



Kälberer, Simone

Fremde im Land der eigenen Vorfahren? – Chancen und
Grenzen der sozialen Teilhabe von Aussiedlerkindern in
Deutschland

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

© Simone Kälberer, 2009

**ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN**

(03.08.2009)

**AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK**

**DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

SIMONE KÄLBERER

THEMA:

Fremde im Land der eigenen Vorfahren? – Chancen und Grenzen der sozialen Teilhabe von Aussiedlerkindern in Deutschland

THEMA VEREINBART MIT REFERENT: ***Titze, Karl, Dr. Phil., Professurvertretung***

KOREFERENTIN: ***Joachim-Holz, Kornelia, Sonderschullehrerin***

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	I
Abbildungsverzeichnis	III
Tabellenverzeichnis	III
1. Einleitung	1
2. Begriffsklärungen	4
2.1 Aussiedler/Spätaussiedler	4
2.2 Migration	6
2.3 Integration	10
2.4 Konzept der sozialen Teilhabe	12
2.5 Interkulturelle Pädagogik.....	13
3. Geschichtlicher Hintergrund	17
3.1 Siebzehntes Jahrhundert	17
3.2 Achtzehntes Jahrhundert	17
3.3 Neunzehntes Jahrhundert	18
3.4 Zwanzigstes Jahrhundert	20
4. Rechtsstatus dieser Migrantengruppe von 1945 bis heute und grundlegende Gesetze ..	25
4.1 Rechtsstatus	25
4.2 Aufnahmebedingungen	28
4.2.1 Exkurs Sprachtest	29
4.3 Aufenthaltsregelung.....	32
4.4 Fazit.....	34
5. Lebensbedingungen im Herkunftsland	35
5.1 Wohnverhältnisse	35
5.2 Lebensstandard.....	35
6. Lebensbedingungen in Deutschland	37
6.1 Wohnverhältnisse.....	37
6.2 Freizeitgestaltung	39
6.3 Verändertes Alltags- und Zeiterleben	40
6.4 Fazit.....	42

7. Sozialisationsbedingungen – Diskrepanz zwischen Herkunftsland und neuer Heimat	43
7.1 Der Begriff Sozialisation	43
7.2 Familie und Erziehung	43
Fazit	48
7.3 Bildungssystem	48
7.3.1 Vorschulerziehung.....	49
7.3.2 Schule.....	55
8. Sprachvergleich Russisch- Deutsch	61
8.1 Die Relevanz der deutschen Sprache	61
8.1.1 Exkurs Deutsch-Kompetenzen im Herkunftsland.....	62
8.2 Herkunft der russischen und deutschen Sprache	63
8.3 Phonetisch-phonologische Ebene	63
8.4 Morphologisch-syntaktische Ebene	67
8.5 Fazit.....	71
9. Kulturkonflikt und Orientierungslosigkeit- Grenzen der Integration.....	72
9.1 Kulturkonflikttheorie	72
9.2 Scheinanpassung , Selbstverleugnung – Identitätskrise	75
9.3 Fazit.....	78
10. Integrationsfördernde Maßnahmen	79
10.1 Problemabriss	79
10.2 Netzwerke für Integration	80
10.3 Sonstige integrationsfördernde Maßnahmen	83
11. Interkulturelle Zusammenarbeit mit Eltern.....	86
11.1 Im Kindergarten	86
11.1.1 Grundlagen für die Konzeption von Interkultureller Pädagogik	87
11.1.2 Rahmenkonzepte für interkulturelle Zusammenarbeit mit Eltern.....	88
11.1.3 Fazit.....	96
11.2 In der Schule- ein Ausblick	97
12. Fazit	99
13. Quellenverzeichnis	101
I. Literaturverzeichnis	101
II. Artikel:	104
III. Internetverzeichnis	106
Anlagen	111
Anlagenverzeichnis	111
Versicherung.....	122

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Wanderung/Migration als Prozess, der auf vielfältige Weise, zeitlich ungleich entsteht, begangen oder überwunden wird.	8
Abb. 2: Grundstruktur des Bildungswesens in Russland	57

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Lebensmittelpunktmodell bei Migration.....	8
Tabelle 2: Vier Dimensionen des Integrationsbegriffs	11
Tabelle 3: Ergebnisse Sprachtest	31
Tabelle 4: Aussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion	37

1. Einleitung

Unbekannte Menschen, eine fremde Sprache, andere Sitten und Bräuche, das Gefühl ein Fremder zu sein, der nicht dazu gehört: einige dieser Gefühle kommen manch einem, der sich auf Reisen in fremde Länder begibt, wohl bekannt vor. Doch wer in den Urlaub geht, Neues erkunden und die Welt entdecken möchte, tut dies in der Regel aus eigenem Antrieb, ohne fremdes Zutun und ist nur Gast für eine bestimmte Zeitspanne.

Anders ergeht es Menschen, die gezwungen sind ihre Heimat zu verlassen. Sei es aus Gründen der Vertreibung, Flucht oder weil sie im neuen Land eine bessere Zukunftsperspektive für sich und ihre Familien zu finden erhoffen. Zwar geschieht die Ausreise aus dem Heimatland in vielen Fällen freiwillig, doch die Kinder dieser Familien haben keine Wahlmöglichkeit und müssen sich den Migrationsvorhaben ihrer Familien fügen.

Migration ist ein Thema, das in Deutschland immer mehr ins Zentrum des Interesses rückt. Damit verbundene Aufgabenstellungen, Hindernisse und Chancen sind dauerhaft präsen- te Themen in den Medien. Doch in Bezug auf Aussiedler sind die Stimmen des Interesses eher leise, obwohl diese im Hinblick auf Zweisprachigkeit in Deutschland die größte Gruppe darstellen¹.

In Deutschland leben heute über zwei Millionen Aussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion. Sie verlassen im Gegensatz zu anderen Migrantengruppen ihre Herkunftsländer freiwillig und besitzen die deutsche Staatsangehörigkeit. In den Familien wird jedoch häufig Russisch gesprochen.²

Schon seit Generationen sind sie „Fremde in der Heimat“.³ „Während sie in Russland als Deutsche diskriminiert wurden, werden sie in Deutschland als Russen behandelt.“⁴

„Viele Aussiedlerjugendliche scheinen mit ihrer Einreise das große Los zu ziehen und das gleich mehrfach. Sie sind Sprach-Los, Heimat-Los, Arbeits-Los und Chancen-Los.“⁵

Gilt diese von Rudolf Giest-Warsewa beschriebene Verlorenheit oder Aussichtslosigkeit auch noch für Kinder aus Aussiedlerfamilien, die bereits hier geboren wurden oder sehr früh nach Deutschland gekommen sind, haben diese bessere Chancen der sozialen Teilhabe?

Wie gelingt es Aussiedlerkindern neue Wurzeln im Land der Vorfahren zu schlagen?

Werden sie stärker vom deutschen Umfeld oder von den Werten der Herkunftsländer ihrer Eltern geprägt? Was ist wirklich „los“ bei den Kindern der Aussiedler?

1 vgl. Jedik (2002), 1f

2 vgl. ebd.

3 vgl. ebd.

4 vgl. ebd.

5 Giest- Warsewa (1998) zitiert nach Vogelsang (2008), 10

PädagogInnen und andere Fachkräfte werden vor die schwierige Aufgabe gestellt diese Frage zu klären und Chancen zur sozialen Teilhabe der Aussiedler zu erkennen und zu nutzen, wie auch Grenzen realistisch einzuschätzen und diese zu weiten. Aber die Integration dieser Menschen erweist sich nicht nur als pädagogisches Handlungsfeld, sondern fordert auch von Seiten der Politik unterstützende Maßnahmen, um zu verhindern, dass sich Aussiedler im Land der eigenen Vorfahren fremd fühlen.

Diese anspruchsvolle Tätigkeit verlangt zunächst ein umfassendes Wissen über diese spezielle Migrantengruppe.⁶

Da ich während meines Sonderpädagogikstudiums bereits Erfahrungen mit Aussiedlerkindern gemacht habe und auch zukünftig beruflich mit ihnen zu tun haben werde, erscheint mir die Auseinandersetzung mit dieser Thematik wichtig.

Um den Personenkreis der Aussiedler näher einzugrenzen und wichtige Termini für meine Arbeit zu klären werde ich in Kapitel 2 einige Begriffe erläutern.

Im Rahmen eines Frühförder-Seminars an der Pädagogischen Hochschule durfte ich bei der Gestaltung einer niederschweligen Eltern-Kind-Gruppe für Spätaussiedler- und Migrantenfamilien im Reutlinger Gebiet Hohbuch/Schafstall teilnehmen. Im Umgang mit den Kindern und ihren Eltern wurde deutlich, dass eine Auseinandersetzung mit den historischen Hintergründen der Familien unumgänglich ist, um bestimmte Verhaltensweisen besser nachvollziehen zu können. In Kapitel 3 werde ich aus diesem Grund die geschichtlichen Hintergründe der Aussiedler darstellen, um zu verdeutlichen welche Erfahrungen diese Menschen bereits mit Auswanderung gemacht haben und welche Bedeutung der Sprache zukommt.

Im folgenden Kapitel gilt es den Rechtsstatus dieser besonderen Migrantengruppe zu klären, da dieser eine maßgebliche Rolle in Bezug auf soziale Teilhabechancen und Grenzen der Integration spielt.

Um einen angemessenen Umgang mit den Kindern und Eltern pflegen zu können und deren Wünsche und Erwartungen zu berücksichtigen ist die Klärung der Lebensbedingungen der Familien im Herkunftsland und in der neuen Heimat Deutschland wichtig, worauf ich in Kapitel 5 und 6 eingehe.

Im Anschluss beziehe ich mich auf die veränderten Sozialisationsbedingungen von Aussiedlerkindern in Deutschland, insbesondere auf die Bereiche Familie, Erziehung und das Bildungssystem, da diese für die Sozialisation von Kindern eine bedeutende Rolle spielen.

Da auch die Sprache für eine erfolgreiche Integration ausschlaggebend ist, werde ich diese durch einen Sprachvergleich von Russisch und Deutsch in Kapitel 8 näher beleuchten, um mögliche Stolpersteine beim Erlernen der deutschen Sprache aufzudecken.

⁶ vgl. Jedik (2002), 56

In diesem Zusammenhang werde ich im anschließenden Kapitel aufzeigen welche Schwierigkeiten Sprach- und Kulturdifferenzen auslösen können, genauer welchen Orientierungsproblemen die Kinder von Aussiedlern ausgesetzt sind.

In Kapitel 10 sollen wesentliche Maßnahmen zur Integration aufgeführt werden, die den Aussiedlerkindern die soziale Teilhabe in Deutschland erleichtern sollen.

Da Interkulturelle Zusammenarbeit mit den Eltern einen Teil meiner zukünftig beruflichen Tätigkeit ausmachen wird und diese eine Chance für die Aussiedlerkinder darstellt, versuche ich in meiner Arbeit Möglichkeiten darzustellen, wie Eltern in die pädagogische Arbeit miteinbezogen werden können und somit einen wichtigen Beitrag zur sozialen Teilhabechance ihrer Kinder leisten können. Ich möchte Wege aufzeigen, wie Aussiedlerkinder der Kultur in Deutschland angenähert werden können und welche Auswirkungen soziale Teilhabemöglichkeiten beziehungsweise Grenzen dieser Teilhabe auf das Leben der Kinder als zweite oder bereits dritte Generation haben können. Dazu werde ich einige Rahmenkonzepte vorstellen, die wichtige Aspekte der Interkulturellen Zusammenarbeit mit Eltern beinhalten.

Aufgrund der umfangreichen Thematik meiner Arbeit und der vielfältigen Literatur in diesen Gebieten, bin ich dazu angehalten die Kapitel auf ein angemessenes Maß zu begrenzen, um den Rahmen meiner Arbeit nicht zu überschreiten.

Ich beziehe mich sowohl auf diejenigen Kinder von Aussiedlern, die aktuell nach Deutschland einreisen und diejenigen, die bereits hier geborenen sind, da sich für beide Gruppen spezielle Schwierigkeiten im Eingliederungsprozess ergeben können, die sich jedoch an einigen Stellen unterscheiden.

In Bezug auf meine erste sonderpädagogische Fachrichtung, Sprachbehindertenpädagogik, lege ich außerdem ein besonderes Augenmerk auf Sprache, da diese für die soziale Teilhabe der Aussiedlerkinder eine bedeutende Rolle spielt.

Bei der verwendeten Literatur habe ich mich in Bezug auf Interkulturelle Pädagogik an aktuellen Werken orientiert. Für die Klärung geschichtlicher Hintergründe, Lebensbedingungen und Rechte der Aussiedler habe ich auch auf ältere Literatur zurück gegriffen, da diese Fakten sich nicht verändern im Gegensatz zu Fragen der aktuellen Pädagogik, die permanent neuen Erkenntnissen unterworfen ist. Außerdem entnehme ich einige Informationen aus einem Gespräch mit Frau [REDACTED], der Ansprechpartnerin der Begegnungsstätte Hohbuch in Reutlingen, die in ihrer täglichen Arbeit mit Aussiedlerfamilien und deren Lebensbedingungen konfrontiert wird. Zur besseren Verständlichkeit, habe ich die Zitate aus dem Interview grammatikalisch bereinigt und die Originalversionen in Fußnoten angegeben.

2. Begriffsklärungen

2.1 Aussiedler/Spätaussiedler

Die Verwendung der Termini „Russlanddeutsche“, „Sowjetdeutsche“, „Baltendeutsche“, „Deutschstämmige“, „Vertriebene“, „Spätaussiedler“ und ähnliche Bezeichnungen in der Umgangssprache und auch in den Medien, ist nicht unumstritten. Die exakte Bedeutung und Verwendung dieser Termini ist ihren Benutzern zudem häufig unbekannt.

Im Grunde genommen geht es bei den beschriebenen Personen um einen „deutschen Volkssplitter“, der durch die Entwicklung Russlands und dessen Beziehungen zum eigentlichen „Kernland“ Deutschland, nachhaltig geprägt wurde.⁷

Um die Gruppe der beschriebenen Personen, auf die ich mich in meiner wissenschaftlichen Arbeit beziehe, näher einzugrenzen, folgt nun der Versuch einer Begriffsklärung. Ich werde mich in diesem Kapitel hauptsächlich auf die begriffliche Abgrenzung konzentrieren, da eine detaillierte Beschreibung des Rechtsstatus in Kapitel 4 erfolgt.

Auch wenn bereits vor den Vertreibungen und Umsiedelungen im dritten Reich viele Menschen in die Gebiete der einstigen Sowjetunion aussiedelten⁸ wird der Begriff „Aussiedler“ erst seit jüngerer Zeit gebraucht.

Zunächst galt diese Personengruppe in Zeiten des Zweiten Weltkrieges als „Vertriebene“. Dies waren *„[...] Personen, die im Zusammenhang mit den Ereignissen des Zweiten Weltkrieges durch Vertreibung, Ausweisung oder Flucht als deutsche Staatsangehörige oder Volkszugehörige ihren Wohnsitz in den zur Zeit unter fremder Verwaltung stehenden deutschen Ostgebieten oder in den Gebieten außerhalb des deutschen Reiches nach dem Stand vom 31. Dezember 1937 verloren haben.“*⁹ Die Tatsache, dass es sich bei den Vertriebenen um Deutsche handelte spielte eine wichtige Rolle für die Akzeptanz und Integration dieser Menschen in die Nachkriegsgesellschaft.¹⁰

Seit 1950 gelten die allgemeinen Vertreibungsmaßnahmen gegen Deutsche in Osteuropa als abgeschlossen, wodurch die Bezeichnung „Vertriebene“ nicht mehr zutrifft und der Terminus „Aussiedler“ an dessen Stelle trat.¹¹

Aussiedler waren im Grundgesetz zunächst nicht vorgesehen worden und die gesetzlichen Rahmenbedingungen mussten somit nach der Gründung der Bundesrepublik um 1949 erst geschaffen werden.¹²

⁷ vgl. Jedik (2002), 13

⁸ Anm.: siehe Kapitel 3 Geschichtlicher Hintergrund

⁹ Jedik (2002), 74

¹⁰ vgl. ebd. 74f

¹¹ vgl. ebd.

Das Bundesvertriebenengesetz (BVFG) vom 19. Mai 1953 legt in §1 Abs. 2 Ziffer 3 die wesentlichen Merkmale des Aussiedlerstatus fest. Aussiedler war, wer nach den allgemeinen Vertreibungsmaßnahmen und bis zum 31.12.1992 in die Bundesrepublik Deutschland einwanderte, oder Staatsangehöriger war, aus Rumänien, Polen oder den Gebieten der ehemaligen Sowjetunion kam.¹³ Aussiedler haben im Normalfall ihr Land legal verlassen und sind somit „ausgesiedelt.“ Mit der Einreise nach Deutschland und durch den Nachweis ihrer deutschen Abstammung erhalten sie die deutsche Staatsbürgerschaft, deshalb werden sie statistisch auch nicht als Ausländer erfasst. Für sie gelten die gleichen staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten wie für die einheimische deutsche Bevölkerung. Dies ist ein großer Unterschied zur Gruppe der „Ausländer“, für die diese Rechte nicht uneingeschränkt gelten.¹⁴

Zuletzt zum Begriff des Spätaussiedlers, der am 1. Januar 1993 durch das Inkrafttreten des Kriegsfolgenbereinigungsgesetzes für diejenigen Deutschstämmigen eingeführt wurde, die ab 1993 einen Aufnahmebescheid erhalten und aussiedeln.¹⁵

All die Menschen, die seit 1993 nach Deutschland kommen, nennt man folglich Spätaussiedler.¹⁶ Nur noch Menschen, die vor dem 1.1.1993 geboren wurden können die Spätfolgen der Vertreibung geltend machen.¹⁷ Ein Kriegsfolgenschicksal, sowie die deutsche Volkszugehörigkeit sind für den Erhalt des Spätaussiedler-Status ausschlaggebend.¹⁸

Diese Personen bilden eine neue Auswanderungsgruppe. Teilweise sind es Russlanddeutsche, die mit nichtdeutschen Partnern liiert sind, ursprünglich gar keine Ausreise nach Deutschland erwogen und häufig nur spärliche Deutschkenntnisse besitzen. Die Auswanderungsmotive der Familien sind mehrfach Wünsche nach Familienzusammenführung oder wirtschaftliche Gründe.¹⁹ Spätaussiedler einschließlich ihrer Ehepartner und Kinder sind von Beginn an rechtlich gesehen Deutsche, sie gehen daher nur zum Zeitpunkt ihrer Grenzüberschreitung als Migranten in die Statistik ein.²⁰

In der Literatur wird häufig diskutiert, ob Aussiedler beziehungsweise Spätaussiedler zur Gruppe der Immigranten oder Migranten gehören. Einerseits sind sie Auswanderer aus Russland und andererseits Einwanderer in ihr ursprüngliches Heimatland Deutschland, aus dem sie jedoch zuvor bereits ausgewandert sind. Diese Umstände machen deutlich, dass es sich bei ihnen in jedem Fall um eine spezielle Gruppe der Migranten beziehungsweise Immigranten handelt. Überwiegend werden sie in der Literatur zur Gruppe der Migranten gezählt, bilden hierbei jedoch eine spezielle Ausnahme, da sie im Gegensatz zu anderen Migrantengruppen die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen.

¹² vgl. Ingenhorst (1997), 86

¹³ vgl. ebd. 87

¹⁴ vgl. Friderichs/Eichholz (1992), 16 f

¹⁵ vgl. Ingenhorst (1997), 102f

¹⁶ vgl. ebd. 86f, 102f

¹⁷ vgl. ebd. 103

¹⁸ vgl. ebd. 102f

¹⁹ vgl. Jedik (2002), 52

²⁰ vgl. Gogolin/Krüger-Potratz(2006), 15

Häufig wird vermutet, dass diese Personengruppe somit kaum Probleme in ihrer angestammten Heimat Deutschland haben sollte, doch in der Realität sieht dies oft anders aus, denn die Familien haben mit denselben Problemen und Hindernissen, bei der Eingliederung in die deutsche Gesellschaft, zu kämpfen, wie andere Migrantengruppen.

Die Gruppe der Aussiedler und Spätaussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion nimmt mit ihrer Geschichte der Migration, sowie den rechtlichen Bedingungen zwar eine Sonderstellung ein, doch die charakteristischen Merkmale hierfür schwinden seit einigen Jahren immer mehr, so dass mit einigen Einschränkungen davon ausgegangen werden kann, dass die meisten Aussiedler, wie alle anderen Nicht-Deutschstämmigen, einen weitgehend regulären Einwanderungsprozess durchlaufen.²¹ In meiner Arbeit werde ich, mit einigen Ausnahmen, aus Gründen der Vereinfachung den Begriff Aussiedler verwenden, auch wenn es sich dabei um Spätaussiedler handelt, da die grundlegende Problematik, trotz verschiedener Bezeichnungen, die gleiche bleibt. Da Aussiedler rechtlich zu den Deutschen zählen, werde ich zur Unterscheidung für die Deutschen ohne Migrationshintergrund den Terminus „Einheimische“ gebrauchen.

2.2 Migration

Da Auswanderung im Rahmen meiner wissenschaftlichen Arbeit eine zentrale Rolle spielt in Bezug auf die Lebensgestaltung und den Lebenswandel von Aussiedlerkindern, sowie deren Chancen und Grenzen am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, werde ich in diesem Kapitel näher auf den Begriff der Migration eingehen. Zunächst möchte ich jedoch kurz einige aktuelle Daten nennen.

In unserer Gesellschaft lebten 2005 laut Mikrozensus 15,3 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund. Betrachtet man speziell Kinder mit Migrationshintergrund kann man sagen, dass 2005 knapp ein Drittel aller Kinder unter fünf Jahren in Deutschland einen solchen Hintergrund hatten. Da ich in meiner Arbeit speziell auf Aussiedler aus Russland Bezug nehme, sollen auch die Herkunftsländer der Migranten berücksichtigt werden. Hinsichtlich der neun wichtigsten Herkunftsländer, nimmt Russland die zweite Position ein. An erster Stelle steht die Türkei mit 14,2% aller Zugewanderten, dann folgt bereits die Russische Föderation mit 9,4%, dann Polen mit 6,9%, Italien mit 4,2%, Rumänien sowie Serbien und Montenegro mit jeweils 3,0%, Kroatien mit 2,6%, Bosnien und Herzegowina mit 2,3% sowie Griechenland mit 2,2%.²² Acht Millionen Menschen mit Migrationshintergrund besitzen die deutsche Staatsangehörigkeit, zu denen die Gruppe der Aussiedler zählen.²³

²¹ vgl. Alt/Holz Müller (2006), 26f

²² vgl. Statistisches Bundesamt Deutschland (2007b)

²³ vgl. Statistisches Bundesamt(2007), 7

Der Duden definiert Migration, das aus dem lateinischen stammt, als Wanderung. Migranten gelten laut Duden folglich aus soziologischer Sicht als Ein- oder Auswanderer.²⁴

An dieser Stelle soll eine kurze Definition des Migranten beziehungsweise der Migrantin nach Eickhorst erfolgen.

„Menschen, die –entweder innerhalb ihres Landes wandern bzw. dabei auch die Grenzen ihres Landes überschreiten- werden als Migranten bezeichnet.“²⁵ Die undifferenzierte Bezeichnung Ausländer wird inzwischen als diskriminierend empfunden und zumindest im schulischen Bereich durch „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ ersetzt.²⁶

In der Literatur lässt sich kaum eine einheitliche Definition des Begriffs Migration finden, da eine große Bandbreite von Definitionsversuchen existiert.

Wichtige Aspekte, um den Begriff der Migration zu fassen, scheinen vor allem der Ortswechsel, die Grenzerfahrung und auch die Veränderung des Beziehungsgeflechts zu sein.²⁷ Im weiten Sinne kann man somit Migration als *„Prozess der räumlichen Versetzung des Lebensmittelpunkts, also einiger bis aller relevanten Lebensbereiche an einen anderen Ort, der mit der Erfahrung sozialer, politischer und/oder politischer Grenzziehung einhergeht“²⁸*, bezeichnen.

Der Aspekt des Ortswechsels kann sowohl ein passiver aus Gründen wie beispielsweise Verschleppungen oder ein aktiver aufgrund von Flucht oder Arbeitsmigration sein. Der Aspekt der Grenzerfahrungen wiederum bezieht sich sowohl auf die psychosozialen als auch auf die räumlich-geografischen Seiten der Migration.

Migration ist somit nicht nur eine einfache Wanderung von einem Ort A zu einem Ort B über eine bestimmte Grenze, sondern vielmehr ein langwieriger Prozess.

Bei der Versetzung des Lebensmittelpunktes werden neben der Familie auch die Wohnung, die Arbeitsstelle, das soziale Netzwerk und vor allem die Kultur in ein neues Umfeld versetzt.²⁹ Die anschließende Graphik soll diese Prozesse der Versetzung veranschaulichen.

²⁴ vgl. Duden (2006), 687

²⁵ Eickhorst (2007), 12

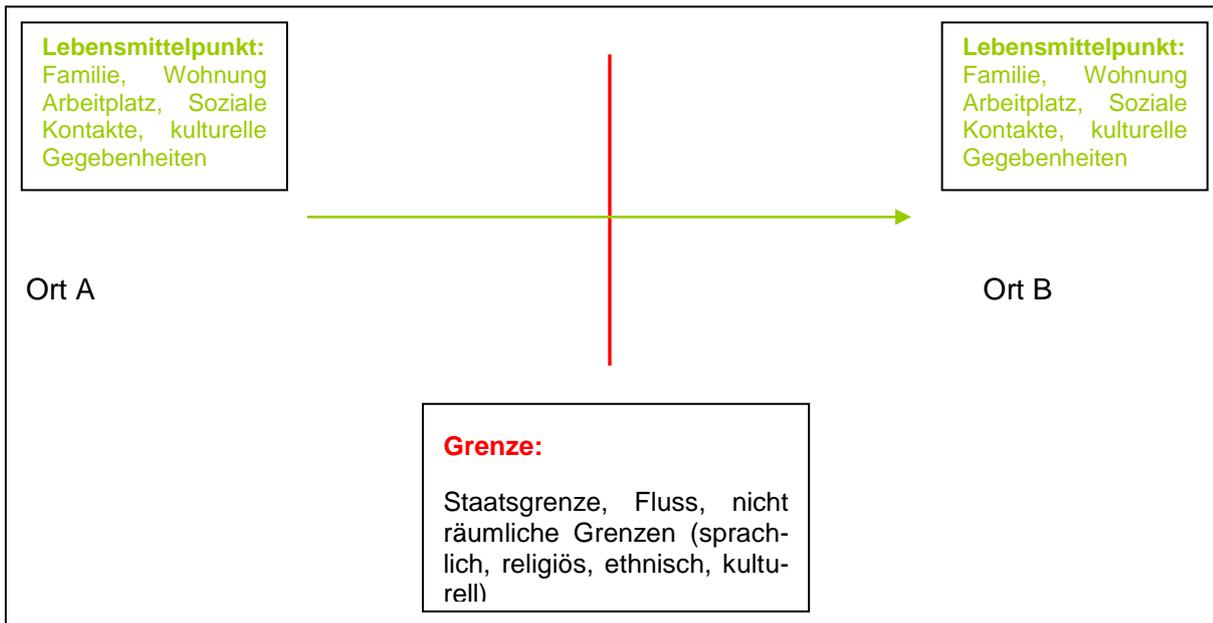
²⁶ vgl. ebd.

²⁷ vgl. Oswald (2007), 13

²⁸ ebd.

²⁹ vgl. ebd. 14

Abb. 1: Wanderung/Migration als Prozess, der auf vielfältige Weise, zeitlich ungleich entsteht, begangen oder überwunden wird.



Offen bleibt bei diesem Schaubild allerdings, wie viele Menschen an der Migration beteiligt sind, welche Wege und Distanzen dabei zurückgelegt werden oder was die Gründe und Ursachen der Migrationsbewegung sind. Auf diese Punkte möchte ich jedoch, um den Umfang meiner Arbeit zu begrenzen, nicht näher eingehen.³¹

Um die verschiedenen Bereiche des Lebensmittelpunktes zu nennen, die mit Migration im Zusammenhang stehen soll folgendes Modell dienen.

Tabelle1: Lebensmittelpunktmodell bei Migration

<p>Familie</p>	<ul style="list-style-type: none"> • welche Familienform liegt vor, welchen rechtlichen Status (Ehe) besitzt die Familie? • Gibt es Kinder oder nicht? • Welche Stellung haben die Familienmitglieder? • Wer zählt alles zur Familie?
<p>Wohnung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ist die Familie/Wohnung behördlich gemeldet oder noch nicht? • Wo liegt die Wohnung (geografisch und sozial)? • Wie ist die Infrastruktur, die Wohnlage, der Stadtteil, der ‚Kiez‘ oder das ‚Ghetto‘. • Wie ist Kontakt zu Nachbarn möglich?
<p>Arbeit und Einkommen</p>	<p>Wie ist die Ausbildung/Weiterbildung, der Beruf? Welches Einkommen besitzen die Menschen? Wie ist der Beruf angesehen und wie zufrieden ist man mit der Arbeitsstelle? Gibt es Kontakt zu Kollegen?</p>

³⁰ vgl. Oswald (2007), 14

³¹ vgl. ebd. 14f

Soziale Kontakte	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Kontakte werden gepflegt (Mit Freunden, Verwandten, Bekannten, Nachbarn, Arbeitskollegen)? • Welche Kindergarten- und Schulkontakte haben die Kinder? • Wie werden alte und kranke Menschen versorgt?
Kulturelle und politische Gegebenheiten	<ul style="list-style-type: none"> • Wie ist die Sprachkompetenz? • Welcher Religion gehört man an und wie übt man sie aus? • Welche Staatsangehörigkeit hat man? • Welche Wertvorstellungen und Wahrnehmungen bringt man mit?

(Abbildung in Anlehnung an Oswald 2007)³²

Dieses Lebensmittelpunkt-Modell verdeutlicht welche Bereiche während und nach der Migration betroffen sind.

Das Lebensmittelpunkts-Modell bemüht sich, *„die Komplexität von Migrationsphänomenen zu erfassen, während viele gängige Definitionen lediglich einen Aspekt herausgreifen.“*³³ Die Lebenssituation von Migranten kann damit umfassender und gerechter beurteilt werden, als dies andere Definitionen von Migration ermöglichen.

So begreift zum Beispiel Bernhard Nauck unter Migration lediglich den Punkt des Wohnortwechsels mit relativer, also beschränkter Dauer. Auch der amtliche Begriff **„Binnenmigration“**, der statistisch nur den Umzug in einem Land zum Beispiel von Süd nach Nord erfasst, ist genau wie der Begriff der **„internationalen Migration“** zu eng gefasst. Letzterer besagt nur, dass Menschen eine Staatengrenze überschreiten, ohne die Auswirkungen dessen auf ihr Leben zu untersuchen, geschweige denn zu bewerten.

Wiederum andere Definitionen versuchen nicht, die räumlichen Unterschiede, die bei Migration auftreten, sondern nur die soziologischen und sozialen Aspekte der Migration zu untersuchen; nämlich, dass jeder Migrant seine Gruppenzugehörigkeit wechselt. *„Was geschieht, scheint nur zu sein, dass Menschen sich physisch von einem Ort zum anderen bewegen. In Wirklichkeit wechseln sie immer von einer Gesellschaftsgruppe in eine andere über.“*³⁴

Migration ist also immer mehr als nur eine Bewegung im geografischen Raum oder der bloße Wohnortwechsel und geht immer über in eine soziale Situation, in der sich Menschen zurechtfinden müssen.³⁵

Um die Wahl der Definition von Migration als Versetzung des Lebensmittelpunktes zu begründen, sollen einige Anmerkungen zur Bedeutung des Lebensmittelpunktes folgen.

Ein Lebensmittelpunkt stellt nicht nur den Wohnsitz dar, an dem man gemeldet ist, sondern den Punkt, an dem alle sozialen Beziehungen und Belange eines Menschen zusammentreffen. Treten dort Einschnitte oder Veränderungen auf, ist das vor allem für

³² vgl. Oswald (2007), 15

³³ ebd.16

³⁴ Elias/Scotson (1990) zitiert nach Oswald (2007), 17

³⁵ vgl. Oswald (2007), 17

Kinder nicht leicht zu bewältigen. Gerade für Aussiedler wird es oft zu einer existenziellen Frage, wo der Lebensmittelpunkt ihrer Familie liegt, weil ihnen per Gesetz und damit fremdbestimmt ein Wohnort zugewiesen werden kann. Bei dieser Zuweisung können, die für eine schnelle Integration notwendigen Lebensmittelpunkt-Bereiche oftmals von Amtswegen nicht berücksichtigt werden.³⁶

Das Lebensmittelpunkt-Modell ermöglicht zusätzlich eine Analyse der relevanten Bereiche, die für eine Integration von Belang sind. Es zeigt, wie diese Bereiche gegebenenfalls verändert werden können, um eine Integration zu fördern beziehungsweise an welchen Stellen noch Unterstützung nötig ist.³⁷

An diesem Punkt wird nun auch die Klärung des Terminus Integration erforderlich, welche im nächsten Kapitel erfolgt.

2.3 Integration

„1) Integration bezeichnet die Herstellung (oder Wiederherstellung) einer staatlichen, politischen oder wirtschaftlichen Einheit (z.B. Europäische Integration).

2) Integration ist eine politisch-soziologische Bezeichnung für die gesellschaftliche und politische Eingliederung von Personen oder Bevölkerungsgruppen, die sich beispielsweise durch ihre ethnische Zugehörigkeit, Religion, Sprache etc. unterscheiden.

3) Re-Integration. bezeichnet die Wiedereingliederung (z.B. krankheitsbedingt ausgeschiedener) ehemaliger Mitglieder einer gesellschaftlichen Gruppe, eines Unternehmens etc. (z.B. in den Arbeitsprozess).“³⁸

In Bezug auf die Zielgruppe meiner Arbeit trifft die zweite Definition zu. Diese Begriffsdefinitionen aus dem Politik-Lexikon zeigen allerdings, dass Integration nicht eindeutig definiert ist und vielfältig gebraucht werden kann.

Kirchen, Verbände und Initiativen definieren bei ihrer Ausländerarbeit „Integration“ als eine Gleichberechtigung mit der einheimischen Bevölkerung.

Staatliche Stellen verwenden den Begriff in Zusammenhang mit der Verbesserung von Partizipationschancen. Aus Ihrer Sicht gelten Maßnahmen zur schulischen und beruflichen Bildung und zur Förderung von Sprachkenntnissen als integrationsfördernd.³⁹

In der Politik und in den Medien wird der Begriff meist nur einseitig benutzt und folgendermaßen definiert: „[...] eine möglichst umfassende Anpassung, ja Angleichung der

³⁶ vgl. Oswald, (2007),18

³⁷ vgl. ebd. 15f

³⁸ Schubert/Klein(2006)

³⁹ vgl. Bade (1990), 41f

Eingewanderten an die Kultur der Aufnahmegesellschaft wird als wünschenswertes Ziel unterstellt. Wenn von Integration gesprochen wird, ist in der Regel Assimilation gemeint.“⁴⁰

Laut Strobl und Kühnel kann man vier wesentliche Dimensionen des Integrationsbegriffs unterscheiden.

Tabelle 2: Vier Dimensionen des Integrationsbegriffs

<p><u>1.) Integration als Orientierung des Handelns an der normativen Struktur eines sozialen Systems:</u></p> <p>In diesem, von Politik und Medien häufig verwendeten Sinne wird Integration im Grunde an das Konzept der Assimilation angelehnt. Es entspricht der Forderung nach einer kulturellen Anpassung der Migranten an die Aufnahmegesellschaft. Die Gesellschaft stellt in diesem Kontext den unhinterfragten Bezugsrahmen dar.</p> <p><u>2.) Integration als soziale Teilhabe:</u></p> <p>Dieses Verständnis von Integration bezieht kulturelle Aspekte mit ein. Durch systematische Maßnahmen wie beispielsweise schulische oder berufliche Förderprogramme, sollen die sozialen Teilhabechancen von Migranten gezielt verbessert werden.</p> <p><u>3.) Integration als personaler und relationaler Gleichgewichtszustand:</u></p> <p>In diesem Konzept, steht nicht die Gesellschaft, sondern das Individuum im Zentrum und gilt als Bezugspunkt. Integration ist dabei unabhängig von kulturalistischen Annahmen zu betrachten und wird als Frage des psychischen Wohlergehens und interethnischer Kontakte gesehen.</p> <p><u>4.) Integration als reibungsarmes Zusammenspiel sozialer Systeme:</u></p> <p>Dieses Verständnis bezieht sich auf die Makroebene der Gesellschaft und bezeichnet Integration als produktive Interaktion einzelner Teilsysteme.⁴¹</p>
--

Die zweite Dimension spielt im Rahmen meiner wissenschaftlichen Arbeit eine zentrale Rolle. Eine geeignete Definition in diesem Zusammenhang scheint mir folgende: „*Integration ist ein gegenseitiges Geben und Nehmen im Geiste der Toleranz, das die Mehrheitsgesellschaft und die Migrantenfamilien zum beiderseitigen Nutzen verändert*“.⁴² Integration ist folglich ein Prozess, der Veränderungen auf beiden Seiten in alltäglich gelebter Praxis fordert,⁴³ bei der es um einen Zugang zu wichtigen gesellschaftlichen Bereichen wie Bildung, Arbeit, Gesundheit, Wohnung, Recht und Sicherheit geht.

⁴⁰ vgl. Bade (1990), 43

⁴¹ vgl. Strobl/Kühnel (2000), 46f

⁴² a.) Schlösser, (2004), 23

b.) Anm.: Die Definition stammt von dem türkischen Minister für Nationale Erziehung der Republik Türkei, Metin Bostancıoğlu und der damaligen deutschen Ministerin für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Frau Gabriele Behler. Dieser Definitionsversuch entstand im Zusammenhang mit dem Aufruf zum Thema: „Bildung schafft Chancen in Gesellschaft und Beruf“.

⁴³ Vgl. Schlösser, (2004), 23

Der Versuch einer Eingliederung in die deutsche Gesellschaft ist gleichermaßen lang wie die Geschichte der Einwanderung nach Deutschland. Bis zum Ende der 80er Jahre gelang die Integration von Aussiedlern weitgehend erfolgreich, allerdings verschlechterte sich ab den 90er Jahren die Eingliederungssituation. Gründe dafür sind, von Seiten der deutschen Regierung zum Beispiel die Reduzierung von Eingliederungshilfen. Aber auch die Aussiedler brachten zunehmend verminderte Voraussetzungen für die Eingliederung mit, wie beispielsweise mangelnde deutsche Sprachkenntnisse.⁴⁴ Wichtig ist, dass die Eingliederung von Kindern und jugendlichen Aussiedlern besonders betrachtet wird und diese bestmöglich zu fördern, damit soziale Ausgrenzung vermieden werden kann. In diesem Sinne kann wiederholt betont werden, dass Integration *„[...] eine Leistung, (ist) die entscheidend im zwischenmenschlichen Bereich erbracht werden muss- [...] ein Prozeß, der Bereitschaft, Mut, Verständnisbemühen, Initiative und geduldige Aktivität beider Seiten zur Voraussetzung hat.“*⁴⁵

2.4 Konzept der sozialen Teilhabe

Da es in meiner Arbeit um die soziale Teilhabe der Aussiedlerkinder geht, soll an dieser Stelle das Konzept der sozialen Teilhabe kurz erläutert werden.

Das Konzept der sozialen Teilhabe wird als zentraler Aspekt der Eingliederung ethnischer Minderheiten gesehen. Für die modernen Gesellschaften gibt es laut Franz-Xaver Kaufmann (1982) vier erforderliche Bedingungen der gesellschaftlichen Teilhabe, die nur in ihrem Zusammenspiel zu hinreichenden Bedingungen werden.⁴⁶

1. Die Notwendigkeit von Definition und Schutz spezifischer Rechte des einzelnen gegenüber Organisationen, von deren Leistungen die Menschen in einer modernen Gesellschaft abhängig sind. Zertifikate und Bescheinigungen, die den Zugang zu sozialen (Sub-) Systemen und begehrten Positionen wie Berufen regeln, spielen dabei eine wesentliche Rolle.
2. Die Notwendigkeit der Verfügung über Geldmittel zur Realisierung der Teilhabe im Bereich der Marktversorgung und anderen Bereichen der Gesellschaft.
3. Die Notwendigkeit der Teilhabemöglichkeiten in der erreichbaren sozialen und materiellen Umwelt, wie beispielsweise informelle Job-Netzwerke bei der Ausbildungsplatzsuche.
4. Die Notwendigkeit einer Handlungskompetenz, wobei die Sprachkenntnisse als eine der grundlegenden Kompetenzen gesehen werden.⁴⁷

44 vgl. Heinen (2000b)

45 Saylor, W.M. (1987) zitiert nach Friederichs/Eichholz, (1992), 11

46 vgl. Strobl/Kühnel (2000), 55

⁴⁷ vgl. ebd. 55f

„Soziale Teilhabe ist demzufolge ein mehrdimensionales Konzept, wobei es sowohl auf den rechtlichen Status, ökonomische Ressourcen, Gelegenheiten in der materiellen und sozialen Umwelt als auch auf individuelle Kompetenzen ankommt.“⁴⁸

In dieser Arbeit soll es darum gehen, diese notwendigen Bedingungen für die soziale Teilhabe in Bezug auf Aussiedlerkinder zu berücksichtigen.

Um am sozialen Leben teilzunehmen bedarf es letztendlich auch der Leistungsbereitschaft der Aufnahmegesellschaft. Soziale Teilhabe erfolgt über lebensweltliche Vergemeinschaftung durch Gruppenzugehörigkeiten wie soziale Milieus, ethnische Gemeinschaften, durch soziale Kontakte und soziale Anerkennung.⁴⁹

Im Kontext der sozialen Teilhabe spielt vor allem der Bildungsprozess eine große Rolle, denn dieser ist notwendig für eine Handlungskompetenz. Bildung ist einerseits Kapital auf den Arbeitsmärkten und beeinflusst zudem die gesundheitliche Situation und soziale Teilnahme am Leben.⁵⁰ Die schulische Bildung und Integration von Aussiedlerkindern vollziehen sich häufig unterhalb mitgebrachter Kompetenzen und es besteht die Gefahr der sozialen Isolation und Rückzug in die eigene Gruppe.⁵¹ Um diesen Gefahren entgegen zu wirken ist die Auseinandersetzung mit Interkultureller Pädagogik von großer Bedeutung.

2.5 Interkulturelle Pädagogik

Die Beschäftigung mit den Begriffen Migration, Integration und sozialen Teilhabechancen von Aussiedlerkindern wirft unumgänglich die Frage auf, welche Maßnahmen getroffen werden können, um Aussiedlerkindern die Eingliederung in Deutschland, dem Land ihrer Vorfahren, zu erleichtern. Welche Chancen und Grenzen es in diesem Bereich gibt und welche Maßnahmen ergriffen werden können, werde ich in Kapitel 10 und 11 ausführlicher darstellen.

Zunächst soll es um die Klärung des Begriffs „Interkulturelle Pädagogik“ gehen, da dieser eine zentrale Rolle in meiner Arbeit spielen wird.

Das Zusammenleben mit Menschen aus verschiedenen Kulturkreisen und Ländern ist mittlerweile für den Großteil der Gesellschaft eine alltägliche Erfahrung geworden. In allen Lebensbereichen spiegeln sich Situationen wieder, in denen Menschen fremden Kulturen und Sprachen gegenüberstehen. Bereits im Kindergarten und in der Grundschule werden Kinder mit anderen Kulturen konfrontiert. Auch die zunehmenden Schritte zu einem immer mehr zusammenwachsenden Europa, in Verbindung mit der Vorstellung einer weitgehenden

48 Kaufmann (1982) zitiert nach Strobl/Kühnel (2000), 56

49 vgl. Filsinger (2001), 5

50 vgl. ebd.

51 vgl. ebd. 6

Aufhebung nationaler Grenzen und der Einrichtung gemeinsamer politischer Kommissionen, verlangt eine Auseinandersetzung mit den Lebensweisen und Sprachen anderer Kulturen.⁵²

Erst Anfang der 1980er Jahre begann die so genannte „Interkulturelle Erziehung“ die Ausländerpolitik abzulösen. Nieke unterscheidet dabei fünf Entwicklungsphasen auf dem Weg zur Interkulturellen Erziehung, wobei sich in der letzten dieser Phasen, die Sicht auf die Interkulturelle Pädagogik als wichtiger Bestandteil von Allgemeinbildung herauskristallisierte. Gegenwärtig kann man hierbei einen Trend erkennen zu einer differenzierten Förderung, vor allem im Bereich der deutschen Sprache und einem sinnvollen Umgang mit Heterogenität.⁵³ Das zunehmende Interesse an Sprachförderung steht in engem Zusammenhang mit den Ergebnissen der PISA-Studie, die im internationalen Vergleich der Schulleistungen Defizite aufzeigte, die sich für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in besonderem Maße ergeben. Aus dieser Studie resultierten Überlegungen einer angemessenen Frühförderung, die speziell sprachliche Kompetenzen in den Blick nimmt und sich nicht länger am Niveau der Ausländerpolitik orientiert.⁵⁴

Um aber bei der begrifflichen Klärung zu bleiben wird der Terminus „Interkulturell“ nun genauer entschlüsselt. Dazu wird er zunächst in seine Bausteine zerlegt.

„Das Präfix ‘inter’ weist auf die Bedeutungsdimension ‘zwischen’ (lokal, temporal und übertragen) hin; ‘interkulturell’ betrifft deshalb die ‘Beziehung zwischen den verschiedenen Kulturen’“.⁵⁵

Kulturen können sich jedoch als „Befangenheiten im Denken“ erweisen. Folglich ist nicht die Bewahrung und Herausbildung einer kulturellen Identität das Ziel interkulturellen Lernens, sondern die Überwindung von kulturellen Grenzen und Beschränkungen.⁵⁶ Aus diesem Grund ist die Fokussierung auf den sprachlichen Bereich und auf den angemessenen Umgang mit heterogenen Gruppen so bedeutend.

Krüger-Potratz definiert Interkulturelle Pädagogik „...[...] als *Erziehung und Bildung in einer und für eine sprachlich, ethnisch, national, sozial und im weitesten Sinn kulturell pluralisierte(n) demokratische(n) Gesellschaft.*“⁵⁷

Interkulturelle Pädagogik kann vom allgemeinen Verständnis her somit als ein wechselseitiger, kultureller Lernprozess beschrieben werden, der die Sprachen und Kulturen von nicht-deutschen Minderheiten in den Prozess des Lernens integrieren will.⁵⁸

⁵² vgl. Eickhorst (2007), 7

⁵³ vgl. ebd. 14

⁵⁴ vgl. ebd. 21

⁵⁵ Duden, Band 5 (2007) zitiert nach Eickhorst (2007), 18

⁵⁶ vgl. Eickhorst (2007), 18

⁵⁷ Krüger-Potratz (2005) zitiert nach Eickhorst (2007), 14

⁵⁸ vgl. Friderichs/Eichholz (1992), 12

Haller beschreibt in diesem Kontext drei wesentliche Aspekte als Voraussetzung für Interkulturelles Lernen.⁵⁹

1. *„Standortgebundenheit und Selektivität des eigenen Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Fühlens.*
2. *Einsicht in die Tatsache der Notwendigkeit, dass gesellschaftliche Lösungen im Diskurs von Menschen verschiedener Standorte und Perspektiven entwickelt werden müssen.*
3. *Die Fähigkeit des Zuhörens. Dabei müssen fremde Perspektiven anerkannt werden und ein Perspektivenwechsel möglich sein.*⁶⁰

Interkulturelles Lernen lässt sich in Verbindung bringen mit der Vielfalt pädagogischer Handlungsfelder, die durch die institutionellen Rahmenbedingungen von Kindergarten, Schule, Hochschule, Familie und Freizeiteinrichtungen gegeben sind.⁶¹

Interkulturelle Pädagogik ist eine Subdisziplin der Erziehungswissenschaft, die sich mit der Frage auseinandersetzt, welche Folgen es für das Aufwachsen, die Sozialisation und die Prozesse der Erziehung und Bildung mit sich bringt, dass diese in einer kulturell, sozial, und sprachlich immer heterogener und komplexer werdenden Lage geschehen.⁶²

Die Interkulturelle Pädagogik muss sich an den sich stetig ändernden Gesellschaftsbedingungen orientieren. Daraus ergeben sich Veränderungen der pädagogischen Berufswelt. Gewohnheiten, Traditionen, Bedürfnisse, Normen und Werte einheimischer und zugewanderter Familien müssen in der alltäglichen und ganzheitlichen Erziehung berücksichtigt werden. Dies zeigt sich in Bereichen wie Sprachförderung, soziales Lernen, Gesundheitserziehung und vielen anderen Praxisgebieten. Als Adressaten Interkultureller Pädagogik gelten alle in Deutschland geborenen, hier aufgewachsenen und hierhin zugewanderten Kinder, unabhängig von ihrer Nationalität, Ethnie, Kultur oder Religionszugehörigkeit. Interkulturelle Pädagogik richtet sich nach der Lebenswelt der Kinder und deren Familien. Sie ist bestrebt Eltern, Kinder, ErzieherInnen und LehrerInnen in die Entwicklung der Ziele, Aktivitäten und Veränderungen mit einzubeziehen. Ziel ist das tolerante und friedliche Zusammenleben aller Kulturen und Nationen. Ein weiteres Ziel ist die kommunikative Kompetenz, die in Verbindung mit der nonverbalen Kommunikation bedeutsam ist, um interkulturelle Missverständnisse zu vermeiden.⁶³

Die Förderung der Erstsprache durch MuttersprachlerInnen hat ebenso einen hohen Stellenwert. Muttersprache kann in diesem Fall Deutsch oder aber die jeweilige Familiensprache sein. Der Respekt vor jeder Muttersprache ist enorm wichtig. Die

⁵⁹ vgl. Friderichs/Eichholz (1992), 12

⁶⁰ vgl. ebd. 12

⁶¹ vgl. Eickhorst (2007), 16f

⁶² vgl. Gogolin/Krüger-Potratz (2006), 11

⁶³ vgl. Schlösser (2004), 10f

Vermittlung der Umgebungssprache Deutsch als Erst- und Zweitsprache und Mittel zur gleichberechtigten Kommunikation sind innerhalb der Ziele Interkultureller Pädagogik an oberster Stelle.⁶⁴

Doch bevor gezielte Maßnahmen im Bereich der Interkulturellen Pädagogik zur Förderung der sozialen Teilhabe von Aussiedlerkindern erörtert werden können, müssen die geschichtlichen Hintergründe und Lebensbedingungen dieser Zielgruppe näher betrachtet werden. Die folgenden Kapitel sollen darüber Auskunft geben, unter welchen Bedingungen die Auswanderungen stattfanden und wie Aussiedlerkinder in ihren Herkunftsländern lebten und vor welchen neuen Herausforderungen sie nun in Deutschland gestellt werden. Um diese spezielle Migrantengruppe besser zu verstehen und sie in ihrem Anderssein nicht ungerecht zu beurteilen, ist es unerlässlich, sich diese Unterschiede bewusst zu machen.

⁶⁴ vgl. Schlösser (2004), 12f

3. Geschichtlicher Hintergrund

In diesem Kapitel möchte ich durch einen historischen Abriss die Entwicklungen und Hintergründe der Lebenssituation von Spätaussiedlern aufzeigen. Ein besonderes Augenmerk soll neben den geschichtlichen Daten auf die Entwicklung beziehungsweise den Wandel der Sprache gelegt werden.

Um den Rahmen meiner wissenschaftlichen Arbeit nicht zu überschreiten, beschränke ich meine Ausführungen auf die vergangenen vier Jahrhunderte, wobei ich keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebe.

3.1 Siebzehntes Jahrhundert

Ende des siebzehnten Jahrhunderts begann aufgrund der Öffnung Russlands durch den Zaren Peter I. (1682-1725) die gezielte Einwanderung von deutschsprachigen Siedlern nach Russland. Unter Peter I. wurden zahlreiche deutsche Ärzte, Offiziere, Baumeister und Wissenschaftler nach Russland geholt, da dieser großes Interesse an der deutschen Kultur zeigte. Mit seinem Vorgehen trieb er die Europäisierung Russlands stark voran.⁶⁵

3.2 Achtzehntes Jahrhundert

Die deutsche Kultur breitete sich vor allem in St. Petersburg rasch aus. Dort lebten bis zu 50.000 Deutsche, in Moskau dagegen nur 20.000 Deutsche. 1705 wurden in der neuen Festung St. Petersburg erste deutsche Häuserreihen gebaut und zur gleichen Zeit die erste deutsche evangelische Kirche errichtet.⁶⁶

Große Teile des russischen Reiches waren bis zum 18. Jahrhundert noch unbesiedelt, obwohl es geeignetes Land zum Bewohnen und vor allem zur landwirtschaftlichen Nutzung gab. Die ersten Ansiedlungen von Kolonisten im Zarenreich gab es im Jahre 1762 aufgrund eines Manifestes von Zarin Katharina II⁶⁷ (1762-1796).⁶⁸ Durch ihre planmäßige Einwanderungspolitik begann eine neue Epoche in der Geschichte der Deutschen in Russland. Etwa 8.000 Familien wanderten zwischen 1763 und 1767 ins Wolgagebiet ein. Die Einwanderer waren überwiegend bäuerlicher Herkunft und stammten nicht aus der Oberschicht, da vorrangig Landwirte für die Kultivierung des Landes gewonnen werden sollten. Den Kolonisten wurden verschiedene Sonderrechte angeboten, um die Gebiete um den Fluss Wolga herum zu besiedeln.⁶⁹

Vorzugsrechte waren zum Beispiel die Freistellung vom Militärdienst und von Steuern.

⁶⁵ vgl. Jedik (2002), 15

⁶⁶ vgl. ebd. 15

⁶⁷ Anm.: Zarin Katharina II ehemalige Sophie Friederike Auguste von Anhalt-Zerbst (Vgl. Schneider (2005a1)

⁶⁸ vgl. Schneider (2005a1)

⁶⁹ vgl. Jedik (2002), 15 ff

Ebenfalls wurden freie Religionsausübung, regionale Selbstverwaltung ohne Einmischung der russischen Behörden in ihre inneren Angelegenheiten, günstige Kredite und Reisegeld versprochen, um mehr Deutsche nach Russland zu leiten.⁷⁰

Allerdings zeigten diese Lockangebote erst einmal keinen großen Erfolg. Daher setzte Russland dann auf eine andere Strategie und schickte Privatmakler zum Anwerben von Siedlern in die verschiedenen Provinzen des deutschen Reiches. Vor allem nach Hessen, Baden und das nördliche Bayern, wo Menschen im Siebenjährigen Krieg besonders gelitten hatten, ließen sich viele auf die Anwerbungen der russischen Makler ein. Durch diese Werbestrategie konnten deutsche Siedler für das russische Reich gewonnen werden, obwohl die meisten deutschen Auswanderungswilligen zu dieser Zeit vorrangig Amerika als Ziel hatten, da sie an alten Bräuchen festzuhalten gewohnt waren und darum in ihrer historischen Heimat häufig als rückständig galten, wohingegen sie in Amerika ein unvorbelastetes Leben führen könnten.⁷¹

In der ersten Auswanderungswelle bis zum Jahre 1767 reisten rund 30.000 Menschen ins russische Reich. Davon waren 25.000 Deutsche, die sich an der Wolga bei Saratow niederließen.⁷² Allerdings waren die ersten Jahre der neuen Siedler nicht vom Erfolg, sondern von großer Verarmung, schlimmen Missernten und ständiger Existenzangst geprägt. Die deutschen Siedler wurden häufig überfallen und mussten sich mit russischen Pionieren um die besten Weiden und Anbaugelände streiten.⁷³

Ab jener Zeit kamen bis zum Ende des 18. Jahrhunderts deutlich weniger Deutsche ins Zarenreich.⁷⁴

3.3 Neunzehntes Jahrhundert

Erst als Russland in den „Türkenkriegen“ siegte und somit neues Land am schwarzen Meer gewinnen konnte, wurde das Einwanderungskonzept wieder aufgegriffen. Nun kamen Griechen, Rumänen und wiederum vor allem Deutsche aus Westpreußen nach Russland.⁷⁵

Besonders zwischen den Flüssen Don und Dnjestir entstanden neue Ansiedlungen. Außerdem zogen Deutsche nach Bessarabien oder auf die Halbinsel Krim.

Im Schwarzmeergebiet bekam jede Familie etwa 60 Hektar Land zugeteilt, um so die landwirtschaftliche Produktion in Russland zu steigern. Das sollte zum einen zur Eigenversorgung der eingewanderten Menschen, zum anderen auch zur Versorgung der angrenzenden Märkte dienen.⁷⁶

⁷⁰ vgl. Schneider (2005a1)

⁷¹ vgl. ebd.

⁷² Anm.: siehe Anhang 1

⁷³ vgl. Schneider (2005a1)

⁷⁴ vgl. ebd.

⁷⁵ vgl. ebd.

⁷⁶ vgl. Baur u.a.(1999), 25

Außer der Landwirtschaft entwickelte sich auch zusehends die Industrie in diesen Siedlungsgebieten, denn viele Einwanderer waren gut ausgebildete Handwerker. Somit entstanden nach und nach Fabriken für Kleider und Stoffe, sowie für Geräte und Maschinen.⁷⁷

In den Jahren 1800-1803 wurden die Deutschen rechtlich besser gestellt, es wurden Stadthalter und Verwalter aus ihren Reihen für die Kolonien eingesetzt. 1815 lebten bereits 60.000 Siedler in den Gebieten rund um die Wolga.⁷⁸

Der Großteil der Siedler waren deutsche Handwerker und Bauern, die dies auch bleiben wollten. In den Städten war die Assimilierung deutlich spürbar, wohingegen sich auf dem Land ein neues Volk bildete. Die Menschen waren zwar als in Russland geborene Deutsche Untertanen des Zaren, jedoch trotzdem ein eigenes Volk. Die eigene Sprache und Kultur hatte bei ihnen einen hohen Stellenwert.⁷⁹

Im Jahre 1860 stieg die Zahl der deutschstämmigen Siedler im russischen Reich, auf 900.000 an. Weitere Siedlungsgebiete waren im Gebiet der heutigen Ukraine und im Baltikum entstanden. Immer weiter verbesserte sich dabei die Integration der Deutschen in der russischen Gesellschaft. Sie wurden akzeptiert und waren durch ihre Qualifikationen und Fertigkeiten anerkannt. Allerdings waren die Deutschen in Russland nicht assimiliert, das lag sowohl an der Selbstverwaltung der deutschen Gebiete, als auch an dem unabhängigen Bildungs- und vor allem Religionswesen der Menschen aus Deutschland. Sie genossen eine gute Stellung als gern gesehene und bevorzugte Minderheit, die Ende des 19. Jahrhunderts aber immer mehr beschränkt wurde.⁸⁰

Zuerst fielen die Steuerfreiheit und dann die Befreiung vom Wehrdienst weg. Vor allem die Gründung des Deutschen Reiches 1871 heizte anti-deutsche Tendenzen in Russland an. Es wurde die „Deutsche Frage in Russland“ gestellt. Man hatte Angst, dass Deutschland für Russland besonders außenpolitisch gefährlich werden könnte.⁸¹

In Russland erhoben sich daraufhin immer mehr Stimmen, die von einer so genannten Germanisierung anstatt der gewünschten Russifizierung warnten.⁸²

Somit erließ Russland 1887 ein „Fremdengesetz“, das allen, die nicht russische Staatsangehörige waren, verbot, Land und Häuser zu kaufen. Auch das anfänglich selbstständige Schulwesen wurde russisch. Die Gemeinden wurden verpflichtet Russischlehrer einzustellen. Der Unterricht sollte ausschließlich in Russisch stattfinden. So wurde die einstige deutsche Selbstbestimmung weiter stark begrenzt.⁸³ Die Russifizierung der Schulen ließ sich jedoch in der Realität nicht so einfach umsetzen, da dörfliche Gemeinden stark an der deutschen Sprache und Kultur festhielten.⁸⁴

⁷⁷ vgl. Baur u.a.(1999), 25

⁷⁸ vgl. Schneider (2005a1)

⁷⁹ vgl. Jedik (2002),19

⁸⁰ vgl. Schneider (2005a1) und ebd. 26

⁸¹ vgl. Jedik (2002), 26 und Schneider (2005a2)

⁸² vgl. Jedik (2002),19

⁸³ vgl. Schneider (2005a2) und ebd. 26

⁸⁴ vgl. Jedik (2002), 34

3.4 Zwanzigstes Jahrhundert

Der Ausbruch des Ersten Weltkrieges verschlimmerte die Lage der deutschen Siedler in Russland deutlich. Die Stimmung gegenüber den Deutschen wurde immer feindseliger. Russische deutschfeindliche Gemeinschaften bezichtigten die Siedler der Spionage für Deutschland und bezeichneten sie als Feinde.⁸⁵

Immer mehr Rechte der deutschen Siedler wurden eingeschränkt oder sogar aufgehoben.⁸⁶ 1915 verbot eine Verordnung des Samaraer Gouverneurs den Gebrauch der deutschen Sprache in der Öffentlichkeit. Der Verstoß gegen diese Verordnung wurde mit einer Geld- oder einer dreimonatigen Gefängnisstrafe verhängt. Man betrachtete diese Zeit jedoch noch nicht als sprachliche Russifizierung unter Russlanddeutschen. Diese Russifizierung war vorrangig eine Frage der sozialen Schichtzugehörigkeit. Vor allem die örtlichen „Eliten“ gebrauchten zunächst stark die russische Sprache. Die deutsche Dorfbevölkerung integrierte vereinzelt „eingedeutschte“ Russizismen in den deutschen Redefluss. Das Russische hatte bei höheren Sozialschichten ein großes Sozialprestige.⁸⁷

Das Jahr 1915 brachte auch die „Liquidationsgesetze“ hervor, welche von dem Zaren Nikolaus II. erlassen wurden. Diese legten fest, dass die Deutschen in westrussischen Gebieten enteignet, vertrieben und in entlegene Gebiete z.B. Sibirien umzusiedeln sind.⁸⁸

Mehr als 100.000 Deutsche wurden nach Sibirien deportiert, nachdem sie ihres Landbesitzes enteignet wurden. Einige Zehntausende von ihnen starben in Sibirien aufgrund der erschwerten Lebensbedingungen. Die Liquidation des Grundbesitzes der Deutschen war in vollem Gange.⁸⁹

Für das Jahr 1917 war geplant, die Kolonien an der Wolga zu liquidieren. Allerdings kam die russische Februar-Revolution dieser Anordnung zuvor und veränderte erneut die Bedingungen für die Deutschen in Russland.⁹⁰ Es entstand unter anderem eine vielgestaltige deutsche Presse mit einigen großen Tageszeitungen an der Spitze, die die Interessen der Siedler wahrnahmen.⁹¹ Durch die veränderte politische Situation schöpften die Siedler neuen Mut, um ihren Stand wieder zu verbessern. Sie schlossen sich zusammen und gründeten den „Allrussischen Bund russischer Deutscher“. Langfristig konnte der Prozess der Russifizierung jedoch nicht aufgehalten werden und im gleichen Jahr wurde die Lage für die Siedler wieder beschwerlicher.⁹² Die Situation mündete schließlich in der Oktober-

⁸⁵ vgl. Jedik (2002), 21

⁸⁶ vgl. Baur u.a. (1999), 28

⁸⁷ Anm.: Durch das höhere Sozialprestige des Russischen trat so genanntes „Code Switching“ häufiger in Erscheinung. Die Einschaltung ganzer russischer Passagen in die sonst deutsche Rede. Der permanente Wechsel zwischen deutschen und russischen Äußerungen kann den Charakter einer Mischsprache annehmen, die weder eindeutig als Deutsch, noch als Russisch bezeichnet werden kann. (Vgl. Jedik (2002), 40)

⁸⁸ vgl. Baur u.a. (1999), 28

⁸⁹ vgl. Jedik (2002), 21

⁹⁰ vgl. Baur u.a. (1999), 29

⁹¹ vgl. Jedik (2002), 35

⁹² vgl. Baur u.a. (1999), 29

Revolution. Somit herrschten im Land zum zweiten Mal wieder völlig neue Bedingungen und die Interessen der Deutschen rückten erneut stark in den Hintergrund.⁹³ Sie waren dem Druck durch die vermeintliche Staatssprache Russisch ausgesetzt.⁹⁴

Nach der Revolution brach in Russland ein Bürgerkrieg aus, der auch für die Deutschen Überfälle zur Folge hatte. Ganze Dörfer wurden eingeäschert und die Bevölkerung ausgelöscht. Der Krieg ruinierte die Landwirtschaft und führte zu einer Hungerkatastrophe, die viele Opfer in den Jahren 1920-1923 forderte.⁹⁵

Als Neubeginn dürfen „die Konferenzen über die Zukunft der Kolonien“⁹⁶ gewertet werden. Ergebnis der Tagungen war um 1924 „ein Projekt eines nationalen Zusammenschlusses aller Wolgakolonisten zu einer selbstständigen deutschen Wolgarepublik“,⁹⁷ in der ein Viertel der Deutschen in Russland lebten. 250 Kolonien wurden zur so genannten „Arbeitskommune“ an der Wolga zusammengefasst und später in eine „Autonome Sozialistische Sowjetrepublik der Wolgadeutschen“ (ASSRdWD) umgewandelt. Hier wurde Deutsch offizielle Amts-, Verwaltungs-, Gerichts- und auch Unterrichtssprache. Ebenso durfte das Bildungswesen wieder belebt werden. Zu dieser Zeit entstanden viele Schulen und auch Hochschulen und das kulturelle Geschehen entwickelte sich zusehends weiter.⁹⁸

Als in Deutschland die Nationalsozialisten die Macht ergriffen, kam wieder mehr Misstrauen gegen die deutsche Minderheit in der Sowjetunion auf. Alle Deutschen wurden ohne ihr Wissen auf Listen erfasst, und es kam zu willkürlichen Verhaftungen, indem die „Deutschen“ der Propaganda und der feindlichen Spionage bezichtigt wurden.⁹⁹

Am 22. Juni 1941 überfiel die deutsche Wehrmacht die Sowjetunion. Somit wurden alle Siedler, die als Menschen mit deutscher Herkunft unter nun deutsche Herrschaft fielen, zu so genannten „Volksdeutschen“. Die Auflagen der Besatzer waren allerdings sogar noch härter als die der sowjetischen Regierung. Viele Siedler, vor allem ukrainische Bauern, versuchten sich diesen unangenehmen Auflagen zu entziehen und gingen als „Ostarbeiter“ nach „Nazi-Deutschland“. Allerdings wurde diese unerlaubte Ausreise bald verboten, da man die Arbeitskräfte vor Ort benötigte.¹⁰⁰

Auch die obersten Sowjets reagierten auf den Überfall der Wehrmacht und erließen ein Dekret¹⁰¹, das auch das Ende der Wolgarepublik mit sich brachte. Alle Russlanddeutschen wurden pauschal verdächtigt und angeklagt, „zehntausende von Spionen und Diversanten zu

⁹³ vgl. Baur u.a. (1999), 29

⁹⁴ vgl. Jedik (2002), 35

⁹⁵ vgl. ebd. 22 f

⁹⁶ ebd. Baur u.a. (1999), 30

⁹⁷ ebd. 30

⁹⁸ vgl. Schneider (2005a3)

⁹⁹ vgl. Baur u.a. (1999), 34

¹⁰⁰ vgl. ebd. 36

¹⁰¹ Anm.: siehe Anhang 2

decken“,¹⁰² und sollten bestraft werden. Um einer möglichen Anklage zu entgehen, sollten alle Wolgadeutschen in andere Gebiete im Norden Kasachstans und nach Westsibirien umsiedeln. Das war der Beginn einer großen Odyssee für alle Russlanddeutschen. Allerdings weiß man bis heute nur sehr wenig darüber, und über die Umsetzung des Dekrets wird viel spekuliert. Neben der Umsiedlung der Wolgadeutschen wurden auch Russlanddeutsche aus den Großstädten St. Petersburg (Leningrad) und Moskau abtransportiert. Man schätzt die Zahl der Abtransportierten auf 350.000 Menschen.¹⁰³

Die Verschleppungen der Menschen aus deutschen Siedlungen im Zweiten Weltkrieg bedeuteten, neben der Vertreibung aus der Heimat, einen Einschnitt in die Sprachentwicklung der Russlanddeutschen. Deutsch galt weitgehend als „Sprache der Faschisten“ und wurde öffentlich stark stigmatisiert. In Zwangsarbeitslagern wurde die deutsche Sprache zunehmend russifiziert. Diese Russifizierung fing bei den Kindern an. Diese konnten tagsüber in den Kindergärten nur Russisch sprechen. Die Notwendigkeit der russischen Sprache entstand für die Russlanddeutschen auch durch so genannte „Mischsiedlungen“, in der anderssprachige Menschen gemeinsam mit ihnen zusammenlebten.¹⁰⁴

Die Zahl von Mischehen wuchs und die Verwendung der deutschen Sprache verlor nach und nach an Gewichtung. In den Mischsiedlungen lebten Deutsche außerdem nicht nur mit Anderssprachigen zusammen, sondern auch die deutsche Bevölkerung war sehr heterogen vertreten. Deutsche von der Krim, aus dem Schwarzmeergebiet, von der Wolga oder aus dem Kaukasus lebten hier zusammen. Dies führte zu einer Vielzahl von Dialekten.¹⁰⁵ Nicht selten bewirkte diese dialektale Heterogenität jedoch einen rascheren Übergang zum Russischen, denn die Aussiedler, die Deutsch beherrschten, wurden durch ihren starken Dialekt in einigen deutschen Gebieten nicht verstanden¹⁰⁶ und fühlten sich in ihrer deutschen Sprachkompetenz verunsichert, woraufhin sie die russische Sprache favorisierten. Die russischen Sprachkenntnisse erhielten dadurch und vor allem auch durch die Stigmatisierung der deutschen Sprache eine nahezu existenzielle Bedeutung.¹⁰⁷

Nach dem Zweiten Weltkrieg gab es im öffentlichen Leben der Sowjetunion offiziell keine Russlanddeutschen mehr. Die meisten lebten in Sondersiedlungen in den nordkasachischen und sibirischen Gebieten weiter, in die sie während des Krieges geschickt worden waren und leisteten wie die Arbeitsarmisten Schwerstarbeit. Erst 1955 wurden diese Sondersiedlungen aufgelöst.¹⁰⁸

¹⁰² Baur u.a. (1999), 37

¹⁰³ vgl. ebd. 37f

¹⁰⁴ vgl. Jedik (2002), 36

¹⁰⁶ Anm.: Mit diesen dialektalen Schwierigkeiten werden die Aussiedler auch in der heutigen Gesellschaft konfrontiert. Oft sind diese dialektalen Unterschiede der Grund dafür, dass die Deutschkenntnisse der Aussiedler als „schlecht“ gelten.

¹⁰⁷ vgl. Jedik (2002), 36

¹⁰⁸ Anm.: siehe Anhang 3

In der Nachkriegszeit wurde Russisch zum sprachlichen Medium und verdrängte die anderen Sprachen aus den öffentlichen Funktionen in Verwaltung, Bildung, Wirtschaft und Kultur, obwohl sie nie formelle Staatssprache war. Russischunterricht war in den Hoch- und Fachschulen Pflicht.¹⁰⁹

Die aus Deutschland stammenden Menschen in der UdSSR wurden rechtlich und politisch sehr lange nicht rehabilitiert. Da sie in der Sowjetunion nicht über kulturelle und autonome Selbstständigkeit verfügten und den Fortbestand ihrer nationalen Existenz nicht verwirklichen konnten, gab es für sie nur die Möglichkeit der Auswanderung nach Deutschland. Doch den Ausreisewilligen wurde dieses Vorhaben sehr erschwert, da sie als „antisowjetische Menschen“ angesehen wurden. Die Chance zur Auswanderung hatten nur diejenigen, die eine Einladung von Verwandten aus dem Westen vorweisen konnten. In den 60er Jahren strebte man eine volle Rehabilitierung der deutschen Volksgruppe an, die jedoch ohne Erfolg blieb.¹¹⁰

Erst im Jahre 1964 ließ die sowjetische Führung die pauschalen Beschuldigungen der „Kollaboration mit dem Feind“ fallen. Allerdings gab es keinerlei Chance für einen Wiederaufbau einer eigenständigen deutschen Republik in Russland oder eine Rückkehr in die ehemaligen Siedlungsgebiete an der Wolga. Immer weiter verbreitete sich eine „Russifizierung“ in schulischen und kulturellen Angelegenheiten.

Lauter wurde somit auch die Forderung nach Ausreise in die Bundesrepublik Deutschland. Aber in den ersten Jahrzehnten nach Kriegsende war es für die Russlanddeutschen immer noch sehr schwer, die UdSSR zu verlassen.¹¹¹

Gorbatschows neue Politik der Glasnost und Perestroika zeigte ihre Wirkung bei dieser Problematik. Vor allem Menschen aus Kasachstan konnten nun in größerer Zahl ausreisen. Die neuen Reformen Gorbatschows, hatten den Russlanddeutschen, die eine Autonome Deutsche Republik anstrebten, Hoffnung gemacht, da dies eine Alternative zur Ausreise darstellte. Hauptziel war die vollständige Rehabilitierung der Sowjetdeutschen und die Wiederherstellung der Gleichberechtigung mit allen Völkern der Sowjetunion.

Die Autonomiebestrebungen blieben jedoch weitgehend ohne Erfolg und somit erhöhte sich die Zahl der ausreisewilligen Sowjetdeutschen stetig.¹¹²

Als im Jahre 1989 die Berliner Mauer fiel und sich die Grenzen öffneten, stieg die Zahl von Aussiedlern, die in die Bundesrepublik Deutschland übersiedelten noch einmal beträchtlich an.¹¹³

¹⁰⁹ vgl. Jedik (2002), 38

¹¹⁰ vgl. ebd. 46

¹¹¹ vgl. Schneider (2005a5)

¹¹² vgl. Jedik (2002), 49

¹¹³ vgl. Schneider (2005a5)

Ab 1993 begann die so genannte Spätaussiedlung. Von 1993 bis 1995 kamen über 200.000 Menschen pro Jahr nach Deutschland. In der weiteren Zeit bis 2000 waren es jährlich noch einmal ca. 100.000 Menschen. Das bedeutet bis zum Jahre 2004 zählte man 2,5 Millionen zugewanderte Menschen, die als Spätaussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion und den Folgestaaten in die deutsche Gesellschaft einwanderten.¹¹⁴

Die Sprache der Aussiedler wird heute überwiegend durch das Russische dominiert. Ältere Generationen sprechen noch Deutsch, zum Teil mit russischen Interferenzen und unterschiedlichen Dialekten. Hochdeutsch ist nur noch sehr selten bei älteren Russlanddeutschen oder als zweitrangig erworbene Fremdsprache zu finden.¹¹⁵

Wie bereits durch den geschichtlichen Hintergrund und die Entwicklung der Sprache deutlich wird, bewegen sich die Aussiedler fortwährend zwischen zwei Sprach- und Kulturwelten. Welche Auswirkungen das auf das Heranwachsen der jüngeren Generation hat, werde ich in Kapitel 9 näher erläutern. In Kapitel 4 wird zunächst der Rechtsstatus dieser speziellen Migrantengruppe geklärt und anschließend wesentliche Gesetze aufgezeigt, die die Einreise der Aussiedler und deren Leben in Deutschland regeln.

¹¹⁴ vgl. Schneider (2005a5)

¹¹⁵ vgl. Jedik (2002), 40

4. Rechtsstatus dieser Migrantengruppe von 1945 bis heute und grundlegende Gesetze

Die gesetzlichen Grundlagen in Deutschland, die den Rechtsstatus, die Aufnahme und den Aufenthalt für Aussiedler festlegen, sind für die Aussiedlerfamilien von großer Bedeutung.

Die Palette von Gesetzen und Gesetzesänderungen im Zusammenhang mit Aussiedlern ist groß und eröffnet einige Chancen, sowie Grenzen im Prozess der Eingliederung der Familien. Ich werde mich im Folgenden auf einige wesentliche Rechte beschränken, eine umfassende Darstellung ist in Wolfgang Weiß (1997) zu finden.

4.1 Rechtsstatus

Laut **Bundesvertriebenengesetz** vom 19. Mai 1953, das, wie bereits bei der Begriffsklärung erwähnt, den Aussiedlerstatus festlegt, waren Aussiedler und Vertriebene der Nachkriegszeit gleichgestellt und die eigentlich Deutschstämmigen hatten somit die Chance nach Deutschland einzureisen. Doch die einheimische Bevölkerung machte es den Aussiedlern nicht leicht am sozialen Leben teilzuhaben, denn ein Großteil wollte die Aussiedler nicht als „Deutsche“ anerkennen und konnte nicht akzeptieren, dass dieser Personengruppe eigens materielle Hilfen und politische Aufmerksamkeit zustanden. Diese kritische Haltung mag dadurch begründet sein, dass viele dieser Menschen nichts über die Voraussetzungen wussten, die Aussiedler zunächst erfüllen mussten, um überhaupt als Deutsche oder Vertriebene anerkannt zu werden und entsprechende Hilfen in Anspruch nehmen zu können.¹¹⁶

Die *„Voraussetzung dafür, dass ein Aussiedler die vorgesehenen Eingliederungshilfen erhalten kann, ist nach § 1 Abs. 2 Ziffer 3 des **BVFG** (Bundesvertriebenen- und Flüchtlingsgesetzes¹¹⁷) der Nachweis, dass er deutscher Staatsangehöriger oder deutscher Volkszugehöriger ist.“*¹¹⁸

¹¹⁶ vgl. Jedik (2002), 75

¹¹⁷ Anm.: im Folgenden mit BVFG abgekürzt

¹¹⁸ Jedik (2002), 75

„Deutscher Volkszugehöriger ist nach § 6 Abs. 2 BVFG:

- *wer von mindestens einem Elternteil mit deutscher Staatsangehörigkeit oder deutscher Volkszugehörigkeit abstammt*
- *und sich bis zum Verlassen der Aussiedlungsgebiete durch eine entsprechende Nationalitätenerklärung oder auf vergleichbare Weise nur zum deutschen Volkstum bekannt hat*
- *und im Zeitpunkt der Aussiedlung aufgrund der familiären Vermittlung zumindest ein einfaches Gespräch auf Deutsch führen kann.* ¹¹⁹

Für den Nachweis der deutschen Staatsangehörigkeit sind deutsche Personenstandsurkunden oder Geburts- und Heiratsurkunden erforderlich. Viele Aussiedler können diese auch durch ihre eigenen oder die Personalakten ihrer Eltern oder Großeltern nachweisen, die sich bereits in Deutschland befinden.¹²⁰

Es war den Aussiedlern folglich nicht ohne weiteres möglich staatliche Hilfen in Anspruch zu nehmen. Die Nachweisprozesse konnten sich sehr lange hinziehen und waren oft belastend für die Aussiedlerfamilien, da sie ihre Herkunft und Identität in gewisser Weise beweisen mussten und dadurch vielfach selbst an ihrer Deutschzugehörigkeit zweifelten.

Deutscher Volkszugehöriger ist nach Paragraph 6 **BVFG** derjenige, der *„sich in seiner Heimat zum deutschen Volkstum bekannt hat, sofern dieses Bekenntnis durch bestimmte Merkmale wie Abstammung, Sprache, Erziehung, Kultur bestätigt wird.“*¹²¹

Kritiker, die Aussiedler als „Russen“, „Polen“ oder „Rumänen“ betiteln, liegen damit im Unrecht, denn Aussiedler sind stets Deutsche.

Das **Kriegsfolgenbereinigungsgesetz** vom 1. Januar 1993 modifizierte das BVFG von 1953 entscheidend. Es legt den Spätaussiedlerstatus fest und die dafür notwendigen Bedingungen.¹²²

Das BVFG von 1993 § 4 entstand ursprünglich als Reaktion auf hohe Einwanderungszahlen nach Deutschland. Es stellt folgende Bedingungen zur Anerkennung als Spätaussiedler:

*„(1) Spätaussiedler ist in der Regel ein deutscher Volkszugehöriger, der die Republiken der ehemaligen Sowjetunion, Estland, Lettland oder Litauen nach dem 31. Dezember 1992 im Wege des Aufnahmeverfahrens verlassen und innerhalb von sechs Monaten im Geltungsbereich des Gesetzes seinen ständigen Aufenthalt genommen hat [...].“*¹²³

¹¹⁹ Bundeszentrale für politische Bildung (2007)

¹²⁰ vgl. Jedik (2002), 75

¹²¹ ebd. 75

¹²² vgl. Die Linde e.V. – Bildungsverein für Volkskunde in Deutschland (2008)

¹²³ ebd.

Voraussetzung ist allerdings, dass er:

1. zuvor seinen Wohnsitz in den Aussiedlungsgebieten seit dem 8. Mai 1945 hatte.
2. nach seiner Vertreibung oder der Vertreibung eines Elternteils seit dem 31. März 1952 seinen Wohnsitz in den Aussiedlungsgebieten hatte.
3. vor dem 1. Januar 1993 geboren wurde und seinen Wohnsitz in den Aussiedlungsgebieten hatte. Dies gilt jedoch nicht, wenn die Eltern erst nach dem 31. März 1952 in dieses Aussiedlungsgebiet gezogen sind. Außerdem müssen die Eltern die Stichtagsvoraussetzung des 8. Mai 1945 (nach Nr. 1) oder des 31. März 1952 (nach Nr. 2) erfüllen.¹²⁴

(2) Spätaussiedler ist auch ein deutscher Volkszugehöriger, der glaubhaft macht, dass er am 31. Dezember 1992 oder danach Benachteiligungen oder Nachwirkungen früherer Benachteiligungen aufgrund deutscher Volkszugehörigkeit unterlag.¹²⁵

(3) Spätaussiedler sind nach Artikel 116 Abs.1 GG Deutsche.

Die nichtdeutschen Ehegatten oder Abkömmlinge von Spätaussiedlern, die nach § 27 Abs. 1 Satz 2 in den Aufnahmebescheid einbezogen wurden, erwerben, sofern die Einbeziehung nicht unwirksam¹²⁶ geworden ist, diese Rechtsstellung mit ihrer Aufnahme im Geltungsbereich des Gesetzes.¹²⁷

Seit dem Kriegsfolgenbereinigungsgesetz gelten das Kriegsgefangenenentschädigungsgesetz und das Lastenausgleichsgesetz als abgeschlossen, wodurch die Hauptentschädigung, Hausratentschädigung und Aufbaudarlehen für Spätaussiedlerfamilien wegfallen.¹²⁸

Durch die Kürzungen der Leistungsbezüge verschlechterten sich die materiellen und vor allem auch die sozialen Einstiegsbedingungen für die Aussiedler in Deutschland.¹²⁹

¹²⁴ vgl. Die Linde e.V. – Bildungsverein für Volkskunde in Deutschland (2008)

¹²⁵ vgl. ebd.

¹²⁶ Anm.: Diese wird unwirksam, wenn die Ehe aufgelöst wird, bevor beide Ehegatten die Aussiedlungsgebiete verlassen haben.

¹²⁷ vgl. Die Linde e.V. – Bildungsverein für Volkskunde in Deutschland (2008)

¹²⁸ vgl. Ingenhorst (1997), 102f

¹²⁹ vgl. ebd. 103

4.2 Aufnahmebedingungen

In Bezug auf binationale Ehen und die Kinder, die nach dem 31.12.1992 geboren wurden und künftig noch geboren werden, gibt es wichtige Änderungen. Diese Personen können zwar weiter mit nach Deutschland einreisen, erhalten aber nicht, wie seither, den Spätaussiedlerstatus und die Leistungen, die damit verbunden sind.¹³⁰

Damit aber auch diese Familienmitglieder aufgenommen werden, müssen sie die Auflagen nach BVFG § 27 Abs. 1 erfüllen:

- die Bezugsperson muss den Aufnahmebescheid ausdrücklich beantragen.
- die Ehe mit dem nichtdeutschen Ehegatten muss seit mindestens drei Jahren bestehen.
- die einzubeziehende Person muss über Grundkenntnisse der deutschen Sprache verfügen.¹³¹

Für das Aufnahme- und Einbürgerungsverfahren ist außerdem wichtig, dass Aussiedler, ebenso wie ihre Ehepartner und Kinder, die Rechtsstellung eines so genannten „Statusdeutschen“ besitzen. Der Begriff des „Statusdeutschen“ meint, dass sie Deutsche ohne deutsche Staatsbürgerschaft sind. Allerdings wird ihnen, wenn sie die „Spätaussiedlereigenschaft“ gemäß BVFG oder dem GG bescheinigen können, bei ihrer Einreise nach Deutschland automatisch die deutsche Staatsbürgerschaft erteilt und sie werden nach Artikel 116 I GG als Deutsche angesehen. Im Grundgesetz findet sich zum Thema Staatsbürgerschaft, dieser Personengruppe im Artikel 116 Folgendes:¹³²

*„(1) **Deutscher im Sinne dieses Grundgesetzes ist vorbehaltlich anderweitiger gesetzlicher Regelung, wer die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt oder als **Flüchtling oder Vertriebener deutscher Volkszugehörigkeit oder als dessen Ehegatte oder Abkömmling** in dem Gebiete des Deutschen Reiches nach dem Stande vom 31. Dezember 1937 Aufnahme gefunden hat.***

(2) Frühere deutsche Staatsangehörige, denen zwischen dem 30. Januar 1933 und dem 8. Mai 1945 die Staatsangehörigkeit aus politischen, rassistischen oder religiösen Gründen entzogen worden ist, und ihre Abkömmlinge sind auf Antrag wieder einzubürgern. Sie gelten als nicht ausgebürgert, sofern sie nach dem 8. Mai 1945 ihren Wohnsitz in Deutschland genommen haben und nicht einen entgegengesetzten Willen zum Ausdruck gebracht haben.“¹³³

¹³⁰ vgl. Ingenhorst (1997), 103

¹³¹ vgl. Bundesministeriums der Justiz in Zusammenarbeit mit der juris GmbH (2009)

¹³² vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (2007)

¹³³ Juristischer Informationsdienst (2009)

Früher war für den Erhalt der Staatsbürgerschaft noch ein besonderes Einbürgerungsverfahren notwendig, dieses wurde allerdings im Jahre 2000 hinfällig, da das Staatsbürgergesetz reformiert wurde.¹³⁴

Für die Aufnahme der Spätaussiedler in der Bundesrepublik Deutschland ist das Bundesverwaltungsamt zuständig.

„Das Aufnahmeverfahren ist ein Antragsverfahren, das grundsätzlich vor der Begründung des ständigen Aufenthaltes in der Bundesrepublik Deutschland durchgeführt werden muss. Der Aufnahmebewerber kann den Antrag auf Aufnahme als Spätaussiedler vom Herkunftsgebiet aus über eine deutsche Auslandsvertretung oder über in Deutschland lebende Verwandte oder sonstige Beauftragte als Bevollmächtigte beim Bundesverwaltungsamt stellen.“¹³⁵ Aufgenommen werden nur Menschen, die „deutsche Volkszugehörige“ sind.

Das Gesetz zur Regelung des Aufnahmeverfahrens für Aussiedler vom 1.7.1990 bestimmte die prozentuale Zuweisung der Aussiedler auf die einzelnen Bundesländer. Diese prozentuale Zuweisung wurde im BVFG festgehalten und besitzt heute noch Gültigkeit. Aufnahmeanträge müssen seither vom Herkunftsland aus gestellt werden und die Aussiedler dürfen erst nach Erhalt eines Aufnahmebescheids einreisen.¹³⁶

Zur Überprüfung der deutschen Volkszugehörigkeit muss außerdem ein ungefähr fünfzig Seiten langer Fragebogen ausgefüllt werden.¹³⁷

Menschen aus anderen Staaten der ehemaligen UdSSR müssen ferner belegen, dass sie wegen ihrer deutschen Volkszugehörigkeit benachteiligt behandelt wurden (BVFG §4 Abs.2).¹³⁸

Da auch die Weitergabe der deutschen Sprache innerhalb der Familie zu den Voraussetzungen der deutschen Volkszugehörigkeit gehört und als die Sprachkenntnisse der Aussiedler, die den Einreiseantrag stellten, immer schlechter wurden, integrierte die damalige Bundesregierung **1996 einen Sprachtest** in das Aufnahmeverfahren.¹³⁹

4.2.1 Exkurs Sprachtest

Der Sprachtest findet noch im Heimatland statt und wird von einem Vertreter des Bundesverwaltungsamtes abgenommen. Es gibt einen so genannten „**einfachen Sprachtest**“, der bestanden wird, wenn der Antragsteller über befriedigende aktive und passive Deutschkenntnisse verfügt, um ein einfaches Gespräch in der deutschen Sprache oder in einem Dialekt über alltägliche Themen wie Arbeit, Familie oder über Vorstellungen

¹³⁴ vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (2007)

¹³⁵ Schneider (2005b2)

¹³⁶ vgl. § 8 Abs. 3 BVFG von 1993 In: Zentrum Bayern, Familie und Soziales Landesjugendamt (2005)

¹³⁷ vgl. Jedik (2002), 51

¹³⁸ vgl. Bundesministeriums der Justiz in Zusammenarbeit mit der juris GmbH (2009)

¹³⁹ vgl. Heinen (2000a)

über die Zukunft in Deutschland, führen kann.¹⁴⁰ Bei diesen Tests wurden die Spätaussiedler derart hart geprüft, dass viele diesen nicht bestanden.¹⁴¹

Bei Nichtbestehen kann der Sprachtest nicht wiederholt werden, da die kurzfristige Aneignung der deutschen Sprache nach Auffassung des Bundesverwaltungsgerichts nicht dem Bestreben des BVFG entspricht. Wer den Sprachtest nicht besteht, kann folglich nicht als Spätaussiedler in Deutschland aufgenommen werden. Bei besonders unzumutbarer Härte wie beispielsweise bei sehr alten Menschen, kann hierbei allerdings eine Ausnahme erfolgen. Zusätzlich gibt es noch den „**qualifizierten Sprachtest**“, der eine Beschleunigung des Aufnahmeverfahrens bewirken kann. Diesen Test müssen alle Familienmitglieder leisten, die in die Bundesrepublik Deutschland einreisen möchten und älter als zehn Jahre sind, einschließlich nichtdeutscher Ehepartner und Kinder. Der Test gilt als bestanden, wenn alle Familienmitglieder gute aktive und passive Sprachkenntnisse nachweisen und die gestellten Fragen fließend in deutscher Sprache beantworten können.¹⁴²

Diese Sprachprüfung wirkt auf viele Aussiedler abschreckend und beängstigend. Seit 1997 wird dieser Sprachtest flächendeckend durchgeführt und hat für die Einreise von Aussiedlern eine Ausschlussfunktion und Statusprüfung. Der Sprachtest war die Reaktion auf eine gesteigerte Anzahl von Einreiseanträgen und sollte dabei helfen diese zu minimieren.¹⁴³

Seit dem 1.1.2005 müssen nun auch Ehegatten, sofern die Ehe seit mindestens drei Jahren besteht und deren Abkömmlinge Grundkenntnisse der deutschen Sprache nachweisen, bevor sie eine Einreisegenehmigung erhalten. Bei Kindern unter 14 Jahren verzichtet man allerdings auf den Sprachnachweis,¹⁴⁴ diese können ohne den Sprachtest in den Aufnahmebescheid der Bezugsperson einbezogen werden, sofern keine gravierenden Integrationsprobleme zu erwarten sind. Die Einbeziehung in den Aufnahmebescheid der Bezugsperson wird jedoch unwirksam, wenn die Aussiedlung erst nach dem vierzehnten Lebensjahr erfolgt. Für Jugendliche, die zwar schon vierzehn Jahre alt sind, aber noch nicht das sechzehnte Lebensjahr erreicht haben, genügt es im Einzelfall, wenn sie in dem Sprachstandstest „Start Deutsch 1“ eine verminderte Punktzahl von mindestens 52 Punkten statt der erforderlichen 60 Punkte erreichen. Deren Einbeziehung erfolgt jedoch nur unter der Bedingung, dass die Auswanderung vor dem siebzehnten Geburtstag sicher eintritt.¹⁴⁵

Von Jahr zu Jahr sinkt der Anteil der Spätaussiedler, die diesen Test bestehen. 1996 betrug die Bestehensquote noch 69 Prozent und sank bis 1999 kontinuierlich auf nur noch 52,1 Prozent.¹⁴⁶

Folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die Ergebnisse des Sprachtests von 1996 bis 2000.

¹⁴⁰ vgl. Heinen (2000a)

¹⁴¹ vgl. Jedik (2002), 77

¹⁴² vgl. Heinen (2000a)

¹⁴³ vgl. Wierling (1981), 237

¹⁴⁴ vgl. Heinen (2000a)

¹⁴⁵ vgl. Bundesverwaltungsamt (2009)

¹⁴⁶ vgl. Heinen (2000a)

Tabelle 3: Ergebnisse Sprachtest

Ergebnisse des Sprachtests (Juni 1996–Mai 2000)				
	Einfacher Sprachtest		Qualifizierter Sprachtest	
	Durchgeführt	Bestanden %	Durchgeführt	Bestanden %
1996	5 629	69,3	2 567	54
1997	46 653	62,9	10 583	39,5
1998	51 607	58,3	7 322	25,8
1999	19 779	52,1	3 083	19,2
(1–5) 2000	9 496	48,3	814	19,9

Hinzu kommen Personen, die den qualifizierten Test absolviert, aber nur den einfachen Test bestanden haben: 688 Personen (1996), 2 772 (1997), 2 088 (1998) und 915 (1999)

Quelle: Bundesverwaltungsamt

147

Der Aussiedler-Beauftragte der Bundesregierung Jochen Welt begründete die Einführung dieses Sprachtests damit, dass die Eingliederung der Spätaussiedler bei mangelnden Sprachkenntnissen erschwert sei und als Folge eine geringe Akzeptanz von Seiten der einheimischen Bevölkerung vorliege.¹⁴⁸

„Wenn wir feststellen, dass immer weniger Deutsch sprechende Spätaussiedler nach Deutschland kommen, müssen wir uns des Themas annehmen. Das ist nicht nur aus integrationspolitischen Gründen notwendig. Es geht um die Gleichbehandlung mit anderen Personen, die die Staatsbürgerschaft beantragen und die nach § 85 den Sprachtest machen müssen. Warum sollte es bei mitreisenden Familienmitgliedern von Spätaussiedlern anders sein? Wir arbeiten an einer Gesetzesvorlage, die sie dazu verpflichten soll.“¹⁴⁹

Diese Aussage macht deutlich, dass die Einreise der Aussiedler nach Deutschland nicht problem- und leistungslos geschieht. In der Politik wird häufig davon gesprochen, dass Aussiedler in Deutschland willkommen sind, aber Regelungen wie die folgenden von der Bundesregierung veranlassten Änderungen des BVFG, die zum 01.01.2000 in Kraft getreten sind, sprechen gegen diese Aussage.

In diesen Gesetzen geht es um die:

- *„Präzisierung des Ausschlussstatbestandes in § 5 Nr.1 BVFG, wonach privilegierte Funktionsträger des kommunistischen Herrschaftssystems und deren gleichfalls privilegierte Verwandte wegen Fehlens eines Kriegsfolgenschicksals vom Erwerb des Spätaussiedler-Status ausgeschlossen werden.“*
- *Die Zahl der jährlich zu erteilenden Aufnahmebescheide für Spätaussiedler und deren Familienangehörige ist auf rd. 100.000 Personen pro Jahr festgeschrieben worden.“¹⁵⁰*

¹⁴⁷ vgl. Heinen (2000a)

¹⁴⁸ vgl. Beauftragter der Bundesregierung für Aussiedlerfragen, zitiert nach Bade/Oltmer (1999), 29

¹⁴⁹ „Sprache ist der Schlüssel zur Integration“: General Anzeiger 31.01.2001 zitiert nach Jedik (2002), 55

¹⁵⁰ Jedik (2002), 77

Diese neue Quotenregelung vom 1. Januar 2000 und vor allem auch das Gesetz für die Einführung des Sprachtests sind Stolpersteine für die Aussiedlerfamilien und das, obwohl der Beschluss des Bundesverfassungsgerichts vom Oktober 2000 lautet, dass die Sprachkenntnisse nicht ausschließlich der Grund für die Ablehnung eines Aufnahmeantrages sein dürfen.¹⁵¹

4.3 Aufenthaltsregelung

Ein weiteres Gesetz, welches das Leben von Spätaussiedlern in Deutschland regelt, ist das **Wohnortzuweisungsgesetz**. Dieses Gesetz, das der gleichen Verteilung der Aussiedler in Deutschland diene, lief Mitte 2000 aus, trat jedoch aufgrund bestehender Integrationsprobleme am 7. Juli 2000 erneut in Kraft und galt in seiner modifizierten Form noch bis zum 1. Juli 2009. Auch für die neu in Deutschland eintreffenden Aussiedler soll zukünftig an einer zeitlich begrenzten Wohnortbindung festgehalten werden, denn eine solche Maßnahme nimmt auch auf das Interesse der Verwaltung und der Planungssicherheit beim Einsatz von Integrationsmitteln Rücksicht.¹⁵²

Wohnorte werden den in Deutschland eintreffenden Aussiedlern für drei Jahre vom Bund zugewiesen. Das soll dazu dienen, dass die Aussiedler gleichmäßig in der Bundesrepublik verteilt werden, um somit eine sozialverträgliche Integration zu schaffen und eine Ghettoisierung abzuwenden. Des Weiteren soll so eine Lebensgrundlage und eine vorläufige Unterkunft, direkt nach der Neuankunft geschaffen werden. Das Gesetz gilt für alle Familienangehörigen.¹⁵³

Wenn Aussiedler keinen Arbeitsplatz oder eine Einkommensmöglichkeit bei ihrer Einreise nachweisen können, wird ihnen ein Wohnort zugewiesen, da sie dann auf öffentliche Hilfeleistungen angewiesen sind. Den Spätaussiedlern wird somit das Grundrecht auf Freizügigkeit (GG §11 Abs.1) begrenzt.¹⁵⁴

Allerdings soll ihnen nicht willkürlich ein Ort zugewiesen, sondern Freundschaften und Verwandtschaften bei der Ortswahl ebenso berücksichtigt werden, wie andere Bereiche des sozialen, beruflichen oder kulturellen Lebens, die eine schnelle Eingewöhnung und Eingliederung in Deutschland erleichtern.¹⁵⁵ Doch die Realität sieht oftmals anders aus, was man an den zum Teil sehr abgelegenen Wohngebieten sieht.

Seit Ende der achtziger Jahre wurden zudem parallel zum allgemeinen Abbau der Sozialleistungen, auch die Leistungen für Aussiedler eingeschränkt. Den Aussiedlern wurde durch Kürzung der zur Verfügung stehenden Mittel im **Eingliederungsanpassungsgesetz** die

¹⁵¹ vgl. Jedik (2002), 56

¹⁵² vgl. ebd. 93

¹⁵³ vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (2007) und Bundesministerium der Justiz (2005)

¹⁵⁴ vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (2007)

¹⁵⁵ vgl. ebd.

individuelle Integrationshilfe zum 01.01.1990 gekürzt.¹⁵⁶ Statt Arbeitslosengeld als Grundversorgung gab es Eingliederungsgeld, das meist wesentlich niedriger war und dessen Bezugsdauer von neun auf sechs Monate beschränkt wurde.¹⁵⁷

Außerdem wurden Vergünstigungen wie bevorzugte Wohnungsvermittlung und Einkommenssteuererleichterungen aufgehoben. Zusammenfassend kann man sagen, dass materielle Leistungen, die den Aussiedlern nach der Einwanderung in der Übergangphase vor der Arbeitsaufnahme gewährt wurden, seit dem 01.01.1993 drastisch gekürzt worden sind, die eigentlich die soziale Eingliederung erleichtern und Probleme auffangen sollen. Aussiedler, die sich nach Ablauf der sechsmonatigen Eingliederungshilfe noch in der Sprachförderung befinden oder keine Arbeit aufgenommen haben, können nur noch auf die allgemeine Sozialhilfe Anspruch erheben und nicht mehr auf sonstige Vergünstigungen für Aussiedler. Für den Eingliederungsprozess der Familien ist diese Bestimmung wenig förderlich.¹⁵⁸

Betrachtet man den Umstand, dass einige der Aussiedler nur spärliche Deutschkenntnisse besitzen, sind sechs Monate eine sehr begrenzte Zeit um die Deutsche Sprache so zu erlernen, dass ein erfolgreicher Einstieg in die Erwerbsarbeit möglich ist. Die Sprachschulungen und Betreuung in der Anfangszeit reichen höchstens aus, um im Alltag einigermaßen zu Recht zu kommen. Aber wenn es darum geht rechtliche Sachgebiete zu verstehen oder mit Behörden und Ämtern zu kommunizieren, sind differenzierte Sprachkenntnisse nötig. Vielfach stoßen die Aussiedler bei den Behördengängen auf Unverständnis und negative Reaktionen, wodurch schnell das Gefühl der Diskriminierung entsteht.¹⁵⁹

Ein weiteres Problem, welches die Arbeitssuche für die Aussiedler in Deutschland schwierig gestaltet, ist dass ihre Berufsqualifikationen aus dem Heimatland hier in Deutschland oft nicht anerkannt werden und Maßnahmen zur beruflichen Qualifizierung ebenfalls durch das Eingliederungsanpassungsgesetz von 1990 gekürzt wurden. Die Familien haben somit kaum eine Chance die Leistungen in Anspruch zu nehmen, die sie benötigen würden. An dieser Stelle treten sehr deutlich die Grenzen der sozialen Teilhabe von Aussiedlern hervor und es kristallisieren sich die vielen Hindernisse heraus, die den Familien in den Weg gelegt werden beziehungsweise die sie erst einmal bezwingen müssen um in Deutschland als Deutsche anerkannt zu werden.¹⁶⁰

Seit Oktober 2000 besteht eine weitere Änderung der Rechtslage. Das Bundesverwaltungsgericht führte in seinem Beschluss vom 19.10.2000 ein, dass es bei der Überprüfung der Voraussetzungen für die gesetzliche Anerkennung eines Aussiedlers nicht auf den Ausreisezeitpunkt ankomme, sondern auf den Zeitpunkt, zu dem die Vermittlung der Merkmale Sprache, Kultur und Erziehung im Elternhaus abgeschlossen wurde. Es genügt, wenn

¹⁵⁶ vgl. Jedik (2002), 76f

¹⁵⁷ vgl. Schneider (2005b2)

¹⁵⁸ vgl. Jedik (2002), 76f

¹⁵⁹ vgl. Weiß (1997), 14

¹⁶⁰ vgl. Dietz (1999), 23 ff

ein Kind im Elternhaus die deutsche Sprache und die Landessprache erlernt hat, in diesem Falle also mehrsprachig aufgewachsen ist.¹⁶¹

Diese gesetzliche Änderung mag zwar ein Versuch sein, den Aussiedlern die Eingliederung in Deutschland zu erleichtern, doch da in vielen Familien ausschließlich die Sprache des Heimatlandes praktiziert wird ist es nicht unbedingt ein Vorteil. Problematisch ist hierbei außerdem zu beurteilen, ab wann ein Kind als mehrsprachig gilt. Muss es die Sprachen fließend beherrschen oder genügen lediglich sprachliche Grundlagen?

4.4 Fazit

Die Zuwanderung nach Deutschland wurde für die Aussiedler vor allem durch zwei Gesetzesänderungen wesentlich beschränkt.

Durch das Aussiedleraufnahmegesetz 1990 und das Kriegsfolgenbereinigungsgesetz 1992 war die Einreise für die Aussiedler nach Deutschland nicht mehr uneingeschränkt möglich, wie auch durch die Sprachtests und die neue Quotenregelung.

Die meisten Aussiedlerfamilien fühlen sich durch die komplexe Struktur des deutschen sozialen Systems bei der Durchsetzung ihrer Ansprüche maßlos überfordert. Sie sind auf Hilfen wie Beratungsstellen der Wohlfahrtsverbände, Stiftungen und Vereine angewiesen.¹⁶²

Es entsteht für Aussiedler schnell der Eindruck, dass sie in Deutschland nicht erwünscht sind. Negative Erfahrungen beispielsweise mit einem nicht bestanden Sprachtest wirken sich vor allem auch auf die Kinder aus. Diese müssen den Sprachtest zwar erst ab vierzehn Jahren leisten¹⁶³, aber schon die jüngeren Kinder erfahren, dass mit der Einreise nach Deutschland schwierige Aufgaben verbunden sind. Möglicherweise wird die deutsche Sprache für diese Kinder von vornherein negativ besetzt, da sie von Verwandten oder Bekannten bereits gehört haben, wie schwer die deutsche Sprache sei und zu welchen Problemen diese auf Ämtern und Behörden führen kann. Die Aussiedlerkinder kommen also mit diesen Vorurteilen über die deutsche Sprache nach Deutschland und sollen sich dann mit der neuen Sprache und Kultur auseinandersetzen. Unter diesen Umständen ist es nicht verwunderlich, wenn die Motivation und Bereitschaft zum Erwerb der Deutschkenntnisse und zur Eingliederung in die Gesellschaft nicht sonderlich hoch ist.

Welche strukturellen Veränderungen, durch die Einreise nach Deutschland außerdem im Leben der Aussiedler stattfinden, soll durch die Gegenüberstellung der Lebensverhältnisse im Herkunftsland mit denen in Deutschland, in Kapitel 5 und 6, verdeutlicht werden.

¹⁶¹ vgl. Jedik (2002), 77

¹⁶² vgl. Weiß (1997), 11

¹⁶³ Anm.: Ausnahme beim „qualifizierten Sprachtest“, der eine Beschleunigung des Aufnahmeverfahrens bewirkt. Dieser muss ab zehn Jahren geleistet werden.

5. Lebensbedingungen im Herkunftsland

5.1 Wohnverhältnisse

Über die letzten Jahrzehnte vollzog sich in der ehemaligen Sowjetunion ein Strukturwandel vom Land in die Stadt. Bereits 1987 lebten schon zwei Drittel der sowjetischen Gesamtbevölkerung in den Städten. Die Landflucht der Russlanddeutschen in die Städte war jedoch nicht so schnell vorangeschritten. Nahezu die Hälfte der Aussiedler führte eine bürgerliche Lebensweise und lebte überwiegend auf dem Land in eigenen Häusern.¹⁶⁴ Zu diesen Häusern gehörten meistens Gärten, die sehr wichtig waren für die Lebensmittelversorgung.¹⁶⁵ Die meisten Familien hatten eine Privatwirtschaft, die viel Zeit in Anspruch nahm, was folgendes Zitat eines Aussiedlers belegt: *„Dort hatte ich allein gearbeitet. Ich habe auch nicht so viel verdient, aber wir hatten zu Hause eine Kuh, Schweine und Hühner. Diese Arbeit habe ich dann auch zusammen mit meiner Frau gemacht [...]“*¹⁶⁶

In Mangelzeiten lebten die Familien durch die private Bewirtschaftung von kleinen Ackerflächen und Viehhaltung. Unter den damaligen ökonomischen und politischen Verhältnissen erschien die Zukunft für die Aussiedler als gesichert und es bestand keine Gefahr eines sozialen Absturzes.¹⁶⁷

5.2 Lebensstandard

Ein großer Teil der Aussiedlerfamilien hatte im Herkunftsland soziale und wirtschaftliche Krisen, sowie häufig ethnische Konflikte erlebt. Aufgrund der Auflösung des Unionsverbandes und der wirtschaftlichen Transformationen in den Nachfolgestaaten der Sowjetunion, sank für viele Familien der Lebensstandard erheblich ab. Arbeitslosigkeit, eine hohe Inflationsrate, Kurzarbeit und nicht ausbezahlte Löhne waren an der Tagesordnung. Viele Familien lebten unter dem Existenzminimum. Diese wirtschaftliche Lage zog Folgen wie zum Beispiel die Einsparung sozialer Leistungen etwa für die Finanzierung von Vorschuleinrichtungen, Schulen oder des Gesundheitswesens nach sich. Am meisten betroffen von diesen Einsparungen waren die Kinder, denn in der ehemaligen Sowjetunion wurden Sozial- und Bildungsberufe sehr schlecht bezahlt. Die Folge war, dass viele Lehrer, Erzieher und Sozialarbeiter sich andere Einkommensmöglichkeiten suchten, was in vielen Regionen zu erheblichen Mängeln der Vorschul- und Schuleinrichtungen führte. Die schulische Bildung der Kinder war dementsprechend mangelhaft. Die Kinder litten neben den schulischen Benachteiligungen zusätzlich auch unter der gesundheitsgefährdenden Umweltsituation. Russland gilt heute noch als das am stärksten von Umweltzerstörung betroffene Land. Atomversuche, die Lagerung

¹⁶⁴ vgl. Jedik (2002), 58 f

¹⁶⁵ vgl. Schagerl (2000), 85

¹⁶⁶ Gümen (2000), 258

¹⁶⁷ vgl. Jedik (2002), 58 f

radioaktiver Abfälle in unzureichenden Deponien und hochgiftige Industrieabfallprodukte verseuchen weite Gebiete des Landes. Folgen wie Wasserverschmutzung, Bodenzerstörung und Luftverunreinigung bilden Gesundheitsrisiken für die Bevölkerung. Die zusätzlich schlechte, medizinische Versorgung und mangelnde Ernährung ließen die Kindersterblichkeit ansteigen.¹⁶⁸

Auch beim häuslichen Geschehen stellen sich markante Unterschiede im Vergleich zu deutschen Haushalten heraus. In der Sowjetunion war die Arbeit im Haushalt sehr viel zeitintensiver und anstrengender für die Aussiedlerfrauen, als in Deutschland. Frauen die aus Dörfern kommen, mussten viele Produkte, wie Essen und Kleidung selbst herstellen. Nachts zu arbeiten, war normal, wenn der Tag für die anfallende Arbeit nicht ausreichte. Auch Wäschewaschen war in der Sowjetunion eine schwere zeitaufwendige Handarbeit, da es keine Waschmaschinen oder Trockner gab.¹⁶⁹

Hinsichtlich der Berufswahl von Aussiedlern fällt auf, dass viele in der ehemaligen Sowjetunion einen industriellen Beruf lernten. Ungefähr jeder fünfte übte einen Dienstleistungsberuf aus und als Staatsbediensteter oder Lehrer war jeder sechste beschäftigt. In handwerklichen Berufen war jeder Sechzehnte tätig und als Facharbeiter nur wenige. Für einen Großteil der Aussiedler waren Lohn und die Sicherheit des Arbeitsplatzes die wichtigsten Kriterien für die Berufswahl. Der Wunsch nach Selbstverwirklichung und Anerkennung war weniger bedeutend im Gegensatz zu Deutschland, wo sich die Menschen stark an Karrierechancen orientieren.¹⁷⁰ Auch die Individualisierung der Lebensplanung spielte keine derart große Rolle wie bei Deutschen, für die beispielsweise individuelle Altersvorsorge zunehmend wichtiger wird.¹⁷¹

Das Fernsehen war in der ehemaligen Sowjetunion die einzige und bedeutendste Informationsquelle, wodurch es den Aussiedlern kaum möglich war verlässliche und genaue Informationen über Deutschland zu gewinnen. Durch die große Anzahl diffuser Bilder von scheinbar günstigeren Lebensbedingungen in Deutschland erhofften sich die Aussiedler ein besseres Leben, erhöhte Ausbildungschancen und bessere Arbeit für sich und ihre Kinder in der „neuen Heimat.“¹⁷²

Wie sieht aber die Lebensperspektive in Deutschland wirklich aus?

Werden die Erwartungen der Aussiedlerfamilien erfüllt und haben ihre Kinder tatsächlich bessere Zukunftschancen? Auf welche Probleme und an welche individuellen Grenzen können Aussiedlerkinder in Deutschland stoßen?

Folgendes Kapitel soll zumindest annähernd Aufschluss über diese Fragen geben.

¹⁶⁸ vgl. Gümen u.a.(2000), 217 ff

¹⁶⁹ vgl. ebd.

¹⁷⁰ vgl. Jedik (2002), 60

¹⁷¹ vgl. ebd. 59

¹⁷² vgl. ebd. 61

6. Lebensbedingungen in Deutschland

In Deutschland sind Aussiedlerfamilien und vor allem die Aussiedlerkinder völlig neuen Lebensbedingungen ausgesetzt, was das Interview mit der Ansprechpartnerin der Begegnungsstätte Hohbuch, Frau ████████ bestätigt: *„Das Problem von Spätaussiedlern ist, dass sie die Sozialstrukturen, wie sie in Deutschland sind oft nicht kennen und auch diejenigen, die mehrere Jahre hier leben, haben immer noch Schwierigkeiten in diese Gesellschaft einzusteigen.“*¹⁷³

Im Allgemeinen arrangieren sich jüngere Aussiedlerkinder jedoch recht schnell mit neuen Situationen und Bedingungen, in der Regel sogar noch schneller als ihre älteren Geschwister oder ihre Eltern.¹⁷⁴ Viele lernen die deutsche Sprache recht schnell und beherrschen diese bald akzentfrei, was keinesfalls bedeuten soll, dass hierbei keine Schwierigkeiten auftreten. Die Probleme, die entstehen, wenn Aussiedlerkinder die deutsche Sprache erst neu lernen oder diese verbessern müssen, werden in Kapitel 8 näher beschrieben.

Aussiedlerkinder haben in ihrer neuen Umgebung anfangs viele neue Situationen und Eindrücke zu verarbeiten. Unter anderem müssen sie beispielsweise in der Lage sein sich im Kindergarten, in der Schule oder in Spielgruppen selbst integrieren zu können, wobei das Wissen über die deutschen Umgangsformen und Sprachkenntnisse für die Kinder unerlässlich sind.¹⁷⁵ Wie die Kinder bei diesem Eingliederungsprozess sinnvoll von Eltern, Erziehern und Lehrern unterstützt werden können, erläutere ich in Kapitel 11 zur Interkulturellen Zusammenarbeit.

Eine neue Situation entsteht für die Familien auch durch die veränderten Wohnverhältnisse in Deutschland.

6.1 Wohnverhältnisse

Die Aussiedlerfamilien kommen gegenwärtig fast ausschließlich aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion. Folgende Graphik gibt einen Überblick über die verschiedenen Herkunftsgebiete aus der Sowjetunion.¹⁷⁶

Tabelle 4: Aussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion

Aussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion						
Ausreise-jahr	Aussiedler insgesamt	Russl. Föderation	Kasachstan	Ukraine	Kirgisistan	Sonstige
1992	195 576	55 875	114 382	2 700	12 618	10 001
1993	207 347	67 365	113 288	2 711	12 373	11 610
1994	213 214	68 397	121 517	3 139	10 847	9 314
1995	209 409	71 685	117 148	3 650	8 858	8 068
1996	172 181	63 311	92 125	3 460	7 467	5 818
1997	131 895	47 055	73 967	3 153	4 010	3 710
1998	101 550	41 054	51 132	2 983	3 253	3 128
1999	103 599	45 951	49 391	2 762	2 742	2 753

Quelle: Bundesverwaltungsamt

¹⁷³ Interview, 1: Originalversion: „Problem von Spätaussiedlern ist, dass sie Sozialstrukturen, wie sie in Deutschland sind oft nicht kennen und auch die mehrere Jahre hier leben haben immer noch Schwierigkeiten einzusteigen in diese Gesellschaft.“

¹⁷⁴ vgl. Interview, 4

¹⁷⁵ vgl. Dietz (1999), 20

¹⁷⁶ vgl. Niedersächsisches Ministerium für Inneres, Sport und Integration (2007)

Nach ihrer Ankunft in Deutschland werden die Aussiedler von der Außenstelle des Bundesverwaltungsamtes registriert und auf die Bundesländer verteilt.¹⁷⁷

Die erste Unterkunft, nach Eintreffen im neuen Heimatland, ist für die Aussiedlerfamilien ein so genanntes Grenzdurchgangslager. Diese Lager waren ab 1945 Sammelunterkünfte für Flüchtlinge und Vertriebene aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten und der Sowjetischen Besatzungszone. Das größte dieser Lager war das Grenzdurchgangslager Friedland in Niedersachsen, das 1945 eingerichtet wurde.¹⁷⁸

Die Gemeinde Friedland wurde ausgesucht, weil sie an der Schnittstelle der britischen-, amerikanischen- und sowjetischen Besatzungszone lag. Heute ist Friedland in Deutschland die einzige Erstaufnahmeeinrichtung für Spätaussiedler und ihre Familienangehörigen.¹⁷⁹ Bis die nötigen Formalitäten geklärt sind, verbringen die Familien dort einige Tage. Die Versorgung, Betreuung, Unterbringung, sowie Weiterleitung der Aussiedler geschieht in Friedland mit Unterstützung der Wohlfahrtsverbände.¹⁸⁰ Seit dem 01.10.2000 werden alle Spätaussiedler, die in die Bundesrepublik eintreffen in Friedland registriert.¹⁸¹

Sofern alle Formalitäten geklärt sind, stellen die Kommunen der Länder den Aussiedlern Übergangwohnheime zur Verfügung, die meist speziell für Aussiedler vorgesehen sind. In diesen Übergangwohnheimen leben häufig bis zu drei Generationen, wobei der Aufenthalt einige Jahre dauern kann.¹⁸²

Die Wohnverhältnisse in den Übergangwohnheimen sind belastend für die Familien, da sie auf sehr engem Raum zusammenleben müssen. Ein Zimmer für eine Familie hat kaum mehr als 18 bis 20 Quadratmeter. Besonders für Kinder, die sich in der Entwicklung befinden und Freiraum zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit brauchen, sind diese Verhältnisse sehr bedrückend. Auf engstem Raum bekommen sie alle Probleme der eigenen Familie und auch von Zimmernachbarn mit, wie beispielsweise Alkoholmissbrauch, Lärmbelästigung, Eheprobleme oder Aggressionen zwischen Bewohnern und noch weitere.¹⁸³

Die Kinderbetreuung leidet aufgrund finanzieller Engpässe, Mangel an Betreuungsmöglichkeiten und da die Wohngegenden der Übergangwohnheime kaum Raum zur Bewegung bieten, wie Spielplätze im Freien oder andere Spielmöglichkeiten. Viele Kinder sind aus diesem Grunde auf sich allein gestellt, wenn ihre Eltern den täglichen Pflichten wie Arbeit oder Sprachkursen nachgehen. Die meisten Übergangwohnheime liegen in abgelegenen Gebieten, sodass Kontakte zu einheimischen Kindern selten oder gar nicht zu Stande kommen,¹⁸⁴ darum wird

¹⁷⁷ vgl. Niedersächsisches Ministerium für Inneres, Sport und Integration (2007)

¹⁷⁸ vgl. Niedersächsisches Zentrum für Integration (2008)

¹⁷⁹ vgl. Niedersächsisches Ministerium für Inneres, Sport und Integration (2007)

¹⁸⁰ vgl. ebd.

¹⁸¹ vgl. Emde (2003), 1

¹⁸² vgl. Dietz (1999), 21 ff

¹⁸³ vgl. ebd.

¹⁸⁴ vgl. ebd.

vermutet, dass Aussiedlerkinder in dieser Zeit überdurchschnittlich viel fernsehen um damit die fehlenden Kontakte zu anderen Kindern zu kompensieren.¹⁸⁵

Wenn die Kinder zu Hause sind, halten sie sich oft in Räumen mit den Eltern auf, da die Wohnungen wenig Platz bieten für ein eigenes Kinderzimmer oder zum Spielen. Kinder sind somit darauf angewiesen, draußen zu spielen. Die Spielmöglichkeiten beschränken sich dabei auf Orte wie Sportvereine, Ferienfreizeitangebote und eine kleine Anzahl von Spielplätzen. Für einheimische Kinder und auch für Aussiedlerkinder werden die Lebensräume verinselt, das heißt, dass kindgerechte Orte immer mehr räumliche Distanz zum Wohnort aufweisen. Diese Verinselung erfordert von den Eltern hohe Mobilität, Flexibilität, Kontrolle und zeitliche Investition.¹⁸⁶

Vielen Aussiedlern gelingt es erst nach einigen Jahren, die Wohnheime zu verlassen und in eine eigene Wohnung zu ziehen. Dies ist auch vermehrt abhängig von der Zuteilung der Sozialwohnungen. Die Chancen auf dem freien Wohnungsmarkt fündig zu werden, sind eher spärlich, da die Aussiedlerfamilien meist ein geringes Einkommen beziehen und den Wunsch haben in die Nähe von bereits ausgereisten Verwandten und Bekannten aus dem Heimatland zu ziehen. Die Folge dieses Wunsches ist in einigen Gemeinden oder Städten eine hohe Konzentration von Aussiedlern.¹⁸⁷ Man spricht in diesen Fällen von einer Massierung oder Ghettoisierung, wie dies derzeit in den Städten Lahr/Kanadaring, Pforzheim-Haidach und Karlsruhe/Geroldsacker der Fall ist.¹⁸⁸ Nicht selten werden durch die Ghettoisierung die soziale Randständigkeit der Aussiedler und die Spannungen zwischen Einheimischen und Aussiedlern verstärkt.¹⁸⁹ In den Städten wohnen die Familien konzentriert in bestimmten Wohnregionen, wie den innenstadtnahen Altbauquartieren mit einem großen Anteil von Armutslagen und in Großsiedlungen mit überdurchschnittlich vielen Sozialwohnungen. Reduzierte Einkaufsmöglichkeiten, minimale Gemeinschafts- und Freizeiteinrichtungen, das Fehlen einer attraktiven Infrastruktur und der hohe Anteil an Problemfamilien, Langzeitarbeitslosen und Sozialhilfeempfängern begleiten in diesen Gebieten den Alltag.¹⁹⁰

6.2 Freizeitgestaltung

Durch die Verinselung der kindlichen Lebensräume müssen Kontakte zu anderen Kindern ebenso geplant werden wie auch die Freizeitgestaltung. Dennoch sind die Freizeitangebote in Deutschland umfassender als im Heimatland was folgende Aussage eines Aussiedlers bestätigt.

„In Russland gab es für die Kinder bestimmt nicht so viel wie hier. Hier leben die Leute nur wegen der Kinder, und es ist in jedem kleinen Dorf ein Schwimmbad. Und dort in Russland in

¹⁸⁵ vgl. Dietz (1999), 21 ff

¹⁸⁶ vgl. Westphal (2000), 161

¹⁸⁷ vgl. Dietz (1999), 22 f

¹⁸⁸ vgl. Emde (2003)

¹⁸⁹ vgl. Dietz (1999), 22 f

¹⁹⁰ vgl. Boos-Nünning/Karakasoglu (2002), 51

*solcher großen Stadt wie Karaganda gab es nur ein Schwimmbad.*¹⁹¹ Ein weiterer wesentlicher Unterschied im Freizeiterleben der Aussiedlerkinder ist, dass das Freizeitprogramm in Russland viel strukturierter und genau festgelegt war. *„In Russland und Kasachstan [...] ist das Freizeitleben ziemlich durchorganisiert. Es gibt keine Volkshochschule oder ein Vereinsleben, wie in Deutschland. Es gibt schon Vereine, aber diese machen mehr Angebote, die man einfach wahrnimmt oder nicht. Aber das sind immer kleine lose Sammlungen von Menschen, da gibt es keine ‘Hocks’, wie wir auf Schwäbisch sagen oder keine Ahnung. Also die kommen, haben ihren Kurs absolviert und gehen wieder, also eher volkshochschulmäßig. Aber die Freizeitangebote, wie Singen im Chor, Tanzen und Sport sind weniger gesellig.*¹⁹²

Dieser Unterschied im Freizeiterleben ist für die Aussiedlerfamilien eine große Umstellung. Häufig wünschen sich die Eltern mehr Struktur in der Freizeitgestaltung ihrer Kinder, da sie es gewohnt waren, dass ihre Kinder im Herkunftsland tagsüber ein straffes Zeitprogramm hatten und von staatlichen Institutionen betreut wurden. Sie befürchten, dass ihre Kinder die vermehrt zur Verfügung stehende Zeit in Deutschland negativ nutzen könnten und sich den falschen Peers anschließen.

6.3 Verändertes Alltags- und Zeiterleben

Veränderungen im neuen Heimatland ergeben sich, wie bereits erwähnt, auch im Bereich der Hausarbeit, die für Aussiedlerfrauen weitaus weniger zeitaufwendig und anstrengend ist als in der ehemaligen Sowjetunion, mitunter durch die zahlreichen technischen Geräte wie Spülmaschine, Waschmaschine, Staubsauger und viele mehr. Diese Geräte kennen die Hausfrauen aus der Sowjetunion nicht. In Deutschland haben die sie dadurch gewonnene Zeit, die sie mit ihrer Familie verbringen können oder nutzen können, um eigenen Interessen nachzugehen¹⁹³, wie folgende Aussage einer Aussiedlerin belegt: *„Ich war mit meinen Kindern noch nie so viel zusammen als hier in Deutschland, ganz ehrlich. Ich habe meine Kinder auch neu kennengelernt, ich hatte nie viel Zeit gehabt, so viel zusammen zu sein. [...]“*¹⁹⁴

Trotz gewonnener Zeit für die Familie haben viele Frauen ein Problem, Familie und Beruf miteinander zu vereinbaren. Die deutsche Gesellschaft weist ein hohes Bildungs- und Wohlstandsniveau auf, was Frauen zu einer doppelten Orientierung von Familie und Beruf veranlasst. An die Mütter werden ideologische Ansprüche gestellt in Bezug auf die Kinderbetreuung, was die Tatsache erklärt, dass eher Kleinfamilien dominieren, da die Mütter die Kinderbetreuung von mehreren Kindern kaum bewältigen können. In Deutschland fehlt, im

¹⁹¹ vgl. Westphal (2000), 162

¹⁹² Interview, 1: Originalversion: „Zum Beispiel in Russland oder Kasachstan ist das Freizeitleben ziemlich durchorganisiert also es gibt so Volkshochschule oder Vereinsleben so wie in eigentlichem Sinne wie in Deutschland gibt’s nicht. Es gibt schon Vereine aber sie machen mehr Angebote, die man einfach wahrnimmt oder nicht. Aber das sind immer kleine lose Sammlungen von Menschen, da gibt’s keine so sagen wir auf Schwäbisch ‘Hocks’ oder keine Ahnung, also die kommen sie haben ihren Kurs absolviert und gehen wieder also eher so Volkshochschulmäßig. Aber die Freizeitangebote, Singen im Chor, Tanzen, Sport sind alle, also weniger Geselligkeit dabei.“

¹⁹³ vgl. Gümen u.a.(2000), 218 f

¹⁹⁴ Herwartz-Emden (2003), 115 f

Vergleich zu den Herkunftsländern der Aussiedlerfamilien, das gewohnte große Angebot, staatlicher Institutionen für die Kinderbetreuung. Nebentätigkeiten zur Verbesserung des Einkommens können oft nicht wahrgenommen werden, da kleine Kinder sonst unbetreut wären, wodurch den Frauen oft nichts anderes übrig bleibt, als sich entweder für die Familie oder den Beruf zu entscheiden.¹⁹⁵ „In Deutschland gibt es so viele Probleme mit Kindern, hier gibt es kaum Kindergärten und alles ist so teuer.“¹⁹⁶ Diese Aussage einer Aussiedlerin zeigt, wie hoch die Belastung für die Familien sein kann.

Die Aufnahmegesellschaft stellt an die Aussiedler hohe geschlechtsspezifische Erwartungen in Bezug auf die Rollenverteilung. Die deutsche Gesellschaft, sowie das deutsche Schulsystem erwarten von Müttern eine ständige Verfügbarkeit.¹⁹⁷

Frauen spielen in der Familienmigration eine große Rolle. Die Familie ist häufig ihr zentraler Bezugspunkt, Mittelpunkt des Lebens und Grundlage ihrer Erwerbstätigkeit. Ihre Lohnarbeit wird gleichgesetzt mit dem Überleben der Familie und deren Wohlergehen. Aussiedler haben häufig einen unsicheren gesellschaftlichen Status, deshalb wird die Familie, die Schutz bietet, häufig zum einzigen Ort der positiven Identitätsfindung.¹⁹⁸ Ein Grund für diese Bedeutsamkeit der Familie entsteht für Aussiedler auch durch den Verlust heimatlicher Netzwerke, in denen sich zum Beispiel Nachbarn und Freunde häufig mit der Kinderbetreuung abwechselten. In Deutschland müssen diese Netzwerke erst wieder neu aufgebaut und Betreuungsmöglichkeiten organisiert werden. In zwei weiteren Bereichen des Familienlebens ergeben sich außerdem große Veränderungen für Aussiedler, indem zum einen die Kernfamilie näher zusammen rückt und zum anderen, dass Paarbeziehungen und Kindzentriertheit an Bedeutung gewinnen. Somit sind auch die Vorstellungen über Beziehungsgestaltungen und Liebe in Deutschland teilweise neu für die Aussiedler.¹⁹⁹

Doch oft werden Familien durch die Auswanderungssituation auch vorübergehend voneinander getrennt, da ein Elternteil früher ausreisen musste aufgrund einer neuen Arbeitsstelle, als der Rest der Familie. Eine Trennung der Kinder von den Eltern führt zu großen Belastungen in Beziehungen und beeinträchtigt die Chance der Kinder sich wohl zu fühlen und zu integrieren. Themen wie Trennung und Familienvereinigung sind für Aussiedlerkinder dauerhaft präsent.²⁰⁰

Ein weiteres Problem ist, dass die Familienmitglieder in unterschiedlichem Maße in die Aufnahmegesellschaft integriert sind. Das kann davon abhängen, welchen Beruf die Eltern ausüben, welchen Kindergarten oder welche Schule die Kinder besuchen. Das soziale Umfeld und die Bereitschaft der Einheimischen zur Aufnahme der Aussiedler spielen dabei eine zentrale Rolle.²⁰¹

¹⁹⁵ Vgl. Herwartz-Emden (2003), 32

¹⁹⁶ ebd. 364

¹⁹⁷ vgl. ebd. 14

¹⁹⁸ vgl. ebd. 23

¹⁹⁹ vgl. ebd. 14

²⁰⁰ vgl. ebd. 46

²⁰¹ vgl. ebd.

Das neue Zeit-Erleben in Deutschland ist ungewohnt für die Familien. Männerarbeiten im Bereich der privaten Landwirtschaften fallen in Deutschland weg und auch Erwartungshaltungen, dass die Männer als Hauptversorger der Familie verantwortlich sind bestehen nicht mehr. Viele Väter haben mehr Zeit für sich und ihre Kinder. Die vermehrt zur Verfügung stehende Zeit ist für Männer und auch für Frauen eine Folge der Einwanderung. Viele berufliche Qualifikationen werden in Deutschland nicht anerkannt und zwingen folglich zur Arbeitslosigkeit oder Wartezeit für nötige Umschulungen.²⁰²

Vor fünf bis sechs Jahren waren Aussiedler in Deutschland weniger von Arbeitslosigkeit betroffen, da sie die handwerklichen Berufe ausübten, die gerade auf dem Arbeitsmarkt gesucht wurden. Für die Aussiedler, die aktuell nach Deutschland einreisen mit so genannten nicht-qualifizierten Berufen oder mit Qualifikationen in Dienstleistungsberufen oder im akademischen Bereich trifft dies nicht mehr zu. Diese Berufsfelder sind nach Arbeitsamts-Statistiken auch bei den Einheimischen am stärksten von Arbeitslosigkeit betroffen. Einheimische werden jedoch aufgrund der verlangten beruflichen Anforderungen gegenüber den Aussiedlern oftmals bevorzugt.²⁰³

6.4 Fazit

Aussiedlereltern, die von Erwerbslosigkeit oder Weiterbildungsmaßnahmen betroffen sind, verbringen mehr Zeit zu Hause mit ihren Kindern. Allerdings haben die Frauen dadurch den, bereits erwähnten, für sie neuen alltäglichen Betreuungs- und Organisationsaufwand für die Kinder. Auch die heutigen deutschen Mutterbilder und die damit verbundenen ideologisch aufgeladenen Vorstellungen einer idealen Mutter-Kind-Beziehung, können die Mütter unter Druck setzen und die Beziehung zu den Kindern durch überbehütendes oder unsicheres Verhalten belasten.²⁰⁴

Die neue Umgebung Deutschland formt das Familienleben und den Alltag der Aussiedlerkinder. Die ökonomische Ausgangsbasis, Arbeitszeiten und -bedingungen, Zeitrhythmen von Kindergarten und Schule und die Wohnbedingungen legen Chancen und Grenzen der sozialen Teilhabe von Aussiedlerkindern fest. Aussiedler sehen sich konfrontiert mit den kulturellen Werten des Aufnahmelandes, den dominanten Orientierungen zu Heirat, Familiengründung, Abstammung, Sozialisationsmustern und Erziehung. Aber auch den Einflüssen und Bedingungen der Massenmedien, der Konsumwelt, Schulen, Institutionen wie Ämtern und anderen Bereichen des Alltags stehen sie gegenüber.²⁰⁵

Als eine wichtige pädagogische Aufgabe ergibt sich damit die Vorbereitung der Aussiedlerkinder auf die deutschen Lebensverhältnisse. Das Wissen über die Lebensbedingungen der Aussiedlerfamilien und deren Sozialisationsbedingungen im Herkunftsland spielen eine große Rolle bei der Ermittlung von Maßnahmen, die Aussiedlerkinder und ihre Familien befähigen am sozialen Leben teilzunehmen.

²⁰² vgl. vgl. Herwartz-Emden (2003), 46

²⁰³ vgl. Emde (2003)

²⁰⁴ vgl. Herwartz-Emden (2003), 12

²⁰⁵ vgl. ebd. 46

7. Sozialisationsbedingungen – Diskrepanz zwischen Herkunftsland und neuer Heimat

7.1 Der Begriff Sozialisation

Der Begriff Sozialisation wurde von dem französischen Soziologen Emile Durkheim (1907) geprägt. In der Literatur und Wissenschaft lässt sich dieser Begriff nicht eindeutig definieren, sondern wird unterschiedlich ausgelegt, je nach dem welche Theorie und welches Menschenbild zugrunde gelegt werden.²⁰⁶ Fasst man die Positionen allgemein zusammen, kann man unter Sozialisation „[...] die Gesamtheit der gesellschaftlichen Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen [...]“²⁰⁷ verstehen. Sozialisation ist also ein Prozess, bei welchem das Individuum in die Gesellschaft integriert wird und dabei seine Handlungskompetenz erwirbt, die vom jeweiligen Kulturkreis abhängig ist.²⁰⁸ Ziel der Sozialisation ist durch Interaktion, Kommunikation und Tätigkeiten in einem lebenslangen Prozess Mitglied einer Gesellschaft zu werden.²⁰⁹

Sozialisation umfasst sowohl die intentionalen und planvollen Maßnahmen als auch die unabsichtlichen Einwirkungen auf die Persönlichkeit.²¹⁰

Dieses Bestreben ein Teil der Gesellschaft zu werden, ist auch ein wichtiges Ziel der Aussiedlerfamilien, die nach Deutschland kommen. Im Laufe des Eingliederungsprozesses durchlaufen sie zahlreiche Sozialisationsinstanzen, die eine wichtige Rolle bei der Entwicklung ihrer Persönlichkeit, beim Lernen von sozialem Verhalten und dem Grad der sozialen Eingliederung haben. In diesem Kapitel werde ich die Sozialisationsinstanzen beschreiben, die für die Aussiedlerkinder von Bedeutung sind und diese im Vergleich zu den Sozialisationsinstanzen in Deutschland darstellen.

7.2 Familie und Erziehung

Die Familie ist eine wichtige Sozialisationsinstanz eines jeden Kindes, sie legt den Grundstein der Sozialisation. Das Urvertrauen des Menschen entwickelt sich in der Familie und ist die Grundlage für eine gefestigte eigene Identität.

Von der Geburt bis zu dem zweiten oder dritten Lebensjahr des Kindes, ist die Familie die einzige und primäre Sozialisationsinstanz, da das Kleinkind in diesem Zeitabschnitt nur die Familienmitglieder als Bezugspersonen hat und stark von diesen beeinflusst wird. In dieser Zeit entwickelt sich die Sprache, das Denken, Laufen und das Kind macht erste Erfahrungen mit Verhaltensregeln und Normen der eigenen Kultur.²¹¹

In den Herkunftsländern ist die Familie unter anderem Arbeitsgemeinschaft, Verbraucher-genossenschaft, Spracherwerbs- und Intimbezug. Nach der Auswanderung entfallen diese

²⁰⁶ vgl. Gudjons (2006), 147

²⁰⁷ Tilmann (2000) zitiert nach Gudjons (2006), 147

²⁰⁸ vgl. Markerth (2008)

²⁰⁹ vgl. Gudjons (2006), 147f

²¹⁰ vgl. ebd. 150

²¹¹ vgl. Markerth (2008)

Funktionen jedoch zum Teil.²¹² So werden die Kinder zum Beispiel durch den Wegfall der Landwirtschaft und die Veränderung der wirtschaftlichen Verhältnisse in Deutschland weniger an der Beschaffung des Lebensunterhalts beteiligt.

In Deutschland ergeben sich dafür neue Organisationsaufgaben, beispielsweise hinsichtlich der Freizeitplanung und Bildungswege der Kinder.

Kossolapow spricht von einer familialen Funktionsverlagerung, da viele organisatorisch-planerischen Aufgaben entfallen und somit mehr Zeit für die Familie bleibt. Dadurch können sich zwar traditionelle und emotionale Bindungen verstärken, was zu einer Intensivierung der Familienbezüge führen kann.²¹³ Die neu gewonnene Freiheit kann aber auch zur Belastung werden, wenn der zuvor meist straff und streng reglementierte Alltag auf einmal aufgebrochen wird und Orientierungslosigkeit, Über-, und Unterforderung zur Folge hat.

Im russischen Kulturraum sind der Stellenwert und die Bedeutung des Individuums als Teil einer Gemeinschaft und als Mitglied einer Großfamilie wichtig. Die Entwicklung der Fähigkeit sich selbst zum Thema zu machen, die eigenen Wünsche, Gefühle und Meinungen zu äußern, stehen dort völlig im Hintergrund.²¹⁴ Das liegt daran, dass der sowjetische Erziehungsstil weitgehend autoritär und moralisch streng ist und in erster Linie eine Unterordnung unter die Autorität von Erwachsenen verlangt im Gegensatz zum Erziehungsstil in Deutschland, der weitgehend als partnerschaftlich, rational und pragmatisch gilt.²¹⁵ Der autoritäre Erziehungsstil wird von manchen Aussiedlern selbst sogar kritisch betrachtet: *„Die autoritäre Erziehung in Russland hat sehr viel Negatives. Die Kinder denken ja überhaupt nicht selber. Die Eltern und Lehrer sagen etwas und die Kinder warten nur. Hier sind die Kinder doch mehr eigenständige Personen, sie müssen selbst entscheiden.[...]“*²¹⁶

In Russland wurde seit jeher ein Menschenbild bevorzugt, das gemeinschaftlich orientiert ist. Eine intensive soziale Vernetzung des Menschen bzw. des Kindes in der Gemeinschaft war entscheidende Voraussetzung für die Sozialisation, was sich durch die ausgeprägte Familienorientierung widerspiegelt.²¹⁷

Aussiedlerfamilien zeigen sich daher in Deutschland nach außen hin oft reserviert und introvertiert, wodurch es für Nachbarn, Arbeitskollegen oder Lehrer in Deutschland schwer wird, einen Zugang zu den Familien zu schaffen. Es muss erst ein intensives Vertrauensverhältnis aufgebaut werden, bevor es zu engeren Kontakten zwischen Einheimischen und Aussiedlern kommt.²¹⁸

Die Familie hatte für die Aussiedler und ihre Kinder als wirtschaftliche und soziale Interessengemeinschaft eine größere Bedeutung im Herkunftsland, als dies heute in

²¹² vgl. Friederichs/Eichholz (1992), 22

²¹³ ebd.

²¹⁴ vgl. Schagerl (2000), 82

²¹⁵ Herwartz-Emden (2003), 32 ff

²¹⁶ ebd. 117

²¹⁷ ebd. 32 ff

²¹⁸ vgl. Dietz (1999), 29ff

Deutschland der Fall ist. Allerdings stellt die Familie für die Kinder auch nach der Ausreise den bedeutendsten Kontinuitätsfaktor dar, weil sie zunächst nur eingeschränkte Kontakte zu Gleichaltrigen in Deutschland haben, was zum Großteil an den abgelegenen Wohngebieten liegt aber auch an der Unsicherheit in der deutschen Sprache und im Umgang mit den einheimischen Spielgefährten. Aber nicht alle Kinder zeigen Unsicherheiten in der deutschen Sprache. Mehrfach übernehmen die Kinder bereits nach relativ kurzer Zeit im neuen Heimatland die Dolmetscherfunktion, da sie schnell über bessere Sprachkenntnisse verfügen als ihre Eltern. Die Familienmitglieder sind dadurch in Deutschland oft noch viel stärker aufeinander angewiesen, als in den Herkunftsländern. Einerseits kann sich das positiv auf den Familienzusammenhalt auswirken, aber andererseits auch zur Belastung für die Kinder werden, da Familien dadurch vielfach zu Notgemeinschaften werden und die Kinder ständig Aufgaben der Erwachsenen bezüglich der deutschen Sprache übernehmen müssen.²¹⁹

Die Selbstständigkeit der Aussiedlerkinder ist im Herkunftsland weniger stark ausgeprägt und gilt auch nicht als vorrangiges Erziehungsziel. Den Aussiedlerkindern fällt diese Entwicklung im neuen Heimatland dann besonders schwer.

In den Familien der Aussiedler herrschen außerdem häufig noch patriarchalische Strukturen, wodurch es nicht leicht ist für Kinder ihre Selbstständigkeit zu entfalten, was aber von der deutschen Gesellschaft erwartet wird. Denn in Deutschland hingegen gelten Kinder als sehr viel selbstständiger und werden auch zur Eigenständigkeit erzogen, was zunehmend an Bedeutung gewinnt.²²⁰

Obwohl die Aussiedlerfrauen im Herkunftsland berufstätig waren und es häufig auch in der neuen Heimat bleiben möchten, übernehmen sie die Verantwortung für die Familie, das heißt die Haushaltsplanung, die Erziehung der Kinder und die Alltagsorganisation.²²¹

Die Mutter steht, wie bereits erwähnt, also im Mittelpunkt aller familiären Interaktionsnetze. Die Frau ist strukturell eingebettet in das Generationsverhältnis der Familie und in deren weibliches Verwandtschaftsnetzwerk. Großeltern spielen eine bedeutende Rolle bei der Erziehung der Kinder. Die Mutter-Kind-Dyade wird ergänzt durch ein vielfältiges Beziehungsgeflecht von Verwandten und Bekannten, die regelmäßig die Kinderbetreuung übernehmen.²²²

Somit ist Erziehung im Herkunftsland weitgehend Frauensache und wenn die Mutter arbeitet, dann ist das nächste weibliche Familienmitglied verantwortlich für die Kinder, was in diesem Fall auch ältere Geschwister sein können.²²³

Auch von den Mädchen wird deshalb erwartet, dass sie dem traditionellen weiblichen Rollenverständnis folgen und dass sie bei der Betreuung jüngerer Geschwister und bei Tätigkeiten im Haushalt mithelfen. Mädchen werden zwar zu Aktivität, Selbstbehauptung und

²¹⁹ vgl. Dietz (1999), 29ff

²²⁰ vgl. Herwartz-Emden (2003), 32 ff

²²¹ ebd.

²²² ebd.

²²³ vgl. Westphal (2000), 133

Verantwortungsbewusstsein gegenüber den Bedürfnissen der Gesellschaft und vor allem der Familie angehalten, aber zugleich auch zur Anpassung an das männliche Geschlecht.²²⁴

Daraus kann sich als Problem ergeben, dass die Aussiedlerkinder später im Erwachsenenalter geschlechtsspezifische Stereotype westlicher Gesellschaften internalisieren. Hiesige Geschlechterbilder und geschlechtsbezogene Erwartungen und Anforderungen werden nicht nur als vertraut, sondern als höherwertig angesehen. Eigene Geschlechterbilder werden dadurch als rückständig oder minderwertig betrachtet und deshalb schnell negativ besetzt.²²⁵ Welche Auswirkungen diese Abwertung auf das Selbstkonzept der Aussiedlerkinder hat, erläutere ich in Kapitel 9 Kulturkonflikt und Orientierungslosigkeit.

Die Kinderbetreuung und -erziehung lag in den Herkunftsländern der Aussiedler, aufgrund der beständigen und ganztägigen Berufstätigkeit von vielen Müttern, auch sehr bei den staatlichen Institutionen²²⁶, was folgende Aussage einer Aussiedlermutter bestätigt: *„[...] 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 der gut. Und hier habe ich mehr Verantwortung. Ich weiß, dass Erziehung jetzt meine Sache ist.“*²²⁷

Da es in Deutschland, wie bereits erwähnt, an staatlichen Betreuungssystemen mangelt und die Hilfe der Großmütter oft nicht in Anspruch genommen werden kann, haben die öffentlichen und ganztägigen Kindergärten für die Aussiedler eine große Bedeutung,²²⁸ was in den Herkunftsländern selbstverständlich war:

*„In der Sowjetunion sind sehr viele Kindergärten. Im Kindergarten ist Musik, Malerei. In einer Gruppe sind sehr viele Kinder, 30 oder 35 Kinder und meine Tochter in der Sowjetunion war in einer Kinderkrippe. Von sieben Uhr morgens bis 19 Uhr abends.“*²²⁹

In der Bundesrepublik Deutschland gibt es jedoch häufig nur Halbtageskindergärten für Kinder ab dem 3. Lebensjahr.²³⁰

Kindern, die nach den traditionellen Werten des Herkunftslandes erzogen werden, fällt es häufig schwer, mit den ungewohnten Anforderungen in Deutschland und den Wünschen der Familie gleichzeitig zurechtzukommen und sie fühlen sich hin und her gerissen.

*„[...]Es ist auch dadurch, dass die Kinder hier mehr individuell sind, was in Russland nicht der Fall ist. Man geht dort raus in den Hof, da hat man Freunde und man spielt. Die Kinder sind hier mehr einsam.“*²³¹

²²⁴ vgl. Herwartz-Emden (2003), 34

²²⁵ vgl. ebd. 32 ff

²²⁶ vgl. ebd. 215

²²⁷ ebd. 116

²²⁸ vgl. ebd. 215

²²⁹ ebd. 215

²³⁰ vgl. Gümen u.a. (2000), 216

²³¹ Herwartz-Emden (2003), 115 f

Diese Aussage verdeutlicht noch einmal, die Signifikanz der Selbstständigkeit der Kinder in Deutschland, sowie das Problem der sozialen Isolierung.

Entgegen der geforderten Eigenständigkeit der Kinder in Deutschland, ist es den Aussiedlern ein großes Anliegen, die Zukunftsplanung ihrer Kinder in ihrem Sinne zu fördern, zu unterstützen und großen Einfluss auf die Planung zu nehmen. Sie stehen ihren Kindern aber auch als Ratgeber zur Seite, wodurch es aufgrund der Unterschiede häufig Probleme gibt. In Deutschland müssen sich die Aussiedlereltern viel früher um eine Lebensplanung für ihre Kinder kümmern und sich gemeinsam mit den Kindern für eine Schulart, Ausbildung oder einen Beruf entscheiden.

Die folgende Aussage eines Spätaussiedlers belegt, dass auch diese frühe Planung für die Familien eine große Umstellung und Herausforderung ist:

„[...] Man muss den Kindern schon früh irgendwie beibringen, dass du mit 10, mit 13 Jahren dir Gedanken machen musst, was du mit 20 Jahren machst.[...] Und mit 10 Jahren habe ich keine Gedanken gemacht, ob ich mit 20 einen Job habe oder nicht. Und das muss man den Kindern hier irgendwie früher beibringen.“²³²

Eine weitere Veränderung gerade auch für die Väter, für die Erziehung eine eher unterordnete Rolle spielte, ist, dass sich der Erziehungsraum in Deutschland verändert hat. Die väterliche Vermittlung von Pflichten und Aufgaben hat sich in Russland meist draußen abgespielt. Den Söhnen wurden landwirtschaftliche Tätigkeiten beigebracht, wie Holz machen, Feld- oder Gartenanbau. Die Vater-Sohn-Beziehungen wurden in diesem Kontext aufgebaut.²³³

In Deutschland steht eher die ökonomische Versorgung im Mittelpunkt. Der alleinige Versorger zu sein, ist für viele selbstverständlich, aber es gibt auch Väter, die die Versorgerrolle mit der Frau teilen, da das Einkommen sonst sehr knapp wäre. Die deutschen Väter betrachten die Familienernährersituation häufig als polarisiert. Entweder sind die Aussiedlerväter von der Notwendigkeit ihrer Rolle überzeugt oder sie suchen nach neuen Inhalten und versuchen, die Rolle aufzubrechen. Auch deutsche Väter versuchen, die Kinder in alltagspraktische Tätigkeiten wie zum Beispiel Gartenarbeit, Reparaturen etc. einzubeziehen, jedoch wird dabei nicht nur vorrangig in diesem Bereich eine Vater-Sohn-Beziehung aufgebaut, sondern auch bei freizeithlichen Aktivitäten.²³⁴

Es zeigt sich aber auch durch die Forschung, dass die Beziehungsqualität der Vaterschaft in westlichen Industriegesellschaften eher durch eine Spielpartnerbeziehung zum Kind geprägt ist als in den Herkunftsländern der Aussiedler.²³⁵

Auch dieser Umstand ist für viele Aussiedler neu, wie folgende Aussage zeigt:

*„Und hier ist es jetzt so, dass sich die Väter auch sehr viel mehr um die Kinder kümmern, was bei uns früher nicht so war. [...]“*²³⁶

²³² Westphal, (2000), 167

²³³ vgl. ebd. 142 ff

²³⁴ vgl. ebd. 152 f

²³⁵ vgl. Herwartz-Emden (2003), 39

Fazit

Der Vergleich der Familiensituation und Erziehung im Herkunftsland mit der Situation in Deutschland macht deutlich, dass für die Aussiedlerkinder und ihre Eltern ein starker Umbruch stattfindet. Die bisher bekannten und praktizierten Erziehungsideale stehen im Kontrast zu den in Deutschland erfahrenen. Häufig haben die Eltern das Gefühl sie müssten sich anpassen und stehen unter einem enormen Assimilationsdruck, sie sind gezwungen Kompromisse in Bezug auf Regeln und Verbote einzugehen. In den Herkunftsländern war die Familie dem Staat und der Schule untergeordnet, wobei diese in Deutschland als gleichwertig erfahren werden, beziehungsweise die Schule eher als nachrangig erlebt wird. Die Rolle der Eltern wird umdefiniert und die Persönlichkeit des Kindes steht in Deutschland im Mittelpunkt der erzieherischen Tätigkeit, was zu Gefühlen der Überforderung oder Unsicherheit bei den Aussiedlereltern führt.²³⁷

Im Kindergarten und in der Schule erfahren die Aussiedlerkinder im Umgang mit einheimischen Kindern, dass deren Familienleben sich häufig völlig anders gestaltet. Dadurch kommt es in den Familien zu Konflikten, weil die Aussiedlerkinder sich beispielsweise gleiche Freiheiten wie die einheimischen Kinder wünschen und diese durchzusetzen versuchen. Die Diskrepanz zwischen strenger und wenig auf Selbstständigkeit ausgelegter Erziehung, in einer noch traditionell russisch geprägten Familie und der Erziehung zur Eigenständigkeit und Individualität durch deutsche Familienmuster, wirkt sich im Kindergarten- und Schulalltag oft negativ in Form von Orientierungslosigkeit aus. Auf welche Schwierigkeiten die Aussiedlerkinder, sowie die ErzieherInnen und LehrerInnen stoßen, soll in den Punkten 7.3.1 und 7.3.2 bearbeitet werden, dazu werde ich das Bildungssystem im Herkunftsland mit dem in Deutschland vergleichen.

7.3 Bildungssystem

1992 legte in Russland ein neues Bildungsgesetz die rechtlichen Grundlagen zur Veränderung des Bildungsbereichs fest. Das staatliche Bildungsmonopol sollte aufgehoben werden und es wurden Bildungseinrichtungen in nichtstaatlicher Trägerschaft wie private Kindergärten und Privatschulen zugelassen. Infolge dieses Gesetzes hat sich in Russland ein breites Spektrum spezieller Ausbildungsangebote für die Schüler durchgesetzt. Aber nach wie vor, stellt das horizontal strukturierte Vorschul- und Schulsystem die Grundlage des Bildungssektors dar.²³⁸

Die obligatorische Allgemeinbildung umfasst 9 Klassen und der kostenfreie Zugang zur Vorschul-, Allgemein- und der mittleren Berufsausbildung in staatlichen und kommunalen Bildungseinrichtungen ist gewährleistet, sowie der Besuch an staatlichen Hochschulen.²³⁹

²³⁶ Herwartz-Emden / Westphal (2000), 113

²³⁷ vgl. Herwartz-Emden (1997), 7

²³⁸ vgl. Dietz (1999), 16f

²³⁹ vgl. Sorel, Polina (2009)

Für Aussiedlerkinder, die bereits einige Zeit in einer Vorschuleinrichtung oder Schule in Russland verbracht haben bedeutet der Besuch der deutschen Bildungseinrichtungen eine sehr große Umstellung. Auch die Kinder, die bereits in Deutschland geboren wurden geraten in Konflikte, da deren Eltern teilweise noch die russische Erziehung genossen, russische Schulen besuchten und somit dem deutschen Bildungssystem eine gewisse Erwartungshaltung entgegen bringen. Ob diese Erwartungen immer erfüllt werden können ist fraglich. Es ist allerdings zu vermuten, dass die Erfahrungen, Einstellungen und teilweise auch Vorurteile der Aussiedlereltern gegenüber dem deutschen Bildungssystem, sich sekundär auf deren Kinder auswirken. Im Anschluss soll eine grobe Darstellung des russischen Bildungssystems verbunden mit der erwähnten Problematik erfolgen.

Wie schon zuvor angeführt, lagen viele erzieherische Aufgaben, die in Deutschland von Familien übernommen werden, in den Herkunftsländern der Aussiedlerfamilien in staatlicher Gewalt, wie beispielsweise die Kinderbetreuung bereits ab zwei Monaten. Die Erwartung, dass die Kinderbetreuungssysteme in Deutschland einen Beitrag zur Integration leisten können, ist bei den Aussiedlereltern sehr hoch.²⁴⁰ Inwiefern diese erfüllt werden können hängt mit den Ansprüchen der Eltern zusammen.

7.3.1 Vorschulerziehung

Die Vorschuleinrichtungen haben für die russischen Familien eine große Bedeutung. Sie nehmen als unterste Stufe des Bildungssystems Kinder im Alter von zwei Monaten bis sieben Jahren auf. Die traditionelle Gliederung differenzierte zwischen Kinderkrippen für Säuglinge und Kleinkinder bis zum dritten Lebensjahr und Kindergärten für die Kinder von drei bis sieben Jahren, das heißt bis zum Schuleintritt. Zum Großteil wurden die Einrichtungen jedoch als kombinierte Typen für die gesamte Altersgruppe ausgebaut. Zusätzlich entstand Ende der achtziger Jahre eine Verbundeinrichtung von Kindergarten und Schule. Die Reformen der neunziger Jahre führten dazu, dass die bisherigen Einheitsmodelle stärker funktional orientiert gespalten wurden in Einrichtungen für

- a.) allgemeine Entwicklungsförderung
- b.) kompensatorische Aufgaben einschließlich Sonderkindergärten für behinderte Kinder. Das sind „[...] Kindergärten für diejenigen Kinder, die Störungen aufweisen, zum Beispiel die logopädische oder ergotherapeutische Betreuung extra brauchen.“²⁴¹
- c.) Pflege, Beaufsichtigung und gesundheitliche Betreuung
- d.) kombinierte Aufgaben.

²⁴⁰ vgl. Dietz (1999), 33ff

²⁴¹ Interview, 2: Originalversion: „[...] Kindergärten für die Kinder, die Störungen aufweisen, zum Beispiel die logopädische oder ergotherapeutische Betreuung extra brauchen.“

Die einzelnen Vorschuleinrichtungen befinden sich zu über 70 Prozent in der Trägerschaft von Behörden, Unternehmen oder Landwirtschaftsbetrieben. Die restlichen 30 Prozent werden von den Kommunen unterhalten.²⁴²

In der Regel sind die Vorschuleinrichtungen ganztätig geöffnet, der Besuch ist freiwillig und sie basieren größtenteils noch auf dem einheitlichen „Programm für die Erziehung im Kindergarten“ in der Fassung von 1985, aber ohne dessen früheren Verbindlichkeitsfaktor und unter Ausschluss der speziell auf die kommunistische Erziehungsdoktrin bezogenen Inhaltskomponenten. Die Reformen der neunziger Jahre erheben zwar den Anspruch auf Erziehungsziele wie kindliche Individualität, die Förderung der intellektuellen Fähigkeiten, wie wir diese aus Deutschland kennen, aber viele der Aussiedler, die aktuell in Deutschland leben, haben diese neuen Erziehungsziele nicht erfahren, weil sie das alte System durchlaufen haben oder die Umsetzung der neuen Ziele in den russischen Einrichtungen noch nicht hinreichend ausgereift waren. Besonders wichtig ist in den Vorschuleinrichtungen in Russland die Vorbereitung auf den Schuleintritt. Sechsjährige Kinder können in den Vorschuleinrichtungen bereits nach den Lehrplänen des ersten Schuljahres der Grundschule unterrichtet werden.²⁴³ „*Das Kindergartensystem ist ganz anders, es ist wirklich richtige Vorschule, es wird planmäßig, spielerisch vorbereitet. Da gibt es Regeln, wo die Kinder richtig lernen stillzusitzen, zuzuhören, wo die Grob- und Feinmotorik ausgebildet wird. Die Kinder lernen auch, wenn der Lehrer beziehungsweise Erzieher vorne etwas sagt, dass muss ich jetzt einhalten, das muss ich jetzt machen. Also wenn gesagt wird, wir malen jetzt unsere Familie, dann geht es nicht, dass ich jetzt Autos male, dann muss ich das malen. Das wird auch ausgewertet und den Eltern weiter gesagt und weiter geholfen.*“²⁴⁴

Die vor der Einschulung stehenden Kinder werden außerdem in elementaren mathematischen Benennungen, Sprache, Schreibfertigkeit, Malen, Sport und Musik unterrichtet.²⁴⁵ „*Dann gibt es noch musikalische Früherziehung, sportliche Früherziehung, das wird auch in den Kindergärten angeboten. Das ist ein strenges Programm, es gibt feste Stunden zweimal in der Woche mit extra dafür ausgebildeten Fachkräften. Das vermissen Spätaussiedler hier ganz stark.*“²⁴⁶

Mit sechs beziehungsweise sieben Jahren kommen die Kinder dann in die erste Klasse der Grundschule, die vier Jahre umfasst.²⁴⁷

²⁴² vgl. Kuebart (1996), 172

²⁴³ vgl. ebd. 173

²⁴⁴ Interview, 2: Originalversion: „Kindgartensystem ist ganz anders, es ist wirklich richtig Vorschule, es wird planmäßig vorbereitet, spielerisch vorbereitet. Da gibt es Regeln, wo die Kinder richtig lernen stillzusitzen, zuhören, wo die Grob- und Feinmotorik wird ausgebildet. Die Kinder lernen auch, wenn der Lehrer beziehungsweise Erzieher vorne etwas sagt, dass muss ich jetzt einhalten, das muss ich jetzt machen. Also wenn wird gesagt, wir malen jetzt unsere Familie, dann geht nicht, dass ich jetzt Autos male, dann muss ich das malen. Das wird auch ausgewertet und den Eltern weiter gesagt und weiter geholfen.“

²⁴⁵ vgl. Frik (2005), 142 ff

²⁴⁶ Interview, 2: Originalversion: „Dann gibt's es noch musikalische Früherziehung, sportliche Früherziehung, das wird auch in Kindergärten angeboten. Das ist strenges Programm, gibt's feste Stunden zweimal in der Woche mit extra dafür ausgebildeten Fachkräften. Das vermissen Spätaussiedler hier ganz stark.“

²⁴⁷ vgl. Frik (2005), 142 ff

Ein Unterschied zu den deutschen Vorschuleinrichtungen beziehungsweise Kindergärten ist, dass sie nicht als direkte Schulvorbereitung gesehen werden im Sinne von frühen Lernprogrammen wie in Russland. Dieser Aspekt ist für die Eltern der Aussiedlerkinder häufig Grund zur Kritik an den deutschen Einrichtungen.²⁴⁸

Der Besuch des Kindergartens hat für viele Eltern nur einen Sinn, wenn ihre Kinder auch etwas lernen und vor allem die kognitiven Fähigkeiten wie lesen, schreiben und rechnen entwickelt werden. Für die Erzieherinnen ist es nicht leicht den Eltern zu vermitteln, dass es neben den kognitiven Fähigkeiten auch andere wichtige Kompetenzen, wie Teamfähigkeit oder Handlungskompetenz, zu erlernen gibt.²⁴⁹

Diese kritische Haltung und oft auch Unzufriedenheit der Eltern überträgt sich schnell auf die Kinder und löst Gefühle der Unsicherheit aus. Einerseits fühlen die Kinder sich im Kindergarten wohl, andererseits spüren sie, dass ihren Eltern der Besuch dieser Vorschuleinrichtung nicht behagt. Die Angst der Eltern, ihre Kinder würden in einem deutschen Kindergarten nicht ausreichend auf die Schule vorbereitet, kann soweit führen, dass diese mit ihren Kindern selbst lesen, schreiben und rechnen üben und die Kinder damit unter Druck setzen. Unter Umständen kann diese Vorsorgemaßnahme bei den Kindern Ängste und Unlust in Bezug auf Schule und Lernen bewirken.²⁵⁰

In Deutschland meint „Vorschulerziehung“ die familienergänzende Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern bis zum Schuleintritt beziehungsweise die Erziehung von drei- bis sechsjährigen Kindern im Kindergarten. Die vorschulische Erziehung wird in Deutschland im Gegensatz zu Russland nicht zum Bildungssystem gezählt, sondern wird der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet, sodass in der Regel die Sozialministerien zuständig sind. In einigen Bundesländern gibt es jedoch Vorklassen für noch nicht schulpflichtige, fünfjährige Kinder und Schulkindergärten für Sechsjährige, die zurückgestellt wurden. Diese Einrichtungen zählen als Ausnahmen zum Bildungswesen.²⁵¹

Ein weiterer Unterschied zu Russland ist, dass es in Deutschland weniger Kinderkrippen gibt und diese auch seltener in Anspruch genommen werden als in der ehemaligen Sowjetunion, da die Mütter die Kinderbetreuung in den ersten Monaten und Jahren in der Regel selbst übernehmen. Nach Angaben von Frau [REDACTED] geht der Trend in Russland jedoch allmählich dahin, dass Kinder erst ab drei Jahren in den Kindergarten geschickt werden.²⁵² *„Krippen gibt es, aber sie haben nicht mehr so große Bedeutung, wie in der Sowjetunion. Da mussten die Kinder auch schon mit einem Jahr im Kindergarten sein. Zurzeit gibt es diese Krippen nur noch ganz wenig, nur in größeren Betrieben oder in größeren staatlichen Einrichtungen.“*²⁵³

²⁴⁸ vgl. Anweiler (1996), 37f

²⁴⁹ vgl. Dieckhoff (2002), 64

²⁵⁰ vgl. ebd. 64

²⁵¹ vgl. Anweiler (1996), 37f

²⁵² vgl. Dieckhoff (2002), 64

²⁵³ Interview, 2: Originalversion: „Krippen gibt es, aber sie haben nicht mehr so große Bedeutung, wie in der Sowjetunion, da mussten die Kinder auch schon mit einem Jahr im Kindergarten sein. Zurzeit gibt's diese Krippen nur noch ganz wenig, nur in größeren Betrieben oder in größeren staatlichen Einrichtungen.“

In Deutschland steigt jedoch die Nachfrage nach Kindertageseinrichtungen. Laut einer Pressemitteilung vom 18.12.2008 haben im März 2008 „nach Mitteilung des Statistischen Bundesamtes (Destatis) die Eltern von rund 364 000 Kindern unter drei Jahren in Deutschland eine Betreuung in Kindertageseinrichtungen oder in öffentlich geförderter Kindertagespflege als Ergänzung zur eigenen Kindererziehung und Betreuung in Anspruch genommen. Gegenüber dem Vorjahr entspricht dies einem Anstieg um rund 43 000 Kinder beziehungsweise 13%. Der Anteil der Kinder in Tagesbetreuung an allen Kindern dieser Altersgruppe (Betreuungsquote) belief sich damit bundesweit auf fast 18% (2007: 15,5%). Ziel der Bundesregierung ist es, bis zum Jahr 2013 die Betreuungsquote für die Kinder in dieser Altersgruppe auf bundesweit 35% zu erhöhen.“²⁵⁴ Diese Statistik macht zwar deutlich, dass der Bedarf an Kinderbetreuungsmöglichkeiten vor dem dritten Lebensjahr in Deutschland stetig zunimmt, doch im Vergleich zu Russland ist die Fremdbetreuung von Kleinkindern in Deutschland noch nicht selbstverständlich.

Viele Eltern können ihr Kinder erst ab dem dritten Lebensjahr in einen Kindergarten schicken und dies meist auch nicht ganztägig, sondern nur halbtags. Die Kinderbetreuung muss daher in den ersten Monaten und Jahren anderweitig geregelt werden.²⁵⁵

Die Betreuung der Kinder in russischen Vorschuleinrichtungen dagegen ist mit wenigen Ausnahmen ganztägig und geht von 8 Uhr morgens bis 20 Uhr am Abend. In Notsituationen können die Kinder auch die Nacht in der Einrichtung verbringen. Der Tagesablauf der Kinder ist in den Vorschuleinrichtungen durch genaue Regeln strukturiert und die Kinder müssen nicht viel Eigeninitiative zeigen.²⁵⁶

Aussiedlereltern, die selbst nicht gelernt haben freie Entscheidungen zu treffen, werden auch Schwierigkeiten haben, ihren Kindern Eigeninitiative zu vermitteln. Der Mangel dieser Kompetenz wird den Aussiedlerkindern allerdings schnell zum Verhängnis, da die Spielangebote in deutschen Kindergärten weitaus offener und vielfältiger sind als in Russland. Die Kinder haben durch vorgegebene Strukturen in der Familie und Vorschuleinrichtungen im Herkunftsland nicht gelernt selbstständig Entscheidungen zu treffen und sich für eine Sache zu entscheiden, was sich in unsicherem und zurückhaltendem Verhalten widerspiegelt. An dieser Stelle kommt den Erzieherinnen eine wichtige Funktion zu, sie müssen den Kindern Orientierungshilfe bieten, Spielangebote aufzeigen und die Kinder behutsam in die „Spielwelt“ einführen.²⁵⁷

Zusätzliches Problem kann für die Aussiedlerkinder werden, dass deren Eltern, die selbst kaum oder keine Erfahrungen mit freien Wahlmöglichkeiten gemacht haben, auf die größeren Freiheiten im Kindergarten mit zunehmender Demonstration von Autorität und vermehrten Verboten reagieren, da sie befürchten ihr Kinder könnten sich durch zu viel Freiheit negativ entwickeln und künftig nur noch ihren eigenen Willen durchsetzen wollen. Die Kinder fühlen sich

²⁵⁴ Statistisches Bundesamt Deutschland (2007b)

²⁵⁵ vgl. Sorel(2005)

²⁵⁶ vgl. Frik (2005), 142 ff

²⁵⁷ vgl. Dieckhoff (2002), 71

durch diese gegensätzliche Erziehungsmaßnahmen von Erzieherinnen und Eltern verunsichert und wissen nicht wie sie sich verhalten sollen. Rückzug und schüchternes Verhalten im Kindergarten sind häufig die Folge, was für die soziale Kommunikation und Eingliederung in die Gruppe kontraproduktiv ist und zu Isolation und Vereinsamung im Kindergarten führt.²⁵⁸

„Kindergarten ist eigentlich ab drei Jahren Pflicht, so wie in Deutschland. Also in Deutschland gibt es keine Pflicht, aber in Russland ist es fast Pflicht. Es ist flächendeckend, dass die Kinder dahin gehen, außer denjenigen Kindern, die zu Hause von Großeltern betreut werden können. Das hat damit zu tun, dass die meisten Eltern arbeiten.“²⁵⁹

Der Bedarf an Plätzen in den russischen Vorschuleinrichtungen ist laut dieser Aussage sehr groß und kann nicht immer entsprechend abgedeckt werden. Es gibt zwar noch die privaten Einrichtungen, deren Besuch aufgrund der hohen Kosten allerdings nur einer elitären Schicht gewährt ist. Unternehmen, Behörden oder landwirtschaftliche Betriebe unterhalten zu über 70 Prozent diese Einrichtungen. In Russland muss ein Kindergartenbeitrag gezahlt werden, der sich jedoch am Einkommen der Familien orientiert und für bedürftige Familien weitgehend entfällt.²⁶⁰

Außerdem gibt es *„[...] betriebsbezogene Kindergärten, bei denen oft die Gewerkschaft mit dabei ist. Die Gewerkschaften sind in Russland mehr betriebsbezogen, breiter, übergreifender und nicht so allgemein. Da muss man weniger zahlen. Und es gibt Kindergärten ganz ohne staatliche Einrichtungen, wo einfach von einem Stadtteil alle Kinder reinkommen, da muss man auf jeden Fall zahlen. Aber da gibt es genauso wie in Deutschland Abstufungen, wer weniger verdient muss weniger zahlen.“²⁶¹*

In Deutschland ist der Besuch des Kindergartens ebenso kostenpflichtig, wobei die Beiträge auch hier nach dem Einkommen gestaffelt sind.²⁶² Träger der Kindergärten in Deutschland sind überwiegend die nichtstaatlichen Wohlfahrtsverbände für knapp 70 Prozent der Einrichtungen und etwa 30 Prozent werden von den Kommunen unterhalten. Eine sehr geringe Zahl wird durch Firmen oder private Vereine finanziert.²⁶³

Dem Anspruch, die bestehende Nachfrage nach Kindergartenplätzen vollständig zu decken, dient in Deutschland die Verankerung eines Rechtsanspruches auf einen Kindergartenplatz für jedes Kind vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt durch eine Änderung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (§24) im Rahmen des Schwangeren- und

²⁵⁸ vgl. Dieckhoff (2002),64

²⁵⁹ Interview, 2: Originalversion: „Kindergarten ist eigentlich Pflicht ab drei Jahre, so wie in Deutschland. Also in Deutschland gibt's keine Pflicht, aber in Russland es fast Pflicht ist. Es ist flächendeckend, dass die Kinder dahin gehen, außer die Kinder, die zu Hause von Großeltern betreut werden können. Das hat damit zu tun, dass die meisten Eltern arbeiten.“

²⁶⁰ vgl.Sorel(2005)

²⁶¹ Interview, 3: Originalversion: „[...] betriebsbezogene Kindergärten, da ist oft Gewerkschaft mit dabei. Die Gewerkschaften sind in Russland mehr betriebsbezogen und nicht so allgemein, breiter, übergreifender. Da muss man weniger zahlen. Und es gibt ganz ohne staatliche Einrichtungen Kindergärten, wo einfach von einem Stadtteil alle Kinder reinkommen, da muss man auf jeden Fall zahlen, aber da gibt's genauso wie in Deutschland Abstufungen, wer weniger verdient muss weniger zahlen.“

²⁶² vgl. Anweiler (1996), 38

²⁶³ vgl.ebd. 37f

Familienhilfegesetzes von 1992.²⁶⁴ *„Ein Kind hat vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt Anspruch auf den Besuch einer Tageseinrichtung. Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben darauf hinzuwirken, dass für diese Altersgruppe ein bedarfsgerechtes Angebot an Ganztagsplätzen oder ergänzend Förderung in Kindertagespflege zur Verfügung steht.“*²⁶⁵

Dieser Rechtsanspruch ist ein deutlicher Vorteil für die Aussiedlerkinder, da jedem Kind ein Platz im Kindergarten gesetzlich zusteht.

Fazit

Beim Vergleich der beiden Vorschuleinrichtungen wurde deutlich, dass die Aussiedlerfamilien sich in Deutschland umorientieren müssen und vor allem die Kinder auf Probleme stoßen, die ihre soziale Teilhabe in Deutschland beeinträchtigen. Abschließend kann man sagen, dass die Kindergärten bei der Betreuung von Aussiedlerkindern vielschichtige Aufgaben zu bewältigen haben. Die Kinder benötigen Unterstützung beim Erlernen der deutschen Sprache, das Zusammenspiel von deutschen Kindern und Aussiedlerkindern muss erprobt werden und auch Elternarbeit ist in diesem Kontext besonders wichtig, worauf ich in Kapitel 11 näher eingehen werde.

Der Kontakt zu den Eltern gestaltet sich am Anfang häufig schwierig. Die Aussiedlereltern erwarten, dass die Kindergärten in Deutschland so funktionieren wie in den Herkunftsländern, also mit geregelter Tagesablauf, genauen Spielvorgaben oder Vorbereitung auf die Schule.

Die Kindergartenkonzepte in Deutschland, die kindzentriert und auf Autonomie ausgelegt sind, erscheinen den Eltern zu unstrukturiert. Es wird eine Ganztagsbetreuung erwartet und die Mitgestaltung oder die Mitarbeit von Eltern ist ungewohnt. Neben sprachlichen Verständigungsproblemen wird die Kommunikation auch dadurch erschwert, dass die Eltern kein partnerschaftliches Verhalten im Erziehungsbereich kennen, sondern die Erzieher als Autoritätsperson wahrnehmen.²⁶⁶

Aussiedlerkinder sind in den Kindergartengruppen anfangs häufig ängstlich und verstört. Viele Kinder haben starke Trennungsängste aufgrund der Migrationserlebnisse und nehmen in den Gruppen eine passive Rolle ein. Sie warten auf Anweisungen und Vorgaben und sind verunsichert, dass diese nicht erfolgen. Die große Auswahl an Spielmöglichkeiten verwirren sie. All diese Faktoren erschweren die Eingliederung in die Gruppe und somit die soziale Teilhabe der Aussiedlerkinder.²⁶⁷ Doch die Kinder *„[...] die im Kindergartenalter kommen sagen die Erzieherinnen, haben sehr gute Chancen reinzukommen und die Familien bemühen sich richtig.*

²⁶⁴ vgl. Anweiler (1996), 38

²⁶⁵ Zentrum Bayern Familie und Soziales Bayerisches Landesjugendamt (2005)

²⁶⁶ vgl. Dietz (1999), 33 ff

²⁶⁷ vgl. ebd.

*Schwierig wird es für die Kinder, die im Vorschulalter kommen, weil sie nur ein Jahr haben um die Sprache zu lernen, wenn sie zu Hause kein Deutsch oder nur Dialekt gesprochen haben und kein Hochdeutsch. Da sagen auch Kindergärten, dass sie sehr große Schwierigkeiten haben.*²⁶⁸

Aufgrund der kurzen Zeit, die die Vorschulkinder haben um sich die deutsche Sprache anzueignen bevor sie in die Schule kommen, ist es wichtig auch den schulischen Bereich in den Blick zu nehmen und möglichen Schwierigkeiten entgegen zu wirken.

7.3.2 Schule

Wie bereits im vorschulischen Bereich werde ich mich auch in den Ausführungen zum Schulsystem auf wesentliche Unterschiede zum deutschen Schulsystem beschränken und das Bildungssystem in Russland lediglich bündig darstellen. Ich werde Probleme aufzeigen, die sich für die Aussiedlerkinder in deutschen Schulen und in Bezug auf die Erwartungshaltung deren Eltern ergeben.²⁶⁹ Beginnen möchte ich mit einem Zitat aus dem Interview mit Frau [REDACTED]:

*„Viele Kinder sind hier geboren und nehmen es wie es ist. Das Problem ist mit ihren Eltern zu sehen, dass sie das sehr oft nicht verstehen. Die Jahrgangsübergreifenden Klassen in der Grundschule für die erste und zweite Klasse beispielsweise, verstehen viele nicht. Das ist für sie ein Schritt zurück ins 19. Jahrhundert, wo alle Klassen zusammen in einem Raum waren.“*²⁷⁰

Durch das Aufeinandertreffen von internalisierten Schulmodellen der Eltern, sowie teilweise auch der Kinder im Herkunftsland und Angebotsmodellen des Aufnahmelandes, kommt es häufig zu Konflikten, wie dieses Zitat verdeutlicht. Aus der Vorerfahrung der Aussiedler ist Schule ein traditioneller Lernort, der homogenes Denken bevorzugt und somit ein Ort der Anpassung darstellt. Im Herkunftsland spielt Selbstständigkeit und intrinsische Motivation der Schüler kaum eine Rolle, bedeutend ist dagegen, wie gut die SchülerInnen reproduzieren, kommunizieren und Wissen stabilisieren können. Das Schulsystem in Deutschland lernen viele Aussiedlerkinder eher von einer negativen Seite kennen, da es von ihnen Sprachtraining, erfolgreiche Abschlüsse unter Konkurrenz der Mitschüler sowie abstraktes Denken verlangt.²⁷¹

In Russland beginnt die allgemeine Schulpflicht mit dem Besuch der Grundschule und endet wie in Deutschland laut Bildungsgesetz von 1992 mit dem 15. Lebensjahr. Das Einschulungsalter liegt bei sechs oder sieben Jahren und ist abhängig von der Region und den vorhandenen Gegebenheiten. Alle staatlichen Schulen in Russland sind kostenfrei.²⁷²

²⁶⁸ Interview, 4: Originalversion: „[...] die im Kindergartenalter kommen sagen die Erzieherinnen, haben sehr gute Chancen reinzukommen und die Familien bemühen sich richtig. Schwierig wird es für die Kinder, die im Vorschulalter kommen, weil sie nur ein Jahr haben um die Sprache zu lernen, wenn sie nicht zu Hause Deutsch gesprochen haben oder wenn sie nur Dialekt zu Hause gesprochen haben und kein Hochdeutsch. Da sagen auch Kindergärten, die haben sehr große Schwierigkeiten.“

²⁶⁹ vgl. Friderichs/Eichholz (1992), 20

²⁷⁰ Interview, 3: Originalversion: „Viele Kinder sind hier geboren und nehmen es wie es ist. Das Problem ist mit den Eltern zu sehen, dass sehr oft sie verstehen das nicht. In der Grundschule die Jahrgangsübergreifenden Klassen für erste zweite Klasse, das verstehen viele nicht, das ist für sie ein Schritt zurück ins 19. Jahrhundert, wo alle Klassen zusammen in einem Raum waren.“

²⁷¹ vgl. Friderichs/Eichholz (1992), 20

²⁷² vgl. Sorel (2005)

Obwohl das sowjetische Einheitsschulmodell einer Vielfalt der Schultypen und Bildungsmöglichkeiten gewichen ist, stellt eine horizontal strukturierte Stufenschule mit der traditionellen Bezeichnung „Mittelschule“ weiterhin den Kern des Schulsystems in Russland dar. Die Mittelschule gliedert sich in drei Stufen.

- die **Grundschulstufe** mit drei bzw. vier Schuljahren,
- die **Hauptstufe/Sekundarbereich I** mit den Schuljahren 5 bis 9 und
- den **Sekundarbereich II** mit Einschluss einer zweijährigen Oberstufe (10. und 11. Schuljahr), deren Besuch jedoch freiwillig ist.²⁷³

Bis zur Mitte der achtziger Jahre erfolgte die Einschulung mit dem siebten Lebensjahr, doch 1984 visierte die eingeleitete Schulreform einen Schuleintritt mit sechs Jahren an. Neben die gewöhnliche dreijährige Grundschule trat ein vierjähriger Schultyp. Das erste Schuljahr dieses vierjährigen Grundschultyps kann bereits in speziellen Lerngruppen der Vorschuleinrichtungen durchlaufen werden.²⁷⁴

Die Hauptfächer in der Grundschule sind Russisch, Mathematik, Lesen und Naturkunde. Naturwissenschaftliche Fächer haben einen hohen Stellenwert gegenüber Fremdsprachen, die eher unterrepräsentiert sind. Viele Schüler, haben daher mangelhafte oder keine Kenntnisse in den in Deutschland geläufigen Fremdsprachen Englisch oder Französisch, dies führt zu Gefühlen der Überforderung in den Fremdsprachen und zu Unterforderung in naturwissenschaftlichen Fächern.²⁷⁵

Der Übergang in die Hauptstufe erfolgt dann im Normalfall durch einfache Versetzung ins nächste Schuljahr, im Falle der dreijährigen Grundschule dann direkt in die fünfte Klasse durch Überspringen der vierten Klasse. Die Klassen fünf bis neun bilden die Stufe der „grundlegenden Allgemeinbildung“, die unter der neuen offiziellen Bezeichnung „Hauptschule“ bekannt ist. Mit dem Abschluss der Hauptstufe beziehungsweise der unteren Sekundarstufe endet die Schulpflicht mit dem fünfzehnten Lebensjahr und umfasst somit je nach Einschulungsalter acht oder neun Jahre. Die SchülerInnen haben nach Beendigung des neunten Schuljahres drei Bildungswege auf der oberen Sekundarstufe zur Wahl:

- Die **Oberstufe** der allgemeinbildenden Mittelschule führt in zwei Jahren mit Abschluss der zehnten und elften Klasse zum vollen Sekundarschulabschluss, der die Voraussetzung darstellt für die Bewerbung um einen Hochschulplatz.
- die **beruflich-technische Schule (Berufsschule)**, in der innerhalb von zwei Jahren eine Facharbeiterqualifikation und in drei bis vier Jahren der volle Sekundarschulabschluss erreicht werden kann.
- die **mittlere Fachschule**, die zu einer mittleren Berufsqualifikation auf der Ebene des Technikers führt.²⁷⁶

²⁷³ vgl. Sorel (2005)

²⁷⁴ vgl. Kuebart (1996), 173f

²⁷⁵ vgl. Frik (2005), 142 ff

²⁷⁶ vgl. Kuebart (1996), 173ff

Seit Mitte der neunziger Jahre haben sich zwei weitere Schultypen entwickelt, das Gymnasium, das überwiegend die fünfte bis zur elften Klasse umfasst. Dieses Gymnasium ist in der Regel durch ein humanwissenschaftliches Schwerpunktprofil gekennzeichnet. Der zweite Schultyp ist das Lyzeum, das überwiegend eine Schule der oberen Sekundarstufe also der zehnten und elften Klasse darstellt. Es kann allerdings auch mit der fünften oder achten Klasse bereits einsetzen. Der Schwerpunkt ist naturwissenschaftlich-technisch und damit hochschulorientiert. Außerdem werden berufsvorbereitende oder vorberufliche Fächer angeboten. Zusätzlich gibt es in Russland noch eine kleine Anzahl Spezialschulen für Hochbegabte, für die Bereiche Musik, Tanz, Kunst und Sport, zum Teil werden diese Fächer auch vertieft an Mittelschulen angeboten.²⁷⁷

Außerdem gibt es vier spezialisierte wissenschaftliche Bildungszentren an Universitäten in Form einer Internatschule für Begabte in den Bereichen Mathematik, Chemie, Biologie und weitere.²⁷⁸

Das folgende Schema zeigt die Grundstruktur des Bildungswesens in Russland:

Abb. 2: Grundstruktur des Bildungswesens in Russland

		Grundstruktur des Bildungswesens in Russland																			
Alter	Jahre						Weiterbildung					Tertiärbereich									
		Universität (Hochschule)					College														
		▲																			
16	11	Spezialschule (Musik, Sport)	Gymnasium	Lyzeum	SWBZ*	Oberstufe		College	Fach-schule	Berufs-lyceum	Beruflich- tech. S.	Betrieb	Sek.2								
15	10																				
14	9																				
13	8																				
12	7																				
11	6																				
10	5																				
9	4				Grundschule/ Grundstufe			Hauptschule/ Hauptstufe (ab 6/7 J)		Sonderschule		Sekund. 1									
8	3																				
7	2																				
6	1																				
5		Kindergarten (bis 6/7 J)										Elementar									
4																					
3		Kinderkrippe																			

²⁷⁷ vgl. Kuebart (1996), 173ff

²⁷⁸ vgl. Utkin (2005)

²⁷⁹ ebd.

* Anm.: SWBZ = Das Spezialisierte Wissenschaftliche Bildungszentrum (Spezialschule für Begabte)

Nach der Darstellung des Bildungssystems in Russland möchte ich nun auf die Unterrichtssituation und Rahmenbedingungen für die SchülerInnen eingehen und die damit verbundenen Schwierigkeiten.

Aufgrund von Rummangel sind in Russland viele Schulklassen im Gegensatz zu Deutschland überfüllt. Aussiedlerkinder müssen sich zunächst an die neue Situation im Klassenzimmer gewöhnen und damit rechnen häufiger aufgerufen zu werden, da sie nun nicht mehr in der Masse untergehen können. Im Vergleich zu deutschen Schulen, dominiert in russischen Schulen das an strikte Vorgaben orientierte Lernen und die Wahrnehmung von Disziplin und Lehrerautorität im Unterricht. Für die SchülerInnen ist das eine völlig neue und ungewohnte Situation. An dieser Stelle tritt auch wiederholt das Problem auf, dass Aussiedlereltern eigene Erfahrungen mit dem russischen System gemacht haben und sich unter Formen des offenen Unterrichts, Freiarbeit und Methoden wie Wochenarbeitspläne, Gruppenarbeit und so weiter, nichts vorstellen können. Sie erwarten von den deutschen Schulen strengere Vorschriften und höhere Leistungsanforderungen an ihre Kinder, wie sie es selbst erfahren haben, da der Lernstoff in russischen Schulen sehr umfangreich ist. Möglicherweise üben auch hier die Eltern mit ihren Kindern zu Hause, da sie den Unterricht nicht für ausreichend erachten. Dieses Üben setzt die Kinder unter Druck und wirkt sich negativ auf den Lernerfolg aus.²⁸⁰

Außerdem sind die meisten deutschen Schulen Halbtagschulen und nachmittags müssen die Kinder ihre Freizeit selbstständig gestalten. Die Familien müssen lernen, sich für Hausaufgaben und allgemeine schulische Belange und die Freizeitgestaltung zu interessieren. Für die Schule muss, wie schon im Kindergarten und Vorschule, auch mehr Eigeninitiative und Engagement aufgebracht werden als dies im Herkunftsland der Fall war.²⁸¹

Ein weiteres Problem der Aussiedlerkinder ist, dass es durch die häufig schlechten Sprachkenntnisse zu einer Unterbewertung ihres eigentlichen Wissenstandes kommt. Viele Schüler werden darum in Deutschland 1-2 Schuljahre zurückgestuft. Daraus resultiert ein hoher Altersunterschied zu den Klassenkameraden, was wiederum die Kontaktaufnahme erschweren und zu Minderwertigkeitsgefühlen führen kann.²⁸²

In Bezug auf die Unterrichtsgestaltung machen die Aussiedlerkinder, die den Unterricht aus Russland gewohnt waren, völlig neue Erfahrungen. Anstelle des gewohnten Frontalunterrichts, überwiegend autoritären Lehrpersonen und reproduktiven Lernformen, lernen sie in Deutschland eine Lernkultur, in der soziales, kommunikatives und selbstbestimmtes Lernen eine große Rolle spielen, kennen. Auch hier können Gefühle der Verunsicherung auftreten, da sich die Schüler aus Gründen der Überforderung nach Anweisungen sehnen. Zusätzlich geraten die

²⁸⁰ a.) vgl. Dietz (1999), 16 f

b.) Anmerkung: Im Anfangsunterricht kann das Eingreifen der Eltern beim Schreibenlernen der Kinder fatale Folgen haben. Die Eltern kennen die neuen Erkenntnisse im Schriftspracherwerb in Bezug auf lautorientiertes Schreiben nicht und wissen somit nicht, dass es Kindern durchaus erlaubt ist Fehler zu machen und man sie in dieser Phase nicht korrigieren sollte. Das Einüben der Buchstabennamen statt der Laute bereitet zusätzlich Probleme wie zum Beispiel [s] und [n] für Essen.

²⁸¹ vgl. Herwartz-Emden/ Westphal (2002), 3

²⁸² vgl. Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung Abteilung Arbeits- und Sozialforschung (1997), 45

Aussiedlerkinder durch die verschiedenen Schulformen Haupt-, Realschule und Gymnasium unter Leistungsdruck. Diese Art der „Selektion“ kennen sie aus ihrem Herkunftsland nicht und da sie seltener Gymnasien und Realschulen besuchen und dafür stärker an Haupt- und Sonderschulen vertreten sind fühlen sich schnell diskriminiert.²⁸³ Gründe dafür sind unter anderem, dass das Schulsystem mit dem fast durchgängigen einsprachigen Unterricht auf die Lebenssituation von Aussiedlerkindern nicht reagiert, die Unterrichtsgestaltung den kulturellen Kontext der SchülerInnen ausspart und einzelne SchülerInnen nicht gezielt gefördert werden können.²⁸⁴ *„Die Kinder, die ab der sechsten Klasse aufwärts kommen, haben kaum Chancen sich in Deutschland schulisch zu integrieren. Also sobald sie da sind, fallen sie durch das schulische Raster durch. Die Kinder haben weniger Chancen auf das Gymnasium zu kommen. Das Problem ist sprachlich, auch wegen den Behörden. Oft werden die Kinder auf die Hauptschule abgeschoben und die Eltern wissen überhaupt nicht, wie sie mit dem schulischen System umgehen müssen. Die Kinder haben bei dem schulischen System oft nicht die Möglichkeit ihre Fähigkeiten zu zeigen.“*²⁸⁵ Auch das Elternhaus spielt dabei wieder eine Rolle, da den Kindern oft nicht die nötige Unterstützung geboten werden kann, weil die Eltern selbst nur über mangelnde Sprachkenntnisse verfügen oder aufgrund mehrerer Arbeitsstellen die Zeit dazu fehlt.²⁸⁶

Frau [REDACTED] spricht in ihrem Interview einen wesentlichen Aspekt an, der für die Aussiedlerkinder in Deutschland problematisch wird. *„Die Schwierigkeit bei Spätaussiedlerkindern ist besonders, dass für ihre Eltern Zweisprachigkeit fremd ist. Viele Eltern wissen nicht, ob sie Russisch fördern sollen oder nicht, viele sprechen sehr schlecht Deutsch und dann sind sie sich unsicher, was sie mit Zweisprachigkeit machen sollen. Sollen wir lieber Russisch beibringen, wie machen wir das. Oder sollen wir komplett auf Deutsch umsteigen, aber da haben wir selber schlechte Deutschkenntnisse und das haben wir unserer Meinung nach im Kindergarten und in der Schule selber zu wenig gemacht. Viele Eltern brauchen Unterstützung. Das ist das größte Problem, das die Kinder verunsichert. Die Folge ist, dass sie beide Sprachen nicht können. Viele Kinder müssen auch erst zur Sprachförderung, bevor sie in den richtigen Unterricht können, weil es ihnen sehr oft an Grundwortschatz fehlt und zwar in beiden Sprachen.“*²⁸⁷

²⁸³ vgl. Strobl/Kühnel 2000, 32f

²⁸⁴ vgl. Teuber (2002), 110

²⁸⁵ Interview, 4: Originalversion: *„Die Kinder die ab der sechsten Klasse aufwärts kommen, haben kaum Chancen sich in Deutschland schulisch zu integrieren, also sobald sie da sind, fallen durch schulisches Raster durch. Die Kinder haben weniger Chancen zu kommen auf Gymnasium. Das Problem ist sprachlich, auch wegen den Behörden. Oft werden die Kinder auf die Hauptschule abgeschoben und die Eltern wissen überhaupt nicht, wie sie mit dem schulischen System umgehen müssen. Da haben die Kinder oft nicht die Möglichkeit ihre Fähigkeiten zu zeigen bei dem schulischen System.“*

²⁸⁶ vgl. Teuber (2002), 110

²⁸⁷ Interview, 3: Originalversion: *„Die Schwierigkeit ist besonders bei Spätaussiedlerkindern, dass ihre Eltern sind fremd sich in Bezug auf Zweisprachigkeit. Viele Eltern wissen nicht, ob sie sollen Russisch fördern oder nicht, viele sprechen sehr schlecht Deutsch und dann sind sie sich unsicher, was sie mit Zweisprachigkeit machen sollen. Sollen wir lieber Russisch beibringen, wie machen wir das. Oder sollen wir komplett auf Deutsch umsteigen, aber da haben wir selber schlechte Deutschkenntnisse und das haben wir unserer Meinung nach selber zu wenig gemacht in Kindergarten und Schule. Viele Eltern brauchen Unterstützung. Das ist das größte Problem, das die Kinder verunsichert, die Folge ist, dass sie beide Sprachen nicht können. Viele Kinder müssen auch erst zur Sprachförderung, bevor sie in den richtigen Unterricht können, weil sehr oft fehlt an Grundwortschatz und zwar in beiden Sprachen.“*

Cummins spricht in diesem Fall von einer doppelten Halbsprachigkeit oder Semilingualismus²⁸⁸, wobei die Kinder über einen längeren Zeitraum weder das System der Erst- noch der Zweitsprache qualitativ und quantitativ beherrschen. Die doppelte Halbsprachigkeit zeigt sich am eingeschränkten Wortschatz, nicht korrekter Aussprache, Schwierigkeiten im Genus- und Kasusystem, an Problemen bei der Sprachtrennung und Zuordnung von Begriffen in semantische Felder, sowie an eingeschränkten Fähigkeiten abstrakte Begriffe zu verstehen und zu gebrauchen. Die negativen Auswirkungen der doppelten Halbsprachigkeit treten in den meisten Fällen auch bei der Denkentwicklung und der Sozialisierung des zweisprachigen Kindes auf. Der negative Einfluss schlägt sich im Lernverhalten der Kinder nieder und in der Persönlichkeitsentwicklung.²⁸⁹

Neben der Gefahr der „doppelten Sprachverarmung“ stellt der Deutsch-Russische Sprachkontrast einen weiteren Stolperstein für die Aussiedlerkinder dar. Welche Schwierigkeiten für die Kinder in der Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache entstehen, folgt im anschließenden Kapitel.

²⁸⁸ Anm.: Aus sprachheilpädagogischer Sicht spricht man in diesem Fall von einer doppelten Sprachverarmung.
²⁸⁹ vgl. Triarchi-Hermann (2003), 29

8. Sprachvergleich Russisch- Deutsch

8.1 Die Relevanz der deutschen Sprache

„Die Sprache ist die große Gesellerin der Menschen.“²⁹⁰

Herder benennt in diesem Zitat eine der wichtigsten Funktionen der Sprache, denn wo Menschen miteinander sprechen und soziale Kontakte knüpfen, gehört Sprache unmittelbar zu den bedeutsamsten Interaktionsmitteln.²⁹¹ Die sprachliche Interaktion ist eine Voraussetzung um sich in eine Gemeinschaft einzugliedern und am sozialen Leben teilnehmen zu können.

Die Beherrschung deutscher Sprachkenntnisse ist sowohl im Herkunftsland als auch bei der Einwanderung nach Deutschland für die Aussiedlerkinder der Schlüssel zur Lösung vieler Probleme.²⁹² Jochen Welt, der Aussiedler-Beauftragte der Bundesregierung, betonte in einem Interview vom 31.01.2001 des General Anzeigers, dass „*Sprache [...] der Schlüssel zur Integration*“²⁹³ sei. Er unterstreicht die wichtige Rolle der deutschen Sprachkenntnisse bei den einreisenden Aussiedlern und beabsichtigt mit weiteren Sprachkursen für mitreisende Familienangehörige den Problemen bei der Integration entgegenwirken.²⁹⁴ In Russland waren sie die Deutschen und in Deutschland sind sie nun die Russen.²⁹⁵ Im Gegensatz zu anderen Migrantengruppen, die sich allein aufgrund ihres optischen Erscheinungsbildes und starken kulturellen Differenzen²⁹⁶ unterscheiden, ist es bei den Aussiedlern vor allem die Sprache, welche sie von den Einheimischen abgrenzt.

Gute Deutschkenntnisse sind der Schlüssel zur Integration und notwendige Bedingung für die Eingliederung in Kindergarten, Schule, Ausbildung, Beruf, in die Nachbarschaft mit Einheimischen und das alltägliche gemeinsame Leben.²⁹⁷

Die Aussiedler halten die deutsche Sprache selbst für enorm wichtig im Integrationsprozess, denn ohne die Deutschkenntnisse haben sie kaum Chancen auf dem Arbeits- und Lehrstellenmarkt in Deutschland erfolgreich zu sein und sehen sich häufig Schwierigkeiten im Umgang mit Behörden und Einreiseanträgen gegenüber.²⁹⁸

Besonders der Kontakt zu Einheimischen leidet stark unter den spärlichen Deutschkenntnissen der Aussiedler und wird dadurch gehemmt, was sich besonders negativ auf die Aussiedlerkinder auswirkt hinsichtlich der Entwicklung ihres Selbstkonzeptes und ihrer Persönlichkeit.

²⁹⁰ Herder (1965) zitiert nach Dieckhoff, (2002), 56

²⁹¹ vgl. Dieckhoff, (2002), 20

²⁹² vgl. Jedik (2002), 56

²⁹³ General Anzeiger 31.01.2001 zitiert nach Jedik (2002), 103

²⁹⁴ vgl. Jedik (2002), 103

²⁹⁵ vgl. Heinen (2000c)

²⁹⁶ Anm.: Wie in Kapitel 9 beschrieben wird, haben zwar auch Aussiedler kulturelle Differenzen, allerdings haben sie im Gegensatz zu anderen Migranten (z.B. aus der Türkei), die gleiche Stammkultur, welche sich nur während eines relativ kurzen Zeitraums, während ihrer Migrationsgeschichte (siehe Kapitel 3) in manchen Bereichen unterschiedlich weiterentwickelt hat.

²⁹⁷ vgl. Heinen (2000c)

²⁹⁸ vgl. Jedik(2002), 104

Die Bedeutung deutscher Sprachkenntnisse spiegelt sich auch in folgendem Leserbrief einer Aussiedlerin wieder „[...] Nichts gegen Russisch, aber wenn man freiwillig in sein Ursprungsland kommt, sollte man doch selbst so viel wie möglich zu seiner Integration beitragen, und die Beherrschung der deutschen Sprache ist nun einmal das Wichtigste beim Zusammenleben mit den Einheimischen [...]“²⁹⁹

Die soziale Zufriedenheit, das Gefühl in Deutschland „heimisch“ zu sein und die Beziehung zur einheimischen Bevölkerung hängen zu einem Großteil von den Deutschkenntnissen ab. Diese sind Voraussetzung für die nötige Akzeptanz durch die einheimische Bevölkerung, weshalb auch die Förderung der Sprachkenntnisse von Aussiedlern ins Zentrum aller Integrationsbemühungen gestellt wird.

8.1.1 Exkurs Deutsch-Kompetenzen im Herkunftsland

Die Deutsch-Kompetenz der Aussiedlerkinder im Herkunftsland wurde ausschließlich im schulischen Bereich erworben. Deutsch stellte in östlichen Gebieten der früheren Sowjetunion als gängigste Unterrichtsfremdsprache, sowohl in Schulen als auch an mittleren und höheren Bildungseinrichtungen ein Pflichtfach dar. Neben dem Fach „Deutsch als Fremdsprache“ bestand gesondert auch das Fach „Deutsch als Muttersprache.“ Die begriffliche Abgrenzung der beiden Fächer hat jedoch lediglich symbolischen Charakter. Den Zielsetzungen nach steht das Fach „Deutsch als Muttersprache“ dem fremdsprachlichen Unterricht sehr nahe und unterscheidet sich nur durch eine erweiterte Stundenzahl.³⁰⁰ In den Familien wurde, wie bereits in der Einleitung erwähnt, weitgehend Russisch gesprochen³⁰¹, wodurch sich das Deutschlernen nahezu auf die Schule begrenzte.

In der heutigen Gesellschaft ist die Diskussion um das Phänomen Zweisprachigkeit nicht nur als sprachbehindertenpädagogische Herausforderung von hoher Relevanz, denn es werden immer mehr zweisprachige Kinder zu sprachtherapeutischen Interventionen vorgestellt.³⁰² Viele Aussiedlerkinder, die nach Deutschland kommen müssen die deutsche Sprache erst wieder in Erinnerung rufen oder auch komplett neu erlernen. Deutsch kann somit als alte und neue Muttersprache, sowie als Zielsprache der Aussiedlerkinder angesehen werden.³⁰³

Auch Kinder von Aussiedlern, die bereits in Deutschland geboren wurden haben häufig Schwierigkeiten mit der Sprache, da auch bei ihnen zu Hause überwiegend Russisch gesprochen wird und die Eltern oft nur mangelnde Deutschkenntnisse besitzen. Deutsch ist für diese Kinder nicht nur eine Sprache, die sie lernen müssen, sondern auch eine Sprache, in der sie viele negative Erfahrungen machen, wie beispielsweise mit Behörden, Beschimpfungen und Diskriminierungen. Wie bereits erwähnt gibt es Kinder, die sich in keiner Sprache richtig entfalten können, weil sie in jedem Umfeld einen anderen

²⁹⁹ Landsmannschaft der Deutschen aus Russland e.V. (1/1999) zitiert nach Jedik (2002), 104

³⁰¹ vgl. Arend (1997), 27

³⁰² Jedik (2002), 9

³⁰³ vgl. Bosch (1992), 64

Sprachschatz verwenden und somit in keiner der beiden Sprachen ausreichend Sprachkompetenz entwickeln.³⁰⁴ Das versteht man dann unter zweisprachigen Analphabeten oder anders ausgedrückt kann man sagen, dass diese Kinder „sprachlich heimatlos“ sind.³⁰⁵ Diese Kinder gilt es durch sprachtherapeutische Maßnahmen zu fördern, doch besser wäre ein effektives Lernen beider Sprachen von Anfang an, um diesen Problemen entgegenzuwirken.

Trotz zahlreicher Integrationsbemühungen müssen die Deutschkenntnisse erst einmal mühsam erlernt werden und Aussiedlerkinder haben Sprachbarrieren zu überwinden.

Im Folgenden werde ich den Schwerpunkt auf zwei Sprachebenen legen, die mir hinsichtlich des vorschulischen und schulischen Kontextes relevant erscheinen und mich dabei auf die wesentlichen problematischen Unterschiede zwischen Russisch und Deutsch beschränken. Auf die Herkunft der beiden Sprachen werde ich nur kurz eingehen, da diese für die Sprachentwicklung der Aussiedlerkinder keine Rolle spielt, aber dennoch für den vollständigen Sprachvergleich Berücksichtigung finden sollte.

8.2 Herkunft der russischen und deutschen Sprache

Die deutsche und die russische Sprache gehören beide der indoeuropäischen³⁰⁶ Sprachenfamilie an, wobei das Russische zur slawischen und Deutsch zur germanischen³⁰⁷ Sprachgruppe zählt. Die Zugehörigkeit von Deutsch und Russisch zu einer indoeuropäischen Sprachengruppe ist auf einige lexikalische Übereinstimmungen im Verlauf der historischen Entwicklung jeder Sprache zurückzuführen.

Der russische Wortschatz weist eine große Zahl von deutschen Entlehnungen und Fremdwörter lateinischer Herkunft auf. Häufig werden sie phonetisch an die russische Sprache angeglichen oder auch in russischer Schreibweise wiedergegeben. Heute ist Russisch die Verkehrssprache von etwa 130 Millionen Russen und die Zweitsprache von allen Einwohnern der ehemaligen UdSSR, darunter auch den Aussiedlern.³⁰⁸

8.3 Phonetisch-phonologische Ebene

Eine Besonderheit des Russischen ist das kyrillische Alphabet auch Kyrilliza genannt, - nach dem Slawenapostel Kyrillos. Dies ist eine Schrift, die von den Griechen übernommen und dem Lautsystem des Altbulgarischen angeglichen wurden. Unter Peter dem Großen wurde die kyrillische Schrift vereinfacht und der Antiqua³⁰⁹ angenähert. In Russland wurde diese

³⁰⁴ Anm.: siehe doppelte Halbsprachigkeit in Kapitel 7.3.2 Schule

³⁰⁵ vgl. Dieckhoff (2002), 58

³⁰⁶ Anm.: indoeuropäisch = von Indien bis Europa

³⁰⁷ Anm.: Es gab bei der Entwicklung des Deutschen vom Indoeuropäischen über das Germanische zwei Lautverschiebungen: Die erste um 500 vor Chr., durch die sich das Germanische von den anderen indoeuropäischen Sprachen abhob und zu einer eigenen Sprachgruppe wurde, den germanischen Sprachen. Die zweite Lautverschiebung war um 500 nach Chr., durch die sich das Deutsche von den anderen germanischen Sprachen abhob und eine eigene Untergruppe, das Deutsche bildete.

³⁰⁸ vgl. Jedik (2002), 148 und Eggers (1992), 32

³⁰⁹ Anm.: Antiqua (lat. Antiquus „alt, einstig“) bezeichnet Schriftarten mit gerundeten Bögen, die auf dem lateinischen Alphabet beruhen und sich auf Vorbilder der römischen Antike bezogen. Antiqua-Schriften und deren Mischformen sind heutzutage die meist genutzten Druck- und Schreibschriften für westliche Sprachen.

1917 ein weiteres Mal vereinfacht und wird heute als russische Schrift auch für zahlreiche nicht slawische Sprachen der ehemaligen UdSSR verwendet.³¹⁰

Diese Differenz zwischen dem deutschen und russischen Alphabet stellt für die Aussiedlerkinder einen Stolperstein dar, da die Kinder mit dem deutschen Alphabet ein völlig neues Zeichensystem kennen lernen. Die Schwierigkeit besteht vor allem darin, dass es für die Kinder nicht einfach ist, die Laut- und Buchstabenebene auseinander zu halten. Das Einprägen von Wörtern erfolgt zumeist über das Schriftbild, wenn nun aber die Laute nicht mehr mit den Zeichen übereinstimmen, die die Aussiedlerkinder als russische Buchstaben kennen, kann es zu Schwierigkeiten kommen. Für die einheimischen Kinder sind die Buchstaben zum Teil auch neu, aber durch die alltägliche Begegnung mit den deutschen Schriftzeichen von klein auf, sind diese zum Teil bereits internalisiert.

Das russische Alphabet besteht aus 33 Buchstaben im Gegensatz zum Deutschen mit nur 26 Buchstaben. Von den 33 Buchstaben im Russischen sind:

- 6 Vokale davon 4 Vokale mit je 2 Graphemen für jotiert und nicht jotiert: а- я, о- ё, у- ю, э-е, ы- и, genau genommen lernen die Kinder in der Schule aber 10 Vokale, wenn man die Jotierung berücksichtigt. In der deutschen Sprache gibt es nur 4 Vokale, die hinsichtlich der Länge und Kürze eine bedeutungsunterscheidende Funktion haben. Am Wortanfang oder bei zusammengesetzten Wörtern erfolgt im Deutschen ein harter Vokaleinsatz.
- 21 Konsonanten: б, в, г, д, ж, з, й, к, л, м, н, п, р, с, т, ф, х, ц, ч, ш, щ im Unterschied zum Deutschen, wo es 22 Konsonanten sind.
- Sonderbuchstaben ъ, ь, die keine direkten Lautäquivalente haben. ь zeigt die Weichheit beziehungsweise Palatalität und ъ die Härte beziehungsweise Nicht-Palatalität des vorhergehenden Konsonanten an.³¹¹

Jede Sprache weist ein eigenes System von Lauten auf, die von Menschen, welche die Sprache als Muttersprache beherrschen, im Wesentlichen in gleicher Weise artikuliert werden. Die Artikulationsweise wird von Kindern beim Sprechenlernen imitiert und durch die Übernahme von akustischen Hörbildern und die Entwicklung notwendiger Artikulationsbewegungen erlernt.³¹²

Im Gegensatz zur deutschen Sprache gibt es im Russischen keine Konsonanten- und Vokalverdopplung und auch keinen Unterschied zwischen langen geschlossenen und kurzen offenen Vokalen.³¹³ Im Russischen werden die Länge und Kürze von Vokalen nicht für semantische Zwecke verwendet wie im Deutschen, wo die Länge und Kürze von Vokalen

³¹⁰ vgl. Jedik (2002), 148

³¹¹ vgl. ebd.150

³¹² vgl. ebd. 151

³¹³ vgl. ebd.

von großer Bedeutung ist wie beispielsweise bei „satt“ und „die Saat“. Die Vokale im Russischen können kurz oder lang gesprochen werden, die Bedeutung bleibt jedoch die gleiche. Auch eine orthographische Darstellung für Langvokale wie im Deutschen (aa, ah, ei und weitere) und eine Konsonantenverdopplung bei Kurzvokalen wie in „schwimmen“ gibt es im Russischen nicht. Bei Missachtung dieser deutschen orthographischen Regeln, kommt es für Aussiedlerkinder, aufgrund der dadurch geänderten Bedeutung eines Wortes, schnell zu Missverständnissen.³¹⁴

Aufgrund anders erworbener Hörstrategien und –erwartungen können die langen geschlossenen Vokale im Deutschen zu Verwechslungen führen wie zum Beispiel bei „fielen“ statt „fühlen“. Die Vokale im Deutschen werden immer klar und deutlich ausgesprochen, im Russischen nur unter der Betonung. Für die russische Sprache sind Vokalreduktionen in unbetonten Silben charakteristisch, das heißt Vokale werden nur in den betonten Silben klar ausgesprochen. Vor und nach einer betonten Silbe sind sie reduziert und teilweise in ihren phonetischen Merkmalen stark verändert. Diese erworbenen Ausspracheangewohnheiten erwecken im Deutschen schnell den Eindruck undeutlicher und nachlässiger Aussprache. Ein weiterer Unterschied im Vergleich der Aussprache ist, dass die Betonung im Deutschen normalerweise auf der ersten Silbe liegt, ausgenommen bei Vorsilben. Im Russischen ist der Wortakzent weitgehend frei, wobei die Betonung zum Teil eine grammatische oder bedeutungsunterscheidende Funktion hat wie zum Beispiel bei den Worten „Myk´a- das Mehl“ und „M´yka- eine Qual“.³¹⁵

Für die Aussiedlerkinder ist die deutsche Betonungsart ungewohnt und muss erst eingeübt werden, was auf die einheimischen Kinder zunächst befremdlich wirkt. Viele der Aussiedlerkinder bemerken ihre andersartige Intonation nicht, da sie nicht gelernt haben, dies zu beachten und können die deutschen Tonverläufe von daher nicht reproduzieren. Die Tonverläufe werden vom Säugling noch vor dem Lernen der meisten Sprachlaute erworben und sind deshalb von klein auf internalisiert.³¹⁶

Besonders schwer fällt den Aussiedlerkindern beim Deutsch lernen die Aussprache von Wortverbindungen, da sie aus dem Russischen nur den fließenden Übergang von Silbe zu Silbe und das Zusammenziehen von zusammengesetzten Wörtern und Wortfolgen zu einer lautlichen Einheit kennen. Sie kennen nur den weichen Vokaleinsatz, wogegen im Deutschen bei zusammengesetzten Wörtern ein harter Vokaleinsatz erfolgt. Es kommt dann zu Aussprache Fehlern, in denen etwa ein Artikel mit dem Substantiv zusammengezogen wird, wie folgendes Beispiel zeigt: „der Riegel“ [de:rri:gəl] anstelle von „der Igel“ [de:r ˈi:gəl].³¹⁷

Auch das Fehlen der Laute [ŋ] wie in Anker und des Hauchlautes [h] wie in Ht werden von Aussiedlerkindern substituiert. Das [h] wird durch [ç] wie „cheben“ statt „heben“ oder

³¹⁴ vgl. Jedik (2002), 162f

³¹⁵ vgl. ebd. 152ff

³¹⁶ vgl. ebd. 151

³¹⁷ vgl. ebd. 158f

„sehen“ statt „sehen“ ersetzt, da die Aussiedlerkinder den Hauchlaut der deutschen Sprache zunächst meist akustisch nicht wahrnehmen können. Bei den Aussiedlerkindern muss dieser Hauchlaut erst angebildet werden, wozu sprachtherapeutische Maßnahmen erforderlich sind. Das Fehlen des velaren Nasals [ŋ] führt bei Aussiedlerkindern dazu, dass sie fehlerhaft jeden einzelnen Buchstaben als einen Laut aussprechen wie zum Beispiel bei gesungen [gesøn+gən]. Die stärkere Betonung des [r] im Russischen ist durch eine erhöhte Muskelkraft der Zunge bedingt und wirkt auf einheimische Zuhörer ungewöhnlich. Die Vokale „e“ und „i“ werden im Russischen als „je“ und „ji“ gesprochen zum Beispiel „ljebjen“ statt „leben“. Auch die Umlaute „ö“ und „ü“ existieren im Russischen nicht, wodurch es für die Aussiedlerkinder schwierig ist diese zu realisieren.³¹⁸ Die deutschen Diphthonge³¹⁹ [ai], [au] und [ɔy] fehlen im russischen Lautinventar ebenfalls und sind für die Aussiedlerkinder kaum realisierbar und es besteht die Gefahr, dass sie die Diphthonge mit der Aussprache der Verbindungen von russischen Vokalen a, o, e mit dem Konsonanten ɨ verwechseln.³²⁰

Insgesamt klingt die russische Sprache im Vergleich zur Deutschen klangvoller, langsamer und die Worte erscheinen teilweise gedehnt.³²¹

Der charakteristisch klangvolle Höreindruck des Russischen ist darin begründet, dass die Aktivität der Stimmlippen bei der Bildung der russischen Konsonanten höher ist als bei deutschen, denn im Russischen setzen die Schwingungen der Stimmlippen gleichzeitig mit der Lautbildung ein, im Deutschen dagegen in der Regel erst, wenn das Geräusch bereits hörbar geworden ist.³²²

Ein weiteres charakteristisches Merkmal der russischen Sprache ist, dass die Vokale durch die, sie umgebenden, harten und weichen Konsonanten beeinflusst werden. Man spricht in diesem Fall von einer Akkomodation der russischen Vokale. Jedes Vokalphonem hat in Abhängigkeit von den umgebenden Konsonanten vier mögliche Varianten. Der Eigenton der Vokale verändert sich je nach hartem oder weichem Konsonanten und wird dementsprechend erhöht oder gesenkt. Ohne genauer auf dieses Phänomen einzugehen, soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass auch diese Akkomodation eine große Umstellung für die Aussiedlerkinder bedeutet, denn eine Angleichung der Vokale an die Konsonanten ist im Deutschen nicht vorhanden, da es keine Opposition harter und weicher Konsonantenphoneme gibt.³²³

Einige dieser lautlichen Differenzen nehmen nicht nur die einheimischen, sondern vor allem auch die Aussiedlerkinder selbst wahr.³²⁴ Da die Aussiedlerkinder den Wunsch nach Zugehörigkeit zur Gruppe verspüren, versuchen sie sich mit ihrer Sprache so gut wie

³¹⁸ vgl. Eggers (1992), 31

³¹⁹ Anm.: Diphthonge können phonetisch als vokalische Laute charakterisiert werden, bei deren Aussprache eine Gleitbewegung der Zunge oder zusätzlich der Lippen von einer Vokalposition in eine andere vollzogen wird. (Vgl. Jedik (2002), 166)

³²⁰ vgl. Jedik (2002), 167

³²¹ vgl. ebd. 151

³²² vgl. ebd. 182f

³²³ vgl. ebd. 159f

³²⁴ vgl. Eggers (1992), 31

möglich an die einheimischen Kinder anzupassen, doch gerade im Bereich der Artikulation stoßen sie an ihre Grenzen, aufgrund des internalisierten Phoneminventars, das der russischen Sprache zugrunde liegt.

Aufgrund der Unterschiede des Phonem- und Graphemsystems im Russischen und Deutschen, können typische Rechtschreibfehler auftreten. Die deutschen Buchstaben B,b repräsentieren im Russischen den Laut [w], so treten Schreibungen wie „Bild“ anstelle von „Wild“ auf. Der Buchstabe P,p erscheint im Russischen als [r] und so kommen Fehler wie „klippen“ statt „klirren“ zu Stande.³²⁵

In Bezug auf die phonetisch-phonologische Ebene gibt es noch weitere Differenzen zwischen der russischen und der deutschen Sprache, die ich jedoch im Rahmen meiner Arbeit auf die markantesten beschränken musste, um auch die Schwierigkeiten auf der morphologisch-syntaktischen Ebene aufzeigen zu können.

8.4 Morphologisch-syntaktische Ebene

Ein wesentlicher Unterschied zwischen der deutschen und russischen Sprache ist die Groß- und Kleinschreibung. Während in Deutsch Substantive und Eigennamen großgeschrieben werden, herrscht in der russischen Sprache eine durchgängige Kleinschreibung mit Ausnahme von Satzanfängen und Eigennamen. Im Anfangsunterricht der Grundschule schreiben viele Deutsch lernende Kinder die Substantive klein. Aussiedlerkinder beachten auch die Artikeleinsetzungsregeln nicht, die im Deutschen obligatorisch sind, da diese im Russischen fehlen. Sie lassen Artikel häufig aus oder benutzen falsche Artikel, da sie sich an der russischen Sprache orientieren. Das Genus ist im Russischen und Deutschen nicht gleich. Im Russischen werden die Substantive zwar auch wie im Deutschen in Maskulinum, Femininum und Neutrum unterteilt, jedoch ergibt sich das Geschlecht aus der Endung der Substantive.³²⁶ Die Aussiedlerkinder haben also immer zwei Sprachschwierigkeiten gleichzeitig zu bewältigen, einmal den Artikel einzusetzen und das Substantiv dem richtigen Genus zuzuordnen. Im Russischen gibt es insgesamt vier Methoden, nach denen das Genus des Substantivs festgestellt werden kann: nach der Bedeutung des Wortes, nach der Lautendung des Wortes, nach der Zuordnung zu einem grammatischen Geschlecht und der Deklinationsart, sowie die Zuordnung zu einem Geschlecht aufgrund von Kongruenz. Diese vier Methoden seien an dieser Stelle nur beiläufig erwähnt, eine genauere Beschreibung findet sich in Lilli Jedik (2002).³²⁷

Die Pluralbildungen entsprechen im Russischen den Geschlechtern und sind in sich regelmäßig.³²⁸ Im Deutschen verändert sich durch den Plural teilweise der Wortstamm und

³²⁵ vgl. Eggers (1992), 31

³²⁶ vgl. Jedik (2002), 192f

³²⁷ vgl. ebd. 194 f

³²⁸ vgl. Eggers (1992), 33

es gibt insgesamt sieben Pluralformen – e + Umlaut, (e)n, -s, -e, -er +Umlaut, Umlaut, keine Veränderung und –s, dafür ändert sich häufiger der Artikel, da dieser Träger der Deklination ist. Im Russischen dagegen existieren nur drei unterschiedliche Pluralendungen. Für Aussiedlerkinder stellen diese erweiterten Möglichkeiten der Pluralbildung im Deutschen einen Stolperstein dar. Sie müssen beim Erlernen der Zielsprache Deutsch die Artikel und Pluralformen der Substantive mitlernen³²⁹. Ein typischer Fehler für Aussiedlerkinder ist die reine Verwendung von „-e“ als Pluralendung und im Zusammenhang mit Zahlwörtern der Einsatz von Singularformen, weil im Russischen auf die Zahlwörter zwei, drei und vier der Singular folgt wie zum Beispiel „Drei Hasen ist in dem Stall.“³³⁰

In Bezug auf Zahlwörter ergibt sich noch ein weiteres Problem für Aussiedlerkinder. Zum einen verwenden sie bei der Pluralbildung häufig Zahlwörter und zum anderen können sie die deutschen Zahlwörter, aufgrund ihres Aufbaus, nur schwer lesen und schreiben. Bei den deutschen Zahlwörtern stehen nämlich die Einer vor den Zehnern und im Russischen die Zehner vor den Einern, also genau entgegengesetzt, es werden also Sätze wie „Zehn und drei Hasen ist in dem Stall.“ anstelle von „Dreizehn Hasen sind in dem Stall.“ gebildet.³³¹

Die nächste Hürde stellt für die jungen Deutschlerner die Kasusmarkierung im Deutschen dar, weil es im Deutschen nur vier und im Russischen sechs Fälle gibt. Die deutsche Sprache weist bei der Deklination nur eine kleine Anzahl von Endungen auf: –e, -es, -en, -er und die Nullendung.³³² Im Russischen werden die sechs Fälle durch mehrere verschiedene Endungen gebildet, dafür gibt es aber keine Artikel.³³³

Der Nominativ, Genitiv, Dativ und Akkusativ werden im Russischen weitgehend in gleicher Weise verwendet wie die deutschen Fälle.³³⁴

Deutsche Präpositionen in Verbindung mit Substantiven im Akkusativ oder Dativ haben die Funktion des fünften (Instrumentalis) und des sechsten (Präpositiv) Kasus übernommen. Der Instrumentalis kann mit den Fragen „mit wem? /womit?“ erfragt werden und der Präpositiv mit den Fragen „über wen? /worüber?“. Folgendes Beispiel soll die Probleme von Aussiedlerkindern beim Gebrauch von Substantiven demonstrieren. Bei einem Satz wie „Ich gehe mit (?)...“ treten drei Stolpersteine auf. Den ersten Stolperstein stellt die Entscheidung für einen Artikel dar, den zweiten das Geschlecht des Substantivs und die dritte Hürde ist die Entscheidung für einen Kasus.³³⁵

Das Russische kennt bis auf das unbestimmte „es“ und „man“ alle Formen der Pronomen. Bei den Personalpronomen wird die zweite Person Plural zur Bildung der Höflichkeitsform benutzt wie beispielsweise „Habt Ihr frische Brötchen? statt Haben Sie...?“. Solche Fehler stoßen im Unterrichtsalltag bei der Anrede des Lehrers auf Verwunderung von Seiten der

³²⁹ Anm.: Vergleichbar mit der Schwierigkeit für deutsche Muttersprachler beim Lernen von Französisch

³³⁰ vgl. Jedik (2002), 197f

³³¹ vgl. ebd. 199

³³² vgl. ebd. 197f

³³³ vgl. ebd. 197

³³⁴ vgl. Eggers (1992), 33f

³³⁵ vgl. Jedik (2002), 198

MitschülerInnen. Das Reflexivpronomen ist im Gegensatz zum Deutschen unveränderlich, wie zum Beispiel „Du bückst sich.“ anstelle von „Du bückst dich.“ Auf Aussiedlerkinder wirkt diese Grammatikregel verwirrend.³³⁶

Im Zusammenhang mit Adjektiven ergibt sich eine Umstellung für die Aussiedlerkinder hinsichtlich der Anpassung an das Geschlecht des Substantivs. Aufgrund russischen Sprachwissens bilden viele Aussiedlerkinder Sätze wie „Der Hund ist schwarzer.“

Auch im Bereich der Verben treten Differenzen zwischen Russisch und Deutsch auf. So gibt es im Deutschen nur eine Infinitivendung, nämlich „-en“ und im Russischen drei Infinitivendungen. Im Russischen gibt es außerdem keine trennbaren Verben wie das Verb „einsteigen“. Die wandernden Vorsilben der deutschen Sprache erschweren den Aussiedlerkindern das Deutsch lernen erheblich und werden oft vergessen oder weggelassen wie beispielsweise „Sie steigt in den Zug (ein).“ Ein häufiger Fehler ist auch, dass Vorsilben nicht vom Verb getrennt werden wie in folgendem Satz „Benjamin aufsteht.“ anstelle von „Benjamin steht auf.“ Im Deutschen wie im Russischen gibt es reflexive Verben, das Problem besteht allerdings darin, dass diese nicht übereinstimmen. Daraus ergeben sich typische Fehler wie „Sie erholt.“, anstelle von „Sie erholt sich“.³³⁷

Eine weitere Eigenheit des Russischen ist, dass fast jedes Verb zwei Formen aufweist. Man nennt diese sprachliche Kategorie Aspekt. Der Sprechende bringt dadurch zum Ausdruck, ob eine Handlung abgeschlossen ist oder erst noch vollendet werden muss. Es gibt einen imperfektiven, unvollendeten Aspekt wie zum Beispiel „am Einschlafen sein“ und einen perfektiven, vollendeten Aspekt „einschlafen“. Im Deutschen werden diese Zustände durch das Perfekt für die Abgeschlossenheit und das Präteritum für den unvollendeten Aspekt ausgedrückt. Im Russischen entsteht der vollendete Aspekt gewöhnlich aus dem Vorsetzen einer Vorsilbe vor dem unvollendeten Aspekt. Im Deutschen entstehen vollendete Verben jedoch nicht immer durch Vorsilben. Das Deutsche weist eine große Anzahl von Verben auf, die keine Vorsilben haben und dennoch vollendet sind, zum Beispiel „treffen, sterben, öffnen“ und auch umgekehrt gibt es zahlreiche Verben, die unvollendet sind und eine Vorsilbe aufweisen wie die folgenden Beispiele „bewundern, betrachten“. Für Deutschlerner entstehen an dieser Stelle, durch das Übertragen von russischem Sprachwissen ins Deutsche, Schwierigkeiten, wobei sie häufig versuchen den unvollendeten Verben durch Vorsilben ihre Aspektpartner zu geben. Aussiedlerkinder gehen davon aus, dass wenn „fahren“ im Russischen „ ехать „ bedeutet, dann müsse „zu fahren“ oder „beifahren“ dem russischen „ **приехать**“ entsprechen. Aber das Verb „ **приехать** „ bedeutet im Deutschen „da sein“. Durch die Übertragung aus der Erstsprache treten Verständigungsprobleme auf.³³⁸

Schwierigkeiten dieser Art beschreibt die Kontrastivhypothese, die davon ausgeht, dass der Zweitspracherwerb durch die Struktur der bereits vorhandenen Sprache bestimmt wird, beispielsweise werden Eigenschaften aus der Erstsprache auf die Zweitsprache übertragen,

³³⁶ vgl. Eggers (1992), 33

³³⁷ vgl. Jedik (2002), 202f und Eggers (1992), 33

³³⁸ vgl. Jedik (2002), 204

wie oben dargestellt wurde. Ähnliche Sprachen sind demnach leichter zu lernen als unähnliche. Besteht zwischen der Erst- und Zweitsprache eine Gleichheit in einem linguistischen Bereich, ist ein positiver Transfer zu erwarten. Bereiche, in denen die beiden Sprachen kontrastieren führen zu Lernschwierigkeiten und einem negativen Transfer beziehungsweise Interferenzen.³³⁹ Aktuell findet allerdings eher eine Orientierung an der Lernaltershypothese von Selinker statt, die zwar auch davon ausgeht, dass Fehler aufgrund sprachlicher Interferenzen entstehen, nimmt jedoch auf entwicklungsbedingte Fehler Rücksicht. Ein weiterer Unterschied zur Kontrastivhypothese ist, dass nicht nur das Ziel besteht festzustellen ob und welche Interferenzen stattfinden, sondern auch welche Gründe für diese Übertragung bestehen.³⁴⁰

Eine weitere Differenz im Vergleich der beiden Sprachen besteht in Bezug auf die Zeiten. Das Russische verfügt über drei Zeiten: Präsens; Präteritum; und Futur. Diese Zeiten existieren im Deutschen auch und zusätzlich noch zwei weitere, also insgesamt die fünf Zeiten: Präsens, Präteritum, Perfekt, Plusquamperfekt und Futur. Für die Aussiedlerkinder werden diese zusätzlichen Zeiten beim Erlernen der deutschen Sprache zu einer großen Hürde, denn zusammengesetzte Zeiten wie Perfekt oder Plusquamperfekt kennen sie aus dem Russischen nicht.³⁴¹ Auch Passivbildungen werden im Russischen viel seltener verwendet als im deutschen Sprachgebrauch und durch das Anhängen des Reflexivpartikels gebildet.³⁴²

Im Bereich der Satzstellung ergibt sich für Aussiedlerkinder das Problem, dass die russische Satzstellung im Vergleich zur deutschen weitgehend frei ist. Die im Deutschen obligatorische Verbzweitstellung fällt im Russischen weg und es ist grammatikalisch durchaus korrekt das Verb auch an die dritte oder eine andere Stelle zu setzen. Sätze wie „Am Samstag **wir gehen** zusammen zur Vorstellung.“ oder „Heute **ich schreib** einen Brief.“ sind keine Seltenheit im Kindergarten- oder Schulalltag von Aussiedlerkindern. Der russische Nebensatz unterscheidet sich in der Wortstellung nicht von dem Hauptsatz, dadurch können aus Gewohnheit der russischen Sprache Sätze wie „Er fragte, ob der Film **läuft** heute“ entstehen.³⁴³

Ein letztes Merkmal des Russischen, das hier beschrieben werden soll, ist die doppelte Verneinung. Mit Hilfe der Negationspartikel „ne“ verneint man im Russischen ganze Sätze und einzelne Satzteile, wobei der Negationspartikel vor dem verneinten Wort steht. Bei den Aussiedlerkindern entstehen aufgrund von Übertragungen aus der russischen Sprache typische Fehler wie „Ich nicht lese“. Besonders ungewohnt ist für die „Deutschneulinge“, dass die Wörter „kein, keine“ vor dem Substantiv stehen, hierbei kommt es zu Sätzen wie „Das ist nicht das Heft“ anstelle von „Das ist kein Heft“. Außergewöhnlich ist im Russischen besonders die doppelte Verneinung im Satz. Ein Satz wie „Er hat nichts gesagt“ würde aus dem Russischen wie folgt übersetzt werden „Er hat nicht nichts gesagt“.³⁴⁴

³³⁹ vgl. Kracht (2000), 152f

³⁴⁰ vgl. Brodhun (2008), 34

³⁴¹ vgl. Jedik (2002), 205

³⁴² vgl. ebd.

³⁴³ vgl. ebd. 205f

³⁴⁴ vgl. Jedik (2002), 208

8.5 Fazit

Zusammenfassend kann man festhalten, dass die Sprachumstellung für die Aussiedlerkinder große Hindernisse mit sich bringt. Von den Problemen, die beim Deutscherwerb auftreten sind nur einige wesentliche genannt, wobei das Fehlerspektrum noch weitaus größer ist.

Alein Umstellungen wie die fremde Schrift; Buchstaben, die zwar gleich aussehen, jedoch anders ausgesprochen werden; die Groß- und Kleinschreibung und die Unterschiede in der Satzstellung reichen aus, um den Aussiedlerkindern den Schulalltag und den Umgang mit ihren MitschülerInnen, beziehungsweise die Akzeptanz durch diese, zu erschweren.

Die Kinder bemerken selbst, dass ihr Deutsch anders klingt, als das der einheimischen Kinder, dadurch bauen sich Ängste und Hemmungen auf, um auf ihre einheimischen MitschülerInnen zuzugehen und das Gefühl im Unterricht benachteiligt zu werden. Diese verschiedenen Faktoren tragen die Gefahr in sich, dass die Aussiedlerkinder sich im neuen Heimatland Deutschland fremd fühlen und das Gefühl am sozialen Leben teilzunehmen ihnen unbekannt erscheint. Auf die Einheimischen wirkt dieses Sprachverhalten teilweise befremdlich und sie reagieren auf die Aussiedlerkinder, oft auch aus Unsicherheit, mit Ablehnung. Auch die hohen Anforderungen der zu leistenden Sprachtests machen es der ganzen Aussiedlerfamilie schwer sich in Deutschland aufgenommen und heimisch zu fühlen. Gefühle der Diskriminierung in Bezug auf ihre Sprache stellen sich schnell ein, was bei den Betroffenen eine Abwertung des Russischen zur Folge hat.

Um ihren eigenen Beitrag zur sozialverträglichen Eingliederung zu leisten, ist ein aktives Mitwirken der Aussiedler an ihren Sprachkenntnissen nötig,³⁴⁵ denn nur mit diesen ist eine schulische, berufliche und soziokulturelle Eingliederung möglich.

³⁴⁵ vgl. Jedik (2002), 108

9. Kulturkonflikt und Orientierungslosigkeit- Grenzen der Integration

Wie in den bisherigen Kapiteln deutlich wurde, bestehen zwischen der russischen und deutschen Lebenskultur nicht nur im Bezug auf die Sprache deutliche Diskrepanzen sondern auch im Bereich der Familie und Erziehung, Kindergarten- und Schulalltag. Im Folgenden soll nun nicht auf weitere kulturelle Unterschiede eingegangen werden, da diese den Rahmen meiner Arbeit überschreiten würden, vielmehr soll es um die Schwierigkeiten gehen, die durch diese kulturellen Differenzen verursacht werden können.

Schon Kinder verbinden mit Bezeichnungen wie „Ausländer“ oder „Gastarbeiter“ Fremdartigkeit, Ablehnung und Ausgrenzung, das „Nicht-Deutsch-Sein“ ist negativ besetzt. Die Kinder bemerken, dass ihre Umwelt die Menschen verschiedenen sozialen Gruppen zuordnet und bewertet. Gerade Kinder suchen nach festen Orientierungen und übernehmen schnell die Wertvorstellungen von Erwachsenen, wodurch sie sich ihres sozialen Status bewusst werden und ihre Identität bestimmen können. Durch den Vergleich mit sich selbst als „Ausländer“ und den anderen als „Deutsche“ wird oftmals die eigene Persönlichkeit abgewertet.³⁴⁶ Diesem Problem stehen in der deutschen Gesellschaft viele Kinder von Aussiedlerfamilien gegenüber.

9.1 Kulturkonflikttheorie

Jeder Mensch braucht für die Sicherung seiner Persönlichkeit und Identitätsbildung einen kulturellen Hintergrund.³⁴⁷

Unter Kultur kann man „[...] ein Geflecht von Normen und sozialem Verhalten, Traditionen, Gebräuchen [...]“ verstehen, „[...] das notwendig ist, um das Leben in einer Gesellschaft zu bewältigen.“³⁴⁸

Kultur vollzieht sich im täglichen Erleben, verändert sich und kann in jeder Familie anders ausgelebt werden. Aussiedlerkinder haben ein anderes Kulturverständnis als ihre Eltern und Großeltern, da sich über mehrere Generationen ein kultureller Wandel vollzieht.³⁴⁹

Die Konflikte der Aussiedlerkinder in Bezug auf die Kulturdifferenzen versuche ich anhand der Kulturkonflikttheorie von Thorsten Sellin darzustellen. Es sei angemerkt, dass mit dieser Theorie häufig fälschlicherweise die Ursache für kriminelles Verhalten mit den unterschiedlichen kulturellen Verhaltens- und Wertvorstellungen erklärt wird. Ich beziehe mich hingegen lediglich auf die Thesen seiner Theorie, da diese mir für mein Thema als geeignet erscheinen, um die Problematik der Aussiedlerkinder darzustellen.

³⁴⁶ vgl. Dieckhoff (2002), 54

³⁴⁷ vgl. ebd. 10

³⁴⁸ ebd. 15

³⁴⁹ vgl. ebd. 10

Die Kulturkonflikttheorie kann bis in die Gründerjahre der amerikanischen Migrationssoziologie zurückverfolgt werden. In Europa wurde sie erst im Zuge der Nachkriegseinwanderung bekannt.³⁵⁰

Sie lässt sich in vier Teilaussagen aufgliedern:

- Die erste Generation leidet weniger unter gegensätzlichen Erwartungen der ethnischen Einwandererkolonie und der Mehrheitsgesellschaft, weil die primäre Bezugsgruppe die „eigenen Leute“ bleiben und eine nur teilweise Anpassung genügt, um sich den Anforderungen der Substandardarbeitsplätze und des Konsumsektors anzupassen.
- Die zweite Generation orientiert sich hingegen an gleichaltrigen Peers der Aufnahmegesellschaft und ist stärker von den Leitbildern der Konsum- und Medienkultur geprägt. Sie wird in Kindergarten, Schule und Ausbildung in größerem Ausmaß mit den Deutungs- und Handlungsmustern der dominanten Mehrheitsgesellschaft konfrontiert. Gleichzeitig distanziert sich die zweite Generation von der familiären Kultur des Herkunftslandes.³⁵¹ Der Gegensatz zwischen den traditionellen -in den Elternhäusern noch präsenten- Herkunftskulturen und der modernen Umwelt des Einwanderungslandes führt bei der zweiten Generation zu einer Orientierungskrise, die sich unter anderem auch in regellosem Verhalten äußern kann beziehungsweise sich in gehäuften abweichendem Verhalten und gesetzlosen Reaktionen wie Kriminalität oder Sucht widerspiegeln kann.
- Orientierungskrisen und Identitätskrisen sind durch die häufig typisch autoritär- patriarchale, traditionale familiäre Sozialisation vorherbestimmt, da die Kinder häufig nicht gelernt haben mit Widersprüchen konstruktiv umzugehen.³⁵²

Diese vier Teilaussagen der Kulturkonflikttheorie lassen sich auf die Situation der Aussiedlerkinder in Deutschland übertragen.

Viele Aussiedlerkinder haben Familien, die sich über die Jahre in den Herkunftsgebieten weitgehend an den jeweiligen Lebenskontext angepasst und ihre an Deutschland orientierte Kultur aufgegeben haben, und selbst wenn sie versucht haben ihre deutsch Kultur in der Familie zu bewahren, so hat sich diese – sowohl in der Familie als auch in Deutschland – in der Zwischenzeit in vielen Bereichen in verschiedene Richtungen weiterentwickelt. Die Elterngenerationen haben außerdem oft außerhalb der eigenen ethnischen Gruppe geheiratet, so dass viele der Aussiedler keine in Deutschland angestammten deutschen Verwandten mehr haben, was die Konfrontation mit einer nun fast fremden Kultur, deren Normen und Werte bedeutet. Besonders für die Kinder ist die Einwanderung nach Deutschland problematisch, da

³⁵⁰ vgl. Gaitanides, (1996), 32f

³⁵¹ vgl. ebd

³⁵² vgl. ebd.

sie durch das Festhalten der Eltern an der Kultur des Herkunftslandes zwischen deutschen und russischen Normen und Werten hin- und hergerissen sind.

Im Gegensatz zu ihren Eltern und Großeltern sind einige der Aussiedlerkinder in den Herkunftsländern geboren und haben einen Großteil ihrer Sozialisation dort erlebt. Sie fühlen sich in den Herkunftsländern verwurzelt und die Eingliederung in die deutsche Gesellschaft fällt ihnen schwer.³⁵³

Die Aussiedlerkinder stehen häufig zwischen zwei Kulturen, der Herkunftskultur der Eltern und der Kultur, der sie umgebenden Gesellschaft. In diesem Dilemma müssen die Kinder nun versuchen eine stabile Identität zu entwickeln.³⁵⁴

Ein weiteres Problem ist, dass die Eltern von Aussiedlerkindern häufig mit eigenen Integrationsproblemen derart beschäftigt sind, dass sie ihren Kindern keine Orientierungshilfen in der deutschen Gesellschaft bieten können. Die Kinder internalisieren die Werte und Normvorstellungen des Aufnahmelandes und rebellieren gegen die Auffassungen der Eltern. Diese stoßen mit ihren Ansichten und Erziehungszielen auf Ablehnung und Unverständnis ihrer Kinder, da die Kinder im Kindergarten oder in der Schule neue Erziehungsstile erfahren und internalisieren.³⁵⁵

Die Eltern verlieren in den Augen der Kinder dadurch an Autorität und Kompetenz, wodurch es zu Generationskonflikten und Entfremdung in der Kernfamilie kommt.

Verstärkt werden die Konflikte durch Sprachprobleme innerhalb der Familien und den damit verbundenen ungleichen Wertvorstellungen.³⁵⁶ Die Kinder fühlen sich den Eltern durch ihre Sprachkompetenz überlegen, aber sollen gleichzeitig die Autorität der Eltern anerkennen. Die Kinder übernehmen früh Dolmetscherrollen und werden für den Umgang mit der Außenwelt herangezogen, wobei sie mit Problemen konfrontiert werden, die außerhalb ihrer kindlichen Erlebniswelt liegen. Dieses Wechselbad zwischen Einengung und Überforderung führt häufig zu Orientierungslosigkeit und Verwischung der Grenzen zwischen den Generationen. Die Aussiedlerkinder sind oft auf sich selbst gestellt und müssen alleine den Versuch unternehmen, Herkunfts- und Aufnahmekultur miteinander zu verbinden.³⁵⁷

Aber nicht nur die Sprache, sondern auch die kulturellen Bedingungen unterscheiden sich von den bereits verinnerlichteten Werten und Normen der Aussiedlerkinder und stoßen bei Einheimischen auf Unverständnis.³⁵⁸ Das Leben unter Diktatur im Herkunftsland hat dazu beigetragen, dass Aussiedler mit Entscheidungsfreiheit und Eigenverantwortung erst umgehen lernen müssen, was für viele Einheimische sonderbar erscheint. Vor allem vermissen die Aussiedler in Deutschland auch die sozialen Netzwerke im Bereich der Nachbarschaft, wie bereits in Kapitel 6.3 erwähnt wurde. Die Aussiedler empfinden die

³⁵³ vgl. Universität Hamburg, Institut für Kriminologische Sozialforschung (2008)

³⁵⁴ vgl. Ladoe (2005), 15

³⁵⁵ vgl. Dieckhoff (2002), 26f

³⁵⁶ vgl. Dietz (1999), 30

³⁵⁷ vgl. Veneto Scheib (1998), 107

³⁵⁸ vgl. Friederichs/Eichholz, (1992), 25f

Einheimischen häufig als Einzelkämpfer und auf ihre eigenen Vorteile bedacht. Ähnlich geht es den Einreisenden auch in Bezug auf das Kirchenleben. Die Kraft des Glaubens, die ihr schwieriges Alltagsleben in der alten Heimat stark begleitete, finden sie unter den Deutschen nur selten wieder.³⁵⁹ Mit diesen Unverständnissen ist die Gefahr der Desorientierung der Aussiedlerkinder verbunden und folglich auch die Tendenz zu einer Scheinanpassung oder Selbstverleugnung.³⁶⁰

9.2 Scheinanpassung , Selbstverleugnung – Identitätskrise

Alle Menschen müssen sich täglich mit dem Bild, das sie von sich selbst haben und dem Fremdbild, das andere von ihnen haben, auseinandersetzen. In der Regel kennen sie die Verhaltensweisen, die von ihnen in bestimmten Situationen erwartet werden und sie haben Rituale entwickelt, um sich dementsprechend zu verhalten. Aussiedlerkindern fehlt jedoch dieses einheitliche Bild von der Realität, da die eigene ethnische Gruppe einen Großteil der Situationen anders definiert, als die einheimischen Spielkameraden, ErzieherInnen, Nachbarn oder LehrerInnen.³⁶¹

Sie fühlen sich häufig verpflichtet die zu Hause gelernten Normen und Rollen auch im Kindergarten und in der Schule durchzuhalten, da sie sich andernfalls als Verräter der Elternkultur fühlen. Mit diesem Verhalten stoßen sie jedoch vielfach auf Ablehnung, wodurch sie stark verunsichert werden. Sie haben selten die Möglichkeit sich frei zu entscheiden, ob sie ihren Altersgenossen, außerhalb der häuslichen Wohngemeinschaft gleichen wollen oder ob sie die zu Hause gelernten Werte repräsentieren sollen. Häufig werden sie von den einheimischen Kindern nur anerkannt, wenn sie sich diesen anpassen. So übernehmen viele Aussiedlerkinder die Rollen und Werte der einheimischen Altersgenossen so lange sie im Kindergarten oder in der Schule sind und gleichen ihr Verhalten zu Hause den familiären Normen an.³⁶² Die Kinder werden durch dieses Verhalten „[...] *ständige Wanderer zwischen zwei Welten*.“³⁶³ Dadurch werden Gefühle der Überforderung ausgelöst, die sich negativ auf die Entwicklung des Selbstkonzepts auswirken. Die Kinder empfinden die Gegensätze der beiden Kulturen mit zunehmendem Alter als bedrückender und die Scheinanpassung in beiden Richtungen entlastet sie nur vermeintlich. Die Scheinanpassung kann bis zur Verleugnung der eigenen ethnischen Zugehörigkeit führen und damit zur Ablehnung der eigenen Person. Die Kinder orientieren sich schließlich nur noch an anderen und je weniger Anerkennung sie in ihrem Anderssein bekommen, desto stärker wird das Selbst aufgegeben. Sie versuchen dann ihre Herkunft zu verstecken, indem sie eifrig die deutsche Sprache lernen. Die Herkunftssprache halten sie für minderwertig wodurch vermehrt Sprachverweigerungen auftreten. Schon im Kindergarten wird dieses Verhalten von Erzieherinnen

³⁵⁹ vgl. Jedik (2002), 66f

³⁶⁰ vgl. Friederichs/Eichholz, (1992), 25f

³⁶¹ vgl. Dieckhoff (2002), 53

³⁶² vgl. ebd. 52f

³⁶³ ebd. 53

vielfach beobachtet.³⁶⁴ Aber nicht nur in Bezug auf die Sprache versuchen die Kinder der Aussiedlerfamilien sich den einheimischen Kindern anzupassen. Häufig stellen sie in Deutschland fest, dass die Wertmaßstäbe ihres Herkunftslandes wie beispielsweise die Religiosität, hier keine oder eine geringere Bedeutung haben. Sie beginnen die Wertmaßstäbe des Herkunftslandes abzuwerten und versuchen sich den deutschen Normen anzupassen, um in dieser neuen Heimat Wurzeln schlagen zu können.³⁶⁵ Viele Aussiedler bemühen sich in Deutschland folglich eher den „negativ russisch“ besetzten Teil ihrer Identität abzulegen, was beispielsweise durch das Eindeutschen von russischen Namen geschieht. Die Familien legen große Hoffnung in den deutschen Teil ihrer Identität, den sie aus Russland mitbringen, doch dieser wird in Deutschland meist nicht so schnell wieder gefunden wie viele das erwünschen, daher leben sie auf der anderen Seite oft auch verstärkt den russischen Teil ihrer Identität aus.³⁶⁶

Auch die Hoffnungen bei der Einreise nach Deutschland ihre Doppelidentität in ihrem historischen Heimatland wieder zusammenfügen zu können, da sie in Russland zum Teil als „deutsche Minderheit“ diskriminiert und in Deutschland nun „die Russen“ sind, werden nicht immer zufriedenstellend erfüllt.³⁶⁷ Sie fühlen sich als „Fremde im Land der eigenen Vorfahren“. In den Familien wird oft russisch gesprochen, obwohl dies nach außen selten offenbart wird, während in Russland das Bestreben bestand die deutsche Sprache über Jahrhunderte lang zu bewahren.³⁶⁸ Die Ängste im neuen Heimatland ein „Fremder“ zu sein löst bei vielen den verstärkten Anpassungsdruck aus, was sich, wie bereits erwähnt, auch im Verhalten der Kinder widerspiegelt.³⁶⁹ Aussiedlerfamilien wollen möglichst wenig auffallen und betonen nach außen hin stärker ihre deutsche Nationalität. Hilfsangebote, die für „Ausländer“ in Deutschland gängig sind wie Sprachkurse werden aus diesem Grund nur begrenzt eingefordert um den Schein zu wahren, dass man bereits über ausreichende Deutschkenntnisse verfüge.³⁷⁰

Die Befürchtungen in Deutschland negativ aufzufallen führen teilweise so weit, dass Aussiedler im Umgang mit Behörden Anträge erst gar nicht stellen oder Ablehnungsbescheide vorschnell akzeptieren, wodurch die Chance zur Eingliederung in die deutsche Gesellschaft stark erschwert wird.³⁷¹

Die Kinder der Aussiedler erleben, dass ihre Eltern Normen, Werte und Verhaltensweisen zeigen, die nicht nur in der deutschen, sondern zwischenzeitlich auch in der heutigen Gesellschaft Russlands überholt sind, beispielsweise der autoritäre Erziehungsstil. Um in Deutschland nicht aufzufallen, leben manche Eltern auch in Bezug auf die Kindererziehung eine doppelte Moral. Sie zeigen sich nach außen hin als sehr liberal, zu Hause sind sie dann

³⁶⁴ vgl. Dieckhoff (2002), 53

³⁶⁵ vgl. ebd. 25f

³⁶⁶ vgl. Jedik (2002), 62

³⁶⁷ vgl. ebd. 61

³⁶⁸ vgl. ebd. 1f

³⁶⁹ vgl. Weiß (1997), 14

³⁷⁰ vgl. Jedik (2002), 2

³⁷¹ vgl. Weiß (1997), 14

besonders streng mit ihren Kindern. Diese strenge Haltung wird mit dem wohlgemeinten Schutz der Kinder vor einer Gesellschaft, die sie als zu frei oder unmoralisch erleben, begründet. Generations- und Beziehungskonflikte entstehen dadurch, dass die Kinder dieses Verhalten nicht nachvollziehen können und sich stark eingeengt fühlen.³⁷²

Weitere Probleme entstehen dadurch, dass die Eltern der Aussiedlerkinder bei der Ankunft in Deutschland Schuldgefühle gegenüber den zurückgelassenen Familienangehörigen haben, die sich unter Umständen auch auf die Kinder übertragen.³⁷³

Für die Aussiedlerkinder sind diese Schuldgefühle mit Verlustängsten gekoppelt. Sie müssen Freunde, Familienmitglieder und Bekannte im Heimatland zurücklassen und können dies oft noch nicht einmal verstehen, da sie noch zu jung sind. Viele Kinder stellen dann ihre Identität in Frage, da sie durch den Sprachverlust und das ungewohnte neue Umfeld stark verunsichert werden. Ein großes Problem der Aussiedlerkinder in Deutschland scheint zu sein, dass sie nur schwer „deutsche“ Freunde finden. Gründe dafür sind vor allem die räumlichen Distanzen durch die Wohnverhältnisse und die Fixierung auf die eigene Gruppe.³⁷⁴

Häufig leben Aussiedlereltern ihren Kindern einen großen Widerspruch vor. Sie versuchen die ursprünglichen Ziele der Auswanderung wie sozialer Aufstieg und Familienzusammenführung aufrechtzuerhalten und in der Realität erfüllen sich viele ihrer Erwartungen und Bemühungen nicht wie zum Beispiel gute Arbeitschancen aufgrund nicht anerkannter Berufsqualifikationen. Die Eltern haben oft das Gefühl umsonst ein großes Lebensopfer gebracht zu haben, in dem sie ihr Herkunftsland verlassen haben. Aus dieser Auswanderungsproblematik ergeben sich eine Reihe von Folgeproblemen für die innere Stabilität und den Lebensentwurf der Aussiedlerkinder. Das Geldverdienen steht oft an erster Stelle, wodurch das Familienleben stark zurückgestellt wird und Kinder kommunikativ und emotional vernachlässigt werden. Zusätzlich wird auf die Aussiedlerkinder von Seiten der Eltern ein kontraproduktiver, überfordernder Leistungsdruck ausgeübt, dass sich in deren Ausbildung das Auswanderungsprojekt doch noch erfüllen kann.³⁷⁵

Die Konfrontation mit den verschiedenen Normen und Werten ruft im Innenleben der Aussiedlerkinder Widersprüche hervor und erzeugt ein hohes Stresspotenzial. Wenn die Scheinanpassungen zu festen Verhaltensweise werden, kann dies im schlimmsten Fall zu psychischen Problemen führen, die sich negativ auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirken.³⁷⁶

³⁷² vgl. Veneto Scheib (1998), 107

³⁷³ vgl. Dieckhoff (2002), 25f

³⁷⁴ vgl. Dietz (1999), 27 f

³⁷⁵ vgl. Gaitanides (1996), 35ff

³⁷⁶ vgl. Dieckhoff (2002), 25f

9.3 Fazit

Zusammenfassend kann man feststellen, dass das Verleugnen der eigenen Identität die soziale Teilhabe erschwert, da die Aussiedlerkinder sich zu keiner Gruppe mehr zugehörig fühlen. Die Bedingung für eine stabile Identitätsfindung im neuen Heimatland Deutschland ist jedoch die Anerkennung der alten Identität, denn wenn sich Aussiedlerkinder schon selbst nicht akzeptieren, wird es schwer für ihre Mitmenschen diesen Part zu übernehmen.³⁷⁷

Doch „Wäre [...] der Kulturkonflikt Wurzel aller oben angeführten Übel, dann läge die Last der Verantwortung für die Desintegration auf den Schultern der Einwanderer, deren Kulturen sich der ‘Moderne’ versperren. Die Probleme wären Folge der individuellen Integrationsunfähigkeit der Einwanderer und der Altlasten der mitgebrachten Kulturen.“³⁷⁸

In der Realität stehen die Aussiedlerkinder jedoch zahlreichen sozialstrukturellen und sozialpsychologischen Ausgrenzungen durch die aufnehmende Gesellschaft gegenüber.

Denn die Identität wird auch „[...] von der Anerkennung oder Nicht-Anerkennung, oft auch von der Verkennung durch die anderen geprägt, so daß ein Mensch oder eine Gruppe von Menschen wirklichen Schaden nehmen, eine wirkliche Deformation erleiden kann, wenn die Umgebung oder die Gesellschaft ein einschränkendes, herabwürdigendes oder verächtliches Bild ihrer zurück spiegelt. Nichtanerkennung oder Verkennung kann eine Form der Unterdrückung sein, kann den anderen in ein falsches, deformiertes Dasein einschließen.“³⁷⁹

Diese gesellschaftlichen Einflüsse auf das Selbstbild erzwingen als Überlebensstrategie im neuen Heimatland den Rückzug auf die ethnische Gruppenidentität.

Somit wird nicht nur die Einwanderergesellschaft dazu angehalten individuelle Integrationsleistungen zu erfüllen, sondern vor allem auch die Aufnahmegesellschaft dazu veranlasst ihre ausgrenzenden Strukturen zu bearbeiten. Den ersten Schritt in diese Richtung können Integrationsfördernde Maßnahmen und Interkulturelle Zusammenarbeit mit den Aussiedlerfamilien darstellen. Die Aufnahmegesellschaft ist dazu aufgerufen, alles zu tun, damit sich die Aussiedlerkinder nicht als „Fremde im Land ihrer eigenen Vorfahren“ fühlen müssen und am sozialen Leben teilhaben können.³⁸⁰

³⁷⁷ vgl. Friederichs/Eichholz, (1992), 25f

³⁷⁸ Gaitanides (1996), 32

³⁷⁹ Taylor (1993) zitiert nach Gaitanides (1996) 38

³⁸⁰ vgl. Gaitanides (1996), 32

10. Integrationsfördernde Maßnahmen

10.1 Problemabriss

Zu Beginn dieses Kapitels seien nochmals grob einige Hindernisse der sozialen Eingliederung von Aussiedlerfamilien zusammengefasst, um im Anschluss daran Hilfsmöglichkeiten anzuzeigen, wobei ich bei der Ausführung der integrationsförderlichen Maßnahmen keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebe. Die Homepage der Bundesregierung³⁸¹ bietet einen umfassenden Überblick über die aktuellen Integrationsaktivitäten des Bundes.

Die Integration der Aussiedlerkinder in die deutsche Gesellschaft wird durch den engen familiären Zusammenhalt eine zwiespältige Angelegenheit. Einerseits ist die Familie Unterstützung bei der Eingewöhnung, andererseits kann die enge Bindung an die Familie auch zu einer sozialen Isolation führen. Die Umgangsformen im neuen Land sind oft befremdlich für die Neuankömmlinge und die Folgen sind Rückzug und Einschränkung der Kontakte auf andere Aussiedlerfamilien und Bekannte. Kinder können sich aus diesen engen Familien- und Bekanntenkreisen nur schwer lösen.³⁸²

Einkommen und Arbeit sind grundlegende Voraussetzungen für eine Integration der Aussiedler in die deutsche Gesellschaft. Die berufliche Integration stellt sowohl Einheimische, als auch Aussiedler vor hohe Anforderungen. Die Arbeitsmarkterfahrungen der Aussiedler können häufig nicht auf die benötigten Kenntnisse und Fähigkeiten in Deutschland übertragen werden. Die Abschlüsse und Qualifikationen aus dem Herkunftsland werden auf dem deutschen Arbeitsmarkt oft nicht anerkannt. Sprachdefizite erschweren die missliche Lage zusätzlich. Die Bedrohung durch Arbeitslosigkeit ist folglich sehr hoch. Besonders auch die Arbeitsmarktchancen der Frauen sinken in Deutschland, aufgrund teurer und mangelnder Kinderbetreuung, da viele dadurch an den Haushalt und die Kinderbetreuung gebunden werden. Viele Aussiedler müssen beim beruflichen Neustart in Deutschland den Beruf wechseln oder eine berufliche Dequalifizierung in Kauf nehmen. Problematisch ist vor allem auch die berufliche Integration für gut ausgebildete Erwerbstätige wie Akademiker.³⁸³

Belastend ist die berufliche Situation der Eltern vor allem auch für die Aussiedlerkinder. Sie leiden unter den materiellen Folgen und erleben die Belastungen der Eltern in vollem

Ausmaß mit. Die psychische Belastung für die Eltern ist enorm, da Arbeit und Einkommen für sie einen hohen Status besitzen.³⁸⁴

³⁸¹ Anm.: Homepage der Bundesregierung:
http://www.bmi.bund.de/cae/servlet/contentblob/324210/publicationFile/17274/Integrationsaktivitaeten_desBundes.pdf

³⁸² vgl. Dietz (1999), 30

³⁸³ vgl. ebd. 23 ff

³⁸⁴ vgl. ebd.

Neben der beruflichen, beziehungsweise wirtschaftlichen Integration spielt auch die soziale Integration eine wesentliche Rolle. Im Alltag werden Aussiedler, zum Beispiel in der Nachbarschaft, bei der Arbeit oder auf Behörden, oft damit konfrontiert, dass sie in Deutschland als Fremde wahrgenommen werden. In Russland waren sie „die Deutschen“ und hier sind sie „die Russen“. Eine große Rolle spielt in diesem Zusammenhang der Mangel deutscher Sprachkenntnisse, der den Aussiedlern häufig vorgeworfen wird.³⁸⁵

10.2 Netzwerke für Integration

Die Bundesregierung hat in der Aussiedlerpolitik neue Akzente gesetzt. Sie hat die Bemühungen verstärkt, die Integration von Aussiedlerfamilien zu verbessern, denn zunehmend setzt sich die Erkenntnis durch, dass Aussiedler nur mit erheblichen individuellen und gesellschaftlichen Anstrengungen ihren Platz in der deutschen Gesellschaft finden können. Ihre Eingliederungsprozesse müssen begleitet werden von intensiven und längerfristigen finanziellen und sozialen Hilfsangeboten. Ein richtiges Integrationskonzept fehlt jedoch bis heute, wobei der erste Schritt in die richtige Richtung von dem Aussiedlerbeauftragten Jochen Welt in Form von kommunalen Netzwerken für Integration angeregt wurde. Mittelfristig soll ein Bundesnetzwerk für die Integration entstehen unter Einbeziehung der Länder und gesellschaftlichen Gruppen. Oberstes Ziel ist, die Aussiedler für die rasche und dauerhafte Teilhabe am sozialen, beruflichen und kulturellen Leben und vor allem an der örtlichen Gemeinschaft zu befähigen. So wird die Eingliederung der Aussiedlerfamilien zu einer gemeinschaftlichen Aufgabe. Durch kommunale Netzwerke soll die Arbeit effektiver gestaltet werden, wobei verschiedene Gruppierungen und Organisationen wie Kirchen, Gewerkschaften, Arbeitsämter, Bildungseinrichtungen, Kulturorganisationen und viele weitere beteiligt sein sollen. Indem sich der Staat auf Anstöße und das Setzen von Rahmenbedingungen beschränkt, ermöglicht er privaten Einrichtungen und Organisationen sich gesellschaftlich zu engagieren.³⁸⁶

„Die Diskussion in diesen Netzwerken ist ein erster wichtiger Ansatz, möglichst viele Beteiligte mit diesem Problem zu befassen. Einheimische erfahren einiges über Sozialerfahrungen und Hintergründe bei Aussiedlern, diese einiges über die Befindlichkeiten der Einheimischen. Dieser Austauschprozess kann die Integration vor Ort fördern.“³⁸⁷

Seit 01.01.2003 ist das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge für die Förderung von Maßnahmen zur Integration von SpätaussiedlerInnen, sowie AusländerInnen zuständig. Zu ihrer wohnumfeldbezogenen und sozialen Eingliederung fördert das Bundesamt gemeinwesenorientierte Projekte. Bevorzugt werden Projekte, die aus einem kommunalen

³⁸⁵ vgl. Dietz (1999), 23 ff

³⁸⁶ vgl. Jedik (2002), 83

³⁸⁷ Landsmannschaft der Deutschen aus Russland e.V. 4/2001 zitiert nach Jedik (2002), 84

Netzwerk für Integration heraus initiiert und begleitet werden, da diese Netzwerke für eine bestmögliche Koordination der Fördermaßnahmen sorgen.³⁸⁸

Mit Integrationsmitteln des Bundesministeriums des Innern³⁸⁹ sollen diese Projekte gefördert werden. Die Netzwerke sollen nach Abschluss der Fördermaßnahmen fortauern und zu festen Einrichtungen für die Eingliederung von Aussiedlern und Ausländern werden.³⁹⁰ Ziel dieser Vernetzungen ist die Förderung von Maßnahmen zur gesellschaftlichen Integration von Spätaussiedlern und Ausländern, sowie das Miteinander von Einheimischen, Aussiedlern, Ausländern und anderen Bevölkerungsgruppen.³⁹¹

Das Förderkonzept des BMI stellt folgende Eckpunkte in den Vordergrund:

- Die Verbesserung und Verstärkung der Förderung sozialorientierter Maßnahmen am Wohnort der Spätaussiedler zur Eingliederung in das Wohnumfeld, wobei Einheimische und Aussiedler gleichermaßen in diese wohnumfeldbezogenen Projekte einbezogen werden sollen.
- Die verstärkte Förderung von Projekten für die Zielgruppe der Jugendlichen entsprechend der Koalitionsvereinbarung, z.B. Projekte des Deutschen Sportbundes und des Deutschen Volkshochschulverbandes zur Heranführung an örtliche Vereine und Bildungseinrichtungen.
- Besondere Berücksichtigung der neuen Bundesländer, Modellprojekte zur Förderung von Ballungsgebieten von Aussiedlern in den neuen Ländern.
- Maßnahmen in der Region mit hohem Anteil von Aussiedlerfamilien zur Einbindung der Aussiedler in die örtlichen Gemeinschaften durch Begegnungen und Dialog.
- Stärkung des ehrenamtlichen Engagements, wie zum Beispiel durch die Fortentwicklung des Bundeswettbewerbs „Vorbildliche Integration von Aussiedlern“.³⁹²

Grundlage der Förderschwerpunkte sind die gemeinsamen Fördergrundsätze des „Bundesamt für Migration und Flüchtlinge“³⁹³ und „Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend“ vom 17.11.2004. Im Normalfall erfolgt bei den geförderten Projekten eine Fehlbedarfsfinanzierung oder eine Anteilsfinanzierung durch den Bund, Vollfinanzierungen werden nur in Ausnahmen bewilligt. Die Laufzeit der Förderung ist grundsätzlich auf einen Gesamtzeitraum von bis zu drei Jahren beschränkt und die Förderung findet bundesweit statt.³⁹⁴

Die Landesregierung Niedersachsen hat sich angesichts der regressiven Zahlen der zu uns kommenden Aussiedler dazu entschieden, freie Kapazitäten für Integrationsaufgaben zu nutzen.

³⁸⁸ vgl. Die Bundesregierung (2005), 16

³⁸⁹ Anm.: im Folgenden mit BMI abgekürzt

³⁹⁰ vgl. Jedik (2002), 86

³⁹¹ vgl. Die Bundesregierung (2005), 16

³⁹² vgl. Jedik (2002), 86f

³⁹³ Anm.: im Folgenden als BAMF abgekürzt

³⁹⁴ vgl. Die Bundesregierung (2005), 16

In dem Grenzdurchgangslager in Friedland, das mittlerweile den Namenszusatz „Niedersächsisches Zentrum für Integration“ trägt, können Aussiedler, die nach Niedersachsen, Bayern und Rheinland-Pfalz zugewiesen werden im Rahmen eines Integrationsangebots an Integrationskursen teilnehmen. Diese Kurse fördern speziell auch die Kinder und Jugendlichen der Aussiedlerfamilien. Die Kurse werden ebenfalls vom BAMF finanziert und ihre Durchführung erfolgt durch zertifizierte Träger der Erwachsenenbildung.³⁹⁵ Gefördert werden Maßnahmen, die in den Bereichen Kultur, Freizeit und Sport die Integration und Akzeptanz von jungen Aussiedlern dienen.³⁹⁶

Ein Großteil der Projekte bezieht sich jedoch auf die jugendlichen Spätaussiedler. Nach Meinung der Ansprechpartnerin der Begegnungsstätte Hohbuch Frau [REDACTED], hat dies damit zu tun, dass Spätaussiedlerjugendliche durch Probleme in den Familien und in der Schule negativ auffallen.³⁹⁷ *„[...] viele haben hier kaum Chancen im schulischen System und das erfahren die Eltern oft erst, wenn sie hier sind. Also wenn sie ausreisen denken sie für meine Kinder wird alle Zukunft offen sein. Aber dann sind es oft ghettoisierte Siedlungen, so wie hier zum Beispiel im Hohbuch, also das hängt auch von der Kommunalpolitik und der Stadt ab und manchmal einfach davon, dass viele Hartz IV-Empfänger sind und ziemlich an der Grenze leben und Sozialwohnungen haben. Und in solchen Fällen haben sie hier kaum Chancen. [...] und ein weiterer Grund warum für Spätaussiedlerjugendliche viel gemacht wird ist, dass man sie leichter erreicht, weil sie schon selber etwas machen wollen ohne von den Eltern abhängig zu sein. Viele von diesen Projekten sind in jugendmobiler Arbeit und Vereinen angesiedelt oder werden in Kooperation mit der Schule gemacht und dann kommen Jugendliche und sagen wir wollen das.“*³⁹⁸

Um auch die jüngeren Kinder zu berücksichtigen, sollen im nachfolgenden Kapitel weitere Integrationshilfen in den Blick genommen werden und im Kapitel 11 auf interkulturelle Zusammenarbeit mit Eltern im Kindergarten eingegangen werden.³⁹⁹

³⁹⁵ vgl. Niedersächsisches Ministerium für Inneres, Sport und Integration (2007)

³⁹⁶ vgl. Die Bundesregierung (2005)

³⁹⁷ vgl. Interview, 5f

³⁹⁸ Interview, 5f: Originalversion: *„[...] viele haben hier kaum Chancen im schulischen System und das die Eltern erfahren sehr oft erst, wenn sie hier sind. Also wenn sie ausreisen denken sie für meine Kinder wird alle Zukunft offen sein. Aber dann sind es oft ghettoisierte Siedlungen so wie hier zum Beispiel im Hohbuch, also das ist auch von Kommunalpolitik und der Stadt abhängig und manchmal einfach dadurch, dass viele sind Hartz IV-Empfänger und ziemlich an der Grenze leben, Sozialwohnungen haben. Und dann in solche Sachen sie haben hier kaum Chancen. [...] und anderes warum für Spätaussiedlerjugendliche viel gemacht wird, man hat sie leichter zu erreichen, weil sie wollen schon etwas selber machen ohne von den Eltern abhängig zu sein. Viele von diesen Projekten sind an jugendmobile Arbeit, Vereine angesiedelt oder in Kooperation mit der Schule gemacht wird und dann Jugendliche kommen und sagen wir wollen das.“*

³⁹⁹ vgl. Jedik (2002), 87f

10.3 Sonstige integrationsfördernde Maßnahmen

Bereits während der Erstaufnahme können Spätaussiedler eine Fülle von Beratungsangeboten in Anspruch nehmen, um sich hinsichtlich der zu klärenden Fragen nach Sprachförderung, Eingliederungshilfe, Sozialhilfe, schulische Ausbildung der Kinder, Rente und Wohnen zu orientieren.⁴⁰⁰

Es sollen an dieser Stelle jedoch nur einige dieser Möglichkeiten zur Integrationsförderung genannt werden, eine umfassende Darstellung der Eingliederungshilfen ist in Wolfgang Weiß (1997) zu finden.

Die Vertriebenen und Flüchtlinge aus den ehemaligen Ostgebieten und aus Ost- und Südeuropa gründeten in den Nachkriegsjahren eine „Arbeitsgemeinschaft der Ostumsiedler e.V.“, die 1950 als „Landsmannschaft der Deutschen aus Russland e.V.“ in der Bundesrepublik begründet wurde. Diese Vereinigung vertritt seit 1950 bis heute die kulturellen, materiellen und gesellschaftlichen Interessen der Deutschen, die innerhalb der Länder der ehemaligen Sowjetunion vertrieben wurden und nach dem Zweiten Weltkrieg im Verlaufe einiger Jahrzehnte als Aussiedler nach Deutschland übergesiedelt sind. Die Vereinigung wirkt bei der Schaffung eines sozialen Rahmens für Aussiedler, Aufklärung der Betroffenen und bei der Gewährung von Rechtshilfe mit und unterstützt diese bei und nach ihrer Einwanderung nach Deutschland. Das Recht auf freie Ausübung der Religion, freie Ausreise und Gebrauch der Muttersprache stehen im Mittelpunkt der Bemühungen und sollen günstige Rahmenbedingungen herstellen für die Integration in die deutsche Gesellschaft.⁴⁰¹

Die Bundesgeschäftsstelle dieser Organisation befindet sich in Stuttgart und arbeitet mit den zuständigen Verwaltungsstellen auf Landes- und Bundesebene eng zusammen. Aufgrund des 2005 in Kraft getretenen Zuwanderungsgesetzes und nach Beschlüssen des BMI wurden Migrationsberatungsstellen bei finanzieller und organisatorischer Unterstützung des BAMF eingerichtet. Die gesetzmäßige Gleichstellung von Aussiedlern und Einheimischen, Familienzusammenführungen, die Verbreitung der Geschichte und Kultur der Aussiedlerfamilien in der Monatszeitschrift „Volk auf dem Weg“ und in zahlreichen Heimatbüchern, sowie die soziale Eingliederung in die „alte, neue Heimat“ sind zentrale Aufgabenfelder der Landsmannschaft.⁴⁰²

In den neunziger Jahren wurden die Eingliederungshilfen für Spätaussiedler teilweise drastisch verringert. Zinslose Kredite der Deutschen Ausgleichsbank für den Erwerb von Wohneigentum oder den Bau, wurden 1992 abgeschafft.⁴⁰³ Auch hinsichtlich der Sprachförderung und der Ersetzung des 12-monatigen Eingliederungsgeldes durch die pauschale 6-monatige Eingliederungshilfe, die von der Arbeitsverwaltung bei Bedürftigkeit geleistet wird, gibt es Kürzungen. Die Höhe dieser Eingliederungshilfe orientiert sich am

⁴⁰⁰ vgl. Heinen (2000b)

⁴⁰¹ vgl. Jedik (2002), 29

⁴⁰² vgl. ebd.

⁴⁰³ vgl. Löttsch (2007)

Sozialhilfesatz. Während der Inanspruchnahme der Eingliederungshilfe können die Aussiedler Sprachkurse und berufsorientierende Maßnahmen besuchen. Nach sechs Monaten tritt die Sozialhilfe zur Begleichung des Lebensunterhalts ein, wenn noch keine Erwerbstätigkeit aufgenommen werden konnte.⁴⁰⁴

Für die Wohnungsraumbeschaffung stehen den Aussiedlern staatliche Hilfen, wie diese auch für Einheimische beantragt werden können, zur Verfügung. Des Weiteren haben die Familien Ansprüche auf Wohngeld und auf Sozialwohnungen.⁴⁰⁵

Doch Integration zielt vor allem auf die Befähigung zur aktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Leben ab. Voraussetzung für diese Teilnahme ist die Fähigkeit zu sprachlichem Handeln.⁴⁰⁶ Für die Aussiedler gibt es in Deutschland eine Eingliederungshilfe für Sprachkurse. Den Spätaussiedlern wird laut dieser Maßnahme eine Sprachförderung gewährt, wenn sie nicht über die erforderlichen Kenntnisse der deutschen Sprache für die berufliche Eingliederung verfügen und eine Anwartschaft von 70 Tagen erfüllen. In Ausnahmefällen kann das Arbeitsamt auch Sprachkurse gewähren, wenn aufgrund der schwierigen Verhältnisse im Herkunftsland die Anwartschaft nicht erfüllt werden konnte. Die Teilnahme an Sprachkursen begründet jedoch nicht den Anspruch auf Eingliederungshilfe, denn besteht kein Anspruch auf Eingliederungshilfe, weil beispielsweise die Anwartschaftszeit nicht erfüllt wurde, so kann das Arbeitsamt den Aussiedlern jedoch die Kosten für den Sprachkurs erstatten, wenn die für den Beruf erforderlichen Sprachkompetenzen nicht vorhanden sind und nach dem Sprachkurs die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit beabsichtigt wird.⁴⁰⁷

„Das am 01.01.2005 in Kraft getretene Zuwanderungsgesetz sieht als Grundbaustein

der Integration in Deutschland Integrationskurse für Ausländerinnen und Ausländer

sowie Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler vor (§ 43 AufenthG bzw. § 9 Abs. 1 BVFG).“⁴⁰⁸

Aufgrund dieser gesetzlichen Regelung bietet die Sprachförderung des BMI einen Integrationskurs zum Erwerb ausreichender deutscher Sprachkenntnisse für Migrantinnen und Migranten an, der das Zurechtfinden in der Gesellschaft und den positiven Umgang mit der Lebenswirklichkeit durch die Auseinandersetzung mit den grundlegenden Werten der deutschen Gesellschaft, Rechtsordnung, Kultur und Geschichte fördert. Die Zielgruppe dieses Kurses bilden Ausländerinnen, Spätaussiedlerinnen und Migrantinnen ohne ausreichende Sprachkenntnisse. Die *„Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler sowie deren Ehegattinnen bzw. Ehegatten oder Abkömmlinge haben Anspruch auf kostenlose Teilnahme an einem Integrationskurs.“⁴⁰⁹* Ein solcher Integrationskurs umfasst einen Basis- und einen Aufbausprachkurs von jeweils 300 Stunden, sowie einen Orientierungskurs zur Vermittlung von Kenntnissen der Rechtsordnung, Kultur und Geschichte in Deutschland von 30 Stunden. Das

⁴⁰⁴ vgl. Heinen (2000b)

⁴⁰⁵ vgl. Mammey/Schiener (1998), 40

⁴⁰⁶ vgl. Friderichs/Eichholz

⁴⁰⁷ vgl. Weiß (1997), 35

⁴⁰⁸ Die Bundesregierung (2005), 7

⁴⁰⁹ ebd. 8

BAMF führt diese Integrationskurse in Zusammenarbeit mit den Ausländerbehörden, dem Bundesverwaltungsamt, den Kommunen, Migrationsdiensten und Trägern der Grundsicherung für Arbeitssuchende nach dem Zweiten Sozialgesetzbuch durch und gewährleistet ein ausreichendes Kursangebot. Die Kurse finden vor Ort statt und werden von öffentlichen Trägern durchgeführt. Die Förderung findet auf Bundesebene statt. Die Methoden der Kurse sollen den Lernbedingungen Erwachsener gerecht werden und den Zweitspracherwerb berücksichtigen. Es können Integrationskurse für spezielle Zielgruppen eingerichtet werden, wie Jugendintegrationskurse, Eltern- und Frauenintegrationskurse, Alphabetisierungskurse, für die auch Rahmencurricula erstellt werden.⁴¹⁰ Auf eine detaillierte Beschreibung des Integrationskurskonzepts soll an dieser Stelle verzichtet werden, da dies den Rahmen meiner Arbeit überschreiten würde. Genaueres zu den Integrationskursen ist auf der Homepage des BMI⁴¹¹ zu finden.

Eine weitere Hilfsmaßnahme soll das Hinwirken auf eine verbesserte Anerkennung von Schul- und Berufsabschlüssen von Aussiedlern sein, damit die Eingliederung in Schule, Hochschule und Beruf erleichtert werden.⁴¹²

Außerdem erhalten die Aussiedler Beihilfen zur beruflichen Aus- und Fortbildung. Während oder nach Bezug der Eingliederungshilfen können die Aussiedler an beruflichen Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen teilnehmen, so weit diese für die berufliche Eingliederung erforderlich sind.⁴¹³

Peter Schmitz ein Mitglied der Landsmannschaft der Deutschen aus Russland trifft mit einem Zitat aus seiner Rede den Kern der Eingliederungsarbeit : *„Eingliederungsarbeit muss [...] weiterhin wie unser tägliches Brot sein. Wir dürfen vor den Problemen nicht kapitulieren.“*⁴¹⁴

Welche Möglichkeiten sich bereits im Kindergarten und in der Schule bieten, um die Aussiedler in die deutsche Gesellschaft einzugliedern und von vornherein soziale Diskriminierung zu vermeiden, soll im folgenden Kapitel erläutert werden.

⁴¹⁰ vgl. Die Bundesregierung (2005), 7

⁴¹¹ Anm.: Homepage des BMI:

http://www.bmi.bund.de/cae/servlet/contentblob/324210/publicationFile/17274/Integrationsaktivitaeten_desBundes.pdf

⁴¹² vgl. Jedik (2002), 92

⁴¹³ vgl. Heinen (2000b)

⁴¹⁴ Peter Schmitz: Landsmannschaft der Deutschen aus Russland e.V. 1/1999 zitiert nach Jedik (2002), 96

11. Interkulturelle Zusammenarbeit mit Eltern

Der Mensch wird durch die Kultur in seiner Persönlichkeit geformt. Kein Mensch wird geboren, ohne nicht bereits eine Vorgeschichte zu haben, von seinen Vorfahren und seinem sozialen Umfeld geprägt zu sein.⁴¹⁵

*„Kinder sind die Zukunft. Geben wir den Kindern das Rüstzeug dafür, damit diese Zukunft noch vielen Generationen Platz bietet im friedlichen Zusammenleben.“*⁴¹⁶ In diesem Zitat von Petra Dieckhoff klingt eine der wichtigsten Aufgaben von PädagogInnen, ErzieherInnen und allen Institutionen, die mit Kindern arbeiten, an. Die moderne Völkerwanderung stellt die heutige globalisierte Gesellschaft vor spezielle Schwierigkeiten. In sich geschlossene kulturelle Systeme brechen häufig auf und bieten den Zugehörigen nur noch wenig Orientierungshilfe. Trotzdem muss es der nachfolgenden Generation, den Kindern gelingen, sich in einer neuen Gesellschaft zu Recht zu finden, sich eine neue Orientierung zu schaffen, was nur durch die Kommunikation mit den Mitmenschen gelingt.⁴¹⁷

Die Anwesenheit von Aussiedlerkindern und anderen Migrantenkindern verlangt von Kindergärten und Schulen Sozialisationsinstanz zu sein. Die Institutionen müssen den veränderten soziokulturellen Bedingungen der gesellschaftlichen Umwelt gerecht werden. Dies bedeutet eine Konzeption der Interkulturellen Pädagogik, die einheimische und Aussiedlerkinder ebenso wie ausländische Kinder als gleichberechtigte Mitglieder der Gesellschaft nebeneinander erzieht. Interkulturelle Erziehung setzt interkulturelle Kommunikation zwischen den Erziehenden als auch zwischen den Kindern und deren Eltern voraus, wodurch eine Zusammenarbeit dieser Beteiligten unumgänglich wird.⁴¹⁸

Ich werde mich im Folgenden immer wieder speziell auf die Aussiedlerkinder beziehen, was nicht heißen soll, dass die Interkulturelle Zusammenarbeit lediglich für diese spezielle Migrantengruppe konzipiert ist. Vielmehr umfasst diese das gesamte Spektrum, der bei uns lebenden Migrantenkinder. Migrantenfamilien müssen die Möglichkeit haben, sich unter Wahrung ihrer ethischen Identität in die deutsche Gesellschaft zu integrieren. Sie müssen die Chance haben, in der ihnen fremden Gesellschaft handlungsfähig zu werden ohne sich in ihrer ethnischen und kulturellen Persönlichkeit zu verleugnen.

11.1 Im Kindergarten

„Integration in eine Gruppe bedeutet, dass dem Kind die Gelegenheit gegeben werden muss, mitprägend auf die Gruppe einzuwirken. Es soll seine Eigenheiten und seine spezifischen Erfahrungen in die Gruppe einbringen können, und die Gruppe soll fähig sein, auf seine Situation Rücksicht zu nehmen. Es geht bei der Erziehung im Kindergarten ja nicht um die gründliche

⁴¹⁵ vgl. Dieckhoff (2002), 18f

⁴¹⁶ ebd. 8

⁴¹⁷ vgl. ebd. 8

⁴¹⁸ vgl. Friderichs/Eichholz (1992), 26

*Korrektur der Einstellung eines Kindes, sondern um sein Befähigung, in der Gruppe zu leben.*⁴¹⁹

Den Kindern muss klar sein, dass Rollen veränderbar sind und diese Veränderung notwendig ist für ein gutes Zusammenleben von Einheimischen und Aussiedlerkindern.

11.1.1 Grundlagen für die Konzeption von Interkultureller Pädagogik

Die Grundlage für den respektvollen Umgang mit Anderen wird bereits in der frühen Kindheit angelegt. Vermittler für die kulturelle Entwicklung des Kindes sind Eltern, LehrerInnen, Geistliche und die Umgebung wie Kindergarten, Schule und Spielgruppe.⁴²⁰

*„Vor allem in der Kindheit, wenn die grundlegenden kulturellen Werte sozialisiert werden, ist der Mensch abhängig von anderen zur Befriedigung seiner Bedürfnisse. Da diese Bedürfnisse durch Wechselbeziehungen mit anderen Personen befriedigt werden, bilden sie die Grundlage der ersten Lebenserfahrung des Kindes bei den Sozialisationsversuchen durch die Eltern.“*⁴²¹ Die Werte und Normen, die in primären und sekundären Sozialisationsinstanzen wie Familie, Kindergarten und Schule angelegt werden, gehen nie ganz verloren.⁴²²

Der Kindergarten spielt darum neben dem Elternhaus eine große Rolle in Bezug auf soziales und Interkulturelles Lernen. Für alle Kinder, die in Deutschland aufwachsen, ist die gemeinsame Erziehung ein bedeutender Vorteil, da Kinder voneinander lernen können. Besonders geeignete Voraussetzungen der Interkulturellen Arbeit sind gegeben, wenn die Kindergärten doppelt mit Personal sind, das heißt zusätzlich mit einer qualifizierten Erzieherin der Sprach- und Kulturregionen, die auch im Kindergarten vertreten sind. Diese Personen können eine Brücke bilden zwischen den Kulturen der Kinder. Durch ihre Anwesenheit kann die Kultur und Sprache der Aussiedlerkinder aufgewertet werden. Außerdem gewährleisten solche Fachkräfte eine zweisprachige Erziehung, was auch im Interesse der Eltern liegt, da diese oft befürchten ihre Kinder werden in den pädagogischen Institutionen ihrer Herkunft, ihres Glaubens und ihrer Kultur entfremdet.⁴²³

Das Entstehen solcher Befürchtungen muss vermieden werden, in dem den Eltern bewusst gemacht wird, dass ihr Mitwirken und ihre Kultur eine wesentliche Rolle spielen in Bezug auf Interkulturelle Zusammenarbeit. Die Kinder sollen bei Wahrung ihrer nationalen und kulturellen Eigenständigkeit die Voraussetzungen lernen, die für das Leben im neuen Heimatland wichtig sind, um handlungsfähig und anerkannt zu werden. Die zweisprachige Erziehung verhindert auch, dass die, in diesem Falle russische Sprache nicht retardiert. Es ist jedoch eine Tatsache, dass nur gute fundierte Kenntnisse in der russischen Sprache gute Voraussetzungen bieten zum Erlernen einer zweiten Sprache, da sonst die Gefahr von Sprachschwierigkeiten in beiden Sprachen besteht.⁴²⁴

⁴¹⁹ Tsiakalos (1982) zitiert nach Dieckhoff (2002), 76

⁴²⁰ vgl. Dieckhoff (2002), 19

⁴²¹ ebd.

⁴²² vgl. ebd.

⁴²³ vgl. ebd. 8 ff

⁴²⁴ vgl. Dieckhoff (2002), 8 ff

Da die russische Kultur, aber eine Schriftkultur ist, ist das perfekte Lernen, wenigstens einer Sprache enorm wichtig, um den Alltag bewältigen zu können und eine soziale und kulturelle Identität und Eingliederung zu erlangen. Bleibt die Sprache der Eltern der privaten Welt vorbehalten, gilt diese zwar als vertraut, wird aber von den Kindern nicht immer ernst genommen. Deutsch wird dann zwar häufig geachtet, aber schnell auch mit der Welt der Behörden, Maßregelungen oder der Berufswelt verknüpft. Um ein solches einseitiges Verständnis von Sprache zu vermeiden, soll Interkulturelles Arbeiten beide Sprachen einschließen. Die Sprache wird dabei am effektivsten durch Erfahrungslernen vermittelt. Auch in Institutionen, die nicht mit fremdsprachigen ErzieherInnen belegt sind, kann den Kindern die Sicherheit gegeben werden, dass ihre Sprache, Kultur und Religion anders ist, als die einheimischer Spielgefährten, aber dennoch ebenso wertvoll. Das gemeinsame Feiern von Festen der anderen Nationen, das Singen von Kinderliedern in Russisch, das Begrüßen oder Verabschieden der Kinder in ihrer Sprache und die Ausstattung mit Bilderbüchern in den jeweiligen Sprachen, sollen an dieser Stelle lediglich als ein Bruchteil von vielen weiteren Möglichkeiten genannt werden. Um all diese Maßnahmen leisten zu können ist es notwendig, dass der Personalschlüssel im Kindergarten erweitert wird und die ErzieherInnen nicht nur theoretisch, sondern regelmäßig Fortbildungen und Supervisionen erhalten.⁴²⁵ Aus der Fülle der Angebote interkulturell orientierter Institutionen seien in Kapitel 11.1.2 drei Beispiele herausgegriffen. Da dieses umfassende Themenfeld eine Eingrenzung erschwert, werde ich in anschließendem Kapitel lediglich auf Literatur verweisen.

11.1.2 Rahmenkonzepte für interkulturelle Zusammenarbeit mit Eltern

Die frühe Vermittlung einer zweiten Sprache zusätzlich zur Muttersprache, wird als Schlüsselkompetenz für die spätere Kommunikationsfähigkeit gesehen. Die Forschung hat mittlerweile nachgewiesen, dass der frühe Erwerb einer zweiten Sprache die kognitive Entwicklung und die Entwicklung der ersten Sprache fördert. Voraussetzung ist, dass dieser Erwerb positiv verläuft, sonst kann es kontraproduktiv wirken. Gute Sprachkenntnisse eröffnen Chancen in Schule, Beruf und unterstützen die Persönlichkeitsentwicklung.

a) Nezabudka- Vergissmeinnicht- deutsch-russische Kindertageseinrichtung

Die deutsch-russische Kindertageseinrichtung „Nezabudka- Vergissmeinnicht“ in Frankfurt am Main, die seit zwei Jahren besteht, ist eine Möglichkeit den historischen Hintergrund von Aussiedlerkindern zu berücksichtigen und so konzipiert, dass die ErzieherInnen im Alltag die Sprache sprechen, die von den Kindern nicht gut beherrscht wird. Diese Kindergartenkonzeption soll an dieser Stelle exemplarisch dargestellt werden als eine Möglichkeit der Interkulturellen Zusammenarbeit.⁴²⁶

⁴²⁵ vgl. Dieckhoff (2002), 12f

⁴²⁶ vgl. Nezabudka – Deutsch-russischer Kindergarten (2009)

Die Zielgruppe der deutsch-russischen Kindertageseinrichtung bilden:

- Kinder aus deutsch-russischen Familien, die zwei Sprachen und Kulturen bewahren möchten
- Kinder aus Migrantenfamilien, die ihr Deutsch und ihre Herkunftssprache Russisch lernen oder verbessern sollen, wobei ein spezielles Anliegen die Integrationsaufgabe der Aussiedlerkinder durch frühe Sprachförderung ist.
- Monolinguale deutschsprachige Kinder, die eine weitere Sprache lernen möchten und/oder einen Bezug zu der russischen Kultur und Sprache haben.⁴²⁷

Diese Institution hat zum Ziel die Selbstständigkeit und das Selbstvertrauen der Kinder zu stärken, indem sie diese bei der Alltagsgestaltung mitbestimmen lassen.

Die neue Sprache der Kinder, in diesem Fall Deutsch wird konsequent als Arbeits- und Umgangssprache benutzt, wobei sie stets in die Handlung durch Gesten des Gesagten und durch Zeigen eingebaut wird. Die Kinder haben die Gelegenheit sich schon früh, ab dem zweiten Lebensjahr, sowohl mit der Muttersprache, als auch mit der deutschen Sprache auseinander zu setzen. Träger dieses Kindergartens ist der gemeinnützige Verein zur Pflege der russischen Kultur Slowo e.V. Der bilingual deutsch- russische Kindergarten nimmt Kinder zwischen zwei und sechs Jahren in vier altersgemischten Gruppen von je 15-20 Kindern auf. Trotz der Altersmischung gibt es altersspezifische Aktivitäten, vor allem im Bereich der Sprachförderung. Für jede Gruppe gibt es zwei Fachkräfte, von denen eine muttersprachig Deutsch ist und eine Russisch spricht. Pädagogische Förderbereiche sind die Spracherziehung, Kreativität, Motorik, Sinneswahrnehmung, soziale Fähigkeiten, musikalische Früherziehung, Bewegungsspiele, Naturerkundungen und Freies Spiel. Bei dieser Konzeption wird die Rücksichtnahme auf die historische Herkunft der Kinder sichtbar, da die musikalische Erziehung im Bereich der russischen Vorschuleinrichtungen bereits eine große Rolle spielt und den meisten Aussiedlereltern sehr wichtig ist.⁴²⁸

Aus diesem und anderen Gründen ist ein regelmäßiger Austausch zwischen Eltern und ErzieherInnen notwendig, der wesentlich zum Gelingen des pädagogischen Konzepts beiträgt. Dieser Austausch findet in Form von Elternabenden, schriftlichen Ankündigungen, „Tür-und-Angelgesprächen“ beim Abholen oder Bringen der Kinder, statt. Die Mitteilungen der Eltern über das Wohlergehen ihrer Kinder sind für die Mitarbeiter des Kindergartens von großer Bedeutung, um die Kinder zu verstehen und individuell auf sie eingehen zu können. Durch diese Art von Austausch und der damit verbundenen Beobachtung der Kinder können eventuelle Schwierigkeiten, sei es im Umgang mit der deutschen Sprache oder Defizite körperlicher Art, wie motorische Störungen, früh erkannt und dementsprechend gefördert werden. In Zeiten der Früherkennung und –förderung von Kindern kommt diesen Beobachtungs- und

⁴²⁷ vgl. Nezabudka – Deutsch-russischer Kindergarten (2009)

⁴²⁸ vgl. ebd.

Austauschaufgaben eine große Bedeutung zu. Aus diesem Grund führen die ErzieherInnen ein Gruppenbuch, in dem wichtige Tagesereignisse, wie das auffällige Verhalten eines Kindes oder auch kleinere Unfälle festgehalten werden, wodurch das Vorgehen der ErzieherInnen und der Kindergartenalltag für die Eltern transparent wird. Bei den Eintragungen wird darauf geachtet, dass die Mitteilungen für die Eltern sprachlich verständlich sind, dadurch wird den Eltern Anerkennung und Wertschätzung entgegengebracht. Außerdem sind die Eltern dazu angehalten über die kurzen informellen Gespräche hinaus, Einzelgespräche mit den ErzieherInnen zu vereinbaren und sie haben das Recht auf Hospitation in den Gruppen.⁴²⁹

Der Kindergarten ist eine Elterninitiative und die Elternarbeit außerhalb der gemeinsamen Absprachen und Elternabenden ist somit erwünscht. Die Eltern können sich zusätzlich beim Mitorganisieren gemeinsamer Feste, bei der Gestaltung und Beleitung von Ausflügen, beim Renovieren und durch Mithilfe in der Gruppe, in Zeiten des Personalmangels, engagieren.⁴³⁰

Aussiedlerkindern stehen in Deutschland alle Betreuungs- und Bildungseinrichtungen ohne Einschränkungen zur Verfügung. Spezielle Konzeptionen für Aussiedlerkinder, wie oben ausgeführtes Beispiel, haben im Vorschulalter eine integrative Funktion, da den Kindern die deutsche Sprache und Kultur näher gebracht wird. Voraussetzung ist, dass die Eltern in besonderer Weise miteinbezogen werden. Soweit es möglich erscheint, sollten die Eltern und ihre Kinder von solchen Konzeptionen profitieren.⁴³¹

b) HIPPY-Projekt- Hausbesuchsprogramm für Eltern mit Vorschulkindern

Als ein erfolgreiches Programm zur Ergänzung des Kindergartens und Integration der 4- bis 6-jährigen kann auch das so genannte „HIPPY-Projekt“ (Home Instruction Program for Preschool Youngsters) angesehen werden, das seit 1999 von der Arbeiterwohlfahrt angeboten wird. Frei übersetzt heißt dies „Hausbesuchsprogramm für Eltern mit

Vorschulkindern“. Dieses Projekt wurde an der Universität von Jerusalem in Israel für Immigrantenkinder unter der Bezeichnung „HIPPY-International“ entwickelt und wird in Deutschland von Familien mit Migrationshintergrund, seien sie nun diejenigen nicht-deutscher Nationalität oder deutschstämmige Aussiedler aus Russland und den GUS-Mitgliedsstaaten, durchgeführt.⁴³² Das Programm ist kindergartenergänzend für sozial benachteiligte Vorschulkinder konzipiert und beteiligt die Eltern, besonders die Mütter, in hohem Maße an den Lernschritten der Kinder.⁴³³

Die Kinder werden in ihren kognitiven Fähigkeiten, in der Ausbildung von elementaren motorischen Grundfertigkeiten gefördert und machen sich gleichzeitig mit der deutschen

⁴²⁹ vgl. Nezabudka – Deutsch-russischer Kindergarten (2009)

⁴³⁰ vgl. ebd.

⁴³¹ vgl. Dietz (1999), 41

⁴³² vgl. Arbeiterwohlfahrt Friedrichshain-Kreuzberg e.V. (2008)

⁴³³ vgl. Dietz (1999), 40 ff

Sprache vertraut, werden auf die Schule vorbereitet und verbessern damit ihre Chancen für die soziale Teilhabe in Deutschland. Auch die Eltern profitieren von dem Programm, da sie näher an die jeweilige Landessprache herangeführt werden und elterliche Kompetenzen gefördert werden. Die Grundlage für eine effektive Sprachentwicklung und ein förderliches Lernen ist eine gute emotionale Bindung an die Erziehungsperson. Das Modell „HIPPY“ setzt an der gemeinsamen Arbeit von Mutter und Kind an, da die Mutter laut dieses Projekts die wichtigste Erziehungsperson ist. Mit Hilfe einfacher Materialien wie Bilderbüchern, Mal- und Arbeitsblättern übt sie gemeinsam mit ihrem Kind täglich spielerisch etwa 20 Minuten zu Hause, wodurch der Zugang zur deutschen Sprache erreicht werden soll. Die Mütter werden regelmäßig zu Hause von Hausbesucherinnen im Umgang mit dem Material angeleitet und unterstützt. Die Hausbesucherinnen sind deutsch sprechende Migrantinnen, die aus dem gleichen Kulturkreis wie die Familien stammen und für diese Arbeit angeleitet und geschult werden. Zwei mal in der Woche werden Gruppentreffen organisiert um die soziale Integration zu fördern und sich mit anderen Familien auszutauschen.⁴³⁴

Von den Mitarbeitern werden Diskussionen für alle Beteiligten organisiert, in denen Themen wie Schule, Erziehung, Gesundheit, Schulsystem und vieles mehr behandelt werden. Über die Gruppentreffen ergibt sich für die Aussiedlerfamilien die Chance neue soziale Netzwerke in Deutschland aufzubauen. Das „HIPPY-Programm“ läuft über zwei Programmjahre von je 30 Wochen.⁴³⁵ Während dieser Zeit werden die Familien wöchentlich mit Spiel- und Lernaktivitäten ausgestattet und darin eingewiesen.⁴³⁶

Die Stadtteile, in denen „HIPPY“ angeboten wird, weisen in unterschiedlichem Ausmaß Merkmale von sozialen Brennpunkten auf. Weil sich das Programm an diesen Brennpunkten orientiert und wegen der Hausbesuche und der regelmäßigen Gruppentreffen in einer Trägereinrichtung ist es eindeutig ein niederschwelliges Angebot.⁴³⁷

„HIPPY“ wurde 1991 erstmals als Modellprojekt in Nürnberg und Bremen erprobt. Die wissenschaftliche Unterstützung übernahm das Deutsche Jugendinstitut. Die guten Ergebnisse der Begleitforschung führten zur Übernahme des Projekts in Bremen und Nürnberg und seit 1997 findet das Programm in ganz Deutschland Verbreitung. Zurzeit arbeiten elf Städte mit diesem Programm. Die Ausweitung von „HIPPY“ machte die Gründung des Dachverbandes „HIPPY-Deutschland e.V.“ notwendig. Dieser Dachverband ist Lizenzgeber für die „HIPPY-Träger“ in Deutschland. Die Befugnis dafür ist mit „HIPPY-International“ vertraglich geregelt.⁴³⁸ Über dieses Programm gibt es eine Fülle von internationalen Untersuchungen, die die Effektivität und Wirkkraft des Programms belegen. Die Untersuchungen wurden zum Großteil in den klassischen Einwanderungsländern wie den USA, Australien, Neuseeland, Kanada und Israel durchgeführt. Da die Bundesrepublik Deutschland eine hohe Zahl von Zuwanderern aufweist, sind diese

⁴³⁴ vgl. Arbeiterwohlfahrt Friedrichshain-Kreuzberg e.V. (2008)

⁴³⁵ vgl. ebd.

⁴³⁶ vgl. Bierschock (2000), 34

⁴³⁷ vgl. ebd. 33

⁴³⁸ vgl. ebd. 34f

wissenschaftlichen Erkenntnisse von hoher Relevanz. In Deutschland liegen jedoch nur wenige Untersuchungen hierzu vor. Die Gründe dafür sind vielseitig, hauptsächlich jedoch finanzieller Art.⁴³⁹

„Um Familienbildung in Deutschland als Selbstverständlichkeit zu etablieren, sind niederschwellige Angebote⁴⁴⁰ vonnöten, in denen Eltern nicht von Erziehungsexperten belehrt werden, sondern sich selbst als Experten der Erziehung ihrer Kinder angenommen fühlen bzw. sich gegenseitig beraten. Um insbesondere sozial benachteiligte Familien zu erreichen, scheint es eher von Vorteil zu sein, Eltern in ihren jeweiligen Lebenszusammenhängen zu Hause anzusprechen statt zu erwarten, dass diese Familien selbst aktiv werden und Bildungsangebote wahrnehmen.“⁴⁴¹

Diese beiden grob skizzierten Projekte Interkultureller Zusammenarbeit stellen optimale Bedingungen für die Aussiedlerfamilien dar, denn häufig haben die Aussiedlerfamilien Hemmungen aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse oder aus Angst negativ aufzufallen, derartige Angebote wahrzunehmen. Die deutsche Gesellschaft muss also stärker auf die Familien zugehen durch solche Angebote und sie in die soziale Gesellschaft einbinden. Beim „HIPPY-Projekt“ muss jedoch zunächst das Vertrauen der Beteiligten gewonnen werden, da Hausbesuche etwas sehr persönliches sind. Besonders für Aussiedlerfamilien ist die Vertrauensbasis, aufgrund ihrer oft negativen Erfahrungen mit der deutschen Gesellschaft, Voraussetzung für eine gemeinsame Zusammenarbeit.⁴⁴²

c) Projekt Eltern-Kind-Gruppe im Haus der Familie

Abschließend möchte ich noch das Mutter-Kind-Projekt der Pädagogischen Hochschule Reutlingen vorstellen, das eine gute Möglichkeit darstellt für interkulturelle Zusammenarbeit mit Aussiedlerkindern und deren Eltern. Den Eltern der Aussiedlerkinder sind diese Formen der Mutter-Kind-Arbeit jedoch gänzlich unbekannt. *„Was völlig unbekannt ist und womit sich hier im Hobbuch viele schwer tun sind gemeinsame Angebote für Kinder und Eltern, also entweder Kinder oder Eltern, aber zusammen das kennen sie nicht.[...] Also wenn man sagt, jetzt mischen wir Gruppen zusammen und machen was gemeinsam mit Eltern und Kindern oder Großeltern und Kindern, das geht dann gar nicht.“⁴⁴³*

Es ist darum von besonderer Wichtigkeit die Familien behutsam an solche Angebote heranzuführen.

⁴³⁹ vgl. Runge (2008)

⁴⁴⁰ Anm.: Niederschwellige Betreuungsangebote sind Angebote mit einfachen, freien Zugängen, ohne Bedingungen zu definieren, es bestehen keine langwierigen Vorabklärungen und nur kurze Wartezeiten. (Vgl. Drilling (2001)

⁴⁴¹ HIPPY Deutschland e.V. (2006),6

⁴⁴² vgl. Dieckhoff (2002), 70

⁴⁴³ Interview, 1f: Originalversion: „Was völlig unbekannt ist und womit sich hier im Hobbuch sich viele schwierig damit machen sind Angebote für Kinder und Eltern zusammen, also entweder Kinder oder Eltern, aber zusammen wenig [...] also wenn man sagt, jetzt mischen wir Gruppen zusammen und machen was Eltern-Kind oder Großeltern -Kind, das geht dann gar nicht.“

Im Rahmen eines Frühförder-Seminars wurde im Wintersemester 2008/2009 das Projekt „Eltern-Kind-Gruppe im Haus der Familie für Kinder von 1-4 Jahren und deren Eltern in interkulturellem Kontext“ im Haus der Familie im Hohbuch in Reutlingen eingeführt. Diese Eltern-Kind-Gruppe fand positiven Anklang und besteht bis heute. Die Weiterführung findet aktuell durch eine neue Seminar-Gruppe statt. Es handelt sich dabei um ein niederschwelliges Angebot, das für alle jungen Familien, die im Hohbuch/Schafstall angesiedelt sind, konzipiert wurde. Frau [REDACTED] bestätigt in ihrem Interview, dass diese Angebote gerne wahrgenommen werden. *„Was die Eltern nicht zahlen können, wird sehr gut angenommen, wenn man das irgendwie in niederschwelligen Angeboten anbietet.“*⁴⁴⁴ Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass eine unentgeltliche und unverbindliche Teilnahme besteht, da Aussiedler in der Vergangenheit mit der deutschen Bürokratie häufig unangenehme Erfahrungen gemacht haben und sie verbindlichen Teilnahmen, Anmeldungen und der Freigabe von Informationen über ihre Familien sehr misstrauisch gegenüber stehen. Ein weiteres Kriterium ist, dass der Ort, an dem dieses Angebot stattfindet problemlos für die Familien erreichbar sein sollte, was ein spezielles Anliegen des Projekts war.

Bisher kamen lediglich Familien aus der ehemaligen Sowjetunion, die im Hohbuch/ Schafstall angesiedelt sind und ein einheimisches Kind mit seiner Mutter in diese Eltern-Kind-Gruppe. Übergeordnetes Ziel dieses Projekts ist den Familien aus dem Hohbuch/Schafstall ein Familienbildungsangebot zu ermöglichen, die sonst keinen Zugang zu solchen Projekten haben, da ihnen die Strukturen fremd sind und das Wohngebiet die Wahrnehmung von solchen Angeboten bisher erschwerte.

Ein Angebot wie die Eltern-Kind-Gruppe kann vor allem auch durch die Sprachförderung und Hinführung zur deutschen Kultur Eingliederungsproblemen vorbeugen. Die wirkliche Integrationsarbeit für Kinder von Aussiedlern, Jugendliche, aber auch Erwachsene muss an drei wichtigen Schwerpunkten ansetzen: Zum einen an den Punkten „Bildung“, „Qualifizierung“ und „Beschäftigung“, zum anderen an der „Sozialraumentwicklung“, sowie an einer „interkulturellen Öffnung der Regelinstitutionen“.⁴⁴⁵

Um diesen Punkten gerecht zu werden, sieht das Konzept, das der Gruppe zugrunde liegt, folgendermaßen aus:

Es gibt im Haus der Familie einen großen, kindgemäß ausgestatteten Raum, der Möglichkeiten zum Spielen, Basteln und Toben bietet, sowie Sitzgelegenheiten für die Eltern. Die Gruppe findet einmal wöchentlich dienstags von 15.30 – 17.00 Uhr statt. Im Schnitt kommen sechs bis acht Kinder mit ihren Müttern und Vätern. Im Nebenzimmer findet während dieser Zeit die Geschwisterbetreuung für Kinder im Grundschulalter statt.

⁴⁴⁴ Interview, 6: Originalversion: „Was die Eltern nicht zahlen können, wenn man das irgendwie in niederschwelligen Angeboten anbietet, dann wird das sehr gut angenommen.“

⁴⁴⁵ vgl. Vogelsang(2008), 224

Die Zielsetzung dieser Gruppe kann für die Mütter und Väter darin bestehen, dass sie der deutschen Sprache und Kultur näher kommen und sich mit anderen Eltern in ähnlicher Lebenssituation austauschen und gegebenenfalls neue soziale Netzwerke knüpfen können. Durch das gemeinsame Beginnen und Beenden der Eltern-Kind-Gruppe bietet sich die Möglichkeit deutsche und russische Lieder zu singen und Fingerspiele in beiden Sprachen auszuprobieren. Durch den Kontakt zu den einheimischen Betreuern der Gruppe und den eventuell einheimischen Teilnehmern haben die Aussiedlerfamilien die Chance ihre Deutschkenntnisse aufzubessern und Kontakte außerhalb ihrer Gruppen zu knüpfen. Für die Kinder können sich daraus Freundschaften zu Einheimischen ergeben und eine Erweiterung ihres Erfahrungsspektrums mit einer anderen Kultur. Außerdem lernen die Familien neue Spielideen für ihre Kinder kennen und sie haben die Gelegenheit auf spielerische Art und Weise die sozialen, motorischen und emotionalen Fähigkeiten ihrer Kinder zu fördern.

Die Anwesenheit zumindest eines Elternteils ist für die Kinder eine wichtige Voraussetzung für die ersten Annäherungsversuche an andere Kinder und Erwachsene. Eltern und Kinder können die gemeinsame Zeit in der Eltern-Kind-Gruppe nutzen, um miteinander zu spielen und Neues kennen zu lernen. Sie werden somit behutsam an eine deutsche Bildungseinrichtung und ein Bildungsangebot herangeführt und können daran teilhaben, was wichtig ist, um mit den deutschen Angeboten für Vorschulkinder vertraut zu werden.

Für die Kinder, als die besonderen Hauptpersonen in dieser Gruppe, können die Ziele sein, dass sie auf andere Kinder zugehen lernen, soziales Verhalten und eine größere Gemeinschaft kennenlernen und vielfältige Anregungen im Bereich der Grob- und Feinmotorik durch Bastel- oder Spielangebote erhalten. Eine wesentliche Aufgabe bei der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern ist das „angstfrei sich ausprobieren können“, denn sie haben die Gewissheit, dass ihre Eltern im Hintergrund sind.⁴⁴⁶

Wichtiges Kriterium der Spiel- und Bastelangebote ist, dass diese sich am jeweiligen Entwicklungsstand der Kinder orientieren und den Kindern Spaß und Freude bereiten. Um den Ablauf beziehungsweise die Umsetzung einer Gruppenstunde zu verdeutlichen, findet sich im Anhang eine Übersicht über die verschiedenen Rituale und Angebote für die Kinder der Gruppe.

Für die sprachliche Anregung der Aussiedlerkinder gibt es eine Handpuppe in Gestalt eines Hundes, die fester Bestandteil der Gruppe geworden ist und sich auf Deutsch mit den Kindern unterhält. Die Kinder haben weniger Hemmungen mit einer Handpuppe, in diesem Fall dem Hund „Otto“, zu sprechen und können dabei ihre deutschen Sprachkenntnisse erproben und erweitern. Die positive Wirkung von Handpuppen wird auch vielfach in der Sprachtherapie genutzt.⁴⁴⁷

⁴⁴⁶ vgl. AWO Mobile Elternschule (2005)

⁴⁴⁷ Anm.: siehe Anlage 3

Für die Familien spielt beim Prozess der Eingliederung vor allem auch das Gefühl einer Gruppe anzugehören und am sozialen Leben teilzunehmen eine große Rolle. *„Eine Gruppe besteht aus Menschen, die so organisiert sind, dass sie eine Entität bilden, die vier Merkmale aufweist: es gibt Regeln dafür, wer Mitglied ist und wer nicht, die Beziehungen der Mitglieder sind mehr oder weniger klar umrissen und es herrscht Übereinstimmung hinsichtlich der für die Beziehung geeigneten Rollen, die Mitglieder streben gemeinsame Ziele an, und die Gruppe besitzt eine Reihe von Maßstäben, die das Verhalten und das Ansehen ihrer Mitglieder bestimmen.“*⁴⁴⁸

Die Teilnehmer der Eltern-Kind-Gruppe sind zwar bereits teilweise in die deutsche Gesellschaft eingegliedert und einige verfügen über gute Sprachkenntnisse, aber dennoch gibt es auch diejenigen in der Gruppe, die sich eher zurückhalten und vor allem auch Kinder, die kaum Deutsch sprechen. Das Projekt bedeutet demnach für alle Teilnehmenden eine Bereicherung und Erweiterung ihres Erfahrungshorizonts in Bezug auf eine andere Kultur, denn wenngleich die Deutschkenntnisse und die soziale Teilhabe gut vorangeschritten sind, so gibt es immer reichlich Neues hinzuzulernen.

Die Eltern und Kinder in dieser Projektgruppe können spielerisch, die für Gruppen relevanten, Regeln und Normen kennenlernen und beginnen ihre Rolle zu finden, um so ihre Identität in Deutschland auszubilden.⁴⁴⁹

Die Eltern-Kind-Gruppe im Hohbuch ist ein sinnvolles Angebot vor allem auch für Kinder aus Aussiedlerfamilien. Wie bereits oben angeführt bietet eine solche Gruppe viele verschiedene Lern- und Erfahrungsgebiete für die Kinder und ihre Eltern. Der Umgang mit der deutschen Sprache in Form von Liedern, Fingerspielen und Bilderbüchern fördert das Zurechtfinden in einer neuen gesellschaftlichen und sozialen Umwelt. Außerdem fühlen sich die Kinder dadurch zunehmend sicher in der Kommunikation.⁴⁵⁰

Kinderbetreuungsangebote sind oft die erste Brücke für Aussiedlerfamilien zu einer aktiven Teilnahme in einem öffentlichen Raum.

Bei diesem Projekt spielt auch die Familienbildung eine große Rolle und kann erklärt werden, als Bildungsarbeit zu familienrelevanten Themen, die Kompetenzen für das private Alltagsleben vermittelt. Sie verfolgt somit den Ansatz, direkt an die Alltagserfahrungen der Menschen anzuknüpfen. Die Familienbildung bezieht sich vor allem auf Fragestellungen, die sich aus dem Zusammenleben von Frauen und Männern, Kindern und Erwachsenen oder Gesunden und Kranken ergeben.⁴⁵¹

⁴⁴⁸ Masumbuku (1995), 41

⁴⁴⁹ vgl. ebd. 42

⁴⁵⁰ vgl. Schneider (2005b1)

⁴⁵¹ vgl. Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (2006)

Die untergeordneten Ziele des Projekts, die sich durch die Familienbildung ergeben, betreffen folgende Bereiche:

- Beitrag zur erfolgreichen Erziehung der Kinder in der Familie
- Erleichterung einer bedürfnisorientierten Gestaltung des Familienlebens
- Hilfe beim Durchlaufen der verschiedenen Lebens- und Familienphasen
- Nutzen der Chancen für eine gemeinsame positive Weiterentwicklung und ein partnerschaftliches Miteinander in der Familie und in der Gesellschaft

Besonders wichtig ist hierbei der präventive Gedanke. Die Unterstützung erfolgt nicht erst, wenn bereits schwere Probleme da sind, sondern soll dazu dienen, mögliche Problementwicklungen in verschiedenen Lebens- und Familienphasen zu vermeiden.⁴⁵²

Das Haus der Familie bietet außerdem seit dem 26.06.09 die Elternberatung „FERDA“ für Kinder von 0 bis 4 Jahren an, die das ganze System um das Kleinkind erklärt wie Gesundheitsfragen, Jugendamt, Kindergartenbetreuung, Zweisprachigkeit, Probleme der Entwicklung und im Verhalten, therapeutische Angebote und so weiter. Es ist ein Kooperationsprojekt für die frühe Prävention von Migrantenfamilien. In Reutlingen stellen die Spätaussiedler die zweitgrößte Gruppe von Migranten dar, weshalb die Kurse bei „FERDA“ auch in Russisch stattfinden. Außerdem wirkt das Haus der Familie am Forum Familien⁴⁵³ in Reutlingen mit, einem lokalen Bündnis für Familien im Landkreis Reutlingen.⁴⁵⁴

11.1.3 Fazit

Der Kindergarten kann etwas dafür tun, dass der Umgang von Einheimischen und Aussiedlern auf lange Sicht stressärmer und konfliktfreier wird, denn der Kindergarten ist Treffpunkt für die Eltern und erste Instanz zur sekundären Sozialisation für Kinder.⁴⁵⁵

Abschließend kann man sagen, dass vor allem auch der Förderung der Aussiedlerkinder durch Muttersprachlerinnen im Rahmen der Interkulturellen Pädagogik eine hohe Bedeutung zukommt. Die Muttersprache kann in diesem Fall Russisch oder Deutsch sein. Es bieten sich gute Gelegenheiten die Eltern in die pädagogische Arbeit mit einzubeziehen, indem sie als Experten des Russischen agieren.⁴⁵⁶

⁴⁵² vgl. ebd.

⁴⁵³ Anm.: mehr Informationen unter: <http://www.familienforum-reutlingen.de/resources/FERDA---Zukunft-kompl..pdf> und: <http://www.familienforum-reutlingen.de/1.html>

⁴⁵⁴ vgl. Interview, 5f

⁴⁵⁵ vgl. Dieckhoff (2002), 70

⁴⁵⁶ vgl. Schlösser (2004), 12

Es gilt insgesamt Transparenz zu schaffen über die Situation der Aussiedlerkinder und Einblicke in die vergangene und aktuelle Lebenssituation der Kinder zu erhalten. Aus diesem Grund ist die Zusammenarbeit mit den Eltern von großer Bedeutung.⁴⁵⁷

In diesem Kontext sind Hausbesuche eine gute Möglichkeit um Vertrauen zu gewinnen und Kontakte zu den Familien herzustellen. Der häusliche Hintergrund kann oft aufschlussreich sein und bestimmte Verhaltensweisen der Kinder verständlich machen. Auch Projekte im Kindergarten können zu guten Kontakten mit und unter Eltern führen. Projekte zu Themen des Herkunftslandes bieten die Unterstützung der Eltern an, so lernen die einheimischen Eltern und Aussiedlereltern einiges über die gegenseitige Lebensweise und auch Probleme. Im Vorschulbereich gibt es noch reichliche Möglichkeiten interkulturell zu arbeiten. Petra Dieckhoff (2002) stellt in ihrem Buch viele Beispiele für die praktische Umsetzung und hilfreiche Tipps für den Umgang mit Migrantenkindern vor, die ich an dieser Stelle aus Gründen der Themenbegrenzung nicht weiter ausführen werde.⁴⁵⁸

Die dargestellten Rahmenkonzeptionen im vorschulischen Bereich sind sehr facettenreich. Vor allem das soziale Miteinander von Aussiedlerkindern und einheimischen Kindern ist besonders wichtig, da Kinder bekanntlich voneinander lernen. Sie können sich in gemeinsamen Spielsituationen sprachlich austauschen und so auf spielerische Art und Weise der deutschen Sprache und Kultur angenähert werden. Es erscheint also bedeutend, die Kinder auch mit Hilfe solcher Angebote auf ihrem Weg der Identitätsfindung zu begleiten. Das ist deshalb schon bei kleinen Kindern wichtig, weil es sich bei erwachsenen Aussiedlern oft herausgestellt hat, dass ihr Integrationsstatus in der deutschen Gesellschaft ausgesprochen niedrig ist, was man z. B. an geringer ökonomischer, kultureller und sozialer Teilhabe, sowie an räumlicher Distanz zur deutschen Bevölkerung sieht.⁴⁵⁹

11.2 In der Schule- ein Ausblick

In Baden-Württemberg gibt es eine Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport, welche die Eingliederung von Spätaussiedlern in die Schulen des Landes regelt. Die allerneueste Fassung stammt vom 25. August 1997. Spätaussiedler, die der allgemeinen Schulpflicht unterliegen, werden in Baden-Württemberg mit anderen nicht Deutsch sprechenden SchülerInnen in Internationale Vorbereitungsklassen an Grund- und Hauptschulen zusammengefasst, vorausgesetzt es sind zehn solcher Schüler vorhanden. Die SchülerInnen sitzen aus zwei bis vier Jahrgangsstufen zusammen und erhalten bis zu 25 Stunden Deutschunterricht in der Woche. Bereits nach einem Schuljahr soll der Wechsel in eine Regelschule erfolgen, in der sie jedoch keinen weiteren Förderunterricht in Deutsch erhalten.⁴⁶⁰ Ich möchte an dieser Stelle nicht näher auf die Vorbereitungsklassen eingehen, sondern lediglich

⁴⁵⁷ vgl. Schlösser (2004), 13

⁴⁵⁸ vgl. Dieckhoff (2002), 65ff

⁴⁵⁹ vgl. Vogelsang (2008), 223

⁴⁶⁰ vgl. Frankfurter Rundschau (27.09.1999)

Kritik an diesen äußern. Da an diesem speziellen Unterricht ausschließlich Aussiedler und andere Migranten teilnehmen, fehlt der Kontakt zu Einheimischen. Diese Kontakte sind jedoch dringend nötig um sich in die deutsche Gesellschaft einzugliedern und Erfahrungen mit der deutschen Kultur und Sprache zu sammeln. Wie bereits in den Ausführungen zum vorschulischen Bereich erwähnt wurde, spielt die Interkulturelle Pädagogik im schulischen Bereich ebenfalls eine bedeutende Rolle. Auch in diesem Bereich gibt es die Chance der Zusammenarbeit von LehrerInnen, Eltern deutscher und nichtdeutscher Kultur und den Kindern verschiedener Kulturen in vielfältigen Projekten. Um den Rahmen meiner wissenschaftlichen Arbeit nicht gänzlich zu überschreiten, möchte ich an dieser Stelle auf die Bedeutsamkeit der interkulturellen Arbeit in der Schule hinweisen, einen Ausblick geben und auf geeignete, weiterführende Literatur verweisen.

Das Buch „Interkulturelles Lernen in der Grundschule: Ziele –Konzepte-Materialien“ (2007) von Annegret Eickhorst, bietet vielfältige Konzepte für interkulturelle Arbeit in der Grundschule an, Gestaltungsmöglichkeiten für den Unterricht, wie bestimmte Unterrichtsinhalte aussehen können beispielsweise die Themen „Europa im Unterricht“, „Eine Welt/Dritte Welt in der Schule“, Aspekte zur Elternarbeit und zahlreiche methodische Konzepte und Materialien, sowie ein Anhangsverzeichnis für Internetadressen und Hinweise auf Materialien. Elke Schlösser (2004) bietet in ihrem Buch mit dem Titel „Zusammenarbeit mit Eltern- interkulturell: Informationen und Methoden zur Kooperation mit deutschen und zugewanderten Eltern in Kindergarten, Grundschule und Familienbildung“ ebenfalls einen Praxisteil mit Tipps für die Zusammenarbeit mit Eltern und Vorschlägen für Themen von Elternabenden, gemeinsamen Projekten und zahlreiche weitere Ideen, an. Diese beiden aktuelleren Werke sind empfehlenswert, da sie über umfangreiche Praxisvorschläge verfügen und sich an den neuesten Forschungsergebnissen orientieren.

Eine etwas ältere Ausgabe von 1993 stellt das Buch „ Schulöffnung und Interkulturelle Erziehung: Wie Regionale Arbeitsstellen Familie, Schule und Nachbarschaft helfen können“ von Klaus T. Hofmann, Christian Petry, Jürgen Raschert, Barbara Schlotmann, dar.

Die Institutionen der Zukunft werden ihre Ziele zunehmend auf pädagogisches Handeln für und mit Kindern, sowie gleichzeitig auf bildende und beratende Arbeit mit und für die ganze Familie richten. Der verbindende und integrierende Faktor wird sein, dass hier ansässige und zugewanderte Familien eine immer größere Rolle spielen.⁴⁶¹ Für PädagogInnen in Kindergarten und Grundschule bedeutet das, die Fähigkeit zu entwickeln, für Kinder und deren Eltern oder engen Bezugspersonen einen Raum zu schaffen, in dem sie vor Diskriminierung geschützt sind. Interkulturelle und antirassistische Haltungen sind sich ergänzende Blickwinkel und werden in unserer heutigen Gesellschaft immer wichtiger. Die eigene Individualität und die des Gegenübers zu achten, die Prägung des Einzelnen nutzbar zu machen, ohne falsch verstandene Angleichungstendenzen, ist dann Anzeichen von interkultureller Kompetenz.⁴⁶²

⁴⁶¹ vgl. Schlösser (2004), 47f

⁴⁶² vgl. ebd. 19

12. Fazit

„Die Integration der (Spät-)Aussiedler als einer besonderen Einwanderungsgruppe in die bundesrepublikanische Gesellschaft braucht neben allem anderen Zeit. Doch Zeit allein führt nicht zur Integration. Sie bedarf der Anstrengungen aller Beteiligten, ihr Erfolg wird zum einen von den Entwicklungen in den interdependenten Problemfeldern Arbeit, Wohnen und Sprache abhängen, zum anderen von der Akzeptanz und den Kontakten zur einheimischen Bevölkerung. Sie kann nicht als rein technisch oder soziotechnisch zu lösendes Problem der Arbeitsmarktintegration, der Wohnungsversorgung und der Spracherlernung gesehen werden. Misserfolg in diesen Feldern birgt die Gefahr der Marginalisierung für die Aussiedler. Dies könnte weiter ins gesellschaftliche Abseits führen [...]“⁴⁶³

Häufig wird die Verantwortlichkeit für diese spezielle Migrantengruppe abgeschoben, was Frau [REDACTED] bestätigen kann. *„ Im Kindergarten und in der Schule macht man beide Augen zu und sagt da ist der Schulkindergarten dafür zuständig. Die Kinder haben (zwar) viele Jahre um sich zu integrieren, [...] ich glaube es ist (aber)[...] noch niemandem aufgefallen, dass diese Kinder auch Hilfe brauchen.“⁴⁶⁴* PädagogInnen haben die wertvolle Aufgabe diese Hilfsbedürftigkeit zu erkennen und darauf zu reagieren.

Im Rahmen des Projekts der Eltern-Kind-Gruppe wurde deutlich, dass ein umfangreiches Wissen über Aussiedlerfamilien, deren Herkunftsgeschichte, Lebensbedingungen und Kultur nötig ist, um bestimmte Verhaltens- und Denkweisen besser einordnen zu können und entsprechend in der Arbeit mit den Kindern und Eltern darauf einzugehen.

Gerade der Austausch von Kulturwissen führt dazu, dass Missverständnissen vorgebeugt wird und die gegenseitige Akzeptanz in der Gesellschaft steigt. Besonders für die Kinder ist es wichtig, dass sie sich hier in Deutschland angenommen fühlen und auch Kontakte außerhalb ihrer Familien und Verwandten knüpfen.

Es gibt kein Rezept für die soziale Teilhabe oder eine Medizin gegen das Gefühl im Land der eigenen Vorfahren fremd zu sein, aber es gibt Integrationshilfen und die Chance durch Interkulturelle Pädagogik und Zusammenarbeit mit Eltern verbesserte Bedingungen für die Aussiedlerkinder und deren Familien in Deutschland zu schaffen.

Die Gründe dafür, dass Aussiedlerfamilien die Angebote oft nicht wahrnehmen sind vielschichtig. Zum einen wissen sie häufig nicht, dass es diese Angebote gibt oder die Angebote entsprechen nicht ihren Bedürfnissen, häufig schämen sie sich aber auch einen Sprachkurs oder andere Hilfen in Anspruch zu nehmen.

⁴⁶³ Ingenhorst (1997), 208

⁴⁶⁴ Interview, 5: Originalversion: „ Im Kindergarten und Schule macht man beide Augen zu und sagt da ist Schulkindergarten dafür zuständig. Die Kinder haben viele Jahre um sich zu integrieren, sie müssen sich integrieren auch ohne unsere Hilfe. Und ich glaube es ist auch noch niemandem aufgefallen, dass diese Kinder auch Hilfe brauchen.“

Um diesen Ursachen auf den Grund zu gehen und die Familien für die Angebote zu mobilisieren, ist es erforderlich, dass auf die Eltern zugegangen wird und erfragt wird was diese wollen.⁴⁶⁵ *„Die Eltern zu mobilisieren für eigene Kinder ist wirklich leicht und das muss man in ihrer Mentalität machen.“*⁴⁶⁶

Eine positive Veränderung in Bezug auf Integration kann in der sprachlichen Bildung von Kindern festgestellt werden, wie zum Beispiel die Möglichkeit, die Erstsprache im schulischen Bereich als zweite Fremdsprache wählen zu können. Es fehlt jedoch von Lehrerseite noch häufig die Einsicht in die Bedeutung der Zweisprachigkeit, das heißt sie wird als Ziel anerkannt, ihre Bedeutung als Prinzip und Thema des Unterrichts als Teil interkultureller sprachlicher Bildung aber erst wenig umgesetzt. Auch in der Lehrerausbildung wurde Interkulturelle Erziehung und der professionelle Umgang mit Zweisprachigkeit bisher zu wenig verankert.⁴⁶⁷ Zukünftiges Ziel sollte darum auch sein, die PädagogInnen auf dem Gebiet der Zweisprachigkeit und Interkulturellen Erziehung fortzubilden, um kompetente Begleiter für die Aussiedlerkinder zu erhalten.

*„Das Verhältnis deutscher und zugewanderter Kinder zu ihrer ethnischen Zugehörigkeit steht in deutlichem Zusammenhang mit der pädagogischen Qualität von Angeboten zur kulturellen Identitätsentwicklung. Der frühen Pädagogik sind wertvolle Chancen eingeräumt, Kindern durch Kulturrepekt und Unterstützung bei der Eigendefinition eine gesunde und interkulturelle Identitätsentwicklung zu ermöglichen.“*⁴⁶⁸ Dieses Zitat hebt wiederholt die Wichtigkeit der Interkulturellen Pädagogik hervor, besonders im Bereich der Frühförderung kann bereits viel getan werden, um den Aussiedlerkindern beim Wurzeln schlagen in Deutschland zu helfen.

Ein erster Schritt auf dem Weg zur Verbesserung der sozialen Teilhabe von Aussiedlerkindern stellen Angebote wie die niederschwellige Eltern-Kind-Gruppe, interkulturelle Arbeit im vorschulischen und schulischen Bereich, die Elternschulung „FERDA“ für Kinder von 0 bis 4 Jahren und ähnliche Maßnahmen, dar.

Eine echte Chance zur sozialen Teilhabe kann nur eine Politik bieten, die dem russischen Identitätsteil seine Existenzberechtigung zuspricht, ihn akzeptiert, in seiner Bedeutung für die Entwicklung der Betroffenen würdigt und die erforderlichen Deutschkenntnisse sichert.

Zuletzt sei noch erwähnt, dass auch andere Migrantengruppen nicht aus dem Blickfeld geraten dürfen. Projekte, die internationale Mentalitäten mischen, erfordern zwar ein hohes Maß an Interkultureller Kompetenz, eine gemeinsame Interkulturelle Arbeit sollte aber zukünftig Ziel aller pädagogischen Einrichtungen für Kinder in Deutschland sein.

⁴⁶⁵ vgl. Interview S.6

⁴⁶⁶ Interview , 6: Originalversion: „Die Eltern zu mobilisieren für eigene Kinder ist wirklich leicht und das muss man in ihrer Mentalität machen.“

⁴⁶⁷ vgl. Luchtenberg (1998), 84

⁴⁶⁸ Schlösser (2004), 17

13. Quellenverzeichnis

I. Literaturverzeichnis

- **Arend, Holger** (1997): *Handlungsorientiertes Sprachenlernen. Arbeitshilfen für die Aussiedlerberatung und den Sprachunterricht*. Schriftenreihe Aussiedlerintegration, Band 6. Verlag Arno Spitz GmbH. Berlin.
- **Bade, Klaus J.** (Hrsg.) (1990): *Neue Heimat im Westen: Vertriebene, Flüchtlinge, Aussiedler*. Westfälischer Heimatverbund. Münster.
- **Bade, Klaus J./ Oltmer Jochen** (1999): *Aussiedler: deutsche Einwanderer aus Europa*. Universitätsverlag Rasch. Osnabrück.
- **Baur, Rupprecht S./Cholsta, Christoph/ Krekeler, Christian/ Wenderott, Claus** (1999): *Die unbekanntenen Deutschen: Ein Lese- und Arbeitsbuch zu Geschichte, Sprache und Integration rußlanddeutscher Aussiedler*. Schneider-Verlag. Baltmannsweiler.
- **Bosch, Doris** (1992): *Ausländer- und Aussiedlerkinder im Unterricht. Eine Überforderung für die Grundschule? Konzepte und Arbeitshilfen*. Verlag für Wirtschaft und Verwaltung Wingen. Essen.
- **Breckner, Roswitha** (2005): *Migrationserfahrung- Fremdheit- Biografie: Zum Umgang mit polarisierten Welten in Ost-West-Europa*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- **Brodhun, Saskia** (2008): *Grammatik im Englischunterricht: Der Einfluss sprachlicher Interferenzen auf den Satzbau in der Zweitsprache Englisch*. Grin Verlag für Akademische Texte. Göttingen
- **Deutsche Dudenredaktion** (Hrsg.) (2006): *Duden: Die deutsche Rechtschreibung*. Dudenverlag Mannheim. Leipzig. Wien. Zürich.
- **Dieckhoff, Petra** (2002): *Wir verstehen uns prima: interkulturelle Erziehung im Kindergarten*. Kolhammer GmbH. Stuttgart Berlin Köln.
- **Dietz, Barbara/Hilkes, Peter** (1994): *Integriert oder isoliert? Zur Situation russlanddeutscher Aussiedler in der Bundesrepublik Deutschland*. Olzog Verlag. München.
- **Eggers, Clemens** (1992): *Ziel- und Zweitsprache Deutsch Anfangsunterricht im Primar- und Sekundarbereich: Organisation, Zielsetzung, Inhalte, Verfahren, Sprachvergleiche, Medien*. Agentur Dieck. Heinsberg.
- **Eickhorst, Annegret** (2007): *Interkulturelles Lernen in der Grundschule: Ziele-Konzepte- Materialien*. Julius Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn.

- **Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung Abteilung Arbeits- und Sozialforschung** (1997): *Gesprächskreis Arbeit und Soziales Nr. 72: Identitätsstabilisierend oder konfliktfördernd? Ethnische Orientierungen in Jugendgruppen*. Tagung der Friedrich-Ebert-Stiftung am 28./29.10.1996. Bonn
- **Friederichs Gudrun/Eichholz Rolf** (1992): *Integration von Ausländer- und Aussiedler-Kindern: Unter besonderer Berücksichtigung der polnischen Aussiedlerkinder*. Verlag Peter Lang GmbH. Frankfurt am Main.
- **Gogolin Ingrid/Krüger-Portratz Marianne** (2006) Krüger Heinz-Hermann. (Hrsg.): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Barbara Budrich Opladen Verlag & Farminton Hills. Ulm.
- **Gropper, Elisabeth/Zimmermann, Hans-Michael** (Hrsg.) (2000): *Zuwanderung: Zugehörigkeit und Chancengleichheit für Kinder und Jugendliche*. AJS Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg.
- **Gudjons, Herbert** (2006): *Pädagogisches Grundwissen*. 9., neu bearbeitete Auflage. Julius Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn.
- **Herwartz-Emden, Leonie** (Hrsg.) (2003): *Einwandererfamilien*. 2. unveränderte Auflage. Göttingen. Universitätsverlag Osnabrück.
- **Ingenhorst, Heinz** (1997): *Die Russlanddeutschen. Aussiedler zwischen Tradition und Moderne*. Campus Verlag. Frankfurt/Main.
- **Jedik, Lilli** (2002): *Die russlanddeutsche Migration in der Sprachbehindertenpädagogik: Geschichtlich-theoretischer Hintergrund und praxisrelevante Forschungsergebnisse für das sprachbehindertenpädagogische Handlungsfeld durch konfrontierende Sprachanalyse*. Shaker Verlag. Aachen.
- **Kracht, Annette** (2000): *Migration und kindliche Zweisprachigkeit: Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis*. Waxmann Verlag. Münster.
- **Lajos, Konstantin** (Hrsg.) (1998): *Die ausländische Familie: Ihre Situation und Zukunft in Deutschland*. Leske+Budrich.Opladen.
- **Mammey, Ulrich/ Schiener, Rolf** (1998): *Zur Eingliederung der Aussiedler in die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland*. Leske+Budrich. Opladen.
- **Masumbuku, Jean Rahind** (1995): *Psychische Schwierigkeiten von Zuwanderern aus den ehemaligen Ostblockländern*. Deutscher Studien-Verlag. Weinheim.
- **Oswald, Ingrid** (2007): *Migrationssozioologie*. UVK Verlagsgesellschaft mbH. Konstanz.
- **Schlösser, Elke** (2004): *Zusammenarbeit mit Eltern-interkulturell: Informationen und Methoden zur Kooperation mit deutschen und zugewanderten Eltern in Kindergarten, Grundschule und Familienbildung*. Ökotopia Verlag. Münster.
- **Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V.** (Hrsg.) (2002): *Migrantenkinder in der Jugendhilfe*. Eigenverlag. München.

- **Statistisches Bundesamt** (Hrsg.) (2007): *Bevölkerung und Erwerbsfähigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2005* – Wiesbaden.
- **Strobl/Kühnel** (2000): *Dazugehörig und ausgegrenzt. Analysen zu Integrationschancen junger Aussiedler. Konflikt- und Gewaltforschung*. Weinheim und Juventa Verlag. München.
- **Treibel, Annette** (2003): *Migration in modernen Gesellschaften: Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht*. Juventa Verlag. Weinheim und München.
- **Triarchi-Herrmann, Vassilia** (2003): *Mehrsprachige Erziehung: Wie sie ihr Kind fördern*. Ernst Reinhardt Verlag. München Basel.
- **Vogelsang, Waldemar** (2008): *Jugendliche Aussiedler: Zwischen Entwurzelung, Ausgrenzung und Integration*. Juventa Verlag. München und Weinheim
- **Weiß, Wolfgang** (1997): *Eingliederungshilfen für Spätaussiedler: Rechte und Leistungen auf gesetzlicher Grundlage*. Schriftenreihe Aussiedlerintegration, Band 4. Verlag Arno Spitz GmbH. Berlin.
- **Wierling, Dorethee** (Hrsg.) (1981): *Heimat finden. Lebenswege von Deutschen, die aus Russland kommen*. Edition Körberstiftung. Hamburg.

II. Artikel:

- **Alt, Christian/Holzmüller, Helmut** (2006): *Der familiäre Hintergrund türkischer und russlanddeutscher Kinder*. In: Alt, Christian (Hrsg.) (2006): *Kinderleben-Integration durch Sprache?: Band 4: Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern*. Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden, S. 23-39
- **Anweiler, Oskar** (1996): *Deutschland*. In: Anweiler u.a. (Hrsg.) (1996): *Bildungssysteme in Europa*. Beltz Verlag. Weinheim und Basel, S. 31-56
- **Boos-Nünning, Ursula/ Karakasoglu, Yasemin** (2002): *Partizipation und Chancengleichheit von zugewanderten Kindern und Jugendlichen in der Jugendhilfe*. In: Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (2002), S.47-66
- **Dietz, Barbara** (1999): *Kinder aus Aussiedlerfamilien: Lebenssituation und Sozialisation*. In: Dietz, Barbara/Holzappel, Renate (Hrsg.) (1999): *Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund: Kinder in Aussiedlerfamilien und Asylbewerberfamilien – alleinstehende Kinderflüchtlinge*. Verlag Deutsches Jugendinstitut. München, S. 9-52
- **Frik, Olga** (2005): *Integration zu welchem Preis?* In: Asit Datt (Hrsg.) (2005): *Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion*. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 139-152
- **Gaitanides, Stefan** (1996): *Probleme der Identitätsfindung der zweiten einwanderergeneration*. In: iza. Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit 1/1996: S.32-39
- **Gümen, Sedef** (2000): *Wechselseitige Stereotype von Frauen*. In: Herwartz-Emden (2003) (Hrsg.): *Einwandererfamilien*, S.351-371
- **Gümen, Sedef/ Herwartz-Emden, Leonie/ Westphal, Manuela** (2000): *Vereinbarkeit von Beruf und Familie als weibliches Selbstkonzept*. In: Herwartz-Emden (2003): *Einwandererfamilien*. S.207-231
- **Hamburger, Franz** (2002): *Migration und Jugendhilfe*. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (2002)
- **Herwartz-Emden, Leonie Einführung** (2003): *Geschlechterverhältnisse, Familie und Migration*. In: Herwartz-Emden (2003): S.9-53
- **Herwartz-Emden, Leonie/ Westphal, Manuela** (2000): *Konzepte mütterlicher Erziehung*. In: Herwartz-Emden (2003), S.99-120
- **Herwartz-Emden, Leonie; Westphal, Manuela** (2002): *Integration junger Aussiedler. Entwicklungsbedingungen und Akkulturationsprozesse*. In: Jochen Oltmer (Hrsg.) *Migrationsforschung und interkulturelle Studien*. Osnabrück: Rasch Verlag, S. 229-259
- **Kuebart, Friedrich** (1996): *Russland*. In: Anweiler u.a. (Hrsg.) (1996): *Bildungssysteme in Europa*. Beltz Verlag. Weinheim und Basel, S. 165-193

-
- **Luchtenberg, Sigrid** (1998) : *Schulische und berufliche Situation der zweiten und dritten Ausländergeneration*. In: Lajios (Hrsg.) (1998), S.71-91
 - **Schagerl, Susanne**(2000): *Aussiedler-Jugendliche. Integrationsforderungen Bewältigungsstrategien- Gewaltprävention*. In: Gropper/Zimmermann (Hrsg.)(2000), S. 82ff
 - **Teuber, Kristin** (2002): *Migrationssensibles Handeln in der Kinder- und Jugendhilfe*. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.) (2002), S. 75-134
 - **Tilkeridoy, Fotini** (1998): *Zwischen Tradition und Moderne: Identitätsbildung im Spannungsfeld zweier Kulturen am Beispiel der zweiten Generation von Griechen in Deutschland*. In : Lajios, Konstantin (Hrsg.) (1998): *Die ausländische Familie: Ihre Situation und Zukunft in Deutschland*. S.25-60
 - **Veneto Scheib, Valentina** (1998): *Migrantinnen zwischen Integration und Heimkehr*. In: Lajios: *Die ausländische Familie: Ihre Situation und Zukunft in Deutschland* (1998), S.107ff
 - **Westphal, Manuela** (2000): *Vaterschaft und Erziehung*. In: Herwartz-Emden (2003): *Einwandererfamilien*. S.99-120

III. Internetverzeichnis

- **Arbeiterwohlfahrt Friedrichshain-Kreuzberg e.V.** (2008): *HIPPY- ein Projekt der Familienbildung und Stärkung der Lernfähigkeit*. Url: http://www2.awo-friedrichshain-kreuzberg.de/uploads/hippy_konzeption_aktuell.pdf (Abruf: 20.03.09)
- **AWO Mobile Elternschule** (2005): *Konzept Eltern-Kind-Gruppe*. Url: http://www.familienbildung.info/Dokumente/Konzepte_Eltern-Kind-Gruppen.pdf
- **Bierschock, Kurt P.** (2000): *Familienbildung als präventives Angebot. Einrichtungen, Ansätze, Weiterentwicklung: „HIPPY- Home Instruction Program for Parents of Preschool Youngsters“*. In: Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg ifb-Materialien 5/00.Bamberg. Quelle: <http://www.eundc.de/pdf/21008.pdf> (Abruf: 22.05.09)
- **Bundesministerium der Justiz** (2005): *Gesetz über die Festlegung eines vorläufigen Wohnortes für Spätaussiedler*. Url: http://bundesrecht.juris.de/aus_bsiedwog/BJNR013780989.html (Abruf: 20.02.09)
- **Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend** (2006): *Einleitung*. Url: http://www.bmfsfj.de/doku/elternbildungsbereich/pdf/I_Einleitung.pdf (Abruf: 20.02.09)
- **Bundesministeriums der Justiz in Zusammenarbeit mit der juris GmbH** (2009): *Gesetz über die Angelegenheiten der Vertriebenen und Flüchtlinge Bundesvertriebenengesetz-BVFG*. Url: <http://bundesrecht.juris.de/bundesrecht/bvfg/gesamt.pdf> (Abruf: 20.02.09)
- **Bundesvertriebenengesetz-BVFG** (1953): *Gesetz über die Angelegenheiten der Vertriebenen und Flüchtlinge. Bundesvertriebenengesetz- BVFG*. Url: <http://bundesrecht.juris.de/bundesrecht/bvfg/gesamt.pdf> (Abruf: 15.05.09)
- **Bundesverwaltungsamt** (2009): *Müssen Kinder auch zum Sprachtest?* Url: http://www.bva.bund.de/cln_160/nn_372242/DE/Aufgaben/Abt__III/Spaetaussiedler/FAQ/Fragen__Sprachtest/42Sprache.html?__nnn=true (Abruf: 13.06.09)
- **Bundeszentrale für politische Bildung** (2005): *Migration in Deutschland – „Aussiedlermigration in Deutschland* Url: http://www.bpb.de/themen/L2K6XA,0,0,Aussiedlermigration_in_Deutschland.html (Abruf: 21.05.09).
- **Bundeszentrale für politische Bildung** (2007): *Migration in Deutschland – Aussiedler - Rechtsgrundlagen*. Url: <http://www.bpb.de/themen/GY0J7L.html> (Abruf: 29.11.08).

-
- **Die Bundesregierung** (2005): *Integrationsaktivitäten des Bundes*. Url : http://www.bmi.bund.de/cae/servlet/contentblob/324210/publicationFile/17274/Integration_saktivitaeten_desBundes.pdf (Abruf: 18.07.09)
 - **Die Linde e.V. – Bildungsverein für Volkskunde in Deutschland** (2008): *Geschichte der Russlanddeutschen: Kulturarchiv : Gesetz zur Bereinigung von Kriegsfolgengesetzen (Kriegsfolgenbereinigungsgesetz-KfbG) vom 21. Dezember 1992*. Url: [://www.russlanddeutschegeschichte.de/Kulturarchiv/Gesetze/gesetz_kriegsfolgenber_einigungsgesetz_211292.htm](http://www.russlanddeutschegeschichte.de/Kulturarchiv/Gesetze/gesetz_kriegsfolgenber_einigungsgesetz_211292.htm) (Abruf: 20.03.09)
 - **Dr. Löttsch, Gesine** (2007): *Thema Aussiedlerpolitik* Url: https://www.abgeordnetenwatch.de/dr_gesine_loetzsch-650-5861-17.html (Abruf: 07.07.09)
 - **Drilling, M.** (2001): *Schulsozialarbeit. Antwort auf veränderte Lebenswelten*. In: Schulsozialarbeit Liechtenstein (2009): *Was ist Schulsozialarbeit*. Url : <http://www.schulsozialarbeit.li/index.php?id=2> (Abruf: 08.06..09)
 - **Emde, Holger** (2003): *Fremde Heimat Deutschland*. Url: <http://www.diakonie-baden.de/cms/pdf/internettext.pdf> (Abruf: 07.05.09)
 - **Filsinger, Dieter.** (2001): *Soziale Integration junger Migrant/innen, Aussiedler/-innen und ihrer Familien in E&C- Gebieten*. In: Regiestelle E&C der Stiftung SPI (Hrsg.): *Zielgruppenkonferenz der Quartiersmanager: Soziale Integration junger Migranten, Aussiedler und ihrer Familien in E&C- Gebieten*. Berlin: Regiestelle E&C, S. 5-12: Url: <http://www.eundc.de/pdf/02102.pdf> (Abruf: 08.05.09)
 - **Frankfurter Rundschau** (27.09.1999): *Warum Spätaussiedler in Deutschland zwischen allen Stühlen sitzen*. Url: <http://www1.karlsruhe.de/Projekte/Migranten/fr.de.php>
 - **Heinen, Ute** (2000a): *Zuwanderung und Integration in der Bundesrepublik Deutschland. –Aufnahme*. In: *Informationen zur politischen Bildung (Heft 267)*. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn. Url: http://www.bpb.de/publikationen/08604866861222132867858162468689,3,0,Zuwanderu_ng_und_Integration_in_der_Bundesrepublik_Deutschland.html#art3 (Abruf: 16.05.09)
 - **Heinen, Ute** (2000b): *Zuwanderung und Integration in der Bundesrepublik Deutschland. – Eingliederungshilfen*. In: *Informationen zur politischen Bildung (Heft 267)*. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn. Url : http://www.bpb.de/publikationen/08604866861222132867858162468689,4,0,Zuwanderu_ng_und_Integration_in_der_Bundesrepublik_Deutschland.html#art4 (Abruf: 18.07.2009)

-
- **Heinen, Ute** (2000c): *Zuwanderung und Integration in der Bundesrepublik Deutschland. – Sprachkompetenz*. In: Informationen zur politischen Bildung (Heft 267). Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn. Url: http://www.bpb.de/publikationen/08604866861222132867858162468689,5,0,Zuwanderung_und_Integration_in_der_Bundesrepublik_Deutschland.html#art5 (Abruf: 18.07.2009)
 - **HIPPY Deutschland e.V.** (2006): *Kurzinformation*. Url : http://www.goettingen.de/pics/medien/1_1179905922/hippy_kurzinfo.pdf (Abruf: 23.05.09)
 - **Jessica Ladoe** (2005): *Ausländerkriminalität- Delinquenz und Devianz türkischstämmiger Jugendlicher und Heranwachsender in Rheindorf-Nord*. Url: http://www.f01.fh-koeln.de/imperia/md/content/imos/ladoe_diplomarbeit.pdf (Abruf : 10.07.09)
 - **Juristischer Informationsdienst** (2009): *Grundgesetz XI. Übergangs- und Schlußbestimmungen (Art. 116 - 146)* Url: <http://dejure.org/gesetze/GG/116.html>
 - **Leonie Herwartz-Emden** (1997): *Erziehung und Sozialisation in Aussiedlerfamilien Einwanderungskontext, familiäre Situation und elterliche Orientierung*. Url: http://www.philso.uniaugsburg.de/lehrstuehle/paedagogik/paed3/bibliothek/Erziehung_und_Sozialisation_in_Aussiedlerfamilien.pdf (Abruf: 16.05.09)
 - **Markeroth, K.** (2008): *Die Familie ist die wichtigste Sozialisationsinstanz*. Url: <http://www.misterinfo.de/publish/politik-und-gesellschaft/die-familie-ist-die-wichtigste-sozialisationsinstanz> (Stand: 03.05.2009)
 - **Nezabudka – Deutsch-russischer Kindergarten** (2009): *Rahmenkonzept der bilingualen deutsch-russischen Kindertageseinrichtung „Nezabudka –Vergissmeinnicht.“* Url: <http://www.nezabudka.de/kindergarten.php> (Abruf: 24.06.09)
 - **Niedersächsisches Ministerium für Inneres, Sport und Integration** (2007): *Grenzdurchgangslager Friedland – Zentrum für Integration*: Url: http://www.mi.niedersachsen.de/master/C3526698_N3525820_L20_D0_I522.html (Abruf: 15.05.09)
 - **Niedersächsisches Zentrum für Integration** (2008): *Grenzdurchgangslager Friedland – Die Geschichte des Grenzdurchgangslagers*. Url: http://www.grenzdurchgangslager-friedland.niedersachsen.de/master/C47479178_N47482272_L20_D0_I46086627.html (Abruf: 15.05.09)
 - **Runge (2008)**: *Wissenschaftliche Untersuchungen zu HIPPY aus aller Welt*. In: HIPPY Deutschland e.V. Url: http://www.hippy-deutschland.de/material_untersuchungen.php

-
- **Schneider, Jan** (2005a1): *Die Geschichte der Russlanddeutschen- Ausländische Siedler für die Wolgagebiete*. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn. Url: <http://www.bpb.de/themen/AA1Q8R.html> (Abruf: 29.11.08)
 - **Schneider, Jan** (2005a2): *Die Geschichte der Russlanddeutschen- Gelungene Integration*. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn. Url: http://www.bpb.de/themen/AA1Q8R,1,0,Die_Geschichte_der_Russlanddeutschen.html#art1 (Abruf: 29.11.08)
 - **Schneider, Jan** (2005a3): *Die Geschichte der Russlanddeutschen- Erster Weltkrieg und russische Revolution*. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn. Url: http://www.bpb.de/themen/AA1Q8R,2,0,Die_Geschichte_der_Russlanddeutschen.html#art2 (Abruf: 29.11.08)
 - **Schneider, Jan** (2005a4): *Die Geschichte der Russlanddeutschen- Deportation und Zwangsarbeit ab 1941*. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn. Url: http://www.bpb.de/themen/AA1Q8R,3,0,Die_Geschichte_der_Russlanddeutschen.html#art3 (Abruf: 29.11.08)
 - **Schneider, Jan** (2005a5): *Die Geschichte der Russlanddeutschen- Aussiedlung in die Bundesrepublik*. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn. Url: http://www.bpb.de/themen/AA1Q8R,4,0,Die_Geschichte_der_Russlanddeutschen.html#art4 (Abruf: 29.11.08)
 - **Schneider, Jan** (2005b1): *Integration - Aussiedler in Deutschland zwischen 1945 und 1989*. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn. Url: <http://www.bpb.de/themen/WX8Z5N,0,0,Integration.html#art0> (Abruf: 29.11.08)
 - **Schneider, Jan** (2005b2): *Integration - Kürzung der Eingliederungshilfen in den 1990er-Jahren*. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn. Url: <http://www.bpb.de/themen/WX8Z5N,1,0,Integration.html#art1> (Abruf: 21.07.2009)
 - **Schneider, Jan** (2005b3): *Integration - Im Brennpunkt: Integrationsprobleme jugendlicher Spätaussiedler*. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn. Url: <http://www.bpb.de/themen/WX8Z5N,2,0,Integration.html#art2> (Abruf: 21.07.2009)
 - **Schubert, Klaus/Martina Klein**(2006): *Das Politiklexikon*. 4., aktual. Aufl. Bonn: Dietz. Quelle: http://www.bpb.de/popup/popup_lemmata.html?guid=O0SMIR (Abruf: 20.03.09)
 - **Sorel, Polina** (2005): *Ausbildungssystem in Russland im Überblick*. Url: http://www.russian-online.net/de_start/box/boxtext.php?auswahl=ausbildung (Abruf: 12.06.09)
 - **Sorel, Polina** (2009): *Das Schulsystem in Russland*. Url: http://www.russian-online.net/de_start/box/boxtext.php?auswahl=russ_schulsystem1
-

-
- **Statistisches Bundesamt Deutschland** (2007b): Pressemitteilung Nr.183 vom 04.05.2007. Url:
http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2007/05/PD07__183__12521,templateId=renderPrint.psml (Abruf: 16.05.09)
 - **Universität Hamburg, Institut für Kriminologische Sozialforschung** (2008): *Aussiedlerkriminalität*. Url: <http://www.kriminologie.uni-hamburg.de/wiki/index.php/Aussiedlerkriminalit%C3%A4t#Kulturkonfliktstheorie> (Abruf: 20.06.09)
 - **Utkin, Dmitry** (2005): *Das Schulsystem in Russland* Url :
ddi.in.tum.de/fileadmin/material/Lehrveranstaltungen/04-05/Oberseminar/Das-Schulsystem_in-Russland-Vortrag1.doc (Abruf: 05.06.09)
 - **Zentrum Bayern Familie und Soziales Bayerisches Landesjugendamt** (2005): *SGB VIII - § 24* Url : <http://www.blja.bayern.de/textoffice/gesetze/sgbviii/24.html> (Abruf: 10.06..09)

Anlagen***Anlagenverzeichnis***

1. Karte: Auswanderung von Deutschen in das Schwarzmeer- und Wolgagebiet (Russland) im 18. und 19. Jahrhundert..... 112
2. Erlass des Präsidium des Obersten Sowjets der Union der SSR 113
3. Dekret des Präsidiums des Obersten Sowjets der UdSSR vom 13. Dezember 1955..... 114
4. Übersicht über eine Gruppenstunde der Eltern-Kind-Gruppe..... 115
5. Interview mit Frau [REDACTED], der pädagogischen Fachkraft im Hohbuch Reutlingen..... 116

1. Karte: Auswanderung von Deutschen in das Schwarzmeer- und Wolgagebiet (Russland) im 18. und 19. Jh.

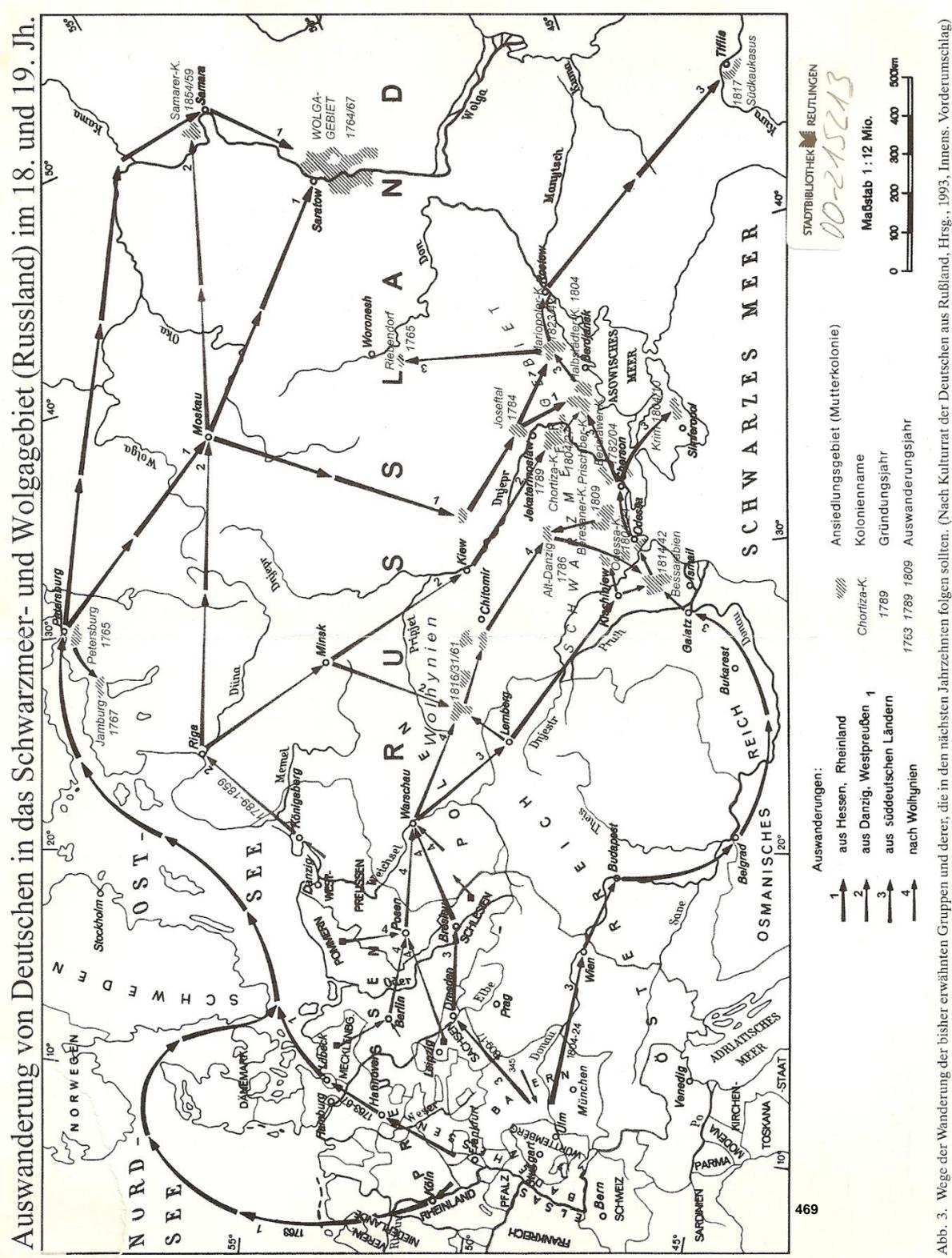


Abb. 3. Wege der Wanderung der bisher erwähnten Gruppen und derer, die in den nächsten Jahrzehnten folgen sollten. (Nach Kulturrat der Deutschen aus Rußland, Hrsg., 1993, Innens. Vorderumschlag)

469 Baur, Rupprecht S./Cholsta, Christoph/ Krekeler, Christian/ Wenderott, Claus (1999): Die unbekanntenen Deutschen: Ein Lese- und Arbeitsbuch zu Geschichte, Sprache und Integration rußlanddeutscher Aussiedler.)

2. Erlass des Präsidium des Obersten Sowjets der Union der SSR

ERLASS

des Präsidiums des Obersten Sowjets der Union der SSR

Über die Übersiedlung der Deutschen, die in den Wolgarayons wohnen

Laut genauen Angaben, die die Militärbehörden erhalten haben, befinden sich unter der in den Wolgarayons wohnenden deutschen Bevölkerung Tausende und aber Tausende Diversanten und Spione, die nach dem aus Deutschland gegebenen Signal Explosionen in den von den Wolgadeutschen besiedelten Rayons hervorrufen sollen. Über das Vorhandensein einer solch großen Anzahl von Diversanten und Spionen unter den Wolgadeutschen hat keiner der Deutschen, die in den Wolgarayons wohnen, die Sowjetbehörden in Kenntnis gesetzt, folglich verheimlicht die deutsche Bevölkerung der Wolgarayons die Anwesenheit in ihrer Mitte der Feinde des Sowjetvolkes und der Sowjetmacht.

Falls aber auf Anweisung aus Deutschland die deutschen Diversanten und Spione in der Republik der Wolgadeutschen oder in den angrenzenden Rayons Diversionen ausführen werden und Blut vergossen wird, wird die Sowjetregierung laut den Gesetzen der Kriegszeit vor die Notwendigkeit gestellt, Strafmaßnahmen gegenüber der gesamten deutschen Wolgabevölkerung zu ergreifen.

Zwecks Vorbeugung dieser unerwünschten Erscheinungen und um kein ernstes Blutvergießen zuzulassen, hat das Präsidium des Obersten Sowjets der UdSSR es für notwendig gefunden, die gesamte deutsche in den Wolgarayons wohnende Bevölkerung in andere Rayons zu übersiedeln, wobei den Überzusiedelnden Land zuzuteilen und eine staatliche Hilfe für die Einrichtung in den neuen Rayons zu erweisen ist. Zwecks Ansiedlung sind die an Ackerland reichen Rayons des Nowosibirsker und Omsker Gebiets, des Altaigaus, Kasachstans und andere Nachbarortschaften bestimmt.

In Übereinstimmung mit diesem wurde dem Staatlichen Komitee für Landesverteidigung vorgeschlagen, die Übersiedlung der gesamten Wolgadeutschen unverzüglich auszuführen und die überzusiedelnden Wolgadeutschen mit Land und Nutzlandereien in den neuen Rayons sicherzustellen.

Vorsitzender des Präsidiums des Obersten
Sowjets der UdSSR M. KALININ.

Sekretär des Präsidiums des Obersten
Sowjets der UdSSR A. GORKIN.

Moskau, Kreml, 29. August 1941 ⁴⁷⁰

Aus: *Nachrichten. Organ des Gebietskomitees der KPdSU(B) und des Obersten Sowjets der ASSRdWD, des Stadtkomitees der KPdSU(B) und des Stadtsowjets der Deputierten der Werktätigen von Engels, 30. August 1941, S. 1.*

⁴⁷⁰ Baur, Rupprecht S./Cholsta, Christoph/ Krekeler, Christian/ Wenderott, Claus (1999): Die unbekanntenen Deutschen: Ein Lese- und Arbeitsbuch zu Geschichte, Sprache und Integration rußlanddeutscher Aussiedler.)

3. Dekret des Präsidiums des Obersten Sowjets der UdSSR vom 13. Dezember 1955

»Über die Aufhebung der Beschränkungen in der Rechtsstellung der Deutschen und ihrer Familienangehörigen, die sich in Sondersiedlung befinden«

»In Anbetracht der Tatsache, daß die bestehenden Beschränkungen in der Rechtsstellung der deutschen Sondersiedler und ihrer Familienangehörigen, die in verschiedene Gebiete des Landes verschickt worden sind, in Zukunft nicht weiter notwendig sind, beschließt das Präsidium des Obersten Sowjets der UdSSR:

- 1. Deutsche und ihre Familienangehörigen, die in der Zeit des Großen Vaterländischen Krieges in eine Sondersiedlung verschickt worden sind, aus der Zugehörigkeit zur Sondersiedlung zu entlassen und von der Verwaltungsaufsicht durch die Organe des Innenministeriums zu befreien. Das gleiche gilt für deutsche Bürger der UdSSR, die nach ihrer Repatriierung aus Deutschland in eine Sondersiedlung eingewiesen worden sind.**

- 2. Festzulegen, daß die Aufhebung der durch die Sondersiedlung bedingten Beschränkungen für die Deutschen nicht die Rückgabe des Vermögens zur Folge hat, daß bei der Verschickung konfisziert worden war, ferner daß sie nicht das Recht haben, in die Gegenden zurückzukehren, aus denen sie verschickt worden sind.« ⁴⁷¹**

⁴⁷¹ Istorija rossijskich nemcev, "Osteuropa-Recht", Heft 1/1958, S. 223

4. Übersicht über eine Gruppenstunde der Eltern-Kind-Gruppe

Eltern- Kind-Gruppe Übersicht/Reflexionsbogen 3. Februar 2009

Thema	<ul style="list-style-type: none"> • Schneemann
Ablauf	<ul style="list-style-type: none"> • Anfangslied/ Vorstellung von meiner Seite aus • Weitemassage • Schneemann drucken mit Korken • Freispiel • Essen • Freispiel • Abschied im Kreis → „Schlittenfahren auf Mamas Schoß“, Würdigung der Schneemannbilder, Abschiedslied
Kinder - wie viele? - neue Kinder?	<p>6 Mädchen (Diana, Lerika, Amelie, Margerita, Emilie und Paula) 4 Jungs (Imil, Artjom, Maxim und Niko)</p> <p>→ Niko kam heute neu dazu, er ist 2 Jahre alt → Amelie war nach langer Pause wieder da</p>
Auffälliges/ Sonstiges	<ul style="list-style-type: none"> • ein paar Kinder waren schon um 15.20Uhr da und wollten ins Zimmer • Amelie wollte wieder nur sehr wenig mit anderen Kindern spielen und weinte viel
Ideen/ Anmerkungen für kommende Woche:	<ul style="list-style-type: none"> • Drucken hat gut geklappt und allen sehr gut gefallen, Frau Armbruster hat auch erzählt, wie stolz die Kinder ihre Bilder herzeigt haben → gut das noch mal aufzugreifen! • Eventuell: Neues Anfangslied, Fingerspiel?? • Angebot: Bücher anschauen und vorlesen auf Deutsch, kam heute im Freispiel gut an!!

5. Interview mit Frau [REDACTED], der pädagogischen Fachkraft im Hohbuch Reutlingen

23.06.09

1.) Würden Sie sich bitte in ein paar Sätzen selbst kurz vorstellen?

Mein Name ist Frau [REDACTED] ich bin hier im Projekt Begegnungsstätte Hohbuch pädagogische Fachkraft. Das ist ein Projekt zur Integration von Spätaussiedlern und Migranten im Stadtteil, weil hier fast zwei Drittel der Bevölkerung sind Spätaussiedler oder ihre Verwandte irgendwie. Wir machen unterschiedliche Maßnahmen mit unterschiedlichen Trägern zusammen, mit der Schule, mit dem Jugendhaus mit mobiler Jugendarbeit, mit Kindergärten, mit Haus der Familie und Eltern-Kind-Gruppe mit der Pädagogischen Hochschule zusammen. Aber es gibt auch unser eigenes Projekt, wir haben hier Mittagstisch, auch zur Förderung der Begegnung zwischen Migranten und Nicht-Migranten. Ich komme von Weißrussland selber, aber ich bin keine Spätaussiedlerin.

2.) Wie sehen sie die Chancen für Aussiedler in Deutschland am sozialen Leben teilzunehmen?

Das ist schwierig, es ist sehr stark regionabhängig, von kommunaler Politik, von dem welche Rechte da vertreten sind und wie weit nehmen sie die Spätaussiedler war. Also hier im Stadtteil ist weniger, weil zu viele Spätaussiedler sind und vieles schieben sie als Problemzone sofort weg. Es gibt Städte, in denen das ein bisschen besser ist, die ziemlich früh haben sich das Problem genommen. Problem von Spätaussiedlerin ist, dass sie Sozialstrukturen, wie sie in Deutschland sind oft nicht kennen und auch die mehrere Jahre hier leben haben immer noch Schwierigkeiten einzusteigen in diese Gesellschaft. Zum Beispiel in Russland oder Kasachstan ist das Freizeitleben ziemlich durchorganisiert also es gibt so Volkshochschule oder Vereinsleben so wie in eigentlichem Sinne wie in Deutschland gibt's nicht. Es gibt schon Vereine aber sie machen mehr Angebote, die man einfach wahrnimmt oder nicht. Aber das sind immer keine lose Sammlungen von Menschen, da gibt's keine so sagen wir auf schwäbisch „Hocks“ oder keine Ahnung, also die kommen sie haben ihren Kurs absolviert und gehen wieder also eher so Volkshochschulmäßig. Aber die Freizeitangebote, singen im Chor, Tanzen, Sport sind alle, also weniger Geselligkeit dabei. Was völlig unbekannt ist und womit hier im Hohbuch sich viele schwierig damit machen sind Angebote für Kinder und Eltern zusammen, also entweder Kinder oder Eltern, aber zusammen wenig. Also private Einrichtungen schon, versuchen in diese Richtung was machen, aber die staatlichen Einrichtungen auf keinen Fall und staatliche Einrichtungen sind Großteil und da tun sich ganz viele schwierig also wenn man sagt, jetzt mischen wir Gruppen zusammen und machen was Eltern-Kind oder Großeltern -Kind, das geht dann gar nicht.

3.) Stimmt es, dass Kinder in Russland schon sehr früh in die Vorschuleinrichtungen kommen und in diesen bereits auf die Schule vorbereitet werden?

Jein, weil Kindergarten ist eigentlich Pflicht ab drei Jahre, so wie in Deutschland. Also in Deutschland gibt's keine Pflicht, aber in Russland es fast Pflicht ist. Es ist flächendeckend, dass die Kinder dahin gehen, außer die Kinder, die zu Hause von Großeltern betreut werden können. Das hat damit zu tun, dass die meisten Eltern arbeiten. Krippen gibt es, aber sie haben nicht mehr so große Bedeutung, wie in der Sowjetunion, da mussten die Kinder auch schon mit einem Jahr im Kindergarten sein. Zur Zeit gibt's diese Krippen nur noch ganz wenig, nur in größeren Betrieben oder in größeren staatlichen Einrichtungen. Kindertagesystem ist ganz anders, es ist wirklich richtig Vorschule, es wird planmäßig vorbereitet, spielerisch vorbereitet. Da gibt es Regeln, wo die Kinder richtig lernen stillzusitzen, zuhören, wo die Grob- und Feinmotorik wird ausgebildet. Die Kinder lernen auch, wenn der Lehrer beziehungsweise Erzieher vorne etwas sagt, dass muss ich jetzt einhalten, das muss ich jetzt machen. Also wenn wird gesagt, wir malen jetzt unsere Familie, dann geht nicht, dass ich jetzt Autos male, dann muss ich das malen. Das wird auch ausgewertet und den Eltern weiter gesagt und weiter geholfen. Es gibt spezielle Kindergärten für die Kinder, die Störungen aufweisen, zum Beispiel die logopädische oder ergotherapeutische Betreuung extra brauchen. Es gibt extra Kindergärten für diese Kinder, kleinere Gruppen für diese kindliche Entwicklung. Dann gibt's es noch musikalische Früherziehung, sportliche Früherziehung, das wird auch in Kindergärten angeboten. Das ist strenges Programm, gibt's feste Stunden zweimal in der Woche mit extra dafür ausgebildeten Fachkräften. Das vermissen Spätaussiedler hier ganz stark.

4.) Sind die Kindergärten kostenlos oder müssen die Familien in Russland auch Beiträge zahlen?

Sie müssen auch Beiträge zahlen, aber das ist auch unterschiedlich, es gibt Betriebsbezogene Kindergärten, da ist oft Gewerkschaft mit dabei. Die Gewerkschaften sind in Russland mehr betriebsbezogen und nicht so allgemein, breiter, übergreifender. Da muss man weniger zahlen. Und es gibt ganz ohne staatliche Einrichtungen Kindergärten, wo einfach von einem Stadtteil alle Kinder reinkommen, da muss man auf jeden Fall zahlen, aber da gibt's genauso wie in Deutschland Abstufungen, wer weniger verdient muss weniger zahlen.

5.) Welche Probleme sehen Sie für Aussiedlerkinder in Bezug auf die Schule?

Viele Kinder sind hier geboren und nehmen es wie es ist. Das Problem ist mit den Eltern zu sehen, dass sehr oft sie verstehen das nicht. In der Grundschule die Jahrgangübergreifenden Klassen für erste zweite Klasse, das verstehen viele nicht, das ist für sie ein Schritt zurück ins 19. Jahrhundert, wo alle Klassen zusammen in einem Raum waren. Die Schwierigkeit ist besonders bei Spätaussiedlerkindern, dass ihre Eltern sind

fremd sich in Bezug auf Zweisprachigkeit. Viele Eltern wissen nicht, ob sie sollen Russisch fördern oder nicht, viele sprechen sehr schlecht Deutsch und dann sind sie sich unsicher, was sie mit Zweisprachigkeit machen sollen. Viele Eltern brauchen Unterstützung. Sollen wir lieber Russisch beibringen, wie machen wird das. Oder sollen wir komplett auf Deutsch umsteigen, aber da haben wir selber schlechte Deutschkenntnisse und das haben wir unserer Meinung nach selber zu wenig gemacht in Kindergarten und Schule. Das ist das größte Problem der Kinder das verunsichert sie und sie können beide Sprachen nicht. Viele Kinder müssen auch erst zur Sprachförderung, bevor sie in den richtigen Unterricht können, weil sehr oft fehlt an Grundwortschatz und zwar in beiden Sprachen.

6.) Fühlen sich die Kinder dann hin- und her gerissen zwischen Russisch und Deutsch?

Also das merken die Kinder weniger, das ist ganz von der Familie abhängig, in wie weit die Familie sich selber abschottet. Letztes Jahr wurde eine Unterstützung durchgeführt mit Schwerpunkt Spätaussiedler unter anderem Migrantenkinder und das war dann schöne Aussage von einer jüdischen Aussiedlerin ihr Kinder sagen wir sind jüdische Kinder: in Russland geboren und in Deutschland aufgewachsen und wir sind stolz darauf. Und wenn man den Kindern so was beibringt, merken sie gar nicht, dass sie anders sind als andere Kinder. Wenn Eltern sich aber selbst distanzieren wird es schwierig.

7.) Für die Kinder, die zurzeit nach Deutschland kommen ist die Lage aber schwieriger?

Also die Kinder, die im Kindergartenalter kommen sagen die Erzieherinnen, haben sehr gute Chancen reinzukommen und die Familien bemühen sich richtig. Schwierig wird es für die Kinder, die im Vorschulalter kommen, weil sie haben nur ein Jahr um die Sprache zu lernen, wenn sie nicht zu Hause Deutsch gesprochen haben oder wenn sie nur Dialekt zu Hause gesprochen haben und kennen Hochdeutsch nicht. Da sagen auch auch Kindergärten, die haben sehr große Schwierigkeiten. Ich glaube in Reutlingen gibt's jetzt zur Zeit auch keine Vorbereitungsklassen für solche Kinder, in Metzingen gibt's das auch im Kindergarten, also ähnlich wie Schulkindergarten, wo die Kinder gezielt Sprachförderung also richtig wie Unterricht ist also nicht nur mit Sprache spielen sondern wirklich ausgeprägt üben. In andere Städte, ich glaube in Tübingen gibt's so was ich glaub auf der Basis von Studentischem Werk, ich bin nicht sicher. Also die Kinder haben bessere Chancen, die so etwas genießen dürfen. Und die Kinder, die im Schulalter kommen Grundschule geht's auch, dadurch, dass Reutlingen hat auch Vorbereitung hat Förderklassen für angehende Schüler. Die Kinder die ab der sechsten Klasse aufwärts kommen, haben kaum Chancen sich in Deutschland schulisch zu integrieren, also sobald sie da sind, fallen durch schulisches Raster durch. Die Kinder haben weniger Chancen zu kommen auf Gymnasium. Das Problem ist sprachlich, auch wegen den Behörden. Oft werden die Kinder auf die Hauptschule abgeschoben und die Eltern wissen überhaupt nicht, wie sie mit dem schulischen System umgehen müssen. Da haben die Kinder oft nicht die Möglichkeit ihre Fähigkeiten zu zeigen bei dem schulischen System.

8.) Die Kinder, die jetzt kommen müssen die erst ein Aufnahmeverfahren durchlaufen, bevor sie den Status eines Spätaussiedlers erhalten?

Nicht unbedingt, das ist abhängig davon, wer in der Familie den Spätaussiedlerstatus beantragt. Weil, wenn die Eltern haben Status von Spätaussiedler, dann haben die Kinder das leichter. Wenn Großeltern haben Antrag gestellt, dann bekommen die Kinder automatisch Spätaussiedler. Wenn Vater ist Spätaussiedler, dann Kinder sind automatisch Spätaussiedler. Wenn zum Beispiel das irgendwie um die anderen Ecken geht, also Familienzusammenführung und so weiter, dann ist es schwieriger, aber wenn der eine Elternteil hat Spätaussiedlerstatus, dann bekommen die Kinder automatisch. Also sie haben diesen Status nicht, aber sie bekommen die deutsche Staatsangehörigkeit. Aber dieses Verfahren ist ziemlich undurchsichtig und hängt davon ab, wer in der Familie hat Antrag gestellt und mit welchem Status kommen eigene Eltern.

9.) Warum gibt es so viele Projekte für Aussiedlerjugendliche gegenüber weniger Projekten für Aussiedlerkinder?

Ich glaube das hat damit zu tun, dass die Spätaussiedlerjugendliche fallen negativ auf. Probleme in der Familie und in der Schule, viele haben hier kaum Chancen im schulischen System und dass die Eltern erfahren sehr oft erst, wenn sie hier sind. Also wenn sie ausreisen denken sie für meine Kinder wird alle Zukunft offen sein. Aber dann sind es oft ghettoisierte Siedlungen so wie hier zum Beispiel im Hohbuch, also das ist auch von Kommunalpolitik und der Stadt abhängig und manchmal einfach dadurch, dass viele sind Hartz IV-Empfänger und ziemlich an der Grenze leben, Sozialwohnungen haben. Und dann in solche Sachen sie haben hier kaum Chancen. Man sagt, da muss was gemacht werden und dann wird was gemacht und anderes warum für Spätaussiedlerjugendliche viel gemacht wird, man hat sie leichter zu erreichen, weil sie wollen schon etwas selber machen ohne von den Eltern abhängig zu sein. Viele von diesen Projekten sind an jugendmobile Arbeit, Vereine angesiedelt oder in Kooperation mit der Schule gemacht wird und dann Jugendliche kommen und sagen wir wollen das.

Im Kindergarten und Schule macht man beide Augen zu und sagt da ist Schulkindergarten dafür zuständig. Die Kinder haben viele Jahre um sich zu integrieren, sie müssen sich integrieren auch ohne unsere Hilfe. Und ich glaube es ist auch noch niemandem aufgefallen, dass diese Kinder auch Hilfe brauchen. Also in Reutlingen startet jetzt erstes Projekt in diese Richtung. Das Projekt „FERDA“⁴⁷² ist eine Elternschulung für Kinder von 0 bis vier, da wird das ganze System um Kleinkind erklärt Gesundheitsfragen, Jugendamt, Kindergartenbetreuung, Zweisprachigkeit, Probleme der Entwicklung, Probleme im Verhalten

⁴⁷² Anmerkung: FERDA- Zukunft- Frühe Prävention bei Migrantenfamilien: <http://www.familienforum-reutlingen.de/resources/FERDA---Zukunft-kompl..pdf>

therapeutische Angebote in der Stadt und so weiter, wo man halt sagt das brauchen die türkischen Migranten, das hat man gesehen und die anderen Migranten brauchen das auch. Das Projekt beginnt am Freitag im Haus der Familie. Die Spätaussiedler sind in Reutlingen die zweitgrößte Gruppe und wir bieten diese Kurse auch in russischer Sprache an und das ist jetzt ganz neu, dass man sagt für Spätaussiedler muss man auch was machen. Das gibt's in Reutlingen Forum Familien⁴⁷³, das ist so Zusammenschluss von unterschiedlichen Einrichtungen, wo Familien zusammen arbeiten, das Haus der Familie ist dabei. Da gibt's einige Sachen so Beratungsstellen für Familien.

10.) Welchen Beitrag können die Eltern leisten, um ihre Kinder zu unterstützen?

Die Eltern zu mobilisieren für eigene Kinder ist wirklich leicht und das muss man in ihrer Mentalität machen. Also das was wird angeboten, wird sehr oft nicht angenommen aus unterschiedlichen Gründen, entweder man versteht es nicht warum dieses System, also wenn sie kommen schauen sie und sagen das passt zu mir nicht oder sie haben kein Geld oder sie wissen nicht, dass so etwas angeboten wird, auch wenn sie Geld haben dafür. Das sind zum Beispiel ganz viele ehrenamtliche Sachen wie Eltern-Kind-Gruppe in Kirchengemeinde zum Beispiel man weiß es sehr oft nicht, dass so was gibt. Dass man kann da einfach kommen und Deutsch sprechen. Da muss man einfach Eltern mitnehmen und fragen was sie wollen und was sie sich vorstellen, aber man kann damit rechnen, dass die Eltern keine Rückmeldung geben. Sie gehen davon aus, dass man selber darauf kommt, was sie brauchen. Was die Eltern nicht zahlen können, wenn man das irgendwie in niederschweligen Angeboten anbietet, dann wird das sehr gut angenommen. Also musikalische Früherziehung oder Spracherziehung und das werden die Eltern auch bezahlen, auch wenn sie wenig Geld haben, aber wenn das meinem Kind nützt, dann komm ich und zahle das, auch wenn das heißt, dass für uns die nächsten zwei Wochen kein Fleisch auf dem Tisch ist.

11.) Sind die Angebote im Haus der Familie auch alle niederschwellig?

Die meisten, obwohl außer Eltern-Kind-Gruppe haben wir kein so Eltern-Kind-Programm. Das wird jetzt erst geplant, aber mit der Schule machen wir einiges, aber da müssen Spätaussiedlereltern immer persönlich angesprochen werden. Das machen Spätaussiedler, die gehen hin und sprechen die Eltern an, aber nicht nur Spätaussiedler, sondern auch andere Bewohner, die mit Schule zu tun haben, Elternbeirat oder wie es die Frauen in der Hausaufgabenbetreuung machen. Die gehen einfach hin und sagen, also ihr Kind braucht Betreuung. Wir haben gute Angebote, wenn ihr Fragen habt, dann kommt zu uns und wir erklären wie was ist. Über den Kindergarten kann man die Eltern sehr gut abholen, aber da

⁴⁷³ Anmerkung: Familienforum: Lokales Bündnis für Familien im Landkreis Reutlingen: [http://www.familienforum-reutlingen.de/resources/FERDA\\$2Cflyer+russ.-dt..pdf](http://www.familienforum-reutlingen.de/resources/FERDA$2Cflyer+russ.-dt..pdf)

muss man sich einarbeiten in ihre Mentalität und wie denken sie und an dieser Ebene auch treffen.

12.) Bei den Eltern ist auf jeden Fall das Bedürfnis da etwas für ihre Kinder zu tun?

Ja auf jeden Fall. Interessant ist natürlich, wenn man alle Migrantengruppen im Kopf behält, weil sehr oft, wenn man sich nur auf eine Gruppe konzentriert, dann denken Migranten oft falsch, dass man nur für ihre Gruppe was macht. Also solche Projekte, die mischen internationale Mentalität sind gut aber sehr schwierig, da braucht man sehr viel interkulturelle Kompetenz oder im Team schaffen, wo Mitglieder wissen wie unterschiedliches kommunizieren wie das funktioniert. Das braucht ganz viel Probe und man muss mit ganz viele Fehler rechnen, dass man ganz viele Fehler macht. Von der anderen Seite wollen die Gruppen mehr oder weniger unter sich sein, unbewusst, also das ist nicht bewusst. Sich absondern, aber unbewusst. Ich versteh mich mit diesen Menschen, ich weiß wie sie denken. Aber von andern Seite sie wünschen sich, dass sie nicht nur unter sich alleine bleiben, also das ist auch sehr wichtig. Gerade bei den Spätaussiedlern viele wissen gar nicht, dass sie gut Deutsch können. Sie sagen sie können sehr schlecht Deutsch. Aber in der Eltern-Kind-Gruppe zum Beispiel musste man gar nicht dolmetschen, nur die Eltern sagen, dass sie schlecht Deutsch sprechen. Aber sie haben alles verstanden und konnten darauf reagieren was man gesagt hat.

13.) Steckt dahinter vielleicht die Angst, dass man etwas Falsches sagt?

Angst, dass man was Falsches sagt und zu hohe Ansprüche an sich selber, also ich kann mich nicht so ausdrücken in Deutsch wie ich das in Russisch machen würde, dann kann ich schlecht Deutsch. Vielen ist das gar nicht bewusst und sie brauchen die Unterstützung, dass man sagt, nein sie können doch gut Deutsch. Aber nicht so in diesen Worten, die müssen das einfach spüren, ihnen das Gefühl geben, dass sie gut Deutsch können.

Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den

(Simone Kälberer)