amades Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache

Herausgegeben vom Institut für Deutsche Sprache

Nummer 2/03 · Juli 2003

ISBN: 3-922641-83-0
ISSN: 1435-4195 (Papier) · 1435-4349 (Diskette) · 1435-4357 (CD-ROM)

Ulrich Reitemeier (Hg.)

Sprachliche Integration von Aussiedlern im internationalen Vergleich

---

Institut für Deutsche Sprache
– *amades* –

Anschrift:
R 5, 6-13
D-68161 Mannheim
Fax: 0621/1581-200

Postanschrift:
Postfach 10 16 21
D-68016 Mannheim
E-Mail: amades@ids-mannheim.de

amades Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache 2/03

ISBN: 3-922641-83-0

Redaktion: Monika Kolvenbach
Layout und Satz: Joachim Hohwieler

Herstellung und Vertrieb im Eigenverlag.

Printed in Germany

Ulrich Reitemeier (Hg.)

Sprachliche Integration von Aussiedlern im internationalen Vergleich

Inhalt

Ulrich Reitemeier

Einleitung*

Der vorliegende Band enthält überarbeitete Fassungen von Vorträgen, die auf dem Kolloquium *Sprachliche Integration von Aussiedlern in den 90er Jahren – Forschungsbilanz und Forschungsperspektiven* (5.-7.4.2001) am IDS in Mannheim gehalten wurden. Dieses Kolloquium wurde veranstaltet, um die mittlerweile erzielten Forschungsergebnisse zur sprachlichen Integration von Aussiedlern[1] mit einer größeren Fachöffentlichkeit diskutieren und bewerten zu können. Ein weiteres Ziel des Kolloquiums war es, sprachwissenschaftliche Ansätze im Untersuchungsfeld zu erörtern und das Aufgabenprofil künftiger Forschung zu konturieren. Aufgrund der hohen Relevanz der bisher bearbeiteten Forschungsthemen für die Deutschförderung von Aussiedlern und für darüber hinaus gehende Integrationshilfen wurde es von den Veranstaltern (Meng/Reitemeier/Stölting) als selbstverständlich angesehen, Untersuchungsergebnisse und Forschungsperspektiven auch im unmittelbaren Austausch mit Vertretern von Institutionen, die Integrationsprozesse mitgestalten, zu diskutieren.

---

* Für Kommentare und kritische Anmerkungen danke ich Katharina Meng und Wilfried Stölting, den Mitveranstaltern des Kolloquiums, aus dem dieser Band hervorgegangen ist. Einige Passagen dieser Einleitung lehnen sich an ein Tagungsresümee an, das Wilfried Stölting für die Abschlussdiskussion verfasst hat. Für die Überlassung dieser Textvorlage schulde ich ihm besonderen Dank.

[1] Das Hauptkontingent der Aussiedler stammt aus der ehemaligen Sowjetunion; die Zuwanderungszahlen der Aussiedler aus Polen, Rumänien und anderen Staaten haben in den letzten Jahren sehr stark abgenommen. Auch künftig ist hauptsächlich aus den GUS-Ländern noch Zuwanderung von Deutschstämmigen und ihren Angehörigen zu erwarten. Diese Entwicklung hat sich darin niedergeschlagen, dass der Ausdruck *Aussiedler* zu einer gängigen Bezeichnung für Immigranten mit russlanddeutschem bzw. russischsprachigem Hintergrund geworden ist. An diesen Trend knüpft hier und in anderen Beiträgen dieses Bandes die Verwendung dieser Bezeichnung an. *Aussiedler* wird also nicht im engen Sinne des BVFG (*Spätaussiedler*) verwendet, sondern im Sinne einer Alltagskategorie, die auf Herkunft aus einem osteuropäischen Land und auf familiengeschichtliche Gegebenheiten, die eine Aufnahme in Deutschland rechtfertigen, verweist. Unter diese Alltagskategorie fallen somit auch jene russischsprachigen Angehörigen, die nicht nach § 4,1 bzw. § 7,2 BVFG, sondern nach dem Ausländerrecht behandelt werden.

Zwei thematisch ähnlich konzipierte Veranstaltungen sind diesem Kolloquium vorausgegangen: 1994 fand in Mannheim ein erster Workshop zum Thema *Sprachfähigkeiten, Sprachentwicklung und sprachliches Handeln bei Aussiedlern in Deutschland* statt; ein Jahr später ein zweiter Workshop in Frankfurt/Oder (Europa Universität Viadrina), Thema: *Sprachliche Integration von deutschen Aussiedlern aus Ost- und Ostmitteleuropa.* Ein dritter, für 1996 geplanter Workshop in Oldenburg (Carl von Ossietzky Universität) kam nicht zustande, da zu diesem Zeitpunkt nicht genügend Referent(inn)en zur Verfügung standen. Diese Workshops sollten die Kooperation der auf dem Gebiet der Aussiedlerforschung tätigen Sprachwissenschaftler(innen) und Forscher(innen) untereinander sowie den Austausch mit Forscher(inne)n aus Nachbarwissenschaften stimulieren. Sie sollten zugleich offen für Diskussionen der Relevanz sprachwissenschatlicher Forschung für die praktische Integrationsarbeit sein. Mit dem zu Beginn des neuen Jahrtausends veranstalteten Kolloquium wurde an diese Intentionen angeknüpft.

Dank finanzieller Unterstützung durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft konnte 2001 der Kreis der Teilnehmer(innen) aus sprachwissenschaftlichen Fachgebieten, aus Nachbardisziplinen und aus der praktischen Integrationsarbeit erweitert werden. Insbesondere war es der finanziellen Unterstützung durch die DFG zu verdanken, dass Referent(inn)en aus dem Ausland eingeladen werden konnten.

Das Kolloquium fand zu einem Zeitpunkt statt, als die politischen Pläne für die künftige Gestaltung der sprachlichen Integration von Aussiedlern und Ausländern – die geplante Umstellung auf das *Gesamtsprachkonzept* – in die öffentliche Diskussion gelangten. Zur gleichen Zeit arbeitete die so genannte Süssmuth-Kommission noch an ihren Empfehlungen für ein Zuwanderungsgesetz, das die Schröder-Regierung erlassen wollte. In den Debatten um die Neugestaltung der staatlichen Integrationshilfen für Migranten und um die Schaffung eines Zuwanderungsgesetzes zeichnete sich ab, dass die Aufnahme von Aussiedlern der Behandlungsweise von Ausländern angenähert werden sollte. In dieser Situation haben die Referent(inn)en und Diskutant(inn)en des Kolloquiums versucht, nicht nur eine kritische Bestandsaufnahme einschlägiger Forschungsarbeiten vorzunehmen, sondern auch zur notwendigen sprachpolitischen Reflektion und zur Wertorientierung der Sprachintegration von Aussiedlern beizutragen.

Vor dem Hintergrund der regierungsseitig angestrebten Veränderungen der Deutschförderung für Migranten in Deutschland bestand bei Aussiedlerforschern wie auch bei den mit Einbürgerungsproblemen von Aussiedlern befassten Lehrern, Beratern, Betreuern usw. ein besonderes Interesse daran, die bisherige Deutschförderpraxis für Aussiedler einer kritischen Sichtung zu unterziehen. Auch sollte nicht mehr darüber hinweg gegangen werden, dass mit den Sprachtests für Aussiedler seit 1996 eine Politik der Zuwanderungsbegrenzung betrieben wird. Hinsichtlich der sprachtheoretischen Fundierung wie auch der Durchführungspraxis der Sprachtests war eine sprachwissenschaftliche Stellungnahme überfällig.

Für die Gewichtung der Untersuchungsergebnisse zur sprachlichen Integration von Aussiedlern erschien es hilfreich, Vergleiche mit anderen Gruppen von Migranten in Deutschland anzustellen. Zudem sollten die Studien zu Integrationsprozessen bei Aussiedlern in die soziolinguistische Forschungslandschaft eingeordnet werden. Wichtige Vergleichs- und Orientierungsmöglichkeiten waren darüber hinaus von Forschungsarbeiten aus Ländern, in denen die Aufnahme russischsprachiger Migranten ebenfalls eine gesellschafts-, sprach- und bildungspolitische Aufgabe darstellt, zu erwarten. Hier bot es sich an, auf Finnland mit den russischen Finnen bzw. den Ingermanländern, auf Griechenland mit den Pontosgriechen bzw. den remigrierenden Omogenis sowie auf Israel mit den jüdischen Einwanderern aus den Ländern der GUS zu schauen. Die auf dem Kolloquium zur Diskussion gestellten – und in diesem Sammelband enthaltenen – Aufsätze lassen sich somit unterteilen in solche,

- die speziell auf Aussiedler in Deutschland eingehen (Berend, Meng, Reitemeier, Baur/Bäcker, Khuen-Belasi, Stölting),
- die Sprachprozesse bei Aussiedlern im Kontext soziolinguistischer Forschung über andere Gruppen von Zuwanderern in Deutschland diskutieren (Biehl, Fennell),
- sowie in Beiträge, die die Aufnahme russischsprachiger Migranten in anderen Staaten behandeln (Finnland – Protassova, Israel – Burteisen, Griechenland – Damanakis).

Neben diesen Beiträgen enthält dieser Band im Anhangsteil einen autobiografischen Text, der aus der Betroffenenperspektive die Notwendigkeit zur

Reflektion und Neubesinnung der Deutschförderung von Aussiedlern unterstreicht. Irina Diener, eine russlanddeutsche Mutter und Lehrerin, die Teilnehmerin des Kolloquiums war, gibt darin Einblicke in Erfahrungsweisen der Sprachumstellung bei jüngeren und bei älteren Aussiedlern und beleuchtet die Rolle der Erstsprache beim Deutscherwerb russischsprachiger Zuwanderer.

Im Folgenden werden die in den Beiträgen dieses Bandes behandelten Problemfelder sprachlicher Integration von Aussiedlern skizziert und es werden Forschungsdesiderate benannt, die im Verlauf des Kolloquiums deutlich geworden sind. Anschließend werden als Schlussfolgerungen aus den Vorträgen und Diskussionen des Kolloquiums sprach- und integrationspolitische Leitlinien zur Unterstützung des Integrationsprozesses von Aussiedlern und auch anderen Migranten in Deutschland formuliert.

Problemfelder und Aufgabenprofil künftiger Forschungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlern

Die Vorträge und Diskussionen auf dem Kolloquium haben deutlich gemacht, dass Aussiedler die Diskrepanz zwischen der beanspruchten nationalen Identität als Deutsche und der gelebten Biografie von Russlanddeutschen auszuhalten haben, und sie zugleich von der Politik und der sozialen Umgebung zur Sprachumstellung auf Deutsch und zur Aufgabe des Russischen innerhalb einer Biografie gedrängt werden. In verschiedenen Diskussionsbeiträgen wurde darauf aufmerksam gemacht, dass diese Bedingungen der Sprachumstellung mit dem Ziel der Mehrsprachigkeit kollidieren, das im Jahr 2001, dem Jahr der europäischen Sprachen, lautstark und mit vielfältigen Initiativen postuliert wurde. Sich als Angehöriger verschiedener Kulturen begreifen zu können und Beherrschung mehrerer Sprachen als personale Bereicherung ansehen zu können, ist durch die Funktion des Deutschen als Mitgliedschaftskriterium erschwert. Dabei sind Voraussetzungen für eine Integration in die deutschsprachige Gesellschaft, wie die Forschung belegt,[2]

---

[2] Eine umfangreiche Bibliografie zum Thema *Sprachliche und soziale Integration von Aussiedlern* ist unter folgender Internet-Adresse verfügbar:
`http://www.ids-mannheim.de/prag/aussiedler/biblio.html`

außerordentlich unterschiedlich – je nach Generationszugehörigkeit und nach ländlicher oder städtischer Herkunft. Hier sind weitere Forschungen notwendig.

Anpassung an das Deutsche kann zwar als eine stark ausgeprägte Tendenz unter Aussiedlern angesehen werden (siehe Berend i.d.B.), daneben können aber durchaus auch starke Sprachbindungen an die mitgebrachte(n) Sprache(n) fortbestehen. Inwiefern bei den russlanddeutschen Aussiedlern Loyalitäten gegenüber dem Russischen fortbestehen, inwiefern die Betroffenen dadurch in Sprachkonflikte geraten und wie sie damit umgehen, wird ebenfalls in künftigen Untersuchungen zu klären sein. Aus der Frage nach der mitgebrachten Sprache, wozu auch die russlanddeutschen Dialekte gehören, ergibt sich speziell das Desiderat an die Forschung, verborgene Dialektkenntnisse zu ermitteln und differenziert festzustellen, inwieweit und bei welchen Fertigkeiten und Sprachstrukturen Dialektkenntnisse den Erwerb von Standarddeutsch erleichtern bzw. erschweren. Die Unterscheidung von Phasen der sprachlichen Integration, mit einer Anfangsphase der Orientierung an Sprachdomänen und Makrovarietäten des Deutschen, führt zum Desiderat, die Anschlussphase der *speech accommodation* an Sprechsituation und Mikrovarietäten genauer zu beschreiben. Wird vom Russischen als Basis für den Erwerb des Standarddeutschen ausgegangen (siehe Meng i.d.B.), so ist der Faktor des bemühten Deutschgebrauchs in der Familie auf den Deutscherwerb der Kinder zu klären – befördert oder behindert er ihre schulische Deutschleistung?

Von mitgebrachten Sprachen in der fremdkulturellen Umgebung des Aufnahmelandes Gebrauch machen zu können, bedeutet kulturelle Identität bewahren zu können. Wenn Migranten weniger dazu gedrängt werden, die mitgebrachte Sprache durch die Mehrheitssprache des Aufnahmelandes zu ersetzen und sie stattdessen ein um die Sprache des Aufnahmelandes ergänztes Beibehalten ihrer mitgebrachten Sprache praktizieren können, eröffnen sich Chancen, bei der Identitätsentwicklung Mitgebrachtes nicht unterdrücken zu müssen, sondern gleichberechtigt und sozusagen identitätsoffen damit umgehen zu können. Unter russisch-jüdischen Immigranten in Israel sind solche Entwicklungen offenbar auf fraglosere Weise möglich (siehe Burteisen i.d.B.), als dies bei russlanddeutschen Aussiedlern der Fall ist.

Obwohl die sprachlichen Ausgangsbedingungen, unter denen Aussiedler wie auch Arbeitsmigranten in Deutschland starten, recht unterschiedlich sind, steht zu vermuten, dass die sprachlichen Lern- und Anpassungsprozesse, die in beiden Gruppen ablaufen, nicht wesentlich differieren. Exakte und valide Aussagen über die Aneignung des Deutschen in beiden Gruppen strebt die soziolinguistische Migrationsforschung an. Ihr geht es insbesondere um den Einfluss bestimmter Sozialfaktoren auf Spracherwerbs- und Gebrauchsprozesse (Sozialstatus, Bildungsabschluss, innerfamiliäre Bildungsambitionen, Kontakte mit Einheimischen; ausführlicher hierzu Biehl i.d.B.). Nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen dem so genannten Gastarbeiterdeutsch und dem Aussiedlerdeutsch ist bislang kaum gefragt worden. Ein wichtiger Ansatzpunkt sind hier die je besonderen sprachlichen Ausgangsbedingungen, die in dem Beitrag von Fennel (i.d.B.) einem ersten Systematisierungsversuch unterzogen werden.

Ausschlaggebend für die Aufnahme von Aussiedlern in Deutschland ist ein Staatsangehörigkeitsrecht, das den Begriff der *Volkszugehörigkeit* verwendet (§ 116, Grundgesetz). Bei der Einbürgerung unterliegen Aussiedler der Festlegung ihres Status nach dem Bundesvertriebenengesetz; familial erworbene Deutschkenntnisse sind dabei als Bestätigungsmerkmal ihrer Zugehörigkeit zum deutschen Volk und zu deutscher Kultur von Relevanz.[3] Neben dem *subjektiven* Volkstumbekenntnis und neben der Abstammung von Eltern deutscher Volkszugehörigkeit fungiert die Pflege der deutschen Sprache als *objektives* Bestätigungsmerkmal. Das statusrechtliche Anerkennungsverfahren und die hierauf bezogene Rechtsprechung löst bei den Betroffenen vielfach Irritationen aus, denn die enge Verknüpfung zwischen Sprachkompetenz und nationaler Zugehörigkeit ist für Aussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion etwas Neuartiges. Gravierende Erschwernisse für die Integrationsarbeit der bereits Eingereisten bürdet das Anerkennungsverfahren (bzw.

---

[3] Aufnahme in den 'Nationalkörper' ist auch die tragende Idee bei der Aufnahme von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion in Griechenland. Hinsichtlich Einbürgerungsverfahren und staatlichen Integrationshilfen bestehen daher auch Parallelen in der (im Verhältnis zu anderen Gruppen von Migranten) privilegierten Behandlung von Russlanddeutschen und Russlandgriechen (siehe Damanakis i.d.B.). Die Gründung des Staates Israel zielte ebenfalls auf Wiedervereinigung eines Volkes und auf Zusammenführung im jüdischen Heimatland (Burteisen i.d.B.) mit eigener Religion und und Sprache.

die hierauf bezogene Rechtsprechung) Aussiedlern auf, wo seine Bestimmungen (bzw. Urteile) Familiennachzug verzögern oder verhindern (siehe hierzu auch Khuen-Belasi sowie Stölting i.d.B.).

Seit Mitte der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts werden Kenntnisse der deutschen Sprache bei Aussiedlern stärker als Voraussetzung für das Gelingen von Integration gefordert. Das integrationspolitische Umdenken hatte nicht nur Sprachfördermaßnahmen im Gefolge, sondern auch spezielle Praktiken der Überprüfung der Deutschkenntnisse. Die seit Juli 1996 vom Bundesverwaltungsamt durchgeführten Überprüfungen der Deutschkenntnisse der Antragsteller im vertriebenenrechtlichen Aufnahmeverfahren wurden als Instrument genutzt, mit dem sich die quantitative Entwicklung der Zuwanderung aus den Nachfolgestaaten der UdSSR steuern lässt. Seither sind Einreisezuweisungen für Aussiedler stark zurückgegangen. Die verschärfte Anwendung der Deutschtests stellt zwar sicher, dass bei einer Minderheit Sprachkompetenzen und damit grundlegende Integrationsvoraussetzungen gegeben sind, die Durchführungspraxis ignoriert aber die Lebensbedingungen im Herkunftsland, die dem Erhalt des Deutschen entgegenstanden. Zu kritisieren sind die Deutschtests nicht nur wegen ihrer mangelnden wissenschaftlichen Fundierung und der unkontrollierbaren Handhabung (keine für das Deutsche als Fremdsprache und russlanddeutsche Dialekte ausgebildeten Tester), sondern auch weil die Sprachideologie des vertriebenenrechtlichen Aufnahmeverfahrens den historisch gewachsenen Lebensbedingungen in den Herkunftsgebieten nicht gerecht wird (siehe Stölting i.d.B.).

Soziolinguistische Migrationsforschung hat gezeigt, dass die Kommunikation der Zuwanderer mit Einheimischen ein wichtiger Faktor beim Erlernen der Sprache des Aufnahmelandes ist (siehe Biehl i.d.B.). Für die Zuwanderer sind Kommunikationssituationen mit Alteingesessenen Ereignisse, in denen sie Beschränkungen ihres Sprachvermögens erfahren, aber auch neue sprachliche Fertigkeiten erproben und ausbauen können. Die Bedeutung der Kommunikation zwischen Zuwanderern und Einheimischen für den Integrationsprozess reduziert sich indes nicht auf die Beeinflussung des Sprachenlernens. Der unmittelbare, an spezifische Anlässe und Zwecke gebundene kommunikative Austausch mit Alteingessenen ist für das kulturelle Lernen und für die Identitätsentwicklung der Neuankömmlinge wichtig (vgl. Reitemeier

i.d.B.). Elementare Widerstände der Etablierung solcher Situationen sowie inadäquate Gesprächsstrategien im Umgang mit dem Fremdheitsstatus von Aussiedlern stehen den prinzipiell in der Kommunikation mit Einheimischen bestehenden Chancen der Identitätsarbeit entgegen. Hier sind weitere Forschungen notwendig dazu, wie bei der einheimischen Bevölkerung, insbesondere den professionellen und ehrenamtlichen Helfern, die Entwicklung von Integrationskompetenz unterstützt werden kann.

Institutionelle Sprachförderung für Migranten zielt zu allererst darauf, das Erlernen der Sprache des Aufnahmelandes zu unterstützen und darauf, Fehlentwicklungen, die der ungesteuerte Spracherwerb mit sich bringen kann, zu verhindern. Institutionelle Förderung des Deutscherwerbs für Aussiedler wird in verschiedenen schulischen Maßnahmen für Aussiedlerkinder, in Deutschkursen für Erwachsene und in Sprachkursen für jüngere Aussiedler, die aus dem Garantiefonds finanziert werden, geleistet. Seit einigen Jahren bestehen auch Deutschförderangebote in den Herkunftsgebieten (finanziert vom Auswärtigen Amt und dem Bundesministerium des Inneren). Mit der institutionellen Förderung des Deutscherwerbs von Aussiedlern sind vor allem Fragen der Didaktisierung aufgeworfen. Zentraler Ausgangspunkt ist hier, dass das Russische noch lange Zeit die dominante Sprache in den Sprachbiografien von Aussiedlern sein wird und dass insbesondere der Deutscherwerb der jüngeren Generationen auf der Basis des Russischen erfolgt (vgl. Meng i.d.B.).[4] Von Relevanz für die Didaktisierung des Deutscherwerbs ist ferner, dass bei russlanddeutschen Schüler(inne)n – wie auch bei anderen Migrantenkindern – in den weiterführenden Schulen häufig eine große Diskrepanz zwischen alltagssprachlicher und fachsprachlicher Handlungsfähigkeit festzustellen ist (ausführlicher hierzu Baur/Bäcker i.d.B.).

Ein Streitpunkt bei der Didaktisierung des Deutschunterrichts besteht in der Frage, ob und wie Migrantensprachen als Vermittlungssprachen im Unter-

---

[4] Eine ähnliche sprachliche Ausgangssituation wie bei den Russlanddeutschen – tendenzieller Verlust der Muttersprache und starke Einflüsse des Russischen – besteht bei den Ingermanländern, einer ethnischen Gruppe in der ostseefinnischen Region. Wie bei vielen Russlanddeutschen der jüngeren und mittleren Generation ist die russische Sprache auch für viele Ingermanländer die am besten entwickelte und am meisten gebrauchte Sprache bei Eintritt in das Aufnahmeland (vgl. Protassova i.d.B.).

richt genutzt werden können bzw. sollen.[5] Dieser Streitpunkt ist verknüpft mit einem anderen strittigen Thema, nämlich der Frage inwieweit Sprachförderung für Aussiedler auch Förderung der Herkunftssprache einschließen soll. An diesem Punkt vermischen sich sprachdidaktische und sprachpolitische Aspekte. In den Stellungnahmen, die auf dem Kolloquium zu diesen Aspekten abgegeben wurden, wurde deutlich, dass hier über Scheinalternativen debattiert wird. Förderung des Deutschen und Förderung der Herkunftssprachen sind nur scheinbar konträre Handlungsalternativen in der Spracharbeit, in wissenschaftlicher Sicht sind sie es aber keineswegs. Sie erscheinen nur dann konträr, wenn die Politik und die Akteure, die sie umsetzen, die theoretische Diskussion benutzen, um die eigenen Entscheidungen zu legitimieren.

Der institutionell unterstützte wie auch geforderte Anschluss an die Unterrichtssprache Deutsch, setzt die Betroffenen Selektionsmechanismen aus, die nicht nur innerhalb, sondern auch außerhalb des Bildungssystems folgenreich sind. Den Defiziten elementarer Bildung, die bei vielen jüngeren Aussiedlern als Folge der sich verschlechternden Bildungschancen in den Herkunftsgebieten festzustellen sind, steht ein hierauf nicht vorbereitetes und starres Schulsystem in Deutschland gegenüber. Zu befürchten ist, dass hier ein Potenzial mit geringen Bildungs- und Beschäftigungschancen heranwächst, das gesellschaftliche Folgekosten nach sich ziehen wird (vgl. Khuen-Belasi i.d.B.).

Insgesamt mangelt es in der Forschung an Erkenntnissen darüber, woran der Deutscherwerb scheitert, wenn er scheitert. Ungeklärt sind Fragen wie die folgenden: Liegt dies allein in der biografischen Situation und in persönlichen Lern- und Lebensschwierigkeiten begründet? Und wenn ja, in welchen? Zu fragen bleibt ferner, ob der Deutscherwerb nicht auch durch organisatorische Rahmenbedingungen erschwert wird.

In diesem Zusammenhang darf nicht übersehen werden, dass von institutioneller Sprachförderung kontraproduktive Effekte ausgehen können. In Deutschland, in Griechenland und auch in Israel sollen spezielle Förderpro-

---

[5] Sowohl die Beiträge von Baur/Bäcker und Khuen-Belasi als auch der im Anhangsteil abgedruckte autobiografische Text von Irina Diener plädieren entschieden für eine gezieltere Verwendung des Russischen als Vermittlungssprache im Unterricht.

gramme für Zuwanderer die unzureichenden Kenntnisse der Nationalsprache beheben; mit der starken Fixierung auf die Förderung der Sprache des aufnehmenden Landes, geht aber eine Vernachlässigung der Herkunftssprachen einher. Eine Ausnahme bildet hier Finnland (siehe Protassova (i.d.B.)).

Dass institutionelle Sprachförderung mit strukturellen Schwächen behaftet ist, spricht natürlich nicht gegen diese Integrationshilfe. Vielmehr sollte sich die Sprachwissenschaft gefordert sehen, nicht nur zur Entwicklung qualitativ hochwertiger Sprachangebote beizutragen, sondern sich auch als gesellschaftliche Instanz ins Spiel bringen, die darüber zu entscheiden vermag, was sozial angemessene und qualitativ hochwertige Sprachförderung ist.

Über die eben genannten Desiderate hinaus hat das Kolloquium weitere Anforderungen an die künftige Erforschung des sprachlichen Integrationsprozesses von Aussiedlern deutlich werden lassen:

- Wissenschaftliche Forschung und praktische Erfahrungen in der Spracharbeit mit Aussiedlern müssen in einem lebendigen Austausch untereinander stehen.
- Die internationale Dimension der Immigration von Russophonen – auf dem Kolloquium vertreten durch die Beiträge zu Finnland, Griechenland und Israel – stellt ein notwendiges Vergleichsglied für die Forschung in Deutschland dar.
- Bei der Annäherung an dieses neue Gegenstandsfeld hat Fallforschung (biografische Forschung mit Ermittlung der Perspektiven der Betroffenen) der Anwendung von Modellen, z.B. aus der Migrantensprachenforschung, vorauszugehen.
- Da, wie allseitig beobachtet, sprachliche Integration ein sich über viele Jahre hinziehender Prozess ist, sollte diese auch in Longitudinalforschung erhoben werden. Sozialfaktoren, die den Abbau mitgebrachter Sprachfähigkeiten, den Kompetenzerwerb in einer Zweitsprache sowie die Befähigung zur Mehrpsrachigkeit beeinflussen, sind adäquat nur mittels diachronischer Analysen zu erfassen. Erforderlich sind Längsschnittuntersuchungen, die Aufschlüsse über Aufbau und Erhalt von Bilingualismus geben. Es mangelt an Untersuchungen, die den Einfluss von Sozialfaktoren auf Spracherwerbsprozesse in ihrer Vernetztheit transparent machen,

wobei u.a. zwischen direkten und indirekten Einflussbeziehungen zu unterscheiden und auch subjektive Faktoren wie Einstellungen zu einer Sprache und die Motivation zum Sprachenlernen zu berücksichten wären.

- Der Erwerb der Sprachmittel des Deutschen sollte nicht ohne Berücksichtigung der Schwierigkeiten des Aufbaus gemeinsamer kommunikativer Welten zwischen Einheimischen und Einwanderern erforscht werden. Das kulturell und kollektivgeschichtlich Eigene der Russlanddeutschen sollte von der Forschung stärker als Ressource für den Integrationsprozess beachtet werden.
- Auch wenn die Identitätsentwicklung von Migranten stark von Mehrsprachigkeit beeinflusst wird, müssen Untersuchungen durchgeführt werden, die Identitätsveränderungen im Kontext sozialer, politischer und ökonomischer Situationen erforschen, und nicht ausschließlich die sprachliche Dimension fokussieren.
- Künftige Forschungsvorhaben zur sprachlichen Integration von Aussiedlern sollten beachten, dass der Redeweise von „den Aussiedlern" eine Generalisierungstendenz anhaftet, die Lebenslagen und Integrationsprozesse homogener erscheinen lässt, als sie tatsächlich sind. Unterschiedliche Entwicklungsprozesse innerhalb der Migrantengruppen, können so nur schwer in das Blickfeld geraten. Mit einer stärkeren Fokussierung der Binnenorganisation und der Binnenkommunikation von Aussiedlergemeinschaften wird es möglich, zu differenzierenden Aussagen über Anpassungsverhalten und sprachliche Integrationsprozesse zu gelangen. Wichtige Differenzierungsgesichtspunkte sind hier der Einreisezeitpunkt, die Generationenlage (insbesondere Kinder und Jugendliche), mitgebrachte sowie hier erworbene Bildungs- und Berufsabschlüsse, Geschlechterrollen, Wohngebiete (alte oder neue Bundsländer; ländlicher oder großstädtischer Raum; hoher oder niedriger Anteil an Aussiedlern/ Migranten), Religionszugehörigkeit usw.

Das Kolloquium hat nicht zuletzt gezeigt, dass der Austausch über Fragen der sprachlichen Integration sowohl für wissenschaftlich orientierte als auch für praktisch arbeitende Teilnehmer(innen) sehr fruchtbar war. Der vielfach geäußerte Wunsch nach der Fortsetzung von Veranstaltungen dieser Art zeigt, dass die Nachfrage nach sprachwissenschaftlichen Forschungsergebnissen auch außerhalb der Wissenschaft sehr groß ist. Er hat ferner gezeigt,

dass in Fragen der Sprachenpolitik und der sprachlichen Förderung von Migranten gemeinsame Positionsmarkierungen nicht nur nötig, sondern auch möglich sind. Die nachstehend ausformulierten Grundpositionen gründen in kritischen Einschätzungen bundesdeutscher Sprachpolitik und Sprachförderung, die auf dem Kolloquium vorgetragen und diskutiert wurden. Relevante Bezugspunkte sind hier die Sprachtests für Aussiedler, das Lernziel Mehrsprachigkeit, die Integrationskompetenz der Professionellen mit Eingliederungsaufgaben und die geplante Vereinheitlichung der Sprachförderung für Aussiedler und Ausländer.

Positionen zur sprachlichen Förderung von Aussiedlern und Ausländern in Deutschland

Angesichts aktueller einwanderungs- und integrationspolitischer Entwicklungen darf Sprachwissenschaft keine Zurückhaltung üben. Die Teilnehmer(innen) des Kolloquiums, das im Jahre 1994 stattfand, verabschiedeten eine Resolution, die sich gegen den Abbau der Sprachfördermaßnahmen für Aussiedler richtete („Mannheimer Appell").[6] Damit wurde zur Kürzung des Stundenvolumens der Sprachkurse für Aussiedler von acht auf sechs Monate Stellung genommen. Inzwischen steht eine weitere einschneidende Veränderung der Sprachförderung bevor, die es notwendig macht, sprachwissenschaftliche Erkenntnisse sowie konkrete Erfahrungen aus der Spracharbeit in Leitlinien zu bündeln, die über den Kreis der Wissenschaft hinaus stimulierend wirken.

- **Verzicht auf Sprachtests im Aufnahmeverfahren!**

Seit Einführung der Sprachtests wirkt sich die Feststellung unzureichender Deutschkenntnisse zumeist nachteilig auf die statusrechtliche Anerkennung als Spätaussiedler aus. Die Praxis der Sprachprüfungen blendet die Lebensumstände in den Herkunftsgebieten, durch die Erwerb und Gebrauch der deutschen Sprache erschwert oder verhindert wurden, aus. Damit wird die Deutschkompetenz, aber nicht das Leben in deutschen Kulturbezügen und nicht die Benachteiligungen, die in der Eigenschaft als Deutsche in den Herkunftsgebieten hinzunehmen waren, zum entscheidenden Aufnahme- und

[6] Vgl. Deutsch lernen, Heft 1, 1995, S. 79-81.

Einbürgerungskriterium. Neben ihrer offiziellen Funktion der Feststellung von Volkszugehörigkeit haben die Sprachtests eine zweite, verdeckte Funktion als Instrument zur Regulierung des Aussiedlerzustroms bekommen. In dieser Funktion erzeugt die gegenwärtige Sprachtestpraxis neue historische Ungerechtigkeiten.

Es versteht sich von selbst, dass mit dem Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit auch Kenntnisse der deutschen Sprache angeeignet werden müssen. Im Sinne des Gleichbehandlungsprinzips sollte der Nachweis von Deutschkenntnissen – wie bei ausländischen Bewerbern um die deusche Staatsangehörigkeit – auch zu einem späteren Zeitpunkt als bei der Einreise erbracht werden können. Die Überprüfung der Deutschkenntnisse sollte aber nicht länger Bestandteil des Aufnahmeverfahrens sein.

- **Deutschförderung am Ziel der Mehrsprachigkeit orientieren!**

Die vom Aufnahme- und Anerkennungsverfahren ausgehende Symbolwirkung, dass nur Deutsch wichtig ist und andere Sprachen vernachlässigbar sind, ist nicht vereinbar mit dem in der Schul- und Bildungspolitik postulierten Ziel der Mehrsprachigkeit. Wie für andere Gesellschaftsmitglieder auch muss der Ausbau von Mehrsprachigkeit bei Aussiedlern das übergeordnete sprachpolitische Ziel sein. Mitgebrachte Russischkompetenzen sollten dabei als Grundstock für diese Kompetenzentwicklung verstanden werden, nicht als Sprache, die den Deutscherwerb behindert.

Durch Mehrsprachigkeit wird der Einzelne zur Teilhabe an den Lebensprozessen global vernetzer und in sich aufgesplitterter Gesellschaften befähigt sowie zur besseren Bewältigung sich rasch wandelnder biografischer Anforderungen. Die Deutschförderung für Aussiedler muss als Bildungs- und Zukunftsinvestition verstanden und konsequent als solche gestaltet werden. Eine an dieser Maxime orientierte Sprachförderung hat wesentliche Vorteile für das gesellschaftliche Integrationsklima. So können soziale Reparaturkosten erspart bleiben, die aufgrund mangelnder sprachlicher und beruflicher Qualifizierung entstehen. Und so können in unserer Gesellschaft „Lockerungsübungen“ zum bisher viel zu eng gesehenen Verhältnis zwischen nationaler Identität als Deutsche und lebensgeschichtlich entwickelter Sprachpräferenz initiiert werden.

Für erwachsene Aussiedler ist der Deutscherwerb nicht nach dem sechsmonatigen Sprachkurs (oder den im Gesamtsprachtkonzept vorgesehenen 600 Stunden) abgeschlossen. Es bedarf hier unbedingt weierführender Sprachkursangebote. Auch dürfen die Förderprogramme nicht auf reine Sprachvermittlung beschränkt sein; sie müssen berufsbegleitende und berufsvorbereitende Maßnahmen einbeziehen.

Eine Orientierung an der Ausgangssprache Russisch (oder einer anderen Herkunftssprache) in der Ausbildung und in der Deutschvermittlung oder eine Orientierung allein an der Zielsprache Deutsch mit der Konsequenz mehrsprachiger Lernergruppen sind sprachdidaktisch nicht alternativ zu sehen, sondern in abwechselnden Unterrichtsphasen von Sprach- und Inhaltsorientierung zu verwirklichen, die in der Kooperation von russischkundigen Lehrkräften (oder anderen „Überbrückungslehrern") und einsprachigdeutschen durchgeführt werden.

Sprachförderung für die Kinder von Aussiedlern muss von der Tatsache ausgehen, dass bei ihnen der Aufbau von Kompetenz in der Erstsprache (zumeist Russisch) nicht abgeschlossen ist. Soll das Ziel Mehrsprachigkeit für alle Bevölkerungsgruppen gelten, muss Sprachförderung auch darauf gerichtet sein, dass dieser Sprachaneignungsprozess nicht unterbrochen wird.

Deutscherwerb und Förderung der Russischbeherrschung stellen keinen Gegensatz dar, wenn der Deutschunterricht ausreichend intensiv und von qualifizierten Lehrkräften durchgeführt wird, deren berufliche Stellung eigene Fortbildungsbemühungen erlaubt, und wenn Russischförderung als Angebot in ausreichendem Maße vorhanden ist. Auch bei Verzicht auf Russisch in der Familie ist sicherzustellen, dass die Schule den Kindern eine Transferhilfe von der bisherigen Lernsprache Russisch zur Lernsprache Deutsch zur Verfügung stellt.

Damit Herkunftssprachen von Aussiedlern (und Ausländern) selbst als wertvoll für den Aufbau von Mehrsprachigkeitskompetetenz angesehen werden können, muss auch das Prestige dieser Sprachen gefördert werden. Hier kann insbesondere die Institution Schule einen Beitrag leisten, indem sie die Wahlmöglichkeiten der Fremdsprachen ausbaut. Dringend erforderlich ist darüber hinaus ein Elternratgeber, der all diese Aspekte zur Spracherziehung der Kinder berücksichtigt.

- **Integrationskompetenz bei Einheimischen entwickeln!**

Eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen der Lern- und Integrationsanstrengungen der Zuwanderer besteht darin, dass Einheimische ihrerseits Integrationskompetenz erwerben und ausbauen. Kulturell Fremde zu akzeptieren und sich auf ihre Lebenssituation einstellen zu können, sind Grundvoraussetzungen für die Entwicklung dieser Kompetenz. Neben dem Verständnis der besonderen Lern- und Lebensschwierigkeiten von Aussiedlern ist es für die Entwicklung von Integrationskompetenz notwendig, unterrichtende, beratende und betreuende Arbeit nach klar definierten Qualitätsstandards zu erbringen.

Die von der Bundesregierung eingeleitete Integrationspolitik der Förderung kommunaler Netzwerke ist hieran zwar orientiert, aber mit der Verlagerung von Zuständigkeiten für die Integration auf bestimmte gesellschaftliche Instanzen (Integrationspaten, Betreuungslehrer, Kirchengemeinden, Arbeitsämter, kommunale Behörden) ist nicht automatisch personale Kompetenz zur Unterstützung von Integrationsanstrengungen kulturell Fremder gewährleistet. Zudem lassen die relativ schlechte Bezahlung und vielfach bestehende Arbeitsplatzunsicherheiten, etwa bei den Sprachlehrern, selbst initiierte Qualitätsoffensiven nur schwer aufkommen.

Aussiedlerbetreuer, Ehrenamtliche und andere Helfer müssen dazu befähigt werden, Spielräume in der sozialpädagogischen Betreuung lernungeübter und unter Fremdheitserfahrungen leidender Menschen nutzen zu können. Zur Entwicklung von Integrationskompetenz müssen Lehrer selbst in ihren Unterrichtsmethoden auf Mehrsprachigkeitsverhältnisse eingestellt sein.

Die bei Lehrkräften diagnostizierte Überfokussierung der Sprachlernproblematik wertet nicht die Bedeutung der Spracharbeit für den Integrationsprozess ab. Vielmehr wird damit – wie auch in der interkulturellen Pädagogik – vor einem verkürzten Verständnis von Integrationsproblemen von Migranten gewarnt: Spracharbeit mit Aussiedlern darf nicht so verstanden werden, dass Aneignung der deutsche Sprache die Bearbeitung tiefergehender Probleme mit der Fremdheitssituation und dem Status des Migranten überflüssig macht.

- **Folgenabschätzung der geplanten Umstellung der Sprachförderung!**

Die bevorstehende Einbindung der Sprachkurse für Aussiedler in ein *Gesamtsprachkonzept* lässt befürchten, dass sich die Chancen auf erfolgreichen Deutscherwerb für Spätaussiedler und ihre Familienangehörigen eher verschlechtern als verbessern werden. Die geplante Verkürzung der Sprachkursförderung von sechs auf drei Monate nicht nur für Aussiedler, sondern generell für Zuwanderer in Deutschland und auch die in anderen Bereichen (Fahrkosten; sozialpädagogische Begleitmaßnahmen) erwartbaren Kürzungen müssen daher in ihren Auswirkungen auf die Lernmotivation und generell auf das Gelingen eines erfolgreichen Spracherwerbs sorgfältig beobachtet werden. Ebenso bleibt zu hinterfragen, ob es mit den geplanten Veränderungen gelingt, Ausbildungsreife bei den jungen Aussiedlern (und Ausländern) zu erreichen, und wie die Arbeitsmarktchancen der Erwachsenen nach Absolvierung der Fördermaßnahmen aussehen.

Angesichts der geplanten Kürzungen der Gesamtstundenzahl des Deutschunterrichts auf 600 Stunden (bislang 800-1200), die deutlich verringerte sozialpädagogische Begleitung der Sprachkursteilnehmer (auf insgesamt 75 Stunden), die Anrechung von Alphabetisierungskursen auf die geförderte Gesamtstundenzahl, außerdem die Vergütung nach BAT IVa, das angestrebte Lohndumping bei den Lehrkräften, muss man kein Experte sein, um prognostizieren zu können, dass der in den neuen Sprachkursen erreichte Sprachstand geringer sein wird. Zu befürchten steht, dass die geplante Vereinheitlichung der Sprachförderung nicht nur Qualitätseinbußen und zusätzliche Belastungen der Sprachkursteilnehmer mit sich bringt, sondern auch Spannungen zwischen den verschiedenen Zuwanderergruppen verschärft und Aussiedler zu einer von anderen Migranten angefeindeten Gruppe macht. Zu hoffen bleibt, dass die inzwischen initiierten Pilotprojekte Revisionen bei den wichtigsten Schwachstellen des geplanten Förderkonzeptes bewirken werden.

Nina Berend

Zur Dynamik von Sprachveränderungsprozessen in gesellschaftlichen Umbruchssituationen

Ab 1995 wurde am Institut für Deutsche Sprache (IDS) in Mannheim ein Projekt zur Untersuchung der sprachlichen Integration von Aussiedlern in Deutschland durchgeführt. Dieses Projekt war Teil eines gemeinsamen Forschungsunternehmens des Instituts, das sich mit den Sprachveränderungsprozessen bei Aussiedlern in der wichtigen Umbruchssituation – der Umsiedlung nach Deutschland und Integration in Deutschland – befasste. Das Forschungsprojekt umfasste drei verschiedene Untersuchungsschwerpunkte (vgl. die Beiträge von Katharina Meng und Ulrich Reitemeier in diesem Band). Der Gegenstand der hier vorgestellten Teiluntersuchung war die sprachliche Entwicklung der russlanddeutschen Dialekte in Deutschland und der Sprachveränderungsprozess der Aussiedlersprachen während der Integrationszeit (vgl. Berend 1998).

Im Folgenden werden die Konzeption und die wichtigsten Ergebnisse dieser Untersuchung zusammenfassend dargestellt. Im ersten Abschnitt werden zunächst die Ziele und Aufgaben der Untersuchung vorgestellt. Abschnitt 2 ist der Darstellung des methodischen Vorgehens und der Beschreibung des Studienaufbaus und der Untersuchungsgruppen gewidmet. Im Abschnitt 3 werden dann einzelne Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt. Schließlich werden dann am Ende des Beitrags (Abschnitt 4) die möglichen Konsequenzen für den Sprachunterricht für Aussiedler thematisiert, die sich aus den Ergebnissen der Untersuchung ableiten lassen.

1. Ziele und Aufgaben der Untersuchung

Ziel des Projekts war die Untersuchung und Beschreibung des sprachlichen Verhaltens der russlanddeutschen Aussiedler in der Bundesrepublik Deutschland in den ersten Jahren nach der Einwanderung. Erforscht werden sollten allgemeine soziolinguistische Aspekte wie die deutsche (hochdeutsche und dialektale) Sprachkompetenz der Aussiedler, ihr Sprachverhalten und ihre Spracheinstellungen. Durch die Migrationssituation der Russland-

deutschen stellen sich Veränderungen in komplexer Weise dar, und zwar in entwicklungsdynamischer und kontaktlinguistischer Hinsicht. Das Untersuchungsinteresse der Studie konzentrierte sich daher auf die Veränderungsprozesse, die in der Integrationszeit stattfinden. Angesichts der spezifischen Konstellation ging es in der Untersuchung nicht um die Sprachkompetenz der Aussiedler als solche (allgemein), sondern um deren entwicklungsdynamische Dimensionen (Ab- oder Zunahme der Sprachkompetenz). Untersuchungsgegenstand waren Veränderungen des Sprachverhaltens und Entwicklungen bzw. Veränderungen der Sprachattitüden oder Spracheinstellungen in der neuen sprachlichen Umgebung. Die Untersuchung bezog sich auf eine bestimmte Gruppe von russlanddeutschen Aussiedlern, die zum Zeitpunkt des Beginns der Studie in die Bundesrepublik einreiste. Ausgewählt wurde eine Gruppe von Dialektsprechern, d.h. von solchen russlanddeutschen Sprechern, die bei der Einreise in die Bundesrepublik noch über dialektale Deutschkompetenz, d.h. über Kenntnisse eines russlanddeutschen Dialekts verfügten.

Im Zentrum der Studie standen kontaktlinguistische Fragestellungen wie Standard/Substandard-Beziehungen und russisch-deutsche Sprachkontakte unter den spezifischen Bedingungen der russlanddeutschen Sprachsituation in Deutschland. Als Erstes sollte festgestellt werden, wie sich eine dialektale Varietät (low variety) unter Kontaktbedingungen mit der überdachenden Standardvarietät (high variety) verändert. Es wurde diesbezüglich die Hypothese der Verhochdeutschung des Russlanddeutschen aufgestellt. Unter Verhochdeutschung wird Folgendes verstanden: eine dialektale Varietät steht unter dem Einfluss der hochdeutschen bzw. standarddeutschen Varietät der neuen sprachlichen Umgebung und nimmt dadurch Merkmale des Hochdeutschen an, verändert sich auf allen Ebenen in Richtung Hochdeutsch und passt sich dem Hochdeutschen auf allen Sprachebenen an.

Als nächste Fragestellung wurde – ebenfalls unter varietätenlinguistischen Gesichtspunkten – untersucht, wie sich der mitgebrachte russlanddeutsche Dialekt unter dem Einfluss der umgebenden Regionalvarietäten des Deutschen verändert. Kontaktsprachen für das Russlanddeutsche und Russische waren hier Varietäten, die regional der hochdeutschen Sprache gegenüberstehen und die als gesprochene Alltagsvarietäten gelten können (wie z.B. Ruhrdeutsch, Pfälzisch, Berlinisch oder Saarländisch u.a.). In meiner Unter-

suchung wurde das Saarländische als Umgebungssprache untersucht. Mit dieser regionalen Sprachvarietät des Deutschen kam die untersuchte Aussiedlergruppe von ihrem ersten Aufenthaltstag an in Berührung.

Aus kontaktlinguistischer Sicht wurde die Frage untersucht, wie sich die russischsprachige Kompetenz der Aussiedler in Deutschland in der Integrationsphase verändert. Das Russische ist zwar in den meisten Fällen nicht die „Muttersprache" der Untersuchten, d.h., nicht die Erstsprache, es ist aber in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle die dominante Sprache (abgesehen von der älteren Generation). Wie verändert sich der Sprachgebrauch des Russischen in Deutschland und welche konkreten kontaktlinguistischen Einflüsse des Russischen lassen zum Beispiel die Aussiedler als Russlanddeutsche erkennen?

Betrachtet man das sprachliche Repertoire der Aussiedler zu Beginn der Integrationszeit, so wird deutlich, dass hier alles andere als eine einfache soziolinguistische Konstellation vorlag. Auf diese verschiedenen, im Kontakt stehenden oder in Kontakt gekommenen Varietäten und Sprachen und deren Veränderungsrichtungen war das Erkenntnisinteresse dieser Studie gerichtet, und zwar unter Koppelung soziolinguistischer und linguistischer Gesichtspunkte. Die interagierenden Varietäten waren somit erstens der aus dem Herkunftsland mitgebrachte russlanddeutsche Dialekt als Erstsprache. Hier handelte es sich bei verschiedenen Sprechern um verschiedene Dialekttypen. In Russland vertreten sind: Niederdeutsch, Bairisch, Schwäbisch, Pfälzisch, Hessisch, Wolhyniendeutsch.[1] Die andere Sprachvarietät des russlanddeutschen Repertoires ist das Russische als die zweite und die aus dem Herkunftsland mitgebrachte dominante Sprache. Zu diesen eigenen Varietäten kommen in der neuen Sprachumgebung noch das Deutsche in seiner öffentlichen oder formellen Form, also das Standarddeutsche (oder Hochdeutsche) hinzu. Diese Varietät ist – wie sich gezeigt hat – die neue Zielvarietät der russlanddeutschen Aussiedler. Neben der Zielvarietät existiert im

[1] Über die verschiedenen Dialekttypen in Russland vgl. Jedig (1986). Wie genau sich die verschiedenen Typen bei der Integration in der Vergangenheit verhalten haben, ist bis heute nicht untersucht und nicht bekannt. Dafür wäre eine vergleichende Untersuchung mit verschiedenen Dialektvarietäten nötig.

deutschen Sprachbereich noch eine Substandardvarietät, die zwar zu Beginn eine weniger bedeutende, mit der Zeit aber eine immer größere Rolle im Sprachrepertoire der Russlanddeutschen spielte.

Diese hier aufgezählten Varietäten sind die Kommunikationsbestandteile zu Beginn des Aufenthalts in Deutschland und bilden das untersuchte Repertoire der russlanddeutschen Sprecher in der Integrationszeit. Die hierauf bezogenen Fragestellungen der Untersuchung lauteten:

- Welchen strukturellen Veränderungen unterliegt das mitgebrachte Deutsch?
- Welche Rolle spielt das Russische in der Aussiedlerkommunikation und in welche Richtungen gehen die Veränderungen?
- Welche Form des Standarddeutschen (bzw. Hochdeutschen) nimmt Einfluss auf den Anpassungssprozess und in welcher Intensität?
- Sind regionalsprachliche Varietäten des Deutschen relevant für die Aussiedlerkommunkation und welche Rolle spielen sie?
- Wie lassen sich diese verschiedenartigen und zahlreichen Sprachveränderungen mit den soziolinguistischen Ergebnissen (z.B. Attitüden der Sprecher) vereinbaren?

2. Anmerkungen zur Datenerhebung und zum Aufbau der Studie

Die Untersuchung wurde im Bundesland Saarland durchgeführt. Für diese Gegend in Deutschland habe ich mich aus verschiedenen Gründen entschieden. Nicht zuletzt war es die Tatsache, dass dort ein Teil der mir aus Russland bekannten Russlanddeutschen lebte, unter anderem auch einige meiner früheren Probanden, deren Sprachgebrauch ich bereits in der Herkunftsregion im Rahmen eines Forschungsprojekts untersucht habe.[2] Die Erhebung für den soziolinguistischen Teil bestand aus einer Fragebogenbefragung und aus mündlichen Interviews; die Erhebungsinstrumente waren die von mir entwickelten Fragebögen und ein Interviewleitfaden. Die Fragebogendaten waren für eine statistisch-quantitative Aufbereitung vorgesehen; die Interviews sollten inhaltlich ausgewertet und im Rahmen der interpretativen Soziolin-

[2] Vgl. Berend/Jedig (1991).

guistik analysiert werden. Alle Befragungen und Interviews wurden von mir persönlich durchgeführt, in der Regel mit nur einem anwesenden Informanten. Die Fragebogenbefragungen sowie die Interviews sind auf Tonband aufgenommen worden und lagen in verschriftlichter Form für die Analyse vor.[3] Einen besonders schwierigen Teil der Erhebung der soziolinguistischen Daten bildete das Erhebunginstrument Attitüdentest, das die Messung von Spracheinstellungen erlaubt. Dieser Test wurde nach der Methode der „Likert-Skala" durchgeführt und erforderte zur Durchführung sowohl meinerseits als auch seitens der Informanten große Anstrengungen (ausführlicher dazu Berend 1998, S. 44 ff.).

Für den im engeren Sinn sprachlichen Teil wurden Daten in Form von Sprachaufnahmen erhoben. Die Aufnahmen wurden nach zwei Kriterien durchgeführt: Erstens nach Zeitphasen (longitudinal), zweitens nach Situationen. Bei dem ersten Kriterium ging es um die Erhebung von Sprachdaten in regelmäßig aufeinander folgenden Phasen. Kurz nach der Einreise der Sprecher/innen erfolgte die Basisaufnahme, in Form eines sprachbiografischen Tiefeninterviews. Danach wurden einzelne Erhebungsphasen im Abstand von einem Jahr durchgeführt. Das zweite Datenerhebungskriterium war die kontrollierte Differenzierung des Sprachgebrauchs einzelner Sprecher nach Situationen. Dazu habe ich die Möglichkeiten des Wechsels des Interviewpartners genutzt und somit den situativen Sprachgebrauchswechsel initiiert. So wurden mit jedem Sprecher drei verschiedene Interviews geführt, und zwar in verschiedenen Räumen, zu verschiedenen Zeitpunkten und mit verschiedenen Gesprächspartnern, wie in folgender Tabelle dargestellt:

Interview 1	Interview 2: informell	Interview 3: formell
Basisaufnahme (Dialekterhebung)	Regionalsprachgebrauch	Hochdeutschgebrauch
Phase I (ingroup)	Phase I (outgroup 1)	Phase I (outgroup 2)
Phase II (ingroup)	Phase II (outgroup 1)	Phase II (outgroup 2)

[3] Vgl. Berend (1998, S. 37-38).

Zu den einzelnen Interviewtypen seien hier noch einige Anmerkungen hinzugefügt. Interview 1 wurde von mir als Interviewleiterin durchgeführt und sollte den dialektalen Gebrauch dokumentieren, da es wie auch die Basisaufnahme im entsprechenden Dialekt durchgeführt wurde. Dieses Interview fand immer bei den Informanten zu Hause statt. Es soll die Ingroup-Kommunikation dokumentieren.

Das zweite Interview (bzw. das Gespräch) wurde von einem Gesprächspartner (bzw. Interviewer) geführt, der die saarländische Varietät spricht, also das saarländische umgangssprachliche Deutsch beherrscht (informelle Outgroupkommunikation). Ich war als Exploratorin bei dieser Aufnahme nicht anwesend. Die Aufnahme wurde ausschließlich in der Wohnung der saarländischen Kontaktpersonen durchgeführt. Die saarländischen Sprecher waren gute Bekannte, Nachbarn oder Befreundete der Informanten und wurden von mir für dieses Gespräch entsprechend vorbereitet. Hier wurde die Anpassung des russlanddeutschen Informanten an die regionale Sprechweise vermutet. Es sollte dokumentiert werden, welche regionalen saarländischen Elemente in der Sprache der Russlanddeutschen erscheinen.

Beim dritten Interview ging es um die Dokumentation des Sprachgebrauchs in formellen Situationen (formelle Outgroupkommunikation). Dieses Interview wurde in einer offiziellen Situation im Institut für deutsche Sprache in Mannheim oder am Pfälzischen Wörterbuch in Kaiserslautern geführt. Gesprächsführende waren Professoren oder andere Personen mit ähnlichem Status (wissenschaftliche Mitarbeiter oder Lehrbeauftragte), die von mir ebenfalls in entsprechender Weise für die Durchführung der Interviews vorbereitet wurden. Das offizielle Gesprächsthema waren die Sprachkurse für Russlanddeutsche, die Informanten waren jedoch über das wirkliche Gesprächsziel nicht informiert. Auch bei diesem Interview war ich als Exploratorin nicht anwesend. Natürlich wurde auch in dieser Situation jeder Informant einzeln interviewt. Das interviewähnliche Gespräch in einer offiziellen Situation mit einem unbekannten Gesprächspartner sollte bewirken, dass die Sprecher die höchstmögliche Sprachschicht des Hochdeutschen verwenden, die ihnen zur Verfügung steht.

Schließlich noch einige allgemeine Anmerkungen zu den Sprechern und zur Untersuchungsregion. Untersucht wurden zwei Sprechergruppen: Erstens die

Befragungsgruppe, zweitens die Sprachgruppe. Die erste Gruppe wurde für die im weiteren Sinne soziolinguistische Befragung gebildet. Sie bestand aus 130 Informanten mit unterschiedlicher geografischer Herkunft, unterschiedlicher Bildung und verschiedenen Alters. Alle Befragten waren russlanddeutsche Bilinguale, mit deutsch-russischer Sprachkompetenz, wobei die als Erstsprache existierende deutsche Komponente immer eine dialektale russlanddeutsche Varietät war (vgl. die oben genannten unterschiedlichen Dialekttypen in Russland). Alle Sprecher besaßen in Ansätzen auch Kenntnisse des Hochdeutschen.[4] Die Aufenthaltsdauer der Befragten war zu Beginn der Studie nicht länger als ein Jahr.

Mit der zweiten Gruppe der Informanten (Sprachgruppe) wurden zusätzlich zur soziolinguistischen Befragung und Interviews auch Sprachdatenerhebungen in Form von Sprachaufnahmen durchgeführt. Diese bestanden aus sechs Sprecherinnen mittleren Alters, mit ungefähr gleicher bilingualer Kompetenz im Deutschen und Russischen. Relevant war in diesem Fall auch die Übereinstimmung der dialektgeografischen Herkunft, denn auf das Verhalten der einzelnen Dialektmerkmale kam es in der späteren Auswertung an. Es handelte sich hier um einen westmitteldeutschen Dialekt als mitgebrachte Deutschkompetenz (ausführlicher dazu vgl. Berend 1998, S. 72ff.).

3. Ergebnisse der Untersuchung

Im Allgemeinen hat sich die Hypothese der soziolinguistischen Anpassung bestätigt. Es hat sich sehr deutlich gezeigt, dass die Gruppe der untersuchten Russlanddeutschen mehr oder weniger bewusst das Ziel verfolgt, sich sprachlich von der Umgebungsgesellschaft nicht zu unterscheiden bzw. die Unterschiede nach Möglichkeit zu verringern und sich der neuen Gesellschaft sozial und sprachlich anzupassen. Ich hatte angenommen, dass dieses Sprachverhalten eine dauerhafte Sprachgebrauchsmaxime der Russlanddeutschen in allen öffentlich-formellen und auch informellen oder teilweise formellen Outgroup-Situationen ist. In der informellen Ingroup-Kommunika-

---

[4] Die Hochdeutschkenntnisse der Befragten variierten in Abhängigkeit von der Bildung, im Durchschnitt in einem Ausmaß, wie die Anfangs- bzw. Grundschule, die Achtklassige- oder die Mittelschule in Russland diese Kompetenz boten (natürlich mit individuellen Abweichungen).

tion, in der kein Anpassungsdruck besteht, bewahren die Russlanddeutsch-Sprecher größtenteils ihre authentischen Sprach- und Kommunikationsregeln. Andererseits wirkt sich hier der allgemeine Anpassungsdruck in Form von bestimmten Abwehrreaktionen aus, und es entstehen Nischen, in denen keine Anpassung stattfindet. Zum Teil übertragen die Russlanddeutschen auch ihre früheren Sprachgebrauchsregeln in die neue Sprachsituation (z.B. das Flüstersyndrom).

3.1 Sprecher- und Spracheinstellungen in der Integrationsphase

a) das Hochdeutsche bzw. das „richtige" Deutsch

Es stellt sich zunächst die Frage, wie konkret die Russlanddeutschen sich die sprachliche Anpassung vorstellen. Zum Zeitpunkt der Erhebung konnte man das vor allem in der Position zur Aneignung des Hochdeutschen sehen. Das äußerte sich in der Neigung, „richtiges" Hochdeutsch lernen zu wollen und sprechen zu können. Dieser Wunsch wurde sowohl in Bezug auf sich selbst als auch zum Beispiel in Bezug auf die Erziehung der Kinder geäußert. Das Hochdeutsche bzw. Standarddeutsche wurde also durchweg als Leitvarietät anerkannt und entsprechend positiv bewertet. Es gibt viele mehr oder weniger explizite Belege in den Interviews für die positive Einstellung zum Hochdeutschen. Die Russlanddeutschen erkennen fast ausnahmslos, dass das Hochdeutsche aufgrund seiner zentralen Bedeutung in Verwaltung und Institutionen, aufgrund seiner überregionalen Verwendbarkeit, der Reisemöglichkeiten und eventuellem Wohnungswechsel und aus Gründen des beruflichen Aufstiegs die dominierende Leitvarietät ist.

b) das regionale Deutsch

In Bezug auf das regionale Deutsch (in unserem Fall auf das Saarländische) stellt sich die Situation schon anders dar. Dass es in Deutschland Dialekte gibt, das war den Sprechern zum Zeitpunkt der Einreise noch nicht bewusst, und es kann behauptet werden, dass die Kenntnisnahme der bundesdeutschen Dialekte ein eigenartiges „Kulturschock-Erlebnis" für die Russlanddeutschen darstellte. Die Bewertung der Regionalsprache als zu lernende Varietät ist ambivalent. Zwar wird erkannt und anerkannt, dass die Regionalsprache für die Kommunikation im näheren sozialen Umfeld z.B. (Nach-

barschaft) einen hohen Wert hat und durchaus von Nutzen sein kann, gleichzeitig aber wird ein defizitärer und fehlerhafter Gebrauch in Bezug auf die regionale Varietät festgestellt. Das regionalsprachliche Deutsch wird also bei weitem für weniger erstrebenswert gehalten als das Hochdeutsche. Hier spielt möglicherweise auch das Vorbild der relativ dialektfreien russischen Standardsprache mit hinein, die als Sprache der zwischennationalen Kommunikation hohes Prestige genoss und deren Autorität als staatliche Sprache in der Sowjetunion unangefochten war.

c) der russlanddeutsche Dialekt

Bezüglich des Russlanddeutschen zeigen die Sprecher bereits negative Einstellungen, vor allem hinsichtlich seiner Verwendbarkeit in der Outgroup-Kommunikation. Diese Verminderung der Rolle des russlanddeutschen Heimatdialekts und seine geringere Bewertung ist nach meiner Einschätzung durch die entstandene zweifache Diglossie in der neuen Situation in Deutschland verursacht. Hier wird unter anderem noch einmal die Differenzierung zwischen Standard- und Substandardvarietäten sehr deutlich. Das im Herkunftsland als Sprache wahrgenommene Russlanddeutsch („Daitsch") wird nun mit Entschiedenheit in den Substandardbereich mit dem Argument „nicht richtiges Deutsch" verschoben. Man kann davon ausgehen, dass hier eine integrative Übernahme von Dialekteinstellungen im binnendeutschen Diglossieraum vorliegt, die die russlanddeutschen Sprecher sich nach Muster und Vorbild der einheimischen Regionalsprachesprecher zu Eigen machen. Somit liegt auch hier eine Anpassungstendenz an die Dialekteinstellungen in der Aufnahmeregion vor.

d) das Russische als mitgebrachte Sprache

Bezüglich des Russischen ist zu beachten, dass die von mir untersuchten Informanten bereits ihre Deutschlanderfahrungen gemacht haben und erkennen, dass Russischkenntnisse in der heimischen Bevölkerung nicht vorhanden sind. Aufgrund von sprachlichen Verhältnissen zeigen die Russlanddeutschen in ihrer Outgroup-Kommunikation (Kommunikation mit Nicht-Russlanddeutschen) eine sehr strikte Vermeidungshaltung. Das Russische lässt sie als Fremde erkennen. In der Ingroup-Kommunikation erscheint das Russische nach meinen Erfahrungen dagegen sogar als aufgewertet. Russisch ist in diesen Situationen häufig das Kommunnikationsmittel, das mit dem

Merkmal „Heimat“ verbunden erscheint. So sprechen Lebenspartner, die in ihrem Herkunftsland zu Hause miteinander teilweise auch Deutsch gesprochen haben, in ihrer neuen Heimat oft vorzugsweise russisch miteinander.

Versucht man abschließend die Ergebnisse der Auswertung der soziolinguistischen Daten zusammenzufassen, so stellt man fest, dass die Sprecher zum beobachteten Zeitpunkt eine durchaus strikte Zuordnung der Varietäten zu „anpassungsbedürftigen“ und „anpassungsfreien“ Domänen vornehmen, wobei die Differenzierung davon abhängig ist, ob es sich um neue (standarddeutsche, regionale) oder um alte (russlanddeutsche, russische) Kommunikationsbereiche handelt. Allgemein ist festzustellen, dass es durchaus divergierende, vielleicht sogar widersprüchliche Orientierungen im Sprachverhalten der Russlanddeutschen gibt. (Am deutlichsten wird dies in Bezug auf die Varietäten Russlanddeutsch und Russisch). Es wird aber ebenso klar, dass die sprachlichen Einstellungen der Russlanddeutschen an einem übergeordneten Ziel orientiert sind, das am besten durch die Interviewäußerungen zu der Leitvarietät Hochdeutsch/Standarddeutsch deutlich wird. Das Ziel heißt Anpassung. Aber Anpassung bedeutet für russlanddeutsche Sprecher keine nur situationsspezifische Orientierung, die darauf aus ist, spezielle Kommunikationssituationen zu meistern. Vielmehr geht es um eine Orientierung, die auf das Sprachverhalten generell und insgesamt zielt und die sich allenfalls nach Domänen und allgemeineren Situationstypen differenzieren lässt.

3.2 Ergebnisse der Sprachdatenanalyse

a) Veränderungen im Wortschatz

Die Analyse der Sprachdaten sollte zeigen, wie weit die Anpassungsbemühungen der Sprecher tatsächlich gehen und in welchen Bereichen die entsprechenden Sprecherintentionen sich tatsächlich verwirklichen. Es hat sich gezeigt, dass sich insbesondere im Bereich des Wortschatzes Anpassungstendenzen bemerkbar machen. Das wird in der Outgroup-Kommunikation in formellen Situationen besonders deutlich. Augenfällige Beispiele bietet die Gegenüberstellung von russlanddeutschen Texten der Ingroup-Kommunikation, in denen zahlreiche russische Lexeme vorkommen, mit Texten aus den

formellen Situationen.[5] Hier findet eine massive Lexemsubstitution statt, wie die Beispieltexte deutlich zeigen. Es ist offensichtlich, dass in Bezug auf die lexikalischen Phänomene eine hohe Bewusstheitsstufe vorliegt, die die Veränderungen in Richtung Hochdeutsch ermöglicht.

b) lautstrukturelle Veränderungen

Die Auswertung im Bereich der Lautstruktur hat gezeigt, dass hier die sprachliche Anpassung weniger fortgeschritten ist. Die Merkmale sind nicht so deutlich und offensichtlich nicht so bewusst, wie im Bereich der Lexik. Generell kann man davon ausgehen, dass die Merkmale im lautlichen Bereich viel weniger reflektiert und kontrolliert und deswegen beibehalten und teilweise auch auf standarddeutsche oder regionale Wörter der neuen Umgebung übertragen werden. Ein typisches Beispiel dafür ist die Diphthongierung der langen Vokale, die für das Russlanddeutsche sehr typisch ist (*leben* = *lejben*). Dieses Merkmal wurde nicht aufgegeben und sogar auf neu erlernte standarddeutsche Wörter übertragen. Es stellt somit ein Konservierungsmerkmal dar, das zur Erkennung des russlanddeutschen Hochdeutschen beiträgt und an dem die Russlanddeutschen vermutlich auch in der Zukunft sprachlich erkannt werden können.

c) Syntax und morphologische Struktur

Im Unterschied zur Lexik werden nach meinen Untersuchungsergebnissen syntaktische Phänomene und Phänomene der Morphosyntax von Russlanddeutschen so gut wie gar nicht reflektiert. Nur syntaktische Phänomene, die sich in der Wortgestalt widerspiegeln, fallen den Russlanddeutschen auf und werden daher auch „verhochdeutscht", wie z.B. Flexionen, Auswahl von Artikelformen, Konjunktionen und Präpositionen. Die meisten syntaktischen Relationen liegen aber nicht auf solche Weise offen zu Tage. So fällt beispielsweise häufig auf, dass Russlanddeutsche eine aus dem Russischen entlehnte Reflexivität erst dann bemerken, wenn sie von Gesprächspartnern darauf aufmerksam gemacht werden (z.B. „ich habe *mich* beleidigt" und „er lernt *sich* schön"). Man kann davon ausgehen, dass auch die Syntax auf absehbare Zeit ihre fremdsprachlichen Züge behält und nicht dem Hochdeutschen angepasst wird.

---

[5] Ein Beispiel solcher Textvergleiche findet sich in Berend (1998, S. 166ff.).

4. Anmerkungen zu didaktischen Konsequenzen und einige Vorschläge

Es war nicht das vorrangige Ziel des Projekts, didaktische oder gar speziell didaktisch-methodische Vorschläge zu erarbeiten. Trotzdem ergaben sich aus den Untersuchungen inhaltliche Konsequenzen, die für eine didaktische Umsetzung in Maßnahmen der Integrationsförderung wichtig sind. Die Konsequenzen bezogen sich auf zwei Bereiche: (a) den Bereich des Sprachunterrichts im engeren Sinne, und (b) den Bereich der kulturhistorischen und soziokulturellen Erfahrungen. Im Folgenden werden einige Konsequenzen für den im engeren Sinne sprachlichen Unterricht im relevanten Bereich des Wortschatzes kurz dargestellt (vgl. Berend 1998, S. 220ff).

Die Ergebnisse der Analyse der Sprachdaten haben die Annahme bestätigt, dass Aussiedler, die mit dialektaler Deutschkompetenz nach Deutschland kommen, eine spezifische, ihren Sprachdefiziten angepasste Sprachförderung benötigen. Bezüglich der zu behandelnden Inhalte sei hier in erster Linie darauf hingewiesen, dass nach den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung diese Zielgruppe besondere Defizite im lexikalischen Bereich aufweist und aus diesem Grunde auch auf einen Sprachunterricht mit dem Schwerpunkt auf lexikalischen Inhalten angewiesen ist. Diese Konstellation hat sich sowohl durch die deutsch-russische Zweisprachigkeit als auch durch die Entwicklungen entlang der Dialekt/Standard-Dimension bzw. durch das Fehlen des deutschen Standards in Russland ergeben. Das lexikalische Reservoir wurde immer mehr durch russische Lexeme aufgefüllt, und zwar sowohl als Erweiterung des Wortschatzbestandes mit Russizismen durch Benennung von neuen Realien (wie im Beispiel *Sputnik*) als auch als Erweiterung des Wortschatzbestandes durch allmähliche Verdrängung der deutschen Lexeme durch russische.

Bei der Entwicklung einer Konzeption für den lexikalischen Unterricht sollte aus diesen Gründen der Gesamtwortschatzbereich, über den die Aussiedler verfügen und den sie in den neuen Sprachbedingungen erwerben müssen, einer genauen Strukturierung unterzogen werden. Dabei sollten lexikalische Klassen gebildet werden, die von Aussiedlern systematisch erworben werden müssen. Ich möchte im Folgenden einen auf den Ergebnissen der Untersuchung basierenden Vorschlag für eine solche Strukturierung des von den

russlanddeutschen Aussiedlern zu erlernenden Wortschatzes machen. Aufgrund der Analyse lassen sich folgende Gruppen von Lexemen aussondern, die den Aussiedlern Sprachschwierigkeiten bereiten und ihre sprachliche Integration erschweren:[6]

- *Interferenzen*: typische Lehnübersetzungen von Wörtern und Wendungen aus dem Russischen, die bereits im russlanddeutschen Dialekt vorkommen.
- *Phraseologismen*: Deutsche Entsprechungen für russische phraseologische Wendungen.
- *Internationalismen*: Wörter gemeinsamen Ursprungs, die im Deutschen und Russischen gleiche oder ähnliche Formen haben.
- *Russizismen*: Russische Wörter, für die keine deutsch-dialektalen Äquivalente im Russlanddeutschen existieren und die nur in russischer Form gebraucht werden.
- *Verben*: Russische Verben, die bei der Kommunikation der russlanddeutschen Sprecher in eingedeutschter Form am häufigsten vorkommen.
- *Dialektismen*: Deutsche Wörter mit abweichendem Gebrauch, der auf dialektale Normen zurückzuführen ist.
- *Neue Lexik*: Hochdeutsche bzw. standarddeutsche Lexeme für Realien aus der neuen Umgebung.

Bei den aufgezählten lexikalischen Klassen handelt es sich um Lexeme, deren Gebrauch mit unterschiedlichen Schwierigkeiten verbunden ist. Oft handelt es sich um Fälle, bei denen Aussiedler von den einheimischen Sprechern nicht verstanden werden können. Das liegt z.B. bei *Interferenzen* vor. Dieser Typ von Lexemen, die von russlanddeutschen Sprechern häufig gebraucht werden, ist nur auf dem Hintergrund der Kenntnis des Russischen verständlich. Der Gebrauch von solchen Lexemen basiert auf falschen Übertragungen aus dem Russischen.

---

[6] Zahlreiche Beispiele zu den hier vorgestellten lexikalischen Gruppen finden sich in Berend (1998, Kap. 8.).

Durch den typischen Gebrauch von *Internationalismen* werden russlanddeutsche Aussiedler sofort als Sprecher mit russischem Hintergrund identifiziert. Besondere Schwierigkeiten bereitet der Gebrauch von Internationalismen den russlanddeutschen Sprechern jedoch nicht: Sie verwenden im Redefluss den Internationalismus oft automatisch (nicht bewusst) in russischer Form.

Beträchtliche Schwierigkeiten haben die Sprecher jedoch bei der Verwendung der lexikalischen Klasse der *Russizismen*. Hier geht es um die gebräuchlichste Schicht der Alltagslexik, die von den Sprechern im Herkunftsland zwar in russischer Form – aber immer eingedeutscht – verwendet wird. Diese russischen Lexeme haben keine deutsch-dialektalen Äquivalente und werden von den Sprechern häufig als „deutsche" gehandhabt. Man kann die Lexeme dieser Gruppe daran erkennen, dass sie nicht nur von der jüngeren Generation, sondern auch von allen älteren russlanddeutschen Sprechern verwendet werden. Die heutige ältere Generation hat einen Teil dieser lexikalischen Schicht oft schon als sprachliches „russlanddeutsches Erbgut" in ihrer Kindheit erworben und an die nächste Generation weitergegeben.

Neben diesem „ererbten" russlanddeutschen Wortschatz gehört aber zur Gruppe der Russizismen auch eine lexikalische Schicht, die Realien aus dem modernen Leben in Russland bezeichnet und deren deutsche Bezeichnung den Sprechern auch nicht bekannt ist. Diese Gruppe ist praktisch unbegrenzt, und die Aufgabe besteht darin, die gebräuchlichsten und für das Leben in Deutschland relevanten Lexeme auszusondern und zum gesteuerten Erwerb vorzuschlagen. Eine ganz besondere Gruppe von Russizismen bilden hier die Verben. Es hat sich gezeigt, dass die russlanddeutschen Sprecher – sowohl die Jüngeren als auch die Vertreter der älteren Generation – in der Ingroup-Kommunikation in nahezu jedem Satz ein russisches Verb in eingedeutschter (d.h. dem Deutschen angepasster) Form verwenden, und zwar vorwiegend in der Form des Infinitivs bzw. des Präteritalpartizips. Auch hier sollte eine Liste erstellt werden, die die gebräuchlichsten russischen Verben enthält sowie die entsprechenden deutschen Lexeme, die man an ihrer Stelle verwenden kann.

Eine bedeutende Schicht des Wortschatzes der russlanddeutschen Sprecher sind *Dialektismen*, d.h. regional bedingte lexikalische Varianten, die Differenzen zum Hochdeutschen aufweisen. Dass bestimmte Lexeme Regionalis-

men oder Dialektismen sind, ist den russlanddeutschen Sprechern zunächst nicht bewusst, und sie empfinden sie als typische russlanddeutsche Wörter (*Maul* 'Mund'; *luren* 'warten', *Schmand* 'Sahne', *Stube* 'Zimmer', *weisen* 'zeigen', *sich bangen* 'sich sehnen'). Diese Lexeme sollten im Sprachförderungsprozess nicht einfach verdrängt oder ignoriert werden, sondern sie sollten, neben dem Erwerb der neuen hochdeutschen Lexik, einem bewussten Differenzierungsprozess unterzogen werden. Die Sprecher sollten für die dialektale Lexik in ihrem sprachlichen Repertoire die richtige Zuordnung finden.

Bei der neu zu erlernenden hochdeutschen Lexik sind in erster Linie die Realienbezeichnungen des neuen Lebens relevant. Es sollte hier eine Liste von Bezeichnungen für fehlende Begriffe zusammengestellt werden, auf deren Basis man dann didaktische Konzepte erarbeiten kann. Bei der Erstellung dieser Liste sollte die kulturelle Relevanz des Wortschatzes berücksichtigt werden, d.h., es sollten zunächst die Lexeme erlernt werden, die zur Bewältigung des kommunikativen Alltags in der ersten Aufenthaltszeit in Deutschland unentbehrlich sind. Beispiele für solche Realien sind Lexeme wie *Arbeitgeber, Arbeitnehmer, Gemeinde, Wochenende, Termin* u.a. Eine ganz wichtige Untergruppe dieser Liste sind die in Deutschland in der Alltagskommunikation weit verbreiteten Fremdwörter, meist Anglizismen wie *Blazer, Manager, Teenager, T-Shirt, Sweatshirt, Pullover, Computer, Layout, Software, up-to-date, Make-up, Job, City.* Alle befragten Aussiedler haben auf Kommunikationsprobleme bezüglich dieser lexikalischen Schicht hingewiesen.

Die Analyse der transkribierten hochdeutschen Texte hat gezeigt, dass die russlanddeutschen Sprecher im grammatischen und insbesondere syntaktischen Bereich des Deutschen bedeutend weniger Probleme haben als z.B. ihre russischen Ehepartner, die „normale" Lerner des Deutschen sind und keine deutsch-dialektale Ausgangsbasis besitzen. Die Sprecher mit einer deutsch-dialektalen Basis verfügen über gefestigte syntaktische Regeln, die den Regeln des gesprochenen Deutschen sehr nahe kommen. Die wichtigen Regeln, z.B. die Zweigliedrigkeit des deutschen Satzes oder die Wortstellung im Nebensatz, werden von Sprechern mit dialektaler Ausgangsbasis nicht verletzt, während bei russischen Deutschlernern dies der häufigste syntaktische Fehler ist. Die Einübung der syntaktischen Aspekte ist im Sprach-

kurs angesichts der beschränkten Förderungszeit nicht unbedingt erforderlich; es sollten auch hier wiederum eher lexikalische Klassen von speziellen Wortarten eingeübt werden, z.B. die deutschen Konjunktionen, die unter starkem Interferenzeinfluss des Russischen standen und von den Sprechern praktisch nicht beherrscht werden, und andere lexikalische Klassen. Dadurch besteht eine realistische Möglichkeit, in der knappen Zeit der Sprachförderungsmaßnahmen – neben den im engeren Sinne grammatischen – den Aussiedlern auch lebenswichtige Inhalte der landeskundlichen Thematik (Politik, Arbeitsmarkt, Bildungssystem usw.) mit bestimmten Schwerpunkten zu vermitteln.

5. Literatur

Berend, Nina (1998): Sprachliche Anpassung. Eine soziolinguistisch-dialektologische Untersuchung zum Russlanddeutschen. Tübingen.

Berend, Nina/Jedig, Hugo (1991): Deutsche Mundarten in der Sowjetunion. Geschichte der Forschung und Bibliographie. Marburg.

Jedig, Hugo (1986): Die deutschen Mundarten in der Sowjetunion. In: Uhlisch, Gerda (Hg.): Das Wort. Germanistisches Jahrbuch DDR-UdSSR. Zwickau. S. 74-80.

Meng, Katharina (1995): Sprachbiographien in einer rußlanddeutschen Aussiedlerfamilie. In: Deutsch lernen 1, S. 30-51.

Meng, Katharina (2001): Russlanddeutsche Sprachbiographien. Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien. Tübingen.

Reitemeier, Ulrich (2000): Zum interaktiven Umgang mit einbürgerungsrechtlichen Regelungen in der Aussiedlerberatung. Gesprächsanalytische Beobachtungen zu einem authentischen Fall. In: ZBBS (Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung), 2/2000, S. 253-281.

Reitemeier, Ulrich (i.Vorb.): Aussiedler treffen auf Einheimische. Paradoxien der interaktiven Identitätsarbeit und Vorenthaltung der Marginalitätszuschreibung in Situationen zwischen Aussiedlern und Binnendeutschen.

Katharina Meng

Sprachliche Integration von Aussiedlern – einige Ergebnisse, einige Probleme

1. Das Mannheimer Aussiedler-Projekt

Das Aussiedler-Projekt des IDS bestand aus drei komplementären Teilprojekten. Gemeinsamer Ausgangspunkt war das Verständnis von sprachlicher Integration als Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten, durch die es den Aussiedlern schrittweise möglich wird, den sprachlich-interaktiven Anforderungen gerecht zu werden, die sich aus dem Leben in der neuen Gesellschaft ergeben. Sprachliche Integration ist ein Lernprozess von großer Komplexität. Nina Berend analysierte in diesem Zusammenhang die Veränderung mitgebrachter russlanddeutscher Dialekte in Deutschland (Berend 1998). Ulrich Reitemeier beschäftigte sich mit der Kommunikation zwischen Aussiedlern und Binnendeutschen (Reitemeier i.Vorb.). Meine Untersuchung befasste sich vor allem mit der Veränderung der deutsch-russischen Zweisprachigkeit in der familiären Kommunikation der Aussiedler. Die Ergebnisse liegen in mehreren bereits veröffentlichten oder im Druck befindlichen Publikationen vor (Meng 1995, 2000, 2001, 2001a,[1] Meng/Borovkova 1999, Meng/Protassova 2002, Meng/Protassova i.Vorb.). Im Folgenden werde ich einige Resultate meiner Arbeit sowie ausgewählte Probleme skizzieren, auf die die Aussiedler und die Aufnahmegesellschaft im Verlauf der Integration stoßen.

Wenn man die sprachliche Integration untersuchen will, kann man gleichsam von außen kommen und sagen: Die Neuankömmlinge müssen dies und jenes lernen – wie tun sie das? Ich halte diese Perspektive für unverzichtbar, wollte mich aber nicht auf sie beschränken. Es kam mir wesentlich darauf an zu verstehen, wie die Aussiedler selbst ihre sprachliche Integration sehen. Als grundlegende Methode für diese doppelte Fragerichtung bot sich die teilnehmende Langzeitbeobachtung oder eine Kombination von Kurzzeit- und Langzeitbeobachtung an.

---

[1] Die Publikation 2001a ist eine Vorpublikation des hier vorliegenden Aufsatzes; für die Buchfassung wurden geringfügige Veränderungen vorgenommen.

2. Informanten

In meine Untersuchung waren 42 Aussiedler-Familien mit 147 Personen aus sechs Altersgruppen einbezogen. Den Schwerpunkt bildeten junge Familien mit kleinen Kindern. Die Kinder befanden sich zum Zeitpunkt der Übersiedlung im Klein- oder Vorschulalter. Von diesen 42 Familien wurden 37 für eine querschnittliche Kurzzeitbeobachtung gewonnen. Fünf Familien nahmen an einer Langzeitbeobachtung bis ins sechste oder siebte Aufenthaltsjahr teil. Zu ihnen bestehen immer noch Kontakte. Die Familien siedelten meist zwischen 1990 und 1993 nach Deutschland über. Fast alle stammen aus gemischtsprachigen Siedlungen oder Städten Kasachstans oder anderer Nachfolgestaaten der Sowjetunion und unterscheiden sich darin von Nina Berends Informanten, die aus deutschsprachigen Orten Sibiriens kamen.

3. Daten

Die Daten meiner Untersuchung bestehen in Ton- und Videoaufzeichnungen verschiedenartiger Kommunikationsereignisse in russischer und deutscher Sprache, teilweise auch lediglich in Gesprächsnotizen. Man kann sie in zwei Gruppen ordnen:

a) Kommunikationsereignisse, die zu Forschungszwecken ausgelöst und teilweise auch gesteuert wurden: Hier handelt es sich vor allem um sprachbiografische Gespräche und Bilderbuch-Interaktionen zwischen Eltern und Kindern;

b) Kommunikationsereignisse, die vor allem auf Initiativen der Informanten zurückgehen: Hierher gehören die vielen Tischgespräche, zu denen es kam, wenn die Familien mich nach Beendigung der von mir geplanten Aufnahmen zum Essen einluden, aber auch Familienfeiern unterschiedlicher Art und gemeinsame Besuche bei bestimmten Institutionen, so z.B. bei Gerichtsverhandlungen oder bei Elternbesuchen im Kindergarten und in der Schule. Diese Kommunikationsereignisse habe ich nur am Rande beeinflusst.

Die Daten wurden mit ethnografischen, soziolinguistischen und diskursanalytischen Methoden aufbereitet und ausgewertet.

4. Auswertungsfragen

Auf der Grundlage dieser Daten wurde der Verlauf der sprachlichen Integration der beobachteten Familien unter folgenden Gesichtspunkten dargestellt:

- Voraussetzungen der sprachlichen Integration (die mitgebrachten Deutsch- und Russischfähigkeiten, verfügbare Sprachlernstrategien),
- Ziele der Aussiedler für ihre sprachliche Integration,
- das sprachliche Angebot (der sprachliche Input) in Deutschland,
- beobachtbare sprachliche Praktiken und rekonstruierbare sprachliche Fähigkeiten im ersten und zweiten bzw. im fünften und sechsten Aufenthaltsjahr,
- Bewertungen der Ergebnisse der sprachlichen Integration nach sechs Aufenthaltsjahren, bezogen auf die Ziele der Aussiedler und die Anforderungen ihrer jeweiligen Lebenspraxis.

Jeder dieser Aspekte wurde aus der Sicht der Aussiedler und ihrer Kommunikationspartner verfolgt. Zugleich wurde das Erkenntnispotenzial der Linguistik, insbesondere aus den Forschungsbereichen Mehrsprachigkeit, Spracherwerb und Diskursanalyse, genutzt, um die Spezifik der kommunikativen Praktiken der Aussiedler und ihrer Entwicklung zu erfassen und sie mit der von Einheimischen und anderen Migrantengruppen zu vergleichen. Durch die Verknüpfung der Binnenperspektiven der Beteiligten mit sprachwissenschaftlichen Analysen ergab sich ein qualitativ reiches Grundverständnis der Integrationsprozesse, das die Konzipierung von vertiefenden Anschlussuntersuchungen erleichtert und Praktikern einen zugleich theoretisch und empirisch fundierten Überblick über ihr Betätigungsfeld vermittelt.

Die Stärken der Untersuchung liegen

- in der Erfassung und Rekonstruktion der Perspektiven der Informanten,
- in der Dokumentation und Auswertung authentischer Kommunikation in den Familien als wesentlicher Integrationsinstanz,
- im Vergleich von vier Generationen und damit in der Erfassung eines entscheidenden Ausschnitts aus der Sprachgeschichte der Russlanddeutschen,

- in der Beobachtung einer relativ langen Phase des Integrationsprozesses (sechs Jahre) sowie
- in der Berücksichtigung der zunächst meist dominanten Sprache Russisch und der Analyse ihrer Bedeutung für die sprachliche Integration in Deutschland.

Das wichtigste Ergebnis meines Projektteils, die Monografie „Russlanddeutsche Sprachbiografien" (Meng 2001), richtet sich an drei Gruppen von Lesern:

a) an Personen, die die Aussiedler in ihrem Integrationsprozess begleiten oder die Rahmenbedingungen für ihn mitgestalten, in ihrer täglichen Arbeit viel über Russlanddeutsche erfahren, aber nicht die Möglichkeit haben, ihre Erfahrungen zu systematisieren und mit dem verfügbaren Wissen über andere Migrations- und Integrationsprozesse zu vergleichen (u.a. Lehrer und Erzieher, Mitarbeiter der Wohlfahrtsverbände, Politiker, Richter, Anwälte, Pastoren);

b) an (Sprach-)Wissenschaftler und Studenten, die sich mit Zweisprachigkeit, Spracherwerb und ähnlichen Themen befassen;

c) an die Aussiedler selbst: Viele Aussiedler haben ihr tiefes Verlangen danach bekundet, ihre Erfahrungen dokumentiert zu sehen und die eigene Gruppe im kulturellen Gedächtnis sowohl der Herkunftsgesellschaft als auch der Aufnahmegesellschaft wiederzufinden. Erlittene Lebensbrüche werden wenigstens in der Erinnerung geheilt, wenn man gemeinsam über sie nachdenkt.

5. Ausgewählte Ergebnisse und Probleme

5.1 Voraussetzungen der sprachlichen Integration

Zu den Voraussetzungen der sprachlichen Integration in eine neue Kommunikationsgemeinschaft gehören ganz zentral die mitgebrachten Sprachfähigkeiten und die Sprachverwendungspraktiken, die vor der Ausreise in den Familien üblich waren. Über beides gebe ich auf der Grundlage der Selbstaussagen der Informanten Auskunft.

Die Sprachverwendungspraktiken variierten offensichtlich erheblich, und zwar nicht nur von Familie zu Familie, sondern auch im Verlaufe des Lebens der Personen, die sich nunmehr in Deutschland befinden. Dennoch kann man eine allgemeine Tendenz feststellen. Diese soll durch Abb. 1 sinnfällig gemacht werden.

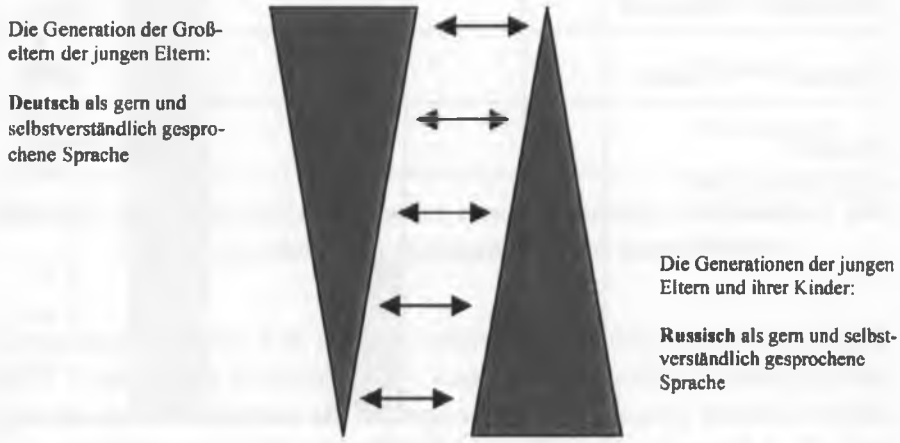

Abb. 1: Die zweisprachige intergenerationelle Kommunikation in russlanddeutschen Familien vor der Ausreise

Abb. 1 zeigt: Wenn man alle vier Generationen der russlanddeutschen Großfamilien berücksichtigt, wird deutlich, dass die Familienkommunikation oft zweisprachig war. Die Älteren sprachen eher und häufiger Deutsch, die Jüngeren eher und häufiger Russisch. Verständigung war dennoch möglich, weil rezeptive Kenntnisse des Russischen bzw. Deutschen jeweils vorhanden waren.

Aber auch in Kasachstan oder Russland kam es nicht jeden Tag zu Gesprächen zwischen allen noch lebenden vier Generationen. Deshalb seien Ausschnitte aus der familiären Kommunikation betrachtet. Tabelle 1 zeigt die Kommunikation zwischen (Ur)Großeltern und (Ur)Enkeln.

Typen des Sprachengebrauchs	Häufigkeit
Russisch > < Russisch	13 (54%)
Russisch, Deutsch > < Russisch, Deutsch	4 (17%)
Deutsch > < Russisch	5 (21%)
Deutsch > < Deutsch	2 (8%)
Summe	24 (100%)

Tab. 1: Typen des Sprachengebrauchs zwischen (Ur)Großeltern und (Ur)Enkeln vor der Ausreise gemäß Aussagen der (Ur)Großeltern (n=24)[2]

Die linke Kolumne gibt an, in welcher Sprache sich die (Ur)Großeltern an ihre (Ur)Enkel wandten, z.B. *Russisch* > oder *Russisch und Deutsch* >. Die rechte Kolumne gibt an, in welcher Sprache die (Ur)Enkel ihnen antworteten, z.B. < *Russisch* oder < *Russisch und Deutsch*. Wir sehen, dass die deutsche Sprache in der (Ur)Großeltern-(Ur)Enkel-Kommunikation noch lebt, aber lediglich zu geringen Anteilen.

Betrachtet man die Kommunikation zwischen den jungen Eltern (geboren meist zwischen 1955 und 1969; vgl. Meng 2001, S. 20) und ihren Kindern, dann ändert sich das Bild. 98% der jungen Eltern gaben an, mit ihren Kindern nur Russisch gesprochen zu haben.

Insgesamt war Russisch demnach die in der familiären Kommunikation am häufigsten verwendete Sprache.

Aus der Sprachenverwendung vor der Ausreise kann man nicht automatisch auf Sprachenkenntnisse im Allgemeinen und Deutschkenntnisse im Besonderen schließen. Deshalb wurden die Erwachsenen in den sprachbiografi-

[2] 24 der 25 in die Untersuchung einbezogenen russlanddeutschen Großeltern und Urgroßeltern machten Aussagen über den Sprachengebrauch in der Kommunikation mit ihren Enkeln bzw. Urenkeln. Zur Zugehörigkeit der 147 Probanden meiner Untersuchung zu den einzelnen Altersgruppen vgl. Meng (2001, Abschnitt 1.6.).

schen Gesprächen gebeten, ihre Sprachenkenntnisse vor der Ausreise einzuschätzen. Abb. 2 zeigt, welche Sprache die Vertreter der drei Erwachsenengenerationen für ihre dominante Sprache hielten.

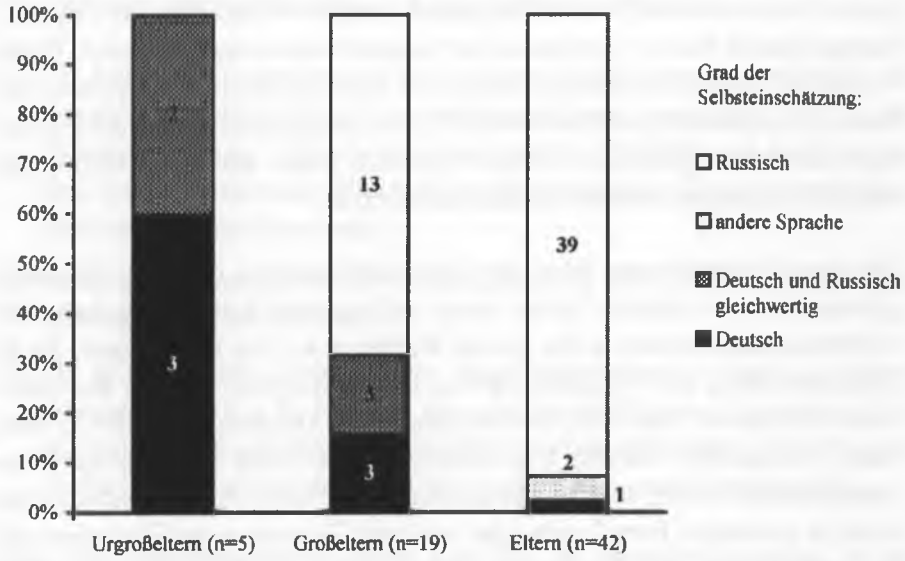

Abb. 2: Die dominante Sprache vor der Ausreise im Vergleich

Wir sehen: Der Anteil derjenigen, die Deutsch als ihre dominante Sprache ansehen, sinkt von Generation zu Generation deutlich. Der Anteil derjenigen, die Russisch als ihre dominante Sprache ansehen, steigt von Generation zu Generation (von Null auf 93%). Der Anteil derjenigen, die eine gleichwertige Beherrschung des Deutschen und Russischen angeben, ist bei den Urgroßeltern und Großeltern groß. Bei den jungen Eltern ist er gleich Null. Das ist bedauerlich, denn gerade er hätte es in der Sowjetunion bzw. der GUS ermöglicht, sowohl an der Kommunikation der Mehrheitsgesellschaft teilzunehmen als auch die minderheitenspezifischen Traditionen zu bewahren und der Mehrheitsgesellschaft zur Verfügung zu stellen. Wie dem auch sei: Aus dem von Generation zu Generation zunehmenden Gewicht der russischen Sprache folgt, dass das Russische in Deutschland eine bedeutende Rolle für die Erkundung der binnendeutschen Gesellschaft und für den Wiedererwerb und Ausbau des Deutschen spielen muss.

In den sprachbiografischen Gesprächen meiner Untersuchung habe ich die erwachsenen Informanten auch gebeten, ihre vor der Ausreise vorhandenen Fähigkeiten im Deutsch Verstehen, Deutsch Sprechen, Deutsch Lesen und Deutsch Schreiben einzuschätzen. Aus ihren Antworten wurde deutlich, dass in den mitgebrachten Deutschfähigkeiten starke Verluste von der Urgroßelterngeneration bis zur Generation der jungen Eltern eingetreten sind. Dieser Verlust ist bereits im mündlich-rezeptiven Bereich (Deutsch Verstehen) vorhanden. Im mündlich-aktiven Bereich (Deutsch Sprechen) ist er stärker, und auch der schriftsprachliche Bereich (Deutsch Lesen und Schreiben) ist gemäß den Aussagen meiner Informanten betroffen.

Mit dem beschriebenen Stand der Deutschfähigkeiten und dem Sprachengebrauch in der Familie bilden meine Informanten keine Ausnahme. Ihre Selbstauskünfte deuten in die gleiche Richtung wie die Erhebungen, die im Zusammenhang mit Volkszählungen in der Sowjetunion und der Russländischen Föderation[3] oder mit Untersuchungen des Osteuropa-Instituts in München[4] durchgeführt wurden: Die deutsche Sprache wird in den Kommunikationsgemeinschaften der Russlanddeutschen in ihren Herkunftsstaaten nur noch in residualer Form[5] verwendet und von Generation zu Generation weniger beherrscht. Die Russlanddeutschen sind in der Herkunftsgesellschaft ganz offensichtlich auf dem Weg, der von der deutschen Einsprachigkeit über die deutsch-russische Zweisprachigkeit zur russischen Einsprachigkeit führt, weit fortgeschritten – ein Weg, den in ähnlicher Weise bereits sehr viele Minderheitengruppen in der Neuzeit zurückgelegt haben. Im Zusammenhang damit sollen nun zwei Probleme diskutiert werden.

5.2 Problem 1: Wer ist für den Deutschverlust bei den Russlanddeutschen verantwortlich?

Welche Schlüsse soll man aus der Tatsache ziehen, dass Russlanddeutsche in der GUS die deutsche Sprache immer weniger beherrschen und verwenden? Die sprachwissenschaftliche Erklärung dieses Sachverhalts ist meiner Ansicht nach unstrittig. Der Verlust von Minderheitensprachen in mehrsprachi-

---

[3] Nach dem Mikrozensus von 1994 in Russland spricht nur noch eine Minderheit von 13% der Deutschen in Russland in der Familie Deutsch (vgl. Krieger 1996).

[4] Vgl. Dietz/Hilkes ([2]1993).

[5] Vgl. zu den Entwicklungsstadien mehrsprachiger Gemeinschaften Mackey (1987).

gen Staaten wurde für die verschiedensten Konstellationen der Welt untersucht, so u.a. für Konstellationen in den USA,[6] in Australien[7] und der Sowjetunion.[8] Es wurden im Wesentlichen drei Faktorengruppen ermittelt, von denen zwei zum Verlust führen und eine den Verlust aufhalten oder hinauszögern kann:[9] Es handelt sich um folgende Faktorengruppen:

1) die Auflösung geschlossener und isolierter Siedlungsgemeinschaften, die zugleich Sprachinseln in einer anderssprachigen Umgebung sind, durch Industrialisierung, Urbanisierung, wachsende Mobilität und Interkulturalität sowie zunehmende Wirkung der Massenmedien (die demografischen Faktoren des Sprachverlusts)
2) das negative Ansehen einer Sprachminderheit und ihrer Sprache (Statusfaktoren des Sprachverlusts)
3) die institutionelle Förderung der Minderheitensprache durch die Mehrheitsgesellschaft, z.B. in Form von muttersprachlichem Unterricht, Verwendung in den Medien oder Tätigkeit prestigeerhöhender Einrichtungen (Faktoren der institutionellen Stützung als Beitrag zum Spracherhalt).

Alle drei Faktorengruppen galten auch für die Russlanddeutschen in der Sowjetunion.

Zu 1) Demografische Faktoren wirkten spätestens ab Ende der 20er Jahre, als es durch die Kollektivierung der Landwirtschaft und die Industrialisierung zur Landflucht kam. Sie wurden verstärkt durch die auch ethnisch begründeten Verfolgungen in den 30er Jahren, durch die Deportation und schließlich – paradoxerweise – durch die Aufhebung des Kommandanturregimes. Alle diese Prozesse drängten zur Aneignung des Russischen. Sich dagegen zu wehren, wäre anachronistisch gewesen.

Zu 2) Die Statusfaktoren waren bei den Russlanddeutschen von außerordentlicher Brisanz. Die Auslösung des Zweiten Weltkrieges durch Deutschland hatte verheerende Folgen für das Ansehen der Deutschen und der deutschen Sprache in der Sowjetunion (und nicht nur dort).

---

6 Vgl. Fishman (Hg.) (1966) und Kloss (1980).
7 Vgl. Clyne (1981).
8 Vgl. Baskakov et al. (1995).
9 Vgl. Appel/Muysken (1987).

Zu 3) In den historischen Kontexten der Kriegs- und Nachkriegszeit wäre es realitätsfremd gewesen, den dritten Faktor einzufordern: die institutionelle Stützung der Minderheitensprache Deutsch und einer deutsch-russischen Zweisprachigkeit. Eine Politik der Förderung von Minderheitensprachen kostet Geld, aber das Land war am Ende seiner Kräfte. Und: Eine Politik der Förderung von Minderheitensprachen setzt eine gelassene, selbstbewusste und kooperative Einstellung der Mehrheitsbevölkerung zu den Sprachminderheiten voraus. Nicht einmal Staaten mit langen demokratischen Traditionen wie Frankreich und die USA haben während der beiden Weltkriege und danach eine solche Politik gegenüber ihren deutschsprachigen Minderheiten angewandt.[10] Dass es allerdings in der Sowjetunion bis in die 80er Jahre hinein nicht zu einem systematischen und nachhaltigen Wandel der Politik gegenüber der deutschen Minderheit kam, gehört zu den Tatsachen, die noch einer gesellschaftlichen Aufarbeitung bedürfen.

Unter diesen Bedingungen war der weit gehende Verlust des Deutschen in den russlanddeutschen Kommunikationsgemeinschaften nahezu unvermeidlich. M.a.W.: Man kann die Russlanddeutschen nicht individuell für den Rückgang ihrer Deutschkenntnisse verantwortlich machen und sie nicht individuell dafür bestrafen.

5.3 Problem 2: Was bedeutet der weit gehende Verlust der deutschen Sprache für das Deutschsein der Russlanddeutschen?

Viele Binnendeutsche und vor allem die Institutionen, die mit der Eingliederung der Aussiedler befasst sind, sind der Auffassung, dass die kompetente und bevorzugte Verwendung der deutschen Sprache ein selbstverständliches und notwendiges Merkmal von Personen ist, die sich selbst als Deutsche ansehen und als Deutsche angesehen werden wollen. Damit verabsolutieren sie unbilligerweise ihre eigene komfortable Situation, die darin besteht, dass die Sprache des Volkes, dem sie sich zugehörig fühlen, zugleich die Mehrheitssprache ihres Gemeinwesens ist und dass es deshalb sowohl vorteilhaft als auch prinzipiell unproblematisch ist, diese Sprache in hohen Graden zu erwerben und zu nutzen. Demgegenüber ist das Verhältnis von ethnischer Selbst- und Fremdzuordnung sowie Spracherwerb und -verwendung in

[10] Vgl. Bochmann (1989), Born/Dickgießer (1989) und Tolzmann (Hg.) (1995).

mehrsprachigen und multinationalen Staaten erheblich komplizierter, und es ist bisher nur ungenügend erforscht. Daher kann ich auf die oben formulierte Frage vorerst nur zwei allgemeine Antworten geben:

1) In vielen Staaten der Welt, insbesondere in mehrsprachigen Staaten, kann man aus der dominanten Sprache einer Bevölkerungsgruppe nicht selbstverständlich auf ihre ethnische oder politische Zugehörigkeit schließen und umgekehrt.[11] Kulturelle, darunter auch ethnische Zugehörigkeiten können durch verschiedene Faktoren geschaffen und bekräftigt werden, u.a. durch gemeinsame Lebensbedingungen, durch gemeinsame geschichtliche Erfahrungen, durch eine gemeinsame Religion. Die Russlanddeutschen in der GUS sind zunehmend weniger deutsch aufgrund ihrer Sprache; sie sind nur noch eingeschränkt Sprachdeutsche. Aber sie empfinden sich stark als deutsch aufgrund ihrer spezifischen Erfahrungen im 20. Jahrhundert, aufgrund der Prägung ihrer Lebensmuster durch die Beziehungen zwischen Deutschland und Russland bzw. der Sowjetunion. In diesem Sinne sind sie vor allem Geschichtsdeutsche.[12]

2) Kulturelle Zuordnungen, darunter auch ethnische und nationale, sind immer Ergebnis der Wechselwirkung von Selbstzuordnungen und Fremdzuordnungen. Sowohl deutsche als auch russländische und später sowjetische Institutionen hoben unter den verschiedenen kulturellen Zugehörigkeiten der Russlanddeutschen besonders deren ethnische Zugehörigkeit hervor und verbanden mit ihr geopolitische Ambitionen und Auflagen (dies gilt für die deutsche Seite) bzw. Beschuldigungen (dies gilt für die russländische und sowjetische Seite).[13] Die institutionellen Fremdzuordnungen hatten Konsequenzen sowohl für die alltägliche Fremdzuordnung der Russlanddeutschen in der Sowjetunion als auch für die Selbstzuordnung der Russlanddeutschen.

Aus dieser Geschichte der Konstituierung und Bekräftigung ethnischer Fremd- und Selbstzuordnung kann eine verantwortungsbewusste Politik nicht willkürlich aussteigen, weder in Deutschland noch in den Staaten der GUS.

---

[11] Vgl. Kloss (1980) und Haarmann (1993, S. 73-79).

[12] Vgl. Meng/Protassova (2002).

[13] Vgl. Buchsweiler (1984).

5.4 Die Ziele der Aussiedler für ihre sprachliche Integration

Alle von mir beobachteten und befragten Aussiedler erklärten, so schnell und so gut wie möglich Deutsch lernen zu wollen. Für ihre Kinder wünschten sie, dass sie möglichst „perfekt Deutsch lernen und Russisch nicht vergessen". An dieser häufig gebrauchten Formulierung sieht man, dass der deutschen Sprache Priorität eingeräumt wird, aber Zweisprachigkeit für möglich und wünschenswert gehalten wird. Diese Zielvorstellungen hegten die Vertreter aller drei Erwachsenengenerationen. Sie waren lediglich bei den jungen Eltern etwas stärker vertreten als bei den Großeltern und den Urgroßeltern.

Wie kann man perfekt Deutsch lernen bzw. überhaupt Deutsch lernen oder seine Deutschfähigkeiten erweitern? Ich habe bei fast allen meinen Informanten beobachtet, dass sie sich außerordentlich auf den Ausbau des Deutschen in der Kommunikation orientierten. Wenn das so ist, dann hängt sehr viel von der Qualität und der Quantität des Angebots (des Inputs) in der Zielsprache ab.

5.5 Das sprachliche Angebot in Deutschland

In welchen Kommunikationsbeziehungen empfangen die Aussiedler deutschsprachige Lernangebote? Ich möchte das durch zwei sprachliche Netze exemplarisch vorführen. In diesen Netzen stehen die schwarzen Punkte für russlanddeutsche Kommunikationspartner, die diagonal gestreiften für binnendeutsche Kommunikationspartner und die senkrecht gestreiften für Kommunikationspartner ausländischer Herkunft. Die Ziffern symbolisieren die in einer Kommunikationsbeziehung jeweils verwendeten Sprachen, und zwar 1 für Russisch, 2 für Deutsch und 3 für den abwechselnden Gebrauch von Deutsch und Russisch.

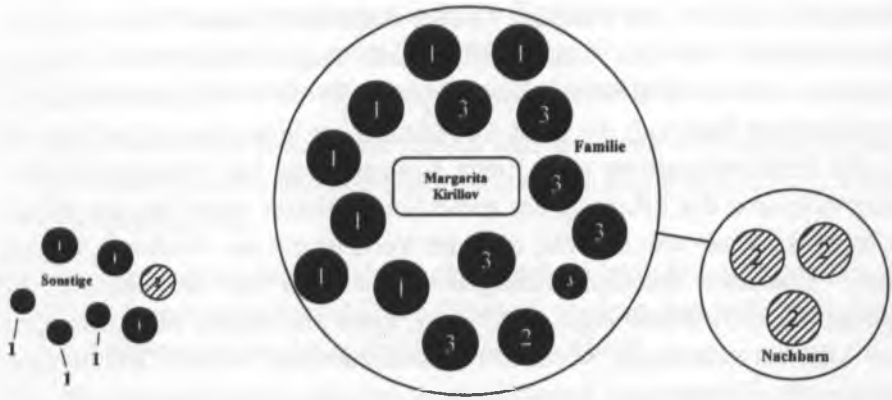

Abb. 3: Das sprachliche Netz von Margarita Kirillov am Ende des fünften Aufenthaltsjahres

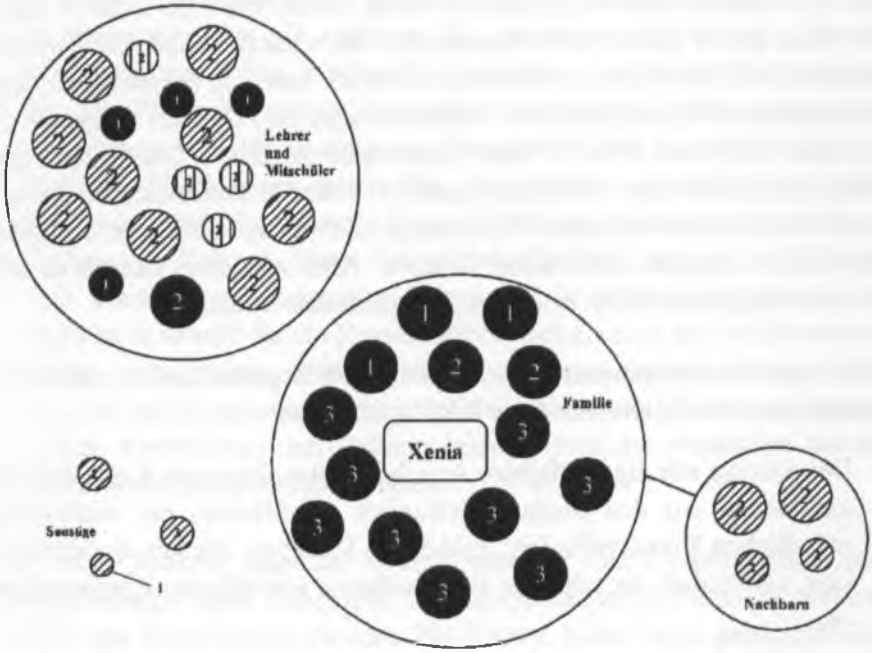

Abb. 4: Das sprachliche Netz von Xenia (10;9) am Ende des fünften Aufenthaltsjahres

Abb. 3 zeigt das sprachliche Netz einer jungen russlanddeutschen Mutter, Margarita Kirillov, am Ende des fünften Aufenthaltsjahres. Wie wir sehen, kommuniziert sie fast ausschließlich mit Angehörigen ihrer Familie. Daneben sind die binnendeutschen Nachbarn für sie wichtig und schließlich verschiedene Bekannte, die – mit Ausnahme einer binnendeutschen Freundin – alle Russlanddeutsche sind. Einen Kollegenkreis hat Margarita Kirillov zum Zeitpunkt der Erhebung des sprachlichen Netzes nicht. Sie war damals arbeitslos. Wenn man bedenkt, dass der Verkehr mit den Nachbarn sich auf den – emotional durchaus wichtigen – Austausch von Höflichkeiten und gelegentliche Hilfeleistungen beschränkt, kann man sagen, Margarita Kirillov lebt fast vollständig in einem russlanddeutschen Milieu. Dort hört und spricht sie überwiegend Russisch (man vgl. die vielen Einsen), oft auch Deutsch und Russisch abwechselnd (man vgl. die Dreien). Das bedeutet, dass sie in direkter Kommunikation nur ein quantitativ und qualitativ eingeschränktes deutschsprachiges Angebot erfährt.

Bei ihrer Tochter Xenia sieht das nur wenig anders aus (vgl. Abb. 4). Auch für Xenia ist die Familie selbstverständlich die wichtigste Kommunikationsgemeinschaft. Dort hört sie nur wenig Deutsch bzw. ein Deutsch, das stark vom Russischen beeinflusst ist – kontaktsprachliches Deutsch nenne ich es. Daneben fühlt sich Xenia in ihrer Schulklasse zu Hause. Sie besucht eine Hauptschule. Zu ihren Mitschülern gehören außer binnendeutschen Kindern Kinder aus russlanddeutschen Familien und Kinder aus türkischen Familien. Die Kinder sprechen miteinander Deutsch. Aber wiederum handelt es sich um ein weitgehend lerner- und kontaktsprachliches Deutsch.

Man kann das deutschsprachige Angebot, das Margarita Kirillov und Xenia empfangen, verallgemeinernd wie folgt beschreiben:

- Das einzige ständig verfügbare Angebot binnendeutscher Kommunikation stammt aus den Medien: Fernsehen als Medium der wichtigeren mündlichen Kommunikation; Zeitungen, Kataloge, Bücher, Schulbücher usw. als Medien der schwerer erschließbaren schriftlichen Kommunikation.
- Das in direkter Kommunikation vermittelte binnendeutsche Angebot ist in fast allen Fällen quantitativ zu gering. Das gilt selbst für die Schulkinder, die am ehesten kontinuierlichen Kontakt mit Binnendeutschen in Gestalt ihrer Lehrer haben.

- Der Deutschkurs am Anfang der sprachlichen Integration ist zu wenig auf die verfügbaren Deutschkenntnisse der Erwachsenen bezogen. Er ist sehr kompakt und bereits beendet, bevor sich ein Wechselspiel zwischen den Spracherwerbsbedürfnissen und -angeboten herausbilden kann.
- Die erwachsenen Russlanddeutschen sind meist auf Arbeitsplätzen tätig, die keine intensive und komplexe sprachliche Kommunikation erfordern oder ermöglichen.
- Die binnendeutschen Kollegen der Russlanddeutschen sprechen in der Regel kein standardsprachliches Deutsch, sondern eine mehr oder weniger stark regional und soziolektal gefärbte Varietät.
- Die meisten Kollegen der Russlanddeutschen sind selbst wieder Russlanddeutsche oder andere Zuwanderer. Von ihnen hören die Aussiedler verschiedene kontakt- und lernersprachliche Varietäten.
- Die beständigsten und intensivsten kommunikativen Beziehungen pflegen die Russlanddeutschen in ihrem meist großen Verwandten- und Bekanntenkreis. Dies gilt nicht nur für die ersten ein bis zwei Jahre im Übergangswohnheim, sondern für die ganze von mir beobachtete Periode. Die Pflege der russlanddeutschen Beziehungen beruht nicht auf der Ablehnung von Beziehungen zu Binnendeutschen, sondern auf der Gemeinschaftlichkeit der materiellen, finanziellen und geistigen Möglichkeiten und Bedürfnisse und der darauf beruhenden Komplementarität von Geben und Nehmen. Diese Gemeinschaftlichkeit liegt im Verhältnis zu den Binnendeutschen meist nicht vor und ist schwer herzustellen. Deshalb ist es sowohl für die Russlanddeutschen als auch für die Binnendeutschen nicht einfach, einander kennen zu lernen und langfristige Beziehungen zur beiderseitigen Zufriedenheit aufzubauen.[14] – Im russlanddeutschen Verwandten- und Bekanntenkreis hören die Aussiedler nur russisch-kontaktsprachliches Deutsch.

Das alles bedeutet, dass die Bedingungen für den Deutschausbau durch Kommunikation nicht ausreichen. Die russlanddeutschen Familien, und zwar sowohl die Erwachsenen als auch die Kinder, haben nicht genügend Gele-

---

[14] Zu den Schwierigkeiten der Gemeinschaftsbildung zwischen Aussiedlern und Binnendeutschen. Siehe auch Reitemeier (i.Vorb., Kap. 7.).

genheit, ein differenziertes Deutsch in unterschiedlichen Kommunikationszusammenhängen zu beobachten und es sich interagierend zu erschließen. Ihr Deutscherwerb und -ausbau ist deshalb in der Gefahr, auf relativ frühen Stufen zum Stillstand zu kommen.

5.6 Ergebnisse der sprachlichen Integration

In den ersten Jahren des Lebens in Deutschland vollziehen sich in der familiären sprachlichen Kommunikation meiner Informanten grundlegende Wandlungen. Wurde vor der Ausreise fast nur noch das Russische als Familiensprache verwendet, so entwickeln die Erwachsenen in Deutschland allmählich ein sprachliches Variationsspektrum, in dem Deutsch einen beachtlichen Raum einnimmt. Bei den jungen Eltern geschieht das meist so, dass die ersten neuen, durch intensive Verstehensanstrengungen erkannten deutschen Ausdrücke in die russischsprachigen Gesprächsbeiträge integriert und dort in ihrer Bedeutung und deutschsprachigen Gestalt erkundet werden – Anfänge des Deutschwiedererwerbs und -ausbaus im russischsprachigen Diskurs. Mit wachsenden deutschsprachigen Verstehens- und Formulierungsfähigkeiten werden die deutschsprachigen Passagen in den Gesprächen umfangreicher. Aber die enge Wechselwirkung von Deutsch- und Russischfähigkeiten bleibt bei den jungen Eltern im Prinzip erhalten und wird vermutlich nicht mehr abgestreift werden können. Mit Hilfe von Abb. 5 möchte ich diesen Gedanken weiter ausführen.

1	Russisch	Russisch/ Deutsch	Deutsch	
2	**Alltagsgespräch** mit russischsprechenden Partnern aus der Herkunftsgesellschaft	**Alltagsgespräch** mit gleichaltrigen Russlanddeutschen in Deutschland (seltener mit älteren oder jüngeren)	**Alltagsgespräch** mit älteren und vor allem mit jüngeren Russlanddeutschen in Deutschland, mit Binnendeutschen und anderen Zuwanderern	
3	**Relativ öffentliches Gespräch unter Russlanddeutschen** z.B. Festansprache, Firmenvorstellung		**Relativ öffentliches Gespräch in Anwesenheit von Binnendeutschen** z.B. im Bus	

Abb. 5: Der Sprachengebrauch der jungen Eltern nach mehrjährigem Aufenthalt in Deutschland

Zeile 1 von Abb. 5 besagt: Die russische und die deutsche Sprache sind im Sprachengebrauch der jungen Eltern in einem so hohen Grade verflochten, dass sie gleichsam lediglich die Extrempunkte eines Kontinuums bilden. Zwischen ihnen befindet sich eine breite Übergangszone, in der gleichzeitig Russisch und Deutsch gesprochen wird. Die gleichzeitige Verwendung von Russisch und Deutsch kann dabei sehr verschiedene Formen annehmen, die von den russlanddeutschen Gesprächspartnern intuitiv unterschieden und zu Schlüssen auf die sprachliche Entwicklung des Sprechers und seine sprachlich-interaktiven Einstellungen benutzt werden.[15]

Die Zeilen 2 und 3 von Abb. 5 sollen beschreiben, wie die jungen russlanddeutschen Erwachsenen ihren sprachlichen Variationsraum in Abhängigkeit von den Kommunikationsbedingungen nutzen. Beide Zeilen sind in den linken und rechten Außenfeldern leer. Das soll besagen, dass die jungen Russ-

[15] Vgl. Meng/Protassova (i.Vorb.).

landdeutschen kaum noch ein Russisch sprechen, das keine Wirkungen des Deutschen zeigt, und dass sie kaum ein Deutsch sprechen, das keine Wirkungen des Russischen zeigt.

Die Kommunikationsbedingungen, von denen abhängt, welchen Teil seines Variationsraumes ein Sprecher jeweils nutzt, sind der Charakter der Gesprächssituation und die Kommunikationspartner, vor allem im Hinblick auf ihre Herkunft und ihr Alter. Zeile 2 beschreibt die Alltagskommunikation, Zeile 3 die relativ öffentliche Kommunikation. Hervorgehoben seien lediglich die deutschsprachigen Felder rechts in Zeile 2 und 3. Diesen Bereich ihres Variationsraumes haben die jungen Erwachsenen im Verlaufe ihrer sprachlichen Integration am stärksten ausgebaut. Sie bewegen sich in ihm, wenn sie mit ihren Kindern und mit Binnendeutschen sprechen. Ihre hier verfügbaren rezeptiven und produktiven Fähigkeiten erlauben es, die wichtigsten kommunikativen Erfordernisse ihres alltäglichen und beruflichen Lebens zu erfüllen. Aber je komplexer diese Anforderungen werden (z.B. beim Verstehen eines Lehrervortrags oder bei der argumentativen Behandlung von Meinungsverschiedenheiten), desto deutlicher werden die Grenzen der deutschsprachigen Kommunikationsfähigkeit. Viele junge Eltern ahnen, dass sie nicht mehr „richtig Deutsch lernen“ werden. Umso mehr hoffen sie auf den Integrationserfolg ihrer Kinder.

Damit bin ich zu dem Problem gelangt, mit dessen Formulierung ich diesen Beitrag abschließen möchte.

5.7 Problem 3: Wer sorgt für die nachhaltige sprachliche Integration russlanddeutscher Kinder?

Innerhalb meines Projektteils habe ich die deutsch- und russischsprachige Entwicklung von Aussiedlerkindern dokumentiert. Dieses Material wurde bisher nur für drei Kinder umfassend ausgewertet. Daher ist es noch zu früh für verallgemeinernde Prognosen im Hinblick auf ihre sprachlichen, schulischen und beruflichen Karrieren. Aber in ihren Entwicklungsbedingungen zeichnet sich bereits jetzt ein Widerspruch ab, den die Aussiedlerfamilien nicht allein lösen können. Die Eltern, Großeltern und Urgroßeltern wünschen den Integrationserfolg der jüngsten Mitglieder ihrer Familie. Deren Deutscherwerb hat für sie hohe Bedeutung. Sie sind bildungsorientiert. Gleichzeitig

sind sie nicht in der Lage, den Kindern der Familie ein hochwertiges Deutschangebot und erfolgreiche Lernstrategien zu vermitteln. Lernen und speziell wahrnehmungsenthobenes, sprach- und buchgebundenes Lernen ist ein komplexer Tätigkeitsbereich, dessen Ausbildung in der russlanddeutschen, meist bäuerlichen Tradition nicht von oberster Priorität war und beim Übergang in die industrialisierte, städtische Gesellschaft durch die forcierte Sprachumstellung vom Deutschen zum Russischen, durch Deportation und Zwangsansiedlung massiv behindert wurde. Die relativ niedrige allgemeine und berufliche Bildung vieler Russlanddeutscher im Vergleich zu anderen Bevölkerungsgruppen der Sowjetunion ist Bestandteil ihres Kriegsfolgenschicksals. Wenn es der Aufnahmegesellschaft mit der Wiedergutmachung dieses Schicksals ernst ist, ja auch wenn sie als alternde Gesellschaft zu ihrem eigenen Nutzen daran interessiert ist, die in Deutschland aufwachsenden Kinder gut auszubilden und ihnen geistig-emotionale Ausgeglichenheit und Kreativität zu vermitteln, dann muss die Entwicklung der russlanddeutschen Kinder langfristig und respektvoll beobachtet, begleitet und unterstützt werden. Kurzzeitige Förderprogramme, die bereits als erfolgreich gelten, wenn sich die Kinder flüssig an einfacher deutschsprachiger Alltagskommunikation beteiligen, verkennen die Komplexität und Tiefe kultureller Wandlungsprozesse, die mit jeder Migration verbunden sind.

6. Literatur

Appel, René/Muysken, Pieter (1987): Language contact and bilingualism. London.

Baskakov, Aleksandr N./Nasyrova, Olga D./Davlatnazarov, Mamadakbar (1995): Jazykovaja situacija i funkcionirovanie jazykov v regione Srednej Azii i Kazahstana (Die sprachliche Situation und das Funktionieren der Sprachen in der Region Mittelasiens und Kasachstans). Moskau.

Berend, Nina (1998): Sprachliche Anpassung. Eine soziolinguistisch-dialektologische Untersuchung zum Rußlanddeutschen. Tübingen. (= Studien zur deutschen Sprache. Forschungen des Instituts für Deutsche Sprache 14).

Bochmann, Klaus (1989): Regional- und Minderheitensprachen in Frankreich, Italien und Spanien. Leipzig.

Born, Joachim/Dickgießer, Sylvia (1989): Deutschsprachige Minderheiten. Ein Überblick über den Stand der Forschung für 27 Länder. Mannheim.

Buchsweiler, Meir (1984): Volksdeutsche in der Ukraine am Vorabend und Beginn des Zweiten Weltkriegs – ein Fall doppelter Loyalität? Gerlingen. (= Schriftenreihe des Instituts für Deutsche Geschichte Universität Tel Aviv 7).

Clyne, Michael (1981): Deutsch als Muttersprache in Australien. Zur Ökologie einer Einwandererspracher. Wiesbaden. (= Deutsche Sprache in Europa und Übersee 8).

Dietz, Barbara/Hilkes, Peter ([2]1993): Rußlanddeutsche: Unbekannte im Osten. Geschichte, Situation, Zukunftsperspektiven. München. (= Geschichte und Staat 292).

Fishman, Joshua A. (Hg.) (1966): The United States. The maintenance and perpetuation of Non-English mother tongues by American ethnic and religious groups. London/The Hague/Paris.

Haarmann, Harald (1993): Die Sprachenwelt Europas. Geschichte und Zukunft der Sprachnationen zwischen Atlantik und Ural. Frankfurt a.M./New York.

Kloss, Heinz (1980): Deutsche Sprache außerhalb des geschlossenen deutschen Sprachgebiets. In: Althaus, Hans Peter/Henne, Helmut/Wiegand, Herbert Ernst (Hg.): Lexikon der germanistischen Linguistik. (2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. III.) Tübingen. S. 537-546.

Krieger, Viktor (1996): Die Sprachsituation der Rußlanddeutschen wird immer fataler. In: Volk auf dem Weg 11, 5.

Mackey, William F. (1987): Bilingualism and multilingualism. In: Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier, Klaus J. (Hg.): Sociolinguistics/Soziolinguistik. An international handbook of the science of language and society/Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Berlin/New York. S. 699-713.

Meng, Katharina (1995): Sprachbiographien in einer rußlanddeutschen Aussiedlerfamilie. In: Deutsch lernen 1, S. 30-51.

Meng, Katharina (2000): Erzählen in einer russlanddeutschen Aussiedlerfamilie. In: Die Grundschulzeitschrift 132, S. 56-57.

Meng, Katharina (2001): Russlanddeutsche Sprachbiografien. Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien. Unter Mitarbeit von Ekaterina Protassova. Tübingen. (= Studien zur deutschen Sprache 21).

Meng, Katharina (2001a): Sprachliche Integration von Aussiedlern. Einige Ergebnisse, einige Probleme. In: Sprachreport 17. Jg., H. 2, S. 4-11.

Meng, Katharina/Borovkova, Elena (1999): Das Märchen vom goldenen Fischchen – russisch und rußlanddeutsch. In: Bührig, Kristin/Matras, Yaron (Hg.): Sprachtheorie und sprachliches Handeln. Festschrift für Jochen Rehbein zum 60. Geburtstag. Tübingen. S. 113-130.

Meng, Katharina/Protassova, Ekaterina (2002): *Russe-Deutscher*. Zum ethnischen Selbstverständnis in einer russlanddeutschen Familie. In: Keim, Inken/Schütte, Wilfried (Hg.): Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag. Tübingen. S. 261-280. (= Studien zur deutschen Sprache 22).

Meng, Katharina/Protassova, Ekaterina (i.Vorb.): *Aussiedlerisch*. In: Hinnenkamp, Volker/Meng, Katharina (Hg.): Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis. Tübingen. (= Studien zur deutschen Sprache).

Reitemeier, Ulrich (i.Vorb.): Aussiedler treffen auf Einheimische. Paradoxien der interaktiven Identitätsarbeit und Vorenthaltung der Marginalitätszuschreibung in Situationen zwischen Aussiedlern und Binnendeutschen.

Tolzmann, Don H. (Hg.) (1995): German-Americans in the world wars. Bd. I-V, München/New Providence/London/Paris.

Ulrich Reitemeier

Aussiedler und Einheimische – zu den Schwierigkeiten im Aufbau gemeinsamer kommunikativer Welten

1. Zum Teilprojekt „Aussiedler und Einheimische"

Im IDS-Projekt „Sprachliche Integration von Aussiedlern" habe ich mich mit Interaktionssituationen zwischen Aussiedlern und Einheimischen befasst.[1] Ziel meiner Forschungsarbeit war es, den Eingliederungsprozess von Aussiedlern im Kontext von Interaktionsprozessen mit Binnendeutschen und mit Blick auf kommunikative Ausgestaltungen der Begegnungen mit Alteingesessenen zu untersuchen. Die theoretischen Konzepte, denen ich dabei gefolgt bin, gehen zurück auf migrationssoziologische Studien der Chicago-Soziologie,[2] auf Arbeiten zur Soziologie des Fremden[3] und auf den Forschungsansatz des Symbolischen Interaktionismus.[4] Das empirische Vorgehen war orientiert an Prinzipien ethnografischer Feldforschung und ethnografischer Interaktionsanalyse.[5] Das Datenmaterial der Untersuchung ist im Zuge umfangreicher Erhebungen an verschiedenen Orten und in unterschiedlichen sozialen Settings entstanden. Die zwischen 1992 und 1997 durchgeführten Feldforschungen fanden statt

- in Aussiedlerfamilien, die noch in Übergangswohnheimen wohnten und auch in Familien, die bereits in eigenen Wohnungen lebten,
- im Rahmen freizeitpädagogischer Veranstaltungen für jüngere und für ältere Aussiedler,

---

1 Zu den anderen Teilprojekten siehe die Beiträge von Berend und Meng (i.d.B.).

2 Siehe hierzu die Arbeiten in Park (1950), sowie Thomas/Znaniecki (1974), Wirth (1956), Zorbaugh (1976).

3 Vgl. Simmel ([5]1968) und Schütz (1972a, b).

4 Diese Forschungsrichtung versteht gesellschaftliche Wirklichkeit als Produkt aufeinander bezogener Handlungen gesellschaftlicher Akteure und geht davon aus, dass die wechselseitigen interaktiven Bezüge der Gesellschaftsmitglieder „durch sprachliche Kommunikation und darüber hinaus auch durch den Austausch außersprachlicher Symbole geleistet wird" (Schütze 1987, S. 520). Grundlegend zu diesem Ansatz Mead (1975) sowie Strauss (1974).

5 Vgl. Schütze (1987, 1994).

- anlässlich landsmannschaftlicher Treffen,
- in schulischen und beruflichen Bildungsstätten,
- bei ehrenamtlichen und professionellen Aussiedlerbetreuern
- sowie in Trägereinrichtungen der Beratungsstellen für Aussiedler.

Das erhobene Datenmaterial – Gesprächsmittschnitte, Interaktionstranskripte, Beobachtungsprotokolle, Videoaufnahmen, ethnografische Interviews – dokumentiert kommunikative Abläufe in Face-to-Face-Situationen,[6] Organisationsprämissen (Goffman 1980), unter denen Begegnungen zwischen Aussiedlern und Einheimischen zustande kommen sowie situationsübergreifende Handlungszusammenhänge, in die diese eingebettet sind.

Das Spezifische der von mir erhobenen ethnografischen Materialien besteht darin, dass sie Lebenswirklichkeit und Identitätsprozesse[7] von Aussiedlern dokumentieren als sprachliche-interaktiv hergestellte und als von ihnen selbst wie auch von einheimischen Interaktionspartnern interpretierte und mitgestaltete Wirklichkeit. Anhand dieser Materialien ließ sich nicht bloß kontextspezifisches und sequenziell geordnetes Interaktionsgeschehen analysieren, es konnten damit auch allgemeine Rahmenbedingungen des Aufnahme- und Eingliederungsprozesses erfasst und in ihrer Relevanz für Identitätsprozesse bei Aussiedlern untersucht werden. Zu diesen allgemeinen Rahmenbedingungen gehören:

- Kollektive Erfahrungsbestände und Sinnquellen von Aussiedlern, in denen Vorstellungen von Verbundenheit mit Deutschland und „deutscher Kultur" gründen,
- staatliche Kontroll- und Steuerungsbemühungen des Integrationsprozesses und davon ausgehende Symbolisierungen (Aufnahme- und Anerkennungsverfahren, Aussiedlerpolitik),

---

[6] In den dokumentierten Situationen zwischen Aussiedlern und Einheimischen erfolgt die sprachliche Verständigung, von hin und wieder auftretenden Code-Switching-Phänomenen abgesehen, auf Deutsch.

[7] Bei der Verwendung des Identitätsbegriffs orientiere ich mich an Mead (1975). Die Art der Beziehungen und die Art des Verbundenseins mit anderen sieht Mead als wesentlich für die Existenz des Einzelnen an; mit der Unterscheidung von *I* und *Me* ist Identität als gesellschaftliche und als veränderliche Eigenstruktur konzeptualisiert.

- Wahrnehmungsstereotype und soziale Kategorisierungen, die in der einheimischen Bevölkerung, einschließlich der medialen Öffentlichkeit, Verwendung finden für Aussiedler,
- Interaktionsfelder und Soziale Welten, die Aussiedler quasi als Stationen im Prozess der Aufnahme und des Sich-Einlebens durchlaufen, (das Übergangswohnheim, das professionelle Hilfesystem, aussiedlerspezifische Betreuungs- und Bildungsveranstaltungen sowie alltägliche Zufallsbegegnungen).

Die analytische Aufmerksamkeit für diese allgemeinen Bedingungen machte Wirkmechanismen identifizierbar, denen Aussiedler im Prozess der Umstellung auf neue Lebensbedingungen und Identitätsanforderungen ausgesetzt sind. Auf diese Weise ergab sich ein Gesamtbild von der Nachaussiedlungssituation, das von zahlreichen diskrepanten Momenten und schwer zu bewältigenden Anforderungen an die Identitätsarbeit[8] bestimmt ist (ich komme hierauf zurück).

Die Dokumente von Interaktionsereignissen zwischen Aussiedlern und Einheimischen gewährten Einblicke in aktualkommunikativ vollzogene Selbst- und Fremdidentifizierungen sowie in Aushandlungsprozesse über Interaktionsgrundlagen und über gemeinsam zu bearbeitende relevante Wirklichkeitsbereiche. Die strikt an Äußerungsstrukturen und am sequenziellen Geschehen orientierte Analyse der Interaktionskonstellationen und -verläufe ermöglichte es, den Eingliederungs- und Umstellungsprozess von Aussiedlern, ethnomethodologisch formuliert, als Vollzugswirklichkeit in den Blick zu nehmen und als kontextbezogenes und sich in praktischen Handlungen von Gesellschaftsmitgliedern realisierendes Geschehen zu untersuchen. Folgende Phänomene waren dabei von besonderem Interesse:

---

[8] In Anlehnung an Strauss et al. (1985) verstehe ich unter *Identitätsarbeit* solche Anstrengungen, die auf die Bewältigung von Leidenserfahrungen, auf Bewältgung des Verlustes von Solidaritätsgrundlagen und bewährungstauglichen kulturellen Ressourcen sowie auf Entwicklung einer Selbstsicht, die veränderten Lebensumständen Rechnung zu tragen versucht, abzielen. Mit solchen Anforderungen sind nicht bloß Zuwanderer selbst konfrontiert, je nach Interaktionskonstellation sind auch Alteingesessene in die Bewältigung solcher Probleme – oder ihre Verschärfung – involviert.

- Situationsbedingungen, unter denen Gesprächskontakte zustande kommen und gestaltet werden (Erst- bzw. Zufallsbegegnungen, Besucherarrangements, Beratung in statusrechtlichen und beruflichen Angelegenheiten, Lern- und Reflektionssituationen),
- die jeweiligen Auseinandersetzungsweisen mit der durch Aussiedlung entstandenen Lebenssituation (Erkenntnishaltungen, Bewertungen, Handlungspläne, Identitätsentwürfe usw.),
- Prozesse der Reziprozitätskonstitution[9] und dabei auftretende Brüche und Reziprozitätsverletzungen,
- der Aufeinanderprall unterschiedlicher kultureller Ressourcen zur Definition der Lebenssituation von Aussiedlern und die davon ausgehenden interaktionsstrukturierenden Wirkungen,
- Identitätsprozesse, von denen Aussiedler in der Nachaussiedlungssituation erfasst werden (soweit sie in Situationen mit Einheimischen angezeigt und Gegenstand kommunikativer Bearbeitung werden, wie z.B. Verlusterfahrungen, innerfamiliäre Spannungen u.a.m.),
- Strategien der Situationsgestaltung und Formen der Selbstpräsentation von Aussiedlern und ihre interaktionsstrukturierenden Implikationen,
- Handlungsprobleme und Dilemmata, vor die Mitarbeiter(innen) von Eingliederungsinstitutionen in der Arbeit mit Aussiedlern gestellt sind.

Theoretische Überlegungen zu den empirisch rekonstruierten Interaktionsvollzügen, Aushandlungsprozessen, Wirklichkeitsbearbeitungen und Identitätsentfaltungen waren darauf gerichtet, produktive und kontraproduktive Implikationen für die Identitätsarbeit von Aussiedlern herauszuarbeiten.

---

[9] Die Einnahme der Interpretationsperspektive und der Rolle des Gegenübers ist konstitutives Erfordernis für die Herstellung von Interaktionsreziprozität (vgl. Garfinkel 1973, S. 205f.). Die Einbindung des Individuums in gesellschaftliche Reziprozitätsmuster wird bei Mead als Erzeugungsmechanismus von Intersubjektivität durch Einnahme der Haltungen anderer gesellschaftlicher Einheiten bzw. durch die Befähigung von Gesellschaftsmitgliedern, ihr moralisches Handeln an gemeinsam geteilten – an gesellschaftlichen – Bedeutungen orientieren zu können, konzeptualisiert (vgl. Mead 1975, S. 112f., 192f., 273-346). Auf verschiedenen Allgemeinheitsebenen setzt die Bildung von Wir-Gemeinschaften Reziprozität voraus.

Die Analysen und Überlegungen zu den eben genannten Aspekten erfassen Eingliederung nicht als langfristigen Verlaufsprozess und zielen nicht auf Aussagen über Eingliederungserfolge oder das Scheitern von Anpassung, Integration usw. Sie haben primär Erzeugungsmechanismen von Schwierigkeiten der Identitätsgestaltung in der Nachaussiedlungssituation zum Gegenstand und streben Erkenntnisse über die symbolisch und kommunikativ vermittelten „Gegenströmungen" der Bearbeitung dieser Schwierigkeiten an.

2. Grundlegende Paradoxien in der Lebenssituation von Aussiedlern und die Rolle der Kommunikation mit Einheimischen im Prozess der Übergangs

Meine Erforschung von Situationen zwischen Aussiedlern und Einheimischen knüpft an Lagebeschreibungen an, wie sie in Beiträgen zur Soziologie des Fremden und mit Hilfe des Marginalitätskonzeptes (Park) vorgenommen wurden. In Orientierung an diesen Arbeiten und unter Berücksichtigung des spezifischen Migrationskontextes deutschstämmiger Zuwanderer aus osteuropäischen Ländern lässt sich die Nachaussiedlungssituation allgemein als eine Lebenslage charakterisieren, für die bestimmte Paradoxien[10] prägend sind. Sie seien hier kurz erläutert:

Das Verlassen der Herkunftsgebiete und die Einreise in Deutschland führt Aussiedler in eine Lebenslage, in der Fremdheit herrscht. Wie bei Simmel ([5]1968) und bei Schütz (1972a) gezeigt wird, herrschen zwischen dem kulturell Fremden und den Angehörigen der aufnehmenden Gruppe Reziprozitätsbeschränkungen. Der Fremde hat mit den Alteingesessenen nur „gewisse allgemeine Qualitäten gemein" (Simmel), er lebt in deutlicher Differenz zur Geschichte und zu den Kulturmustern der sozialen Gruppe, in der er Auf-

[10] Der Paradoxie-Begriff dient hier zur Untersuchung von Lebensverhältnissen, die der dringenden Bearbeitung bedürfen, in denen zugleich aber Bedingungen wirksam sind, die eine adäquate Problembearbeitung erschweren oder verhindern. Als Paradoxien werden bei Schütze (1995) Unvereinbarkeiten in den Erwartungsbeständen von Akteuren bzw. Unvereinbarkeiten in den Handlungsanforderungen, die mit bestimmten gesellschaftlichen Positionen verknüpft sind, bezeichnet Die Aufdeckung von Paradoxien in Lebens- sowie in Interaktionssituationen zielt darauf, die Entfaltung allgemein-gesellschaftlicher Bedingungen als nicht wirklich behebbare Schwierigkeiten in konkreten Lebensvollzügen und Handlungsabläufen zu erfassen.

nahme sucht. Seine mitgebrachten Ausdrucks- und Auslegungsschemata (Schütz) sind diskrepant zu denen, die unter den Alteingesessenen verwendet werden. Diese Grundproblematik des kulturell Fremden ist bei Aussiedlern verwoben mit einer weiteren Problematik, einer migrationsgeschichtlich bedingten Paradoxie des *homecoming*.

Aussiedlung nach Deutschland ist für die Betroffenen in Sinnbezügen von Rückkehr in eine historische oder kulturelle Heimat erlebbar. Dieser Erlebnishintergrund gründet in dem Wissen um Abstammung von Vorfahren aus der Kollektivität der Deutschen, in Bedrohungserfahrungen als Angehörige der deutschen Minderheit in der ehemaligen Sowjetunion sowie in Hoffnungen auf eine „Heimführung" nach Deutschland (Repatriierungspolitik während des 2. Weltkrieges). Das Wissen um die Wanderungsgeschichte der eigenen Vorfahren nährt Rückkehrvorstellungen und macht Deutschland zu einer imaginierten, einer „geglaubten" Heimat. Sich als Deutscher begreifen zu können und Deutschland als eine historische Heimat ansehen zu können, aber nicht als die eigentliche, die biografisch erlebte Heimat, ist eine weitere Paradoxie, die im Aussiedlungs- und Eingliederungsprozess wirksam wird. In dieser durch Fremdheits- und Heimkehrerparadoxien geprägten Situation stehen Aussiedler unter enormen Anpassungsdruck an die Kulturmuster der deutschen Gesellschaft, zugleich aber werden sie von Teilen dieser Gesellschaft abgelehnt – zur Problematik des kulturell Fremden gesellt sich Marginalisierungsdruck.

Der mit der Aussiedlung vollzogene Kulturwechsel bringt enorme Identitätserschütterungen mit sich; die Betroffenen geraten in eine identitätskritische Lage. Bei den Bemühungen, ihre innere und äußere Situation zu restabilisieren, kommen ebenfalls paradoxale Momente zur Wirkung: Die Zuwanderer sind noch in ihren Herkunftsidentitäten gefangen und haben noch keine endgültige Klarheit darüber, wie ihre zukünftigen Identitäten aussehen werden. Die Auseinandersetzung mit den neuen sozialen Realitäten stellt eine große persönliche und familiäre Herausforderung dar; sie erfolgt nicht als automatische Erfüllung von außen erwarteter Anpassungs- und Integrationsleistungen, sondern als schmerzhafter und langwieriger Lern- und Umstellungsprozess. Dabei ist es für die Betroffenen nicht leicht, sich einzugestehen, dass die neue Lebenssituation Schwierigkeiten bereitet, und es ist auch nicht leicht, sich Enttäuschungen – etwa darüber, dass die Verhältnisse in Deutschland ganz anders als erwartet sind – einzugestehen.

Unter solchen Bedingungen werden Begegnungen mit Einheimischen zu wichtigen Gelegenheiten, neue gesellschaftliche Realitäten kennen zu lernen, auch werden sie zu Gelegenheiten, die marginale Identität an lokale Handlungskontexte anzuschließen. Desgleichen werden die Situationen mit Binnendeutschen zu Gelegenheiten, aktuelle Identitätsverfassungen auszuagieren, aber auch neue Identitätsmuster entdecken und erproben zu können. Anders gesagt: Begegnungen mit Einheimischen können für Aussiedler prinzipiell Ereignisse sein, die produktiv für ihre Identitätsarbeit sind, dann nämlich, wenn es gelingt, die Differenz zwischen Herkunftsidentität und aktueller Lebenssituation – den Veränderungsdruck, dem sie als Immigranten ausgesetzt sind – realistisch in den Blick zu nehmen und sich damit erkenntnisproduktiv auseinander zu setzen.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen galt das Interesse meiner Untersuchung der Frage, wie die Identitätsarbeit von Aussiedlern in der Kommunikation mit Einheimischen unterstützt oder aber erschwert wird. Die allgemeine Antwort, die auf der Basis meiner Analysen gegeben werden kann, lautet: In Situationen zwischen Aussiedlern und Einheimischen besteht eine Tendenz, den Fremdheits- bzw. Marginalitätsstatus als Ressource der Interaktionsgestaltung vorzuenthalten und auszublenden. Vorenthalten und Ausblenden des Marginalitätsstatus heißt, dass die Chancen zur kommunikativen Auseinandersetzung mit Differenzen zwischen mitgebrachten Erfahrungsbeständen und neuer Lebenswirklichkeit, zwischen Herkunftsidentität und marginalem Identitätsbefinden beschnitten werden. Dadurch kann die Position des Fremden, kann der Marginalitätsstatus nicht produktiv für die Identitätsarbeit der beteiligten Aussiedler werden.

Dafür, dass ein produktiver Umgang mit diesen Interaktionsvoraussetzungen bzw. Themenpotenzialen nicht oder nur rudimentär erfolgt, sind spezifische Mechanismen ausschlaggebend, die im Folgenden aufgezeigt werden sollen. Zum einen handelt es sich dabei um Mechanismen, die etwas mit der symbolischen Vermittlung von Reziprozitäts- und Solidaritätsgrundlagen zu tun haben. Hier geht es hauptsächlich um Fremddefinitionen, denen sich Aussiedler ausgesetzt sehen; sie sind ausschlaggebend für das Annäherungsverhalten an die Binnendeutschen und für das Zustandekommen von Kommunikationssituationen mit Einheimischen (Kapitel 3.1). Zum anderen handelt es sich um Mechanismen, die sich auf der Ebene der Situationsgestaltung

und der Interaktionssteuerung bemerkbar machen und über die sich Aufmerksamkeit für den Fremdheitsstatus und für marginales Identitätsbefinden von Aussiedlern realisiert. Ein besonders eklatanter Funktionsverlust der Kommunikation mit Einheimischen ist dann festzustellen, wenn professionelle Eingliederungsakteure nicht die nötige Aufmerksamkeitstiefe aufbringen und sich nur rudimentär am Fremdheitsstatus von Aussiedlern orientieren (Kapitel 3.2). Beachtet werden müssen hier aber auch Formen der Identitätsentfaltung, mit denen Aussiedler selbst die Thematisierbarkeit ihres Fremdseins, ihrer biografischen Brüche und lebensweltlichen Diskrepanzen erschweren und verhindern (Kapitel 3.3).

3. Untersuchungsergebnisse

3.1 Wie die Identitätshaltung der Stigmaabwehr zur Barriere in den Beziehungen zwischen Aussiedlern und Einheimischen wird

Im kollektiv- und migrationsgeschichtlichen Hintergrund der Russlanddeutschen ist die Leitvorstellung vom Leben „als Deutscher unter Deutschen" fundiert. Diese Vorstellung wird durch die gesetzlichen Bestimmungen zur Regulierung der Aufnahme deutschstämmiger Zuwanderer in Deutschland gestützt. Die rechtliche Gleichstellung mit der bundesdeutschen Bevölkerung verhindert aber nicht, dass fremdmachende und ethnisierende Typisierungen auf deutschstämmige Zuwanderer angewandt werden. Die durch das Aufnahme- und Ankerkennungsverfahren erzeugte Selbstsicht trifft im Prozess des Ankommens und Eingliederns auf Wahrnehmungs- und Reaktionsmuster, die Ausdruck von Ratifizierungsmängeln des Identitätsanspruchs als Deutsche sind.

Solche Ratifizierungsmängel werden vor allem in Prozessen sozialer Kategorisierung[11] durch Binnendeutsche vermittelt, bei denen das Herkunftsland zum maßgeblichen Identitätsmerkmal wird bzw. vormalige Zugehörigkeit zu einer fremden Nation in pejorativer Absicht betont wird (*Russe; Pollacke usw.*). Einen Eindruck davon, wie problematisch Kategorisierungen von

[11] Siehe zu diesem Konzept Kallmeyer (1994, S. 25ff.).

Aussiedlern in Bezügen des Herkunftslandes für den Aufbau alltäglicher Kommunikationssituationen sein können – auch dann, wenn kein explizit pejorativer Kategoriengebrauch vorliegt – kann die folgende Begebenheit vermitteln:

> Ein älteres russlanddeutsche Ehepaar macht einen kleinen Spaziergang in der Nähe des Wohnheimes, in dem sie vor wenigen Tagen untergebracht wurden. Auf diesem Spaziergang stoßen sie auf eine ortsansässige Frau, die mit Gartenarbeit beschäftigt ist. Das Paar versucht mit der Frau ins Gespräch zu kommen; die Frau im Garten interessiert sich so weit für die ihr nicht bekannten Leute, dass sie nach ihrer Herkunft fragt. Das Ehepaar gibt hierüber Auskunft und nennt Russland als das Land, aus dem sie gekommen sind. Daraufhin erwiedert die einheimische Frau: *in russland is mein mann gebliebe er is nicht mehr zurickgekomm vom krieg.*

Der hier wiedergegebene Gesprächsverlauf lässt erkennen: Die Selbstidentifikation als Menschen aus Russland wird von der einheimischen Frau verarbeitet in einem Interpretationskontext, der eigene biografische Bezüge zu Russland fokussiert. Es handelt sich dabei um Verlust- und Leidenserfahrungen, die im Zusammenhang mit dem Zweiten Weltkrieg stehen.

Das Aussiedlerehepaar erfährt in dieser Zufallsbegegnung, dass eine Selbstidentifizierung als Menschen aus Russland keine unverfängliche Angelegenheit ist. Das Risiko, das die Selbstidentifizierung mittels Angabe des Herkunftslandes in sich birgt, besteht hier darin, dass das Merkmal „aus Russland" die Beziehungskonstitution dominiert und von der einheimischen Frau in einem Relevanzrahmen behandelt wird, der ihre eigene, durch Ereignisse des Zweiten Weltkrieges ausgelöste schicksalhafte Verbindung zu diesem Land herausstellt.[12]

Solche herkunftsbezogenen Kategorisierungen übergehen nicht bloß die besonderen Hintergründe der Migration nach Deutschland; für die deutschstämmigen Zuwanderer ist daran besonders prekär, dass sie ihrem Identitätsbewusstsein als Deutsche aus Russland nicht gerecht werden.

---

[12] Auf die Irritationen, die für die russlanddeutschen Aussiedler dadurch entstanden sind, dass sie quasi als Repräsentanten der Kriegspartei, der der Gatte der einheimischen Frau zum Opfer gefallen ist, eingestuft wurden, kann hier nicht eingangen werden; siehe hierzu Reitemeier (in Vorb., Kap. 4.3).

Der Identitätsentwurf „als Deutscher unter Deutschen zu leben“ stößt im Prozess des Ankommens und Sich-Einlebens teils auf subtile, teils auf massive und auch aggressive Symbolisierungen von Unerwünschtheit und Nichtzugehörigkeit, die symptomatisch für elementare Reziprozitätsbeschränkungen im Verhältnis zwischen Einheimischen und Aussiedlern sind. Die stigmatisierenden Fremddefinitionen, denen sich Aussiedler ausgesetzt sehen, kommen „symbolischen Formen von Gewalt“ (Nienaber 1995, S. 451) gleich. Darin erfahren sie, dass ihre aktuelle biografische Situation für Angehörige der Aufnahmegesellschaft nicht verstehbar, sondern nur in fremdmachenden und ausgrenzenden Kategorien fassbar ist.

Die eben wiedergegebene Begebenheit zeigt exemplarisch, wie Aussiedler in Face-to-Face-Situationen mit Fremdbildern und Wahrnehmungsstereotypen von Einheimischen konfrontiert werden. In solchen Situationen machen Aussiedler intensive und nachhaltige Lernerfahrungen über Binnendeutsche und über deren Kategorisierungsapparate für die „neuen Deutschen“. Das Wissen um die unter Einheimischen existierenden Vorstellungen von der eigenen Wir-Gemeinschaft erlangen Aussiedler aber nicht erst durch solche unmittelbaren Erfahrungen mit Binnendeutschen. Kenntnisse der Wahrnehmungsstereotype und Bilder, in denen sie von den Einheimischen gesehen werden, existieren bereits vor der Ausreise, zudem werden sie in der Binnenkommunikation der Aussiedlergemeinschaften transportiert und verfestigt. Inwiefern aber ist dieses Wissen um die Me-Bilder[13] der Einheimischen orientierungsrelevant für die Identitätsarbeit von Aussiedlern und für das Annäherungsverhalten an die Umgebungsgesellschaft?

Für die Identitätsarbeit von Aussiedlern werden Fremdzuschreibungen relevant, durch die sie sich nicht nur abgewiesen, sondern auch missverstanden fühlen, Fremdzuschreibungen, die mit ihrem Selbstbild und ihrem ethnischen Identitätsbewusstsein kollidieren und die ihr *self-esteem* verletzen. Die Folge ist: Eine Identitätshaltung der Stigmaabwehr wird ausgebildet und im Verhältnis zur einheimischen Bevölkerung wird Abgrenzungsarbeit akut.

[13] Damit sind Identitätsbilder gemeint, von denen angenommen wird, dass andere sie auf die eigene Person anwenden. Bei der Verwendung des Begriffs Me-Bilder orientiere ich mich an Meads Ausführungen zur Entstehung von Identität (1975, S. 177-271).

Diese Haltung äußert sich in Strategien der Kontaktvermeidung und in Rückzugsstrategien in Erfahrungsräume, in denen das Unter-sich-Sein gewährleistet ist.

Die negativen Me-Bilder, von denen Aussiedler Kenntnis haben bzw. bei Einheimischen unterstellen, implizieren aber noch in anderer Hinsicht Schwierigkeiten im Aufbau gemeinsamer kommunikativer Welten: Im Verhältnis zur einheimischen Bevölkerung bildet sich eine Haltung heraus, in der von vorn herein und generell erwartet wird, stigmatisiert und abgelehnt zu werden. Wo davon ausgegangen wird, das seitens der Einheimischen nur Negativbilder über die eigene Statuskategorie bestehen, kann das Vorhandensein positiverer Me-Bilder beim Interaktionsgegenüber schwerlich unterstellt bzw. zugelassen werden. Auch sind dadurch interaktionskonstitutive Unterstellungen erschwert, die frei sind von Stigmatisierungsängsten, und es bleiben solche idealisierenden Annahmen aus, bei denen von positiven Me-Bildern einheimischer Interaktionspartner ausgegangen wird. Dabei gibt es aber durchaus Alteingesessene, die ein gutes Gespür für die Lebenssituation und die Befindlichkeit von Zuwanderern haben; es gibt auch „sympathisierende Einheimische", die imstande sind, sensibel mit Aussiedlern umzugehen.

Die oben geschilderte Zufallsbegegnung sollte exemplarisch zeigen, wie sich bestehende Reziprozitätseinschränkungen in Face-to-Face-Situationen manifestieren. Das ausgewählte Beispiel repräsentiert einen Interaktionskontext der Zufallsbegegnung. Das Fehlen eines „schützenden Arrangements" ist ein wichtiges Merkmal solcher Situationen. Von einem schützenden Arrangement lässt sich dann sprechen, wenn Einheimische in institutioneller Funktion und mit Aufgaben des Betreuens, Unterrichtens, Einübens usw. betraut zum Interaktionsgegenüber für Aussiedler werden.[14] Die Fähigkeit zur Perspektiveneinahme und die Bereitschaft zur Solidarisierung mit Aussiedlern ist unter solchen Bedingungen qua Berufsrolle relativ erwartungssicher. Re-

[14] Natürlich bestehen unter solchen Bedingungen auch Identitätsrisiken für Aussiedler; auf solche Vorgänge kann hier aber nicht näher eingegangen werden. Prinzipiell sind die institutionell eingebundenen Situationen von feststehenden Beziehungsregulativen und vorgezeichneten Handlungsschemata bestimmt, während in Zufallsbegegnungen solche, das Selbst und die Handlungsinteressen kulturell Fremder „schützende" Mechanismen nicht garantiert sind.

ziprozitätsbeschränkungen sind in solchen Situationen nicht aufgehoben, aber es kommen besondere Stützmechanismen der Interaktionsdurchführung zum Tragen, wie z.B. das Verpflichtetsein auf Durchführung professioneller Handlungsschemata. Das Interagieren in einem Kontext mit fragilen Interaktionsgrundlagen bleibt im Aufmerksamkeitsfeld der Situationsbeteiligten; sie bemühen sich, eingeschränkte Interaktionsgrundlagen kontextspezifisch handhabbar zu machen. Die von den Akteuren gewählten Anpassungsstrategien gewährleisten Durchführbarkeit der Interaktion und minimieren die Gefahr des Zusammenbruchs der Kommunikation. Wie im Folgenden noch zu zeigen ist, besitzen diese Anpassungstrategien aber auch Eigenschaften, die kontraproduktiv für die Ausschöpfung von Potenzialen interaktiver Identitätsarbeit sind.

3.2 Wie es dazu kommt, dass in eigens dafür geschaffenen Situationen Identitätsarbeit nur oberflächlich stattfindet

Die Professionellen sind im Übergangsprozess signifikante Andere, die das Sich-Einleben begleiten, die kognitive, sprachliche und andere Voraussetzungen dafür vermitteln. Insbesondere die in der Aussiedlerhilfe tätigen Sozialarbeiter(innen), Sozialpädagog(inn)en und die in den Bildungsinstitutionen tätigen Lehrkräfte werden für die Zuwanderer zu „Führern in die neue Wirklichkeit“ (Berger/Luckmann 1969). Sie gestalten und kontrollieren Anschließungsprozesse an die Lebensverhältnisse im Aufnahmeland. Als die „sympathisierenden Anderen“ (Goffman 1979) sind sie auch potenzielle Bündnispartner der Zuwanderer und können für diese zu engen Vertrauten unter den Binnendeutschen werden.

Zwar sind die Professionellen qua Ausbildung und Erfahrung auf die Lebenssituation von Marginalisierten vorbereitet und zur Einnahme der Interaktionsstandpunkte von Fremden befähigt. In den Situationen, in denen sie sich Aussiedlern zuwenden und mit ihnen arbeiten, lassen sich aber immer wieder Gestaltungsprinzipien beobachten, die die Fremdheit der Klienten nur rudimentär zulassen.[15]

---

[15] Ich stütze mich hier auf Beobachtungen in verschiedenen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen sowie auf Gesprächstranskripte aus der Aussiedlerberatung.

Allgemein gesagt, kranken die auf Unterstützung des Eingliederungsprozesses angelegten Situationen zwischen Aussiedlern und Professionellen daran, dass letztere eine zu geringe Hintergrundaufmerksamkeit für Fremdheitsproblematiken walten lassen. Dies realisiert sich insbesondere darin, dass Themenpotenziale, die in bestimmten Äußerungsformaten aufscheinen, nicht dazu genutzt werden, näher auf biografische Erfahrungswirklichkeiten einzugehen. Dieser allgemein formulierte Befund sei demonstriert an einer kurzen Sequenz aus einer Seminarveranstaltung, in der es darum ging, unter Leitung eines Sozialpädagogen Probleme des Sich-Einlebens zu diskutieren:

```
113 PW4:                                        +aber **  sonst bin ich

114 PW4:   zufrieden ja↓ * (bisher ...) ja *   #rosa hab ich nicht#
115 K                                           #LEBHAFT           #

116 PW4:   →jedenfalls als ich hier(her) kam hab ich nicht← durch die

117 PW4:   #rosa brille geguckt# LACHT ja ich hab gewußt überall is äh
118 K      #LACHEND            #

119 PW4:   da muß man arbeiten und <ver"dient das ja> ** bißchen↓ un

120 SL:                                                            und
121 PW4:   der anfang ist schwer *1,5* >so< ** >→geht=s gut←< **

122 SL:    sie hatten die information über * über ihre familie die

123 SL:    schon hier war↓ o/ oder-
124 PW4:                              ja und mein mann war (da)

125 SL:                                |hmhm  |          hmhm
126 PW4:   schon in rente zum (achtzig)|un:   | äh * tja       und dann
```

Zu diesem Transkriptionsausschnitt: Der allgemeine Hinweis auf die schwierige Zeit unmittelbar nach der Einreise *der anfang ist schwer* (Z. 121) wird vom Diskussionsleiter nicht dazu genutzt, das Schwierige dieser Zeit zu fokussieren. Auch im weiteren Verlauf der Seminardiskussion bleiben Versuche, die Anfangsschwierigkeiten nach der Einreise zu thematisieren, aus. In seiner Reaktion auf das Statement einer Seminarteilnehmerin thematisiert er lediglich den Aspekt des Vorinformiertseins darüber, was in Deutschland zu erwarten ist. Seine Interaktionssteuerung stellt Fremdheitsprobleme in Rechnung, aber nur rudimentär und nur insoweit, wie dies funktional für eine Verständigung über sehr allgemeine Wissens- und Erfahrungsbestände ist.

Solche Strategien des Übergehens von Hinweisen auf biografische Problembestände und der Nichtbeachtung der damit gegebenen Themenpotenziale sind vor allem in solchen Interaktionskontexten deplatziert, in denen es gerade darum gehen soll, Übergangs- und Eingliederungsprobleme zu reflektieren und gemeinsam zu bearbeiten.

Die Verwendung solcher Gesprächsstrategien zeugt von mangelnder Hintergrundaufmerksamkeit für Fremdheitsprobleme und Anpassungsdruck der Zuwanderer. Ihr Einsatz verhindert, dass tiefergehende Diskurse zu identitätskritischen Erfahrungen in Gang kommen; er blockiert somit Themenverläufe, in denen Probleme mit der Übergangssituation und die Differenzen zwischen Herkunftsidentität und künftiger Identität erkenntnisgenerierend behandelt werden könnten.

Geringe Hintergrundaufmerksamkeit erfüllt ganz bestimmte Funktionen bei der Situationsgestaltung: Es können heikle und schwierig zu bearbeitende Themen gemieden werden, stattdessen kann eine Situationskonstruktion aufrechterhalten werden, die den Anschein problemloser Anschließbarkeit von Aussiedlern an hiesige Lebensverhältnisse erweckt. Sie sorgt allerdings auch dafür, dass Themenpotenziale, die in der aktuellen Situation biografische Arbeit initiieren könnten, verdeckt bleiben. Geringe Hintergrundaufmerksamkeit bewirkt ferner, dass Fremdsein und Fremdheitserleben innerweltliches Geschehen bleiben und nicht als Ressourcen der Interaktionsgestaltung ausgeschöpft werden können. Unter solchen Bedingungen können Aussiedler nur schwer Fremde mit Biografien, Orientierungen und kulturellen Kompetenzen sein, die sich different zu den sozialen und kulturellen Verhältnissen des Aufnahmelandes verhalten. Und sie können in solchen Situationen nur schwer Menschen sein, die unter schmerzhafter Veränderung ihrer Identität leiden.[16]

[16] In Kapitel 4. komme ich auf Interaktionskompetenzen zu sprechen, die zum Tragen kommen müssen, wenn die genannten Funktionsverluste vermieden, adäquatere Problemfokussierung und Themenbehandlung erreicht werden sollen.

3.3 Wie Aussiedler selbst dazu beitragen, dass Gelegenheiten zur Identitätsarbeit in der Kommunikation mit Einheimischen nicht ausgeschöpft werden können

Die Beobachtung, dass die Fremdheitskategorie nur rudimentär als Ressource der Interaktionsgestaltung genutzt wird, lässt sich auch bei den Betroffenen selbst machen, allerdings kommen hier andere Gesprächsstrategien und Ausblendungsmechanismen zum Tragen; zu ihrem Verständnis ist kurz auf die besonderen Bedingungen der Aufnahme und Einbürgerung von Aussiedlern in Deutschland einzugehen.

Aussiedler befinden sich in einer außergewöhnlichen Sprachlern- und Sprachgebrauchssituation; sie sind nicht bloß dem Druck ausgesetzt, sich um den Gebrauch der Sprache des Aufnahmelandes zu bemühen, wie er gewöhnlich bei Immigranten auftritt; es kommen Zwangsmomente hinzu, die etwas mit dem Beweisenmüssen einer Biografie als Deutsche oder Deutschstämmige und mit der Legitimierung von Zugehörigkeit zu einem Staatsvolk zu tun haben. Diese außergewöhnliche Sprachlern- und Sprachgebrauchssituation trägt maßgeblich zur Herausbildung einer Identitätshaltung bei, in der sich Aussiedler unter Beweisdruck sehen. Sie sind einem Druck, das Deutsche zu verwenden, ausgesetzt, der nicht bloß aus kommunikationspraktischen Notwendigkeiten resultiert, sondern auch aus der Situation, sowohl signifikanten Einheimischen als auch sich selbst beweisen zu müssen, über Ankoppelungsvoraussetzungen an das elementare Reziprozitätsmuster der Aufnahmegesellschaft zu verfügen.

In der Situation, in der ein bestimmter Identitätsanspruch erhoben wird, es aber an biografischen Voraussetzungen mangelt, ihn in selbstverständlicher Identitätshaltung verkörpern zu können, werden spezifische Formen der Selbstpräsentation relevant. Es werden Formen der Identitätsentfaltung präferiert, die dazu geeignet sind, Diskrepanzen zwischen beanspruchter Identität und gelebter Biografie zu minimieren und zu verbergen. Eine solche Strategie ist die der *Überfokussierung des Deutsch-Seins.* Überfokussierung der nationalen Identitätskategorie manifestiert sich darin, dass alles, was an Informationen über das eigene Selbst oder auch über das Familienkollektiv gegeben wird, so dargestellt wird, dass es in seinem dokumentarischen Wert für die Zugehörigkeit zu deutscher Kultur akzentuiert ist. Hierzu ein Zitat aus einer Erstbegegnungssituation (eine ältere Aussiedlerin):

*wir=d=n russland haben dort mehr * von deutschland erhalten- wie die deutschen hier ich kann nich weniger wie zwanzig lieder noch wo von deutschland sin * nach russland gebracht * ich hab=se wieder zurickgebracht*

Charakteristisch für die Überfokussierung des Deutsch-Seins ist, dass Biografisches bzw. Familiengeschichtliches so präsentiert wird, als wäre es nur für die Aufrechterhaltung von Verbundenheit mit deutscher Kultur, nur für das Erreichen des Ziellandes, nur für das angestrebte Leben in Deutschland relevant. Dabei kommt eine Identitätshaltung zum Ausdruck, in der Aussiedler sich selbst vergegenwärtigen „*ich bin ja schon deutsch*". In dieser Selbstsicht und Selbstgewissheit ist es nicht leicht, die durch Aussiedlung herbeigeführte Lebenlage als Situation eines Kulturwechsels anzusehen.

Neben der Tendenz zur Überfokussierung des Deutsch-Seins ist noch eine weitere Form der Selbstpräsentation bei Aussiedlern zu beobachten. In Situationen, in denen nationale Identität auf dem Prüfstand steht, bedarf es eines besonderen Managements jener Identitätsmerkmale, die den Anspruch auf nationale Zugehörigkeit untergraben könnten. Dies ist einer der Gründe dafür, dass *Strategien kommunikativer Selbstbeschränkung* für Aussiedler zu einem präferierten Gestaltungsprinzip der Situationen mit Einheimischen werden. Ein anderer Grund ist die extreme Identitätsverunsicherung, von der die Zugewanderten als kulturell Fremde erfasst werden. Die Fremdheitssituation, in der sie sich befinden, wird als so mächtig erfahren, dass sie darauf nur noch mit minimalen Gesprächsaktivitäten oder gar nur sprachohnmächtig reagieren können.

Die in meinem empirischen Material beobachteten Formen kommunikativer Selbstbeschränkung erstrecken sich auf

- Äußerungsformate mit themenabschneidenden Implikationen (etwa pauschale Zufriedenheitsbekundungen),
- auf Minimierung von Antwortformaten,
- darauf, expandierte Formate biografischen Sprechens zu vermeiden und
- insbesondere darauf, die Rolle des passiven oder des sich verweigernden Kommunikationsteilnehmers zu präferieren.

Kommunikative Selbstbeschränkungen haben sicherlich etwas mit dem Wunsch, nicht aufzufallen zu tun, den Boll (1993) unter Aussiedlern festgestellt hat. In Anlehnung an Hinnenkamp (1989, S. 126) lässt sich auch davon sprechen, dass kommunikative Selbstbeschränkung in Gesprächssituationen mit Einheimischen an der Aufdeckungsrelevanz von Identitätsmerkmalen orientiert ist. Zu den aufdeckungsrelevanten Identitätsmerkmalen zählt – in den Augen der Betroffenen – nicht nur alles, was auf nicht-deutsche Biografiebestandteile verweist, es zählen dazu auch Identitätsdarstellungen, die Unzufriedenheit mit oder Leiden an der neuen Lebenssituation offen zu erkennnen geben.

Prinzipiell können kommunikative Selbstbeschränkungen strategisch motiviert sein; bei Aussiedlern sind sie aber in erster Linie symptomatisch für marginales Identitätsbefinden. Es drückt sich darin Erleben von Fremdheit und Abhängigkeit, das Gefangensein in Unterlegenheitsgefühlen und Sprachohnmacht aus. Kommunikative Selbstbeschränkungen zeugen von starker Identitätsverunsicherung und auch von Angst. Sie sind Ausdruck des Ringens um eine Identität, die nicht in der Gewissheit fragloser Anerkennung durch andere eingenommen werden kann. Ihre negativen Folgen für die Identitätsarbeit in der Kommunikation mit Einheimischen bestehen hauptsächlich darin, Informationen über das eigene Selbst zurückzuhalten, die Gegenstand gemeinsamer kommunikativer Bearbeitung werden könnten (etwa im Nachbarschaftskontakt oder in Beziehungen zu professionellen Helfern).

Wo Gesprächsaktivitäten ausbleiben, die subjektive Kundgaben und biografisch Einzigartiges enthalten, ist es für das (einheimische) Interaktionsgegenüber aber nur schwer möglich, die je besonderen Interessen, Perspektiven, Erfahrungshintergründe und Biografiebestandteile des fremden Anderen in Rechnung zu stellen. Damit sollen Aussiedler nicht etwa für die Schwierigkeiten im Aufbau gemeinsamer kommunikativer Welten verantwortlich gemacht werden. Vielmehr soll dieser Befund die Schwierigkeiten gemeinsamen kommunikativen Handelns aus dem besonderen Identitätsdruck, unter den Aussiedler in Deutschland geraten, verständlich machen und dazu anregen, nach Lösungen für diese Schwierigkeiten zu suchen.

4. Ausblick: Wie Einheimische den Aufbau gemeinsamer kommunikativer Welten unterstützen können

In Face-to-Face-Situationen sorgen spezifische Strategien einheimischer Interaktionspartner wie auch der Aussiedler selbst dafür, dass Potenziale interaktiver Identitätsarbeit nicht oder nur sehr begrenzt zur Entfaltung kommen können. Von der Fremdheits- und von der Marginalitätskategorie wird nur rudimentär als Ressource zur Initiierung und Ausgestaltung kommunikativer Prozesse Gebrauch gemacht. Dies stellt eine Schwächung der Funktionen, die die Kommunikation zwischen Aussiedlern und Einheimischen für die Identitätsarbeit der Zuwanderer haben kann, dar.

Rudimentärer Gebrauch der Fremdheitskategorie ist bei Aussiedlern und Einheimischen zu beobachten; in dieser Hinsicht konvergieren die jeweiligen Strategien im Umgang mit grundlegender Reziprozitätseinschränkung.

Die speziell bei Aussiedlern festgestellten Strategien der Situationsgestaltung gilt es nicht nur als Ausdruck marginaler Identitätsverfassung zu verstehen. Es ist auch auf das ihnen anhaftende Potenzial zur Verstärkung von Fremdheitsproblemen und Marginalisierungsdruck aufmerksam zu machen: In der einheimischen Bevölkerung ist das Verhältnis gegenüber Aussiedlern im Wesentlichen durch ungenaue und nur sehr allgemeine Kenntnisse über diese Zuwanderergruppe bestimmt. So wenden Einheimische Fremdheitsbilder auf Aussiedler an, die – wenn überhaupt – ein ganz fernes Deutschtum unterstellen oder an einer „irgendwie östlichen" Herkunft oder an noch allgemeineren Fremdheitsschablonenen orientiert sind. Im konkreten Austausch mit Einheimischen sind die eben dargestellten Identitätsstrategien eher geeignet, den Gebrauch der distanzierenden und anonymisierenden Fremdheitstypisierungen zu verstärken, als ihn zu durchbrechen; sie sind geeignet, die fremdmachenden Bilder der Einheimischen quasi zu bestätigen.

Diese Aussage soll Kommunikationsbeziehungen zwischen Aussiedlern und Einheimischen nicht generalisierend charakterisieren; sie soll auf spezifische Probemstellen in der Interaktion aufmerksam machen und Sensibilität für den Umgang mit diesen Schwierigkeiten wecken. Darüber hinaus zielen die hier angestellten Beobachtungen und Überlegungen darauf, solche Wirkzusammenhänge transparent zu machen, die die Arbeit am Aufbau neuer Identitätsmuster blockieren.

Soll der Aufbau gemeinsamer kommunikativer Welten zwischen Aussiedlern und Einheimischen erleichtert werden und in stärkerem Maße für die Identitätsarbeit von Aussiedlern produktiv sein, sind von Einheimischen – sei es, dass sie in professioneller oder in ehrenamtlicher Funktion oder in eher zufälligen Begegnungen zum Interaktionsgegenüber werden – spezifische Kompetenzen zu zeigen:

- Gespür für den starken Anpassungsdruck, unter dem sich deutschstämmige Zuwanderer befinden, sowie für die Handlungsbefangenheit, die von ihrer schwierigen Lebenssituation ausgeht;
- Beachtung der von Aussiedlern im Herkunftsland bereits durchlaufenen Sozialisations- und Akkulturationsprozesse bei der Einsozialisierung in neue Wissensstrukturen und Identitätsanforderungen;
- Sensibilität für die Schwächung von Kooperations- und Vertrauensgrundlagen durch rigiden Umgang mit eigenen kulturellen Selbstverständlichkeiten;
- Vermeidung von Gesprächsstrategien, die die Perspektivenentfaltung der Zuwanderer behindern;
- Sensibilität im Erkennen subjektiver Kundgaben der Zuwanderer als Themenpotenzial zur Bearbeitung ihrer Fremdheit.

Im Wesentlichen handelt es sich hier um Interaktionskompetenzen, die in Face-to-Face-Situationen dazu beitragen, das bei Aussiedlern vorherrschende Gefühl des Nicht-verstanden-Werdens von den Binnendeutschen, das ja vielfach kommunikative Selbstbeschränkungen motiviert, aufzubrechen.

5. Literatur

Berger, Peter/Luckmann, Thomas (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M.

Boll, Klaus (1993): Kulturwandel der Deutschen aus der Sowjetunion: Eine empirische Studie zur Lebenswelt rußlanddeutscher Aussiedler in der Bundesrepublik. Marburg.

Bukow, Wolf-Dietrich/Llaryora, Roberto (1988): Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minoritäten. Opladen.

Dittrich, Eckhard J./Radtke, Frank-Olaf (Hg.) (1990): Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten. Opladen.

Garfinkel, Harold (1973): Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd. 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Reinbek. S. 189-262.

Goffman, Erving (1979): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a.M. [Original: 1963].

Goffman, Erving (1980): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt a.M. [Original: 1974].

Hinnenkamp, Volker (1989): Interaktionale Soziolinguistik und interkulturelle Kommunikation: Gesprächsmanagement zwischen Deutschen und Türken. Tübingen.

Kallmeyer, Werner (Hg.) (1994): Kommunikation in der Stadt. Teil 1: Exemplarische Analysen des Sprachverhaltens in Mannheim. Berlin/New York.

Mead, George H. (1975): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a.M.

Nienaber, Ursula (1995): Biographische Bewältigungsweisen von Migration und Integration bei Spätaussiedlern. Münster/New York.

Park, Robert E. (1950): Race and culture. Essays in the sociology of contemporary man. Glencoe, Illinois. (The Collected Papers of Robert Ezra Park. Bd. I).

Reitemeier, Ulrich (2000): Zum interaktiven Umgang mit einbürgerungsrechtlichen Regelungen in der Aussiedlerberatung. Gesprächsanalytische Beobachtungen zu einem authentischen Fall. In: ZBBS (Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung), 2/2000, S. 253-281.

Reitemeier, Ulrich (i.Vorb.): Aussiedler treffen auf Einheimische. Paradoxien der interaktiven Identitätsarbeit und Vorenthaltung der Marginalitätszuschreibung in Situationen zwischen Aussiedlern und Binnendeutschen.

Riemann, Gerhard (1997): Beziehungsgeschichte, Kernprobleme und Arbeitsprozesse in der sozialpädagogischen Familienberatung. Eine arbeits-, biographie- und interaktionsanalytische Studie zu einem Handlungsfeld der sozialen Arbeit. Universität Magdeburg. Habilitationsschrift.

Schütz, Alfred (1972): Gesammelte Aufsätze. Bd. II: Studien zur soziologischen Theorie. Den Haag.

Schütz, Alfred (1972a): Der Fremde. Ein sozialpsychologischer Versuch. In: Schütz, Alfred (1972). S. 53-69.

Schütz, Alfred (1972b): Der Heimkehrer. In: Schütz, Alfred (1972). S. 70-84.

Schütze, Fritz (1987): Symbolischer Interaktionismus. In: Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier, Klaus J. (Hg.): Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. (Sociolinguistics. An international handbook of the science of language and society). Berlin. 1. Halbbd. S. 520-553.

Schütze, Fritz (1994): Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In: Groddeck, Norbert/Schumann, Michael (Hg.): Modernisierung sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg i.Br. S. 189-297.

Schütze, Fritz (1995): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen. S. 116-157.

Schütze, Fritz/Bräu, Karin/Liermann, Hildegard/Prokopp, Karl/Speth, Martin/Wiesemann, Jutta (1996): Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In: Helsper, Werner et. al. (Hg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Bd. 1: Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim. S. 333-377.

Simmel, Georg ([5]1968): Exkurs über den Fremden. In: Ders.: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Berlin. S. 509-512. [Erstveröffentlichung 1908].

Strauss, Anselm (1974): Spiegel und Masken. Frankfurt a.M. [Orginal: Mirrors and masks. 1959].

Strauss, Anselm/Fagerhaugh, Shizuko/Suczek, Barbara/Wiener, Carolyn (1985): Social Organization of Medical Work. Chicago/London.

Thomas, Wiliam I./Znaniecki, Florian (1974): The Polish peasant in Europe and America. New York. [Erstveröffentlichung 1918-1922].

Wirth, Louis (1956): The Ghetto. Chicago. [Erstveröffenlichung 1928].

Zorbaugh, Harvey (1976): The Gold Coast and the slum. A sociological study of Chicago's near north side. Chicago/London. [Erstveröffentlichung 1929].

Rupprecht S. Baur/Iris Bäcker

Die Integration russlanddeutscher Aussiedler als Aufgabe der Ausbildungsinstitutionen

1. Vorbemerkung

Das Ringen um einen gesellschaftlichen und politischen Konsens zur Integrationspolitik der Bundesrepublik Deutschland hat mit der jüngsten Einwanderungsdebatte noch einmal an Aktualität gewonnen, obwohl die Auswanderung aus und die Zuwanderung nach Deutschland kein neues Phänomen ist. Wenn sich auch das Bild der Migranten in Deutschland vor allem durch Initiativen der Wirtschafts- und Hochschulpolitik diversifiziert hat, so stellen Aussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion seit 1990 die größte Gruppe der Immigranten in die Bundesrepublik Deutschland dar.

Vor dem Hintergrund dieser Zuwanderung und der Notwendigkeit, Konzeptionen zur Akkulturation und sprachlichen Integration dieser Immigrantengruppe zu entwickeln, wurden an der Universität Essen im Rahmen des Projektes *Integrationsmodell Essen – Weiterbildungsvorhaben zur Verbesserung der sprachlichen Integration von Aussiedlern aus Russland* Materialien mit dem Ziel entwickelt, geschichtliche und politische Hintergründe der Migration aufzudecken und die sprachliche Integration der Aussiedler zu verbessern.[1] Materialgrundlage des Essener Projektes sind 195 Interviews mit 65 russlanddeutschen Aussiedlern, die als Videoaufnahmen vorliegen. In den jeweils drei Interviews, die nach Absolvieren des Sprachkurses in sechsmonatigem Abstand durchgeführt wurden, sprechen die Interviewpartner in einem ersten Interviewteil über ihre Biografie und ihre Erfahrungen in Deutschland. In einem zweiten Interviewteil beschreiben die Aussiedler eine Bildgeschichte, so dass auch thematisch stärker gesteuerte Sprachdaten für die Sprachanalyse zu nutzen sind.

---

[1] Das Projekt wurde von 1992-1994 vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und von 1992-1997 vom Arbeitsamt der Stadt Essen gefördert.

Wir wollen im Folgenden die Konzeption des *Lese- und Arbeitsbuches zu Geschichte, Sprache und Integration rußlanddeutscher Aussiedler* – so der Untertitel des aus dem Essener Projekt hervorgegangenen Buches *Die unbekannten Deutschen* – vorstellen und exemplarisch Möglichkeiten des Einsatzes von Buch und dazugehöriger Videocassette aufzeigen. [2]

2. Zur Konzeption des Lese- und Arbeitsbuches *Die unbekannten Deutschen*

Das Lese- und Arbeitsbuch ist als praxisorientiertes Lehr- und Lernmaterial mit einer Vielzahl von Differenzierungsmöglichkeiten je nach Lehr- und Lernkontext konzipiert – angefangen vom schulischen Unterricht mit den fächerübergreifenden Themen Geschichte, Sprache und Integration der Russlanddeutschen (Kapitel 1.1, 1.2, 2.1) bis hin zur Aus- und Fortbildung von Germanisten und Lehrern des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache.

Dass jedes einzelne Kapitel einer kleinschrittigen Progression folgt, Hinweise auf weiterführende Literatur gibt und gleichzeitig als geschlossene Einheit unabhängig von den anderen Kapiteln erarbeitet werden kann, erlaubt den flexiblen Einsatz des Materials. Ein Literaturverzeichnis zu jedem Kapitel gibt Hinweise auf weiterführende Literatur. Die Kapitel sind durch Arbeitsaufträge strukturiert. Dabei ist die Lösung der Arbeitsaufträge zum Teil vollständig überprüfbar, zum Teil wird sie exemplarisch dargeboten, so dass sich das Lese- und Arbeitsbuch auch für ein autonomes Lernen anbietet.

Jedes Kapitels ist so aufgebaut, dass darin umfangreiche authentische Texte zu finden sind. Zum einen handelt es sich um historische Quellentexte, zum anderen um authentische schriftliche und mündliche Texte von Russlanddeutschen, so dass die enge Verknüpfung von persönlicher und politischer Geschichte deutlich wird. Letztere sind sämtlich auf der Videocassette dokumentiert. Die Videoaufnahmen vermitteln nicht nur einen unmittelbaren Eindruck von den Sprechern, sondern bieten auch umfangreiches Material

---

[2] Siehe Baur et al. (1999). Die Videokassette mit Ausschnitten aus den Interviews kann unter Einsendung von 15,00 € bei der Universität Essen angefordert werden. Anschrift: Universität Essen, FB3 Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Universitätsstraße 12, D-45117 Essen, Tel.: 0201/183-3580, Fax: 0201/183-3959, E-mail: daz@uni-essen.de.

zur Analyse der gesprochenen russlanddeutschen Mundarten sowie des als Fremd- und Zweitsprache gesprochenen Deutschen. Die Sprecher repräsentieren sehr unterschiedliche Deutschbiografien. Während drei Sprecherinnen eine stark dialektal geprägte muttersprachlichen Kompetenz im Deutschen haben, ist die Herkunftssprache der weiteren sieben Sprecherinnen und Sprecher Russisch.

Das Buch leiten Hintergrundinformationen zur Geschichte und Sprache der Russlanddeutschen ein. In dem Kapitel 1.1 *Zur Geschichte der Rußlanddeutschen* wird der wenig bekannten Tradition der Auswanderung nach Russland seit dem Manifest Katharinas II. von 1762/63 nachgegangen. Über den historischen Rückblick lassen sich die aktuelle Situation und die Motive für die Ausreise nach Deutschland besser verstehen. Die Videoaufnahme zu diesem Kapitel zeigt eine Wolgadeutsche aus der Stadt Marx (ehemals Katarinenstadt), die ihre Familiengeschichte Revue passieren lässt.

Mit der weiten räumlichen Entfernung von einer deutschsprachigen Umgebung und teilweise unter dem Verbot der deutschen Sprache veränderte sich die Sprache der Russlanddeutschen. Es ist eine Sprache, die weder mit derjenigen der aufnehmenden Kultur, noch mit derjenigen des Herkunftslandes identisch ist. In Kapitel 1.2 *Zur Sprache der Rußlanddeutschen* werden im Anschluss an allgemeine Überlegungen zur Dialektologie, zum Dialektgebrauch und zur Dialektentwicklung des Deutschen die sprachliche Entwicklung des Deutschen in Russland und Besonderheiten der russlanddeutschen Mundarten vorgestellt. Am Beispiel einer wolgadeutschen Aussiedlerin lassen sich dialektale wie auch russische Einflüsse auf allen Ebenen der Sprache nachweisen und anhand der entsprechenden Videoaufnahme nachvollziehen.

Die Ausreise nach Deutschland war für viele Aussiedler ein lange gehegter Traum. Im Kapitel 2.1 *Zur Integration in Deutschland* werden die überwiegend desillusionierenden Seiten der Wirklichkeit nach der Einreise mit ihren organisatorischen, rechtlichen, sozialen und sprachlichen Schwierigkeiten deutlich – dies vor allem aus der unmittelbaren Sicht der Betroffenen selbst. Die entsprechenden Erfahrungen von vier Vertretern verschiedener Generationen sind auf den Videoaufnahmen dokumentiert.

Bei Aussiedlern aus der ehemaligen Sowjetunion ist das Verhältnis des Russischen zum Deutschen nicht leicht zu erfassen. Während es in dem Kapitel 1.2 *Zur Sprache der Rußlanddeutschen* auch um die dialektalen Einflüsse geht, wird in den Kapiteln 2.2 *Schrift und Aussprache*, 2.3 *Grammatik und Morphologie*, 2.4 *Syntax* und 2.5 *Lexik* das Russische als die Sprache fokussiert, die den Sprachlernprozess beeinflusst. Die Kapitel bieten eine Einführung in die Sprach- und Fehleranalyse und Hinweise darauf, wie die aus der Analyse gewonnenen Erkenntnisse bei der Unterrichtsplanung im Sinne einer Fehlertherapie genutzt werden können. Darüber hinaus ergeben sich für die Erstellung von Lehr- und Lernmaterialien Anhaltspunkte für eine angemessene Progression des Lernstoffes. Als Material zur Analyse finden sich Videoaufnahmen, in denen verschiedene Sprecher eine Bildgeschichte versprachlichen.

Im Allgemeinen wird erst mit dem Seiteneinstieg immigrierter Schüler in die weiterführenden Schulen die Diskrepanz zwischen alltagssprachlicher und fachsprachlicher Handlungsfähigkeit sichtbar. In der Regel können zugewanderte Schüler in alltagssprachlichen Situationen recht gut mit der deutschen Sprache umgehen, für eine erfolgreiche Teilnahme am Fachunterricht reichen ihre Sprachkenntnisse jedoch häufig noch nicht aus. Am Beispiel einer Unterrichtseinheit im Fach Biologie werden im Kapitel 2.6 *Fachsprachliche Handlungsfähigkeit* einzelne Aspekte der Sprachentwicklung in Bezug auf fachsprachliches Handeln dargestellt und Schlussfolgerungen für die Konzeption von textentlastenden Materialien gezogen. Die Videoaufnahmen zu diesem Kapitel zeigen Ausschnitte aus der Unterrichtseinheit mit einer Schülerin.

3. Zu ausgewählten Kapiteln des Lese- und Arbeitsbuches

Fremdsprachendidaktisch interessierte Leser finden in den Buch-Kapiteln 2.2 *Schrift und Aussprache*, 2.3 *Grammatik und Morphologie*, 2.4 *Syntax*, 2.5 *Lexik* Modelle zur Sprach- und Fehleranalyse, die unter Berücksichtigung möglicher Interferenzen zu einer gezielten sprachlichen Förderung von Lernern des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache mit der Herkunftssprache Russisch beitragen können. Da Schüler aus der ehemaligen Sowjetunion in der Regel über muttersprachliche Russischkenntnisse verfügen, ergibt sich

die Chance, ihre Herkunftssprache für die Integration in den schulischen Fachunterricht zu nutzen. Entsprechende Empfehlungen werden in Kapitel 2.6 *Fachsprachliche Handlungsfähigkeit* gegeben.

Im Folgenden werden Verfahren zur Wahrnehmung, Einschätzung und Förderung der Zielsprache Deutsch vorgestellt – dies exemplarisch für syntaktische, morphosyntaktische und fachsprachliche Phänomene.[3]

3.1 Zur Sprache der Russlanddeutschen

In diesem Kapitel geht es darum, für Sprache in ihrer national, regional, sozial und situationsspezifisch geprägten Vielfältigkeit zu sensibilisieren. So ist das sprachliche Anforderungsprofil der Russlanddeutschen in Russland äußerst anspruchsvoll. Ein russlanddeutscher Sprecher spricht im idealen Fall mindestens eine Mundart, die als Folge von Misch- und Ausgleichsprozessen Merkmale verschiedener deutscher Dialekte aufweist, ohne mit einem in Deutschland gesprochenen Dialekt identisch zu sein. Er versteht eine weitere Mundart und spricht diese möglichst auch, um sich in einer äußerst differenzierten Sprachlandschaft verständigen zu können, in der Dialektmerkmale von Dorf zu Dorf variieren. Er sollte darüber hinaus die deutsche Standardsprache beherrschen, die an der Schule gelehrt wird, und er spricht Russisch als die Sprache seiner Umgebung.

Wie sprechen Russlanddeutsche heute?

Der folgende Text stammt von Klara L., die sechs Monate vor dem Interview in die Bundesrepublik immigriert war. Klara L. besuchte während ihrer deutschsprachigen Schullaufbahn nur ein Jahr eine russische Schule, sprach in ihrer Familie Deutsch, mit ihren Kindern allerdings bereits Russisch.

---

[3] Wir sprechen damit lediglich die Buch-Kapitel 2.4 *Syntax*, 2.3 *Grammatik und Morphologie*, Kapitel 2.6 *Fachsprachliche Handlungsfähigkeit* des Lese- und Arbeitsbuches an und verweisen für graphophonematische und lexikalische Phänomene der Lernersprache auf die Kapitel 2.2 und 2.5.

Klara L.: *Ich bin Klara (L.), ja / geboren in Kafkásus, im Dorf Schenfeld / im 32ste Jahr 10te Februar / und dann noch was?*

Interviewer: *Ja und von dem von dem Dorf, war das ein rein deutsches Dorf?*

Klara L.: *Ja ware lauter Deitsche in unsrm Dorf in Schenfeld*

Interviewer: *Wie groß war denn das Dorf?*

Klara L.: *Das war nicht groß / nu wie soll mr sage / tausend vielleicht Mensche ware oder...*

Interviewer: *Und es gab nur Deutsche?*

Klara L.: *Nur deu / nu es ware wenig Russe, net Russe / Kalmycki waren da*

Interviewer: *Wer bitte?*

Klara L.: *Kalmycki*

Interviewer: *Ist das ein Stamm?*

Klara L.: *Ja, ja, ja da is Kalmytskaja ASSR nasywalasj*

Interviewer: *Kalmücken*

Klara L.: *da, Kalmyckin / Kalmyckin / das is äh, das war, das äh Kalmytskaja ASSR*

Interviewer: *Ach*

Klara L.: *Kalmytskaja ASSR war's. Un wir ware in dem Dorf / das war Schenfeld / dort war nicht nur ein Dorf, dort waren noch mehr Dorfer, dort war auch, dort war Gronentdal*

Interviewer: *War'ne deutsche*

Klara L.: *deutsche, da*

Interviewer: *Wie so'ne Kolonie? Das war das so'ne Mutterkolonie und Tochterkolonie? Hießen die Dörfer?*

Klara L.: *das war den, ja un dann*

Interviewer: *Alles Deutsche?*

Klara L.: *Alles Deitsche war, nu war auch Russe und Kalmycki waren viel auch. Aber in unsrem Dorf waren meist lauter Deutsche / und wo das Krieg is gkommen / 41ste / habe se uns alle raus / in 24 Stunde mußten mr fertig sein/ mr haben unser Wohnung gehabt / unser Häuser haben / unser Vieh gehabt haben / un na alles wie man leben mußt / haben unser Stick Land gehabt Grundstick / aber mr mußte alle hinterlasse / und mußte in 24 Stunde mußte mr raus*

Interviewer: *Was durf?*

Klara L.: *habe sie uns auf die Wagens gelade un wo Pferd eingespanne / wo die Kih eingespanne äh einige / äh und haben uns gefahren auf die Stanzii*

Interviewer: *Was auf solchen Viehwagen? Vorne war ne Kuh oder n Pferd?*

Klara L.: *Ja, ja*

Interviewer: *Und Sie waren alle hinten drauf?*

Klara L.: *Un wir haben hinten drauf / Sache haben mr nur was mr auf uns habe / und nur was mr konnte so in die Hände nehme / weiter nichts / das andre war alles in der Stube / so wie es hier is, war alles stehegebliebe.*

Interviewer: *Und wenn Sie jetzt einfach so Koffer mitgenommen hätten? Hat das jemand kontrolliert?*

Klara L.: *Die Koffer nicht / Koffer hatte mr mitgenomme / das mr uns umziehe konnte / un solche Sachen.*

Interviewer: *Aber man konnte doch heimlich was verstecken, so.*

Klara L.: *Ja was konnte man verstecken 24 Stunde / was kannste nomme? Das war alles gebliebe dann / un so mußte mr raus, habe se uns in die Ziege rei in die...*

Interviewer: *Züge*

Klara L.: *Züge so haben se uns gefahre zwei Monat bis mr auf die Stelle kommt wo mr hin mußte.*

Interviewer: *Immer im Zug?*

Klara L.: *Immer im Zug zwei Monat waren mr / war doch's Krieg / hier verschlage hier verschlagen / wir standen in der Mitt.*

Interviewer: *Und da haben Sie zwei Monate im gleichen Wagon gelebt?*

Klara L.: *Zwei Monate im Wagon haben mr gelebt / Mit Kindern, mit Muttern, mit Vatern, mit alles / die Väter die habe se erscht zuvor weggenomme in die, äh, / wie sagt mr in die Arbeitsarmee, habe se diese ... akopi haben sie gegraben,*

Interviewer: *Was haben die gegraben?*

Klara L.: *Nu wie sagt man / Gräben zum Versteck, wenn se schießen, geschosse haben*

Interviewer: *Ach, so richtig so, also Schützengräben?*

Klara L.: *Ja ja, die Schitzegräben*

Interviewer: *Und die Männer haben sie sofort...*

Klara L.: *habe se fort genommen.*

Interviewer: *Weggenommen.*

Klara L.: *Und dann habe se zurick gebracht*

Interviewer: *Ach, die kamen dann doch wieder?*

Klara L.: *Dann komme se zurick / dann sin mr alle weg nach Kasachstan / dahin in Ost-Kasachstan sin mr gekomme. Koktschetawskiij oblastj.*

Insgesamt weist die Sprache von Klara L. vor dem Hintergrund der deutschen Standardsprache eher mittel- und oberdeutsche (West-, Ostmitteldeutsch) als niederdeutsche Dialektmerkmale auf. *Nit* (*nicht*) (vgl. Karte 4, S. 66 im Lese- und Arbeitsbuch) und *mir* (*wir*) (vgl. Karte 1, S. 65) sind jeweils Kennzeichen der Dialekte südlich des Mains, die Entrundung der Umlaute [ö] zu [e] und [ü] zu [i] sind Kennzeichen einiger mitteldeutscher Dialekte. Diesem dialektalen Bild widerspricht allerdings, dass Klara L. als Pluralform von *Wagen Wagens* verwendet. Einerseits ist die süddeutsche Variante *Wägen* (vgl. Karte 1, S. 65), andererseits weicht die hier verwendete Form *Wagens* auch vom Standarddeutschen ab. *Wagens* als Pluralform konnte zwar auch vereinzelt in norddeutschen Regionen nachgewiesen wer-

den, doch kann dies nicht als Dialektmerkmal gelten, das eine eindeutige Zuordnung erlaubt. Hier scheint der umgangssprachliche Einfluss wahrscheinlicher, bei dem etwa im Ruhrgebiet die scherzhafte Regel gilt: Enden Wörter im Singular auf [*en*], ist es besser im Plural ein [*s*] anzuhängen, damit man sicher verstanden wird.

Dialektale Einflüsse

Die Sprecherin spricht schnell und flüssig. Ihr Deutsch ist auf der phonetischen, morphosyntaktischen und lexikalischen Ebene stark dialektal beeinflusst. Einige Besonderheiten ihrer Sprache sollen im Folgenden betrachtet werden.

Das Lexem *Stube* findet sich in der Standardsprache nur noch in der festen Wendung *die gute Stube* als Bezeichnung des Wohnzimmers. Ansonsten hat sich das Lexem *Zimmer* durchgesetzt. In Mundarten ist *Stube* jedoch noch erhalten geblieben, ohne dass man eine bestimmte Mundart oder Region ausmachen könnte, in der es verwendet wird. Es ist also anzunehmen, dass Klara L. (*das andre war alles in der Stube*) eine Sprache spricht, die in diesem Punkt nicht dieselbe Entwicklung genommen hat, die das Standarddeutsche nahm.

Während das in dem Satz *Un wir ware in dem Dorf* verwendete Personalpronomen *wir* der deutschen Standardsprache entspricht, heißt es in dem Satz *in 24 Stunde mußten mr fertig sein* eindeutig *mr*. Diese bereits angesprochene Form des Personalpronomens ersetzt in den oberdeutschen und zum Teil auch in den mitteldeutschen Dialekten das standardsprachliche *wir*. Der Ausfall des [i]-Lautes mag eine Aussprachebesonderheit sein. Dass Klara L. zwischen *wir* und *m*[*i*]*r* wechselt, mag an dem Basisdialekt liegen, insofern es Gebiete gibt, in denen dieser Wechsel zu beobachten ist. Da sich andererseits im Lauf des Gesprächs die *m*[*i*]*r*-Variante durchsetzt, gehen wir davon aus, dass sich die Sprecherin zunächst bemüht, Standarddeutsch zu sprechen – sei es aus Prestigegründen, im Kontext einer nicht vertrauten Situation oder in dem Bemühen, von der Interviewerin verstanden zu werden.

Ähnlich wechselhaft ist die Verwendung des bereits angesprochenen Negationswortes *nicht*, das sowohl als *nicht* ausgesprochen wird als auch als *net* (*es ware wenig Russe, net Russe / Kalmycki waren da*).

Grenzbereiche zwischen Dialekt und Russisch

Dass einzelne sprachliche Merkmale nicht immer eindeutig dialektalen Einflüssen, sondern auch Interferenzen aus dem Russischen zugeschrieben werden können, lässt sich an dem bereits angesprochenen lautlichen Phänomen der entrundeten Umlaute [ö] und [ü] belegen. Bei der Sprecherin heißt es *Stick*, *zurick*, *Kih* und auch *Ziege*, wobei jeweils der ü-Laut durch den i-Laut ersetzt wird. Nur in dem Fall, wo die Interviewerin eine Korrektur vornimmt, wiederholt die Sprecherin das [ü] in *Züge*. Nun kann die Entrundung der Umlaute Ausdruck dialektaler Einflüsse sein, ist aber auch vor dem Hintergrund des Russischen zu interpretieren, in dem es keinen ü-Laut gibt (vgl. Lese- und Arbeitsbuch, Kap. 2.2 *Schrift und Aussprache*). Vor allem mögen im Fall von *Kalmycki* russische Einflüsse vorliegen, da die Sprecherin in diesem Zusammenhang auch die russischen Lexeme *Kalmyckaja ASSR* verwendet.

Interferenzen

Als eindeutige Interferenzen aus dem Russischen fallen zunächst die Ortsbezeichnung *Kafkásus* und die Angabe des Geburtsdatums ins Auge. In *Kafkásus* wird nicht nur die Betonung anders gesetzt als im Deutschen üblich, sondern auch das entsprechende russische Lexem *kavkaz* integriert. Wie im russischen *kavkaz* betont die Sprecherin die zweite Silbe. Bei der Angabe des Geburtstages *im 32ste Jahr 10. Februar* nennt sie in Analogie zu dem Russischen und unter Verwendung der Ordinalzahlwörter das Jahr vor Tag und Monat. Entsprechend heißt es auch *und wo das Krieg is gkommen / 41ste*.

Ebenfalls aus dem Russischen stammt die Bezeichnung *oblast'*, für welche die Sprecherin kein deutsches Äquivalent kennt. Eine annähernde Übersetzung wäre „Regierungsbezirk“ (wörtlich „Gebiet“), doch würde angesichts der in der Russischen Föderation weitaus größeren geografischen Dimensio-

nen diese Übersetzung nur bedingt zutreffen. Darüber hinaus ist *oblast'* auch Bestandteil des Eigennamens *Kokčetavskaja oblast'*, der einen Bezirk in Nord-Kasachstan bezeichnet. Im Deutschen trägt der Bezirk den Namen Kokschetau.

Ins Russische fällt die Sprecherin bei dem vollständigen Satz *Kalmytskaja ASSR nazyvalas'*. („Sie [die Republik] hieß Kalmückische ASSR."). Schließlich übernimmt die Sprecherin an zwei weiteren Stellen russische Lexeme in ihre Erzählung, nämlich *stanzii* (*stancija*, „Station") und *okopy* (*okop*, „Schützengraben"). Die Sprecherin kennt oder erinnert das Äquivalent im Deutschen nicht, sie wechselt aber an dieser Stelle nicht nur ins Russische, sondern macht dies auch selbst kenntlich, indem sie eine Pause vor dem russischen Wort macht.

Verständnisschwierigkeiten

Es lassen sich also eine Reihe unterschiedlicher Einflüsse bei der Sprecherin nachweisen. Interferenzen aus dem Russischen treten, wenn auch selten, ebenso auf wie verschiedene dialektale Merkmale. Obwohl sich die Sprecherin eindeutig bemüht, Standardsprache zu sprechen, mutet diese doch in einigen Fällen veraltet und stark mundartlich geprägt an. Dennoch kommt es in dem Gespräch nur in drei Fällen zu gravierenden Verständnisschwierigkeiten.

Der erste Fall bezieht sich auf die Kalmücken, eine der Titularnationen der Sowjetunion. Die im Kaukasus gelegene Kalmückische Autonome Sowjetische Sozialistische Republik (*Kalmyckaja Avtonomnaja Sovetskaja Socialističeskaja Respublika*) erlangte 1992 den Status einer Republik innerhalb der Russischen Föderation und trägt den Namen Kalmückische Republik (*Respublika Kalmykija*). Dass es hier zu einer Verständnisschwierigkeit kommt, liegt jedoch weniger an der Interferenz aus dem Russischen (*kalmyk*, Pl. *kalmyki* [*API*]), als daran, dass die Interviewerin diese Volksgruppe nicht kennt.

Der zweite Fall ist nicht ganz eindeutig. Offen bleibt, ob Klara L. bei ihrer Deportation zunächst mit einer Kutsche, einem von einem Pferd oder einer Kuh gezogenen Wagen fuhr, oder ob sie *eingespannt* und *eingesperrt* verwechselt.

Der dritte Fall ist eindeutig auf das russische Lexem *okop* (Pl. *okopy* [*APl*]) zurückzuführen. Nach Rückfrage der Interviewerin bestätigt die Sprecherin jedoch, dass sie von Schützengräben spricht.

Heterogenität der deutschen Sprachlandschaft

Es gilt nicht nur aus hiesiger, sondern auch aus der umgekehrten Perspektive, die russlanddeutschen Mundarten als Bereicherung der deutschen Sprachlandschaft wahrzunehmen. Dies hieße allerdings, diesen in der russischen Auslandsgermanistik weithin vernachlässigten Aspekt des russisch-deutschen Sprachkontaktes zu rehabilitieren. Die Wirklichkeit des deutschsprachigen Raumes, die aus der Ferne leicht als das homogene und nationalkulturell fixierte Andere erscheint, ließe sich damit in ihrer tatsächlichen Heterogenität in den Spuren vor Ort erkunden.

Es ist im Übrigen gerade eine solche Mehrperspektivität, die hier wie dort dazu anregen kann, eine allzu starke Orientierung auf eine vermeintliche Standardnorm sprachlichen Handelns zu relativieren. Weder das Russlanddeutsche noch die Lernersprache Deutsch verstehen sich ausschließlich in Bezug auf die deutsche Standardsprache.

Bei der Beurteilung zweit- und fremdsprachlicher Äußerungen sollten diese in ihrer Fehlerhaftigkeit nicht ausschließlich als defizitär betrachtet werden. Vielmehr liefern fehlerhafte Äußerungen im Kontext früherer und möglicherweise nachfolgender fehlerhafter *und* korrekter Äußerungen Hinweise auf regelhafte Lernprozesse und den Stand des Spracherwerbs. Wenn Modelle der Sprach- und Fehleranalyse einen tatsächlichen Nutzen für die Unterrichtspraxis haben sollen, dann müssen sie für Lehrer zuallererst praktikabel sein. Die hinsichtlich syntaktischer bzw. morphosyntaktischer Phänomene vorgeschlagene Beschreibung der Lernersprache nach Erwerbsstufen bzw. die Fehleranalyse erfüllen dieses Kriterium der Praktikabilität.

3.2 Syntax

Nach Clahsen/Meisel/Pienemann (1983) lässt sich über eine Analyse der syntaktischen Kompetenz in der natürlich, d.h. ungesteuert erworbenen Zweitsprache der Stand des Spracherwerbs im Hinblick auf bestimmte Spracherwerbsstufen diagnostizieren. Bei diesem Analysemodell werden alle weiteren sprachlichen Kompetenzbereiche ausgeklammert. Die Entwicklung der syntaktischen Kompetenz lässt sich wie folgt darstellen:

Beschreibung der Lernersprache nach Erwerbsstufen

Stufe 1: Einkonstituentenstufe
Ganze Äußerungen werden zu einem Wort verdichtet.

Stufe 2: Mehrkonstituentenstufe
Satzglieder werden aneinander gereiht, ohne dass sie den syntaktischen Regeln der deutschen Sprache folgen. Verben können fehlen oder stehen häufig im Infinitiv.

Stufe 3: Voranstellung von Adverbialen
Adverbiale werden an die erste Stelle im Satz gestellt, ohne dass die Inversion durchgeführt wird (vielleicht die Mädchen hat erkältet sich).

Stufe 4: Stellung zusammengesetzter verbaler Elemente
Die zusammengehörigen Elemente des Verbs werden im Hauptsatz voneinander getrennt. Der finite Teil des Prädikats steht an zweiter Stelle, die nicht finiten Prädikatsteile stehen am Ende des Satzes. Die Regel wird angewendet:

- bei trennbaren Verben (Präfix + Verbstamm) (*die Frau mit mit Mädchen gehen raus*)
- bei Modalverben (Modalverb + Vollverb)
- bei Auxiliaren (Hilfsverb +Vollverb)
- bei Auxiliaren und trennbaren Verben (Hilfsverb + Präfix + Verbstamm)

Stufe 5: Subjekt-Verb-Inversion
Prädikat und Subjekt werden invertiert, wenn die erste Stelle des Satzes durch ein anderes Satzglied besetzt wird. Die Inversion wird in folgenden strukturellen Kontexten angewendet:
- wenn die Objekt-Nominalphrase am Satzanfang erscheint
- wenn es sich um einen Fragesatz handelt (*kannst du mir sein Zunge zeigen?*)
- wenn ein vorangestelltes Adverbial am Satzanfang erscheint
- wenn ein eingebetteter Satz vorangestellt wird

Stufe 6: Satzinterne Stellung von Adverbialen
Adverbiale werden nicht an die erste Stelle im Satz, sondern sie werden satzintern an die Stelle nach dem finiten Teil des Prädikats und vor ein Objekt gesetzt.
(Da die syntaktische Entwicklung dieser Erwerbsstufe nur schwierig nachzuvollziehen ist, bedarf es immer einer genaueren linguistischen Untersuchung anhand eines größeren Korpus. Wir empfehlen daher, diese Erwerbsstufe bei der Analyse für praxisorientierte Zwecke zu übergehen.)

Stufe 7: Verbstellung in Nebensätzen
Auf der letzten Erwerbsstufe beherrschen Lerner die Endstellung des finiten Teils des Prädikats in eingeleiteten Nebensätzen. Die Regel wird auf drei strukturelle Kontexte angewandt:
- subordinierende Konjunktion (*und als sie ... schon fast weg waren hat ... na ja die* (*Toch*) (*äh*) *die Tochter ihre Zunge gezeigt*)
- indirekte Fragesätze
- Relativsätze

Aus der Entwicklungssequenz ergibt sich eine Implikationsskala der Wortstellungsregeln. Danach müssen die jeweils vorausgehenden Erwerbsstufen erworben sein, um die nächst höhere Stufe zu erreichen. Die Beschreibung der Lernersprache nach Erwerbsstufen erlaubt Schlussfolgerungen über eine sinnvolle Steuerung des Lernprozesses. So ist es wenig sinnvoll, syntaktische Fehler zu verbessern, wenn die entsprechende Regel ihrer Erwerbsstufe noch nicht entspricht.[4]

---

[4] Im Buch wird der Sprachentwicklung im Bereich der Syntax am Beispiel des Schülers Sergej nachgegangen. Seine Herkunftssprache ist Russisch; zum Zeitpunkt der ersten

3.3 Grammatik und Morphologie

Nach den Untersuchungen des Essener Projektes ist bei den meisten Schülern der Lernprozess im Bereich der Syntax nach einem Zeitraum von zwei Jahren abgeschlossen. In morphosyntaktischen Bereichen, wie etwa bei den Angleichungen der Artikel und der Adjektive, und im lexikalischen Bereich ist die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten dagegen noch nicht abgeschlossen. Dies belegen exemplarisch die Texte der Schülerin Anna.

Fehleranalyse am Beispiel der Schülerin Anna

Anna, von der ebenfalls drei Varianten der Bildgeschichte vorliegen, hatte vor ihrer Ankunft in Deutschland keine Deutschkenntnisse. Die erste Aufnahme fand etwa acht Monate nach ihrer Einreise statt, die weiteren folgten in jeweils sechsmonatigem Abstand.

1. Text (Aufenthalt in Deutschland: acht Monate)

Anna: *Das hier setzen mh ... eine Mädchen und das ist ihre äh Eltern. Und das Vater. Ach nein das ist ein Arzt. Äh das ist eine äh Schwester, eine Frau mit ihrem Kind. Sie sind bei zum Arzt gekommen. Mh der Arzt sagt was zu diesem Mädchen. Äh offne bitte ... dein Mund auf ... und äh jetzt ... das hier und sie will nicht vielleicht überhaupt. Und er ist ärgert sich ... ja ... und er will nicht mit sie reden mehr. Mhm ... und sie gehen jetzt nach Hause. Ihr Mutter ist ... auch ...böse. Ah ... sie hat ihre Zunge gezeigt.*

2. Text (Aufenthalt vierzehn Monate)

Anna: *Das ist ein Alt das ist ein Arzt und eine Frau mit ihrer Tochter mhm sie sind zur Untersuchung gekommen. Und der Arzt sagt freundlich zu der Tochter ähm ... ich will dein Hals se ach so Zunge. Ja ich will deine Zunge sehen. Und dann will sie wahrscheinlich nicht. Und dann sagt mei äh ihre Mutter zu ihr mach den Mund auf und zeig deine Zunge. Aber sie macht das nicht. Und der*

Sprachaufnahme ist er 16 Jahre alt und befindet sich seit einem Jahr in Deutschland. Die zweite Aufnahme entstand 18 Monate, die dritte 24 Monate nach der Einreise.

Arzt ist ist böse auf sie ..... mh und die Mutter die Mutter ist auch böse. Dann sind sie weggegangen, weil sie nicht zeigen will. Und am En am Ende hat sie den Zunge gezeigt.

3. Text (Aufenthalt zwanzig Monate)

Anna: *Das ist der Zahnarzt ... und äh ... de äh bei diesem Mädchen ist wahrscheinlich sie hat Zahnschmerzen und sie ist mit ihr Mutter zum Arzt gekommen ... Dann sagt der Zahnarzt ... oder ..... ist das nicht Zahnarzt ja ja ein Hals ja Hals-Nasen-Ohren-Arzt und ... der Zahnarzt oh ja der Arzt sagt zu dem Mädchen ... zeig man deine Zunge ... Und dann ... sie will auch nicht, dann ... weißt der Arzt nicht mehr, was er machen soll ... und alle überreden ... sie ... es das Mädchen, daß sie zeigt, aber sie zeigt nicht. Dann ... geht die Mutter weg mit dem Mädchen ... und am Ende zeigt es ... die Zunge.*

Nach dem Modell der Fehleranalyse, die Kuhs (1987) für den schriftlichen Schülertext vorgeschlagen hat, lassen sich auch mündliche Texte analysieren. Die entsprechenden Arbeitsschritte 1. Fehler identifizieren, 2. Fehler beschreiben und 3. Fehler erklären und 4. Fehler therapieren sollen für morphosyntaktischen Phänomene vorgestellt werden.

Fehlerkategorien

Um die *Identifizierung* und *Beschreibung* morphosyntaktischer Fehler zu erleichtern, haben wir eine Reihe von Fehlerkategorien vorgegeben, ohne den Anspruch zu erheben, die morphosyntaktischen Phänomene umfassend abzubilden. Der Syntax haben wir ein eigenes Kapitel gewidmet, andere Strukturen wurden aus Gründen der Überschaubarkeit ausgelassen. Die Abweichungen können häufig, je nach Klassifizierung, verschiedenen morphosyntaktischen Bereichen zugeordnet werden. Für die *Erklärung* der Fehler ist ein sprachkontrastiver Ansatz unerlässlich. Dazu haben wir für die vorgeschlagenen 14 Fehlerkategorien entsprechende Informationen zur Grammatik des Russischen zusammengestellt. Dennoch ist nicht immer eindeutig zu bestimmen, ob Abweichungen von der sprachlichen Norm als Interferenzfehler einzustufen sind, oder ob ihnen andere Ursachen zugrunde liegen.

1) Verben: Konjugation

In der Konjugation werden folgende Angaben beim Verb gemacht: Person, Numerus, Modus (Indikativ, Konjunktiv und Imperativ) und Tempus. Im Russischen werden die Verben ebenso wie im Deutschen durch Personalendung konjugiert.

Anna: **dann weißt der Arzt nicht mehr* ... Der Gebrauch der Personalendung *-t* ist eine Generalisierung der üblicherweise bei den Verben in der 3. Person Singular Präsens obligatorischen Markierung. Anna kennt die Verbgruppe, die eine Ausnahme von dieser Regelung bildet (*dürfen*, *können*, *mögen*, *müssen*, *sollen*, *wissen*, *wollen*), wahrscheinlich noch nicht vollständig, konjugiert aber die modalen Hilfsverben *sollen* und *wollen* korrekt: *sie will nicht* und *was er machen soll*.

2) Verben: Rektion

Es gibt eine Reihe von häufigen und wichtigen Verben, die im Russischen einen anderen Kasus als im Deutschen fordern, so dass bei diesen Verben typische Fehler beim Verbanschluss auftauchen können.
**Rufen Sie mir morgen an!*
**Der Lärm stört mir.*

Bei einigen Verben ist im Russischen – anders als im Deutschen – der Anschluss mit einer Präposition obligatorisch. Dies kann aus kontrastiver Sicht eine Fehlerursache darstellen.
**Er vergaß über das Buch.*
**Sie spielt auf der Geige.*

Umgekehrt gibt es im Russischen Verben, die kein Präpositionalobjekt fordern, während dieses im Deutschen obligatorisch ist.
**Ich werde dich warten.*
**Ich freue mich Deinem Erfolg.*

Viele Verben fordern im Deutschen wie auch im Russischen einen Anschluss mit einer Präposition. Auch hier gibt es in beiden Sprachen keine vollständige Deckungsgleichheit, so dass es bei einigen Verben zu typischen Fehlern kommen kann.
**Er träumt über einen großen Erfolg.*
**Wir denken häufig über dich.*

Bei einer Gruppe von Verben, die im Deutschen mit einem Akkusativobjekt stehen, fordert das Russische den Instrumental.

Lerner mit der Herkunftssprache Russisch geben mitunter das Instrumentalobjekt des Russischen im Deutschen als Präpositionalobjekt mit der Präposition *mit* wieder.
**Er beherrscht noch nicht mit der deutschen Sprache.*
**Sie interessiert sich mit Physik.*

3) Verben: Zeiten und Hilfsverben

Im Russischen gibt es drei Zeiten: Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft. Bedeutung und Formen von Plusquamperfekt, Perfekt und Futur II müssen neu erlernt werden. Die Bildung der Zeitformen erfolgt im Russischen ohne Hilfsverben. Daher werden die Hilfsverben *sein*, *werden* und *haben* oft ausgelassen: **Er morgens zur Schule gegangen.* Die regelmäßigen Formen des Präteritums sind aus der Sicht des Russischen leichter zu bilden und zu verstehen als diejenigen des Perfekts.

4) Verben: trennbare Verben

Im Russischen gibt es keine trennbaren Verben. Fehler ergeben sich beispielsweise dadurch, dass die Vorsilbe vom Stammverb nicht abgetrennt wird: **Die Kinder weglaufen, *Der Arzt sich umdreht.*

5) Verben: haben *und* sein

Der Satz *Ich habe ein Auto* lautet im Russischen etwa **Bei mir ist Auto*. Die Konstruktion *haben* + Akkusativ (*haben* als Vollverb) muss daher für Lerner mit der Herkunftssprache Russisch früh eingeführt und gefestigt werden.

Das Verb *sein* wird im Präsens in Sätzen wie *Er ist der König* nicht ausgedrückt. So bildet auch Anna einen Satz ohne die notwendige Form von *sein*: **Und das Vater* (vgl. unter 6. Artikel und Genus der Substantive). Deutlicher ist diese Auslassung noch bei Sergej: **das nicht eine Familie. das Mutter.* Russischsprachige Lerner sollten darauf hingewiesen werden, dass das Verb *sein* in solchen Sätzen nicht ausgelassen werden darf, sondern verbindlich ist.

6) Artikel und Genus der Substantive

Beim Russischen handelt es sich um eine artikellose Sprache. Daher ist die Funktion des Artikels als Bestimmungswort unbekannt. Unter dem Einfluss des Russischen lässt Anna den Artikel in folgender Äußerung aus: **Und das Vater* (vgl. unter 5. Verben: *haben* und *sein*).

Bei der Festlegung des Genus werden Lerner des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache mit einem hohen Grad an Regellosigkeit konfrontiert. Das Russische kennt ebenso wie das Deutsche drei Geschlechter, das Genus lässt sich aber zum größten Teil an der Endung des Substantivs ablesen. Die fehlerhafte Artikelzuschreibung Annas in **eine Mädchen* (vgl. Sergej: **die Mädchen*) kann an der Genusmarkierung in der Muttersprache liegen, sie kann aber auch eine mehr oder weniger zufällige Zuordnung sein, zumal sie den Fehler nicht wiederholt.

Wir empfehlen, dort, wo Regeln oder Faustregeln existieren, diese auch zu vermitteln. So sind Flüsse und Bäume meist feminin belegt, Monatsnamen maskulin, viele Elemente wie *Blei, Kupfer, Eisen, Wasser, Feuer* neutral.

7) Substantiv: Plural

Im Russischen werden Pluralformen regelmäßiger gebildet als im Deutschen. Deshalb sollten Lerner mit der Herkunftssprache Russisch auf die verschiedenen Möglichkeiten aufmerksam gemacht werden, wie der Plural der Substantive im Deutschen zu bilden ist. Im Deutschen muss der Plural der Substantive mitgelernt werden. Nach bestimmten Zahlwörtern steht im Russischen nicht der Plural, die Verbindung von Zahl und Substantiv sollte daher besonders geübt werden.

8) Deklination

Gegenüber den vier Kasus des Deutschen gibt es im Russischen sechs Kasus, die durch Anhängen von verschiedenen Endungen gebildet werden. Zusätzlich zu Nominativ, Genitiv, Dativ und Akkusativ, die weitgehend dem Deutschen entsprechen, gibt es einen Instrumental und einen Präpositiv. Bei Verben, die im Russischen den Instrumental und den Präpositiv fordern, kann es deshalb zu Fehlern bei den präpositionalen Anschlüssen kommen (vgl. 2. Verben: Rektion).

9) Pronomina

Im Russischen gibt es mit dem Deutschen vergleichbare Pronomina – außer dem unbestimmten *es* und *man*. Dennoch stellen folgende Kontrastphänomene Lernschwierigkeiten dar:

Personalpronomen: Im Russischen wird die zweite Person Plural zur Bildung der Höflichkeitsform benutzt.

Reflexivpronomen: Im Russischen wird der Hinweis auf die Reflexivität an das Verb angehängt.

Possessivpronomen: Im Russischen gibt es eine rückbezügliche Einheitsform für die Bezeichnung des Besitzes; daher wird das Possessivpronomen *sein* als Einheitsform verwendet, wenn der Besitzer mit dem Subjekt des Satzes identisch ist. Vor diesem Hintergrund verstehen sich die fehlerhaften Äußerungen Sergejs **Mutter mit seiner Tochter, *kannst du mir seine Zunge zeigen?*

10) Adjektive: Deklination und Graduierung

Adjektive werden wie im Deutschen in Genus, Kasus und Numerus dem Substantiv angeglichen. Im Russischen kann die flektierte Form auch hinter dem Substantiv stehen, so dass sich hier Fehler wie **Das Kind ist ein kleines* ergeben könnten. Außerdem besteht im Russischen eine Kongruenz zwischen den Endungen der Pronomina und der Adjektive, was zu Aussagen wie **dieses großes Haus* führen könnte.

Bei der Graduierung der Adjektive unterscheidet man drei Stufen.

Positiv: *klein*, *viel*
Komparativ: *kleiner*, *mehr*
Superlativ: *kleinste*, *am kleinsten*, *meiste*, *am meisten*

Im Russischen werden Komparativ und Superlativ durch Anhängen einer Endung bzw. einer Vorsilbe gebildet.

11) Numerale

Die Bildung der Numerale im Russischen erfolgt nach folgendem Muster: *fünfzig und drei* statt *dreiundfünfzig*. Nach bestimmten Zahlen folgt nicht der Plural, sondern der Singular. Jahreszahlen werden mit Ordnungszahlen angegeben: *Ich bin in Sibirien geboren. In erste Januar zweiundfünfzigsten Jahr. Dann in fünfzigsten Jahren ...*

12) Präpositionen

Der Gebrauch der Präpositionen stellt eine besondere Lernschwierigkeit dar. Bei Lernern mit der Herkunftssprache Russisch treten typische Interferenzen auf

- bei Verbanschlüssen (vgl. 2. Verben: Rektion)
- nach Substantiven: **die Erinnerung über*, **das Gedenken über*, **die Bitte über*, **der Traum über*
- bei zeitlichen Ausdrücken: **auf dieser Woche*, *auf den Ferien*, *beim* (statt *für*) *den Sozialismus*
- bei Ortsangaben *auf* statt *in*: **auf dem Kurs*, **auf dem Praktikum*, **auf der Fabrik*, **auf dem Lager*, **auf dem Stadion*, **auf dem Ring*, **auf der Oper*, **auf der Pension*, **auf der Ukraine*, **auf dem Kaukasus*, ** auf dem Nahen Osten*, **auf dem Krieg*, **auf der Heimat*, **auf der Fremde*

Der folgende Fehler Annas könnte auf Unkenntnis des erforderlichen Kasus nach der Präposition *mit* beruhen, es könnte sich aber auch um Schwierigkeiten mit dem Pronomen handeln: **Er will nicht mit sie reden mehr.* Darüber hinaus zeigt sie weitere Unsicherheiten im Gebrauch der Präpositionen: **Sie sind bei zum Arzt gekommen.*

13) Negation

Im Russischen gibt es keinen Unterschied zwischen *nicht* und *kein*, wohl aber eine doppelte Verneinung, die zu Interferenzfehlern führen kann: **Keiner hat mir das nicht gesagt, *Ich nicht kenne keinen Bäcker.*

14) Kongruenz

Mit Kongruenz bezeichnet man die Gemeinsamkeit der Wortformen in der Flexion (Beugung). Als Beispiel für eine fehlende Kongruenz sei folgende Äußerung Annas angeführt, bei der Numerus des Verbs im Prädikat und Numerus des Substantivs im Subjekt differieren: **hier setzen eine Mädchen.*

3.4 Fachsprachliche Handlungsfähigkeit

In diesem Kapitel gehen wir der Frage nach, welche Schwierigkeiten sich im Umgang mit schulischen Fachtexten ergeben. Daraus leiten wir Konsequenzen für den Einsatz von Fachtexten im Unterricht mit Schülern mit der Herkunftssprache Russisch ab.

Die Schulämter weisen immigrierte Schüler möglichst schnell Regelklassen zu. Zum Teil – aber keineswegs durchgängig – besuchen Schüler fremder Herkunftssprachen ein Jahr lang eine Vorbereitungsklasse. Nachdem sie den Schonraum der auf das Lernziel „allgemeine Kommunikationsfähigkeit" zugeschnittenen Vorbereitungsklasse verlassen haben, müssen sie in den verschiedenen Unterrichtsfächern der Regelklasse mit verschiedenen Fachsprachen umgehen. Ohne spezifische Anleitung und Einübung wird von ihnen nun – im Regelunterricht – der mündliche und schriftliche Umgang mit Fachsprachen erwartet. Vor allem das Verstehen schulischer Fachtexte ist jetzt relevant, denn wesentliche Unterrichtsinhalte werden über Texte vermittelt. Es ist somit nicht mehr das zielsprachliche, sondern das fachliche Lernen, das jetzt als Lernziel im Vordergrund steht. Dabei müssen die Schüler parallel zu den Fachsprachen, die in den verschiedenen Unterrichtsfächern verwendet werden, das jeweilige Fachwissen erwerben. Neue Inhalte sind in allen Fächern an eine fachsprachliche Lexik und an fachspezifische Termini sowie an komplexe sprachliche Strukturen gebunden. Schwierigkeiten des (fach)sprachlichen Lernens verflechten sich mit Schwierigkeiten des fachlichen Lernens. Im Buch (Kap. 2.6) werden Schwierigkeiten beim Verstehen eines Textes im Unterrichtsfach Biologie behandelt.

Verstehenshilfen zu schulischen Fachtexten

Unser Beispiel hat gezeigt, dass sich für Schüler anderer Herkunftssprachen im Fachunterricht spezifische Verstehensschwierigkeiten ergeben, für die insbesondere auch die Kompetenz der Fachlehrer (und nicht nur Förder- und Deutschlehrer!) gefordert ist. Denn hier treffen die Schüler auf komplexe Strukturen, die sprachlich und fachlich durchdrungen werden müssen. Aus den Beobachtungen der Unterrichtssequenz lassen sich Konsequenzen für den Einsatz von Fachtexten im Unterricht mit Schülern anderer Herkunftssprachen ableiten.

Verstehensschwierigkeiten resultieren vor allem aus sprachlichen Textcharakteristika, denen im Fachunterricht kaum nachgegangen wird. Wenn den Schülern Hilfen angeboten werden, geschieht dies meistens im Förderunterricht. Hier können Verstehenslücken, die im Fachunterricht entstanden sind, zwar im nachhinein bearbeitet werden; der Fachunterricht selbst bleibt jedoch für den Schüler entmutigend, da die fehlenden sprachlichen Voraussetzungen das fachliche Lernen erschweren. Es erscheint daher sinnvoll, den Schülern den Text im vorhinein zugänglich zu machen. Denn sprachliches Lernen erfolgt nur, wenn dem unbekannten sprachlichen Zeichen Bedeutungen zugeordnet werden können; fachliches Lernen erfolgt nur, wenn mit bekannten und/oder aus dem Kontext erschließbaren Zeichen neue Inhalte vermittelt werden.

Für Verstehenshilfen zu schulischen Fachtexten halten wir einen zweisprachigen Ansatz – abgesehen von bildungs- und gesellschaftspolitischen Gründen für eine Förderung der Zweisprachigkeit – für sinnvoll: Durch den Rückgriff auf die Herkunftssprache kann der Lernprozess optimiert werden. Dieser Weg zu einem Textverständnis ist lernökonomisch, denn er entlässt die Schüler aus der Abhängigkeit von potenziell und/oder missverständlichen Paraphrasen im Deutschen. Unbekannte lexikalische Einheiten können mit Hilfe der Herkunftssprache erklärt werden, solange die Kenntnisse im Deutschen noch nicht ausreichen, um Lernprozesse einsprachig zu gestalten. Voraussetzung für ein solches Vorgehen ist, dass die Schüler alphabetisiert sind und über altersgemäße Kenntnisse in ihrer Herkunftssprache verfügen. Bei Schülern aus der ehemaligen Sowjetunion ist diese Voraussetzung in der Regel gegeben. Allerdings soll die Herkunftssprache der Schüler nicht nur punktuell für das Verstehen schulischer Fachtexte ins Spiel gebracht werden; vielmehr kann die (potenzielle) Zweisprachigkeit der Schüler auch langfristig gefördert und differenziert werden, wenn die Schüler fachspezifische Inhalte in der Herkunftssprache und in der Zweitsprache Deutsch verarbeiten, verstehen und fachsprachlich fassen können. Der Erhalt der Zweisprachigkeit immigrierter Kinder und Jugendlicher sollte auch ein vordringliches bildungspolitisches Anliegen sein, da diese Kinder und Jugendlichen durch eine bilinguale Sozialisation in ihrer Entwicklung optimal gefördert werden können. Außerdem sollte die Chance, Mehrsprachigkeit in unserer Gesellschaft dort zu erhalten, wo sie bereits angelegt ist, nicht leichtfertig verspielt werden.

Textentlastende Materialien des Projektes *Integrationsmodell Essen*

Ausgehend von diesen Überlegungen haben wir in unserem Projekt exemplarisch textentlastende Materialien für die Fächer Deutsch und Biologie entworfen, deren Struktur nun in Kürze beschrieben wird. Der zweisprachige Ansatz und die Authentizität der Texte unterscheiden den Essener Ansatz zur Textentlastung von bisher vorliegenden Lern- und Lehrmaterialien für den fremd- oder zweitsprachigen Fachunterricht. Anders als die bisherigen Vorschläge zur Didaktisierung des Fachunterrichts im Bereich Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache, welche die Lerner mit adaptierten Materialien schrittweise an eine fachsprachliche Handlungsfähigkeit heranführen, empfehlen wir, die Schüler mit authentischen Texten zu konfrontieren, also mit sprachlich unveränderten Texten, so wie sie im schulischen Fachunterricht verwendet werden. Für die Adressaten unserer Materialien halten wir herkunftssprachliche Verstehenshilfen für sinnvoller als vereinfachende Textredaktionen. Der Einsatz solcher Materialien erscheint uns in verschiedenen Sachfächern und in verschiedenen Herkunftssprachen möglich und auch wünschenswert. Voraussetzung dafür ist aber eine altersgemäße Lese- und Schreibkompetenz in der Herkunftssprache, die keineswegs bei allen Migrantengruppen in dem Maße vorliegt wie bei den Seiteneinsteigern aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion.

Solche Materialien müssen für einen Adressatenkreis mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen konzipiert sein, d.h. ein Maximum an Entlastung bieten. Schüler, die detailliertere Verstehenshilfen benötigen, sollen nicht durch fehlende Informationen entmutigt werden. Fortgeschrittene Schüler können dagegen Verstehenshilfen, die ihnen überflüssig erscheinen, überlesen.

Die Materialien umfassen zu jedem Fachtext die folgenden Elemente:

Globale Antizipation

Eine zweisprachige Einführung in das Thema und Übersicht über das Kapitel („In diesem Text lernst du ...") ist dem Text vorangestellt. Die globale Antizipation knüpft an das kulturell geprägte Vor- und Weltwissen des Schülers an, stellt den Schüler auf das jeweilige Thema ein, ohne die spezifischen Informationen des Fachtextes vorwegzunehmen.

Glossar

Als Kriterium für die Aufnahme einer lexikalischen Einheit in das Glossar gilt, dass diese für das Textverständnis wesentlich ist. Da die Kenntnis des Grundwortschatzes nicht vorausgesetzt werden kann, sind also durchaus auch lexikalische Einheiten berücksichtigt, die zum Grundwortschatz gehören. Die lexikalischen Einheiten sind textchronologisch aufgelistet, die jeweilige entsprechende lexikalische Einheit im Text ist mit einer fortlaufenden Hochzahl versehen. Das Glossar versteht sich also als lexematische Entschlüsselungshilfe *ad hoc*.

Entzerrter Text

Der Originaltext bleibt sprachlich unverändert, wird jedoch durch größere Zeilenabstände und durch Absätze entzerrt, so dass „Sinnabschnitte" deutlich werden.

Fokusfragen

Die sprachlich „einfachen" Fragen stehen direkt neben der betreffenden Textstelle. Die Fokusfragen haben keine „Testfunktion", sondern sie sollen die Aufmerksamkeit auf wichtige Textpassagen lenken und helfen, Sinnkohärenz herzustellen. Die Fragen zielen zum einen auf Fachtermini, zum anderen strukturieren sie komplexe Argumentationszusammenhänge.

In der Phase der Konzeption sind die textentlastenden Materialien in Kooperation mit Schülern und Lehrern erprobt und modifiziert worden. In Gesprächen, die wir mit den Schülern im Anschluss an die Textarbeit führten, wurde deutlich, dass die Materialien als Hilfe erlebt wurden. Vor allem die zweisprachige globale Antizipation wurde positiv kommentiert. Die Schüler konnten ein textchronologisch angelegtes Glossar gegenüber einem alphabetisch angeordneten Glossar effizienter nutzen. Dies zeigte nicht nur der Umgang mit dem Glossar, sondern wurde auch von den Schülern aus der Retrospektive bestätigt. Die Schüler zogen die Arbeit mit dem entzerrten Text einschließlich der Fokusfragen der Arbeit mit dem Originaltext vor. Auch der Zeitaufwand, der für die Erarbeitung des entlasteten Textes erforderlich ist, war aus Sicht der Schüler akzeptabel.

Die textentlastenden Materialien sind variabel einsetzbar: Zum einen sind sie zur selbständigen Vorbereitung auf den Fachunterricht gedacht, in dem die Texte behandelt werden. Dies gilt im übrigen nicht nur für Schüler anderer Herkunftssprachen, sondern auch für schwächere einsprachige Schüler. Letzteren wird die globale Antizipation nur im Deutschen dargeboten, anstelle des Glossars können einzelne Fachbegriffe stehen, die durch eindeutige Photos oder Illustrationen veranschaulicht sind.

Zum anderen eignen sich die Materialien zur exemplarischen fachsprachlichen Textarbeit sowohl in Vorbereitungs- oder Förderklassen für Schüler anderer Herkunftssprachen, als auch im Deutschunterricht der Regelklasse. Hier ginge es dann weniger um die fachlichen Inhalte, als um eine sprachreflektive Perspektive. Wenn die Arbeit mit Fachtexten auch Aufgabe der betreffenden Sachfächer ist, so kann gerade der Deutschunterricht Schülern den Umgang mit Fachtexten erleichtern. Die Schüler werden sich der fachbezogenen „Handlungsschemata" bewusst, die von ihnen in den verschiedenen Fächern erwartet werden. Aus einer solchen sprachreflektiven Perspektive ergibt sich für die Schüler die Chance, die in den verschiedenen Fächern gelernten Formen und Funktionen sprachlichen Handelns aufeinander zu beziehen und auf neue Sachverhalte und Lernsituationen zu übertragen.

Die Gestaltung von textentlastenden Materialien für den eigenen Unterricht ist wegen des zweisprachigen Ansatzes aufwändig. Die Vielfalt der Herkunftssprachen und die „Vergänglichkeit" der im Unterricht eingesetzten Texte lassen den Aufwand bisweilen als nicht gerechtfertigt erscheinen. Auch ohne Rückgriff auf die Herkunftssprache kann durch Zusammenfassungen, visuelle Hilfen oder eine bessere Aufgliederung eine Entlastung von Texten erreicht werden; der Nutzen für die eigenständige Unterrichtsvorbereitung der Schüler verringert sich jedoch sehr.

4. Schlussbemerkung

Die Erfahrung der letzten Jahre hat gezeigt, dass sich die Konzeption der beschriebenen und erprobten Materialien nicht durchsetzen konnte, obwohl sie in Fachkreisen immer wieder auf Interesse gestoßen ist. Der Grund dafür liegt darin, dass es letztlich in keinem Bundesland eine zielgerichtete und

konsequente Förderung von Migrantenkindern gibt. Zu einer solchen Förderung gehört es, dass sich das gesamte Schul- und Ausbildungssystem darauf einstellt, dass Kinder nicht deutscher Muttersprache die deutsche Schule besuchen. Das machte zunächst erforderlich, dass die Lehrer aller Fächer – und nicht nur die Deutschlehrer und die Migrations-Experten – für die Förderung der Migrantenkinder Verantwortung tragen. Dazu, dass die Lehrer diese Verantwortlichkeit kompetent ausfüllen können, gehört eine Ausbildung, die ihnen diese Fähigkeiten gibt. Darüber hinaus bedarf es weiterhin der „Experten", zum Beispiel der Experten für ausgesiedelte Schüler(innen), die einen zweisprachigen Unterricht nach dem oben dargestellten Ansatz erteilen könnten. Förderung im Regelunterricht und Förderung in speziellen Stunden müssten dabei aufeinander abgestimmt sein und ineinander greifen. Auf diese Weise könnten fachliches und sprachliches Wissen angemessen miteinander verbunden werden und auf diese Weise könnten Konzeptionen zum Erhalt von Zweisprachigkeit praktiziert werden.

Und natürlich bedarf es auch geeigneter Materialien, damit die Förderung eine konkrete Basis hat und sich nicht jeder Lehrer seine Materialien selbst erarbeiten muss. In den 1980er und 1990er Jahren sind viele Materialien zur sozialen und sprachlichen Integration von Migranten erarbeitet worden. Sie dürfen nicht in Vergessenheit geraten und müssen gesichtet werden, einerseits im Hinblick auf ihre Aktualität und Qualität und andererseits auch im Hinblick darauf, inwieweit sprachübergreifende oder sprachspezifische Konzeptionen vorliegen.

Auch die Forschung zur Integration von Aussiedlern bedarf weiterer Impulse. Es ist sicher, dass nur ein Bruchteil der sprachlichen und sozialen Daten, die in den 1990er Jahren in Bezug auf Aussiedler und Kontingentflüchtlinge aus Russland erhoben wurden, ausgewertet worden ist. Es gilt, die Auswertung dieser Daten fortzusetzen und auch die weiteren Entwicklungslinien der Integration der Aussiedler zu dokumentieren und zu analysieren.

5. Literatur

Baur, Rupprecht S./Bäcker, Iris/Wölz, Klaus (1993): Zur Ausbildung einer fachsprachlichen Handlungsfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern mit der Herkunftssprache Russisch. In: ZFF. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 4. Jg., H. 2, S. 4-38.

Baur, Rupprecht S. et al. (1996): Mit dem SPRACHSCHLÜSSEL arbeiten. Lernhilfen für Aussiedler. Essen: Regionale Arbeitsstelle zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher.

Baur, Rupprecht S. et al. (1997): Biologie heute – Zusatzmaterialien für Schüler mit Russisch als Ausgangssprache. Hannover.

Baur, Rupprecht S./Chlosta, Christoph/Krekeler, Christian/Wenderott, Claus (unter Mitarbeit von Iris Bäcker, Dimitri Buchanow und Gregor Meder) (1999): Die unbekannten Deutschen. Ein Lese- und Arbeitsbuch zu Geschichte, Sprache und Integration rußlanddeutscher Aussiedler. Baltmannsweiler.

Clahsen, Harald/Meisel, Jürgen M./Pienemann, Manfred (1983): Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeitnehmer. Tübingen.

Hoff, Peter/Jaenicke, Joachim/Miram, Wolfgang (1985): Biologie heute 2 G (7.-10. Schuljahr, Gymnasium). Hannover.

Kuhs, Katharina. (1987): Fehleranalyse am Schülertext. In: Apelthauer, Ernst (Hg.) (1987): Gesteuerter Zweitsprachenerwerb: Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München. S. 173-205.

Lena Khuen-Belasi

Wieviel Sprache(n) braucht man in Deutschland? Anregungen und Fragen aus der Praxis an Wissenschaft und Politik

Vorbemerkung: Die folgenden Ausführungen stammen aus der Perspektive eines Teams von Sozialberatern und Lehrern im beruflichen Alltag des Jugendgemeinschaftswerks in Karlsruhe, das seit 1977 Integrationshilfen anbietet. 'Jugendgemeinschaftswerk' ist ein terminus technicus und bezeichnet bundesweit Beratungsstellen für junge Spätaussiedler im Alter von 12-27 Jahren, die aus dem Kinder- und Jugendplan des Bundes gefördert werden. Seit dem 1. Januar 2001 fördert der Bund nicht nur junge Spätaussiedler sondern allgemein Jugendliche mit Migrationshintergrund. Ob in Sprechstunden und Hausbesuchen, Sprachkursen und Nachhilfegruppen, ob in Theaterarbeit und Malkursen oder im Computerclub – immer geht es uns darum, die Situation der zugewanderten Klienten angemessen zu erfassen, sie mit der neuen Umwelt vertraut zu machen und ihnen den Anschluss zu ermöglichen.[1]

1. Sprachlich-kulturelle Wurzeln bei russlanddeutschen Aussiedlern – Momentaufnahmen aus dem Betreuungsverhältnis zu einer Familie

Im Frühjahr 1989 erlebten wir in unserer Beratungsstelle für junge Spätaussiedler in Karlsruhe ein erschütterndes Ereignis. Eine junge querschnittsgelähmte Klientin starb völlig unerwartet im Krankenhaus auf der Rehabilitationsstation, auf der alle mit größtem Optimismus ihre Entwicklung verfolgt hatten. Wir hatten die Aufgabe, den Eltern die schreckliche Nachricht zu überbringen, da wir die Unterbringung des Mädchens ins Krankenhaus veranlasst hatten und die Familie über kein Telefon verfügte, da sie noch im Übergangswohnheim lebte.

---

[1] Wie dieser schwierige Prozess der Ankoppelung an die neuen Lebensbedingungen in Einzel- und in Familienschicksalen erfahren wird, welche biografischen Chancen und Risiken dabei bestehen und wie sich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Integration in den letzten Jahrzehnten verändert haben, zeigt der kürzlich erschienene Band „Ankunft einer Generation" (vgl. Khuen-Belasi 2003).

Wir ließen die Mutter aus dem Sprachkurs zu uns ins Büro holen. Nachdem wir ihr gesagt hatten, was geschehen war, hielten wir sie eine Stunde lang in den Armen und verstanden zum ersten Mal, was das heißt: „zum Steinerweichen weinen". Wir dachten, die Mauern müssten einstürzen. Dann suchten wir mit der Mutter den Vater auf der Baustelle. Herr Weßbecher hatte es nicht ausgehalten, mit seinen 52 Jahren neben seiner besser lernenden und schneller sprechenden Frau auf der Schulbank zu sitzen und hatte einen Job auf dem Bau gesucht und gefunden. Er arbeitete seit zwei Monaten. Auch dem Vater sagten wir, dass Irina gestorben war. Stille. Dann: „*Fünf Minute*". Damit meinte er, die brauche er, um seine Sachen zu holen. Wir fuhren zusammen ins Krankenhaus. „*Was ist geschehen?*" fragte schließlich Herr Weßbecher seine Frau auf russisch, die vor Tränen kein Wort herausbrachte. Alles, was ich am Telefon vom Arzt gehört hatte, erzählte ich nun auf russisch.

Die folgenden Stunden und Tage wichen wir der Familie kaum von der Seite, wir organisierten mit ihr die Beerdigung. Diese wurde für uns alle zu einer eindrucksvollen Lektion über den Zusammenhalt der Russlanddeutschen. Der Sprachkurs kam geschlossen, ebenso die meisten Bewohner des Übergangswohnheims. Ein russlanddeutscher Chor sang seine deutschen Lieder mit russisch gefärbter Melodik, die dem einheimischen Pfarrer fremd waren, ihn aber beeindruckten. Der Leichenschmaus fand im Übergangswohnheim statt, die alten Menschen sprachen ihren russlanddeutschen Dialekt, die Menschen mittleren und jüngeren Alters sprachen alle Russisch.

Kurz nach der Beerdigung machte ich einen Hausbesuch bei Familie Weßbecher. Sie erzählten mir in russischer Sprache viel über ihre Lebens- und Familiengeschichte, quer durch die Sowjetunion bis ins Grenzgebiet Kirgystans mit Tadshikistan. Der Vater von Herrn Weßbecher war nach dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland geblieben, er hatte ihn also seit Kindheitstagen nicht mehr gesehen. Irgendwann hatte seine Mutter über eine Mennonitengemeinde erfahren, dass ihr Mann aus Deutschland nach Kanada ausgereist sei. Nach dem Tod seiner Mutter hatte Herr Weßbecher sich zur Ausreise nach Deutschland entschlossen, um doch noch irgendwann seinen Vater sehen zu können. Er wusste, dass das Leben nicht leicht sein würde. Vor allem war ihm klar, dass ihm die paar Brocken Altpfälzisch aus seiner Kindheit in Deutschland wenig helfen würden.

Nach all diesen Informationen fragte mich Herr Weßbecher plötzlich, ob ich Gejne kenne. Ich verneinte, weil meine Gedanken noch seinen letzten Sätzen über das Altpfälzische und seine Verwendbarkeit in Deutschland nachhingen, in denen ich keinerlei Verbindung zu „Gejne" hätte sehen können. Herr Weßbecher stand auf, ging zu seinem Nachttisch, holte ein Buch und drückte es mir in die Hand.

Ich war sprachlos. Ein schier zerlesenes Buch aus den fünfziger Jahren: Heinrich Heine in russischer Übersetzung! Aus diesem Buch habe er in jeder Lebenslage für sich schöpfen können, sagte Herr Weßbecher. Das gelte auch für seine jetzige. Er habe in der Schule einen Deutschlehrer gehabt, der ihm die Liebe zur Poesie und zu Heinrich Heine eingepflanzt habe. Dann sei der Lehrer ausgereist, wahrscheinlich war er einer der ersten, die überhaupt hätten ausreisen können. Irgendwann, als er Anfang 20 war, hatte Herr Weßbecher in der Auslage dieses Buch gesehen und sofort gekauft. Seither begleitet es ihn durchs Leben.

Hier in Deutschland hatte er eine Buchhandlung aufgesucht. Er wandte sich an die Buchhändlerin und fragte nach „Gejne". Die Buchhändlerin antwortete, von diesem Autor hätten sie nichts. Herr Weßbecher gab auf.

Zum nächsten Besuch bei Familie Weßbecher brachte ich eine Heine-Ausgabe zum Geschenk mit. Die Augen von Herrn Weßbecher leuchteten, seine Frau war etwas eifersüchtig. Sie war stolz auf diese Seite ihres Mannes, aber sie konnte da nicht mithalten.

Im Sommer 1989 kam der Vater von Herrn Weßbecher aus Kanada zu Besuch.

2. Deutschkenntnisse und Rechtsstatus

Nach dem Zusammenbruch des so genannten sozialistischen Systems haben Verwaltung und Rechtsprechung auf die sprunghaft angestiegenen Zuwanderungszahlen reagiert. An anderer Stelle (Khuen-Belasi 1999, S. 191ff.) habe ich bereits ausgeführt, in welchen Etappen dieser Prozess vonstatten ging und welche Folgen die dabei angewandten „Verwaltungstricks" für die Betroffenen hatten.

Die wesentlichen Änderungen des Bundesvertriebenengesetzes, die 1993 in Kraft traten, beschränkten den Zuzug fast ausschließlich auf Menschen aus der ehemaligen Sowjetunion. Ihnen wurde zugebilligt, massenhaft von Verfolgung und Diskriminierung in Folge des Zweiten Weltkrieges mit Spätwirkung betroffen zu sein.

Spätaussiedler nach § 4 des neuen BVFG waren nun deutsche Volkszugehörige aus den Nachfolgestaaten der UdSSR (und unter bestimmten Umständen auch aus anderen Ländern), die vor dem 1.1.93, also dem In-Kraft-Treten dieses Gesetzes, geboren sein mussten und bestimmte Stichtagsvoraussetzungen zu erfüllen hatten, die mit Vertreibung verbunden waren.

Deutsche Volkszugehörigkeit wird nach § 6 des neuen BVFG folgendermaßen definiert: Abstammung von einem deutschen Staatsangehörigen oder Volkszugehörigen, dazu die Vermittlung bestätigender Merkmale wie Sprache, Erziehung und Kultur durch Eltern oder andere Verwandte sowie Bekenntnis zur deutschen Nationalität im Herkunftsland bis zur Ausreise.

Durch diesen Paragraphen ist die subjektive Komponente der Identifikation mit der Familiengeschichte als Indiz wertlos gemacht worden, es kommt nur noch auf so genannte bestätigende, also „objektive" Merkmale an. Und diese sind seit einem Bundesverwaltungsgerichtsurteil aus dem November 1996 zementiert, kurz und knapp: ohne deutsche Sprachkenntnisse kann demnach weder Erziehung noch Kultur im Sinne eines bestätigenden Merkmals vermittelt werden – egal, was die real existierenden Menschen deutscher Herkunft aus den Nachfolgestaaten der UdSSR uns darüber erzählen, was ihre politische und persönliche Geschichte ausmacht oder was die Wissenschaft über Selbst- und Fremdzuschreibung berichtet.

Abkömmlinge und „fremdvölkische" Ehegatten, deren Ehe länger als drei Jahre vor der Ausreise besteht, können vom Vater oder von der Mutter bzw. vom Ehepartner ihren Rechtsstatus ableiten und gelten als Deutsche, bekommen Eingliederungshilfe und Sprachförderung. Wer weniger als drei Jahre verheiratet ist, bleibt ohne diese Vergünstigungen. Sein Spracherwerb ist ihm selbst oder der Familie überlassen. Dies gilt erst recht für Familienangehörige, die nach den Regelungen des Ausländerrechts einreisen.

Inzwischen gibt es ein Urteil des Bundesverwaltungsgerichts,[2] das nun doch für möglich hält, dass man sich als deutsch betrachtet hat und als deutsch wahrgenommen wurde, obwohl man kein Deutsch sprach.

Dieses Urteil hat bei einigen Politikern erhebliche Nervosität ausgelöst – stellt es doch in Aussicht, dass nicht wenige Antragsteller sich darauf beziehen könnten, wenn man ihren Antrag auf Aufnahme mit dem Verweis auf fehlende Sprachkenntnisse ablehnen würde. Auch sind nicht wenige anhängige Verfahren unter diesem Aspekt anders zu entscheiden als bisher erwartet. Nachtrag: Am 6. Juli 2001 verabschiedete der Bundestag eine Gesetzesänderung zum Kriegsfolgenbereinigungsgesetz, die festschreibt, dass familiär vermittelte Deutschkenntnisse nachgewiesen werden müssen, um anerkannt zu werden.

Dass die statusrechtliche Anerkennung in der Praxis gravierende Ungereimtheiten und Komplikationen aufweist, zeigt der folgende Fall:

Frau Rösler kam mit ihrer 15jährigen Tochter Alexandra im November 1998 nach Deutschland. Sie sprach etwas russlanddeutschen Dialekt. Als Kind hatte sie die verschiedenen deutschen Dialekte ihrer Eltern gekannt und auch gesprochen. Die Schule hatte sie mit russischen Mitschülern in Nishnij Tagil, in der Nähe von Swerdlowsk, heute Ekaterinburg, durchlaufen. Zu Hause wurde Deutsch sprechen eingestellt, als Nachbarn die Familie deswegen Ende der fünfziger Jahre denunzierten und die Eltern bei der Miliz unterschreiben mussten, dass sie in der Familie kein Deutsch sprechen würden.

Seit 1997 wird im Rahmen des Aufnahmeverfahrens für Spätaussiedler für jede Person, die nach § 4 BVFG anerkannt werden will, ein Deutschtest im Herkunftsland durchgeführt, in dem der Prüfling in der Lage sein muss, Fragen zu verstehen und auf sie zu antworten, ein „einfaches Gespräch" zu führen, wie es in den Vorgaben heißt. Die Kenntnis russlanddeutscher Dialekte wird positiv gewertet, ist sie doch der Hinweis darauf, dass die Deutschkenntnisse in der Kindheit erworben worden sind, und genau darauf kommt es für das Verfahren an. Den Deutschtest hatte Frau Rösler in Moskau bestanden.

---

[2] Urteil des 5. Senats vom 19. Oktober 2000, BverwG 5 C 44.99.

In Karlsruhe musste Frau Rösler trotzdem um ihren Status kämpfen: Die untere Eingliederungsbehörde verlangte von ihr die Vorlage der Spätaussiedlerbescheinigung ihrer bereits in Deutschland lebenden jüngsten Schwester. Diese hatte in dieser Sache gerade ein Gerichtsverfahren verloren. Dass sie nicht Deutsch konnte, hatte man ihr zum Nachteil ausgelegt, dabei war dieses jüngste Kind der Familie wegen schwerer Krankheit der Mutter überwiegend von einer russischen Tante versorgt worden.

Erst ein ausführlicher Lebenslauf, den Frau Rösler mit unserer Hilfe für die Behörde anfertigte, brachte die Wende für ihren Antrag. Bis zur Klärung des Status von Frau Rösler, die mehr als ein halbes Jahr in Anspruch nahm, gab es für sie keinen Sprachkurs und für ihre Tochter keine Nachhilfe. Dafür hatten beide jede Menge Phantasien über eine ihnen demnächst drohende Abschiebung.

3. Erwachsene im Spracherwerb – Erfahrungsberichte von Sprachkursteilnehmerinnen

In diesem und im nächsten Kapitel gebe ich anhand einiger Erfahrungsberichte von Aussiedlerinnen Einblicke in Ausgangbedingungen und Probleme bei der Aneignung des Deutschen. Ich stütze mich dabei auf Gespräche[3] mit Betroffenen, zu denen ich in meiner Beratungs- und Betreuungspraxis engere und dauerhaftere Beziehungen knüpfen konnte.

Die Gespräche führte ich alle in russischer Sprache, weil ich jede Nuance mitbekommen wollte und Emotionen in der Erstsprache genauer wiedergegeben werden können. Die Gespräche mit den Erwachsenen verliefen in tadellosem Russisch, wobei eine Informantin, die fast zehn Jahre hier lebt, selbst äußerte, dass es ihr schon unterlaufe, Wörter zu vergessen.

Frau Rösler, 47 Jahre

> *„Wie geht es Ihnen heute, nach zweieinhalb Jahren Aufenthalt?", frage ich Frau Rösler, als ich in der Familie anrufe, um Alexandra zum 18. Geburtstag zu gratulieren. „Wissen Sie, was das Wichtigste ist?", antwortet sie, „Dass ich ohne Angst durch die Straßen gehe! Ich freue mich an den*

[3] Ich gebe diese Gespräche hier als Gedächtnisprotokolle wieder.

Blumen, lese Plakate und Aushänge und antworte einem Passanten, der grüßt oder nach der Uhrzeit fragt. Sie können sich nicht vorstellen, was das für eine Veränderung ist. Dieser Zustand ist erst nach etwa anderthalb bis zwei Jahren nach der Einreise eingetreten.

Was im Sprachkurs nützt? Nun, was wollen Sie – da sitzen 20 Leute völlig unterschiedlichen Zuschnitts. Neben mir, der Krankenpflegerin, ein Mann, der in der Landwirtschaft war, der hat sicher nach der Schule kaum wieder ein Buch angerührt.

Seine Frau war Verkäuferin, da war das wohl ähnlich. Neben ihr sitzt ein Mann, der ein Abendstudium als Ingenieur gemacht hat, aber in seinem Beruf hat er nie gearbeitet, denn er war auf Landwirtschaftsmaschinen spezialisiert, und dort, wohin er mit seiner Familie gezogen ist, gab es keine solche Arbeit für ihn. Der hat dann Autos verkauft. Eine Buchhalterin, eine Hilfsarbeiterin, ein Schlosser usw.

Obwohl ich nicht ungebildet bin, tat ich mich sehr schwer. Ich vermute, dass das mit meinem Kindheitstrauma zu tun hat. Diese Angst, man könnte uns erneut in die Verbannung verschicken, weil wir zu Hause Deutsch gesprochen haben, muss sehr tief in mir sitzen. Ich brachte kaum einen Satz heraus. Und was denken Sie, wie oft kommt einer beim Sprechen dran, wenn 20 Leute in der Gruppe sitzen?

Wir hatten Pech, weil die erste Lehrerin nach zwei Monaten erkrankte. Danach hatten wir zwei bis drei unterschiedliche Lehrer in der Woche. Eine Lehrerin war ein Glücksfall. Sie war Russin, hatte an einer deutschen Hochschule studiert, erklärte uns die Grammatik in russischer Sprache und sprach ansonsten konsequent mit uns nur Deutsch. Als ich den Sprachkurs verließ, wusste ich, dass das Verb im deutschen Satzbau an zweiter Stelle steht und kannte die Zeiten, mehr nicht.

Danach bin ich zu einem Privatlehrer gegangen, der hat uns noch einmal von Anfang an Grammatik beigebracht. Und er hat uns Hausaufgaben gegeben, ein ganzes Arbeitsblatt voll, das war gut. Im Sprachkurs gab man uns keine Hausaufgaben. Man fand, dass das nicht sinnvoll ist, weil wir täglich so viel Unterricht haben. Die Zeit von 8-12 Uhr waren wir aufmerksam. Die nächsten Stunden bis 14 Uhr konnte man vergessen, da war niemand mehr in der Lage, etwas aufzunehmen. Nur vier Stunden Unterricht und danach Hausaufgaben, die kontrolliert und abgefragt werden, das wäre sinnvoll gewesen.

Was die Kollegen aus dem damaligen Sprachkurs machen? Eine arbeitet in der Bäckerei, eine war noch bei dem Sprachkurs der Otto-Benecke-Stiftung, den Akademiker bekommen können, und hat danach eine kaufmännische Umschulung gemacht. Alle anderen arbeiten auf 630 DM Basis oder sind arbeitslos, vor allem wegen ihrer Sprachkenntnisse.

Ich habe erst sprechen gelernt, als ich jetzt diese alte Frau gepflegt habe. Leider ist sie vorige Woche gestorben. Die letzten viereinhalb Monate habe ich sie gepflegt, mit Nachtdienst, ich war voll angestellt und hatte Familienanschluss. Das hat mir gut getan. Mit der alten Großmutter hatte ich eine herzliche Beziehung, ich trauere richtig um sie. Ich weiß jetzt etwas über das Familienleben in Deutschland. Jetzt muss ich wieder zum Sozialamt, ich gehe so ungern dort hin, die denken dort, dass man den deutschen Staat ausnehmen will und demütigen einen. Hoffentlich bekomme ich wieder Arbeit.

Ich muss unbedingt wieder unter deutsche Leute kommen! Wenn ich nur putzen gehe, verlerne ich das bisher Gelernte. Aber wer hat schon Lust, mit unsereinem zu reden? Ich bin angewiesen auf jemanden, der mit mir reden möchte, von sich aus dazu bereit ist. Ich gehe ja zum Gottesdienst, in Kirchenkonzerte, aber da wird nicht geredet. Wo gibt es einen Club, in dem Deutsche meines Alters mit Zugewanderten zusammen kommen?

Dass ich immer weiter lernen will, hat mit meiner Tochter zu tun. Sie hat jetzt einheimische Freundinnen aus der Klasse, mit denen will ich umgehen können. Seit der Teilnahme an Ihrem Theaterprojekt hat sie genügend Selbstbewusstsein, um von sich aus Kontakt mit Einheimischen aufzunehmen. Bei meiner Schwester ist das anders: Die Familie bewegt sich unter lauter russischsprachigen Menschen. Ich weiß nicht, vielleicht ist es so, dass eine Familie sich auf sich selbst bezieht, weil sie Bedürfnisse untereinander abdeckt. Dann genügt sie sich auch selbst.

Auch meine 19jährige Nichte hat nur Kontakt mit ihresgleichen, nicht mit Einheimischen. Die versteht sie nicht, sagt sie. Viele russische Familien haben das russische Satellitenprogramm installiert und bleiben unter sich, gehen nirgends hin, um nicht dumm dazustehen und nicht antworten zu können. Man verdient sein Geld auf der Arbeit, und so vergeht das Leben."

Wie sich Frau Rösler in der ersten Zeit nach der Einreise fühlt, hat auch Folgen für ihre Tochter. Alexandra über ihre Mutter:

„Sie können sich nicht vorstellen, wie sehr sich meine Mutter verändert hat! In Russland galt sie als eine schöne Frau, sie war in der letzten Zeit vor der Ausreise stellvertretende Leiterin in einer medizinischen Firma, sie galt als fachlich und menschlich rundum kompetent. Ich war stolz auf sie, in jeder Hinsicht. Hier hat sie ihr Selbstwertgefühl völlig verloren. Ich konnte viele Monate nur mit Mühe das Haus verlassen, weil sie in Panik bei der Vorstellung geriet, jemand könne anrufen und sie etwas fragen und sie könnte nicht verstehen, was man von ihr will. Ich sollte deshalb da bleiben, um für sie das Telefon abzunehmen und zu antworten.

Die letzten Monate in dieser deutschen Familie, in der sie die alte Frau gepflegt hat, waren sehr wichtig für ihre Entwicklung. Aber jetzt ist sie wieder arbeitslos. Ich werde ihr nicht erlauben, dass sie wieder putzen geht, sonst wird sie sich aufgeben.“

Frau Herdt, 51 Jahre

Das Interview mit Rosa Herdt führte ich am 3.4.2001 (unmittelbar vor dem Symposion des IDS) bei einem gemeinsamen Abendessen.

„Ich bin im Dezember 1991 eingereist. Wie du weißt, bin ich in der Sowjetunion Lehrerin für russische Sprache und Literatur gewesen. Wie der Sprachkurs war? Ziemlich schrecklich. Viel Fluktuation der Lehrkräfte, kein Wunder, sie waren Honorarkräfte. Der Lehrer, den wir zuerst hatten, war sehr gut, weil er alle in den Lernprozess einband. Dann wurde er entlassen, keine Ahnung, was passiert war. Die Lehrer danach waren eine Katastrophe. Sie waren methodisch-didaktisch nicht ausgebildet und bereiteten sich nicht vor.

Außerdem hatten sie keine Ahnung, wie wir zu lernen gewohnt sind. In der Sowjetunion hatte man viel Wert auf Systematik gelegt. Eine grammatische Tabelle mit anschließenden Übungen und Vokabeln sind etwas Normales, die hier üblichen bunten Bildchen und Plaudereien in den Lehrbüchern wird von der Mehrheit der Teilnehmer als unseriös und als Kinderkram empfunden.

Ich konnte kein Deutsch, aber meine eigene Grammatik war mir klar, und zu lernen wusste ich auch. Ich habe mir selbständig Ziele gesetzt, Vokabeln gepaukt, 30 neue Wörter am Tag oder so.

In den ersten Wochen begleitete mich der Vater zu den Ämtern, meine Eltern waren vor mir ausgereist. Nach zwei Monaten ging ich alleine los, um meine Angelegenheiten zu regeln. Meine Tochter hatte elf Klassen abgeschlossen und wollte studieren, sie ging nach Frankenthal zum Sprachkurs der Otto-Benecke-Stiftung und danach zum Sonderlehrgang, um das Abitur zu erwerben. Jetzt schreibt sie gerade ihre Diplomarbeit als Betriebswirtin und hat sehr gute Prüfungsergebnisse.

Was mir noch geholfen hat? Das Fernsehen war ein wichtiger Lehrer. Und ich habe zu Hause, wenn ich ganz alleine war, laut gesprochen, vor einem unsichtbaren Publikum Reden gehalten, ausgesprochen, wozu ich nie Gelegenheit hatte. Oder ich rezitierte gewissermaßen in deutscher Sprache Briefe an meine Freunde in Russland. Ende 92 lernte ich einen Einheimischen kennen, der Seminararbeit für Spätaussiedler leistete und mich mitnahm und einbezog. Das hat mir sprachlich viel gebracht, und ich habe eine Menge über das Leben in Deutschland gelernt, über die Art zu denken und sich zu verhalten.

Meine größte Angst damals: Wenn ich so lange brauche, um meine Gedanken auszudrücken, verliert mein Gesprächspartner die Geduld, ihm wird es langweilig. Erst recht gilt das bei vielen Zuhörern. Wenn aber jemand echtes Interesse aufbrachte, dann konnte es ab und zu aus mir nur so sprudeln.

Nach dem Sprachkurs, damals bekam man bei gutem Erfolg und Bedarf für eine Qualifizierung nach sechs Monaten weitere zwei Monate, machte ich noch zwei Monate Berufsorientierung, auch vom Arbeitsamt finanziert. Kochen, feilen, Briefe schreiben. Anschließend ging ich putzen, was anderes bekam ich nicht. Beim Arbeitsamt wurde ich immer wieder vorstellig wegen einer Umschulung. Zu diesem Zeitpunkt, Ende 1992, war die Zahlung von Unterhaltsgeld während einer Umschulung bereits gestrichen worden. Ein Schnuppereinstieg bei einem Bildungsträger machte mir klar, dass ich sprachlich noch nicht in der Lage war, eine Qualifizierung zur Bürokauffrau zu bewältigen. Also ging ich zu Deutschkursen in die Volkshochschule.

Ich habe es geschafft, irgendwann den Arbeitsberater zu überzeugen, dass ich für eine Schulung zur Bürokraft reif bin. Von September 93 bis August 94 habe ich die Merkur-Akademie besucht, das Arbeitsamt finanzierte 30%, der Teilnehmer musste 60% der Kosten tragen. Ohne die Unterstützung meiner Eltern wäre das für mich nicht möglich gewesen. Nach diesem Lehrgang habe ich hundert Bewerbungen geschrieben – ein Jahr lang war ich arbeitslos. Dann habe ich über die Arbeitsförderungsbetriebe Euch kennengelernt und konnte aus dem Programm 'Arbeit statt Sozialhilfe' bei Euch arbeiten."

Frau Herdt hat bei uns im Jugendgemeinschaftswerk Mädchengruppen geleitet und Deutschunterricht für Anfänger erteilt. In dieser Zeit hat sie auf unsere Anregung hin eine berufsbegleitende Ausbildung zur Jugend- und Heimerzieherin gemacht und ist heute in einem Kinder- und Jugendtreff in einem Stadtteil mit hohem Spätaussiedleranteil – die Idealbesetzung! Außerdem erteilt sie in unseren Sprachkursen Deutschunterricht.

In den wiedergebenen Gesprächen kommen Frauen zu Wort, die bereit und in der Lage sind, ihre Erfahrungen mitzuteilen und zu reflektieren. Männer antworten – so meine Erfahrung – auf solche Fragen sehr viel einsilbiger.

Es sieht so aus, als hätten in vielen Familien die Männer erheblich größere Probleme im Spracherwerb als die Frauen. Im Erwachsenenalter sich noch einmal auf die Schulbank zu setzen, scheint die Selbstachtung und das Prestige eines Mannes empfindlich zu mindern, der aus einer Gesellschaft mit traditionell-patriarchalischen Rollenbildern stammt. Jeden Tag zuzugeben, dass man etwas noch nicht kann und buchstäblicher ABC-Schütze ist, scheint eine große Anfechtung zu sein. Weil es einem so schwer fällt, flüchtet Mann in Illusionen und Schutzbehauptungen: „Wenn ich arbeite, werde ich auch Deutsch lernen!" Mann versucht, einen Job zu finden und verdrängt, dass er am Fließband äußerst wenig redet, oft mit anderen ausländischen Arbeitskräften zusammen ist, die ebenfalls wenig Deutsch können und er ohne ausreichende Sprachkenntnisse beim nächsten Auftragsrückgang zu den ersten gehören wird, die entlassen werden.

„*Du hast deutsches Blut in deinen Adern! Also fällt dir auch die Sprache leichter!*", redet sich Herr Kotov heraus, um den Papierkram bei den Behörden auf seine Frau abzuwälzen. Frau Kotov ist zwar deutscher Abstammung,

hatte aber genauso wie ihr russischer Mann in dem Dorf in Kasachstan keine Gelegenheit gehabt, Deutsch zu lernen. Ihre Stärke war schon immer die Mathematik, sie war Buchhalterin, ihr Mann war Agronom, beide hatten ein Technikum besucht, also einen Fachabschluss. Der Mann hat Glück: Er landet schließlich, nach Jahren ohne Arbeit in Brandenburg, in einer Gärtnerei bei Karlsruhe. Seine Frau will sich damit abfinden, in einer Küche zu arbeiten. Sie kommt täglich abgeschafft nach Hause und geht ein wie eine Primel. Die älteste Tochter von 16 Jahren kann es nicht länger mit ansehen und bittet sie unter Tränen, etwas anderes zu versuchen. Die ganze Sippe wird zusammengerufen, der Familienrat tagt. Alle zusammen überzeugen die Mutter, sich beim Briefzentrum zu bewerben. Dort sortiert sie inzwischen Briefe. Mindestens gibt es dort so etwas wie Kommunikation unter den Beschäftigten und immerhin Postleitzahlen.

4. Kinder und Jugendliche im Spracherwerb – Ausgangsbedingungen und Umstellungsprobleme

Momentaufnahme 1989

Die verstorbene Irina, ihr 20jähriger Bruder Andreas und die 16jährige Olga sprachen alle kein Deutsch. Wie sollten sie auch! Ihnen ging es diesbezüglich genauso wie den meisten russlanddeutschen Jugendlichen, die seit 1977 Klienten unserer Beratungsstelle waren. Die Eltern arbeiteten ihr Leben lang beide ganztags, die Kindertagesstätten und Ganztagsschulen wurden in russischer Sprache geführt, die knappe gemeinsame Zeit galt der Bewältigung des beschwerlichen Alltags.

Andreas besuchte mit den Eltern den Sprachkurs, damals dauerte der noch acht Monate. Nach dessen Beendigung war klar, dass Andreas noch so wenig verstand und sprach, dass an eine Arbeitsvermittlung nicht zu denken war. Mit Spendenmitteln finanzierte das Jugendgemeinschaftswerk etwas Unterricht bei einer Sonderschullehrerin und unterstützte das Lernen zusätzlich durch Übungen mit einem Zivildienstleistenden. Bald war klar, dass ein Problem vorlag. Der Vater meinte, er sei ein Muttersöhnchen. Seine Frau habe ihn nicht zur Selbständigkeit erzogen. Die Mutter meinte, Andreas habe immer alles um einiges später als andere Kinder gelernt; sie habe immer den

Eindruck gehabt, dass man ihn schützen müsse, weil er sich nicht ausreichend zur Wehr setzen könne. In der Schule sei er sehr gehänselt und auch als Faschist beschimpft worden, worunter er sehr gelitten habe.

Andreas blockierte, vor allem dann, wenn er meinte, etwas nicht gut genug zu können. Dann verweigerte er die Mitarbeit. Es war ihm sehr peinlich, im Alter von 20 Jahren bei einem gleichaltrigen Zivildienstleistenden Deutsch zu lernen und so wenig zu können. Schließlich fand er Arbeit als Hilfsarbeiter in einem Sägewerk.

Olga war besser dran. Sie lernte gut. In der Sowjetunion hatte sie Ärztin werden wollen, hier änderte sie ihr Ziel in Krankenpflege um. Nach einem Jahr Internationale Vorbereitungsklasse zum Deutschlernen besuchte sie die Förderklasse an der Realschule, an der sie noch einmal intensiv in Deutsch gefördert wurde und die zweite Fremdsprache Englisch von Anfang an nachlernen konnte. Dann erst kam sie in die Regelklasse der Realschule. Wir unterstützten den ganzen Prozess durch Nachhilfe, die aus dem Garantiefonds gefördert wurde und die Olga gut nutzte. Sie hat es geschafft.

Momentaufnahme 1999

Die Eltern von Alexandra hatten sich 1992 in Moskau scheiden lassen, da war die Tochter sechs Jahre alt. Der Vater war Russe, die Familie sprach daher Russisch. Bei der Einreise konnte Alexandra kein Deutsch, war aber sehr motiviert, es zu lernen. Sie interessierte sich für die Familiengeschichte ihrer Mutter, man sagte ihr Ähnlichkeiten zum Großvater nach, sie wollte ganz rasch eine „richtige Deutsche“ werden. Alexandra lernte eifrig, nutzte die Nachhilfe, besuchte ab September 1999 die Förderklasse an der Realschule wie schon Olga in 1989.

Ab Herbst beteiligte sie sich an einem deutsch-russischen Theaterprojekt, das wir aus der Taufe gehoben hatten. In diesem Projekt bearbeiteten ausgesiedelte, ausländische und einheimische Jugendliche ihre persönlichen Erfahrungen mit den Unterschieden zwischen Zugewanderten und Einheimischen unter einer russischen Regisseurin.

Eines Tages erzählte die Mutter von Alexandra der Regisseurin, ihre Tochter schäme sich, wenn sie mit ihr in der Straßenbahn Russisch rede. Die Diskussion darüber löste eine Lawine von schmerzhaften Gefühlen und Erinnerungen aus, an Abschied und Trennung von Vater und Freundin. In der Auseinandersetzung damit kam auch die Bedeutung der russischen und deutschen Sprache für die eigene Person zur Sprache. Dieser Prozess mündete in ein Theaterstück, in dem Alexandra die Hauptrolle und ihre eigene Geschichte spielte. Viele Zuschauer waren ergriffen und beeindruckt, die Kritik in der Presse sehr positiv, so dass wir im Sommer 2000 eine Neuaufnahme wagten.[4]

Alexandra selbst hat im Prozess der Auseinandersetzung nicht nur sprachliche und persönliche Sicherheit gewonnen, sondern auch ihren Standpunkt für sich bestimmen können. Sie weiß inzwischen, dass die russische Sprache und Kultur zu ihrer Person gehört und dass sie sich offen dazu bekennen und darauf beziehen kann. Genauso gut weiß sie, dass Deutsch in ihrem neuen Leben die Hauptsprache sein wird, weil sie ihr berufliches Leben auf deutsch absolvieren wird. Sie will nach der Realschule aufs Gymnasium, studieren und Psychologin werden.

Das Beispiel von Alexandra zeigt, dass für einen wirklichen Integrationsprozess, der das Leben im Herkunftsland und die neue Welt im Denken und Fühlen miteinander vermittelt, zusätzlich zum reinen Sprachlernen eine umfassende komplexe persönliche Identitätserweiterung erfolgen muss, die schmerzhaft ist und kompetente Begleitung erfordert.

Von Ost nach West, 1997-2001

Tatjana, Nadja und Vera waren 11, 8 und 5 Jahre alt, als sie mit ihrer Großfamilie nach Deutschland kamen. Die Mutter der Mutter hatte vier Söhne und eine Tochter, so waren es insgesamt 20 Personen, die auf einen Schlag

---

[4] Die Videoaufnahme des deutsch-russischen Theaterstücks „Neulich erst – doch lang ist's her“ mit Verleihrecht und Begleitmaterial kann zum Preis von 16,00 € bei uns bestellt werden, ebenso die Videoaufzeichnung eines Theaterstücks zum Thema Sprache lernen (“Deutsch-russisches Wörterbuch”) zum gleichen Preis. Anschrift: IB-Jugendgemeinschaftswerk, Werderstr. 57, 76137 Karlsruhe, Tel.: 0721/378055, Fax: 0721/359447. Siehe hierzu auch: Khuen-Belasi/Internationaler Bund (Hg.) (2003).

ausreisten. In Brandenburg kam Vera in die Schule. Der Vater besorgte sich das russische Alphabet in kindgerechter Ausführung, um seiner Kleinsten auch die russische Sprache beizubringen – seine Muttersprache sollten die Kinder schließlich auch sprechen. Für alle Mädchen brachte er russische Märchenbücher nach Hause, das hatte er auch schon in Kasachstan getan; er war der Motor für die Bildung seiner Töchter.

Tatjana hatte es mit dem Lernen am schwersten. In Kasachstan hatte sie noch mit Puppen gespielt, hier saß sie nach einem halben Jahr Deutschunterricht plötzlich in einer siebten Regelklasse, in der es schon recht erwachsen zuging; das Thema Berufe wurde bereits erörtert. Das führte zu großer Unsicherheit in ihrem Verhalten. Über ihre Erfahrungen in der Schule erzählte mir Tatjana Folgendes:

> *„Die ersten zwei Jahre empfinde ich als verloren. Als wäre ich in einen Abgrund, in eine tiefe Grube gestürzt, aus der ich eben erst nach zwei Jahren wieder heraus kam. Mein Selbstwertgefühl war erschüttert.*
>
> *Wir hatten als kleine Gruppe von 7 Teilnehmern ein Viertel des Schultages Deutschunterricht, drei Viertel der Zeit saßen wir in der Regelklasse, zwei Jahre ging das so. Besonders gut konnte ich etwas auffassen, wenn es mich an Angenehmes aus meiner früheren Schulzeit erinnerte. Z.B. hat eine Lehrerin mit uns deutsche Lieder geübt. Damit konnte ich viel anfangen, weil wir in der Schule früher Lieder und Gedichte gelernt haben, das hatte mir immer Spaß gemacht.*
>
> *In der Pause haben wir uns in unserer eigenen Gruppe aufgehalten, die einheimischen Mitschüler haben geglaubt, dass wir keinen Kontakt zu ihnen haben wollten. Man gewöhnt sich an solches Gruppenverhalten, und dann bleibt es dabei. Erst als einige meiner russischen Freundinnen aus dem Ort weggezogen waren und ich plötzlich die einzige russlanddeutsche Schülerin in der Klasse war, hat sich das geändert. Kaum war ich integriert, zogen wir auch schon in den Westen um, wo der Vater endlich Arbeit gefunden hatte.*
>
> *Jetzt im Gymnasium fühle ich mich wohl. Obwohl dort wegen der Fremdsprache Russisch viele russischsprachige Schüler sind, sprechen wir untereinander alle Deutsch. Ich fühle mich akzeptiert und wohl. In der Pause gehe ich in den Internet-Raum und chatte, denn ich habe zu Hause keinen Internet-Anschluss und Computer. Ich schreibe deutsche E-Mails.“*

Nadja ist hier in der Hauptschule gelandet, die Realschule in ihrem Einzugsbereich war überfüllt und lehnte aus diesem Grund die Aufnahme ab. In der Klasse mit verschiedenen ausländischen und einheimischen Schülern fühlt sie sich wohl und findet, dass ihre italienischen und türkischen Mitschüler mit den Begriffen Hugenotten und Urmenschen zunächst genauso wenig anfangen konnten wie sie selbst, aber die Lehrerin hat alles sehr gut erklärt; so empfindet sie die Situation fünf Jahre nach der Einreise. Wie fit sie wirklich ist, wird die Hauptschulabschlussprüfung zeigen.

Sehr viel schlechter sieht die Lage für Jugendliche aus, die keine guten Schüler waren und bei der Einreise der allgemeinen Schulpflicht nicht mehr unterliegen. Sofern junge Zuwanderer noch keine 18 Jahre alt sind, kommen sie in Baden-Württemberg ins Berufsvorbereitungsjahr zum Deutschlernen. Wenn sie aber erst im November oder gar Januar einreisen, kann es ihnen passieren, dass die Berufsschule sie von der Schulpflicht mit dem Argument befreit (sic!), sie könnten jetzt dem Lehrplan sowieso nicht mehr folgen! Diesen jungen Menschen mutet man zu, untätig auf den Beginn des neuen Schuljahres zu warten. Auch für Berufsschüler organisieren wir Nachhilfe nach dem Garantiefonds. In der Regel ist nach dem Berufsvorbereitungsjahr als Anschlussmaßnahme nur ein berufsvorbereitender Lehrgang möglich, und nicht jedem winkt danach ein Ausbildungsplatz.

Probleme des Bildungssystems in den Herkunftsländern

Ein wesentlicher Faktor für den Lernprozess sind die Bildungsvoraussetzungen, die aus dem Herkunftsland mitgebracht werden. Jahrzehntelang waren wir daran gewöhnt, aus den so genannten Ostblockländern Menschen mit guten Bildungsvoraussetzungen einwandern zu sehen. Nach wie vor ist es immer noch erstaunlich, wieviel Kenntnisse die Schüler mitbringen, obwohl die Nachfolgestaaten der UdSSR für Bildung und Gesundheitswesen immer weniger Geld aufbringen können.

Die Lernprobleme im Spracherwerb junger Spätaussiedler verschärfen sich in den Jahren seit dem Zusammenbruch der Sowjetunion, weil das Bildungssystem in den Nachfolgestaaten wegen fehlender Mittel immer weniger zu leisten vermag. So kostet der größte Teil der Studienplätze Gebühren wie an amerikanischen Privatuniversitäten, während das Durchschnittseinkommen

eines Angestellten etwa 100 € beträgt. Schulen haben zu wenig Brennstoff zum Heizen und kein Geld, um zerbrochene Fensterscheiben zu ersetzen, zu wenig Geld für Lehrmaterial. Die Lehrergehälter sind kümmerlich und werden mit Verzögerung ausbezahlt, so dass, wie mir eine russische Freundin erzählte, Verzweifelte 1999 in Uljanovsk in den Hungerstreik getreten sind.

Und so sehen die Folgen in der Praxis aus: Da kommt eine Familie aus einem kasachischen Dorf. Nach wenigen Jahren des Schulbesuchs der Kinder in der russischsprachigen Dorfschule mutiert diese zur kasachischen, weil die russischen Lehrer nach Russland ausgewandert sind und die Titularnation Kasachstan Kasachisch als Unterrichtssprache einführt.

Die Schüler kommen im Unterricht nicht mit und brechen den Schulbesuch ab. Eine ganze Weile wiegen sich die Eltern in der Illusion, irgendwann ihre Kinder irgendwelchen Verwandten oder Bekannten in der nächsten Stadt übergeben zu können, wo es noch russische Klassen gibt. Dies lässt sich nicht verwirklichen, schließlich müssen die Kinder wieder in die kasachische Schule vor Ort, in der sie jetzt erst recht nicht mehr mitkommen.

Unser Jugendgemeinschaftswerk hat daher eine Alphabetisierungsmaßnahme eingerichtet, die von einer zweisprachigen Lehrkraft durchgeführt wird. Ihr dreht sich das Herz im Leibe um: 13jährige, ja 19- und 21jährige junge Leute, die weder Russisch noch Deutsch lesen und schreiben können, natürlich auch kein richtiges Kasachisch. Das Selbstwertgefühl dieser Jugendlichen entspricht den sibirischen Frosttemperaturen des vergangenen Winters.

Nach dieser Alphabetisierung wird der Anschluss im normalen Sprachkurs nicht möglich sein, das haben wir in den letzten Wochen begriffen. Das bedeutet, dass wir einen neuen Sprachkurs konzipieren und beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend beantragen müssen, der dem sonderpädagogischen Bedarf der Teilnehmer entspricht und der auch einen anderen Schlüssel erfordert, nämlich maximal 10 Teilnehmer in der Klasse. Sonst haben diese jungen Menschen keine Integrationschancen.

Geschlechtsspezifische Ungleichheiten im Lernprozess

Das oben für Männer beschriebene Problem des drohenden Prestigeverlusts beim Spracherwerb und beim schulischen Lernen überhaupt haben auch viele der männlichen Jugendlichen. Verschärft wird es durch den Umstand, dass sie sich weiterhin an Altersnormen und Biografiemustern orientieren, die ihnen aus der Herkunftsgesellschaft vertraut sind. Normal ist es doch, bald nach dem Schulbesuch selbstständig zu werden, hieß es jahrzehntelang in der Sowjetunion. Insgesamt um zwei bis drei Jahre früher als im Westen endeten Schule, Ausbildung, Studium; auch Familien wurden früher gegründet. Auch wenn real heute in den Nachfolgestaaten der UdSSR viele junge Menschen keine Perspektive haben, erwarten zugewanderte junge Menschen in der wohlbestallten neuen Heimat eine umfassende Verbesserung für sich selbst, ohne sich über die Voraussetzungen dafür Rechenschaft abzulegen und sie einschätzen zu können.

Dass es auch hier keine Sicherheiten gibt und jedes Ziel langen Aufschub der Befriedigung aktueller Bedürfnisse und große Beharrlichkeit einfordert, ist für die Heranwachsenden schwer zu akzeptieren. Da soll man sich mit 19 bewusst dafür entscheiden, zwei Jahre Deutsch zu lernen, um anschließend mit vielen Einheimischen um einen Ausbildungsplatz zu konkurrieren, der weitere dreieinhalb Jahre Lernen bedeutet und ohne zu wissen, wie dann der Arbeitsmarkt für diesen Beruf sein wird! Und das womöglich, wenn man soeben in Russland die erste Freundin hatte, der man beim Abschied versprochen hat, möglichst rasch wiederzukommen, um sie zu heiraten und nach Deutschland zu holen.

Viele junge männliche Russlanddeutsche haben ein anderes Bild von Männlichkeit als ihre einheimischen Altersgenossen. Man muss stark sein, darf sich nichts bieten lassen, muss mit dem Körper und bestimmten Statussymbolen Eindruck machen, in jeder Hinsicht Belastungen und Anforderungen (auch Alkohol) vertragen und risikobereit sein. Soziale Kompetenz beweist Mann vor allem in der Verlässlichkeit gegenüber Familie und Freunden, wobei die Gruppe der Gleichaltrigen Vorrang hat und das Füreinander-Einstehen wörtlich und körperlich zu nehmen ist. Kränkungen und Provokationen sind nicht nur abzuwehren, sondern zu vergelten, damit die Ehre wiederhergestellt ist. Polizei und Justiz werden als Feinde kategorisiert.

Diese Wertewelt unterscheidet sich erheblich von derjenigen, die hierzulande gilt. Um die Integrationschancen junger Männer, die so anders denken und fühlen, steht es daher schlecht. Es ist dringend erforderlich, über die Wertorientierungen junger männlicher Zuwanderer aus der ehemaligen UdSSR empirisch gesicherte Forschungsergebnisse zu gewinnen und mit Hilfe aufsuchender Jugendsozialarbeit Ansätze zu entwickeln und zu erproben, die eine Brücke zwischen dieser Wertewelt und der hier gültigen schlagen können. Ein solches Projekt mit wissenschaftlicher Begleitung haben wir beim Bundesverwaltungsamt beantragt.

Zur Bedeutung der Herkunftssprache

Zur Bedeutung der russischen und der deutschen Sprache und ihrer Förderung für die Identitätsbildung und die sprachliche und soziale Entwicklung junger Spätaussiedler habe ich mich bereits an anderer Stelle[5] geäußert. Daher beschränke ich mich hier auf einige Illustrationen und Ergänzungen.

Alexandra spricht ein fehlerfreies Russisch; sie war 1998 bei der Einreise 15 Jahre alt. Tatjana und Nadja waren 11 und 8, als sie 1997 kamen. Sie verwenden bereits deutsche Einsprengsel in ihren russischen Sätzen, der Satzbau weist Germanismen auf, manche Vokabeln fallen ihnen nicht mehr ein, obwohl die Verkehrssprache daheim Russisch ist.

Alexandra spricht inzwischen ein ziemlich gutes Deutsch, wozu der Förderunterricht in den Schulen (vor allem in der Förderklasse in der Realschule!), die Nachhilfe, ihr eifriges Lernen und die Theaterarbeit beigetragen haben. Tatjana und Nadja sprechen flüssig, aber auch nach fünf Jahren mit immer noch erheblichen Fehlern. Ihre Förderung war längst nicht so systematisch und gut wie die von Alexandra.

Seit 1997 haben wir zur Verbesserung der Akzeptanz der russischen Sprache und der sie gebrauchenden Spätaussiedler vier Gastspiele des künstlerisch hervorragenden russischen Theaterensembles TEATRALIK aus Saratow in Deutschland organisiert. TEATRALIK besteht aus heute 14-17jährigen Jugendlichen, die seit 1993 Theater spielen. Ihre Auftritte in Deutschland wa-

---

[5] Khuen-Belasi (1999, S. 198ff.).

ren ungemein erfolgreich, weil sie Zugewanderte und Einheimische in öffentlichen Kulturräumen zusammenführten und begeisterten, und über das Herkunftsland Russland anschaulich und berührend informierten, Identifikation mit künstlerisch hervorragenden und menschlich überzeugenden jungen Schauspielern ermöglichten und somit eine Gegenöffentlichkeit zu verbreiteten Stimmungen und Vorbehalten gegenüber allem Russischen schufen. Akzeptanz als Voraussetzung zur Integration ist heute so wichtig wie nie zuvor![6] Beim ersten Gastspiel begleitete unser damaliger Zivildienstleistender Michael uns auf der Tournee und der anschließenden Freizeit. Als Sohn einer Russlanddeutschen und eines Russen erzählte er den russischen Gästen von den Problemen der Spätaussiedler aus seiner Sicht.

Michael war 1993 ohne Deutschkenntnisse mit 16 Jahren eingereist, hatte sich mit Bravour ins Deutschlernen gestürzt und das Technische Gymnasium mit einem glanzvollen Abitur verlassen. Seine Mutter war in Sibirien Hochschuldozentin für Chemie gewesen und hatte es auch hier in Deutschland geschafft, in der Universität Fuß zu fassen. Dass Bildung ein selbstverständlicher Bestandteil des täglichen Lebens und Ergebnis fortlaufender Arbeit daran ist, hat Michael von Kindesbeinen an erlebt. Das hat sein Auffassungsvermögen und seine Arbeitsweise geprägt. Wie seine Mutter sagte: „*Er ist auf meinem Schreibtisch aufgewachsen*". Gerade weil er selbst aufgrund glücklicher familiärer Voraussetzungen die sprachliche und bildungsmäßige Integration gut bewältigt hatte, war er sehr aufmerksam für die Situation seiner Landsleute.

Die sprachliche Entwicklung fast aller Spätaussiedler, insbesondere der älteren Kinder und Jugendlichen, schilderte er als eine einzige Tragödie: Sie werden im Deutsch lernen nicht ausreichend gefördert. In der Schule mangelt es an Unterrichtsstunden und gut ausgebildeten Lehrern; außerdem ist die Schule ja der Auffassung, dass Bildung und Erziehung auch Sache des Elternhauses ist. Die Eltern haben die Vorstellung, dass Schule Erziehung und Bildung leisten muss. Aber vor allem sprechen sie meist selbst schlecht Deutsch und können weder die eigenen Defizite noch die ihrer Kinder einschätzen, geschweige denn Abhilfe schaffen.

---

[6] Die Fortsetzung und weitere Verbreitung dieser und ähnlicher Gastspiele empfehlen wir und bieten unsere Vermittlung und Organisation an. Aber auch hierfür ist Förderung nötig.

Die russische Sprache, über die bei der Einreise alle verfügen, geht mit der Zeit ebenfalls verloren: In vielen Familien ist das Vokabular auf den Alltagswortschatz beschränkt; zudem achtet man nicht auf eine korrekte Verwendung der Sprache. Fehler und Germanismen schleichen sich ein. In vielen Familien sind beide Eltern berufstätig; die Kinder und Jugendlichen sind sich selbst überlassen und verwenden untereinander zunehmend Jargon inklusive eines großen Teils nicht zitierfähiger Ausdrücke, dessen Verwendung „obercool" zu wirken verspricht. In der Schule gibt es bis auf wenige Ausnahmen keinen muttersprachlichen Unterricht für russischsprachige Schüler, da sie als Deutsche definiert sind.

Zusätzlich ist die Kommunikation zwischen Zugewanderten und Einheimischen in den Schulen und außerhalb in den ersten zwei Jahren – auch bei gutem Willen aller Beteiligten – sehr eingeschränkt. Die Zugewanderten haben einen ganz kleinen Wortschatz, der sich erst allmählich erweitert! Und solange das so ist, beschränkt sich das Ausmaß der Kommunikation auf eben die paar Sätze, die austauschbar sind. Diesen Zustand gilt es auszuhalten.

Wenn das so ist, dann muss man doch in der eigenen Gruppe bleiben dürfen, in der man miteinander vollwertig in der eigenen Sprache kommunizieren kann, ohne dass das gleich als Integrationsverweigerung zu interpretieren ist!

Testen Sie ehrlich sich selbst: Wie lange halten Sie auf einer Party in einer anderssprachigen Gruppe durch, deren Sprache Sie noch schlecht sprechen, wenn im selben Raum oder im Raum nebenan eine Gruppe deutscher Partygäste sich gerade miteinander unterhält?

Das deutsche Bildungssystem – Ausschluss statt Integration?

Die Schüler aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion haben über ihre Eltern und Lehrer bei aller Misere die allgemeinbildende Mittelschule als Bildungsmaßstab verinnerlicht. Der Abschluss der Mittelschule berechtigt die Heranwachsenden dazu, eine Hochschuleingangsprüfung abzulegen, nach deren Bestehen sie studieren können.

Auch wenn längst nicht alle die elf Klassen absolvieren – die oft genug real nur zehn Schuljahre umfassen, weil die Schulreform wegen fehlender Mittel nicht so umgesetzt wurde, wie sie auf dem Papier beschlossen war – so gilt die Mittelschule als normal.

Die frühe Selektion in unserem Bildungssystem nach der vierten Klasse macht Angst. Niemand will zu den Verlierern gehören, daher streben viele Eltern mit aller Macht danach, ihre Kinder an Realschulen oder Gymnasien unterzubringen. Dieser Bereich der Beratung ist für uns, das Jugendgemeinschaftswerk, mit der schwierigste. Mit Engelszungen beschwören wir die Eltern, den Weg über Internationale Vorbereitungsklasse und Förderklasse der Realschule zu gehen, damit ihre Kinder nach der Realschule ein Berufliches Gymnasium besuchen, an dem das Fachabitur mit einer Fremdsprache abgelegt werden kann. Aber nicht jeder Ort in Baden-Württemberg hat eine Förderklasse an der Realschule!

Aus unzähligen Gesprächen mit Lehrern, die unseren Klienten Nachhilfe erteilt haben und aus der Beobachtung von inzwischen Tausenden von Bildungskarrieren ziehe ich inzwischen folgenden Schluss: Deutsch so zu lernen, dass man in einer deutschen Regelklasse mithalten kann, erfordert mindestens zwei bis drei Jahre Zeit; allein das erste Jahr muss in den Schulen darauf verwandt werden, Deutsch als Zweitsprache mit Teilintegration in Regelklassen und Unterstützung in Form gezielter zusätzlicher Lernhilfe – die an den Schulen meist mangels Deputaten nicht angeboten wird – zu erlernen.

Daher sind wir den Familien behilflich, Anträge nach dem Garantiefonds aus dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend auf außerschulische Nachhilfe zu stellen, organisieren diese und begleiten diesen Entwicklungsprozess. Die Schüler brauchen Unterstützung in Deutsch als Zweitsprache und müssen auch noch Englisch nachholen. Dies ist in vielen Fällen eine Überforderung, weil Deutsch wirklich „sitzen“ muss, bevor die nächste Fremdsprache zu beginnen einen Sinn hat. Diesbezüglich sind die Regelungen in Baden-Württemberg viel zu starr. Die vermeintliche Verteidigung des Bildungsniveaus führt zum Ausschluss der motivierten Schüler: Wer vier Jahre in Deutschland zur Schule gegangen ist, muss zu Beginn der weiterführenden Schule in Englisch und Deutsch eine Drei zur Aufnahme vorweisen.

Gerade haben wir für einen Schüler an einer zweijährigen Berufsfachschule in der Fachrichtung Elektrotechnik die Aufnahme im Wege einer Ausnahmegenehmigung erreicht, mit folgender Auflage: Anton wird ab Herbst 2001 zur Probe für ein halbes Jahr aufgenommen. Danach wird entschieden, ob seine Leistungen in Deutsch und Englisch erwarten lassen, dass er den Schulabschluss schaffen könnte. Diese Probezeit ist einfach zu kurz – warum gibt man ihm nicht ein ganzes Schuljahr zum Nachholen von Englisch? Die Schüler haben ab Klasse 5 Englisch! Wir stellen Ihnen, der weiterführenden Schule und der Kultusbürokratie eine Denk- und Rechenaufgabe: Wieviel Stunden Englisch haben die Mitschüler bis zur 9. Klasse erteilt bekommen, die Anton in so kurzer Zeit nachholen soll?

Der überwältigende Teil der Schüler bleibt auf diese Weise vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen. Die vermeintliche Gleichbehandlung einheimischer und zugewanderter Schüler verkehrt sich in ein Integrationshindernis.

Seit 1995 fördert das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend – ebenfalls über den so genannten Garantiefonds – verstärkt Integrations- und Intensivsprachkurse für junge Spätaussiedler, Kontingentflüchtlinge und Asylberechtigte, die nicht mehr der Schulpflicht unterliegen. In allen Bundesländern werden von verschiedenen Bildungsträgern Sprachkurse für junge Menschen von 18-27 Jahren angeboten. Kurse für Nullanfänger, Kurse, die zusätzlich zu Deutsch als Zweitsprache einen Schulabschluss vermitteln und Kurse, die zusätzlich zu Deutsch eine berufliche Orientierung bieten, einschließlich Praktika in Betrieben und Hospitationen in Schulen. Die letztgenannte Variante ist am meisten verbreitet, dauert in der Regel 12 Monate und hat bei vielen Bildungsträgern einen Kanon von 25 Stunden Deutschvermittlung sowie 10-19 Stunden sozialpädagogische Betreuung in der Woche, also in 46 Wochen 1.610 oder mehr Stunden.

Die sozialpädagogische Betreuung der Teilnehmer wird von den Bildungsträgern organisiert. Optimal ist sie, wenn sie von Fachdiensten durchgeführt wird, also z.B. vom Jugendgemeinschaftswerk. Sie erschöpft sich keineswegs in der Übersetzung unverständlicher Briefe und Bescheide. Sie ist integraler Bestandteil der Sprachkurse, wesentlich für die Information und Motivation der Teilnehmer, die Beseitigung von Mißverständnissen und

Bereinigung von Konflikten zwischen Teilnehmern und Lehrern, für die Verarbeitung der Widersprüche zwischen mitgebrachter Erfahrung und neuen Bildungsinhalten und Umgangsformen sowie – in enger Zusammenarbeit mit der Berufsberatung im Arbeitsamt – für die Annäherung der Bildungs- und Berufswünsche an realisierbare Ziele.

Auch nach Abschluss eines solchen Kurses sind viele junge Menschen noch nicht ausbildungsreif. Über die Berufsberatung des Arbeitsamtes werden für sie anschließend so genannte berufsvorbereitende Lehrgänge finanziert, die in einem weiteren Schuljahr eine zusätzliche Deutschförderung und berufliche Orientierung leisten. Der Schlüssel in diesen Lehrgängen liegt bei 0,5 Sozialpädagogen, 1 Ausbilder und 0,7 Lehrer für 20 Teilnehmer. Die Teilnehmer dieser Lehrgänge haben alle zuvor entweder ein ganzes Schuljahr im so genannten Berufsvorbereitungsjahr an einer Berufsschule verbracht oder kommen aus einem Sprachkurs nach dem Garantiefonds.

Fazit: Auch in dieser Altersklasse rechnen alle Fachinstanzen mit mindestens zwei Jahren Spracherwerb, bevor eine Ausbildungsreife erreicht ist.

5. Die geplante Sprachförderung der Bundesregierung für Zuwanderer – eine kritische Stellungnahme

Hinter den Kulissen haben vier Ministerien[7] in den vergangenen Monaten die „Harmonisierung" der Sprachförderung für Zuwanderer betrieben, die ab 1.1.2002 in Kraft treten sollte. Inzwischen ist dieser Termin verschoben worden. Vermutlich um alles möglichst geräuschlos und glatt abwickeln zu können, soll das ganze Unternehmen per Verwaltungsverordnungen über die Bühne gehen.

Die geplante Sprachförderung wird in einem sogenannten Eckpunkte-Papier vom 12.10.2000 als bedarfsgerecht (!) dargestellt, und das ganze Marketing des Vorhabens hat bisher so gut funktioniert, dass die Leser der Pläne nichts argwöhnen, wenn sie nur die ministeriellen Papiere zur Verfügung haben.

---

[7] Das Bundesministerium für Arbeit, das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, das Bundesinnenministerium und das Bundesministerium für Finanzen.

Die Kernpunkte der geplanten Veränderung sind:

- Die Öffnung der Zielgruppen auf alle bleibeberechtigten Ausländer, was nach Kalkulation 14.000 Personen jährlich oder auch erheblich mehr sind, bei gleichem Etat wie bisher.
- Eine daraus folgende Kürzung der Sprachunterrichts um ein Drittel der Stunden (von 1.610 Unterrichtsstunden und mehr auf 900).
- Eine Kürzung der sozialpädagogischen Betreuung um drei Viertel der Unterrichtsstunden (von 13-19 auf 3 in der Woche).
- Die Streichung der Übernahme der Fahrtkosten zur Sprachschule (also Verlagerung auf die Sozialhilfe).
- Die Stunde Unterricht pro Teilnehmer darf künftig bundesweit nur 3,31 DM (bzw. den entsprechenden Euro-Betrag) kosten, während sie derzeit 5,30-7,68 DM kostet, womit die Ära der Dumpinganbieter eröffnet und die Zeit der Qualitätssicherung und -entwicklung vorbei sein dürfte, denn Lehrer findet man sowieso zur Zeit schwer, und warum sollten sie plötzlich der Bundesregierung zuliebe unter ihrem Marktwert arbeiten.

Die angestrebte Vereinheitlichung der Sprachförderung wird für Spätaussiedler eine massive Verschlechterung der Bedingungen des Deutschlernens bewirken und für Ausländer nicht das bringen, was diese erwartet haben. Wir Mitarbeiter der Migrationsfachdienste, der Jugendsozialarbeit und wohl auch die der Berufsberatung des Arbeitsamtes erwarten eine katastrophale Entwicklung:

Ausländer, die aufgrund der angekündigten Pläne Hoffnung geschöpft haben, werden aufgrund des ihnen nicht eingeräumten Rechtsanspruchs das Nachsehen haben. Sie müssen immer darauf warten, dass in einem Sprachkurs Plätze nicht durch Menschen besetzt sind, die einen Rechtsanspruch haben. Erst dann kommen sie an die Reihe. Man könnte meinen, jemand habe einen besonders perfiden Plan aushecken wollen: Enttäuschung, Eifersucht und Neid der Ausländer auf die Zuwanderergruppen mit Rechtsanspruch sind die unausweichliche Folge! Dadurch werden Vorbehalte zwischen den einzelnen Zuwanderergruppen geschürt und der gesellschaftliche Frieden bedroht.

Die Verschlechterung der Sprachförderung wird zusätzliche Sozialhilfebezieher produzieren und damit Vorbehalten der einheimischen Bevölkerung gegenüber Zuwanderern weiteren Auftrieb geben, was ebenfalls den gesellschaftlichen Frieden bedroht und angesichts des sowieso angespannten Klimas unverantwortlich ist.

Die Kürzung der sozialpädagogischen Begleitung wird dazu führen, dass viele Vermittlungsschritte nicht im erforderlichen Maß erfolgen. Unsere Gesellschaft funktioniert in höchstem Maße bürokratisch. Die Zuwanderer sind dieser Bürokratie ohne Hilfestellung in der ersten Zeit nach der Einreise nicht gewachsen. Wenn ihnen diese Hilfestellung entzogen wird, werden sie sich mit für sie schwer lösbaren Problemen herumschlagen und ihren Kopf für die Aufnahme des sowieso reduzierten Deutschunterrichts nicht frei haben.

Die Verlagerung der Fahrtkosten vom Bund auf die Kommune wird von unaufgeklärten Zeitgenossen ebenfalls den „Verursachern" der Kosten, nämlich den Zuwanderern angekreidet werden.

Und schließlich wird der Bund trotzdem bestimmte Folgekosten zu tragen haben: Die berufsvorbereitenden Lehrgänge von derzeit einem Schuljahr müssen wohl um ein halbes Jahr aufgestockt werden, um die Verschlechterung der Sprachkenntnisse bei Eintritt in den Lehrgang zu kompensieren.

Oder man verabschiedet sich ganz einfach vom Ziel der Ausbildungsreife! Bloß sollte man dann nicht mehr von Integration sprechen.

6. Anregungen an Politik und Wissenschaft

Die Integrationspolitik wird zur Zeit neu formuliert. Ob sie tatsächlich zur Erneuerung der Gesellschaft im Sinne verbesserter Ressourcennutzung und Lösungskompetenz beiträgt, muss sich erst erweisen.

Zu überprüfen wäre die Ernsthaftigkeit der Pläne zum Beispiel an der geschilderten Problemlage: Hunderttausende von jungen Menschen wachsen heran, deren sprachliche und soziale Entwicklung und deren Bildung offen-

bar niemanden wirklich interessiert. Das berühmte gesuchte Potenzial, nach dem Politik und Wirtschaft weltweit per Green Card fahnden, könnten sie systematisch hierzulande, im eigenen Haus und Hof, unter Einheimischen und Zugewanderten rechtzeitig fördern und brauchten sich dann über Befristungen, Familiennachzug usw. nicht den Kopf zu zerbrechen.

Forschung und Politik hätten bei der Zielsetzung von bedarfsgerechter Förderung von Spätaussiedlern, aber auch anderen Zuwanderern (Stichwort: Nutzung des sogenannten Humankapitals zur Sicherung des Wirtschaftsstandorts Deutschland) ein weites Feld der Betätigung.

Insbesondere gilt es, Antworten auf folgende Fragen zu geben:

Wo in der Republik gibt es die besten Konzepte, Lehrpläne, methodisch-didaktischen Ansätze und Materialien zur sprachlichen Förderung und zur Integration in Schule und Ausbildung, Arbeit und Gesellschaft? Welche unter ihnen nutzen am besten die mitgebrachten Fähigkeiten der Zuwanderer und nehmen Bezug auf die sprachlichen und kulturellen Voraussetzungen in den Herkunftsländern? Was hat sich unter welchen Bedingungen am besten bewährt? Welche Fortbildungen sind wofür nötig und welche sind am effektivsten? Was ist nötig, um die Teilnahme von Lehrern, Ausbildern usw. an Fortbildungen zu sichern? Wer und was motiviert am besten zur Fortbildung? Ist es sinnvoll, Fortbildung verpflichtend zu machen? Welcher Qualitäts- und Kostenrahmen ist erforderlich, um welche Qualitätsstandards zu erreichen, zu sichern und weiter zu entwickeln?

Welche Faktoren und Rahmenbedingungen sind für den Spracherwerb förderlich, welche hinderlich? Welche Rolle spielen Wertorientierungen für Lernverhalten und sprachliche Kommunikation? Unter welchen Bedingungen erreicht man Wertewandel im Sinne einer besseren sozialen Verträglichkeit? Welche Ansätze schlagen Brücken zwischen der Wertewelt und dem Lernverhalten der Zuwanderer und der Wertewelt und dem Lernverhalten der Einheimischen? Welche Ansätze fördern bei Zuwanderern die Akzeptanz der deutschen Sprache, und welche Ansätze fördern bei Einheimischen die Akzeptanz für die Sprache und Kultur des Herkunftslandes besonders gut? Wer setzt diese Ansätze besonders gut um, und wer fördert diese Ansätze?

Wer bietet die beste Integration in welche Schultypen mit welchen Konzepten und Mitteln? Unter welchen Voraussetzungen gelangen besonders viele Zuwanderer in weiterführende Schulen? Wie kann man den Zugang zu ihnen landes- und bundesweit verbessern?

Welche unterstützenden Methoden lösen besonders erfolgreich Blockaden beim Spracherwerb? Montessori-Pädagogik, Neurolinguistisches Programmieren, systemische Strukturaufstellungen oder eine Kombination dieser oder anderer Ansätze? Wie können diese Methoden vermittelt und verbreitet werden?

Ebenfalls bedeutsam sind die gegenläufigen Fragestellungen: Wer entwickelt keine Konzepte und sitzt die Probleme lieber aus und warum? Was sind die Folgekosten unterlassener konzeptioneller sprachlicher und sozialer Integrationsarbeit und ihrer Umsetzung? Dazu gehören alle Formen des abweichenden Verhaltens: Fliegen die Fäuste nicht weniger schnell und oft, wenn junge Männer besser Deutsch sprechen und sich ausdrücken können? Ist der Frust dann nicht geringer, also auch der Alkohol- und Drogenkonsum mit seinen Folgekosten für Krankheiten und Therapie? Verringert sich bei höherer sprachlicher und sozialer Kompetenz nicht auch die Zahl der Haftplätze und der dafür erforderliche Kostenaufwand?

Wenn Politik und Wirtschaft es mit der Integration Zugewanderter und Zuwandernder ernst meinen, ob Spätaussiedler, Ausländer oder Flüchtlinge, müssen sie solche Forschung fördern und für die besten Konzepte und deren Umsetzung Förderwettbewerbe, „Awards“ und „Saure Gurken“ ausloben!

7. Literatur

Khuen-Belasi, Lena (1999): Aspekte der Integrationsarbeit mit Spätaussiedlern – ein Plädoyer aus der Praxis. In: Barbasina, Elvira/Brandes, D./Neutatz, D. (Hg.): Die Rußlanddeutschen in Rußland und Deutschland. Selbstbilder, Fremdbilder, Aspekte der Wirklichkeit. Forschungen zur Geschichte und Kultur der Rußlanddeutschen. Sonderh. 9/1999, S. 191ff.

Khuen-Belasi, Lena/Internationaler Bund (Hg.) (2003): Ankunft einer Generation. Karlsruhe.

Wilfried Stölting

Selektion und Rücksprachung: die Deutschtests für Spätaussiedler*

„Wen sie 1941 deportierten, das haben die sowjetischen Behörden nicht aufgrund eines Sprachtests entschieden."
(Sozialarbeiter, Cloppenburg, 21. März 2001)

1. Ein Fall

Der Antrag von Herrn Schmidt auf Anerkennung als Spätaussiedler wurde vom Bundesverwaltungsamt abgelehnt. Die Ablehnung wird mit dem Ergebnis des Sprachtests 1998 in Novosibirsk begründet. Herr Schmidt legt fristgerecht Widerspruch ein. Ich führe mit ihm eine Anamnese seiner Sprachentwicklung durch.

Herr Schmidt wuchs als ältestes von drei Geschwistern bis zum 16. Lebensjahr in einem Dorf bei Omsk in Westsibirien auf. Die Familie gehört zu den seit der Jahrhundertwende in Sibirien ansässigen Russlanddeutschen mit hessischer Haussprache. Sein Vater verstarb früh; von Großmutter und Mutter lernte er den Dialekt als Primärsprache, nach Aussage der Mutter am besten von allen Geschwistern. Nach acht Schuljahren ging er zur einjährigen Berufsausbildung in die Stadt Omsk, leistete anschließend den dreijährigen Militärdienst ab und arbeitete dann weiter in Omsk. Seit dem Verlassen des Dorfes ist seine Umgebung russischsprachig geprägt, Deutschpraxis hatte er nur bei gelegentlichen Dorfbesuchen. Seine Geschwister sind länger im Dorf geblieben und damit im deutschsprachigen Haus; beide haben den Sprachtest bestanden und leben inzwischen, wie auch die Mutter, als anerkannte Spätaussiedler in Deutschland. Die vergleichsweise geringen Deutschkenntnisse von Herrn Schmidt sind also darauf zurückzuführen, dass er als ältester Sohn frühzeitig die dörfliche Umgebung verlassen musste, um in der Stadt seinen Lebensunterhalt zu verdienen.

---

* I.R. und C.S. – ich danke euch für Informationen aus der Verwaltungspraxis!

Während der ca. 45 Minuten dauernden Erhebung stellte ich meine Fragen auf Deutsch und wiederholte nur den einen oder anderen terminus technicus auf Russisch. Herr Schmidt verstand mich, er antwortete teils auf Deutsch, teils auf Russisch. Die Deutschäußerungen sind zu charakterisieren als langsam, mit eingeschränktem Wortschatz, hochdeutsch orientiert mit hessischer Dialektbasis in Aussprache und Grammatik. Für den Fall einer zweiten Anhörung habe ich Herrn Schmidt empfohlen, sich möglichst im Hausdialekt zu äußern, da der Nachweis seiner Deutschkompetenz unter dem Bemühen um Hochdeutsch leidet.

Dieser Beispielfall zeigt einige der Probleme des Sprachtests im Anerkennungsverfahren für Spätaussiedler: die Frage des Zeitpunkts für den Nachweis der Vermittlung von deutscher Muttersprache; den Dialekt; die Durchführung des Sprachtests im Herkunftsland, der wegen des engen zeitlichen Rahmens und der Erfordernis eines Gesprächs auf Deutsch die Sprachbiografie unzureichend erhob.

2. Ein Konstrukt

Welcher Zusammenhang besteht für Russlanddeutsche zwischen dem Erwerb der Angehörigkeit zum Staat Bundesrepublik Deutschland und ihrer Kompetenz in der Sprache Deutsch? Ich skizziere die zur Zeit (Mai 2001) gültige Rechtskonstruktion.

Wer ist „Deutscher" im Sinne von Artikel 116 des Grundgesetzes? Zum einen sind es die Staatsangehörigen – geboren wieder von Staatsangehörigen, geboren von der nicht-staatsangehörigen Wohnbevölkerung, eingebürgert: also zum Beispiel meine russische Nachbarin nach ihrer Heirat mit einem Staatsangehörigen oder wahrscheinlich auch die 13 Russen oder Kasachen unter Katharina Mengs Informanten (vgl. Meng 2001). Zum anderen sind es Vertriebene deutscher Volkszugehörigkeit, die mit ihrer Anerkennung als Spätaussiedler den „Deutschen-Status" und damit automatisch die Staatsangehörigkeit erhalten (Staatsangehörigkeitsgesetz §§ 7, 40a); nun erst sind sie Angehörige des deutschen Volkes.

Keine Deutsche in diesem Sinne ist meine deutsch-amerikanische Kusine trotz ihres Festhaltens an den Traditionen und der Sprache ihrer in die USA eingewanderten Eltern; und auch nicht der ethnische Deutsche aus Kasachstan, dem behördlich oder gerichtlich der Status des Spätaussiedlers verweigert wurde und der nun vielleicht – als Ausländer – mit behördlicher Duldung in der Bundesrepublik lebt. Sie sind es nicht aufgrund des Bundesvertriebenengesetzes (BVFG), das bei seiner Verabschiedung 1951 ethnische Deutsche („Volksdeutsche") aus den osteuropäischen und südosteuropäischen Kriegsschauplätzen meinte, durch eine Interpretation des Begriffs der „Vertreibung" aber auch auf die Deutschen in der Sowjetunion ausgedehnt wurde: ihr kollektives Leiden infolge der Kriegsereignisse („Kriegsfolgenschicksal") wird einem Vertreibungsdruck gleichgestellt. Allerdings wird das Kriegsfolgenschicksal nun auf bis 1992 Geborene beschränkt („Spätaussiedler") und damit nicht unbegrenzt vererbbar: ihre „Abkömmlinge" und Ehegatten können nur auf dem Ticket eines anerkannten Spätaussiedlers mit nach Deutschland kommen. – Das Erfordernis der deutschen Volkszugehörigkeit expliziert das BVFG in § 6 als Abstammung von zumindest einem Elternteil deutscher Volkszugehörigkeit und als eigenes Bekenntnis zum deutschen Volkstum („Tatbestandsmerkmale"), welches durch bestimmte Merkmale zu bestätigen ist: wenn dem Spätaussiedler „die Eltern, ein Elternteil oder andere Verwandte bestätigende Merkmale, wie Sprache, Erziehung, Kultur vermittelt haben"; es sei denn, diese Vermittlung war wegen der Verhältnisse im Herkunftsgebiet nicht möglich oder nicht zumutbar. Dies gilt aber nicht für Russlanddeutsche, die entweder in ihren angestammten Siedlungsgebieten auch nach Kriegsende bleiben konnten oder nach der Deportation mit anderen deutschen Familien zusammen gelebt haben.

In der Rechtsprechung des Bundesverwaltungsgerichts hat der Übergang vom Begriff des „Aussiedlers" im BVFG zum „Spätaussiedler" einschneidende Folgen für die Wertung des Bestätigungsmerkmals 'Sprache' gehabt: für bis Ende 1992 eingereiste Russlanddeutsche wird Rücksicht auf die bei vielen jüngeren Personen eingetretene sprachliche Assimilierung genommen und festgestellt, dass diese nicht mit einem Verlust des Bewusstseins, dem deutschen Volkstum zuzugehören, einherzugehen braucht (BverwG vom 13.6.1995). Mit dem Urteil vom 12.11.1996 ist das Bestätigungsmerkmal Sprache der neuen Fassung deutlich anders operationalisiert worden: Wer

nur unzulängliche Deutschkenntnisse hat und Russisch als Muttersprache oder bevorzugte Umgangssprache spricht, gehöre in der Regel dem russischen Kulturkreis an; die deutsche Sprache sei bevorzugte Umgangssprache, wenn sie jemand wie eine Muttersprache spricht und ihr gegenüber den sonstigen von ihm beherrschten Sprachen im persönlich-familiären Bereich den Vorzug gegeben hat; zwischen Sprache und Erziehung und Kultur bestehe ein enger innerer Zusammenhang derart, dass die Sprache in der Regel Erziehung und Kultur indiziert:

> Nach den Erkenntnissen der Sprachwissenschaft erschließe sich jedem, der eine Sprache als Muttersprache oder bevorzugte Umgangssprache spreche, das Weltbild dieser Sprache. Da jeder Sprache eigentümlich sei, die Welt gedanklich zu erfassen, liege im Erlernen einer Sprache die Eingliederung in die Denkwelt der Sprache, so dass jeder, der Deutsch als Muttersprache oder bevorzugte Umgangssprache spreche, einen Zugang zu der durch die Sprache vermittelten Kultur erhalte und damit nicht nur dem deutschen Sprachkreis, sondern zugleich auch dem deutschen Kulturkreis angehöre. Umgekehrt gilt das gleiche: Wer (...) nicht Deutsch, sondern Russisch als Muttersprache oder bevorzugte Umgangssprache spricht, ist regelmäßig Angehöriger des russischen Kulturkreises, was zugleich eine Erziehung im Sinne des russischen Volkstums indiziert. (a.a.O., S. 9)

Das Urteil ist in die Durchführungsrichtlinien zum BVFG eingegangen. Zwar sind einerseits Sprache und andererseits Kultur/Erziehung unabhängig voneinander zu prüfen, jedoch:

> Liegen keinerlei deutsche Sprachkenntnisse vor, kann in aller Regel nicht von der Vermittlung deutscher Kultur ausgegangen werden. (...) Nur bei Vermittlung der deutschen Kultur kann auch von einer Erziehung zum deutschen Volkstum ausgegangen werden. (nach Wolf 1998, S. 90)

Das folgende einschlägige Urteil des BverwG vom 17.6.1997 folgert aus dem Zusammenhang von Sprache und Volkstum, dass es nicht ausreicht, „dass Deutsch lediglich in der Jugendzeit bis zur Selbständigkeit die bevorzugte Umgangssprache gewesen ist", sie müsse es auch noch zum Zeitpunkt der Ausreise sein. Die Auslegung des Begriffs der Muttersprache bei Mehrsprachigen (hier bezogen auf Rumäniendeutsche) steht im Zentrum des Urteils vom 3.11.1998: Die Festlegung auf eine Muttersprache sei ein objekti-

ver, nicht vom Willen abhängiger Umstand; die Umgangssprache könne dagegen beliebig gewechselt werden. Wenn jemand die Landessprache des Aussiedlungsgebietes und die deutsche Sprache gleich gut beherrscht und deshalb eine Feststellung von Muttersprache nicht möglich ist, so indiziere die Deutschbeherrschung eine deutsche Volkszugehörigkeit nur dann, wenn Deutsch im persönlich-familiären Bereich überwiegend regelmäßig gebraucht werde.

Mit diesen drei Urteilen ist bei der Überprüfung der Antragsteller zur deutschen Volkszugehörigkeit neben das dokumentierte Bekenntnis und das Bestätigungsmerkmal Abstammung eine Fixierung auf die Deutschkenntnisse als unverzichtbares Merkmal erfolgt, dessen Vorliegen die anderen Merkmale Erziehung und Kultur impliziert; und zwar Deutschkenntnisse, die in der Familie erworben wurden – und sei es in dialektaler Form: der Dialekt ist praktisch ein eindeutiger Hinweis auf die Vermittlung des Deutschen als Muttersprache im Familienkreis –, die den Kriterien einer muttersprachlichen Beherrschung von Monolingualen entsprechen (bei Bilingualen zumindest in der Gebrauchshäufigkeit in der familialen Domäne), und die noch zum Zeitpunkt der Antragstellung vorliegen müssen. Diese Operationalisierung erlaubt eine behördliche und gegebenenfalls gerichtliche Entscheidung aufgrund der Ergebnisse des Sprachtests.

3. Eine Praxis

Ich komme jetzt zur Verwaltungspraxis über die Aussiedlersprache. Seit Juli 1996 lädt das Bundesverwaltungsamt im Rahmen des Antragsverfahrens auf Anerkennung als Spätaussiedler praktisch alle Bewerber zu einem „Sprachtest“ im Herkunftsland ein. Es sind das BVFG und die Rechtsprechung, die zur Einführung der Sprachtests geführt haben und die seine Abschaffung so lange nicht zulassen, als Russlanddeutsche der Nicht-Erlebnisgeneration noch in die Aussiedlung einbezogen sein wollen, – dies ist die Argumentationsfigur des vorherigen wie des derzeitigen Bundesaussiedlerbeauftragten. In einem Interview von 1998 bestätigt Letzterer, dass die deutschen Behörden bis 1996 mit Aussiedlern mit ungenügenden Deutschkenntnissen nachsichtiger verfuhren; die rechtlichen Vorgaben würden ihm die Hände binden; er strebe aber nach einer „Vermenschlichung“ des psychisch belastenden

Tests durch Dezentralisierung der Testorte (lange Anreisen!), durch zusätzliche Schulung der Sprachtester und durch eine Aufwärmphase vor dem Test (vgl. Info-Dienst Deutsche Aussiedler, Nr. 103, September 1999).

Das Wort „Sprachtest" stellt eine missverständliche Verkürzung dar. Weder wird die gesamte Sprachkompetenz der potenziell Mehrsprachigen erhoben, noch handelt es sich um einen Test, welcher ja wiederholt werden könnte. Vielmehr geht es um eine rechtliche Anhörung in einem Verwaltungsverfahren, welche die Angaben zur Sprache im schriftlichen Aufnahmeantrag nach dem BVFG überprüft, und ist als solche von Angehörigen des Bundesverwaltungsamtes durchzuführen, die das Protokoll zur Bewertung und Entscheidung an den Sachbearbeiter des schriftlichen Antragsverfahrens weiterreichen. Das Erfordernis „ausreichender passiver und aktiver deutscher Sprachkenntnisse" wurde bis 1997 durch ein Frage- und Antwortprozedere überprüft, seither durch ein Gespräch mit dem Tester. Während zu Beginn u.a. nach Einzelheiten über Art und Umstände der Anreise gefragt wird, soll der Antragsteller im weiteren Verlauf Auskunft über seine Lebensumstände und seine Familiengeschichte geben. Nur wenn kein Gespräch zustande kommt, wird der Tester konkrete Einzelfragen stellen, z.B.

Wo wollen Sie in Deutschland wohnen?

Wozu braucht man Ohren?

Welche Farbe hat das Gras?

Kennen Sie deutsche Städte?

Wie viele Lampen gibt es hier im Raum?

(Zeugenprotokoll, Astana/Kasachstan 1997)

Die Fragen des Testers und die Antworten des Getesteten in deutscher Sprache sollen wortgetreu protokolliert werden.[1] Der Tester fertigt anschließend

[1] Mir liegt der Widerspruch eines abgelehnten Antragstellers vor, der u.a. mit „Nicht ordnungsgemäß durchgeführter Sprachtest" argumentiert: *„Nach Durchsicht der Sprachtestprotokolle hier beim Amtsgericht in <...>, habe ich zu meinem Erstaunen festgestellt, dass wesentliche Fragen und Antworten von mir gar nicht protokolliert wurden. Die Antworten im Protokoll stimmen größtenteils auch nicht mit meinen gemachten Antworten überein. Da ich das Protokoll wegen der schlechten Handschrift des Herrn <...> nicht lesen konnte, habe ich es ungelesen unterschrieben. Ich habe auf die korrekte Durchführung vertraut."*

eine Beurteilung nach einem sechsstufigen Schema: Kategorie 1-3 – ein Gespräch war möglich, der Sprachtest gilt grundsätzlich als bestanden; Kategorie 4 – ein Gespräch kam nicht zustande, die Fragen wurden verstanden und bruchstückhaft beantwortet: nur in diesem Fall erfolgt eine Befragung zu Erziehung und Kultur bis zum 16. Lebensjahr und zwar auf Russisch (mit Sprachmittler) – hier sehen wir ganz praktisch die Implikationswirkung von Sprache für die übrigen Bestätigungsmerkmale. Ist eine Verständigung in deutscher Sprache kaum oder nicht möglich (Kategorie 5-6), so wurde der Test nicht bestanden; dies führt zur negativen Bescheidung des Aufnahmeantrags im Bundesverwaltungsamt. Da mit dem Aufnahmebescheid im Aufnahmeverfahren durch das Bundesverwaltungsamt nur eine vorläufige Entscheidung über den Spätaussiedlerstatus getroffen wird und nach der Einreise das jeweilige Bundesland abschließend prüft, ob die Voraussetzungen zur Anerkennung gegeben sind (Bescheidungsverfahren), kommt es bei den Kommunen vor der Aushändigung der Spätaussiedler-Bescheinigung noch einmal zu einer „Befragung zu den Deutschkenntnissen" durch Verwaltungsbeamte (nach welchem Verfahren geht aus den Durchführungsrichtlinien nicht hervor, s. Wolf 1998, S. 91 – es gibt große regionale Unterschiede und auch Anlass, behördliche Willkür zu vermuten) mit Konsequenzen für die Einstufung in die Personengruppen des BVFG bis hin zur Ablehnung der Anerkennung.[2] – Die Befreiung vom Sprachtest im Aussiedlungsgebiet wegen schwerer Erkrankung oder hohen Alters befreit nicht von der Aufnahmevoraussetzung hinreichender Deutschkenntnisse und damit von der Befragung im Bescheidungsverfahren (vgl. Info-Dienst Deutsche Aussiedler, Nr. 111, April 2001, S. 13). Inhaber von Aufnahmebescheiden, die vor der Einführung des Sprachtests erteilt wurden, müssen ihr Einreisevisum für die Bundesrepublik Deutschland persönlich bei der deutschen Auslandsvertretung abholen und werden hier einer Prüfung der Vermittlung deutscher Sprachkenntnisse unterzogen (a.a.O., S. 12) – damit wird eine dritte Prüfergruppe eingeführt.

---

[2] Der Aussiedlerbeauftragte bemüht sich bei den Ländern um Abschaffung einer zweiten Deutschüberprüfung für Menschen, die bereits sprachgestestet mit Aufnahmeschein ins Bundesgebiet übersiedeln; dem steht aber die Länderhoheit gemäß § 70ff. GG entgegen (mündliche Auskunft von Herrn Heinz, Bundesverwaltungsamt, 6.4.2001 Mannheim).

Zur Bewertung des Sprachtests: Zunächst ist festzustellen, dass der Sprachtest mit seiner Mindestanforderung eines „einfachen Gesprächs im Sinne eines Dialogs" hinter den Anforderungen von „muttersprachlicher Beherrschung" und „bevorzugter Umgangssprache" zurückbleibt – realistischerweise, denn sonst könnte ihn nur ein kleiner Teil der Antragsteller bestehen; insofern stellt der Sprachtest schon auf eine Indizwirkung für eine frühere Sprachvermittlung ab. Sodann erlaubt Kategorie 4 (Fragen-Antworten ohne Sprachmittler möglich) eine Kompensation über die Merkmale Erziehung und Kultur. Indessen überwiegen die kritischen Aspekte. Die Operationalisierung der Anforderungen als „Gespräch" verkennt die spezifische historische Entwicklung in der ehemaligen Sowjetunion:

> Auch eine relikthafte Sprachkompetenz, auch lediglich rezeptive Kenntnisse und eine 'Einbettung' in einen familiären deutschsprachigen Kontext (etwa im Sinne des zunächst rudimentären, später rein passiven Umgangs mit deutscher Sprache in der Familie) können – in Verbindung mit der Muttersprachzuordnung – eine Bestätigung des Bekenntnisses zum deutschen Volk sein, wie § 6 BVFG verlangt. (Weydt/Rosenberg 1995)

Dass das Zustandekommen eines Gesprächs (Kategorien 1-3) deutsche Erziehung und Kultur impliziert, mag für diese Antragsteller günstig sein; folgerichtig ist es nur im Rahmen einer Sprachauffassung nach Weisgerber. Schließlich die Qualifikation der Sprachtester: Die Forschungen von Berend und Meng sowie meine eigenen Erfahrungen mit Sprachbiografien Russlanddeutscher sprechen nicht für die Behauptung des Bundesverwaltungsamtes, „sprachwissenschaftliche Aspekte spielten bei der Durchführung der Anhörungen keine nennenswerte Rolle" (Schreiben des Bundesverwaltungsamts an das IDS vom 20.07.2000). Es ist offensichtlich, dass die Person des Testers zumindest bei den Fällen von Kategorie 3-5 eine große Rolle spielt (sprachliches Einfühlungsvermögen, Dialektkompetenz,[3] Kenntnis des russlanddeutschen Alltagslebens, Fragenauswahl, persönliche Einstellung zum Getesteten); an der Entscheidung ist er durch Zuordnung einer Kategorie beteiligt; wie die Aussagen in Dialektform protokolliert wurden, möchte man gern erfahren; auch, wie und durch wen die Aus- und Fortbildung der Verwaltungsbeamten erfolgt.

---

[3] Dialektkompetenz kann eigentlich nur im Dialog und – da Dialekte „Binnensprachen" sind – kaum von Fremden elizitiert werden (Peter Rosenberg, 7.4.2001 Mannheim).

> *Aufgrund mehrerer Einsichtnahmen in Testprotokolle ist mir deutlich geworden, dass die Einstufungen stark von persönlichen Einstellungen der Tester abhängig sind und es teilweise nicht nachvollziehbar ist, warum Kategorie 5 (= Ablehnung) statt 4 (= gute Chancen auf Anerkennung) gewählt wurde.* (Informant, Niedersachsen 2001, siehe auch das Anhörungsprotokoll im Anhang!)

Über die Umstände der Anhörung und das Verhalten der Tester zirkulieren in der russlanddeutschen community sehr viele negative Berichte, deren Wahrheitsgehalt dahin steht.[4] Das Testformat und die Testerqualifikation sind bisher keiner rechtlichen Überprüfung im Rahmen eines Widerspruchsverfahrens unterzogen worden.

Seit seiner Einführung wird dem Sprachtest eine Doppelfunktion zugeschrieben: neben der Überprüfung zur Feststellung der deutschen Volkszugehörigkeit auch der Impuls zur sprachlichen Integration in die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland:

> Letztlich werden gute deutsche Sprachkenntnisse der Antragsteller auch zu einer erhöhten Akzeptanz der Bevölkerung hinsichtlich der zu integrierenden Aussiedler führen. (Info-Dienst Deutsche Aussiedler, Nr. 88, April 1997, S. 9)

Dieses Argument wiederholt sich bis in die Gegenwart: „Wenn Sie hier in Deutschland russisch reden, woran sollen Sie als Deutsche erkannt werden?" (Info-Dienst Deutsche Aussiedler, Nr. 101, März 1999), was im Umkehrschluss nicht gilt – ein ganz unauffälliges Deutsch ist auch von Ausländern zu hören.

Zu den in der Größenordnung von 100.000 pro Jahr angesetzten Sprachtests erscheinen nach Angaben des Bundesverwaltungsamts rund 27% der Eingeladenen nicht (trauen sich ein Bestehen also wohl nicht zu), die Bestehens-

---

[4] Mir liegen Selbstberichte über eine feindliche Anhörungspraxis in Moskau und über die unerträglichen Anhörungsumstände in Novosibirsk vor. So wurde dem Angehörten aus Kasachstan u.a. unterstellt, er sei nicht Sohn seiner Eltern, weil er so dunkel sei und dunkle Haare habe. Seine Schwester in Deutschland musste erst bestätigen, dass er wirklich ihr Bruder und Sohn seiner Eltern ist.

quote der Getesteten sinkt von Jahr zu Jahr auf rund 48% in 2000: die Selektionsfunktion des Sprachtests ist offensichtlich; es sollen möglichst viele des Deutschen Kundige nach Deutschland einwandern, diese Gruppe ist aber zunehmend abgeschöpft. Einen Doppelcharakter hat auch die 1997 in großem Umfang einsetzende „Sprachoffensive" der Bundesregierung in Russland und Kasachstan, die den Russlanddeutschen „eine Perspektive zum Verbleiben in ihrer derzeitigen Heimat" geben soll: zwischen 1996-1999 wurden über 9.000 Kurse durchgeführt; aber sie führten nicht zur Verringerung der Anträge, weshalb nun alle Hilfen in den Herkunftsländern, auch die Deutschkurse, überprüft und deren Ziele neu festgelegt werden (vgl. Info-Dienst Deutsche Aussiedler, Nr. 103, September 1999). Außerdem sollten die Kurse auch auf die Auswanderung nach Deutschland vorbereiten (vgl. Info-Dienst Deutsche Aussiedler, Nr. 93, Oktober 1997) – anscheinend nur im Zeitraum zwischen Sprachtest und Ausreise, denn für die Feststellung der Volkszugehörigkeit sind außerfamiliär erworbene Kenntnisse unerheblich. So lässt sich folgern, dass der Volkstumsaspekt des Sprachtests und seine daraus folgende Unwiederholbarkeit einer sprachlichen Vorbereitung auf die Einwanderung nach Deutschland entgegenstehen.

Russlanddeutschen, die bei einer zweiten Sprachüberprüfung in Deutschland scheitern, können ihren Status als Spätaussiedler nach § 4 BVFG verlieren und als Ehegatten und Abkömmlinge in den § 7 eingestuft werden (und die Ehegatten der Abkömmlinge in § 8 als „Ausländer"); dies wird existenzbedrohend dann, wenn niemand in der Familie sonst den § 4 hat, von dessen Zuerkennung § 7 abhängt; dann fallen alle Personen unter die Ausländergesetzgebung und können grundsätzlich ausgewiesen werden, wenn ihre Einreise nach Deutschland durch falsche Angaben im Aufnahmeverfahren – zum Beispiel zu den Deutschkenntnissen – erwirkt wurde. Der „Info-Dienst Deutsche Aussiedler" (Nr. 111, April 2001, S. 16) beziffert die „Rücknahmefälle" von 1995 bis 2000 auf ca. 1500. Die Aussiedler-Wochenzeitung „Kontakt" (Nr. 121, 2000, S. 16) berichtet über das Dorf Neudorf-Strel'na bei Sankt-Petersburg, wo solche Ausgewiesenen wohnen.

4. Eine Sprachnation

Russländische Mennoniten aus ländlichen Siedlungen haben in der Regel keine Schwierigkeiten mit dem Sprachtest; denn entweder beherrschen sie angenähertes Schriftdeutsch als ihre lingua sacra oder sie sprechen gleich Plautdietsch als Nachweis für die Sprachvermittlung in der Familie und implizieren damit deutsche Kultur und Erziehung. Nun ist diese ethnokonfessionelle Gruppe erst im 20. Jahrhundert von außen „nationalisiert" worden, zu Deutschen, seltener zu Holländern (Herkunftsland ihrer Vorfahren); ihre Sprache ist niederpreußischen Ursprungs und unterscheidet sich von den übrigen russlanddeutschen Varietäten durch ihre Unverständlichkeit vom Hochdeutschen her (vgl. Nieuweboer 1998, Stölting-Richert 1994). Plautdietsche Mennoniten russländischer Herkunft leben auch in den Weiten Amerikas und sind dort nicht „Volksdeutsche", sondern Kanadier, US-Amerikaner, Mexikaner, Paraguayer mennonitischer Konfession. Durch einen Verwaltungsakt deutscher Behörden ist Plautdietsch als deutscher Dialekt festgelegt worden und taugt damit für das Aussiedlungsverfahren. Wenn ein Informant sagt: *„Jetzt können wir nach Deutschland, und da gehen wir unter"*, welches Licht wirft dies auf das Verständnis von Volkstum und Sprache, das der Aussiedler-Gesetzgebung speziell und der sprachlichen Verfasstheit der Bundesrepublik Deutschland generell zugrunde liegt?

Nach geltender Rechtsauffassung baut der Staat Bundesrepublik Deutschland

> ... auf die vorgefundene, natürliche, deutschsprachige Gemeinschaft der in seinem Gebiet lebenden Menschen, ist ein auf Einsprachigkeit beruhender Nationalstaat, nicht eine vom Willen verschiedensprachiger Völkerschaften getragene politische Willensnation. (Kirchhof 1987, S. 757)

Das deutsche Staatsvolk wird durch seine sprachliche Homogenität konstituiert: „Die gemeinsame Sprache führt zum Sichverstehen, zur Verständigung, zum Einvernehmen, damit zu einem geordneten inneren Frieden, zur Staatlichkeit." (a.a.O., S. 575).

Die gemeinsame Sprache des Staatsvolks ist die Muttersprache seiner Angehörigen. Sie formt den einzelnen in seinem sprachbedingten Denken, Wollen und Empfinden, ist also „Mittlerin für Weltsicht und Welterfahrung" (a.a.O.,

S. 763). Die Muttersprache der Einzelnen ist Amtssprache des Staates, es gilt das sprachliche Territorialprinzip. Im privaten Bereich berechtigt die individuelle Sprachenfreiheit (es gilt ein grundsätzliches Unterscheidungsverbot der Menschen nach ihrer Sprache, – gemeint ist die Muttersprache eines Menschen, „die ihn prinzipiell unabänderlich prägt", (Sachs 1992, S. 1037)) zur beliebigen Sprachenwahl. Jedoch trifft die im Bundesgebiet sich aufhaltenden anderssprachigen Personen eine „Anpassungspflicht (Assimilationspflicht)" im öffentlichen Bereich (a.a.O., S. 768). Theoretisch könnte der Staat Personengruppen auf die ihrer Abstammung entsprechende Sprache verpflichten („Rücksprachung"); das hieße „zwangsweise Rückführung von in früheren Epochen assimilierten Volksteilen in ihre ursprüngliche Sprachgemeinschaft" (Kloss 1969, S. 229).

Die Fortdauer des hier umrissenen Grundverständnisses zeigt sich darin, dass eine Bundestagsmehrheit 1994 die Aufnahme eines Artikels zum Schutz von Sprachminderheiten in der Bundesrepublik Deutschland ablehnte; im Rahmen des Verfahrens wurde auch deutlich, dass Voraussetzung für einen Minderheitenstatus die deutsche Staatsangehörigkeit der Gruppenmitglieder ist (vgl. Mäder 1997, S. 34).

Aus dem Grundverständnis folgen auch die „Richtlinien zur Anwendung des § 6 des Bundesvertriebenen- und Flüchtlingsgesetzes (BVFG)" vom Februar 1980 (in: Liesner 1988), die für alle späteren Auslegungen richtungsweisend wurden. Sie betreffen das subjektive Bekenntnis zum deutschen Volkstum und die objektiven Bestätigungsmerkmale. Das deutsche Volkstum ist

> ... als nationalgeprägte Kulturgemeinschaft zu verstehen, d.h. als Gemeinschaft, bei der zu sprachlicher und kultureller Übereinstimmung auch das Bewußtsein nationaler Verbundenheit hinzutreten muß. (a.a.O., S. 78)

Ein Mensch kann nur ein Volkstum haben: das Bekenntnis zu einem anderen Volkstum schließt das deutsche aus. Das Bestätigungsmerkmal Erziehung liegt vor, wenn deutsches Brauchtum, deutsche Literatur u.a.m. vermittelt worden sind; das Merkmal Kultur bedeutet „... eine von den vorgenannten geistigen Gütern geprägte Lebensgestaltung" (a.a.O., S. 87).

Die deutsche Volkszugehörigkeit im Sinne des § 6 BVFG ist nicht als ethnologische Tatsache zu verstehen und meint nicht alle Deutschstämmigen, sondern ist die Rechtsfolge aus dem Bekenntnis und seinen Bestätigungsmerkmalen.

Gesondert ausgeführt werden Grenzfälle. Wenn es im Aussiedlungsgebiet neben der deutschen Volksgruppe noch andere Volksgruppen mit deutscher Sprache und deutscher Kultur gab, müssen Volksdeutsche einen Deutschgebrauch und eine Kulturverbundenheit belegen, die „... über den insoweit bekenntnis- und volkstumneutralen Lebensgewohnheiten der anderen Volksgruppe lagen." (a.a.O., S. 82).

Die praktische Frage: Wie macht man das in Tschernowitz in der Bukowina? führt zum nächsten Fall: bei jüdischen Antragstellern (grundgesätzliches Unterscheidungsverbot Rasse, vgl. Sachs 1992, S. 1037) sprechen mosaischer Glauben (Unterscheidungsverbot Glauben, a.a.O: 1938), Zionismus und sogar Ausreise nach Israel nicht gegen eine deutsche Volkszugehörigkeit (vgl. Liesner 1988, S. 85) – sofern ein Bekenntnis zum deutschen Volkstum aus der Zeit vor dem Nationalsozialismus vorliegt.

Das Grundverständnis und seine Ausführungen ergeben das folgende Bild: Der Zusammenhalt der Menschen im Staat und der soziale Frieden werden durch eine gemeinsame Muttersprache ermöglicht und gesichert, welche unabänderlich die Weltsicht und dadurch die Kultur der Menschen prägt; gemeinsame Sprache, Kultur und Staatlichkeit kennzeichnen das Volk (die Nation). Da ein Mensch ebensowenig zwei Weltsichten wie zwei Religionen haben kann, hat er auch nur ein Volkstum. Voraussetzung für die Aufnahme von Menschen anderer Staatsangehörigkeit in das Staatsvolk sind das „Bekenntnis" (die Konfession!) der Zugehörigkeit zum Volk, was einem Antrag auf Staatsangehörigkeit gleichgesetzt wird, und die Zuerkennung der Volkszugehörigkeit aufgrund des Nachweises derselben Merkmale, wie sie das Staatsvolk hat. Mit anderen Worten, es werden die geschichtlich gewachsene Nationswerdung in Mitteleuropa und die sich daraus ergebenden Charakteristika monolingualer/monokultureller Gesellschaften und Menschen an Menschengruppen ganz anderer Lebensumstände angelegt – als Preis dafür, dass sie bevorzugt einwandern dürfen.

5. Eine Sprachideologie

Zentrale Bestandteile des nationalen Grundverständnisses stellen sich bei näherem Hinsehen als geglaubte Überzeugungen heraus. In diesem Beitrag geht es um die Sprache. In den Kommentaren zum Grundgesetz wie in der Aussiedler-Rechtsprechung wird an entscheidenden Stellen auf „Erkenntnisse der Sprachwissenschaft" in ihrer Fassung durch Leo Weisgerber Bezug genommen, der zwischen 1926 und 1972 publizierte; nicht nur eine lange Zeit, sondern auch eine deutschnationale Brücke zwischen der Weimarer Republik und der Bundesrepublik.

Im Kontext von Aussiedlung und Sprache ist Weisgerber mit seiner Auffassung von der Muttersprache als objektiver gemeinschaftsstiftender Kraft, die eine alle Deutschen verbindende Weltsicht allen Deutschen aufzwingt, wirksam geworden. Die Muttersprache herrscht absolut, und Zweisprachigkeit führe meistens zu charakterlichen Deformationen, denn man könne ja auch nicht in zwei Religionen leben (vgl. Weisgerber 1966, S. 78, 85); ein Hinweis, den die Befürworter der muttersprachlichen religiösen Verkündung aufgriffen und entwickelten (vgl. Meyer 1972, S. 134 ff.). Die Muttersprache gehöre zu den „volkschaffenden Kräften" neben der Teilhabe am gleichen Schicksalsraum und der Blutgebundenheit („in naturwissenschaftlicher Form der richtig zu verstehende Rassebegriff" – Weisgerber 1935, S. 44).

Eine Kritik dieser Muttersprachenauffassung brauche ich hier nicht zu leisten, sie liegt in vielfältiger Form vor (z.B. Ahlzweig 1994, Kap. 8; Ivo 1994a, Kap. 4; Ivo 1994b; zur rechtsrelevanten 'Objektivität' von Sprache siehe Roth 1994) und macht u.a. deutlich, dass Weisgerber die Humboldtschen Ansätze von innerer Sprachform und sprachlicher Weltansicht zu einem Sprachdeterminismus durch die Struktur der Sprache als System verbogen hat, den z.B. der Philosoph Gadamer nicht teilt, auf den sich die Rechtsquellen ebenfalls berufen: der Sprache komme gegenüber der Welt kein selbständiges Dasein zu, die Sprache halte für die gleiche Sache verschiedene Aussagemöglichkeiten bereit (vgl. Gadamer 1965, S. 417).

Mit dem Bad der „Weisgerbei" will ich nicht das Kind der empirischen Sprachwissenschaft ausgeschüttet haben, die die Auswirkungen der Struktur von Einzelsprachen auf das Formulieren oder Interpretieren sprachlicher

Mitteilungen erforscht (vgl. Gumperz/Levinson 1996 mit dem Versuch, „sprachliche Relativität" neu zu bedenken). Wenn wir zum Beispiel feststellen können, dass eine spezifische Lexikalisierung von Bewegungsverben in einer Sprache die mentalen Bilder und die Erinnerung an Bewegungsbeschreibungen der Sprecher beeinflusst (Slobin 1998), so impliziert dies jedoch keine einzelsprachlich bedingte Weltsicht oder Kulturpraxis und ist dies nicht als eine lebenslange Prägung gemeint, die einer Weiterentwicklung durch den Erwerb anderer Sprachen unzugänglich wäre.

Ich würde die Weisgerbersche Muttersprachenauffassung als ein spekulatives Denkgebäude auf deutschnationaler politischer Grundlage mit unzureichender empirischer Absicherung charakterisieren – mehr Sprachphilosophie als empirische Sprachwissenschaft, was in der Wissenschaftsentwicklung Anstöße geben mag, jedoch nicht als Basis für eine Tatsachenfeststellung von Rechts wegen geeignet ist. Wie kommt es aber dazu, dass diese Spekulation so sehr in das allgemeine Bewusstsein eingedrungen ist, dass sie Gesetzgebung und Rechtsprechung prägt?

Hierzu gibt es Erklärungshypothesen aus zwei ganz unterschiedlichen Wissensgebieten. Ich bringe zunächst die ideologiegeschichtliche.

Weisgerber hatte für das öffentliche Bewusstsein die Funktion eines Transmissionsriemens für die sprachideologische Tradition des 19. Jahrhunderts. Wer liest und wer unterschriebe denn gar noch Fichtes Aufruf zur staatlichen Nationalerziehung, Jahn und Arndt zu Volkstum und Muttersprache, Docen, Heyse, Kolbe, Böck und Weber zur nationalen Aufgabe des Deutschunterrichts?, die in die Programmatik des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins eingingen und vor, besonders aber nach der Reichsgründung die deutsche Öffentlichkeit publizistisch massiv beeinflussten (vgl. Frank 1973, Kap. VI-VII; Ahlzweig 1994, Kap. 6-7). Was von Weisgerbers Werk öffentlich gewirkt hat, findet sich bereits in jenen sprachpolitischen Programmatiken, in jener völkischen Muttersprachenideologie, deren quasi-religiöse Ergriffenheit von der „Muttersprache" auch deshalb intellektuell anwidert, weil es im 19. Jahrhundert gar nicht um die faktische Familien- oder Erstsprache der Kinder ging, sondern um die Vermittlung der schulischen Standardsprache – erst diese konnte als Symbol der angestrebten nationalstaatlichen Einheit

fungieren. Wie sehr es sich um eine Sprachpolitik von oben handelte, zeigt der Umgang mit den Sprachminderheiten im Deutschen Reich, die trotz aller Mystifizierung von „Muttersprache" auf Deutschsprachlichkeit umgestellt wurden (vgl. Glück 1979). – Hier leistet Weisgerber nun die Aktualisierung. In den ersten Jahrzehnten der Bundesrepublik bestand ein Bedarf der Anknüpfung an konservativ-nationale Ideologien, und die Muttersprachenideologie konnte die personelle und inhaltliche Kontinuität vom Kaiserreich bis in die Gegenwart herstellen. Während sich in der Sprachwissenschaft seit den 70er Jahren inhaltlich völlig andere Forschungsrichtungen durchsetzten, blieb die Deutschdidaktik weiter durch Weisgerber beeinflusst. In Lexika wird stereotyp auf Weisgerber verwiesen, siehe z.B. das Stichwort „Muttersprache" in der Brockhaus Enzyklopädie 1991, – Lexika, auf die auch unsere Rechtsauslegungen zurückgreifen.

Wissenschaftlichen Kategorien gelingt es, neue Realitäten zu konstruieren, wenn ein gesellschaftlicher oder politischer Bedarf für sie besteht. Im Falle der Muttersprachenideologie ist es der Bedarf nach Begründung und Legitimierung von Macht- und Herrschaftansprüchen, nachdem die Wirkung des Gottesgnadentums entfiel. Der Kolonialismus brauchte das Konzept einer objektiven, d.h. das Individuum determinierenden Rasse; die Entwicklung der modernen europäischen Nationalstaaten brauchte die Überführung der Untertanen in das „Volk", dessen „Volksgeist" an der Sprache zu demonstrieren war; Sprache wurde so zu einem objektiven Merkmal für die Volkszugehörigkeit und gleichzeitig zu einem Instrument der politischen Homogenisierung.

> Die deutsche Sprache hat mit den Begriffen 'Muttersprache', die in der Familie erworben wird, und 'Vaterland', das die sozialen Regeln und Normen bereitstellt, die Grundtriade eingefangen, in der sich die Identitätsbildung im Deutschland des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts vollzog. Die nach dem Verlust Gottes und der Dorfgemeinschaft identitätsstiftende Zuflucht zu funktional äquivalenten Ideologien und Dogmen, darunter Rasse, Ethnie, Nation und Sprache, ist eine defensive Reaktion auf die als Zerfall erlebte Erosion der äußeren Ordnung. (Dittrich/Radtke 1990, S. 223-24)

Solange dieses Bedürfnis weiterbesteht angesichts der Ängste vor einer Welt ohne Grenzen und vor unkontrollierter Zuwanderung, besteht wenig Hoffnung, dass Politik und Gesellschaft auf Abwehrmechanismen wie Volkszugehörigkeit und Sprachzugehörigkeit verzichten.

Eine ganz andere, sozusagen betriebssoziologische Erklärung für die Tradierung von Weisgerber in der Aussiedler-Rechtsprechung wird von Rechtanwalt Stuhr vorgetragen:

> *„Ich kann mir genau vorstellen, wie das damals <1996> bei dem zuständigen 9. Senat <des Bundesverwaltungsgerichts> abgelaufen ist. Da hat sich dann der Berichterstatter in die Gerichtsbibliothek des Bundesverwaltungsgerichts begeben, und dann hat er eben einen Hinweis da gefunden. Das ist ja keine sprachwissenschaftliche Spezialbibliothek, braucht sie auch nicht zu sein, das ist eine juristische Fachbibliothek. Und dann hat er, wie das juristische Tradition ist, gute juristische Tradition, auch versucht, Präzedenzfälle zu finden, und ist dabei auf ein Urteil des Bundesgerichtshofes aus dem Jahre 1970 gestoßen, in dem sich nämlich die ganzen Grundzüge dieses Weisgerberischen Einflusses in der Rechtsprechung nämlich schon wiederfinden. Und das wurde dann – Abschreiben erspart eben tiefschürfendes Nachdenken – übernommen.“*[5]

Vertriebenenrecht sei in der Juristenausbildung kein Schwerpunktthema. Das für Widerspruchsverfahren zentral zuständige Verwaltungsgericht in Köln sei mit 5000-6000 Spätaussiedlerfällen personell überlastet und habe keine Möglichkeit, wirklich aufzuklären, wie die Sprachentwicklung eines Klägers ist.

> *„Und vor diesem Hintergrund erklärt sich die überragende Bedeutung dieses Sprachtestes. Das ist etwas, was aktenkundig ist, das habe ich schwarz auf weiß, das ist zeitnah, und wie das jetzt eigentlich alles richtig fundiert ist, was die Sprachwissenschaft dazu sagt, ob das der Wirklichkeit entspricht, das interessiert nur am Rande.“* (RA Stuhr)

Für das Bundesverwaltungsamt, mit einem Antragsvolumen von ca. 440 Tausend Aussiedlerfällen pro Jahr personell überlastet, gelte ebenfalls der

---

[5] Transkript der mündlichen Äußerung von RA Stuhr vom 7.4.2001 am Institut für Deutsche Sprache in Mannheim.

Sprachtest als ein in der Verwaltungspraxis einfach und objektiv handhabbares Instrument; eine vertiefte Ermittlung der Sprachbiografie sei gar nicht möglich.

> *„Dieser ganze Sprachtest, der hat nicht die Funktion – aus unserer Sicht als Anwälte –, diesen § 6 – die Definition der deutschen Volkszugehörigkeit wirklich zu ermitteln und zu gucken, ist das jetzt Muttersprache oder so. Das geht nur Pi mal Daumen, soll irgendwie ein Ergebnis festgehalten werden, das man nachher nach Außen vertreten kann, ob das nun wirklich stimmt oder ob das den Verhältnissen gerecht wird, das ist gar nicht so wichtig.“* (RA Stuhr)

Beide Erklärungen müssen zueinander nicht im Widerspruch stehen. Die betriebssoziologische betrifft die Motivation aus den Zwängen der Handlungspraxis heraus, die ideologiegeschichtliche das Bedürfnis nach Rechtfertigung der Handlung im gesellschaftlichen Konsens. Das bestätigt ein Gedankenexperiment: eine offen rassistische Ideologie könnte gegenwärtig keinen Praktikabilitätserwägungen zugrunde gelegt werden.

6. Andere Sichtweisen

Mit anderen Sichtweisen meine ich unter anderem den Diskurs in der Bilinguismusforschung über „Muttersprache“: dieser Alltagsbegriff löst sich in den konkreten Fällen von Mehrsprachigen auf in die zuerst erlernte Sprache, die bestbeherrschte Sprache, die meistverwendete Sprache, die Sprache der Selbstidentifikation, die Sprache der Fremdidentifikation; wobei Behörden die anspruchslose Kompetenzdefinition oder die allgemeinste funktionale Definition bevorzugen – oft gegen die Selbstidentifikation der Betroffenen (vgl. Skutnabb-Kangas/Phillipson 1989, Skutnabb-Kangas 1992). Mit anderen Sichtweisen meine ich zum anderen den Diskurs über den empirischen und keinesfalls zwangsläufigen Zusammenhang zwischen Sprache und Ethnizität in multi-ethnischen Gesellschaften (vgl. Fishman 1966) – vor dem Hintergrund dieser Forschungen erweist sich die bundesdeutsch-spezifische Verknüpfung von Sprachkompetenz und Nationalität als neu und unpassend für die Russlanddeutschen aus einer multi-ethnischen und mehrsprachigen Herkunftsgesellschaft (vgl. Meng 2001, Kap. 5.3); ihr Muttersprachenbegriff, an dem sie sich in Volkszählungen, aber auch bei den Angaben im

Aufnahmeantrag orientieren, meint die Sprache der ethnischen Gruppe, der sie zugehören, hat also dieselbe Bedeutung wie das russische *rodnoj jazyk*, unabhängig von der überwiegend relikthaften oder residualen Form der Deutschbeherrschung. Mit ihrer Russischkompetenz empfanden sie sich außerdem auch der Gemeinschaft der Russischsprechenden zugehörig, unabhängig von der eigenen Nationalität (ebd.).

Wenn Behörden daraus auf ein „russisches Volkstum" schließen, so ignorieren sie damit die Parallele im eigenen Land: die „Anpassungspflicht" der anderssprachigen Wohninländer an die deutsche Sprache im öffentlichen Bereich macht aus diesen – auch nach Behördenverständnis – noch keine Deutschen. Des weiteren wissen wir aus der Forschung über Russlanddeutsche, dass ihre Identitäten als Nationalität und als Russischsprachige inklusiv und komplex, dynamisch, relational (vom Kontrastfeld abhängig) und dem Wechselverhältnis von Selbst- und Fremdidentifikation unterliegend anzusehen sind (vgl. Rosenberg/Weydt 1992) – es handelt sich erstens nicht um ein Entweder-Oder, und zweitens ist die Semantik von *Mir sen Taitsche* nicht identisch mit *Wir sind Deutsche*: „Man darf also nicht das Bewahren des 'echten und reinen', sogar destillierten deutschen Volkstums verlangen." (Erb 1994).

Diese Diskurse in der Forschung über Bilingualismus und ethnische Minderheiten sind nicht weniger nachlesbar als der in Politik und Rechtsprechung vorzugsweise rezipierte Muttersprachen-Diskurs.

Im Anerkennungsverfahren für Spätaussiedler aus der GUS werden eine Sprachideologie von problematischer Tradition und eine Sprachtestpraxis von unprofessioneller Art verwendet, um einer politischen Entscheidung über diese besondere Art von Immigration (die Aussiedlung) aus dem Weg zu gehen und gleichzeitig die Zuwanderung aus der GUS einzuschränken und zu selektionieren. Diese meine Behauptung ist zu überprüfen – durch die Erstellung eines lange fälligen Gutachtens zur sprachwissenschaftlichen Haltbarkeit der Muttersprachenideologie in den gesetzlichen Vorgaben, durch die Offenlegung und Untersuchung sowohl von Sprachtest-Protokollen als auch der Qualifizierungsmaßnahmen für Sprachtester. Die Sprachwissenschaft ist aufgerufen, sich mit dieser behördlichen Verwendung ihrer Produkte in Sprachtheorie und Sprachstandsdiagnose kritisch auseinander zu setzen.

7. Eine neue Lage

Zwei BverwG-Urteile vom 19.10.2000 haben die monolinguale Orientierung und konkret den Zeitpunkt des Sprachnachweises relativiert. Die deutsche Sprache muss nicht vorrangig vor anderen Sprachen vermittelt worden sein, es ist ausreichend, wenn das Kind mehrsprachig aufgewachsen ist. Die Vermittlung des Deutschen ist als ein in der Vergangenheit liegender Vorgang zu belegen, dessen Abschluss regelmäßig schon angenommen werden kann, wenn der Jugendliche sein Elternhaus verlässt; der Nachweis bedarf keiner aktuellen Entsprechung in Form von Deutschbeherrschung und Deutschgebrauch in der objektiven Lebenswelt; der Kenntnis der deutschen Sprache zur Zeit der Übersiedlung kommt lediglich eine Indizwirkung für eine frühere Vermittlung der Sprache zu. Auch für den Nachweis deutscher Erziehung und Kultur ist der Zeitraum der Vermittlung ausschlaggebend. Aus dem Hinweis, dass deren Vermittlung z.B. durch Zeugen nachgewiesen werden kann, ließe sich eine Entkopplung dieser beiden Merkmale von der Sprachvermittlung ableiten.[6]

Daraufhin hat die Bundesregierung eine konzertierte Aktion mit den Bundesländern gestartet, mit dem Ziel einer Gesetzesinitiative für den Sommer 2001, welche „die Rechtssicherheit wiederherstellt": Spätaussiedler sollen auch zukünftig deutsche Sprachkenntnisse nachweisen.[7] Der Aussiedlerbeauftragte der derzeitigen Bundesregierung argumentiert, nur mit Beibehaltung des Sprachtests sei die gegenwärtige Rechtskonstruktion aufrecht zu

---

[6] Rechtsanwalt Stuhr macht darauf aufmerksam, dass die Urteile vom 19.10.2000 in der Öffentlichkeit dann überschätzt werden, wenn aus ihnen geschlossen wird, der Sprachtest habe keine gesetzliche Grundlage mehr. Der Sprachtest sei durch das Verwaltungsverfahrensrecht begründet. Auch könne selbstverständlich auch weiterhin in der Auslandsvertretung nach den aktuellen Deutschkenntnissen gefragt werden, die Befragung sei nur durch die Ermittlung der Sprachentwicklung vom Kleinkindalter bis zur Selbständigkeit zu ergänzen: *„Es wird schwieriger, aber es ist ja auch nicht so, dass irgendwo im Gesetz steht, dass die Verwaltung und die Justiz nur einfache Fälle bearbeiten müssen.*"

[7] Der von den Fraktionen der SPD und des Bündnisses 90/Die Grünen eingebrachte Entwurf eines Gesetzes zur Klarstellung des Spätaussiedlerstatus (SpStatG) wurde am 22.06.2001 im Deutschen Bundestag behandelt und an die Ausschüsse, federführend den Innenausschuss, verwiesen. Vertreter aller Oppositionsparteien kritisieren in den zu Protokoll gegebenen Reden das Hau-Ruck-Verfahren, mit dem dieser Gesetzesentwurf quasi im Eilverfahren durch den Bundestag gepeitscht werden soll.

erhalten, welche eine weitere Aussiedlung erlaube; die Alternative sei die Aberkennung des kollektiven Kriegsfolgenschicksals für Russlanddeutsche, wofür sich einzelne Bundesländer aussprechen, mit den für Volksdeutsche aus Polen und Rumänien bereits eingetretenen Folgen. Die Argumentation ist nicht zwingend: Eine Wiederherstellung von § 6 BVFG in seiner ursprünglichen Form mit den gleichwertigen Bestätigungsmerkmalen Erziehung und Kultur – ohne ihre Bindung an die besonders problematische Deutschvermittlung – wäre schon ein Schritt in Richtung auf historische Gerechtigkeit. Die Definition, was ein Deutscher in sprachlicher Hinsicht ist, sollte von der Frage der sprachlichen Integrationsvoraussetzungen getrennt werden.

Hier geht es keinesfalls darum, die Bedeutung von Deutschbeherrschung als Integrationsvoraussetzung in Frage zu stellen – schon vor 30 Jahren forderte die erste Generation der Fachleute für Deutsch als Fremdsprache Deutschkurse für ausländische Arbeiter nach dem schwedischen Modell (vgl. Apitzsch 1992, S. 205). Hier wird hingewiesen auf die Fixierung auf Deutschbeherrschung und Deutschverwendung sowohl in der Diskriminierung von Russlanddeutschen durch die sowjetische Umwelt in der Vergangenheit wie auch in der Feststellung der deutschen Volkszugehörigkeit durch die Bundesrepublik Deutschland in der Gegenwart – Sprache steht nur der Hautfarbe als äußerliches Gruppenmerkmal nach!

Aber der Aussiedlerbeauftragte des Bundes reagiert auf die neue Rechtsprechung und die praktischen Schwierigkeiten ihrer Verwirklichung mit einer Ausweitung des Sprachtests als Integrationsvoraussetzung. Da derzeit nur ca. 25% der Einreisenden als anerkannte Spätaussiedler den Sprachtest abgelegt haben, aber 75% als Angehörige (§§ 7, 8 des BVFG) ohne Test kommen, soll die genannte Gesetzesinitiative nicht nur auch alle Angehörigen durch „Integrationsvertrag" zu – im übrigen weiter reduzierten – Deutschkursen im Bundesgebiet berechtigen und verpflichten, die Angehörigen sollen zusätzlich zur Ablegung einer Deutschprüfung im Herkunftsland verpflichtet werden und als Vorbereitung darauf die Deutschkurse der Sprachinitiative in Kasachstan und Sibirien besuchen. Da die Angehörigen oft „Ausländer" seien (§ 8 BVFG!), sei diese Anforderung durch die Parallele zum Nachweis von Deutschkenntnissen bei Einbürgerung (vgl. Dienst/Koll

2001) gerechtfertigt. Der Bundesbeauftragte geht davon aus, dass die Zahl der Aussiedler durch den 'Sprachtest für alle' sinkt (Vortrag von J. Welt am 21.03.2001 in Cloppenburg; vgl. jetzt Welt 2001).

Am 7.9.2001 ist das „Gesetz zur Klarstellung des Spätaussiedlerstatus" in Kraft getreten. Es stellt die Rechtslage vor dem 19.10.2000 wieder her und fasst darüber hinaus den § 6 Abs. 2 BVFG neu: die Vermittlung der Sprache wird zum einzigen Bestätigungsmerkmal erklärt – Kultur und Erziehung kommen im Text nicht mehr vor. Aufgrund dieser Vermittlung muss der Antragsteller in der Gegenwart ein „einfaches Gespräch" zu führen in der Lage sein. Ausdrücklich wird ein exklusives Bekenntnis zum deutschen Volkstum verlangt. Anträge seit dem Geltungszeitpunkt des Gesetzes sind nach dem neuen Recht neu zu entscheiden; zur Kritik dieses Gesetzes siehe Silagi (2001). – Die von den Familienangehörigen der Spätaussiedler bereits im Herkunftsland verlangte Deutschprüfung kann im Unterschied zum Sprachtest mehrfach versucht werden.

Im Unterschied zum vorigen Bundesbeauftragten mit seiner Betonung von volkhafter „Muttersprache" spricht der gegenwärtige von Deutsch in soziologischer Begrifflichkeit als von der verständnissichernden „Verkehrssprache" und „Mehrheitssprache". An eine Freigabe der Sprachenverhältnisse in der öffentlichen Sphäre infolge der Bevölkerungsveränderungen in der Bundesrepublik Deutschland ist dabei dennoch nicht gedacht, die Grundüberzeugung, die Nationalität von Menschen an ihrer Sprache zu erkennen, nicht erschüttert; die neue Rechtslage hat sie vielmehr in Zement gegossen. Sich mit der Muttersprachenideologie und mit ihrer Verwertung durch Politik und Behörden auseinander zu setzen, ist durch die neue Lage nicht überholt.

8. Literatur

Ahlzweig, Claus (1994): Muttersprache – Vaterland. Die deutsche Nation und ihre Sprache. Opladen.

Apitzsch, Gisela (1992): Ausländerpolitik und Bedingungen des Deutschlernens für Migrantenfamilien in der Bundesrepublik. In: Laer, Hermann v. (Hg.): Volk und Bevölkerung. Cloppenburg. S. 201-234.

Brockhaus Enzyklopädie (1991): Mannheim.

Dienst, L./Koll, R. (2001): Einbürgerung. Nachweis von Deutschkenntnissen. Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V.

Dittrich, Eckhard J./Radtke, Frank-Olaf (Hg.) (1990): Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten. Opladen.

Erb, Maria (1994): Zur interdisziplinären Untersuchung der natürlichen Zweisprachigkeit am Beispiel der Ungarndeutschen. In: Berend, Nina/Mattheier, Klaus J. (Hg.): Sprachinselforschung. Eine Gedenkschrift für Hugo Jedig. Frankfurt a.M. S. 263-271.

Fishman, Joshua A./Nahirny, Vladimir C./Hofmann, John E. (Hg.) (1966): Language Loyalty in the United States. Den Haag.

Frank, Horst J. (1973): Geschichte des Deutschunterichts von den Anfängen bis 1945. München.

Gadamer, Hans-Georg (1965): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen.

Glück, Helmut (1979): Die preußisch-polnische Sprachenpolitik. Hamburg.

Gumperz, John Joseph/Levinson, Stephen C. (Hg.) (1996): Rethinking Linguistic Relativity. Cambridge.

Info-Dienst Deutsche Aussiedler. Hrsg. v. d. Beauftragten der Bundesregierung für Aussiedlerfragen. Bonn/Berlin.

Ivo, Hubert (1994a): Muttersprache – Identität – Nation: sprachliche Bildung im Spannungsfeld zwischen einheimisch und fremd. Opladen.

Ivo, Hubert (1994b): Leo Weisgerbers Sprachdenken: kein Denken im Geiste oder Buchstaben Humboldts. In: Ivo, Hubert (Hg.): Leo Weisgerber: Engagement und Reflexion. Kritik einer didaktisch orientierten Sprachwissenschaft. Frankfurt a.M. S. 195-274.

Kirchhof, Paul (1987): Deutsche Sprache. In: Isensee, Josef/Kirchhof, Paul (Hg.): Handbuch des Staatsrechts der Bundesrepublik Deutschland. Bd. I. Grundlagen von Staat und Verfassung. Heidelberg. S. 745-771.

Kloss, Heinz (1969): Grundfragen der Ethnopolitik im 20. Jahrhundert. Die Sprachgemeinschaften zwischen Recht und Gewalt. Wien/Stuttgart.

Krekeler, Christian (2001): Sprachförderung für Spätaussiedler. Ein erfolgreiches Auslaufmodell. In: Zeitschrift 'Deutsch als Zweitsprache'. Extrah.

Liesner, Ernst (1988): Aussiedler. Die Voraussetzungen für die Anerkennung als Vertriebener. Herford/Bonn.

Mäder, W. (1997): Sprachordnung und Minderheitenschutzrechte in Deutschland. In: Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik 1, S. 29-37.

Meng, Katharina (2001): Russlanddeutsche Sprachbiografien. Untersuchung zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien. Tübingen.

Meyer, R. (1972): Volk, Sprache und Religion. In: Veiter, Theodor: System eines internationalen Volksgruppenrechts, 2. Teil. Wien.

Nieuweboer, Rogier (1998): The Altai Dialect of Plautdiitsch (West-Siberian Mennonite Low German). Groningen.

Rosenberg, Peter/Weydt, Harald (1992): Sprache und Identität. Neues zur Sprachentwicklung der Deutschen in der Sowjetunion. In: Meissner, Boris/Neubauer, Helmut/Eisfeld, Alfred (Hg.): Die Rußlanddeutschen – Gestern und heute. Köln. S. 217-238.

Roth, Jürgen (1994): Leo Weisgerber: Sprache und Objektivität. Zu Form und Intention soziologischer Sprachtheorie. In: Ivo, Hubert (Hg.): Leo Weisgerber: Engagement und Reflexion. Kritik einer didaktisch orientierten Sprachwissenschaft. Frankfurt a.M. S. 41-138.

Sachs, M. (1992): Besondere Gleichheitsgarantien. In: Isensee, Josef/Kirchhof, Paul (Hg.) Handbuch des Staatsrechts der Bundesrepublik Deutschland. Bd. V, Allgemeine Grundrechtslehren. Heidelberg. S. 1017-1083.

Silagi, Michael (2001): Das Spätaussiedlerstatusgesetz – eine legislatorische Fehlleistung. In: Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik 6.

Skutnabb-Kangas, Tove (1992): Mehrsprachigkeit und die Erziehung von Minderheitenkindern. In: Deutsch lernen 1, S. 38-67.

Skutnabb-Kangas, Tove/Phillipson, Robert (1989): 'Mother Tongue': The Theoretical and Sociopolitical Construction of a Concept. In: Ammon, Ulrich (Hg.): Status and Function of Languages and Language Varieties. New York. S. 450-477.

Slobin, Dan I. (1998): Verbalized Events: A Dynamic Approach to Linguistic Relativity and Determinism. Essen. (= Working Paper in Preparation for the LAUD Symposium).

Stölting-Richert, Wilfried (1994): Glaube und Sprache: Die Rolle der Konfession bei sprachsoziologischen Wandlungen in deutschen Sprachinseln. In: Berend, Nina/Mattheier, Klaus J. (Hg.): Sprachinselforschung. Eine Gedenkschrift für Hugo Jedig. Frankfurt a.M. S. 179-191.

Weisgerber, Johann Leo (1935): Deutsches Volk und deutsche Sprache. Frankfurt a.M.

Weisgerber, Johann Leo (1959): Die geschichtliche Kraft der deutschen Sprache (= Von den Kräften der deutschen Sprache IV). Düsseldorf.

Weisgerber, Johann Leo (1966): Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit. In: Wirkendes Wort, 16. Jg., S. 73-89.

Welt, Jochen (2001): Von der gesellschaftlichen Selbsttäuschung zum Zuwanderungs- und Integrationskonzept. In: Mehrländer, Ursula/Schultze, Günther (Hg.): Einwanderungsland Deutschland. Bonn.

Weydt, Harald/Rosenberg, Peter (1995): Gutachten zur Bedeutung der die deutsche Volkszugehörigkeit bestätigenden Merkmale wie Sprache, Erziehung und Kultur der deutschstämmigen Bevölkerung in den Aussiedlungsgebieten der Staaten der ehemaligen Sowjetunion (...) Ms. Frankfurt/Oder.

Wolf, Adolf (1998): Der Status des Spätaussiedlers nach dem Kriegsfolgenbereinigungsgesetz (KfbG). Wiesbaden.

9. Anhang: Abschrift eines Anhörungsprotokolls

(Handschriftliche Eintragungen sind *kursiv* gekennzeichnet, eckige Klammern kennzeichnen meine Auslassungen und Anmerkungen)

1.	**Sprachtest: einfach**	**Einladung: ja**
1.1.1	Angaben zum/zur Antragsteller/in <..., Geburtsdatum>: *1965*	
1.1.2	Angaben des/der Antragstellers/in zur Neuausstellung des Inlandspasses oder der Geburtsurkunde, ggf. Angaben zur Nationalitätsänderung, Feststellungen zu den vorgelegten Urkunden *GU und IP lagen im Original vor*	
1.2	Der/dieAntragsteller/in gibt an, als Kind folgende Sprachen erlernt zu haben Deutsch: nein Russisch: ja andere Sprache: <gestrichen>	

1.2.1 Angaben des/der Antragsteller/in, von wem die deutsche Sprache vermittelt wurde,

– dem Vater, dem Großvater, außerhalb des Elternhauses, der Mutter, der Großmutter, anderen Verwandten:

<keine Angaben>

– Schule/Studium/Beruf/Sprachkurs/sonstiges (bitte kurz erläutern)

Deutsch in der Schule 5.-10. Klasse, Sprachkurs 1996 Okt.-April 97, Okt. 97-April 98, Selbststudium 1996

1.2.2 Protokollierung des Sprachtests (Protokollierung der Fragen und Wiedergabe aller Antworten des/der Antragstellers/Antragstellerin in deutscher Sprache)

(*F. = Frage / A.= Antwort*)

F: Erzählen Sie bitte über Ihre heutige Reise nach <...>

A: Wir haben gestern am Abend um 8.00 gefahren mit dem Auto, mit meinem Mann, wir fahren 7 Std., am Weg schlafe ich nicht – ich bin erinnert In <...> haben wir um 4.00 Uhr gekommen und jener Zeit stehen mir und warten

F: Wieviel Std. waren Sie unterwegs

A: 7 Std

F: Was machen Sie beruflich im Büro? Erläutern Sie Ihre Tätigkeiten

A: ich arbeiten nach Materialgruppen ... Anst'in überlegt ... Pause ... unsere Menschen kommen zu mir und nehmen Papiere ... ich weiß nicht, wie sagen ...

F: Wie machen Sie Bratkartoffeln?

A: Ich nehme Kartoffeln, waschen sie, mit Messer ... Pause, Anst'in überlegt ... und köchen ... (alles)

Das Wort Bratkartoffeln: „Nicht verstanden"

F: Wie machen Sie Nudelsuppe?

A: Wir nehmen Mehl ..., Pause ... liege dort Salz ... es folgen russ. Worte ...

F: Scheint heute die Sonne draußen oder regnet es?

A: Heute Sonne scheint nicht, es ist windig und schmutzig

	F: Wie waschen Sie Ihrer Tochter die Haare? *A: Wir nehmen Wasser, Wasser und mein Tochter ... Anst'in überlegt ... legt seine Haare in die Wasser mit die Schampon wasche, dann nehme ich nocheinmal Wasser und wasche noch einmal ... Pause ...* *F: Mit wem und wie oft sprechen Sie zuhause Deutsch?* *A: in Russisch: Jetzt spreche ich öfter mit meiner Mutter Deutsch, als Kind war es bequemer Russisch zu sprechen.*
1.3	Erziehung und Kultur <keine Angaben>
1.4.	Anhörung <...>
1.5.	Erklärung des/der Antragstellers/in <...>
2.	**Angaben des Sprachtesters zum Verlauf des Sprachtests**
2.1	Beschreibung des Ablaufs (Besonderheiten im Gesprächsverlauf, Atmosphäre während des Gesprächs) ***Keine Besonderheiten***
2.2	Sprachvermögen des/der Antragstellers/in (insbesondere auch Dialektkenntnisse, Wortschatz, Sprachfluss) *Eine Verständigung war mit der Antragstellerin teilweise noch möglich, aber ein Gespräch im Sinne eines Dialog (sic!) kam nicht zustande. Es fehlt die muttersprachliche Prägung der Sprache, sie hat sich die Sprache außerhalb des Elternhauses angeeignet, fremdsprachlich, die Antworten kamen stockend und abgehackt, lange Pause zwischen den Sätzen erschwerten die Verständigung*
2.3	Beurteilung der deutschen Sprachkenntnisse des/der Antragstellers/in <angekreuzt die Kategorie> V: Eine Verständigung war zwar möglich, ein Gespräch im Sinne eines Dialoges kam jedoch nicht zustande. Systemeintrag L
	Ort, Datum <..., 2000, ...>, Unterschrift des Sprachtesters, Dienstsiegel Unterschrift des Sprachmittlers

Jürgen Biehl

Soziolinguistischer Vergleich verschiedener Zuwanderergruppen in Deutschland – Aspekte der Theoriebildung in der soziolinguistischen Mehrsprachigkeitsforschung

1. Einleitung

Soziolinguistische Forschung im Rahmen der Untersuchung von Migrationsprozessen konzentriert sich – in unterschiedlicher Intensität und Qualität – auf die Bereiche Zweitspracherwerb und Erhalt bzw. Verlust der Erstsprache sowie die Identitätsproblematik im Zusammenhang der jeweiligen Sprachentwicklung. Dabei zielt sie in theoretischer Modellbildung wie in deren Verifizierung bzw. Falsifizierung in empirischen Studien auf die Ermittlung grundlegender sozialer und sozialpsychologischer Faktoren, die Einfluss nehmen auf die Sprachprozesse wie auf die Ermittlung je spezifischer Entwicklungstendenzen in unterschiedlichen Einwanderergruppen. Dabei werden Unterschiede gemacht im Hinblick auf:

- differente Einwanderergenerationen und deren spezifische soziale Situation,
- differente Ethnien (Problematik jeweiliger Herkunft, Rechtsstatus etc.),
- differente soziale Position und Entwicklung innerhalb der jeweiligen Gruppen, die im Hinblick auf die zuvor genannten Positionen als homogene erscheinen mögen, es aber realiter nicht sind.

Diese unterschiedlichen Zielgruppen-Aspekte werden fokussiert, um die offensichtlich komplexen Sprachentwicklungsprozesse zumindest teilweise adäquat beschreiben und vor allem auch erklären zu können.

Wesentliche Momente soziolinguistischer Fragestellungen lassen sich bekanntlich in Fragen erfassen wie

- Welche sozialen Faktoren wirken auf Sprache/Sprechen – und vice versa – ein?

- Welche dieser Faktoren sind von genereller Bedeutung?
- Welche sind historisch-, sozial-, gruppenspezifisch wirksam?
- Welche sind weitgehend konstant und welche sind historischen Wandelprozessen ausgesetzt?
- Wie sind alle diese Faktoren theoretisch wie methodologisch zu begründen bzw. zu ermitteln?

Im Hinblick auf die sprachliche Problematik ergeben sich Fragen wie:

- Auf welche sprachlichen Faktoren bzw. Prozesse wirken soziale/sozialpsychologische Faktoren ein?

Dabei kommen in den Blick:

- Form, Qualität und Geschwindigkeit des Zweitspracherwerbs,
- Tendenzen zur Bewahrung oder des Verlusts bzw. der partiellen Veränderung bzw. Minderung der Erstsprache der Migranten,
- das Verhältnis von Sprache(n), Sozialisation und Identitätsentwicklung.

Spezifiziert werden diese Fragen auf der Ebene der Sprachvarietäten durch die Fokussierung von Fragestellungen hinsichtlich

- mündlichen vs. schriftlichen Sprachgebrauchs/-erwerbs,
- dialektaler/umgangssprachlicher vs. Standardvarietäten,
- Entwicklung/Bewahrung von Soziolekten etc.

Im Zusammenhang all dieser Fragen bietet sich nach wie vor das migrationssoziologische Modell Essers (ausführlich: Esser 1980) an, das relevante soziale und sozialpsychologische Faktoren in ein Modell von Einwanderungspfaden einbindet. Somit liegt eine – zunächst idealtypisch formulierte – Sichtweise auf Ausgangsbedingungen von Migration wie von Bedingungen vor, die Wanderer in den Zielländern bzw. -gesellschaften vorfinden: Bedingungen von unterschiedlicher Relevanz und Wirkung auf gelingende, teilweise gelingende oder möglicherweise scheiternde Integration in die neue

soziale Situation. Diese Bedingungen auch auf ihre Bedeutung für die sprachlichen Prozesse zu erforschen, ist im Rahmen eines solchen Modells sinnvoller als ausschließlich in der Erforschung eines möglichen Zusammenhangs einzelner Sozialfaktoren mit einzelnen sprachlichen Phänomenen.

2. Die Forschungslage zum Zweitspracherwerb bei Migranten

Die folgenden Ausführungen zum Zweitspracherwerb von Migranten und deren Kindern unter soziolinguistischem Aspekt verstehen sich nicht als ein kompletter Forschungsüberblick, der alle einschlägigen Publikationen auf diesem Gebiet erörtert. Es sollen vielmehr exemplarisch grundlegende Probleme diskutiert werden, die eine adäquate Einschätzung bisheriger Ansätze und Ergebnisse vorliegender Studien ermöglichen können. Daher werden in diesem Zusammenhang auch nur die wichtigen theoretischen wie methodologischen Fragen behandelt. Detaillierte Beschreibungen und Bewertungen können im Rahmen des Vortrags leider nicht behandelt werden, obwohl dieses Vorhaben in mancher Hinsicht durchaus fruchtbar wäre im Hinblick auf künftige Forschungen. Exemplarisch sind die Ausführungen auch insofern, als sie sich im wesentlichen auf zwei größere Projekte zum Erwerb des Deutschen als Zweitsprache bei eingewanderten Arbeitern beziehen: auf die Studien von HPD (Heidelberger Pidgin Deutsch: vgl. Klein/Dittmar 1979) und ZISA (Zweitspracherwerb italienischer, portugiesischer und spanischer Arbeiter: vgl. Clahsen et al. 1983).

2.1 Zweitspracherwerb bei Arbeitsmigranten

Beide Projekte setzen auf die Analyse unterschiedlichen Spracherwerbs in der sozialen Schicht der Arbeiter – unabhängig von der Ethnie. Das Heidelberger Modell operiert bekanntlich mit einem Ansatz, der Aspekte der Pidgin-Forschung aufgreift, dann aber zu dem Ergebnis kommt, dass das so genannte Gastarbeiterdeutsch allenfalls Ähnlichkeiten mit einem Pidgin aufwiese, vor allen Dingen dort, wo Simplifizierungen in den von den Lernern gebrauchten Varianten der Zielsprache zu beobachten seien. Damit werde der Blick eröffnet auf Fragen nach möglicherweise typischen Lernervarietäten, die es – unabhängig von der Pidgin-Forschung – zu ermitteln gäbe: die Perspektive des Forschungsansatzes zielt darauf ab, lineare Ent-

wicklungen im ungesteuerten Zweitspracherwerb nachzuweisen. Dabei soll sich eine erkennbare Bewegung von stark zu weniger stark simplifizierenden Sprachgebrauchsformen nachweisen lassen. Diese Bewegung wird in Beziehung zu Sozialfaktoren wie Aufenthaltsdauer, Kontakte zu Deutschen bei der Arbeit und in der Freizeit, Dauer des Schulbesuchs und Berufsqualifikation gesetzt. Schon diese knappe Aufzählung der Sozialdaten zeigt deren qualitative und quantitative Begrenztheit. Überdies ist zu kritisieren, dass das HPD kein Modell der sozialen Eingliederung bzw. Desintegration von Migranten diskutiert, das die genannten oder andere Sozialfaktoren theoretisch begründet und in ihrem jeweiligen Status innerhalb eines solchen Modells erfasst.

Ebenso kritisch sind die Sprachanalysen des Projekts beurteilt worden (vgl. Clahsen et al. 1983; Biehl 1987). Es fällt auf, dass der Versuch, den Sprachstand des Probanden auf einer Skala linear einzuordnen – was prinzipiell durchaus richtig erscheint – methodologisch gesehen als gescheitert betrachtet werden muss. Die Hauptkritik richtet sich gegen die nahezu ausschließlich statistisch-probabilistisch durchgeführte Datenaufbereitung. Dieses Verfahren garantiert nicht die nötige strukturelle Gewichtung und Einordnung der Lernersprachen nach ihrem wirklichen Lernfortschritt. So werden zielsprachenkonforme, aber strukturell einfache gegenüber nicht völlig zielsprachengerechten, aber strukturell komplexen Varianten höher eingeordnet. Auch findet keine alle Phänomene umfassende Einordnung der sprachlichen Daten im Zusammenhang einer Grammatik statt, so dass die statistischen Daten teilweise wenig aussagekräftig im Hinblick auf Lernervarietäten sind (Clahsen et al. 1983; Biehl 1987).

Dass solche Lernervarietäten im Rahmen einer grammatischen Diskussion in der Tat abgebildet werden können, zeigt der Ansatz von ZISA (vgl. Clahsen et al. 1983), der sich ebenfalls der Analyse mündlichen Sprachgebrauchs widmet.

Dieser geht davon aus, dass sich bei Zweitsprachenerwerbern Erwerbsstufen nachweisen lassen, die sich mit Hilfe der Verbstellung im Satz definieren lassen. Mit Hilfe einer Implikationsskala kann festgestellt werden, auf welcher Stufe sich ein Proband jeweils befindet. Die zusätzliche Prüfung der

Phrasenstrukturregeln und die Ermittlung von Simplifizierungstendenzen innerhalb der Erwerbsstufen sollen ein weitaus genaueres Bild des jeweiligen Sprachstands der Erwerber zeichnen.

Auch das Modell der Sozialfaktoren ist im Ansatz von ZISA weitaus präziser beschrieben und zudem theoretisch begründeter als bei HPD. Statt nur weniger, isolierter Sozialfaktoren wird hier eine Reihe verschiedener Dimensionen als mögliche Wirkfaktorenbündel angeführt, deren Zusammenhang mit der Zweitsprachenentwicklung geprüft wird. Dabei ist entscheidend, dass der theoretische Ansatz des Projekts von einem Eingliederungsprozess ausgeht, bei dem sowohl die Ausgangsbedingungen des Migranten wie die Umstände seiner Aufnahme und seiner gelungenen oder gestörten Integration in die Aufnahmegesellschaft berücksichtigt werden. ZISA folgt mit diesem Modell dem schon zuvor erwähnten Konzept Essers (1980), das solche Bedingungen im Rahmen eines Pfadmodells der Eingliederung von Migranten erfasst. Somit ergibt sich das Bild einer komplexen Vernetzung von sozialen Bedingungen und Entwicklungen einschließlich der darauf erfolgenden subjektiven Reaktionen statt der weitgehend willkürlichen und isolierten Betrachtung von Einzelgrößen, die jeweils Einfluss auf die Prozesse des Spracherwerbs nehmen. Es soll aber hier angemerkt werden, dass sich solche Vernetzungen in der Durchführung der Analysen bei ZISA kaum nachweisen lassen, da ZISA weitgehend bei der theoretischen Konzeption stehen bleibt. Der dem Gedankenmodell Essers inhärenten Pfadanalyse mit entsprechenden statistischen Analysen ist das Projekt nicht gefolgt. Die stattdessen verwendeten Faktoren- und Clusteranalysen liefern zwar durchaus bemerkenswerte Hinweise auf solche Zusammenhänge und Vernetzungen von Sozialdaten mit wechselseitiger Abhängigkeit. Nur ein statistischer Nachweis von kausalen Zusammenhängen – wie in späteren Arbeiten zur Zweitspracherwerbsforschung bei Kindern (vgl. Biehl 1987, Kuhs 1989) angestrebt – hätte die theoretisch richtig angenommenen Beziehungen von Sozialdaten untereinander und mit den Sprachdaten sichtbar machen können. Während diese kritischen Bemerkungen eher Details der Methodologie betreffen – die Arbeit insgesamt ist auf einem vergleichsweise sehr hohen Stand linguistischer Empirie – trifft dies nicht für die Grundthese der Studie zu. ZISA begnügt sich nicht damit, den jeweiligen Sprachstand eines Lerners als mögliches Ergebnis auch der Einwirkung sozialer Tatsachen nachzuweisen. Durch den Versuch, Erwerbsstufen und Tendenzen der Simplifizierung

in der Weise voneinander abzuheben, dass Erwerbsstufen als psychische Prozesse, Tendenzen der häufigen oder geringen Simplifizierung als sozialpsychologische anzusehen seien, ergeben sich erhebliche Komplikationen. ZISA postuliert zunächst, dass es im Prinzip zwei Typen von Lernern gäbe: den standorientierten und den simplifizierenden. Unabhängig vom Erreichen einer Erwerbsstufe verhielten sich diese Lerner in dem genannten Sinne unterschiedlich. Der eine Typ versuche grundsätzlich, seinen einmal erreichten Sprachstand im Sinne seiner Kompetenz, d.h. Regelkenntnis, anzuwenden; der andere unterschreite diesen Stand mehr oder minder deutlich im Sinne häufiger Simplifizierung. Die erhobenen Sozialdaten würden dann weitaus eher solche sozialpsychologischen Einstellungen und Verhaltensweisen erklären als den 'objektiven' Stand des jeweiligen Spracherwerbs.

Theoretisch ist diese Überlegung natürlich außerordentlich interessant und für weitere Forschungen durchaus von Relevanz. Für die Studien im Rahmen des ZISA-Projekts gilt m.E. aber nach wie vor meine schon vor längerem geäußerte Kritik (vgl. Biehl 1987; S. 23ff.), dass der Nachweis eines solchen Zusammenhangs zwischen den einzelnen Sprachdaten selbst wie vor allem auch zwischen Sozialdaten und Sprachdaten nicht methodisch nachvollziehbar gelungen ist. Man muss eher davon ausgehen, dass in den Erwerbsstufen fortgeschrittene Lerner auch in anderen grammatischen Bereichen fortgeschritten sind und dementsprechend auch signifikant weniger simplifizieren. Dass sich innerhalb solcher Gruppierungen Tendenzen unterschiedlichen Sprachverhaltens nachweisen lassen, ließe sich zeigen.

Bei ZISA geschieht dies auch durchaus in einzelnen Fällen. Damit kann aber gerade nicht der vom Projekt angestrebte Beweis im Sinne der Hypothesenbildung erbracht werden, da innere Differenzierung (Simplifizierung in Einzelfällen) bei ansonsten relativ fortgeschrittenem Spracherwerb nicht zu vergleichen ist mit grundsätzlichem Verharren auf einer frühen Erwerbsstufe. Letztendlich zeigt die Datenaufschlüsselung bei ZISA selbst auch deutlich, dass eine größere Übereinstimmung zwischen Erwerbsstufe und Simplifizierung bzw. Standardisierung besteht als interpretatorisch zugestanden. An dieser Stelle sei – im Vorgriff auf noch zu diskutierende Arbeiten zum Zweitspracherwerb von Migrantenkindern – darauf verwiesen, dass auch die Studie von Kuhs (1989), die mit dem Ansatz von ZISA arbeitet, zu der von mir gegebenen Einschätzung der Problematik kommt, indem sie an entschei-

dender Stelle ihrer Ergebnisanalysen davon spricht, „dass bis auf eine Ausnahme [...] nur solche Lerner Simplifizierungstendenzen zeigen, die aufgrund der Erwerbsstufen-Analyse als weniger fortgeschritten und sicher im Deutscherwerb eingestuft wurden" (Kuhs 1989, S. 100).

Angesichts der beschriebenen Problematik in den beiden innerhalb soziolinguistischer Forschung zum Zweitspracherwerb in der 1. Generation in Deutschland besonders markanten Untersuchungen, wird man kaum davon sprechen dürfen, dass Erklärungszusammenhänge zwischen Sozial- und Sprachdaten wirklich nachgewiesen worden sind. Bei HPD kann man angesichts der unzureichenden Formulierung der Sozialfaktoren kaum davon ausgehen, dass in den Ergebnissen, die besonders den Kontaktfaktor hervorheben, überzufällige Zusammenhänge abgebildet werden.

Schon eher darf man das bei dem Ergebnis bei ZISA annehmen, auch wenn man nicht alle sozialpsychologischen Interpretationen als methodisch belegt gelten lassen will. Sieht man eher den Zusammenhang zwischen Sozialfaktoren und Spracherwerbsfortschritt/-stillstand als Ergebnis der Untersuchungen, dann zeigt sich, dass Interpretationsabsichten und -möglichkeiten, Kommunikation außerhalb des Arbeitsplatzes und Mediengebrauch Faktoren sind, die auf Schnelligkeit und Qualität des Zweitspracherwerbs positiv einwirken.

Ähnliche Schlussfolgerungen findet man auch in linguistischen Untersuchungen, die sich nicht primär mit der soziolinguistischen Problematik des Zweitspracherwerbs der Migranten der 1. Generation befassen. Diese Ergebnisse sind aber in der Regel nicht mit der dem Gegenstand adäquaten Methodologie erarbeitet worden und müssen daher eher als fallstudienartige Nebenprodukte betrachtet werden (z.B. Keim 1978, Orlovic-Schwarzwald 1978, Rieck 1989).

Diese Ergebnisse dürfen daher insgesamt noch nicht als gültig angesehen werden, obwohl sie durchaus im Einklang mit nunmehr langfristigen Beobachtungen der gesellschaftlichen Situation zu stehen scheinen. Dass es vergleichbare systematische Studien zum Zweitspracherwerb von Russlanddeutschen nicht gibt, kann nicht überraschen. Angesichts der oft anderen sprachlichen Ausgangsposition muss die Zielsetzung solcher Projekte anders

formuliert werden. Im Bereich der Kinder- und Jugendlichenspracherwerbsforschung indes tut sich ein durchaus beachtenswertes Feld vergleichender Soziolinguistik auf. Auf die Problematik des Zweitspracherwerbs dieser Gruppe(n) soll im folgenden eingegangen werden.

2.2 Zweitspracherwerb bei Migrantenkindern

Soziolinguistische Studien zum Erwerb des Deutschen bei Kindern von Migranten haben sich in Deutschland konzentriert auf Serbokroaten (z.B. Stölting 1980), Griechen (z.B. Kuhs 1989), Türken (z.B. Röhr-Sendlmeier 1985; Baur/Meder 1989; Biehl 1987), Rußlanddeutsche (z.B. Baur et al. 1999), Deutsche aus Polen (z.B. Biehl 1996). Bei den Probanden wurden überwiegend mündliche Sprachfähigkeiten erhoben, z.T. aber auch Wortschatzkenntnisse oder – wie im Falle der Arbeiten von Kuhs und Stölting – auch schriftliche Sprachleistungen.

Das jeweilige Design der Untersuchungen ist unterschiedlich, je nach Untersuchungsinteresse, aber auch in Abhängigkeit vom historisch bedingten Forschungsstand. Insofern sind die Ergebnisse auch in diesem Forschungsfeld nicht in jeder Hinsicht vergleichbar und somit auch nicht generalisierbar.

Stöltings Arbeit, prinzipiell auf die Erfassung der bilingualen Sprachbeherrschung der Schüler angelegt, ermittelt ein breites Spektrum sprachlicher Daten. Über die Textsorten mündliche Nacherzählung, mündliche und schriftliche Bildbeschreibung, Wörternennen, Synonymtest und Hörverständnistest werden Sprachdaten erhoben, die in den Dimensionen Sprachrichtigkeit, Sprachfertigkeit, Hörverstehen analysiert werden. Zu diesem Zweck werden Fehleranalysen, aber auch Erfassung der Satzkomplexität, Satzlänge, Umfang des Wortschatzes, Lesegeschwindigkeit, Wortdiversion etc. geleistet. Zudem werden Dialektismen und Interferenzen festgehalten.

Deutlich wird, dass es sich bei den Untersuchungen zumeist um eine umfangreiche Materialsammlung handelt, die vielfältige Einblicke in den bilingualen Sprachgebrauch der Probanden und damit auch Vergleiche hinsichtlich der jeweiligen Beherrschung der Sprachen erlaubt. Es wird aber auch erkennbar, dass der Arbeit noch eine explizit formulierte Theorie zur Ordnung des Materials im Zusammenhang der Ergebnisse der Spracherwerbs-

theorie fehlt. Somit wird keine Gewichtung der Daten im Sinne möglichen Lernerfortschritts vorgenommen. Es bleibt bei Einzelinterpretationen auffälliger Quantitäten und Qualitäten, was besonders bei den Fehleranalysen zu beobachten ist, die nicht im Zusammenhang lerntheoretischer Überlegungen durchgeführt werden. Auch wenn im Fokus der Studie das bilinguale Sprachverhalten und die bilingualen Sprachkenntnisse der Schüler stehen, können ihr doch auch soziolinguistische Dimensionen der Analyse entnommen werden. Der jeweilige Erwerbsstand in den Sprachen, also auch in der Zweitsprache Deutsch, wird in Beziehung zu Sozialfaktoren wie Zusammenhalt in Gemeinde und Familie, Vorstellungen über Aufenthaltsdauer und die Zukunft der Kinder, Schulunterricht, Kontakte zu Deutschen und Jugoslawen gestellt.

Diese Sozialfaktoren werden dann systematisch mit den Sprachdaten verglichen. Ergänzt werden die statistischen Befunde durch fallstudienartige Beschreibungen und Interpretationen, wobei auch Vergleiche einzelner Probanden durchgeführt werden.

Die Untersuchungen von Röhr-Sendlmeier (1985), Biehl (1987) und Kuhs (1989) greifen in deutlicher erkennbarem Maße als die Stöltings die Ergebnisse der Spracherwerbsforschung im Bereich der Zweitsprache auf. Es kommt ihnen zudem immer darauf an, auch die soziologische Seite des Forschungsbereichs zu präzisieren. Dies gilt besonders für die Arbeiten von Biehl und Kuhs, die einen möglichst stringenten Modellansatz für ihre Analysen zu begründen suchen, während Röhr-Sendlmeier noch von einer Reihe weder theoretisch noch empirisch miteinander in Beziehung gebrachter Sozialfaktoren ausgeht, die sie mit weitgehend in Tests ermittelten Daten von Grundschülern korreliert. Biehl versucht, auf der Basis des zuvor schon zitierten Migrationsmodells Essers, sowohl Zusammenhänge zwischen Sozialfaktoren wie auch zwischen Sozialfaktoren und Sprachdaten nachzuweisen. Kuhs diskutiert ein ähnliches Vorgehen, benutzt es aber nur im Ansatz bei ihren Analysen in der Interpretation von Einzelfällen. In beiden Fällen – bei Biehl explizit methodologisch begründet und empirisch-systematisch geprüft – ist somit das schon erwähnte Pfadmodell der sozialen und sprachlichen Eingliederung Grundlage der soziolinguistischen Forschung.

Diese wie die übrigen oben erwähnten Arbeiten und etwa auch die von Aytemiz (1990) und Turgut (1996) versuchen somit, Beziehungen zwischen einer Reihe von Sozialfaktoren in den Dimensionen soziokultureller Herkunft der Familie, Kontakte, Dauer des Schulbesuchs, Sprachlernmotivation, Aufenthaltsperspektive, Bildungsklima im Elternhaus, Aufenthaltsdauer, Wohnumgebung etc. und dem Spracherwerbsstand in der Zweitsprache zu ermitteln.

Biehl und Kuhs erfassen diesen mit Hilfe der vollständig oder teilweise übernommenen Implikationsskala im Bereich der Wortstellungsregeln, die ZISA entwickelte, bzw. durch zusätzliche Auswertungsverfahren mit Hilfe von Phrasenstrukturregeln, Wortschatzuntersuchungen, Tests (vgl. Biehl 1987). Die übrigen Arbeiten bedienen sich überwiegend der Analyse mittels grammatischer Beschreibungen und Fehleranalysen, die oft nicht mit den Theorien und Ergebnissen der Zweitspracherwerbsforschung vermittelt werden. Daher sind ihre jeweiligen zusammenfassenden Schlussfolgerungen auch in soziolinguistischer Hinsicht problematisch, da der Zusammenhang zwischen Sozialfaktoren und dem Status der Sprachdaten nicht hinreichend begründet erscheint.

3. Entwicklungstendenzen der Mehrsprachigkeit bei Migranten in Deutschland und Aufgaben künftiger soziolinguistischer Forschung

Trotz der zuvor ausgeführten Problematik in Theoriebildung und Empirie der einschlägigen Forschung lassen sich dennoch in einer als begründet anzunehmenden Tendenz folgende Interpretationen des Zusammenhangs von sozialen Faktoren und Spracherwerbsprozessen bei Kindern von Einwanderern herausstellen. Danach nehmen folgende Faktoren mit großer Wahrscheinlichkeit Einfluss auf einen mehr oder minder erfolgreichen Zweitspracherwerb:

- soziale Herkunft der Familie und deren sozialer Status in Deutschland,
- Kontakte zur deutschen Bevölkerung,
- Dauer und Art des Schulbesuchs in Deutschland,
- Bildungsvoraussetzungen und Bildungsambitionen in der Familie.

Faktoren wie Rückkehrabsichten, bloße Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft (hier vor allem bei Türken) und die Tatsache eines längeren Aufenthalts in Deutschland ohne wesentliche Kontakte zu Deutschen oder – hier – zu deutschen Bildungseinrichtungen hingegen ließen sich bislang nicht als den Zweitspracherwerb wesentlich fördernde Sozialfaktoren ermitteln.

Diese Ergebnistendenzen scheinen cum grano salis für alle untersuchten Populationen zu gelten, unabhängig von ihrer Ethnie und ihrem jeweils unterschiedlichen Migrationsstatus. In der Untersuchung von Biehl (1996), die sich auf den Zweitspracherwerb von Grundschulkindern deutsch-polnischer Einwanderer bezieht, entsteht allerdings der Eindruck, dass die spezifische Sprachförderung in und außerhalb der Schule, die den Kindern zuteil wurde, besonders wirksam war und einen vergleichsweise insgesamt schnellen und qualitativ besseren Spracherwerb ermöglichte als bei den Kindern von Arbeitsmigranten. Ob auch noch andere Faktoren auf diesen Vorgang positiv eingewirkt haben, konnte in der Studie nicht nachgewiesen werden.

Zusammenfassend lässt sich – wie im Bereich des Zweitspracherwerbs bei erwachsenen Lernern – sagen, dass auch in dem hier dargestellten Forschungsfeld mehr noch als bislang geprüft werden sollte, wie die oben genannten Faktoren im Sinne des von Esser erstellten Modells interagieren und zugleich in dieser komplexen Vernetzung mit dem Spracherwerbsprozess eine interdependente Beziehung eingehen. Damit würde deutlicher als bisher, welche Faktoren unmittelbar und welche höchstens mittelbar kausale Wirkungen ausstrahlen. Zugleich könnte auch klarer herausgearbeitet werden, welche Wirkung vom Faktor Sprache seinerseits auf die Eingliederungsprozesse von Einwanderern ausginge. Solche Effekte werden mit Recht von Esser vermutet; sie sollten auch im Erkenntnisinteresse soziolinguistischer Forschung stehen.

Bei solchen Studien könnten dann – sozusagen in einem zweiten Schritt – die seit langem diskutierten Fragen nach der grundsätzlichen Bedeutung von Einstellungen zur Sprache und Motivation zum Spracherwerb beantwortet werden. Diese durchaus wichtigen „subjektiven" Faktoren im Spracherwerb könnten dann deutlicher als bislang gelungen aus „objektiven" abgeleitet werden. Bis dato sind solche Ableitungen eher postuliert denn methodologisch sauber abgeklärt worden (vgl. Biehl 1987).

Aber nicht nur die verbesserte Theoriebildung nebst langjährig gewonnenen Erfahrungswerten für möglicherweise relevante Sozialfaktoren und der ebenso deutlich verbesserte Status der Verfahren empirischer Sozialforschung in der Soziolinguistik lassen exaktere Analysen erwarten. Neuere, aber längst inzwischen erprobte Sprachtestverfahren wie etwa der C-Test ermöglichen inzwischen eine für soziolinguistische Untersuchungen gut handhabbare, relevante Einschätzung des jeweiligen Sprachstands (vgl. Baur/Meder 1989), auch wenn letztlich nicht exakt ermittelt und begründet werden kann, was genau dieser Test misst. Es scheint doch sicher – wie etwa die umfangreichen Studien von Klein-Braley (1981) erwiesen haben – dass mit ihm eine zuverlässige, trennscharfe Skalierung der Probanden vorgenommen werden kann. Auch wenn eine solche Vorgehensweise dem Spracherwerbsforscher suspekt erscheinen mag, der Soziolinguist sollte mit ihr leben können, solange er nicht unzulässige Schlüsse im Hinblick auf den Prozess des Spracherwerbs zieht. Mit solchen Vorgaben könnten dann auch Studien schneller durchgeführt werden, die es sich zur Aufgabe machen, Vergleiche zwischen Angehörigen verschiedener Migrantengruppen zu erstellen, um damit die generelle bzw. partielle Reichweite von in der Hypothesenbildung als Wirkkräfte angenommenen Sozialfaktoren ermitteln zu können.

Im Gegensatz zur Frage, ob und wie soziale Faktoren auf Prozesse des Zweitspracherwerbs einwirken – diese Frage ist in jeweils relativ kurzen Zeiträumen auch in Querschnittsstudien Antworten näher zu bringen –, sind Entwicklungen der Mehrsprachigkeit von Migranten nur langfristig zu studieren. Dies gilt für generelle Tendenzen des Ausbaus bzw. Erhalts von Bilingualismus in einer Gesellschaft ebenso wie für mögliche Prozesse der Aufgabe von Sprachen bzw. Sprachvarietäten bei unterschiedlichen Sprechergruppen. Bislang vorgelegte Analysen, die die Mehrsprachigkeit bestimmter Sprechergruppen – etwa von türkischen Schülern (vgl. Aytemiz 1990 sowie Turgut 1996) – zu erfassen suchen, können deshalb nur als Momentaufnahmen betrachtet werden, die noch keine zuverlässigen Prognosen über zukünftige Prozesse der Mehrsprachigkeit bzw. auch des möglichen Sprachverlusts in bestimmten Dimensionen ermöglichen.

Den Ergebnissen internationaler Forschungen, die hier nur summarisch dargelegt werden können, lassen sich aber hypothetische Aussagen abgewinnen, die Entwicklungstendenzen erfassen können. Aus ihnen geht hervor, dass

gesellschaftliche Faktoren auch in diesem Feld von großer Bedeutung sind und es daher angebracht ist, deren Wirkung auch bei der Formulierung sprachpolitischer Maßnahmen, die im Zusammenhang mit den Phänomenen der Mehrsprachigkeit immer wieder diskutiert werden, zu berücksichtigen. Dabei ist besonders zu betonen, dass Entwicklungen von Mehrsprachigkeit in Gesellschaften und Sprechergruppen nicht homogen, sozusagen regelhaft vorhersehbar, verlaufen. Ausweitung von Mehrsprachigkeit oder teilweise oder gänzlich vollzogene Aufgabe von Sprache(n) ist in komplexer Abhängigkeit von historisch-sozialen Prozessen zu sehen. Je nach mehr oder minder vollzogener Integration/Segregation ergeben sich bekanntlich unterschiedliche Quantitäten und Qualitäten von Mehrsprachigkeit in sozialen Gemeinschaften. Dies dokumentiert sich in mehr oder minder ausgebauten Fähigkeiten in erster und/oder zweiter Sprache bei Individuen und sozialen Gruppen. Dabei kommt dem gesellschaftlichen Status der jeweiligen Sprache eine wichtige Rolle zu, wobei zu beachten ist, dass sich ein solcher Status im Laufe längerfristiger historischer Entwicklungen verändern kann. Ob eine Population größer oder kleiner ist, in Städten mehr individuelle oder mehr gruppenbezogene Eingliederungsprozesse durchläuft oder nicht bzw. in geschlossenen Siedlungsgebieten über Jahrhunderte siedelt, spielt ebenso eine große Rolle wie kulturell-religiöse Faktoren, die auch auf die Problematik der Sprachbewahrung bzw. auf den Ausbau von Mehrsprachigkeit bis hin wiederum zur Aufgabe einer Sprache Einfluss nehmen können. Hier sei beispielhaft auf die Sprachentwicklungsprozesse bei deutschen Auswanderern in verschiedenen historisch-sozialen Verhältnissen verwiesen, die z.T. ganz unterschiedliche Prozesse der Bewahrung bzw. partiellen oder vollständigen Aufgabe des Deutschen erzeugt haben. Oder auf die Entwicklung der Mehrsprachigkeit bei Juden, die als geradezu exemplarisch für solche heterogen-wandelbare Faktoren betrachtet werden kann, die in unterschiedlichen Phasen historischer Entwicklung mehr oder minder wirksam waren oder sind und jeweils Stand und Entwicklung der Mehrsprachigkeit in den jeweiligen Kontexten zumindest beträchtlich mitbestimmten (Beispiel: Ausbau/Erhalt bzw. Aufgabe des Jiddischen in jeweils differenten historisch-sozialen Umgebungen von Sprecherpopulationen)! Daher ist es unerlässlich, spezifische soziale, politische, ökonomische Situationen und deren Verflechtung, in denen Sprachwandel stattfindet, sorgfältig zu studieren, bevor

man zu allgemeinen Aussagen über die soziale Bedingtheit der Mehrsprachigkeit gelangen will, indem man nationale, kulturelle, religiöse Gründe jeweils alleine verantwortlich für diese Sprachprozesse macht.

Dies gilt gerade auch für die Situation in Deutschland, für die man in Diskussionen der vergangenen 40 Jahre intensiver Einwanderungsprozesse schon fast gesetzmäßige Entwicklungen meinte feststellen zu können. So beispielsweise mit Prognosen über die Aufgabe der Erstsprache der Migranten in der 2. Generation bei gleichzeitigem gelungenen Erwerb der Zweitsprache Deutsch etc. Schon jetzt ist zu konstatieren, dass die Entwicklung in dieser Eindeutigkeit nicht eingetreten ist, sondern sich in weitaus komplexerer Form darstellt – nicht zuletzt eben wegen der komplexen soziokulturellen Situation von Migranten in Deutschland.

Auf das mindestens ebenso problematische Thema der Identitätsentwicklung vor dem Hintergrund der durchaus widersprüchlich sich vollziehenden Mehrsprachigkeitsprozesse kann hier – aus Zeitgründen – nicht intensiv eingegangen werden. Nur sei auch bei diesem Problem darauf aufmerksam gemacht, dass oft formulierte Aussagen über die Identitätsentwicklung der Migranten so nicht akzeptabel sind. Auch wenn Identitätsbildung im Wesen ein individueller Prozess ist, seine Abhängigkeit auch von sozialen Prozessen kann wohl kaum geleugnet werden. Also sind auch hier sorgfältige Studien nötig, die solche Entwicklungsprozesse nicht ausschließlich von sprachlichen Dimensionen abhängig machen. Diese sind sicherlich ein nicht zu unterschätzender Teil der Problematik, werden aber selbst oft genug von anderen bestimmt, die größeren Einfluss auf die Identität nehmen als der Faktor Sprache selbst (vgl. Aleemi 1991, Biehl 1994, Luchtenberg 1995).

Zukünftige Forschungen müssten demnach mehr denn je versuchen, solche Tendenzen des sich gegenseitig beeinflussenden Geflechts von sozialen und sprachlichen Phänomenen zu ermitteln, die kennzeichnend sind für die sprachliche Entwicklung von Gesellschaften, gesellschaftlichen Gruppen und Individuen. In diesem Zusammenhang werden dann auch die historisch-sozialen wie individuellen Gemeinsamkeiten wie auch gerade Unterschiede in der Entwicklung einer modernen Sprachgemeinschaft sichtbar.

Erst wenn man solche Entwicklungstendenzen, ja -bedingungen ernsthaft zur Kenntnis nimmt, sind mehr oder minder gute Ratschläge bzw. Gesetze, politisch-administrative und kulturelle wie schulische/außerschulische Maßnahmen zur Sprachförderung im weitesten Sinne von Erfolgsaussichten begleitet. Erfolglosigkeit in diesen Bereichen sollte dann auch nicht nur – wie es oft geschieht – beklagt werden. Hier helfen insgesamt nur langfristig angelegte Strategien, die erst die vernünftigen Bedingungen für erwünschte Sprachentwicklungen schaffen helfen.

Fazit: Ausgeprägte Mehrsprachigkeit ist mit Sicherheit ein wünschenswertes Ziel, das es zu fördern gilt. Tritt sie aber nicht so ein wie propagiert, sehe man auf die Ursachen. Nicht jede erscheint den Sprechern als verdammenswert, nicht jede, wenn sie wirklich von Übel ist, lässt sich durch Idealismus beheben, vielleicht aber durch konkrete gesellschaftliche Handlungen, die die Vorteile der Mehrsprachigkeit erst erkennen lassen.

In diesem Sinne ist es sehr zu bedauern, dass auf dem Gebiet der soziolinguistischen Forschung in Deutschland – gemessen an den immensen gesellschaftlichen Problemen einer durch Migration sich entwickelnden neuen Sprachsituation mit all ihrer Problematik – so wenig an langfristig angelegter und auch ebenso langfristig unterstützter Forschung geschieht. Vieles von dem, was in diesem Überblick angeführt wurde, ist allenfalls der berühmte 'Tropfen auf den heißen Stein'. Stagnation auf diesem Gebiet ist nicht nur Stillstand auf einem x-beliebigen Feld der Forschung. Die hier eintretenden Versäumnisse haben negative Folgen, die die Entwicklung der deutschen Gesellschaft insgesamt bestimmen. Abhilfe ist daher dringend geboten.

4. Literaturverzeichnis

Aleemi, Janet (1991): Zur sozialen und psychischen Situation von Bilingualen. Frankfurt a.M./Bern/New York.

Aytemiz, Aydin (1990): Zur Sprachkompetenz türkischer Schüler in Türkisch und Deutsch. Frankfurt a.M.

Baur, Rupprecht S./Chlosta, Christoph/Krekeler, Christian/Wenderott, K. (1999): Die unbekannten Deutschen. Hohengehren.

Baur, Rupprecht S./Meder, Gregor (1989): Die Rolle der Muttersprache bei der schulischen Sozialisation ausländischer Kinder. In: Diskussion Deutsch 106, S. 119-135.

Berend, Nina (1998): Sprachliche Anpassung. Eine soziolinguistisch-dialektologische Untersuchung zum Rußlanddeutschen. Tübingen.

Biehl, Jürgen (1987): Sprachlernbedingungen und Zweitspracherwerb türkischer Schüler. Weinheim

Biehl, Jürgen (1988): Zweisprachigkeit von Türken in der Bundesrepublik Deutschland. In: Spillner, Bernd (Hg.): Angewandte Linguistik und Computer. Tübingen. S. 177-179.

Biehl, Jürgen (1990): Sozialisation, Spracherwerb und Identität ausländischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland. In: Spillner, Bernd (Hg.): Interkulturelle Kommunikation. Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris. S. 165-167.

Biehl, Jürgen (1994): Language and Immigration in the FRG. In: Isralowitz, Richard/ Lazin, F./Light, I. (Hg.): Immigration and Absorption: Issues in a Multicultural Perspective. Beer Sheva. S. 267-284.

Biehl, Jürgen (1996): Sprachprobleme von Spätaussiedlern. In: Graudenz, Ines/ Römhild, Regina (Hg.): Forschungsfeld Aussiedler – Aussichten in Deutschland. Frankfurt a.M. S. 175-187.

Clahsen, Harald/Meisel, Jürgen M./Pienemann, Manfred (1983): Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter. Tübingen.

Esser, Hartmut (1980): Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine handlungstheoretische Analyse. Darmstadt/Neuwied.

Keim, Inken (1978): Gastarbeiterdeutsch. Tübingen.

Klein, Wolfgang/Dittmar, Norbert (1979): Developing Grammars. The Aquisition of German Syntax by Foreign Workers. Berlin/Heidelberg/New York.

Klein-Braley Chr. (1981): Empirical Investigations of Close Tests: An Examination of the Validity of Close Tests of General Language Proficiency in English for German University Students. Duisburg [Univ. Diss.].

Kuhs, Katharina (1989): Sozialpsychologische Faktoren im Zweitspracherwerb. Eine Untersuchung bei griechischen Migrantenkindern in der Bundesrepublik Deutschland. Tübingen.

Luchtenberg, Sigrid (1995): Interkulturelle Sprachliche Bildung. Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht. Münster/New York.

Orlovic-Schwarzwald, Marija (1978): Zum Gastarbeiterdeutsch jugoslawischer Arbeiter im Rhein-Main-Gebiet. Wiesbaden.

Rieck, Bert-Olaf (1989): Natürlicher Zweitsprachenerwerb bei Arbeitsimmigranten: eine Langzeituntersuchung. Frankfurt a.M.

Röhr-Sendlmeier, Una M. (1985): Zweitsprachenerwerb und Sozialisationsbedingungen. Frankfurt a.M.

Stölting, Wilfried (1980): Die Zweisprachigkeit jugoslawischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin.

Turgut, Ahmet (1996): Untersuchungen zur Entwicklung der sprachlichen Kompetenz in der Erst- und Zweitsprache bei türkischen Gymnasiasten. Köln.

Barbara A. Fennell

How (not) to speak German: „Gastarbeiterdeutsch“ und „Aussiedlerdeutsch“

In diesem Beitrag möchte ich geschichtlich vorgehen, das heißt, ich möchte nicht nur die soziopolitische Geschichte der Ausländergruppen in Deutschland nach dem zweiten Weltkrieg besprechen, sondern ich habe auch vor, die verschiedenen linguistischen Trends in den letzten 30 Jahren zu erläutern.

Nach dem zweiten Weltkrieg litten alle kriegsbeteiligten europäischen Länder an Arbeitskräftemangel und mussten von irgendwoher neue Arbeiter in ihr Land bringen. Staaten wie etwa Großbritannien, das eine lange Geschichte als Kolonialmacht hatte, haben Arbeiter aus den früheren Kolonien geholt, wie zum Beispiel aus Indien und der Karibik. Staaten wie Deutschland, das längerfristig keine Kolonialmacht war, haben Arbeitskräfte woanders suchen müssen. Nach dem ersten Strom von Aussiedlern aus Osteuropa, die öfters aus geschichtlichen Gründen Beziehungen zu Deutschland und den Deutschen hatten, und die die deutsche Regierung aus politischen und geschichtlichen Gründen aufnahm,[1] kamen auch Ausländer, vor allem aus Südost- und Südeuropa, aus der Türkei, Italien, Portugal, Griechenland und dem damaligen Jugoslawien nach Deutschland. Dies waren die ersten Arbeitsimmigranten, die nach Deutschland kamen, hauptsächlich um arbeiten zu können und Geld zu verdienen, und die wenige Gründe hatten, sich in die deutsche Gesellschaft zu integrieren, weil sie glaubten, sie würden nach einer gewissen Zeit wieder nach Hause zurückkehren.

Darüber hinaus wollten die deutschen Behörden diese Arbeitsimmigranten nur befristet in Deutschland arbeiten lassen. Deutschland war kein Einwanderungsland, und die ausländischen Arbeitnehmer hatten kein Recht auf permanente Niederlassung in der BRD. Zu diesem Zweck hat die Bundesre-

---

[1] 1950-1987 = ca. 1,5 Mio. (Quelle: Info-Dienst Deutsche Aussiedler, Nr. 110, 2001). Diese Statistik erfasst Aussiedler aus verschiedenen Herkunftsländern (ehem. UdSSR, Polen, Rumänien, Ungarn, ehem. CSSR, ehem. Jugoslawien und sonstigen Gebieten). Wenn ich in diesem Beitrag von Aussiedlern spreche, meine ich Aussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion bzw. russlanddeutsche Aussiedler.

gierung allmählich das so genannte Rotationsprinzip eingeführt, nach dem die ausländischen Arbeitnehmer zwei oder drei Jahre in Deutschland wohnen und arbeiten und danach wieder nach Hause geschickt werden sollten. Aus diesem Grund wurden auch von Seiten der Regierung keine Integrationsmaßnahmen durchgeführt, im Vergleich zu Schweden beispielsweise, wo alle Arbeitgeber von Anfang an verpflichtet waren, ihren ausländischen Arbeitern jede Woche bezahlte Freizeit zu geben, damit sie offiziell organisierten Schwedischunterricht besuchen konnten.

Aber auch wenn man nicht beabsichtigt, in dem Land auf ewig zu wohnen, in dem man zur Zeit arbeitet, hat man ab und zu mit den Einheimischen zu tun: Man muss zum Beispiel am Arbeitsplatz angelernt werden, man muss mit Vorgesetzten und Kollegen sprechen, man muss mit den Behörden reden; man muss die Nachbarin am Hauseingang begrüßen; man muss Lebensmittel einkaufen; man muss sich erkundigen, wo die Toilette ist usw. Einige Ausländer haben durch so genannte „Weisen" mit den Deutschen reden lassen; einige haben Sprachstunden besucht und manche (wie z.B. Gino Chiellino, Franco Biondi und Rafik Schami) sind sogar anerkannte Autoren in deutscher Sprache geworden. Aber sehr viele Ausländer haben Deutsch auf ganz natürliche Weise bei der Arbeit, auf der Straße und von den Nachbarn gelernt. Als Amerika kolonisiert wurde, fand das Englischlernen natürlich meistens auch „ungesteuert" statt, und niemand hat damals eine akademische Nebenindustrie daraus gemacht, diesen Prozess zu beobachten und zu dokumentieren. „Gastarbeiterlinguistik" ist ein Fach oder mindestens ein Nebenfach für sich gewesen.

Warum hat sich in Deutschland diese akademische Disziplin herausgebildet? Am Ende der sechziger Jahre schrieb in den USA Noam Chomsky seine berühmte Replik auf die Behauptung B. F. Skinners, dass die Menschen eine Sprache vor allem durch direkte Imitation lernen. Chomsky war und ist noch der Meinung, dass Menschen eine Sprache dadurch lernen, dass sie schrittweise ihr eigenes internes Regelsystem aufbauen. Die Regeln, die sich zu einer bestimmten Zeit in dem Regelsystem befinden, sind nicht unbedingt dieselben, die man im Zielsystem findet, aber sie sind trotzdem regelmäßig und konsequent, was bedeutet, dass der Lerner systematisch vorgeht, und auf dem Weg zur Zielsprache ist. Die auf Chomskys Arbeiten folgenden Längs-

schnittstudien von Forschern wie Roger Brown, Heidi Dulay und Marina Burt konnten Chomskys Behauptungen bestätigen und deuteten auch darauf, dass das Erlernen einer ersten oder zweiten Sprache universelle Züge aufweist.

In diesem Zusammenhang ist es daher kein Wunder, dass sich die ersten Forschungsprojekte über Gastarbeiterdeutsch vor allem mit der Systematik des Sprachenlernens befassten. Vor allem wollten die ersten Gastarbeiterlinguisten beweisen, dass die natürlich erworbene Sprache der ausländischen Arbeitnehmer nicht chaotisch oder unnatürlich oder unintelligent war, sondern auch genau dieselben universellen Regelmäßigkeiten und Tendenzen aufwies wie jede andere Lernersprache.

Innerhalb dieses Rahmens hat man versucht, typisches Gastarbeiterdeutsch zu beschreiben. Hier folgt eine Liste der linguistischen Besonderheiten des Gastarbeiterdeutsch nach Meisel (1975a).[2]

Tabelle 1: Typical features of Guestworker German

1) Use of foreign words, not necessarily of the speaker's native language:

   amigo, capito, compris
   friend, understood, understood

2) Overgeneralization of Standard German words:

   viel dumm
   much stupid

   Ich nix mit kopf arbeit
   I not with head work

   Nix gut wetter
   Not good weather

   Zwei monat nix arbeit!
   Two month not work

---

[2] Siehe auch Fennell (1997, S. 54-55).

3) *Du* for *Sie*

(2nd person singular/familiar pronoun for 2nd person plural/polite pronoun)

Du viel arbeit!
You much work

Du verstehen was Frau sagt?
You understand what woman says?

4) Semantically unmarked forms:

machen
do/make

5) Analytical paraphrase of „complex" expressions:

nix arbeit	**(arbeitslos)**
not work	(*unemployed*)
mehr geld	**(Lohnerhöhung)**
more money	(*pay rise*)
andere platz	**(anderswo)**
other place	(*elsewhere*)
diese hand	**(links/rechts)**
this hand	(*left/right*)
nix gut	**(schlecht)**
not good	(*bad*)
tot machen	**(töten)**
dead make	(*kill*)

6) Decomposed predicates:

Ganze mafioso, mach kaputt drei Mensche
Complete mafioso, makes kaputt three people

7) Missing elements:

a) Articles, especially definite articles, preferably within prepositional phrases and in subject noun phrases:

Leuten gut, Geld gut, aber was machen mit Fuss?
People good, money good, but what do with foot?

Wir kommen aus Türkei.
We come from Turkey
(cf.: Wir kommen aus der Türkei.)

b) Prepositions:

Ampel stehen bleiben.
Traffic light stand stay

c) Copula, auxiliaries and main verbs, most frequently the copula:

Nachher Griechenland.
Afterward Greece

Kind alles in der Türkei geboren.
Child all in (the) Turkey born

d) Personal pronouns, preferably in subject position:

Zwei monat nix arbeit.
Two month not work

e) Inflectional endings on verbs, adjectives and nouns are omitted:

Ich nix mit Kopf arbeit. Ich hier arbeit.
I not with head work. I here work.

8) Pronouns in imperative:

Du bitte sprechen!
You please speak!

9) Word order:

Milan hat gesagt sein Name.
Milan has said his name.
(cf.: Milan hat seinen Namen gesagt).

Und dann hat gesehen E. Feuer auf Dach.
And then has seen E. fire on roof
= Then E. saw fire on the roof
(cf.: Und dann hat E. Feuer auf dem Dach gesehen).

Im Momento ich möchte bleiben hier.
At the moment I wish to stay here.
(cf.: Standard: Im Moment möchte ich hier bleiben).

10) Complex sentences are rare. If they do appear, complementizers and pronouns may be missing.

In der Soziolinguistik beschäftigte man sich zu dieser Zeit sehr mit der Erforschung der Pidgin- und Kreolensprachen. Die Forscher des Gastarbeiterdeutschs empfanden eine Ähnlichkeit zwischen verschiedenen Phasen der Gastarbeitersprache und den basi-, meso- und akrolektalen Varianten von Kontaktsprachen. Einige (z.B. das Heidelberger Forschungsprojekt Pidgindeutsch, HPD) gingen so weit, dass sie in ihrem Projekttitel das Wort Pidgin benutzten.

Auch wenn eines der berühmtesten der damaligen Projekte das Wort Pidgindeutsch im Titel hatte, bedeutete das nicht, dass man wirklich glaubte, dass Gastarbeiterdeutsch eine einfache Pidginsprache war: man hatte schon von Anfang an Bedenken:

> Der Begriff ‚Pidgin-Deutsch' wird im Rahmen dieses Beitrages nicht im strengen Sinne des Terminus ‚Pidgin' verwendet, der für spezifische Sprachkontaktsituationen in Kolonialländern entwickelt worden ist. ... Bei der Verwendung des Begriffs ‚Pidgin-Deutsch' lassen wir uns von zwei allgemeinen Gesichtspunkten leiten.

Erstens bezeichnet der Begriff ebensowenig wie der Terminus ‚die deutsche Sprache' eine in sich *homogene* Sprache. Vielmehr faßt er bestimmte Varietäten des Deutschen zusammen, die spezifische linguistische und soziale Merkmale gemeinsam haben und in vorläufiger Abgrenzung zu anderen Sprachformen mit dem Begriff ‚Pidgin-Deutsch' belegt werden können.

Zweitens bezieht sich der Begriff auf jene Varietät des Deutschen, die Arbeitsimmigranten unter ähnlichen sozialen Bedingungen erlernen. Wir unterscheiden somit Lernkontexte, in denen eine Zweitsprache unter sehr unterschiedlichen *individuellen* Umständen erlernt wird, von solchen Kontexten, in denen die überwiegende Anzahl einer Gruppe von Zweitsprachenlernern eine fremde Sprache unter gleichen oder ähnlichen *sozialen* Bedingungen erwirbt. Im Sinne dieses Unterschiedes untersuchen wir nicht syntaktische Eigenschaften der Varietäten von Individuen, sondern von Gruppen.

Unter ‚Pidgin-Deutsch' verstehen wir das mehr oder weniger stark vereinfachte Deutsch ausländischer Arbeiter, das sie in der Regel nur aufgrund der Notwendigkeiten und des Alltags in der BRD in sozial begrenzten Kontakten mit Deutschen und Ausländern anderer Nationalitäten erwerben. Im wesentlichen trifft der Terminus auf das rudimentäre Deutsch jener ausländischen Arbeiter zu, die sich aufgrund des Kooperationszwanges am Arbeitsplatz zum Zwecke der Verständigung einer Varietät des Deutschen bedienen müssen, in ihrer Freizeit jedoch wenig oder kein Deutsch sprechen – es sei denn, um Probleme alltäglicher Bedürfnisse wie etwa Einkaufen, Arztbesuche, etc. zu regeln. Die zur Verrichtung der Arbeit meist nur in geringem Maße erforderlichen Deutschkenntnisse sind in routinierten Interaktionen am Arbeitsplatz erlernt. Diese arbeitsbedingten, meist oberflächlichen Kommunikationskontakte führen in der Regel zu einem sozial eingespielten Gebrauch einer vereinfachten Varietät des Deutschen, die auf einem bestimmten Niveau der Sprachbeherrschung ‚eingefroren' ist. (Dittmar 1975, S. 81-88)

Andere Forscher haben mehr oder weniger legitim andere Termini für Ausländerdeutsch benutzt, von „Foreigner Talk" über „Pfefferlesdeutsch" zu „Tarzanisch". Alle sind meines Erachtens ziemlich negative Namen und konnten leicht als Karikierung verstanden werden.

Was man aus dem Zitat von Dittmar auch erfahren kann ist, dass ein wichtiges Thema, dass die Sprachlernforschung mit der Pidginistik und Kreolistik zu der Zeit verband, die Simplifizierung war, die bei der Pidginisierung, wie auch beim Erlernen der Erstsprache und der Zweitsprachen, auftaucht. Forscher wie Schumann (1978) in den USA meinten, dass an der Entstehung einer ersten oder zweiten Sprache oder einer Pidginsprache dieselben Simplifikationsprozesse beteiligt sind. Hinnenkamp (1984, S. 156) listet diese Prozesse wie folgt (meine Übersetzung):

Reduktion der grammatischen Funktion eines vollen Systems

begleitende Änderungen in der Wortstellung

Reduzierung des Lexikons

schwere Polysemie

kategoriale Polyfunktionalität

ein Minimum an Redundanz

starke Periphrasis

Wenn man diese Liste mit der obigen Liste von typischen Merkmalen des Gastarbeiterdeutschs vergleicht, sieht man, dass das Ausländerdeutsch sehr auf Simplifizierung beruht, so dass man mit Recht von universellen Lernverfahren sprechen konnte.

Das Endresultat dieser Betonung der Universalien war aber laut Hinnenkamp (1990, S. 277), dass die einzelnen ausländischen Arbeiter in dieser Suche nach Prozessen vergessen wurden, und dass alle Gastarbeiter – ob Türken, Italiener, Jugoslawen oder Spanier – eine „Vereinna(h)mung" oder „Panethnisierung" erlitten. Dies passierte übrigens nicht nur in der Linguistik, sondern auch im Bereich der Belletristik, wo die oben genannten Verfasser meinten, die Verlage würden ihre Arbeit nur veröffentlichen, wenn sie die „typisch" gewordenen Gastarbeiterthemen wie zum Beispiel Heimat, Heimweh und „in zwei Welten leben" behandelten; alles andere passte nicht ins „herkömmliche" Bild der Gastarbeiterliteratur.

Obwohl ich verstehe, was Hinnenkamp mit dem Begriff Panethnisierung meint, behaupte ich, dass er hier nicht fair und der verwendete Begriff nicht ganz zutreffend ist: Es hat immer – grob gesagt – zwei Arten von Linguisten gegeben: die, die mit der Sprache *qua* Sprache zu tun haben, und die, die sich mit den Leuten, die sprechen, befassen. Und die zwei Gruppen haben in der Gastarbeiterlinguistik immer parallel gearbeitet.

In den siebziger und den frühen achtziger Jahren hatte sich die Lage der Gastarbeiter in Deutschland geändert. Sehr viele waren schon mehr als zehn Jahre in Deutschland, viele hatten schon ihre Familien nach Deutschland geholt und viele waren noch dabei, ein dauerhaftes Leben in Deutschland aufzubauen. Daher fing man in der linguistischen Forschung relativ früh an, über Integration und Interaktion zwischen Deutschen und Nichtdeutschen zu reden.

Wie Hinnenkamp (1990) sehe ich die Gastarbeiterlinguistik in drei Hauptphasen geteilt:

Phase 1: Gastarbeiterdeutsch als ein linguistisches Phänomen, das entdeckt und beschrieben werden musste: Inwiefern ist es der Zielsprache ähnlich; inwiefern ist es anders? (vgl. Clyne 1968; Orlovic-Schwarzwald 1978).

Phase 2: Gastarbeiterdeutsch als soziolinguistisches Phänomen: Welche extralinguistischen Faktoren haben einen Einfluß auf den ungesteuerten Spracherwerb? (vgl. Dittmar 1975).

Phase 3: Gastarbeiterdeutsch als interaktionelles Problem und Produkt: Wie beeinflussen Kommunikationsverfahren zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern den Erwerbs- und Kommunikationsprozess? (vgl. Kutsch/Desgranges 1985).

Seit der Mitte der achtziger Jahre konzentrierte man sich auf Prozesse der Kommunikation und kommunikativen Interaktion. Zum Beispiel fingen Dittmar, Klein, Rieck und andere, die mit dem Heidelberger Forschungsprojekt Pidgindeutsch verknüpft waren, an, sich weniger mit Sprachfehlern zu befassen und sich mehr mit Fragen der expressiven Äquivalenz oder Defizienz auseinanderzusetzen. Und daher betonte man mehr die Interaktion

zwischen Deutschen und ausländischen Arbeitsimmigranten und die Funktionalität oder Dysfunktionalität der Kommunikation zwischen Immigranten und Muttersprachlern.

Die Arbeiten, die in den letzten 10 Jahren über Aussiedlerdeutsch entstanden sind, stehen in der Tradition dieser interaktionellen Studien. Die Untersuchungen Berends (1998) und Mengs (2001) behandeln vor allem die Anpassungsprozesse zwischen den zugezogenen Aussiedlern (Erwachsenen und Kindern) und den in Deutschland geborenen Einheimischen. Berends (1998) Studie, „Sprachliche Anpassung", betont vor allem Anpassungsfähigkeit und -willen der Russlanddeutschen sowie Aspekte des Sprachwandels von Kolonial- zu Standard- oder Lokalsprache.

Diese Studien sind nicht nur für das Studium des Aussiedlerdeutschen wichtig; sie sind auch linguistisch-methodisch gesehen innovativ. Methoden wie Sozialnetzwerkforschung sind seit der Arbeit von den Milroys in den 80er Jahren in der Soziolinguistik ganz geläufig geworden. Aber Berend und Meng haben zusammen mit anderen ein Modell der sozialen Netzwerke entwickeln können, das uns die dynamische Natur der Integration und des Sprachwandels besser verstehen lässt.

Obwohl man jetzt sehr viel über Gastarbeiterdeutsch und Aussiedlerdeutsch weiß, ist die Frage, ob und inwieweit Gastarbeiterdeutsch und Aussiedlerdeutsch sich voneinander unterscheiden, noch nicht wissenschaftlich erforscht worden. Die Ausgangsbedingungen der beiden Sprachgruppen sind recht unterschiedlich. In der folgenden Tabelle habe ich einen ersten Versuch unternommen, die verschiedenen Startpositionen zusammenzufassen :

Gastarbeiterdeutsch	**Aussiedlerdeutsch**
ist in der ersten Generation keine Erstsprache oder Muttersprache;	Deutsch ist die erste (Mutter-)Sprache von vielen aber nicht allen Russlanddeutschen, obwohl die Varietät und das Niveau der sprachlichen Kompetenz stark variieren können;
wird von Arbeitsimmigranten gesprochen, die keine formelle Sprachschulung in dieser Sprache gehabt haben, und die manchmal in der Erstsprache Analphabeten sind, obwohl es auch sehr sprachbegabte Immigranten gibt, die in ihrer Erstsprache und im Deutschen literarisch sehr aktiv sind, auch in der Erstgeneration;	der Sprecher kann – je nach Herkunftsregion und/oder Alter – Deutschunterricht gehabt haben oder auch nicht;
weist sprachliche Interferenz von der ersten Sprache auf, besonders auf phonologischer Ebene; die Interferenz gründet in einer Erstsprache, in der der Sprecher normalerweise hochkompetent ist;	die sprachliche Interferenz kommt normalerweise aus dem Russischen, es spielen aber auch verschiedene Dialekte und verschiedene Ebenen von Sprachkompetenzen im Russischen eine Rolle;
tendiert zu Fossilisierung, besonders bei Erwachsenen;	der Basisdialekt kann stark variieren, obwohl er normalerweise deutlich als ein Dialekt des Deutschen erkennbar ist;
Kinder lernen die lokale Sprachvarietät innerhalb von einer Generation oder zwei, und Kinder der dritten Generation haben meistens Deutsch als die dominante Sprache;	die Kinder variieren von vollkompetenten Muttersprachlern im Deutschen zu russischen Muttersprachlern;

Sprecher aus der ersten Generation identifizieren sich mehr mit dem Ursprungsland und nicht mit Deutschland; und daher wird die integrative Motivierung erschwert, was zu früher Fossilisierung der Deutschkenntnisse führen kann;	die Kinder variieren von vollkompetenten Muttersprachlern im Deutschen zu russischen Muttersprachlern, die über gar keine Deutschkenntnisse verfügen und sich exklusiv mit Russland identifizieren; für letztere ist daher auch die Integration in die deutsche Gesellschaft erschwert;
die Zielsprachenmodelle sind modern und meistens regional;	in den Herkunftsgebieten war das sprachliche Modell normalerweise eine koloniale Varietät des Deutschen;
Gastarbeiter können aus verschiedenen Gründen als Nichtdeutsche auffallen.	obwohl die Russlanddeutschen rechtlich betrachtet Deutsche sind, können sie auch aufgrund kultureller Unterschiede auffallen.

Im Ganzen gesehen vermute ich, dass die zugrunde liegenden linguistischen Merkmale der Lern- und Anpassungsprozesse in beiden Dachgruppen fast identisch sind, und dass sich die Varianten der Aussiedler- und Gastarbeitersprache nur im Detail unterscheiden. Genauere Aussagen erfordern weitergehende wissenschaftliche Untersuchungen.

Das Interesse an der Identität von Immigranten ist das Thema, das Linguisten, Soziolinguisten und Nicht-Linguisten vielleicht zusammenbindet. Wenden wir uns abschließend einem Gespräch zwischen einem Ethnologen, der in Niedersachsen von Dorf zu Dorf herumreiste, um Märchen und Volkslieder zu sammeln, und Helmut, dem 15-jährigen Sohn einer Familie aus Bessarabien, der viele Lieder und Erzählungen in dem Schwäbischen Dialekt, den man in Bessarabien gesprochen hatte, wiedergeben konnte, zu (vgl. Lehmann 1991, S. 71-72).

C: Kannst du mal ein schwäbisches Gedicht sagen?

H: Nee.

C: Nee, das kannst du nicht? Erzähl mal auf Schwäbisch, was du werden willst. Weißt du das schon?

H: Nee.

C: Erzähl mal hier vom Dorf etwas. Kannst du das mal auf Schwäbisch erzählen? Sage mal ein paar Worte, ob du das kannst. Wie groß ist Lünninghausen?

H: Ja, Lünninghausen ist zwei Kilometer lang und hat 200 Einwohner.

C: Auf Schwäbisch! – Erzähl es auf Schwäbisch! – Oder: Wieviel Kinder seid ihr in der Schule?

H: Ja, vierzig ungefähr.

C: Das ist aber doch nicht Schwäbisch, was du da sagst. – Nun erzähl mal etwas von den Pfadfindern! – Kannst du Plattdeutsch?

H: Ja, dat war voriges Jahr im September, dat war clock sieben, wenn das losföhrt. Und gegen zehn ist de Zug ankommen, das wi no Bremerhaven hinführt.

C: Ja, das war Plattdeutsch! Nun erzähl dasselbe noch mal auf Schwäbisch.

H: Ja, das war voriges Jahr im September. Da sind wir morgens um sieben Uhr in Worpswede losgefahren, ungefähr 16 Mann, und wie wir in Osterholz gewese sin, henn wir auf de Zug gewart, ist der komme und sind wir nach Bremerhave fahre.

Dieses Gespräch stammt aus dem Jahre 1957 und wurde von dem Ethnologen Alfred Cammann geführt. In diesem Dialog sehen wir in Mikroskala viele der Hauptprobleme, die uns heute noch als Soziolinguisten beschäftigen.

Die Frage der Identitiät ragt aus diesem Textabschnitt heraus. Weil wir alle die Arbeiten Eriksons und Meads anerkennen, liegt uns Soziolinguisten eher die Arbeit Irving Goffmans am Herzen. Es ist uns wichtig, die transaktionelle Natur der Identität zu erforschen, die kontextimmanent und von Angesicht zu Angesicht mit den Interlokutoren ausgehandelt wird. Dazu kommen auch wichtige Fragen der Macht- und Solidaritätsbeziehungen (vgl. beispielweise die Arbeiten von Brown, Brown/Ford und Brown/Gilman in den USA oder Hallidays sowie neuerdings Faircloughs in Großbritannien).

Im obigen Gespräch konnte Helmut, der als junges Schulkind mit der Familie Bessarabien verließ, zeigen, wie er die Sprache auf der Basis von drei Grundidentitäten (mehr oder weniger überzeugend) manipulieren kann, die sein sprachliches Handeln anderen gegenüber beeinflussen. Erstens erscheint er als normalintelligenter (Nord)deutscher (er ist Lateinschüler), und spricht den Ethnologen auf Hochdeutsch an. Dieser Dialekt entspricht in etwa seiner nationalen Identität.

Zweitens deutet er eine Identität als Niedersachse an, das heißt, dass er eine Version des regionalen Platts spricht, was auf die Tatsache zurückzuführen ist, dass er im Gegensatz zum Rest der Familie den Hauptteil seines Lebens in der Gegend verbracht hat. Dies entspricht vielleicht seiner regionalen Identität. Drittens spricht er (wenn auch ungern) Schwäbisch, oder eher die koloniale Variante des Schwäbischen, die die Familie ursprünglich in der deutschen Siedlung in Bessarabien gesprochen hat. Dies könnte wiederum seiner ethnischen Identität entsprechen.

Alle drei Identitäten sind heutzutage von großer Bedeutung – im Vergleich zu früheren Studien, in denen die Identität eines Individuums der Identität der Gruppe Platz machen musste. In letzter Zeit sind wir uns dessen viel bewusster und geben zu – ziehen sogar viel Nutzen daraus – dass Individuen viele Gesichter, viele Identitäten aufweisen. In diesem Gespräch ist es zum Beispiel auch bemerkenswert, dass die Identität als Pfadfinder ihre Wirkung auf das sprachliche Handeln des Jungen hat; das ist vielleicht eine für ihn bedeutsamere Gruppenidentität als die eines Aussiedlers.

War es nicht Nietzsche, der behauptete, die Deutschen würden nie genug davon haben, zu fragen, wer sie sind?

Literatur

Berend, Nina (1998): Sprachliche Anpassung: eine soziolinguistisch-dialektologische Untersuchung zum Rußlanddeutschen. Tübingen.

Berend, Nina/Jedig, Hugo (1991): Deutsche Mundarten in der Sowjetunion. Marburg.

Bodemann, U. Michael/Ostow, Robin (1975): Lingua Franca und Pseudopidgin in der Bundesrepublik Deutschland: Fremdarbeiter und Einheimische im Sprachzusammenhang. In: Klein, Wolfgang (Hg.): Sprache ausländischer Arbeiter. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 18, S. 122-146.

Brown, Roger W. (1973): A First Language: The Early Stages. Cambridge, MA.

Brown, Roger W./Ford, Michael (1961): Address in American English. Journal of Abnormal and Social Psychology, 62, S. 375-385.

Brown, Roger W./Gilman, Arthur (1961): The pronouns of power and solidarity. In: Sebeok, Thomas A. (Hg.) Style in Language, S. 235-276. Cambridge, MA.

Clyne, Michael (1968): Zum Pidgindeutsch der Gastarbeiter. Zeitschrift für Mundartforschung, 35, S. 130-139.

Dittmar, Norbert (1975): Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgindeutsch": Zur Sprache ausländischer Arbeiter: Syntaktische Analysen und Aspekte des kommunikativen Verhaltens. In: Klein, Wolfgang (Hg.): Sprache ausländischer Arbeiter. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 18, S. 78-121.

Dulay, Heidi/Burt, Marina/Krashen, Stephen (1982): Language Two. New York.

Erikson, Erik H. (1975): Dimensionen einer neuer Identität. Frankfurt a.M.

Erikson, Erik H. (1982): Lebensgeschichte und historischer Augenblick. Frankfurt a.M.

Erikson, Erik ([18]2000): Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt a.M.

Fairclough, Norman (1989): Language and Power. London.

Fennell, Barbara A. (1997): Language, Literature, and the Negotiation of Identity. Chapel Hill, NC.

Goffman, Erving (1975): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt a.M.

Goffman, Erving (1979): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a.M.

Goffman, Erving (1980): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt a.M.

Goffman, Erving (1982): Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien der öffentlichen Ordnung. Frankfurt a.M.

Goffman, Erving ([4]1983): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München.

Halliday, Michael A. K. (1978): Language as a Social Semiotic. Leeds/London.

Hinnenkamp, Volker (1984): Eye-witnessing pidiginization: structural and sociolinguistic aspects of German and Turkish foreigner talk. York Papers in Linguistics, 2, S. 153-166.

Hinnenkamp, Volker (1990): „Gastarbeiterlinguistik" und die Ethnisierung der Gastarbeiter. In: Dittrich, Eckhard J./Radtke, Frank-Olaf (Hg.): Ethnizität. Opladen. S. 277-298.

Info-Dienst Deutsche Aussiedler. Hrsg. vom Beauftragten der Bundesregierung für Aussiedlerfragen. Bonn/Berlin.

Klein, Wolfgang (1975) (Hg.): Sprache ausländischer Arbeiter. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 18.

Kutsch, Stefan/Desgranges, Ilse (1985): Zielsprache Deutsch – ungesteuerter Erwerb. Tübingen.

Lehmann, Albrecht (1991): Im Fremden ungewollt zuhaus. Flüchtlinge und Vertriebene in Westdeutschland, 1945-1990. München.

Mead, George H. ([2]1975): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a.M.

Meisel, Jürgen M. (1975a): Ausländerdeutsch und Deutsch ausländischer Arbeiter: zur möglichen Entstehung eines Pidgin in der BRD. In Klein, Wolfgang (Hg.): Sprache ausländischer Arbeiter. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 18, S. 9-53.

Meisel, Jürgen M. (1975b): Der Erwerb des Deutschen durch ausländische Arbeiter: Untersuchungen am Beispiel von Arbeitern aus Italien, Spanien und Portugal. Linguistische Berichte, 38, S. 59-69.

Meisel, Jürgen M. (1977): Linguistic simplification: a study of immigrant workers' speech and foreigner talk. In: Corder, Stephen Pit/Roulet, Eddy (Hg.): The Notions of Simplification, Interlanguages and Pidgins and their Relation to Second Language Pedagogy: Actes du 5ème Colloque de Linguistique Appliquée à Neuchâtel, 20-22 May 1976. Liebefeld/Bern. S. 88-113.

Meisel, Jürgen M. (1983): Strategies of second language acquisition: more than one kind of simplification. In: Andersen, Roger N. (Hg.): Pidginization and Creolisation as Language Acquisition. Rowley, MA. S. 120-157.

Meng, Katharina (2001): Russlanddeutsche Sprachbiografien. Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien. Unter Mitarbeit von Ekaterina Protassova. Tübingen.

Milroy, Lesley (1980): Language and Social Networks. Baltimore.

Orlovic-Schwarzwald, Marija (1978): Zum Gastarbeiterdeutsch jugoslawischer Arbeiter im Rhein-Main Gebiet: Empirische Untersuchungen zur Morphologie und zum ungesteuerten Erwerb des Deutschen durch Erwachsene. Mainzer Studien zur Sprach- und Volksforschung, 2. Wiesbaden.

Rieck, Bert-Olaf (1989): Natürlicher Zweitsprachenerwerb bei Arbeitsimmigranten: eine Langzeituntersuchung. Frankfurt a.M.

Schumann, John (1978): The Pidginization Process: a Model for Second Language Acquisition. Rowley, MA.

Skinner, Burrhus Frederic (1966): Science and human behavior. New York.

Ekaterina Protassova

Russisch und Finnisch: zweisprachige Migranten in Finnland

1. Finnland und die besondere Situation russischsprachiger Immigranten

Finnland liegt im größten und bewohntesten Teil zwischen Schweden und Russland (im Norden grenzt es noch an Norwegen und im Süden ist es nahe zu Estland). In der Geschichte wurde es oft zur Arena der Kämpfe zwischen diesen Staaten (manchmal zusammen mit Dänemark und Deutschland); eine lange Zeit hat es zur schwedischen Krone gehört. In den Jahren 1809-1917 war Finnland ein dem Zarenreich angegliedertes autonomes Fürstentum, noch früher wurden einige Teile des Landes durch Russland annektiert. Es gibt historische Minderheiten: Finnen in Schweden und in Russland, Schweden und Russen in Finnland; und es gibt auch dieselben sprachlichen Migrantengruppen neuerer Zeit in all diesen Ländern. Bei der Ethnogenese des russischen Volkes spricht man oft von finno-ugrischen (sowie slawischen und türkischen) Quellen. Mehrere Sprachen, die zur finno-ugrischen Sprachgruppe gehören, werden weit über das ganze nördliche Russland gesprochen; einige Sprachinseln sind sogar bis jetzt fast unberührt geblieben; dort wird fast ausschließlich nur die eigene Sprache gesprochen. Es steckt also überhaupt nichts Extraordinäres darin, dass in den Nachbarstaaten verschiedene Sprachkombinationen und Sprachkonstellationen zu treffen sind. Die Dynamik dieser Prozesse in der Vergangenheit ist für mich nur deshalb wichtig, weil ich auch heute noch immer wieder Streitigkeiten um die Zweisprachigkeit beobachte, die durch Familiengeschichten eine schmerzhafte Spur ziehen und Biografien bis auf den heutigen Tag beeinflussen. Die neuen Generationen, die auf den beiden Seiten der finnisch-russischen Grenze aufwachsen, möchten nur die Vorteile von Mehrsprachigkeit und Multikulturalität genießen und nicht unter der Sprachdiskriminierung leiden, die manchmal die Epoche der Großeltern und Eltern kennzeichnete.

Dank der Zusammenarbeit mit Katharina Meng und Begegnungen mit vielen anderen Mitarbeitern des Instituts für Deutsche Sprache in den Jahren 1994-2001 hatte ich Gelegenheit, als Zuwanderin auf Zeit im Projekt zur sprachli-

chen Integration der Russlanddeutschen mitzuarbeiten und dabei verschiedene Forschungsschulen in einigen Ländern zu vergleichen. Ich konnte auch Kontaktsituationen mit Sprachvariationen aus mehreren Perspektiven betrachten, und zwar ganz persönlich im alltäglichen Leben sowie als wissenschaftlich Interessierte. Politischer und zeitgeschichtlicher Hintergrund dieser Forschungskooperation war das Aufsplittern der multinationalen Sowjetunion und das Entstehen der multinationalen Europäischen Union. Mit dem Zerfall der Sowjetunion einher ging die Herausbildung neuer Zweisprachigkeitssituationen in Russland, im Baltikum und in den GUS-Staaten, in denen die Nationalsprachen eine Renaissance erlebten und die Russen zu Minderheiten wurden. Zusammen mit den vielfältigen Migrationsprozessen (die russischsprachigen Juden, Deutschstämmige, Bulgaren, Finnen, Griechen, Spanier und andere sowie die Russen selbst verließen die Heimat) führte dies zur Ausbildung einer neuen russischsprachigen Diaspora in der Welt. In Zeiten der Sowjetherrschaft waren Kontakte zu den migrierten russischen Landsleuten unerwünscht. Der russische Migrant in der neuen Diaspora hingegen ist mobil, aktiv und unabhängig, pflegt aber zugleich enge Beziehungen zum Exodusland. Die so genannte vierte Emigrationswelle trifft dabei im Ausland nicht nur auf Einheimische, sondern auch auf die Vertreter der früheren russischsprachigen Emigrationswellen, die einerseits als Integrationsvorbilder für die Neuankömmlinge dienen können, andererseits aber oft unzufrieden erscheinen, da diese „neuen Russen" Konflikte und Auseinandersetzungen provozieren und dadurch die Lage der schon Assimilierten bedrohen. Das Zusammenleben der unterschiedlichen Generationen der Russischsprachler geschieht nicht reibungslos, und das nicht zuletzt wegen der mangelnden Sprachkenntnisse und kulturellen Distanz der Zuwanderer.

Die Funktionen des Russischen für die sprachliche Integration variieren sowohl individuell in Abhängigkeit vom Alter, der soziokulturellen Schichtzugehörigkeit und dem Ausbildungsniveau. Durch die entwickelte Infrastruktur von Unternehmen, die Mitarbeiter brauchen, die gut Russisch sprechen, durch grenzüberschreitenden Handel, durch Kulturaustausch und russischsprachigen Tourismus hat Russisch ein höheres Prestige in Finnland als in Deutschland. Zugleich ist Russisch – insbesondere für die älteren Menschen – die Sprache des ehemaligen Feindes, obwohl die Kriegsveteranen aus beiden Ländern sich scheinbar gut verstehen. Die Epoche der Finnlandisierung

in der Kekkonen- und Breschnew-Zeit hinterließ einen Nachgeschmack der Enttäuschung und gemischter Gefühle. Die Bedrohung durch die russische Drogenmafia, Prostitution, ungesetzliche Alkoholeinfuhr und Unzivilisiertheit wird von den Massenmedien – nicht selten übertrieben – immer wieder als Sprengstoff eingeführt. Diese positiven und negativen Erscheinungen fördern die Ausbildung einer neuen Selbstidentität bei den Zuwanderern.

Im Folgenden werde ich mich primär mit der Situation der russischsprachigen Immigranten in Finnland beschäftigen und die Faktoren aufzeigen, die sich von der Sprachsituation in Deutschland deutlich unterscheiden. Ich gehe zunächst auf die russischen Finnen und auf die finnischen Russen ein (Kap. 2. und 3.), beleuchte dann die Einstellungen zur Zweisprachigkeit in der finnischen Gesellschaft und die Rolle des Russischen als Fremdsprache in Finnland (Kap. 4. und 5.). Abschließend gehe ich auf Sprachunterricht und Förderung von Zweitsprachen in der Schule ein (Kap. 5.).

2. Russische Finnen – die Ingermanländer

Um den finnischen Meerbusen herum leben mehrere ostseefinnische Völker: außer den Finnen selbst sind es die Esten, die Karelier, die Voten, die Izhoren, die Vepsen, die Liven und die Ingermanländer. Die ethnische Eigenständigkeit der letzten, die zum ersten Mal Anfang des 13. Jahrhunderts als Alliierte von Novgorod im Krieg gegen die Finnen erwähnt werden, wird manchmal bestritten, denn dieses Volk bildete sich im 17. Jahrhundert, als finnische Zuwanderer aus Mittel- und Südfinnland dort hin zogen; sie stellten bis zu 70% der damaligen Bevölkerung. Später hat diese Strömung weitere Zuwanderer in das Gebiet um den finnischen Meerbusen geführt. Besonders während der Zeit der Zugehörigkeit zur russischen Krone kamen viele Finnen nach Sankt-Petersburg und in die Umgebung, fanden dort Arbeit und ein Zuhause. Als Ingermanland hat man früher den Küstenstreifen zwischen der estnischen und der finnischen Grenze bezeichnet, etwa 15.000 Quadratkilometer groß; der Name der Gegend kommt entweder von dem Namen des Flusses oder von Ingegerd, der Tochter des schwedischen Königs Olof. Die Ingermanländer gehören meistens der lutherischen Kirche an. Im 18. Jahrhundert waren bis zu 50% der Ansiedler noch Ingermanländer. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gründete man Schulen, Zeitungen, Leh-

rerseminare, Gesangvereine. Nach der Revolution 1917 blieben die Ingermanländer, die russische Bürger waren, in Russland (ihre Nationalität wurde als „Finne" bezeichnet); sie wurden teilweise durch die Freundschaftsgesellschaften in Finnland unterstützt. 1929 litten sie unter der Kollektivierung der Bauernwirtschaft. 1934 begann die von Stalin proklamierte Kampagne gegen den Nationalismus, und im Jahre 1935 kamen die Ingermanländer an die Reihe. In zwei Jahren wurden 27.000 von ihnen nach Kasachstan umgesiedelt. In den ingermanländischen Dörfern wurde in den Schulen bis in das Jahr 1937 Finnisch unterrichtet; 1938 wurde der öffentliche Religionsunterricht verboten.

Im zweiten Weltkrieg haben die deutschen Truppen einen Teil des Leningrader Gebiets erobert; die friedliche Bevölkerung wurde entweder von den sowjetischen Machthabern nach Sibirien evakuiert und in die Trudarmee deportiert oder von den deutschen Besatzern gewaltsam in Ghettos nach Deutschland und in andere besetzte Länder verschleppt, danach in Konzentrationslager. Das wurde in Finnland, dem damaligen Alliierten von Deutschland, bekannt; aufgrund des Vertrages zwischen Hitler und Mannerheim wurde es der finnischen Regierung gestattet, die Ingermanländer in Finnland aufzunehmen. Während einer kurzen Zeitperiode kamen Ingermanländer in Finnland mit dem dort gesprochenen Finnisch in Kontakt. Nach 1944, als Finnland sich von Deutschland als Kriegsverbündetem getrennt hatte, wurden sie in die Sowjetunion zurückgeschickt, wo sie mit Reglementierungen leben mussten und manche auch nach Sibirien deportiert wurden. Erst nach 1953 durften sie wieder nach Ingermanland zurückkehren.

Petr Pliev schrieb in der „Nezavisimaja gazeta" (Unabhängige Zeitung) vom 18.4.1996, S. 3 (Übersetzung von Norbert Stiehm):

> Eine Reihe von Fakten zeugt davon, dass die ingermanländischen Finnen nach der Rückkehr in die Heimat ein gesetzliches Recht auf Rehabilitierung als Opfer politischer Repression haben. Erstens wurden sie alle nach Überquerung der Grenze unter Bewachung durch den NKWD (Volkskommissariat des Innern der UdSSR) gestellt und in ihre Siedlungsräume gebracht. Zweitens wurden die Ankömmlinge aufgrund des Befehls Nr. 274 unter besondere Aufsicht durch lokale Organisationen des NKWD gestellt. 1946 wurden an die russischen Finnen Pässe mit dem Artikel 38 ausgegeben, der die Passinhaber ihrer Grundrechte und Freiheiten be-

raubte. 1947 wurde den russischen Finnen durch ein besonderes Gesetz verboten, in ihre Heimat nach Leningrad bzw. in das Leningrader Gebiet zurückzukehren. In den folgenden zwei Jahren wurden alle Finnen vom NKWD zwangsweise aus dem Pribaltikum nach Karelien umgesiedelt. Und 1950 schließlich siedelte man sie erneut aus den grenznahen Regionen in die nicht grenznahen um.

Nach der Revolution blieben noch diejenigen Finnen in der Sowjetunion, die als finnische Bürger unter den russischen Bürgern lebten und ihr Brot verdienten. Diese „alten" Finnen sollten Mitte der 30er Jahre entweder nach Finnland zurückkehren oder die sowjetische Staatsbürgerschaft annehmen. Außer diesen Finnen gibt es noch zwei weitere Gruppen in Russland: diejenigen, die in den 20er und 30er Jahren des 20. Jahrhunderts in die Sowjetunion aus den USA (wohin sie früher emigriert waren) und aus Finnland über die Grenze kamen, um am Aufbau des Sozialismus teilzunehmen. Diese Gruppen lebten, nachdem viele durch Gefängnisse gegangen waren, in speziellen Siedlungen; von dort wurden sie in mehreren Etappen in den GULAG gebracht. Ihre Kinder kamen in spezielle Kinderhäuser. Sie durften erst 1955 nach Finnland zurückkehren.

Obwohl der Beschluss des Obersten Sowjets der RSFSR „Über die Rehabilitation der russischen Finnen" am 29. Juli 1993 angenommen wurde, gab es nachher fast keine praktischen Schritte zur Lösung dieses Problems.

Heute leben in Estland und Russland etwa 67.000 Finnen-Ingermanländer, die meisten in Karelien, in Sankt-Petersburg und Umgebung und in Sibirien. Es gibt etwa 20 Finnische Gesellschaften in den Regionen Russlands, ein Programm zur kulturellen und sozio-ökonomischen Entwicklung der finnisch-ugrischen Völker, es gibt lutherischen Gottesdienst in finnischer Sprache (alternierend mit dem in deutscher Sprache), wenigstens in Sankt-Petersburg und Moskau, und Gesangvereine.

Die Ingermanländer und weitere Abkömmlinge finnischer Nationalität durften seit 1990 nach Finnland einreisen, 5.000 im ersten Jahr, später nur 2.000 pro Jahr. Der Grund für die Einladung war Arbeitskräftemangel und Bestrebungen, historische Gerechtigkeit zu üben. Mehr als 25.000 Menschen sind dem Appell gefolgt und ungefähr dieselbe Zahl hat den Wunsch geäußert,

nach Finnland zu übersiedeln. Die Integration wird dadurch beschleunigt, dass die Einwanderer schon vor der Einreise Finnisch erlernen. Wenigstens ein Elternteil muss finnischer Nationalität sein, oder zwei von den Großeltern sollten Finnen sein. Als Dokumente gelten Geburtsurkunden, Repressionspapiere und verschiedene Attestate. Manchmal dauert es bis zu 10 Jahren, bis die Einreiseerlaubnis erteilt wird. Die Repatrianten sind keine Staatsbürger und müssen noch lange warten, bis sie die Staatsbürgerschaft bekommen.

Russlandfinnen sind also eines der sieben ostseefinnischen Völker, vorwiegend Bewohner des Küstenstreifens zwischen der estnischen und der ehemaligen finnischen Grenze. Im 20. Jahrhundert können sie durch das ewige Hin und Her eine den Russlanddeutschen ähnliche Geschichte des Verlusts der Muttersprache und der Repatriierung in ein historisches Vaterland aufweisen. Für viele Ingermanländer ist die russische Sprache bei der Übersiedlung nach Finnland (wie auch bei den Russlanddeutschen nach Deutschland) die bestentwickelte und meistgebrauchte Sprache. Auch hier hat die russische Sprache wichtige Funktionen für die mentale Erfassung der neuen Umgebung und der sozialen Wirklichkeit, für den Vollzug einer differenzierten, konnotationsreichen und emotional befriedigenden Kommunikation untereinander. Sie dient auch noch dazu, den schrittweisen Erwerb bzw. Wiedererwerb und Ausbau des Finnischen als der Sprache zu erleichtern, die einst die einzige Sprache der eigenen ethnischen Gruppe war und die Mehrheitssprache der Aufnahmegesellschaft ist.

Russisch-Finnische Sprachbiografien

Im Folgenden möchte ich anhand dreier Fälle[1] kurz zeigen, wie sich die oben skizzierten politisch-historischen Veränderungen in den Lebensbedingungen, den Familienverhältnissen und Sprachbiografien russischer Finnen niedergeschlagen haben.

- Die ingermanländische Familie K. besteht aus Großvater (geboren 1920), Großmutter (geboren 1915), vier Kindern, von denen zwei Söhne und eine Tochter mit ihren Familien in Finnland wohnen; eine Tochter lebt mit der Familie in

[1] Zu dieser Thematik habe ich im Zeitraum von 12 Jahren etwa 50 Familien mit Familienangehörigen aus verschiedenen Generationen befragt.

Sankt-Petersburg. Die Familiensprache ist Finnisch, mit den nicht-finnischen Familienmitgliedern (alle Kinder haben eine Nicht-Finnin bzw. einen Nicht-Finnen geheiratet) spricht man Russisch. Die Großeltern haben finnische Schulen und Fachschulen besucht; damals durfte und konnte man auf Finnisch in Leningrad und Umgebung studieren. Man sprach zwar manchmal bei der Arbeit Russisch und erwarb diese Sprache auch in der Schule als Zweitsprache, aber man konnte es auch vermeiden, Russisch zu sprechen, wenn man das wollte. So kann Großmutter K. Russisch überhaupt nicht schreiben, ihr Mann dagegen schreibt und dichtet sogar in beiden Sprachen. Im Jahr 1934 wurde Kirov, der Leiter der Leningrader Kommunisten und Stalins Freund, in Leningrad ermordet. Obwohl das Attentat auf Befehl Stalins geschah, wurden die Finnen dafür verantwortlich gemacht und viele Einwohner von Leningrad, die diese Nationalität hatten, wurden nach Kasachstan verbannt. So kam Frau K. (damals noch Fräulein S.) ins Exil und arbeitete im Sowchos. Herr K. ist zuerst in die Armee berufen worden; als festgestellt wurde, dass er Finne ist, hat man ihn zur Trudarmee an den Ural befohlen, nach dem Krieg dann nach Südkasachstan. Dort haben sie sich kennengelernt und zwei Kinder bekommen, von denen das erste starb. Bis 1955 verfügten sie nicht über Pässe. Unter Nikita Chruschtschow wurden ihnen Pässe ausgehändigt, aber sie durften nicht in ihre Häuser zurück und sind nach Estland umgezogen. Die Sprache und das Klima waren ähnlich wie in Ingermanland, und sie konnten Radio und Fernsehen aus Finnland empfangen. Als sie die Chance bekamen, nach Finnland zu übersiedeln, haben sie sie auch genutzt; und obwohl sie schon in schlechter gesundheitlicher Verfassung sind, genießen sie die sprachliche Umgebung und sind einigermaßen zufrieden mit ihrem heutigen Leben in Finnland. Alle ihre Kinder sprechen Finnisch als Muttersprache (die Eltern haben mit den Kindern immer in der Muttersprache gesprochen) und konnten Arbeit in Finnland finden. Sie haben auch die finnische Sprache an ihre Enkelkinder weitergegeben, so dass, als sie nach Finnland kamen, diese sich mit den Alterskameraden wenigstens oberflächlich verständigen konnten.

– Die 1916 in einem Dorf in den USA (Michigan) geborene Finnin L., Tochter finnischer Remigranten,[2] eines von 10 Kindern, hat bis zur Abreise 1931 in die Sowjetunion eine amerikanische Schule besucht. L. wurde bilingual. Als ihre Mutter krank wurde und ins Krankenhaus kam, konnte der Vater die Kinder nicht allein versorgen, deshalb ging er in die Sowjetunion, wo es Kinderhäuser

[2] Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts gab es eine große Emigrationsströmung von Finnland nach Amerika.

gab. Zuerst kamen die armen Bauernkinder nach Leningrad, wo sie drei Tage verbrachten; das Kulturschockerleben in dieser kurzen Zeit war geprägt vom Besuch zahlreicher Museen. Dann kamen sie nach Karelien, wo sie tatsächlich in Kinderhäusern untergebracht wurden. In der Schule wurde alles auf Finnisch unterrichtet, bis auf Russischstunden, in denen sie anfangs recht hilflos waren, sich nach und nach aber schnell die neue Sprache aneignen konnten. Besonders schwer fielen L. zuerst die kyrillischen Buchstaben. Ihrer Selbsteinschätzung nach konnte L. dank der früher in Amerika erworbenen Fähigkeiten selbstständig mit Unterrichtsmaterial zu arbeiten, Russisch rasch erlernen. Später hat sie an der Hochschule studiert, wurde Lehrerin für Englisch und hat 30 Jahre lang an Schulen unterrichtet. Frau L. spricht Russisch mit einem leichten Akzent, Finnisch und ein etwas altmodisch anmutendes Englisch. Sie hat persönlich nie darunter gelitten, dass sie aus Amerika kam, wohl aber darunter, dass sie eine Finnin war (es gab Zeiten, in denen sie deswegen keine Arbeit bekam oder entlassen wurde). Ihr erster Mann war Russe, ihr zweiter ein aus Finnland wegen kommunistischer Überzeugungen geflohener Finne. Beide Männer und auch ihr einziges Kind starben. Während des Krieges bekannte sich L. eindeutig zur Sowjetunion und ist jetzt dagegen, Karelien an Finnland zu übergeben. Für L. haben die nationalen Unterschiede wenig Bedeutung, wichtig sind ihr menschliche Eigenschaften. Schon in der amerikanischen Schule, in der Herkunftssprachen verboten waren, hat sie mit Kindern unterschiedlicher Nationalitäten zusammen gelernt. Sie schätzt manche Charakterzüge an den Russen und andere an den Finnen. Die USA sind für sie keine Heimat, in Finnland, wo sie 1999 ankam, fühlt sie sich zu Hause. Mittels des Fernsehens sowie durch Lesen und Sprechen pflegt sie die drei Sprachen, die sie im Laufe des Lebens oft verwendet hat.

Die Ankömmlinge finnischer Nationalität beherrschen eine andere Variante des Finnischen, die sie selbst oft als eine bessere und reinere bezeichnen. Der Statistik nach sprechen nur noch 400 Menschen zu Hause Finnisch als Muttersprache, vorwiegend ältere Menschen. Erst vor drei Jahren wurde ein Programm gestartet, das die finanzielle Unterstützung der Repatrianten von ihren Leistungen bei der Integration abhängig macht. Die Integrationspläne sollen vom Ingermanländer selbst und mit Hilfe der Behörden zusammengestellt werden. Die Direktive der Europäischen Union verlangt jetzt auch von den Aussiedlern in Finnland, einen bewussten Integrationsweg mit Hilfe zahlreicher Aufnahmeinstitutionen zu durchlaufen und sich dabei die Kompetenzen bereits integrierter Aussiedler nutzbar zu machen. Das heißt, man

muss innerhalb von drei Jahren die finnische Sprache und Kultur sowie das Gesellschafts- und Arbeitsleben studieren (jeden Tag gibt es Sprachstudium, Exkursionen, Besuche, Vorlesungen, auch in russischer Sprache), Umschulungen machen, lernbereit sein. Das ist die Bedingung für die soziale Unterstützung; danach versucht man Arbeitsstellen zu vermitteln. Diejenigen, die schon früher einen Arbeitgeber finden, dürfen schon früher aus dem Programm aussteigen. In der russischen Sprache in Finnland gibt es für diese Gruppe ein Ethnonym: *paluumuutajat* (Repatrianten) wird zu *balamuty* (Friedensbrecher) durch ein Wortspiel. Weitere Informationen über Ingermanländer finden sich in de Geer (1994), Hupel (1787), Lehto (1996), Musaev (1999), Saressalo (2000), Teinonen/Virtanen (1999), Ylönen (1998).

3. Zweisprachigkeit in der finnischen Gesellschaft

Finnland ist seit Jahrhunderten ein mehrsprachiges Land. Für etwa 6% der finnischen Bevölkerung (14% der Gemeinden) ist bis heute Schwedisch die Muttersprache. Nach der Verfassung ist Finnland ein Land mit zwei Nationalsprachen, Finnisch und Schwedisch. Seit 1995 sind drei offizielle Minderheitssprachen, Saamisch, Romani und Gebärdensprache anerkannt. In Finnland leben über 7.000 Saamen, aber nur die Hälfte spricht diese Sprache. Erst seit 1992 haben die Saamen das Recht, bei Behörden als Sprache Saamisch zu benutzen und auch in dieser Sprache Antwort zu erhalten. Den saamischsprechenden Schülern wird im Heimatgebiet der Grundunterricht vorwiegend in Saamisch erteilt.

Jedes Kind in Finnland erlernt in der Schule mindestens zwei Fremdsprachen und die zweite Nationalsprache, die dann abhängig von der Muttersprache Schwedisch bzw. Finnisch ist. Aufgrund der eigenen Erfahrungen sehen die meisten Finnen jetzt die frühe Zweisprachigkeit als positiv an. Vor 150 Jahren, als die schwedische Sprache noch dominierte, begann die Diskussion über die Zweisprachigkeit. Die Finnen haben sich auch in der Zeit der Autonomie unter dem russischen Zaren gegen die Russifizierung gewehrt. Die finnischen Emigranten in Schweden und in anderen Ländern haben dafür gekämpft, ihre Sprache zu erhalten. Inzwischen sind viele Finnen gegenüber dem Bilingualismus aufgeschlossen. Jeder Finne lernt in der Schule Zweisprachigkeit als etwas Selbstverständliches kennen. Alle wissen Bescheid

darüber, welche Rechte man den Ethnien garantieren soll, welche es in Finnland gibt, wie man zweisprachige Kinder erzieht, auch dass man immer in der Muttersprache zum Kind sprechen soll. Darum haben sich z.B. die finnischen Elternteile in den gemischten finnisch-russischen Ehen viel positiver und bewusster zur Unterstützung der russischen Sprache geäußert, als ihre russischen Partner, die eher eine Tradition der Dominanz der „Großsprache" hinter sich haben. Kindergärtnerinnen, Lehrer, Ärzte und Krankenschwestern teilen den Eltern mit, dass sie mit den Kindern in ihrer eigenen Sprache reden sollen. Die Tageslosung lautet: alle Europäer sollen mindestens dreisprachig sein. Diese Leitorientierung erleichtert die Einführung des muttersprachlichen Unterrichts auch in den anderen Sprachen. Sie deckt sich mit der sprachpolitischen Direktive der Europäischen Union, die besonders in diesem Jahr der Sprachen Europas (2001) diskutiert wird. Es entstehen immer mehr Initiativen für den Unterricht in verschiedenen Sprachen, für eine frühe Immersion. Es gibt Kindergärten und Klassen, in denen verschiedene Migrantensprachen unterstützt werden.

Prof. L. Wong Fillmore (Berkley), deren wissenschaftliche und menschliche Kompetenz man in Finnland hoch schätzt, kommt aus Kalifornien, dem US-Bundesstaat mit massenhafter Immigration. Sie glaubt, dass ohne entwickelte Familiensprache und ohne bewussten Unterricht in der dominanten Sprache ein großer Teil der Bevölkerung mit einem „funny English", das dem Standard nicht entspricht, aufwächst. Diese Variante werde problemlos von den Durchschnittssprechern verstanden, ist aber als eine niedrigere und unterentwickelte Varietät des Englischen einzustufen. Sie nennt diese Erscheinung „Ausbildung neuer Dialekte" und macht auf das Problem aufmerksam, dass es eine viel größere Herausforderung darstellt, aus einem Dialekt in eine Hochsprache über zu gehen als aus einer Fremdsprache (vgl. Wong Fillmore 1992, 1996).

Obwohl die Auffassung vorherrscht, dass man Sprachen in einer anderssprachigen Umgebung automatisch erlernt, ist das nicht oft der Fall. Vieles hängt eben davon ab, wie die neue sprachliche Umgebung gestaltet ist, wie das sprachliche Angebot aussieht, und was von den Kindern und Heranwachsenden verlangt wird. Vor allem die Grammatik und der Wortschatz leiden darunter, dass man nur unter den Gleichaltrigen oder den Immigrantenkindern aufwächst. Finnische Kindergärtnerinnen haben mir über zwei Fälle berichtet, die dies veranschaulichen:

- Ein russischsprachiges zweijähriges Mädchen war seit einem Jahr im finnischen Kindergarten und hat nur sehr einfache Wörter gelernt; sie hat auch Russisch kaum gekonnt; die Eltern haben viel gearbeitet und konnten ihr nicht viel Zeit widmen. Im Sommer hat sie zwei Monate in Russland bei der Großmutter verbracht und hervorragende Fortschritte im Russischen gemacht. Als sie wieder in den Kindergarten zurückgekehrt ist, haben die Erzieherinnen bemerkt, dass sich inzwischen auch ihr Finnisch verbessert hatte, ihr Wortschatz größer geworden war. Sie begann sich auf Finnisch zu äußern, obwohl sie kein finnisches Wort innerhalb dieser zwei Monate gehört oder gesprochen hatte.
- In einer Kindergartengruppe sind zwei Kinder russischsprachig. Ein ingermanländischer Junge besucht die Einrichtung seit 3,5 Jahren, ein russisches Mädchen seit 2,5 Jahren. In der ingermanländischen Familie spricht man gemischt; man ist bestrebt, sich so schnell wie möglich zu integrieren, darum freut man sich so sehr, dass der Junge finnische Freunde im Hof gefunden hat, mit denen er die meiste Zeit verbringt. Nach einem Jahr fällt es ihm leichter, auf Finnisch als auf Russisch zu antworten. Das Mädchen spielt zu Hause nur auf Russisch, hat viele russische Bücher, Kassetten, Videos, die sie anhört. Die Erzieherinnen sind der Meinung, dass der finnische Wortschatz, die Frage-Antwort-Kompetenz, die Erzählfähigkeiten bei dem Mädchen viel weiter entwickelt sind, als bei dem Jungen, obwohl sie scheinbar weniger in Kontakt mit der finnischen Sprache kommt.

Mit diesen Beispielen möchte ich nochmals unterstreichen, dass die Erziehungsfunktionen und die Verantwortung der Familien nicht zu unterschätzen und die so genannten Freundschaften nicht zu überschätzen sind. Diese beiden Fälle zeigen, wie wichtig eine entwickelte Erstsprache und somit die kognitive Basis für die allgemeine Entwicklung des Kindes ist.

4. Die institutionelle Förderung des Russischen als Fremdsprache

Die Staatsgrenze zwischen Finnen und Russen wird nach wie vor bestehen. Aus Russland kommt Erdöl, Erdgas, Holz und Elektrizität; in der letzten Zeit bringen die russischen Touristen Dollars nach Finnland. Finnland verkauft Lebensmittel, Papier, Konfektion nach Russland und dient nicht nur als ein Transitland, sondern auch als eine Brücke zwischen Europa und Russland.

Die Unternehmer sprechen davon, wie schwer es ist, ohne Sprach- und Kulturkompetenz eine gute Entwicklung zu fördern. Deshalb braucht man in den Beziehungen zwischen diesen beiden Ländern Experten in Fragen der russischen wie auch der finnischen Kultur: Finnen, die gut Russisch können, und Russischsprachler, die die finnische Sprache und Kultur studiert haben, die europäischen Gesetze kennen und zugleich mit der russländischen Mentalität vertraut sind.

Russisch als Fremdsprache begann man in Finnland nach einem Ukaz vom Alexander I. im Jahre 1812 zu unterrichten; aber es gab immer nur wenige Schüler, die sich bereit erklärt haben, Russisch zu studieren. In 11 Kommunen wird jetzt Russisch als „lange Fremdsprache" angeboten (ein Terminus, der bedeutet, dass die Sprache ab der 3. Klasse bis zur 12. unterrichtet wird), vorwiegend in den östlichen Teilen Finnlands. An neun Universitäten kann man Russisch als Hauptfach studieren, abgesehen von zahlreichen Sprachzentren, die vielerorts existieren. In Helsinki gibt es am Lehrstuhl für slavische und baltische Sprachen und Kulturen seit 1999 einen Ausbildungsgang für Studenten mit Russisch als Muttersprache, wobei sie in beiden Sprachen unterrichtet werden. Seit ein paar Jahren wird auch an sieben experimentellen Schulen, an denen Kinder russischer und finnischer Herkunft zusammengefasst sind, abwechselnd in der einen und in der anderen Sprache unterrichtet. Seit 1997 gibt es in drei Städten des östlichen Finnland neue Finnisch-russische Schulen (Imatra, Joensuu, Lappeenranta); etwa 80 Kinder befinden sich in relativ kleinen Klassen und können auch per Internet sowohl Finnisch als auch Russisch lernen. Seit 1955 existiert in Helsinki die Finnisch-Russische Schule; zuerst auf private Initiative hin mit Unterstützung der Sowjetunion gegründet wurde sie seit 1977 zur staatlichen Finnisch-Russischen Schule nicht nur für russischsprachige, sondern vorwiegend für finnischsprachige Schüler ausgebaut. Die Unterrichtstätigkeit der Schule ist durch ein Gesetz geregelt. Im Land gibt es insgesamt etwa ein Dutzend privater russischer Kindergärten für Kinder mit unterschiedlichem sprachlichen Hintergrund (finnisch- oder russischsprachig oder gemischt).

5. Sprachen im Unterricht

Im Januar 2000 ist das neue Ausbildungsgesetz in Finnland in Kraft getreten. In diesem Gesetz wird die Bedeutung der muttersprachlichen Entwicklung im Unterrichtsprozess mehrfach betont. Darunter versteht man nicht nur die Sprache als Kommunikationsmittel selbst, sondern auch die Sprache als Kulturträger und als Schlüssel zu Selbstbewusstsein und Wertschätzung der eigenen Herkunft. Mit diesem neuen Ausbildungsgesetz ist aber auch beabsichtigt, Kinder in ihrer Neugierde auf die beiden Sprachen zu unterstützen und zu fördern, also im Finnischen und in der jeweiligen Haussprache. Die Vorschul- und die Schulkinder sollen die Sprachen so gut wie möglich beherrschen und sie in den Alltagssituationen verwenden können. Dabei werden Elternhaus und „inneres" Familienleben als wichtig für die intellektuelle und persönliche Entwicklung betrachtet, als Umfeld, das die Kinder dazu befähigt, Mut und Kraft für die Artikulation ihren eigenen Ansichten und Überzeugungen zu schöpfen und ohne Angst Auseinandersetzungen auszutragen. Nur auf diese Weise können sie gleichberechtigt mit anderen zusammenleben

Schon seit 1991 wird an allen Schulen zusätzlicher Unterricht in 30-50 Herkunftssprachen für alle Altersstufen organisiert. Die Gruppen bestehen aus mindestens vier Kindern; in den Unterrichtsstunden (wenigstens 2 x 45 Minuten) wird auch russische Sprache und Literatur gelehrt. Unterstützungsbereitschaft und Interesse der Eltern sind aber nicht immer so groß, wie man erhofft hatte. Immerhin besuchen etwa 90% von 1500 russischsprachigen Schülern allein im Hauptstadtkreis Helsinki-Espoo-Vantaa den fakultativen Unterricht (vgl. Tuhkanen 2001). Einer Befragung zu Folge sind 77% der russischsprachigen Eltern dafür, dass ihre Kinder mehr als zwei Stunden pro Woche Unterricht in der Muttersprache Russisch bekommen sollen. Mehr als 70% sehen die russische Sprache und Literatur als die wichtigsten Fächer des fakultativen Unterrichts; mehr als 50% möchten auch, dass die Kinder russische Geschichte, Kultur und Geografie lernen usw. (vgl. Upornikova 2001). Die Gruppen sind meistens (bis zu 70%) altersgemischt; die Lehrer klagen über unterschiedliche Sprachentwicklungsniveaus, besonders bei den schriftsprachlichen Fähigkeiten. In Russisch kann man eine Prüfung ablegen und dadurch zum Beispiel die Zensuren verbessern, oder man kann in Russisch statt Schwedisch geprüft werden. An einer Schule in Helsinki (Mylly-

puro) gibt es vier finnisch-russische Klassen, in denen die Kinder in beiden Sprachen von muttersprachlichen Lehrern unterrichtet werden. An einer Schule in Vantaa (Tikkurila), an der weitaus mehr russischsprachige Kinder konzentriert sind als an anderen Schulen, sorgt ein russischsprachiger Helfer dafür, dass die Kinder ständige Unterstützung bekommen.

Nach Jasinskaja-Lahti übt eine lange Aufenthaltsdauer im Aufnahmeland einen prinzipiell positiven Einfluss auf die Selbstidentifikation der Immigranten mit der finnischen Sprache und auf den Gebrauch des Finnischen in der Familie aus; doch mehr als die Hälfte der Befragten sprechen lieber Russisch, etwa 40% sprechen beide Sprachen, weniger als 10% sprechen meistens Finnisch. Die Schulbesuche erzwingen den Gebrauch des Finnischen und verstärken die Integrationswünsche (vgl. Jasinskaja-Lahti 2000). Die Kinder, die im späteren Schulalter einreisen, haben größere Schwierigkeiten mit dem Zweitspracherwerb und mit der Selbstverwirklichung als die, die im jüngeren Schulalter ankommen. Unter den Jugendlichen gibt es sowohl Adaptations-, Akkulturations-, Assimilations- und Integrations- als auch Separationstendenzen. Die meisten jungen Leute nehmen sich selbst als biethnische Menschen wahr, als Menschen, die zu zwei Kulturen gehören (vgl. Iskanius 2001). Obwohl die Immigranten selbst sowohl positive als auch negative Seiten des Einlebens in das neue Land sehen, sieht die Aufnahmegesellschaft in erster Linie Probleme (vgl. Tiilikainen 2001).

Nach zahlreichen Beobachtungen, haben die Kinder, die in Finnland geboren oder noch im frühen Vorschulalter nach Finnland gekommen sind, weniger Chancen, das Russische zu bewahren: sie geben eher die mitgebrachte Sprache auf und die Eltern sind damit zufrieden, dass sie Finnisch sprechen. Wenn die Kinder nicht so gut Russisch sprechen wie die Eltern, haben sie aber nicht mehr so enge Kontakte mit den Eltern und verlieren die familiäre Unterstützung, die wichtig ist, um die Schwierigkeiten zu überwinden, um die Hilfe von den Eltern zu bekommen, die die schulischen Erfolge fördert.

Es gibt etliche Projekte, die durch verschiedene Ministerien initiiert wurden, um den Ankommenden bei der Integration zu helfen. Das „Mikämikämaa"-Kiga-Projekt des Arbeitsministeriums (auf Russisch „Tamitut", d.h. „Da-und-hier") z.B. war darauf gerichtet, den Kindergartenkindern die Möglichkeit zu geben, in der eigenen Sprache Märchen, Lieder und Gedichte anzu-

hören. Die Erzieherinnen konnten mit Hilfe dieses Materials über die jeweilige Herkunftskultur erzählen oder zusammen mit den Kindern eine Feier veranstalten. Entsprechende Materialkoffer – Symbol des Hin- und Herreisens – wurden für die sieben am meisten verbreiteten Migrantensprachen hergestellt. Das Projekt „Mosaik" half den anderssprachigen Kindern, Wochenenden in einer finnischen Familie zu verbringen, das Projekt „Erdbeere" brachte die Kinder für einige Zeit im Sommer in Bauernfamilien unter, wo sie natürlich auch Finnisch auf dem Lande erlernten. Solche Kontakte sind nicht unbedingt dauerhaft, aber sie unterstützen Familien und Kinder bei der Verknüpfung von Altem mit Neuem, beim Erlernen anderer Lebensweisen und bei der Ausbildung einer neuen Identität.

Es ist zu fragen, welche Schlussfolgerungen sich aus diesen Erkenntnissen für die Unterstützung erfolgreicher Integrationsverläufe ziehen lassen. Unter den Ingermanländern sind kaum solche zu finden, die die Wichtigkeit des Erwerbs der finnischen sowie der englischen Sprache bezweifeln würden, doch sind sie trotz aller Bemühungen nicht sehr erfolgreich beim Erlernen der Zweitsprache. Die alten Menschen lesen und gucken Fernsehen in allen Sprachen, die sie beherrschen, in Abhängigkeit von ihren jeweiligen Vorlieben; Mehrsprachigkeit ist für sie eine Selbstverständlichkeit. Für die Jugendlichen wird eine Sprache oft zum Symbol der Freiheit und auch der Unabhängigkeit entweder von der Gesellschaft oder von der Familie und ihrem Hintergrund. Beides zu vereinen fällt manchmal schwer. Wenn junge Menschen positive Erfahrungen in der Familie machen, trennen sie sich nicht so schnell von den Verwandten, als wenn sie nur Druck und Ablehnung zu spüren bekommen.

In einem Plädoyer von Khuen-Belasi (1999) wird die Meinung geäußert, dass junge Spätaussiedler in Deutschland ihr mitgebrachtes Russisch, das für sie noch lange Zeit ein vollwertiges Kommunikationsmittel bleibt, nur allmählich durch das erworbene Deutsch ersetzen können; die Mehrheitsgesellschaft wiederum sieht darin ein Zeichen von „Integrationsunwilligkeit". Der Konflikt zwischen den Generationen wird durch den mangelhaften sprachlichen Verkehr in der Familie verschärft. Der Wettbewerb mit den Einheimischen ist von Anfang an verloren, da die Aussiedlerjugendlichen in einer anderen Kultur aufgewachsen sind und sich bereits eigene Werte angeeignet

haben, da ihre Sprachkompetenz nicht gut genug entwickelt ist und es ihnen an familiärer Unterstützung mangelt. Ich stimme der Programmleiterin zu, die schreibt:

> Echte Integrationschancen wird nur eine Politik bieten, die klar und eindeutig dem russischen Identitätsteil seine Existenzberechtigung zuspricht, ihn akzeptiert und in seiner Bedeutung für die Entwicklung der Betroffenen würdigt, damit aktiv und positiv arbeitet und darüber hinaus die erforderliche Deutschförderung sichert. (Khuen-Belasi 1999, S. 198f.)

6. Probleme und Tendenzen des Integrationsprozesses

Die Millionen „alter Russen", die in Wirklichkeit Vertreter verschiedener Nationalitäten waren und nach der Revolution 1917 nach Europa kamen, die so genannten Weißemigranten, sind in den anderen Völkern fast völlig aufgegangen. Dies war auch bei den meisten russischen Emigranten der ersten Welle in Finnland zu beobachten. Aber es gibt auch solche, die noch heute für ihre russische Identität kämpfen. Die „neuen Russen", die im Grunde genommen auch oft aus multi-ethnischen Familien stammen und keine Russen sind, sind anscheinend bereit, sich zu integrieren, dabei aber bemüht, die mitgebrachte Sprache und Kultur nicht zu verlieren.

Auch in Finnland gibt es unterschiedliche Integrationsstufen für die Russischsprachler. Während der ersten Aufenthaltsjahre ist das Integrationsniveau noch sehr niedrig, die mangelhafte finnische Sprache stellt ein großes Hindernis dar. Man erwähnt oft auch die unterschiedliche Erziehungs- und Ausbildungskultur, die Arbeitsmoral usw. Nach zehn Jahren finden fast alle Immigranten eine Arbeitsstelle (insgesamt ist aber jeder zweite arbeitslos, darunter viele im Alter über 55 Jahren). Sie benehmen sich ähnlich wie die Hiesigen in der Öffentlichkeit, haben sich dieselben Gewohnheiten angeeignet – wie das Fischen und das Grillen. Sie übernehmen die Weihnachts- und Juhannusbräuche[3] sowie die Traditionen der Familienfeier; sie fliegen in den Süden (d.h. nach Griechenland, in die Türkei usw.) zum Urlaub, haben aber ziemlich wenige Freunde unter den Finnen.

---

[3] Tag Johannes des Täufers (24.6.); er ist besonders unter den nordischen Völkern beliebt – die allerkürzeste Nacht des Jahres wird prachtvoll gefeiert.

Abschließend seien einige interessante Parallelen zwischen Russlanddeutschen und Russlandfinnen festgehalten: Ähnlich wie sich die Russlanddeutschen über das Deutsch der Hiesigen äußern, sagen auch die Russlandfinnen, dass die hiesigen Finnen ein schlechteres Finnisch sprechen als sie selbst. Dass sie in Russland immer Finnen und hier nun Russen heißen, dass sie sich als Menschen zwischen zwei Kulturen fühlen, dass Heimat für sie vor allem über bestimmte Menschen und die gemeinsame Kultur definiert ist, weniger über ein Land, dass das vordringlichste Problem die Sprachschwierigkeiten sind, gefolgt von den Problemen auf dem Arbeitsmarkt und von Problemen mit den Kindern hört man immer wieder. Der Sprachunterricht hilft nicht immer; die Jugendlichen haben allerlei Probleme mit dem Gesetz, von den Behörden fühlen sie sich diskriminierend behandelt. Dennoch sind viele Immigranten in Finnland viel glücklicher, als sie in Russland oder in Estland waren. Und noch glücklicher sind sie dann, wenn sie ab und zu nach Russland fahren können und danach zurückkehren. Die Idee des „Da-und-hier" ist also nicht nur für die Kinder, sondern auch für die Erwachsenen aktuell.

7. Zur aktuellen Situation

Nach Abschluss des vorliegenden Manukriptes wurden in der einflussreichsten finnischen Zeitung „Helsingin Sanomat" (14.2.2002) vier zusammenhängende Artikel veröffentlicht, in denen die Situation der Ingermanländer dargestellt wird. Hier bieten sich interessante Vergleichsmöglichkeiten zur Situation russlanddeutscher Aussiedler und auch zur Zuwanderungsdebatte in Deutschland.

Die Lage der Ingermanländer wird durch das Ausländergesetz bestimmt. Die Zahl der eingereisten Ingermanländer liegt wahrscheinlich (verschiedene Zahlen werden angeführt) bei 33.000, die Zahl derer, die noch auf eine Einreisegenehmigung warten bei etwa 19.000. Unter denjenigen die gleich nach der Einladung von Mauno Koivisto, also Anfang der 1990er Jahre eingereist waren, konnten mehr Menschen Finnisch sprechen und gab es mehr, die zur Integration und zu schwerer – und schlecht bezahler – Arbeit bereit waren. Diejenigen, die jetzt aber einreisen, sind anders, mehr russisch als finnisch

geprägt (z.B. mehr Orthodoxe als Lutheraner). Für sie hat man Sprachkurse sowohl im Ausreiseland als auch in Finnland organisiert, doch bleiben ihre Sprachkenntnisse schwach. An Motivation mangelt es nicht, es gibt aber keine ausreichenden Möglichkeiten, in kleineren Gruppen Finnisch zu lernen. Im Redaktionsartikel heisst es: „Migration und Immigration sind Erscheinungen von heute, aber seine Ehrenschuld gegenüber den Ingermanländern hat Finnland schon bezahlt".

Drei Ministerien sind für Zuwanderung und Integration zuständig: das Arbeitsministerium, das Innen- und das Außenministerium, teilweise noch andere Ministerien. Ihre Richtlinien und Initiativen stimmen nicht immer überein. Man bereitet ein neues Gesetz zur Aufnahme von Ausländern vor; darin wird auch die Lage der Ingermanländer neu bestimmt. Zum Beispiel sollen sie bei der Einreise bereits Finnisch können; künftig sollen maximal 3000 pro Jahr aufgenommen werden (diese Zahl ist orientiert an den Möglichkeiten des Sprachunterrichts).

Die Lage der jugendlichen Ingermanländer ist besonders schwierig. Diejenigen, die die Kindergärten und Schulen besucht haben, neigen dazu, sich von den Familien zu trennen, wenn die Eltern nicht so integriert sind wie sie selbst. Wenn 15-16-jährige ankommen, haben sie geringere Möglichkeiten, die finnische Sprache zu erlernen und ihre neue Identität zu entwickeln; dadurch entstehen auch gravierende soziale Probleme.

8. Literatur

Baschmakoff, Natalia/Leinonen, Marja (2001): Russian life in Finland 1917-1939: a local and oral history. Helsinki.

Geer, Eric de (1994): The Finns from Ingermanland: some notes on the ethnic group's historical past, on the mapping of its present locations and about its future. Uppsala.

Horn, Frank (1997): Russians in Finland. In: Pentikäinen, Juha/Hiltunen, Marja (Hg.): Cultural minorities in Finland. An overview towards Cultural Policy. Helsinki. S. 183-199.

Hupel, August Wilhelm (1787): Bemerkungen über Ingermanland. Riga.

Iskanius, Sanna (2001): Jazykovaja identifikacija i jazykovye kontakty russkojazychnyx uchashchixsja-immigrantov v Finljandii. (Sprachliche Identifikation und Sprachkontakte der russischsprachigen Immigrantenschüler in Finnland.) In: Lysakova, Irina P. (Hg.): Russkoe i finskoe kommunikativnoe povedenie. (Russisches und finnisches kommunikatives Verhalten.) 2. Aufl. Sankt-Petersburg. S. 130-139.

Jasinskaja-Lahti, Inga (2000): Psychological acculturation and adaptation among Russian-speaking immigrant adolescents in Finland. Helsinki.

Khuen-Belasi, Lena (1999): Aspekte der Integrationsarbeit mit Spätaussiedlern – ein Plädoyer aus der Praxis. In: Barbashina, Elvira/Brandes, Detlef/Neutatz, Dietmar (Hg.): Die Russlanddeutschen in Russland und in Deutschland. Selbstbilder, Fremdbilder, Aspekte der Wirklichkeit. Essen. S. 191-202.

Lehto, Manja Irmeli (1996): Ingrian Finnish: dialect preservation and change. Uppsala.

Leinonen, Marja (1994): Die russische Emigration in Finnland. In: Schlögel, Karl (Hg.): Der große Exodus: Die russische Emigration und ihre Zentren 1917 bis 1941. München. S. 166-193.

Leisiö, Larisa (2001): Morphosyntactic convergence and integration in Finland Russian. Tampere.

Musaev, V.I. (1999): Ingermanlandkij vopros v XX veke. (Die ingermanländische Frage im 20. Jahrhundert.) Sankt-Peterburg.

Protassova, Ekaterina (1994): Finsko-russkoe dvujazychie i russkij jazyk: opyt Finljandii. (Finnisch-russische Zweisprachigkeit und die russische Sprache: Erfahrung aus Finnland.) In: Slavjanovedenie, 4, S. 44-52.

Protassova, Ekaterina (1998): Osobennosti russkogo (pervogo) jazyka u zhivushchix v Finljandii. (Besonderheiten des Russischen (Erstprache) bei den in Finnland Lebenden.) In: Rusistika segodnja, 3-4, S. 202-206.

Saressalo, Lassi (2000): Ingermanlandija: rasskaz o narodax i kul'ture Ingermanlandii. (Ingermanland: Erzählung über Völker und Kultur Ingermanlands.) Tampere.

Teinonen, Markku/Virtanen, Timo (Hg.) (1999): Ingrians and neighbours: focus on the Eastern Baltic Sea region. Helsinki.

Tiilikainen, Teppo (2001): Venäläinen Suomi eristäytyy. In: Suomen kuvalehti, 20, S. 42-53.

Tjapugin, Gisela M. (1999): Die Einwohner und die verschiedenen Glaubensgemeinschaften in der Festung Sveaborg 1808-1918. Helsinki.

Tuhkanen, Aleksandra (2001): Dorogu osilit idushchij. (Der Gehende bewältigt den Weg.) Spektr, 3, S. 4-5.

Upornikova, Anna (2001): „Prodljonka" dlja nas. („Hort" für uns.) Spektr, 4, S. 8.

Ylönen, Kaarina (1998): Religion and ethnicity: the renaissance of the Ingrian church after the end of the communist rule. Tampere.

Wong Fillmore, Lili (1992): Learning a language from learners. In: Kramsch, Claire/ McConnell-Ginet, Sally (Hg.): Text and Context. Cross-Disciplinary Perspectives on Language Study. Lexington. S. 46-66.

Wong Fillmore, Lili (1996): What happens when languages are lost? An essay on language assimilation and cultural identity. In: Slobin, Dan Isaac et al. (Hg.): Social interaction, social context, and language: essays in honor of Susan Ervin-Tripp. Mahwah, NJ. S. 435-446.

Julia Burteisen

Zur sprachlichen Integration von Immigranten aus der ehemaligen Sowjetunion in Israel[1]

Vorbemerkung: Die Wanderungsgeschichte der sowjetischen Juden fordert eine differenzierte Beurteilung ihres Identitätsbewusstseins. Einleitend werden die Migrationsbewegungen von Russland nach Israel und die Lage derjenigen Juden, die in der ehemaligen Sowjetunion geblieben sind, dargestellt. Die mit dem Zerfall der SU in den 90er Jahren einsetzende Massenemigration nach Israel wird in Kapitel 2. – unter besonderer Berücksichtigung des sprachlich-kulturellen Profils der Zuwanderer – beschrieben. Die israelische Aufnahme- und Integrationspolitik ging mit Segregierungstendenzen der Einwanderer einher, die nicht ohne Folgen für das sprachliche Eingliederungsverhalten geblieben sind (Kapitel 3.). Empirische Ergebnisse, welche die Einstellungen zum sprachlichen Eingliederungsverhalten zeigen, werden in Kapitel 4. vorgestellt. Als Tendenz zeichnet sich hier ab: Die vollständige Integration in die israelische Gesellschaft ist nicht mehr die „Norm" noch das persönliche Ziel vieler Zuwanderer. Sowohl eine teilweise als auch eine ausbleibende Integration werden gewählt, um die ursprüngliche Identität und Bindung zur Immigrantengemeinschaft zu erhalten.

1. Kurzer Überblick über die Wanderungsgeschichte der sowjetischen Juden

1.1 Die ersten Ausreisenden

Zwischen 1882 und 1904 kamen circa 25.000 russische Juden nach Palästina. Schon vor der Wende zum 20. Jahrhundert hatten vehementer Antisemitismus und organisierte Gewalt gegen Juden, oft in Form von Pogromen, und

---

[1] Dieser Aufsatz berichtet von Forschungsergebnissen einer Langzeitstudie, die von N. Dittmar, B. Spolsky und J. Walters konzipiert wurde. Z. Feldman und N. Harati haben die Interviews durchgeführt. Das Projekt wurde insgesamt durch die freundliche Unterstützung der *German-Israeli Foundation* ermöglicht. Mein ganz besonderer Dank gilt Ulrich Reitemeier. Er hat mich in der politisch so erschütternden und bewegenden Zeit, in der ich diesen Artikel in Israel verfasst habe, ermutigend begleitet. Auch hat er meine Arbeit am Manuskript mit Fragen und Umformulierungsvorschlägen unterstützt.

unterstützt von der Diskriminierungspolitik des zaristischen Russlands, circa 2 Millionen osteuropäische Juden veranlasst, ihren Lebensort zu verlassen (vgl. Leshem/Lissak 1999, S. 137). Unter ihnen bildete sich eine kleine, aber sehr einflussreiche Gruppe, welche die jüdische nationalistisch-territoriale Zionistenbewegung gründete (vgl. Spolsky/Shohamy 1999b, S. 234). Ihr Ziel war, territoriale Rechte und politische Souveränität im alten Heimatland zu erlangen, um als innerlich vereinigtes, kulturell modernisiertes und homogenisiertes Volk zu leben (vgl. Shafir 1995, S. 405). Souveränität des Staates, Staatsgebiet und Staatsvolk sind Grundpfeiler für die seit dem 18. Jahrhundert verbreitete Idee des Nationalstaates (vgl. Burteisen 1999, S. 4f.). Der Zeitraum zwischen 1882 und 1904 wird *Erste Aliya* genannt; *aliya* bedeutet im Hebräischen „Aufstieg", und als solcher wird die Rückkehr der Juden aus der Diaspora ins jüdische Heimatland gesehen. Um 1931 stammte die Hälfte der jüdischen Bevölkerung, die in Palästina lebte, aus der SU und dem ehemaligen zaristischen Russland. Stalin untersagte jedoch jede weitere Auswanderung, so dass die sowjetische anti-zionistische Politik zur Folge hatte, dass während der Massenimmigrationen[2] (nach 1948) keine russischen Juden in den neugegründeten Staat Israel kamen.

1.2 Die Zurückgebliebenen

In der SU waren Millionen Juden zurückgeblieben. Mittels einer Politik von Terror, Verhaftung und Verfolgung und der staatlich forcierten ethnischen Identifikation mit der Sowjetkultur wurde versucht, sie dazu zu drängen, ihre eigene Sprache, das Jiddische,[3] das Hebräische, ihre Kultur und ihre Religion aufzugeben.

Hebräisch ist die Sprache der jüdischen Religion, des Alten Testaments und der Gebete in der Synagoge. Sie wurde auch zur Sprache der jüdisch-nationalen Bewegung, durch die eine Wiedervereinigung des jüdischen Volkes und dadurch eine nationale Souveränität erlangt werden sollte (vgl. Ye-

---

[2] 1950 wurde „das Rückkehrgesetz" verabschiedet, das jedem Diaspora-Juden das Recht zugesteht, nach Israel einzuwandern und die israelische Staatsbürgerschaft zu erlangen. Es erlaubt auch den nicht-jüdischen Ehepartnern, Kindern und Großeltern in Israel zu leben.

[3] Jiddisch war lange Zeit die Alltags- und Umgangssprache der Juden in den slawischen Ländern.

didya 1991, S. 136 sowie Berdichevsky 1995, S. 112). Sprachpolitisch betrachtet sind diese Bestrebungen keineswegs außergewöhlich. Sprache galt als konstitutives Merkmal für Nationalstaatlichkeit (siehe die eben genannten Autoren sowie Burteisen 1999, S. 4-5). Besonders während der 50er Jahre des 20. Jahrhunderts waren die jüdischen Sprachen Jiddisch und Hebräisch in der SU verboten (vgl. Yedidya 1991, S. 136). Für die Zurückgebliebenen gab es also keinen offiziellen Weg, Hebräisch zu lernen, nur in absoluter Geheimhaltung und Isolierung. Schon der Besitz eines hebräischen Buches war manchmal Grund genug, für 15 bis 25 Jahre inhaftiert zu werden (vgl. ebd., S. 143).

Eine verbreitete Forschungsmeinung zur Situation der Juden in der SU lautet wie folgt: „Abgeschnitten von der Welt-Judenheit und der jüdischen Kultur verloren die meisten der sowjetischen Juden ihre jüdische Identität" (Donitsa-Schmid 1999, S. 63; ähnlich äußern sich Spolsky/Shohamy 1999b, S. 235). Ich halte dies für eine nicht haltbare Verallgemeinerung. Eine differenziertere Beurteilung des Identitätsbewusstseins der sowjetischen Juden wird möglich, wenn man Gitelmans Unterscheidung zwischen aktiver, von außen sichtbarer, und passiver, innerer Identität folgt:

> Passive identity is something which is accepted as a fact of life, and the affect toward it can be neutrality, ambivalence, or even hostility. Passive identity is conferred by genetics, history, accident of birth or, in the Soviet case, by the state itself requiring the nominal ethnic identification of all its citizens. (Gitelman 1991, S. 5)

Dieser notwendig zu machende Unterschied zwischen augenscheinlicher und versteckter Identität erinnert mich an das Identitätverhalten deutscher Schriftsteller in der NS-Zeit: Sie hatten sich in ein „inneres Exil" geflüchtet. Die Möglichkeit der inneren, nicht aktiv demonstrierten Identität sollte also für die sowjetischen Juden nicht ausgeschlossen werden.

Der von Gitelman vorgeschlagenen Unterscheidung in aktive und passive Identität folgend, lassen sich die in der SU zurückgebliebenen Juden in fünf Gruppen einteilen. Die ersten beiden Gruppen weisen Charakteristika einer aktiven Identität auf. Die erste Gruppe der **„in der Peripherie lebenden Juden"** hat sich die starke Bindung zum Judentum, vielleicht sogar zum Zionismus erhalten. Das hat vor allem geografische Gründe: Je weiter Juden

von Moskau entfernt[4] lebten, umso eher war es möglich, mit den jüdischen Wurzeln verbunden zu bleiben, die jüdischen Feiertage zu begehen, ab und zu zur Synagoge zu gehen, koscher zu kochen, und das Jiddische als „Geheimsprache" zu verwenden (vgl. Leshem/Lissak 1999, S. 143). Die zweite Gruppe besteht aus denjenigen, die ihre jüdische Identität trotz der Gefahren und des externen Drucks weiterhin auch nach außen zeigen wollten. Dies ist die „**aktive, zionistische Gruppe**", deren Mitglieder häufig diskriminiert und inhaftiert wurden.

Andere Teile der jüdischen Bevölkerung (die Gruppen 3-5) schlugen – nicht immer ganz freiwillig – den vom Staat vorgegebenen Kurs ein. Assimilation konnte vor Unterdrückung und Verfolgung bewahren – nach dem Prinzip „nicht auffallen, sonst sind wir staatlichen Repressionen ausgesetzt" (vgl. Gitelman 1991, S. 9). Für manche war die Flucht in eine „passive Identität", in das notgedrungene Schweigen, der einzige Ausweg. Die dritte Gruppe kann man als „**innere Emigranten**" bezeichnen, die aufgrund des Drucks und der Gefährdung von außen ihre jüdische Identität nicht mehr zeigen *konnten*, sie dennoch für sich privat bewahrten. Die vierte Gruppe setzt sich aus denjenigen zusammen, die aufgrund der politisch-gesellschaftlichen Verhältnisse ihr Jüdischsein nicht weiter pflegen *wollten* und keine „passive Identität" bewahrten. Wichtiger war es, unentdeckt zu bleiben. Diese „**zur Assimilation gezwungenen Juden**" unterlagen der notgedrungenen Russifizierung. In der fünften Gruppe fand „**aktive Russifizierung**" statt. Ihre Mitglieder wiesen das Jüdische zurück und wollten sich voll assimilieren. Ihr Ziel war es, sich von der *Shtetl*[5]-Assoziation und der von ihnen empfundenen Inferiorität der jiddischen Kultur zu lösen, da sie die sowjetische Kultur weitaus höher schätzten (vgl. ebd., S. 12) und sich mit ihr gänzlich identifizierten. Jüdisch-Sein war für sie meist nichts mehr als die bürokratische Tatsache, dass „jüdisch" als „Nationalität" in ihren Papieren stand (vgl. Spolsky/Shohamy 1999b, S. 235).

---

[4] Dies gilt vor allem für Georgien, für die Gebiete im Nördlichen Kaukasus, in Zentralasien und für die 1939 annektierten westlichen Republiken.

[5] *Shtetl* ist das jiddische Wort für Städtchen. Dieser Ausdruck steht für die heute oft romantisch verklärten jüdischen Gemeinden Osteuropas vor dem Holocaust und unterstreicht eine besondere, eigenständige jüdische Lebenswelt, die von der christlichen Umwelt weitgehend getrennt war.

Was durch diese Differenzierung in Gruppen ganz deutlich wird, ist, dass nur zwei der fünf Gruppen der oben zitierten Forschungsmeinung, die meisten der sowjetischen Juden hätten ihre jüdische Identität verloren, entsprechen: Die vierte Gruppe hat ihre jüdische Identität aufgrund der Lebenssituation, aufgrund äußerer Zwänge und des Assimilierungsdrucks aufgeben müssen und dadurch verloren. Und die fünfte Gruppe hat ihre jüdische Identität nicht bewahren wollen. Jedoch hat die erste Gruppe ihre jüdische Identität bewahren können, die zweite hat sie bewahren wollen, die dritte hat sie für sich insgeheim bewahrt. Leider liegen zur jeweiligen Gruppengröße bislang noch keine statistischen Daten vor. Diese Forschungslücke sollte jedoch bald gefüllt werden.

1.3 Erneut die Möglichkeit der Ausreise

Der Zeitraum der späten 60er bis zu den frühen 80er Jahren des 20. Jahrhunderts wird als dritte Immigrationswelle bezeichnet. Möglich wurde sie, da zum einen unter Breschnew die Ausreise aus der SU wieder erlaubt wurde (vgl. Andrews 1999, S. 4). Zum anderen hatte ein Prozess nationalen Erwachens in der SU begonnen. Eine wachsende Zahl sowjetischer Juden hatte ihre jüdischen Wurzeln und ihre jüdische Identität wiederentdeckt. Verschiedene Einschüchterungstaktiken waren dennoch weit verbreitet: Bedrohungen, Hausdurchsuchungen, Denunzierungen, Verhöre, Einsperrung in psychiatrische Anstalten, Untersuchungshaft, Gefängnis, Arbeitslager, Exil (vgl. Basok/Benifand 1995, S. 504). Wohl unzählige von ihnen waren lange Jahre inhaftiert und hatten im Lager Kontakt zu anderen Juden und Zionisten. Im Gefängnis konnten sie freier als alle Juden „draußen“ Hebräisch lernen und ihr Wissen über die jüdische Geschichte vertiefen (vgl. Yedidya 1991, S. 145). Sie suchten schließlich nach Wegen, die SU zu verlassen. Israels Aufnahme diplomatischer Beziehungen mit der SU ließ viele Juden neue Hoffnung schöpfen. Im Geheimen ermutigt von zionistischen und jüdischen Organisationen bildeten sich Gruppen im Untergrund. In vielen Städten mit hoher jüdischer Bevölkerungsdichte wurden Hebräischklassen organisiert (vgl. ebd., S. 139, 151).

> ... als sich die Aussichten auf Auswanderung verbesserten, fingen Juden an, Hebräisch zu lernen, um sich auf das neue Leben in einem freien, in ihrem eigenen Land vorzubereiten, wo sie weder Fremde noch Zweite-Klasse Bürger sein würden. (ebd., S. 158)

Aufgrund des zunehmenden Drucks, vor allem von den USA, das universale Recht auf Bewegungsfreiheit zuzugestehen, und aufgrund tiefgreifender sozialer, politischer und wirtschaftlicher Reformen in den 80ern des 20. Jahrhunderts wurden Auswanderungsanträge zunehmend bewilligt (vgl. Basok/Benifand 1995, S. 502). Auch war dies nun eine willkommene Lösung für den Sowjetstaat, mit den Problemen der jüdischen Identität und Kultur umzugehen (vgl. Gitelman 1991, S. 17).

Mit dieser Immigrationswelle kamen hoch motivierte Juden nach Israel: Sie waren auf ihr Jüdisch-Sein sehr stolz und wollten sich schnell in das israelische Leben integrieren und der Erneuerung von nationaler jüdischer Kultur ebenso dienen wie den Siedlungsplänen der israelischen Regierung. Fünf Jahre nach der Einwanderung dieser Gruppe in Israel waren 90% der erwachsenen Emigranten (zwischen 18 und 54) aus Russland und den europäisierten Gebieten in der Lage, fließend Hebräisch zu sprechen (vgl. Spolsky/ Shohamy 1999b, S. 235).

2. Die Immigrationswelle der 90er Jahre

2.1 Politische Lage und Massenzuwanderung Anfang der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts

Gorbatschows Ausreisepolitik in den 1990ern basierte auf einer neuen Grundlage, dem Konzept der „offenen kulturellen Grenzen". Allen Juden wurde nun die Ausreise gewährt (vgl. Tress 1996). Obwohl Gorbatschow versuchte, mit dieser neuen Politik eine Atmosphäre zu schaffen, in der die Entwicklung von kulturellem und religiösem Selbstausdruck möglich sein sollte, und obwohl den Juden nun erlaubt wurde, Hebräischklassen, Synagogen, *Jeshivas*[6] und Kulturzentren zu eröffnen, setzte dennoch Ende 1989 eine immense Panik ein. Gerüchte über erneute Judenpogrome verbreiteten sich überall. In Radio und Fernsehen wurden eventuelle Zeitpunkte und Tatorte angekündigt (vgl. Basok/Benifand 1995, S. 503).

---

[6] *Jeshivas* sind Schulen, in denen orthodoxe Juden täglich verschiedene jüdische Schriften lesen (Thora, Talmud, Mishna, etc.).

Die Massenzuwanderung begann im September 1989 (vgl. Leshem/Lissak 1999, S. 135). Das Besondere der letzten Einwanderungswelle ist, dass eine sehr große Zahl an Zuwanderern in einem äußerst kurzen Zeitraum nach Israel kam. Die früheren Einwanderungen (von 1948 bis 1988 zweihunderttausend Zuwanderer aus der SU) wurden bildlich von der neueren Einwanderungswelle überschwemmt. In nur fünf Jahren (bis 1994) kamen mehr als eine halbe Million Juden aus der ehemaligen SU nach Israel. Zwischen 1989 und 2000 erreichten fast 900.000 sowjetische Immigranten Israel.

2.2 Warum kamen sie ausgerechnet nach Israel?

Neben dem wachsenden Antisemitismus (siehe hierzu Brym 1994), waren Widerstand gegen das politische System, der lang gehegte Wunsch, den Westen zu erreichen (vgl. Leshem/Lissak 1999, S. 141), ethnisch-religiöse Motive, wirtschaftliche Instabilität, die Ungewissheit bezüglich der Zukunft der zusammenbrechenden SU und der Wunsch nach Familienzusammenführung Grund genug, dieses Land zu verlassen. (vgl. Basok/Benifand 1995, S. 503; Donitsa-Schmid 1999, S. 1; Jensen 2000, S. 138). Israels einwanderungsfreundliche Politik (*open-door policy*), das Rückkehrgesetz (*law of return*, siehe Anm. 2), und die Aussicht auf ein besseres Leben in Israel, auch für Kinder und Familien, sowie auf eine sofortige und dauerhafte Staatsbürgerschaft waren verlockend.

Den sowjetischen Immigranten wurde oft nachgesagt, sie hätten nur noch einen vagen Bezug zum israelischen Staat und dessen Bedeutung für das jüdische Volk (vgl. Leshem/Lissak 1999, S. 141-142, 162). Israel sei keineswegs aus ideologischen Gründen gewählt worden, weder aufgrund des Zionismus noch weil es als „Jüdisches Heimatland" gelte. Das traditionell Jüdische oder der Zionismus, wie noch in den 1970er Jahren, sei von den oben genannten Motiven abgelöst (vgl. Leshem/Sicron 1998). Daher sei der Begriff *aliya* für diese Einwanderundswelle nicht korrekt; sie sollte eher als Migration bezeichnet werden (vgl. Lissak/Leshem 1995, S. 21). Was sowjetische Juden tatsächlich angetrieben habe, nach Israel zu gehen, sei die Tatsache, dass Familie, Verwandte und Freunde bereits nach Israel ausgewandert seien (vgl. Leshem/Lissak 1999, S. 141), oder dass die ganze Familie beschlossen hätte, gemeinsam nach Israel zu immigrieren.

Werden Migrationsmotive für die Einwanderung nach Israel mit den fünf Gruppen (siehe oben) in Beziehung gesetzt, ergibt sich folgende Aufteilung: Religiöse Gründe spielten noch immer eine wichtige Rolle für diejeningen, die entweder ins „Heimatland" kommen oder endlich ungefährdet Jude sein wollten. Rein politisch-ökonomische und familiär-gesellschaftliche Motive veranlassten insbesondere die letzten beiden Gruppen, nämlich jene, die ihre jüdische Identität nicht hatten bewahren wollen oder können (zur Assimilierung Gezwungene; Russifizierung aktiv Betreibende), nach Israel auszuwandern. Letztgenannte Gründe bewegten sicher alle Immigrantengruppen, jedoch sollten die religiösen nicht einfach übergangen werden.

2.3 Herkunfts-, Sozial- und Bildungsprofil

Die Zuwanderer der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts stammen aus allen 15 heute unabhängigen Republiken der ehemaligen SU. Etwa ein Drittel der Migranten wanderte aus Moskau und Leningrad (St. Petersburg) zu. Eine weitere größere Gruppe kam aus der Ukraine. Insgesamt waren drei Viertel der Einwanderer aus Russland und den europäischen Republiken, ein Viertel aus den asiatischen Republiken, insbesondere aus den muslimischen Republiken Usbekistan und Aserbaijan (vgl. Central Bureau of Statistics 1997-2001).

Einige weitere Merkmale, die für die Gruppe der sowjetischen Zuwanderer insgesamt typisch sind, sollen hier genannt werden: Nur wenige Kinder, dafür aber sehr viele ältere Menschen (65-74 Jahre = 7%, älter als 75 = 3%) reisten ein. Ein hoher Prozentsatz Frauen ist geschieden (14%) oder verwitwet (13%). Außerdem sind viele Mütter alleinerziehend; die Geburtenrate ist relativ niedrig, und damit besteht der durchschnittliche Haushalt aus 3,2 Personen, was stark unter dem Durchschnitt der jüdischen Bevölkerung liegt (vgl. Central Bureau of Statistics 1997-2001). Mit den jüdischen Zuwanderern kam eine unbestimmte Zahl an nicht-jüdischen Ehepartnern und Verwandten nach Israel, was in einem jüdischen Staat Schwierigkeiten verursacht (vgl. Spolsky/Shohamy 1999b, S. 235-236).

Generell ist das Bildungsniveau in dieser letzten Einwanderungswelle im Vergleich zu früheren Immigrationen sehr hoch. 7% der erwachsenen Zuwanderer hatten bis zu 8 Jahren Schulunterricht; 47% waren 9-12 Jahre in

der Schule, und 46% mehr als 13 Jahre. Damit gehören sie mehrheitlich der gehobenen Mittelschicht an (vgl. Jensen 2000, S. 138). 44% sind in der SU als Ingenieure, Architekten und Techniker, 20% als Lehrer, 10% als Krankenschwestern, weitere 10% als Physiker, Mediziner und Apotheker, 9% als Schauspieler, Musiker und Schriftsteller, und 7% als Wissenschaftler tätig gewesen (vgl. Central Bureau of Statistics 1997-2001).

2.4 Sprachlich-kulturelles Profil

Insgesamt wird den sowjetischen Immigranten der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts von israelischer Seite immer wieder unterstellt, sie hätten vor ihrer Ausreise weder eine jüdische Erziehung genossen noch Hebräischkenntnisse erworben. Auf die äußerst ungünstigen Rahmenbedingungen für den Hebräischerwerb habe ich bereits hingewiesen. Inwieweit dieser Vorwurf folglich gerechtfertigt ist, sei erstens mit dem Wissen um diese Bedingungen dahingestellt; zweitens wird die Korrektheit dieses Vorwurfs durch die dennoch erworbenen Hebräischkenntnisse in Frage gestellt. Aufgrund ihrer Fragwürdigkeit soll auch gegen die zweite Unterstellung argumentiert werden. Auch hier sind die verschiedenen Identifikationsweisen mit jüdischer Religion, Tradition und Kultur (vgl. Kapitel 1.2) zu berücksichtigen.

Weit verbreitet ist die Meinung, die Immigrantengruppe teile ein relativ homogenes kulturelles Muster, das sie verbinde. Es sei auf Sozialisierung, Russifizierung und ethnische Verschmelzung unter sowjetischer Kontrolle und Führung zurückzuführen. Die Russifizierung und die säkulare Orientierung seien dafür verantwortlich, dass die sowjetischen Juden sich als Russen und mit der russischen Sprache identifiziert hätten (z.B. Donitsa-Schmid 1999, S. 3). Auch dieser verallgemeinernden Auffassung kann nur mit Einschränkungen zugestimmt werden. Selbstverständlich war die gesamte Lebenssituation ideologisch auf Verschmelzung und Umformung aller ethnischen Gruppen zu einer neuen kulturell-einheitlichen, nationalen, sozialistisch-kommunistischen Identität ausgerichtet. Dass auch Juden die russische Sprache und Kultur heute besonders hoch schätzen, ist nicht verwunderlich, war es doch die einzige erlaubte Sprache für alle Sowjetbürger. Außerdem gab es in der ehemaligen SU weder sowjetisch-hebräische Literatur, noch Theater auf Hebräisch.

Bei Aussagen über das sprachlich-kulturelle Profil der sowjetischen Juden sind zweierlei Differenzierungen unverzichtbar: zum einen sollte zwischen erlaubter, geduldeter und verbotener bzw. bestrafter Sprachverwendung unterschieden werden; zum anderen sind erwartete, nach außen sichtbare und untersagte, innere Identität zu trennen. Nur so wird es möglich, die stereotypen Betrachtungsweisen, die eine perfekte Kultur- und Sprachbewahrung als Maßstab nehmen, zu durchbrechen und zu überwinden und angemessene Charakterisierungen individueller und gruppenspezifischer Profile zu erstellen.

In der ehemaligen SU konstituierten Juden das Herzstück der akademisch gebildeten Gruppe von Intellektuellen, die tief in die sich entwickelnde Sowjet-Kultur einbezogen waren. Die *Intelligentsia*, wie sie sich selbst nannten, setzte sich vor allem aus Künstlern, Schriftstellern, Dichtern, und Journalisten, aber auch aus Wissenschaftlern und an Kunst, Literatur, und Philosophie Interessierten zusammen (vgl. Lissak/Leshem 1995, S. 25). In den 30er und 50er Jahren des 20. Jahrhunderts sind allerdings ernsthafte Versuche unternommen worden, die jüdische intellektuelle Elite zu liquidieren: Ganze Gruppierungen und Zirkel von Schriftstellern, Künstlern, Literaturkritikern, und Historikern sind festgenommen und unter falschen Anschuldigungen hingerichtet worden (vgl. Kheimets/Epstein 1999, S. 12).

Die mit der letzten Immigrationswelle aus Moskau und Leningrad Zugewanderten definieren sich auch heute noch als *Intelligentsia* und wollen als solche eingestuft werden. (vgl. Leshem/Lissak 1999, S. 144). Damit bildet die Gruppe der *Intelligentsia* eine sich abgrenzende Untergruppe innerhalb der Immigrantenbevölkerung, die sich in allen kulturellen wie auch sozialen Bereichen als deren Vertreter und Wortführer verstehen. Sie verfolgen mit großem Interesse sowohl das künstlerische, literarische und philosophische Geschehen, als auch soziale und politische Angelegenheiten (vgl. Leshem/Lissak 1999, S. 144). Der Großteil dieser Untergruppe kann jener Gruppe zugerechnet werden, die sich von den für sie alten Mustern der jüdischen Kultur abgewandt hatte (s.o.).

Die Charakterisierung der letzten Immigrationswelle hat angedeutet, dass sich die Zuwanderer insbesondere im Umgang mit Religion, Kultur und Tradition von der aufnehmenden Gesellschaft unterscheiden. Die einzelnen Faktoren stellen Israel und auch die Zuwanderer vor besondere und neue

Schwierigkeiten. Wie kann dieses kleine Immigrationsland mit einer solchen Menschenmasse, mit so vielen Älteren, Akademikern, Nicht-Juden, und mit deren Erwartungen umgehen? Wie stark ist die sprachliche und kulturelle Bindung an das Russische tatsächlich verwurzelt? Welche Rolle spielen die von der einheimischen Bevölkerung ausgehenden Erwartungen und Beurteilungen? Ein Blick auf die israelische Integrationspolitik legt nicht nur die staatlichen Lenkungsbemühungen des Migrationstromes, sondern auch die dabei auftretenden Komplikationen frei (Kapitel 3.); erste Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt eröffnen Einblicke in das sprachliche Eingliederungsverhalten der sowjetischen Juden in Israel (Kapitel 4.).

3. Die israelische Aufnahme- und Integrationspolitik

3.1 Einwanderer, herzlich Willkommen!

Das Immigrationsland Israel war auf solch eine immense Masseneinwanderung nicht vorbereitet. Die Zahl der Einwanderer hatte sich von 1988 bis 1989 verzwanzigfacht. Um mit der ungeahnten Masse umgehen zu können, hat die israelische Regierung ihre Aufnahmepolitik geändert. Von nun an steuerte sie den Aufnahmeprozess nicht mehr direkt. Stattdessen verlagerte sie, der neuen Integrationspolitik (*direct absorption*) entsprechend, die Verantwortung für die Aufnahme auf die Immigranten selbst und auf sie unterstützende soziale Netzwerke. Die Neuankömmlinge wurden nicht mehr, wie vorher gemäß der *indirect absorption*, in Aufnahmelager oder in bestimmte Regionen des Landes und dort in regierungsseitig initiierte Wohnprojekte geschickt (vgl. Doron/Kargar 1993, S. 500). Nun wurden sie mit einer angemessenen, jedoch immer wieder gekürzten Geldsumme auf den freien Markt gesandt und konnten bzw. mussten sich selbst Wohn- und Arbeitsplätze suchen (vgl. Lissak/Leshem 1995, S. 23; Leshem/Lissak 1999, S. 145, 148; Jensen 2000, S. 139). Da die meisten (92%) nahe bei ihren Freunden und Verwandten leben wollten, siedelten sie sich in den dicht bewohnten städtischen Großräumen Tel Aviv und Haifa und in den südlich gelegenen Städten an. Die dadurch verursachte chaotische Situation auf dem Wohn- und Arbeitsmarkt hätte zumindest gemildert werden können, wären nicht alle in die gleichen Gegenden geströmt. Viel leichter hätten sie in anderen Gebieten des Landes Arbeit und auch eine Bleibe finden können (vgl. Jensen 2000, S. 139).

3.2 Die israelische Sprachpolitik

Wer Hebräisch lerne, so wurde gesagt, werde damit auch eine neue, jüdische nationale Identität erlangen, und nur wer Hebräisch könne, werde als Teil der „israelischen Gesellschaft" angesehen werden können. Hebräisch, so glaubte man, werde die gesamte jüdische Diaspora vereinigen können. Hebräisch könne nur gelernt werden, so hieß es, wenn die vorherige Sprache aufgegeben werde. Wird sie jedoch beibehalten, werde der Integrationsprozess verlangsamt, die nationale Identität geschwächt, und der Zionismus gefährdet (vgl. die in Shohamy/Spolsky 1999, S. 169, 172-173 referierten stereotypen Auffassungen). Diese Auffassungen sind noch heute gängig und prägen die Einstellung der israelischen Gesellschaft bezüglich des Sprachverhaltens der neuen Immigranten. Sie gründen sich auf das im 19. Jahrhundert proklamierte Ideal des „neuen hebräischen Mannes", der Hebräisch sprechen sollte. Der Gebrauch des Hebräischen als Muttersprache war mit dieser Ideologie, die als territoriale, sozialistische Strömung innerhalb des jüdischen Nationalismus entstanden war, wieder ermöglicht worden (*revitalization*, Spolsky 1991, 1996; Spolsky/Shohamy 1999b, S. 1). Den praktischen Beitrag zur Wiederbelebung der Sprache lieferte unter anderen Eliezer Ben Yehuda (1858-1922), der aus Litauen stammende jüdische Sprachwissenschaftler, indem er begann, das Bibelhebräische in eine moderne Umgangssprache umzuformen (vgl. Stewart 1968; Spolsky/Shohamy 1999b, S. 1). Realisiert wurde die sprachliche Wiederbelebung in den neuen Siedlungen, *Kibbutzim*[7] und in der neu gegründeten Stadt Tel Aviv (vgl. Nahir 1988; Harshav 1993).

Die Sprachübertragung zwischen den Generationen war nun wieder hergestellt und sollte natürlich auch von den Zuwanderern übernommen werden. Seit den 1920ern wurden die Neueinwanderer daher ermutigt, ihre Herkunftssprache aufzugeben, um stattdessen in der Öffentlichkeit und auch privat Hebräisch zu sprechen. Aus dieser sprachpolitischen Konzeption heraus entstand die Notwendigkeit, den Zuwanderern die Sprache beizubringen. Sprachintensivkurse, sogenannte *Ulpanim*, wurden seit 1949 angeboten, in

[7] Ein Kibbutz ist ein gemeinschaftlich verwaltetes Dorf, dessen Besitz und Wirtschaftserlöse Gemeingut sind. Alle Mitglieder leben und arbeiten im und für den Kibbutz, vor allem in der Landwirtschaft. Die Kibbutzim wurden ab 1909 von osteuropäischen Einwanderern gegründet, die Sozialismus und Zionismus verbinden wollten.

denen Erwachsene ganztägig 5-6 Monate lang in gesprochenem Hebräisch unterrichtet wurden (vgl. Spolsky/Shohamy 1999b, S. 96-102). Nur ungefähr 10% der angekommenen Immigranten konnten damals an diesen Kursen teilnehmen. Die meisten mussten Hebräisch im täglichen Leben „auf der Straße" lernen (vgl. Spolsky/Shohamy 1999b, S. 98-99). Seitdem hat sich eine Vielfalt an Teil- und Vollzeitkursen entwickelt, mit verschiedenen sprachlichen Schwerpunkten, unterschiedlichen thematischen Inhalten und variierenden Schwierigkeitsstufen. Damit wird heute jedem Neueinwanderer die Möglichkeit geboten, dem Vorwissen und den Interessen entsprechend, kostenlos Hebräisch zu erlernen.

3.3 Folgen der neuen Integrationspolitik

Viele der sowjetischen Immigranten waren nach ihrer Ankunft desillusioniert: Arbeitslosigkeit, niedrigerer Status auf dem Arbeitsmarkt und folglich sozialer Abstieg, Probleme auf dem Wohnungsmarkt und der Eindruck, sich an eine theokratische Gesellschaft anpassen zu müssen, verursachten Abneigungen gegenüber dem neuen Heimatland. In ihren wirtschaftlichen, kulturellen und sozialen Erwartungen waren die neu eingewanderten Russen enttäuscht worden, was zur Folge hatte, dass sie ihre Unzufriedenheit artikulierten. Auch unter den Israelis ließ die anfängliche Euphorie bald nach. In ihren Augen schienen die neu angekommenen Russen nicht bereit, sich in die aufnehmende Gesellschaft integrieren zu wollen (vgl. Jensen 2000, S. 139 und Donitsa-Schmid 1999, S. 2). Die Haltungen beider Gruppen näherten sich kaum an. Die Immigrantengruppe wurde vielfach stigmatisiert und stereotypisiert: als anti-zionistisch, nicht-jüdisch, als Opportunisten, Trinker, Gangster und Prostituierte (vgl. Donitsa-Schmid, ebd.).

Den circa 900.000 russischsprachigen Neubürgern in den 1990ern wurde wie allen, die vor ihnen ins Land gekommen waren, ein kostenloser Intensivkurs angeboten. Der 1993 überarbeitete Lehrplan für den *Ulpan* macht neben dem Hebräischlernen nun auch Judentum zum thematischen Lehrgegenstand, da die Kenntnis der Einwanderer über das israelische Erbe als zu lückenhaft angesehen wurde. Die Immigranten sollten auf diese Weise mit jüdischer Geschichte, jüdischer Religion und israelischer Kultur vertraut gemacht werden (vgl. Donitsa-Schmid 1999, S. 65). Seit Juli 1990 ist es allerdings nicht mehr Grundbedingung, einen Hebräischkurs zu besuchen, um die staat-

lichen Zuwendungen zu erhalten. Folglich nahmen zahlreiche Neueinwanderer die Gelegenheit nicht wahr, während ihrer ersten Monate im Land Hebräisch im Intensivkurs zu lernen (vgl. ebd.). Manche besuchten, nachdem sie bereits einen Arbeitsplatz gefunden hatten, einen der Kurse, andere nie.

Die Immigranten der 1990er wurden von Staat und Gesellschaft also weder wirklich zu Konformität angeregt, noch wurde diese tatsächlich gefordert. Die israelische Regierung hatte ihre kollektive Intervention immer weiter verringert. Der Assimilationsdruck ließ nach. Und den wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Bedürfnissen der Immigranten wurde kaum Rechnung getragen (vgl. Doron/Kargar 1993, S. 501). Die israelische Regierung blieb den Problemen des Wohnungsmarkts gegenüber relativ passiv, denn sie glaubte an eine Regulierung durch den privaten Wohnungsmarkt. 1991 waren 40% der neu eingewanderten Erwachsenen aus der ehemaligen SU arbeitslos. Die Migrationsflut hatte zur Folge, dass ca. die Hälfte der akademischen Einwanderer nur auf einem weitaus niedrigeren Niveau überhaupt Arbeit finden konnte (vgl. Doron/Karger 1993, S. 506). Physiker und Ingenieure wurden als Straßenkehrer, Müllmänner und Putzhilfen angestellt. Der israelischen Regierung ist es demnach nicht gelungen, den Zuwanderungsstrom in den Wohnungs- und Arbeitsmarkt befriedigend zu integrieren (vgl. ebd., S. 508).

4. Sprachliches Eingliederungsverhalten der sowjetischen Juden

4.1 Segregierungstendenzen und Sprachgebrauch

Unzählbar sind heute die Geschäfte, Supermärkte, kleinen Handwerksbetriebe, Immobilienhändler, Fleisch- und Wurstgeschäfte, Bücherläden und Videotheken mit ausschließlich russischen Artikeln (vgl. Spolsky/Shohamy 1999b, S. 236). Die Kundschaft dieses russischsprachigen Wirtschaftssektors wird durch die kyrillischen Schriftzeichen angelockt und sieht Produkte, die sie aus der Heimat kennt und vermisst (vgl. Bubis 2000, S. 69). Gerät durch Zufall ein Israeli in den russischsprachigen Handelssektor, kann er sich heute ohne Dolmetscher nicht verständigen. Oft sprechen die Angestellten kein Wort Hebräisch. Es gibt mittlerweile in Israel ganze Städte und Orte, wo

ausschließlich Russisch gesprochen wird, z.B. im Kibbutz Pelekh (vgl. ebd., S. 66) oder in der Künstlerenklave Sanur, wo 28 russische Maler und Bildhauer zusammen leben (vgl. ebd., S. 70).

Vor 1990 hatte der Großteil der Einwanderer entweder angestrebt, sich voll und ganz in die Aufnahmegesellschaft zu integrieren, oder aber das Russische zu bewahren und das Israelisch-Hebräische zur eigenen kulturellen Identität hinzuzufügen. Unter den Einwanderern der 1990er Jahre bildete sich ein neues Gruppenverhalten heraus. Ihre Selbst-Isolierung, wie beispielsweise an der obigen Darstellung des Wirtschaftssektors sichtbar wird, war nun ein weiterer möglicher Weg, mit der Immigrationssituation umzugehen. Dieser neue Trend durchbrach das bisherige Ideal. 'In Israel leben' heißt nun nicht mehr unbedingt 'als Israeli leben'. Während vorher durch kulturerzieherische Maßnahmen in den Aufnahmezentren vielen Zuwanderern Grundlagen für die Integration vermittelt wurden, wurde seit Ende der 1980er die Integration durch stereotype und feindselige Haltungen in der aufnehmenden Gesellschaft zunehmend erschwert. Die Einwanderer schienen zu Akkulturation zu neigen, eher ihre eigene Kultur bewahren zu wollen, statt sich in das kulturelle und soziale Leben der israelischen Gesellschaft vollständig zu assimilieren. Soziale und kulturelle Ausgrenzung durch die israelische Gesellschaft zog die Isolation eines Teils der russischen Zuwanderer nach sich.

Aufgrund der anti-ethnischen Politik in der ehemaligen SU war es den sowjetischen Juden kaum möglich gewesen, ihre Tradition, ihr Gemeinschaftsleben und ihre Bildung zu pflegen. In Israel jedoch zeigen sie in Reaktion auf die ablehnende Stimmung in der Gastgesellschaft eben solche kulturbewahrenden und gemeinschaftserhaltenden Leistungen. Gemeinsame Erfahrungen im Integrationsprozess trugen zur Konsolidierung als Gruppe bei. Die anfänglich nicht institutionalisierten Verbindungen hatten sich bereits 1996 gefestigt. Verwandte und Freunde aus der ehemaligen SU bildeten bald ein dichtes soziales Netz (vgl. Leshem/Lissak 1999, S. 135). Die Grenzen der sich konsolidierenden Randgemeinschaft wurden schließlich durch das Sprachverhalten markiert. Die nach 1990 eingewanderten sowjetischen Juden sprechen nur Russisch, die Sprache, die nicht diejenige der Gastgesellschaft ist, und verspüren keinerlei Bedürfnis noch externen Zwang, Hebräisch zu lernen. Daher gibt es unter den Angehörigen dieser Gruppe höchstens minimale Kenntnisse des Hebräischen.

4.2 Das russischsprachige Medien- und Kulturangebot

Der große Bedarf an lokalen russischsprachigen Zeitungen änderte die bisherige Situation grundlegend. Gab es Anfang 1989 nur eine Tages- und eine Wochenzeitung auf Russisch, wurden 1992 sieben Tages- und Wochenzeitungen mit einer wöchentlichen Gesamtauflage von einer Million Exemplaren vertrieben. Alle, die nicht fließend Hebräisch sprachen oder junge Leute, die in beiden Sprachen Zeitung lesen wollten, kauften von nun an die russische Ausgabe.

Der Zugriff auf russischsprachiges Fernsehen und Radioübertragungen aus Moskau bewirkte bald auch die Schaffung eigener Massenmedien auf Russisch (Leshem/Lissak 1999, S. 146). Das Medienspektrum umfasst heute russischsprachiges Radio, Programme, die auf Russisch im öffentlichen Fernsehen ausgestrahlt werden, die subventionierte Publikation von Büchern in russischer Sprache und mehr als 50 Tages-, Wochen-, und Monatszeitungen. Das Kabelfernsehen bringt Sendungen direkt aus der ehemaligen SU in die Wohnzimmer von Zehntausenden von Immigranten (vgl. Fein 1995). Besonders Zeitschriften haben eine sehr wichtige Funktion bei der Festsetzung der Gemeinschaftsgrenzen: Sie tragen zur Bildung von Einstellungen gegenüber der israelischen Gesellschaft bei und stärken das Selbstbild der Immigranten. Weiterhin bieten sie die Möglichkeit, mit dem Journalismus in der ehemaligen SU in Berührung zu bleiben, indem Artikel der russischen Presse abgedruckt werden (vgl. Leshem/Lissak 1999, S. 147). Da diese Medien leicht erreichbar sind und jedem zur Verfügung stehen, ist es besonders einfach, enge kulturelle Beziehungen mit der Heimat zu erhalten und die russische Kultur und Identität zu bewahren (vgl. ebd., S. 162). Das vorhandene breite Medienspektrum reduziert daher die Notwendigkeit, überhaupt Hebräisch zu lernen (vgl. Spolsky/Shohamy 1999b, S. 236).

Auch Kulturproduktion und -konsum werden einsprachig – auf Russisch – möglich gemacht, und die Beziehungen zur Heimat werden gut gepflegt, zum Beispiel indem in der ehemaligen SU bekannte Künstler zu Tourneen nach Israel eingeladen werden (vgl. Leshem/Lissak 1999, S. 136). Die lebendige russische Subkultur hat kaum Kontakt zu der zeitgenössischen israelischen Kultur und zu Israels Konflikten. Auch die zahlreichen Kulturzentren, in denen nur Russisch gesprochen wird, reduzieren die Notwendigkeit,

Hebräisch zu lernen oder zu sprechen (vgl. Spolsky/Shohamy 1999b, S. 236). Immigrierte russische Künstler finden sich zu Theatergruppen[8] und Tanzensembles zusammen und treten bei Unterhaltungsshows, in Nachtclubs, bei Hochzeiten usw. auf. Das gesamte kulturelle Spektrum kann also auch auf Russisch genossen werden, und die 700.000 neuen Konsumenten, welche die Masseneinwanderung der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts nach Israel gebracht hat, ziehen ihren Nutzen daraus.

4.3 Sowjetische Immigranten und die Mehrsprachigkeitssituation in Israel

Im Folgenden stelle ich erste Ergebnisse aus einem soziolinguistischen Forschungsprojekt vor. Sie stammen aus einem Drei-Jahres-Projekt, das das Leben sowjetischer Juden, die nach Israel und nach Deutschland, insbesondere nach Berlin, migriert sind, untersucht. Diese Studie wurde von zwei kooperierenden Forschungsgruppen durchgeführt: Unter Leitung von N. Dittmar an der FU Berlin, und unter Leitung von B. Spolsky und J. Walters an der Bar-Ilan University, Israel. Die Studie wurde von der German-Israeli Foundation gefördert. Die nun folgenden Daten beziehen sich nur auf die israelische Studie.

Mit 36 erwachsenen Immigranten aus der ehemaligen SU, (zum Zeitpunkt des ersten Gesprächs im Alter zwischen 31 und 59), die zwischen 1989 und 1994 nach Israel kamen, wurden halb-strukturierte soziolinguistische Interviews von N. Harati und Z. Feldman aufgenommen. Ziel war es, entsprechend dem Untersuchungskonzept von Dittmar/Spolsky/Walters (1998), die Teilnehmer spontan und zusammenhängend sprechen zu lassen. Die Interviews wurden auf den Inhalt hin analysiert, der Einblicke in Einstellungen gegenüber der Gesellschaft des Gastlandes bietet und Aufschlüsse über das Sprachverhalten gibt. Für eine Langzeitstudie wurden 6 Teilnehmer ausgewählt; Auswahlkriterien waren die Herkunftsregion und religiöse Einstellungen. Die einzelnen Treffen mit den Teilnehmern, alle 3 Monate, waren wie folgt strukturiert: 10 Minuten spontanes Gespräch, 20 Minuten geleitete

---

[8] Das Bekannteste ist sicher das Gesher Theater, ein zweisprachiges Ensemble, dessen Leiter und Schauspieler meist in den 1990ern nach Israel kamen (vgl. Bubis 2000, S. 65).

Konversation zu bestimmten Themen (Rollenverständnis, soziales Netzwerk etc.) und 15 Minuten Untersuchung von linguistischen Komponenten (zum Beispiel Grammatikkenntnis, Rollenspiel, einen Text verfassen).

Die Einstellungen zu den beiden Sprachen und Kulturen, die in den Interviews mit unseren Informanten deutlich wurden, weisen dem Hebräischen eine wichtige Rolle zu: Für die Arbeit bzw. für das Erwerbsleben wird es als unverzichtbar angesehen. Weiterhin ist es eine wesentliche Voraussetzung, um sich heimisch zu fühlen, um mit Mitmenschen kommunizieren und um mit Israelis gute Beziehungen unterhalten zu können. Die Kenntnis der hebräischen Sprache gilt als Voraussetzung für kulturelle Integration überhaupt – nur wenn diese Sprachkenntnisse gegeben sind, kann verstanden werden, was geschieht. Für einen Integrationsbestrebteren ist das Beherrschen des Hebräischen daher ein Teil des Jude-Seins, es fundiert das Israeli-Sein. Die russische Sprache braucht heute aber nicht mehr aufgegeben und durch Hebräisch ersetzt zu werden: Russisch sei bei der Arbeit behilflich und sei wichtig im Gespräch mit Freunden, so unsere Informanten. Russisch hat in informellen Kontexten (im Zusammenleben mit Familie und Freunden) den Status von Israels Drittsprache erlangt.

Hebräisch, so ging aus den Interviews hervor, ist teilweise notwendig, um in der israelischen Gesellschaft Erfolg zu haben, um einen höheren sozialen Status zu erlangen, um in akademische Institutionen aufgenommen zu werden, um mit Computern umzugehen und um sich in die Prestigeeinrichtungen der Gesellschaft vollständig zu integrieren. All dies gilt jedoch auch für Englisch. Englisch ist eigentlich Israels zweite offizielle Sprache, nicht laut Gesetz, aber dem Status nach (vgl. Donitsa-Schmid 1999, S. 224). Man kann heute Israel auch bestens mit „nur Englisch" meistern. Verschiedene Faktoren festigen seinen Sprachstatus. Hierzu zählen das Fernsehen (Nachrichten, Filme mit Untertiteln), die „In-Kultur", Tourismus, Reisen, Handel und die Computerwelt. Die besondere Stellung des Englischen wird noch gestärkt von der großen Anzahl englischsprachiger Immigranten, den engen politischen, wirtschaftlichen und persönlichen Beziehungen zu anglophonen Ländern und den Verbindungen zu den großen jüdischen Gemeinden in den USA, Kanada, England, Südafrika und Australien (vgl. Spolsky/Shohamy 1999b, S. 156, 165 und Fishman et al. 1996). Insgesamt ist die Rolle der englischen Sprache in Israel somit keineswegs verwunderlich. Verglichen

mit der Europäischen Union zeigen sich hier wie dort ähnliche Entwicklungen: Englisch ist Wissenschafts-, Wirtschafts-, Arbeits-, IT-, Werbesprache, kurz *lingua franca* Nummer 1 (vgl. Burteisen 1999, S. 10-11).

Kheimets/Epstein (2001) weisen auf die Rolle des Englischen in der Wissenschaft hin und unterstreichen seine Bedeutung für nach Israel emigrierte Wissenschaftler. Ob Englisch beherrscht wird oder nicht, ist mittlerweile zum wesentlichen Kriterium geworden, das darüber entscheidet, ob jemand angestellt wird oder weiterhin angestellt bleibt. Kheimets/Epsteins Plädoyer für das Unterrichten sowohl der hebräischen als auch der englischen Sprache basiert auf neuesten Forschungsergebnissen. Wird dieses Plädoyer berücksichtigt und umgesetzt, kann dem Neueinwanderer dazu verholfen werden, an den Lebenschancen der israelischen Mittelschicht zu partizipieren.

4.4 Zum domänenspezifischen Sprachgebrauch

Ein großer Teil der integrationswilligen Zuwanderer, zu denen unsere Informanten zählen, lernt Hebräisch und beherrscht es gut bis ausreichend, je nachdem, wo und in welchem Ausmaß diese Sprachkenntnisse gefordert und verwendet werden. Hier zeigen sich allerdings auch schnell Plateau- und Fossilisierungseffekte.[9] Pragmatische Gründe, z.B. einen besseren Arbeitsplatz zu finden, erklären meist, weshalb Hebräisch erworben wurde. Manche unserer Informanten versuchen sogar ständig und über einen langen Zeitraum hinweg, ihre Kenntnisse und auch ihren Akzent zu verbessern, um eines Tages „wie ein Muttersprachler" zu klingen. Das Bestreben, Hebräisch zur dominanten Sprache werden zu lassen, hat dann auch Einfluss auf ihre Russischkenntnisse: Zeichen von allmählichem Sprachverlust (*attrition*) sind zu beobachten (vgl. Feldman 1997).

Am Arbeitsplatz weisen die Teilnehmer unserer Studie folgendes Sprachverhalten auf: Hauptsächlich sprechen sie mit ihren Kollegen Hebräisch

---

[9] Als Plateaueffekt wird die Stagnation im Lernen einer Fremdsprache bezeichnet, welche nach ca. 4 bis 6 Jahren des Lernens eintreten kann. Das Phänomen der Fossilisierung charakterisiert in der Zweitsprachenerwerbsforschung den ständigen Gebrauch von bestimmten, nicht korrekten Formen in der Zweitsprache, obwohl die korrekte Form im Sprachumfeld zu hören ist (vgl. Selinker 1993).

(58%). Mit 26% der Mitarbeiter wird auf Russisch gesprochen, mit 2% auf Russisch und Hebräisch. Auch Englisch wird bei der Arbeit in der mündlichen Kommunikation verwendet. Mit 6% der Kollegen wird Englisch, mit 8% Hebräisch und Englisch gesprochen. Der überwiegende Gebrauch des Hebräischen weist auf eine starke Tendenz zur Integration am Arbeitsplatz hin.

Entsprechend den Angaben von Donitsa-Schmid (vgl. 1999, S. 115-116, 221), wird zu Hause hauptsächlich Russisch gesprochen. Dies kann grundsätzlich von den Ergebnissen unserer Studie bestätigt werden. Russisch wird in 79% der Familien zu Hause gesprochen, Hebräisch und Russisch gemischt von 16%. Nur für 5% der Zuwanderer ist Hebräisch die Umgangssprache der Familie. Bubis erklärt dies gleichsam mit Kulturverlustängsten:

> ... ich schätze die russische Kultur, rede mit meinen Kindern auch heute noch ausschließlich russisch. Ich möchte nicht, dass sie ihren angestammten Kulturkreis und ihre Muttersprache vergessen, denn die moderne israelische Kultur hat wenig zu bieten. (Bubis 2000, S. 67)

Erste Ergebnisse über die Sprachverwendung in der Kommunikation mit den Kindern lassen deutlich erkennen, dass unter den Nachkommen unserer Informanten eine stärkere Hinwendung auf das Hebräische erfolgt. Ihre Kinder haben große Schwierigkeiten, die Buchstaben des russischen Alphabets zu lernen oder vergessen sie schnell wieder und sprechen oft nur Hebräisch miteinander. Manchmal, so wird berichtet, scheitern Versuche gänzlich, den Kindern Russisch als Muttersprache beizubringen.

Ein ergänzendes russischsprachiges Erziehungssystem wurde von russischen Einwanderern für ganz Israel geschaffen, um die Vermittlung des kulturellen Erbes und der russischen Muttersprache an die Jüngsten zu gewährleisten. Die starke Loyalität gegenüber dem Russischen hat bewirkt, dass institutionell und privat Russisch-Unterricht für die russische Jugend möglich wurde (vgl. Leshem/Lissak 1999, S. 136). Waren es 1991 nur 102, die ihr Abitur auf Russisch abgelegt haben, hatte sich die Zahl im nächsten Jahr bereits verachtfacht. 1997 machten 2100 Schüler auf Russisch ihr Abitur. Außerdem werden seit 1992 im ganzen Land am Nachmittag und Abend – außerhalb der Schule – Russischstunden von einer Organisation von Russischlehrern angeboten. Deren Ziele sind die Erhaltung der Wertschätzung von russischer

Sprache und Literatur. Teilweise ist aber gar kein zusätzlicher Russischunterricht notwendig, denn es gibt Schulen, z.B. in Ashdod, in denen in manchen Klassen nur zwei Schüler Nicht-Russen sind; alle Lehrer haben einen russischen Hintergrund, auch der Leiter der Schule.

Aus der Untersuchung von Donitsa-Schmid (1999, S. 115-116, 221) geht hervor, dass mit engen Freunden ausschließlich Russisch gesprochen wird. Dies bestätigt auch die Analyse unserer Studie. Mit 83% der Freunde sprechen unsere Informanten Russisch, mit nur 17% Hebräisch. Neue Tendenzen zeigen sich unter der Jugend. Zuerst wollten sich die Jugendlichen voll in die israelische Gesellschaft integrieren und suchten sich israelische Freunde. Nun aber kommen sie zurück zu den russischsprachigen Freunden, zu russischer Musik und Büchern, so berichten ihre Eltern.

5. Resümee

Die Ergebnisse zeigen, dass die in unserer Studie befragten Immigranten einen hohen Grad an ethnosprachlicher Vitalität und ein starkes Gruppenbewusstsein aufweisen und dem Beibehalten der russischen Sprache und Kultur positiv gegenüber stehen. Im Unterschied zu allen vorherigen israelischen Immigrantengruppen hat sich die russische Gemeinschaft der letzten Immigrationswelle selbst einen neuen Weg in Israel eröffnet, indem sie ein Kontinuum sprachlicher Integriertheit geschaffen hat: Dieses reicht, vom einen Ende, dem ersetzenden Wechsel (Hebräisch statt Russisch) zu linguistischer Integration (Russisch plus Hebräisch) und schließlich zu Divergenz (nur Russisch), am anderen Ende des Kontinuums. Von der ursprünglichen Sprachpolitik wurde der Ersatz der vorherigen Identität samt Sprachen propagiert. Eine gestärkte ethnolinguistische Vitalität hatte jedoch allgemein zu einem ergänzten Beibehalten geführt, um die frühere Kultur und Identität zu bewahren. Unter der Gruppe der russischen Immigranten hat sich aber auch eine herausgebildet, welche in gänzlicher Separation von der israelischen, anderssprachigen Gesellschaft lebt. Sie steht nicht in inter-ethnischem Kontakt mit der Gastgesellschaft und hat ihr sprachliches Verhalten nicht verändert, sondern spricht weiterhin, wie vor der Einwanderung, nur Russisch, und sucht sich nur einen russischen Lebensraum.

Die Informanten unserer Studie lehnen diese sich isolierende Gruppe entschieden ab. Sie können den neuen Trend nicht verstehen, dass russischsprachige Einwanderer sich in ein russischsprachiges Umfeld einschließen und dieses nicht verlassen wollen. Eine Informantin äußerte, sie könne sich nicht erklären, weshalb manche jetzt ihre israelischen Freunde verlassen und sich russischsprachige suchen, sei es auch noch so zur Normalität geworden, dass man überall Russisch hören könne. Von unseren Informanten wird es nicht geschätzt, dass man heute z.B. in Ashdod in ein Restaurant gehen und sich wie in Moskau fühlen könne – die gleichen Leute, die gleiche Musik, die gleiche Atmosphäre und genau das gleiche Essen.

Die vollständige Integration in die israelische Gesellschaft ist nicht mehr die „Norm" noch notwendigerweise das persönliche Ziel vieler Zuwanderer. Vielmehr wird eine teilweise Integration als Möglichkeit gesehen, die ursprüngliche Identität und eine Bindung zur Immigrantengemeinschaft zu erhalten. In der einst ideologisch als einsprachig geplanten israelischen Gesellschaft deutet sich ein Wandel bezüglich ihrer Einstellung zur Integration an, da sie nicht mehr die volle Integration verlangt, sondern sich selbst der Mehrsprachigkeit und einer weiteren Akzeptanz von Pluralismus öffnet (vgl. Spolsky/Shohamy 1999a).

6. Bibliografie

Andrews, David R. (1999): Socio-Cultural Perspectives on Language Change in Diaspora. Soviet Immigrants in the United States. Amsterdam

Basok, Tanya/Benifand, Alexander (1995): Sovjet Jewish Emigration. In: Cohen, Robin (Hg.): The Cambridge Survey of World Migration. Cambridge. S. 502-506.

Berdichevsky, Norman (1995): Why Hebrew? In: Israel Affairs, 2, 2, S. 95-114.

Brym, R. J. (1994): Antisemitism in the Former Soviet Union: Recent Survey Results. In: Research Reports 6. London: Institute of Jewish Affairs.

Bubis, Naomi (2000): Der Ausnahmezustand ist für uns total normal. In: GEO Spezial – Israel, 4, S. 64-71.

Burteisen, Julia (1999): Die Europäische und Französische Sprachenpolitik anhand der Sprachenfrage in der Europäischen Union. Unv. Magisterarbeit. Berlin: Humboldt-Universität.

Central Bureau of Statistics (1997-1999): Monthly Bulletin of Statistics – Table E/2: Immigrants and Potential Immigrants, by type of visa.

Central Bureau of Statistics (1997-2001): Monthly Bulletin of Statistics –Table E/2: Immigrants and Potential Immigrants, by type of permit.

Central Bureau of Statistics (1997-2001): Monthly Bulletin of Statistics – Table E/3: Immigrants.

Central Bureau of Statistics (1997-2001): Monthly Bulletin of Statistics – Table E/4: Immigrants, by last country of residence.

Central Bureau of Statistics (1997-2001). Monthly Bulletin of Statistics – Table E/5: Immigrants for USSR.

Dittmar, Norbert/Spolsky, Bernhard/Walters, Joel (1998): Language and identity in immigrant language acquisition and use: A framework for integrating sociological, psychological and linguistic data. In: Contemporary Approaches to Second Language Acquisition in Social Context: Crosslinguistic Perspectives. Hrsg. v. Vera Regan Dublin: University College Dublin Press. S. 124-136.

Donitsa-Schmid, Smadar (1999): Language Maintenance or Shift – Determinants of Language Choice among Soviet Immigrants in Israel. Curriculum Teaching and Learning. Unv. Diss. Ontario Institute for Studies in Education. University of Toronto.

Doron, Abraham/Kargar, Howard Jacoob (1993): The Politics of Immigration Policy in Israel. In: International Migration, 31, 4, S. 497-512.

Fein, Anat (1995): Immigrants from the Commonwealth of States. Survey of exposure to the communications media for 1995. Jerusalem.

Feldman, Zhanna (1997): First Language Attrition in Russian Immigrants: Focus on the Lexicon. Unv. Magisterarbeit. Ramat Gan: Bar-Ilan University.

Fishman, Joshua Aaron (1991): Reversing Language Shift: theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages. Clevendon, England.

Fishman, Joshua Aaron/Rubal-Lopez, Alma/Conrad, Andrew W. (1996): Post-Imperial English. Berlin.

Gitelman, Zvi (1991): The Evolution of Jewish Culture and Identity in the Soviet Union.In: Ro'i, Yaakov/Beker, Avi (Hg.): Jewish Culture and Identity in the Soviet Union. New York. S. 3-24.

Harshav, Benjamin (1993): Language in Time of Revolution. Berkeley.

Jensen, Uffa (2000): Zwischen Orient und Okzident. Israel als Integrations- und Einwanderungsland. In: Knoch, Habbo (Hg.): Davids Traum: Ein anderes Israel. Gerlingen. S. 101-145.

Kheimets, Nina G./Epstein, Alek D. (1999): Between Two Models of Nation-Buildung. Multilingual Identity of Russian Jewish Intelligentsia in Israel. Unv. Manuskr. Jerusalem: Hebrew University, Department of Sociology and Anthropology.

Kheimets, Nina G./Epstein, Alek D. (2001): English as a Central Component of Success in the Professional and Social Integration of Immigrant Scientists in Israel. In: Language and Society, 30, 2, S. 187-215.

Kraemer, Roberta/Zisenwine, David/Levy Keren, Michal/Schers, David (1995): A Study of Jewish Adolescent Russian Immigrants to Israel. Language and Identity. In: International Journal of the Sociology of Language, 116, S. 153-159.

Leshem, Elazar/Lissak, Moshe (1999): Development and Consolidation of the Russian Community in Israel. In: Weil, Shalva (Hg.): Roots and Routes. Ethnicity and migration in global perspective. Jerusalem. S. 135-171.

Leshem, Elazar/Sicron, Moshe (1998): The Absorption Process of Immigrants from the Former Soviet Union, 1990-1995. Main Findings. In: Sicron, Moshe/ Leshem, Elazar (Hg.): Profile of an Immigration Wave. The Absorption Process of Immigrants from the Former Soviet Union, 1990-1995. Jerusalem. S. 442-462.

Lissak, Moshe/Leshem, Eli (1995): The Russian Intelligentsia in Israel. Between Ghettoization and Integration. In: Israel Affairs, 2, 2, S. 20-36.

Nahir, Moshe (1988): Language Planning and Language Acquisition. The 'great leap' in the Hebrew revival. In: Bratt Paulston, Christina (Hg.): International Handbook of Bilingualism and Bilingual Education. New York. S. 275-295.

Selinker, L. (1993): Fossilization as Simplification? In: Tickoo, Makhan Lal (Hg.): Simplification: Theory and Application. Singapur. (= Anthology Series 31).

Shafir, Gershon (1995): Zionist Immigration and Colonialization in Palestine until 1948. In: Cohen, Robin (Hg.): The Cambridge Survey of World Migration. Cambridge. S. 405-409.

Shohamy, Elana/Spolsky, Bernard (1999): An emerging language policy for Israel. From monolingualism to multilingualism? In: Weber, Peter J. (Hg.): Contact + Confli(c)t: Language planning and minorities. Bonn. S. 169-184. (= Plurilingua XXI).

Spolsky, Bernard (1991): Hebrew language revitalization within a general theory of second language learning. In: Cooper, Robert L./Spolsky, Bernard (Hg.): The influence of language on culture and thoughts. Essays in honor of Joshua A. Fishman's sixty-fifth birthday. Berlin. S. 137-155.

Spolsky, Bernard (1996): Conditions for Language Revitalisation. A Comparison of the cases of Hebrew and Maori. In: Wright, Sue (Hg.): Language and the State. Revitalisation and Revival in Israel and Eire. Clevedon. S. 5-50.

Spolsky, Bernard/Shohamy, Elana (1999a): Language in Israeli Society and Education. In: International Journal of the Sociology of Language, 137, S. 93-114.

Spolsky, Bernard/Shohamy, Elana (1999b): The Languages of Israel. Policy, Ideology and Practice. Clevendon.

Stewart, William A. (1968): A sociolinguistic typology for describing national multilingualism. In: Fishman, Joshua Aaron (Hg.): Readings in the Sociology of Language. The Hague. S. 531-545.

Tress, Madeleine (1996): Refugees as immigrants. Revelations of labour market performance. In: Journal of Jewish Communal Service, 27, 4, S. 263-281.

Yedidya, Vera (1991): The Struggle for the Study of Hebrew. In: Ro'i, Yaakov/ Beker, Avi (Hg.): Jewish Culture and Identity in the Soviet Union. New York. S. 136-167.

Michael Damanakis

Integrations- und Sprachpolitik für die „remigrierenden Omogenis“ aus der ehemaligen Sowjetunion

1. Vorbemerkungen

Das Thema meines Beitrags knüpft an die Inhalte eines Referates an, welches ich bei einer Fachtagung der Otto Bennecke Stiftung am 04.12.1997 in Bonn gehalten habe (vgl. Damanakis 1999, S. 30ff.). Im Mittelpunkt dieses Referates standen Aktivitäten der *Nationalen Stiftung für Rückwanderer*[1] sowie die Schulintegration der Rückwandererkinder, hauptsächlich während der 80er und der ersten Hälfte der 90er Jahre. Im vorliegenden Beitrag werden die Aktivitäten und Entwicklungen während der zweiten Hälfte der 90er Jahre dargestellt und diskutiert, wobei auf drei Aspekte Wert gelegt wird:

a) auf die institutionellen Rahmenbedingungen

b) auf die diesbezüglichen Forschungsprojekte und

c) auf die Sprach- und Bildungspolitik.

---

[1] Die *Nationale Stiftung für Rückwanderer* (NSfR) wurde laut Gesetz 1893/90 und per Ministerialverordnung am 13.12.1990 eingerichtet und untersteht dem griechischen Außenminister. Ihre Inlandsaufgaben sind folgende: „a) Die Aufnahme der neuankommenden Rückwanderer zu organisieren und für ihre unmittelbaren materiellen und sozialen Bedürfnisse zu sorgen, mittels der Einrichtung von Gastzentren und Aufnahmesiedlungen. b) Den Rückwanderern zur Autonomie zu verhelfen oder sie auf die nächste Phase der organisierten Aufnahme in den Aufnahmesiedlungen vorzubereiten. c) Für die permanente Niederlassung der Remigranten, kombiniert mit Voraussetzungen, die ihre berufliche Integration sichern, zu sorgen. d) Allen sich an die Stiftung wendenden Personen Informationen zu geben. e) Die Öffentlichkeit und die verschiedenen Träger für die Rückwandererprobleme zu sensibilisieren und günstige Verhältnisse für die Aufnahme der Rückwanderer und ihre Integration in die griechische Gesellschaft zu schaffen. f) Andere staatliche und private Träger, die zur Befriedigung der verschiedenen Rückwandererbedürfnisse beitragen können, zu informieren und mit ihnen zu kooperieren. g) Die Voraussetzungen für das Erlernen der griechischen Sprache und für die berufliche Umschulung und Integration der Rückkehrer zu schaffen, sowie die Kinder auf die Integration in das griechische Schulsystem vorzubereiten.“

Vor allem durch das Herausarbeiten der beiden letzten Aspekte sowie durch die Konzentration meiner Analysen auf die remigrierenden „Omogenis" aus der ehemaligen Sowjetunion werde ich versuchen, meinen Beitrag mit der Thematik der hier stattfindenden Fachtagung in Verbindung zu setzen.

Den in Griechenland sehr gängigen und vor allem in der Administration oft verwendeten Begriff „Omogenis" (ομογενείς) könnte man ins Deutsche mit dem Begriff „Gleichstämmige" übersetzen. Dabei ist allerdings nicht nur der biogenetische, sondern vor allem der ethnokulturelle Aspekt gemeint.

2. Statistische Daten

Dass Griechenland sich im letzten Jahrzehnt von einem Auswanderungs- zu einem Einwanderungsland entwickelt hat, darf inzwischen als allgemein bekannt vorausgesetzt werden. Der Einwanderungsstrom hält weiterhin an; die Zahl der Migranten steigt von Jahr zu Jahr. In der zweiten Hälfte der 90er Jahre stieg – gegenüber der ersten Hälfte – beispielsweise die Zahl der Rückwanderer- und Ausländerkinder im Primarbereich um 194%. Im Einzelnen besuchten im Schuljahr 1995/96 19.559 Rückkehrer- und 10.634 Ausländerschüler (insgesamt 30.193) den Primarbereich. Im Sekundarbereich waren es 7.602 Rückkehrer- und 3.381 Ausländerschüler (insgesamt 10.983; s. Damanakis 1997, S. 53).

Die genannten Zahlen machten 4,6% der Gesamtschülerzahl im Primarbereich und 2,6% im Sekundarbereich aus (2% im Sekundarbereich I, Gymnasium und 0,6% im Sekundarbereich. II, Lyzeum). Im Schuljahr 1999/2000 stiegen die Prozentzahlen im Primarbereich von 4,6% auf 9,7% (absolut 58.571) und im Sekundarbereich von 2,6% auf 3,8% (absolut 27.667).[2]

Zu unterstreichen ist, dass von den 58.571 ausländischen Schülern, im Primarbereich 33.615 (bzw.57,4%) aus Albanien und 11.831 (20,2%) aus der ehemaligen Sowjetunion kamen. Bemerkenswert bei dieser Schülerzahlent-

[2] Nach Schätzungen wird die Zahl der Rückwanderer- und Ausländerschüler im Schuljahr 2001/02 die 100.000 überschreiten.

wicklung ist auch, dass während die Schülerzahlen der Rückkehrer und vor allem die der Ausländer ständig zunehmen, jene der einheimischen zurückgehen.[3]

Die Zahl der Gruppe, mit der wir uns befassen (Omogenis aus der ehemaligen Sowjetunion) beträgt ca. 160.000 Personen, die hauptsächlich nach dem Zusammenbruch des Ostblocks in das Land eingewandert sind. Laut Angaben des Ministeriums von Makedonien und Thrakien (2000, S. 40ff.) lebten im Februar 2000 155.000 Omogenis in Griechenland und waren in den verschiedenen Peripherien des Landes wie folgt verteilt:

Peripherie	**Absolute Zahl**	**Prozentsatz**
1. Thrakien	22.984	14,79%
2. Makedonien	91.673	59,02%
3. Epirus	112	0,07%
4. Thessalien	1.354	0,87%
5. Festland Griechenland	33.837	21,78%
6. Peloponnes	943	0,60%
7. Kreta	3.893	2,50%
8. Jonische Inseln	57	0,03%
9. Ägäische Inseln	466	0,30%
GR insgesamt	**155.319**	**≈100,00%**

Quelle: Bestandsaufnahme des Ministeriums von Makedonien und Thrakien

Zählt man Makedonien und Thrakien zusammen, so stellt man fest, dass etwa drei Viertel dieser Personengruppe in diesen zwei Peripherien des Lan-

[3] Die vorgenannten Zahlen verdanke ich dem Kultusministerium, Sondersekretariat (PODE); zur Entwicklung der Schülerzahlen im Primar- und Sekundarbereich siehe auch Damanakis (1997, S. 51ff.).

des wohnen. Dies ist unter anderem auf eine gezielte Politik der griechischen Regierungen zurückzuführen, wonach das ganze Land in vier Prioritätszonen geteilt worden ist.[4]

Wie noch zu zeigen ist, genießen die remigrierenden Omogenis verschiedene Privilegien je nach der Niederlassungszone, wobei die erste Zone an erster Stelle der Rangskala steht.

In dem Zeitraum von August 1997 bis Oktober 2000 hat das Ministerium von Makedonien und Thrakien eine totale Bestandsaufnahme der remigrierten Omogenis aus der ehemaligen Sowjetunion gemacht, in der unter anderem Folgendes festgestellt wurde:

- Die Mehrheit der Omogenis kommt aus Georgien (80.644), Kasachstan (31.271) und Russland (24.042).
- Die wichtigsten Rückkehrgründe sind: der „Rückkehrwunsch", die Familienzusammenführung, der „Bürgerkrieg" und die Vertreibung aus den Herkunftsländern.
- Der Haupttypus der Familie ist die Kernfamilie mit in der Regel zwei Kindern.
- Fast die Hälfte von den 155.319 erfassten Omogenis (46,8%) sprachen „mäßig" griechisch und 6,3% überhaupt nicht.
- Die Wohnsituation ist zufrieden stellend, während die Eingliederung in den Arbeitsmarkt das größte Problem der Omogenis ist. 58,6% der Familien nannten die Arbeitslosigkeit als ihr größtes Problem.

(Ministerium von Makedonien und Thrakien, 2000, Tabellen 1-24).

---

[4] *Zone A*: Ost Makedonien, Thrakien und Nord-Ägäis; *Zone B*: Zentral- und West Makedonien und Epirus; *Zone C*: Rest des Landes außer Athen, Heraklion, Thessaloniki, Patras und Piräus; *Zone D*: Ballungszentren: Athen, Heraklion, Thessaloniki, Patras und Piräus (siehe Gesetz 2790/2000, Artikel 4).

3. Die institutionellen Rahmenbedingungen

3.1 Die Fürsorge für die Omogenis aus der ehemaligen Sowjetunion

Trotz der Überzahl der Ausländer (es leben inzwischen ca. eine Million Ausländer in GR, das macht 10% der Bevölkerung aus) befassen sich die griechischen Institutionen hauptsächlich mit den Rückwanderern. Im Jahr 1990 wurde (durch Präsidialverordnung vom 13.12.1990) die bereits erwähnte National-Stiftung für Rückwanderer (NSfR) gegründet, Dieses Jahr kann als Wendepunkt bezeichnet werden, da seither fast nur die Omogenis aus der ehemaligen Sowjetunion und teilweise aus Albanien Aufmerksamkeit finden, und die sonstigen Rückwanderer mehr oder weniger vergessen werden.

In der ersten Hälfte der 90er Jahre war die Nationale Stiftung für Rückwanderer sehr aktiv, sowohl in der griechischen Diaspora (hauptsächlich in Albanien, Armenien, Georgien, Russland und Ukraine) als auch im Inland, wobei sie sich im Inland ausschließlich um die Aufnahme der aus der ehemaligen Sowjetunion kommenden Omogenis bemühte.[5]

---

[5] Näheres findet der deutschsprachige Leser in Damanakis (1999, S. 39ff.). An dieser Stelle ist jedoch Folgendes hervorzuheben: Nach dem Zusammenbruch des Ostblocks fühlte sich der griechische Staat verantwortlich für die in der ehemaligen Sowjetunion und in Albanien lebenden Griechen. Seine Verantwortungsübernahme wurde allerdings nicht in gleicher Weise für beide Gruppen in die Praxis umgesetzt. Dies trifft vor allem die Integrationsmaßnahmen für die Remigranten. Die aus Albanien kommenden Griechen werden nicht als Rückwanderer betrachtet und es werden auch keine Maßnahmen für eine ständige Niederlassung dieser Gruppe in Griechenland ergriffen. Anscheinend geht man davon aus, dass die Mitglieder dieser Gruppe bei einer Verbesserung der politischen, ökonomischen und überhaupt der Lebensverhältnisse in Albanien in ihre Heimatorte zurückkehren werden, wo sie einen international anerkannten Minderheitenstatus inne haben. Die aus den ehemaligen Sowjetrepubliken kommenden Personen hingegen werden als Rückwanderer behandelt und in spezielle Eingliederungsprogramme aufgenommen. Diese differenzierte Politik ist auf der einen Seite auf den jeweiligen Status der beiden Guppen in deren Herkunfsländern und auf der anderen Seite auf die Kriegsverhältnisse, die in den 90er Jahren in den ehemaligen Sowjetrepubliken herrschten, zurückzuführen. Man fühlte sich in den 90er Jahren

Obwohl die Nationale Stiftung für Rückwanderer eine beachtenswerte Arbeit aufzuweisen hat, hat sie sich als Institution nicht etablieren können. In der zweiten Hälfte der 90er Jahre haben die griechischen Regierungen versucht, das Integrationsproblem der Remigranten neu anzugehen und leiteten eine Diskussion in die Wege, die zur Verabschiedung des Gesetzes 2790/2000 führte. Der Verabschiedung dieses Gesetzes ist die bereits erwähnte totale Bestandsaufnahme des Ministeriums von Makedonien und Thrakien vorausgegangen.

Allein die Tatsache, dass diese groß angelegte, totale Bestandsaufnahme nicht von der Nationalen Stiftung für Rückwanderer, die ihren Sitz in Athen hat, sondern von dem in Thessaloniki residierenden Ministerium von Makedonien und Thrakien gemacht worden ist, signalisiert einen Wendepunkt.

Wie aus der folgenden Analyse des Gesetzes 2790/2000 hervorgeht, hat die Regierung versucht, die Integrationsbemühungen nach Norden zu verlagern, sie zu dezentralisieren und allgemein den Eingliederungsprozess zu erleichtern. Auf der anderen Seite zielt das Gesetz auf die institutionelle Einbeziehung der in der ehemaligen Sowjetunion noch lebenden Omogenis in den „nationalen Körper" (εθνικός κορμός) um dadurch den „nationalen Zusammenhalt" (εθνική συνοχή) zu intensivieren (siehe Präambel zum Gesetz 2790/2000). Es handelt sich also um einen tatsächlichen politischen Wendepunkt, dessen Konsequenzen schwer abzusehen sind. Im Folgenden gehe ich kurz auf die integrationspolitisch bedeutsamen Kapitel (1, 3-5) ein:

Erstes Kapitel – *Erwerb der griechischen Staatsangehörigkeit*: Der Erwerb der Staatsangehörigkeit wird durch das Gesetz 2910/2001 über „Einreise und Aufenthalt von Ausländern in Griechenland und Erwerb der griechischen Staatsangehörigkeit" geregelt, wobei in diesem Gesetz zwischen Ausländern griechischer Abstammung (Omogenis) und nicht griechischer Abstammung (Allogenis) differenziert wird. Es ist zu vermerken, dass für die Zweitgenannten der Erwerb der griechischen Staatsangehörigkeit wesentlich schwieriger und bürokratischer ist als für die Erstgenannten (siehe Gesetz 2910/2001, Artikel 58-64).

---

verpflichtet, die Omogenis durch eine Rückwanderungspolitik zu schützen. Wie aber noch zu zeigen ist, hat sich diese Politik inzwischen zu Gunsten eines Verbleibs in den Herkunfsländern geändert.

Der Prozess des Erwerbs der griechischen Staatsangehörigkeit für die Omogenis aus der ehemaligen Sowjetunion wird speziell durch das Gesetz 2790/2000 geregelt. Laut Artikel 1 dieses Gesetzes haben auch die Omogenis, die in Ländern der ehemaligen Sowjetunion weiterhin wohnen, die Möglichkeit, die griechische Staatsangehörigkeit zu erwerben, sofern sie 18 Jahre alt sind.

Das Verfahren wird von dem jeweiligen griechischen Konsulat durchgeführt; die „Eigenschaft des Omogenis" (d.h. die Gleichstämmigkeit) wird dort von einer dreiköpfigen Kommission festgestellt, derer Vorsitzender der jeweilige Konsul ist.

> In wie weit der Antragsteller Omogenis ist, wird von der Kommission durch ein Interwiew festgestellt. Zur Feststellung der Omogenis-Eigenschaft darf die Kommission jeden Beleg mitberücksichtigen, der vom Antragsteller mitgebracht wird und die Omogenis-Eigenschaft dokumentiert (Gesetz 2790/2000, Art.1, Abs. 3).[6]

Falls der Erwerb der griechischen Staatsangehörigkeit den Verlust der Staatsangehörigkeit des Herkunftslandes zur Folge hat, kann der Omogenis anstatt der Einbürgerung den Erwerb eines *Sonderausweises* beantragen, der praktisch dieselben Rechte wie die Einbürgerung mit sich bringt. Genauer gesagt, der Sonderausweis ist zugleich Reisepass, Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis (siehe Gesetz 2790/2000, Art.1, Abs.11 und 12).

Aus den obigen Regelungen geht eindeutig hervor, dass der griechische Staat eine Doppelstaatsangehörigkeitspolitik verfolgt, die den Omogenis ein Hin- und Herreisen, zwischen Wohnort und Griechenland, ermöglicht. Die Einbürgerung des Antragstellers gilt automatisch auch für seine nicht volljährigen Kinder, sowie für seinen/ihren Ehegatten/in, falls er/sie nicht Omogenis (d.h. Allogenis) ist.

Drittes Kapitel – *Niederlassungspolitik*: Bereits 1990, als die Nationale Stiftung für Rückwanderer gegründet wurde, gab es eine klare Niederlassungs- und Unterbringungspolitik (vgl. Damanakis 1999, S. 39ff.). Als Niederlas-

---

[6] Im Artikel 1 des Gesetzentwurfs wurden folgende Unterlagen ausdrücklich festgelegt: Reisepass, Geburtsurkunde, Heiratsurkunde, Familienstandbescheinigung sowie jedes Dokument, das die griechische Abstammung dokumentiert.

sungsregionen wurden vom Staat von vornherein Thrakien und Westmakedonien festgelegt. Das Versorgungsprogramm der Stiftung sah vier Phasen vor:

1. Phase: Erstaufnahme in einem Gastzentrum in der Regel für 15 Tage.
2. Phase: Aufnahme in einer Aufnahmesiedlung, Vorbereitung auf soziale und berufliche Integration.
3. Phase: Aufenthalt in gemieteten Wohnungen, Arbeitsvermittlung.
4. Phase: Permanente Niederlassung, möglichst in Privathäusern in Thrakien (Näheres s. Damanakis 1999, S. 40ff.).

Das neue Gesetz 2790/2000 hat die während der 90er Jahre erworbenen Kenntnisse und Erfahrungen systematisiert und gesetzlich gesichert. Das Gesetz teilt, wie bereits oben angeführt, das Land in vier Zonen auf, die mit bestimmten Fördermaßnahmen (Privilegien) verbunden sind.

Im Allgemeinen versucht der Staat, die Niederlassung und Unterbringung der Omogenis zu erleichtern durch: Mietzuschüsse, die kostenlose Übergabe von Grundstücken, kostenlose Erteilung von Bauerlaubnis, Darlehen mit sehr niedrigen Zinsen, spezielle Förderungsmaßnahmen zur Niederlassung in ländlichen Gegenden Nord-Griechenlands (z.B. Übergabe von Landparzellen zur Kultivierung).

Es sei nochmals unterstrichen, dass die obigen „Privilegien" nur für die aus der ehemaligen Sowjetunion kommenden Omogenis vorgesehen sind.

Viertes Kapitel – *Berufliche Eingliederung*: Trotz gezielter Arbeitsförderungsmaßnahmen bleibt die Integration auf dem Arbeitsmarkt das größte Problem der Omogenis. Die Arbeitslosenquote übersteigt in vielen Fällen die 30% und liegt somit dreifach höher als jene der Einheimischen. Darüberhinaus kommt es häufig vor, dass Personen mit akademischen Abschlüssen als ungelernte Arbeiter tätig sind. Dies hat z.B. zur Folge, dass während in den Herkunftsländern 21% der Omogenis als Arbeiter tätig waren, dieser Prozentsatz in Griechenland auf 43% steigt. Konkreter gesagt, von den 901 erfassten Ärzten waren in Griechenland 562 in anderen Berufen tätig (vgl. Ministerium von Makedonien und Thrakien, Tabellen 16 und 17 sowie S. 30).

Fünftes Kapitel – *Bildung und Kultur*: Im Ausbildungsbereich werden, wie bereits erwähnt, Umschulungs- und Berufsvorbeitungsprogramme organisiert. Auf regionaler Ebene werden auch Sprachkurse organisiert, im Rahmen derer auch Kenntnisse über den Arbeitsmarkt, über staatliche Institutionen sowie landeskundliche Kenntnisse vermittelt werden.

Vergleicht man die Maßnahmen im Rahmen der Erwachsenenbildung mit den Bildungsmaßnahmen im Primar- und Sekundarbereich, so stellt man fest, dass die Erwachsenenbildung für die Omogenis und viel mehr noch für die ausländischen Arbeitnehmer sehr defizitär ist, was allerdings den gesamten Erwachsenenbildungsbereich in Griechenland charakterisiert.

3.2 Bildungspolitische Maßnahmen

Im Bildungsbereich wird zwischen Ausländerkindern und Kindern griechischer Abstammung nicht differenziert. Die ersten bildungspolitischen Maßnahmen wurden Mitte der 70er Jahre ergriffen und zum Beginn der 80er Jahre wurde das erste Forschungsprojekt zu dieser Frage vom Staat finanziert. Die in dem Zeitraum zwischen 1975 und 2000 ergriffenen bildungspolitischen Maßnahmen können in drei Phasen eingeteilt werden (ausführlicher hierzu Damanakis 1999, S. 43ff.):

1. Phase (*zweite Hälfte der 70er Jahre*): Sie wird durch Herabsetzung der Leistungserwartungen, Einführung von Schonfristen für die Rückkehrerschüler und ad-hoc-Maßnahmen charakterisiert.

2. Phase (*1980-1995*): Während dieser Phase wird versucht, die Integration (d.h. Assimilation) der Schüler durch kompensatorische Maßnahmen wie Aufnahmeklassen, Förderkurse und spezielle Rückkehrerschulen zu unterstützen. Der leitende Gedanke in beiden Phasen war die so genannte Defizithypothese.

3. Phase (*seit 1995*): Mitte der 90er Jahre wurden zwei wichtige politische Schritte getan. (a) Die damalige Regierung hat 1995 im Erziehungsministerium ein Sondersekretariat eingerichtet, dessen Aufgabe die Bildung der Auslandsgriechen und die interkulturelle Bildung im Inland ist (Sondersek-

retariat für die Bildung für Omogenis und Interkulturelle Bildung). (b) Durch das Gesetz 2413/1996 hat man versucht, einen Paradigmenwechsel einzuleiten und von der Defizithypothese auf die Differenzhypothese bzw. von der Ausländerbildung auf die Interkulturelle Bildung überzugehen.

Von besonderer Bedeutung hierbei ist, dass diese Differenz a priori als gegeben aufgefasst und als förderungsbedürftig und -würdig betrachtet wird. Diese Denkweise hat unter anderem auch bildungspolitische Konsequenzen zur Folge.

4. Integrations- und Sprachpolitik durch Forschungsprojekte?

Seit 1997 werden vom griechischen Erziehungsministerium – mit National- und EU-Geldern – die folgenden vier großen Forschungsprojekte gezielt finanziert: a) Projekt für die Bildung der Auslandsgriechen (Paideia Omogenon); b) Projekt für die Bildung der Rückkehrer- und Ausländerkinder; c) Projekt für die Bildung der Kinder von Sinti und Roma; d) Projekt für die Bildung der moslemischen Kinder.

Alle vier Projekte wurden ursprünglich von Arbeitsgruppen des Erziehungsminsteriums entworfen und zwar unter dem Dachbegriff „Interkulturelle Bildung". Nach der Sicherstellung der Finanzierung wurde die Realisierung der Projekte an Forschungsgruppen in bestimmten Universitäten des Landes vergeben.

Sieht man vom *Projekt für die Bildung der Auslandsgriechen*, der so genannten Omogenis (Gleichstämmigen) ab, so stellt man fest, dass die Inlandsprojekte vier kulturelle Gruppen im Visier haben:

a) Rückkehrerschüler,

b) Ausländerschüler (wobei diese ersten beiden Gruppen zusammengefasst werden),

c) Schüler, die Sinti und Roma sind, und

d) moslemische Schüler in Thrakien.

Diese Gruppeneinteilung ist eher auf institutionelle und bildungspolitische, weniger auf pädagogische Motive und Zielsetzungen zurückzuführen. Die Moslems in Thrakien haben einen im Vertrag von Losan (24. Juli 1923) festgelegten Minderheitsstatus und daher einen ebenfalls festgelegten Bildungsplan, im Rahmen dessen auch das entsprechende Forschungsprojekt zu realisieren ist.

Die Sinti und Roma sind griechische Bürger, die aber als Gruppe marginalisiert sind. Das Projekt hat daher die Aufgabe, ihnen aus diesem Marginalzustand herauszuhelfen. Die Rückkehrer sind Personen griechischer Abstammung, die gewillt sind, sich im „Mutterland" Griechenland zu integrieren.

Die Ausländer, schließlich, bilden eine für die griechischen Verhältnisse neue und bisher unbekannte Gruppe, die zu „integrieren" ist.

In pädagogischer Hinsicht haben gewisse Leitgedanken für alle drei Projekte Geltung, wie beispielsweise:

- Respekt und Anerkennung der kulturellen Andersartigkeit jeder Gruppe.
- Chancenangleichung und Beschränkung der Marginalisierung.
- Integration der Kinder, gemäß der Prinzipien einer „multikulturellen Gesellschaft".
- Lehrerbildung und -fortbildung im Sinne der interkulturellen Bildungspolitik.

Der Grundbegriff des Gesetzes 2413/1996 und der Eckstein aller Projekte ist die *kulturelle Differenz* oder „Besonderheit" wie es im Gesetz heißt, wobei sie so verstanden wird, als wäre sie a priori gegeben und förderungsbedürftig und -würdig.[7]

---

[7] Dieses Begriffsverständis kann zu Entwicklungen führen, die sowohl für die Mehrheitsgruppe als auch für die kulturellen Minderheiten unangenehm sein können. So sieht z.B. das Gesetz selbst die Einrichtung von „Privatschulen Interkultureller Bildung" vor, deren Träger „Kirchliche Organisationen" „Karitative Verbände" oder „Gemeinnützige Vereine" sein können. Es ist nicht schwer zu ersehen, dass diese Klausel des Gesetzes praktisch die Einrichtung von Gettoschulen zulässt, die durch den Bezug auf die Differenz und das Recht darauf legitimiert werden.

Daraus hat man konsequenterweise die Schlussfolgerung gezogen, für jede Gruppe ein Projekt vorzusehen und zu finanzieren, was wiederum zwangsläufig zur Folge hatte, dass in allen drei Inlandsprojekten, aber auch im *Projekt für die Auslandsgriechen*, Unterrichtsmaterialien für Griechisch als Fremd- und Zweitsprache produziert werden.

5. Forschungsergebnisse und Forschungsperspektiven

Für die Projektleiter und die Forschungsgruppen war natürlich die Frage von besonderem Forschungsinteresse, inwieweit der Sprachlernprozess beim Erlernen der griechischen Sprache von Sprachgruppe zu Sprachgruppe variiert und inwieweit die jeweilige Muttersprache das Erlernen des Griechischen beeinflusst. In allen Projekten wurde diese Forschungsfrage aufgegriffen.

Wir kennen die genauen Forschungsergebnisse der einzelnen Projekte leider noch nicht, da diese noch nicht publiziert und öffentlich diskutiert worden sind. Deswegen werde ich mich auf zwei Themenbereiche beschränken, die für die Thematik der Tagung von Interesse zu sein scheinen und im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Diskussion in Griechenland stehen.[8] Der erste Themenbereich bezieht sich auf den Lernprozess und die Didaktik des Griechischen als Zweitsprache, der zweite auf die Sprachstufen und die Einstufungstests.

5.1 Lernprozess und Didaktik des Griechischen als Zweitsprache

Das Erlernen des Griechischen als Zweit- und Fremdsprache und die damit verbundenen Lernprobleme und -schwierigkeiten werden hauptsächlich entlang zweier Thesen diskutiert, die einander keinesfalls ausschließen. Trotzdem werde ich diese zwei Thesen kontrastiv diskutieren, um dadurch den theoretischen Diskussionsgang in Griechenland zu skizzieren.

---

[8] Beide Themenbereiche wurden mehr oder weniger bei einer zweitägigen Fachtagung in der Universität Kreta (2.-3. Juli 1998) von Vertretern der o.g. Projekte sowie anderen Fachwissenschaftlern diskutiert.

Laut der ersten These sind die Lernprobleme und -schwierigkeiten der Schüler hauptsächlich durch die Struktur der griechischen Sprache bedingt. Nach der zweiten These hingegen liegen die Probleme und Schwierigkeiten beim Griechischlernen hauptsächlich im Einfluss der Erstsprache begründet.

Um die Argumentationsweise der ersten Gruppe darzustellen, werde ich auf den Beitrag, den Philippaki auf der genannten Fachtagung an der Universität Kreta gehalten hat, zurückgreifen (2001, S. 92ff.). Philippaki geht davon aus, dass die strukturellen Differenzen zwischen Erst- und Zweitsprache den Sprachlernprozess der zweiten Sprache beeinflussen. Damit schließt sie den kontrastiven Sprachvergleich nicht aus. Auf der anderen Seite aber formuliert sie die These, dass die beim ersten Blick vielen strukturellen Differenzen zwischen den verschiedenen Sprachen sich im Endeffekt auf wenige fundamentale Differenzen reduzieren lassen.

Philippaki nimmt als Beispiel Englisch und Griechisch um zu zeigen, dass die Pronomen im Griechischen eine andere Funktion als im Englischen haben. In der englischen Sprache kann das Subjekt nicht weggelassen werden. Die Nominalphrase bzw. das Pronomen muss immer präsent sein. In der griechischen Sprache dagegen, die eine *pro-drop* Sprache ist, ist die Endung des Verbs bezüglich Person und Zahl so differenziert, dass sie das Personalpronomen überflüssig macht. Ähnlich verhält es sich in den beiden Sprachen in Falle des Artikels. Im Gegensatz zum Englischen kennt die griechische Sprache, den bestimmten Artikel in den drei Genera, Maskulinum **ο**, Feminimum **η**, Neutrum **το**, der dekliniert wird und obligatorisch die Substantive und Adjektive begleitet.

Aus diesen und ähnlichen Feststellungen zieht Philippaki sprachdidaktische Konsequenzen. Sie schlägt z.B. vor, dass die griechischen Kinder im Ausland schon in den ersten Schulklassen mit der griechischen Grammatik in Kontakt kommen sollen, um dadurch jene Grundstrukturen, die Gleichaltrige in Griechenland auf natürliche Weise im Kleinkindalter erlernen, unterrichtsmäßig zu erwerben.

Im Rahmen des *Projektes für die Bildung der Rückkehrer und Ausländerschüler* in Griechenland sind zwei Studien durchgeführt worden, die sich auf die „Probleme der albanisch und russisch sprechenden Schüler beim Grie-

chischlernen" beziehen. Auf der Fachtagung an der Universität Kreta im Juli 1998 wurde allerdings erläutert, dass die Ausländerkinder relativ schnell und auf natürliche Weise die Grundstruktur des Griechischen erwerben und damit kommunikationsfähig werden. Was ihnen fehlt, ist die „akademische" Sprachkompetenz (siehe Varlokosta/Markou/Triandafilidou 2001, S. 127ff.).

Daraus ziehen Varlokosta/Markou/Triandafilidou die didaktische Schlussfolgerung, dass das Hauptziel des Griechischunterrichts für Ausländerschüler in Griechenland das Griechische als „Lern- und Arbeitsmittel" und nicht als „Kommunikationsmittel" sein soll, denn die Kommunikationskompetenz wird mehr oder weniger außerhalb der Schule erworben und die Kinder kommen somit mit ausreichenden Kommunikationsfertigkeiten in den Unterricht.

Vergleicht man die bisherigen Ergebnisse des *Projektes für die Bildung der Auslandsgriechen* mit jenen des *Projektes für die Ausländerkinder*, könnte man die Schlussfolgerung ziehen, dass das Erstziel der Vermittlung des Griechischen als Zweitsprache im Ausland die kommunikative Kompetenz der Kinder sei (weil die Kinder mit geringen Griechischkenntnissen in die Schule kommen), während in Griechenland – für die Rückkehrer- und Ausländerkinder – die Sprache als Lern- und Arbeitsmittel im Vordergrund stehe (weil die Kinder bereits kommunikationsfähig sind bzw. sich schnell und auf natürliche Weise Griechischkenntnisse auch außerhalb der Schule aneignen).

Von der pädagogischen Richtigkeit dieser Schlussfolgerung einmal ganz abgesehen ist sie nicht zulässig, solange im *Projekt für die Bildung der moslemischen Kinder* festgestellt wird, dass vor allem die in den Landgegenden lebenden Kinder ohne Griechischkenntnisse in die Schule kommen und das Sprachmaterial daher wenigstens in den ersten zwei Schuljahren den mündlichen Sprachgebrauch und damit den Erwerb von elementaren Kommunikationsfertigkeiten in den Vordergrund stellen soll.

Die bisherigen Teilergebnisse der einzelnen Projekte lassen den Eindruck entstehen, dass es zwischen den einzelnen Projekten Differenzen über die Definition von Grundbegriffen sowie fundamentale Zielsetzungen gibt. Aus den obigen beispielhaften Analysen dürfte hevorgehen, dass wir fundamentale Fragen über Ziele und Inhalte des Griechischen als Zweitsprache im In-

und Ausland noch nicht zufrieden stellend beantwortet haben. Wir befinden uns noch in einer Experimentalphase, in der für jede Zielgruppe getrennt Sprachziele formuliert und getrennte Sprachmaterialien produziert werden. Insofern verhalten wir uns noch im Sinne der kompensatorischen Erziehungstheorie – und somit der „Defizithypothese" –, obwohl das Gesetz 2413/1996 einen Paradigmawechsel einleiten will.

5.2 Sprachstufen und Einstufungstests

Der zweite Themenbereich, der exemplarisch skizziert werden soll, bezieht sich auf die Sprachstufen und die Einstufungstests. Die diesbezügliche Sachdiskussion hat ihren Ursprung in der Unterrichtspraxis, da wegen der Schülerzuwanderung während des Schuljahres, d.h. wegen der Seiteneinsteiger, aber auch wegen der Schülerfluktuation, die Lehrer ständig vor der Aufgabe stehen, ihre Schüler nach Sprachkenntnissen zu gruppieren und ihnen entsprechendes Sprachmaterial auszuhändigen. Trotzdem stehen heute weder ausreichende, nach Sprachstufen differenzierte Sprachmaterialien noch diagnostische bzw. Feststellungstests zur Verfügung.

Die Diskussion über Sprachstufen, Sprachstand, Sprachniveau und Akkreditierung des jeweiligen Sprachstandsniveaus wurde allerdings durch die Gründung des *Zentrums für Griechische Sprache* (im Jahre 1994) ausgelöst. Es handelt sich um ein Zentrum, das dem Kultusministerium angeschlossen ist und ähnlich wie das Goethe Institut, das Institut Français und der British Council die griechische Sprache im In- und Ausland fördert, Sprachprüfungen abnimmt und in vier Stufen differenzierte Sprachdiplome erteilt.

Schließlich kooperieren manche griechische Wissenschaftler bzw. Forschungsgruppen mit anderen Europäischen Universitäten oder Organisationen (wie z.B. die Association of Language Testers in Europe) und versuchen die Rahmenpläne für Griechisch als Fremdsprache zu reformieren und den diesbezüglichen Beschlüssen des Europarates anzupassen (vgl. Papaefthimiou-Lytra/Iakovou 2001, S. 13ff.).

Auch diese wissenschaftliche Diskussion befindet sich in einem Anfangsstadium, vor allem, was die Bildung der Migrantenkinder betrifft. Die Fachwissenschaftler scheinen noch nicht in der Lage zu sein, einen praxisrelevanten

und bedarfsdeckenden Rahmenplan vorzulegen, der sich nicht nur an Schulalter und Schulklassen, sondern auch an den Sprachkenntnissen und Bedürfnissen der Schüler orientiert, sowie Bewertungskriterien zu entwickeln, die dem Lehrer helfen, den Sprachlernprozess seiner ausländischen Schüler zu verfolgen.

Da aber die Schulpraxis nicht warten kann, haben die Mitarbeiter des griechischen *Pädagogischen Instituts* versucht, den Praxisbedarf zu decken, indem sie einen zweistufigen Sprachtest entwickelten, der die Griechischkenntnisse der Schüler sowohl im Ausland als auch im Inland feststellen soll. Im Einzelnen handelt es sich um ein Instrument, das die vier Sprachfertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) der 6-12-jährigen Sprachlerner erfassen soll.

Die Gültigkeit, die Zuverlässigkeit und die Nutzbarkeit dieses Messinstrumentes sind allerdings sehr fraglich, weil es nicht genügend erprobt wurde. Auf der anderen Seite ist aber dieses Messinstrument vom Erziehungsministerium legitimiert worden. Auch hier gehen Sprachwissenschaftler, Sprachdidaktiker und Pädagogen einerseits und die Mitarbeiter des *Pädagogischen Instituts* andererseits getrennte Wege.

Fasst man die Analysen der Punkte 5.1 und 5.2 zusammen, gelangt man zu dem Schluss, dass in Griechenland die Fachdiskussion wiederholt wird, die in den nord- und zentraleuropäischen Ländern bereits abgeschlossen worden ist. Dieser Wiederholungsprozess ist ein unumgänglicher Lernprozess, der sehr wahrscheinlich in Griechenland von sehr kurzer Dauer sein wird, da es die Erkenntnisse und Erfahrungen der anderen europäischen Länder bereits gibt.

6. Bildungspolitik, Bildungspraxis und Bildungstheorie

In den oben genannten vier Projekten war von vornherein minimale Forschungsarbeit und sehr viel praxisorientierte Arbeit vorgesehen, denn das Erziehungsministerium wollte auf ein akutes Praxisproblem bildungspolitisch schnell reagieren. Laut bildungspolitischer Zielsetzung sollen alle vier Projekte praxisrelevante Unterrichtsmaterialien für ihre Zielgruppen produ-

zieren, wobei – wegen der ursprünglichen Projektzeitplanung – der zur Materialproduktion nötige theoretische Rahmenplan parallel zur Materialproduktion gestaltet wurde.

Alle vier Projekte begannen nach einer knapp einjährigen Forschungs- und Vorbereitungsphase Unterrichtsmaterialien zu produzieren und zwar in zwei Fachrichtungen:

- für den Sprachunterricht (Griechisch als Zweit- oder Fremdsprache) und
- für den Sozialkundeunterricht.

Von diesen zwei Fachrichtungen weicht das *Projekt für die Rückkehrer- und Ausländerkinder* leicht ab. In diesem Projekt werden nämlich auch ergänzende Unterstützungsmaterialien für die Naturwissenschaften im Sekundarbereich produziert, die in der Regel bilingual sind – griechisch-albanisch und griechisch-russisch. Damit werden diese beiden Herkunftssprachen zunächst als Mittel zum Zweck benutzt.

Alle drei Inlandsprojekte produzieren Sprachmaterialien für das Erlernen der griechischen Sprache sowie landes- und sozialkundliche Materialien über Griechenland mit dem Ziel die Eingliederung ihrer Zielgruppen in das griechische Schul- und Gesellschaftssystem unter Berücksichtigung der kulturellen Eigenart jeder Gruppe.

Die Förderung der Herkunftssprachen und -kulturen gehört nicht zur eigentlichen Aufgabe der Projekte. Inwieweit also diese mitberücksichtigt werden, hängt vom Theorieverständnis der Projektleiter und der wissenschaftlichen Mitarbeiter eines jeden Projektes ab. Im *Projekt für die Bildung der Ausländerkinder* beispielsweise ist auch die Produktion von muttersprachlichem Unterrichtsmaterial vorgesehen, aber noch nicht vorhanden, da das Sprachmaterial für Griechisch als Zweitsprache Priorität genießt und die Schulpraxis auf das Erlernen des Griechischen ausgerichtet ist.

Die bisherigen Indizien lassen die Behauptung zu, dass im Sinti- und Romaprojekt die besondere Kultur, aber nicht die Sprache berücksichtigt wird, weil die Sinti und Roma selbst kein Interesse daran haben und auf der anderen Seite das Romani keine Schriftsprache ist.

Im Falle der moslemischen Kinder wird ein großer Teil der Unterrichtsinhalte aus den unmittelbaren Erfahrungen und Erlebnissen der Kinder und insofern aus ihrer Alltagskultur geschöpft. (Der Unterricht der türkischen Sprache und in der türkischen Sprache ist vertraglich gesichert.)

Wenn die kulturelle Differenz und das Recht darauf zum Grundbegriff für die Bildung der Rückkehrer-, Ausländer- sowie Sinti- und Romakinder erklärt wird, stellt sich die Frage nach der Beziehung dieses Bildungsbegriffs zur Bildung der Mehrheitskinder. Anders formuliert: wenn der Differenzbegriff zum Bildungsbegriff erklärt wird, stellt sich die Frage nach der Beziehung der vielen Differenzen und Identitäten zueinander und nach dem Allgemeinbildungsbegriff, der diese verbindet und unter einem Dach hält.

Diese bildungstheoretische Frage ist bisher in Griechenland nicht genügend diskutiert und geklärt worden, was unter anderem zur Folge hat, dass das für die griechische Mehrheitsgruppe bisher allgemein Bildende auch für die Minderheitenkinder verbindlich ist. Dadurch entsteht eine Kluft und ein Widerspruch zwischen dem nominalen Anspruch des Gesetzes 2413/1996 und der Schul- und Unterrichtspraxis, die ihren bisherigen monokulturell-/monolingualen Weg mehr oder weniger weitergeht.

In der Diskussion über diese widersprüchliche Entwicklung wird immer lauter die These formuliert, das, was wir in Griechenland unter den neuen multikulturellen Verhältnissen brauchen, ist eher ein *Allgemeinbildungskode* als die naive Hervorhebung und Förderung der Differenzen, die letzten Endes zu Ethnisierungsprozessen führen könnten.

7. Fazit

Zusammenfassend ist festzuhalten: Griechenland entwickelt sich im letzten Jahrzehnt zum Immigrationsland, wenn auch inoffiziell. Zurzeit sind ca. 10% der Bevölkerung Ausländer. Das heißt: das, was in den anderen europäischen Ländern in 30 Jahren erreicht worden ist, ist in Griechenland in 10 Jahren vollzogen worden. Institutionen, Politik und Wissenschaft befinden sich noch in einer Experimentalphase und bemühen sich um eine Zielsetzung, die tragbar und realisierbar sein kann. Im Bildungsbereich existiert

noch ein Theoriedefizit und eine klare bildungspolitische Zielsetzung hat sich noch nicht herauskristallisieren können, obwohl das Gesetz 2413/1996 einen für griechische Verhältnisse fortschrittlichen Rahmen schafft.

Die institutionellen Maßnahmen können in zwei große Gruppen geteilt werden. Zu der ersten Gruppe gehören die Maßnahmen, die sich auf die ökonomische und soziale Integration der Migranten und Remigranten beziehen (Gesetz 2910/2001). Hierbei werden die aus der ehemaligen Sowjetunion kommenden Rückwanderer als besondere Gruppe behandelt. Das Gesetz 2790/2000 schreibt für diese Gruppe günstige Einbürgerungs-, Niederlassungs- und Berufseingliederungsmaßnahmen vor. Auf der anderen Seite zielt das Gesetz darauf ab, auch die in der ehemaligen Sowjetunion noch lebenden Omogenis in den „Nationalkörper" (εθνικός κορμός) einzubeziehen. Damit wird die Omogenis-Gruppe aus der ehemaligen Sowjetunion zu einer privilegierten Gruppe im Vergleich zu den anderen griechischen Rückwanderern sowie zu der Ausländergruppe.

Zur zweiten Maßnahmengruppe gehören die bildungspolitischen Maßnahmen, wobei zwischen Ausländer- und Rückwandererkindern nicht differenziert wird. Die Tatsache jedoch, dass die Differenzhypothese fundamental für das Gesetz 2413/1996 ist, lässt eine gruppenspezifische Bildungpolitik und -praxis zu. Obwohl eine derartige Bildungspolitik teilweise praktiziert wird – seit Beginn der 80er Jahre sind beispielsweise spezielle Schulen für die aus den anglophonen Ländern kommenden Rückkehrerschüler in Athen im Betrieb – läuft die Schulpraxis immer noch auf eine kulturelle Homogenisierung hinaus. Dieses wird auch dadurch belegt, dass auf sprachpolitischer Ebene das Erlernen der griechischen Sprache Priorität genießt und die Herkunftssprachen im besten Fall eine Hilfsmittelrolle spielen. Dadurch entsteht eine Kluft zwischen bildungpolitischem Anspruch und Bildungspraxis.

Die Theoriediskussion wird unter dem Dach der interkulturellen Bildungstheorie geführt, wobei allerdings mehrere zueinander konkurrierende Ansätze zurzeit diskutiert werden. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass diejenigen, die von der *Differenzhypothese* aus bildungstheoretisch argumentieren, den Differenzbegriff nicht genügend erläutert und definiert haben, und auf der anderen Seite die Verfechter der These, dass wir einen

Allgemeinbildungskode für Inländer, Ausländer und Rückwanderer brauchen, diesen *Allgemeinbildungskode* unter den gegebenen multikulturellen und multilingualen Verhältnissen noch nicht haben definieren können.

Während in der sprachpolitischen Szene das Erlernen und der Unterricht des Griechischen als Zweitsprache im Vordergrund stehen, herrscht auf der Ebene der Sprachtheoriediskussion eine gewisse Unklarheit, vor allem was die Zielsetzung betrifft, vor.

Würde man die wissenschaftliche Diskussion in Griechenland charakterisieren wollen, so könnte man behaupten, dass die in den nord- und zentraleuropäischen Ländern in den 70er und teilweise 80er Jahren geführte Theoriediskussion zurzeit in Griechenland wiederholt wird. Dieser Wiederholungsprozess ist einem Lernprozess gleichzusetzen und scheint insofern unvermeidlich zu sein.

8. Literatur

Damanakis, Michael (1997): Die Bildung der Rückkehrer- und Ausländerkinder in Griechenland. Ein interkultureller Ansatz. Athen. Δαμανάκης Μιχάλης (επιμ.) (1997):Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Αθήνα.

Damanakis Michael (1999): Die Integration der Omogenis, dargestellt am Beispiel der Schulintegration. In: Bade, K./Reich, H. H. (Hg.): Migrations- und Integrationspolitik gegenüber „gleichstämmigen" Zuwanderern. Beiträge der Akademie für Migration und Integration der Otto Benecke Stiftung. Bd. 3. Osnabrück. S. 30-49.

Damanakis Michael (Hg.) (2001a): Sprachstufen und Feststellungs-Bestätigungskriterien der Griechischkenntnisse. E.DIA.M.ME. Rethymno. Δαμανάκης Μιχάλης (επιμ.) (2001): Επίπεδα και κριτήρια Διαπίστωσης /Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο.

Damanakis, Michael (2001b): Paideia Omogenon: Organisation des Bildungsmaterials in Stufen. In: Damanakis, Michael (Hg.) (2001a), S. 17-31. Δαμανάκης Μιχάλης: «Παιδεία Ομογενών: Οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού σε επίπεδα», στο: Δαμανάκης 2001, σ. 17-31.

Fotiadis, Kostas (1990): Die Griechen von krim. Mariupoli. Recht auf Andenken. Athen. Φωτιάδης Κώστας (1990): Ο Ελληνισμός της Κριμαίας. Μαριούπολη, δικαίωμα στη μνήμη. Ηρόδοτος, Αθήνα.

Fotiadis, Kostas (1999): Die Griechen von Russland und der Sowietunion. Thessaloniki. Φωτιάδης Κώστας (1999): Οι Έλληνες της Ρωσίας και της Σοβιετικής Ένωσης. Ηρόδοτος, Θεσσαλονίκη.

Gesetz 2413/1996: Die griechische Paideia im Ausland, die interkulturelle Bildung und andere Verordnungen. Regierungsblatt A' 124/17-06-1996. Νόμος 2413/1996: Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ Α' 124/17-06-1996.

Gesetz 2790/2000: Wiedereingliederung der Remigranten Omogenis aus der ehemaligen Sowjetunion und andere Verordnungen. Regierungsblatt A' 24/16-2-2000. Νόμος 2790/2000: Αποκατάσταση των Παλιννοστούντων Ομογενών από την τέως Σοβιετική Ένωση και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ Α' 24/16-2-2000.

Gesetz 2910/2001: Eintritt und Aufenthalt im griechischen Staatsgebiet. Erwerb der griechischen Staatsangehörigkeit durch Einbürgerung und andere Verordnungen. Regierungsblatt A' 91/2-5-2001. Νόμος 2910/2001: Είσοδος και παραμονή στην Ελληνική Επικράτεια. Κτήση της ελληνικής ιθαγένειας με πολιτογράφηση και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ Α' 91/2-5-2001.

Hassiotis, I. K. (1993): Rundschau der Neugriechischen Diaspora. Thessaloniki. Χασιώτης Ι.Κ: Επισκόπηση της Ιστορίας της Νεοελληνικής Διασποράς, Βάνιας, Θεσσαλονίκη.

Hassiotis, I. K. (Hg.) (1997): Die Griechen von Russland und der Sowjetunion: Übersiedlungen und Austreibungen, Organisation und Ideologie. Thessaloniki. Χασιώτης Ι.Κ (επιμ.) (1997): Οι Έλληνες της Ρωσίας και της Σοβιετικής Ένωσης: Μετοικεσίες και εκτοπισμοί, οργάνωση και ιδεολογία. Θεσσαλονίκη.

Kardasis, Wassilis (1998): Griechische Omogenis in Süd-Russland 1975-1861. Alexandria/Athen. Καρδάσης Βασίλης (1998): Έλληνες Ομογενείς στη Νότια Ρωσία 1975-1861. Αλεξλάνδρεια, Αθήνα.

Kasimati, Koula u.a. (1992): Pontische Rückkehrer aus der ehemaligen Sowjetunion. Ihre soziale und ökonomische Eingliederung. Athen. (Generalsekretariat für das Griechentum im Ausland, Zentrum für Sozialstruktur und Sozialpolitik). Κασιμάτη Κούλα (κ.ά)(1992): Πόντιοι μετανάστες από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Κοινωνική και Οικονομική τους Ένταξη: Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού, Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής, Αθήνα.

Kessidis, Theoharis (1996): Der Historische Gang der Griechisch-Pontier. Thessaloniki. Κεσσίδης Θεοχάρης (1996): Η Ιστορική Πορεία των Ελληνοποντίων. Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Ministerium von Makedonien und Thrakien. Generalsekretariat für die Remigranten Omogenis (2000): Die Identität der Remigranten Omogenis aus der ehemaligen Sowjetunion, Thessaloniki Υπουργείο Μακεδονίας Θράκης. Γενική Γραμματεία Παλιννοστούντων Ομογενών (2000): Η Ταυτότητα των Παλιννοστούντων Ομογενών από την πρώην Ε.Σ.Σ.Δ. Θεσσαλονίκη.

Nationale Stiftung für die Aufnahme und Integration rückkehrender und gleichstämmiger Griechen (1995): Tätigkeitsbericht 1991-1995. Athen. Εθνικό Ίδρυμα. Υποδοχής. και. Αποκατάστασης. Παλιννοστούντων. και. Ομογενών Ελλήνων (Ε.Ι.Υ.Α.ΡΟ.Ε)(1995): Έκθεση πεπραγμένων 1991-1995: Αθήνα.

Papaefthimiou-Litra, Sofia/Iakovou, Maria (2001): Unterrichtsprogramme des Neugriechischen als Fremdsprache in der Universität Athen. In: Damanakis, Michael (Hg.) (2001a): Sprachstufen und Feststellungs-Bestätigungskriterien der Griechischkenntnisse. E.DIA.M.ME. Rethymno. S. 13-16. Παπαευθυμίου-Λύτρα Σοφία/Ιακώβου Μαρία (2001): Προγράμματα διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας από το Πανεπιστήμιο Αθηνών, στο: Δαμανάκης 2001, σ. 13-16.

Philippaki, Irini (2001): Grammatik und Curricula. In: Damanakis, Michael (2001a): Sprachstufen und Feststellungs-Bestätigungskriterien der Griechischkenntnisse. E.DIA.M.ME, Rethymno. S. 92-101. Φιλιππάκη Ειρήνη: Γραμματική και Αναλυτικά Προγράμματα, στο: Δαμανάκης 2001, σ. 92-101.

Salamouris, D./Chalkos, G./Bouritis, G. (2001): Remigration der Pontier Omogenis und Ausschluss aus dem Arbeitsmarkt. In: Rundschau der Arbeitsbeziehungen. April 2001, S.19-33. Σαλαμούρης Δ.-Χαλκός Γ.-Μπουρίτης Γ.: Παλιννόστηση Ομογενών Ποντίων και αποκλεισμός από την αγορά εργασίας, στο: Επιθεώρηση Εργασιακών Σχέσεων, Απρίλιος 2001, σ. 19-33.

Varlokosta, Spiridoula/Markou, Maria/Triantafilidou, Lida (2001): Der Sprachlerngang der Remigranten- und ausländischen Schüler in der Sekundarstufe: Evaluationsinstrumente des Griechischen als Zweitsprache. In: Damanakis, Michael (Hg.) (2001a): Sprachstufen und Feststellungs-Bestätigungskriterien der Griechischkenntnisse. E.DIA.M.ME. Rethymno. S. 127-143. Βαρλοκώστα Σπυριδούλα/Μάρκου Μαρία/ Τριανταφυλλίδου Λήδα: Γλωσσομαθησιακή πορεία των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Εργαλεία αξιολόγησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, στο: Δαμανάκης 2001, σ. 127-143.

Vergeti, Maria (1998): Omogenis aus der ehemaligen Sowjetunion, 1985-1995. Kiriakides/Thessaloniki. Βεργέτη Μαρία (επιμ.): Ομογενείς από την πρώην Σοβιετική Ένωση, 1985-1995. Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Vergeti, Maria (1999): Remigration und sozialer Ausschluss. Kiriakides/Thessaloniki. Βεργέτη Μαρία: Παλιννόστηση και Κοινωνικός Αποκλεισμός, Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

ANHANG

Irina Diener

Muttersprache – Lernerfahrungen einer russlanddeutschen Mutter und Lehrerin in Deutschland

Verstummung
Meine Sprache
grenzt mich ab
ich habe sie aufgegeben
mit deiner
verlaufen mir
die Gefühle im Bauch

Gino Chiellino

(In zwei Sprachen leben. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern. Hrsg. v. Irmgard Ackermann. München. 1983, S. 170)

Mai 2001 – meine Tochter Inga macht Abitur, es ist eine sehr aufregende und spannende Zeit. Erst am Tag der letzten Prüfung in Chemie, Inga kam um 19.00 Uhr strahlend nach Hause, sie hatte eine 1+ als Note bekommen, lässt die Anspannung langsam nach. Ich bin so stolz auf meine fleißige Tochter. Und ein wenig auch auf mich. Die Tränen fließen, ich gehe alleine langsam vor mich hin und erinnere mich wieder an Juli 1995, als wir nach Deutschland kamen.

Zweifel, ob es richtig war, nach Deutschland zu gehen, quälten mich damals. Das Verantwortungsgefühl gegenüber meinen Kindern und meinem Mann war groß; der Wunsch, mich und meine Familie möglichst schnell in diese Gesellschaft zu integrieren, war stark.

Ich habe in Russland 15 Jahre als Deutsch- und Englischlehrerin an der Schule und an der Universität gearbeitet, deshalb gab es keine Verständigungsprobleme, und meine Kenntnisse wollte ich ganz schnell an meine Kinder und an meinen Mann weitergeben. In den ersten Monaten war die Begeisterung, Deutsch offen sprechen zu können und zu dürfen, sehr hoch.

Nach einiger Zeit hörte ich aber immer öfter „meine Seele sprechen". Ich war zermürbt vom Kampf mit den Behörden. Meine guten Deutschkenntnisse wurden ein Hindernis auf dem weiteren Lebensweg hier in Deutschland. Beim Arbeitsamt fand ich keinerlei Unterstützung. Später habe ich erfahren, dass ich in der Statistik des Arbeitsamtes als Hausfrau und nicht als Lehrerin geführt wurde, obwohl mein Diplom anerkannt wurde. Aber als ich eines Tages von der Sachbearbeiterin des Sozialamtes hörte: *„Sie können gut Deutsch und können in die Fabrik arbeiten gehen"*, kam ich langsam von den Wolken der Begeisterung und der Liebe zur deutschen Sprache auf den Boden der bitteren Realität runter. Aus meinem Hobby „Deutsch" wurde Alltag.

Dies erfuhr ich besonders deutlich, als meine Tochter ins Gymnasium kam. Als ich mit ihr die Schule betrat, konnte ich vor Aufregung kaum sprechen. Mir war klar, dass meiner Tochter hier ein Sprung in sehr kaltes Wasser bevorstand. Sie aber ging mit ganz anderen Gefühlen und Gedanken in die Schule; sie konnte das, was auf sie zukam noch nicht so richtig einschätzen. Auf ihre Frage, warum ich so kalte Hände hätte und warum ich so aufgeregt wäre, antwortete ich: *„Lass uns darüber in ein paar Tagen sprechen."* Drei Tage später sprach sie mich an: *„Ich wusste, dass wir nach Deutschland ausreisen, dass ich an einer deutschen Schule lernen werde, aber dass es alles nur in Deutsch ist, hätte ich nicht gedacht."* Mein Sohn, der auch schon zur Schule ging, sagte eines Tages: *„Ich habe so ein Gefühl, als ob ich gar nichts mehr kann."* Damals habe ich noch nicht so genau zugehört, was meine Kinder mir sagen wollten. Ich konnte es noch nicht einschätzen, was für sie zum Problem geworden war.

In der ersten Zeit, in der meine Kinder in die deutsche Schule gingen, hatte ich mir angewöhnt, sie auf Deutsch anzusprechen, sobald sie wieder nach Hause kamen. Mein Wunsch, den Kindern möglichst schnell Deutsch beizubringen und damit den Einstieg in die Schule zu erleichtern und zu verkür-

zen, war sehr groß. Eines Tages erhielt ich aber auf eine in deutscher Sprache gestellte Frage keine Antwort von ihnen. Ich drehte mich um und sah meine erschöpfte Tochter nach sechs Stunden Unterricht – Deutsch, Englisch, Französisch, Mathematik, Physik etc. – mit Tränen in den Augen, ganz leise sagte sie zu mir: „*Mama, ich brauche dich jetzt als Mama, als Lehrerin erst in einigen Stunden*". Ich umarmte meine Kleine und entschuldigte mich. Das war eine Lehre für mich. Seit dieser Zeit versuchte ich, stärker auf meine Kinder zu hören. Manchmal sind sie weiser als wir Erwachsene, die glauben, alles besser einschätzen zu können. Ich habe dann lange über ihre damalige Reaktion nachgedacht. Was hat sie mir sagen wollen? Was vermisst sie? Was fehlt ihr? Was habe ich meinen Kindern mit der Aussiedlung nach Deutschland weggenommen? Welche Gefühle sind mit der gewohnten Anrede „*Mama*" in russischer Aussprache verbunden? Meine Seele antwortete: Geborgenheit, Vertrauen, Liebe. Und mir wurde bewusst, dass die Möglichkeit, miteinander reden und lachen zu können, ohne quälend nach einem passenden Wort zu suchen, ohne ständig das Gefühl zu haben, nichts mehr zu wissen und überall ein Anfänger zu sein, etwas sehr Wertvolles ist. Muttersprache! Alles was sich an Ausdrucks- und Erlebnismöglichkeiten damit verbindet, hatte ich meinen Kindern weggenommen. Ich hatte ihnen, ohne dass ich es wollte, den Boden unter den Füßen weggezogen. Dies zu erkennen, war für mich schrecklich. Ich verstand jetzt, warum mein Sohn und meine Tochter plötzlich wieder Klavier spielen wollten. Das war doch gewissermaßen ein Hilfeschrei, ein Versuch, Vertrautheit und Geborgenheit zu finden. Das zurückzugewinnen, was sie früher in der Familie hatten und jetzt hier in Deutschland vermissten. Ich trug noch eifrig dazu bei und das, glaube ich, war das Schlimmste für meine Kinder.

Seitdem haben wir zu Hause ohne Angst, etwas Falsches zu machen, Russisch gesprochen, wenn es um Meinungsaustausch ging, um Gefühlsausdruck, um Auseinandersetzungen; d.h., wir haben wieder die Sprache gesprochen, mit der wir alle aufgewachsen sind, in der wir das Gefühl hatten, richtig verstanden zu sein, die uns geholfen hat, eine Vertrauensbrücke zueinander wieder aufzubauen. Wir holten unser Klavier aus Russland, und heute noch nehmen die Kinder Klavierunterricht bei einer deutschen Musiklehrerin, die eine Vertrauensbrücke zwischen Vergangenheit und Zukunft wurde. Sie hat ihnen geholfen, mit Musik den Weg zu sich wieder zu finden. Ein solches Erleben gehört auch zu der Sprache, die ihnen bekannt war, in der sie sich wohl und sicher fühlen – zu ihrer Muttersprache.

Mir wurde klar, dass der Neubeginn in der hiesigen Gesellschaft so reibungslos und einfach nicht sein wird. Bis meine Kinder in der deutschen Sprache so leben können wie in der russischen, bis sie Deutsch nicht nur sprechen, sondern auch fühlen können, bis das Deutsche auch Geborgenheit und Vertrautheit gibt, wird es noch lange dauern. Aber gleichzeitig habe ich jeden Tag mit meiner Tochter (sie war damals 14) vier bis fünf Stunden Deutsch geübt, anschließend mit dem Sohn, der 11 war, ein bis zwei Stunden. Das war harte Arbeit, aber es machte auch Spaß. Und wenn „der Schuh drückte" haben wir unsere Muttersprache gesprochen. Das brachte Ruhe in unsere Seelen, Ruhe in die Familie, wir konnten wieder zusammen lachen, der Druck ging weg!

In der Schule wurden meine Kinder oft gefragt, welche Sprache wir zu Hause sprechen. Aus Angst etwas Falsches zu sagen, haben sie mich gefragt, was sie denn antworten sollen. Meine Antwort war eindeutig: Russisch und Deutsch! Die Lehrer reagierten hierauf meist verständnislos: „*Wieso Russisch! Ihr sollt doch Deutsch sprechen!*" Einerseits konnte ich die Reaktion der Lehrer durchaus verstehen, denn sie müssen vielfach mit Schülern arbeiten, die kein oder nur wenig Deutsch sprechen und sich mündlich kaum am Unterricht beteiligen können. Andererseits denke ich aber, es sind doch gerade die Lehrer, die verstehen müssten, dass es nicht so einfach ist, eine neue Sprache zu lernen, sich in einem anderen Land einzuleben und dass es dabei nicht nur um Sprache geht.

Diesem „Sprachzwang" unterwerfen sich auch viele russlanddeutsche Eltern. Am Anfang der Übersiedlung glauben sie, durch Verzicht auf die Erstsprache, das Russische, ihren Kindern bei der Integration zu helfen. Die Kinder lernen sehr schnell von Gleichaltrigen die Umgangssprache bzw. den Schülerslang. Zunächst freuen sich die Eltern über den Erfolg ihrer „Sprachgenies". Später aber können sie dann nicht begreifen, warum ihre Leistungen in Biologie, Physik, Politik und anderen Fächern immer schlechter werden. Aussiedlerkinder kommen nach Deutschland mit sprachlichen Vorkenntnissen in Russisch – wie ein Fluss, gefüllt mit Gedichten, Märchen, Erzählungen. Dieser Fluss müsste weiter gefüllt werden, damit der Nebenfluss Deutsch immer voller und kräftiger wird. Aber die Eltern hören auf einmal auf, diesen Fluss zu füllen. Es fließen keine Lieder, keine Märchen, keine Bilder mehr nach, der Fluss fließt immer langsamer, wird zu einem Bach, der irgendwann auch austrocknen kann.

Um meine Kinder zu unterstützen, habe ich mit ihnen den Unterrichtsstoff nach der Schule nochmals bearbeitet. Manchmal wunderten sie sich, dass sie zu Hause sofort alles verstehen konnten, oft ohne meine Erklärungen. Durch den Stress und die Aufregungen, die für sie in der Schule herrschten, waren sie dort oft blockiert. Ohne diesen Stress fiel ihnen das Lernen leichter.

Als ich nach Deutschland kam, glaubte ich noch, dass die Aussiedlerkinder an den Schulen gut unterstützt werden, dass Förderunterricht ihnen wirklich etwas bringt und dass alle Lehrer auch daran interessiert sind, die Kinder zu unterstützen. Meine Tochter hatte das Glück, so einen Lehrer im Fach Deutsch zu haben. Mit dem Sohn mussten wir leider eine andere Erfahrung machen. Er fühlte sich vom Lehrer nicht akzeptiert. Als Schüler wurde er von ihm kaum beachtet, bei der Überprüfung der Aufgaben ging der Lehrer einfach vorbei, ohne in sein Heft reinzuschauen, ohne ein Wort zu sagen. Eines Tages sagte mein Sohn zu mir, er brauche die Aufgaben gar nicht zu machen, weil er nie drankäme, auch dann nicht, wenn er den Mut aufbrächte, sich zu melden. Ich suchte das Gespräch mit diesem Lehrer. Ich verlangte von ihm lediglich, dass er meinen Sohn als Schüler akzeptiert und beachtet, und sagte ihm, dass ich alles andere – das fachliche Lernen und die Arbeit an der deutschen Sprache – auf meine Schultern nehmen würde. Heute bin ich der festen Überzeugung, dass dies der richtige Weg war, ein Weg, der überhaupt in der Sprachförderung von Aussiedlern beschritten werden sollte. Damit will ich sagen, dass ein Lehrer, der Deutsch als Fremdsprache studiert hat, methodisch anders unterrichtet, als ein Lehrer, der Deutsch als Muttersprache studierte und dann unterrichtet. Ich war damals und bin auch heute noch der Auffassung, dass ich meinen Kindern am Anfang schneller und erfolgreicher Deutsch beibringen konnte, da ich in der Muttersprache (Russisch) mit ihnen sprechen konnte. Immer wieder merkte ich, dass dies in ihrer Anfangszeit in Deutschland und eben auch für das Erlernen des Deutschen sehr wichtig war.

Das Leben ging weiter. Ich lernte, mich darauf einzustellen, mit 40 einen Neuanfang zu wagen. Dabei hatte ich einen „Schutzengel", eine pensionierte Grundschullehrerin, die für mich immer Zeit hatte, wenn ich ein Gespräch bezüglich der Schulen hier in Deutschland suchte. Vieles wusste ich einfach nicht, vieles konnte ich einfach nicht nachvollziehen. Diese Gespräche gaben mir Mut weiter zu gehen, ich wurde immer selbstbewusster und das Wich-

tigste, was sie mir mitgegeben hat: die Zukunft der Kinder liegt in den Händen der Eltern und der Kinder selbst. In Russland ist auch die Schule und damit der Lehrer dafür verantwortlich. Mein „Schutzengel" führte mich in verschiedene Arbeitskreise ein, wo es um Aussiedlerproblematik und Integration der Aussiedler ging. Auf diesem Weg habe ich meinen jetzigen Arbeitgeber kennen gelernt, der mir 1997 die Chance bot, als Dozentin und Berufsberaterin für Aussiedler tätig zu sein. Vorher hatte ich (seit Dezember 1995) als Dozentin an der Volkhochschule Deutsch unterrichtet. Die Tätigkeit an der Volkshochschule hatte ich unter der Bedingung angenommen, Grammatik in Russisch erklären zu dürfen. Damals war es an vielen Volkshochschulen noch nicht selbstverständlich, auf die Muttersprache der Sprachkursteilnehmer zurückzugreifen. Die Sprachkurse hießen (und heißen) „Deutsch als Fremdsprache", aber methodisch wurde (und wird Deutsch) nicht als Fremdsprache unterrichtet. Einigen Aussiedlern, die ebenfalls als Dozenten an der Volkshochschule unterrichteten, wurde es sogar untersagt, Russisch zu sprechen.

Eine wichtige Erfahrung in der Arbeit mit Gruppen, die ich unterrichtete, war für mich, dass jeder Einzelne durch den Gebrauch der Muttersprache wieder Selbstvertrauen erlangen konnte. Meine Überzeugung, dass es für die Vermittlung der deutschen Sprache als Fremdsprache wichtig ist, dass wenigstens eine/r vom Team die Muttersprache der Teilnehmer spricht oder zumindest „Deutsch als Fremdsprache" studiert hat, wurde immer wieder bestätigt. Deshalb bin ich auch besorgt, dass Aussiedler in Deutschland wieder die „Nemzi" bleiben, wenn sich auf diesem Gebiet weiterhin nichts ändert.[1]

Heute gilt es zu sehen, dass hier in Deutschland wieder eine „stumme" Generation produziert wird, dass Aussiedlerjugendliche, die Schule ohne Abschluss verlassen, keine Lehrstellen bekommen, dies vor allem wegen mangelhafter Deutschkenntnisse und wegen anderer dadurch bedingter Lerndefizite. „*Wie lernt mein Kind am besten Deutsch?*" fragen mich viele Eltern

[1] Die russische Wörter „Nemzi" und „nemoj" haben denselben Stamm und bedeuten sowohl „stumm" als auch „Deutscher". Die Russlanddeutschen kamen durch Deportationen in russischsprachige Gebiete bzw. in Gebiete, deren Sprachen sie nicht sprechen konnten und deswegen immer schwiegen. Später stand deshalb in ihren Pässen unter Nationalität „Nemez" und „Nemka", was auch stummer Mann oder stumme Frau bedeutet.

russlanddeutscher Kinder. Leider gibt es immer noch das Vorurteil, dass die Muttersprache ein Hindernis beim Erwerb der deutschen Sprache ist. Deshalb raten die Erzieherinnen und Erzieher: Redet weniger in der Muttersprache, sprecht und lest Deutsch, sucht euch deutsche Freunde! Andererseits, machen Lehrerinnen und Lehrer die verblüffende Feststellung: Jugendliche, die mit 12 oder 13 Jahren nach Deutschland kommen, sprechen nach einiger Zeit besser Deutsch, als Gleichaltrige, die hier geboren wurden. Sie sind oft die besseren Schüler. Auch in anderen Ländern hat man diese Entwicklung festgestellt. Daran kann man erkennen: Je besser Kinder ihre Erstsprache beherrschen, desto besser können sie auch Deutsch lernen. Altersgerechte Kenntnisse in der Muttersprache sind kein Hemmnis, sondern eine große Hilfe für das Erlernen der deutschen Sprache. Deshalb sollten sich Eltern freuen, wenn es Möglichkeiten gibt, Russischunterricht bei qualifizierten Lehrern zu bekommen. In Finnland hat man schon seit langem erkannt: um eine neue Sprache gut zu erlernen, muss man die alte nicht vergessen, sondern an beiden Sprachen gleichzeitig arbeiten.

In Deutschland wird von uns Aussiedlern immer nur verlangt, zu Hause mit den Kindern Deutsch zu sprechen, als wäre damit das Problem gelöst. Es ist aber nicht sinnvoll, dass Eltern ihren Kindern eine Fremdsprache beibringen, die ihnen selbst nicht gut vertraut ist. Die Kinder übernehmen von den Eltern sowohl die Fehler als auch die Unsicherheiten. Eltern sollten vermeiden, mit ihrem Kind in einer Mischsprache zu reden, d.h. ständig zwischen der Muttersprache und Deutsch hin- und herzuwechseln. Es besteht die Gefahr, dass Kinder und Jugendliche auf diese Weise keine der beiden Sprachen richtig erlernen.

In vielen Aussiedlerfamilien kann man beobachten, dass die Oma mit den Enkeln Dialekt spricht, die Mutter Deutsch mit vielen Fehlern, die von den Kindern sogar korrigiert werden, Russisch wird nur gebraucht, um mit den Kindern zu schimpfen; an der Schule wird an der Sprache „Deutsch“ auch nicht effektiv gearbeitet. So kommen alle Sprachen zu kurz, und „bezahlen“ dafür müssen letztendlich Jugendliche, die dann mit 20 kein gutes Deutsch sprechen und auch Russisch nicht richtig können. Solche Jugendliche habe ich schon sehr oft in Beratungsgesprächen als Berufsberaterin erlebt. Sie verstummen. Und sie sprechen sehr langsam, da sie ständig zwischen zwei Sprachen abwägen und nach dem passenden Wort suchen müssen. Mit so einem Chaos im Kopf ist eine solide Berufsausbildung nicht möglich.

Sollen die Deutschkenntnisse der heranwachsenden Aussiedler so gut werden, wie es in dem nachfolgenden Gedicht zweier Jugendlicher zum Vorschein kommt, müssen sie in ihrer Muttersprache ebenso gefördert werden wie beim Erlernen des Deutschen.

Aus den Armen der Geborgenheit
hat man uns herausgerissen
wehgetan hat man uns
– rücksichtslos –
einen Weg gezeigt unendlich in den Nebel
das schwere Netz der Erinnerungen
bekommt Löcher
immer mehr
neue Geborgenheit umgibt uns
der Nebel hinterm Rücken
die Sonne scheint
ich freue mich auf Morgen hier

(Dominika Lupak und Tatjana Nowak, ehem. St.-Ursula-Stift,
Werl-Förderschulbewerb zwischen internatsgestützten Fördereinrichtungen
in Nordrhein-Westfalen zum Thema „Heimat")

Angaben zu den Autoren

Prof. Dr. Rupprecht S. Baur/Iris Bäcker, Universität GH, Essen

Dr. Nina Berend, Institut für Deutsche Sprache, Mannheim

Prof. Dr. Jürgen Biehl, Gerhard Mercator Universität, Duisburg

Julia Burteisen, Bar-Illan University, Israel

Prof. Dr. Michael Damanakis, Universität Kreta

Irina Diener, Lehrerin, Lengerich

Prof. Dr. Barbara Fennell, University of Aberdeen, Scotland

Lena Khuen-Belasi, Internationaler Bund – Jugendgemeinschaftswerk, Karlsruhe

Prof. Dr. Katharina Meng, Friedland, Mark

Prof. Dr. Ekaterina Protassova, University of Helsinki, Finland

Dipl.-Soz. Ulrich Reitemeier, Institut für Deutsche Sprache, Mannheim

Prof. Dr. Wilfried Stölting, Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg

Adressen der Autoren und Autorinnen erhältlich bei Ulrich Reitemeier, Institut für Deutsche Sprache, Postfach 10 16 21, D-68016 Mannheim; Tel.: (0621) 1581-317; Email: reitemeier@ids-mannheim.de