beschreibung der Interviewatmosphäre	60
4.4.2	Bildung der Auswertungskategorien und Zuordnung des Materials	61
5	Analyse der einzelnen Interviews	63
5.1	Irina.....	64
5.1.1	Interviewatmosphäre	64
5.1.2	Herkunftskontext, Ausreiseentscheidung und psychosoziale Situation der Familie in Deutschland	65
5.1.3	Leitthemen des Interviews.....	68
5.2	Natalia.....	71
5.2.1	Interviewatmosphäre	71
5.2.2	Herkunftskontext, Ausreiseentscheidung und psychosoziale Situation der Familie in Deutschland	72
5.2.3	Leitthemen des Interviews.....	75
5.3	Valentina.....	79
5.3.1	Interviewatmosphäre	79
5.3.2	Herkunftskontext, Ausreiseentscheidung und psychosoziale Situation der Familie in Deutschland	80
5.3.3	Leitthemen des Interviews.....	84

5.4	Lena.....	89
5.4.1	Interviewatmosphäre	89
5.4.2	Herkunftskontext, Ausreiseentscheidung und psychosoziale Situation der Familie in Deutschland	90
5.4.3	Leitthemen des Interviews.....	92
6	Auswertung der Interviews.....	99
6.1	Die erzieherischen Rahmenbedingungen in der Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft	99
6.1.1	Die Bedingungen schulischen Lernens	99
6.1.2	Berufsausbildung und Berufseinstieg.....	102
6.1.3	Zeit für die Kinder	103
6.2	Erziehungseinstellungen	105
6.2.1	Traditionalismus	105
6.2.1.1	Religiosität	107
6.2.1.2	Bekenntnis zum Deutschtum.....	109
6.2.1.3	Orientierung an der Erziehung der Eltern.....	110
6.2.1.4	Bedeutung der Sekundärtugenden	111
6.2.2	Autoritarismus <=> Permissivität.....	113
6.2.3	Kontrolle	117
6.2.4	Behütung	118
6.2.5	Autonomie	120
6.2.6	Individualismus <=> Kollektivismus.....	122
6.2.7	Geschlechtsrollenorientierung.....	126
6.2.8	Bedeutung der Familie	128
7	Schlussbetrachtung.....	131
7.1	Schlussfolgerungen in Hinblick auf die Fragestellung der vorliegenden Studie.....	131
7.2	Pädagogische Konsequenzen.....	135

Literatur	139
Anhang 1: Interviewleitfragen	145
Anhang 2: Aufgabenverteilung in der Familie	147
Anhang 3: Erziehungsziele	149
Anhang 4: Erziehungsziele: Zuordnung der Aussagen zu den Items	151
Anhang 5: Familiales Wertsystem	153
Zur Autorin.....	155

Vorbemerkung

„In den Medienbeiträgen zum Aussiedlerproblem werden meistens nur die politischen, administrativen und ökonomischen Aspekte der Übersiedlung thematisiert. Bedeutend weniger weiß aber die Öffentlichkeit über die sozialpsychologischen und die persönlichen Probleme der Aussiedler. Besonders betroffen von den psychosozialen Folgen der Aussiedlung sind Kinder und Jugendliche, die in aller Regel nicht die aktiven Initiatoren der Übersiedlung waren.“

Die hier vorliegende Einschätzung von Süss (1995, S. 131) habe ich deshalb an den Beginn meiner Ausführungen gestellt, weil sich hieran zweierlei Aspekte verdeutlichen lassen: Wohl wird hier die Relevanz einer sozialpsychologischen Betrachtungsweise betont, die das Individuum mit seinen Motiven und Erwartungen, seine Auseinandersetzung mit dem neuen Milieu und seine Reaktionen auf die neue Umgebung in den Vordergrund rückt (vgl. ebd.). Allerdings aber liegt auch hier eine eindeutige Fokussierung auf die Kinder und die jugendlichen Aussiedler vor, eine Betrachtungsweise, die in der Forschungsliteratur – bis auf ganz wenige Ausnahmen – vorherrschend ist.

Demgegenüber möchte ich im Hinblick auf die vorliegende Arbeit den systemischen Ansatz in der Familienerziehung in den Vordergrund stellen, wonach jedes Familienmitglied in einer sich gegenseitig beeinflussenden Wechselbeziehung zu den anderen steht und die Familie als Ganzes wiederum auf ihr umgebendes Milieu bezogen und auf den Austausch mit der Gesellschaft angewiesen ist (vgl. Macha 1996, S. 16 f.). Nach der systemischen Betrachtungsweise ziehen Veränderungen in einem Teilbereich des Systems Modifikationen in allen anderen Teilbereichen nach sich.

Nach der Darstellung von Süß (1995, S. 137) bedeutet eine migrationsbedingte Verunsicherung tradierter Werte und Normen zunächst einmal eine Verunsicherung der Eltern. In Deutschland angekommen, müssen sie erkennen, dass ihren mitgebrachten Wertvorstellungen und Erziehungseinstellungen hier wenig Bedeutung beigemessen wird. Die daraus resultierenden Orientierungs- und Verhaltensunsicherheiten wirken sich auf alle Familienmitglieder aus und können zu tiefgehenden Existenz- und Identitätskrisen führen.

Anliegen der vorliegenden Studie ist es, die im Rahmen der Übersiedlung auftretenden Irritationen tradierter Werte und Normen und ihre Auswirkungen auf die Aussiedlerfamilie aus der Perspektive der betroffenen Mütter darzustellen. Hierzu wurde ein qualitativer Forschungszugang gewählt, der sich durch seine Beschränkung auf vier ausführliche Leitfadeninterviews in seiner Vorgehensweise der kasuistischen Fallbeschreibung nähert. Dabei eignet sich die Darstellung von Einzelfällen in besonderer Weise, Einblicke in biographische und soziale *Prozesse* zu geben, in die die Individuen als Handelnde und / oder Erleidende verstrickt waren bzw. sind (vgl. Jacob 1997, S. 446).

Dennoch kann die Analyse des einzelnen Falles nur dann von wissenschaftlicher Bedeutung sein, wenn „er auf etwas Allgemeines verweist, wenn seine Interpretation zu Erkenntnissen führt, die über ihn hinausreichen“ (Oswald 1997, S. 73). Ein Prinzip der Erkenntnisgewinnung stellt in diesem Zusammenhang die Kontrastierung mit ähnlichen Fällen dar. So kann die Herausarbeitung von Ähnlichkeiten und Abweichungen sowie der Versuch, diese mit Hilfe des Interviewmaterials zu erklären, zu weiteren Schlussfolgerungen führen. Darüber hinaus können die Einzelfälle mit vorhandenen allgemeinen Wissensbeständen in Beziehung gesetzt werden, sei es, um diese zu illustrieren oder gegebenenfalls zu differenzieren, oder sei es, um den Einzelfall näher erklären zu können.

So erlangt der Ausschnitt erst im Ganzen seine Bedeutung; das Ganze aber wird erst durch den Ausschnitt verifizierbar.

1 Entwicklung der Fragestellung

1.1 Zur psychosozialen Situation der Aussiedler in Deutschland

Das spezifische Problem, das die meisten Aussiedler von anderen Zuwanderern unterscheidet, ist der besondere Assimilationsdruck, unter dem sie stehen. Aufgrund ihrer Einreisemotivation, als Deutsche unter Deutschen leben zu wollen, empfinden viele den Druck, in ihrem Alltag ständig nachweisen zu müssen, dass sie Deutsche sind. Auf der anderen Seite machen Aussiedler, in Deutschland angekommen, häufig die Erfahrung, von den Einheimischen als Fremde angesehen zu werden (vgl. Herwartz-Emden 1997, S. 4):

„Dort sind wir Deutsche gewesen, und hier sind wir Aussiedler. Dort waren wir nicht zu Hause, und hier sind wir auch nicht zu Hause.“¹

Für die meisten Aussiedler bedeutet Deutschsein, „deutsche Vorfahren zu haben, einen deutschen Dialekt teilweise oder vollständig zu verstehen und / oder auch zu beherrschen sowie über Generationen kulturelle deutsche Eigenarten (Lieder, Festtage und Bräuche) mehr oder weniger bewahrt zu haben“ (Arend 1996, S. 3). Hierbei haben Vertreibung, Zwangsumsiedlung, Muttersprachverbot, das Fehlen deutscher Schulen und die über 50 Jahre andauernde Russifizierung zu einem deutlichen Rückgang der Deutschkenntnisse geführt. Die kulturellen Wurzeln dessen, was Aussiedler als ihr 'Deutschtum' begreifen, haben nichts mehr gemein mit der Lebenswirklichkeit in der Bundesrepublik Deutschland der neunziger Jahre. So erleben Aussiedler nach ihrer Einreise das Leben in unserer hochtechnisierten Welt mit ihren unbegrenzten Informations- und Konsummöglichkeiten zunächst einmal als Kulturschock. Gleichzeitig wird ihre Andersartigkeit von den Einheimischen als Kennzeichen kultureller Minderwertigkeit wahrgenommen und führt häufig zu Diskriminierung und Isolie-

1 Aus dem Bericht einer Aussiedlerin aus Rumänien, zit. nach: Arend 1996, S. 3

rung. Die Tatsache, dass Aussiedler auch in ihrer neuen Heimat die Erfahrung machen, zu einer abgegrenzten und häufig auch abgelehnten Minderheit zu gehören, kann zu einer Verleugnung herkunftsbedingter Persönlichkeitsanteile führen und einen Verlust von Identität, Selbstwertgefühl und Verhaltenssicherheit zur Folge haben.

„Je deutscher viele nun glauben der fremdenfeindlichen Außenwelt gegenüber treten zu müssen, um so größer wird die innere Trauer über die Verleugnung des russischen Elements ihrer Identität. Räumliche Migration wird zusehends von innerer Emigration begleitet.“ (Arend 1996, S.9)

Äußeres Kennzeichen einer solchermaßen von Aussiedlern erlebten Zerissenheit zwischen zwei Kulturen ist die häufig praktizierte Eindeutschung ihrer Vor- und Familiennamen. Während Erwachsene diesen Schritt in der Hoffnung gehen, sich selbst und ihren Kindern eine Vorab-Diskriminierung zu ersparen, besteht die Gefahr, dass dies die betroffenen Kinder in schwere Identitätskonflikte stürzt (vgl. ebd. S. 14).

Exkurs: Migration und Identität

Aussiedler sind, wie auch Angehörige anderer ethnischer Minderheiten, durch die Migration einer schweren Belastungsprobe ausgesetzt, die nicht nur mit einer Veränderung äußerer Lebensumstände einhergeht, sondern auch eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit ihrer bisherigen Identität verursacht.

In der Sozialisationstheorie herrscht Übereinstimmung darüber, dass Identität mindestens zwei Komponenten hat:

„Die Person, für die man sich selbst hält und die Person, für die andere einen halten. Aus ersterer Komponente geht der Begriff des ‘privaten Selbst’ oder der privaten (persönlichen) Identität hervor, aus letzterer Komponente das ‘soziale Selbst’ oder die soziale (öffentliche) Identität ...

Die *persönliche Identität* bildet den lebensgeschichtlichen Zusammenhang zwischen den Erfahrungen, die ein Mensch gemacht hat. Sie ist der rote Faden, der sich durch den Strom der Ereignisse hindurchzieht und zugleich der gleichbleibende (eben identische) Brennpunkt, den sich das Individuum als Selbst konstruiert.

Die *soziale Identität* entsteht aus dem Bild, das die anderen sich von einem selbst machen. Uns interessiert dabei nur die subjektive Seite dieses Bildes, nämlich, was von diesem Bild (genauer von diesen Bildern, weil es sich um viele soziale Partner handelt) vom Individuum erfaßt wird.“ (Oerter / Montada 1987, S. 265)

In der Auseinandersetzung mit den sozialen Anforderungen und Erwartungen seiner Umwelt und der ihm eigenen Einzigartigkeit und Unverwechselbarkeit seiner Person bildet das Individuum seine Ich-Identität heraus. Die Identität wird im entscheidenden Maße in der Adoleszenz ausgebildet, da in diesem Lebensabschnitt die Kindheitsidentifikationen einer neuen Form untergeordnet werden, wodurch eine Identitätskrise ausgelöst wird (vgl. Masumbuku 1994, S. 84). Auernheimer (1990, S. 114) spricht von einer Orientierungsaufgabe, die die Ordnung der Lebensbeziehungen und der Tätigkeiten betrifft und Prioritätensetzungen und Wertentscheidungen verlangt.

Angehörige ethnischer Minderheiten sind nach der entscheidenden biographischen Wende, die die Migration für sie darstellt, ähnlich wie Jugendliche während der Adoleszenz, vergleichbaren Entwicklungsaufgaben ausgesetzt. Sie müssen ihre familiäre Herkunftskultur mit den neuen Einflüssen der Aufnahmekultur in Beziehung setzen und neue Lebensentwürfe leisten. Dabei können sie sich „der Stellungnahme zu ihrem Minderheitenstatus, zu ihrer ethnischen Herkunft kaum entziehen, so wie jeder Mann, jede Frau Stellung beziehen muss zum eigenen Geschlecht, zur eigenen Klassenzugehörigkeit etc., ob er / sie will oder nicht.“ (ebd.)

Auernheimer verwendet neben den Termini der persönlichen und der sozialen Identität den der *kulturellen Identität* und hebt heraus, dass kulturelle Inhalte und Praxisformen für die Identitätsbildung deshalb unverzichtbar seien, „weil sie in ihrer Symbolhaftigkeit Selbstvergewisserung und Selbstdarstellung ermöglichen“ (ebd.). Er betont jedoch die *Prozesshaftigkeit* sowohl von Kultur als auch von Identität und postuliert, dass eine Neuorientierung nach der Migration ohne die Anknüpfung an kulturelle Traditionen ebensowenig zu leisten sei wie ohne deren Transformation. Dabei können Elemente aus verschiedenen Kulturen „als Mittel zur Identitätsarbeit herangezogen und dort zu etwas Neuem zusammengefügt werden.“ Aus diesem Grunde sei die

bildungspolitische Forderung nach „Wahrung der kulturellen Identität“ unsinnig, da sie die Prozesshaftigkeit von Kultur wie von Identität vernachlässige (vgl. ebd. S.114 f.).

Während die Ausführungen Auernheimers sich generell auf Angehörige ethnischer Minderheiten beziehen, weisen Hager / Wandel (1978 B, S. 41 ff.) auf die spezifische Problematik bei Aussiedlern hin. Diese liegt nach ihren Ausführungen darin, dass das Finden einer neuen Identität bei der Umsiedlung in die Bundesrepublik für Aussiedler zunächst einmal überflüssig zu sein scheint. Ihr Bekenntnis zum Deutschtum und ihre religiöse Orientierung, durch die sie in ihren Herkunftsländern oftmals in die Marginalität verdrängt wurden, scheinen ihnen bei der Einreise in die Bundesrepublik Deutschland zunächst einmal Zugehörigkeit zu verbürgen. Dabei bleibt jedoch unberücksichtigt, dass das nationale ebenso wie das religiöse Bekenntnis – abgesehen von Randgruppen – in der Anonymität der modernen Industrie- und Massengesellschaft keinen Wert mehr darstellt:

„Das Bekenntnis zum Deutschtum, zur christlichen Religion, ermöglicht in den Herkunftsländern das Bilden und Bewahren einer persönlichen Identität, – wenn auch einer negativen und zur Randständigkeit verurteilenden. Diese Identität wird nach der Übersiedlung in die BRD nicht einfach positiv, sondern entwertet. Sie genügt nicht mehr zur Selbstdefinition und wird bedeutungslos. Allenfalls begegnen die Spätaussiedler der Tendenz, ihnen die negative Identität des nicht ‘richtig’ Deutschen und – in Anbetracht der Wirtschaftslage – eigentlich Überflüssigen und Lästigen zuzuschreiben, womit sie einer erneuten Marginalisierung unterliegen, jetzt allerdings mit umgekehrten Vorzeichen“ (Hager / Wandel 1978, S. 44).

Die vorangegangenen Ausführungen treffen vorwiegend auf Aussiedler der älteren Generation zu. Sie sind es in erster Linie, die sich von der Umsiedlung erhoffen, endlich vom Stigma des Randständigen, nicht-Dazugehörenden befreit zu werden. Jugendliche Aussiedler dagegen waren in ihrem Herkunftskontext meist durch Freundschaftsbeziehungen und schulische Sozialisation integriert, und ein Bewusstsein von Marginalität war bei ihnen oft nicht vorhanden (vgl. ebd. S. 42). Nach Nauck ist bei Aussiedlern – im Gegensatz zu anderen Migrantenfamilien – die Verhaftung in und die Orientierung an den soziokulturellen Werten der Her-

kunftsgesellschaft in der Generation der Jugendlichen größer als in der ihrer Eltern.²

Deutlich wird hier, welchen Belastungen Aussiedlerfamilien nach ihrer Übersiedlung nach Deutschland ausgesetzt sind: Während die Jugendlichen, die diesen Schritt nicht immer freiwillig gegangen sind (vgl. Masumbuku 1994, S. 84), dennoch schnell bereit sind, von der relativen Freiheit der Normen und den größeren Freiräumen für Selbstbestimmung zu profitieren, führen die enttäuschten Erwartungen bei den Eltern zu Orientierungslosigkeit und Resignation. Diese beiderseitige „Identitätsdiffusion“ (ebd. S. 85) führt zu verstärkten Generationskonflikten innerhalb der Familien.

Es kann also davon ausgegangen werden, dass Aussiedler nach ihrer Übersiedlung mit Konfliktpotentialen auf mehrerlei Ebenen konfrontiert werden, wobei im Rahmen der vorliegenden Arbeit intrapersonelle Identitätskonflikte einerseits sowie interpersonelle familiäre Konflikte andererseits von Bedeutung sind. Welche Möglichkeiten der Konfliktbewältigung hat nun die einzelne Person wie auch die Familie als ganze?

In diesem Zusammenhang soll die von dem amerikanischen Sozialpsychologen Festinger entwickelte „Theorie der kognitiven Dissonanz“ (zuerst 1957, dt. 1978) angeführt werden, die sich dazu anbietet, den Umgang mit Entscheidungskonflikten näher zu betrachten. Nach Festinger streben Menschen nach Konsistenz (Konsonanz) zwischen ihren Einstellungen und Handlungen, da Inkonsistenzen (Dissonanzen) als psychologisch unangenehm empfunden werden. Kognition wird dabei als „irgendeine Kenntnis, Meinung oder Überzeugung von der Umwelt, von sich selbst oder von dem eigenen Verhalten“ verstanden (ebd. S. 17). Festinger stellt zwei grundlegende Hypothesen auf:

- „1. Die Existenz von Dissonanz, die psychologisch unangenehm ist, wird die Person motivieren zu versuchen, die Dissonanz zu reduzieren und Konsonanz herzustellen.
2. Wenn Dissonanz besteht, wird die Person zusätzlich zu dem Versuch, sie zu reduzieren, aktiv Situationen und Infor-

2 Wiedergabe nach einem Vortrag von Nauck zum Thema „Migration und familialer Wandel“ am 18.5.98 an der Universität Oldenburg

mationen vermeiden, die möglicherweise die Dissonanz erhöhen könnten" (ebd., S. 16).

Die Hypothesen Festingers können auf die Art und Weise des Umgangs von Personen mit „kritischen Lebensereignissen“ – als solche kann die Migration bezeichnet werden – angewendet werden (vgl. dazu Baumgartl 1992, S. 21 f.). Danach reagieren betroffene Personen auf die in Folge eines kritischen Lebensereignisses auftretende Spannung (Dissonanz) entweder mit einem *Bearbeitungs-* oder einem *Rückzugsverhalten*. „Bei einer Bearbeitungsreaktion wird versucht, die auftretende Spannung direkt zu reduzieren. Eine Rückzugsreaktion beinhaltet die Verlagerung der Aufmerksamkeit auf einen anderen inhaltlichen Bereich, womit die Spannung ausgeklammert wird ...“ (ebd.)

Die Bewältigung der belastenden psychischen Folgen der Übersiedlung kann nach Baumgartl³ über die Änderung von Werten und Einstellungen erfolgen, was die Autorin als unerlässliche Voraussetzung für die Integration postuliert. Ein solches *Bearbeitungsverhalten* ist nach Herwartz-Emden (1995, S. 344) für russlanddeutsche Aussiedler deshalb von besonderer Brisanz, da auf ihnen ein besonders hoher Anpassungsdruck lastet, „sich ständig und alltagspraktisch als Deutsche *legitimieren* zu müssen“. Dabei kommt es u.U. auch zur Verdrängung von Enttäuschungen, „deren Eingeständnis dem Eingeständnis einer praktisch irreversiblen Fehlentscheidung und eines falschen Lebensentwurfes gleichkäme“ (Branik 1982, S. 175). Die aktuelle Lage stellt eine Konfliktsituation dar, die trotz versuchter äußerlicher Anpassung mit psychischen Mitteln nicht bewältigt werden kann und häufig psychosomatische Reaktionen hervorruft (vgl. ebd.).

Wird nicht ein *Bearbeitungs-*, sondern ein *Rückzugsverhalten* als Reaktion auf kognitiv-emotionale Dissonanzen gewählt, so äußert sich dies in einem gesamtgesellschaftlichen Desinteresse, einer Kompensation durch Befriedigung von Konsumwünschen, in religiösem und weltanschaulichem Dogmatismus (z.B. diskriminierenden Einstellungen

3 Baumgartl bezieht sich in ihrer Publikation nicht auf Aussiedler, sondern auf Übersiedler aus der ehemaligen DDR in die BRD.

gegenüber Ausländern) und einer autoritären Orientierung (vgl. ebd. S. 185).

Deutlich wird hier die spezifische Problematik, welcher Aussiedler nach ihrer Übersiedlung in die Bundesrepublik Deutschland ausgesetzt sind. Sie geraten zunächst in eine Identitätsdiffusion, da die Aspekte ihrer Identität, die sie als „deutsch“ betrachten, von der einheimischen Bevölkerung als fremd wahrgenommen werden und damit eine Entwertung erfahren. Im Gegensatz zu anderen Migranten, denen das Recht auf eine andersartige Identität eher zugestanden wird, wird bei ihnen darüber hinaus eine erhöhte Anpassungsbereitschaft und -leistung erwartet. In dieser Konfliktsituation weder in die Überanpassung zu geraten noch in ein Rückzugsverhalten zu verfallen, sondern angemessene Bearbeitungsreaktionen zu erlernen, ist eine sehr schwer zu bewältigende Aufgabe.

1.2 Hinführung zur Thematik der vorliegenden Studie

Aus den vorangegangenen Ausführungen wurde deutlich, welchen spezifischen Herausforderungen Aussiedler und ihre Familien nach ihrer Übersiedlung nach Deutschland ausgesetzt sind. Unterschiedliche Erwartungshaltungen einzelner Familienmitglieder, die Tatsache, dass die Entscheidung, nach Deutschland zu gehen, oft über die Köpfe der betroffenen Jugendlichen hinweg getroffen wurde⁴, Enttäuschung und Desillusionierung (in erster Linie der Generation der Eltern) sowie ein besonders großer Assimilationsdruck können sich belastend auf den einzelnen sowie auf die Familie auswirken.

In diesem Zusammenhang ist die Frage von besonderer Bedeutung, welche Auswirkungen die Migration auf die familiären Beziehungen hat und inwieweit die Familie eine fördernde bzw. hemmende Funktion in Hinblick auf die Integration einzelner Familienmitglieder ausübt. Die familiären Beziehungen werden dabei maßgeblich durch die elterlichen Erziehungseinstellungen und -praktiken geprägt, die infolge der Migration neuen Einflüssen ausgesetzt sind und sich im neuen Lebenskontext der Familien bewähren bzw. modifizieren müssen.

4 Vgl. Schmitt-Rodermund u.a. 1996, S. 358 und Hager 1978 A, S. 241

Die im Rahmen der vorliegenden Studie getroffene Entscheidung zu einer qualitativen Vorgehensweise verlangte, um eine mögliche Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten, m.E. eine bewusste Einengung des Forschungsvorhabens auf eine engumrissene Zielgruppe. Dies führte zu einer ausschließlichen Beschränkung auf die Zielgruppe der russlanddeutschen Aussiedlerinnen.

Im Folgenden soll die geschlechtsspezifische Einengung der Thematik auf Frauen begründet werden. Ihr liegt die Annahme zugrunde, dass zugewanderte Frauen in erster Linie die durch die Migration verursachten Veränderungsprozesse in der Familie tragen. Nach Herwartz-Emden (1997, S. 58) sind es die Mütter, „von denen Veränderungen im familiären Alltag initiiert und organisiert ... sowie dem Mann und den Kindern gegenüber vermittelt werden“. Diese Annahme wurde bereits von Nauck (1987) durch empirische Untersuchungen über türkische Migrantenfamilien bestätigt (vgl. S. 89 ff.). Nauck kommt zu dem Ergebnis, dass die Migrantenfamilie einen aktiven Teil im Eingliederungsprozess der Familienmitglieder spielt und dass die Frau dabei eine Schlüsselstellung einnimmt. Daraus zieht er die Schlussfolgerung, „dass *im Ausländerbereich Familienpolitik zum großen Teil zunächst Frauenpolitik ist.*“ (ebd. S. 92 f.)

Weiterhin ist Nauck mit seinen Forschungen zu dem Ergebnis gekommen, dass „die Gestaltung des familiären Zusammenlebens bei türkischen Migrantenfamilien stärker von den individuellen Voraussetzungen und sozialen Merkmalen *der Ehefrau* abhängt als von denen des Ehemannes“ (ebd. S. 90). Städtische oder ländliche Herkunft, Herkunftsfamilienform, Schulbildung, Alter bei der Einreise und die wahrgenommenen beruflichen Möglichkeiten der Mutter in Deutschland sind entscheidende Hintergründe für die jeweilige Erziehungsorientierung.

Unter Berücksichtigung der vorangegangenen Ausführungen sollen für die vorliegende Arbeit folgende Arbeitshypothesen formuliert werden:

- Die Familie hat im Migrationsprozess eine wichtige Funktion im Hinblick auf die Eingliederung einzelner Familienmitglieder.
- Von entscheidender Bedeutung ist hierbei das elterliche Erziehungsverhalten, das u.a. durch die zugrunde liegenden Erziehungsstellungen beeinflusst ist (vgl. hierzu Kap. 2.1).

- Zugewanderte Frauen (hier: Aussiedlerinnen) tragen in erster Linie die durch die Migration verursachten Veränderungsprozesse in der Familie.
- Die mütterliche Erziehungsorientierung der Aussiedlerinnen ist abhängig vom biographischen Kontext der Mütter.

Ausgehend von diesen Arbeitshypothesen möchte ich im Hinblick auf die Darstellung bereits vorliegender Forschungsergebnisse und die Auswertung der vorliegenden Interviews folgende Fragestellungen ableiten:

- Wie lassen sich Erziehungseinstellungen von Aussiedlerinnen aus ihrem Herkunftskontext erklären?
- Inwiefern unterscheiden sich Erziehungseinstellungen von Aussiedlerinnen und einheimischen Müttern?
- Ergibt sich daraus ein Konfliktpotential für die betroffenen Aussiedlerinnen und ihre Familien? Wie kann dieses näher beschrieben werden? Welche Veränderungsprozesse bzw. Lösungsstrategien werden deutlich?

2 Der theoretische Begriffsrahmen

2.1 Zur Terminologie

Der für den Titel der vorliegenden Arbeit gewählte Terminus „Erziehungseinstellungen“ bedarf deshalb einer genaueren Festlegung, da er zwar in der dünn gesäten pädagogischen Fachliteratur zur Thematik Familienerziehung bzw. Elternerziehung verwendet wird¹ – hier nicht selten synonym zum Terminus „Erziehungsvorstellungen“ – jedoch nur höchst unpräzise definiert wird. Eine Suche nach einer näheren Begriffsbestimmung in pädagogischen Fachlexika hat sich ebenfalls als ergebnislos erwiesen.

Im Hinblick auf Forschungen zur elterlichen Erziehung wird in den pädagogischen Handbüchern der Terminus „Erziehungsstil(e)“ verwendet, der 1949 durch Spranger in die deutsche Pädagogik eingeführt wurde (vgl. Wulf 1978, S. 197) und seitdem einen pädagogischen Forschungszweig umschreibt:

„Systematisch und methodologisch gehört der pädagogische Begriff Stil in einen engeren Zusammenhang mit Begriffen wie Verhaltensmuster (pattern), Einstellung oder Haltung (attitude), Code, Typ, Atmosphäre, Klima oder auch allgemein Verhalten (behavior) und wird häufig synonym mit einem dieser Begriffe gebraucht. Ihnen allen ist gemeinsam, dass mit ihrer Hilfe versucht wird, die außerordentliche Vielfalt der beobachtbaren pädagogischen Einzelhandlungen durch Vergleich und Zusammenfassung von durchgängigen Merkmalen zu Merkmalskomplexen zu erschließen und auf aussagekräftige Variablen zurückzuführen“ (ebd.).

Eine weitere Begriffsbestimmung des Wortes „Erziehungsstil“ nimmt Weinert (1966, S. 97) vor, indem er von „in sich relativ einheitlichen deskriptiv unterscheidbaren Grundformen erzieherischen Verhaltens“

1 Veröffentlichungen, die die Termini *Erziehungsvorstellungen* bzw. *Erziehungseinstellungen* im Titel verwenden, gehen auf den Zeitraum Ende der siebziger – Anfang der achtziger Jahre zurück (vgl. hier Grüneisen / Hoff und Winter).

spricht.² Wie auch in der allgemeinen Umschreibung für den Stilbegriff als „Einheit der Ausdrucksformen (eines Kunstwerkes, eines Menschen, einer Zeit)“ (Duden 1986, S. 658) wird das Einheitliche eines Geschehens, einer Handlung im Gegensatz zu einer Vielzahl von Möglichkeiten betont. Dies korrespondiert mit der Heraushebung der „durchgängigen Merkmale“, die sich zu „Merkmalskomplexen“ verdichten, in der zuerst angeführten Definition (s.o.).

Der Terminus „Erziehungsstil(e)“ wurde in Hinblick auf den Titel der vorliegenden Arbeit aus zwei Gründen nicht verwendet: Zum einen bezieht er sich, obwohl die o.a. Definition von Spranger auch den Terminus „Einstellung“ enthält, zu sehr auf die *Verhaltenskomponente elterlicher Erziehung*, die m.E. nach sinnvoller durch quantifizierbare Untersuchungen zu erfassen wäre und im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht im Vordergrund steht. Zum anderen – und diesen Aspekt möchte ich besonders hervorheben – würde durch die Verwendung des Terminus in diesem Zusammenhang der Eindruck entstehen, als gäbe es einen festumrissenen, spezifischen „Erziehungsstil“, dessen Aussiedlerinnen sich bedienen. Dagegen ist vielmehr davon auszugehen, dass elterliche Erziehung in Aussiedlerfamilien sowohl in ihrem Herkunftsland als auch infolge der Migration zahlreichen, z.T. sehr gegensätzlichen Einflüssen ausgesetzt ist, die sowohl elterliche Erziehungsziele wie auch Erziehungsverhalten prägen.

Neumann weist in ihrer Untersuchung über die „Erziehung ausländischer Kinder“ – so der gleichlautende Titel – (1980, S. 117) darauf hin, dass elterliche Erziehungseinstellungen in allgemeine Wert- und Normenorientierungen eingebettet und damit kulturell geprägt sind. Grüneisen / Hoff (1977) differenzieren, indem sie von kulturellen bzw. subkulturellen Deutungsschemata sprechen und den zugrundeliegenden Wert- und Normorientierungen die Dimension der Rollenorientierung hinzufügen. In Anlehnung an die hier genannten Aspekte soll in Hinblick auf die vorliegende Untersuchung für den Terminus *elterliche Erziehungseinstellungen* folgende Definition gelten:

Elterliche Erziehungseinstellungen sind in die zugrundeliegenden Wert-, Normen- und Rollenorientierungen der jeweiligen Kultur bzw. Subkultur eingebettet.

2 Zit. nach Schneewind (1980), S. 19

Wie bereits weiter oben deutlich wurde, beinhaltet der Begriff *Erziehungsstil* sowohl eine Verhaltenskomponente als auch eine Einstellungskomponente. Um der begrifflichen Klarheit willen soll im Folgenden dargestellt werden, welche Beziehung zwischen *elterlichen Erziehungseinstellungen* und *elterlichem Erziehungsverhalten* besteht.

Nach Winter (1977) „werden Einstellungen als hypothetische Konstrukte verstanden, die über Äußerungen verbaler und nicht verbaler Art erschlossen werden.“ Dagegen bezieht sich der Terminus *Verhalten* auf „das tatsächliche Verhalten einer Person ... bezüglich eines Objektes ... in einer bestimmten Situation.“ (S. 131 f.). Weiterhin weist Winter auf die Multidimensionalität von *Einstellung* „als ein überdauerndes System von Gedanken (kognitive Komponente), Gefühlen (affektive Komponente) und Verhaltensintentionen (konative Komponente)“ hin (vgl. ebd.). Bezüglich der Frage nach der Determination des Verhaltens durch Einstellungen kommt er zu dem Ergebnis, „dass man mit negativen Resultaten rechnen müsse, wenn man allein aus einem Einstellungswert auf ein bestimmtes Verhalten schließen wolle“ (ebd. S. 133). Auch Grüneisen / Hoff (1977) bezweifeln, dass Einstellungen – Wertorientierungen und Handlungsintentionen – ein wirklich realistisches Bild des Erziehungsalltags von Familien geben und fragen, „welche Bedeutung ein abstrakter Wert, der ... für besonders wichtig in der Kindererziehung gehalten wird, tatsächlich im konkreten Elternverhalten ... hat“ (S. 43).

An dieser Stelle muss gefragt werden, welche anderen Faktoren in Hinblick auf die Ausprägung elterlichen Erziehungsverhaltens wirksam werden. Grüneisen / Hoff (1977) erwähnen neben den erzieherischen Einstellungen die Persönlichkeit der Interaktionspartner und den situativen Kontext. Alle drei Faktoren stehen miteinander in Wechselwirkung und sind „determiniert durch objektive gesamtgesellschaftliche Bedingungen“ (S. 47; vgl. hier die schematische Darstellung in Anlehnung an Grüneisen / Hoff).

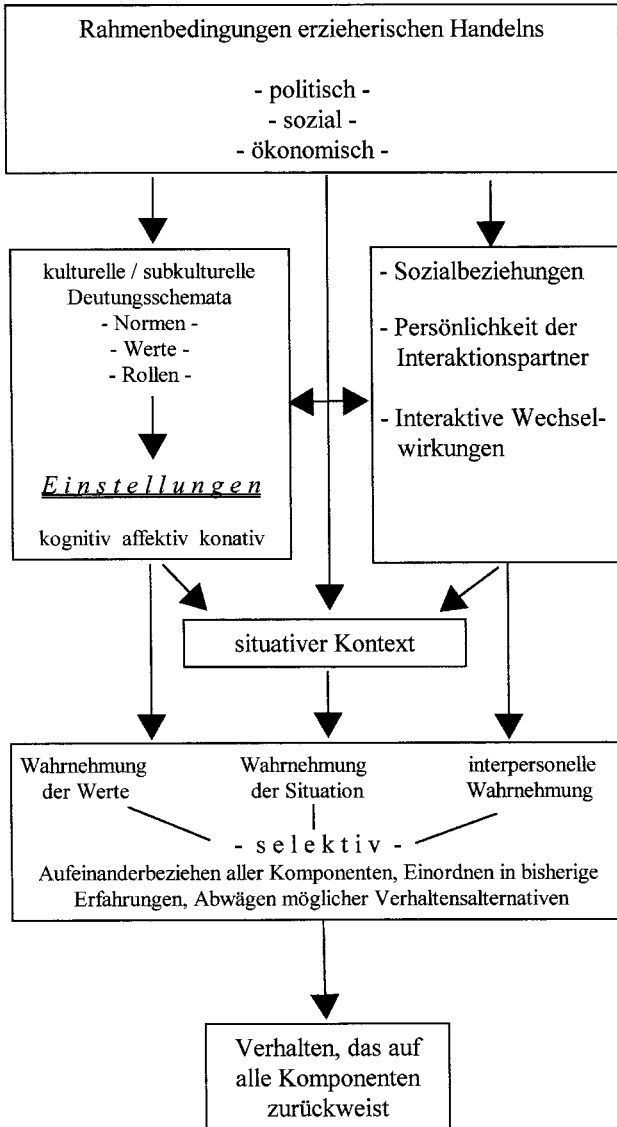
Für die vorliegende Untersuchung sollen folgende Arbeitshypothesen formuliert werden:

- Erziehungsverhalten ist nicht linear von Erziehungseinstellungen ableitbar.

- Erziehungsverhalten entsteht nicht zufällig, sondern vollzieht sich im Schnittpunkt mehrerer Gesetzmäßigkeiten, wobei die Einstellungen des Erziehers lediglich eine Komponente darstellen.
- Die Wirksamkeit von Einstellungen soll nicht negiert werden. Wichtig ist aber auch eine Analyse der Bedingungen, unter denen sie verhaltensrelevant werden.

Determinanten erzieherischen Verhaltens

(in Anlehnung an Grüneisen / Hoff 1977, S. 47)



2.2 Zur Bedeutung der Familie im Assimilationsprozess

Im Folgenden beziehe ich mich auf das handlungstheoretisch orientierte Assimilationsmodell von Esser. Der Terminus *Assimilation* soll dabei nach Treibel (1990, S. 107) „nicht als Zustand der Ähnlichkeit, sondern als Prozess der graduellen Angleichung“ an den soziokulturellen Standard der Aufnahmegesellschaft definiert werden.

Nach Esser (1980, S. 221) vollzieht sich der Assimilationsprozess über die vier Dimensionen der kognitiven, sozialen, strukturellen und identifikativen Assimilation. Dabei läßt sich der Grad der *kognitiven Assimilation*, die den Assimilationsprozess einleitet, durch das Wissen und die Kenntnisse über die neue Umwelt, insbesondere aber durch die Sprachkenntnisse bestimmen. Die kognitive Assimilation ist Voraussetzung für den gesamten weiteren Prozess, sie begünstigt die *strukturelle Assimilation* (berufliche Eingliederung) und die *soziale Assimilation* (interethnische Kontakte). Die identifikative *Assimilation*, die den Assimilationsprozess abschließt, beschreibt den Grad der Internalisierung der handlungsrelevanten Werte und Normen, in ihr drückt sich der Identitätswandel aus (vgl. Treibel 1990, S. 108 sowie Wilkiewicz 1989, S. 8).

In seiner Analyse zu „Arbeitsmigration und Familienstruktur“ hat Nauck (1985, S. 167) unter Bezugnahme auf die Assimilationsdimensionen nach Esser die relevanten Bedingungen aufgeführt, die zu einer Eingliederung der Folgegeneration von Migrantenfamilien führen:

- Angleichung von elterlichen Erziehungszielen und -praktiken und das Wissen darüber, mit welchen Praktiken welche Erziehungsziele zweckmäßig verfolgt werden können => kognitive Assimilation
- Angleichung der sozialen Plazierung der Folgegeneration durch Investitionen in die Berufsausbildung oder durch materielle Investitionen in der Aufnahmegesellschaft (Kapital, Immobilien, Erwerbsquellen) oder durch soziale Investitionen („erfolgreiche“ Verheiratung) => strukturelle Assimilation
- Angleichung der sozialen Netzwerke der Folgegeneration durch Förderung oder Duldung der Mitgliedschaft in interethnischen peer groups sowie in Vereinigungen (z.B. Sportvereinen) und durch die Inszenierung von gegenseitigen Besuchen mit Familien der Bevölkerungsmajorität => soziale Assimilation

- Neudefinition ethnischer Zugehörigkeit, Wechsel familiärer Gebräuche, Aufgabe von Doppeloptionen für die soziale Platzierung in Aufnahme- und Herkunftsgesellschaft => identifikative Assimilation (vgl. Nauck 1985, S. 167 f.).

Die hier vorgenommene Analyse der Bedingungsfaktoren für eine Eingliederung der Folgegeneration von Migrantenfamilien umfasst den Terminus der *Erziehungseinstellungen* nicht. In Anlehnung an die oben entwickelte Definition des Terminus *Erziehungseinstellungen* als hypothetische Konstrukte, die in die Wert-, Normen- und Rollenorientierungen der jeweiligen Kultur bzw. Subkultur eingebettet sind, würde eine Angleichung von Erziehungseinstellungen an die Aufnahmekultur in den Bereich der identifikativen Assimilation fallen, da m.E. nach sowohl Wert-, Normen- und Rollenorientierungen als auch daraus abgeleitete Erziehungseinstellungen internalisiert sind.

Nauck verwendet in dem o.a. Kontext sowohl den Terminus *Erziehungsziele*, den er in Anlehnung an Schneewind (1980, S. 20) als „angestrebte Verhaltensweisen oder Eigenschaften des Kindes“ definiert, als auch den Terminus *Erziehungspraktiken* als „bewusst eingesetzte Handlungen, die zur Aufrechterhaltung oder Verbesserung von Komponenten eines psychosozialen Dispositionsgefüges beitragen sollen“³. Die Angleichung der Erziehungsziele und -praktiken der Migranteneltern an die der Aufnahmekultur ordnet er der Dimension der kognitiven Assimilation zu. Diese Zuordnung halte ich insofern für problematisch, als dass m.E. *elterliche Erziehungsziele* aus dem internalisierten Bereich der *Erziehungseinstellungen* und der ihnen zugrunde liegenden Werte, Normen und Rollen abgeleitet sind. Nach meinem Verständnis lassen sie sich von daher eher der Dimension der identifikativen Assimilation zuordnen.

Was die Angleichung der *elterlichen Erziehungspraktiken* an die Aufnahmekultur betrifft, so scheint mir eine Zuordnung in den kognitiven Bereich stimmig zu sein, sofern Erziehungspraktiken in dem oben von Nauck definierten Sinne als „bewusst eingesetzte Handlungen“ defi-

3 Zit. nach Nauck (1980, S. 167) unter Bezugnahme auf Gukenbiehl, H.L. (1979): Die Familie als primärer Sozialisationsraum. In: H.L. Gukenbiehl (Hrsg.): Felder der Sozialisation. Sozialwissenschaftliche Beiträge zum Studium pädagogischer Berufe. Braunschweig, S. 187

niert werden. Wie in den weiteren Ausführungen deutlich werden wird, sind Migrantenerlern, um die Integration ihrer Kinder zu fördern, u.U. dazu bereit, ihre *Erziehungspraktiken* im Sinne einer Anpassung an die Aufnahmekultur zu verändern, obwohl damit (noch) keine Modifikation der zugrundeliegenden internalisierten *Erziehungseinstellungen* verbunden ist. Hierbei handelt es sich um eine partielle Anpassungsleistung, wobei eine Diskrepanz zwischen tatsächlichem Verhalten und Normvorstellungen vorliegt (vgl. Neumann 1980, S. 25). Die partielle Anpassung „erlaubt die Wahrung der persönlichen und – in Grenzen – der ethnischen Identität“ (ebd.) und ist somit ein kognitiver Vorgang.

Wilkievicz (1989, S. 8), der sich ebenfalls auf das Assimilationsmodell von Esser bezieht, unterscheidet bei der familialen Assimilation eine *individuell intrafamiliale* von einer *relational-extrafamilialen* Dimension. Der ersten ordnet er den *kognitiven* und *identifikativen* Assimilationsbereich zu, während unter die zweite der *strukturelle* (relational-vertical) und der *soziale* (relational-horizontal) Assimilationsbereich fallen. Im Spannungsfeld zwischen der intrafamilialen Dimension (soziales Mikrosystem) und der extrafamilialen Dimension (makrosoziales System) „spielen zwei Aspekte eine wesentliche Rolle: zum einen die *Bestandserhaltung* bzw. *Gleichgewichtsproblematik* der Familie, zum anderen die Familie als *Sozialisationsagentur* bei der *Umsetzung makrosozial gültiger und vorgeschriebener Standards*.“ (ebd. S. 9 f.). In Anlehnung an Esser (1980) vergleicht Wilkievicz die Funktion der Familie mit der der ethnischen Kolonie:

„Die Familie (Kern- und Großfamilie) wie auch die *ethnische Gruppe* ermöglichen dem Migranten eine entlastende Orientierung im Assimilationsprozess und schützen den einzelnen wie auch die Familie vor anomischer Überlastung ... Die ethnische Gruppe repräsentiert für die Familie eine alternative, nicht-assimilative Handlungsoportunität, die einerseits ein stabiles familiales Integrationsmuster erlaubt (ethnische Subkultur); andererseits ermöglicht sie gerade in der Reorientierungsphase ein relativ folgententlastetes Testen und ‘Ausprobieren’ bestimmter schon angeeigneter oder beobachteter assimilativer Fertigkeiten ... ‘Die Familie erleichtert die erste Re-Orientierung, wird dann aber zunehmend zum Hindernis einer weiteren Assimilation, da sie eine zum Aufnahmesystem in Konkurrenz stehende Bezugsgruppenmöglichkeit für den Wanderer darstellt und ein zur

Aufnahmegesellschaft alternatives Institutionensystem zur Bewältigung von alltäglichen Problemen. Insofern haben Familien ähnliche Wirkungen auf die Assimilation wie ethnische Kolonien.' (Esser 1980, S. 83)“ (Wilkieicz1989, S. 10f.)

Zusammenfassend soll im Hinblick auf die elterliche Erziehung in Migrantenfamilien festgestellt werden, dass diese sich in einem intrafamilialen Raum vollzieht, aber zahlreichen extrafamilialen Einflussfaktoren ausgesetzt ist. Innerhalb dieses Spannungsfeldes zwischen dem sozialen Mikrosystem der Familie und dem sozialen Makrosystem der Gesellschaft muss die Familie Konfliktlösungsstrategien entwickeln. Die Art und Weise, wie die Systemprobleme der familialen Lebenswelt gelöst werden, ist u.a. ausschlaggebend dafür, ob die Familie sich ethnisch segregieren oder in die Kultur des Aufnahmesystems assimilieren wird. Die Anpassung *elterlicher Erziehungspraktiken* wird dabei zunächst als kognitive Leistung in Sinne einer Diskrepanzerfahrung und daraus abgeleiteter bewusster, freiwillig oder unfreiwillig vorgenommener Modifikationen des Erziehungsverhaltens erfolgen. Je nach dem Grad der Internalisierung der aus der Aufnahmekultur entnommenen Wert-, Norm- und Rollenorientierungen wird eine spätere, eventuell generationenübergreifende Angleichung der *elterlichen Erziehungseinstellungen* im Sinne eines identifikativen Prozesses stattfinden.

2.3 Zur Diskussion über Erziehungseinstellungen von Migranten

Die Diskussion in der bundesdeutschen wissenschaftlichen Literatur über Migrantenfamilien ist nach Herwartz-Emden / Westphal (1997) durchzogen von ethnozentristischen Vorannahmen, was von den Autorinnen auf einen Mangel an wenig differenzierten empirischen Forschungen zurückgeführt wird (vgl. S.57). Die Migrantenfamilie – und dies trifft in erster Linie auf türkische Migrantenfamilien zu, lässt sich aber auch in der Forschung über Aussiedlerfamilien ausmachen – wird als eine autoritär-patriarchalisch strukturierte Familie beschrieben, die in ihren Erziehungspraktiken vornehmlich durch die väterliche Autorität bestimmt ist. Demgegenüber werden die familiären Beziehungsstrukturen der deutschen Familie als partnerschaftlich und egalitär beschrieben; die hier vorherrschenden demokratischen bzw.

permissiven Erziehungspraktiken werden als insgesamt 'höherwertig' eingestuft (vgl. ebd.).

„Erziehungseinstellungen von zugewanderten Müttern und Vätern geraten meist dann in den Blick, wenn Integrationsprobleme ihrer Kinder zur Debatte stehen. Traditionell-autoritäre Erziehungseinstellungen werden ausgemacht, die es den Kindern und Jugendlichen erschweren, sich in der neuen Umgebung (Schule, Freizeit) zurechtzufinden. [...] Zu kritisieren ist die in den Darstellungen über zugewanderte Familien latent vorhandene Bewertung, die deutsche Erziehungsvorstellungen als Zielpunkt vorgibt ... ebenso die daraus abgeleitete Schlussfolgerung, dass die traditionell orientierte Erziehungshaltung von Migranteneltern dysfunktional für die Integration der Kinder in der BRD sei“ (ebd. S. 56 f.).

Die Festlegung auf Traditionalitäts- und Modernitätsperspektiven und die damit verbundene immanente bzw. explizit ausgesprochene Wertung, die die traditionellen Familienstrukturen pauschal als Hindernis für die Integration von Kindern und Jugendlichen betrachtet,⁴ hat sich durch empirische Untersuchungen nicht bestätigen lassen. So kommt z.B. Neumann in ihrer Untersuchung über die „Erziehung ausländischer Kinder“ zu dem Ergebnis, dass türkische Eltern nicht, „wie in vielen Arbeiten behauptet wird, nach ihren tradierten Vorstellungen die Kinder erziehen, ohne die neue Lebenssituation zu berücksichtigen“ (1980, S. 198).

Neben einem Familientypus der „defensiven Strategie“, in dem 'türkische' Erziehungsziele betont und die Kinder „vor deutschen Einflüssen und einer verunsichernden Umwelt“ bewahrt werden sollen, beschreibt sie einen Familientypus der „begrenzten Anpassung an die fremde Gastgesellschaft“, der sich durch Förderung von Kontakten der Kinder zu Deutschen und durch die Modifizierung der väterlichen Einstellung zur Familienstruktur in Richtung einer weniger rigiden Handhabung kennzeichnet (vgl. S. 196 ff.).

4 Als Beispiel sei auf Gawlik (1996, S. 19) verwiesen, die ohne Einschränkungen feststellt: „Die Integrationschancen der Aussiedlerfrauen, aber auch der Kinder und Jugendlichen, werden durch die patriarchalischen Familienstrukturen der Aussiedler beeinträchtigt.“

Weitere Forschungen haben ergeben, dass gerade die Mütter in türkischen Migrantenfamilien ihre Kinder in Hinblick auf eine Entwicklung zur Selbständigkeit und Eigenständigkeit unterstützen und wesentlich weniger traditionelle Erziehungseinstellungen aufweisen als die Väter. Auch muss die Vorstellung einer rigiden geschlechtsspezifischen Erziehungsorientierung von Migranteneltern zurückgewiesen werden (vgl. Nauck 1987, S. 91).

Aus den o.a. Ergebnissen der empirischen Untersuchung von Neumann wird deutlich, dass Erziehungsorientierungen von Migrantenfamilien aus der Türkei kein homogenes Bild aufweisen. Nach Nauck differieren sie nach den individuellen Voraussetzungen und sozialen Merkmalen der Eltern, wobei die sozialen Merkmale der Mütter hier eine größere Rolle spielen als die der Väter (vgl. ebd. S. 90 f.) . Mit zunehmender Bildung – vor allem der Mutter – ändert sich die Erziehungseinstellung zugunsten einer individuell-psychologischen Bedeutung des Kindes.

Nauck (1990, S. 88 ff.) hebt heraus, dass erzieherische Handlungen von Eltern „als das Resultat rationaler Entscheidungen und nicht als blinder Konformismus mit wie auch immer entstandenen und tradierten – gesamtgesellschaftlichen oder subkulturellen Werten und Normen“ erklärt werden müssen. Nach seinen Ausführungen folgt die Erklärung von Eltern-Kind-Beziehungen strikt dem Werterwartungsmodell. Für die Erklärung von Eltern-Kind-Beziehungen in türkischen Familien erweisen sich nach Nauck zwei unterschiedliche Typen von Werterwartungshaltungen (VOC = value of children) als bedeutsam (ebd. S.91) :

- ökonomisch-utilitaristische VOC (Erwartung von Mithilfe der Kinder im Familienhaushalt, ökonomischer Beiträge (Kinderarbeit) und späterer Alterssicherung)
- psychologische VOC (Erwartung einer Stärkung der affektiven Gruppenbindung; expressive Stimulation durch den Umgang mit Kindern).

Nach diesem individualistischen Erklärungsansatz lassen sich Nutzenexpectationen der Eltern aus ihrer sozialen und individuellen Situation ableiten. Die elterliche Erziehungsorientierung ist dabei von den individuellen Voraussetzungen und sozialen Merkmalen der jeweiligen

Eltern abhängig (vgl. Nauck 1987, S. 92 ff.) und nicht vorrangig, wie in dem o.a. Erklärungsansatz,⁵ von den der jeweiligen Kultur bzw. Subkultur zugrundeliegenden Wert-, Normen- und Rollenorientierungen.

Wenn auch die Forschungsergebnisse über Erziehungsorientierungen in türkischen Migrantenfamilien wegen unterschiedlicher soziokultureller Voraussetzungen nicht auf die Migrantenfamilie im Allgemeinen oder auf die spezifische Gruppe der Aussiedlerfamilien übertragbar sind, so seien sie in diesem Rahmen dennoch als hypothetische Erklärungsansätze für den Wandel bzw. die Kontinuität von elterlichen Erziehungsorientierungen in Aussiedlerfamilien angeführt.

5 Vgl. Kap. 2.1, S. 22

3 Übersicht über den Forschungsstand

3.1 Die russlanddeutsche Aussiedlerfamilie in Deutschland: Assimilation oder Segregation?

Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive wertet Wilkiewicz (1989) die Ergebnisse einer Mitte der siebziger Jahre eingeleiteten Längsschnittuntersuchung aus, in der Aussiedlerhaushaltungen zu drei verschiedenen Zeitpunkten befragt wurden. Die Interviewergebnisse, die dieser Studie zugrunde liegen, geben das Situationsbild von russlanddeutschen Haushaltungen nach sechs- bis siebenjährigem Aufenthalt in der Bundesrepublik wieder und erlauben damit – so Wilkiewicz – „auch Aussagen über den Assimilationsprozess der russlanddeutschen Familie im Aufnahmesystem“ (ebd. S. 13). Ziel des Projektes „Migration und familialer Wandel“ war es, Hintergrundinformationen über die Situation der russlanddeutschen Familie im Herkunfts- wie auch im Aufnahmesystem zu gewinnen. Als theoretisches Rahmenmodell, innerhalb dessen das standardisierte Interviewmaterial ausgewertet wird, bedient sich Wilkiewicz des Assimilationsmodells von Esser.¹

Im Folgenden sollen die zentralen Ergebnisse der Untersuchung zum familialen Wertsystem russlanddeutscher Familien zusammengefasst werden: Nach Wilkiewicz ist der identifikative familiäre Assimilationsprozess nach sechsjährigem Aufenthalt in der Bundesrepublik Deutschland kaum vorangeschritten. In dieser Zeitspanne ist es zu einer Desillusionierung hinsichtlich des mitgebrachten 'idealisierten Deutschlandbildes' gekommen, die als „um so schmerzhafter erfahren wird, als es gerade jenes 'idealisierte Deutschlandbild' war, an dem sich die national-ethnische Familienidentität der russlanddeutschen Familie über Generationen hinweg im Herkunftssystem orientierte und zentrierte ...“ (S. 81). Aufgrund der nunmehr fehlenden national-ethnischen Identifikationsbasis zieht sich die russlanddeutsche Familie in ihre mitgebrachte ethnische Minderheitensubkultur,

1 Vgl. hier die Ausführungen in Kap. 2.2, S. 26

d.h. in den 'privaten' erweiterten Familienkreis, die ethnisch geprägte 'Kleinkolonie' oder die ethnisch-religiöse Gemeinde zurück. „Diese Rückzugsmöglichkeiten als nicht assimilative Systemopportunitäten erlauben der Familie, ihre spezifischen Systemprobleme ... zu regulieren“ (S. 89). Damit wendet die russlanddeutsche Familie eine Konfliktlösungsstrategie an, die sie bereits im Herkunftssystem erlernt hat (vgl. S. 118). Anders als im Herkunftssystem wird im Aufnahmesystem jedoch kein zwangsassimilativer Druck ausgeübt, der die Auswanderung „angesichts der drohenden ethnischen Russifizierung“ (S. 121) zur quasi erzwungenen Entscheidung werden ließ. Damit wird der Familie der Zugang zu assimilativen und nicht-assimilativen Integrationsmöglichkeiten gewährt, so dass sie sich ethnisch segregieren kann (ebd.). Es ist die „Zweite Generation“, in der sich aufgrund von Assimilationsvorteilen der familiäre Wandel hin „zur familialen Organisationsform der 'significant others' im neuen Aufnahmesystem vollzieht“ (S. 82). Der familiäre Assimilationsprozess der Kindergeneration führt innerhalb der Familien zu Intergenerationenkonflikten und sedimentiert sich „in den Ängsten der Elterngeneration um die familiäre Kohäsion wie auch Tradition“ (ebd.).

Im Rahmen der vorliegenden Studie waren insbesondere die Ergebnisse von Wilkiewicz zum familialen Wertsystem der russlanddeutschen Familie von Bedeutung. In Form einer vergleichenden Darstellung werden sie den Aussagen der hier befragten Frauen zu Erziehungszielen gegenübergestellt.²

3.2 Aussiedlerjugendliche

Die Themenbereiche *elterliche Erziehung* und *Familienstrukturen* in russlanddeutschen Aussiedlerfamilien werden in den wissenschaftlichen Publikationen vorwiegend aus der Perspektive der jugendlichen Aussiedler betrachtet. Die überwiegend soziologisch orientierte Literatur zur Thematik *Jugendliche Aussiedler* hat eine mehr als zwanzigjährige Tradition. In diesem Zusammenhang sei insbesondere auf die Publikationen von Hager und Wandel hingewiesen, die Ende der siebziger Jahre mehrere Aufsätze zur Integration vor allem jugendlicher Aussiedler veröffentlichten, auf die in der nachfolgenden Litera-

2 Vgl. Kap. 6.2 der vorliegenden Studie

tur oftmals Bezug genommen wurde.³ Insbesondere der Aufsatz „Zum Problem der Identitätsfindung von Spätaussiedlern“ (1978 B) bietet aus soziologischer und psychologischer Perspektive einen fundierten Einblick in die Problematik der Integration jugendlicher und erwachsener Aussiedler.

Aus einer ähnlichen Perspektive bearbeitet Branik (1982) das Thema „Psychische Störungen und soziale Probleme von Kindern und Jugendlichen aus Spätaussiedlerfamilien“. Die Studie basiert auf qualitativen „Intensivinterviews“ mit Jugendlichen und ihren Familien, wobei deren Einzelauswertungen in Verbindung mit den Ergebnissen der Befragung von Betreuern und Fachleuten eine Gesamtsicht der psychosozialen Situation der jugendlichen Aussiedler ergeben.

Wie auch Branik, so bezieht sich Kossolapow (1987) in ihrer Publikation nicht nur auf russlanddeutsche, sondern auch auf aus Rumänien und Polen kommende Aussiedler. Die Veröffentlichung basiert auf einer im Auftrag des Bundesministeriums für Jugend, Familie und Gesundheit durchgeführten Feldstudie. Die sehr umfangreiche Auswertung der Familieninterviews gibt Auskunft über die Familiensituation und die materielle Lage der Familien der jungen Aussiedler, sowie über familiäre Ausdrucksformen und Beziehungsebenen einerseits und familiäre Normvorstellungen und Einstellungsveränderungen andererseits. Im Hinblick auf die vorliegende Studie waren vor allem die Ergebnisse über Rollen- und Aufgabenbereiche der Eltern in der Familie aus der Perspektive der Jugendlichen interessant.⁴

Zwei neuere Publikationen über jugendliche Aussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion befassen sich ebenfalls mit den Thematiken „Familie und Geschlechterrollen“ (Dietz 1997) und „Lebensgestaltung zwischen Familie und Eigenständigkeit (Dietz / Roll 1998). Während Dietz (1997) auf der Grundlage bereits veröffentlichter Forschungsergebnisse und statistischen Materials einen Überblick über die Forschungslage gibt, präsentieren Dietz und Roll (1998) die Ergebnisse eines zwischen 1995 und 1997 durchgeführten Forschungsprojektes zur Situation jugendlicher Aussiedler aus der ehemaligen Sowjet-

3 Vgl. Literaturverzeichnis sowie die Ausführungen in Kap. 1, S. 14 der vorliegenden Studie

4 Vgl. Kap. 3.3.3, S. 43 f. der vorliegenden Studie

union. Da die familialen Beziehungsebenen anhand ähnlicher oder identischer Fragestellungen untersucht wurden wie bei Kossolapow, ist ein Vergleich der Untersuchungsergebnisse unter dem Gesichtspunkt der Veränderung von Einstellungen innerhalb einer Zeitspanne von ca. 10 Jahren teilweise möglich.

3.3 Aussiedlerinnen

Die folgenden Ausführungen basieren vorwiegend auf einer interkulturell vergleichenden Untersuchung von Herwartz-Emden (1995 A), die im Zusammenhang mit dem Forschungsprojekt FAFRA⁵ an der Universität Osnabrück auf der Grundlage von 255 Befragungen in den drei Vergleichsgruppen *Aussiedlerinnen aus der ehemaligen Sowjetunion*, *Arbeitsmigrantinnen aus der Türkei* sowie *westdeutsche Frauen* entstand. Ein weiterer Aufsatz von Herwartz-Emden und Westphal (1997) beschreibt Konzepte mütterlicher Erziehung in Einwanderer- und Migrantenfamilien. In diesem Aufsatz weisen die Autorinnen darauf hin, dass es zentrales Anliegen ihrer Untersuchung⁶ war, Erziehungseinstellungen im Rahmen der Kontextbedingungen für Erziehung, zu denen die Bereiche Mutterschaft, Geschlechterrolle, Typisierung und Berufstätigkeit gehören, zu untersuchen (vgl. S. 60). Im Folgenden sollen auch hier die Ergebnisse zu diesen drei bereichsspezifischen Aspekten des weiblichen Selbstkonzeptes dargestellt werden.

Abgesehen von den Publikationen, die sich auf das o.a. Forschungsprojekt FAFRA beziehen,⁷ sind mir keine weiteren spezifischen Unter-

5 FAFRA-Werkstattbericht zu: Mutterschaft und weibliches Selbstkonzept. Universität Osnabrück, 1994. FAFRA = Familienorientierung, Frauenbild, Bildungs- und Berufsmotivation von eingewanderten und deutschen Frauen in interkulturell-vergleichender Perspektive. Das empirische Forschungsvorhaben wurde von 1991-1997 an der Universität Osnabrück im Fachgebiet Allgemeine Pädagogik/Frauenforschung durchgeführt und von der DFG finanziert (vgl. Herwartz-Emden 1995 A, S. 20)

6 Ebenfalls basierend auf den Ergebnissen des FAFRA-Werkstattberichtes zu: Einstellungen im Bereich Erziehung. Universität Osnabrück, 1994. (vgl. Herwartz-Emden / Westphal 1997, S. 56)

7 Eine weitere Veröffentlichung zum Thema: *Vereinbarkeit von Beruf und Familie als weibliches Lebenskonzept: eingewanderte und westdeutsche Frauen im Vergleich* (Gümen / Herwartz-Emden / Westphal 1994) basiert ebenfalls auf einem gleichlautenden FAFRA-Werkstattbericht.

suchungen über die Situation russlanddeutscher Aussiedlerinnen bekannt. In den meisten anderen Untersuchungen über Aussiedler wird nicht nach Geschlecht differenziert, so dass über Mutterschaft, Berufstätigkeit, Geschlechtsrollentypisierung und Erziehungseinstellungen der russlanddeutschen Frauen kaum differenzierte Ergebnisse vorliegen.⁸ Herwartz-Emden (1995 A) geht jedoch davon aus, dass die Lage der russlanddeutschen Frauen in der ehemaligen Sowjetunion tendenziell mit der weiblichen sowjetischen Gesamtbevölkerung vergleichbar ist, da erstere „von den Charakteristika und Strukturmerkmalen dieser Gesellschaft ebenso betroffen waren (bzw. sind)“ (S. 77) wie die zweite Gruppe, und bezieht insoweit Veröffentlichungen zur Situation der Frauen in der ehemaligen Sowjetunion in ihre Darstellung ein. Aber auch hier erweist sich die Forschungslage nach der Einschätzung von Herwartz-Emden als sehr eingeschränkt: Sie verweist auf Forschungen aus Großbritannien und den USA sowie auf einige als popularwissenschaftlich bzw. als journalistisch zu bezeichnende Veröffentlichungen im deutschsprachigen Raum, wobei sie hier die auf Einzelportraits basierende Arbeit von Krone-Schmalz (1990) heraushebt (ebd.).⁹ Erst in jüngster Zeit hat sich die Forschungslage in Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Umstrukturierungen der osteuropäischen Staaten und der damit verbundenen Öffnung zum Westen sowie mit der beginnenden wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Situation der Frau in den (Nachfolge-) Staaten der Sowjetunion verändert.

3.3.1 Mutterschaft und Berufstätigkeit der Frau in den (Nachfolge-)Staaten der Sowjetunion

Die Mutterrolle wurde in der ehemaligen Sowjetunion – ähnlich wie in den übrigen sozialistischen Staaten des Ostblocks – als Aufgabe von hoher nationaler und staatsbürgerlicher Verantwortung propagiert. Dies wurde u.a. daran deutlich, dass Orden für Frauen mit vielen Kindern verliehen wurden (vgl. Herwartz-Emden 1995 A, S. 92). Der

8 Ausnahmen: Boll, Kossolapow u. Wilkiewicz, die sich zur Rolle der Frau in der russlanddeutschen Familie äußern. Vgl. hier Kap. 3.3.3, S. 42 ff.

9 Diese Publikation, die interessante Einblicke in den Alltag der sowjetischen Frau bietet, habe ich selbst mit Spannung gelesen. Eine meiner Interviewpartnerinnen, die sie ebenfalls las, gab an, vieles wiederzuerkennen.

ideologische Druck auf die Frau und die daraus resultierende Verpflichtung, Kinder zu bekommen, führten dazu, dass eine Frau, die kein Kind zur Welt gebracht hatte, gesellschaftlich wenig geschätzt wurde (und wird) (vgl. S. 99). Mutterschaftsmythen, die sich in einer christlich geprägten Mutterschaftsanbetung und einer Verehrung der Muttergottes manifestierten, aber auch durch die Idee ausdrückten, dass Russland eine „weibliche Seele“ habe, und die Vorstellung, dass der tiefste Unterschied zwischen Mann und Frau im „Wunder der Mutterschaft“ bestehe, haben zu einer starken ideologischen Verehrung der Rolle der Mutter geführt (vgl. S. 95).

Neben der Ideologisierung des Mutterbildes wurde in den sozialistischen Ostblockstaaten der formale Anspruch der Gleichheit von Mann und Frau vertreten, der die formaljuristischen und ideologischen Voraussetzungen für eine optimale Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Familientätigkeit der Frau schuf. Verlängerter bezahlter Mutterschaftsurlaub und zusätzliche Ferienzeit für Mütter waren selbstverständliche gesellschaftliche Serviceleistungen (vgl. S. 82). Infrastrukturelle Unterstützungssysteme für erwerbstätige Mütter in Form von öffentlichen Kinderhorten und Kindergärten waren dagegen nur teilweise – insbesondere in den Städten – vorhanden (vgl. S. 98). Die angestrebte Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Familientätigkeit führte zu einer verstärkten Belastung der Frauen, die dem Anspruch ausgesetzt waren, nicht nur erwerbstätig und Mutter, sondern auch Ehefrau und korrekte Hausfrau sein zu müssen. Die privat- und familienwirtschaftliche Organisation des Alltags war weitestgehend Sache der Frauen, wobei sich durch Berufstätigkeit einerseits und Haushalt und Kinderversorgung andererseits eine extrem hohe Belastung in Form eines 16-18stündigen Arbeitstages, der mit hohen gesundheitlichen und psychischen Risiken verbunden war, ergab (vgl. S. 98).

Demgegenüber haben viele Frauen geglaubt, dass „das Fehlen der Privilegien des schwachen Geschlechts“ (S. 94) Gleichberechtigung bedeute. Nach Maßstäben der westlichen Welt verrichtete die Frau in der ehemaligen Sowjetunion Männerarbeit, d.h. schwere Arbeit auf dem Feld, im Straßenbau, im Baugewerbe allgemein und in diversen Bereichen industrieller Produktion. Die Folgen für die Gesundheit der Frau und ihrer Kinder waren gravierend, was sich auch in der hohen

Rate der Schweregeburten und Schwangerschaftskomplikationen sowie der Säuglingssterblichkeit manifestierte (vgl. S. 91).

Der Zerfall der Sowjetunion und der mit dem Ende der Planwirtschaft einhergehende wirtschaftliche Einbruch hatte nach der Darstellung von Herwartz-Emden für die Situation der Mütter gravierende Konsequenzen. Die Bereiche, in denen Frauen arbeiteten – vorzugsweise Arbeitsplätze am unteren Ende der Hierarchie – erlebten nach dem Ende der Planwirtschaft einen starken Einbruch, was die Arbeitslosigkeit vieler Frauen und ihre weitere Verdrängung auf niedrigbezahlte Arbeitsplätze sowie in Bereiche der körperlichen Schwerstarbeit zur Folge hatte (vgl. S. 91 u. S. 95). Auf der anderen Seite mussten infolge der wirtschaftlichen Umstrukturierung viele sozial-kulturelle Einrichtungen – so z.B. Kindergärten, Kulturhäuser, Sanatorien und Ferienlager für Kinder – schließen oder sich selbst tragen, wodurch ihre Leistungen für viele Familien immer unerschwinglicher wurden (vgl. S. 95).

Auch die mit dem wirtschaftlichen Verfall einhergehenden Engpässe bei Grundnahrungsmitteln wie z.B. das wochenlange Fehlen von Milch in den Städten und der drastische Anstieg der Brotpreise führten zu einer Verschärfung der Situation der Frauen und Mütter, auf deren Schultern die überwiegende Sorge für die Kinder sowie für weitere Familienangehörige lag.

Trotz der hohen Belastungen war die Berufstätigkeit für die in den (Nachfolge-)Staaten der Sowjetunion lebenden Mütter eine absolute Selbstverständlichkeit. In empirischen Umfragen zum Thema betonten die befragten Frauen stets die Wichtigkeit ihres Berufes für ihre wirtschaftliche Unabhängigkeit, ihren sozialen Status und ihre persönliche Zufriedenheit (vgl. Herwartz-Emden 1995 A, S. 82). Auf der anderen Seite muss darauf hingewiesen werden, dass die Frauen in der Regel keine Wahlmöglichkeit hatten, da ihr zusätzliches Einkommen für die Familie überwiegend eine existenzielle Notwendigkeit darstellte (vgl. S. 82 f.).

3.3.2 Mutterschaft und Berufstätigkeit der Aussiedlerin in der Bundesrepublik Deutschland

Aussiedlerinnen aus der ehemaligen Sowjetunion sind als deutsche Volkszugehörige im Rahmen des Bundesvertriebenengesetzes (BVFG) eingewandert. Als Staatsbürgerinnen der Bundesrepublik Deutschland wird ihnen im Vergleich zu anderen Immigrantinnen durch die bessere rechtliche Ausgangslage ein erheblicher Statusvorteil zuteil. Nach dem Eingliederungsanpassungsgesetz erhalten sie – seit 1993 allerdings nur in eingeschränkter Form – Hilfeleistungen wie z.B. Sprachkurse, Wohnraumversorgung und berufliche Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen. Trotz ihrer besseren rechtlichen Lage ist die Wiederaufnahme ihrer Erwerbstätigkeit für Aussiedlerinnen mit Schwierigkeiten verbunden. „Sie sind nicht nur mit der allgemeinen Arbeitslosigkeit konfrontiert, sondern werden darüber hinaus zum erheblichen Teil (wegen Sprachschwierigkeiten, Nicht-Anerkennung beruflicher Abschlüsse) dequalifiziert“ (Gümen u.a. 1994, S. 69).

„Aussiedlerfrauen, die mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung nach Deutschland kommen, haben unrealistische Erwartungen bezüglich eines adäquaten Arbeitsplatzes. Die Arbeitsplatzchancen werden von ihnen anfangs als viel zu optimistisch eingeschätzt. Neben der Versorgung mit Wohnraum erwarten sie einen Arbeitsplatz gemäß der in ihren Herkunftsländern erworbenen Berufsausbildung. Sie sind enttäuscht, wenn sie eine berufliche Statusminderung in Kauf nehmen müssen. Nach einer gewissen Zeit aber sind sie bereit, unter ihrem Qualifikationsniveau zu arbeiten.“ (Gawlik 1996, S. 18)

Wenn auch die hier zitierte Einschätzung bezüglich der Erwartungen von Aussiedlerinnen an eine berufliche Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt der Bundesrepublik Deutschland sehr pointiert vorgetragen wird, wird deutlich, dass Erwerbstätigkeit für Aussiedlerinnen ein wesentlicher Bestandteil ihres Lebenskonzeptes ist. Ein weiteres Indiz dafür ist die Tatsache, dass in der o.a. interkulturell vergleichenden Untersuchung über Vereinbarkeit von Beruf und Familie Aussiedlerinnen im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen häufiger arbeitslos gemeldet waren, wohingegen die nicht erwerbstätigen deutschen

und türkischen Frauen angaben, Hausfrau zu sein (vgl. Gümen u.a. 1994, S. 70).

In der o.g. Studie wurden die Aussiedlerinnen ebenfalls darüber befragt, welche Entlastungsmöglichkeiten sie sich in Hinblick auf die Doppelbelastung durch Erwerbstätigkeit und Familie wünschen (N = 85; Mehrfachnennungen waren möglich). Bei den Antworten der Frauen stand an oberster Stelle der Wunsch, die Hausarbeit mit dem Partner / Mann teilen zu können (78) . An zweiter Stelle nannten sie die Möglichkeit einer Halbtagsarbeit (72). Außerdem erhofften sie sich Entlastung durch öffentliche bzw. staatliche Unterstützungssysteme (66). Über die Hälfte der Aussiedlerinnen gab an, wegen der Doppelbelastung von Familie und Beruf wäre es für Frauen besser, weniger Kinder zu haben (47). Diese Möglichkeit war für die einheimischen deutschen Frauen von untergeordneter Bedeutung, da sie „zum größten Teil die Kinderzahl bereits auf das Ein-Kind-Modell reduziert haben“ (S. 73). Weitere von den Aussiedlerinnen erwünschte Entlastungsmöglichkeiten waren laut der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten *weniger arbeiten* (38), *Hilfe von Verwandten* (33), *keine Hausarbeit* (3) und *Hilfe von Freunden* (2). Nur ein sehr geringer Anteil der Frauen sah jedoch eine Entlastungsmöglichkeit darin, die Arbeit aufzugeben (3) bzw. keine Kinder zu haben (1) (vgl. S. 74). Diese Zahlen beweisen unzweifelhaft die grundsätzliche Vereinbarkeit von Mutterschaft und Erwerbstätigkeit für die überwiegende Mehrheit der in diesem Rahmen befragten Aussiedlerinnen. Berufstätigkeit und Mutterschaft gehören demnach zur selbstverständlichen Lebensauffassung des weiblichen Lebenszusammenhanges von Aussiedlerinnen (vgl. S. 66). Demgegenüber gaben immerhin 10 von 85 befragten deutschen Frauen an, sie würden eine mögliche Entlastung darin sehen, ihre Arbeit aufzugeben (vgl. ebd.).

Trotz ihrer sehr starken Erwerbsorientierung haben Aussiedlerinnen in der Bundesrepublik Deutschland große Schwierigkeiten, einen ihren Qualifikationen entsprechenden Arbeitsplatz zu finden und werden häufig in eine unfreiwillige Hausfrauenrolle oder in unqualifizierte Tätigkeiten abgedrängt. Dies trifft in um so stärkeren Maße auf sie als auf die männlichen Aussiedler zu. So waren beispielsweise im Juni 1988 45% der Frauen gegenüber 32% der Männer drei Monate nach Abschluss des Sprachkurses noch arbeitslos (vgl. Schafer / Schenk

1995, S. 58 f.). Das „Abdriften“ in die Hausfrauenrolle ist mit sozialer Isolation und einem Ausgeschlossenensein von neuen Erfahrungen in der deutschen Gesellschaft verbunden und führt zu einem Statusverlust der Aussiedlerin gegenüber den anderen Familienmitgliedern, die die Integration weitaus schneller bewältigen.

3.3.3 Position und Aufgabenbereich der Frau in der Familie

Die geschlechtsspezifische, binnenfamiliale Rollenverteilung in der russlanddeutschen Kolonistenfamilie war nach Boll (1993), dessen Studie die russlanddeutsche Familie aus ethnographischer Sicht darstellt, bis zur Oktoberrevolution, in den meisten Fällen aber auch noch Jahrzehnte darüber hinaus, unzweideutig patriarchalisch bestimmt (vgl. S. 45). Mit dem auf biblischen Grundlagen beruhenden klaren Führungsanspruch des Mannes korrespondierte der unbedingte Gehorsam der Ehefrau ihrem Gatten gegenüber. Der Mann dominierte nicht nur ausschließlich über die Ehefrau und die Kinder, er entschied auch vornehmlich unter (arbeits-)ökonomischen Aspekten über die Verheiratung seiner Kinder (vgl. S. 45 f.).

Im Zuge der durch die historische Entwicklung bedingten stärkeren Einbindung der Deutschen in das sowjetische Gesellschaftssystem (Zwangskollektivierung der zwanziger und dreißiger Jahre, Entkulakisierung und Deportationen der Deutschen aus den westlichen in die östlichen Landesteile der UdSSR) kam es zu einer Veränderung der binnenfamilialen Rollenverteilung. Der größte Teil der Erwerbstätigkeit wurde nun nicht mehr innerhalb der Familien, sondern im Rahmen der Arbeit auf den Kolchosen verrichtet, und auch die Frauen gingen infolge ökonomischer Notwendigkeit mehr und mehr einer extrafamilialen Erwerbstätigkeit nach. Dies führte einerseits zu einer massiven Doppelbelastung der Frauen, da sie weiterhin allein für die häusliche Arbeit, zu der meistens auch eine ländliche Nebenerwerbswirtschaft gehörte, zuständig waren. Andererseits aber verlor der Familienvater damit an Einfluß über die Kinder und die Ehefrau; diese wurde durch die Aufnahme von bezahlter Berufstätigkeit unabhängiger (vgl. S. 46 f.). Allerdings konnten die von Boll befragten Frauen durch die Aufnahme von Erwerbstätigkeit keine Verbesserung in der binnenfamilialen Geschlechterbeziehung erkennen; in ihrer Beurteilung wog die Doppelbelastung der Frau in Beruf und Familie schwerer.

Wilkievicz (1989) dagegen betont die „partnerschaftliche Dimension“ und die „binnenfamiliale Solidarität“ in der russlanddeutschen Familie, die sich besonders bei einem Direktvergleich mit der einheimischen Familie bemerkbar mache. Nach seinen Ausführungen erfüllte die Ehefrau und Mutter im Herkunftssystem sowohl eine ‘instrumentelle Rolle’ (Berufstätigkeit) als auch eine ‘emotional-affektive Rolle’ (Ehefrau und Mutter), was zu einer ‘Matriarchalisierung’ des familialen Dominanzsystems geführt habe. Dies stehe im Gegensatz zur patriarchalischen Familienstruktur der westlichen Industriegesellschaft, nach der in den Zuständigkeitsbereich der Männer alle beruflich-ökonomischen Entscheidungselemente (instrumentelle Orientierungen) wie Bildung, Karriere und Einkommen fallen, wobei sich der Kompetenzspielraum der Frau auf binnenfamiliale Elemente (diffus-emotionale Orientierungen) beschränke. In der russlanddeutschen Familie dagegen führe die ‘emotional-instrumentelle’ Doppelfunktion der Frau zu einem Anwachsen der binnenfamilialen Entscheidungskompetenz (vgl. S. 73 f.).

Aus den vorangegangenen Ausführungen über die Frau in den (Nachfolge-) Staaten der Sowjetunion und die Rolle der Frau in der russlanddeutschen Familie schließe ich, dass es durch die extrafamiliale Erwerbstätigkeit der Frau auf der einen Seite zu einer von den Frauen als schwerwiegend empfundenen erhöhten Doppelbelastung kam, da traditionelle geschlechtsspezifische familiäre Aufgabenverteilungen nicht durchbrochen werden konnten, dass auf der anderen Seite aber durch ihre wirtschaftliche Unabhängigkeit die Entscheidungskompetenz der Frau in der Familie gestärkt wurde. Roll (1998) kommt zu dem Schluss, dass die Gleichberechtigung der Frauen in der Sowjetunion sich als sehr ambivalent darstellt:

„Zwar hatten sie das Recht und die Möglichkeit, berufstätig zu sein, zusätzlich mussten sie jedoch im privaten Bereich der traditionellen Rolle als Hausfrau und Mutter nachkommen. Die Gleichberechtigung der Frau in der Sowjetunion ging nicht einher mit einem emanzipatorischen Prozess, in dem die traditionellen Geschlechterrollen bzw. die patriarchalischen Machtverhältnisse geändert wurden.“ (S. 141)

Inwieweit russlanddeutsche Familien von patriarchalischen Strukturen und traditionellen Geschlechtsrollenbildern geprägt sind, darüber ergibt

auch die Befragung von russlanddeutschen Jugendlichen ein recht uneinheitliches Bild. So votierten in der Studie von Kossolapow (1987) immerhin noch 21% der in Deutschland lebenden befragten Jugendlichen für die väterliche Autorität gegenüber 44% Ablehnungen (überprüft an dem Statement „Vater hat das letzte Wort“, S. 209); und fast die Hälfte der Jugendlichen (46%) befürwortete die tradierte Frauenrolle gegenüber 25% Ablehnungen (überprüft an dem Statement „Für die Frau ist der beste Platz in der Familie – bei den Kindern und im Haushalt“, S. 228 ff.). Zehn Jahre später bejahten 18% der Jugendlichen die Aussage „Der Vater bestimmt, was in der Familie geschieht“ gegenüber 38,4% Ablehnungen, und 38% stimmten für die Aussage „Für die Frau ist der beste Platz in der Familie, bei den Kindern und im Haushalt“ gegenüber 34,6% Ablehnungen (vgl. Dietz 1998, S. 95 ff.).

Die Tatsache, dass der Prozentsatz der BefürworterInnen der tradierten Frauenrolle unter den Jugendlichen relativ hoch ist, überrascht in Gegenüberstellung zu dem bei Gümen u.a. (1994) publizierten Untersuchungsergebnis, nach dem die dort befragten Aussiedlerinnen angesichts der Doppelbelastung durch Familie und Beruf im Hausfrauendasein keine Alternative sahen.¹⁰ Eine geschlechtsspezifische Differenzierung bei den Jugendlichen ergibt zwar einerseits, dass weibliche Jugendliche das traditionelle Frauenbild häufiger ablehnten als männliche Jugendliche (vgl. Kossolapow 1987, S. 229); andererseits aber ist der Anteil der Befürworterinnen noch relativ hoch. Eine geschlechtsspezifische Differenzierung bei der Befürwortung der patriarchalen Stellung des Vaters ergibt ein ähnliches Bild: Auch hier ist der Anteil Zustimmung bei den weiblichen Befragten geringer.¹¹

Boll (1993) verweist darauf, dass die traditionell geprägte Rollenverteilung in der russlanddeutschen Familie eher von stark religiösen als von konfessionslosen Familien beibehalten wird (vgl. S. 52), so dass die bestehende oder fehlende Religiosität der Familien der befragten Jugendlichen in Hinblick auf ihre Einschätzungen eine Rolle spielen könnte.

10 Vgl. hier Kap. 3.3.2, S. 41

11 Bei der geschlechtsspezifischen Differenzierung beziehen die Prozentzahlen auch Aussiedlerjugendliche aus Polen und Rumänien mit ein, so dass ein genauer Vergleich hier nicht möglich ist.

3.3.4 Erziehungswertorientierungen und Erziehungseinstellungen

Zum Themengebiet *elterliche Erziehung in russlanddeutschen Familien* gab es bis Mitte der neunziger Jahre keine spezifischen Untersuchungen. Aufgegriffen wird das Thema in der o.a. sozialwissenschaftlichen Studie von Wilkiewicz (1989) sowie in der ethnographischen Untersuchung von Boll (1993). Die Kernaussagen beider Untersuchungen, in denen jedoch nicht geschlechtsspezifisch differenziert wird, werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt:

Boll beschreibt die Erziehung in russlanddeutschen Familien als konservativ-autoritär, wobei oberstes Erziehungsziel Gehorsam und Respekt vor Eltern bzw. vor Älteren generell ist (vgl. S. 57). Er weist darauf hin, dass russlanddeutsche Eltern zwecks Durchsetzung ihrer Erziehungsnormen zur Androhung und zum Vollzug körperlicher Strafen griffen und greifen und dass die Prügelstrafe auch bei den von ihm interviewten ausgereisten russlanddeutschen Familien keine Seltenheit sei, wenn sie auch „aus Angst vor den daraus resultierenden Problemen mit dem bundesrepublikanischen Gesetz vorsichtiger gehandhabt“ werde (vgl. S. 60 f.).

Den Rahmen für die elterliche Erziehung bildet dabei, wie bereits weiter oben beschrieben,¹² eine autoritär-patriarchalische Familienstruktur, die von geschlechtsspezifisch differenzierten Erziehungszielen begleitet ist. So werden z.B. Mädchen dazu erzogen, zurückhaltend zu sein, früh häusliche Pflichten zu übernehmen und ein stärkeres Engagement im religiösen Bereich sowie bei der Tradierung des Deutschtums zu zeigen (vgl. S. 53 f.). Sexualerziehung findet nach Boll in den wenigsten russlanddeutschen Familien statt (vgl. ebd.).

Wie Boll, so weist auch Wilkiewicz (1989) auf die Autoritätsorientierung der russlanddeutschen Familie hin. Daneben verweist er auf ein „kollektiv-orientiertes Gruppenbewusstsein“, das für „individualzentrierte Erziehungsziele wie Selbständigkeit ..., persönliches Durchsetzungsvermögen ... wie auch individuellen Ehrgeiz“ kaum Platz lasse (vgl. S. 66).¹³

12 Vgl. hier Kap. 3.3.3, S. 42

13 Nähere Ausführungen dazu vgl. hier Kap. 6.2.6 , 122 f.

Eine Fokussierung auf die Erziehungseinstellungen von russlanddeutschen Aussiedlerinnen wurde erstmals von Herwartz-Emden im Rahmen der oben beschriebenen interkulturell vergleichenden Untersuchung¹⁴ vorgenommen. In Anlehnung an die Untersuchung von Nauck (1990) über Eltern-Kind-Beziehungen bei Deutschen, Türken und Migranten wurden die drei Vergleichsgruppen der Aussiedlerinnen, der türkischen Einwanderinnen und der westdeutschen Frauen zu den vier Einstellungsbereichen *Mütterliche Kontrolle*, *Mütterliche Nachgiebigkeit*, *Mütterliche Planung* und *geschlechtsspezifische Einstellung* befragt (vgl. Herwartz-Emden / Westphal 1997, S. 59 ff.). Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser Untersuchung zusammenfassend dargestellt:

Während die westdeutschen Frauen die Dimensionen *Kontrolle* und *geschlechtsspezifische Erziehung* stark ablehnten, stimmten sowohl die türkischen Einwanderinnen als auch die Aussiedlerinnen diesen Dimensionen zu (vgl. ebd. S. 70).

Eine kontrollierende Erziehungseinstellung und Nachgiebigkeit werden von den Aussiedlerinnen als positiv zusammengehörig empfunden (vgl. ebd. S. 67). Dies deuten Herwartz-Emden / Westphal als einen ersten Hinweis auf eine „Auseinandersetzung der Aussiedlerinnen mit dem Erziehungskonzept aus der Herkunftsgesellschaft und dem der Aufnahmegesellschaft“ im Sinne der „Integration beider Erziehungskonzepte“ (ebd.). Dabei verändern Aussiedlerinnen nicht unbedingt ihre normativen Erziehungseinstellungen, aber sie „modifizieren und verändern ihre Haltung zugunsten des erwarteten Integrationserfolges ihrer Kinder und damit auch der gesamten Familie“ (ebd. S. 71 f.). Außerdem ergibt sich eine veränderte Verantwortung der Mütter für den Bereich Erziehung in Deutschland insofern, als sie nun „zeitlich und qualitativ mehr Beziehungsarbeit leisten“ müssen (ebd. S. 70).¹⁵

Aussiedlerinnen haben nach ihrer Ausreise nach Deutschland mehr Zeit für ihre Kinder. Ein großer Teil der Frauen ist nun arbeitslos oder

14 Vgl. hier S. 36

15 Eine Parallele zu der hier dargestellten Modifizierung von Erziehungshaltungen im Einwanderungskontext sehe ich in Hinblick auf die nachgewiesene Angleichung von Entwicklungsorientierungen jugendlicher Aussiedler nach längerer Aufenthaltsdauer in Deutschland (vgl. Silbereisen / Schmitt-Rodermund 1993, S. 341 - 364).

in Weiterbildungsmaßnahmen beschäftigt. Im Gegensatz zu den Verhältnissen in den (Nachfolge-) Staaten der Sowjetunion, wo die Kinder meist ganztags in Kindergarten oder Schule untergebracht waren bzw. von den Großeltern betreut wurden, können die Frauen in Deutschland mehr Zeit in der Familie verbringen (vgl. Herwartz-Emden 1997, S. 7).

Aussiedlerinnen tragen in Deutschland mehr Verantwortung für ihre Kinder. Während in den (Nachfolge-)Staaten der Sowjetunion das Lernen „auf das Kollektiv, den gesellschaftlichen Nutzen hin ausgerichtet war“, ist das schulische Lernen in der Bundesrepublik „auf Selbstverantwortung und Eigeninteresse, aber auch auf Konkurrenzdenken“ abgestellt. Die Eltern sind gefordert, die individuelle Entwicklung des Kindes zu fördern und Schulkarrieren zu gestalten und zu begleiten (vgl. ebd. S. 5).

Soweit in zusammengefasster Form die Ergebnisse von Herwartz-Emden zu Rahmenbedingungen elterlicher Erziehung und Erziehungseinstellungen von russlanddeutschen Aussiedlerinnen. Auf einzelne Aspekte wird im Rahmen der Auswertung der Erziehungseinstellungen der hier befragten Frauen ausführlicher eingegangen.

4 Festlegung des methodischen Vorgehens

4.1 Festlegung der Untersuchungsmethodik und Begründung

Wie bereits eingangs angemerkt, ist der Ansatz der vorliegenden Untersuchung rein qualitativer Art. Dies ist auf der einen Seite verbunden mit einem Verzicht auf quantifizierbare und damit messbare Untersuchungsergebnisse und erlaubt lediglich Rückschlüsse, die sich im Rahmen der Signifikanz bewegen; andererseits aber eröffnet die qualitative Vorgehensweise Möglichkeiten der Analyse und Interpretation des Materials, die dem quantifizierbaren Forschungsprozess verschlossen bleiben.

Der methodische Ansatz der vorliegenden Studie soll im Hinblick auf die Auswertung zweierlei Betrachtungsweisen ermöglichen: Zum einen sollen durch die *personenbezogene Analyse* von Interviews individuelle Auswirkungen des lebensgeschichtlich prägenden Ereignisses der Migration auf die Erziehungseinstellungen und -praktiken der betroffenen Frauen aufgezeigt werden. Auf der anderen Seite aber wird unter dem Blickpunkt der *themenbezogenen Analyse* eine gezielte Auswertung zu Einzelaspekten der gewählten Fragestellung vorgenommen.

Um diese beiden Herangehensweisen an das Material zu gewährleisten, war eine methodische Konzeption der Interviews notwendig, die sowohl eine Fokussierung auf bestimmte Fragestellungen als auch Spielräume für erzählende Passagen und die Gestaltung eigener Verknüpfungszusammenhänge durch meine Interviewpartnerinnen zuließ. Eine solche Möglichkeit bietet das problemzentrierte Interview, wie es als Verfahren qualitativer Analyse von Mayring (1993, S. 46 ff.) beschrieben wird. Diese auf das 'fokussierte Interview' von Merton und Kendall zurückgehende Vorgehensweise (1945; hier: 1979) bedient sich eines Interviewleitfadens, mit dessen Hilfe die Interviewten auf bestimmte Fragestellungen hingelenkt werden und offen, d.h. ohne Antwortvorgaben, darauf reagieren.

In Anlehnung an Baumgartl (1992, S. 39) kennzeichnen folgende Merkmale ein fokussiertes Interview:

- Man weiß von den interviewten Personen, dass sie eine ganz konkrete Situation erlebt haben, in diesem Fall eine Übersiedlung aus Russland in die Bundesrepublik Deutschland.
- Durch eine vorangegangene Problemanalyse kommt es zur Bildung von „Hypothesen über die Bedeutung und die Wirkung bestimmter Aspekte der Situation“ (ebd. S. 171)
- Auf der Grundlage dieser Analyse wird ein Interviewleitfaden entwickelt, der die Fragestellung der Untersuchung umreißt.
- „Eigentliches Ziel der Analyse sind die *subjektiven Erfahrungen* der Personen, die sich in der vorweg analysierten Situation befinden“ (ebd.). So können einerseits die Hypothesen überprüft werden, andererseits ist es auch möglich, „nicht antizipierte Reaktionen auf die Situation festzustellen und sie zum Anlass für die Bildung neuer Hypothesen zu nehmen“ (ebd. S. 172).¹

Die Grundintention des fokussierten, problemzentrierten Interviews besteht darin, die befragte Person möglichst frei zu Wort kommen zu lassen, um einem offenen Gespräch nahezukommen, dabei aber auf eine bestimmte Problemstellung zentriert zu sein (vgl. Mayring 1993, S. 46). „Für den Interviewer gilt es also, beim richtigen Gebrauch des Leitfadens die Balance dazwischen aufzuhalten, sich weder zu fest an ihn zu klammern, noch sich über ihn hinwegzusetzen“ (Baumgartl 1992, S. 38).

Nach Mayring (1993, S. 47) hat die Offenheit der Interviewsituation folgende Vorteile:

- Man kann überprüfen, ob man von den Befragten überhaupt verstanden wurde.
- Die Befragten können ihre ganz subjektiven Perspektiven und Deutungen offenlegen.

1 Die o.a. Zitate und Seitenzahlen beziehen sich auf: Merton, R. K. & Kendall, P. L. (1979): Das fokussierte Interview. In: Ch. Hopf & E. Weingarten (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart, Klett-Cotta. S. 171 - 204. Zit. nach Baumgartl (1992) S. 39.

- Die Befragten können selbst Zusammenhänge, größere kognitive Strukturen im Interview entwickeln.
- Die konkreten Bedingungen der Interviewsituation können thematisiert werden.

Durch den offenen Charakter der Interviewdurchführung nähert sich das problemzentrierte Interview dem narrativen Ansatz in der biographieanalytischen Forschung an, wenngleich es sich durch die teilweise Standardisierung infolge der Verwendung eines Leitfadens wesentlich vom narrativen Interview unterscheidet.

Diese Standardisierung hat jedoch den entscheidenden Vorteil, dass sie die Vergleichbarkeit mehrerer Interviews gewährleistet, da das vorliegende Material auf die jeweiligen Leitfadenfragen bezogen werden und so leichter ausgewertet werden kann (vgl. ebd. S. 49). Trotz einer gewissen Standardisierung kann sich das problemzentrierte Interview jedoch dem narrativen Interview annähern, und zwar in dem Maße, in dem es erzählende Passagen oder von der Themenstellung abweichende Aspekte zulässt. Damit partizipiert es an den Erkenntnismöglichkeiten des narrativen Interviews, wie sie von Jakob (1997, S. 445 ff.) dargestellt werden. Diese liegen vor allem in der „Erfassung sozialer Wirklichkeit aus der Perspektive handelnder oder erleidender Subjekte“ und in der „Erarbeitung von Prozessstrukturen, die ein soziales Phänomen in seinen unterschiedlichen Ausprägungen verstehbar werden lassen“. Damit werden gleichzeitig „kollektiv-historische Abläufe in ihren Auswirkungen auf die Lebensführung und die Lebensgeschichte“ sichtbar (ebd. S. 446 f).

Bezogen auf die Fragestellung der vorliegenden Studie bedeutet dies, dass die Kontinuität bzw. der Wandel von Erziehungseinstellungen der betroffenen Frauen vor dem Hintergrund der Migrationssituation verdeutlicht werden können. Darüber hinausgehend können durch die individuelle Analyse und Interpretation der Interviews subjektive Prozessstrukturen herausgearbeitet werden.

4.2 Festlegung der Interviewdurchführung

4.2.1 Vorüberlegungen zur Interviewdurchführung

Wie die vorausgegangenen Ausführungen bereits deutlich werden lassen, sollte bei der Durchführung eines problemzentrierten Interviews ein Balanceakt zwischen dem durch den Leitfaden vorgegebenen vorläufigen Erkenntnisinteresse des Forschers und den individuellen Schwerpunktsetzungen der befragten Personen angestrebt werden.

Eine sinnvolle Vorgehensweise bei der Durchführung von Leitfadeninterviews beschreibt Schmidt:

„Ziel der offenen Fragetechnik ist, die Befragten mit offenen Fragen und Diskussionsanreizen in der Interviewsituation dazu anzuregen, sich in selbstgewählten, eigenen alltagssprachlichen Formulierungen zu bestimmten Themen zu äußern, und ihnen dabei Raum zu lassen auch für komplexe und widersprüchliche Argumente. In Leitfadeninterviews ... sind die Themen zwar vorgegeben, jedoch meist nicht in einer starren Reihenfolge oder in festgelegten Formulierungen, sondern eher im Sinne von Themenvorschlägen“ (1997, S. 547 f.).

Nach Mayring fördert eine offene Fragetechnik auch eine stärkere Vertrauensbeziehung zwischen dem Interviewer und dem Befragten:

„Der Interviewte soll sich ernstgenommen und nicht ausgehorcht fühlen. Wenn an relevanten gesellschaftlichen Problemen angesetzt wird und im Interview eine möglichst gleichberechtigte, offene Beziehung aufgebaut wird, so profitiert auch der Interviewte direkt vom Forschungsprozess. Und deshalb ist er in der Regel auch ehrlicher, reflektierter, genauer und offener als bei einem Fragebogen oder einer geschlossenen Umfragetechnik“ (1993, S. 47).

Auf eine spezifische Problematik bei der Durchführung von Interviews mit Aussiedlern weist Branik hin, der 1982 die Ergebnisse seiner Untersuchungen zu psychischen Störungen und sozialen Problemen von Kindern und Jugendlichen aus Spätaussiedlerfamilien veröffentlichte. Aus den Gesprächsverläufen der im Zuge seiner Untersuchung durchgeführten Leitfadeninterviews haben sich folgende Beobachtungen ergeben:

- Bei der Mehrzahl der Gespräche musste ein anfängliches Misstrauen überwunden werden, was oft, aber nicht immer gelang. Es stellte sich heraus, dass „hinter der Abwehr und anfänglichen Nivellierung der Schwierigkeiten“ oft massive Probleme verborgen wurden (vgl. S. 151 f.).
- Eine Reflexionsfähigkeit für die psychische Dimension, wie diese „in unserer Gesellschaft für breitere Bevölkerungsschichten üblich ist“, konnte nur in den wenigsten Fällen festgestellt werden (vgl. ebd.).
- Auffällig war, dass Schwierigkeiten und Unzufriedenheiten eher anderen Aussiedlern zugesprochen wurden, als sich selbst (vgl. ebd.).
- „Angesichts ihrer Erfahrungen, ihrer Unsicherheiten und Eingliederungswünsche“ bestehe bei Aussiedlern die Gefahr, dass „nur Antworten nach der sozialen Erwünschtheit“ gegeben werden. Außerdem ergäben sich Anhaltspunkte für die Annahme, dass es bei Aussiedlern „durchaus zur Spaltung zwischen der bewussten Anpassung und der unbewussten Auflehnung kommt“, was durch die Ergebnisse der Untersuchung auch bestätigt werde (vgl. S. 77).

Für die vorbereitenden Gespräche zu meinen Interviews mit den Aussiedlerinnen zog ich aus den o.a. Gesichtspunkten die Konsequenz, meine Interviewpartnerinnen ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass es mir wichtig sei, ihre persönliche Meinung zu erfahren, auch und gerade wenn diese von der von ihnen antizipierten Meinung einheimischer Nachbarinnen oder Kolleginnen abweiche. Dabei war ich mir darüber im Klaren, dass ein solcher Appell lediglich auf der Ebene der bewussten, reflektierten Auseinandersetzung mit dem Thema von Bedeutung sein kann, jedoch die unbewussten Bewältigungsstrategien der neuen Lebenssituation, wie Branik sie aufzeigt, nicht beeinflussen kann. Dies gilt es im Hinblick auf die Auswertung der Interviews im Auge zu behalten.

4.2.2 Erarbeitung und Begründung des Interviewleitfadens

Der für die vorliegende Studie erarbeitete Interviewleitfaden orientiert sich an dem Fragebogen des Projektes *'Erziehungsvorstellungen von Eltern'* des Fachbereiches Pädagogik der Universität Oldenburg unter

der Leitung von v. Maydell (1994).² Eine Besonderheit dieses Fragebogens war die Kontrastivität der Fragen im Hinblick auf die Erziehung, die die befragten Eltern selbst in ihrer Kindheit erfahren hatten zum einen und ihren Erziehungsvorstellungen in Hinblick auf ihre eigenen Kinder zum anderen. Für den vorliegenden Interviewleitfaden wurde diese Kontrastivität durch eine andere ersetzt: Die Fragen zielen jetzt darauf ab, herauszufinden, inwiefern die sozialen Bedingungen für Erziehungsprozesse in der Herkunftsgesellschaft und in der Aufnahmegesellschaft differieren und welche Konsequenzen sich daraus für das Erziehungsverhalten der befragten Mütter ergeben.

In Anlehnung an den o.a. Fragebogen unterteilt sich der Interviewleitfaden³ zunächst in die vier Fragekomplexe *Freizeitaktivitäten und Freizeitverhalten des Kindes*, *Zeit fürs Kind / Aufgabenverteilung im Familienleben*, *Belohnungen und Bestrafungen* und *Vorstellungen über Schulabschluss und Berufsausbildung des Kindes*. Ein fünfter Fragenkomplex befasst sich mit dem Thema *Deutschland / deutsche Sprache*. Hier geht es um die Familiensprache⁴ im Herkunftsland und in Deutschland sowie um die Ausreiseentscheidung der Familien. Der sechste Fragenkomplex *Erziehung allgemein* beinhaltet Fragen zu Erziehungszielen, geschlechtspezifischer Erziehung, Orientierung an der Erziehung in der Herkunftsfamilie der Frauen, Erziehungsbedingungen im Herkunftsland und in Deutschland sowie Wandel bzw. Kontinuität von Erziehungseinstellungen und Erziehungspraktiken in der Migrationssituation.

Die von mir angestrebte Reihenfolge der Fragen im Interviewleitfaden ist – immer unter Berücksichtigung des Gedankens, dass eine sich entwickelnde Eigendynamik des Interviewverlaufes nicht unterbunden werden sollte – so aufgebaut, dass sich die Gesprächsthematik von relativ einfachen, alltagsorientierten Fragestellungen bis hin zu den

2 Der Fragebogen bildete die Grundlage einer im Sommer 1994 in Oldenburg und im Oldenburger Umkreis durchgeführten Elternbefragung, an deren Vorbereitung, Ausführung und Auswertung ich über mehrere Semester beteiligt war.

3 Vgl. hier: Anhang 1, S. 145 f.

4 Den Terminus *Familiensprache* (vgl. auch Dietz 1997, S. 57) benutze ich im Folgenden, wenn die Sprache gemeint ist, die in der jetzigen Familie der befragten Aussiedlerin gesprochen wird. Damit grenze ich ihn vom Terminus der *Muttersprache* oder *lingua prima* (vgl. Slawatycka 1991, S. 95) ab. Diese bezieht sich unter Bezugnahme auf eine Person auf deren Herkunftsfamilie.

komplexeren Fragestellungen entwickeln sollte. Diese Vorgehensweise hat sich im Verlauf der Interviews auch bewährt, da die befragten Frauen zunächst einmal Gelegenheit hatten, sich mit der Interviewsituation vertraut zu machen, ohne gleich in sprachlich oder psychisch bedingte Stresssituationen zu geraten.

Im Hinblick auf die sehr komplexe Frage nach den Erziehungszielen entschloss ich mich in Abweichung zu meiner sonstigen Vorgehensweise, ein Hilfsmittel in Form einer Wertungstabelle mit einer Skala von 1 bis 5 vorzugeben.⁵ Dabei wurden die in der deutschen Sprache eventuell unverständlichen Abstrakta durch Aussagen ersetzt, zu denen die befragten Frauen mit Hilfe der Wertung Zustimmung oder Ablehnung signalisieren konnten.⁶ Als weiteres Hilfsmittel wurde eine Tabelle zum Bereich *Aufgabenverteilung im Familienleben* verwendet.⁷

4.2.3 Auswahl der Interviewpartnerinnen

Grundlegende Voraussetzungen für die Auswahl meiner Interviewpartnerinnen waren zum einen ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache, die es ermöglichten, ein Gespräch über die Themenstellung der vorliegenden Studie zu führen, zum anderen die grundsätzliche Bereitschaft der Frauen, sich zum Themenbereich *Erziehung* zu äußern. Inwieweit diese Vorbedingungen vorhanden waren, ergab sich aus einer ersten telefonischen Kontaktaufnahme. Dazu führte ich Telefongespräche mit insgesamt ca. 12 Frauen, von denen ich schließlich vier für meine Interviews auswählte.

Um eine Vergleichbarkeit des gewonnenen Materials zu gewährleisten, entschloss ich mich, im Hinblick auf einige Sozialdaten eine annähernde Gruppenhomogenität herzustellen. Relativ homogen waren folgende Faktoren:

-
- 5 Die vorgegebenen Erziehungsziele orientieren sich sowohl an einer Tabelle des o.a. Fragebogens *Erziehungsvorstellungen von Eltern* (Maydell 1994, S. 7) als auch an einer Tabelle *Familiales Wertsystem* in Wilkiewicz (1989) A 6 (vgl. hier: Anhang 5, S. 153 f.)
 - 6 Vgl. hier die Tabelle *Erziehungsziele* im Anhang 3, S. 149 f.
 - 7 Vgl. hier die Tabelle im Anhang 2, S. 147. Diese ist angelehnt an die Tabelle im Fragebogen *Erziehungsvorstellungen von Eltern* (v. Maydell 1994, S. 3)

- Anzahl und Alter der Kinder:
Die befragten Frauen hatten jeweils zwei, in einem Fall 3 Kinder. Das Alter der Kinder schwankte von 11 bis 20 Jahren, wobei die Kinder, auf die sich das jeweilige Interview primär bezieht, zwischen 12 und 17 Jahre alt waren.
- Datum der Einreise nach Deutschland:
Die Interviewpartnerinnen lebten seit mindestens zwei Jahren und längstens fünf Jahren in Deutschland.
- Religionszugehörigkeit:
Alle Aussiedlerinnen waren evangelisch-lutherisch und gehörten damit der konfessionellen Gruppe an, die unter den 1995 nach Deutschland Ausgesiedelten mit 55% zahlenmäßig am stärksten vertreten ist (vgl. Ruttmann 1998, S. 122).

Im Hinblick auf das Geschlecht der Kinder entschloss ich mich, die Interviews auf jeweils zwei Jungen und zwei Mädchen zu fokussieren. Hierzu wurde vor Beginn des Interviews mit der jeweiligen Interviewpartnerin eine Vereinbarung darüber getroffen, auf welches ihrer Kinder sich das Interview primär beziehen sollte. Dies geschah nicht im Sinne einer starren Einengung, sondern verbunden mit der Bitte, einen Perspektivenwechsel auf ein anderes Kind deutlich werden zu lassen.

Hinsichtlich der schulischen Bildung und der Berufsausbildung der Frauen nahm ich eine differenzierte Auswahl vor. Zwei der befragten Frauen hatten Pflichtschulbildung, eine der Frauen allgemeine Mittelschulbildung und eine weitere Hochschulbildung.⁸ Das Spektrum der ausgeübten Berufe in Russland reicht vom Beruf der Melkerin über den der Verkäuferin und den der Bauzeichnerin bis hin zu dem der Lehrerin.

Ein weiterer inhomogener Faktor ist die Herkunft der Frauen aus einem urbanen bzw. ruralen Umfeld. Während zwei der vier Frauen bis zu ihrer Ausreise nach Deutschland in Dörfern lebten, hatten die beiden anderen Frauen die überwiegende Zeit seit der Familiengrün-

8 vgl. hierzu die Darstellung *Schema des russischen Bildungssystems* in Dietz / Roll 1998, S. 56

derung in Großstädten verbracht. Ihre Kindheit verlebten sie jedoch ebenfalls in dörflicher Umgebung.

Nach der Ausreise aus Russland bis zum Zeitpunkt der Durchführung der Interviews (Januar - März 1998) lebten alle vier Frauen in Cloppenburg bzw. in größeren Gemeinden des dazugehörigen Landkreises.

4.3 Durchführung der Untersuchung

4.3.1 Der Pretest

Das erste der von mir durchgeführten Interviews sollte als Pretest die Funktion haben, den entwickelten Interviewleitfaden und die Tabellen zu den *Erziehungszielen* sowie zur *Aufgabenverteilung im Familienleben* in der Praxis zu erproben.

Der Pretest lief im Wesentlichen wie vorhergesehen ab. Zunächst überprüfte ich noch einmal die mir von der telefonischen Kontaktaufnahme bereits bekannten Sozialdaten meiner Interviewpartnerin. In diesem Zusammenhang war es wichtig, die Frage zu klären, auf welches Kind das Interview sich primär beziehen sollte, damit im späteren Verlauf des Interviews keine Unklarheiten im Hinblick auf diese Frage entstehen konnten.

Im weiteren Verlauf des Interviews hielt ich mich mit meinen Fragestellungen an die Reihenfolge meines Interviewleitfadens, die sich auch als sinnvoll und praktikabel erwies. Insgesamt fühlte ich mich darin bestätigt, die alltagsorientierten Fragen vorzuziehen, um meiner Interviewpartnerin in dieser Phase die Gelegenheit zu geben, eventuell bestehende Sprechhemmungen abzubauen. Bei den Fragenkomplexen 1 bis 5 ergaben sich keine sprachlichen und inhaltlichen Schwierigkeiten. Wie ich aber im voraus vermutet hatte, ergab sich bei der Frage nach den Erziehungszielen (Frage 6/1) ein Verständnisproblem. Auf die Reaktion meiner Interviewpartnerin, dass sie diese Frage nicht verstanden habe, legte ich ihr die vorher vorbereitete Tabelle 2 'Erziehungsziele' vor. Hierbei stellte sich heraus, dass die Aufgabe, eine Einschätzung mit Hilfe der Wertskala vorzunehmen, zunächst nicht verstanden wurde und mehrerer Erläuterungen meinerseits bedurfte. Auch die Items *Gehorsam*, *Eintreten für persönliche Interessen* und *Individualistisches Leistungsdenken* wurden nicht sofort verstanden. In der Annahme, eine sprachlich einfachere Formulierung

würde besser verstanden werden, wählte ich daraufhin im Hinblick auf die weiteren Interviews für die Aussagen der Items *Gehorsam* und *Individualistisches Leistungsstreben* neue Formulierungen.⁹

Die unmittelbar nach dem Pretest fertiggestellte Transkription wurde von mir vor Ablauf des zweiten Interviews auch im Hinblick auf mein Verhalten als Interviewerin durchgesehen. Während des Pretestes hatte ich es phasenweise als problematisch empfunden, mich mit meinen Fragen ausschließlich an meine Interviewpartnerin zu richten. Dies war insbesondere dann der Fall, wenn ihr Mann, der während des Interviews anwesend war, sich ebenfalls zu den Fragen äußerte. In diesen Situationen gelang es mir nicht immer, konsequent das Anredepronomen 'ihr' zu vermeiden. Dies nahm der Mann meiner Interviewpartnerin zum Anlass, sofort zu antworten, ohne die Antwort seiner Frau abzuwarten. Ich nahm mir vor, in den weiteren Interviews das Anredepronomen in der 2. Person Plural zu vermeiden und auch durch entsprechenden Blickkontakt zu meiner Interviewpartnerin zu signalisieren, dass ich zunächst eine Antwort von ihr erwartete.

Aus der Auswertung des Pretestes zog ich die weitere Konsequenz, mich in meinen Reaktionen auf die Antworten meiner Interviewpartnerin mehr zurückzunehmen, um eventuelle Beeinflussungen oder Verfälschungen zu vermeiden. Eine unangemessene Reaktion meinerseits ist mir in folgenden Situationen besonders aufgefallen: Zum einen lieferte ich eine Interpretation eines dargestellten Zusammenhangs, als meine Interviewpartnerin berichtete, dass ihr älterer Sohn einmal an einem Ferienlager teilgenommen hatte, dies aber wegen des Auftretens einer Allergie abbrechen musste, indem ich die Allergie als psychosomatische Folge einer für ihn unangenehmen Situation deutete. Zum anderen gelang es mir nicht, mein Erstaunen darüber zu verbergen, dass meine Interviewpartnerin berichtete, in ihrer Erziehung – von gelegentlichem Schimpfen abgesehen – ohne weitere Bestrafungen auszukommen. Mein wiederholtes Nachfragen in dieser Situation habe ich im Nachhinein doch als unangebracht erlebt, zumal durch ein solches Verhalten ein unausgesprochener Zweifel an der Glaubwürdigkeit der Interviewpartnerin entstehen könnte.

9 Vgl. hier die Tabelle Erziehungsziele – Zuordnung der Aussagen zu den Items im Anhang 4, S. 151

Die hier dargestellten Defizite des Pretestes sind nach meiner Einschätzung jedoch nicht so gravierend, als dass man ihn nicht in die Auswertung einbeziehen könnte.

4.3.2 Die Durchführung der weiteren Interviews

Auch bei der Durchführung des nächsten Interviews stellte sich heraus, dass es Verständnisprobleme mit der Tabelle *Erziehungsziele* gab. Auf meine ausdrückliche Aufforderung hin, nachzufragen, wenn etwas unverständlich sei, kamen bei den ersten fünf Aussagen drei Nachfragen. Danach fragte meine Interviewpartnerin nicht mehr, sondern nahm ihre Wertung vor, indem sie jeder Aussage die Wertung 5 'darauf lege ich sehr großen Wert' zuordnete. Die fehlende Differenzierung wertete ich im Nachhinein als Kapitulation angesichts einer Aufgabe, die zu schwierig war. Erst jetzt wurde mir die Problematik bewusst, dass meine Interviewpartnerinnen, auch wenn sie relativ gute Deutschkenntnisse hatten, wahrscheinlich nur wenig Erfahrung mit dem Lesen von deutschen Texten hatten.¹⁰

Für die weiteren Interviews zog ich die Konsequenz, die Tabelle in die russische Sprache übersetzen zu lassen und meine Interviewpartnerinnen zwischen einer deutschen und einer russischen Version wählen zu lassen. Die Übersetzung wurde von einer meiner Interviewpartnerinnen, Lena, angefertigt, die mir aufgrund ihrer hervorragenden Deutschkenntnisse und ihrer beruflichen Tätigkeit als Lehrerin als sehr geeignet für diese Aufgabe erschien. Während der Übersetzungsarbeit, bei der ich anwesend war, fiel mir auf, dass Lena bei dem Item *Individualistisches Leistungsstreben* lange überlegte und mehrere Formulierungen ausprobierte. Schließlich stellte sich im gemeinsamen Gespräch heraus, dass hier nicht ein sprachliches Problem vorlag, sondern dass Lena die dem Item zugeordnete Aussage *Nur wer sich für seine Ziele einsetzt, ohne dabei auf andere zu achten, kann im Leben etwas erreichen* deshalb nicht verstehen konnte, weil

10 Russisch war für die Aussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion – auch wenn sie in ihrem Alltag ihren deutschen Dialekt als Subsprache sprachen (vgl. Kossolapow 1987, S. 192) – die Dach- und Schriftsprache, was ein „Auseinanderklaffen der Schrift- und Lesekompetenz einerseits und der Sprechkompetenz andererseits“ zur Folge haben kann (Berend 1998, S. 27).

eine solche Einstellung als Erziehungsziel für sie völlig abwegig und unakzeptabel war.¹¹

Die letzten beiden Interviews verliefen ähnlich wie die vorausgegangenen. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die sprachlichen Voraussetzungen meiner Interviewpartnerinnen in allen Fällen ausreichend waren, um eine Verständigung über die zugrundeliegende Themenstellung in deutscher Sprache zu gewährleisten. Verständnisschwierigkeiten traten im wesentlichen bei der Frage nach den Erziehungszielen auf, was m.E. auf die Komplexität der Fragestellung zurückzuführen ist.

4.4 Festlegung der Auswertungsmethodik und Begründung

4.4.1 Transkription und Beschreibung der Interviewatmosphäre

Alle vier Interviews wurden unter Verwendung eines Kassettenrekorders aufgezeichnet und unmittelbar nach ihrer jeweiligen Durchführung transkribiert. Dabei wurden lediglich Interviewpassagen, die für die Themenstellung nicht relevant waren, ausgelassen. Die Auslassungen sind als solche gekennzeichnet. Alles andere wurde so weit wie möglich wörtlich transkribiert. Nonverbale Signale wie Gesprächspausen, Lachen, Stöhnen, Seufzen, etc. wurden vermerkt. Auf die Wiedergabe von Fülllauten wie *hm* und *h* wurde verzichtet, des Weiteren wurden leichte grammatikalische Korrekturen vorgenommen.

Unmittelbar nach der Transkription der jeweiligen Interviews beschrieb ich die Begleitumstände des Interviews und seinen Verlauf. Wichtig war in diesem Zusammenhang vor allem, welche Personen abgesehen von der Befragten anwesend waren und wie diese sich während des Interviewverlaufes verhielten. Auch der Gesprächsverlauf sowie das Gesprächsverhalten meiner Interviewpartnerinnen wurden beschrieben, und auftretende Störungen und Unterbrechungen habe ich festgehalten. Diese Beobachtungen sind für das jeweilige Einzelinterview unter dem Stichwort *Interviewatmosphäre* zusammengefasst und bilden einen wesentlichen Bestandteil der Interviewanalyse.

11 Vgl. dazu die Auswertung des Items *Individualistisches Leistungsstreben* in Kap. 6.2.6, S. 124

4.4.2 Bildung der Auswertungskategorien und Zuordnung des Materials

Der methodische Ansatz der vorliegenden Studie lässt sich in Anlehnung an die Ausführungen von Schmidt (1997, S. 545) als *theorieorientiert* beschreiben, d.h. sie bezieht sich „auf Theorietraditionen und will nicht nur Hypothesen generieren und weiterentwickeln, sondern auch Hypothesen überprüfen.“ Dies bedeutet im Hinblick auf die Auswertung des Interviewmaterials, dass die theoretischen Vorüberlegungen an das erhobene Material herangetragen werden und dass sich im Auswertungsprozess ein „Austausch“ zwischen beiden ergibt (ebd.).

So wurde ausgehend von der Definition des Terminus „Erziehungseinstellungen“ und den in der Forschungstradition verwendeten Termini zu verschiedenen Einstellungsbereichen ein vorläufiges Kategoriensystem gebildet. Danach wurde das Material, indem es mehrmals intensiv gesichtet wurde, so weit wie möglich den Auswertungskategorien zugeordnet. Dabei war es wichtig, dem Material „keine deutenden und ordnenden Kategorien von außen aufzudrängen“, sondern „die Formulierungen der Befragten aufzugreifen und herauszufinden, welchen Sinngehalt sie damit verbinden“ (ebd. S. 549). Hierbei handelt es sich um einen Prozess, dessen Zielsetzung es ist, die Formulierungen der Befragten in der Auseinandersetzung mit dem eigenen theoretischen Vorverständnis zu deuten. Bei diesem Arbeitsschritt sollte die Aufmerksamkeit auf die Beobachtungen gelenkt werden, die nicht mit dem eigenen Vorverständnis harmonisieren. Die sich hier ergebenden Brüche können wertvolle Hinweise für kulturspezifisch bedingte verschiedenartige Besetzungen semantischer Bedeutungsgehalte sein.¹²

Mit Hilfe der eben beschriebenen Vorgehensweise entstand das endgültige Kategoriensystem der in Kap. 5 und 6 vorliegenden Auswertung. Die Evaluation des Interviewmaterials erfolgte unter zweierlei Perspektiven: Der personenbezogene Blickpunkt in Kapitel 5 ermöglicht eine individuelle Analyse und Interpretation der Einzelinterviews. Die themenbezogene Analyse des Kapitels 6.1 und 6.2 stellt einzelne Aspekte in den Mittelpunkt der Betrachtung. Gegenstand des Kapitels

12 Vgl. dazu die Diskussion zum Terminus *Strenge* im Verlauf der Interviewanalyse Irina (Kap. 5.1.3, S. 68 f.)

6.1 sind die erzieherischen Rahmenbedingungen im Herkunftsland. In Kap. 6.2 geht es dann schließlich um die Analyse der Erziehungseinstellungen. Dazu wurden acht verschiedene Einstellungsbereiche gebildet, denen 13 Erziehungsziele zugeordnet wurden.¹³

Die themenbezogenen Ergebnisse der Auswertung der Interviews sollen, soweit dies möglich ist, in Form einer vergleichenden Betrachtung mit den in der Literatur dargestellten Ergebnissen in Verbindung gebracht werden.

13 Eine schematische Übersicht der Zuordnung der Erziehungsziele zu den Einstellungen befindet sich in Kap. 6.2, S. 106.

5 Analyse der einzelnen Interviews

Wie bereits weiter oben ausgeführt wurde, soll die im Folgenden vorzunehmende Beschreibung und Analyse der Interviews eine Auswertung ermöglichen, die die Individualität der Interviewpartnerinnen in den Vordergrund rückt und die von ihnen vorgenommenen spezifischen Akzentuierungen deutlich werden lässt. Gleichzeitig soll auf der Grundlage der zuvor gewonnenen pädagogischen Auswertungskategorien und vorsichtiger psychologischer Deutungen ein zusammenhängendes Bild der Erziehungseinstellungen der befragten Aussiedlerinnen erstellt werden.

Außerdem soll herausgearbeitet werden, welche Form der vergleichsorientierenden Auseinandersetzung in den jeweiligen Interviews vorliegt. Ich orientiere mich dabei an der von Herwartz-Emden (1995 B) vorgenommenen Kategorisierung, die im Folgenden dargestellt werden soll:

Aus einer Serie von qualitativen Interviews mit Aussiedlern aus der ehemaligen Sowjetunion hat Herwartz-Emden folgende Prioritäten der Auseinandersetzung herausgearbeitet:

I emotional-biographische Auseinandersetzung (Ebene der subjektiven Kultur)

Thematische Bereiche:

- a) Alltagserleben und Alltagsplanung, Gestaltung der Freizeit, Auffassung von Arbeit und Arbeitsleistung.
- b) Konzeptionen von Familie, das Generationenverhältnis, Auffassung von Elternschaft, Vorstellungen und Einstellungen zu Erziehung und Sozialisation.
- c) Geschlechterverhältnis, Ehe- und Partnerschaftsvorstellungen, Männlichkeits- und Weiblichkeitsbilder, Geschlechterrollenstereotypen, Vorstellungen von geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung.

- II implizit-ideologische Auseinandersetzung (Ebene der Werte)
 - d) Menschenbilder und Gesellschaftsvorstellungen, Identitäts- und Individualitätskonzepte versus Kollektivität, Vorstellungen zu Stufen menschlicher Entwicklung.
 - e) Werte und Normen menschlichen Verhaltens, Gesellschaft und gesellschaftliche Entwicklung, Politik, Religion, Natur, Umwelt.
- III Selbsteinschätzung v. Akkulturationsprozessen u. -leistungen (Ebene der Ich-Distanz)
 - f) persönliches Selbstkonzept, Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft
 - g) Selbstdefinition im Zusammenhang mit Differenzerlebnissen, Veränderungserfahrungen und individuelle Strategien des 'Zurechtkommens' im Aufnahmeland, Benennung und Beschreibung von Stufen der Bewältigung des Fremdseins, der Annäherung und Integration.

(Herwartz-Emden 1995 B, S. 336 f.; verkürzte Darstellung)

Die im Folgenden auftretenden Namen der befragten Aussiedlerinnen sowie die Namen ihrer Familienangehörigen wurden geändert. Bei der Wiedergabe von Interviewpassagen wurden die Namen der Frauen durch den Anfangsbuchstaben ihres Vornamens ersetzt, während die Interviewerin durch ‚I:‘ gekennzeichnet ist.

5.1 Irina

5.1.1 Interviewatmosphäre

Das Interview fand in der Wohnung der Befragten statt. Zunächst war Irina, obwohl ich ihr bereits bekannt war, ein wenig nervös, da sie Angst hatte, der Interviewsituation auf der sprachlichen Ebene nicht gewachsen zu sein. In einem vorausgehenden Gespräch hatte sie mich gebeten, ihr die Interviewfragen vorher zur Verfügung zu stellen, was ich aber mit dem Hinweis darauf ablehnte, dass es sich um das Testinterview handele und dass es wichtig für mich sei, sich in der Interviewsituation ergebende sprachliche Schwierigkeiten zu erkennen.

Während des Interviews war Irinas Ehemann anwesend. Nach meiner Einschätzung war Irina die Gegenwart ihres Mannes wichtig, da sie

dadurch ein wenig mehr Sicherheit in der unvertrauten Interviewsituation gewann. Der Ehemann selbst hatte, ohne sich aufzudrängen, ein zurückhaltendes Interesse gezeigt. Die Rolle des Zuhörers wurde von ihm weitestgehend akzeptiert. Wenn es jedoch um Freizeitaktivitäten seiner Söhne (Fußball, Computer, technisches Spielzeug) oder um das Leben in der ehemaligen Sowjetunion im Allgemeinen ging, schaltete er sich in das Gespräch ein. Auch die an Irina gerichtete Frage, ob sie einen Berufswunsch für ihren Sohn habe, beantwortet er spontan, ohne ihre Antwort abzuwarten. Des weiteren ließ sich seine Bereitschaft erkennen, 'helfend' einzugreifen, wenn in der Interviewsituation nach einer Frage keine spontane Antwort von Irina kam und eine etwas längere Pause entstand.

Irinas Söhne, die während des Interviews in der Wohnung anwesend waren, machten einen sehr zurückhaltenden Eindruck auf mich. Der ältere Sohn betrat die Küche, in der das Interview stattfand, nur kurz zur Begrüßung, nachdem er nach Hause gekommen war. Der jüngere kam ebenfalls einmal hinein und deutete an, dass er etwas fragen wolle, woraufhin der Vater kurz den Raum verließ.

Zu Beginn des Interviews zeigte Irina eine gewisse Zurückhaltung. Ihre Antworten auf meine Fragen beschränkten sich zunächst auf kurze Aussagen. Irina begann aber zunehmend zu erzählen, als es um ihre Vergangenheit in Russland ging. Auf interessierte Nachfragen zu Einzelheiten gab sie stets bereitwillig Auskunft. Insgesamt überließ sie mir die Gesprächsführung und konzentrierte sich auf die Beantwortung meiner Fragen, ohne vom Thema abzuschweifen, so dass der Interviewverlauf im Wesentlichen durch die Reihenfolge meiner Fragen strukturiert wurde.

5.1.2 Herkunftskontext, Ausreiseentscheidung und psychosoziale Situation der Familie in Deutschland

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Irina 47 Jahre alt. Sie lebt mit ihrem Mann und ihren beiden Söhnen Alexander (19) und Andrej (12) seit Oktober 1993 in Deutschland. Nach dem Besuch der Hauptschule in Russland absolvierte sie eine Ausbildung als Bauzeichnerin an einer Fachschule. In diesem Beruf war sie bis zu ihrer Übersiedlung nach Deutschland tätig. Seit Beendigung des Sprachkurses arbeitet Irina

stundenweise als Reinigungskraft. Irinas Mann war in Russland Abteilungsleiter einer großen Firma mit über 6000 Beschäftigten. Auch ihm ist der berufliche Wiedereinstieg in Deutschland nicht gelungen. Er war in den letzten Jahren überwiegend arbeitslos oder führte Hilfsarbeitertätigkeiten aus.

Aufgewachsen ist Irina in einer durch den Kohlebergbau geprägten Region im Einzugsbereich der Großstadt Kemerowo im sibirischen Russland. Ihr Vater starb, als sie sieben Jahre alt war, und seitdem wuchs sie mit ihrem 13 Jahre älteren Bruder und ihrer Mutter auf. Das Leben ihrer Mutter beschreibt Irina als sehr arbeitsam. Neben der Arbeit im Betrieb und der Hausarbeit musste noch eine Neben-erwerbswirtschaft mit Kartoffel- und Gemüseanbau versorgt werden.

Der ältere Bruder übernahm früh die Vaterfunktion für Irina. Sie beschreibt ihn einerseits als sehr fürsorglich und ihr zugewandt, indem er mit ihr spielte und spazierenging, andererseits aber auch als streng und kontrollierend. Sorgsam überwachte er z.B., ob sie den weißen Kragen ihrer Schulkleidung richtig saubergewaschen hatte und ob sie ihre Pflichten in Haushalt und Garten erledigt hatte. Demgegenüber beschreibt Irina den erzieherischen Einfluß ihrer Mutter als eher gering. Ihre Mutter 'hat sich nicht so interessiert', hat nicht 'geschimpft', hatte nicht viel Zeit für ihre Tochter, konnte bei den Hausaufgaben nicht helfen.

Vor der Ausreise aus Russland lebte Irinas jetzige Familie – Irina ist verheiratet und hat zwei Söhne im Alter von 19 und 12 Jahren – in der sibirischen Stadt Kemerowo, einer ca. 500 000 Einwohner umfassenden Stadt, wo nur wenige Russlanddeutsche lebten, zu denen Irinas Familie aber keinen Kontakt hatte. Beziehungen zu Russlanddeutschen wurden nur bei Besuchen bei den Schwiegereltern gepflegt, die in einem 20 km entfernten deutschstämmigen Dorf lebten. Die Familiensprache war russisch, sogar die Schwiegereltern, die untereinander Deutsch sprachen, redeten mit ihren Kindern und Enkeln russisch.

Durch die volle Berufstätigkeit beider Ehepartner war die Möglichkeit, Zeit mit den Kindern zu verbringen und kontrollierenden Einfluß auf sie zu nehmen, sehr gering. Irina erwähnt, dass sie oft von der Arbeitsstelle aus zu Hause angerufen habe, um sich zu vergewissern, was ihre Kinder machen.

Während des Interviews wird mehrfach deutlich, dass sowohl Irina als auch ihr Mann diese Situation als belastend erlebt haben. An den Wochenenden und während der dreimonatigen Sommerferien lebten die Söhne bei den Schwiegereltern auf dem Land. Die Tatsache, dass die Schwiegereltern während dieser langen Ferienzeit für die Betreuung der Kinder zur Verfügung standen, hat die Situation für die Familie erleichtert.

Ebenfalls als belastend erlebten Irina und ihr Mann die Zunahme der Kriminalität in den letzten Jahren vor der Ausreise, einer Entwicklung, die nach ihrer Einschätzung in nahezu allen großen Städten der ehemaligen Sowjetunion spürbar wurde. In Hinblick auf Kemerowo berichteten sie, dass Einbrüche und Raubüberfälle auf offener Straße an der Tagesordnung waren. Auch der älteste Sohn wurde einmal Opfer eines Übergriffs:

„Nun in letzter Zeit war schwierige Zeit wegen der Verbrechen, wegen der Schlechtigkeit. Fast in jedem Haus haben sie eingebrochen; die Kinder haben sie ausgezogen und geschlagen, geschlagen, ja ... und dann haben wir große Angst gehabt. Das war passiert mit meinem Ältesten, im Schulhof haben zwei Jungs ihn ausgezogen, nur er hat noch Glück gehabt, sie haben ihn nicht geschlagen.“

Die zunehmende Kriminalität in ihrem Umfeld mag auch die Ausreisemotivation der Familie beeinflusst haben. So betont Irina, dass sie hier in Deutschland keine Angst mehr um ihre Kinder haben müsse. Die Entscheidung zur Ausreise wurde auch von den Kindern begrüßt. Während die Eltern die Übersiedlung mit dem Hinweis auf ihre deutsche Abstammung begründen ('Wir sind alle Deutsche mit einem russischen Paß, aber sind deutsch'), war für den ältesten Sohn ein vorausgegangener Besuch mit seinem Vater bei Verwandten in Deutschland und die Tatsache, dass es ihm hier gut gefallen habe ('meistens so schöne Autos, alles so schön sauber') ausschlaggebend.

Trotz der positiven Grundeinstellung auch des jüngeren Sohnes, der sich in erster Linie an den schwärmerischen Erzählungen seines Bruders orientierte, wurde die erste Zeit nach der Einreise insbesondere von dem damals 8-jährigen Andrej als sehr belastend erlebt. Irina

berichtet zweimal, dass er in der ersten Zeit viel geweint habe, weil er in der Schule nichts habe verstehen können. Als positiv habe sich dann die Anwesenheit und Unterstützung anderer Aussiedlerkinder in der Klasse herausgestellt. Zum Zeitpunkt des Interviews hatte Andrej vorwiegend freundschaftliche Kontakte zu Aussiedlerkindern, aber auch vereinzelt zu einheimischen.

5.1.3 Leitthemen des Interviews

Eine Analyse des Interviews mit Irina in Hinblick auf zentrale Motive, die unabhängig von den Fragestellungen der Interviewerin immer wieder in den Vordergrund treten, ergibt eine Fokussierung auf die Begriffe *Strenge* und *Kontrolle*.

Wie bereits oben ausgeführt, ging in Irinas Kindheit und Jugend der maßgebliche erzieherische Einfluß nach dem Tode des Vaters vom älteren Bruder aus, während die Mutter demgegenüber stark in den Hintergrund trat. Deutlich grenzt Irina ihre Erziehung gegenüber der ihrer Mutter ab, indem sie sagt:

„Aber ich bin strenger als meine Mutter und tu mehr noch mich interessieren, wo die Kinder sind, mit wem sie spielen. Meine Mutter hat sich nicht so interessiert. Weiß ich nicht, warum...“

Dagegen beschreibt sie den Einfluss ihres Bruders folgendermaßen:

„Er hat viel mit mir gespielt und auch spaziert, wie ich noch klein war und hat viel Zeit mit mir verbracht. Er hat mich auch angestellt zum Lernen. Manchmal habe ich Hilfe gekriegt bei den Hausaufgaben. Er hat sie kontrolliert ... Wir haben in der Schule so weiße Kragen ... mussten wir in der Schule tragen ... Ich musste immer so waschen den Kragen, ja? Er hat mich angestellt, bis sie waren sauber ... Er war streng. Ich habe das gelernt von meinem Bruder, wahrscheinlich, streng sein mit meinen Kindern.“

Während der Begriff der *Strenge* an dieser Stelle deutlich in Abgrenzung zur Erziehung durch ihre Mutter und in Anlehnung an den Einfluss des Bruders in positiver Hinsicht dargestellt wird, wird er im Verlaufe des Interviews sonst nicht mehr erwähnt. Vielmehr scheint sich hier auf den ersten Blick ein gewisser Widerspruch zu der Tatsache

zu ergeben, dass Irina in ihrer Erziehungspraxis abgesehen von gelegentlichem Schimpfen keine Bestrafungen einsetzt. Dieser scheinbare Widerspruch, der in der Kurzformel *Strenge ohne Bestrafung* liegt, soll im Folgenden näher beleuchtet werden. Dazu ist es zunächst einmal notwendig, den Begriff *Strenge* genauer zu definieren, und zwar vor dem Hintergrund eines dem westlichen Erziehungsideal entsprechenden Erziehungsstils der Permissivität. In diesem Kontext wird Strenge als kontradiktorisch zu einer permissiven Erziehungshaltung definiert und ist oft die letzte Konsequenz des Erziehers angesichts problematischer Erziehungssituationen. Das Instrument der Strenge muss in diesem Rahmen die Bestrafung sein. Wird jedoch von einem Erziehungsideal ausgegangen, in dem Strenge positiv bewertet wird und eine alltägliche erzieherische Grundhaltung darstellt, muss die Bestrafung nicht zwangsläufig als Instrument der Strenge eingesetzt werden. Vielmehr wird Strenge hier charakterisiert durch eine Erwartungshaltung der Eltern, deren wesentliche Voraussetzung das Entgegenbringen von Respekt und Gehorsam von Seiten ihrer Kinder ist. Diese Einschätzung korrespondiert mit der tendenziell zustimmenden Haltung Irinas zu diesen Erziehungszielen¹ sowie mit dem sehr vorsichtigen zurückhaltenden Auftreten der Söhne in der Interviewsituation. Der hohe Stellenwert, den Irina dem Gehorsam von Kindern gegenüber Eltern beimisst, wird auch in anderer Hinsicht deutlich: Irina betont ausdrücklich, dass die Schwiegereltern ihrer Familie die Ausreise nach Deutschland erlaubt hätten. Die Tatsache, dass dieses Einverständnis sogar schriftlich gegeben wurde, zeigt, wie wichtig Irina und ihrem Mann die Zustimmung der (Schwieger-) Eltern war. Auch diese Gehorsamsbereitschaft erwachsener Menschen gegenüber ihren Eltern steht im Gegensatz zum westlich geprägten Erziehungsideal der Herausbildung einer eigenverantwortlichen autonomen Persönlichkeit und betont gleichzeitig die Bedeutung, die dem generationenübergreifenden Zusammenhalt der Familie beigemessen wird.

Wie die o.a. Zitate über den erzieherischen Einfluss des Bruders und der Mutter zeigen, hat eine kontrollierende Erziehungseinstellung ebenfalls eine zentrale Bedeutung für Irina. Dies wird im Verlauf des

1 In der Tabelle 'Erziehungsziele' bewertet Irina das Item 'Respekt' mit 4, während 'Gehorsam' mit 3 bewertet wird.

Interviews mehrfach deutlich: So betont Irina z.B., wie wichtig es ihr ist, über den Umgang ihres Sohnes mit gleichaltrigen Klassenkameraden und Freunden informiert zu sein. Auch ihre Besorgnis darüber, dass sie in Russland ihre Kinder innerhalb der Arbeitswoche sich selbst überlassen musste, kommt deutlich zum Ausdruck. Außerdem bedauert sie mehrfach, dass sie und ihr Mann in Deutschland infolge sprachlicher Schwierigkeiten so wenig Hilfestellung bei den Hausaufgaben geben können und weniger „Kontrolle über die Noten“ haben. Andererseits appelliert Irina aber gerade an dieser Stelle an die zunehmende Eigenverantwortung ihres Sohnes:

„Aber ich denke, das ist auch nicht so schlimm, weil er muss auch wissen, dass er selbst muss lernen. Zuerst lernt er für sich, und dann für uns.“

In allen in diesem Zusammenhang angeführten Interviewpassagen wird jedoch auch deutlich, dass Irinas Verständnis von *Kontrolle* nicht in erster Linie maßregelnde, sondern behütende Elemente in sich birgt. Ebenso wenig wie *Strenge* wird *Kontrolle* für den Erziehungsprozess instrumentalisiert, sondern scheint eher selbstverständliche Grundeinstellung zu sein.

Befragt nach ihren Erziehungszielen, antwortet Irina mit dem Sprichwort: *Schriftsteller brauchst du nicht zu werden, aber Mensch musst du werden*. Hier wird ihre Bereitschaft deutlich, die zunehmende Eigenverantwortung ihres Sohnes für seinen Lebensweg zu fördern. Die Vorstellungen, die Irina mit dem Begriff des *Menschseins* assoziiert, sind folgende: Berufsausbildung, Arbeit, Familiengründung, Freude am Leben, Fähigkeit zum Erdulden auch schwieriger Lebenssituationen und Freundlichkeit gegenüber Mitmenschen.

Bezogen auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit lässt sich zusammenfassend feststellen, dass sich aus dem Interview mit Irina keine Anhaltspunkte für aus der Migrationssituation erwachsende innerfamiliäre Konflikte ergeben. Die Anfangsschwierigkeiten ihres Sohnes im Bewältigen der neuen Lebenssituation werden von Irina allein auf die Nichtbeherrschung der deutschen Sprache zurückgeführt. Die Beschreibung der innerfamiliären Situation entspricht dagegen einem äußerst statischen Bild, in welchem die durch die Migration verursachten Veränderungen der äußeren Lebensumstände kaum

ihren Niederschlag finden. Das Interview bewegt sich auf der Ebene der biographischen Nacherzählung. Die Darstellung enthält kaum reflektierende oder emotionale Elemente.

5.2 Natalia

5.2.1 Interviewatmosphäre

Während des Interviews, das in Natalias Wohnung stattfand und ca. 90 Minuten dauerte, war deren Freundin Evgenia anwesend, die mir auch den Kontakt zu Natalia verschafft hatte. Evgenia hielt sich jedoch sehr im Hintergrund. Sie meldete sich nur dann zu Wort, wenn sie von Natalia oder mir direkt angesprochen wurde. Dies war dann der Fall, wenn es um allgemeine Verhältnisse in der ehemaligen Sowjetunion oder um sprachliche Schwierigkeiten ging.

Während des Interviews gab es einige kurze Unterbrechungen, weil zunächst Natalias jüngster Sohn Nikolas, dann eine Nachbarin von Natalia in den Raum kamen. Während Nikolas nach der Begrüßung ziemlich schnell wieder Desinteresse zeigte und den Raum verließ, setzte sich Natalias Nachbarin ca. 15 Minuten zu uns und hörte interessiert zu.

Meine Interviewpartnerin machte auf mich von Anfang an einen wenig ängstlichen, sehr bestimmten und selbstbewussten Eindruck. Den Kassettenrekorder empfand sie ausdrücklich als nicht störend. Während die Gesprächsstruktur zunächst durch ein Wechselspiel von Fragen und relativ knapp gehaltenen Antworten bestimmt wurde, nahmen im weiteren Verlauf des Interviews erzählende Passagen seitens meiner Interviewpartnerin zu. Dies war insbesondere dann der Fall, wenn es um die Vergangenheit in Russland ging. Außerdem wurden von Natalia Gedanken, die ihr wichtig waren, oder Dinge, die sie als problematisch erlebte, wiederholt aufgegriffen.² Meine Abschlussfrage nahm sie zum Anlass, um ausdrücklich die Frage nach der Rückkehrabsicht russlanddeutscher Aussiedler aufzuwerfen, wodurch ihr Interesse deutlich wurde, sich auch zu Themen zu äußern, die nicht unmittelbar Gegenstand des Interviews waren.

2 Vgl. hierzu Kap. 5.2.3: Leitthemen des Interviews, S. 75 ff.

5.2.2 Herkunftskontext, Ausreiseentscheidung und psychosoziale Situation der Familie in Deutschland

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Natalia 40 Jahre alt und bereits seit fünf Jahren verwitwet. Sie reiste im Dezember 1995 mit ihren drei Söhnen aus Russland aus und lebt seitdem im Landkreis Cloppenburg. Ihr ältester Sohn Igor (20), der eine Ausbildung zum Koch absolviert, lebt nicht mehr bei der Mutter. Der sechzehnjährige Boris, auf den sich das Interview vorwiegend bezieht, besucht die neunte Klasse der Hauptschule. Nikolas, der jüngste Sohn, ist elf Jahre alt.

Natalia hat in Russland eine Ausbildung zur Näherin absolviert, war zwei Jahre in diesem Beruf tätig und hat dann bis zu ihrer Ausreise als Melkerin auf einer Kolchose gearbeitet. Sie wuchs in einer kinderreichen Familie in einem von russlanddeutschen Einwohnern besiedelten Dorf auf, in dem überwiegend Deutsch gesprochen wurde. Später zog die Familie in ein mehrheitlich von Russen bewohntes Dorf im Omskgebiet um, wo die beiden jüngeren Söhne in den Kindergarten gingen und eingeschult wurden. Da die beiden Kinder fast nur russische Spielkameraden hatten, konnten sie bei der Einschulung schon gut Russisch sprechen. Die Familiensprache war jedoch noch bis zur Ausreise ein mit russischen Wörtern durchsetztes Deutsch,³ und zwar ein schwäbischer Dialekt: „Wir haben nicht gesprochen, wir haben ‘verzählt’.“

Natalia berichtet, dass sie in Russland nicht viel Zeit für ihre Kinder gehabt habe. Sie arbeitete in zwei Schichten auf der Kolchose, und zwar von morgens früh um 5 Uhr bis 10 Uhr und dann von 4 Uhr nachmittags bis 10 Uhr abends. In der Zeit dazwischen musste sie sich um ihren Haushalt und um die Nebenerwerbswirtschaft kümmern, die aus Viehhaltung und Kartoffel- und Gemüseanbau bestand. Ihre Kinder hat sie nur ein, zwei Stunden am Nachmittag gesehen, und wenn sie abends nach Hause kam, schliefen sie schon.

Natalias Mann verbrachte dagegen mehr Zeit mit den Kindern. Er kam um sechs Uhr abends von der Arbeit nach Hause und erledigte dann gemeinsam mit den Söhnen die Arbeit im Stall. Anschließend half er bei den Hausaufgaben, und danach wurde gemeinsam fernge-

3 Das deutsche Wort *Fernseher* war z.B. nicht bekannt. Hierfür benutzte man den russischen Terminus *Televizor*.

sehen. Am Nachmittag waren die Kinder weitestgehend sich selbst überlassen.

Nach dem Unfalltod von Natalias Mann vor fünf Jahren musste der damals zehnjährige Boris viele Arbeiten in Haus, Stall und Garten übernehmen. Natalias Söhne waren zuständig für das Säubern der Wohnung, die Arbeiten im Stall, in dem Hühner, Schweine und eine Kuh gehalten wurden, für das Sauberhalten des Hofes – im Winter gehörte das Schneeschippen dazu – und den Kartoffelanbau:

N: Ja, wir hatten noch eine Kuh und ein Kalb, und sie mussten das Gras besorgen für das Kalb.

I: Mussten sie das Gras auch mähen?

N: Ja, Boris hat gemäht, aber nicht mit zehn Jahren, so mit zwölf ...

I: Ja, als er größer wurde.

N: Und vorher hat er das mit den Händen gerupft, aber es war nicht so viel ... ja, und den Garten jäten.

I: Das Unkraut?

N: Unkraut, das mussten sie auch alles machen ... und die Kartoffeln, wir hatten viel ... Feld Kartoffeln, wie heißt das auf Deutsch? Na, ich weiß nicht. Einen großen Garten eben. Und am Herbst eben fünfzig Sack Kartoffeln pflanzen, und das mussten alles die Kinder machen.

I: Dann war der Garten ja sehr groß.

N: Groß, ja. Das Unkraut müssen sie zweimal im Sommer hacken und dann Kartoffeln ausmachen mit den Händen oder mit der Schippe.

Zum Zeitpunkt des tödlichen Unfalles ihres Mannes hatte Natalias Familie bereits den Ausreiseantrag gestellt. Bei der Ausreiseentscheidung war Natalias Mann die treibende Kraft. Das Ausreisemotiv wird von Natalia nicht ausdrücklich benannt; aus ihrem Bericht wird jedoch deutlich, dass die positiven Schilderungen bereits in Deutschland lebender Verwandter sowie die Verschlechterung der Lebensbedingungen in Russland die Entscheidung der Familie beeinflusst haben.

Nach dem Tod ihres Mannes nahm Natalia zunächst zu der Ausreiseentscheidung eine indifferente Haltung ein, deren Ursache eventuell

in einer durch diesen schwerwiegenden Schicksalsschlag ausgelösten Resignation liegen könnte:

„Da hatte ich das alles eben gelassen. Es war nicht weitergegangen. Ich hatte die Papiere hergeschickt, und das war alles. Und dann hatten meine Verwandten gefragt: Willst du nicht nach Deutschland? Hab ich gesagt: Ja, wenn was kommt, dann fahre ich, wenn nicht, dann bleibe ich. Hab ich immer gedacht: Das klappt nicht.“

Ihre Söhne wollten jedoch – wie ihr Mann – immer nach Deutschland. Auch ihr Ausreisewunsch war geprägt von einem äußerst verlockenden Bild Deutschlands als Schlaraffenland:

N: Sein Onkel ist schon fünf Jahre da ... (*in Deutschland*) ... und sie haben Briefe geschrieben, dass alles schön ist, dass alles zu essen da ist, man braucht keinen Garten, ... (*Lachen*) ... keine Kartoffeln.

I: Weniger Arbeit ...

N: Ja ... kann man ins Geschäft gehen und alles kaufen, was man will. Und die Kinder, sie waren eben so ... ich kann nicht sagen, dass in Russland so wenig war. Zum Essen war immer was, aber vielleicht wenig Süßigkeiten ... Äpfel, ja Schokolade, so was ... (*Stöhnen*) ... naja.

Obwohl Natalia einräumt, dass sie Heimweh hat, sagt sie, dass sie und ihre Söhne zu keinem Zeitpunkt nach Russland zurückwollten. Dies steht in einem gewissen Widerspruch zu der Tatsache, dass sie am Ende des Interviews die Frage nach der Rückkehrabsicht der Russlanddeutschen anspricht und betont, dass sie in Russland geblieben wäre, „wenn das zehn Jahre zurück wäre.“ In diesem Zusammenhang erwähnt sie auch, welche Schwierigkeiten sie im Umgang mit den Behörden – vor allem mit dem Schriftverkehr vom Arbeitsamt – hat. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Natalia – von einer stundenweisen Beschäftigung als Reinigungskraft abgesehen – arbeitslos gemeldet.

Natalias Sohn Boris hat die achte und die neunte Klasse der Hauptschule in Deutschland absolviert. Er war zunächst ein Schuljahr lang in einer Förderklasse, in der nur russlanddeutsche SchülerInnen unterrichtet wurden. Natalia stellt fest, dass die Jugendlichen dort nur

Russisch gesprochen hätten und dass die Lehrer sich darüber beklagt hätten. Seit dem 9. Schuljahr ist Boris in einer vorwiegend von einheimischen SchülerInnen besuchten Regelklasse. Natalia berichtet, dass er schon in Russland nicht gern gelernt und die Schule geschwänzt habe und auch in Deutschland schulische Schwierigkeiten habe:

- N:** Er war schon neun Jahre alt, hat schon geraucht und war so oft von der Schule weggerannt, ein, zwei Stunden war er fast jeden Tag, aber er hat es eben gut gemacht Zuhause, im Stall und Zuhause alles saubergemacht.
- I:** Das hat er gut gemacht, und zur Schule hat er keine Lust?
- N:** Nee. Er will nicht lernen, nur arbeiten.
- I:** Und das war in Russland so, und das ist hier auch so.
- N:** Das war in Russland so, und hier will ... er will auch nicht lernen, er ist sehr faul, aber hier versteht er schon: Das muss man machen.

Deutlich wird hier, wie auch an anderer Stelle im Verlauf des Interviews, die Sorge der Mutter um die Zukunftsperspektiven des Sohnes. Sie ist sich darüber bewusst, wie wichtig hier in Deutschland – anders als in Russland, wo Boris ohne Berufsausbildung in der Landwirtschaft hätte arbeiten können – ein Schulabschluss und eine Berufsausbildung sind.

Seine Freizeit verbringt Boris ausschließlich mit anderen Aussiedlerjugendlichen. Dabei nutzt er die Betreuungs- und Freizeitangebote, die in seinem Wohnort für Aussiedlerjugendliche eingerichtet wurden.

5.2.3 Leitthemen des Interviews

Eines der Themen, das Natalia während des Interviews wiederholt anspricht, betrifft die Eltern-Kind-Beziehung in russlanddeutschen und einheimischen Familien sowie das Verhalten von Kindern und Jugendlichen Lehrern und älteren Menschen gegenüber. Hier stellt sie fest, dass die in Deutschland und Westeuropa aufwachsenden Kinder „mehr Freiheit haben“ als die Kinder in russlanddeutschen Familien. Dass diese Feststellung durchaus nicht wertneutral ist, sondern eine ablehnende Haltung gegenüber dem westlichen Erziehungsstil beinhaltet, wird im Folgenden deutlich:

„In Russland war das nicht so ... es war auch ganz anstrengend in der Schule. Sie durften nicht schnell laufen in der Schule ... und ich sehe, wenn ich zur Schule komme, da, wo mein Sohn lernt, sie machen, was sie wollen, die Kinder ... (*Auslassung, da unverständlich*) ... weil das sind doch noch Menschen; vielleicht ein Lehrer hat Kopfschmerzen oder noch was ... und das geht doch nicht ... Aber draußen, das darf man auch nicht machen, nicht in der Schule, draußen auf der Straße ... wenn sie rumrennen ... mit dem Fahrrad und schreien ... das ist für uns nicht so einfach, meine ich, für uns Deutsche aus Russland.“

Natalia kritisiert hier auf der einen Seite das nach ihrer Einschätzung allzu permissive Erziehungsverhalten von Lehrern und Eltern, auf der anderen Seite vermisst sie bei den einheimischen Kindern und Jugendlichen eine respektvollere Haltung gegenüber ihren Erziehern.⁴ Dabei orientiert sie sich an den erzieherischen Werten und Normen des russischen Schulsystems, die sie durchaus positiv beurteilt.⁵

Auch in Hinblick auf die familiäre Erziehung sieht sie in den erzieherischen Normen ihrer Herkunftsfamilie ein Vorbild. Die Frage, ob Natalia versucht, ihre Kinder so zu erziehen, wie sie von den Eltern erzogen wurde, bejaht sie uneingeschränkt. Der Respekt gegenüber den Eltern hat dabei einen herausragenden Stellenwert. So berichtet Natalia, dass sie und ihre Geschwister die Eltern in der veralteten Höflichkeitsform 'Ihr' angeredet haben. Ihre Versuche, diese respektvolle Form der Anrede auch ihren Kindern abzuverlangen, scheiterten jedoch daran, dass im Kindergarten die Anrede 'du' üblich war.

Nach Natalias Einschätzung unterscheidet sich der Erziehungsstil nicht nur in ihrer eigenen Familie, sondern auch in anderen russlanddeutschen Familien von dem einheimischer Familien. Sie glaubt, dass sich die russlanddeutschen Kinder und Jugendlichen an dem in einheimischen Familien praktizierten permissiveren Erziehungsstil orientieren und von ihren Eltern mehr Freiheiten forderten. Sie selbst lehnt eine partnerschaftliche Erziehung, in der Eltern zu den Kindern eine

4 Der Terminus *Respekt* wird von Natalia nicht verwendet. Sie beschreibt die Schüler-Lehrer-Beziehung in Russland so, dass die Schüler „ein bisschen Angst“ vor den Lehrern gehabt hätten.

5 Vgl. S. 99 ff. sowie S. 122 der vorliegenden Studie

freundschaftliche, kumpelhafte Beziehung haben, ab und meint, es sei besser, wenn Kinder „die Eltern mehr akzeptieren“. Dazu gehört ihrer Ansicht nach auch, dass sie keinen Widerspruch leisten.⁶

Strenge Erziehung bedeutet für Natalia nicht nur, dass sie Gehorsam und Respekt von ihren Kindern verlangt, sondern auch, dass ihre Kinder früh lernen müssen, zu arbeiten und Pflichten zu erfüllen. Selbst ihr jüngster Sohn Nikolas, der zum Zeitpunkt der Ausreise erst neun Jahre alt war, ist davon nicht ausgenommen, obwohl Natalia einräumt, dass sie ihm gegenüber etwas nachsichtiger ist und ihn zuweilen auch verwöhnt:

„Ich meine, er ist auch streng erzogen, ja aber, wenn ich z.B. im Geschäft war in Russland mit dem Kleinen, hatte ich eine Schokolade genommen, weil ich hatte nicht viel Geld, und dann haben wir die Schokolade verteilt zu Hause. Und wenn das eine kleine Schokolade war, nicht eine große, dann hat er gesagt: 'Mama, darf ich das alleine essen?' Hab ich gesagt: 'Ja, das darfst du, aber nicht sagen Boris, dass du das gehabt hast.' Ja, aber arbeiten musste er genauso wie der Boris ... im Garten, das Unkraut, eine Reihe muss Boris machen, eine Reihe Nikolas, das ist egal, ob Boris ist auch noch fünf Jahre älter als Nikolas, aber sie mussten das gleiche machen, auch im Stall, was er konnte, nicht zu schwer war, das musste er machen. Auch in Deutschland geht es auch, genau so. Er muss das Wohnzimmer aufräumen, und Boris das Schlafzimmer ... Ich sage immer, da gibt es zu wenig Arbeit zu Hause. In Russland war es zu viel. Sie waren oft zu mir zur Arbeit gekommen und haben den Stall gemacht ... *(betont ausdrücklich)* ... zur Arbeit. Ich hatte fünfzig Kühe, und sie mussten auch helfen saubermachen.“

Deutlich wird hier, dass die Mitarbeit der Söhne in Haus, Stall und Garten nicht nur eine durch die Mehrfachbelastung der Mutter und den Tod des Vaters hervorgerufene Notwendigkeit darstellt, sondern dass selbst unter den in dieser Hinsicht weniger belastenden Bedingungen in Deutschland die Mitarbeit der Kinder im Haushalt durchaus

6 Die Aussage *Mein Kind darf mir nicht widersprechen oder von meinen Anordnungen abweichen* wurde von Natalia ebenso wie das Item Respekt mit der Wertung 5 belegt.

eine erzieherische Funktion hat. Dies geht so weit, dass die Mutter sogar bedauert, dass es in Deutschland „zu wenig Arbeit“ für ihre Söhne gebe (s.o.).

Ein weiterer Aspekt, der in diesem Rahmen Beachtung verdient, ist Natalias eindeutige Ablehnung der dem Item *Individualistisches Leistungsstreben* zugrundeliegenden Aussage: *Nur wer sich für seine Ziele einsetzt, ohne dabei auf andere zu achten, kann im Leben etwas erreichen.* Diese wird nicht nur durch die Zuordnung der Wertung *Eins*, sondern auch durch ihren Kommentar *Nein, das darf nicht sein* in der russischen Fassung der Tabelle dokumentiert. Auf der anderen Seite betont Natalia, dass Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft gegenüber Mitmenschen – insbesondere gegenüber älteren Menschen – wichtige Erziehungsziele sind.⁷

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die Erziehungseinstellungen Natalias in vollem Umfang an den traditionalistischen Werten orientieren, die sie in ihrer Herkunftsfamilie erfahren hat. Die Basis ist eine autoritäre Eltern-Kind-Beziehung, in der Respekt und Gehorsam unabdingbare Voraussetzungen für den Erziehungsprozess sind. Weiterhin haben Erziehungsziele wie Fleiß, Pflichterfüllung sowie Hinführung zu Ordnung und Sauberkeit einen hohen Stellenwert.⁸

Kollektivistische Orientierungen wie Hilfsbereitschaft, Kooperation und familiärer Zusammenhalt werden befürwortet, eine Erziehung zu konkurrenzorientiertem Leistungsstreben wird dagegen ausdrücklich abgelehnt.⁹

Insgesamt ergibt sich nicht nur in Hinblick auf Natalias Erziehungseinstellungen, sondern auch als Grundtenor des Interviews ein rückwärtsgewandtes Gesamtbild, das abschließend in dem Motiv der Rückkehrabsicht der Russlanddeutschen nochmals seinen Ausdruck findet. Phasenweise wird eine resignative Grundhaltung deutlich. Die Empfindung des Heimwehs wird wahrgenommen und thematisiert. Die Bereitschaft, sich aktiv mit neuen Werten und Normen der bun-

7 Dies drückt sich auch darin aus, dass Natalia das Item *Hilfsbereitschaft* in der Tabelle 'Erziehungsziele' mit der Wertung 5 belegt (vgl. Übersicht S. 123).

8 Vgl. dazu Übersicht S. 111

9 Vgl. Übersicht S. 123 u. S. 128

desrepublikanischen Gesellschaft auseinanderzusetzen, ist gering ausgeprägt. Deutlicher wird die Tendenz der Abgrenzung und des Festhaltens an den aus ihrem Herkunftskontext mitgebrachten Einstellungsmustern.

Im Verlaufe des Interviews sind sowohl emotionale Momente als auch Elemente der Wertung von Menschenbildern und Normen menschlichen Verhaltens erkennbar. Damit verlässt das Interview die Ebene der biographischen Darstellung und bewegt sich stellenweise im Rahmen der implizit-ideologischen Auseinandersetzung.

5.3 Valentina

5.3.1 Interviewatmosphäre

Bei meinem Eintreffen in der Wohnung meiner Interviewpartnerin waren außer Valentina noch deren Tochter Olga und deren Mutter Irina anwesend. Beide waren während des gesamten Gesprächs zugegen.

Die siebzehnjährige Olga, auf die sich das Interview vorwiegend bezieht, war zum Interviewzeitpunkt Schülerin der zehnten Klasse an einer Realschule. Olga wurde zu Beginn des Interviews von mir um Verständnis dafür gebeten, dass ich alle Fragen, auch die, die ihre Person betreffen, zunächst einmal an ihre Mutter richten würde. Dies durchzuhalten erforderte eine gewisse Selbstkontrolle von mir, zumal es zunächst auch um die Fragen nach den Freunden und dem Freizeitverhalten Olgas ging. Es wurde mir aber dadurch erleichtert, dass Olga zunächst ein wenig abseits saß und ich keinen Blickkontakt zu ihr hatte. Im Verlauf des Interviews forderte ich sie jedoch auf, sich näher zu uns zu setzen, da ich befürchtete, ihre Äußerungen könnten sonst später bei der Tonwiedergabe des Interviews nicht verständlich sein. Olga verhielt sich während des ganzen Interviews zurückhaltend und antwortete vorwiegend nur dann, wenn sie von ihrer Mutter oder mir angesprochen wurde. Dann gab sie jedoch bereitwillig Auskunft.

Irina, die Mutter meiner Interviewpartnerin Valentina, äußerte sich ebenfalls relativ selten, wenn auch manchmal ungefragt. Da sie einen relativ starken Dialekt hatte, waren ihre Äußerungen später bei der Tonwiedergabe z.T. unverständlich. Insgesamt machte Irina einen sehr dominierenden Eindruck auf mich, was sich z.B. an ihrer sehr

pointiert vorgetragenen Meinung zu ihrem Enkel Andrej erkennen lässt, dessen 'Faulheit' sie auch in Hinblick auf die Zukunft als unabänderlich festschreibt. Auch ihre Äußerungen zu der Tatsache, dass die Enkelin viele Pflichten im Haushalt hat, der Enkel dagegen gar keine, ('Das muss so sein', 'Das war so angelegt'), lassen vermuten, dass die tradierten geschlechtsspezifischen Rollenmuster der russlanddeutschen Familie¹⁰ auch in der migrationsbedingten neuen Lebenssituation der Familie für die Großmutter nicht zur Disposition stehen.

Während des Interviews kam Valentinas Sohn Andrej nach Hause und wurde von seiner Mutter aufgefordert, sich zu uns zu setzen. Andrej war zum Interviewzeitpunkt 15 Jahre alt und besuchte die 8. Klasse der Hauptschule. Er verhielt sich sehr zurückhaltend und äußerte sich auch dann nicht, wenn es um seine Person ging. Zuweilen wirkte er leicht verlegen.

Obwohl ich zu Beginn des Interviews bei meiner Interviewpartnerin eine – angesichts der für sie fremden Interviewsituation völlig verständliche – leichte Verhaltenheit spürte, hatte ich insgesamt den Eindruck, dass Valentina mit großer Bereitwilligkeit und Offenheit auf meine Fragen antwortete. Die Tatsache, dass sie die Anwesenheit ihrer Kinder zuließ, ja sogar wünschte, lässt auf ein partnerschaftliches Verhältnis zu ihnen schließen.

Die Anwesenheit ihrer eigenen Mutter könnte nach meiner Einschätzung ein wenig hemmend auf Valentina gewirkt haben, insbesondere bei Äußerungen darüber, wie sie selbst von ihren Eltern erzogen wurde. So schreibt sie z.B. die Verantwortung für die Tatsache, dass sie als Siebzehnjährige nur sehr selten ins Kino oder in die Diskothek durfte, überwiegend ihrem Vater zu.

5.3.2 Herkunftskontext, Ausreiseentscheidung und psychosoziale Situation der Familie in Deutschland

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Valentina 35 Jahre alt. Sie lebt mit ihrer Familie seit Oktober 1995 in Deutschland. Valentina ist verheiratet und hat zwei Kinder, die siebzehn Jahre alte Tochter Olga und

¹⁰ Vgl. S. 42 f. der vorliegenden Studie

den fünfzehnjährigen Sohn Andrej. Valentina hat in Russland nach dem Realschulabschluss der Klasse 11 eine Ausbildung zur Verkäuferin abgeschlossen. Danach hat sie zwei Jahre als Melkerin gearbeitet. Die darauffolgenden zehn Jahre arbeitete sie bis zu ihrer Ausreise aus Russland als Verkäuferin in einer Bäckerei.

Die Familie von Valentina lebte bis 1995 in einem russischen, vorwiegend von deutschstämmigen Aussiedlern besiedelten Dorf ca. 60 km von der sibirischen Stadt Omsk entfernt. In dem Dorf lebten insgesamt ca. 360 Familien. Nicht nur in den Familien, sondern auch in der Öffentlichkeit, so z.B. beim Einkaufen oder in Kindergarten und Schule, wurde überwiegend Deutsch gesprochen. Russisch war zwar Unterrichtssprache, aber in den Pausen sprach man sofort wieder Deutsch. Sowohl Irina, Valentinas Mutter, als auch sie selbst, schildern in eindrucksvoller Art und Weise, dass sie kein Wort Russisch sprechen konnten, als sie eingeschult wurden:

„Und eine Zeit ... wie ich in die Schule gegangen bin, wir konnten ja nicht Russisch und mussten Russisch reden ... ei, das war schrecklich. Wir sind da 'rumgestanden, ist der Direktor durchgekommen, hat er gehört, wie wir auf Deutsch gesprochen haben, und sind wir bestraft worden. Da mussten wir den ganzen Tag in der Ecke stehen.“ (Zitat von Irina; Valentinas Mutter)

Aber nicht nur in den vierziger und fünfziger Jahren, in denen infolge der stalinistischen Deportationen der Wolgadeutschen die Restriktionen gegen die Russlanddeutschen besonders stark waren (vgl. Dietz / Hilkes 1994, S. 19), sondern auch später noch wirkten sich das Deutschsprechen bzw. der nicht überhörbare Akzent beim Sprechen der russischen Sprache als stigmatisierend aus, sobald das Dorf verlassen wurde. Valentina berichtet, wie die Einwohner des Dorfes in der Stadt als 'Faschisten' beschimpft wurden, sobald sie aufgrund ihrer Sprache als Russlanddeutsche erkennbar wurden.

Neben dem – dialektal stark schwäbisch eingefärbten – Sprechen der deutschen Sprache wurde in den Herkunftsfamilien Valentinas und ihres Mannes die Pflege deutscher Traditionen eng in Verbindung mit religiösem Brauchtum betrieben. Valentina erzählt, wie die älteren Leute des Dorfes sich am Sonntag in ihrem Haus, in dem auch die

Schwiegermutter wohnte, versammelten, um zu singen und zu beten. Oft war die damals noch sehr kleine Olga dabei anwesend. Sie lernte dort viele Lieder und Gebete.¹¹ Später war Olga, wie auch ihre Mutter, Mitglied einer Folkloregruppe, in der sie deutsche Lieder vortrugen und Tänze aufführten.

Insgesamt wird das Leben in Russland trotz harter Arbeit – Valentinas Familie betrieb ebenfalls eine Nebenerwerbswirtschaft, zu der Kühe gehörten – von Valentina und Olga als unbeschwert beschrieben:

„Ja, aber wir, wir haben kein Problem gehabt, überhaupt nicht. Wir haben immer ... gut gelebt. Wir haben unser eigenes Haus gehabt. Wir haben alles gehabt. Wir haben nicht schlecht gelebt.“

„Wir haben auch viel zu tun gehabt, zu Hause, viel zu tun gehabt. Erstens, wir haben ja immer gearbeitet, und wenn wir von der Arbeit sind gekommen, dann ... sind wir noch singen gegangen. Wenn es zehn Uhr war im Sommer, dann sind wir noch singen gegangen.“

Dennoch entschloss sich die Familie, den Ausreiseantrag zu stellen, dessen Bearbeitung drei Jahre dauerte. Aus Valentinas Bericht wird deutlich, wie sehr die Sogwirkung, die durch die Ausreise vieler anderer Dorfbewohner und vor allem ihrer Mutter und ihrer Geschwister entstand, sie in ihrer eigenen Entscheidung beeinflusste. Dazu kamen auch die Schilderungen bereits in Deutschland lebender Verwandter und Bekannter, in denen Deutschland als Märchenland dargestellt wurde. Diese Erzählungen übten auch einen starken Einfluss auf die Tochter Olga aus.

Obwohl die Tochter die Ausreiseentscheidung der Eltern befürwortete, wurde ihr – wie auch ihrer Mutter – der bevorstehende Abschied von ihrer bisherigen Heimat in den letzten Wochen und Tagen vor der Ausreise schmerzlich bewusst. Valentina berichtet, dass Olga während ihres ersten Jahres in Deutschland 'dauernd geweint' habe, weil sie ihre Freunde aus Russland nicht habe vergessen können. Auch die schulische Situation – Olga kam zunächst aufs Gymnasium, musste dann aber zur Realschule überwechseln, da sie den schuli-

11 Zu Religiosität als Erziehungseinstellung vgl. Kap. 6.2.1.1 , S. 107 f.

schen Anforderungen nicht gewachsen war – war in der ersten Zeit nicht einfach für sie. Inzwischen hat sie sich aber so gut eingelebt, dass der anfängliche Wunsch zurückzukehren, verschwunden ist. Olga hat jetzt in erster Linie Kontakte zu anderen Aussiedlerjugendlichen, insbesondere zu zwei Mädchen, die sie schon in Russland kannte. Diese Freundschaften werden, obwohl die Freundinnen 50 km von ihrem Wohnort entfernt leben, an den Wochenenden sehr intensiv gepflegt.

Sowohl Olga als auch ihre Mutter berichten von Situationen, in denen sie als Aussiedlerinnen von Einheimischen diskriminiert wurden. Olga wurde in der Schule gelegentlich als ‘Russin’ titulierte, worauf sie damals mit hilflosem Weinen reagierte. Valentina und ihre Schwester, die mit ihr im selben Betrieb arbeitet, mussten sich sogar von einer Arbeitskollegin regelrechte verbale Entgleisungen anhören.¹² Valentina setzte sich dagegen erfolgreich zur Wehr. Sie berichtet, dass die Arbeitskollegin sie seitdem nie mehr beleidigt habe.

„... Ich sagte: ‘Wir sind genauso Deutsche wie du, nur der Unterschied ist, du bist in Deutschland geboren, und ich in Russland’. Ich sagte: ‘Du weißt doch die Geschichte überhaupt nicht, wieso tust du so reden?’ Ich sagte: ‘In Russland waren wir immer die Faschisten, wenn wir Deutsch geredet haben, und jetzt dachte ich, endlich sind wir jetzt mal bei den Deutschen, dass wir Deutsch reden können, jetzt sind wir die Russen.’ Ich sagte: ‘Verdammt noch mal, was sind wir denn überhaupt für eine Nationalität?’”

„Wenn man einmal sagt die Meinung, dann wird es gleich anders. Aber wenn du immer ruhig bist, lässt dir alles gefallen, dann ist das schrecklich. Das muss man sagen. Wir sind keine Russen. Das hab ich schon hundertmal gesagt: Ich bin keine Russin. Ich will auch keine Russin nicht sein, weil ich keine bin. *(sehr energisch)* Wir waren immer Deutsche. *(Ausschluss)* Wir sind nur in Russland geboren. Ich weiß nicht, das ist nicht unsere Schuld, dass das so ist. Ich weiß nicht, und dass wir jetzt auf einmal alle nach Deutschland reisen, kann ich auch nicht verstehen. Irgendwie ist das alles komisch, das ganze Leben und alles. Ich hätte niemals gedacht, dass wir alle würden wegreisen nach Deutschland ...”

12 Sie wurden als ‘russische bekloppte Mafia’ titulierte.

Deutlich wird in diesen beiden Interviewpassagen zum einem das klare Bekenntnis zum Deutschtum, das im Herkunftsland – wenn auch im negativen, zur Randständigkeit verurteilenden Sinne – identitätsbildend wirkte, zum anderen aber auch die Tatsache, dass dieses Bekenntnis durch den diskriminierenden Abgrenzungsversuch einer Arbeitskollegin demontiert und entwertet wird, sowie die innere Zerrissenheit und Unsicherheit, die daraus resultiert.¹³ Der hier zutage tretende Identitätskonflikt wird durch den Versuch der Selbstbehauptung durchaus im Sinne einer aktiven Konfliktlösungsstrategie ‘bearbeitet’, andererseits wird aber auch der mit der Situation verbundene Leidensdruck sichtbar, der sich in Zweifeln hinsichtlich der Richtigkeit der Ausreiseentscheidung ausdrückt.

Die vorausgegangenen Ausführungen lassen die Notwendigkeit, aber auch die Schwierigkeit einer Neudefinition von Teilen der Identität erkennbar werden, sowie darüber hinausgehend die Tatsache, dass dieser Prozess durch Zuschreibungen von außen wesentlich beeinflusst werden kann.

Daneben musste auch Valentinas Familie, in Deutschland angekommen, die desillusionierende Erfahrung machen, dass das Bild, das in Russland vom ‘Märchenland’ Deutschland allgegenwärtig war, (‘alles so schön’, ‘gibts keine Probleme’) in der Realität keinen Bestand hatte. Anfängliche Arbeitslosigkeit und finanzielle Probleme, sowie die Tatsache, dass ihre Orientierungslosigkeit offenbar von skrupellosen Geschäftemachern ausgenutzt wurde, lassen Valentina zu dem Schluss kommen, dass es in Deutschland für ihre Familie mehr Probleme gebe als früher in Russland.

Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet Valentina ganztags als Bandarbeiterin in einer Eierfabrik. Ihr Mann ist als Schweißer im Tiefbau auf Montage und nur am Wochenende bei seiner Familie, so dass der erzieherische Einfluss im Alltag in erster Linie von der Mutter ausgeht.

5.3.3 Leitthemen des Interviews

Eines der Leitthemen, das im ersten Teil des Interviews immer wieder präsent ist, ist der Stolz Valentinas auf ihre beiden Kinder, vorwie-

¹³ vgl. hierzu den Exkurs unter Kap. 1.1 , S. 12

gend aber auf ihre Tochter Olga. Zum ersten Mal wird er deutlich, als Valentina erzählt, dass Olga nach Abschluss der zehnten Klasse der Realschule auf das Wirtschaftsgymnasium gehen wird. Schon vorher hat die Mutter mehrfach betont, dass Olga in der Woche viel und ausdauernd für die Schule lernt. Auch als es um die Aufgabenverteilung in der Familie geht, berichtet die Mutter sehr stolz, dass sie eine fleißige Tochter hat. Sowohl in Russland als auch in Deutschland war und ist Olga für das Reinigen der Wohnung allein zuständig. Dass Olga neben der Zeit, die sie für ihre schulischen Belange investiert, in der familiären Aufgabenverteilung Pflichten übernimmt (Kochen, Aufräumen) war im Verlaufe des Interviews schon mehrfach thematisiert worden.

Ein weiteres Mal wird der Stolz Valentinas auf ihre Tochter deutlich, als es um den Themenkomplex *Bestrafungen und Belohnungen* geht. Valentina berichtet, dass sie ihre Tochter belohnt, indem sie sie lobt. Obwohl das Thema 'stolz sein' hier von der Oma vorgegeben wird („sie ist auch ganz stolz auf sie“), wird es von Valentina bestätigt: „Ja, ich bin auch ganz stolz auf meine Kinder“. Des weiteren differenziert Valentina:

„Ich habe ja zwei Kinder, aber sie sind ganz anders. Olga ist ganz anders als Andrej. Andrej lernt nicht so gut wie Olga ... er ist zu faul ... Olga ist fleißig.“

Es ist also in erster Linie der Fleiß der Tochter, auf den sich der Stolz der Mutter gründet und den sie bei ihrem Sohn vermisst. Aber anders als die Oma („Jetzt ist es schon zu spät, jetzt kann man nichts mehr ändern“) schreibt Valentina den fehlenden Fleiß des Sohnes nicht fest, sondern gibt der Hoffnung Ausdruck, dass bei Andrej noch eine positive Entwicklung einsetzt.

Mit dem Hinweis darauf, dass ihre beiden Kinder sehr verschieden sind, begründet Valentina auch ihr unterschiedliches Erziehungsverhalten gegenüber der Tochter und dem Sohn:

„Mit ihm (*mit dem Sohn Andrej*) muss man etwas strenger sein, weil er nicht so gut lernen will. Ja, da muss ich etwas strenger sein ... Ich meine das von meiner Seite, dass das besser so sei. Ich meine das nicht böse oder so.“

Strenge ist nicht mehr eine als selbstverständlich angesehene Grundvoraussetzung für Erziehung, wie es in den vorausgegangenen Interviews deutlich wurde, sondern wird für den Erziehungsprozess instrumentalisiert. Hier zeigt sich eine Abkehr vom Erziehungsverhalten der Eltern und der Schwiegermutter Valentinas, das sowohl von Valentina als auch von Olga als sehr streng beschrieben wird. Über ihren Vater sagt Valentina:

„Wir haben so einen strengen Papa gehabt. Er hat gesagt nein, und dann haben wir auch nicht weiter gefragt. Wenns nein war, dann wars nein.“

Demgegenüber beschreibt sie ihr eigenes Erziehungsverhalten als partnerschaftlich. Sie hebt hervor, dass sie mit ihrer Tochter über alles reden könne, was in ihrem Elternhaus früher nicht der Fall gewesen sei. Dennoch finden sich in diesem Zusammenhang Hinweise dafür, dass das Thema *Strenge versus Permissivität* zwischen der Mutter und den Kindern durchaus im konflikthaften Sinne diskutiert wird. Als Valentina ihr Erziehungsverhalten gegenüber dem ihrer Eltern als ganz anders beschreibt, bemerkt Olga:

„Aber manchmal sagst du schon: ‘Bei uns war das so’ und ‘Wir mussten das so machen.’“

Daraufhin erwidert Valentina:

„Ja, wenn ihr nicht horcht, wenn ich mal was sage, dann sag ich auch: ‘Ja, bei uns war das so’ (*sich verteidigend und ein bisschen aufgeregt*) Wir mussten gehorsam, ja, wie sagt man, horchen, und wir sind so erzogen worden, Olga, und Ihr gehorcht nicht ...“

An dieser Stelle wird deutlich, dass Valentina einerseits ein permissives Erziehungsverhalten praktiziert, indem sie Gehorsam nicht zur unabdingbaren Voraussetzung im Erziehungsprozess macht und offenbar auch Widerspruch zulässt, andererseits misst sie aber ihr Verhalten und das ihrer Kinder dennoch an den Maßstäben, die sie in ihrer Herkunftsfamilie erfahren hat. Daraus lässt sich schließen, dass sich hier ein Wandel in den erzieherischen Einstellungen manifestiert, der aber noch nicht vollständig abgeschlossen ist. Nach Valentinas Einschätzung ist ihr im Vergleich zu ihren Eltern permissiveres Erzie-

ungsverhalten jedoch nicht Folge der Migration, sondern ist generationsbedingt:

- I:** Und Sie möchten Ihren Kindern mehr Freiheit geben?
V: Na, sie haben ja auch mehr Freiheit.
I: Hängt das damit zusammen, dass Sie jetzt hier in Deutschland sind, oder hat das gar nichts damit zu tun?
V: Nein, das hat gar nichts zu sagen.
I: Wäre das in Russland genauso gewesen?
V: Das wäre genauso. Ich meine nur, dass andere Zeiten schon sind und ... das hat mit Deutschland nichts zu tun.

Ein weiterer Faktor, der eine Veränderung des familialen Erziehungsklimas bewirkt hat, ist die Tatsache, dass die Schwiegermutter von Valentina, obwohl sie ebenfalls nach Deutschland übergesiedelt ist, nicht mehr wie in Russland im Haus der Familie lebt. Der Einfluss der strenggläubigen (evangelischen) Frau war sehr groß. So hat sie z.B. den Enkeln, aber auch ihren erwachsenen Kindern verboten, fernzusehen oder laute Musik zu hören.

Ein – wenn auch langsamer, generationenübergreifender – Wandel in der erzieherischen Einstellung kann auch hinsichtlich der geschlechtsspezifischen Erziehung beobachtet werden. Wie bereits oben erwähnt, ist Olga allein für das Reinigen der Wohnung zuständig und übernimmt darüber hinaus auch andere Aufgaben im Haushalt wie Kochen und Aufräumen. Der Sohn Andrej hilft dagegen nur ausnahmsweise, wenn Olga nicht da ist und er freundlich von seiner Mutter gebeten wird. Auf meine Frage, warum Olga im Haushalt so viel mehr macht, antwortet ihre Mutter: „Ja, ich glaube, weil sie ein Mädchen ist.“ Dann erinnert sie sich an ihre Kindheit und Jugend:

„Ich weiß nicht. So war das auch zu Hause bei uns in Russland gelaufen. Ich war als ... in unserer Familie ... ich habe sechs Brüder und zwei kleinere Schwestern ... sie waren beide noch klein, und da war ich die einzige ... das einzige Mädchen. Ich musste alles machen. Das war so. Ich weiß nicht, warum das so war. Die Jungen haben mir nicht geholfen. Sie waren sechs Jungen, sie haben alle ... alles auseinander ... sie haben nicht geholfen.“

In diesem Zusammenhang meldet sich Irina, Valentinas Mutter, zweimal zu Wort, indem sie betont, dass das so sein müsse und dass das so angelegt sei. Olga dagegen bemerkt kritisch, dass ihr Bruder auch mal was tun könne. Das hier vorliegende Meinungsspektrum von den Vertreterinnen dreier Generationen macht die Prozesshaftigkeit der Änderung von Erziehungseinstellungen deutlich: Während die Großmutter die geschlechtsspezifische Aufgabenverteilung als ebenso selbstverständlichen wie auch nicht zu hinterfragenden Bestandteil ihrer Sozialisation begreift, beginnt die Mutter zaghaft, Zweifel an der Auffassung ihrer Mutter zu äußern. Dies hat jedoch noch keine Folgen für ihre eigene Erziehungspraxis. Die Tochter dagegen lehnt die einseitige, sie belastende Aufgabenverteilung ab und beginnt vorsichtig, eine Veränderung einzufordern.

In einer zusammenfassenden Betrachtung komme ich zu dem Ergebnis, dass Valentina die durch die Migration verursachten Spannungsfelder innerhalb ihrer Biographie – Neudefinition ihres Bildes von Deutschland; Neudefinition von Teilen ihrer Identität – durchaus bewusst wahrnimmt. Dies ermöglicht es ihr zum einen, ihre Probleme zu verbalisieren, zum anderen aber auch, sich gegen die Unwissenheit oder auch die feindselige Haltung Einheimischer abzugrenzen.

Ich möchte den vorsichtigen Schluss ziehen, dass Valentinas Enttäuschung über ihre Lebensrealität in Deutschland sie dazu führt, ihr früheres Leben in Russland ein wenig zu idealisieren und ihre Hoffnungen vorwiegend in ihre Kinder, vor allem in die Tochter Olga, zu investieren. Ihren großen Stolz auf die Tochter begründet sie vor allem mit deren Fleiß.

Der Erziehungsstil Valentinas gegenüber ihrer Tochter lässt sich als partnerschaftlich charakterisieren, obwohl sie die auf dem Prinzip von Strenge und Gehorsam basierenden Wertorientierungen ihrer Herkunftsfamilie noch stark verinnerlicht hat und diese ihren Kindern als mögliches Gegenmodell vor Augen hält. Die Vorstellung einer geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung akzeptiert sie noch weitestgehend in Hinblick auf ihre eigene Familie.

Das Interview bewegt sich vorwiegend auf der Ebene der emotional-biographischen Auseinandersetzung, begibt sich aber auch, indem Veränderungserfahrungen und Stufen der Bewältigung des Fremd-

seins beschrieben werden, auf die Ebene der Selbsteinschätzung von Akkulturationsprozessen.

5.4 Lena

5.4.1 Interviewatmosphäre

Wie die anderen Interviews fand auch dieses Interview in der Wohnung der Befragten statt. Außer Lena und mir waren während der Durchführung des Interviews keine weiteren Personen anwesend. Ihre Tochter begrüßte mich bei ihrem Eintreffen. Sie machte einen freundlichen, aber zurückhaltenden Eindruck, verließ dann aber sofort den Raum. Später half sie auf Aufforderung ihrer Mutter beim Teekochen und Tischdecken, setzte sich aber während unserer Teepause nicht zu uns.

Während des Interviews gab es mehrfache Unterbrechungen durch Telefonate und das Auftreten von Lenas Mann, der hereinkam, um sich vorzustellen und einige organisatorische Fragen mit seiner Frau zu klären. Dies und Lenas Bereitschaft, sehr viel zu erzählen, führte dazu, dass sich das Interview über einen Zeitraum von vier Stunden erstreckte und dass sowohl bei der Interviewerin als auch bei der Befragten zum Ende hin gewisse Ermüdungserscheinungen auftraten.

Da Lena und ich uns persönlich kennen, bestand zwischen uns beiden – im Vergleich zu den anderen Interviews – von Anfang an eine vertrautere Atmosphäre. Da sich Lena an meinem Vorhaben sehr interessiert gezeigt hatte und mir vor der Durchführung des Interviews bereits die Tabelle 2 (Erziehungsziele) ins Russische übersetzt hatte, hatte sie mehr Vorinformationen als die anderen Interviewpartnerinnen. Lena antwortete sehr schnell, ausführlich und differenziert auf meine Fragen. Ihre sehr guten Deutschkenntnisse und ihre sicherlich stattgefundenen Vorüberlegungen zum Thema waren hier günstige Voraussetzungen. Hervorzuheben ist außerdem ihre große Offenheit auch im Hinblick auf Aspekte, die sie in ihrer Familie als problematisch erlebt.

Lena brachte eine Menge von Beobachtungen in das Interview mit ein, die sich nicht auf ihre eigene familiäre Situation bezogen, sondern auf andere Familien in ihrem Umfeld. Ihre Kontaktfreudigkeit, ihr Beruf als Lehrerin früher in Kasachstan und jetzt im Landkreis Clop-

penburg an einer Schule mit sehr hohem Anteil an jugendlichen Aus-siedlerInnen sowie ihre Reflexionsbereitschaft wirkten sich hier positiv aus. Zu keinem Zeitpunkt des Interviews gibt es jedoch Unklarheiten darüber, ob sich die Äußerungen von Lena auf ihre Person und ihre Familie bezogen oder auf Beobachtungen in ihrem Umfeld. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch, dass Lena allgemeine Äußerungen sehr häufig durch das Anführen konkreter Beispiele zu belegen versuchte. Dies ermöglicht es mir, auch diese Aspekte im Sinne von 'Expertenäußerungen' in die Auswertung der Interviews einzubeziehen.

5.4.2 Herkunftskontext, Ausreiseentscheidung und psychosoziale Situation der Familie in Deutschland

Lena lebt seit April 1993 mit ihrer Familie in Deutschland. Nachdem die Familie zunächst in einer kleinen Gemeinde im Landkreis Cloppenburg wohnte, zog sie vor ca. 2 Jahren in eine ca. 15000 Einwohner umfassende Kleinstadt im selben Landkreis um.

Lena ist zum Interviewzeitpunkt 42 Jahre alt. Ihr 17 Jahre alter Sohn Waldemar besucht die 9. Klasse der Realschule. Galina, Lenas 15-jährige Tochter, auf die sich das Interview vorwiegend bezieht, geht in die 7. Klasse des Gymnasiums. Lena selbst ist Lehrerin von Beruf. Sie unterrichtet an einer Hauptschule einer ca. 6000 Einwohner umfassenden Gemeinde, die bis zum Zeitpunkt der Zuzugsbeschränkungen für den Landkreis Cloppenburg im April 1996 einen erheblichen Zuwachs an Aussiedlern hatte. Ihr Mann war in der ehemaligen Sowjetunion Richter. Er hat sich in Deutschland zum Krankenpfleger umschulen lassen und übt diesen Beruf auch aus.

Vor ihrer Ausreise nach Deutschland lebte Lenas Familie in Kasachstan.¹⁴ Ihre Kindheit verbrachte sie in einem Dorf. Seitdem sie das Elternhaus verlassen hat, lebte sie in größeren Städten, zuletzt in einer ca. 150 000 Einwohner umfassenden Stadt mit sehr hohem Anteil von Russlanddeutschen. Lena war in Kasachstan ebenfalls als

14 Lena bezeichnet ihr Herkunftsland im Verlaufe des Interviews vorwiegend nicht als *Kasachstan*, sondern als *Russland*. Dies entspricht der alltagspraktischen Tendenz, alle aus der ehemaligen Sowjetunion und deren Nachfolgestaaten kommenden Aussiedler als *russlanddeutsch* bzw. als aus *Russland* kommend zu bezeichnen.

Lehrerin tätig. Als ihre Kinder noch klein waren, wurden sie neben dem ganztägigen Kindergartenaufenthalt vorwiegend von ihrem Mann betreut, der mehr Zeit für die Kinder hatte.

Die Ausreiseentscheidung wurde gleichermaßen von Lena und ihrem Mann getroffen. Als Ausreisemotiv gibt Lena an, sie möchte nicht, dass ihre Kinder die deutsche Sprache verlieren. Die Familiensprache war in Kasachstan Russisch; Deutsch wurde nur ab und zu mit den Eltern und den Schwiegereltern gesprochen. Sowohl Lenas Mann als auch ihre Kinder hatten zum Ausreisezeitpunkt sehr geringe Deutschkenntnisse.

Die zum Zeitpunkt der Ausreise noch jungen Kinder – sie waren neun und zwölf Jahre alt – wollten gerne nach Deutschland übersiedeln. Lena berichtet, dass die Kinder jedoch ganz andere Motive hatten als sie und ihr Mann. Auch hier wird deutlich, welche Sogwirkung die Ausreiseentscheidung anderer Russlanddeutscher und die Berichte bereits in Deutschland lebender Bekannter und Verwandter auf die Zurückgebliebenen hatte:

„... in diesem Ort, wo wir wohnten, wie gesagt, massenhaft waren die Leute nach Deutschland ausgereist, und es wurde in jedem Haus, wo man hinkam, wurde nur über Deutschland gesprochen. Das war ... ja ... irgendwie Fanatismus, glaube ich. Sogar die Leute, die sich früher keine Gedanken gemacht haben, müssen sie oder fahren sie oder sollen sie nach Deutschland fahren, aber sie wohnten in dieser Umgebung, sie wohnten in dieser Mitte, und dann ... die Wünsche reifen so, weil es wird so viel gesprochen, so viel Gutes wurde gesprochen über Deutschland, ein Märchenland. Das haben die Kinder mitgekriegt, wenn sie haben gesehen, wie einige Schüler kamen in die Schule, und sie waren in tollen Klamotten, weil ihre Verwandten sind zu Besuch gekommen, oder die Eltern waren in Deutschland usw., und sie haben Kaugummi verschenkt, Süßigkeiten, und sie waren ... sie sahen alle so toll aus. Das hatten wir nicht in Russland. Die letzte Zeit war das ganz schlimm da.“

(Auslassung)

I: Und was ist mit den negativen Dingen?

L: Man hat darüber nicht gesprochen. Was war negativ? Sie haben alle Arbeit gehabt.

I: Haben sie alle Arbeit gehabt?

L: Ja. Die Frauen, wenn sie auch zu Hause waren, war das normal, dass die Frauen zu Hause waren, die Männer haben fast alle Arbeit gehabt, und wenn sie ... ich weiß nicht, ich glaube, niemand hat erzählt, dass er ohne Arbeit sitzt. Aber sie haben ganz tolle Fotos geschossen und geschickt, alles in bunt, weißt du, das war eigenartig. Man hat über die schlechten Dinge überhaupt nicht gesprochen. Also, wir sind auch blauäugig nach Deutschland gekommen, das gebe ich schon zu. Wir haben gedacht, das wird schwer gehen. Wir waren uns bewusst, dass wir auch die Berufe aufgeben müssten, aber dass es so schwer die erste Zeit war, das haben wir uns nicht vorgestellt.

Welche Umstände die erste Zeit in Deutschland für Lena und ihre Familie so schwer gemacht haben, erwähnt sie im Interview nicht. Lena berichtet jedoch, dass ihre Kinder zu keinem Zeitpunkt den Wunsch geäußert hätten, nach Kasachstan zurückkehren zu wollen. Zunächst sei die Situation für sie aufgrund der fehlenden Sprachkenntnisse schwierig gewesen. Als positiv habe sich jedoch die Tatsache ausgewirkt, dass alle Verwandten sowie einige Freunde jetzt ebenfalls in Deutschland lebten. Weiterhin erwähnt Lena, dass die Lehrerin ihrer Tochter in der Orientierungsstufe sich große Mühe gegeben habe, Galina in die Klassengemeinschaft zu integrieren und dass ihre Tochter nach einer anfänglichen Phase der abwartenden Haltung, in der sie auch nicht gesprochen habe, viele einheimische Freundinnen gewonnen habe und dadurch sehr schnell sprachliche Fortschritte gemacht habe. Am neuen Wohnort beschränken sich die Kontakte zu einheimischen Mädchen jedoch nur auf gegenseitige Einladungen zum Geburtstag, worüber Lena besorgt und beunruhigt ist. Die wenigen Aussiedlermädchen, die in Galinas Klasse gehen, wohnen auswärts, so dass sich auch hier keine Kontaktmöglichkeiten ergeben. Eine Ausnahme bildet Galinas gleichaltrige Cousine, mit der sie sich manchmal trifft.

5.4.3 Leitthemen des Interviews

Eines der Themen im Interview, das Lena wiederholt in den Vordergrund rückt, ist die unterschiedliche Ausprägung der affektiven Bezie-

hungen ihrer Kinder und ihres Mannes ihr gegenüber. Hier beschreibt sie eine Familienkonstellation, in der sie Gemeinsamkeiten zwischen Tochter und Vater sowie zwischen Mutter und Sohn erlebt. Ausgehend von der Feststellung, dass ihre Tochter „zurückziehend“ sei und nicht viel und oft über ihre Gefühle spreche, betont sie, dass Galina in der Hinsicht ihrem Mann sehr ähnlich sei. Deutlich wird hier, dass es in der Beziehung zwischen den beiden Ehepartnern in der Vergangenheit Konfliktsituationen gegeben hat, die Lena darauf zurückführt, dass ihr Mann seine Gefühle und Probleme ihr gegenüber nicht offenlege. In diesem Verhalten entdeckt sie Ähnlichkeiten zu ihrer Tochter und stellt bedauernd fest, dass ihre Tochter zu ihrem Mann einen besseren Kontakt habe als zu ihr. Dann beschreibt sie, wie wichtig es ihr ist, dass Galina und sie „ganz gute tolle Freunde“ sind:

„Ich versuch das auch. Ich spreche mit ihr ganz oft. Und ich komme einfach zu ihr ins Bett. Ja, ich komme zu ihr, und dann lege ich mich hin. Ich versuch mit ihr zu sprechen.“

Nach ihren Erziehungszielen befragt, drückt Lena aus, wie wichtig es ihr ist, dass ihre Kinder mitfühlend sind:

L: ... für mich ist es sehr wichtig, dass sie auch so ... was heißt empfindlich ... aber, ja ... Mitleid haben ... weil bei uns in der Familie war das ... ist das so wichtig, dass wir so mütterliche ... ich weiß nicht. Ich war immer die Kleinste, ich war immer so von allen verwöhnt und mit Gefühlen behandelt, und ich möchte auch, dass das ... bei Waldemar ist das ... bei Galina ist das nicht. Also, Waldemar kann eher kommen und irgendwie sagen: 'Ja, bist du heute ... du fühlst dich nicht gut oder irgendwie streicheln, ja? Bei Galina ist das nicht so.

I: Hm.

L: Obwohl, sie als Mädchen sollte das. Was heißt 'sollte', aber das ist irgendwie, meint man, typisch für die Mädchen als für die Jungs.

An dieser Stelle zeigte Lena eine starke emotionale Betroffenheit, die in der Transkription der Interviewpassage dadurch deutlich wird, dass Lenas sonst sehr fließende Ausdrucksweise ins Stocken gerät und dass sie spürbar nach treffenden Worten ringt. Deutlich wird auch ihre

emotionale Verbundenheit dem Sohn gegenüber, dessen zärtliche und mitfühlende Art der Mutter offenbar guttut. Weiterhin wird deutlich, dass Lena hier eine Zuschreibung der eben beschriebenen Verhaltensweisen der affektiven Nähe und Zuwendung als typisch weiblich vornimmt.

Zärtliche Behütung als Erziehungseinstellung und Einfühlsamkeit als Erziehungsziel korrespondieren hier mit dem Bestreben nach einem partnerschaftlich ausgerichteten Erziehungsstil, der Widerspruch und Auseinandersetzung zwischen Eltern und Kindern zulässt und in dem auch Eltern Fehler und Schwächen zugeben können:

„... wenn ich hab gemerkt, ich war unrecht zu meinen Kindern, ich konnte zu den Kindern kommen und sagen: ‘Es tut mir leid, ich hab falsch gehandelt.’ Und ich habe immer auch versucht zu erklären, warum, wo lag das Problem. Oder ich hab nicht zugehört, was die Kinder gesagt haben, oder ich war gereizt...“

Lena grenzt ihren Erziehungsstil deutlich gegen den ihrer Eltern ab, den sie als „sehr streng“ charakterisiert und in dem sie kein Vorbild sieht. Sie berichtet, dass vor allem ihr Vater sie und ihre Schwestern häufig hart bestraft habe.

Dennoch bezeichnet Lena ihren eigenen Erziehungsstil und den ihres Mannes – sie sagt von sich, dass sie der strengere Elternteil sei – auf die Zeit in Kasachstan rückblickend ebenfalls als streng, ja, sogar als autoritär – wenn auch nicht so autoritär wie den anderer Eltern – und sagt, dass sie in Deutschland „viel, viel freier mit den Kindern“ geworden sei. Dass die Entwicklung von einem eher autoritär ausgerichteten Erziehungsstil zu einem permissiveren von anfänglicher Unsicherheit und Orientierungslosigkeit geprägt ist, wird in folgender Interviewpassage deutlich:

„... die Erziehung hier in Deutschland ... oft sind wir auch ... auch ich z.B. hilflos. Ich weiß nicht, wie hier die Erziehung abläuft, ich sehe nur die Kinder, ich hab den Eindruck, dass sie sind hier so frei, und wenn mein Sohn kommt nach Hause und sagt: ‘Die Einheimischen dürfen’, dann denke ich wirklich, sie dürfen das, aha, das gehört dazu, und wenn ich das jetzt einschränke, verliert was mein Sohn oder verpasst irgendwie oder ... ja dann. Und deshalb ist es wichtig auch so, ich spreche oft z.B. mit den Lehrern, die gleiche Kinder haben oder auch mit

Bekannten, wie machen sie das z.B., wenn der Sohn zu spät kommt, wie reagieren sie, oder bis wieviel Uhr dürfen sie draußen sein? Wann haben sie das erste Mal Alkohol getrunken? Das ist so wichtig für mich, weil es war alles ganz anders bei uns in Russland, die Einstellung war anders, und wir haben ganz anders reagiert.”

Dennoch stellt Lena durchaus Anforderungen an ihre Kinder und ist, wie weiter unten deutlich wird, auch bereit, die Nichterfüllung dieser Erwartungen zu sanktionieren. Damit soll zu einem weiteren Aspekt übergeleitet werden, der im Verlaufe des Interviews immer wieder in den Vordergrund tritt. Dieser betrifft die hohe Erwartungshaltung der Mutter in Hinblick auf die schulischen Leistungen der Kinder. Auf ihre Vorstellungen über Schulabschluss und Berufsausbildung der Tochter angesprochen, antwortet Lena sehr kategorisch:

I: Hast du dir schon einmal überlegt, welchen Schulabschluss du dir wünschst für deine Tochter?

L: Ja, klar. Eindeutig!

I: Ja, erzähle!

L: Sie muss das Abitur machen.

I: Sie muss (*mit besonderer Betonung*) das Abitur machen?

L: Ja, sie möchte das ... wir möchten das ganz gerne.

I: Ich betone das jetzt so, weil ich dich fragen möchte: Will sie das, oder muss sie das?

L: Aber wir möchten das sehr, sehr, sehr, und es wird zu Hause ganz oft darüber gesprochen ... (*Pause*)

I: Hm.

L: Und ich glaube, sie ist jetzt auch der Meinung, es gehört dazu.

Weiterhin steht für die Mutter fest, dass ihre Tochter studieren sollte: „Ich hab gedacht, sie muss ein Studium machen, aber was für ein Studium ... das ist noch so weit weg.“ In diesem Zusammenhang bedauert Lena, dass Galina kaum mehr Russisch spricht, da sie in der Kenntnis dieser Sprache auch eine mögliche Berufsperspektive für ihre Tochter sieht.

Während hier die Erwartungshaltung der Mutter auf einer realistischen Einschätzung der intellektuellen Leistungsfähigkeit ihrer Tochter

beruht, wird in Hinblick auf den Sohn auch die Sorge um seine Zukunftsperspektiven nach dem Realschulabschluss deutlich:

- L:** ... Mir ist schon wichtig, dass er einen guten Abschluss macht, und ich hab ihm erklärt: 'Na klar, du machst den Abschluss. Aber man muss nicht jetzt irgendwelchen Abschluss machen, sondern einen guten, damit du auch Chancen hast, eine Ausbildung später zu kriegen.' Und das, glaube ich, versteht er noch nicht.
- I:** Ja, das ist ja nicht einfach.
- L:** Sie verstehen das nicht, die Probleme mit der Arbeitslosigkeit. Weißt, du, das war nicht so bei uns.

Da die schulischen Leistungen ihres Sohnes im zurückliegenden Halbjahr nicht den Erwartungen der Mutter entsprachen, sah sich Lena veranlasst, daraus erzieherische Konsequenzen zu ziehen. Diese bestanden in einer strengen Reglementierung seines Tagesablaufes während der Schulzeit. Für eine Zeitdauer von sechs Wochen wurde Fernsehverbot erteilt, darüber hinaus hatte er nur begrenzte Erlaubnis, seine Freunde und seine Freundin zu besuchen oder zu sich einzuladen. Außerdem überprüften seine Eltern täglich seine Hausaufgaben.

Lena erzählt, wie sehr sie gehofft habe, dass der damals 16-jährige Waldemar eigenverantwortlich und selbständig für die Schule arbeitet. Auf einem Elternsprechtag erfuhr sie jedoch, dass seine Arbeitshaltung zu wünschen übrig lasse. Deutlich bringt sie ihre Enttäuschung darüber zum Ausdruck. Die Reglementierung des Alltags und die verstärkte Kontrolle seitens der Eltern betrachtet sie als notwendig gewordene Bestrafung des Sohnes.

An anderer Stelle betont Lena, wie wichtig ihr Ehrgeiz und Zielstrebigkeit als Erziehungsziele sind:

„Sie lernen noch nicht bewusst, das finde ich wichtig, das möchte ich, dass sie, wenn sie das machen, sie müssen das bewusst machen und wissen, warum, wenn sie das machen. Sie müssen immer Ziele vor sich haben ...*(Auslassung)* ... Und sie sind überhaupt nicht ehrgeizig. Das muss sein. Das ist ein ... Ehrgeiz ... zu viel ist das nicht sehr gut, aber Ehrgeiz ist eine Antriebskraft, finde ich, ja? Und das fehlt bei meinen Kindern, bei beiden. Ja. Galina hat ganz oft bei den Arbeiten Zwei mit

einem großen Plus, weil sie hat einen halben Punkt nicht geschafft. Da hätte ich schon so viel gepaukt, bis ich doch die Eins kriege.”

Wie bereits weiter oben deutlich wurde, ist es Lenas Wunsch, dass ihre heranwachsenden Kinder sich zunehmend in Richtung Selbständigkeit und Eigenverantwortung entwickeln. Entspricht das Verhalten der Kinder jedoch nicht ihren Vorstellungen, hat dies zur Folge, dass sie verstärkt eine kontrollierende Erziehungshaltung praktiziert. Dass Lena ihren Einfluss auf die Entwicklung ihrer Kinder durchaus als wichtig erachtet und ihn auch weiterhin gewahrt wissen möchte, kommt auch bei ihrer Wertung des Items *Autonomie* zum Ausdruck. Auf die Aussage ‘Mein Kind soll mit zunehmendem Alter selbst entscheiden, was für sein Leben wichtig ist’, reagiert Lena mit der Wertung 4 (darauf lege ich großen Wert) und fügt den Kommentar „+ ich” hinzu.

Wie auch hinsichtlich ihres Sohnes sind in Hinblick auf die Tochter ebenfalls kontrollierende Elemente im Erziehungsverhalten Lenas feststellbar. Ihre Sorge um die mangelnden Kontakte zu gleichaltrigen Jugendlichen läßt sie mehrfach mit den Lehrerinnen ihrer Tochter in Verbindung treten. An diesem Beispiel wird deutlich, dass die kontrollierende Erziehungshaltung der Mutter nicht nur als Reaktion auf enttäuschte Erwartungshaltungen ihren Kindern gegenüber zu sehen ist, sondern dass ihre Ursachen durchaus auch in der mütterlichen Sorge um das Wohlergehen der Tochter liegen.¹⁵

Was Galinas Kontakte zu anderen Jugendlichen betrifft, so übt Lena auch hier kontrollierenden Einfluß auf ihre Tochter aus. Sie würde Galina zwar den Umgang mit einer Freundin nicht verbieten, wenn sie der Meinung wäre, dass ein unerwünschter Einfluss von der Freundin ausginge, aber sie hätte „vorsichtig, aber nicht offen ... versucht, sie abzulenken von dieser Freundschaft”. In diesem Zusammenhang erwähnt sie, dass der Klassenlehrer der Tochter in der 5. Klasse ihr gesagt habe, dass eine damalige Freundin nicht die richtige Freundin für ihre Tochter sei:

„Sie kam aus einer Familie, wo die Eltern getrennt wohnten. Da war alles locker: Bald wohnte sie da, bald wohnte sie bei ihrer

15 Deutlich wird auch hier wieder der Zusammenhang zwischen Kontrolle und Behütung. Vgl. dazu die Ausführungen zu Irina (S. 70) und in Kap. 6.2.3, S. 117 f.

Mutter. Und das war in der 5. Klasse, da hatte sie schon das Haar getönt und solche Sachen, und da hat der (*nennt den Namen des Lehrers*) gesagt: 'Das ist nicht die richtige Freundin für Galina.' Obwohl ich hab mich gefreut, ich hab das nicht gemerkt, ja? Sie wohnte hier nicht weit von uns, sie hat auch ganz oft bei uns übernachtet, und dann ist sie weggezogen, und damit hatte sich das für uns erledigt. Obwohl ich hab dann auch versucht ... was hab ich versucht? ... nicht direkt das ... aber ja ... wenn sie gefragt hat: 'Mama, darf sie bei uns übernachten?' 'Das tut mir leid, aber heute werden wir wegsein.' oder 'Wir kriegen heute Besuch.'"

Auch was den Bereich der Freizeitaktivitäten Galinas betrifft, wird eine starke Einflussnahme der Mutter deutlich. Lena berichtet, dass die Initiative dazu in erster Linie von ihr ausgegangen sei. An den freien Nachmittagen während der Schulzeit hat Galina ein volles Programm: Sie tanzt Ballett, nimmt zusätzlichen Englischunterricht, geht zum Konfirmationsunterricht und macht Babysitting¹⁶. Bis vor kurzem war sie auch noch Mitglied in einem Blasorchester, was sie aber entgegen dem Wunsch ihrer Mutter aufgegeben hat.

Eine zusammenfassende Betrachtung der vorangegangenen Ausführungen ergibt ein in Teilbereichen widersprüchlich wirkendes Gesamtbild. Da ist zum einen die mit fürsorglichen Elementen ausgestattete behütende Einstellung der Mutter, die auch durchaus partnerschaftliche Aspekte beinhaltet, zum anderen aber auch ihre auf hohen Anforderungen basierende kontrollierende Erziehungshaltung.

Weiterhin wird Lenas Bestreben deutlich, ihre durch den Herkunftskontext geprägten Erziehungseinstellungen zu reflektieren und ihr Erziehungsverhalten den in Deutschland herrschenden Normen anzupassen. Lenas bewusste Wahrnehmung und Darstellung von Differenzenerfahrungen geht über die Ebene der emotional-biographischen Auseinandersetzung hinaus und bewegt sich im Rahmen der Selbsteinschätzung von Akkulturationsprozessen und -leistungen.¹⁷

16 Bei der Aufzählung der Freizeitaktivitäten wird deutlich, dass Lena nicht zwischen *Hobby* und *Arbeit* differenziert. Vgl. die aus vergleichsorientierten Interviews gewonnene Aussage: „In der SU / GUS gab es keinen Unterschied zwischen Arbeit und Freizeit“ in Herwartz-Emden 1995 B, S. 343.

17 Vgl. hierzu die auf Herwartz-Emden (1995 B) basierenden Ausführungen in Kap. 5.1, S. 64 f.

6 Auswertung der Interviews

6.1 Die erzieherischen Rahmenbedingungen in der Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft

Im Folgenden sollen einige Aspekte herausgearbeitet werden, die zwar das Thema *Erziehungseinstellungen von Aussiedlerinnen* nicht unmittelbar betreffen, die aber dennoch als Rahmenbedingungen, innerhalb derer sich Elternernziehung in den (Nachfolge-)Staaten der Sowjetunion einerseits und in Deutschland andererseits vollzieht, Beachtung verdienen.

Hier geht es um eine vergleichende Gegenüberstellung der Bedingungen schulischen Lernens und der Voraussetzungen für Berufsausbildung und Berufseinstieg im Herkunfts- und Aufnahmesystem sowie um die Frage, inwieweit sich eventuelle Differenzenerfahrungen in Hinblick auf die jeweiligen Bildungssysteme auf die betroffenen Migrantenfamilien auswirken.

Eine weitere Fragestellung ergibt sich aus der Tatsache, dass die Vollbeschäftigung der Frau in den (Nachfolge-)Staaten der Sowjetunion die Regel war. Dies steht im Gegensatz zu dem in Deutschland vorherrschenden Modell der begrenzten Vereinbarkeit von Mutterschaft und Berufstätigkeit.¹ Es ist zu fragen, inwieweit sich die Lebensgestaltung zwischen Beruf und Familie für die betroffenen Frauen infolge der Migration verändert hat und welche Konsequenzen sich daraus für die Wahrnehmung der erzieherischen Aufgaben in der Familie ergeben.

6.1.1 Die Bedingungen schulischen Lernens

Einen wichtigen Stellenwert hat in diesem Zusammenhang die Frage nach den gegenseitigen Wechselbeziehungen zwischen schulischer Erziehung und Familienerziehung. Hierzu äußert sich Lena, die diese

1 Vgl. hier: Kap. 3.3.1 und 3.3.2

Thematik als Lehrerin und als Mutter aus zweierlei Perspektiven zu beurteilen in der Lage ist. Auf die Frage, ob Aussiedlerfamilien in Hinblick auf die Erziehung ihrer Kinder andere Probleme haben als einheimische Familien, antwortet sie:

„Mehr Probleme, ja, die Ungewissheit: Wie wird das hier gemacht? Ist das möglich überhaupt? Weil die Kinder sind hier auch ganz anders geworden. Sie sind aus einem anderen Land gekommen, einer anderen Gesellschaft, wo die Beziehungen waren ganz anders, ja? Und jetzt sind sie ins kalte Wasser geworfen, und sie müssen hier irgendwie zurechtkommen, und das können sie nicht, z.B. die Schule. Das war bei uns in Russland einfach, da hat sich der Lehrer mehr eingesetzt, die Eltern haben weniger zu tun gehabt. Hier ist das nicht. Hier müssen sich die Eltern für die Kinder einsetzen, sich Sorgen machen. Und der Lehrer kann einfach nur die fachliche Erziehung sagen: 'So ist das bei Ihrem Sohn.' Und bei uns in Russland haben die Lehrer gesagt: 'Ja, es ist so, und ich werde das und das mit ihrem Sohn machen' Vielleicht zusammen können sie was machen, er hat schon ein Programm, er arbeitet seinerseits mit dem Kind. Hier ist das nicht der Fall ... Wenn der Schüler nicht mitkommt in der Schule, dann war das das Problem des Lehrers. Dann hieß es: Der Lehrer hat schlecht gearbeitet. Er hat das schlecht erklärt. Er muss so erklären, dass tatsächlich alle mitkommen. Das war natürlich falsch. Es sind ja ganz unterschiedliche Schüler und unterschiedliche Möglichkeiten, Lernmöglichkeiten. Aber das war die Anstrengung der Gesellschaft. Und dann musste der Lehrer dann nachmittags in der freien Zeit nacharbeiten alles. Sechste, siebte Stunde blieb er, er hat mit den Schülern was ... oder er hat einfach die anderen guten Schüler gebeten, sie sollen ihm helfen" (Interview LENA).

Deutlich wird hier die zentrale Funktion des Lehrers in den (Nachfolge-) Staaten der Sowjetunion, der nicht nur Klassenlehrer und Fachlehrer, sondern gleichzeitig auch Psychologe und Sozialpädagoge sein muss, für die schulische Entwicklung der Kinder. Dagegen erleben viele Aussiedlereltern früher oder später, nachdem sie in Deutschland angekommen sind, dass sie nun eine erhöhte Verantwortung für die schulischen Belange ihrer Kinder tragen:

„Früher war es so, dass ich wusste, mein Sohn geht zur Schule, und die Schule regelt das. Die Schule macht das schon. Er muss auf das hören, was der Lehrer sagt, und wenn er gut mitmacht, dann wird er gut. Und hier habe ich mehr Verantwortung. Ich weiß, dass Erziehung jetzt meine Sache ist.“ (zit. aus Herwartz-Emden 1997, S. 7)

Aber nicht nur die größere Verantwortung der Eltern, sondern auch die in deutschen Schulen oftmals praktizierte Laissez-faire-Haltung gegenüber den Kindern ist für Aussiedlereltern neu und unverständlich:

„Ich war mal hier in der Schule ... da hat die Lehrerin zu mir gesagt, dass die Kinder gar keine Lust haben zum Lernen, und sie hat gesagt, wenn sie keine Lust haben, dann sollten sie es auch lassen, man müsse halt abwarten, bis sie wieder Lust bekämen. Ich habe Augen und Mund aufgeklappt und konnte es fast nicht glauben, was diese Lehrerin mir sagte.“ (a.o.O.)

Dass die in diesem Zitat vertretene Position der Lehrerin, die damit vermutlich in bester Absicht ihr Lernziel „*Erziehung der Kinder zum eigenverantwortlichen Lernen*“ erläutern wollte, für eine Aussiedlerin schockierend sein muss, liegt auf der Hand, wenn man sich der völlig anderen Bildungsinhalte und -strukturen sowie der sozialen Umgangsformen in Schulen der Herkunftsländer und im Aufnahmeland Deutschland bewusst ist. So beklagt auch meine Interviewpartnerin Natalia, dass die Schüler in Deutschland zu wenig Respekt vor den Lehrern hätten und zu wenig Rücksicht nähmen.

Wie stark die jahrzehntelange autoritäre Herrschaft des Sowjetsystems das russische Schulwesen geprägt hat, beschreibt Glowka (1995). Nach seinen Angaben manifestiert sich das „autoritäre Syndrom“² auch in den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion in Formen des Umgangs mit den Schülern sowie in den didaktischen Vorgaben und der Unterrichtsmethodik. Dazu gehören ritualisierte Verhaltensweisen der Schüler, Frontalunterricht, Kleinschrittigkeit des Vorgehens sowie strikte Führung des Unterrichtsablaufes durch den Lehrer (vgl.

2 So der Titel seines Aufsatzes

Glowka 1995, S. 180 ff.).³ Demgegenüber erleben Aussiedlereltern den lockeren und permissiven Umgang von Lehrern mit Schülern und die offeneren Unterrichtsmethoden im hiesigen Schulsystem oft als starken Kontrast.

6.1.2 Berufsausbildung und Berufseinstieg

Ein weiteres Problem, vor das junge Aussiedler und ihre Eltern nach der Übersiedlung nach Deutschland häufig gestellt sind, ist die hohe Jugendarbeitslosigkeit. Die Sorge darüber, wie die berufliche Zukunft ihrer Kinder aussehen wird, drückt sich insbesondere in den Interviews mit Lena und Natalia aus. Lena betont im Interview, wie wichtig es sei, dass ihr Sohn nicht irgendeinen, sondern einen guten Real-schulabschluss macht, damit er Chancen auf einen Ausbildungsplatz hat. Natalia, deren Sohn Boris schon in Russland nicht gern zur Schule ging, drückt ihre Besorgnis darüber aus, ob er den Hauptschulabschluss schafft. Nach ihrer Einschätzung wäre die Lernunlust ihres Sohnes in Russland kein Problem gewesen, da er ohne qualifizierte Ausbildung in der Landwirtschaft – beispielsweise als Traktorist – hätte arbeiten können.

Diese Einschätzung Natalias stimmt mit den Ausführungen von Dietz (1997) überein, die feststellt, dass die schulische und berufliche Ausbildung in den postsowjetischen Gesellschaften ihr vormals hohes Image verloren habe:

„Viele Jugendliche messen ihre Bildungsziele inzwischen vorrangig an den Verdienstmöglichkeiten. Da eine höhere Ausbildung nicht notwendig eine bessere Entlohnung oder größere Karrierechancen verspricht, vollzieht sich der Einstieg ins Berufsleben immer schneller ... Sehr viel öfter als in den achtziger Jahren treten Jugendliche nach dem Auseinanderbrechen der UdSSR ins Arbeitsleben ein, ohne eine entsprechende Ausbildung abgeschlossen zu haben.“ (ebd. S. 25)

3 Dass trotz der Auflösung der Sowjetunion und der gesellschaftlichen Transformation in ihren Nachfolgestaaten teilweise immer noch die alten Erziehungsideale und Unterrichtsformen vorherrschen, darauf weist auch Dietz (1998) hin (vgl. S. 57).

Auf der anderen Seite weist Dietz aber auch auf die Folgen der wirtschaftlichen Veränderungen in den Nachfolgestaaten der UdSSR gegenüber den achtziger Jahren in Hinblick auf die Gestaltung der beruflichen Zukunft der Jugendlichen hin:

„Zu dieser Zeit hatte die heranwachsende Generation keine Probleme einen Arbeitsplatz zu finden. Die meisten erhielten in staatlichen Betrieben oder Organisationen eine Stelle ... Mitte der neunziger Jahre zeigt sich ein vollständig anderes Bild. In den Nachfolgestaaten der Sowjetunion ist besonders die Jugendarbeitslosigkeit besorgniserregend angestiegen“ (ebd.).

6.1.3 Zeit der Eltern für ihre Kinder

In Hinblick auf diese Thematik machten die befragten Aussiedlerinnen sehr unterschiedliche Angaben. Alle Frauen übten in ihren Herkunftsländern eine Vollzeitbeschäftigung aus, und bei allen Frauen kommt ebenfalls zum Ausdruck, wie ausgefüllt ihr Arbeitsalltag von morgens bis abends war. Dennoch ist Irina die einzige Frau, die anführt, dass sie in Russland infolge ihrer Berufstätigkeit zu wenig kontrollierenden Einfluss auf ihre Kinder gehabt habe und dies auch Anlass zur Sorge für sie gewesen sei, wobei sie hier insbesondere auf die steigende Kriminalität innerhalb ihres großstädtischen Lebensumfeldes hinweist. In Hinblick auf diese Faktoren hatten es Natalia und Valentina leichter, die beide mit ihren Familien in dörflicher Umgebung lebten und auch dort arbeiteten. Die Anwesenheit der Schwiegermutter im Fall von Valentina, die soziale Kontrolle seitens der übrigen Dorfbewohner sowie die Einbindung der Kinder in feste Aufgaben bei der Erledigung der Hausarbeit sowie des landwirtschaftlichen Nebenerwerbs mögen hier eine entlastende Funktion ausgeübt haben.

Lena fühlte sich in ihrer Vergangenheit in Kasachstan durch die Möglichkeit der ganztägigen Kindergartenbetreuung und durch ihren Mann unterstützt, der weniger arbeiten musste als sie. Außerdem berichtet sie, dass sie ihre damals noch kleinen Kinder jederzeit mitnehmen konnte, wenn sie in der Schule ehrenamtliche Tätigkeiten übernahm und dass sie bei der Betreuung der Kinder Unterstützung von ihren

Schülern bekam.⁴ In Deutschland dagegen habe sie oft Schuldgefühle, da sie so wenig Zeit für die Kinder habe.

Auch andere Aussiedlereltern haben nach Lenas Ansicht in Deutschland zu wenig Zeit für ihre Kinder und zu wenig Überblick über deren Freizeitbeschäftigungen:

L: Es war doch strenger bei uns. Die Kinder meistens kommen aus einem Dorf. Da haben sie viel schon zu Hause gearbeitet. Hier ist das nicht. Hier ist das Problem der Freizeitbeschäftigung. In dieser Zeit haben die Eltern überhaupt keinen Einblick. Sie arbeiten hier viel mehr als in Russland, obwohl sie haben gedacht, sie arbeiten da viel.

I: Die Eltern?

L: Ja. Aber hier machen sie Überstunden, kümmern sich überhaupt jetzt um die Kinder nicht. Meistens macht das die Mutter, hat auch früher das gemacht, aber ... hm, ja, die Mütter haben immer nicht so die Autorität wie der Vater, also der Vater hat doch mehr Einfluss auf die Kinder gehabt, früher als die Mutter (Interview LENA).

Im Hinblick auf die vorliegenden Interviews kann zusammengefasst werden, dass die beiden Frauen, die auch in Deutschland einer Vollzeitbeschäftigung nachgehen, sich in Hinblick auf die Sorge um ihre Kinder subjektiv belasteter fühlen als in ihren Herkunftsländern. Die anderen beiden Frauen, die seit ihrer Ausreise nach Deutschland Teilzeitbeschäftigungen nachgehen, fühlen sich in ihrer Sorge um die Kinder entlastet und verbringen mehr Zeit mit ihnen.

Eine zusammenfassende Gesamtbeurteilung aller drei in diesem Kapitel skizzierter Bereiche ergibt das Bild, dass die befragten Frauen die erzieherische Verantwortung insbesondere für den schulischen Werdegang und die Berufsausbildung ihrer Kinder in der Aufnahmegesellschaft als größer empfinden als in den Herkunftsländern. Während in der ehemaligen Sowjetunion die Verantwortung für diese Bereiche schwerpunktmäßig von Schule und Staat übernommen

4 Sowohl die ehrenamtliche Tätigkeit Lenas als auch das Engagement ihrer Schüler bei der Betreuung ihrer Kinder weisen auf kollektivistische Orientierungen im Herkunftsland hin. Weitere Ausführungen dazu in Kap. 6.2.6

wurde, sind in Deutschland die Eltern stärker gefordert, die individuelle Entwicklung der Kinder zu fördern und zu unterstützen.

6.2 Die Erziehungseinstellungen

Der hier vorliegende Auswertungsteil ordnet das Interviewmaterial acht Einstellungsbereichen zu, deren erster, *Traditionalismus*, wegen seines Umfangs in vier Teilbereiche untergliedert wurde. In die Auswertung fließt nicht nur das Interviewmaterial mit ein, sondern auch die Ergebnisse der von den Interviewpartnerinnen vorgenommenen Wertungen in der Tabelle *Erziehungsziele*. Die schematische Übersicht auf der folgenden Seite soll verdeutlichen, wie die einzelnen Erziehungsziele den jeweiligen Einstellungsbereichen zugeordnet wurden. Wegen der geringen Anzahl der Einzelinterviews wurde aus den vorgenommenen Wertungen zu den Erziehungszielen kein Mittelwert errechnet, sondern die Wertungen der einzelnen Frauen wurden vergleichend einander gegenübergestellt.⁵ Den Einzelwertungen wurde dann, soweit dies möglich war, ein Mittelwert aus einer von Wilkiewicz (1989) durchgeführten Befragung über Erziehungsziele beigelegt.⁶

6.2.1 Traditionalismus

Unter dem Einstellungsbereich *Traditionalismus* soll im Folgenden gefragt werden, welche spezifisch russlanddeutschen Werte und Normen die Erziehungseinstellungen und das Erziehungsverhalten der befragten Frauen prägen. Dieser Einstellungsbereich wird durch die vier Teilbereiche *Religiosität*, *Bekanntnis zum Deutschtum / zur deutschen Sprache*, *Orientierung an der Erziehung der Eltern* und *Bedeutung der Sekundärtugenden* untergliedert.

5 Dabei wurden die Vornamen der befragten Frauen mit ihrem Anfangsbuchstaben abgekürzt.

6 Vgl. Tabelle 31: Familiales Wertsystem u. Tabelle 81: Familiales Wertsystem in Abhängigkeit von Alter und Konfessionszugehörigkeit (vgl. Wilkiewicz, A 6 und A 40; hier: Anhang 5, S. 153 f.). Die Erziehungsziele wurden bei Wilkiewicz nicht – wie in der vorliegenden Untersuchung – in Form von Aussagen, sondern in Form von Termini erfaßt. Zu berücksichtigen ist außerdem, dass auch männliche Aussiedler an der Befragung teilnahmen. Die von mir angeführten Mittelwerte beziehen sich auf Angehörige der evangelischen Konfession. Wie in der vorliegenden Untersuchung wurde auch bei Wilkiewicz eine Wertung auf einer Skala von 1 - 5 vorgenommen.

Schematische Übersicht:

ZUORDNUNG DER ERZIEHUNGSZIELE ZU DEN EINSTELLUNGEN

ERZIEHUNGSEINSTELLUNGEN	ERZIEHUNGSZIELE
6.2.1 Traditionalismus	
6.2.1.1 ReligiositätReligiosität
6.2.1.2 Bekenntnis z. Deutschum / deutsche Sprache
6.2.1.3 Orientierung an der Erziehung d. Eltern
6.2.1.4 Bedeutung der Sekundärtugenden	Respekt Gehorsam Fleiß Ordnung / Sauberkeit
6.2.2 Autoritarismus	Respekt Gehorsam
Permissivität
6.2.3 Kontrolle
6.2.4 Behütung
6.2.5 Autonomie	Autonomie Selbständigkeit
6.2.6 Individualismus	Durchsetzungsfähigkeit Erfolgsorientierung Individ. Leistungsstreben
Kollektivismus Hilfsbereitschaft Kooperation
6.2.7 Geschlechtsrollenorientierung
6.2.8 Bedeutung der Familie	familialer Zusammenhalt
.....

6.2.1.1 Religiosität

Für die russlanddeutschen Aussiedler war die Zugehörigkeit zu einer Konfession und damit ihre religiöse Identität immer eng verbunden mit ihrer Identität als ethnische Minderheit. Sie unterscheiden sich nicht nur durch ihre ethnische, sondern durch ihre konfessionelle Zugehörigkeit vom Mehrheitsvolk, dessen Erziehungsgrundlagen vom Atheismus und Kommunismus geprägt waren.

„In vielen Fällen war die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kirche gleichbedeutend mit der nationalen Identität. So erwies sich oftmals die Kirche als eine Institution, die massiv die Erhaltung der Volksgruppe unterstützte. Der Klerus spielte hier eine herausgehobene und integrierende Rolle. Pfarrer und Lehrer galten als die wichtigsten Persönlichkeiten der Gemeinde, als die Kulturträger und Garanten für die Erhaltung der Identität der Gruppe.“ (Kotzian 1991, S. 80)

Obwohl m. E. nach der im vorausgegangenen Zitat verwendete Terminus der *nationalen Identität* genauer durch den der *ethnischen Identität*⁷ zu beschreiben wäre, wird hier deutlich, welche herausragende Bedeutung die Religion als spezifisches Identitätsmerkmal der Russlanddeutschen hatte (und hat).

Die von mir befragten Frauen sind ausnahmslos evangelisch. In Hinblick auf die Erziehung ihrer Kinder geben sie der Religion folgenden Stellenwert:

Aussage: „Ich möchte, dass die Religion im Leben meines Kindes eine wichtige Rolle spielt.“ (**Tabelle 1**)

	I	N	V	L	WILKIEWICZ
Religiosität	2	2	1	4	3,88

Zwei der von mir befragten Frauen wuchsen in einem Umfeld auf, in dem die Religion im familialen Bereich noch eine Rolle spielte und eng mit der Pflege russlanddeutscher Tradition und deutscher Spra-

7 Vgl. die Ausführungen bei Auernheimer (1995, S. 101 ff.) über Ethnizität und kulturelle Identität

che verbunden war. Im Gegensatz dazu erfuhren sie aber eine schulische Sozialisation, die durch die Grundlagen sozialistischer Bildungspolitik und damit durch den Atheismus geprägt war. Letzteres trifft in noch stärkerem Maße auf die Kinder der Aussiedlerinnen zu, denen die Ausübung religiösen Brauchtums nur aus der Großelterngeneration geläufig war. Während Irina und Natalia die Religion im Verlauf der Interviews überhaupt nicht erwähnen, wird die Generationsgebundenheit von Religiosität im Interview mit Valentina besonders deutlich: Sie beschreibt, wie die älteren Bewohner des Dorfes sich mehrmals wöchentlich und besonders am Sonntag im Haus der Schwiegermutter versammelten, um gemeinsam zu singen und zu beten. Die Schwiegermutter war es auch, die versuchte, ihre Enkel religiös zu erziehen. Obwohl Valentina selbst, wie alle anderen jüngeren Leute des Dorfes, nicht an den religiösen Versammlungen teilnahm, befürwortete sie den religiösen Einfluß der Großmutter auf die Tochter. Trotzdem die Vermittlung religiöser Werte in ihrer eigenen Erziehungspraxis nicht zum Tragen kommt und Religiosität als Erziehungsziel in ihrer Wertung eine untergeordnete Rolle spielt, möchte sie dennoch, dass ihre Kinder konfirmiert werden. Auf die ablehnende Haltung ihres Sohnes zu diesem Thema erwidert sie: „Ich will, dass ihr beide konfirmiert werdet. Wenn wir auch nicht zur Kirche gehen, aber doch, glauben tut jeder Mensch.“

Die Interviewpartnerin Lena kommentierte ihre Wertung zum Erziehungsziel *Religiosität* folgendermaßen:

Zur ersten Aussage (Religiosität) äußerte sich Lena detaillierter, und zwar dahingehend, dass sie den Stellenwert der Religion für sich persönlich erläuterte. Sie berichtete, dass sie früher über die Religion ihrer Eltern gelacht habe und zynisch gefragt habe: 'Ja, wo ist denn euer Gott? Hat man ihn schon gesehen?', was aber nicht untypisch für ihre Generation gewesen sei. Ihre Beziehung zur Religion habe sich aber im Laufe der Zeit, und vor allem nach der Ausreise aus Kasachstan gewandelt. Sie habe gemerkt, dass sie in einer Zeit, in der alles unsicher war, die Religion als Ort des Vertrauten, der Sicherheit, gesucht habe. Für ihre Kinder wünsche sie sich schon eine religiöse Erziehung. (Wiedergabe des Gesprächsverlaufes nach Gedächtnisprotokoll, da der Kassettenrekorder zu diesem Zeitpunkt nicht lief.)

Aus den Äußerungen der beiden Frauen wird deutlich, dass die Tradition der Religionsausübung in der Großelterngeneration der Familien noch vorhanden war, während sie in der Elterngeneration zum Erliegen gekommen ist. Trotzdem bekennen sich Lena und Valentina, wie auch die anderen beiden Frauen, zu ihrer Konfession und wünschen, dass ihre Kinder konfirmiert werden. Religiosität als Erziehungsziel spielt jedoch bei drei der vier befragten Frauen eine sehr untergeordnete Rolle. Dieses Ergebnis hebt sich deutlich von dem von Wilkiewicz ermittelten Mittelwert ab. Eine Erklärung für das Fehlen religiöser Traditionen in den Familien könnte die Tatsache sein, dass zwei der befragten Frauen in den Jahren vor der Ausreise in Großstädten und eine weitere in einem vorwiegend von russischen Einwohnern besiedelten Dorf gelebt haben.

6.2.1.2 Bekenntnis zum Deutschtum / zur deutschen Sprache

Wie auch in Hinblick auf die religiösen Traditionen lässt sich ebenfalls mit Blick auf das traditionell gebundene Sprechen eines deutschen Dialektes feststellen, dass hier die Wohn- und Lebenssituation der Familien von entscheidender Bedeutung ist. Wie schon aus der Analyse der Einzelinterviews hervorging, waren die Voraussetzungen für die Beibehaltung der deutschen Sprache als Familiensprache dort besonders günstig, wo auch im sozialen Umfeld der Familien deutsch gesprochen wurde. Dies war insbesondere bei der Familie von Valentina der Fall, die bis zur Ausreise in einem russlanddeutschen Dorf lebte. Welche Bedeutung die Pflege deutscher Sprache als Bestandteil russlanddeutscher Tradition hatte, manifestiert sich unter anderem darin, dass sowohl Valentina als auch ihre Tochter Mitglieder in russlanddeutschen Folkloregruppen waren.

Aus den Interviews mit Irina und Lena wird dagegen deutlich, dass die deutsche Sprache als Familiensprache dort im Aussterben begriffen ist, wo in einem großstädtisch geprägten sozialen Umfeld nur Russisch gesprochen wird. Deutsch hat im Hinblick auf die Herkunftsfamilien der befragten Frauen und ihrer Ehepartner noch eine Bedeutung, während die Lingua prima der nächsten Generation bereits die russische Sprache ist.

Für meine Interviewpartnerin Lena war die Tatsache, dass ihre Kinder die deutsche Sprache nicht mehr beherrschen, von grundlegender Bedeutung für die Ausreiseentscheidung. Ihr Wunsch war es, dass „die Kinder die deutsche Sprache nicht verlieren“. Auch Irina und Valentina bekennen sich unmissverständlich zur ihrer Identität als Deutsche. Die Zuschreibung *Russin*, die von einheimischen Deutschen in Hinblick auf Valentina und ihre Tochter Olga – teils in beleidigender Absicht, teils sicherlich auch aus Unwissenheit – vorgenommen wird, empfinden Mutter und Tochter gleichermaßen als diskriminierend.

6.2.1.3 Orientierung an der Erziehung der Eltern

Wie bereits bei der Analyse der Einzelinterviews herausgearbeitet wurde, lässt sich die Erziehung in den Herkunftsfamilien der drei Frauen Natalia, Valentina und Lena als eine auf den Prinzipien des Gehorsams und des Respektes basierende autoritäre Erziehung definieren.

Valentina und Lena charakterisieren diese Erziehung als „sehr streng“ bzw. als „ganz streng“ und lehnen sie als Vorbild für ihre eigene Erziehungspraxis ab. Beide Frauen streben eine partnerschaftliche Beziehung zu ihren Kindern an, die sich durch gegenseitiges Vertrauen und Offenheit auszeichnet:

„Ich wünsche mir, dass wir ganz gute, tolle Freunde sind.“
(Interview LENA)

„... ich kann mit Olga über alles reden. Das war erst bei uns nicht so.“ (Interview VALENTINA)

Ganz anders beurteilt meine Interviewpartnerin Natalia die autoritäre Erziehung in ihrer Herkunftsfamilie. Sie sieht darin ein Vorbild für ihre eigene Erziehungspraxis und lehnt eine Eltern-Kind-Beziehung, in der „die Eltern für die Kinder wie ein Kumpel sind“, ab.

Auch Irina, die bereits im Alter von sieben Jahren ihren Vater verlor, orientiert sich im stärkeren Maße an der strengen Erziehungshaltung ihres älteren Bruders, von dem sie es gelernt habe, streng zu sein mit ihren Kindern.

6.2.1.4 Bedeutung der Sekundärtugenden

„Ein zentraler Bereich, an dem viele Russlanddeutsche ihr Deutschsein festmachten, waren ihre Werte und Normen. Diese sind nicht zu trennen von der religiösen Geschichte der Russlanddeutschen, die stark vom Protestantismus und den protestantischen Freikirchen geprägt ist. Die Russlanddeutschen orientierten sich an den Pflicht- und Akzeptanzwerten wie Fleiß, Disziplin, Ordnung, Sauberkeit und Gehorsam, wie sie Max Weber (1991) als Elemente einer protestantischen Ethik charakterisiert hat. Auf der Grundlage dieser Eigenschaften wurde oftmals ein positives Selbstbild als Deutsche entworfen, das auch als Reaktion gegen die Anfeindungen von außen zu werten ist.“ (Roll 1998, S. 140)

Im Rahmen der vorliegenden Studie verdienen in diesem Zusammenhang die Erziehungsziele *Respekt*, *Gehorsam*, *Fleiß* und *Ordnung / Sauberkeit* besondere Beachtung. Eine vergleichende Darstellung der von den befragten Frauen vorgenommenen Wertungen ergibt folgendes Bild:

Tabelle 2: Sekundärtugenden

	I	N	V	L	WILKIEWICZ
Respekt	4	5	5	–	4,86
Gehorsam	3	5	4	3	4,81
Fleiß	4	5	5	4,5	4,95
Ordnung / Sauberkeit	4	5	5	4	4,95

Auffällig ist hier der hohe Wert, der den Erziehungszielen *Fleiß* sowie *Ordnungsliebe* und *Sauberkeit* beigemessen wird. Diese Wertung meiner Interviewpartnerinnen korrespondiert mit den in der Untersuchung von Wilkiewicz ermittelten sehr hohen Wertungen bei diesen Erziehungszielen. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt die Untersuchung von Dietz / Roll (1998) über jugendliche Aussiedler, in der die

befragten Jugendlichen den Sekundärtugenden *Fleiß*, *Ordnung* und *Sauberkeit* eine wesentlich größere Bedeutung beimaßen als einheimische Jugendliche.⁸

Ein differenzierteres Bild ergibt sich bei den für die Erziehungsziele *Respekt* und *Gehorsam* vorgenommenen Wertungen. Während zwei meiner Interviewpartnerinnen diesen Erziehungszielen einen hohen bzw. sehr hohen Stellenwert beimaßen, was mit dem sehr hohen Mittelwert bei Wilkiewicz korrespondiert, waren sie für die anderen beiden Frauen von mittlerer Bedeutung. Wichtig ist in diesem Zusammenhang eine von Lena vorgenommene Differenzierung. Sie sprach sich einerseits für eine respektvolle Haltung gegenüber älteren Menschen aus, lehnte diese gegenüber Autoritätspersonen jedoch ab:⁹

L: Weil, wenn ich sage: 'Du musst gegenüber den Autoritätspersonen dich respektvoll verhalten', ich bringe ja bei den Kindern, alles was diese Autoritätspersonen sagen, auch so wahrzunehmen. Und das finde ich nicht ... sie müssen auch differenzieren, damit das so nicht vorkommt, wie bei Hitler oder Stalin bei uns. Sie müssen auch sagen: Wenn du auch mein Chef bist, ich sage dir die Wahrheit, oder der Lehrer, da müssen sie schon manchmal ... aber bei älteren Leuten, weiß ich nicht, finde ich das so wichtig, weil sie alt sind und irgendwie die Würde ...

I: Das heißt, würdest du denn auch sagen, dass man älteren Leuten nicht widersprechen sollte?

L: Man muss einfach verzeihen. Man muss einfach sagen: Sie haben eine andere Einstellung, eine Lebenserfahrung, eine ganz andere Gesellschaft sind sie großgewachsen, widersprechen, nein, man muss einfach, ja gut, seine eigene Meinung behalten. Man kann die alten Leute nicht umkremeln, man kann ihre Meinung nicht ändern. Weil das ist ihre

8 Vgl. ebd. S. 51, Abb. 15: Bestandteile deutscher Kultur, die für die Jugendlichen von Bedeutung sind: 23,8% nannten eine oder mehrere Sekundärtugenden, so z.B. Fleiß, Ordnung, Pünktlichkeit, Sauberkeit, Sparsamkeit oder Disziplin, während die einheimischen Jugendlichen diese Werte als weniger wichtig erachteten (11,1%).

9 Hieraus läßt sich erklären, weshalb Lena zu der dem Item *Respekt* zugrundeliegenden Aussage *Im Umgang mit alten Menschen und Autoritätspersonen soll mein Kind sich respektvoll verhalten* keine Wertung vornahm (vgl. S. 111, Tabelle 2: Sekundärtugenden)

Meinung, die sie das ganze Leben jetzt oder ... mit Lebenserfahrungen gemacht haben.

(Interview LENA)

Eine zusammenfassende Betrachtung der unter dem Oberbegriff *Traditionalismus* untersuchten Einzelaspekte ergibt folgendes Bild: Voraussetzung für das Praktizieren spezifisch russlanddeutscher Traditionen, wie es sich in religiösem Brauchtum und dem Beibehalten des Deutschen als Familiensprache ausdrückt, scheint ein Umfeld zu sein, das es erlaubt, dies in Gemeinschaft mit anderen zu tun. Fehlt diese Voraussetzung, weil die Familien in einem urbanen oder ruralen Umfeld leben, das vorwiegend russisch geprägt ist, verliert die alltäglich praktizierte Tradition an Bedeutung.¹⁰ Jedoch scheint noch ein Bewusstsein über den Wert der verlorengegangenen Tradition vorhanden zu sein, was sich im Bekenntnis zum Deutschtum und zur eigenen religiösen Konfession, in der Trauer über die verlorene Muttersprache, in den verinnerlichten Werten und Normen und schließlich dem Wunsch, als Deutsche unter Deutschen leben zu wollen, manifestiert.

6.2.2 Autoritarismus <=> Permissivität

Wie bereits in den vorangegangenen Ausführungen herausgearbeitet wurde, lässt sich die Erziehung in den Herkunftsfamilien der befragten Frauen als eine auf den Prinzipien des Respekts und Gehorsams basierende, autoritäre Erziehung beschreiben. Während meine Interviewpartnerin Natalia den Erziehungsstil in ihrer Herkunftsfamilie positiv beurteilt und ihn auch in Hinblick auf die Erziehung ihrer eigenen Kinder befürwortet, lehnen Valentina und Lena den autoritären Erziehungsstil ihrer Eltern als Modell für die Erziehung ihrer Kinder ab und streben eine eher partnerschaftlich orientierte Beziehung zu ihnen

10 Berend (1998) beschreibt aus soziolinguistischer Perspektive drei verschiedene Typen von Ortsgemeinschaften, in denen Russlanddeutsche im Herkunftsland leben und leben:

- den Assimilierungstyp (Stadt oder Dorf mit überwiegend nicht deutschsprachiger Bevölkerung)
- den Umbruchstyp (ländliche Siedlung mit sprachlich gemischter Bevölkerung)
- den Beharrungstyp (ländliche Siedlungen mit überwiegend bzw. vollständig deutschsprachiger Bevölkerung)

(vgl. S. 25 ff.)

an. Irina dagegen beschreibt ihren Erziehungsstil als *streng*, nimmt aber bei der Aussage *Mein Kind darf mir nicht widersprechen oder von meinen Anordnungen abweichen* eine mittlere Wertung vor. Allen vier Frauen ist jedoch gemeinsam, dass sie den *Respekt gegenüber älteren Menschen* als wichtiges bzw. sehr wichtiges Erziehungsziel erachten.

Im Hinblick auf die beiden Frauen Valentina und Lena, die einem autoritären Erziehungsstil eher kritisch gegenüberstehen, ist für mich in diesem Kontext die Frage von besonderer Bedeutung, ob sich seit ihrer Einreise nach Deutschland in ihrer Erziehungspraxis etwas verändert hat.

Diese Frage wird von Valentina verneint. Sie berichtet, dass ihre Tochter schon in Russland viel mehr Freiheit gehabt habe als ihre eigenen Eltern ihr zugestanden hätten, und begründet das folgendermaßen: „Ich meine nur, dass andere Zeiten schon sind und ... das hat mit Deutschland nichts zu tun.“ Auf die Frage, ob es in Russland insgesamt leichter oder schwieriger sei, Kinder zu erziehen, antwortet sie: „Das ist in Russland schwer, und auch hier schwer. ... Kinder klein, kleine Probleme, Kinder groß, große Probleme.“

Ganz anders beantwortet Lena die Frage nach Veränderungen in ihrer Erziehungspraxis seit ihrer Einreise in nach Deutschland. Sie berichtet, dass sie oft mit einheimischen Bekannten und Kollegen, die gleichaltrige Kinder haben, redet und sich an deren Erziehungspraktiken orientiert:

I: Hat sich denn dadurch in deiner Erziehung schon etwas verändert?

L: Ja, auf jeden Fall.

I: In welcher Richtung?

L: Wir sind viel, viel freier geworden mit den Kindern. Früher waren wir autoritär. Obwohl wir waren nicht so autoritär wie einige Eltern. Aber trotzdem war das ... ich hab gesagt, du musst machen. Jetzt ist das nicht so. Also, sie können ruhig widersprechen, aber wie gesagt, sie müssen mir immer begründen.

(Interview LENA)

Später erzählt Lena von ihren Eindrücken, die sie aus ihrer Tätigkeit als Lehrerin an einer Schule mit hohem Anteil von Aussiedlerjugendlichen über Erziehung in Aussiedlerfamilien gesammelt hat:

L: ... Ja, und die Unsicherheit von vielen Eltern. Sie wissen das nicht, wie es lang geht, was überhaupt, was sollte man verlangen, was ist hier richtig, was ist hier falsch? Und die Kinder kommen und erzählen verschiedene Sachen: 'Es ist hier erlaubt, alle machen das, man darf hier das', und so, und die Eltern sind verunsichert. Sie geben zu. Also, jetzt die ... äh ... in der Erziehung meistens regieren oder führen die Kinder. Sie sagen: 'So muss das gemacht werden!' Dann sagen die Eltern: 'Ja, okay, wenn das die Einheimischen machen' ... Und das ist so wichtig: Die Einheimischen, dann heißt es: richtig! Obwohl die Einheimischen machen das auch falsch, ja? Aber das ist jetzt so ein ... ein ... hm, ja ...

I: Haben die Eltern denn auch diese Meinung, dass das, was die Einheimischen machen, richtig ist für die Kinder, oder gibt es auch Eltern, die dazu tendieren zu sagen: 'So wie wir es früher erlebt haben, war es viel besser'?

L: Sie meinen, dass es ...läuft hier vieles falsch ab: 'Unsere Erziehung war viel besser!' Aber sie passen sich an. Sie passen sich an: 'Wenn es hier so ist, dann müssen wir das auch machen!' Weißt du, sie meinen, man sollte so wie auch früher härter sein, autoritärer sein, Druck ausüben, und ... ja, meinen sie und möchten sie auch. Aber hier geht es so nicht, weil die Kinder lassen das schon hier nicht zu. Sie wissen ganz genau: Wenn irgendwas die Eltern machen, das heißt ... ja ... äh ...mit den Prügeleien, man muss im Amt das anmelden, ja? Und das wissen die Kinder ganz genau. Und sie drohen ganz offen den Eltern das.

I: Ja.

L: Ja, das hab ich ganz ... von vielen Eltern schon gehört. Wenn sie sagt, er kommt in der Schule nicht mit, dann möchte ich manchmal ... Dann sagt er: 'Fass mich nur nicht an! Ich melde es dem Jugendamt an!' Das haben sie hier jetzt mitgekriegt, und damit tun sie es auch.

(Interview LENA)

Deutlich wird hier zum einen die Unsicherheit vieler Eltern in Hinblick auf ihr Erziehungsverhalten unter den veränderten Bedingungen in Deutschland, zum anderen aber auch die Tatsache, dass Eltern unfreiwillig und gegen ihre innere Überzeugung, ja sogar teilweise als Reaktion auf den massiven Druck ihrer Kinder ihre Erziehungspraktiken verändern.

An anderer Stelle weist Lena darauf hin, dass Eltern zunehmend an Autorität gegenüber ihren Kindern verlieren, da sie oft auf die Hilfe ihrer Kinder angewiesen sind, die die Eltern bei Arztbesuchen oder Behördengängen begleiten müssen, weil die Kinder die besseren Sprachkenntnisse haben.

Diese Beobachtungen von Lena stimmen mit den Ausführungen von Süß (1995, S. 140 f.) überein, der auf die Gefahr von Beziehungsbrüchen zwischen Aussiedlerjugendlichen und deren Eltern hinweist. Auch Süß beschreibt die Unsicherheit und Orientierungslosigkeit vieler Aussiedlereltern bei der Bewältigung der alltäglichen Probleme und ihre Schwierigkeiten, sich in ihrer Lebensführung und in ihren Einstellungen zu ändern. Dies führe zwangsläufig zu Konflikten mit Kindern und Jugendlichen, da die Eltern auf die neue Situation häufig durch Abkapselung und rigides Verhalten reagieren. Der erzieherische Einfluss der Eltern werde jedoch mit zunehmendem Alter ihrer Kinder und dem zunehmenden Einfluß der Werte- und Verhaltenswelt im Aufnahmeland auf diese immer geringer. Abschließend kommt Süß zu der Folgerung: „Solange es altersgemäß geht, wird befohlen, wenn dies nicht mehr zieht, lässt man die Jugendlichen laufen.“ (S. 141)

Dass der hier dargestellte massive Assimilationsdruck nicht nur eine Belastung für Aussiedlereltern darstellt, sondern auch zu einer persönlichen Herausforderung werden kann, ihre aus dem Herkunftsland mitgebrachten autoritär-bestimmenden Erziehungseinstellungen zu überprüfen und einen permissiveren Erziehungsstil anzustreben, zeigt in diesem Zusammenhang das Beispiel von Lena. Dieses ist – ebenso wie das Beispiel von Valentina – geeignet, das Ergebnis einer von Herwartz-Emden durchgeführten Untersuchung beispielhaft zu illustrieren, wonach Aussiedlerinnen neben autoritär-bestimmenden Aspekten in der Erziehungseinstellung eine starke Zustimmung zum Einstellungsbereich *Nachgiebigkeit* bekundeten:

„Der Befund, dass die Aussiedlerinnen eine starke Zustimmung zu den autoritären Aspekten in der Erziehungseinstellung sowie zu dem eher dem westlichen Erziehungsideal zugeordneten Erziehungsstil der Permissivität angeben, spiegelt einerseits die ständig geforderte Auseinandersetzung um die in der Einwanderungssituation erforderlichen Erziehungshaltungen und den aus dem Herkunftskontext bekannten Erziehungshaltungen wider. Andererseits scheint diese Auseinandersetzung an bekannte Strategien aus ihrer Minoritätenlebenslage in der ehemaligen Sowjetunion anzuknüpfen, nämlich im Hinblick auf die Integration des Kindes bestimmte Kompromisse eingehen zu müssen.“ (Herwartz-Emden 1997, S. 71)

6.2.3 Kontrolle

Die Erziehungseinstellung *Kontrolle* möchte ich im Folgenden so verstanden wissen, dass mütterliche Kontrolle sich auf einem Spektrum von fürsorglicher Zuwendung bis hin zur rigiden und sanktionierenden Durchsetzung mütterlicher Interessen im Hinblick auf die Erziehung des Kindes bewegt. Damit soll eine Gleichsetzung einer kontrollierenden Erziehungshaltung mit einem autoritären Erziehungsstil vermieden werden.

Wie am Beispiel von Lena gezeigt werden kann, beinhaltet eine kontrollierende Erziehungshaltung, wie sie in der Analyse des Interviews herausgearbeitet wurde,¹¹ sowohl zärtlich-behütende Elemente wie beispielsweise die Besorgnis der Mutter um die Integration der Tochter in die Klassengemeinschaft und die damit verbundene mehrfache Kontaktaufnahme mit ihren Lehrern als auch autoritativ-bestimmende Aspekte. Letztere werden z.B. in der Reglementierung des Tagesablaufes und der Kontrolle der Hausaufgaben ihres sechzehnjährigen Sohnes deutlich.

Nicht nur bei Lena, sondern auch bei Irina ist eine kontrollierende Erziehungshaltung erkennbar.¹² In ihrer eigenen Erziehung orientiert sie sich eindeutig an dem strengen, kontrollierenden Erziehungsverhalten des älteren Bruders. Auch bei Irina ist der kontrollierende

11 Vgl. dazu die Interviewanalyse LENA, S. 96 ff.

12 Vgl. die Interviewanalyse IRINA, S. 69 f.

Aspekt in ihrem Erziehungsverhalten eng verbunden mit umsorgenden, behütenden Elementen.

Wie die Analyse des Interviews mit Natalia¹³ zeigt, ist hier der kontrollierende Aspekt im Erziehungsverhalten im wesentlich stärkeren Ausmaß mit einer autoritären Eltern-Kind-Beziehung verbunden als mit behütenden Aspekten.

Von den vier interviewten Frauen entfernt sich Valentina am weitesten von einer kontrollierenden Erziehungseinstellung. In Hinblick auf ihre Tochter drückt sie sehr viel Stolz und Zufriedenheit aus. Da diese die Erwartungen ihrer Mutter nicht enttäuscht, kann Valentina in ihrer Erziehung fast vollständig auf Reglementierungen und Bestrafungen verzichten. Eine – wenn auch sehr freizügige – Reglementierung besteht darin, dass die siebzehnjährige Tochter nach dem Disko-besuch am Wochenende um drei Uhr nachts zu Hause sein muss. Wenn Olga sich dann allerdings verspätet, ist die Mutter unruhig und besorgt und schimpft anschließend mit ihrer Tochter.

6.2.4 Behütung

Wie im vorangegangenen Kapitel dargestellt werden konnte, tendieren drei der vier befragten Frauen zu einem stark kontrollierenden Erziehungsverhalten, dessen Wurzeln jedoch vor allem in der mütterlichen Sorge um das Wohlergehen der sich bereits im Jugendalter befindenden Kinder liegen. In diesem Zusammenhang wurde der behütende Aspekt im Erziehungsverhalten – hier soll nochmals besonders an das Beispiel von Lena erinnert werden – immer wieder deutlich.

Die hier beschriebene Tendenz befindet sich im Einklang mit den Ergebnissen der Forschungen von Nauck, wonach Eltern in der Migrationssituation mehr auf ihre Kinder achten und Kontrolle und (Über-)Behütung zunehmen. So wurde in Hinblick auf türkische Migranteltern nachgewiesen, dass unter vier untersuchten Erziehungseinstellungen¹⁴ *Behütung* als die am stärksten ausgeprägte Erziehungsein-

13 Vgl. die Interviewanalyse NATALIA; S. 75 ff.

14 Gegenstand der Untersuchung waren die Erziehungseinstellungen Behütung, autoritäre Kontrolle, Selbstkritik und Traditionalismus. (vgl. Nauck 1990, S. 99 f.)

stellung rangiert, gefolgt von der Einstellung *autoritäre Kontrolle* (vgl. Nauck 1990, S. 100). Der Einfluss der Migrationssituation könnte daran deutlich werden, dass die Migrantenfamilien der „Ersten Generation“ unter den vier untersuchten türkischen Teilpopulationen¹⁵ in beiden Einstellungsbereichen die jeweils höchsten Werte aufwiesen. Im Vergleich dazu nahm *Behütung* bei den untersuchten westdeutschen Familien den letzten Rangplatz ein. Außerdem befürworteten westdeutsche Eltern *autoritäre Kontrolle* weit weniger als alle vier türkischen Teilgruppen.

Nauck faßt die Ergebnisse seiner Untersuchungen folgendermaßen zusammen:

„Die Erziehungseinstellungen türkischer Eltern werden weitgehend von der zärtlichen (Über-)Behütung des Kindes dominiert, die mit autoritärer Kontrolle und einer rigiden Durchsetzung elterlicher Forderungen verbunden wird. ... Verglichen mit deutschen Eltern differieren die Erziehungseinstellungen türkischer Migrantenfamilien stärker als die der Familien, die in der Türkei leben. Diese Polarisierung der Einstellungen in Richtung einer höheren Behütung, eines höheren Autoritarismus und Traditionalismus kann als eine Reaktionsweise von Migranteneltern auf die als gefährdend perzipierte Migrationssituation gedeutet werden. Deutsche Familien haben keine solch klar umrissene Struktur von Erziehungseinstellungen. Ihre wesentlichen Eigenschaften sind die Permissivität und die Ablehnung von Behütung zugunsten einer Selbständigkeitserziehung des Kindes...“ (ebd. S. 100 f.).

Obwohl die hier dargestellten Schlussfolgerungen von Nauck sich ausschließlich auf türkische Migranteneltern beziehen, seien sie in diesem Zusammenhang angeführt, da sich hier die spezifischen Auswirkungen der Migrationssituation auf Erziehungseinstellungen widerspiegeln. Insoweit sind sie in ihrer hypothetischen Funktion verallge-

15 Zielgruppe der vergleichenden interkulturellen Untersuchung waren westdeutsche Familien sowie vier türkische Subpopulationen: Türkische Migrantenfamilien der „Zweiten Generation“, türkische Migrantenfamilien der „Ersten Generation“, türkische Rückwandererfamilien und türkische Familien in Westanatolien. (Vgl. ebd. S. 87)

meinerbar und decken sich mit den Ergebnissen zu den Einstellungsbereichen *Kontrolle* und *Behütung* in der hier vorliegenden Studie.

6.2.5 Autonomie

Bei dem Versuch, die vorliegenden Interviews in Hinblick auf den Einstellungsbereich *Autonomie* auszuwerten, ergab sich für mich ein widersprüchliches Bild, da aus meiner Sichtweise heraus die bekundete große bis sehr große Zustimmung der Frauen zu der diesem Erziehungsziel zugrundeliegenden Aussage sich nicht mit ihrem tendenziell stark kontrollierenden Erziehungsverhalten in Einklang bringen ließ:

Aussage:

„Mein Kind soll mit zunehmendem Alter selbst entscheiden, was für sein Leben wichtig ist.“ (Tabelle 3)

	I	N	V	L	WILKIEWICZ
Autonomie	4	5	5	4 + ich	keine Angabe

Als einzige Interviewpartnerin schien Lena zu erkennen, dass ihre Wertung im Widerspruch zu ihrem praktizierten kontrollierenden Erziehungsverhalten steht. Nachdem sie ihre Wertung vorgenommen hatte, zögerte sie noch eine Weile und fügte dann den Zusatz *+ ich* hinzu. Ihre Selbsteinschätzung in dieser Hinsicht passt zu dem aus dem Interview sich ergebenden Gesamtbild, das Lena als Mutter zeigt, die sehr klare Vorstellungen über die zukünftige Entwicklung ihrer Kinder hat und diese durch erzieherische Einflussnahme mitzugestalten versucht.¹⁶

Welche Vorstellungen haben die Frauen in Hinblick auf eine Entwicklung ihrer Kinder zur Selbständigkeit? Eine Auswertung der Interviews zu diesem Aspekt ergab, dass drei der vier befragten Aussiedlerinnen es für wünschenswert halten, dass ihre Kinder eigenverantwortlich für die Schule lernen. Irina bedauert, dass sie und ihr Mann ihren Sohn

¹⁶ Vgl. die Interviewanalyse LENA; S. 95 ff.

wegen fehlender sprachlicher Voraussetzungen nicht mehr so sehr unterstützen können wie in Russland, gewinnt dieser Tatsache dann aber auch einen positiven Aspekt ab:

Wir können nicht mehr so viel helfen, wenn die Kinder ihre Hausaufgaben machen. In Russland hab ich mehr Zeit verbracht und hab ich mehr Kontrolle gehabt über die Noten, ja, und hier gucke ich meistens überhaupt nicht mehr oder weniger ... (*unverständlich*) ..., weil ich es selbst nicht kann. Aber ich denke, das ist auch nicht so schlimm, weil er muss auch wissen, dass er selbst muss lernen. Zuerst lernt er für sich und dann für uns (*Lachen*). (Interview IRINA)

Valentina ist stolz auf ihre Tochter Olga, die selbständig und intensiv für die Schule arbeitet und in alleiniger Zuständigkeit für das Reinigen der Wohnung verantwortlich ist. Auch Lena betont, wie wichtig es ihr ist, dass ihre Kinder selbständig und bewusst lernen und sich selbst Ziele setzen.

Die hier dargestellte stark befürwortende Einstellung der Frauen zu einer Selbständigkeitsentwicklung ihrer Kinder steht in einem krassen Gegensatz zu der von ihnen vorgenommenen Wertung von *Selbständigkeit* als Erziehungsziel:

Aussage:

„Kinder sollen ihre Hausaufgaben ohne die Hilfe ihrer Eltern machen.“
(Tabelle 4)

	I	N	V	L	WILKIEWICZ
Selbständigkeit	4	3	2	1	4,7

Nur Irina bekundet Zustimmung zu der o.a. Aussage; Natalia nimmt eine indifferente Wertung vor, und Valentina und Lena können der Aussage kaum bzw. gar nicht zustimmen. Eine Erklärung für die mangelnde Zustimmung der zuletzt genannten Frauen zu der dem Erziehungsziel *Selbstständigkeit* zugeordneten Aussage könnte darin liegen, dass die Formulierung *ohne die Hilfe ihrer Eltern* nicht positiv im Sinne von Selbständigkeit, sondern negativ im Sinne einer Botschaft: *Ich verweigere meinem Kind Hilfe* verstanden wurde. Dass Hilfs-

bereitschaft innerhalb der Familie, aber auch darüber hinausgehend als Wert an sich und als Erziehungsziel von zentraler Bedeutung für die befragten Aussiedlerinnen ist, wird noch weiter unten ausgeführt werden.

6.2.6 Individualismus <=> Kollektivismus

Die diesem Einstellungsbereich zugrundeliegende Dichotomie beruht auf der Annahme, dass Russlanddeutsche mit ihrer Übersiedlung nach Deutschland in ein Spannungsfeld zwischen den kollektivistisch orientierten Wertorientierungen ihrer Tradition, die in wichtigen Teilbereichen mit den zentralen Werten und Normen der ehemals sozialistischen sowjetischen Staaten übereinstimmt, und den individualistischen Wertorientierungen der westlichen Welt geraten.

Eine der wesentlichen Grundlagen von Erziehung im Sozialismus stellte die Auffassung dar, dass der Mensch ein kollektives Wesen ist und seine Persönlichkeit nur in der Gemeinschaft mit anderen entfalten kann (vgl. Kotzian 1991, S. 76.). Die den sowjetischen Schulalltag dominierenden pädagogischen Erziehungsnormen waren kollektiv- und autoritätsorientiert. Nach Wilkiewicz (1989, S. 66) waren folgende Werte zentrale Bestandteile des normativen Lernzielkatalogs:

- Respekt und Achtung vor dem Alter
- Liebe zu Heimat und Vaterland
- Atheismus
- Schulerfolg, Fleiß, Disziplin und Gehorsam
- Ehrlichkeit, Hilfsbereitschaft, Verantwortungsbewusstsein
- Akzeptanz des multinationalen Lebenskontextes (Internationalismus)

„Die russlanddeutsche Familie darf zumindest nach außen hin in ihrer Sozialisationsfunktion und gesellschaftlichen Normerfüllung als exemplarisch gelten. Dies geht sowohl aus der hohen 'kathetischen' Besetzung bestimmter kollektivorientierter Erziehungs- und Sozialisationsziele (vgl. Tab. 31, S. 81) wie auch aus der stark ausgeprägten Dominanz der Eltern in der Familie hervor. ... Das internalisierte familiale Wert- und Normsystem

bleibt somit in wichtigen Teilbereichen deckungsgleich mit den offiziell gültigen gesellschaftlichen Wertstandards.“ (ebd.)¹⁷

Demgegenüber wird die russlanddeutsche Familie im Aufnahmeland mit einem Wertesystem konfrontiert, in dem „die sog. Selbstentfaltungswerte (Individualität, Kreativität, Selbstverwirklichung)“ (Roll 1998, S. 141) eine zentrale Bedeutung haben und in dem „individualzentrierte Erziehungsziele“ wie autonome Selbstorientierung, persönliches Durchsetzungsvermögen und individueller Ehrgeiz (vgl. Wilkiewicz 1989, S. 66) favorisiert werden. Erziehungsziele wie Selbständigkeit und freier Wille haben hier die eindeutige Priorität vor Gehorsam und Unterordnung (ebd. S.71).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden die Erziehungsziele *Durchsetzungsfähigkeit*, *Erfolgsorientierung* und *Individualistisches Leistungsstreben* dem Einstellungsbereich *Individualismus* zugeordnet, während die Erziehungsziele *Kooperation* und *Hilfsbereitschaft* den Einstellungsbereich *Kollektivismus* repräsentieren:

Tabelle 5: Kollektivismus

	I	N	V	L	WILKIEWICZ
Hilfsbereitschaft	4	5	5	5	4,93
Kooperation	4	5	4	5	keine Angabe

Tabelle 6 : Individualismus

	I	N	V	L	WILKIEWICZ
Durchsetzungsfähigkeit	1	5	5	3	4,14
Erfolgsorientierung	4	4	5	4,5	4,79
Individuelles Leistungsstreben	3	1	5	1	keine Angabe

¹⁷ Die von Wilkiewicz angeführte Tabelle befindet sich im Anhang 5 der vorliegenden Studie (S. 153).

Im Hinblick auf die dem Bereich *Kollektivismus* zugeordneten Erziehungsziele wird deutlich, welche zentrale Bedeutung die Eigenschaft der *Hilfsbereitschaft* für die befragten Frauen hat. Dies spiegelt sich nicht nur in der vorgenommenen Wertung, sondern auch darin wider, dass zwei Frauen sich explizit für *Hilfsbereitschaft* als Erziehungsziel aussprechen. In dem folgenden Beispiel aus dem Interview mit Natalia wird deutlich, wie eng sie *Hilfsbereitschaft* und *Kooperation* als zusammengehörig betrachtet:

„Ja, sie mussten immer zu Hause helfen, und draußen, wenn ein alter Mensch eine schwere Tasche trägt, da müssen sie auch bei helfen, ohne dass ich sage: ‘Boris, geh, und hilf mal der alten Frau.’ Das muss er selbst machen.“ (Interview NATALIA)

Beide Erziehungsziele basieren auf einer grundsätzlich positiven Grundeinstellung gegenüber den Mitmenschen, wie es Natalia an anderer Stelle anklingen lässt:

Ich glaube schon, ... meine Kinder müssen ... ich sage immer ... nicht böse sein mit den anderen Menschen ... (*sie überlegt*) ... Was denn noch? ...ich sage oft, wenn z.B. Nikolas kommt und sagt: Oh, ich hab mich heute geprügelt in der Schule, sag ich: Du darfst das nicht machen. Kannst du das mit Wörtern nicht machen? Eben, dass sie gut sind zu anderen Leuten, ja? ... (Interview NATALIA)

Auch Lena betont, welchen zentralen Wert sie der *Hilfsbereitschaft* als Erziehungsziel beimisst. In diesem Zusammenhang grenzt sie sich nochmals gegen die dem Erziehungsziel *Individualistisches Leistungsstreben* zugrundeliegende Aussage *Nur wer sich für seine Ziele einsetzt, ohne dabei auf andere zu achten, kann im Leben etwas erreichen*, ab. Dieselbe starke Ablehnung wird bei Natalia deutlich, die dieser Aussage den schriftlichen Kommentar *Nein, das darf nicht sein* zufügt.

Eine ähnlich große Zustimmung liegt für das Erziehungsziel *Kooperation* vor. Wie auch schon bereits bei der Auswertung der Einzelinterviews sowie in den Tabellen ‘Aufgabenverteilung im Familienleben’ deutlich wurde, haben alle Kinder der befragten Frauen – mit Aus-

nahme des Sohnes von Valentina¹⁸ – festumrissene Aufgaben in der Haushaltsführung der Familien. Olga, die Tochter von Valentina, ist sogar allein für das Reinigen des Haushaltes zuständig.¹⁹ Natalia bedauert, dass es in Deutschland zu wenig häusliche Arbeit für ihre Söhne gebe.²⁰ Sie sieht dies im Vergleich zu den Aufgaben ihrer Söhne in Russland, wo diese nach dem Tod des Ehemanns und Vaters einen großen Anteil der in der Nebenerwerbswirtschaft anfallenden Arbeiten übernehmen mussten. Darüber hinaus verpflichtete sie ihren Sohn Boris dazu, ihr bei ihrer beruflichen Tätigkeit als Melkerin auf einer Kolchose zu helfen.

Ähnlich wie die Söhne von Natalia hatte auch Valentinas Tochter Olga – bereits als sie noch klein war – in Russland festumrissene Aufgaben im landwirtschaftlichen Nebenerwerb. So war sie u.a. für das Melken einer Kuh zuständig. Auch Irinas ältester Sohn Alexander war, wenn die Söhne den Sommer bei den Schwiegereltern verbrachten, fest eingebunden in die Erledigung der dort anfallenden landwirtschaftlichen Arbeiten.

Die Auswertung der Tabelle 6 *Individualismus* ergibt dagegen ein inhomogenes Bild. Wie bereits weiter oben deutlich wurde, lehnen die Frauen Lena und Natalia *Individualistisches Leistungsstreben* als Erziehungsziel unmissverständlich ab. Irina nimmt eine mittlere Wertung vor, und nur Valentina befürwortet die diesem Item zugrundeliegende Aussage.²¹

Eine ähnlich uneinheitliche Tendenz ergibt sich beim Erziehungsziel *Durchsetzungsfähigkeit / Eintreten für persönliche Interessen*. Während Irina die dem Item zugrundeliegende Aussage völlig ablehnt,²² nimmt Lena eine mittlere Wertung vor, und die anderen beiden Frauen messen diesem Erziehungsziel einen hohen Wert bei.

18 Vgl. dazu die Auswertung des Interviews VALENTINA in Kap. 5.1.3, S. 87

19 Vgl. ebd.

20 Vgl. die Auswertung des Interviews NATALIA in Kap. 5.2.3, S. 77 f.

21 An dieser Stelle sind berechtigte Zweifel angebracht, ob Valentina, die die deutsche Fassung der Tabelle 'Erziehungsziele' wählte, die Bedeutung der diesem Item zugrundeliegenden sehr provokant formulierten Aussage erfasst hat.

22 Während Irina die Wertung zu der Aussage *Mein Kind soll lernen sich zu wehren, wenn ihm Unrecht geschieht* vornahm, kommentierte sie: „Nein, lieber nichts sagen.“ Diese Einstellung passt zu ihrer im Interview deutlich werdenden Tendenz, persönliche Standpunkte und Wertungen zu vermeiden.

Nur bei dem Erziehungsziel *Erfolgsorientierung*, das mit der zugrunde liegenden Aussage *Mir ist wichtig, dass mein Kind in der Schule erfolgreich ist* wertneutral formuliert wurde, ergibt sich eine relativ große Übereinstimmung der vorgenommenen, im oberen Bereich liegenden Wertungen. Dieses Ergebnis stimmt ebenfalls mit der Aussage von Herwartz-Emden (vgl. 1995 A, S. 143) überein, wonach Aussiedlerinnen im schulischen Bereich gegenüber ihren Kindern sehr fordernd sind.

Eine zusammenfassende Betrachtung ergibt, dass kollektivistische Wertorientierungen bei den befragten Frauen hoch im Kurs stehen, während sich bei den individualistischen Wertorientierungen ein uneinheitliches Bild ergibt. Auffällig ist aber hier die äußerst betonte Ablehnung von zwei Frauen gegenüber dem Erziehungsziel *Individualistisches Leistungsstreben*.

6.2.7 Geschlechtsrollenorientierung

Unter diesem Einstellungsbereich sollen zwei Aspekte näher betrachtet werden: Zum einen geht es um „implizite und explizite Männlichkeits- und Weiblichkeitsbilder“ (Herwartz-Emden 1995 B, S. 336), zum anderen soll danach gefragt werden, welche Vorstellungen von geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung bei den Interviewpartnerinnen vorliegen.

Eine Auswertung der Interviews im Hinblick auf Männlichkeits- und Weiblichkeitsbilder ergibt nur wenige Hinweise auf Geschlechtsrollenstereotypen. Im Verlauf der Interviews wurde allen Frauen folgende Frage gestellt: *Erziehen Sie Ihre Tochter anders als Ihren Sohn? / Würden Sie eine Tochter anders erziehen als Ihre Söhne?* Diese Frage wird zunächst von allen Frauen verneint. Allerdings machen Irina und Lena die Einschränkung, dass Mädchen und Frauen aufgrund ihrer biologischen Voraussetzungen Rücksichtnahme verdienen. Irina bemerkt, dass sie „für schwierige Arbeit die Tochter nicht anstellen“ würde und bestätigt auf meine Nachfrage, dass sie körperlich schwere Arbeit meine. Lena erwähnt ebenfalls, dass Mädchen und Frauen nichts Schweres tragen sollten. Außerdem verdienen sie Rücksichtnahme in Zeiten der Menstruation. Sie betont, dass in ihrer

Familie auf diese Aspekte sehr viel Rücksicht genommen werde und fasst zusammen: „Mädchen und Frau ist ein schwaches Geschlecht.“

Lena ist auch die einzige Interviewpartnerin, die im Verlauf des Interviews Zuschreibungen in Form typisch männlicher bzw. weiblicher Verhaltensweisen und Eigenschaften vornimmt. So beschreibt sie z.B., dass ihre Tochter, als sie klein war, an Orten spielte, wo es sich „für Mädchen überhaupt nicht gehört“. Sie sei auf Mauern geklettert und sei nach Hause gekommen „wie auch die Jungs ... mit schmutzigen Händen und so“ und habe überhaupt häufig mit Jungen gespielt. An anderer Stelle stellt sie *Einfühlsamkeit* als Eigenschaft dar, die für Mädchen typischer sei als für Jungen. Sie bedauert, dass diese Eigenschaft bei ihrer Tochter nicht so stark ausgeprägt ist wie bei ihrem Sohn.

Die Frage nach geschlechtsspezifischer Aufgabenverteilung bzw. Arbeitsteilung wird von den beiden Müttern (Irina u. Natalia), die nur Söhne haben, nicht angesprochen. Allerdings wird aus den Interviews deutlich, dass alle Söhne bei der Hausarbeit, insbesondere beim Reinigen der Wohnungen festumrissene Aufgaben haben. In Valentinas Familie ist die siebzehnjährige Tochter Olga allein zuständig für die Hausarbeit, während der fünfzehnjährige Sohn Andrej nur ausnahmsweise seiner Mutter hilft. Lena dagegen betont, dass es in ihrer Familie keine geschlechtsspezifische Aufgabenverteilung gibt. Sowohl ihr Mann als auch Sohn und Tochter seien gleichermaßen zuständig für alle im Haushalt anfallenden Arbeiten.

Anschließend berichtet Lena von ihren Beobachtungen, die sie bei anderen einheimischen und russlanddeutschen Familien in Hinblick auf geschlechtsspezifische Aufgabenverteilung gemacht hat. Sie stellt fest, dass es für Aussiedlerfamilien, die vor ihrer Ausreise nach Deutschland schon längere Zeit in einem städtischen Umfeld gelebt haben, völlig normal sei, dass der Mann auch Aufgaben wie Kochen und Bügeln übernehme. Bei Aussiedlerfamilien aus einem ländlichen Umfeld sei dies dagegen nicht selbstverständlich, und einheimische Frauen würden es ebenfalls als Besonderheit herausstellen, wenn ihre Männer im Haushalt helfen.

In einer zusammenfassenden Betrachtung ergibt sich aus den vorliegenden Interviews folgendes Bild: Bei Aussiedlerfamilien, die vor ihrer Ausreise in einem dörflichen, spezifisch russlanddeutschen Umfeld

lebten,²³ überwiegt die traditionelle Zuständigkeit der Frauen und ihrer Töchter für den häuslichen Bereich, während bei Familien aus einem russisch geprägten bzw. urbanen Umfeld – dies trifft für die drei anderen Interviewpartnerinnen mit der Einschränkung zu, dass Natalia in den Jahren vor der Ausreise in einem vorwiegend von russischen Einwohnern bewohnten Dorf lebte – im Hinblick auf die häusliche Aufgabenverteilung eine größere Gleichberechtigung vorliegt. Dagegen betonen zwei dieser Interviewpartnerinnen, dass Frauen aufgrund biologischer Voraussetzungen in Hinblick auf körperlich schwere Arbeit Rücksichtnahme verdienen – vermutlich tun sie dies, um ihren Standpunkt gegen die Tatsache abzugrenzen, dass in der ehemaligen Sowjetunion Frauen im Arbeitsleben auch körperliche Schwerarbeit verrichteten, wie z.B. beim Entladen von Güterwagons, beim Autobahnbau oder beim Gleisbau für Eisenbahnen (vgl. Plessix Gray 1990, S. 153)

6.2.8 Bedeutung der Familie

Der Einstellungsbereich *Bedeutung der Familie* wurde in den Interviews, die der vorliegenden Studie zugrunde liegen, nicht thematisiert. Der Interviewleitfaden sah keine Fragen zu diesem Aspekt vor, und die befragten Frauen äußerten sich nicht explizit zu diesem Bereich. Eine Ausnahme stellt Irina dar, die sich für die Zukunft ihres Sohnes wünscht, dass er eine Familie gründet.

Dass die befragten Frauen dem familialen Zusammenhalt ausnahmslos großen bzw. sehr großen Wert beimessen, ergibt sich jedoch aus ihrer Wertung der diesem Item zugrundeliegenden Aussage in der Tabelle 'Erziehungsziele':

Aussage:

Eine Familie sollte in allen Situationen zusammenhalten. (Tabelle 7)

	I	N	V	L	WILKIEWICZ
Familialer Zusammenhalt	4	5	5	5	keine Angabe

23 Vgl. hier insbesondere VALENTINA

Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang auch die Tatsache, dass alle befragten Frauen und ihre Familien die Ausreiseentscheidung im Rahmen einer großfamilialen Bewegung von Russland nach Deutschland trafen, in die Eltern, die Schwiegereltern und die Geschwister fast vollständig eingebunden waren. Auch in Irinas Fall, deren Familie die Schwiegereltern zunächst in Russland zurückließ, wird durch die Betonung der Wichtigkeit des Einverständnisses ihrer Schwiegereltern zur Ausreiseentscheidung deutlich, welche Relevanz auch dem generationenübergreifenden Familienzusammenhalt beigemessen wird.

Die in der vorliegenden Studie zu bewertende Aussage wurde in akzentuierterer Form in einer neueren quantitativen Umfrage jugendlichen Aussiedlern vorgelegt (vgl. Dietz / Roll 1998, S. 91 f.). Die Jugendlichen konnten zu der Aussage *Eine Familie muss auf jeden Fall zusammenhalten* mit den Kommentaren 'ja', 'nein', 'kommt auf die Situation an' und 'weiß nicht' Stellung nehmen. Dabei waren 88,5% der jugendlichen Aussiedler von der Notwendigkeit des familialen Zusammenhalts überzeugt, während in der einheimischen Vergleichsgruppe 69,9% uneingeschränkt für diese Aussage votierten. Dieses Ergebnis, das die große Bedeutung des familialen Zusammenhalts auch in der jungen Generation reflektiert, führen Dietz / Roll auf die Minderheitensituation der Russlanddeutschen sowohl im Herkunftsland als auch nach der Emigration nach Deutschland zurück (vgl. ebd.).²⁴

Die hier angeführten Ergebnisse spiegeln die zentrale Bedeutung wider, die russlanddeutsche Aussiedler dem Familienzusammenhalt beimessen. Sie wird von Roll (1998) zusammenfassend folgendermaßen beschrieben:

„Aussiedler wandern zumeist im Familienverband aus: Mittlerweile bilden viele Aussiedlerfamilien in Deutschland Verwandtschaftsnetze, die aus 20 - 100 Mitgliedern bestehen und zum Teil über ganz Deutschland verstreut sind. Diese familienbezogene Auswanderung weist auf den zentralen Stellenwert hin, den die Familie im Wertesystem der Russlanddeutschen hat. Worin gründet dieser? Familie war für die Erlebnisgeneration eine Innenwelt, die in den Zeiten der Unterdrückung Schutz

24 Vgl. dazu auch die detaillierteren Ausführungen von Wilkiewicz (1989, S. 68 ff.) über die Auswirkungen der zwangsassimilativen Rahmenbedingungen im Herkunftssystem auf die russlanddeutschen Familien.

bot, wo man Deutsch sprechen konnte und deutsche Familien-
traditionen fortsetzen konnte ... (Verweis auf Boll 1993, 39-88
[d. Vf.]) ...Viele Russlanddeutsche gaben die hohe Wertschät-
zung der Familie und des familiären Zusammenhalts an ihre
Kinder weiter." (S. 140 f.)

Die starke familiäre Orientierung von Aussiedlern steht einerseits
sicherlich mit ihren *traditionalistischen* Wertorientierungen in Verbin-
dung, andererseits verweist sie aber auch auf *kollektivistische* Einstel-
lungen. Eine ausschließliche Zuordnung zu einem dieser Einstellungs-
bereiche erwies sich aus diesem Grunde nicht als sinnvoll.

7 Schlussbetrachtung

7.1 Schlussfolgerungen in Hinblick auf die Fragestellung der vorliegenden Studie

Zu Beginn meiner abschließenden Ausführungen möchte ich nochmals an meine einleitenden Worte anknüpfen, wonach der Ausschnitt erst im Ganzen seine Bedeutung gewinnt, das Ganze aber durch den Ausschnitt erst verifizierbar wird. In diesem Sinne sollen die Ergebnisse aus der Auswertung der vier vorliegenden Interviews gewichtet werden.

Eine der grundlegenden Fragestellungen der vorliegenden Studie war es, zu untersuchen, inwiefern sich Erziehungseinstellungen von Aussiedlerinnen aus ihrem Herkunftskontext erklären lassen. Hier wurde insbesondere in Hinblick auf die Einstellungsbereiche *Traditionalismus* und *Geschlechtsrollenorientierung* ein Zusammenhang zwischen den Lebensbedingungen der Frauen in Russland und ihren Einstellungen sichtbar. Von entscheidender Bedeutung war dabei, ob die Frauen und ihre Familien vor der Übersiedlung nach Deutschland in einem durch russlanddeutsche Traditionen geprägten dörflichen Umfeld oder in einer vorwiegend von Russen bewohnten ruralen oder urbanen Umgebung gelebt hatten. Hierbei lässt sich feststellen, dass die Pflege spezifisch russlanddeutscher Traditionen und der deutschen Sprache in einem russisch geprägten Lebensumfeld abnimmt oder ganz zum Erliegen kommt. Dagegen scheint die geschlechtsspezifische, binnenfamiliale Rollenverteilung der russlanddeutschen Familie, wie Boll (1993) sie beschreibt, in Familien, die in einem russlanddeutschen Umfeld lebten, noch am stärksten ausgeprägt zu sein. In diesem Zusammenhang sei auf das Beispiel von Valentina verwiesen.

Auch wenn die alltäglich praktizierte russlanddeutsche Tradition in drei der vier untersuchten Familien an Bedeutung verloren hat, ist doch ein Bewusstsein über den Wert der verloren gegangenen Tradition bei allen Frauen vorhanden. Dieses Motiv hat auch in entscheidendem Maße ihre Ausreiseentscheidung geprägt. Außerdem konnten sich die

befragten Frauen in einem hohen Maße mit den von Roll (1998) beschriebenen spezifisch russlanddeutschen Werten und Normen, wie *Fleiß, Disziplin, Ordnung, Sauberkeit* und *Gehorsam* identifizieren.

Darüber hinaus lassen die Ergebnisse der vorliegenden Studie die Vermutung zu, dass ein enger Zusammenhang zwischen traditionalistischen und kollektivistischen Wertorientierungen besteht. Die befragten Frauen äußerten sich zu beiden Einstellungsbereichen gleichermaßen positiv. In diesem Zusammenhang sei auf Wilkiewicz (1989) verwiesen, der ebenfalls eine Affinität zwischen dem traditionalistischen familialen Wert- und Normsystem der russlanddeutsche Familie und den kollektivorientierten sozialistischen Erziehungsidealen feststellt.

Die familiäre Erziehung in den Herkunftsfamilien der befragten Frauen kann ausnahmslos als eine auf den Prinzipien des *Gehorsams* und *Respektes* basierende konservativ-autoritäre Erziehung beschrieben werden. In diesem Zusammenhang ist die Frage von besonderer Bedeutung, inwieweit meine Interviewpartnerinnen diesen Erziehungsstil als Modell für ihre eigene Erziehungspraxis akzeptierten. Dies war bei zwei der befragten Frauen der Fall, während die anderen beiden Frauen die autoritätsorientierte Erziehung in ihren Herkunftsfamilien eher kritisch beurteilten und eine partnerschaftliche Beziehung zu ihren Kindern anstrebten, die mit einer vermehrten Hinwendung zu permissiveren Erziehungspraktiken verbunden war.

Festgestellt werden kann des weiteren, dass die herkunftsbedingten Erziehungseinstellungen der befragten Aussiedlerinnen, wie sie oben beschrieben wurden, in einem starken Kontrast zu den in der Bundesrepublik Deutschland vorherrschenden Erziehungseinstellungen stehen, die demgegenüber als permissiv – individualistisch bezeichnet werden können. Inwiefern ergibt sich aus dieser Tatsache ein Konfliktpotential für die betroffenen Aussiedlerinnen und ihre Familien?

Zunächst einmal kann festgehalten werden, dass sich aus dem vorliegenden Interviewmaterial keine Anhaltspunkte für das Vorhandensein von migrationsbedingten, existenziellen Konflikten zwischen Eltern und Jugendlichen ergaben. Hierbei spielt sicherlich die Tatsache eine entscheidende Rolle, dass die Entscheidung zur Übersiedlung nach Deutschland in allen Fällen von sämtlichen Familienmitgliedern gleichermaßen im positiven Sinne getragen wurde. Die vielfach in der

Literatur erwähnte unfreiwillige Übersiedlung von Jugendlichen und die Konsequenzen des sog. 'Mitnahmeeffektes', der sich nach diesen Darstellungen auf die betroffenen Familien als sehr belastend auswirkt, kam in den Familien der befragten Aussiedlerinnen nicht zum Tragen.

Dennoch wird in den durchgeführten Interviews durchaus sichtbar, dass Konflikte wahrgenommen und intergenerative Aushandlungsprozesse geführt werden. Dies klingt bei Valentina an, wird aber im Interview mit Lena umso deutlicher. Natalia dagegen thematisiert keine Konflikte zwischen sich und ihren Söhnen, grenzt sich jedoch deutlich von den in Deutschland vorherrschenden permissiven und partnerschaftlich orientierten Erziehungsidealen ab. Auch bei Irina ergeben sich keine Hinweise auf intergenerative Konflikte. Ebenso wenig thematisiert sie eine Dissonanz in Hinblick auf ihre Erziehungseinstellungen und -praktiken und den in Deutschland vorherrschenden.

Welche Veränderungsprozesse und Lösungsstrategien werden in den Interviews mit den Aussiedlerinnen deutlich? In Anlehnung an Festingers „Theorie der kognitiven Dissonanz“ soll hier noch einmal auf die beiden Strategien des *Bearbeitungs-* und des *Rückzugsverhaltens* verwiesen werden. Dabei lässt sich erkennen, dass zwei der befragten Frauen (Valentina und Lena) auftretende Konflikte durchaus im Sinne eines *Bearbeitungsverhaltens*, d.h. im Sinne einer aktiven Auseinandersetzung mit den neuen erzieherischen Anforderungen zu lösen versuchen. Ein *Rückzugsverhalten* wird bei Natalia durch das Festhalten an einer autoritären Orientierung unter starker Abgrenzung gegenüber neuen Einflüssen deutlich. Auch bei Irina, die Konflikte oder Dissonanzen nicht wahrnimmt bzw. thematisiert, lässt sich ein *Rückzugsverhalten* im Sinne einer Vermeidungsreaktion vermuten.

Eine weitere Möglichkeit der „Bewältigung“ kognitiver Dissonanzen, die infolge der Andersartigkeit westdeutscher und russlanddeutscher Erziehungsideale auftreten, ist die erzwungene Anpassung an die im Aufnahmeland praktizierten Erziehungshaltungen gegen die eigene Überzeugung. Nach der Darstellung von Lena neigen viele Aussiedlereltern – teils als Reaktion auf den massiven Druck ihrer Kinder, die z.B. bei der Anwendung der körperlichen Züchtigung mit dem Jugendamt drohen – zu einer solchen Reaktion. Die damit verbundene resignative Grundhaltung kann bei den Jugendlichen zu einem Verlust

idealisierter Elternbilder, zur Entfremdung in der Eltern-Kind-Beziehung, zu Vertrauenskrisen und einer deutlichen Schwächung des erzieherischen Einflusses führen (vgl. Süß 1995, S. 140 f.).

Sichtbar wird hier die Bedeutung und zugleich die Notwendigkeit von *Aushandlungsprozessen* im Bereich Erziehung unter der Bedingung von Migration, und zwar zum einen auf der intrapersonalen Ebene der Reflexion und der kritischen Auseinandersetzung mit alten und neuen Anforderungen und Erfahrungen, zum anderen aber auch auf der interpersonalen Ebene zwischen den Generationen, indem Erziehungsverhalten „zugunsten des erwarteten Integrationserfolges“ der Kinder und Jugendlichen und der gesamten Familie modifiziert wird (vgl. Herwartz-Emden / Westphal 1997, S. 71 f.).

Von zentraler Bedeutung im Hinblick auf mein Vorverständnis war das Ergebnis der interkulturell-vergleichenden Untersuchung von Herwartz-Emden (1995 A), wonach das Denken von Aussiedlerinnen (und auch Türkinnen) von der „dichotomen Optik“ des westlichen Denkens abweicht. Danach schließen sich z.B. ein autoritär-kontrollierender Erziehungsstil und zärtliche Behütung und Beschützung in Migrantenfamilien nicht aus (vgl. S. 278). Auch das Frauenideal der Aussiedlerinnen, das sich gleichzeitig als weiblich-mütterlich und weiblich-berufstätig definiert, steht dem westdeutschen „Entweder-Oder“ im Frauenleben diametral entgegen (vgl. ebd. S. 280).

Dass das *Entweder-Oder* unseres westlichen Denkens dem *Sowohl-als-auch* im Denken von Aussiedlerinnen nicht immer gerecht wird, wurde in den Interviews mit den Frauen mehrfach deutlich. So empfand ich es z.B. als Widerspruch, dass Lena einerseits eine sehr kontrollierende Erziehungshaltung praktiziert, andererseits aber die Entwicklung ihrer Kinder zu Selbständigkeit fördert und *Autonomie* als wichtiges Erziehungsziel erachtet.

In diesem Zusammenhang ist der Hinweis von Herwartz-Emden (1995 A) von besonderer Bedeutung, dass Erziehung in Migrantenfamilien nicht isoliert betrachtet werden dürfe, sondern immer unter Bezugnahme auf die Minoritätenlebenslage der Familien interpretiert werden müsse. „Die erzieherische Praxis in dieser familiären Lebenslage ist grundsätzlich zu unterscheiden von der Erziehung in der Aufnahmegesellschaft, denn die Familie liefert die Basis der ethnischen Identifikation, und sie kommt ethnischen Schutzbedürfnissen entgegen.“

Erziehung heißt demnach auch immer, sich in einer Balance halten zu müssen zwischen Forderungen und Permissivität, Anpassung und Entfremdung." (S. 284)

In diesem Balanceakt hat die Mutter in der Familie eine wichtige Position und Funktion: Sie vermittelt einerseits zwischen den Bedürfnissen einzelner Familienmitglieder, andererseits erhält sie die Balance zwischen der Familie und der sie umgebenden Gesellschaft. „Die Frau in der Familie trägt ihrerseits dazu bei, die Familie ‘im Gleichgewicht zu halten’" (ebd.).

7.2 Pädagogische Konsequenzen

Pädagogisches und sozialpädagogisches Handeln in Beratung, Betreuung und Unterricht setzt immer erst die Analyse der spezifischen Felder voraus, innerhalb derer gehandelt werden soll. Zielsetzung der vorliegenden Studie war es, mütterliche Erziehungseinstellungen im Kontext von Migration zu beschreiben.

Der Bereich der Familienerziehung ist dem direkten pädagogischen bzw. sozialpädagogischen Zugriff nur dann zugänglich, wenn das System *Familie* das zulässt. Dies ist in der Regel erst dann der Fall, wenn innerhalb dieses Systems schwerwiegende Störungen auftreten und die Familie selbst Beratung oder Hilfestellung wünscht. Aber auch unter diesen Voraussetzungen kann psychosoziale Unterstützung nur dann gelingen, wenn konkrete Angebote zur Verfügung stehen, die der Zielgruppe der Aussiedler und ihrer Familien zugänglich sind. Dies setzt eine intensive psychologische und pädagogische Begleitung der Familien gleich nach der Ankunft in der Bundesrepublik voraus (vgl. Schmidt / Dannhauer 1989, S. 19). Des Weiteren ist eine wesentliche Voraussetzung für eine effektive psychosoziale Betreuung von Aussiedlern, dass ein qualifiziertes Fachpersonal zur Verfügung steht, das die spezifischen Voraussetzungen und Problematiken dieser Zielgruppe kennt.

Letzteres trifft in besonderem Maße auch auf das deutsche Schulsystem zu, dessen Instrumentarien, den ausgesiedelten Schülern und Schülerinnen und ihren Eltern im beratenden und begleitenden Sinne zur Seite zu stehen, weiter ausgebaut werden müssten. Dass auf die-

sem Gebiet konkreter Handlungsbedarf vorhanden ist, wurde im Verlauf der vorliegenden Studie deutlich.

Nicht zuletzt kann Aussiedlern und ihren Familien auf dem indirekten Wege Unterstützung zuteil werden, indem jede Form von pädagogischer und sozialpädagogischer Eingliederungsarbeit unter dem Leitgedanken stehen sollte, den Erwerb von Kommunikationsfähigkeit und Verhaltenssicherheit im neuen kulturellen Umfeld bei gleichzeitiger Akzeptanz der eigenkulturellen Werte der Zielgruppe zu fördern (vgl. Arend S. 60). Schon Hager verwies 1978 (hier B, S. 48) darauf, dass die Unterdrückung bisher gelernter Verhaltensweisen und kultureller Werte zu Abwehrreaktionen führen kann, die das Anderssein mit besonderer Deutlichkeit hervortreten lassen. In diesem Zusammenhang muss auch die im Kontext von Schule und Sprachkursen häufig betriebene Unterdrückung der russischen Sprache kritisch reflektiert werden. Süss (1995) verweist darauf, welche Bedeutung die Kontinuität der Sprache des Herkunftslandes „für die Kontinuität der emotionalen, der psychischen und vor allen Dingen der kognitiven Weiterentwicklung“ der Betroffenen hat (S. 145).

Dembon u.a. führen in einer zusammenfassenden Betrachtung ihrer Untersuchungen über „Integrationsprobleme von Aussiedlern im kommunalen Raum“ (1994) folgende Zielsetzungen für die sozialpädagogische Arbeit mit der Zielgruppe an:

- Abbau von resignativen Grundhaltungen und Hilfen beim Erlernen einer strukturierten Lebensplanung
- Erlernen von Durchsetzungsfähigkeit und kritischer Auseinandersetzung
- Die Sprachkurse für Aussiedler sollten nicht allein Spracherwerb und Sprachvermittlung in den Vordergrund stellen, sondern einen sozial-integrativen Charakter haben.
- Veränderung der strukturellen Arbeitsbedingungen der auf diesem Gebiet tätigen Berater und Betreuer, deren vielfach ungesicherte Beschäftigungsverhältnisse zu einem „Eklektizismus“ in der Arbeitsweise führen und kontinuierliches Engagement und Langfristigkeit verhindern (vgl. S. 201 ff.).

Abschließend soll noch ein Gedanke von Nauck (1987) herausgehoben werden, wonach Elternarbeit in der Jugendhilfe für Migranten

„stets den familiären Nutzen in den Vordergrund stellen [sollte] und weniger die individuelle Persönlichkeitsentwicklung des Jugendlichen“, da dieses allzusehr von den Eltern als Gefährdung der familiären Solidargemeinschaft erlebt werden könnte (S. 95). Diesen Aspekt mit Blick auf Aussiedlerfamilien nochmals zu unterstreichen, ist mir deshalb besonders wichtig, weil eine einseitige Betrachtungsweise, die allein die Integration der Jugendlichen in den Vordergrund stellt, nicht der Familie als ganzheitlichem System gerecht werden kann und evtl. die starken familiären Orientierungen der Jugendlichen zerstört, die positiv zur Verarbeitung der Migrationssituation beitragen könnten.

Literatur

- ARENDE, Holger (1996): Handlungsorientiertes Sprachlernen. Arbeits-hilfen für die Beratung von Spätaussiedlern. Lehrbrief 6 des Instituts für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V. Göttingen: Delta GmbH.
- AUERNHEIMER, Georg (1990): Einführung in die interkulturelle Erzie-hung. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- BAUMGARTL, Birgit (1992): Integration von Übersiedlern in der Bun-desrepublik Deutschland. Konstanz: Hartung-Gorre.
- BEREND, Nina (1998): Sprachliche Anpassung: eine soziolinguistisch-dialektologische Untersuchung zum Russlanddeutschen. Tübingen: Narr.
- BOLL, Klaus (1993): Kulturwandel der Deutschen aus der Sowjet-union: eine empirische Studie zur Lebenswelt russlanddeutscher Aussiedler in der Bundesrepublik. Marburg: Elwert.
- BRANIK, Emil (1982): Psychische Störungen und soziale Probleme von Kindern und Jugendlichen aus Spätaussiedlerfamilien. Ein Beitrag zur Psychiatrie der Migration. Weinheim und Basel: Beltz.
- DEMBON, Gerold / HOFFMEISTER, Dieter / INGENHORST, Heinz (1994): Fremde Deutsche in deutscher Fremde. Integrationsprobleme von Aussiedlern im kommunalen Raum. Regensburg: Roderer.
- DIETZ, Barbara / HILKES, Peter (1994): Integriert oder isoliert? Zur Situation russlanddeutscher Aussiedler in der Bundesrepublik Deutschland. München: Olzog.
- DIETZ, Barbara (1997): Jugendliche Aussiedler. Ausreise, Aufnahme und Integration. Schriftenreihe Aussiedlerintegration, Bd. 7. Berlin: Berlin-Verlag Arno Spitz GmbH.
- DIETZ, Barbara / ROLL, Heike (1998): Jugendliche Aussiedler. Porträt einer Zuwanderergeneration. Frankfurt a. M. / New York: Cam-pus-Verlag.

- DUDEN (1986): Rechtschreibung der deutschen Sprache und der Fremdwörter (Bd. 1), hrsg. v. Wiss. Rat d. DUDEN-Redaktion. 19. neu bearb. u. erw. Aufl. Mannheim / Wien / Zürich: Bibliographisches Institut.
- ESSER, Hartmut (1980): Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine handlungstheoretische Analyse. Neuwied: Luchterhand.
- FESTINGER, Leon (1978): Theorie der kognitiven Dissonanz. Göttingen: Hans Huber Verlag.
- GAWLIK, Edith (1996): Berufliche Förderung von Aussiedlerfrauen zu ihrer sozialen Integration. Fakten, Probleme, Erfolgchancen. Bielefeld: Bertelsmann.
- GLOWKA, Detlev (1995): Der 'Autoritarismus' oder das 'autoritäre Syndrom' im Unterricht russischer Schulen. In: ders. u.a.: Schulen und Unterricht im Vergleich. Russland – Deutschland. Münster – New York: Waxmann-Verlag. S. 180 - 191.
- GRÜNEISEN, Veronika / HOFF, Ernst-Hartmut (1977): Familienerziehung und Lebenssituation. Der Einfluss von Lebensbedingungen und Arbeitserfahrungen auf Erziehungseinstellungen und Erziehungsverhalten von Eltern. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag.
- GÜMEN, Sedef / HERWARTZ-EMDEN, Leonie / WESTPHAL, Manuela (1994): Die Vereinbarkeit von Beruf und Familie als weibliches Lebenskonzept: eingewanderte und deutsche Frauen im Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 40, H. 1, S. 63 - 80.
- HAGER, Bodo / WANDEL, Fritz (1978 A): Bildungs- und Erziehungsprobleme junger Aussiedler aus ost- und südosteuropäischen Ländern. In: Soziale Arbeit, Jg. 27, H. 6, S. 241 - 248.
- HAGER, Bodo / WANDEL, Fritz (1978 B): Integration oder Isolation? Zum Problem der Identitätsfindung von Spätaussiedlern. In: Frankfurter Hefte, Jg. 3, H. 1, S. 41 - 48.
- HAGER, Bodo / WANDEL, Fritz (1978 C): Sozialisation und Integration jugendlicher Aussiedler. In: Deutsche Jugend, Jg. 26, H. 12, S. 550 - 557.

- HERWARTZ-EMDEN, Leonie (1995 A): Mutterschaft und weibliches Selbstkonzept: eine interkulturell vergleichende Untersuchung. Weinheim: Juventa-Verlag.
- HERWARTZ-EMDEN, Leonie (1995 B): Interkulturelle Erziehung und Vergleichsorientierung. Folgerungen aus einem empirischen Forschungsprojekt mit deutschen Aussiedlern aus der ehemaligen Sowjetunion. In: *Bildung und Erziehung*, Jg. 48, H. 3, S. 331 - 347.
- HERWARTZ-EMDEN, Leonie (1997): Erziehung und Sozialisation in Aussiedlerfamilien. Einwanderungskontext, familiäre Situation und elterliche Orientierung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament*, B 7 - 8, S. 3 - 9.
- HERWARTZ-EMDEN, Leonie / WESTPHAL, Manuela (1997): Konzepte mütterlicher Erziehung in Einwanderer- und Migrantenfamilien. Ergebnisse einer interkulturellen Studie. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, Jg. 17, H. 1, S. 56 - 73.
- JACOB, Gisela (1997): Das narrative Interview in der Biographieforschung. In: *Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim / München: Juventa-Verlag. S. 445 - 458.
- KOSSOLAPOW, Line (1987): *Aussiedler-Jugendliche. Ein Beitrag zur Integration Deutscher aus dem Osten*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- KOTZIAN, Ortfried (1991): *Die Aussiedler und ihre Kinder. Eine Forschungsdokumentation über die Deutschen im Osten der Akademie für Lehrerfortbildung und des Bukowina-Instituts Augsburg*. 2. Aufl. München / Dillingen: Verlag und Druckerei G. J. Manz AG.
- KRONE-SCHMALZ, Gabriele (1990): *In Wahrheit sind wir stärker. Frauenalltag in der Sowjetunion*. Düsseldorf: ECON Verlag GmbH.
- MACHA, Hildegard (1997): *Familienerziehung – Wandel und Perspektiven*. In: *MACHA, Hildegard / Mauermann, Lutz (Hg.): Brennpunkte der Familienerziehung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag. S. 14 - 33.

- MASUMBUKU, Jean Rahind (1994): Psychosoziale Probleme von Aussiedlern in der Bundesrepublik Deutschland. In: Probleme der Zuwanderung, hrsg. v. Cropley, Arthur J. u.a. Bd. 1: Aussiedler und Flüchtlinge in Deutschland. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie. S. 72 - 95.
- MAYDELL, Jost v. / Fachbereich Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (1994): 'Erziehungsvorstellungen von Eltern'. Fragebogen zur Elternbefragung. Unveröffentlicht.
- MAYRING, Philipp (1993): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 2. Aufl., Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.
- NAUCK, Bernhard (1985): Arbeitsmigration und Familienstruktur. Eine Analyse der mikrosozialen Folgen von Migrationsprozessen. Frankfurt a.M., New York: Campus-Verlag.
- NAUCK, Bernhard (1987): Zur Situation türkischer Frauen und ihrer Familien in der Bundesrepublik Deutschland. In: Frauenforschung, Jg. 5, H. 4, S. 89 - 97.
- NAUCK, Bernhard (1990): Eltern-Kind-Beziehungen bei Deutschen, Türken und Migranten. Ein interkultureller Vergleich der Werte von Kindern, des generativen Verhaltens, der Erziehungseinstellungen und Sozialisationspraktiken. In: Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaften, Jg. 16, H. 1, S. 87-120.
- NEUMANN, Ursula (1980): Erziehung ausländischer Kinder: Erziehungsziele und Bildungsvorstellungen in türkischen Arbeiterfamilien. Düsseldorf: Schwann.
- OERTER, Rolf / MONTADA, Leo (1987): Entwicklungspsychologie. 2. völlig neu bearb. u. erw. Aufl. München u.a.: Psychologie-Verlags-Union.
- OSWALD, Hans (1997): Was heißt qualitativ forschen? Eine Einführung in Zugänge und Verfahren. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim / München: Juventa-Verlag. S. 71 - 87.
- PLESSIX GRAY DU, Francine (1990): Drahtseilakte. Frauen in der Sowjetunion – Begegnungen aus der Zeit der Perestroika. München: Kindler.

- ROLL, Heike (1998): Normen und Werte der Russlanddeutschen. In: Russlanddeutsche in Bremen. Dokumentation. Bremen. S. 128 - 135.
- RUTTMANN, Hermann (1998): Kirche und Religion von Aussiedlern aus den GUS-Staaten. In: Russlanddeutsche in Bremen. Dokumentation. Bremen. S.115 - 123.
- SCHAFER, Andrea / SCHENK, Liane / KÜHN, Günter (1995): Arbeitslosigkeit, Befindlichkeit und Bildungsbereitschaft von Aussiedlern. Eine empirische Studie. Frankfurt a. Main u.a.: Lang.
- SCHMIDT, Christiane (1997): „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annette: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim / München: Juventa-Verlag, 1997. S. 544 - 568.
- SCHMIDT, Norbert / DANNHAUER, Heinz (1989): Die erziehungspsychologische Problematik der Kinder von Spätaussiedlern aus osteuropäischen Ländern. In: Unsere Jugend, Jg. 41, H. 1, S. 12 - 20.
- SCHMITT-RODERMUND, Eva / SILBEREISEN, Rainer K. / WIESNER, M. (1996): Junge Aussiedler in Deutschland. Prädikatoren emotionaler Befindlichkeit nach der Immigration. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, Jg. 28, H. 4, S. 357 - 379.
- SCHNEEWIND, Klaus (1980): Elterliche Erziehungsstile: einige Anmerkungen zum Forschungsgegenstand. In: Schneewind, Klaus / Herrmann, Theo (Hg.): Erziehungsstilforschung. Theorien, Methoden und Anwendung der Psychologie elterlichen Erziehungsverhaltens. Bern / Stuttgart / Wien: Huber. S. 19 - 29.
- SILBEREISEN, Rainer K. / SCHMITT-RODERMUND, Eva (1993): Entwicklungsorientierungen jugendlicher Aussiedler: Unterschiede je nach Aufenthaltsdebatte und Akkulturationserfahrungen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, Jg. 13, H. 4, 1993, S. 341 - 364.
- SLAWATYCKA, Felicja Maria (1991): Aussiedlung im Kontext der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: Baumeister, Hans Peter (Hg.): Integration von Aussiedlern. Eine Herausforderung

für die Weiterbildung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S. 94 - 108.

SÜSS, Wladimir (1995): Zur psychosozialen Situation der Aussiedlerkinder und -jugendlichen. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, Jg. 18, H. 2, S. 131 - 146.

TREIBEL, Annette (1990): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung und Gastarbeit. Weinheim u.a.: Juventa-Verlag.

WILKIEWICZ, Leszek (1989): Aussiedlerschicksal. Migration und familialer Wandel, dargestellt am Beispiel russlanddeutscher Familien in der Bundesrepublik Deutschland. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.

WINTER, Heinrich (1977): Überlegungen zur Wirksamkeit themenzentrierter interaktioneller Gruppenarbeit in einer emanzipatorischen Elternarbeit bezüglich der Veränderung elterlicher Erziehungseinstellungen. Dortmund: Pädagogische Hochschule (Diss.).

WULF, Christoph v. (Hg.) (1978): Wörterbuch der Erziehung. 4. Aufl. München: Piper & Co Verlag.

Anhang 1: Interviewleitfragen

1. Freizeitaktivitäten und Freizeitverhalten

- Hat Ihr Kind außerhalb der Familie Spielkameraden / Freunde?
- Woher kennt Ihr Kind seine Spielkameraden vor allem?
- Handelt es sich um einheimische oder russlanddeutsche Kinder?
- Sind Ihnen Kontakte Ihres Kindes zu anderen Kindern wichtig?
- Verbieten Sie Ihrem Kind das Spielen mit bestimmten anderen Kindern?
im Herkunftsland / jetzt
- An welchen Freizeitaktivitäten nimmt Ihr Kind teil?
- Von wem ist die Initiative zu diesen Aktivitäten ausgegangen?
im Herkunftsland / jetzt
- Wie lange sieht Ihr Kind täglich im Durchschnitt fern?
- Nehmen Sie Einfluss darauf, wie lange Ihr Kind täglich fernsieht?
- Verbieten Sie Ihrem Kind bestimmte Fernsehsendungen?
im Herkunftsland / jetzt

2. Zeit fürs Kind / Aufgabenverteilung im Familienleben

- Haben Sie im Allgemeinen genügend Zeit für Ihr Kind?
im Herkunftsland / jetzt
- Hat Ihr Partner im Allgemeinen genügend Zeit für Ihr Kind?
im Herkunftsland / jetzt
- Wer übernimmt welche Aufgaben im Familienleben?
im Herkunftsland / jetzt

3. Belohnungen und Bestrafungen

- Bei welchen Anlässen belohnen Sie Ihr Kind?
im Herkunftsland / jetzt
- Welche Belohnungen halten Sie für angemessen?
- Bei welchen Anlässen bestrafen Sie Ihr Kind?
im Herkunftsland / jetzt
- Welche Bestrafungen halten Sie für angemessen?

Anhang 1 (Fortsetzung)

4. Deutschland / deutsche Sprache

- Welche Sprache sprechen Sie in Ihrer Familie? (im Herkunftsland / jetzt)
- Was hat Ihr Kind zu Ihrer Entscheidung, nach Deutschland überzusiedeln, gesagt? (im Herkunftsland / jetzt)

5. Schule / Ausbildung

- Haben Sie schon einmal überlegt, welchen Schulabschluss Sie sich für Ihr Kind wünschen?
- Hat Ihr Kind schon einen Ausbildungswunsch? Wenn ja, wie stehen Sie dazu? Haben Sie besondere Vorstellungen in Hinblick auf eine Ausbildung Ihres Kindes?

6. Erziehung allgemein

- Auf welche Eigenschaften legen Sie bei der Erziehung Ihres Kindes besonderen Wert?
- Würden Sie (oder erziehen Sie tatsächlich) Ihre Tochter anders als Ihren Sohn?
- Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?
- Versuchen Sie Ihr Kind im Allgemeinen so zu erziehen, wie Sie von Ihren Eltern erzogen worden sind?
- Bei ja-Antwort: Und können Sie mir sagen, was Sie im Allgemeinen so machen wollen wie Ihre Eltern?
- Bei nein-Antwort: Und können Sie mir sagen, was Sie im Allgemeinen anders machen wollen als Ihre Eltern?
- War es im Herkunftsland insgesamt leichter oder schwieriger, ein Kind zu erziehen, als hier?
- Hat sich im Hinblick auf die Erziehung Ihres Kindes seit dem Datum Ihrer Einreise nach Deutschland etwas verändert? Wenn ja, was?
- Haben russlanddeutsche Familien im Hinblick auf die Erziehung ihrer Kinder andere Probleme als deutsche Familien?
- Haben Sie zum Thema 'Erziehung' weitere Gedanken, die in diesem Interview noch nicht angesprochen wurden?

Anhang 2: Aufgabenverteilung in der Familie

Wer kümmert sich bei Ihnen im Allgemeinen um die in der Liste aufgeführten Aufgaben?

Mutter = 1
Vater = 2
beide = 3
mein Kind = 4
andere Person = 5
niemand = 6

A U F G A B E N	A	B
<i>Essen zubereiten</i>		
<i>Körperpflege des Kindes</i>		
<i>Pflege des Kindes bei Krankheit</i>		
<i>Arztbesuch mit Kind</i>		
<i>Reinigen des Haushalts</i>		
<i>Spielen mit dem Kind</i>		
<i>Hilfe bei den Schularbeiten</i>		
<i>Elternabende in der Schule</i>		
<i>Einkauf von Lebensmitteln</i>		
<i>Behördengänge</i>		

A = im Herkunftsland

B = in Deutschland

Anhang 3: Erziehungsziele

Welche dieser Aussagen entspricht in ganz besonderem Maße Ihrer Meinung?

Bitte sagen Sie mir hier Ihre Einschätzung mit Hilfe einer Skala:

1 = darauf lege ich keinen Wert
2 = darauf lege ich etwas Wert
3 = darauf lege ich 'mittleren' Wert
4 = darauf lege ich großen Wert
5 = darauf lege ich sehr großen Wert

Ich möchte, dass die Religion im Leben meines Kindes eine wichtige Rolle spielt.	
Mein Kind darf mir nicht widersprechen oder von meinen Anordnungen abweichen.	
Mein Kind soll lernen sich zu wehren, wenn ihm Unrecht geschieht.	
Kinder sollen ihre Hausaufgaben ohne Hilfe ihrer Eltern machen.	
Mein Kind soll in der Familie und anderen Menschen gegenüber hilfsbereit sein.	
Im Umgang mit alten Menschen und Autoritätspersonen soll mein Kind sich respektvoll verhalten.	
Mein Kind soll mit zunehmendem Alter selbst entscheiden, was für sein Leben wichtig ist.	
Mein Kind soll wie alle anderen Familienmitglieder Pflichten im Haushalt übernehmen.	
Mein Kind soll lernen, dass es fleißig sein muss, um im Leben etwas zu erreichen.	
Nur wer sich für seine Ziele einsetzt, ohne dabei auf andere zu achten, kann im Leben etwas erreichen.	
Mir ist wichtig, dass mein Kind in der Schule erfolgreich ist.	
Eine Familie sollte in allen Situationen zusammenhalten.	
Ordnungsliebe und Sauberkeit sind für mich wichtige Erziehungsziele.	

Anhang 4: Erziehungsziele

Zuordnung der Aussagen zu den Items

A U S S A G E	I T E M
Ich möchte, dass die Religion im Leben meines Kindes eine wichtige Rolle spielt.	Religiosität
Mein Kind darf mir nicht widersprechen oder von meinen Anordnungen abweichen.	Gehorsam
Mein Kind soll lernen sich zu wehren, wenn ihm Unrecht geschieht.	Durchsetzungs- fähigkeit
Kinder sollen ihre Hausaufgaben ohne Hilfe ihrer Eltern machen.	Selbständigkeit
Mein Kind soll in der Familie und anderen Menschen gegenüber hilfsbereit sein.	Hilfsbereitschaft
Im Umgang mit alten Menschen und Autoritätspersonen soll mein Kind sich respektvoll verhalten.	Respekt
Mein Kind soll mit zunehmendem Alter selbst entscheiden, was für sein Leben wichtig ist.	Autonomie
Mein Kind soll wie alle anderen Familienmitglieder Pflichten im Haushalt übernehmen.	Kooperation
Mein Kind soll lernen, dass es fleißig sein muss, um im Leben etwas zu erreichen.	Fleiß
Nur wer sich für seine Ziele einsetzt, ohne dabei auf andere zu achten, kann im Leben etwas erreichen.	Individualistisches Leistungsstreben
Mir ist wichtig, dass mein Kind in der Schule erfolgreich ist.	Erfolgsorientierung
Eine Familie sollte in allen Situationen zusammenhalten.	Familialer Zusammenhalt
Ordnungsliebe und Sauberkeit sind für mich wichtige Erziehungsziele.	Ordnung / Sauberkeit

Anhang 5: Familiales Wertsystem

(Wilkiewicz 1989, A 6 und A 40)

Tabelle 31: Familiales Wertsystem¹

Frage: "Wie wichtig sind für Sie folgende Erziehungsziele?
Was sollen Kinder lernen?"

Grad der Wichtigkeit	gar nicht sehr					x̄	n
	1	2	3	4	5		
Erziehungsziele							
Respekt und Achtung vor dem Alter						4,81	102
Liebe zu Heimat und Vaterland						4,51	101
Religiosität						4,11	102
Schulerfolg						4,70	102
Fleiß						4,87	102
Selbständigkeit						4,67	102
Schamgefühl in der Öffentlichkeit						4,66	102
Durchsetzungsvermögen, Härte						3,62	100
Ehrlichkeit						4,93	102
Internationalismus						4,41	102
Ehrgeiz						3,54	102
Verantwortungsbewußtsein						4,75	102
Hilfsbereitschaft						4,92	102
Disziplin und Gehorsam						4,78	102
Verständnis für andere						4,87	102
Sauberkeit						4,85	102

¹ Im Deutschen unverständliche Ausdrücke, also Ausdrücke, die der Proband bzw. die Probandin nicht kannten, wurden durch die entsprechenden russischen Begriffe ersetzt. Hierbei sei angemerkt, daß von den Interviewerpaaren zumindest ein Interviewer die russische Sprache beherrschte.

Anhang 5 (Fortsetzung)

Tabelle 81: Familiales Wertesystem in Abhängigkeit von Alter und Konfessionszugehörigkeit

Erziehungsziele	Alter (Geb.Jg.)			Konfession			all- gem.
	bis 1930	1931 -1940	ab 1941	kath.	ev.	frei- ev.	
Respekt und Achtung vor dem Alter *A)	4,94	4,79	4,67	4,69	4,86	4,88	4,81
Liebe zu Heimat und Vaterland **A)	4,69	4,72	3,96	4,38	4,52	4,50	4,51
Religiosität *K)	4,33	4,21	3,67	4,04	3,88	4,79	4,11
Schulerfolg	4,64	4,74	4,70	4,69	4,79	4,50	4,70
Fleiß	4,89	4,90	4,81	4,85	4,95	4,75	4,87
Selbständigkeit	4,64	4,67	4,70	4,85	4,70	4,46	4,67
Schamgefühl in der Öffentlichkeit	4,78	4,67	4,48	4,46	4,72	4,96	4,66
Durchsetzungsvermögen, Härte **K)	3,57	3,67	3,62	3,69	4,14	2,77	3,62
Ehrlichkeit	4,94	4,92	4,93	4,88	4,95	5,00	4,93
Internationalismus, Völkerverständigung *K)	4,44	4,31	4,52	4,08	4,56	4,63	4,41
Ehrgeiz *K)	3,53	3,62	3,44	3,58	3,91	3,00	3,54
Verantwortungsbewußtsein	4,67	4,77	4,81	4,73	4,81	4,58	4,75
Hilfsbereitschaft	4,94	4,87	4,96	4,88	4,93	4,96	4,92
Disziplin und Gehorsam **K)	4,94	4,72	4,63	4,50	4,81	5,00	4,76
Verständnis für andere	4,89	4,79	4,96	4,85	4,88	4,92	4,87
Sauberkeit *K)	4,86	4,82	4,88	4,73	4,95	4,79	4,85
n	36	39	27	26	43	24	

Mittelwerte auf einer Skala von 1 bis 5.

A) Erziehungsziel und Altersunterschied signifikant.

K) Erziehungsziel und Konfessionsunterschied signifikant.

Zur Autorin

Susanne Lingnau, geb. 1953 in Bremen, verheiratet und Mutter von zwei Kindern, lebt seit 1983 in Cloppenburg. 1978 schloss sie ihr Studium der Fächer Deutsch und Geschichte in Göttingen ab. Angeregt durch ihre langjährige Tätigkeit in der Sprachförderung von Migrantenkindern, absolvierte sie von 1994 bis 1998 ein Zweitstudium der Sozialpädagogik und der Interkulturellen Pädagogik an der Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg. Zum jetzigen Zeitpunkt ist sie in der Erwachsenenbildung in den Bereichen *Deutsch als Fremdsprache* und *Berufliche Integration von Aussiedlern und Ausländern* tätig.