

Katharina Meng (2006)

Russischsprachige Eltern und deutsche Kindergärten

In: Interkulturell und global. Forum für Interkulturelle Kommunikation, Erziehung und Bildung 2006, Heft 1-2, S. 69-87

1. Zielsetzung

Russischsprachige Eltern entwickeln häufig ein kritisches Verhältnis zu den deutschen Kindergärten und Grundschulen. Das gilt unabhängig davon, ob es sich um Russlanddeutsche, jüdische Kontingentflüchtlinge oder Angehörige anderer ethnischer Zugehörigkeit aus der Sowjetunion / GUS handelt. Im Folgenden soll für den Kindergarten dargestellt werden, worin die Kritikpunkte genau bestehen und auf welchem Hintergrund sie sich bilden. Ferner wird analysiert, wieweit es bisher zu einem Austausch zwischen der Aufnahmegesellschaft und den russischsprachigen Zuwanderern über diesen Problembereich kommt, welche Hindernisse ggf. auftreten und welche Ergebnisse möglich sind. Bei meinen Ausführungen gehe ich von der Meinung dreier Frauen aus, die zugleich Mütter und ausgebildete Pädagoginnen sind und daher über eine Einstellung zu den deutschen Kindergärten verfügen, die reflektierter und prägnanter ist als die anderer Eltern.

2. Empirische Grundlagen der Darstellung

Die empirischen Grundlagen für meine Ausführungen habe ich vor allem in zwei Projekten gewonnen. Das erste Projekt, das die sprachliche Integration von Aussiedlern unter verschiedenen einander ergänzenden Gesichtspunkten untersuchte, war in den 90er Jahren am Institut für Deutsche Sprache (IDS) in Mannheim etabliert.¹ In seinem Rahmen untersuchte ich die Veränderungen der familieninternen russisch- und deutschsprachigen Kommunikation nach der Übersiedlung nach Deutschland. Dabei interessierten mich besonders junge Eltern (meist geboren zwischen 1955 und 1969) und ihre kleinen Kinder, die im Herkunftsland oder in Deutschland geboren wurden und zu Untersuchungsbeginn noch nicht schulpflichtig waren. Im Laufe der Erhebungen wurde deutlich, dass die Beschränkung auf die beiden jüngsten Generationen es nicht gestatten würde, das komplizierte Bedingungsgeflecht der sprachlichen Entwicklung der Familien zu erfassen, und es wurden zunehmend auch

¹ S. Meng 2001 und 2001a sowie Reitemeier (Hg.) 2003.

Großeltern, Urgroßeltern und weitere Familienmitglieder berücksichtigt. Insgesamt habe ich schließlich Ton- und Videoaufnahmen in 42 russlanddeutschen Großfamilien mit insgesamt 147 Personen aus sechs Altersgruppen aufgezeichnet und analysiert, wobei allerdings die jungen Eltern und ihre kleinen Kinder stets im Mittelpunkt standen.

Zunächst zeichnete ich gemäß meinen Erkenntniszielen lediglich zwei Typen von Kommunikationsereignissen auf: sprachbiografische Gespräche und Bilderbuchinteraktionen zwischen Erwachsenen und Kindern.² Die Familien selbst sorgten dann dafür, dass ein dritter Typ in meinem Aufnahmekorpus reich vertreten ist: Tischgespräche als ein von mir nicht herbeigeführter und nur teilweise gesteuerter Typ von Kommunikation. Die Tischgespräche kamen dadurch zustande, dass die Familien mich nach der Durchführung der von mir geplanten Aufzeichnungen regelmäßig zum Tee oder gar zum Mittag- oder Abendessen und später auch zu Familienfeiern einluden. Während der gemeinsamen Mahlzeiten wurde oft einfach geplaudert, es wurden aber auch die verschiedensten Probleme besprochen. Gerade diese Tischgespräche gestatteten es zu erschließen, wie die Zuwanderer selbst ihre soziale und sprachliche Integration wahrnahmen, welche Alltagspraxen oder Institutionen der deutschen Gesellschaft sie nacheinander kennenlernten, wie sie sie verstanden und welche Fragen sich ihnen aufdrängten. Die Kindergärten bildeten dabei einen bevorzugten Gesprächsgegenstand. Meine folgende Darstellung beruht nicht auf statistisch repräsentativen Erhebungen. Sie beansprucht aber qualitative Repräsentanz für diejenigen – nicht wenigen – russischsprachigen Zuwanderer, die sich für die Entwicklung ihrer Kinder verantwortlich fühlen und ihnen den Weg in die deutsche Gesellschaft ebnen möchten, die sich andererseits aber auch der eigenen Grenzen bei diesem Unterfangen bewusst sind.³

Der Anspruch der qualitativen Repräsentanz für diese Gruppe wird gestützt durch die Erfahrungen mit dem zweiten der oben genannten Projekte, der deutsch-russisch-jüdischen Kindertagesstätte „Umka“ in Berlin. Aktivistinnen dieses Projekts, die als Mitglieder der Interkulturellen pädagogischen Gesellschaft „Mitra“ die Kindertagesstätte ins Leben riefen, habe ich auf dem Internationalen Seminar „Russisch +. Russisch für Kinder von 3-10 Jahren. Erziehung und Bildung in der Situation der Zweisprachigkeit“ kennengelernt, das Ekaterina Protassova im Jahre 2000 in Helsinki organisierte.⁴ Seitdem bin ich „Mitra“ und der seit April 2002 bestehenden deutsch-russisch-jüdischen Kindertagesstätte „Umka“ durch Diskussionen, Stellungnahmen, Fortbildungen und begleitende Beobachtungen verbunden.

² S. Meng 2001, Kapitel 1.

³ S. zu den Voraussetzungen der russischsprachigen Zuwanderer für ihre Elternrolle Meng Im Druck.

⁴ S. Protassova (Hg.) 2000.

Schließlich ist für meine Untersuchung wichtig, dass ich, angeregt durch die Erhebungen mit russlanddeutschen Aussiedlern, generell Informationen zu deutsch-russischen Familien zu Vergleichszwecken sammle und daher auch über einige Interviews mit Eltern aus deutsch-russisch binationalen Ehen verfüge.

Die folgende Analyse ist im wesentlichen ethnografischer Natur. Sie gilt vor allem für den Beobachtungszeitraum in der Mitte der 90er Jahre. In der jüngsten Zeit ist es in der deutschen Öffentlichkeit zu Diskussionen über die Funktionen des Kindergartens und die Entwicklungsbedingungen von Kindern mit Migrationshintergrund gekommen. Ob diese bereits zu Veränderungen in der allgemeinen Kindergartenpraxis geführt haben, ist fraglich.

3. Der Kindergarten als Problembereich

3.1 Grundlagen für die Beurteilung der deutschen Kindergärten: mitgebrachte Bildungs- und Berufserfahrungen

Im Mittelpunkt dieses Abschnittes werden die russlanddeutschen Schwestern und jungen Mütter Anna Kromm (AK, geboren 1961) und Marina Sennwald (MS, geboren 1968) stehen, die 1993 bzw. 1992 mit ihren Familien aus einer mittelgroßen Stadt Kasachstans nach Deutschland übersiedelten.⁵ AK und MS sind Musiklehrerinnen. Sie haben parallel zur zehnklassigen allgemeinbildenden Schule sieben Jahre lang die Musikschule besucht und danach vier Jahre lang an einer Musikfachschule studiert und diese mit einem Diplom abgeschlossen. Das Ministerium für Wissenschaft und Kunst des Landes Baden-Württemberg hat bestätigt, dass dieses Diplom mit dem „berufsqualifizierenden Abschluß an einer staatlichen Hochschule für Musik in der Bundesrepublik Deutschland auf der Basis eines Realschulabschlusses im Studiengang Musiklehrer vergleichbar“ ist. Charakteristische Tätigkeitsbereiche auf der Grundlage dieses Diploms waren in der Sowjetunion Musikschulen, Kindergärten, Schulen und „Pionierhäuser“. In den Kindergärten füllten Musiklehrerinnen die Rolle eines „musikalischen Leiters“ aus. Sie führten keine eigene Gruppe, sondern organisierten die musikalische und generell musische Erziehung aller Kinder in Form von „Musikbeschäftigungen“, indem sie mit jeder Gruppe im Musiksaal des Kindergartens wöchentlich Tanz- und Singspiele durchführten, die Kinder mit Musikinstrumenten bekannt machten, Märchenaufführungen inszenierten, thematische Programme aus Liedern, Tänzen und Gedichten zusammenstellten und mit den Kindern

⁵ Die Großfamilie, zu der AK und MS gehören, (Familie Sennwald) ist in Meng 2001 umfassend dargestellt.

einübten und in kleineren Morgen- oder größeren Festprogrammen zeigten. Die Musiklehrerinnen waren Kopf und Herz jedes Festes im Kindergarten. Viele russischsprachige Mütter haben mir voller Begeisterung von diesen Festen berichtet.

An den Pionierhäusern, die interessierten Kindern Arbeitsgemeinschaften auf den Gebieten des Sportes, der Technik, des Theaterspiels und der Musik anboten – unentgeltlich, wie AK und MS betonten –, gaben die Musiklehrer – je nach Spezialisierung – Unterricht im Spiel bestimmter Instrumente oder leiteten Kinderchöre und -orchester.

Der Beruf des Musiklehrers hatte in der Sowjetunion ein hohes Prestige. Um ihn zu erwerben, waren erhebliche familiäre Anstrengungen nötig: Der Besuch der Musikschule (nicht der Musikfachschule) war kostenpflichtig, die Kinder mussten viele Jahre lang zum Üben der Instrumente angehalten werden. Die Eltern von AK und MS sind bis heute stolz darauf, dass ihre Töchter diesen Ausbildungsweg erfolgreich absolviert haben. Dies war für sie auch ein Meilenstein bei der Rückgewinnung kultureller und beruflicher Positionen, die die Familie bereits einmal inne hatte: Der Urgroßvater von AK und MS studierte, gegen den Wunsch seiner bäuerlichen Eltern, vor dem Ersten Weltkrieg an der Universität Odessa Deutsch und Russisch und war lange als Lehrer tätig; zwei seiner sieben Kinder wurden ebenfalls Lehrer; dann bedeuteten Verfolgung der Intelligenz in den 30er Jahren, Deportation, Mobilisierung zur „Arbeitsarmee“ und zwangsweise „Sonderansiedlung“ bis 1956 auch eine tiefgreifende kulturelle Deprivation, die die Russlanddeutschen erst in den letzten Jahrzehnten allmählich durch große Anstrengungen zu überwinden im Begriffe sind. Die Übersiedlung nach Deutschland setzt hier erneut eine problematische Zäsur, insofern sie meist eine berufliche Herabstufung zur Folge hat.

Als AK und MS nach Deutschland kamen, brachten sie Erfahrungen aus zahlreichen und unter verschiedenen Perspektiven erlebten Kindergärten ihres Geburtslandes und ihrer Geburtsstadt mit: Erinnerungen daran, wie sie selbst als Kinder den Kindergarten besucht hatten, denn ihr Vater und ihre Mutter waren stets und gern berufstätig gewesen, Erinnerungen an die Kindergärten, in denen sie als Studentinnen ihre Praktika absolviert hatten oder als junge Fachkräfte tätig waren, und Erinnerungen an die Kindergärten, die die Töchter von AK und andere Kinder der Großfamilie besucht hatten. Das Gesamt dieser Erfahrungen und die Kindergarten-Konzeption, die ihnen in ihrem Studium vermittelt worden war, bildeten den Hintergrund für die Wahrnehmung der Kindergärten, die in Deutschland nunmehr die Töchter von AK und später die drei Kinder von MS sowie Kinder von anderen Verwandten und russlanddeutschen Bekannten besuchten. Ihre Beobachtungen und Fragen wurden im russlanddeutschen Familien- und Freundeskreis häufig diskutiert.

3.2 Erfahrungen mit deutschen Kindergärten

AK und MS stellten fest, dass sich die Kindergärten in Deutschland durchaus unterscheiden, was die Ausstattung und das Engagement der Erzieherinnen betrifft.

Der erste Kindergarten, den MS' ältester Sohn Erich besuchte, war eine städtische Einrichtung in einem Stadtviertel, in dem sehr viele Zuwanderer wohnten. In Erichs Gruppe stammten neun von 20 Kindern aus deutschsprachigen Familien, die anderen verteilten sich auf die Muttersprachen Portugiesisch, Rumänisch, Kroatisch, Türkisch, Russisch, Bosnisch und Vietnamesisch. MS war mit diesem Kindergarten extrem unzufrieden. Sie war der Ansicht, dass sich die Erzieherinnen fast nie mit den Kindern beschäftigten: sie lasen nichts vor, sie zeichneten nicht mit den Kindern, die Kinder spielten meist allein. Die Erzieherinnen suchten kaum Kontakt zu den Eltern; zwar fänden Elternversammlungen statt, aber da würde nur Kaffee getrunken, über das Programm des Kindergartens würde nichts gesagt.

MS damals (auf Russisch):

Ach, wenn ich doch schon mehr deutsche Lieder konnte, dann könnte ich vorschlagen, mit den Kindern wöchentlich eine Musikstunde durchzuführen. Unentgeltlich. Einfach aus Enthusiasmus. Aber sie haben mir das auch nicht vorgeschlagen. Die Leiterin interessiert sich nicht für die Eltern. (Kass.218b).

MS sprach zu diesem Zeitpunkt nur mühsam Deutsch. Das schränkte ihre kommunikative Initiative ein. Sie hätte des Entgegenkommens seitens der deutschen Muttersprachler bedurft. Da es dazu nicht kam, konnte sie weder die praktizierte Konzeption in Erichs erstem Kindergarten genauer erkunden noch Einfluss nehmen. Sie versuchte, den Sohn in einem Waldorf-Kindergarten unterzubringen, in dem auch Russisch gesprochen wurde. Da aber kein Platz frei war, musste sie Erich schweren Herzens in dem ersten Kindergarten lassen, auch weil ihre berufliche Situation noch ungeklärt war. An eine Tätigkeit als Musiklehrerin oder eine Umschulung zur Kinderhelferin, wie sie sie gewünscht hätte, war nicht zu denken. Jedoch fand MS nach mehreren unbefriedigenden Hilfstätigkeiten eine Arbeit als Änderungs- und Reparaturenäherin in einer Klinik. Dort gab es auch einen Kindergarten, in den sie ihren Sohn geben konnte. Diese Einrichtung unterschied sich wohltuend von der städtischen, die sie zuvor kennen gelernt hatte. Die Beziehung der Erzieherinnen zu den Kindern sei, so sagte sie damals, aufmerksam und liebevoll, sie spielten mit den Kindern und lasen Märchen vor; die Eltern würden ernst genommen. MS wurde allmählich in die musikalische Vorbereitung der Feste einbezogen. In diesen Kindergarten brachte sie Jahre später auch ihr drittes Kind

Gildebert, nachdem sie wiederum schlechte Erfahrungen mit einem Kindergarten in ihrem Wohngebiet gemacht hatte und ihr zweites Kind, die Tochter Elisa, nur notgedrungen in diesem beließ. Elisa liebte es, sich auf eine Bastelarbeit, eine Zeichnung oder ein Bilderbuch zu konzentrieren, und empfand die stets lärmende Umgebung als störend. Um auch Elisa mehr Entwicklungsanregungen zu vermitteln, brachte MS sie frühzeitig zum Klavierunterricht in die Musikschule.

Aber trotz aller wahrgenommenen Unterschiede zwischen den verschiedenen deutschen Kindergärten bemerkten MS und ihre Schwester AK doch eine grundlegende Gemeinsamkeit. Zwölf Jahre nach der Übersiedlung nach Deutschland und den mannigfachsten Erfahrungen mit deutschen Kindergärten formulierte AK folgende, auch von MS geteilte Einschätzung (auf Russisch):

Die deutschen Kindergärten gefallen mir, ehrlich gesagt, überhaupt nicht. Es ist für viele Kinder langweilig, dort zu sein. Den Kindern müsste man viel mehr zeigen. Wie sollen die Kinder frei spielen und nicht einfach bloß toben und schreien, wenn ihnen nicht gezeigt wird, was man alles machen kann: basteln, malen, singen, tanzen ... Dazu braucht man einen Stunden- und Beschäftigungsplan. Die Kinder finden Beschäftigungen schön und freuen sich auf sie. Sie sind stolz, etwas Neues zu lernen und zu können. Man muss die Kinder nach Entwicklungsstufen zusammenfassen und ihnen etwas zeigen. Lieder und Gedichte für 3jährige müssen anders sein als Lieder und Gedichte für 5jährige, 3jährige haben andere Schwierigkeiten beim Ausschneiden und Kleben als 5jährige. Was für 3jährige neu und aufregend ist, ist für 5jährige langweilig. Dass immer alle Alters- und Entwicklungsstufen zusammen sind, ist schlecht für die Entwicklung des einzelnen Kindes. Vielleicht haben wir uns immer zu sehr an dem Tages- und Beschäftigungsplan orientiert, aber so wie es hier ist, wo man nichts vorgibt und den Kindern alles zur eigenen Entscheidung überlässt, kann nichts werden. (Gesprächsnotiz 02.12.04).

AK und MS fühlten sich zu diesem Zeitpunkt um so berechtigter zu einem Urteil, als sie inzwischen auch in Deutschland hatten zeigen können, dass altersgemäße Unterrichtsformen förderlich für die kindliche Entwicklung sind: Sie arbeiten – nach langen, auch von der Familie mitgetragenen Bemühungen – als freiberufliche lizenzierte Musikpädagoginnen für Klein- und Vorschulkinder nach der Musikgarten-Methode⁶ und bedauern nur, dass ihre Kurse ausschließlich privat finanziert werden und nicht allen Kindergartenkindern offen stehen; dabei könnte die frühkindliche Musikerziehung auch die sprachliche Integration von Kindern mit Migrationshintergrund erleichtern.

⁶ S. zu dieser Methode www.musikgarten.info.

Es dürfte deutlich geworden sein, dass der Hauptkritikpunkt der Schwestern AK und MS sich auf die Bildungskonzeption des Kindergartens bezieht: Der deutsche Kindergarten unterbreite den Kindern keine systematischen und altersgerechten Bildungsangebote in Form von Beschäftigungen. Die Schwestern formulierten diesen Vorwurf generell und präzisierten ihn vor allem für den musischen Bereich.

Über die sprachliche Förderung der Kinder speziell durch den Kindergarten sprachen sie wesentlich seltener. Dabei wurde kaum ein Thema im Familien- und Freundeskreis so oft erörtert wie der Deutscherwerb der Kinder und ihr zunehmender Russischverlust. Dieser vermeintliche Widerspruch erklärt sich aus Unsicherheit. AK und MS wünschten sich, wie fast alle von mir interviewten Eltern, Großeltern und Urgroßeltern, dass die Kinder *perfekt Deutsch lernen und Russisch nicht vergessen*. Wie das aber geschehen könnte und welche Strategien dafür geeignet seien, das konnten sie weder aus ihrer eigenen sprachlichen Entwicklung noch aus ihrer pädagogischen Ausbildung und Praxis ableiten. Daher wussten sie auch nicht, was sie in dieser Hinsicht von den Kindergärten verlangen sollten, und neigten zu widersprüchlichen Beurteilungen dessen, was sie über die sprachlichen Praktiken der Kindergärten hörten. So sprach sich die Familie Sennwald einerseits dagegen aus, dass die russlanddeutschen Kinder im Kindergarten von AKs Töchtern miteinander und sogar mit der Erzieherin Russisch sprachen (Kass.219). Andererseits empfanden sie den Vorwurf einer Erzieherin, Erich schweige im Kindergarten, weil zu Hause mit ihm nur Russisch gesprochen werde, als verletzend und inkompetent (Kass.191b).

Die Einstellungen von AK und MS zu den deutschen Kindergärten lassen sich auf die meisten der von mir beobachteten jungen russischsprachigen Mütter verallgemeinern. Das gilt sowohl für die Kritik an den fehlenden Bildungsangeboten als auch für die Unsicherheit hinsichtlich der gewünschten Spracherziehung im Kindergarten. Damit soll nicht gesagt sein, dass diese Probleme allen russischsprachigen Müttern so wichtig wären wie AK und MS. Es gibt gleichgültige Mütter, die die Entwicklung ihrer Kinder weitgehend dem Selbstlauf überlassen. Es sei nicht verschwiegen, dass eine von mir organisierte Mutter-Kind-Gruppe mit systematisch variierten Spielmöglichkeiten in deutscher und russischer Sprache nach zweijährigem Bestehen aus Mangel an Beteiligung einging: die einzig verbliebenen Teilnehmer waren MS und ihr Sohn Erich. Aber auch die Kinder gleichgültiger Eltern sind von den Problemen betroffen.

3.3 Einstellungen deutscher Erzieherinnen zum Kindergarten

Die Einstellungen deutscher Erzieherinnen zur Funktion des Kindergartens habe ich durch exemplarische Interviews erkundet. Ich habe alle Erzieherinnen befragt, die die Kinder meiner Längsschnittstudie betreuten. Die Antworten unterschieden sich inhaltlich nicht stark. Ich zitiere hier Passagen zu zwei Problemen: zur Durchführung von Beschäftigungen im Kindergarten und zur Förderung von Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache.

Beschäftigungen im Kindergarten?

Frau A., Erzieherin in einem katholischen Kindergarten:

Wir bieten manchmal Beschäftigungen für alle Kinder an und haben dazu einen Monatsplan. Aber wir orientieren uns vor allem an den Bedürfnissen der Kinder. Wenn die Kinder sich plötzlich für etwas ganz anderes interessieren, gehen wir von dem Plan ab. Didaktische Spiele benutzen wir weniger. Das Kind lernt den ganzen Tag; es lernt immer, wenn es spielt. Auch beim Memory oder Lotto lernt es, insbesondere die Ausländerkinder. Aufgabe des Kindergartens ist es nicht, die Schule vorwegzunehmen. Wichtig ist, dass das Kind sich anziehen kann usw. Aber Rechnen, Schreiben, Lesen, das ist nicht Aufgabe des Kindergartens. (Kass.164b).

Frau M., Erzieherin in einem evangelischen Kindergarten:

Ich bin auch grundsätzlich der Meinung, dass nicht dauernd gesungen werden muss, nicht dauernd gebastelt werden muss, es muss nicht so sein wie in Deutschland vor 30 Jahren oder in Russland bzw. der UdSSR, dass man jeden Tag im Kindergarten basteln muss usw. Das wurde dann mit nach Hause gegeben. Es wurde da immer gezeigt, wie toll die Erzieherinnen die Sache mit den Kindern machen. Wir basteln schon auch mit den Kindern, lassen die Kinder malen, regen sie an zu malen, auch einfach so Kritzelpraxis, einfach mal schauen, dass die Kinder auch etwas Produktives, Kreatives tun, aber dass es eben nicht immer ein konkretes Angebot sein muss, wo jedes Kind herangeholt wird und dann zwanzig gleiche Bilder herauskommen. Also, so etwas machen wir nur einmal in der Woche. Wobei wir uns da vorgenommen haben, immer auch unterschiedliche Altersstufen zu berücksichtigen, damit die unterschiedlich gefördert werden. Also diesen Drill, wie er früher gang und gäbe war, mit Morgenandachten und so, wir sind ja auch eine religiöse Einrichtung, das finde ich nicht gut. Ich bin jedenfalls der Meinung, dass das nicht wichtig ist. Für mich ist wichtig, dass die Kinder wirklich spielen, spielen, spielen, miteinander spielen, soziale Verhaltensweisen dadurch erlernen und natürlich nebenbei diese Fingerfertigkeiten wie Schneiden und Malen und Schuhebinden, dass diese Bereiche wie Motorik und das Geistige, das Kognitive usw., dass schon alles gefördert wird, aber dass nicht so ein Leistungsdruck ist, dass es nicht schon gefordert wird. Das muss sich aus den Bedürfnissen der Kinder ergeben. Man sieht die

Kinder, die kommen morgens hier an, dann bilden sich Gruppen, die Gruppen fangen an zu spielen, man sieht ungefähr, was da läuft, wo nichts läuft, wo ich etwas anbieten oder eingreifen muss. (Kass.262a).

Förderung von Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache?

Frau A., Erzieherin in einem katholischen Kindergarten:

Wenn ein Kind mich in einer anderen Sprache, nicht auf Deutsch, anspricht, dann sage ich: „Ich verstehe nicht.“ Meistens übersetzt dann jemand. Wenn wenig Kinder da sind, kann man z.B. mit Bildern üben, wie die Dinge heißen. Man muss es oft wiederholen. Aber das Schlimme ist, manchmal fehlt einem die Zeit. (Kass.170b).

Frau L., Erzieherin in einem städtischen Kindergarten:

Für die Kinder, die nicht oder nur wenig Deutsch können, ist es im Kindergarten nicht einfach. Sie nehmen von sich aus keinen Kontakt auf und reagieren nicht auf Ansprachen der Erzieherin. Es kommt kein gegenseitiges Verstehen zustande. Wir zeigen einen Gegenstand, benennen ihn, verlangen, dass das Kind nachspricht. Irgendwie funktioniert es. Je kleiner das Kind ist, desto besser geht es. Es kommt aber auch auf die Person des Kindes an. Aber wir wissen oft nicht, ob das Kind versteht. Wir wissen überhaupt wenig, deshalb gibt es nur wenig Unterstützung für die Kinder, die zu Hause nicht Deutsch sprechen. (Kass.218a).

Frau M., Erzieherin in einem evangelischen Kindergarten:

Richtige sprachliche Programme für Ausländer haben wir hier im Kindergarten leider nicht. (Kass.262a).

Frau F., Erzieherin in einem städtischen Kindergarten:

Wir hatten in der Ausbildung keine Vorbereitung auf die Betreuung ausländischer Kinder, nur auf die Betreuung ganz normaler Kinder. (Kass.363a).

4. Einstellungsdivergenzen – unausgefochten

Die Einstellungen zum Kindergarten sind sowohl bei den russischsprachigen Müttern als auch bei den deutschen Erzieherinnen von den dominierenden Kindergartenkonzeptionen der Gesellschaften und der Perioden geprägt, in denen sie jeweils aufgewachsen sind und ihre Sozialisation erfahren haben. Für die Bundesrepublik der 1990er Jahre ist das der situative Ansatz bei der Erziehung im Kindergarten, für die Sowjetunion war das Jahrzehnte lang der Bildungs- und Betreuungsauftrag des Kindergartens im Gesamtsystem der Volksbildung. Die Einstellungen sind im Hinblick auf Vorformen des Unterrichts („Beschäftigungen“), wie wir gesehen haben, extrem verschieden. Im Hinblick auf die Förderung von Kindern aus

Sprachminderheiten, den Zweitspracherwerb von Vorschulkindern oder die Ausbildung kindlicher Zweisprachigkeit herrschen sowohl bei den russischsprachigen Eltern als auch bei den deutschen Erzieherinnen Unsicherheit, Unwissenheit und Ratlosigkeit.

Das Entscheidende liegt aber nun im Folgenden: Trotz der Einstellungsunterschiede und trotz des gemeinsamen Problems (Deutscherwerb durch die russischsprachigen Kinder) kommt es zwischen den Erzieherinnen und den russischsprachigen Eltern kaum zu Gesprächen, zu Auseinandersetzungen und zum Ringen um eine gemeinsame Definition des Problems und seine Lösungsmöglichkeiten. Die deutsche Mehrheitsgesellschaft ging lange unreflektiert von der generellen eigenen Überlegenheit gegenüber den Herkunftsgesellschaften der Zuwanderer aus. Damit erübrigte sich für sie ein genauer Vergleich der einzelnen Lebensbereiche. Die Zuwanderer ihrerseits sind lange nicht fähig, sich an der Diskussion der auch sie betreffenden Probleme zu beteiligen oder sie gar auszulösen: Sie müssen zunächst die für sie meist schockierenden Eindrücke von der neuen Gesellschaft und ihren damit einher gehenden Verlust an Selbstwertgefühl verarbeiten und die deutsche Gesellschaft genauer kennen lernen, um sich ein Urteil zu bilden, und das geht – in Abhängigkeit von den Lebensphasen – nur schrittweise Gesellschaftsbereich für Gesellschaftsbereich vor sich. Sie müssen weiterhin Deutsch lernen, um die Selbstinterpretationen der deutschen Gesellschaft zu verstehen und ihre eigenen Erfahrungen und Probleme damit zu formulieren. Dabei können sie sich nur selten auf ein kommunikatives Entgegenkommen der Muttersprachler der Aufnahmegesellschaft stützen.⁷ Das gilt für die meisten Zuwanderer, die aus Gesellschaften und Sprachgemeinschaften kommen, die sich nur eines geringen Prestiges in Deutschland erfreuen. Für die Russlanddeutschen, die die mit Abstand größte Gruppe unter den russischsprachigen Zuwanderern bilden, trifft das in besonderem Maße zu. Sie wissen von sich, dass sie es verlernt oder nicht gelernt haben, ihre Standpunkte selbstständig zu entwickeln und öffentlich zu vertreten: Fast alle Russlanddeutschen *genieren sich, die wollen sich nicht zeigen*, sagte die junge Mutter LS, als sie darüber nachdachte, warum die russlanddeutschen Eltern auf den Elternversammlungen schweigen (Kass.027a).⁸ LS bezog das ausdrücklich bereits auf das Verhalten der Russlanddeutschen in der Sowjetunion. In Deutschland wird es für sie nicht leichter. Sie kehren in ihre ‚historische Heimat‘ zurück, müssen aber erkennen und zur Stabilisierung ihrer Identität auch akzeptieren und anderen verständlich machen, dass sie aufgrund ihrer Geschichte mit mindestens zwei

⁷ Viele Zuwanderer schätzen sich glücklich, wenn sie auch nur einen einzigen Menschen der Aufnahmegesellschaft finden, mit dem sie ihre Probleme besprechen können. S. zu der wichtigen Funktion solcher „Schutzengel“ Diener 2003.

⁸ S. auch Meng 2002, S. 114.

Sprachgemeinschaften und Kulturen verbunden sind.⁹ Das ist ein Prozess, der angesichts konträrer Erwartungen der Aufnahmegesellschaft nur schmerzlich und auch widersprüchlich verlaufen kann. Er wird erschwert durch die Tatsache, dass die bäuerliche Kolonistentradition und die jahrzehntelange kulturelle Deprivation der Entwicklung eines selbstbewussten reflektiven Denkens und Selbstbehauptens nicht förderlich waren. Personen – ob russlanddeutscher oder anderer ethnischer Zugehörigkeit –, die ein universitäres Denk- und Kommunikationstraining durchlaufen haben, scheinen es leichter zu haben, Meinungen und Praktiken zu entwickeln, die herrschenden Auffassungen der Aufnahmegesellschaft zuwiderlaufen. Als Beispiel sei Galina Scholl-Ivanova (GS-I), Russin, promovierte Pädagogin, Ehefrau eines erfolgreichen deutschen Akademikers, angeführt, die folgendermaßen über ihre deutschen Verwandten spottete (auf Deutsch):

Darja war noch nicht geboren, als wir das Kinderzimmer einrichteten. Über ihr Körbchen habe ich russische Buchstaben mit hübschen bunten Bildchen gehängt. Meine Schwägerin war entsetzt. „Du überforderst das Kind!“ Was soll daran schädlich sein? Die Bilder sind kindgerecht und auf jeden Fall dekorativ. Und vielleicht bleibt in Darja etwas hängen, wenn sie die Buchstaben immer sieht. Die Deutschen haben dauernd Angst, die Kinder zu überfordern. Es geht ja nur um Angebote. Die Kinder machen damit etwas oder auch nicht. Was ist daran schlimm? (Kass.448).

Dass GS-I diese Position praktizierte und ihre Tochter von Geburt an zweisprachig russisch-deutsch erzog, hängt freilich nicht nur mit ihrer Bildung zusammen, sondern auch damit, dass sie mit einem Deutschen verheiratet ist, der ihr Anliegen mitträgt und sie gegen Angriffe schützt.

Ein Beispiel für eine offensive Auseinandersetzung mit der dominierenden deutschen Kindergarten-Auffassung bis hin zu organisatorischen Konsequenzen sei nun im folgenden Abschnitt dargestellt.

5. Initiative für einen anderen Kindergarten

5.1 Grundlagen der Initiative: mitgebrachte Bildungs- und Berufserfahrungen, organisatorische Fähigkeiten, Selbstbewusstsein

Im Mittelpunkt dieses Abschnitts müsste eigentlich eine ganze Gruppe von russischsprachigen Zuwanderern stehen, denn das, was sie zu Wege gebracht haben, ist

⁹ S. dazu genauer Meng/Protassova 2003.

Ergebnis eines kollektiven Bemühens. Das ist hier aber aus verschiedenen Gründen nicht möglich, und deshalb will ich wiederum von einer Person ausgehen – einer Person, deren Beitrag zu den darzustellenden Projekten unbestritten groß ist: Marina Pronina (MP, geboren 1959).¹⁰ Sie wuchs in einer südrussischen Großstadt auf, und zwar in einer jüdischen Familie, in der Bücher hoch verehrt wurden. MP lernte nach behutsamen Anregungen durch ihre Eltern allein und noch vor Eintritt in die Schule lesen. Lesen ist für sie bis heute eine lebenswichtige Tätigkeit geblieben. Nach dem Abschluss der Zehnklassenschule studierte MP im Fernstudium an einer Fachhochschule der Künste mit dem Ziel, Musiklehrerin zu werden. Gleichzeitig arbeitete sie in einem Kindergarten, zunächst als Musiklehrerin und dann bereits als Stellvertretende Leiterin. Ihre Tätigkeit im Kindergarten zeichnete sich durch ungewöhnliche Ideen aus. So sammelte sie z.B. Volkslieder und -tänze der Kosaken der Region, studierte sie mit den Kindern ein und führte sie bei verschiedenen Gelegenheiten auf. Jedoch wurde ihr nun auch klar, dass sie unbedingt weiter studieren wollte. Sie nahm ein Geschichtsstudium auf, das sie – bereits zur Zeit von Perestrojka und Glasnost – erfolgreich beendete. 1990 siedelte sie mit ihrem Mann und ihrem knapp vierjährigen Sohn nach Berlin über. MP konnte zu diesem Zeitpunkt kein Wort Deutsch. Sie war aber generell der Auffassung, dass sie – hartnäckig und initiativreich – auch große Schwierigkeiten meistern würde.

5.2 Auf der Suche nach einem Weg in die Aufnahmegesellschaft

MP wusste von Anfang an, dass das Erlernen der deutschen Sprache und die Kommunikation mit den Einheimischen von zentraler Bedeutung für ihr neues Leben sind. Deshalb hatte sie bereits ein Deutschlehrbuch zum Selbststudium in ihrem Gepäck, als sie kam, deshalb meldete sie sich so schnell wie möglich zu einem Deutschkurs an. Sie besuchte einen für ein Studienjahr konzipierten Kurs an der Universität, fand die Lehrerin hervorragend, mühte sich nach Kräften – und gab doch nach einem halben Jahr verzweifelt auf:

Der Kurs war für mich zu schwer. Meine ganze Situation war tragisch, aussichtslos, ich fühlte mich verloren. Ich hatte schon so viel studiert, aber es gab keine Hoffnung, jemals etwas Würdiges zu finden. Kellnerin oder Putzfrau wollte ich nicht sein. (Kass.466).

Sie brachte ihren Sohn morgens in den Kindergarten und holte ihn abends ab. Für die Analyse seiner Situation im Kindergarten konnte sie damals kaum emotionale und geistige Anstrengungen aufbringen. Erschüttert durch die Niederlage, schloss sie sich in ihrem

¹⁰ Marina Pronina ist bereits eine Person der Öffentlichkeit. Anders als AK, MS, LS und GS-I wird sie deshalb – mit ihrer

Zimmer ein und wollte niemanden sehen, nur lesen und lesen. Sie verbot sich, auf Russisch zu lesen. Sie las deutsche Zeitungen und deutsche Märchen, übersetzte alles Wort für Wort mit Hilfe des Wörterbuchs und lernte die Märchen auswendig. Zwischendurch übernahm sie eine Verkaufstätigkeit und nutzte sie nicht nur zum Broterwerb, sondern auch zum Deutschlernen: Sie übersetzte die Prospekte ihrer Waren aus dem Deutschen ins Russische. So allmählich sicherer in der Sprache des neuen Landes werdend, hielt sie nach mehrmonatiger Pause erneut Ausschau nach einem Deutschkurs. Als Akademikerin mit dem inzwischen zuerkannten Status eines Kontingent-Flüchtlings hatte sie Anspruch auf einen qualifizierten achtmonatigen Deutschkurs und fand ihn am Goethe-Institut. Wiederum hatte sie einen *hervorragenden* Dozenten und eine *hervorragende* Studiengruppe, in der man nicht nur Deutsch lernte, sondern sich auch mit deutschen Zeitungen und Zeitschriften vertraut machte und die verschiedensten Probleme des Lebens in Deutschland diskutierte. Von besonderer Bedeutung für die Teilnehmer war das deutsche Bildungssystem. Vor allem die jungen Eltern sorgten sich um den Schulerfolg ihrer Kinder und wurden gewahr, dass es ihnen an einschlägigen Informationen fehlte und dass sie deshalb mit der Gestaltung des Bildungsweges ihrer Kinder überfordert waren.

MP, die mit dem erfolgreichen Abschluss des Deutschkurses wieder Selbstvertrauen gewonnen hatte, begann, sich mehr und mehr mit der Situation ihres Sohnes und seiner bevorstehenden Einschulung zu beschäftigen und mit anderen russischsprachigen Eltern über dieses Thema auszutauschen, – und sie entdeckte ein neues, befriedigendes Arbeitsfeld für sich selbst: Sie ging in die Bibliotheken, studierte Publikationen über das deutsche Bildungswesen, fand u.a. Informationen über Organisationen von Migranten-Eltern und schrieb ihre neu gewonnenen Kenntnisse nieder. Allmählich entstand der Wunsch, anderen russischsprachigen Eltern zu helfen, sich im deutschen Bildungssystem zu orientieren. Wie aber könnte das konkret geschehen? Wo und wie könnte sie Geld für ein solches Vorhaben finden? Mit diesen Fragen im Hintergrund, wurde sie bei ihrer Zeitungslektüre in den Bibliotheken auf einen einjährigen Kurs aufmerksam, den der Berliner Frauenbund Frauen anbot, die sich politisch, sozial oder kulturell engagieren wollten. Sie besuchte diesen Kurs, an dem außer ihr nur Frauen teilnahmen, die – als Deutsche oder langjährig in Deutschland lebende Ausländerinnen – hervorragend Deutsch konnten. Anfangs war er für MP eine *Katastrophe*. Sie verstand nur wenig. Aber das Wenige berichtete zu Hause abends ihrem Mann und verstand es dadurch besser. Alle Kursteilnehmerinnen verfolgten bestimmte Projekte und berichteten regelmäßig darüber. Durch die Teilnahme an diesen Sitzungen lernte

Zustimmung – nicht durch ein Pseudonym benannt, sondern durch ihren tatsächlichen Namen.

MP nicht nur immer besser Deutsch verstehen und sprechen, sondern auch, welche institutionellen Wege in Deutschland üblich sind, um ein Projekt einzurichten und zu realisieren. In ihr wuchs die Idee, eine Organisation zu gründen, die den russischsprachigen Kindern den Weg in das deutsche Schulsystem erleichtern und zugleich russischsprachigen Pädagogen, Logopäden und Psychologen die Möglichkeit geben sollte, ihre beruflichen Kompetenzen auch unter den neuen Umständen zu nutzen. (Kass.466). Diese Organisation, die Interkulturelle pädagogische Gesellschaft „Mitra“, wurde schließlich 1994 gegründet und erfährt seit 1995 eine kontinuierliche Förderung durch den Senat von Berlin.

5.3 Die Interkulturelle pädagogische Gesellschaft „Mitra“ e.V.

Die *Interkulturelle pädagogische Gesellschaft „Mitra“ e.V.* (oder entsprechend der russischsprachigen Selbstcharakterisierung: *Gesellschaft russischsprachiger Eltern und Pädagogen Berlins „Mitra“*) wurde als Beratungszentrum für russischsprachige Eltern gegründet und hat seitdem – im Zuge der Analyse von Integrationserfahrungen – ihren Aufgabenkreis ständig erweitert. Den Anfang bildete die Erarbeitung russischsprachiger Informationsbroschüren für Eltern über Vorschuleinrichtungen, allgemeinbildende Schulen, Berufs- und Hochschulen in Deutschland.¹¹ Sodann folgten Maßnahmen zur Unterstützung russischsprachiger Schüler bei der Integration in das deutsche Schul- und Ausbildungssystem, vor allem durch zusätzlichen russischsprachigen Unterricht in bestimmten Fächern (in der Ergänzungsschule „Znajkas Schule“).

Die nächsten Schritte erwuchsen aus der Verarbeitung weiterer persönlicher Erfahrungen in Deutschland.

(a) Es wendeten sich immer mehr russischsprachige Eltern mit Klein- und Vorschulkindern an den Verein und baten um Unterstützung. Die sprachliche Integration dieser Kinder vollzog sich keinesfalls so selbstverständlich und problemlos, wie man zuvor angenommen hatte. MP erlebte das in der eigenen Familie, als ihr zweiter Sohn in Berlin geboren wurde und heranwuchs. Die Gründung eines Kindergartens gemäß den eigenen Vorstellungen und Kompetenzen wurde ein immer dringlicheres Ziel des Vereins.

(b) Die Mitglieder des Vereins „Mitra“ machten sich allmählich klar, dass es ihnen um mehr als die erfolgreiche Absolvierung der deutschen Bildungsinstitutionen durch die russischsprachigen Kinder geht. Sie wünschen darüber hinaus die Bewahrung, den Ausbau

¹¹ „Mitra“ hat 2000 vier Broschüren zu diesen Themen erarbeitet und herausgegeben. Die Beiträge sind in russischer Sprache abgefasst und werden von deutschen Abstracts begleitet. S. Interkulturelle pädagogische Gesellschaft „Mitra“ e.V. (Hg.) 2000a-d.

und die Nutzung der russischsprachigen Kultur. „Ziel des Vereins ... ist vor allem die Förderung einer eigenen Identität der russischsprachigen Ausländer- und der Aussiedlerfamilien, die im Einklang mit dem Verständnis für die deutsche Kultur integriert werden sollen.“¹²

© Da die Gefahr der Verdrängung und Entwertung der mitgebrachten Sprache und Kultur durch die Mehrheitssprache und –kultur groß ist, wie die Mitglieder des Vereins durch eigene Beobachtungen, aber auch den Austausch mit Elternorganisationen anderer Migrantengruppen erfahren, sind eine möglichst frühe Stärkung der mitgebrachten kulturellen Ressourcen und ihre Präsentation über die eigene Gruppe hinaus erforderlich.

Die Präsentation der mitgebrachten kulturellen Zugehörigkeit geschieht seither u.a. durch die Vermittlung von Kontakten zwischen russischsprachigen Familien und deutschen pädagogischen Einrichtungen sowie durch Veranstaltungen für deutsche Pädagogen. Die frühe Stärkung der mitgebrachten kulturellen Ressourcen im Einklang mit der Aneignung der deutschen Sprache geschieht auf der Grundlage eines Konzepts, das auf eine zweisprachige und interkulturelle Entwicklung abzielt und seit mehr als drei Jahren in der deutsch-russisch-jüdischen Kindertagesstätte „Umka“ in Berlin realisiert, erprobt und präzisiert wird.

5.4 Die Kindertagesstätte „Umka“

Das Konzept der Kindertagesstätte „Umka“ enthält Erfahrungen aus den Kindergärten der Herkunftsgesellschaft, die auch nach gründlicher Prüfung als bewährt und bewahrenswert angesehen werden. Das betrifft in erster Linie das System der Beschäftigungen. Weiterhin enthält das Konzept Anregungen aus deutschen Kindergärten. Hier ist besonders die Altersmischung in den Gruppen zu nennen. Vor allem aber wird um eine innovative Lösung für die zweisprachige und interkulturelle Bildung und Erziehung gerungen.¹³ Dies ist ein besonders schwieriger Prozess, auf den weder die Erzieherinnen noch die Eltern vorbereitet sind. Zwar gibt es in dieser Hinsicht international zahlreiche Anregungen. Doch geht es keineswegs um die bloße Kopie eines Modells. Vielmehr ist für die konkrete Situation eine angemessene und langfristig erfolgreiche Methodik zu entwickeln. Die deutsche Gesellschaft ist dabei nur partiell ermutigend und hilfreich: Die Ziele Zweisprachigkeit und Interkulturalität werden nur bedingt gebilligt, wie MP in vielen privaten Gesprächen und z.T. heftigen Auseinandersetzungen mit Entscheidungsträgern des Bildungswesens erfuhr. Das verunsichert nicht selten Erzieherinnen und Eltern. Dennoch: Das Konzept findet auch in

¹² S. Interkulturelle pädagogische Gesellschaft „Mitra“ e.V. (Hg.) 2000e, S. 4.

seiner bisherigen Entwicklungsstufe die Unterstützung des Senats von Berlin und eine wachsende Nachfrage bei Eltern und Bildungspolitikern. Im August 2005 konnte der zweite Kindergarten, der nach diesem Konzept arbeitet, in Berlin eröffnet werden. Der Verein prüft die Übernahme weiterer Kindertagesstätten in seine Trägerschaft. Die Idee einer privaten Grundschule mit den Sprachen Deutsch und Russisch ab der ersten Klasse und Englisch ab der zweiten Klasse nimmt Gestalt an.

6. Fazit: Einstellungsdivergenzen und ihre Folgen

Die Einstellungen der russischsprachigen Zuwanderer zu den deutschen Kindergärten beinhalten zwei charakteristische Momente: eine klare und unbeirrte Kritik daran, dass den Kindern in den Kindergärten kaum Bildung, insbesondere musischer Art, vermittelt und als faszinierendes Gemeinschaftserleben nahegebracht wird, und ferner das tiefe Gefühl, als Familie bei der Bewältigung der sprachlichen und emotionalen Integration der Kinder in die deutsche Gesellschaft allein gelassen zu werden. Die so empfundenen Mängel können individuell und allein im Kreis der Zuwanderer nur selten und unzureichend behoben werden und wirken daher um so nachhaltiger. Es handelt sich um gesellschaftliche Probleme, um deren Formulierung und Lösung gesellschaftlich gerungen werden muss. Daher sind Initiativen wie die der Interkulturellen pädagogischen Gesellschaft „Mitra“ von so großer Bedeutung. Glücklicherweise werden die von den Zuwanderern ausgehenden Impulse durch Signale anderer Herkunft verstärkt, z.B. durch die Ergebnisse der verschiedenen PISA-Studien, die Schüler mit Migrationshintergrund betreffen. Daher ist zu hoffen, dass es zu einer Vereinigung der Kräfte bei der Analyse und Neuprofilierung des deutschen Bildungssystems einschließlich der Kindergärten kommt und dass Mehrsprachigkeit und polykulturelle Zugehörigkeiten in ihrer zentralen Bedeutung für moderne Gesellschaften systematisch berücksichtigt werden.

Literatur

Diener, Irina (2003): Muttersprache – Lernerfahrungen einer russlanddeutschen Mutter und Lehrerin in Deutschland. In: Reitemeier, Ulrich (Hg.), Sprachliche Integration von Aussiedlern im internationalen Vergleich. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache. (=amades 2/03). 269-276. Erneut publiziert in Deutsch als Zweitsprache 3, 2004, 21-24.

¹³ In Lehmann et al. 2004 ist die Konzeption des Kindergartens ausführlich dargestellt.

- Interkulturelle pädagogische Gesellschaft „Mitra“ e.V. (Hg.) (2000a): Alles beginnt mit der Kindheit. Berlin: „Mitra“.
- Interkulturelle pädagogische Gesellschaft „Mitra“ e.V. (Hg.) (2000b): Der Weg zum Wissen: Schule. Berlin: „Mitra“.
- Interkulturelle pädagogische Gesellschaft „Mitra“ e.V. (Hg.) (2000c): Alle Berufe sind gut. Berlin: „Mitra“.
- Interkulturelle pädagogische Gesellschaft „Mitra“ e.V. (Hg.) (2000d): Der Weg zum Wissen (Teil 2): Studium. Berlin: „Mitra“.
- Interkulturelle pädagogische Gesellschaft „Mitra“ e.V. (Hg.) (2000e): Konzept der Interkulturellen Kindertagesstätte (deutsch-russisch-jüdisch). Berlin. Unveröffentlicht.
- Lehmann, Carola/Meng, Katharina und Pronina, Marina (2004): Zweisprachige und interkulturelle Erziehung in „Umka“, einer Berliner Kindertagesstätte. In: Deutsch als Zweitsprache 3, 2004, 14-20.
- Meng, Katharina (2001): Russlanddeutsche Sprachbiografien. Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien. Unter Mitarbeit von Ekaterina Protassova. Tübingen: Gunter Narr. (=Studien zur deutschen Sprache 21).
- Meng, Katharina (2001a): Sprachliche Integration von Aussiedlern. Einige Ergebnisse, einige Probleme. In: Interkulturell. Forum für Interkulturelle Kommunikation, Erziehung und Beratung 3/4, 63-82.
- Meng, Katharina (2002): *Wir sind ja Deutsche*. Zum kulturellen Selbstverständnis einer russlanddeutschen Aussiedlerin. In: Hartung, Wolfdietrich und Shethar, Alissa (Hg.), *Kulturen und ihre Sprachen. Die Wahrnehmung anders Sprechender und ihr Selbstverständnis*. Berlin: trafo. (=Abhandlungen der Leibniz-Sozietät 7). 107-122.
- Meng, Katharina (Im Druck): Russischsprachige Kinder in Deutschland: ihre familiäre Spracherwerbssituation. In: Ureland, Sture (Hg.), *Integration of European Language Research - Eurolinguistics North and South*. Berlin: Logos. (=Studies in Eurolinguistics 2).
- Meng, Katharina und Protassova, Ekaterina (2003): *Deutsche, Russlandsdeutsche, Russe-Deutsche, rusaki* - Selbstbezeichnungen und Selbstverständnisse nach der Aussiedlung. In: Erfurt, Jürgen (Hg.), „Multisprech“: Hybridität, Variation, Identität. (=OBST Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 65). 173-202.
- Protassova, E.Ju. (Hg.) (2000): *Russkij +. Seminar detskoe dvujazyčie /Russisch plus. Seminar Kindliche Zweisprachigkeit/*. Helsinki: Universität.
- Reitemeier, Ulrich (Hg.) (2003): Sprachliche Integration von Aussiedlern im internationalen Vergleich. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache. (=amades 2/03).