

Abschlußbericht zum
Forschungsprojekt

TÜRKISCHE LEHRER IN BAYERN

Bearbeiter:
Horst Unbehaun · Harald Schüler

Bamberg, 1998

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Verzeichnis der Tabellen, Abbildungen und Diagramme	II
Verzeichnis der Abkürzungen	IV
1. Einleitung	1
2. Zielsetzung, Konzeption und Methodik der Umfrage	5
2.1. Ausgangsdaten, Beobachtungen und Fragestellungen	5
2.2. Durchführung der quantitativen Erhebung	8
2.3. Resonanz	9
2.4. Durchführung der Leitfadengespräche	14
3. Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Erhebung	15
3.1. Allgemeines statistisches Profil der türkischen Lehrer in Bayern	15
3.2. Selektion und Qualifikation	29
3.2.1. Allgemeine Vorbemerkungen zum türkischen Lehrerbildungssystem	29
3.2.2. Auswahlverfahren	37
3.2.3. Qualifikation	43
3.2.4. Motivation	49
3.2.5. Vorbereitung auf den Einsatz in Bayern	51
3.3. Allgemeine Betreuung und Weiterbildung	69
3.3.1. Hilfestellungen bei der Bewältigung von Anlaufschwierigkeiten	69
3.3.2. Die Aufsicht durch die Schulbehörden	75
3.3.3. Der begleitende Sprachunterricht	83
3.3.4. Fortbildungsveranstaltungen	85
3.4. Fachliche und soziale Integration in den Schulbetrieb	87
3.4.1. „Türkische“ Qualifikation und Unterrichtspraxis	87
3.4.2. Stundenplan und wechselnde Einsatzorte	91
3.4.3. Lehr- und Lernmittel	97
3.4.4. Kontakt zu deutschen Kollegen und zur Schulleitung	107
3.4.5. Verhältnis zu türkischen Kollegen	125
3.5. Bildungsorientierungen türkischer Familien	131
3.5.1. Sprachdefizite und Einstellungen zum Türkisch-Unterricht	131
3.5.2. Einstellungen zu Schule und Beruf	139
3.5.3. Religiöse Erziehung im Spannungsfeld türkischer Kolonien	142
3.6. Unterrichtsspezifische Problembereiche	147
3.6.1. Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht (MEU)	147
3.6.2. Religiöse Unterweisung türkischer Schüler muslimischen Glaubens (RI)	167
3.6.3. Zweisprachige Klassen	177
3.6.4. Interkulturelles Lernen (IKL)	181
3.7. Verhältnis zu türkischen Eltern	189
3.7.1. Elternberatung in der Schule	189
3.7.2. Elternberatung im außerschulischen Bereich	194
4. Zusammenfassende Betrachtung	199
Literaturverzeichnis	209
Anhang: Der Fragebogen in deutscher Übersetzung	

Verzeichnis der Tabellen, Abbildungen und Diagramme

	Seite	
Tab. 1	Türkische Schüler und Lehrer an bayerischen Grund- und Hauptschulen (1995/1996)	5
Tab. 2	Ausschöpfungsberechnung	9
Tab. 3	Bereitschaft zur Teilnahme an einer weitergehenden persönlichen Befragung	11
Tab. 4	Türkische Schüler an Volksschulen in Bayern (1996/97)	16
Tab. 5	Türkische Volksschüler und türkische Lehrer in den bayerischen Regierungsbezirken	18
Tab. 6	Lehrer nach Einsatzorten: Großstädte - Kleinstädte/ländlicher Bereich	20
Tab. 7	Stundenaufkommen I	21
Tab. 8	Schulwechsel I	22
Tab. 9	Schulwechsel II	22
Tab. 10	Jahr der Erstanstellung im bayerischen Schuldienst	23
Tab. 11	Türkische Lehrer in Bayern nach Geschlecht	24
Tab. 12	Türkische Lehrer in Bayern nach Familienstand und Geschlecht	24
Tab. 13	Türkische Lehrer in Bayern nach Familienstand und Art des Arbeitsverhältnisses	24
Tab. 14	Altersstruktur der türkischen Lehrer in Bayern nach Art ihres Arbeitsverhältnisses	25
Tab. 15	Altersstruktur der türkischen Lehrer in Bayern nach Geschlecht	25
Tab. 16	Nachzug der Ehepartner bei verheirateten türkischen Lehrern in Bayern	26
Tab. 16a	Kinderzahl	27
Tab. 17	Berufsausbildung: Lehrbefugnisse nach Schularten	45
Tab. 18	Berufliche Tätigkeit in der Türkei vor dem Einsatz in Deutschland: Berufsjahre	46
Tab. 19	Berufliche Tätigkeit in der Türkei vor dem Einsatz in Deutschland: Einsatzorte	46
Tab. 20	Deutschlandaufenthalte vor Aufnahme der Lehrtätigkeit in Bayern	49
Tab. 21	Dauer des Deutschlandaufenthaltes vor Aufnahme der Lehrtätigkeit in Bayern	49
Tab. 22	Teilnahme an vorbereitenden Deutschkursen in der Türkei I	52
Tab. 23	Teilnahme an vorbereitenden Deutschkursen in der Türkei II	52
Tab. 24	Teilnahme an vorbereitenden Deutschkursen in der Türkei III	52
Tab. 25	Teilnahme an vorbereitenden Deutschkursen in der Türkei IV	53
Tab. 26	Teilnahme an vorbereitendem Seminar zur Landeskunde und Schulsituation in Deutschland I	53
Tab. 27	Teilnahme an vorbereitendem Seminar zur Landeskunde und Schulsituation in Deutschland II	53
Tab. 28	Teilnahme an vorbereitendem Seminar zur Landeskunde und Schulsituation in Deutschland III	53
Tab. 29	Bewertung der passiven Deutschkenntnisse	55
Tab. 30	Bewertung der passiven Deutschkenntnisse (Lehrer im Rotationsverfahren nach Jahrgang)	55
Tab. 31	Bewertung der aktiven Deutschkenntnisse	55
Tab. 32	Bewertung der aktiven Deutschkenntnisse (Lehrer im Rotationsverfahren nach Jahrgang)	55
Tab. 33	Bewertung der Vorbereitungen auf den Einsatz in Deutschland	60
Tab. 34	Verbesserung der Vorbereitung nachfolgender Lehrer auf ihren Einsatz in Deutschland I	61
Tab. 35	Verbesserung der Sprachkurse	63
Tab. 36	Verbesserung der allgemeinen Informationen über Deutschland	63
Tab. 37	Verbesserung der Informationen über das deutsche Schulsystem	63
Tab. 38	Verbesserung der Informationen über die Situation türkischer Schüler in Deutschland	64
Tab. 39	Verbesserung der Informationen über die Situation türkischer Familien in Deutschland	64
Tab. 40	Verbesserung der Informationen über einen sonstigen Themenbereich I	64
Tab. 41	Verbesserung der Informationen über einen sonstigen Themenbereich II	65
Tab. 42	Verständigungsmöglichkeiten mit den Fachbetreuern	75
Tab. 43	Freiwillige Teilnahme an zusätzlichen Deutschkursen	84
Tab. 44	Schulwechsel III	92
Tab. 45	Schulwechsel IV	92

	Seite	
Tab. 46	Schulwechsel V	93
Tab. 47	Schulwechsel VI	93
Tab. 48	Unterricht mit Büchern oder Arbeitsblättern	98
Tab. 49	Lehrbuchbeschaffung: Anschaffung von Klassensätzen	103
Tab. 50	Schwierigkeiten bei der Lehrbuchbeschaffung	104
Tab. 51	Stellungnahme zur Kontaktbereitschaft der deutschen Arbeitskollegen	110
Tab. 52	Außerschulische Kontakte zu Arbeitskollegen	112
Tab. 53	Probleme im Schulalltag	113
Tab. 54	Verständigungsmöglichkeiten mit deutschen Kollegen über die Probleme türkischer Schüler	114
Tab. 55	Stellungnahme zum Einfühlungsvermögen der Lehrer in die Probleme türkischer Schüler	114
Tab. 56	Stellungnahme zu Erwartungen deutscher Arbeitskollegen an die Problemlösungskompetenz	115
Tab. 57	Stellungnahme zur beruflichen Wertschätzung unter deutschen Arbeitskollegen	116
Tab. 58	Stellungnahme zur Vorurteilsbelastung der deutschen Arbeitskollegen I	117
Tab. 59	Stellungnahme zur Vorurteilsbelastung der deutschen Arbeitskollegen II	118
Tab. 60	Stellungnahme zum Kenntnisstand deutscher Arbeitskollegen über die Türkei	119
Tab. 61	Verständigungsmöglichkeiten mit türkischen Kollegen	126
Tab. 62	Hilfestellungen seitens türkischer Kollegen	126
Tab. 63	Ansprechpartner bei Problemen im Schulalltag I	128
Tab. 64	Ansprechpartner bei Problemen im Schulalltag II (Häufigkeit der Mehrfachnennungen)	129
Tab. 65	Sprachliche Verständigungsprobleme zwischen türkischen Schülern und Lehrern I	134
Tab. 66	Sprachliche Verständigungsprobleme zwischen türkischen Schülern und Lehrern II	134
Tab. 67	Stundenaufkommen II	148
Tab. 68	Motivation zum muttersprachlichen Ergänzungsunterricht I	153
Tab. 69	Motivation zum muttersprachlichen Ergänzungsunterricht II	153
Tab. 70	Disziplin im türkischen und im deutschen Schulalltag	160
Tab. 71	Probleme im Schulalltag	160
Tab. 72	Teilnahme türkischer Eltern an Elternsprechabenden	189
Tab. 73	Stellungnahme zum Interesse türkischer Eltern an der Schulsituation ihrer Kinder	190
Tab. 74	Elternberatung	191
Tab. 75	Themen der Elternberatung	191
Tab. 76	Ansprechpartner der türkischen Eltern bei Schulproblemen ihrer Kinder	191
Tab. 77	Häufigkeit von Elternberatungen in der Schule	192
Tab. 78	Häufigkeit von Elternberatungen außerhalb von Elternsprechabenden	195
Abb. 1	Türkische Schüler in Volksschulen in den kreisfreien Städten und Landkreisen Bayerns (1996/97)	15
Abb. 2	Türkische Lehrer in den kreisfreien Städten und Landkreisen Bayerns (1996/1997)	19
Abb. 3	Letzte Einsatzorte der Lehrer im Rotationsverfahren	47
Diag. 1	Eingang der beantworteten Fragebögen nach Datum des Poststempels	9
Diag. 2	Türkische Schüler an Volksschulen in Bayern 1989-1997	18
Diag. 3	Türkische Lehrer in Bayern 1989-1997	19
Diag. 4	Die Grundzüge des nationalen Bildungssystems der Republik Türkei (1995)	30
Diag. 5	Grundzüge des institutionellen Wandels der Lehrerausbildung in der Republik Türkei	33
Diag. 6	Verbesserung der Vorbereitung nachfolgender Lehrer auf ihren Einsatz in Deutschland II	61
Diag. 7	Probleme im Schulalltag	127
Liste 1	Themen der Gespräche mit den Fachbetreuern	77

Verzeichnis der Abkürzungen

ANAP	<i>Anavatan Partisi</i> , Mutterlandspartei
BayEUG	Bayerisches Erziehungs- und Unterrichtsgesetz
DEMYADEM	<i>Devlet Memurları Yabancı Dil Eğitim Merkezi</i> , Staatl. Fremdsprachenschule für Beamte
DİE	<i>Devlet İstatistik Enstitüsü</i> , Staatsinstituts für Statistik
IKL	Interkulturelles Lernen
ISB	Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München
GP	Gesprächspartner
KMBI	Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus und Wissenschaft und Kunst
LDO	Lehrerdienstordnung, Dienstordnung für Lehrer an staatlichen Schulen in Bayern
MEB	<i>Milli Eğitim Bakanlığı</i> , Bildungsministerium der Republik Türkei
MEU	Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht
MHP	<i>Milliyetçi Hareket Partisi</i> , Partei der Nationalistischen Bewegung
MSEU	Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht
MSP	<i>Milli Selamet Partisi</i> , Nationale Heilspartei
RI	Religiöse Unterweisung für türkische Schüler muslimischen Glaubens
RP	<i>Refah Partisi</i> , Wohlfahrtspartei
Staatsministerium	Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst
TÖB-DER	<i>Tüm Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği</i> , Verein für die Einheit und Solidarität aller Lehrer
TÖMER	<i>Türkçe Öğretim Merkezi</i> , Zentrum für den Türkisch-Unterricht
VSO	Volksschulordnung, Schulordnung für die Volksschulen in Bayern

1. Einleitung

Auf den Zuzug ausländischer Arbeitskräfte und ihrer Familien hat man in den Aufnahmestaaten der Europäischen Gemeinschaft und den deutschen Bundesländern seit den 70er Jahren in der Schul- und Bildungspolitik mit einer Vielfalt von Maßnahmen reagiert, die zunächst zwei Ziele verfolgten: die Eingliederung der Kinder in das Schul- und Berufsbildungssystem des Aufnahmelandes zu ermöglichen sowie sie - bei etwaiger Rückkehr - zur Wiedereingliederung in das Schul- und Bildungssystem des Heimatlandes zu befähigen. Der Erhalt der sprachlichen kulturellen Identität der Kinder erschien der sozialen Integration in beiden Fällen förderlich, der baldigen Rückkehr oder dem längerfristigen Verbleib im Aufnahmeland. In den 80er Jahren hatte man sich mehr und mehr damit vertraut zu machen, daß ein großer Teil der „Wanderarbeiter“¹ seine Rückkehrabsichten aufgab und zu Einwanderern wurde. Die spezifischen Bedürfnisse und Fähigkeiten ihrer Kinder und Enkel, die ihre „Heimatländer“ nur noch von kurzen Ferientaufenthalten kannten, waren andere als die jener Generation, die einen Teil ihrer Kindheit und Jugend im Herkunftsland verbracht hatten. Die Schul- und Bildungspolitik reagierte auf diese Veränderungen.

Wurde die Bewahrung der sprachlichen und kulturellen Identität früher in erster Linie als ein Erfordernis für die etwaige Rückkehr angesehen, so betrachtet man sie heute in der Diskussion der bildungspolitischen Maßnahmen stärker unter dem Gesichtspunkt der Integration. Im Rahmen einer interkulturellen Erziehung des mit- und voneinander Lernens gewinnen fremde Kulturen und Sprachen schließlich auch einen Wert für das „Gegenüber“.

In Deutschland wurde die Diskussion um das muttersprachliche Lehrangebot meist in bezug auf die aus der Türkei stammende, zahlenstärkste Personengruppe geführt. Muttersprachlicher Unterricht in Türkisch und islamischer Religionsunterricht wird seit Jahren nach Modellen erteilt, die sich von Bundesland zu Bundesland unterscheiden. Seit dem Anfang der 70er Jahre sind türkische Lehrer Bestandteil der Kollegien an Grund- und Hauptschulen mit einem hohem Anteil von Schülern türkischer Herkunft. Auch bei der Rekrutierung von Lehrern für das türkischsprachige Lehrangebot verfolgen die Bundesländer unterschiedliche Ansätze. Heute praktizieren fünf Bundesländer ein Rotationsverfahren, bei dem türkische Lehrer mit Zeitverträgen angeworben werden und der Schulaufsicht des jeweiligen Bundeslandes unterstellt sind. Die anderen überlassen die Kontrolle den türkischen Konsulaten. Bayern unterstellt die türkischen Lehrer der Staatlichen Schulaufsicht und stellt sie - sofern ihre Bildungsabschlüsse als gleichwertig anerkannt werden - hinsichtlich der Bezahlung und sozialer Absicherung ihren angestellten deutschen Kollegen gleich.

Die Literatur, die in Bereichen wie „Ausländerpädagogik“, „Deutsch als Zweitsprache“ oder „Interkulturelle Erziehung“ verfasst wurde, ist Legion. Türkische Lehrer gerieten darin nur selten ins Blickfeld. Ihre Situation wurde in Untersuchungen zur Praxis des Muttersprachlichen Unterrichts allenfalls am Rande behandelt - sieht man von einer Dissertation ab, die die Situation in Berlin bis zum Ende der 80er Jahre ausführlich dokumentiert.²

¹ So eine der Bezeichnungen im Diskurs der 70er Jahre, verwendet z.B. im Text der „Richtlinie des Rates vom 25.7.1977 über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern.“

² Siehe: Weil (1990).

Mangels Nachfrage sinkt die Zahl der zweisprachigen Klassen in Bayern von Schuljahr zu Schuljahr. Immer mehr türkische Kinder besuchen Regelklassen. Trotz der fortgeschrittenen Integration von Schülern türkischer Muttersprache ist man jedoch in keinem Bundesland bestrebt, den Türkisch-Unterricht abzuschaffen. Mit dem Komplex „Türkischer Muttersprachlicher Unterricht - religiöse Unterweisung für Schüler islamischen Glaubens - türkische Lehrer“ werden sich Schulverwaltungen und Bildungspolitiker also weiterhin beschäftigen. In einigen Bundesländern sind Bestrebungen zu verzeichnen, dem muttersprachlichen Unterricht einen neuen Stellenwert zu verleihen: Hessen hat ihn in den Regelunterricht integriert, in Bayern wird seit einigen Jahren mit Modellversuchen unter der Bezeichnung „Interkulturelles Lernen“ (offizielle Bezeichnung: „Integration ausländischer Kinder in Regelklassen“) experimentiert, in Nordrhein-Westfalen wird die Frage diskutiert, ob und wie türkische Lehrer in Deutschland ausgebildet werden können, am dortigen Landesinstitut für Schule und Weiterbildung und in Berlin sind eine Reihe von türkischen Lehrmaterialien entstanden usw.

Aus mehreren Gründen scheint eine Pflege der türkischen und anderer Muttersprachen von Migrantenkindern unumgänglich. Sie wachsen in einer mehrsprachigen Umwelt auf und werden in zwei Sprachen sozialisiert. Die Sorge, daß Unterricht in der Muttersprache dem Erlernen der deutschen Sprache entgegenstehe, erscheint unangebracht. Eher schon beginnt man sich angesichts der verhältnismäßig geringen Erfolgsaussichten türkischer Kinder im deutschen Schulsystem und einer „doppelten Halbsprachigkeit“ bei türkischen Jugendlichen zu fragen, ob nicht mehr für die umgekehrte Behauptung spricht: Kinder, die in ihrer Muttersprache systematisch unterrichtet wurden, haben es beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch leichter.

Obwohl unter den türkischen Jugendlichen der zweiten und dritten Generation immer mehr „Durchstarter“ zu registrieren sind, die höhere Schulabschlüsse erreichen und gute Berufsaussichten haben, können wir bislang nicht davon sprechen, daß eine Integration der türkischen Schüler in das Schul- und Berufsbildungssystem gelungen wäre. Die Quoten von Schülern türkischer Herkunft an Realschulen und Gymnasien entsprechen nicht denen ihrer deutschen Mitschüler.³

Weiterhin müssen wir uns fragen, ob man eine „Ressource“, als die man die Kenntnisse der türkischen Sprache ja bezeichnen könnte, verschwenden dürfen: die angestrebte Integration der Türkei in die Europäische Union, ihr wachsendes Gewicht als Wirtschaftsmacht unter den Schwarzmeeranliegerstaaten oder die politische Neuordnung Mittelasiens sind Entwicklungen, die unsere bislang zur türkischen Sprache eingenommene Haltung als einer „kleinen“ bzw. „unbedeutenden“ Sprache verändern werden.

³ Siehe: *Ausländische Schüler und Lehrer an den bayerischen Schulen, Schuljahr 1996/1997. Stand: Herbst 1996. Statistische Berichte. B I/II 2 - j/96 Nr. 707.* Hg.: Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung. München: 1997; *Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1986 bis 1995. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 138.* Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hg.). Bonn: 1996; Müller (1994), S. 14-15 und 17 für Bayern (Stand 1987-89). Neumann (1997), S. 149. Neumann belegt für Hamburg, daß etwa seit Mitte der 80er Jahre der Anteil türkischer Schüler an Hauptschulen fast immer mehr als doppelt so hoch lag wie derjenige in der Grundschule, während der Anteil türkischer Schüler an Gymnasien sich bis 1991 langsam erhöhte, seither aber stagniert.

Aus vielerlei Gründen steht die Einführung des Faches Türkisch als Fremdsprache in allen Schulstufen auf der Tagesordnung. Bayern hat mit der Aufnahme dieser Sprache unter die „spätbeginnenden Fremdsprachen“, die Abiturprüfungsfach sein können, reagiert. Die Argumente für eine Beschäftigung mit dem Türkischunterricht sind nicht neu, haben aber an Aktualität und Dringlichkeit gewonnen. Die Bildungssituation der türkischen Kinder in Deutschland macht eine Bestandsaufnahme ihrer Probleme notwendig - auch in bezug auf den muttersprachlichen Unterricht und jene türkischen Pädagogen, die ihn erteilen. Türkische Lehrer werden auch in den nächsten Jahren noch einen wichtigen Platz darin einnehmen. Der Anteil der türkischen Lehrer mit Zeitverträgen wird gegenüber dem Anteil der festangestellten Lehrer eher zunehmen, denn erstere nähern sich der Pensionsgrenze. Nachwuchs, der für diese Aufgabe in Deutschland ausgebildet wurde, ist nicht in Sicht. Dies trifft in besonderer Weise auch auf den Unterricht im Fach „Religiöse Unterweisung für türkische Schüler muslimischen Glaubens“ zu. Die Probleme sind hier noch ein wenig anders gelagert, da Türkisch zwar im Prinzip wie Englisch oder Spanisch auch von dafür qualifizierten deutschen Lehrern unterrichtet werden könnte, „Religiöse Unterweisung“ hingegen von Muslimen erteilt werden muß, der Unterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft durchgeführt und von der staatlichen Schulaufsicht zu beaufsichtigen ist. Daraus ergeben sich vielschichtige Probleme mit Zuständigkeiten. Die gegenwärtig gefundenen pragmatischen Lösungen scheinen ebenfalls nicht von Dauer. Es braucht keine hellseherischen Fähigkeiten, um abzusehen, daß die religiöse Unterweisung türkischer Schüler muslimischen Glaubens in Zukunft auf Deutsch erfolgen muß. Auf diese besonderen Probleme kann in dieser Studie nur am Rande eingegangen werden. Es erscheint aber ratsam, daß sich deutsche und türkische Fachleute recht bald mit den Problemen befassen.

Im Rahmen des Forschungsprojekts *„Türkische Kolonien in Bamberg und Colmar - ein deutsch-französischer Vergleich sozialer Netzwerke von Migranten im interkulturellen Kontext“* gelangte die Bildungssituation türkischer Kinder in unser Blickfeld. Gespräche mit Vertretern deutscher Schulbehörden, deutschen und türkischen Lehrern enthüllten schlaglichtartig einige Grundsatzprobleme türkischer Schüler im bayerischen Bildungssystem und konfrontierten uns mit Problemen, vor denen türkische Lehrer in zweisprachigen Klassen bzw. im „Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht“ und in der „Religiösen Unterweisung türkischer Schüler muslimischen Glaubens“ stehen. Der Vergleich Bayern - Frankreich ließ manches Detail kontrastreich hervortreten. Bei näherer Beschäftigung mit dieser Situation gewannen wir den Eindruck, daß die Integration der im Rotationsverfahren aus der Türkei entsandten Lehrer ins bayerische Schulsystem keineswegs überall gelingt, und fanden Hinweise darauf, daß dies nicht an der formalen Qualifikation der Lehrer oder fehlendem Engagement liegen konnte.

Diese Bestandsaufnahme der Probleme türkischer Lehrer an bayerischen Schulen soll Frikationen in den derzeitig praktizierten Formen des muttersprachlichen Lehrangebots für türkische Schüler deutlich machen und Wege zur Verbesserung der Situation weisen. Die Studie konzentriert sich auf die aktuelle Lage und beabsichtigt nicht, die Entwicklung der bildungspoli-

tischen Maßnahmen zur Beschulung von Kindern ausländischer Arbeitnehmer des Einsatzes türkischer Lehrer in Bayern darzustellen.⁴

Um den Eindruck zu vermeiden, die Lehrer selbst seien der Kern des Problems, soll der Blick auch auf Schwierigkeiten gelenkt werden, die aus dem gesellschaftlichen Umfeld „in die Schulen“ getragen werden, mit denen sowohl deutsche als auch türkische Lehrer konfrontiert sind. Daher werden nicht nur die Beobachtungen und Einstellungen türkischer Lehrer zu ihrer Einbindung in den Schulbetrieb und zu den Kernproblemen im Unterrichtsgeschehen thematisiert, sondern auch ihren allgemeinen Reflexionen zu grundsätzlicheren Problemen in Schule, gesellschaftlichem Umfeld und türkischen Familien Raum gegeben. Mit Informationen zu diesen beiden Bereichen soll diese Studie zur Verbesserung der Situation beitragen und etwaige Entscheidungen und bildungspolitische Weichenstellungen erleichtern.

Zuletzt ein Wort in eigener Sache. Diese Untersuchung wurde von Turkologen, und nicht von Pädagogen oder Soziologen durchgeführt. Dies geschah nicht, weil wir etwa meinten, eine Zusammenarbeit sei nicht vonnöten, sondern weil ein interdisziplinäres Projekt den „kleinen Rahmen“ dieser Untersuchung gesprengt hätte und wir rasch einen Anstoß geben wollten. İleri forderte die Turkologie im Zuge einer Diskussion um die Lehrerfortbildung in Hamburg bereits vor über einem Jahrzehnt zu ihrem Beitrag auf:

„Aufgrund der veränderten gesellschaftlichen Situation sollte sich die Turkologie in der Bundesrepublik Deutschland jedoch den Aufgaben stellen, die im Bildungssektor (Schule, Universität u.a.) sowie in der Gesellschaft allgemein auf sie zukommen. Das sind in erster Linie die Probleme der sogenannten 'zweiten Generation'. Damit diese zweisprachig heranwächst, sind entsprechende Lehrmittel und Lehrer erforderlich. Demnach sind die Aufgaben der Turkologie

- 1. Fort- bzw. Weiterbildung der ca. dreitausend im Schuldienst beschäftigten Lehrer*
- 2. Aufbereitung von Lehrmaterialien nach den neuesten Erkenntnissen in der Didaktik und Methodik*
- 3. Vorbereitung wissenschaftlicher kontrastiver Grammatiken Türkisch-Deutsch.“⁵*

Der Zusatzstudiengang „Interkulturelle Pädagogik“ und der Studiengang *Türkisch* an der Universität Essen oder etwa die *Zusatzausbildung von Lehrern für Schüler verschiedener Muttersprache* an der Universität Hamburg gehören zu den Aus- und Fortbildungsgängen von Lehrern für den Unterricht von Kindern nichtdeutscher Muttersprache, in deren Rahmen auch Turkologen ihren Beitrag leisten können. Eine engere Zusammenarbeit von Erziehungswissenschaftlern und Turkologen in diesem Bereich sollte auch in Bayern angestrebt werden.

⁴ Zur historischen Entwicklung vgl. Mahlers Ausführungen in Mahler / Steindl (1983). Abschnitt 2, „Die Zielgruppe: Ausländische Kinder und Jugendliche“, S. 44-95.

⁵ İleri (1986), S. 29.

2. Zielsetzungen, Konzeption und Methodik der Umfrage

2.1. Ausgangsdaten, Beobachtungen und Fragestellungen

Im Schuljahr 1995/1996 unterrichteten nach einer Statistik des Staatsministeriums 340 türkische Lehrer an bayerischen Grund- und Hauptschulen. 74 Lehrer waren festangestellt, die übrigen 266 vom türkischen Erziehungsministerium für fünf Jahre entsandt. Von insgesamt 32.803 Schülern türkischer Nationalität unterrichteten sie 3.619 in 174 *zweisprachigen Klassen* in den Fächern Religionslehre, Türkisch, Mathematik, Heimat- und Sachkunde, Geschichte/Sozialkunde, Erdkunde, Musik, Kunsterziehung und Sport, erteilten 9.909 Schülern in 897 Lerngruppen *Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht* (MEU) und gaben 8.427 Schülern aus Regelklassen in 702 Gruppen *Religiöse Unterweisung für türkische Schüler muslimischen Glaubens* (RI).

Tab. 1

Türkische Schüler und Lehrer an bayerischen Grund- und Hauptschulen (1995/1996)

	Oberbayern	Niederbayern	Oberpfalz	Oberfranken	Mittelfranken	Unterfranken	Schwaben	Bayern gesamt
Türkische Grund- und Hauptschüler	11.731	1.242	945	2.381	6.069	2.928	7.507	32.803
Zweisprachige Klassen								
Schüler	1.541	142	–	510	519	70	837	3.619
Klassen	71	9	–	24	26	3	41	174
Religiöse Unterweisung								
Schüler	2.289	448	386	444	2.132	702	2.026	8.427
Gruppen	188	47	41	37	166	58	165	702
MEU								
Schüler	2.051	474	610	745	2.070	1.084	2.875	9.909
Einrichtungen	181	55	62	68	168	114	249	897
Türkische Lehrer								
Dauerverträge	17	4	4	–	30	9	10	74
Rotationsverfahren	85	12	9	18	60	18	64	266

Erstellt nach den Angaben in: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst: (Hg.) *Statistik zum Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer an Grund- und Hauptschulen in Bayern 1995/96*. Typoscript.

Türkische Lehrer erfüllen im Grund- und Hauptschulbereich wichtige Aufgaben in der Sozialisation von Schülern türkischer Herkunft. Wenn sich in Zukunft noch mehr türkische Eltern für die Einschulung ihrer Kinder in Regelklassen entscheiden und zweisprachige türkische Klassen fortfallen, werden Lehrer aus der Türkei stärker als bislang im MEU und RI tätig sein. Zugleich könnten ihnen im Rahmen der interkulturellen Erziehung von Schülern in Regelklassen neue Aufgaben zufallen. Im Interesse der Verstärkung einer interkulturellen Erziehung und der Ausdehnung des MEU und der Religiösen Unterweisung sollte daher der *Status quo* der eingesetzten türkischen Lehrergeneration untersucht werden. Die erhobenen Angaben sollen die Diskussionsgrundlage bildungspolitischer Entscheidungen verbessern.

Bei Feldforschungen zum Forschungsprojekt *"Die türkischen Kolonien in Bamberg und Colmar - ein deutsch-französischer Vergleich sozialer Netzwerke von Migranten im interkulturellen Kontext"* - von der Volkswagen-Stiftung gefördert und am Lehrstuhl für Türkische Sprache, Geschichte und Kultur der Universität Bamberg durchgeführt - wiesen verschiedene Gesprächspartner auf Defizite bei der fachlichen und sozialen Integration türkischer Lehrer in das bayerische Schulwesen hin. Ihre Beobachtungen waren der Ausgangspunkt zur Formulierung einiger Fragestellungen und Thesen, denen diese Untersuchung nachgehen sollte:

1. Die **Deutschkenntnisse** der türkischen Lehrer mit Zeitverträgen sind in der Regel nicht ausreichend und verbessern sich bei vielen im Laufe ihres Aufenthaltes nur marginal. Die Sprachkurse und Informationsveranstaltungen zur Landeskunde in Ankara bereiten die Teilnehmer ungenügend auf ihren Auslandseinsatz vor.
2. Die Sprachbarriere isoliert die in Bayern eingesetzten Lehrer stark von ihren deutschen Kollegen. Ausnahmen bestätigen die Regel. Die befristete Aufenthaltsdauer setzt der Motivation mancher Lehrer, sich sprachlich weiterzubilden, Grenzen. Erheblich besser dürfte die Einbindung der schwerpunktmäßig z.B. im Raum Nürnberg tätigen Lehrer in Dauerarbeitsverhältnissen gelungen sein. Offen ist, wie stark diese **Isolierung** innerhalb des Schulbetriebs auf ein Desinteresse der einen oder anderen Seite zurückgeht. Unter den jüngst eingetroffenen Lehrern mit Zeitverträgen sind offensichtlich mehr aktive und aufgeschlossene Pädagogen, die versuchen, ihre Isolierung aufzubrechen.
3. Der aufgrund der Aufgabenstreuung (zweisprachige Klassen, muttersprachlicher Ergänzungsunterricht und religiöse Unterweisung) notwendige **Einsatz an wechselnden Orten** sowie die Durchführung eines erheblichen Teiles des muttersprachlichen Unterrichts **am Nachmittag** be- oder verhindern die kommunikative Einbindung der Lehrer in den Schulbetrieb.
4. Die wenigsten Lehrer mit Zeitverträgen scheinen eine Vorstellung davon zu haben, was sie in „deutschen“ Klassenzimmern erwartet. Dies gilt für die schon erwähnte Isolation von ihren deutschen Kollegen und die Tatsache, daß sie auf türkische Schüler treffen, die deutliche Defizite in der Mutter- und Unterrichtssprache aufweisen und in ihrem Verhalten gegenüber Lehrern nicht mit Schülern in der Türkei vergleichbar sind. Es gibt deutliche Hinweise, daß sich viele türkische Lehrer **auch im Klassenzimmer** als **Fremde** vorkommen. Damit stellt sich die Frage, ob die vom türkischen Erziehungsministerium entsandten Lehrer auf die besonderen Bedingungen im Unterricht von zweisprachig aufwachsenden Kindern vorbereitet wurden. Dies soll nicht andeuten, daß sie schlecht ausgebildet oder unqualifiziert wären. Meist werden offensichtlich sehr erfahrene Lehrkräfte geschickt, die im türkischen Schulsystem routiniert unterrichten können.
5. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach etwaiger **formaler Überqualifikation** bzw. **Inkompatibilität** formaler Qualifikationen und beruflicher Tätigkeiten in der Türkei und in Bayern: Unterrichten türkische Lehrer mit Zeitverträgen in den Schulstufen und Fächern, in denen sie in der Türkei unterrichtet haben? Beispiele zeigen, daß dies nicht die Regel ist. In einem Fall unterrichtete eine an Höheren Schulen (lise) in der Türkei tätige Lehrkraft für Türkisch an einer Grundschule in Bayern Schüler der ersten und zweiten Jahr-

gangsstufe in Mathematik. Von **fehlenden formalen Qualifikationen und Unterrichtserfahrungen** ist hingegen beim Fach Religiöse Unterweisung türkischer Schüler muslimischen Glaubens wohl grundsätzlich auszugehen, da keine ausgebildeten Fachlehrer eingesetzt werden. Zudem ist für RI nur bis zur 5. Klasse ein bindender Lehrplan vorhanden.

6. Es gibt Hinweise darauf, daß im **Auswahlverfahren** der Lehrer nicht nur fachliche Gesichtspunkte eine Rolle spielen und universalistische Auswahlkriterien außer acht gelassen werden. Die Möglichkeiten des Bayerischen Staatsministeriums zur Kontrolle oder Einflußnahme auf das Verfahren scheinen gering, bzw. nicht vorhanden zu sein.
7. Die Versorgung mit türkischen **Unterrichtsmaterialien** und deren Qualität lassen zu wünschen übrig. Manche Schulen scheinen nicht geneigt, kontinuierlich neue Bücher für die türkischen Schüler anzuschaffen, Lehrer müssen daher ihre eigenen Materialien einbringen. Vielfach kommen in der Türkei verwendete Lehrbücher zur Anwendung, in NRW verlegte moderne Lehrbücher werden eher zögerlich herangezogen.
8. Türkische Lehrer können eine wichtige **Mittlerfunktion zwischen den Schulbehörden und türkischen Eltern** erfüllen. Eltern der zweiten Generation sehen jedoch offenbar in deutschen Lehrern die kompetenteren Ansprechpartner, wenn es um die Schulkarriere ihrer Kinder geht. Zwar gibt es in der letzten Generation der „Rotationslehrer“ sehr engagierte Lehrer, die ihre Kommunikationsdefizite abbauen, doch fehlen vielen offenbar notwendige Informationen, um beratend tätig sein zu können. Lehrer mit Dauerverträgen scheinen hingegen gefragte Vermittler zu sein, eine Position, die von den deutschen Schulbehörden auch genutzt wird.
9. Der muttersprachliche Ergänzungsunterricht und die Religiöse Unterweisung für türkische Schüler muslimischen Glaubens bewegen sich **ab der 6. Klassestufe** in einem weitgehend „**lehrplanfreien**“ **Raum**. Zwar gibt es seit 1990 „Handreichungen für den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht“ auf Türkisch, doch liegen inhaltliche Gewichtung und Ausgestaltung des Unterrichts ab der 6. Klassenstufe offensichtlich ganz beim Lehrer. Mit der zunehmenden Integration türkischer Schüler in Regelklassen dürfte der freiwillige muttersprachliche Ergänzungsunterricht in Zukunft noch gefragter sein. Die Anmeldungen zur Religiösen Unterweisung waren mit Beginn des Schuljahres 1995/96 gegenüber dem Vorjahr um 18,8% auf 8.427 gestiegen. Wie steht es um Lehrpläne, Lehr- und Lernmittel und die Qualifikation der Lehrer für den Unterricht ab der 6. Klassenstufe?

Im Zentrum der Untersuchung stehen daher folgende Themenkomplexe:

1. Die Ausbildung und Qualifikation der türkischen Lehrer sowie ihre Vorbereitung auf den Einsatz in Bayern.
2. Die Problematik wechselnder Einsatzorte.
3. Probleme, die durch den Einsatz in unterschiedlichen Schularten in der Türkei und in Bayern entstehen.
4. Die Qualität und Versorgung mit türkischen Unterrichtsmaterialien.
5. Allgemeine Probleme türkischer Lehrer im deutschen Schulalltag.

6. Die Kommunikation zwischen türkischen Lehrern und deutschen bzw. türkischen Kollegen sowie den Schulbehörden.
7. Die Mittlerfunktion der Lehrer zwischen deutscher Schule und türkischem Elternhaus.
8. Probleme im Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht und bei der Religiösen Unterweisung.

In der ersten Phase der Untersuchung wurde eine schriftliche Befragung (multiple-choice und offene Fragen kombiniert) durchgeführt, die sämtliche türkische Lehrer in Bayern auf dem Postweg erreichen sollte.⁶ Die daraus gewonnenen Ergebnisse bildeten die Grundlage für Leitfadeninterviews von 19 Lehrern. In dieser zweiten Untersuchungsphase hatten unsere Gesprächspartner Gelegenheit, ausführlich zu den genannten Fragenkomplexen Stellung zu nehmen. Sowohl die schriftliche Befragung als auch die Interviews wurden in türkischer Sprache durchgeführt. Darüber hinaus wurden Informationen von einigen Fachbetreuern und deutschen Kollegen eingeholt.

2.2. Durchführung der quantitativen Erhebung

Mit dem in Türkisch verfaßten Fragebogen konnten im Zuge der postalischen Erhebung aus naheliegenden Gründen nur eine sehr begrenzte Zahl von Informationen eingeholt werden. Der im Anhang in deutscher Übersetzung wiedergegebene Fragebogen beinhaltete Fragen

- zur Person
- zur formalen Bildung und zum beruflichen Werdegang
- zur Qualität der Vorbereitung auf den Auslandseinsatz und zu Sprachkenntnissen
- zum Einsatz an bayerischen Schulen (Einsatzorte, Fächer etc.)
- zur Bewertung der eingesetzten Lehr- und Lernmittel
- zum Schüler-Lehrer-Verhältnis
- zum Verhältnis zu den deutschen Kollegen
- sowie Fragen zu den Beziehungen zu türkischen Eltern.

Die türkische Übersetzung des Fragebogens wurde von einem Muttersprachler im bayerischen Schuldienst mit deutscher Staatsangehörigkeit kontrolliert, ein türkischer Lehrer, der der Grundgesamtheit angehörte, testete den Fragebogen vor dem Versand in Anwesenheit eines Bearbeiters auf seine Tauglichkeit.

Die türkischen Konsulate in München und Nürnberg wurden vor Versand der Fragebögen von der Untersuchung in Kenntnis gesetzt. Nach dem Eingang der Namens- und Adressenlisten startete der Fragebogenversand am 12. Januar 1997.

Dem Fragebogen lagen ein frankierter, adressierter Rückumschlag und ein erläuterndes Begleitschreiben bei, in dem die Anonymisierung der erhobenen Daten zugesichert wurde.

⁶ Von 290 türkischen Lehrern konnten 234 erfaßt werden. Siehe „Erläuterung zur Zahl türkischer Lehrer in Bayern im Schuljahr 1996/1997.“ S. 10.

Drei Wochen nach Versand der Fragebögen erhielten alle, die bis dahin nicht reagiert hatten, eine zweite Ausfertigung des Fragebogens mit Rückumschlag und Begleitschreiben. Am 18. März wurden die Nichtantwortenden im gleichen Verfahren zum dritten und letzten mal gebeten, an der Umfrage teilzunehmen.

2.3. Resonanz

Die Berechnung der Ausschöpfungsquote geht von einer Grundgesamtheit von 234 Lehrern aus, deren Adressen die Regierungen der Bezirke übermittelt hatten.

Eine Antwortquote von über 80 Prozent und die Tatsache, daß sich rund zwei Drittel der befragten türkischen Lehrer in Bayern zu einem weiterführenden Gespräch bereit erklärten, deuten darauf hin, daß die Umfrage insgesamt positiv aufgenommen wurde und ein stattlicher Teil der Lehrer das Bedürfnis verspürte, Probleme der Arbeitssituation zur Sprache zu bringen.

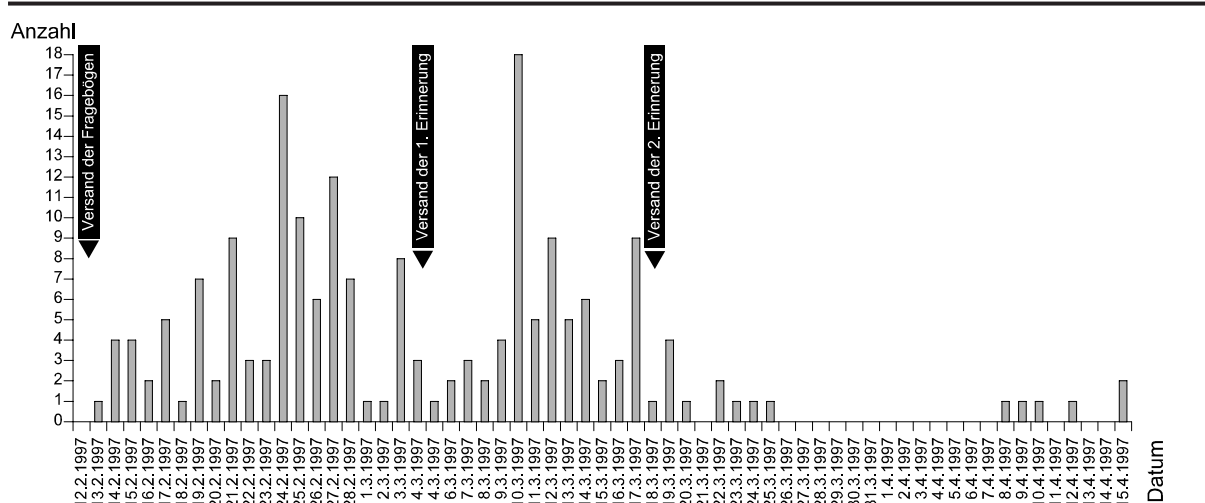
Tab. 2

Ausschöpfungsberechnung

Regierungsbezirk	Türkische Lehrer gesamt (brutto)	Empfänger unbek.	Türkische Lehrer gesamt (netto)	Antworten	Antworten in %	explizit verweigert	nicht geantwortet	Summe der Ausfälle	Ausfälle in %
Oberbayern	62		62	54	87,10	1	7	8	12,90
Niederbayern	11		11	8	72,73		3	3	27,27
Oberpfalz	9		9	7	77,78		2	2	22,22
Oberfranken	18		18	17	94,44		1	1	5,56
Mittelfranken	61		61	39	63,93	4	18	22	36,07
Unterfranken	18	1	17	16	94,12		1	1	5,88
Schwaben	55		55	50	90,91		5	5	9,09
Gesamt	234		233	191	81,97	5	37	42	18,03

Diag. 1

Eingang der beantworteten Fragebögen nach Datum des Poststempels



Erläuterung zur Zahl türkischer Lehrer in Bayern im Schuljahr 1996/1997:

Wie die Differenz zwischen der Zahl von 234 türkischen Lehrern, die von der Forschungsgruppe im Rahmen der Umfrage angeschrieben werden konnten, und der vom Bayerischen Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung im Bericht „Ausländische Schüler und Lehrer an den bayerischen Schulen, Schuljahr 1996/1997“ genannten Zahl von 290 türkischen Lehrern zustande kommt, war nicht endgültig zu klären.

Die Forschungsgruppe hatte im Januar 1997 die Regierungen von Oberbayern, Niederbayern, der Oberpfalz, von Oberfranken, Mittelfranken, Unterfranken und Schwaben mit der Bitte angeschrieben, Adressenlisten der im Regierungsbezirk eingesetzten türkischen Lehrer zur Verfügung zu stellen. Nach den übermittelten Angaben der Regierungen waren im Schuljahr 1996/1997 234 türkische Lehrer beschäftigt.

Vor dem Hintergrundwissen über den Rückgang der Beschäftigtenzahlen in den Schuljahren 1989/90 bis 1995/1996 erschienen die eingeholten Angaben schlüssig. Der aus den Adresslisten ablesbare mutmaßliche Rückgang der Beschäftigtenzahl beim Schuljahreswechsel von 1995/96 auf 1996/97 um 52 war ebenso groß wie der in der Statistik ausgewiesene Rückgang beim Schuljahreswechsel von 1993/94 auf 1994/95. Zweifel an der Richtigkeit der Regierungsangaben konnten daher nicht aufkommen.

Daß die eingeholten Adressenlisten aber offensichtlich doch stattliche Lücken aufwiesen, wurde erst nach der Veröffentlichung des Berichtes „Ausländische Schüler und Lehrer an den bayerischen Schulen, Schuljahr 1996/1997“ klar, der im Juli 1997 erschien und der Forschungsgruppe im Herbst 1997 zugänglich wurde. Zu diesem Zeitpunkt war die Umfrage bereits abgeschlossen.

Da die Angaben des Bayerischen Landesamtes für Statistik und Datenverarbeitung zur Zahl der im Schuljahr 1996/1997 beschäftigten türkischen Lehrer in Bayern nur nach Schularten, aber nicht nach Regierungsbezirken aufgeschlüsselt vorliegen, ist nicht zu erkennen, in welchen Regierungsbezirken und Kreisen die nicht erfaßten 56 türkischen Lehrer in Bayern tätig waren. Die in Tab. 4 (S. 16 f.) nach Regierungsbezirken aufgeschlüsselten Schüler-Lehrer-Relationen lassen erahnen, daß sich die nicht erfaßten Lehrer auf mehrere Regierungsbezirke (Oberbayern, Unterfranken und Schwaben) verteilen. Auffallend niedrig erscheint z.B. die übermittelte Zahl türkischer Lehrer aus dem Landkreis Neu-Ulm, immerhin besuchten hier 1.060 türkische Schüler eine Volksschule. Es ist ferner nicht auszuschließen, daß in den Adressenlisten einiger Regierungsbezirke aus der Türkei stammende Lehrer in Dauerarbeitsverhältnissen, die mittlerweile die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, oder Lehrer an Volksschulen für Behinderte und an Berufsschulen nicht mit aufgeführt worden sind. In der überwiegenden Mehrzahl dürfte es sich bei den „vergessenen“ Lehrern jedoch um Lehrer an Volksschulen handeln.

Tab. 3

Bereitschaft zur Teilnahme an einer weitergehenden persönlichen Befragung

Frage 59: Wären Sie zu einem persönlichen Gespräch über die im Fragebogen angesprochenen Themen bereit?

	Lehrer im Dauerarbeitsverh.		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
nein	39	76,47	86	67,19	125	69,83
ja	12	23,53	42	32,81	54	30,17
Summe	51	100,00	128	100,00	179	100,00
MV	1	1,92	11	7,91	12	6,28
Gesamt	52		139		191	

Einige der angeschriebenen Lehrer haben sich - überwiegend erfreut, in manchen Fällen mit kritischen Anmerkungen und in wenigen Fällen auch entschieden ablehnend - zur Durchführung der postalischen Befragung geäußert:

* „... ich habe Ihre Fragen mit großem Vergnügen beantwortet. ...“

* (Antwort explizit verweigert) „Der Fragebogen, um dessen möglichst lückenlose Beantwortung Sie baten, ist auf die aus der Türkei entsandten Lehrer an normalen Schulen abgestimmt. Ich stehe in einem Dauerarbeitsverhältnis und arbeite mit Kindern an einer Schule zur individuellen Lernförderung. Unsere Arbeitsweise und unser Lehrplan unterscheiden sich stark von denen an normalen Schulen. Einige der Fragen treffen auf meine besondere Situation nicht zu.“

* „Daß Sie zu diesem Thema eine solche Befragung durchführen, ist zweifelsohne sehr gut, jedoch [ist die Umfrage] unzureichend, besonders etwa unter dem Gesichtspunkt der Lehr- und Lernmittel. Viele unserer Kollegen kennen manche Lehrmittel nicht einmal, die wir einsetzen. Die Vorschriften des Amtsblattes sind sehr alt und enthalten unzureichende, lückenhafte und überflüssige Informationen bzw. Themenbereiche. Außerdem ist die Wohnungsproblematik für die neu aus der Türkei entsandten Lehrer ein riesiges Problem für sich!“

* „Ihre Umfrage habe ich mit großem Interesse bearbeitet. Es hat mir Spaß gemacht, die Fragen zu beantworten. Ich habe mich bemüht, beim Thema objektiv zu bleiben. Sie sind die einzige Person, die sich Gedanken über die Probleme der türkischen Lehrer macht.“

* „Ich beglückwünsche Sie zur Durchführung dieser Arbeit und wünsche gutes Gelingen.“

* „Ich bedanke mich dafür, daß Sie uns diese Gelegenheit gegeben haben, und wünsche Ihnen viel Erfolg bei Ihrer Arbeit.“

* „Ein allgemeiner Einwand zur Umfrage: Die Befragung betrifft vor allem jene meiner Kollegen, die über das Ministerium aus der Türkei kommen. Es gibt in Deutschland jedoch hunderte von Kollegen, die von hier aus eingestellt wurden und ihren Dienst versehen.“

* (explizit verweigert) „Ich habe Ihr Fragebogenformular nicht ausgefüllt, weil ich manche Fragen unpassend fand. Ich hoffe, daß Sie Verständnis haben.“

* (explizit verweigert) „Sie haben uns türkischen Lehrern einen Fragenbogen zugesandt mit der Aufforderung, einen Beitrag zu Ihrer Untersuchung zu leisten. Ich unterstütze eine solche Untersuchung von Herzen. Als ich aber Ihren Fragebogen durchsah, mußte ich feststellen, daß Sie Informationen über die Persönlichkeit, die Arbeitstätigkeit, den Lebenslauf und die Eigenschaften der Lehrer erhalten wollen. [...] Sie konfrontieren uns mit einer Umfrage, in der Sie von mir verlangen, daß ich selbst eine Bewertung von mir abgebe. Unter diesen Umständen hätten Sie von mir meine Zeugnisse und Beurteilungen verlangen sollen, ich hätte diese fotokopiert und Ihnen zugesandt, und Sie hätten die entsprechende Bewertung dann einfach vornehmen können. Als ich Ihren Fragebogen las, kam es mir vor,

als stände ich vor einem Vernehmungsrichter: Ihr Geschlecht? Ihr Geburtsort und Geburtsjahr? Ihr Personenstand? Ihr Ehepartner? Ihre Kinder? Wo waren Sie tätig? Seit wie vielen Jahren sind Sie Lehrer? usw. [...] Sollte es denn so sein, daß der Erfolgslevel der Lehrer niedrig ist, so rate ich Ihnen, eine Untersuchung dazu durchzuführen, wie der Erfolgslevel angehoben werden kann, anstelle den Einzelnen, bzw. die aus der Türkei kommenden Lehrer zu verhören. Zu den folgenden Themen könnte man eine Untersuchung durchführen: 1) Die Spaltung der Kinder, herbeigeführt durch eine Geisteshaltung, die türkische Kinder (incl. der Babys) dem Visumszwang unterwirft und eine Integration behindert. 2) Die Untersuchung eines Systems, daß aus Ignoranz der Türken und der türkischen Kinder eine Unterrichtung in der Muttersprache freistellt und verlangt, daß der Unterricht am Nachmittag, wenn sich alle Kinder im Spiel auf der Straße vergnügen, in irgendwelchen (nicht einmal den eigenen Klassenräumen sondern ständig wechselnden) Räumen durchgeführt wird. 3) Eine Untersuchung, die die Behandlung der hier lebenden Türken als Menschen zweiter, ja sogar dritte, Klasse und das daraus resultierende Minderwertigkeitsgefühl genauestens studiert. 4) Eine Untersuchung jener Geisteshaltung, mit der Kinder ohne Rücksicht darauf, daß sie Ausländer sind und zwischen zwei Kulturen stehen, (unberechtigter Weise) auf die Sonderschule geschickt werden, und mit der verhindert wird, daß sie Gymnasien besuchen. [...].“

** „Ich bedanke mich für Ihre Untersuchung und wünsche Ihnen viel Erfolg.“*

** (explizit verweigert) „Da einige Fragen in ihrer Erhebung das Privatleben der Befragten betreffen und durch die Paginierung der Fragebögen die Anonymität nicht gegeben ist, nehme ich an der Befragung nicht teil.“*

** „Der Fragebogen Ihrer Forschungsgruppe hat mir im großen und ganzen sehr gut gefallen. Wenn wir uns einmal vor Augen halten, daß seit vielen Jahren Türken hier ansässig sind, und sich an unseren Schulen tausende Schüler und Lehrer aus der Türkei befinden, und daß wir den 35. Jahrestag des Bestehens dieser Situation bereits hinter uns gelassen haben, hätten wir uns in der Lage befinden müssen, darüber nachzudenken, ob wir nicht heute auch eine Bewertung dieser Situation vornehmen können. Wer soll das machen? Von wem darf man so etwas erwarten? Welche Institutionen sollten sich naturgemäß dafür verantwortlich fühlen? Welche Erwartungen und Probleme hatte bzw. hat diese Schülergruppe an das bzw. im bayerischen Schul- und Bildungssystem? Wie muß man deren Sprachen einordnen? Oder aber, wie kann man für die türkische Sprache innerhalb des bayerischen Erziehungs- und Bildungssystems einen so guten Standort finden, daß am Ende für alle Beteiligten ein Gewinn dabei herauskommt? Die Lehrer dieser Gruppe, ihr berufliches Engagement, die Verbesserung ihrer Ausbildung, und ihres Einsatzes.... wie sollte man sich derartiger Problemkomplexe annehmen?“*

Muß man sich nicht zuerst einmal mit solchen Fragestellungen befassen, die einem auf das erste in den Sinn kommen können? Sollten wir nicht politische und tagespolitische Ängste überwinden und zukunftsorientierte wissenschaftliche Untersuchungen und Einschätzungen vornehmen? Wer soll das machen und für wen? Angenommen, solch ein Unterfangen wurde durchgeführt: Wer wird es auswerten und die erforderlichen Maßnahmen in der schulischen Praxis einleiten? Ist das Bayerische Kultusministerium gewillt, in dieser Problematik etwas zu unternehmen? Und wenn dem so ist, mit wem und welchen Institutionen wird es in hierzu in einen Dialog eintreten?“

** „Ich danke Ihnen dafür, daß Sie eine solche Untersuchung begonnen haben und wünsche Ihnen viel Erfolg. Ich hoffe, daß die Angaben aus einer solchen Untersuchung zur Lösung der Probleme beitragen werden, mit denen wir konfrontiert sind.“*

** „Ich habe Ihren Fragebogen und Ihr Anschreiben erhalten. Mit großem Vergnügen habe ich mich daran gemacht, die Fragen zu beantworten. Zunächst einmal gratuliere ich Ihnen dazu, daß sie eine solche notwendige, der Problematik angemessene Umfrage vorbereitet haben und wünsche Ihnen viel Erfolg. Dies ist mein drittes Jahr in Deutschland. Seit drei Jahren unterrichte ich an denselben Schulen muttersprachlichen Religions- und Ergänzungsunterricht. Die Kollegen aus dem Türkisch-Unterricht haben das Lehrbuchproblem gelöst. Wir aus dem muttersprachlichen Ergänzungsunterricht schlagen uns hingegen noch immer damit herum. Seit drei Jahren kämpfen wir mit denselben Problemen. Eine Sammlung von Unterrichtsthemen, die wir vor zwei Jahren begonnen haben, hat unsere*

Situation ein wenig erleichtert. Wir beabsichtigen, diese Themensammlung zu einem Buch zusammenzufassen, um unseren Nachfolgern die Arbeit zu erleichtern. Ihre Umfrage könnte uns helfen, die Materialien zu einem Hilfsmittel oder Lehrbuch für den muttersprachlichen Unterricht an Hauptschulen zusammenzufassen. Wir würden uns freuen, wenn Sie uns über die Ergebnisse dieser Umfrage in Kenntnis setzen würden und uns in dieser Angelegenheit behilflich wären. Außerdem bin ich der Meinung, daß es außerordentlich nützlich wäre, wenn Mitglieder von Kommissionen wie der Ihrigen, die mit dem Thema vertraut sind, Seminare für uns durchführen würden.“

** „Ich bin glücklich darüber feststellen zu können, daß erstmals seit wir nach Deutschland gekommen sind, ernsthafte Fragen an uns gerichtet werden. Ich glaube, die Fragen in Ihrem Fragebogen gewissenhaft beantwortet zu haben und hoffe, daß dies Ihrer Untersuchung zugute kommt.“*

** „Der von Ihnen zugesandte Fragebogen hat mich außerordentlich begeistert, wurde ich doch durch ihn - erstmals in den vier Jahren, in denen ich hier arbeite, - mit einem konstruktiven Ansatz konfrontiert, sich ernsthaft für uns und unsere Erziehungsprobleme zu interessieren. Aus diesem Grunde fand ich es unzureichend, mich auf das Ausfüllen des Fragebogens zu beschränken und konnte - verzeihen Sie bitte - mich nicht enthalten, einige Gedanken zum Thema niederzuschreiben.“*

** „Zweifelsohne stehen die türkischen Kinder vor zahlreichen Problemen, um sich sowohl kulturell als auch um ihre eigenen Interessen und Fähigkeiten im deutschen Bildungswesen entwickeln zu können. Mit Ihrer Umfrage arbeiten Sie darauf hin, treffende Lösungen für diese Probleme zu finden.“*

** „Ich habe den von Ihnen zugesandten Fragebogen erhalten. Ich danke Ihnen dafür, daß Sie sich diesen sozialen und bildungsbezogenen Problemen zuwenden und freue mich, daß Sie mir Gelegenheit geben, brieflich Stellung zu nehmen. Mit Ihrer Erlaubnis möchte ich einige kritische Anmerkungen zur Umfrage vorbringen. 1.) Ich bin der Meinung, daß diese Umfrage zu spät kommt und Lücken hat. Diese Verspätung beeinflußt die Gültigkeit und Verlässlichkeit der erhobenen Angaben. In den letzten zwei drei Jahren hat die Zahl der Lehrer abgenommen. Außerdem haben Sie einen zu großen Teil der Fragen für den Bereich der Lehrer reserviert. 2.) Die Umfrage hätte auf das Verhalten der Schüler und die Analyse dieses Verhaltens abzielen müssen. Kurz, die Schüler hätten im Mittelpunkt stehen müssen. Wäre es nicht erforderlich gewesen, die Schule und das Bildungssystem als Einheit zu betrachten? So wurde etwa der Bereich Vorschule und Kindergarten außer acht gelassen. Warum haben Sie das Problemfeld der Korankurse nicht angeschnitten, die die türkischen Schüler nachmittags und in den Ferien besuchen? Gibt es nicht einen großen Unterschied und ganz unterschiedliche Schwerpunkte im [Nachmittags-] Programm von deutschen und türkischen Schülern einer Klasse? 3.) Die Lehrpläne wurden nicht berücksichtigt. Während im deutschen Lehrplan Ziele, Grundsätze, Mittel und Methoden sehr deutlich festgeschrieben sind, sind Ziele, Grundsätze und Methoden im Lehrplan für die türkischen Klassen in Bayern nicht ausgeführt. Wie kann man denn einen Lehrplan mit Inhalt füllen und ausführen, wenn dessen Zielsetzung nicht festgelegt ist? Die Fragen zu den Lehrbüchern sind daher in bezug auf die Repräsentativität der Aussagen sehr bedenklich. Da werden doch solche Bücher eingetragen, die einem gerade zufällig einfallen. Verzeihung, das ist meine Meinung. 4.) Auch die Fragen zur Beziehung zwischen den türkischen und deutschen Lehrern wären zu diskutieren. Denn das, was Sie die türkischen Lehrer fragen, trifft man auch unter deutschen Kollegen an. Man könnte es berufliche Eifersucht nennen. 5.) Stichwort demokratische Haltung, Menschenrechte, Aufhebung der Grenzen, Toleranz, europäische Einheit, Fernsehen. Es wäre gut gewesen, Sie hätten auch einige Fragen zu den türkischen Fernsehsendern aufgenommen. Dennoch wünsche ich Ihnen viel Erfolg und sende Ihnen meine herzlichen kollegialen Grüße. [...].“*

** „Ich beglückwünsche Sie zu Ihrer Untersuchung und hoffe, daß damit einige der Probleme, vor denen wir stehen, beseitigt werden.“*

2.4. Durchführung der Leitfadengespräche

Eine Zwischenauswertung der eingegangenen Fragebögen ergab, daß insgesamt zwei Drittel der Lehrer, die an der Umfrage teilgenommen hatten, zu einem persönlichen Gespräch bereit waren. Mehr als 20 Lehrer hatten brieflich auf die postalische Befragung reagiert bzw. sich zu inhaltlichen Fragestellungen geäußert. Bei der Auswahl der Lehrer für die Leitfadengespräche wandten wir uns bevorzugt an jene, die mit ihren Stellungnahmen zu der Umfrage ein vertieftes Interesse und den Wunsch zu einem Gespräch hatten erkennen lassen. Da solcherlei Reaktionen nahezu aus allen Regierungsbezirken Bayerns eingegangen waren, konnten Lehrer aus ländlichen Regionen und dem städtischen Bereich mehrerer Regierungsbezirke einbezogen werden. Lediglich aus den Regierungsbezirken Niederbayern und Oberpfalz wurden keine Lehrer befragt.

Die Leitfadengespräche wurden in den Monaten Mai bis Juli 1997 mit 19 Lehrern (10% der beteiligten) durchgeführt, davon waren 3 weiblichen Geschlechts, 5 standen in Dauerarbeitsverhältnissen. In zwei Fällen als Gruppengespräch mit zwei (GP 5 und 7), in einem Fall als Gruppengespräch mit vier Lehrern (GP 15). Die einzelnen Gespräche wurden im Bericht mit dem Kürzel GP („Gesprächspartner“) und einer durchlaufenden Nummer versehen, um wörtlich zitierte Aussagen zuordenbar zu machen. In Gruppendiskussionen, in deren Verlauf sich verschiedene Gesprächspartner einschalteten, konnten diese jedoch nicht als Quelle einzeln ausgewiesen werden.

Außerdem wurden zwei Fachbetreuer befragt. Die Gespräche wurden mit Zustimmung der Lehrer auf Band aufgezeichnet und dauerten zwei bis vier Stunden. Insgesamt wurden Gespräche mit einer Dauer von 40 Stunden mitgeschnitten. Sie wurden mit den Lehrern auf Türkisch, mit den Fachbetreuern auf Deutsch geführt.

Die Befragungen erfolgten nach einer Vorauswertung der zurückgesandten Fragebögen. Besonders interessant erscheinende Zwischenergebnisse wurden in den Einzelgesprächen, je nach der Situation der Befragten, in den Mittelpunkt des Gesprächs gestellt. Im ersten Teil erfolgte jeweils ein kurzer Abriß der Biographie der Befragten. Anschließend wurde versucht, den Fragebogen als eine Art Gesprächsleitfaden zugrundezulegen. Gegebenenfalls konnte anhand der Aussagen zu den einzelnen Themenbereichen ein Vergleich zu den im Fragebogen gegebenen Antworten vor Ort direkt vorgenommen werden, um Widersprüche oder Unklarheiten durch Nachfragen aufzuklären bzw. einer genaueren Interpretation zuzuführen.

Die Einzelgespräche fanden meist in den Privatwohnungen der Lehrer statt, in einem Fall in der Schule. Ein Gruppengespräch mit zwei Lehrern fand in den Räumlichkeiten eines Moscheevereins statt, die Gruppendiskussion mit 4 Lehrern in einem Café.

3. Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Erhebung

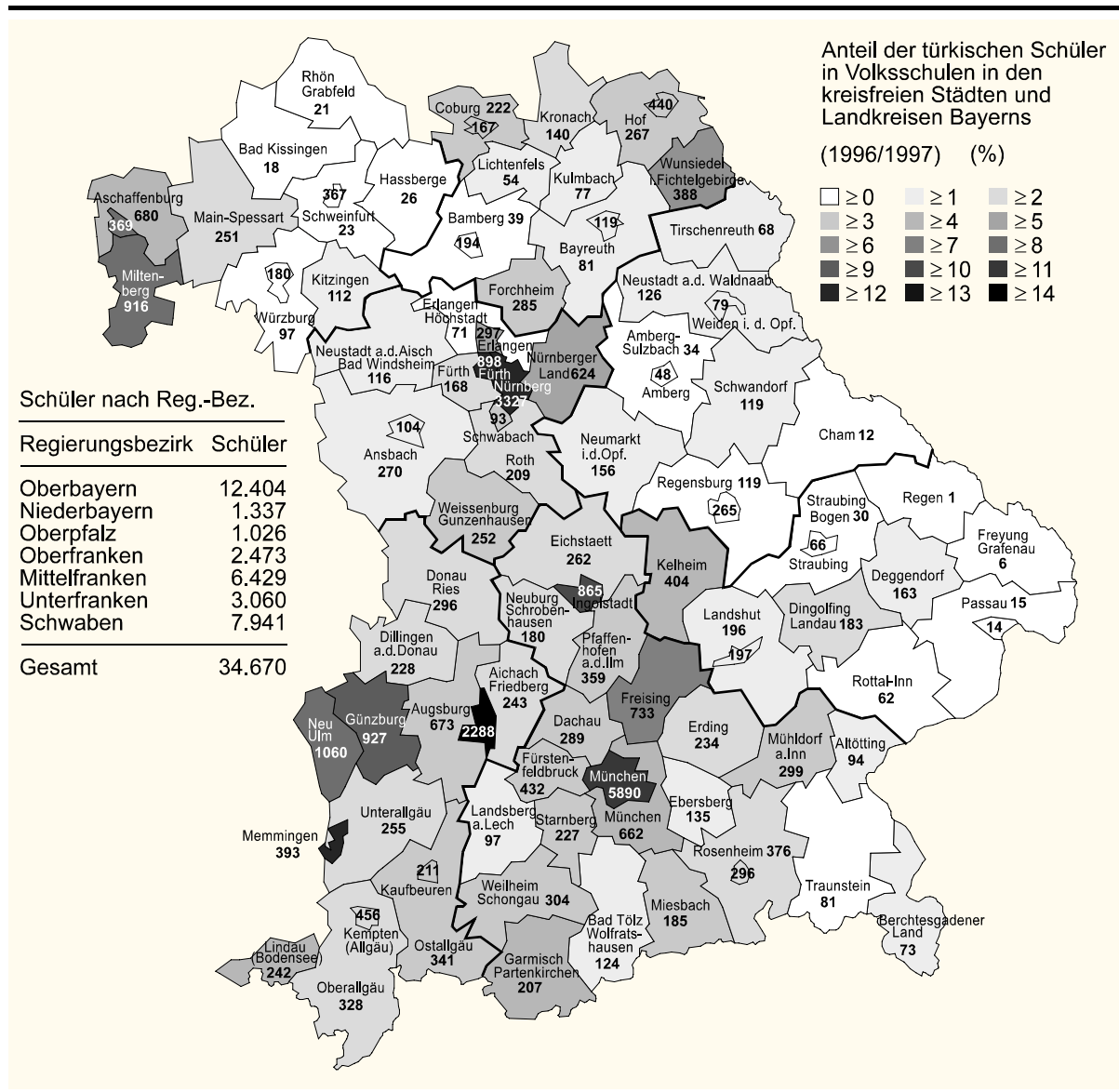
3.1. Allgemeines statistisches Profil der türkischen Lehrer in Bayern

Türkische Grund- und Hauptschüler sind in allen Landkreisen und kreisfreien Städten Bayerns anzutreffen (siehe Abb. 1). Ihre Zahl hat sich in den 90er Jahren auf einem stabilen Niveau von 32.000 bis 34.000 eingependelt (siehe Diag. 2, S. 18).

Die Verteilung der Schüler auf die einzelnen Regierungsbezirke weist mit Oberbayern (12.404), Schwaben (7.941) und Mittelfranken (6.429) drei deutliche Schwerpunkte auf. In Niederbayern (1.337) und der Oberpfalz (1.026) waren deutlich weniger türkische Schüler regi-

Abb. 1

Türkische Schüler in Volksschulen in den kreisfreien Städten und Landkreisen Bayerns (1996/1997)



Erstellt nach den Angaben in: "Ausländische Schüler und Lehrer an den bayerischen Schulen, Schuljahr 1996/1997." Stand: Herbst 1996. *Statistische Berichte. B/III 2 - j/96 Nr. 707*. Hg.: Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung. München: 1997. S. 20-29.

Tab. 4

Türkische Schüler an Volksschulen in Bayern 1996/1997

Regionaleinheit	Volksschüler gesamt 1996/1997	türkische Volksschüler 1996/1997	türk. Volks- schüler (%)	erfaßte türk. Lehrer 1997*
krfr. Stadt Ingolstadt	8.167	865	10,59	9
krfr. Stadt München	52.818	5.890	11,15	34
krfr. Stadt Rosenheim	3.531	296	8,38	4
Kreis Altötting	8.418	94	1,12	
Kreis Berchtesgadener Land	6.824	73	1,07	
Kreis Bad Tölz-Wolfratshausen	8.043	124	1,54	
Kreis Dachau	8.783	289	3,29	1
Kreis Ebersberg	7.103	135	1,90	
Kreis Eichstätt	10.034	262	2,61	2
Kreis Erding	8.485	234	2,76	2
Kreis Freising	10.190	733	7,19	5
Kreis Fürstenfeldbruck	10.947	432	3,95	
Kreis Garmisch-Partenkirchen	5.042	207	4,11	2
Kreis Landsberg a. Lech	7.482	97	1,30	
Kreis Miesbach	5.929	185	3,12	2
Kreis Mühldorf a. Inn	8.358	299	3,58	
Kreis München	14.764	662	4,48	
Kreis Neuburg-Schrobenhausen	6.964	180	2,58	
Kreis Pfaffenhofen/Ilm	9.375	359	3,83	
Kreis Rosenheim	17.545	376	2,14	
Kreis Starnberg	7.086	227	3,20	1
Kreis Traunstein	13.010	81	0,62	
Kreis Weilheim-Schongau	9.069	304	3,35	
krfr. Stadt Landshut	3.385	197	5,82	
krfr. Stadt Passau	2.703	14	0,52	
krfr. Stadt Straubing	3.029	66	2,18	1
Kreis Deggendorf	8.660	163	1,88	2
Kreis Freyung-Grafenau	7.067	6	0,08	
Kreis Kelheim	8.706	404	4,64	5
Kreis Landshut	10.934	196	1,79	1
Kreis Passau	15.220	15	0,10	
Kreis Regen	6.669	1	0,01	
Kreis Rottal-Inn	9.514	62	0,65	1
Kreis Straubing-Bogen	7.394	30	0,41	
Kreis Dingolfing-Landau	7.408	183	2,47	2
krfr. Stadt Amberg	2.785	48	1,72	1
krfr. Stadt Regensburg	6.353	265	4,17	2
krfr. Stadt Weiden i.d. OPf.	2.746	79	2,88	
Kreis Amberg-Sulzbach	8.671	34	0,39	
Kreis Cham	10.967	12	0,11	
Kreis Neumarkt i.d. OPf.	10.709	156	1,46	1
Kreis Neustadt/Waldnaab	8.311	126	1,52	1
Kreis Regensburg	13.205	119	0,90	1
Kreis Schwandorf	11.189	119	1,06	2
Kreis Tirschenreuth	6.678	68	1,02	
Zwischensumme	420.270	14.767	3,51	82

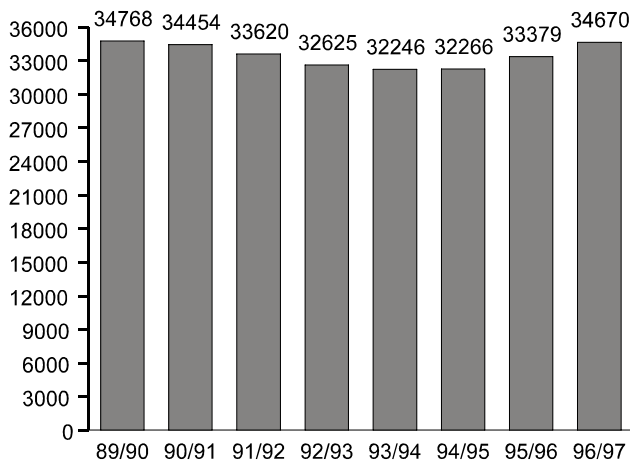
* Anmerkung: Anzahl der Lehrer nach den Angaben der Regierungen von Oberbayern, Niederbayern, der Oberpfalz, von Oberfranken, Mittelfranken, Unterfranken und Schwaben, eingeholt im Januar 1997. Siehe hierzu die Anmerkungen „Erläuterung zur Zahl türkischer Lehrer in Bayern im Schuljahr 1996/1997“ auf S. 10. Die Zuordnung der türkischen Lehrer auf die Kreise erfolgte nach den Angaben zur Stammschule. Da eine Reihe türkischer Lehrer kreisübergreifend tätig ist, führt die Berechnung des Schüler/Lehrerverhältnisses auf Kreisebene nicht zu aussagekräftigen Daten.

Übertrag	420.270	14.767	3,51	82
krfr. Stadt Bamberg	4.045	194	4,80	2
krfr. Stadt Bayreuth	4.046	119	2,94	1
krfr. Stadt Coburg	2.608	167	6,40	1
krfr. Stadt Hof	3.507	440	12,55	5
Kreis Bamberg	11.707	39	0,33	
Kreis Bayreuth	7.804	81	1,04	
Kreis Coburg	7.374	222	3,01	
Kreis Forchheim	9.216	285	3,09	3
Kreis Hof	7.482	267	3,57	
Kreis Kronach	5.466	140	2,56	1
Kreis Kulmbach	5.135	77	1,50	1
Kreis Lichtenfels	5.144	54	1,05	
Kreis Wunsiedel i. Fichtelgebirge	6.023	388	6,44	4
krfr. Stadt Ansbach	2.609	104	3,99	1
krfr. Stadt Erlangen	5.828	297	5,10	2
krfr. Stadt Fürth	7.313	898	12,28	8
krfr. Stadt Nürnberg	27.204	3.327	12,23	31
krfr. Stadt Schwabach	2.430	93	3,83	1
Kreis Ansbach	15.257	270	1,77	2
Kreis Erlangen-Höchstadt	9.519	71	0,75	
Kreis Fürth	7.452	168	2,25	
Kreis Nürnberger Land	11.553	624	5,40	9
Kreis Neustadt a. d. Aisch - Bad Windsheim	7.876	116	1,47	1
Kreis Roth	9.269	209	2,25	2
Kreis Weißenburg-Gunzenh.	7.784	252	3,24	4
krfr. Stadt Aschaffenburg	4.571	369	8,07	4
krfr. Stadt Schweinfurt	3.824	367	9,60	2
krfr. Stadt Würzburg	6.584	180	2,73	
Kreis Aschaffenburg	13.692	680	4,97	3
Kreis Bad Kissingen	8.864	18	0,20	
Kreis Rhön-Grabfeld	7.553	21	0,28	
Kreis Haßberge	7.533	26	0,35	
Kreis Kitzingen	6.878	112	1,63	1
Kreis Miltenberg	10.723	916	8,54	6
Kreis Main-Spessart	10.730	251	2,34	2
Kreis Schweinfurt	8.758	23	0,26	
Kreis Würzburg	11.097	97	0,87	
krfr. Stadt Augsburg	16.133	2.288	14,18	19
krfr. Stadt Kaufbeuren	3.005	211	7,02	2
krfr. Stadt Kempten (Allgäu)	4.066	456	11,21	3
krfr. Stadt Memmingen	3.029	393	12,97	3
Kreis Aichach-Friedberg	9.666	243	2,51	1
Kreis Augsburg	18.151	673	3,71	6
Kreis Dillingen / Donau	8.147	228	2,80	2
Kreis Günzburg	9.625	927	9,63	5
Kreis Neu-Ulm	11.861	1.060	8,94	5
Kreis Lindau (Bodensee)	5.160	242	4,69	1
Kreis Ostallgäu	10.463	341	3,26	2
Kreis Unterallgäu	10.764	255	2,37	1
Kreis Donau-Ries	10.420	296	2,84	2
Kreis Oberallgäu	11.147	328	2,94	3
Summe	846.365	34.670	4,10	234

Erstellt nach den Angaben in: *Ausländische Schüler und Lehrer an den bayerischen Schulen, Schuljahr 1996/1997. Stand: Herbst 1996. Statistische Berichte. B I/II 2 - j / 96 Nr. 707.* Hg.: Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung. München: 1997. S. 20-29.

Diag. 2

Türkische Schüler an Volksschulen in Bayern 1989-1997



Quellen: Angaben für die Schuljahre 1989/90-1996/1997: "Ausländische Schüler und Lehrer an den bayerischen Schulen, Schuljahr 1996/1997." Stand: Herbst 1996. *Statistische Berichte. B III 2 - j / 96 Nr. 707*. Hg.: Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung. München: 1997. S. 6-7.

striert. Hier lagen die Anteile der türkischen Schüler zwischen 1-3% . Ähnlich geringe Anteile türkischer Schüler gab es nur noch im Dreieck Bamberg-Würzburg-Rhön/Grabfeld. Neben den absoluten Schwerpunkten München (5.890/11,2%), Nürnberg (3.327/12,2%) und Augsburg (2.288/14,2%) erscheinen die Regionen Aschaffenburg/Miltenberg, Wunsiedel/Hof, die Städte Fürth und Ingolstadt sowie der Raum Augsburg/Günzburg/Neu-Ulm/Memmingen hervorhebenswert.

Die Tatsache, daß in jedem Winkel Bayerns türkische Schüler zur Schule gehen, bedeutet indes keineswegs, daß auch in jedem Landkreis türkische Lehrer beschäftigt werden. Vermutlich müssen Schüler in Gegenden, die aufgrund der geringen Zahl türkischer Schüler keine Bildung eigener MEU- und RI-Klassen zulassen, z.T. weite Wege in Kauf nehmen, um an einem entsprechenden Unterricht in anderen Landkreisen teilnehmen zu können. Dies dürfte besonders in den Räumen Würzburg, Rhön/Grabfeld/ Bad Kissingen/Hassberge, in den Landkreisen entlang des Bayerischen Waldes (Cham - Passau) und einigen Landkreisen im Voralpenland (siehe Abb. 2, S. 19) dazu führen, daß einige Hundert Schüler nicht in der Lage sind, am MEU oder RI teilzunehmen. Dennoch richtet sich die Zahl türkischer Lehrer in den einzelnen Regierungsbezirken natürlich im großen und ganzen nach den jeweiligen Schülerzahlen.

Tab. 5

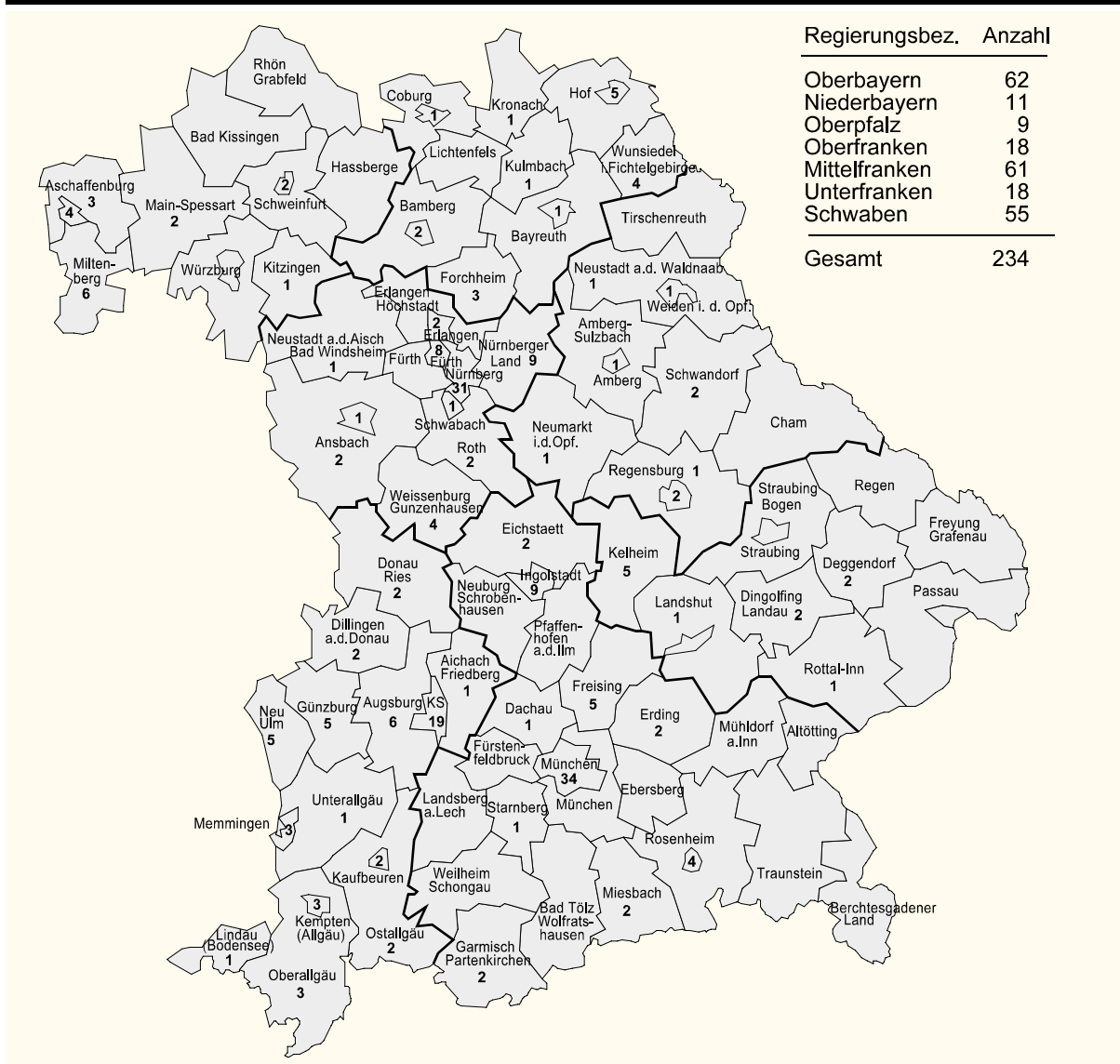
Türkische Volksschüler und türkische Lehrer in den bayerischen Regierungsbezirken

Regierungsbez.	Volksschüler 1995/1996	Lehrer 1996/1997	Schüler pro Lehrer
Oberbayern	12.404	62	191,39
Niederbayern	1.337	11	114,00
Oberpfalz	1.026	9	106,44
Oberfranken	2.473	18	132,50
Mittelfranken	6.429	61	101,54
Unterfranken	3.060	18	162,94
Schwaben	7.941	55	141,62
Gesamt	34.670	234	142,65

Quellen: Schülerzahlen im Schuljahr 1995/96: *Ausländische Schüler und Lehrer an den bayerischen Schulen, Schuljahr 1995/96. Stand: Herbst 1995. Statistische Berichte. B III 2 - j / 95 Nr. 688*. Hg.: Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung. München: 1996. S. 10-16. Zur Lehrerzahl siehe die Anmerkungen „Erläuterung zur Zahl türkischer Lehrer in Bayern im Schuljahr 1996/1997“ auf S. 10.

Abb. 2

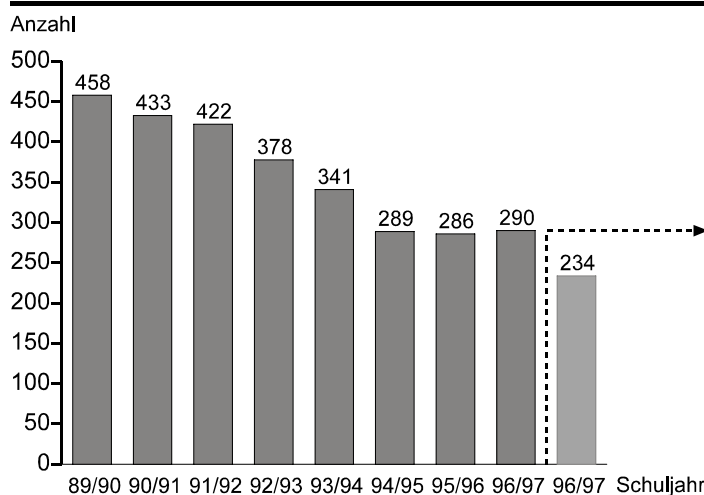
Türkische Lehrer in den kreisfreien Städten und Landkreisen Bayerns (1996/1997)



Erstellt nach Angaben der Regierungen von Oberbayern, Niederbayern, der Oberpfalz, von Oberfranken, Mittelfranken, Unterfranken und Schwaben (Januar 1997).

Diag. 3

Türkische Lehrer in Bayern 1989-1997



Quelle: Angaben für die Schuljahre 1989/90-1996/1997: *Ausländische Schüler und Lehrer an den bayerischen Schulen, Schuljahr 1996/1997. Stand: Herbst 1996. Statistische Berichte. B/III 2-j/96 Nr. 707.* Hg.: Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung. München: 1997. S. 4.

Im Rahmen der Lehrerbefragung wurden im Januar 1997 von den Regierungen Oberbayerns, Niederbayerns, der Oberpfalz, Oberfrankens, Mittelfrankens, Unterfrankens und Schwabens Anschriften der türkischen Lehrer in den Regierungsbezirken angefordert. Abweichend zu der Angabe des Landesamtes für Statistik und Datenverarbeitung vom Juli 1997 wurden im Januar 1997 nicht 290, sondern nur 234 türkische Lehrer benannt.

Grenzt man Großstädte mit starken türkischen Kolonien (in diese Kategorie fallen München, Nürnberg und Fürth sowie Augsburg und Ingolstadt) von Klein- und Mittelstädten und vom ländlichen Raum ab, so wird deutlich, daß rund 44% der türkischen Lehrer in derartigen Zentren und 56% der Lehrer außerhalb dieser Großstädte tätig sind. (Vgl. Tab. 6).

81 (=42%) der befragten türkischen Lehrer hatten ihre Stammschule in einem Kreis, in dem weniger als 500 türkische Volksschüler registriert waren. Sie arbeiteten also in Kleinstädten oder im ländlichen Raum.

Tab. 6

Lehrer nach Einsatzorten: Großstädte - Kleinstädte/ländlicher Bereich

Frage 27: Führen Sie den/die Ortsnamen der Schule/n auf, an der/denen Sie im Schuljahr 1996/97 gearbeitet haben.

Schuljahr 1996/1997: Einsatzort	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
Großstadt	25	48,08	59	42,45	84	43,98
übrige Einsatzorte	27	51,92	80	57,55	107	56,02
Summe	52	100,00	139	100,00	191	100,00

Großstadt = München, Nürnberg und Fürth, Augsburg, Ingolstadt.

Bei der Klassifizierung der Einsatzorte von Lehrern in Dauerarbeitsverhältnissen und von Lehrern mit Zeitverträgen zeichnen sich nur geringfügige Abweichungen ab.⁷ Im kleinstädtisch/ländlichen Milieu, (d.h. in Kreisen mit weniger als 500 türkischen Volksschülern) waren 43% der Rotationslehrer und 40% der Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis eingesetzt. Dies scheint im Hinblick auf die notwendige Mobilität und andere Besonderheiten, die der Einsatz von Lehrern im ländlichen Raum mit sich bringt, von besonderer Bedeutung. Dieser Problemkreis wird unten aufgegriffen.

Die in den 90er Jahren stark rückläufige Zahl türkischer Lehrer in Bayern in Relation zu der recht stabilen Schülerzahl, die ein Unterrichtsangebot in türkischer Sprache wahrnehmen könnte (siehe Diag. 2, S. 18 und Diag. 3, S. 19), deutet darauf hin, daß die Notwendigkeit, *neue* zweisprachige Klassen einzurichten, immer weniger gegeben ist. Die Nachfrage türkischer Eltern nach diesen Klassen scheint so stark zurückgegangen zu sein, daß dieses Modell innerhalb der nächsten Schuljahre der Vergangenheit angehören dürfte. Lediglich in den großstädtischen Räumen München, Nürnberg/Fürth, Ingolstadt und Augsburg dürften noch in größerer Zahl zweisprachige Folgeklassen eingerichtet werden. Selbst in diesen Städten ist jedoch nur in wenigen Ausnahmefällen davon auszugehen, daß ein türkischer Lehrer künftig noch ausschließlich in zweisprachigen Klassen unterrichten wird. Um das Stundenkontingent auszufüllen, dürfte die Mehrzahl nebenher mit der Erteilung von MEU und RI - an der gleichen oder anderen Schulen - beauftragt werden.

⁷ Tab. 6 gibt diese Zahlenverhältnisse jedoch nur ungenau wieder, da unter den ca. 20% Lehrern, die sich an der Umfrage nicht beteiligten, vermutlich ein hoher Anteil von Beschäftigten in Dauerarbeitsverhältnissen waren.

Die Klassifizierung des Stundendeputats nach Unterrichtsfächern (siehe Tab. 7) macht deutlich, daß bereits im Schuljahr 1996/97 die Gesamtstundenzahl der Lehrer, die sich an der Umfrage beteiligten, zu 58% aus MEU und RI bestand und der Fachstundenunterricht in zweisprachigen Klassen nurmehr einen Anteil von 42% ausmachte.⁸ Lehrer in Dauerarbeitsverhältnis hatten dabei einen geringfügig höheren Stundenanteil an Unterricht in zweisprachigen Klassen (45%) als die Lehrer mit Zeitverträgen (41%). Dies dürfte damit zusammenhängen, daß erstere etwas häufiger im großstädtischen Bereich tätig sind, in dem zweisprachige Klassen eher gebildet werden können als in ländlichen Regionen. In manchen Schulbezirken werden überhaupt keine zweisprachigen Klassen mehr eingerichtet, so daß die türkischen Lehrer hier schon heute ausschließlich MEU und RI unterrichten.

Tab. 7

Stundenaufkommen I

ermittelt aus den Umfrageergebnissen zu Frage 28: An welchen Schulen, in welchen Klassenstufen unterrichteten Sie im Schuljahr 1996/97 welche Fächer?

Schuljahr 1996/1997: Unterrichtsstunden/Woche	50 Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis			134 Lehrer im Rotationsverfahren			184 Lehrer Gesamt		
	WStd.	% ¹	% ²	WStd.	% ¹	% ²	WStd.	% ¹	% ²
MEU	477	36,98	100,00	1.422	39,73	100,00	1.899	39,00	100,00
davon in Jhg.-Gruppen ³	307		64,36	1.083		76,16	1.390		73,20
RI	229	17,75	100,00	683	19,08	100,00	912	18,73	100,00
davon in Jhg.-Gruppen ³	102		44,54	380		55,64	482		52,85
Sonstige	584	45,27	100,00	1474	41,18	100,00	2058	42,27	100,00
davon Fachunterricht Kl.1-4	368		63,01	772		52,37	1140		55,39
davon Fachunterricht Kl.5-9	115		19,69	570		38,67	685		33,28
Sonderstunden	95		16,27	127		8,62	222		10,79
übrige (Gym.?)	6		1,03	5		0,34	11		0,53
Summe	1.290	100,00		3.579	100,00		4.869	100,00	

¹ Anteil am gesamten Stundenaufkommen

² Anteil am MEU-/RI- bzw. sonstigem Stundenaufkommen

³ Jhg.-Gruppen = jahrgangsübergreifende Gruppen

⁸ Hinsichtlich des RI muß unterschieden werden zwischen dem in zweisprachigen Klassen integrierten Unterricht im Fach „Religiöse Unterweisung für Schüler islamischen Glaubens“ (RI), der in der Regel parallel zum konfessionellen, christlichen Religionsunterricht abgehalten wird, und dem auf Antrag der Erziehungsberechtigten für türkische Kinder in Regelklassen einzurichtenden Unterricht mit gleichem Namen (RI), der meist in den Nachmittagsstunden abgehalten wird. In der vorstehenden Tabelle wurde der Versuch gemacht, die RI-Stunden in zweisprachigen Klassen unter die Rubrik „Fachunterricht“ zu verbuchen, während die RI-Stunden für Schüler aus Regelklassen, die zwar anders als die MEU-Stunden Pflichtstunden darstellen, aber ebenso wie diese oft am Nachmittag, in zusammengesetzten Klassen und im Block mit MEU-Stunden abgehalten werden, getrennt ausgewiesen werden. Allerdings ist hier nicht in allen Fällen bei der Angabe der RI-Stunden auf dem Stundenplan (Frage 28 des Fragebogens) zu entscheiden, um welche Art von RI-Unterricht es sich handelte, so daß diese Angaben mit einer relativ hohen Fehlerquote behaftet und daher nur als Näherungswerte zu betrachten sind.

Der Einsatz von Lehrern an mehr als einer Schule ist die Regel, da die geringen Schülerzahlen im ländlichen Raum die Schulämter oft dazu zwingen, die wenigen MEU/RI-Klassen, die in einem Landkreis (nicht selten in weit auseinanderliegenden Gemeinden) eingerichtet werden können, durch einen Lehrer betreuen zu lassen. Dies führt dazu, daß viele türkische Lehrer nicht nur an verschiedenen Schulen unterrichten müssen (siehe Tab. 8), sondern gerade im ländlichen Bereich auch in verschiedenen Orten tätig sind (siehe Tab. 9). Die große Mehrzahl der Lehrer arbeitet an 2-4 Schulen (66%), insgesamt 20% müssen in Kauf nehmen, gar an 5-9 (!) verschiedenen Schulen zu unterrichten; nur die Hälfte arbeitet an einem Ort, über 35% dagegen an zwei oder drei und immerhin noch ca. 13% an vier oder fünf verschiedenen Einsatzorten.

Tab. 8

Schulwechsel I

Frage 27: Führen Sie den/die Ortsnamen der Schule/n auf, an der/denen Sie im Schuljahr 1996/97 gearbeitet haben.

Schuljahr 1996/1997: Zahl der Schulen	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
1 Schule	8	15,69	17	12,32	25	13,23
2 Schulen	15	29,41	28	20,29	43	22,75
3 Schulen	13	25,49	30	21,74	43	22,75
4 Schulen	8	15,69	31	22,46	39	20,63
5 Schulen	4	7,84	13	9,42	17	8,99
6 Schulen	1	1,96	11	7,97	12	6,35
7 Schulen	1	1,96	5	3,62	6	3,17
8-9 Schulen	1	1,96	3	2,17	4	2,12
Summe	51	100,00	138	100,00	189	100,00
MV	1	1,92	1	0,72	2	1,05
Gesamt	52		139		191	

Tab. 9

Schulwechsel II

Frage 27: Führen Sie den/die Ortsnamen der Schule/n auf, an der/denen Sie im Schuljahr 1996/97 gearbeitet haben.

Schuljahr 1996/1997: Zahl der Einsatzorte	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
1 Schulort	30	58,82	64	46,38	94	49,74
2 Schulorte	9	17,65	25	18,12	34	17,99
3 Schulorte	7	13,73	26	18,84	33	17,46
4 Schulorte	4	7,84	12	8,70	16	8,47
5 Schulorte	0	0,00	8	5,80	8	4,23
6 Schulorte	1	1,96	2	1,45	3	1,59
7 Schulorte	0	0,00	1	0,72	1	0,53
Summe	51	100,00	138	100,00	189	100,00
MV	1	1,92	1	0,72	2	1,05
Gesamt	52		139		191	

In diesem Zusammenhang besteht ein weiteres Problem, auf das weiter unten noch ausführlich einzugehen ist: Im ländlichen Raum sind MEU- bzw. RI-Klassen sehr häufig nur dann zu bilden, wenn Schüler mehrerer Schulen und mehrerer Klassenstufen gemeinsam in sogenann-

ten „zusammengesetzten Klassen“ unterrichtet werden. Aus Tab. 7 (S. 21) geht hervor, daß ca. 73% aller MEU-Stunden und immerhin ca. 53% aller RI-Stunden für Schüler aus Regelklassen im Rahmen jahrgangsübergreifender Gruppen abgehalten werden müssen.

Tab. 10

Jahr der Erstanstellung im bayerischen Schuldienst

Frage 26: In welchem Schuljahr haben Sie Ihren Dienst im bayerischen Schuldienst aufgenommen?

Schuljahr der Erstanstellung	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
1971/1972	1	1,92	-	0,00	1	0,52
1972/1973	1	1,92	-	0,00	1	0,52
1973/1974	6	11,54	-	0,00	6	3,14
1974/1975	9	17,31	-	0,00	9	4,71
1975/1976	8	15,38	-	0,00	8	4,19
1976/1977	11	21,15	-	0,00	11	5,76
1977/1978	3	5,77	-	0,00	3	1,57
1978/1979	4	7,69	-	0,00	4	2,09
1979/1980	3	5,77	-	0,00	3	1,57
1980/1981	1	1,92	-	0,00	1	0,52
1981/1982	2	3,85	-	0,00	2	1,05
1982/1983	2	3,85	-	0,00	2	1,05
1986/1987	1	1,92	-	0,00	1	0,52
1992/1993	-	0,00	17	12,23	17	8,90
1993/1994	-	0,00	37	26,62	37	19,37
1994/1995	-	0,00	84	60,43	84	43,98
1995/1996	-	0,00	1	0,72	1	0,52
Summe	52	100,00	139	100,00	191	100,00

Von den 234 türkischen Lehrern in Bayern,⁹ deren Adressen durch die Regierungsbezirke zugänglich gemacht wurden, nahmen 191 an der schriftlichen Umfrage teil. 139 zählten zu den Lehrern im Rotationsverfahren mit 5-Jahresverträgen, 52 standen in Dauerarbeitsverhältnissen (siehe Tab. 10). Letztere sind zu Beginn, verstärkt aber gegen Ende der 70er Jahre, zunächst befristet angestellt, später im Rahmen von Kettenverträgen weiterbeschäftigt und schließlich in Dauerarbeitsverhältnisse übernommen worden.

Die festangestellten Lehrer können natürlich in vielerlei Hinsicht nicht mit ihren Kollegen, die für fünf Jahre im Rotationsverfahren aus der Türkei kommen, verglichen werden: Sie haben im Regelfall eine hohe Sprachkompetenz in Deutsch, vor allem aber eine langjährige Unterrichtserfahrung erworben. Diese Sonderstellung dürfte die meisten unter ihnen zu „alten Hasen“ machen, so daß hinsichtlich ihrer Arbeitssituation im bayerischen Schulsystem kein prinzipieller Unterschied zu deutschen Kollegen erkennbar sein dürfte.

Aus Tab. 10 ist ferner abzulesen, daß die befragten „Rotationslehrer“, von einer Ausnahme abgesehen, zum Zeitpunkt der Befragung bereits mindestens zwei Schuljahre in Bayern tätig gewesen waren (84 standen im dritten Schuljahr, 37 im vierten und 17 im fünften, somit kurz vor ihrer Rückkehr im Sommer 1997). Dies bedeutet, daß alle die ersten Anfangsschwierigkeiten überwunden hatten und über einen vergleichbaren Erfahrungshorizont verfügten.

⁹ Siehe: Erläuterungen, S. 10.

Wenngleich dieser Umstand bei der Planung und Durchführung der Umfrage keine Rolle spielte, dürfte er sich doch bei der Erhebung positiv im Sinne einer besseren Vergleichbarkeit der Antworten auf den Fragebögen niedergeschlagen haben: Einem Lehrer, der sich gerade erst in das Unterrichtssystem mit all den praktischen Problemen der Anfangszeit einfinden muß, kann nicht eine ähnlich fundierte Einschätzung seiner eigenen Situation abverlangt werden, wie einem, der nach ein paar Schuljahren diese Probleme in der Rückschau kommentiert, Gründe zu nennen weiß und zu prinzipielleren Fragestellungen Zugang findet.

24% der Befragten waren Frauen (siehe Tab. 11). Rund 90% der Lehrer waren verheiratet. Bei den Frauen war ein größerer Anteil an Ledigen und Witwen, vorwiegend Lehrerinnen mit 5-Jahresverträgen, zu verzeichnen (28%). Die Männer waren dagegen zu 95% verheiratet (siehe Tab. 12 und 13). Der hohe Anteil an Verheirateten erstaunt nicht, wenn man sich vor Augen hält, daß die in Dauerarbeitsverhältnissen beschäftigten vorwiegend der Altersgruppe 45-60 angehörten (Durchschnittsalter 52,5 Jahre), und auch die Rotationslehrer überwiegend der mittleren Altersgruppe 35-45 (Durchschnittsalter 41,1 Jahre) zuzurechnen waren (vgl. Tab. 14, S. 25).

Tab. 11

Türkische Lehrer in Bayern nach Geschlecht

Geschlecht	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
männlich	35	67,31	109	78,42	144	75,39
weiblich	17	32,69	30	21,58	47	24,61
Summe	52	100,00	139	100,00	191	100,00

Tab. 12

Türkische Lehrer in Bayern nach Familienstand und Geschlecht

Familienstand	Frauen		Männer		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
verheiratet	34	72,34	137	95,14	171	89,53
ledig	6	12,77	3	2,08	9	4,71
verwitwet	7	14,89	4	2,78	11	5,76
Gesamt	47	100,00	144	100,00	191	100,00

Tab. 13

Türkische Lehrer in Bayern nach Familienstand und Art des Arbeitsverhältnisses

Familienstand	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
verheiratet	47	90,38	124	89,21	171	89,53
ledig	1	1,92	8	5,76	9	4,71
verwitwet	4	7,69	7	5,04	11	5,76
Summe	52	100,00	139	100,00	191	100,00

Das Durchschnittsalter lag bei Lehrern und Lehrerinnen bei 44 Jahren. Die Tatsache, daß immerhin 128 von 139 Lehrern mit Zeitverträgen der Altersgruppe 35-45 angehörten, läßt bereits den Schluß zu, daß mehrheitlich sehr erfahrene Lehrer entsandt worden waren, die andererseits nicht als „ausgebrannt“ gelten dürften, also in einer aktiven Phase ihres Berufslebens standen. Vier Lehrer in Festanstellungsverhältnissen standen unmittelbar vor ihrer Pensionierung (Altersgruppe 61-64), weitere 10 näherten sich bereits dem Ende ihrer beruflichen Laufbahn. 37 der 52 festangestellten Lehrer hatten aber noch einen 15-20jährigen Berufsabschnitt vor sich. Diese Feststellung erscheint deshalb bedeutsam, da diese Kollegen über eine langjährige Berufserfahrung in allen möglichen Spielarten von „türkischen“ Klassen verfügten (zweisprachige Klassen, MEU, RI, Interkulturelle Erziehung, andere Modellklassen) und dieses Wissen in der Zukunft verstärkt in neue Modelle oder Konzepte einbringen könnten.

Tab. 14

Altersstruktur der türkischen Lehrer in Bayern nach Art ihres Arbeitsverhältnisses

Altersgruppe	Gesamt		Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren	
	n	%	n	%	n	%
unbekannt	1	0,52	1	1,92	-	0,00
61-64 Jahre	4	2,09	4	7,69	-	0,00
56-60 Jahre	10	5,24	10	19,23	-	0,00
51-55 Jahre	17	8,90	16	30,77	1	0,72
46-50 Jahre	24	12,57	20	38,46	4	2,88
41-45 Jahre	79	41,36	1	1,92	78	56,12
36-40 Jahre	50	26,18	-	0,00	50	35,97
32-35 Jahre	6	3,14	-	0,00	6	4,32
Summe	191	100,00	52	100,00	139	100,00

Das Durchschnittsalter der befragten türkischen Lehrer in Bayern betrug 44,18 Jahre, (Lehrer in Dauerarbeitsverhältnissen: 52,5 Jahre; Lehrer im Rotationsverfahren 41,1Jahre).

Tab. 15

Altersstruktur der türkischen Lehrer in Bayern nach Geschlecht

Altersgruppe	Gesamt		männlich		weiblich	
	n	%	n	%	n	%
unbekannt	1	0,52	1	0,69	-	0,00
61-64 Jahre	4	2,09	3	2,08	1	2,13
56-60 Jahre	10	5,24	8	5,56	2	4,26
51-55 Jahre	17	8,90	13	9,03	4	8,51
46-50 Jahre	24	12,57	14	9,72	10	21,28
41-45 Jahre	79	41,36	64	44,44	15	31,91
36-40 Jahre	50	26,18	39	27,08	11	23,40
32-35 Jahre	6	3,14	2	1,39	4	8,51
Gesamt	191	100,00	144	99,99	47	100,00

Das Durchschnittsalter der befragten türkischen Lehrer in Bayern betrug 44,18 Jahre, (Männer: 44,13 Jahre; Frauen 44,34 Jahre).

Bei den Lehrern im Dauerarbeitsverhältnis lebten, mit einer Ausnahme, die Ehepartner in Deutschland, für diese Lehrer ist Deutschland also seit langer Zeit Lebens- und Arbeitsmittelpunkt. Anders stellte sich die Situation bei den Lehrern mit befristeten Anstellungsverträgen dar: Die überschaubare 5jährige Dauer ihres Aufenthalts in Bayern und die danach zwangs-

läufig anzutretende Rückkehr in die Türkei hat nur etwas mehr als die Hälfte der betreffenden Lehrer dazu veranlaßt, ihre Ehegatten nachzuholen.

Bei den 124 verheirateten türkischen Lehrern mit Zeitverträgen lebte in immerhin 53 Fällen der Ehepartner in der Türkei. Dabei waren jedoch nur ca. 27% der Lehrerinnen, aber 46% der Lehrer von ihren Ehepartnern getrennt. Mit anderen Worten: türkische Lehrerinnen wurden in Bayern seltener von ihren Ehemännern allein auf sich gestellt gelassen, als dies bei umgekehrter Rollenverteilung der Fall war.

Tab. 16

Nachzug der Ehepartner bei verheirateten türkischen Lehrern in Bayern

Lebt Ihr Ehepartner in Deutschland?	verheiratete Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		verheiratete Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
nein	1	2,13	53	43,09	54	31,76
ja	46	97,87	70	56,91	116	68,24
Summe	47	100,00	123	100,00	170	100,00
MV	-	0,00	1	0,81	1	0,58
Gesamt	47		124		171	

Hierbei ist zu bedenken, daß das erste Arbeitsjahr in Bayern mit der Ungewißheit behaftet ist, ob der Anstellungsvertrag verlängert wird. Für manchen stellen Probleme bei der Wohnraumbeschaffung in den ersten Monaten ein bedeutendes Hindernis dar, so daß die Entscheidung, den Ehepartner nachzuholen, in der Regel erst in der Mitte oder gegen Ende des ersten Beschäftigungsjahres fallen dürfte. Stellt man darüberhinaus bürokratische Hürden bei der Familienzusammenführung in Rechnung, so bleiben für die meisten Ehepartner etwa 4 Jahre gemeinsamen Zusammenlebens in Bayern. Werden auch die Kinder nachgeholt, so geschieht dies ohnehin meist erst nach Abschluß des türkischen Schuljahres Ende Juni. Die Familienzusammenführung dürfte in der Mehrzahl der Fälle im Sommer stattfinden. 43% der Lehrer mit Zeitverträgen hatten auf diese Möglichkeit verzichtet. Über die Gründe kann freilich nur spekuliert werden: um Geld zu sparen; weil keine geeignete, bezahlbare Wohnung in Aussicht war; der Kinder wegen, die ihre türkische Schulkarriere nicht unterbrechen sollten; oder weil der Ehepartner selbst in einem festen Arbeitsverhältnis stand - um nur einige wichtige Gründe zu nennen.

Tab. 16 a

Kinderzahl

Kinderzahl	Lehrer	%
keine	8	4,37
1	24	13,11
2	89	48,63
3	43	23,50
4	14	7,65
5	3	1,64
7	2	1,09
Summe	183	100,00
MV	8	4,19
Gesamt	191	

175 (=95,6%) der befragten türkischen Lehrer in Bayern hatte Kinder. 84 von ihnen hatten auch als Eltern einen Bezug zum deutschen Schulwesen, da eines oder mehrere ihrer Kinder in Deutschland zur Schule gingen. Die betreffenden Lehrer betrachten das deutsche Schulwesen also auch aus einer anderen Perspektive, da sie über ihre eigenen Kinder in noch intensiverer Art und Weise die Probleme bzw. Fortschritte türkischer Kinder in deutschen Regelklassen bzw. in den von deutschen Lehrern unterrichteten Fächern in zweisprachigen Klassen vermittelt bekommen. Bei den 125 Lehrern mit Zeitverträgen besuchte in 47 Fällen mindestens ein Kind eine Schule in Deutschland, bei den 50 Lehrern im Dauerarbeitsverhältnis in 40 Fällen.

3.2. Selektion und Qualifikation

3.2.1. Allgemeine Vorbemerkungen zur türkischen Lehrerausbildung

Die Notwendigkeit, das nationale Bildungssystem der Türkei zu reformieren, wurde seit Jahren angemahnt. Im August 1997 beschloß die neue Koalitionsregierung, bis zum Jahr 2000 die gesetzlich seit Anfang der 70er Jahre vorgesehene und seit Jahrzehnten (abgesehen von einigen Pilot-Regionen) verzögerte Ausweitung der allgemeinen Schulpflicht auf acht Jahre im gesamten Lande zu verwirklichen. Dieses Mammutprojekt wird u.a. über einen Milliardenkredit der Weltbank finanziert und erfordert den Bau von Schulgebäuden mit 140.000 Klassenräumen und die Besetzung von 160.000 zusätzlichen Lehrerplanstellen.

Diese Bildungsreform wird zur Umwandlung der technischen und berufsbildenden Mittelschulen in allgemeinbildende Mittelschulen und zur Schließung jener Schulen der Primarstufe II (Mittelschulen, *ortaokul*) führen, die Schulen der Sekundarstufe (Höhere Schulen, *lise*) angegliedert waren. Weiterhin ist vorgesehen, die derzeit 70 verschiedenen Schularten in der Sekundarstufe zu vereinheitlichen und auf eine überschaubare Zahl von Schulzweigen zu reduzieren. Das nationale Bildungssystem befindet sich also im Umbruch.

Im Rahmen dieser Vorbemerkung kann weder detailliert auf die aktuellen bildungspolitischen Diskussionen und Entscheidungen eingegangen werden, noch kann die Geschichte des türkischen Bildungssystems seit Gründung der Republik dargestellt werden. Hier ist auf weiterführende Darstellungen zu verweisen.¹⁰

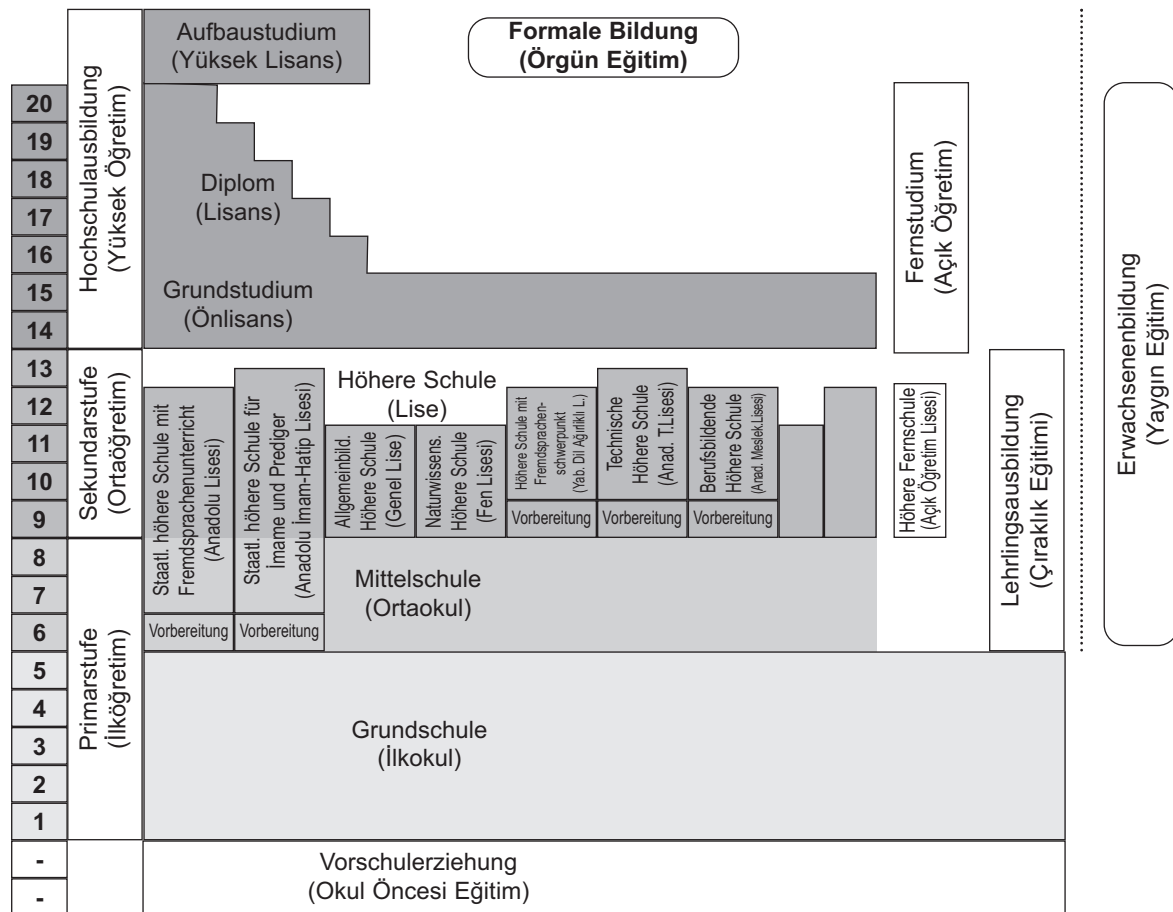
Dennoch erscheint es sinnvoll, an dieser Stelle kurz einige aktuelle Daten zum türkischen Schulsystem in den 90er Jahren anzugeben, um einen Eindruck von den Rahmenbedingungen zu vermitteln, unter denen die in Bayern tätigen türkischen Lehrer mit Zeitverträgen vor ihrem Auslandseinsatz gearbeitet haben.

Diag. 4 zeigt zur Orientierung den dreistufigen Aufbau des formalen Bildungswesens (*örgün eğitim*) in vereinfachender Art und Weise, denn die rund 70 verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe (Höhere Schulen; *lise ve lise dengi meslek okulları*) lassen sich nicht im Detail veranschaulichen.

¹⁰ Zur Geschichte des türkischen Bildungswesens hier nur eine kleine Auswahl deutschsprachiger Titel: Raidl, Ernest: „Schulwesen und Erwachsenenbildung“. In: *Türkei. Südosteuropahandbuch Bd. 4*. Hg. Klaus-Detlev Grothusen. Göttingen: 1985. S. 528 ff. Scharlipp, Wolfgang-Ekkehard (1981): „Das Bildungssystem in der modernen türkischen Republik“. In: Brandt, Hans-Jürgen und Claus-Peter Haase (Hg.): *Begegnung mit Türken. Begegnung mit dem Islam. Ein Arbeitsbuch*. Hamburg (Rissen): EBV, 1981. Kapitel 2.6, S. 9-21.

Zu Daten des türkischen Bildungswesen in den 90er Jahren vgl.: Statistisches Bundesamt (Hg.): *Länderbericht Türkei 1994*. Wiesbaden: Metzler-Poeschel Stuttgart, 1994. S. 46-48.

Die Grundzüge des nationalen Bildungssystems der Republik Türkei (1995)



Erstellt nach einer Vorlage aus dem Haushaltsbericht der Großen Nationalversammlung der Türkei für das Jahr 1995, wiedergegeben in: Dinçsoy, Ömer (1995): *Türk Eğitim Sistemi*. Hg.: Türk Demokrasi Vakfı. Ankara: Ekin Matbaacılık, 1995. S. 65.

Beim internationalen Vergleich der Schulpflichtdauer befand sich die Türkei bis 1997 unter 172 Staaten in der Gruppe jener zwölf Schlußlichter, die nur eine fünfjährige gesetzliche Schulpflicht vorsahen: außer in der Türkei war dies in Benin, Bangladesch, Burma, Indien, Iran, Kolumbien, Laos, Macao, Nepal, Senegal und Vietnam der Fall.¹¹

Im Schuljahr 94/95 gab es in der Türkei nach Angaben des Staatsinstituts für Statistik (DİE) 48.429 Grundschulen. In der Primarstufe I, die die fünf Pflichtschuljahre umfaßt, wurden im Schuljahr 94/95 6.466.648 Grundschüler von 233.073 Lehrern unterrichtet.¹² Die Beschulungsquote für Kinder im Grundschulalter lag im Schuljahr 94/95 bei 90,7% (Jungen: 92,6%; Mädchen: 88,6%).¹³ In ländlichen Gebieten, in Dörfern mit weniger als 250 Einwohnern und

¹¹ Dinçsoy (1995), S. 145.

¹² Devlet İstatistik Enstitüsü (1997), S. 172-173.

¹³ Ebenda, S. 175.

verstreut liegenden Weilern existierten keine Schulen, Kinder von Wanderarbeitern wurden nicht bzw. nur unregelmäßig beschult. Man schätzt die Zahl der Kinder, die wegen fehlender Schulen ihrer Schulpflicht nicht nachkommen konnten, auf etwa eine Million.¹⁴ Außerdem mußten in den letzten Jahren etwa 4.000 Grundschulen in den südöstlichen Provinzen des Landes im Zuge der militärischen Auseinandersetzungen mit der PKK ihren Unterricht einstellen.¹⁵

Knapp ein Drittel der Grundschullehrer unterrichtete im Schuljahr 94/95 an Grundschulen in Dörfern. Etwa 9.000 der 40.324 Grundschulen in Dörfern verfügten nur über einen Klassenraum und einen Lehrer. 40% der Dorflehrer unterrichteten in zusammengesetzten Klassen.¹⁶ Im Schuljahr 1992-1993 verlief der Unterricht an 13,2% der Grundschulen in Dörfern und an 55,6% der städtischen Grundschulen im Zwei-Schichten-Betrieb.¹⁷ Die durchschnittliche Klassenstärke an Grundschulen betrug 33 Schüler.¹⁸ Im Oktober 1994 verdiente ein türkischer Grundschullehrer zwischen 7.196.000 und 9.684.000 türkischen Lira, umgerechnet DM 350,- bis DM 430,-.¹⁹

Schüler, die den Abschluß der fünfjährigen Grundschule erlangt haben, konnten ihre Schulkarriere in der Primarstufe II, an der dreijährigen Mittelschule fortsetzen. Im Schuljahr 94/95 lag die Beschulungsquote in der Primarstufe II bei 65,8% (Jungen: 76%, Mädchen 54,5%).²⁰ Es existierten 8.897 Mittelschulen, an denen 2.674.986 Schüler von 64.871 Lehrern unterrichtet wurden.²¹ Ein Teil der Mittelschulen war eigenständig, ein Teil von ihnen Grundschulen, ein anderer Teil höheren Schulen angegliedert. Die durchschnittliche Klassenstärke an Mittelschulen lag bei 56 (!) Schülern.²² Im Schuljahr 92/93 arbeiteten 43% der städtischen Mittelschulen im Zwei-Schichten-Betrieb.²³ Etwa die Hälfte der Mittelschulen befand sich in Dörfern. Eine große Zahl der Mittelschulen in Dörfern sei plan- und konzeptionslos eingerichtet worden, habe an Schüler- oder Lehrermangel gelitten und sei weit davon entfernt gewesen, ihre Funktion erfüllen zu können. Etwa jede vierte Mittelschule habe nicht über eigene Schul-

¹⁴ Dinçsoy (1995), S. 81.

¹⁵ Ebenda, S. 82. Nach Angaben des Staatsinstituts für Statistik waren im Schuljahr 92/93 2.832 Schulen außer Betrieb. Siehe: Devlet İstatistik Enstitüsü (1995). S. 159.

¹⁶ Dinçsoy (1995), S. 81.

¹⁷ Siehe: Devlet İstatistik Enstitüsü (1995), S. 159.

¹⁸ Dinçsoy (1995), S. 148.

¹⁹ Dinçsoy (1995), S. 156. Bei der Umrechnung in DM wurde der Wechselkurs vom 15.10.1994 (1 DM = 22.587 TL) zugrundegelegt.

²⁰ Devlet İstatistik Enstitüsü (1997), S. 175. Zur Berechnungsformel siehe ebenda, S. 170.

²¹ Ebenda, S. 172.

²² Dinçsoy (1995), S. 148.

²³ Siehe: Devlet İstatistik Enstitüsü (1995), S. 252. Nach Dinçsoy waren es 94/95 mehr als die Hälfte der städtischen Mittelschulen, manche von ihnen arbeiteten sogar im Drei-Schicht-Betrieb.

räume verfügt und sei behelfsmäßig andernorts untergebracht gewesen.²⁴ Die Gehälter für Lehrer an Mittelschulen bewegten sich im Oktober 1994 zwischen 7,852 und 10,34 Mio. TL, umgerechnet etwa zwischen DM 350,- und DM 460,-.²⁵

50% der Schüler (bzw. 59% der Jungen und 39% der Mädchen) der betreffenden Jahrgänge besuchten im Schuljahr 94/95 eine Schule der Sekundarstufe.²⁶ Es gab 2.137 allgemeinbildende höhere Schulen (*genel lise*) mit 68.839 Lehrern und 1.155.827 Schülern sowie 2.576 technische und berufsbildende höhere Schulen mit 68.893 Lehrern und 894.738 Schülern.²⁷ Beinahe jeder fünfte Schüler der berufsbildenden höheren Schulen besuchte eine Schule für Vorbeter und Prediger (*imam-hatip lisesi*).²⁸ Die durchschnittliche Schülerzahl in Klassen der Sekundarstufe betrug 52.²⁹ Im Schuljahr 1992/93 lief an der Hälfte der städtischen allgemeinbildenden höheren Schulen der Unterricht im Zwei-Schichten-Betrieb, höhere technische und berufsbildende Schulen in Städten kamen hingegen bis auf Ausnahmefälle ohne ihn aus.³⁰ Lehrer an Schulen der Sekundarstufe verdienten im Oktober 1994 zwischen 8,244 und 19,937 Mio. TL, umgerechnet etwa zwischen DM 365,- und DM 880,-.³¹

Die obligatorischen Zulassungsprüfungen für verschiedene höhere Schulen, Fachhochschulen und Universitäten haben zur Herausbildung außerschulischer Nachhilfeinstitute geführt, die mittlerweile einen stattlichen Wirtschaftssektor ausmachen. Etwa 100.000 Schüler der Abschlußklassen im Primarschulbereich und etwa 200.000 Schüler der Abschlußklassen im Sekundarschulbereich besuchen private Nachhilfeinstitute. Man schätzt, daß etwa jeweils noch einmal so viele Schüler Geld für Nachhilfe auf privater Basis bezahlen.³² Im Zusammenhang mit der schrittweisen Einführung von Studiengebühren an Hochschulen und mehr oder wenig freiwillig entrichteter Elternspenden an ihre Schulverwaltungen kann man seit Anfang der 80er Jahre von einer fortschreitenden Kommerzialisierung des türkischen Bildungswesens sprechen.

²⁴ Dinçsoy (1995), S. 86 f.

²⁵ Ebenda, S. 156.

²⁶ Devlet İstatistik Enstitüsü (1997), S. 175.

²⁷ Ebenda, S. 179.

²⁸ Ebenda, S. 179-180.

²⁹ Dinçsoy (1995), S. 148.

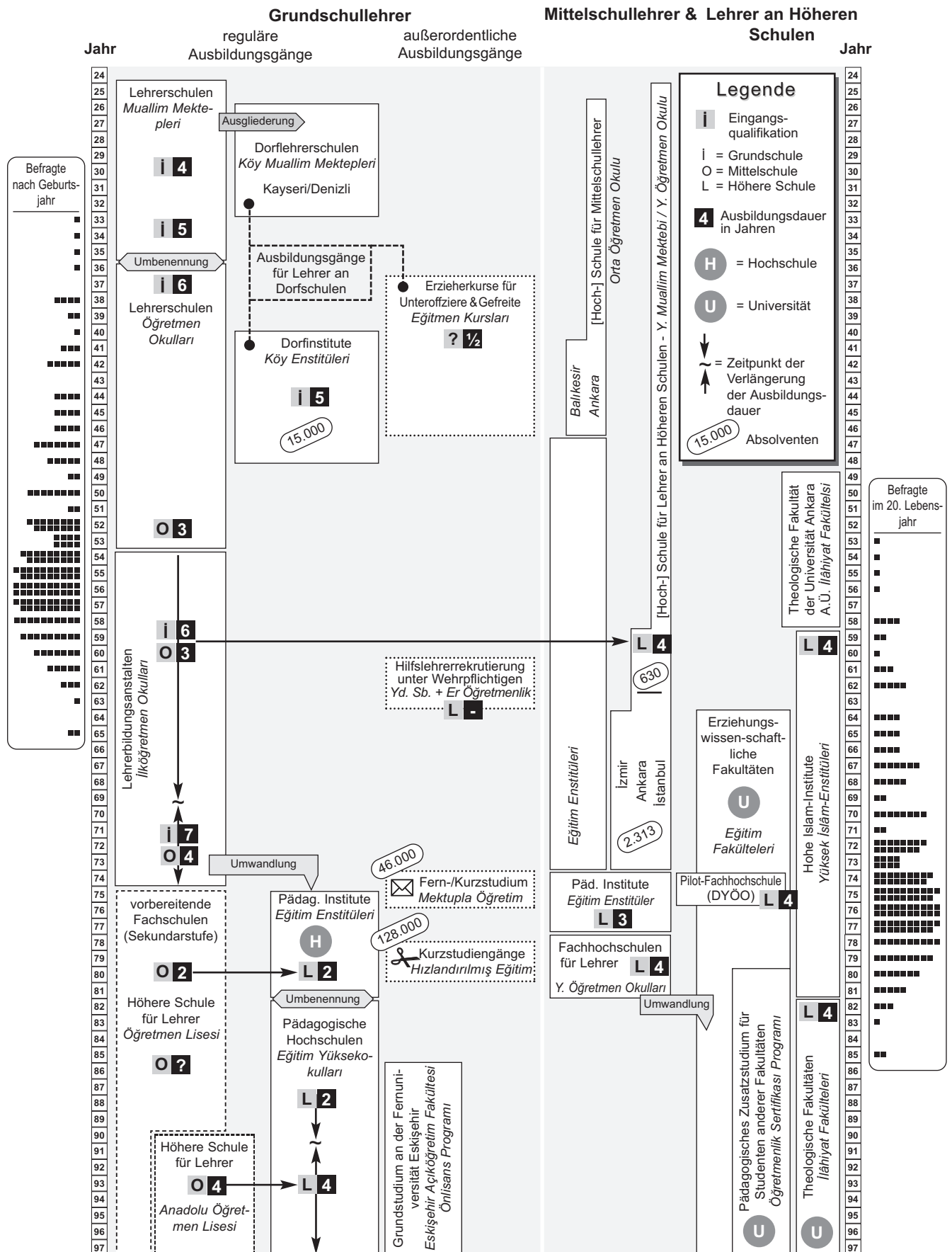
³⁰ Siehe: Devlet İstatistik Enstitüsü (1995), S. 362, 455.

³¹ Dinçsoy (1995), S. 156.

³² Vgl.: Okçabol (1996), S. 460.

Diag. 5

Grundzüge des institutionellen Wandels der Lehrerausbildung in der Republik Türkei



Im Zuge der Verlängerung der allg. Schulpflicht auf acht Jahre werden z.Zt. etwa 30.000 pensionierte Lehrer in den Schuldienst zurückberufen, um einen Teil des akuten Bedarfs an Lehrkräften decken zu können.

Lehrermangel war in der Geschichte des türkischen Bildungswesens eher der Normal- als ein Ausnahmezustand. Wie an Diag. 5 abzulesen ist, sahen sich die Verantwortlichen schon früher hin und wieder gezwungen, einen akuten Mangel an Lehrkräften durch die Einführung *außerordentlicher* Ausbildungsgänge zu beheben. Beispiele aus der jüngeren Bildungsgeschichte sind 46.000 Grundschullehrer, die Mitte der 70er Jahre ein Fern-/Kurzstudium absolvierten, sowie jene 128.000 Studenten, die ihre Lehrbefugnis kurz nach der Militärintervention von 1980 in einem Kurzstudiengang erworben haben. Unter türkischen Bildungsexperten sind diese außerordentlichen Ausbildungsgänge für Lehrer auf heftige Kritik gestossen: Koçer erklärte, daß diese Praxis große Niveauunterschiede, Ungleichbehandlung und Ungerechtigkeit mit sich gebracht hätte.³⁴ Cemil Kıvanç, Staatssekretär im Bildungsministerium, erwähnte 1986 die Zahl von etwa 400.000 Lehrern, die „*unter quantitativen und qualitativen Gesichtspunkten keine moderne Ausbildung*“ erworben haben. „*Eine erschreckende Zahl und eine erschreckende Situation, die leider Ausdruck der gesellschaftlichen Realität dieses Landes ist*“ - wie Hasan Anamur auf einem Symposium zur Lehrerausbildung in der Türkei kommentierte.³⁵

Diag. 5 veranschaulicht den Wandel der Ausbildungsgänge für Lehrer in der Türkei zwischen 1924-1997. Am linken Rand des Diagramms wurden die befragten Jahrgänge der türkischen Lehrer in Bayern nach ihrem Geburtsjahr verzeichnet, spiegelbildlich und um 20 Jahre versetzt findet sich dieselbe Datenreihe am rechten Rand des Diagramms. Im Alter von 20 Jahren standen die älteren Lehrgänge unter den türkischen Lehrern in Bayern bereits am Beginn ihrer beruflichen Laufbahn, die jüngeren Jahrgänge sahen dem Ende ihrer Schulausbildung entgegen. Eine Mutterschaftspause bei Frauen und der Militärdienst bei Männern sind in den Lebensläufen der Befragten häufig eine Station zwischen Abschluß der Ausbildung und Aufnahme ihrer Tätigkeit im Schuldienst. Diese Darstellung soll verdeutlichen, daß „Unregelmäßigkeiten“ und Sonderfälle im Verlauf einer Lehrerausbildung eher als das Problem einer ganzen Lehrergeneration denn als das Problem eines einzelnen Lehrers verstanden werden müssen. Die Mehrheit der türkischen Lehrer in Bayern gehört einer Generation an, die ihre Ausbildung in der zweiten Hälfte der 70er Jahre durchlaufen hat. Wie an Diag. 5 abzulesen ist, wurden Ausbildungsgänge für Lehrer Anfang der 70er Jahre entscheidend reformiert. Schüler, die den Beruf des Lehrers ergreifen wollen, müssen seitdem eine höhere Schule abgeschlossen haben, der erfolgreiche Abschluß einer Fachschule der Sekundarstufe (*öğretmen*

³³ Diag. 5 (S. 33) wurde erstellt nach Angaben in: Weil (1990), S. 31 ff.; Dilâver (1994), S. 29-62; Akyüz (1989), S. 31-38; Kavcar (1989), S. 39-47; Celkan (1989), S. 85-98; Anamur (1989), S. 99-107 und Serengil (1989), S. 157-173. Die Autoren geben z.T. widersprüchliche Informationen zum institutionellen Wandel in der türkischen Lehrerausbildung. Angaben über Eingangsqualifikationen, Ausbildungsdauer und Absolventenzahlen standen nicht für sämtliche Institutionen zur Verfügung. Diag. 5 hat daher eher den Charakter einer vorläufigen Skizze.

³⁴ Koçer (1983), S. 588, zitiert nach Dilâver (1994), S. 62.

³⁵ Anamur (1989), S. 102.

lisesi) ermöglicht die Teilnahme an der Universitätsaufnahmeprüfung und eröffnete damit horizontale Mobilität, und auch Grundschullehrer werden seither an Fachhochschulen ausgebildet. Die Tatsache, daß zwischen 1974 und 1982 *außerordentliche* Kurz- und Fernstudiengänge eingeführt werden mußten, zeigt, daß die reformierten Bildungsinstitutionen den Anforderungen zunächst nicht gerecht wurden. Diese Maßnahmen waren aber auch das Resultat politisch unruhiger Zeiten an den Hochschulen und Universitäten allgemein. Eine heftige politische Polarisierung bestimmte die gesamte türkische Gesellschaft in den 70er Jahren, so daß auch der Verlauf *regulärer* Ausbildungsgänge von gewalttätigen Auseinandersetzungen rivalisierender Studentengruppen oft stark beeinträchtigt wurde.

Allein aus der Altersverteilung der befragten türkischen Lehrer in Bayern ergibt sich also, daß die Chance, unter ihnen solche anzutreffen, die eine verkürzte formale Ausbildung durchlaufen haben, prinzipiell recht hoch war. Wie Gerhard Weil in bezug auf die türkischen Lehrer in Berlin festgestellt hat, gilt es darüberhinaus auch im Fall Bayern folgendes zu berücksichtigen: „Für Lehrer aus der Türkei gab es praktisch keine Bildungsalternative, was gerade die am längsten im Berliner Schuldienst tätigen Lehrer in Diskussionen so verbittert, wenn das Grundschullehrerdiplom als unzureichend qualifiziert wird.“³⁶

Grundschullehrer, die ihre Ausbildung in den 80er Jahren begonnen haben, haben eine höhere Schule besucht und mindestens vier, - seit 1991 acht - Semester an einer Pädagogischen Hochschule studiert. Die Pädagogischen Hochschulen sind Universitäten angeschlossen. Schon recht bald dürften Lehrer mit dieser formalen Qualifikation das Hauptkontingent jener Lehrer stellen, die sich für einen zeitweisen Auslandseinsatz in Deutschland bewerben.

³⁶ Weil (1990), S. 38 f.

3.2.2. Auswahlverfahren

Grundsätzlich ist festzustellen, daß das Staatsministerium als Dienstherr der türkischen Lehrer zu keiner Zeit eine echte Kontrolle über die Auswahl türkischer Lehrer durch türkische Behörden hatte oder daran mitwirken konnte. Dies gilt auch für die anderen Bundesländer bzw. für europäische Nachbarländer, die ebenfalls türkische Lehrer anforderten.

Andererseits nahm Bayern schon immer eine gewisse Sonderstellung in diesen bilateralen Beziehungen ein und reiht sich unter diejenigen Bundesländer ein, die ihre Kulturhoheit dazu nutzten, türkische Lehrer der vollen Kontrolle ihrer Schulaufsicht zu unterstellen (neben Bayern sind dies Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz). Dies bedeutet zum einen, daß türkische Lehrer in Einzelfällen zurückgeschickt werden können, sofern sie die Anforderungen nicht erfüllen, andererseits aber auch, daß der türkische Staat von jeglicher finanziellen Bürde befreit ist, die über das weiterlaufende Gehalt der durch ihn entsandten Lehrer hinausgeht. Zudem bietet Bayern hinsichtlich der Bezahlung und sozialen Absicherung besonders gute Konditionen.

Verglichen mit anderen Anstellungsverhältnissen, insbesondere in solchen Fällen, in denen türkische Lehrer ausschließlich unter der Kontrolle türkischer Konsulate MEU und RI unterrichten und vom türkischen Staat bezahlt werden, kann man in Bayern davon sprechen, daß sich das Land hinsichtlich der Einflußnahme auf die aktuelle Beschäftigungssituation türkischer Lehrer an seinen Schulen in einer relativ starken Position befindet. Dies hat Rückwirkungen auf die bilateralen Beziehungen zwischen den bayerischen Kultusbehörden und der Türkei.

So wurde seit Beginn der 90er Jahre verstärkt versucht, in Verhandlungen zwischen Vertretern des Staatsministeriums und Vertretern des Erziehungsministeriums in Ankara (Milli Eğitim Bakanlığı, MEB) einen zumindest sanften Druck auf die Auswahl von qualifizierteren Lehrern auszuüben. Dies deutet auf Mängel im Auswahlverfahren in der Vergangenheit hin. Es erscheint daher zunächst sinnvoll, einen kurzen Rückblick auf die mittlerweile gut 20jährige Geschichte der Entsendung türkischer Lehrer nach Bayern zu werfen, um das aktuelle Auswahlverfahren besser würdigen zu können.

Naturgemäß können die im folgenden wiedergegebenen impressionistischen Schilderungen und Einschätzungen von Lehrern, die im Verlauf ihres Berufslebens hinter die Kulissen in Ankara blicken konnten (oder dies zumindest behaupten), nur dazu dienen, die Umrisse der Entwicklung bei den Auswahlverfahren zur Entsendung türkischer Lehrer nach Europa, bzw. nach Bayern im besonderen, zu skizzieren.

Nach Aussage eines Interviewpartners (GP 13) erfolgte die Auswahl der Lehrer, die in den 70er Jahren nach Bayern geschickt wurden, nach folgendem System: Nach einer Vorauswahl anhand guter Beurteilungen und „sauberer Akten“, d.h. Personalakten frei von Disziplinarstrafen oder Abmahnungen, erfolgte eine Selektion der Kandidaten anhand der gleichen Kriterien durch das MEB. Daran schloß eine mündliche „Prüfung“ an, die eine allgemeine Einschätzung des jeweiligen Kandidaten erlauben sollte. Die Kandidaten hatten bei den Beurtei-

lungen über 100 Punkte zu erreichen, wobei die Punktezahlen offenbar nach Aktenlage und Stellungnahmen der Schulräte berechnet wurden. Eine schriftliche Prüfung fand nicht statt.³⁷

Andere Gesprächspartner (GP 9, 13, 14) berichteten, daß unter den häufig wechselnden Koalitionsregierungen der 70er Jahre, abhängig davon, unter der Kontrolle welcher Partei das MEB sich gerade befand, mal eher sozialdemokratisch eingestellte, mal rechts-konservative Lehrer nach Europa geschickt worden seien.³⁸

In den 80er Jahren änderte sich das Auswahlssystem grundsätzlich. Eine schriftliche Prüfung wurde eingeführt, deren Bestehen die Voraussetzung zur Teilnahme an der folgenden mündlichen Prüfung darstellte. Beurteilungen der Lehrer durch die Schulbehörden stellten nun nur noch ein rudimentäres Kriterium bei der Vorauswahl dar, das bei der Zulassung zur schriftlichen Prüfung angewandt wurde. Das Unterschreiten der Altershöchstgrenze und eine bestimmte Anzahl von Jahren Berufspraxis als Lehrer wurden als weitere Zulassungskriterien festgelegt. Das Auswahlverfahren unterlag aber nach wie vor der alleinigen Kontrolle des MEB.

Fast alle Gesprächspartner waren sich einig, daß das Auswahlverfahren in den 80er Jahren, stärker noch als im vorausgegangenen Jahrzehnt, zur systematischen Auswahl von Lehrern geführt habe, die der politisch-ideologischen Linie des MEB entsprachen. Die „Synthese von Türkentum und Islam“, eine auch von den Militärs favorisierte und zur tragenden nationalen Ideologie erhobene politische Linie, fand in diesen Jahren auch in der Politik des MEB immer deutlicheren Ausdruck. Im Einklang hiermit wurde bei den Auswahlverfahren Anfang und Mitte der 80er Jahre zunehmend häufiger rechts-konservativen, teilweise islamistischen Lehrern der Vorzug gegeben. Es ist wiederum bekannt, daß die Anhänger Necmettin Erbakans ab 1987, als die Zeichen für ein Ende der ANAP-Ära unter Turgut Özal deutlicher wurden, ihren Einfluß im MEB mehr und mehr geltend machen konnten. Erbakan hatte seine 1980 verbotene religiös-nationalistische Partei MSP 1983 unter dem Namen Wohlfahrtspartei (Refah Partisi, RP) wiedergegründet und konnte ihren Vorsitz 1987 auch offiziell wieder übernehmen. Unter diesen Umständen scheint das Auswahlverfahren von 1988 einen gewissen Höhepunkt in der Anwendung ideologischer bzw. parteipolitischer Kriterien bei der Selektion der Kandidaten dargestellt zu haben. Die schriftliche Prüfung soll in diesem Jahr für religiös-nationalistische Kandidaten eher ein Mittel zur Umgehung universalistischer Auswahlkriterien als ein Hindernis dargestellt haben.

³⁷ Die Frau dieses Gesprächspartners merkte an, daß bereits in den 70er Jahren die Lehrer nach politischer Einstellung ausgesiebt worden seien. So habe sie ursprünglich 140 Punkte in ihrer Beurteilung erhalten, 10 Punkte habe man ihr abgezogen, weil sie sich an einem Boykott der linken Lehrer-Gewerkschaft TÖB-DER beteiligt hatte. Die verbleibenden 130 Punkte seien vom MEB einer erneuten Prüfung unterzogen worden, man habe ihr dabei wiederum 20 Punkte mit der gleichen Begründung abgezogen. Die verbleibenden 110 Punkte hätten aber immer noch ausgereicht. Viele Kandidaten seien durch dieses Verfahren im Jahre 1973 aussortiert worden.

³⁸ Ein Lehrer berichtete, daß Mitte der 70er Jahre, als er hier angestellt wurde, die rechtsradikale MHP an der Regierung beteiligt war, und dies dazu geführt habe, daß alle Lehrer, die nach Bayern kamen, dem ideologischen Umfeld der MHP zuzuordnen gewesen seien. Dies habe er damals sehr deutlich beobachten können, weil diese Lehrer eng miteinander verkehrten und unter ihren türkischen Landsleuten offen Propaganda gemacht hätten.

Ein Gesprächspartner (GP 6), der an der schriftlichen Prüfung 1988 teilgenommen hatte, konnte detailliert auf die damaligen Vorkommnisse eingehen. Zunächst habe er erfahren, daß er nicht bestanden hatte. Daraufhin richtete er eine schriftliche Anfrage an die Prüfungskommission, die mit den Worten: „Wir haben Sie nicht aufgenommen, weil Sie Inspektor sind“ beantwortet wurde. Diese Begründung sei jedoch inakzeptabel gewesen, denn in diesem Falle hätte man ihm mitteilen müssen, daß er eigentlich gar nicht zur Teilnahme an der Prüfung berechtigt gewesen wäre, was aber ohnehin nicht der Fall war. Sein Trumpf sei gewesen, daß sein Ablehnungsbescheid die Formulierung „...ihre Kandidatur an der mündlichen Prüfung (*mülakat*) wurde gestrichen“ enthalten hatte. Diese implizierte, daß er die schriftliche Prüfung bestanden hatte, andernfalls wäre er kein Kandidat für die mündliche Prüfung gewesen. Er ging vor das Verwaltungsgericht und bekam eineinhalb Jahre später Recht. Das Ministerium ging in Revision vor das Oberste Verwaltungsgericht, dieses bestätigte jedoch das Urteil, so daß das Ministerium ihn zur folgenden mündlichen Prüfung im Jahr 1992 einladen mußte, bei der er schließlich erfolgreich abschnitt.

Zur schriftlichen Prüfung von 1988 führte er aus, daß durch Fragen nach türkischen Literaturen, die eindeutig dem nationalistisch-islamischen Spektrum zuzuordnen waren, bereits Hinweise auf die jeweilige Weltanschauung der Kandidaten im Sinne einer Vorauswahl vorlagen, die dann in der mündlichen Prüfung noch gezielter hinterfragt worden seien. Und er fährt fort:

„Die mündlichen Prüfungen 1988 wurden von vielen Vorfällen (Skandalen) begleitet. Dies ging tagelang durch die Zeitungen, zwischendurch wurden sogar die Prüfungen unterbrochen. Die Kommission wurde umbesetzt, dann ging es weiter. Die Prüfungsperiode ... war sehr umstritten, sie war total politisch.“ Unter der ANAP-Regierung hätten die MHP und die RP bestimmte Schlüsselpositionen in bestimmten Ministerien besetzt. Man habe 1988 versucht, die mündliche Prüfung dazu zu benutzen, ... *„die eigenen Parteileute bei diesen Prüfungen durch(zu)bringen, deshalb suchte man Vorwände, um anderen den Zugang zu verwehren, z.B. wie bei mir der Vorwand der Inspektorentätigkeit. (...) Aber viele haben sich davon leider beeindrucken lassen und haben verloren. (...) 1988 wurden viele rassistisch und islamistisch eingestellte [ırkçı ve dinci] Lehrer hierhergeschickt, ca. 70-80% der damals entsandten Lehrer waren dieser Kategorie zuzuordnen, 10-15% kamen mit Glück oder Beziehungen zu ihrem Recht. Bei den Prüfungen von 1992 und 1996 hat sich dies aber völlig geändert.“*

Natürlich müssen solche Eindrücke und Einschätzungen mit Vorsicht zur Kenntnis genommen werden. Eine quantifizierende Differenzierung der damals in Bayern tätigen türkischen Lehrerschaft nach Sympathien für unterschiedliche politische Parteien ist dadurch nicht möglich. Die Aussagen gewinnen an Gewicht, weil sich mehrere Gesprächspartner, die man überwiegend dem laizistisch-demokratisch gesinnten politischen Spektrum zuordnen kann, unabhängig voneinander ähnlich äußerten. Sie dürften die damaligen Verhältnisse einigermaßen realistisch reflektieren, ohne daß sie im Detail einer Nachprüfung standhielten, welche ohnehin ausgeschlossen ist. Diese Rückschau erschien angebracht, weil sich vor dieser „negativen Folie“ Fortschritte, die seit dem Auswahlverfahren von 1992 zu verzeichnen waren, besser abheben.

Das Auswahlverfahren im Jahr 1992, das beinahe alle im Rotationsverfahren nach Bayern entsandten Lehrer durchlaufen haben, die im Schuljahr 1996/97 an der Umfrage teilnahmen, unterscheidet sich von allen vorausgegangenen durch eine objektivierte schriftliche Prüfung. Die Prüfungen werden nun im Rahmen eines zentralen Verfahrens abgehalten, das eine computergestützte Auswertung durch die Universitäten ermöglicht und dem bestehenden System der Universitätszugangsprüfungen angeglichen ist. Damit wurde diese Prüfung auch der all-einigen, direkten Kontrolle des MEB entzogen.

Zur Prüfung zugelassen wurden nur Kandidaten, die neben allgemein guten Beurteilungen mindestens 10 Jahre als Lehrer gearbeitet und die Altersgrenze von 40 Jahren in der Regel nicht überschritten hatten.

Die Prüfung besteht aus drei Teilen: 50 Fragen zur allgemeinen Pädagogik, 50 Fragen zur Kultur und Weltanschauung und 75 Fragen zum Fach des Kandidaten bzw. seinem Wirkungsfeld. Sie sind meist in Form des multiple-choice-Verfahrens gehalten. Die Prüfung hat den Anspruch, eine Vorauswahl unter den Kandidaten nach den Kriterien „fachliche Qualifikation“ und „Allgemeinbildung bzw. allgemeines Kulturverständnis“ zu ermöglichen.

Auch das mündliche Prüfungsverfahren wurde neu geordnet. Oblag die Gestaltung der Zusammensetzung der Kommission für die mündliche Prüfung im Jahr 1988 allein der Kontrolle des MEB (i.e. der ANAP), so änderte sich dies unter der DYP/SHP-Koalitionsregierung Tansu Çillers. Seither stellen das Außenministerium, das Kulturministerium, das MEB, das Innenministerium und das Finanzministerium je einen Vertreter der Prüfungskommission. Diese Zusammensetzung intendiert Kontrolle durch ein gewisses Maß an parteipolitischen Pluralismus in der Prüfungskommission, so daß - zumindest im Fall von Koalitionsregierungen - politische Parteien nicht mehr in den Ausmaßen der 80er Jahre Einfluß auf die Auswahl nehmen können. Jedenfalls äußerten sich alle befragten Lehrer, die dieses Prüfungsverfahren durchlaufen hatten, dahingehend, daß es ein Maximum an Objektivität garantiere, wenngleich zwangsläufig ein Rest an Subjektivität in der Auswahl nach dem mündlichen Prüfungsgespräch verblieben sei. Im Vergleich zur Situation in den 80er Jahren wurde dieses System geradezu überschwänglich gelobt. Beim mündlichen Prüfungsverfahren, das pro Kandidat etwa 15-20 Minuten dauert, scheinen insbesondere die allgemeine Präsentation der Persönlichkeit, Gründe für die Bewerbung, Fragen zur allgemeinen Bildung und die Einschätzung allgemeiner politischer Fragen durch den Kandidaten im Vordergrund zu stehen. Daneben werden dessen besondere Aktivitäten in der bisherigen Schullaufbahn gewürdigt.

An den im Abstand von mehreren Jahren durchgeführten Prüfungen beteiligen sich landesweit mehrere Tausend Kandidaten. Aus den Kandidaten mit den geeigneten Anforderungsprofilen werden aufgrund der Ergebnisse der schriftlichen Prüfung etwa doppelt so viele Personen ausgewählt wie im anstehenden Entsendezeitraum für einen Dienst in den einzelnen Ländern zur Verfügung stehen müssen. In der mündlichen Prüfung werden demnach noch einmal etwa 50% der Kandidaten ausgesondert.

Bayern hat in den vergangenen Jahren einen Bedarf an Fachlehrern (*branş öğretmenleri*), d.h. Lehrer der türkischen Primarstufe II und Sekundarstufe (*orta okul* und *lise*), angemeldet und darauf hingewirkt, daß Lehrer mit besonderen Qualifikationen entsandt werden. Gefragt waren für Bayern neben Lehrern für die Grundschule (*ilkokul*) auch Fachlehrer für Türkisch und Sozialkunde, in den 80er Jahren darüberhinaus in geringer Zahl Lehrer für andere Fächer, die in zweisprachigen Klassen unterrichtet werden. Bei der Auswahl im Jahr 1992 sollen auf den vom Staatsministerium nachdrücklich vorgetragenen Wunsch hin erstmalig speziell für Bayern auch Deutschlehrer ausgewählt worden sein, die an sog. Anadolu-Gymnasien unterrichtet hatten.

Mehrere Lehrer, die diese Informationen von Vertretern des MEB in Ankara erfahren hatten, kommentierten dies dahingehend, daß Bayern berechtigt sei, die besten Lehrer zu bekommen, da es auch am meisten bezahle. Dies wiederum scheint dazu zu führen, daß sich jeder Kandidat besonders anstrengt, um als einer der Besten die Chance zu erhalten, nach Bayern entsandt zu werden. Exemplarisch dazu folgende Aussage (GP 6): „*Bayern ist vom Standpunkt der Lehrer in der Türkei her die Nr. 1 in der Welt!*“

Die Verteilung der Lehrer auf die einzelnen europäischen Länder bzw. deutschen Bundesländer soll nach einer von Gesprächspartner 15 überlieferten Aussage des zuständigen Abteilungsleiters im MEB streng nach alphabetischer Reihenfolge und jeweils erzielter Punktzahl aus den jeweiligen Kontingenten geschehen. Verschiedene Aussagen deuten aber darauf hin, daß Bayern stets die Punktbesten aus dem jeweils verbliebenen Kontingent zugeteilt werden. Hier scheinen sich intensive Verhandlungen auf bilateraler Ebene während der letzten Jahre positiv ausgewirkt zu haben.³⁹

Festzuhalten bleibt, daß sich die durchschnittliche Qualifikation der nach Bayern und in andere Länder entsandten türkischen Lehrer aufgrund der Veränderungen im Prüfungsverfahren seit 1992 im Vergleich zu den Vorjahren erhöht haben dürfte, da in der schriftlichen Prüfung nun objektivere Maßstäbe in bezug auf die fachliche Eignung angelegt werden. Eine „weltanschauliche Kopflastigkeit“, wie sie bei den Lehrergenerationen zu beobachten war, die in den 80er Jahren nach Europa kamen, scheint nun überwunden.

³⁹ Andererseits munkelt man, daß der eine oder andere bei der Verteilung auf die einzelnen Länder gute Chancen hatte, seinen Wunsch, in ein bestimmtes Land entsandt zu werden, über Beziehungen auch durchzusetzen.

3.2.3. Qualifikation

Die Qualifikation der türkischen Lehrer an bayerischen Schulen kann unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet werden. Zunächst gilt es einen Blick auf die in der Türkei durchlaufenen Ausbildungsgänge zu werfen, dann sind die berufliche Laufbahn und Karrierestationen der Lehrer in der Türkei zu thematisieren, schließlich gilt es danach zu fragen, ob bereits vor der Bewerbung für den Auslandseinsatz spezielle Fähigkeiten (z.B. deutsche oder englische Sprachkenntnisse) erworben wurden, die die entsendeten Lehrer über die Schulungsmaßnahmen auf den Auslandseinsatz hinaus qualifizierten, welche weiter unten getrennt zu behandeln sind.

Wenden wir uns zunächst den Ausbildungsgängen in der Türkei zu. Wie unter Punkt 3.2.1. bereits ausgeführt wurde, sind die Grundlagen zur Vereinheitlichung der Lehrerausbildung erst 1973 gelegt worden. Bis 1973 mußten Grundschullehrer keine Hochschulzugangsberechtigung besitzen und wurden in der Regel an Fachschulen (Lehrerschulen/*öğretmen okulları* bzw. Lehrerbildungsanstalten *ilköğretmen okulları*) ausgebildet. Grundschullehrer, die ihre Ausbildung ab der zweiten Hälfte der 70er Jahre absolvierten, haben hingegen an Fachhochschulen, Pädagogischen Instituten, Pädagogischen Hochschulen oder Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten studiert. Lehrer an höheren Schulen waren bereits in den 60er Jahren an Fachhochschulen (*yüksek öğretmen okulları*) oder Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten ausgebildet worden. Ein großer Teil der Grundschullehrer, die vor 1973 an einer Fachschule ausgebildet worden waren, absolvierte in den 80er Jahren nachträglich eine Hochschulausbildung an der Fernuniversität Eskişehir, die mit dem Vordiplom abschloß.

Insgesamt kann davon ausgegangen werden, daß das Ausbildungsniveau der Lehrer in der Türkei in den 70er und 80er Jahren gestiegen ist, wenngleich man noch weit davon entfernt scheint, die gesetzlich festgelegten Ausbildungsnormen für Lehrer der verschiedenen Schulstufen landesweit einzuhalten. Ein Qualitätssprung in der formalen Qualifikation dürfte besonders für die Primarstufe I/II anzunehmen sein, da seit Beginn der 80er Jahre nun auch Grundschullehrer an Pädagogischen Instituten bzw. Pädagogischen Hochschulen und Lehrer an „Mittelschulen“ (*orta okul*) an den Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten ausgebildet werden.

Aus den Informationen, die bei Befragung der türkischen Lehrer in Bayern zum Ausbildungsgang erhoben wurden (den Fragen 7-10), läßt sich nicht eindeutig herauslesen, welcher Prozentsatz der Lehrer generationsbedingt „nur“ an Fachschulen, welcher Prozentsatz davon später weitergebildet wurde, und welcher Prozentsatz von vornherein an Fachhoch- bzw. Hochschulen ausgebildet wurde. Um die zahlreichen Aus- und Fortbildungswege für Lehrer in der Türkei erfassen zu können, wären weitaus differenzierte Fragestellungen notwendig gewesen, die den Rahmen einer schriftlichen Umfrage gesprengt hätten - es sei denn, man wäre das Wagnis eingegangen, die Befragten zur eigenständigen Formulierung ihres Bildungsganges aufzufordern. Einen Eindruck von der Vielfalt und den Windungen der Ausbildungsgänge für Lehrer vermittelt das Diag. 5 (S. 33). Von dieser prinzipiellen Schwierigkeit einmal ganz abgesehen, stimmten die angebotenen Antwortalternativen in Frage 9 nicht mit den realen

Gegebenheiten überein, so daß sich viele der Befragten - jedoch nicht alle -, genötigt sahen, die Ausbildungsinstitution, an der sie ihre Lehrbefähigung in der Türkei erhielten, genauer zu benennen, bzw. ihren Bildungsgang zu erläutern. Diese Angaben erscheinen aber nicht klassifizierbar. Die Ungenauigkeit in dieser Fragestellung fiel jedoch erst nach dem Rücklauf der ersten Fragebögen und nicht schon bei den vorangegangenen Kontrollen der Fragebogenentwürfe durch türkische Kollegen auf.

Einige vage Aussagen zur formalen Qualifikation der Befragten lassen sich dennoch treffen:

Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß im Zusammenhang mit der formalen Qualifikation der türkischen Lehrer in Bayern stets der Zeitpunkt der Ausbildung zu berücksichtigen ist. Die Ausbildungsgänge und formalen Qualifikationen der Lehrer, die ab den 70er Jahren an bayerischen Schulen fest angestellt wurden, weichen von denen der im Durchschnitt etwa 10 Jahre jüngeren Generation der Lehrer mit Zeitverträgen ab. Die ältere Lehrergeneration hat im Regelfall einen kürzeren Ausbildungsgang durchlaufen, der in einen oder anderen Fall aus einer sehr rudimentären Ausbildung zum Grundschullehrer in den 50er und 60er Jahren bestanden hat. Einige der heute festangestellten türkischen Lehrer kamen in den 60er und 70er Jahren zum Studium oder als angeworbene Arbeiter nach Deutschland. Weil sie in der Türkei einschlägige Abschlüsse erworben hatten und ein Bedarf bestand, wurden sie zunächst im Rahmen von Zeitverträgen, später als festangestellte Lehrer an bayerischen Schulen eingesetzt.

Die Gründe für eine geringere formale Qualifikation bei der älteren Generation liegen im Lehrerbildungssystem der Türkei, der Geschichte der Arbeitsmigration und der damaligen Einstellungspraxis der bayrischen Schulbehörden und können bei einer kritischen Retrospektive nicht einzelnen Lehrern angelastet werden. Vielmehr ist zu berücksichtigen, daß Festanstellungen das Ergebnis mehrmaliger Verlängerungen von Zeitverträgen waren, was nichts anderes bedeutet, als daß diese Kollegen sich in ihren, in der Regel auf fünf Jahre befristeten, ersten Arbeitsverträgen bewährt hatten und daher weiterbeschäftigt wurden. Heute haben sie im Vergleich zu ihren aus der Türkei neu „importierten“ Kollegen ohnehin unbestreitbare Vorteile in der Sprachbeherrschung, der Kenntnis des bayerischen Schulsystems und Unterrichtsstoffes sowie an allgemeiner pädagogischer Erfahrung aufgrund ihrer in der Regel längeren Berufspraxis als Lehrer. Die getrennte Behandlung beider Gruppen hinsichtlich der Qualifikation soll daher nur zu einem Zweck geführt werden: um zu zeigen, daß auch die heute fest angestellten Kollegen in der Regel über eine fundierte Berufspraxis in der Türkei verfügen.

Recht verlässliche Aussagen zur formalen Qualifikation der türkischen Lehrer in Bayern lassen sich aus den Antworten auf die Frage nach den Schularten ableiten, für die in der Türkei eine Lehrbefugnis erworben wurde.

Bei den Lehrern im Dauerarbeitsverhältnis liegt der Anteil von „reinen“ Grundschullehrern um etwa zehn Prozentpunkte höher als bei den Lehrern mit Zeitverträgen. Nur unter Grundschullehrern wären prinzipiell solche Lehrer anzutreffen, die ihre Ausbildung vor 1975 an einer Fachschule für Lehrer (*öğretmen okulu* oder *ilköğretmen okulu*) erhalten und nachträglich keine (Fach-)Hochschulausbildung (etwa durch den Besuch der Fernuniversität Eskişehir) durchlaufen haben.

Tab. 17

Berufsausbildung: Lehrbefugnisse nach Schularten

Frage 11: Für welche Schulart besitzen Sie in der Türkei eine Lehrbefugnis? (Mehrfachnennungen sind möglich)

Lehrbefugnis für ...	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
Grundschulen (<i>İlkokul</i>)	30	57,69	64	46,04	94	49,21
Grundschulen und Höhere Schulen für Lehrer (<i>İlkokul+Öğretmen Lisesi</i>)			3	2,16	3	1,57
Mittelschulen (<i>Ortaokul</i>)	10	19,23	16	11,51	26	13,61
Mittelschulen und Höhere Schulen für Lehrer (<i>Ortaokul+Öğretmen Lisesi</i>)			1	0,72	1	0,52
Höhere Schulen (<i>Lise</i>)	9	17,31	13	9,35	22	11,52
Höhere Schulen und Höhere Berufsschulen (<i>Lise+Meslek Lisesi</i>)	2	3,85	1	0,72	3	1,57
Höhere Schulen, Höhere Berufsschulen und Predigerschulen (<i>Lise+Meslek+İmam-Hatip Lisesi</i>)			8	5,76	8	4,19
Höhere Schulen und Predigerschulen (<i>Lise+İmam-Hatip Lisesi</i>)			1	0,72	1	0,52
Sämtliche Höheren Schulen	1	1,92	32	23,02	33	17,28
Gesamt	52	100,00	139	100,00	191	100,00

Vier Grundschullehrer im Dauerarbeitsverhältnis und 32 Grundschullehrer mit Zeitverträgen nannten jedoch bei Frage 10 als Ort, an dem sie ihre Hochschulausbildung abgeschlossen hatten, „Eskişehir“ oder explizit „Fernuniversität Eskişehir“ (*Açıköğretim Fakültesi Eskişehir*). In diesen 36 Fällen (besonders häufig unter den Jahrgängen, die zwischen 1952 und 1957 geboren sind) ist davon auszugehen, daß die Lehrer in den 80er Jahren nachträglich ein Vor-diplom an der Fernuniversität Eskişehir erworben haben. In den engeren Kreis der generationsbedingt formal geringer qualifizierten Lehrer fallen somit insgesamt weniger als ein Drittel der in Bayern tätigen türkischen Lehrer. Da jedoch nicht explizit nach der Teilnahme an formalen Weiterbildungsmaßnahmen in der Türkei gefragt wurde, könnte der Anteil der Lehrer ohne (Fach)-Hochschulausbildung tatsächlich noch niedriger liegen.

Mehr als die Hälfte der türkischen Lehrer mit Zeitverträgen und rund 40% der Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis besitzt eine Lehrbefugnis für Mittel- bzw. Höhere Schulen. Vor dem Hintergrund, daß türkische Lehrer in Bayern fast ausschließlich an Grund- und Hauptschulen unterrichten, ist anzunehmen, daß ein stattlicher Teil von ihnen sich nach türkischen Maßstäben eher als „formal überqualifiziert“ denn als formal unterqualifiziert betrachten dürfte.

Auf die Bedingungen, unter denen formale Bildungsabschlüsse in der Türkei erworben wurden, ihre Qualität und Gleichwertigkeit mit deutschen Abschlüssen soll hier nicht eingegangen werden. In Hinblick auf den Einsatz an bayerischen Grund- und Hauptschulen erscheint die in der Türkei gesammelte Berufserfahrung ohnehin aussagekräftiger als Informationen über formale Bildungsabschlüsse.

Betrachtet man die Dauer der Berufstätigkeit als Lehrer in der Türkei, so ist festzustellen, daß die Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis, die an der Befragung teilnahmen, nur in 11 Fällen

über eine relativ geringe Berufserfahrung zum Zeitpunkt ihrer Erstanstellung in Bayern verfügten. 78% hatten mehr als 5 Jahre Berufserfahrung, 28% konnten gar auf eine mehr als 10-jährige Lehrertätigkeit zurückblicken.

Lehrer mit Zeitverträgen hatten zu 95% mehr als 10 Jahre Berufspraxis vorzuweisen, 65% waren gar mehr als 15 Jahre als Lehrer tätig, bevor sie nach Deutschland kamen. Diese Zahlen belegen, daß von der 1992 eingeführten Voraussetzung für die Teilnahme an der schriftlichen Prüfung, eine mindestens 10jährige Berufserfahrung als Lehrer vorweisen zu können, nur in wenigen Fällen Ausnahmen gemacht wurden.

Tab. 18

Berufliche Tätigkeit in der Türkei vor dem Einsatz in Deutschland: Berufsjahre

Frage 13: Wieviele Jahre haben Sie in der Türkei als Lehrer gearbeitet bevor Sie nach Deutschland kamen?

Berufsjahre TR	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
1-5	11	22,00	1	0,73	12	6,42
6-10	25	50,00	6	4,38	31	16,58
11-15	10	20,00	41	29,93	51	27,27
16-20	2	4,00	67	48,91	69	36,90
>21	2	4,00	22	16,06	24	12,83
Summe	50	100,00	137	100,00	187	100,00
MV	2	3,85	2	1,44	4	2,09
Gesamt	52		139		191	

Zieht man die Anzahl der Einsatzorte in der Türkei als weiteren Indikator für die durch die Berufspraxis erworbene Qualifikation heran, so bietet sich ein ähnliches Bild. Von den Lehrern im Dauerarbeitsverhältnis waren nur sechs an einer einzigen Schule beschäftigt gewesen, über 80% von ihnen hatten bereits an 2-5 Schulen gearbeitet, so daß sie auch in dieser Hinsicht als erfahrene Lehrer bezeichnet werden können.

Tab. 19

Berufliche Tätigkeit in der Türkei vor dem Einsatz in Deutschland: Einsatzorte

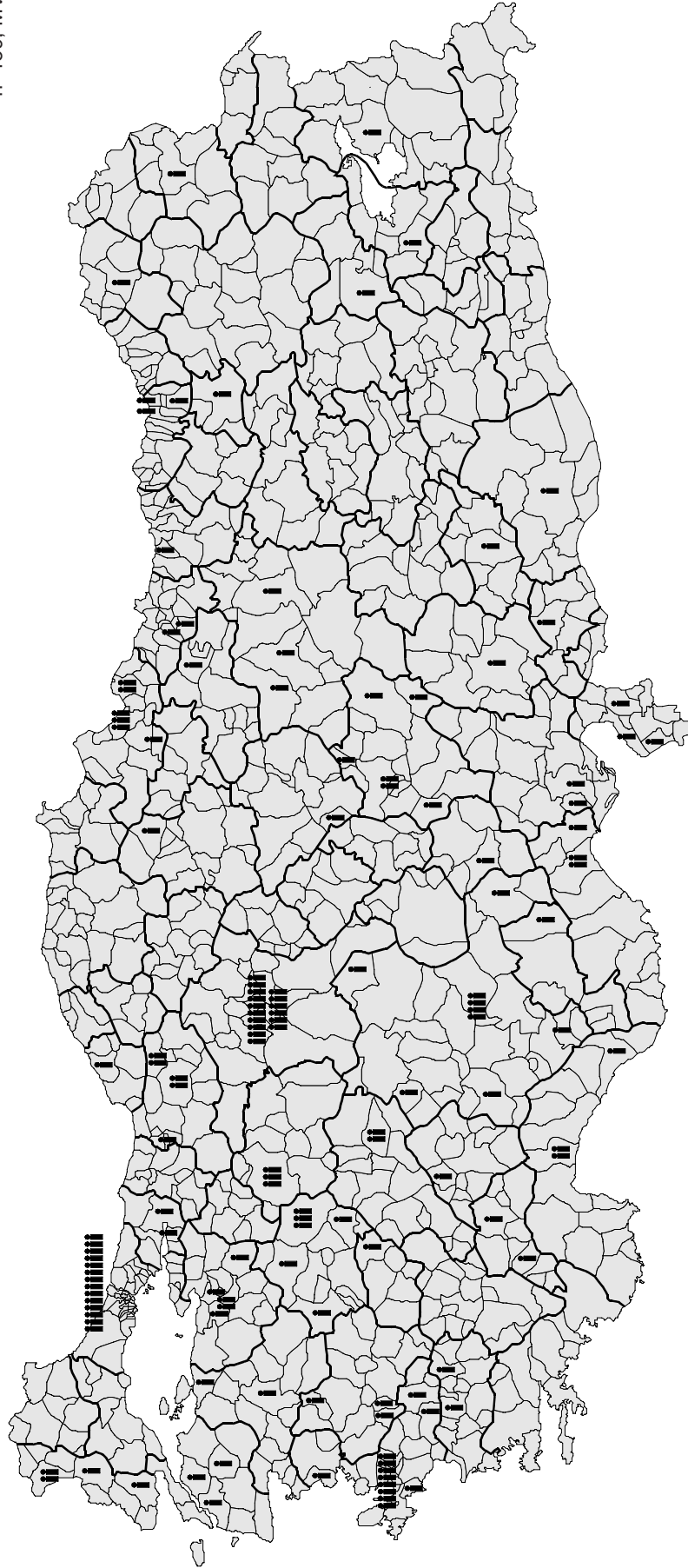
Frage 14: An wievielen verschiedenen Schulen (Orten) haben Sie in der Türkei als Lehrer gearbeitet ?

Einsatzorte	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
1	6	12,24	1	0,74	7	3,78
2	11	22,45	13	9,56	24	12,97
3	17	34,69	20	14,71	37	20,00
4	5	10,20	41	30,15	46	24,86
5	8	16,33	28	20,59	36	19,46
6	-	-	16	11,76	16	8,65
7-10	1	2,04	15	11,03	16	8,65
>10	1	2,04	2	1,47	3	1,62
Summe	49	100,00	136	100,00	185	100,00
MV	3	5,77	3	2,16	6	3,14
Gesamt	52		139		191	

Abb. 3

Letzte Einsatzorte der Lehrer im Rotationsverfahren

n=139, MV=0



Die Gruppe der „Rotationslehrer“ weist in bezug auf die Zahl der Einsatzorte einen etwas besseren Durchschnittswert auf, da hier die Gruppe der Lehrer, die an mehr als fünf Schulen arbeitete, mit insgesamt über 43% stark zu Buche schlägt. In dieser Gruppe befinden sich viele Grundschullehrer, die in ihren ersten Berufsjahren, wie dies in der Türkei häufig der Fall ist, eine Zeit in Dorfschulen Mittel- und Ostanatoliens verbracht hatten, bevor sie dann an einer Stammschule eine längere Zeit eingesetzt wurden. Diese Lehrer verfügen daher in der Regel über sehr differenzierte Kenntnisse und Einschätzungen regionaler Differenzen und sozialstruktureller Besonderheiten in der Türkei. Man kann in diesen Fällen davon auszugehen, daß die Lehrer unter sehr schwierigen Verhältnissen in entlegenen Dörfern gearbeitet haben (einige der Gesprächspartner schilderten dies in eindringlicher Art und Weise) und in der Regel, wenigstens zeitweilig, auch jahrgangsübergreifende Klassenverbände unterrichten mußten, wie sie in vielen Dorfschulen gerade in entlegeneren Gebieten häufig anzutreffen sind.

Auf den ersten Blick mag eine solche Berufserfahrung als gute Voraussetzung erscheinen, mit der Situation in jahrgangsübergreifenden Gruppen im MEU zurechtzukommen. Ganz allgemein ist zu fragen, inwiefern das Merkmal „hohe Qualifikation“ im Rahmen des türkischen Schulsystems beim Einsatz türkischer Lehrer in Bayern überhaupt einen gerechten Maßstab darstellen kann. Vorläufig läßt sich dies mit: „nur sehr eingeschränkt“ beantworten. Die Tatsache, daß ein Lehrer etwa 15 Berufsjahre in der Türkei in fünf verschiedenen Schulen absolviert hat, sagt wenig darüber aus, wie er mit einer völlig anders gearteten Situation in einem ihm weitgehend fremden Schulsystem zurechtkommt, in der er sich zudem türkischen Schülern gegenüber sieht, die so gar nicht in seinem Erfahrungshorizont passen, den er an anatolischen Dorfschulen erworben hat. Langjährige Berufserfahrung kann aber insofern als gute Voraussetzung für den Einsatz in Deutschland angesehen werden, als daß ein „gestandener“ Pädagoge sich auch von schwierigsten Schülern nicht so leicht aus der Ruhe bringen läßt. Von Bedeutung erscheint in diesem Zusammenhang, daß das seit 1992 eingeführte schriftliche Prüfungssystem und die eingehende mündliche Prüfung gezielter als in der Vergangenheit darauf ausgerichtet sind, jene Lehrer auszuwählen, die neben großer Berufserfahrung auch ein besonderes Engagement gezeigt haben und genügend Flexibilität und den Willen erkennen lassen, sich auf neue Situationen einzustellen. Diese Reflexionen sind weiter unten wieder aufzunehmen.

3.2.4. Motivation

Neben objektiven Voraussetzungen (formale Qualifikation, Berufserfahrung etc.) sind auch die subjektiven Voraussetzungen oder Motive für den - mehr oder weniger effektiven - Einsatz eines türkischen Lehrers in Bayern von Interesse. Nicht zuletzt diese Frage wird den Lehrern auch im mündlichen Prüfungsverfahren gestellt: „Welche Gründe hatten Sie, sich für einen Auslandseinsatz zu bewerben?“ An dieser Frage entscheidet sich für den einzelnen durchaus, inwieweit er sich für einen Einsatz in Bayern oder einem anderen Land „qualifiziert“, d.h. ob er die Einstellung und auch Neugier mitbringt, sich einer neuen Situation zu stellen, dazulernen, für seine zukünftige Laufbahn und im weitesten Sinne für seinen Lebensweg neue Horizonte zu öffnen und von dem Erlebten zu profitieren.

Fragen nach der individuellen Motivationslage konnten nicht in den Fragebogen aufgenommen werden. Die z.T. ausführlichen Erläuterungen der interviewten Lehrer zu diesem Thema lassen jedoch eine ganze Bandbreite von Gründen für ihre Bewerbung erkennen.⁴⁰

Tab. 20

Deutschlandaufenthalte vor Aufnahme der Lehrertätigkeit in Bayern

Frage 19: Sind Sie vor Ihrer Tätigkeit als Lehrer an bayerischen Schulen schon einmal (als Tourist, Student, Arbeiter oder zu Besuch bei Verwandten) nach Deutschland gekommen?

	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
Nein	29	55,77	123	88,49	152	79,58
Ja	23	44,23	16	11,51	39	20,42
Summe	52	100,00	139	100,00	191	100,00

Tab. 21

Dauer des Deutschlandaufenthaltes vor Aufnahme der Lehrertätigkeit in Bayern

Frage 19, Teil 2: Wenn ja, wie lange dauerte Ihr Gesamtaufenthalt?

Aufenthaltsdauer	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt
	n	%	n	%	
6-14 Jahre	4		1		5
3-5 Jahre	5		1		6
2-3 Jahre	4		0		4
1-2 Jahre	4		5		9
<1 Jahr	6		9		15
Summe	23		16		39

Bei einigen scheint es eine Rolle gespielt zu haben, daß sie Deutschland oder andere europäische Länder schon einmal bei Verwandtenbesuchen kennengelernt hatten. Dies mag in diesem Zusammenhang einerseits als Hinweis auf bestehende verwandtschaftliche Bindungen interessant sein, wichtiger erscheint, daß sie bei diesen Anlässen einen ersten Zugang zur Situation

⁴⁰ Man muß jedoch bedenken, daß es sich bei den Gesprächspartnern in den meisten Fällen um sehr engagierte Lehrer handelt, die von sich aus brieflich an uns herantraten und um ein persönliches Gespräch baten. Rückschlüsse auf die Gesamtheit der Lehrer mit Zeitverträgen sind daher nur ansatzweise möglich.

der hier lebenden türkischen Migrantenfamilien fanden. Für einen Lehrer (GP 1), der schon in der Hochschule öfter mit Kollegen über die Situation der in Europa lebenden Türken diskutiert hatte, stellte der Deutschlandbesuch wohl ein Schlüsselerlebnis dar, das er so formulierte:

„Als ich die Probleme hier aus der Nähe kennenlernte, sah ich, daß die älteren und die jüngeren Mitglieder der türkischen Gemeinschaft völlig verschiedene Probleme hatten, und ich begriff, daß sich sowohl die Zuständigen in den deutschen Behörden als auch die türkischen Lehrer und deren türkische Ansprechpartner hier wesentlich intensiver und lösungsorientierter dieser Sachlage widmen müßten.“

Erscheint in diesem Fall der pädagogische Impetus das treibende Motiv dafür, selbst zur Verbesserung der Situation der Migranten beizutragen, so steht in anderen Fällen der Wunsch im Vordergrund, Aspekte der vergleichenden Pädagogik, die einige Lehrer in der Türkei während der Ausbildung theoretisch aufzuarbeiten versuchten, in der Praxis kennenzulernen. Einige Lehrer waren offensichtlich durch die Lektüre pädagogischer Schriften vom „deutschen“ Unterrichtssystem mit seiner (zumindest theoretischen) Abkehr vom Frontalunterricht und der Förderung des selbständigen Arbeitens „infiziert“ und begierig, dieses System aus der Nähe kennenzulernen, um später auch in der Türkei davon zu profitieren. Einige scheinen in dieser Frage vor allem auf ihre türkischen Kollegen zu setzen, die hier schon lange in Dauerarbeitsverhältnissen arbeiten.

Daß ein Auslandsaufenthalt (nicht zwangsläufig in Deutschland) den persönlichen Horizont erweitert, vor allem aber auch dazu beiträgt, eine Fremdsprache gut zu erlernen, tauchte als Motiv bei fast allen interviewten Lehrern auf. Einige wollten ihre Basiskenntnisse, die sie sich in der Türkei in einer Fremdsprache (meist Englisch oder Deutsch) angeeignet hatten, vervollständigen oder trachteten danach, sie durch Kenntnisse in einer weiteren Fremdsprache zu erweitern, nicht zuletzt auch in Hinblick auf die berufliche Zukunft in der Türkei. Ein Lehrer gab z.B. an, er erwäge nach seiner Pensionierung als Fremdenführer tätig zu werden. Ein anderer dachte hierbei auch an seine Kinder, denen er die Möglichkeit zum Sprachenlernen durch seinen Auslandsaufenthalt eröffnen wollte.

Und schließlich wollten die befragten Lehrer nicht leugnen, daß auch materielle Gründe eine Rolle bei der Bewerbung gespielt hatten. Wenn man sich vor Augen hält, daß ein Lehrer in Bayern etwa das 8-10fache seines türkischen Gehaltes (das zudem in der Türkei weiter ausgezahlt wird) verdient, dann ist klar, daß trotz hoher Lebenshaltungskosten in Bayern ein 5jähriger Aufenthalt in Bayern die Möglichkeit eröffnet, etwas für später beiseite zu legen. Berücksichtigt man darüberhinaus, daß das Gehalt türkischer Lehrer in der Türkei - gemessen an den Lebenshaltungskosten und der Kaufkraft - kaum zum Leben ausreicht, und viele Lehrer gezwungen sind, Nebentätigkeiten auszuüben, wird deutlich, daß jede Lehrertätigkeit in Europa, auch dann, wenn sie „nur“ in Höhe des in anderen Bundesländern gezahlten Nettogehaltes (ca. DM 2.500.-) entgolten wird, immer noch ein höchst attraktives Angebot darstellt.

3.2.5. Vorbereitung auf den Einsatz in Bayern

Türkische Lehrer, die im Rotationsverfahren nach Bayern geschickt werden, haben im Regelfall kaum Kenntnisse europäischer Schulsysteme und verfügen allenfalls über Basiskenntnisse in der geforderten Fremdsprache. Es liegt auf der Hand, daß alle Anstrengungen um eine gezielte Vorbereitung auf den Auslandseinsatz zu unternehmen sind.

Dies bedeutet, die Deutschkenntnisse der Lehrer auf ein Niveau zu bringen, das sie befähigt, sich mit ihren deutschen Kollegen und ihrem sozialen Umfeld angemessen auseinanderzusetzen. Was hier „angemessen“ bedeutet, kann sicher verschieden interpretiert werden. Mindeststandard sollte aber wohl sein, daß man sich in grammatikalisch korrekten Hauptsätzen in einem dem Grundwortschatz entsprechendem Vokabular auszudrücken vermag.

Darüberhinaus ist die Kenntnis der Regeln und Normen des Schulsystems, in dem die Lehrer arbeiten sollen, eine unerläßliche Bedingung für effektives pädagogisches Arbeiten. Dies setzt nicht nur voraus, daß den Lehrern die unterschiedlichen Einsatzfelder (MEU, RI, Zweisprachige Klassen, Interkulturelle Erziehung) im Detail erklärt werden. Besonders wichtig ist es, die in Bayern praktizierten pädagogischen Leitlinien und angestrebten Unterrichtsstile kontrastiv zum türkischen Schulsystem darzustellen, um ein Umdenken der Lehrer weg von einem primär auf Lehrerautorität und Frontalunterricht und maximale Wissensvermittlung ausgerichteten Unterrichtssystem hin zu einem schülerzentrierten Modell einzuleiten - noch bevor die Lehrer mit dieser Situation im Unterricht konfrontiert werden.

Die Kenntnis der allgemeinen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen stellt zweifellos einen weiteren wichtigen Themenbereich in der Vorbereitung dar. Hier sollte das Gewicht auf praktischer Anleitung liegen: behördliche Vorschriften, schulrechtliche Bestimmungen, Versicherungsfragen, Wohnungssuche, Nahverkehrssysteme, organisatorische Fragen in der Schule. Aber auch die Situation türkischer Migrantenfamilien, ihr Denken und Handeln, das Verhalten türkischer Migrantenkinder in Schule und Freizeit u.ä. sollten thematisiert worden sein.

Die begrenzten finanziellen Mittel und zeitlichen Vorgaben der beteiligten Behörden in Bayern und in der Türkei setzen die Grenzen, in denen dieser Themenkatalog, der sich für eine gezielte Vorbereitung türkischer Lehrer in Bayern formulieren ließe, vertieft werden kann. Hier gilt es stets Kompromisse zu schließen und danach zu streben, im verfügbaren Zeitrahmen ein Maximum an Fremdsprachenkenntnissen und allgemein vorbereitendem Wissen zu vermitteln.

Zunächst ist festzustellen, daß in den letzten Jahren Fortschritte bei der Vorbereitung der Lehrer in der Türkei zu verzeichnen waren. In den 70er und Anfang der 80er Jahre kamen nur die wenigsten der vom MEB entsandten Lehrer, die sich heute noch in Dauerarbeitsverhältnissen befinden, in den Genuß vorbereitender Sprachkurse (siehe Tab. 22, S. 52). Nur etwa die Hälfte derjenigen, die an einem Sprachkurs (insgesamt 15) teilgenommen hatten, scheinen diesen vom MEB angeboten bekommen zu haben, die übrigen bildeten sich wohl anderweitig (evtl. unter Kostenübernahme durch das MEB) in Kursen des Goethe-Instituts oder ähnlichen Kursangeboten fort (siehe Tab. 23, S. 52).

Tab. 22

Teilnahme an vorbereitenden Deutschkursen in der Türkei I

Frage 21: Haben Sie an einem Deutschkurs teilgenommen, bevor sie als Lehrer nach Deutschland kamen?

Teilnahme an einem Deutschkurs?	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
nein	37	71,15	15	10,87	52	27,37
ja	15	28,85	123	89,13	138	72,63
Summe	52	100,00	138	100,00	190	100,00
MV	0	0,00	1	0,72	1	0,52
Gesamt	52		139		191	

Tab. 23

Teilnahme an vorbereitenden Deutschkursen in der Türkei II

Frage 21, Teil 2: Wenn Sie teilgenommen haben, wer war der Veranstalter des Kurses?

Veranstalter	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
keine Angabe	1	6,67	8	6,50	9	6,52
Erziehungsministerium	7	46,67	98	79,67	105	76,09
Erziehungsministerium+TÖMER	0	0,00	1	0,81	1	0,72
Erziehungsministerium+Universität	0	0,00	1	0,81	1	0,72
Halkeğitim Md.	0	0,00	1	0,81	1	0,72
Staatsministerium	0	0,00	1	0,81	1	0,72
Staatliche Sprachschule	0	0,00	12	9,76	12	8,70
Arbeitsamt	1	6,67	0	0,00	1	0,72
Universität	1	6,67	1	0,81	2	1,45
Sonst. (Goethe-Inst., Fono, Köln)	5	33,33	0	0,00	5	3,62
Summe	15	100,00	123	100,00	138	100,00

Tab. 24

Teilnahme an vorbereitenden Deutschkursen in der Türkei III

Frage 21, Teil 3: Wielange dauerte der Kurs?

Monate	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
1	3	20,00	0	0,00	3	2,17
2	4	26,67	10	8,13	14	10,14
3	2	13,33	10	8,13	12	8,70
4	2	13,33	40	32,52	42	30,43
5	-	0,00	51	41,46	51	36,96
6	2	13,33	9	7,32	11	7,97
7-10	1	6,67	2	1,63	3	2,17
>10	1	6,67	1	0,81	2	1,45
Summe	15	100,00	123	100,00	138	100,00

Tab. 25

Teilnahme an vorbereitenden Deutschkursen in der Türkei IV

Frage 21, Teil 4: Schloß der Kurs mit einer Prüfung ab?

Fand eine Prüfung statt?	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
nein	1	6,67	3	2,44	4	2,90
ja	14	93,33	120	97,56	134	97,10
Summe	15	100,00	123	100,00	138	100,00

Tab. 26

Teilnahme an vorbereitendem Seminar zur Landeskunde und Schulsituation in Deutschland I

Frage 22: Haben Sie an einem Vorbereitungsseminar zur Landeskunde und zur Schulsituation teilgenommen, bevor sie als Lehrer nach Deutschland kamen?

Teilnahme an einem Deutschlandseminar?	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
nein	49	94,23	68	49,28	117	61,58
ja	3	5,77	70	50,72	73	38,42
Summe	52	100,00	138	100,00	190	100,00
MV	0	0,00	1	0,72	1	0,52
Gesamt	52		139		191	

Tab. 27

Teilnahme an vorbereitendem Seminar zur Landeskunde und Schulsituation in Deutschland II

Frage 22, Teil 2: Welche Institution veranstaltete das Seminar?

Veranstalter	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
ErziehungsministeriumTR	2	66,67	35	50,00	37	50,68
Erz.-ministeriumTR+BayStUntKulWi	0	0,00	2	2,86	2	2,74
Erz.-ministeriumTR+UniversitätTR	0	0,00	1	1,43	1	1,37
Bay. Staatsministerium UntKulWis	0	0,00	14	20,00	14	19,18
Regierung von Oberbayern	0	0,00	3	4,29	3	4,11
Staatliche Sprachschule (DEMYADEM)	0	0,00	2	2,86	2	2,74
Fachbetreuer/Tutoren	0	0,00	8	11,43	8	10,96
Sonstige	1	33,33	0	0,00	1	1,37
unklare Angabe	0	0,00	4	5,71	4	5,48
keine Angabe	0	0,00	1	1,43	1	1,37
Summe	3	100,00	70	100,00	73	100,00

Tab. 28

Teilnahme an vorbereitendem Seminar zur Landeskunde und Schulsituation in Deutschland III

Frage 22, Teil 3: Wieviele Wochen dauerte es?

Tage	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
keine Angabe	0	0,00	7	10,00	7	9,59
1-3 Tage	1	33,33	9	12,86	10	13,70
1 Woche	1	33,33	25	35,71	26	35,62
2 Wochen	1	33,33	29	41,43	30	41,10
Summe	3	100,00	70	100,00	73	100,00

Noch negativer fällt der Befund in bezug auf die allgemeine Vorbereitung der älteren Lehrer- generation aus (siehe Tab. 26, S. 53): nur drei von 52 heute festangestellten Lehrern, die bis Mitte der 80er Jahre nach Bayern kamen, scheinen systematisch über ihren Einsatzort und besondere Rahmenbedingungen in Schule und Gesellschaft informiert worden zu sein.

Man mag die Versäumnisse der Vergangenheit heute verschmerzen können, da die betroffene- nen Lehrer längst in den Schulbetrieb integriert sein dürften. Daß aber immerhin ca. 29% der meist seit 15 bis 25 Jahren im bayerischen Schuldienst fest angestellten türkischen Lehrer ihre passiven und gar 48% ihre aktiven deutschen Sprachkenntnisse selbst für „mittelmäßig“ hal- ten (siehe Tab. 31 und Tab. 30, S. 55), könnte zwar auch als ein Hinweis auf ein geringes eige- nes Engagement der Betreffenden gewertet werden, weist aber vor allem darauf hin, daß ihnen nie systematisch die Gelegenheit geboten wurde, ihre deutschen Sprachkenntnisse frühzeitig auf eine fundierte Basis zu stellen.

Betrachtet man die Vorbereitung der seit 1992 nach Bayern entsandten Lehrer, so bietet sich ein anderes Bild. Die bereits in den 80er Jahren eingeführten Vorbereitungskurse von bis zu drei Monaten Dauer wurden nun verlängert. Die ursprünglich angesetzte Dauer, nach Anga- ben eines Gesprächspartners (GP 15) acht oder neun Monate, wurde später, wohl aus finan- ziellen Gründen, deutlich reduziert: In den Jahren 1993-95 wurden Vorbereitungskurse von vier bis sechs Monaten Dauer abgehalten, wobei nicht zu klären war, was die Gründe für die unterschiedliche Kursdauer waren. An diesen Kursen nahmen immerhin 123 (89%) der 139 Lehrer mit Zeitverträgen teil, die sich an der Umfrage beteiligten. Die Beschreibung der Kurs- inhalte durch verschiedene Gesprächspartner ließ erkennen, daß es sich hierbei in erster Linie um einen sehr konzentrierten Sprachunterricht von 30 Wochenstunden, verteilt auf fünf Wochen- tage, handelte. Die Freistellung von der Lehrtätigkeit bei laufendem Gehalt war gesichert, für die Unterbringung während der Kursdauer in Ankara kam das MEB auf.

Es scheint jedoch nicht bei jedem Kurs von vornherein klar gewesen zu sein, welche Kurs- teilnehmer in welches Bundesland geschickt werden würden. Dies ist wohl auch damit zu erklären, daß der von den Bundesländern anzumeldende Bedarf an türkischen Lehrern für das folgende Schuljahr erst gegen Ende des ablaufenden Schuljahres genau zu ermitteln ist, zu einem Zeitpunkt also, an dem die Vorbereitungskurse längst angelaufen sind. Daher scheinen einige nachgerückte Lehrer nur an einem Abschnitt der bereits angelaufenen Vorbereitungs- kurse teilgenommen zu haben, schließlich gaben immerhin 20 Lehrer an, nur an einem zwei- bzw. dreimonatigen Kurs besucht zu haben (siehe Tab. 24, S. 52). 15 Lehrer gaben an, ohne jegliche Vorbereitung nach Bayern gekommen zu sein (siehe Tab. 22, S. 52).⁴¹

⁴¹ Ein krasser Ausnahmefall wurde von einer Lehrerin berichtet, die erst zwei Tage vor ihrem Ein- satz in Bayern davon erfuhr, daß sie nachgemeldet worden sei und Hals über Kopf und ohne jegliche Vorbereitung ihre Sachen packen mußte. In einigen Fällen scheint die kurzfristige Umdisponierung zwischen verschiedenen Lehrerkontingenten sogar zu der unvermeidbaren Situation geführt zu haben, daß Lehrer, die an einem zweimonatigen Vorbereitungskurs für Frankreich teilgenommen hatten (GP 5) und Vorkenntnisse in der französischen Sprache besaßen, kurzerhand nach Bayern entsandt wurden.

Tab. 29

Bewertung der passiven Deutschkenntnisse

Frage 20 a.: Wie bewerten Sie Ihre derzeitigen Deutschkenntnisse? a.) Wie gut verstehen Sie Deutsch?

Wie gut verstehen Sie Deutsch?	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
sehr gut	8	15,38	6	4,32	14	7,33
gut	26	50,00	25	17,99	51	26,70
mittelmäßig	15	28,85	77	55,40	92	48,17
wenig	3	5,77	29	20,86	32	16,75
sehr wenig	-	0,00	2	1,44	2	1,05
Summe	52	100,00	139	100,00	191	100,00

Tab. 30

Bewertung der passiven Deutschkenntnisse (Lehrer im Rotationsverfahren nach Jahrgang)

Wie gut verstehen Sie Deutsch?	Jahrgang								Gesamt	
	92/93		93/94		94/95		95/96		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
sehr gut	0	0,00	6	16,22	0	0,00	0	0,00	6	4,32
gut	4	23,53	8	21,62	13	15,48	0	0,00	25	17,99
mittelmäßig	6	35,29	19	51,35	51	60,71	1	100,00	77	55,40
wenig	6	35,29	4	10,81	19	22,62	0	0,00	29	20,86
sehr wenig	1	5,88	0	0,00	1	1,19	0	0,00	2	1,44
Gesamt	17	100,00	37	100,00	84	100,00	1	100,00	139	100,01

Tab. 31

Bewertung der aktiven Deutschkenntnisse

Frage 20 b.: Wie bewerten Sie Ihre derzeitigen Deutschkenntnisse? b.) Wie gut sprechen Sie Deutsch?

Wie gut sprechen Sie Deutsch?	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
sehr gut	6	11,54	4	2,88	10	5,24
gut	18	34,62	10	7,19	28	14,66
mittelmäßig	25	48,08	64	46,04	89	46,60
wenig	3	5,77	54	38,85	57	29,84
sehr wenig	-	0,00	7	5,04	7	3,66
Summe	52	100,00	139	100,00	191	100,00

Tab. 32

Bewertung der aktiven Deutschkenntnisse (Lehrer im Rotationsverfahren nach Jahrgang)

Wie gut sprechen Sie Deutsch?	Jahrgang								Gesamt	
	92/93		93/94		94/95		95/96		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
sehr gut	0	0,00	4	10,81	0	0,00	0	0,00	4	2,88
gut	1	5,88	6	16,22	3	3,57	0	0,00	10	7,19
mittelmäßig	9	52,94	16	43,24	39	46,43	0	0,00	64	46,04
wenig	5	29,41	9	24,32	39	46,43	1	100,00	54	38,85
sehr wenig	2	11,76	2	5,41	3	3,57	0	0,00	7	5,04
Gesamt	17	100,00	37	100,00	84	100,00	1	100,00	139	100,00

Der für Bayern vorgesehene Kurs wurde - nach den Andeutungen mehrerer Gesprächspartner - zumindest in einem Jahrgang (1993) mit den Punktbesten der Auswahlprüfung besetzt. Dies sei auf den Wunsch der bayerischen Schulbehörden hin geschehen, die darauf gedrängt hätten, die qualitativ besten Lehrer zu bekommen, die dann ja auch besser als ihre Kollegen in anderen Bundesländern bezahlt würden. Anderen in späteren Jahrgängen sei erst kurz vor Kursende mitgeteilt worden, daß sie nach Bayern kämen, anfangs sei nur klar gewesen, daß sie entweder nach Deutschland, Österreich oder in die Schweiz entsandt werden würden.

Der Deutschkurs wurde von Lehrern abgehalten, von denen - zumindest bei einem Vorbereitungsjahrgang - einige selbst nach Bayern entsandt wurden. Ihnen stellte das MEB die Aufgabe, die Kurse in eigener Verantwortung zu organisieren (GP 1). Generell scheinen die Kurse grammatik-zentriert aufgebaut gewesen zu sein und sind offensichtlich nur in manchen Fällen von konversationsbetonten Einheiten ergänzt worden. In manchen Vorbereitungskursen (GP 8) sei Konversation überhaupt kein Thema gewesen, in anderen dagegen sei der Unterricht fast ausschließlich auf Deutsch abgelaufen und mit einigen Konversationselementen durchsetzt worden (GP 6). Die unterschiedlichen Angaben zu diesem Bereich deuten darauf hin, daß es dem Geschick und der Methodik des jeweiligen Sprachlehrers überlassen blieb, ob er einen mehr oder weniger praxisnahen und auf aktive oder einen mehr auf passive Sprachbeherrschung ausgerichteten Unterricht durchführte. Teilweise sei mit eingeführten Standardwerken (Langenscheidt: Deutsch aktiv) operiert worden, doch scheint es auch hinsichtlich der eingesetzten Lehrwerke keinen einheitlichen Standard gegeben zu haben. Die Kurse seien bis in die Endphase hinein sehr intensiv und von vielen Zwischenprüfungen unterbrochen gewesen, die man bestehen mußte, um weiterzumachen. Es war jedoch niemandem bekannt, daß jemand diese Prüfungen nicht bestanden hätte oder aus anderweitigen Gründen, z.B. aufgrund von Fehlzeiten, ausgeschlossen worden wäre. Die Kurse seien in ihrem Verlauf häufig von Vertretern des MEB besucht worden, die den Kursfortschritt begutachtet und gegebenenfalls auch die Ermahnung ausgesprochen hätten, mehr Engagement zu zeigen (GP 1, 6). Praktisch alle nach Bayern entsandten Lehrer haben sich offensichtlich diesen Prüfungen unterzogen und diese auch bestanden (siehe Tab. 25, S. 53).

Man kann daher davon ausgehen, daß der Vorbereitungskurs praktisch in Form eines reinen Sprachkurses abläuft, in dem vor allem eine Basis für eine passive Sprachbeherrschung des Deutschen gelegt wird. Er versetzt aber keineswegs alle Teilnehmer in die Lage, sich an ihrem neuen Einsatzort sprachlich so zu artikulieren, daß Kommunikationsschwierigkeiten - die immer zu unterstellen sind - in der Eingewöhnungszeit keine allzu große Hürde mehr darstellen würden. Zwei Stimmen bringen dies deutlich zum Ausdruck:

„Natürlich wäre ein Kurs über ein ganzes Jahr sehr viel besser gewesen, denn schließlich kommt es darauf an, daß ich mich hier gut mit deutschen Kollegen und dem Direktor verständigen kann.“ (GP 2).

„Wer sich während des Kurses sehr reinkniete, vielleicht auch Vorkenntnisse besaß, von dem kann man heute sagen, daß er gut Deutsch spricht. Der Rest, wenn man die heutige Situation [nach mindestens zwei Schuljahren Praxis in Bayern] zugrunde legt, kann das meiste verste-

hen, sich auch in Grundfragen verständlich machen, aber keine detaillierteren Erörterungen vornehmen.“ (GP 6)

Die von den Lehrern selbst vorgenommenen Bewertungen ihrer aktiven und passiven Deutschkenntnisse, die in der Regel eher geschönt als zu selbstkritisch angelegt sein dürften, sprechen eine deutliche Sprache. Betrachtet man nur den im Schuljahr 1994/95 eingetroffenen Jahrgang, der zum Zeitpunkt der Umfrage immerhin zweieinhalb Jahre begleitende Sprachkurse in Bayern durchlaufen hatte und damit kurz vor deren Abschluß stand, so wird klar: allein in bezug auf die passiven Sprachkenntnisse stellten sich nur 15% der Lehrer ein gutes Zeugnis aus, während sich ca. 61 % als mittelmäßig, 23% noch schlechter einstufen. Bei den aktiven Sprachkenntnissen bietet sich ein noch negativeres Bild: Hier gibt es nach eigener Einschätzung gar nur 3,5% Lehrer mit guten Kenntnissen, während die große Mehrheit je zur Hälfte eher mittelmäßige oder geringe Kenntnisse zu haben meint (siehe Tab. 31 und Tab. 32, S. 55).

Unterstellt man einen normalen und effektiven Verlauf der begleitenden Kurse in Bayern, so bedeutet dies, daß die Lehrer, als sie zweieinhalb Jahre zuvor in Bayern eintreffen waren, im Durchschnitt nur über sehr geringe Deutschkenntnisse verfügten.

Die Hauptzielsetzung der Vorbereitungskurse in der Türkei ist die Vermittlung von Sprachkenntnissen. Darüber hinaus wurden in den Jahren 1993-95, in denen die im Untersuchungszeitraum in Bayern mit Zeitverträgen angestellten Lehrer diese Kurse durchliefen, speziell auf Bayern bezogene Informationsveranstaltungen ausgerichtet. In der Endphase dieser Kurse kamen Vertreter des Staatsministeriums, Fachbetreuer mit guten Türkischkenntnissen und leitende Ministerialbeamte hinzu, die zum einen grundsätzliche Kenntnisse über das bayerische Schulsystem und die allgemeinen Rahmenbedingungen vermittelten, zum anderen aber auch einen ersten persönlichen Kontakt zu den einzelnen Lehrern herstellten, der sich später in vielen Fällen als hilfreich erwiesen hat. Dieser auf Betreiben des Staatsministeriums verfolgte Ansatz stellt einen konzeptionellen Fortschritt bei der Vorbereitung der Lehrer auf ihren Einsatz in Bayern dar.

Die Informationsveranstaltungen wurden von den Fachbetreuern in den letzten vierzehn Tagen bzw. in der letzten Kurswoche durchgeführt, waren also zeitlich sehr begrenzt. Mehrere Themenbereiche wurden angesprochen: Einerseits kamen allgemeine rechtliche und dienstrechtliche Belange zur Sprache, die Frage der Versicherungen wurde berührt; andererseits wurden allgemeinere Fragen zum Leben in Deutschland angeschnitten, wie etwa die bevorstehenden Probleme bei der Wohnungssuche, wie man sich dabei zu verhalten habe; schließlich konnten erfahrene Fachbetreuer auch grundsätzlich auf das bayerische Schulsystem eingehen, um in Ansätzen zu vermitteln, inwiefern sich der Unterricht in zweisprachigen Klassen vom MEU unterscheidet, und welche allgemeinen pädagogischen und didaktischen Prinzipien zu beherzigen seien. Kernstück dieser Bemühungen dürften die Unterlagen zu den Modellstunden türkischer Lehrer in bestimmten Klassen gewesen sein. Dabei habe sich ansatzweise die Gelegenheit ergeben, in Deutschland übliche didaktische Methoden im Vergleich zum heimatlichen System zu diskutieren, wie die Erstellung von Arbeitsblättern, der Umgang mit Folien etc., und die an bayerischen Schulen praktizierten Unterrichtsformen und Arbeitsweisen zu erläutern.

Darüber hinaus gestalteten ehemalige „Rotationslehrer“, die in Bayern gearbeitet hatten, in einigen Kursen Informationseinheiten, in denen sie aus ihrer Sicht auf alle möglichen Problembereiche eingingen. Diese zwangsläufig subjektiv gefärbten Schilderungen der Situation konnten gewiß dazu beitragen, das Informationsangebot abzurunden, mehrere Gesprächspartner betonten jedoch, daß die Ausgestaltung dieser Informationseinheiten dem Gutdünken der ehemaligen Lehrer überlassen worden sei.

So positiv die befragten Lehrer diesen Ansätzen prinzipiell gegenüberstanden, so deutlich ging aus ihren Schilderungen aber auch hervor, daß sie diesen Teil der Vorbereitung nur als einen Tropfen auf den heißen Stein empfunden haben: In der Rückschau waren sich alle einig darin, daß man für eine gezielte Vorbereitung auf den Einsatz in bayerischen Schulen eine sehr gründliche und vor allem viel längere Schulung benötigte, die über die Sprachausbildung hinaus auf das bayerische Unterrichtssystem und die besonderen Rahmenbedingungen eingehen sollte. Auch die impressionistischen Schilderungen praktischer Probleme durch ehemalige Kollegen, die einige Jahre in Bayern tätig waren, hätten einer Systematik bedurft und sollten einen größeren Stellenwert einnehmen.

Betrachtet man die Umfrageergebnisse ergibt sich ein etwas irreführendes Bild. Wenn je die Hälfte der Lehrer mit Zeitverträgen die Frage „Haben Sie an einem Seminar zur Landeskunde und zur Schulsituation in Deutschland teilgenommen, bevor Sie als Lehrer nach Deutschland kamen?“ (siehe Tab. 26, S. 53) verneint hat, so bedeutet dies nicht, daß die ein- bis zweiwöchigen Informationsveranstaltungen in der Hälfte der Vorbereitungskurse nicht stattgefunden hätten. Vielmehr ist wohl für manche nicht klar geworden, ob mit dieser Frage eine *getrennte* Kursveranstaltung gemeint war. Es ist daher zu vermuten, daß die meisten, die mit *nein* antworteten, dennoch an den Informationsblöcken teilgenommen haben - mit Ausnahme jener, die nachgemeldet oder aus sonstigen Gründen ohne Vorbereitung nach Bayern kamen.

Auch die Frage nach dem Veranstalter des Seminars (siehe Tab. 27, S. 53) scheint Verwirrung hervorgerufen zu haben: Manche gaben das MEB an, manche das Staatsministerium, andere wiederum den Kursort. Grundsätzlich ist davon auszugehen, daß Informationen zur „Landeskunde und Schulsituation in Deutschland“ nur im Rahmen der vorbereitenden Sprachkurse dargeboten wurden, und alle, die an diesen Kursen teilnahmen, auch diesen Abschnitt durchlaufen haben.

Die Angaben zur Dauer der Informationsveranstaltungen (siehe Tab. 28, S. 53) deuten darauf hin, daß der Zeitrahmen der Informationseinheiten in den unterschiedlichen Jahren verschieden gewesen ist (zwischen 1-3 Tagen und zwei Wochen).

Bevor die von den Lehrern geäußerten Vorstellungen zu konzeptionellen Verbesserungen der Vorbereitungskurse detailliert zu analysieren sind, erscheint es hilfreich, einige Aussagen zu einem Stimmungsbild zu verdichten, das den Stellenwert dieser Frage aus Sicht der Lehrer verdeutlichen soll.

Ein Lehrer, der in Deutschland studiert hatte, in der Türkei als Deutschlehrer tätig war und sogar einen Vorbereitungskurs geleitet hatte, gab zu bedenken (GP 1): *„Alles ist hier anders. Die Sprache ist anders, das Klima. Die Menschen leben und denken anders. Wenn man diejenigen, die hierher kommen, darüber aufklärt, sind sie wahrscheinlich etwas entspannter. Sogar ich war aufgeregt kurz bevor ich hierher kam, denn es ist eine Sache, die Sprache (eines Landes), seine Geographie und Kultur zu kennen, aber es sind wieder völlig voneinander verschiedene Situationen, wenn man hier als Schüler oder Erzieher oder Tourist herkommt; und es ist wieder eine ganz andere Sache, wenn man hier als Lehrer arbeiten soll...“*

Eine Lehrerin, die ohne jegliche Vorbereitung kam (GP 4) urteilt kritischer: *„Wenn wir schon als Erzieher hierherkommen, deren Aufgabe der Umgang mit Menschen ist, und wenn wir in dieser Gesellschaft die Aufgabe haben, eine Leistung zu bringen, sollten wir aber auch erwarten können, von ihr eine Gegenleistung zu erfahren. (...) Dann ist es notwendig, egal für welches Land man ausgewählt wird, einen sehr intensiven Vorbereitungskurs zu bekommen. Das heißt, ein nur sechsmonatiger, manchmal nur viermonatiger Kurs ist absolut ungenügend. Notwendig ist nicht, den Kurs zu verlängern. Die Lehrer, die ins Ausland geschickt werden, müssen unbedingt ein oder drei Monate, so lange wie möglich in der Region, in der sie eingesetzt werden, praktizieren, um all die sozialen Besonderheiten, die Lebensbedingungen, die Ausbildungssituation der Schüler, die ganzen Bedingungen kennenzulernen.“*

Ein anderer Gesprächspartner (GP 5) spielte auf die häufig auftretenden Probleme beim muttersprachlichen Unterricht in zusammengesetzten Klassen beim Einsatz an verschiedenen Schulorten an: *„Am wichtigsten wäre gewesen, etwas über das bayerische Schulsystem zu erfahren. Denn wir waren zwar daran gewöhnt, in zusammengesetzten Klassen in Anatolien zu arbeiten, wenn Not am Mann war, aber hier trafen wir auf eine ganz andere Situation, in der wir an fünf oder sechs Schulen die unterschiedlichsten Klassen unterrichten. In einer Klasse z.B. die Klassenstufen eins bis vier gemeinsam, in einer anderen Klasse sind es die Stufen fünf bis neun. Das ist so, als wenn einer im Auto Vollgas gibt und gleichzeitig ein anderer auf die Bremse tritt.“*

Andere lenkten die Aufmerksamkeit auf allgemeinere pädagogische Fragen, die aus den verschiedenen Unterrichtssystemen entspringen (GP 15): *„Wir wußten nicht, was wir in der Schule, im hiesigen Bildungssystem eigentlich genau zu tun hatten. Wie haben wir uns den Schülern gegenüber zu verhalten? Was haben wir von ihnen zu verlangen? Wie verhalten wir uns bei Verfehlungen der Schüler? Welche Strafe ist dann gefordert? Wir wußten nur, daß es verboten ist, zu schlagen. Dies wurde uns gleich nach unserer Ankunft noch einmal eindringlich klargemacht. (...) Anfangs wußten wir nicht einmal, daß die Note eins die beste ist. Die Schüler versuchten diese Unwissenheit natürlich auszunutzen, dies schadete unserem Ansehen in der Klasse, als herauskam, daß wir das nicht wußten. Auch die mangelnde Vertrautheit mit dem Overhead-Projektor, mit Folien, bemerkten die Schüler sofort. (...)“*

Ein weiterer Gesprächspartner reflektierte das Problem, es plötzlich mit völlig anderen Schülern zu tun zu haben (GP 15): *„In der Türkei kann man den Schüler erklären, was man von ihnen will. Sie verstehen das sofort und erledigen die Aufgaben. Hier kann man den Schülern noch soviel erklären, sie verstehen nicht, was man von ihnen will. Man bekommt nichts*

zurück. Die Kinder hören einem nicht zu. Sie können sich auch nichts vorstellen, haben keine Phantasie. Sie müssen etwas sehen, um es umsetzen zu können. Daran mußten wir uns erst gewöhnen.“

Insgesamt hatte man eben keinen Begriff davon, was einen erwartete:

„Wir hätten auf das Bildungssystem in Bayern durch unser MEB vorbereitet werden müssen. Wir hätten mit verschiedenen Methoden lernen müssen, wie Schüler hier lernen und unterrichtet werden. Dies wurde nicht gemacht. Wir stellten uns daher vor, daß das dortige System so ähnlich sein würde wie das der Türkei, vielleicht mit besser ausgestatteten Schulen.“

Diese Aussagen dürften die allgemeine Bewertung der Vorbereitungen auf den Auslandseinsatz in Bayern widerspiegeln. Nicht ganz unerwartet befanden mehr als 60% der Lehrer mit Zeitverträgen, nicht gut auf den Einsatz in Bayern vorbereitet worden zu sein (siehe Tab. 33).

Tab. 33

Bewertung der Vorbereitung auf den Einsatz in Deutschland

Frage 23: Wenn Sie heute einmal zurückblicken, denken Sie, daß Sie auf Ihre Tätigkeit als Lehrer in Deutschland gut vorbereitet wurden?

	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
nein	21	41,18	84	61,31	105	55,85
ja	30	58,82	53	38,69	83	44,15
Summe	51	100,00	137	100,00	188	100,00
MV	1	1,92	2	1,44	3	1,57
Gesamt	52		139		191	

Interessant und gleichzeitig nur schwer interpretierbar ist allerdings die im Durchschnitt bessere Bewertung der Vorbereitung auf den Auslandseinsatz durch die vor längerer Zeit nach Bayern entsandten Lehrer. Sie befanden sich in Dauerarbeitsverhältnissen - deren Vorbereitung durch das MEB im Vergleich zum Status quo rudimentär gewesen sein dürfte, oder nie stattgefunden hat, da sie als Arbeitsmigranten nach Deutschland kamen und dann zunächst über Zeitverträge, später festangestellt in ihren erlernten Beruf zurückfanden. 11 der 30 Lehrer in Dauerarbeitsverhältnissen, die aussagten, gut vorbereitet nach Deutschland gekommen zu sein, hatten sich vor Aufnahme ihrer Lehrertätigkeit als Tourist, Student, Arbeiter oder zu Besuch bei Verwandten in Deutschland aufgehalten, 9 von ihnen länger als ein Jahr. Es leuchtet ein, daß sie sich aus diesem Grund gut vorbereitet betrachten konnten. Doch auch unter den 21 Lehrern im Dauerarbeitsverhältnis, die sich als „nicht gut vorbereitet“ bezeichneten, waren 11 Personen mit vorausgegangenem Deutschlandaufenthalt, acht mit einer Dauer von über einem Jahr. Man könnte ihre Aussage, nicht gut vorbereitet worden zu sein, also als Ausdruck der Tatsache deuten, daß sie sich zwar schon länger in Deutschland aufgehalten hatten, mit dem deutschen Schulsystem und ihren künftigen Arbeitsbedingungen jedoch nicht vertraut

Tab. 34

Verbesserung der Vorbereitung nachfolgender Lehrer auf ihren Einsatz in Deutschland I

Frage 24, Teil 1.: Denken Sie, daß es notwendig wäre, die Vorbereitung der türkischen Lehrer zu verbessern, die nach Ihnen in Bayern eingesetzt werden ?

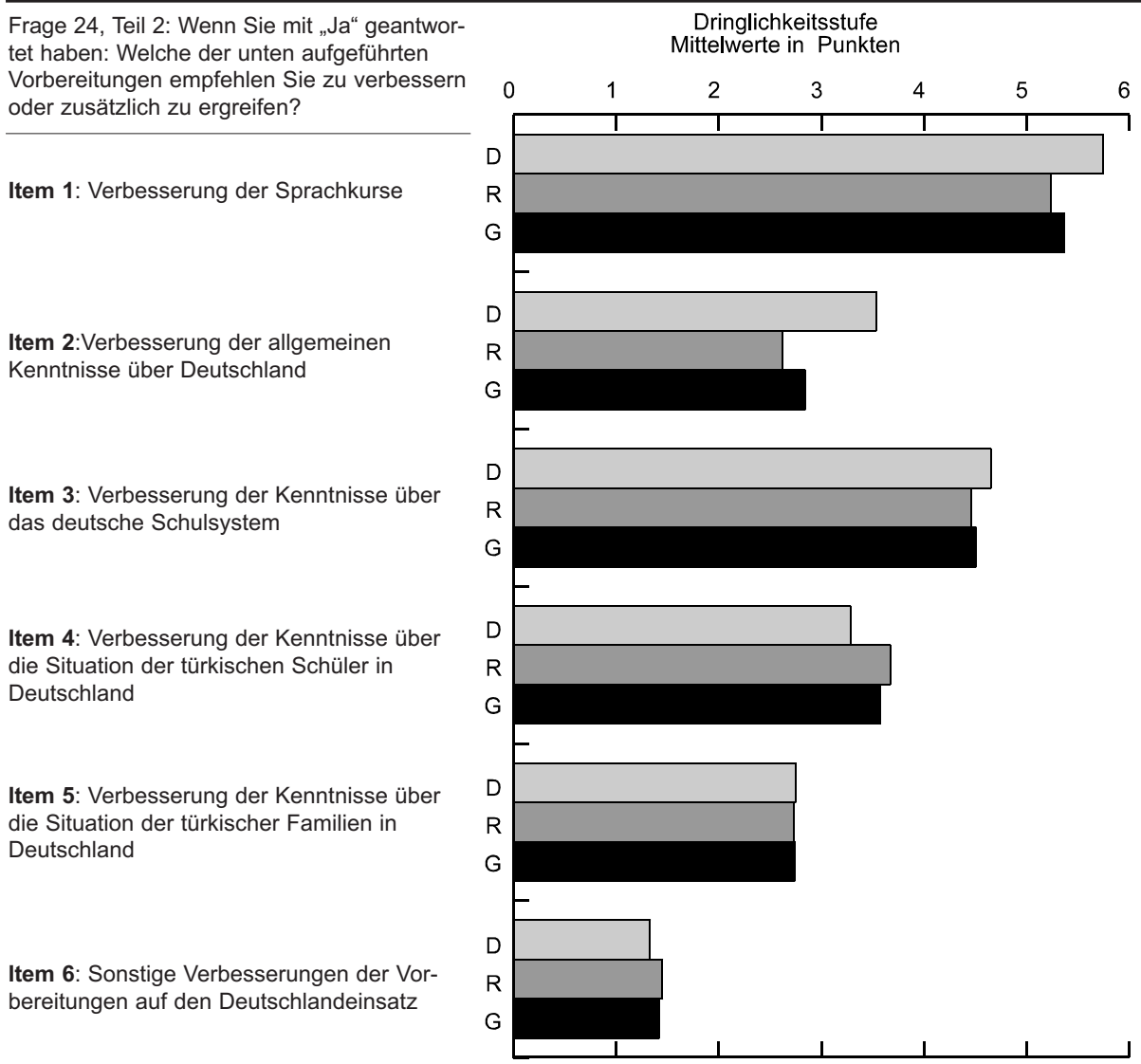
	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
nein	1	1,96	5	3,62	6	3,17
ja	40	78,43	127	92,03	167	88,36
ja (aber 24.2.1-24.2.6 fehlerhaft)	10	19,61	6	4,35	16	8,47
Summe	51	100,00	138	100,00	189	100,00
MV	1	1,92	1	0,72	2	1,05
Gesamt	52		139		191	

Anmerkung: 183 Befragte bejahten die Frage nach der Notwendigkeit von Verbesserungen in der Vorbereitung künftiger türkischer Lehrer auf ihren Einsatz an bayerischen Schulen. Eine Abstufung der vorgegebenen Items nach Dringlichkeit wurde jedoch nur von 167 Lehrern vorgenommen. Die Angaben der 16 fehlerhaft ausgefüllten Fragebögen wurden daher in den folgenden Tabellen vernachlässigt.

Diag. 6

Verbesserung der Vorbereitung nachfolgender Lehrer auf ihren Einsatz in Deutschland II

Frage 24, Teil 2: Wenn Sie mit „Ja“ geantwortet haben: Welche der unten aufgeführten Vorbereitungen empfehlen Sie zu verbessern oder zusätzlich zu ergreifen?



D = Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis, R = Lehrer im Rotationsverfahren, G = Gesamt

waren, und somit in ihre neue Aufgabe „hineingeschlittert“ sind. Es ist auch nicht auszuschließen, daß sich Lehrer in Dauerarbeitsverhältnissen bei dieser Frage aufgrund ihrer Erfahrungen zum Sprecher der „Rotationslehrer“ machen wollten. Zum Vergleich die Angaben der „Rotationslehrer“: Von den 53 Lehrern, die sich als „gut vorbereitet“ betrachteten, waren vier Personen zuvor in Deutschland, zwei von ihnen länger als ein Jahr. Von den 84 Lehrern, die die Frage verneint hatten, hatten sich zwölf Personen zuvor in Deutschland aufgehalten, jedoch nur vier von ihnen länger als ein Jahr.

Die allgemeine Einschätzung, daß die Vorbereitungen unzureichend waren, wird gestützt durch die Tatsache, daß 183 (96%) von 191 Lehrern die Frage nach der Notwendigkeit von Verbesserungen bei der Vorbereitung bejaht haben. Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis wünscheten dies zu 98% (siehe Tab. 34, S. 61).

Die Auflistung der zur Auswahl gestellten Themenbereiche, in denen Verbesserungsmöglichkeiten - nach Dringlichkeit gestuft - anzugeben waren, liefert ein klares Bild (siehe Diag. 6, S. 61):

Als dringlichste Maßnahme wurde die Verbesserung der Sprachkurse eingestuft, gefolgt von der Verbesserung der „Kenntnisse über das deutsche Schulsystem“. Im Mittelfeld rangieren die Items „Verbesserung der Kenntnisse über die Situation der türkischen Schüler in Deutschland“ und „Verbesserung der allgemeinen Kenntnisse über Deutschland“, während die „Verbesserung der Kenntnisse über die Situation der türkischen Familien in Deutschland“ für nachrangig erachtet wurde.

Interessant erscheint die Tatsache, daß die rechnerischen Mittelwerte aus den Angaben der Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis, die (wenn überhaupt) vor vielen Jahren nur eine äußerst knappe Vorbereitung erfahren hatten, von den rechnerischen Mittelwerten aus den Angaben der Lehrer mit Zeitverträgen, die im Unterschied dazu erst vor wenigen Jahren die vier- bis sechsmonatigen Kurse in Ankara absolviert hatten, in fast allen Fragestellungen nur geringfügig voneinander abweichen, also im Schnitt die gleiche Dringlichkeit zugemessen wurde. Nur bei den Items „Verbesserung der allgemeinen Kenntnisse über Deutschland“ und „Verbesserung der Kenntnisse über die Situation der türkischen Schüler in Deutschland“ unterscheidet sich die Rangfolge: Während Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis ersteren Punkt für dringlicher hielten, gaben „Rotationslehrer“ dem zweiten Item eine höhere Wertigkeit.

Betrachtet man die einzelnen Items, so ergibt sich ein detaillierteres Bild. Item 1, „Die Verbesserung der Sprachkenntnisse“, wurde von 92,5% aller Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis, die in diesem Fragenkomplex eine verwertbare Antwort gegeben hatten, als das dringlichste Problem erachtet, während „nur“ 71% der Lehrer mit Zeitverträgen diese Einschätzung teilten. Über 9% der „Rotationslehrer“ hielten es für das zweitwichtigste Problem (siehe Tab. 35, S. 63), doch insgesamt 19% ordneten es als nachrangiger ein. Man könnte dies so interpretieren, daß die Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis am eigenen Leib erfahren hatten, wie lange es dauert, bis sie sich im Deutschen verständlich machen konnten, gerade wenn man keine systematische Vorbereitung erfährt. Unter den erst kürzlich entsandten Lehrern waren hingegen einige Deutschlehrer, sowie Lehrer mit Vorkenntnissen in Deutsch, die subjektiv weniger Probleme empfunden haben mögen, bzw. diese im Zuge der begleitenden Sprachkurse behoben

Tab. 35

Verbesserung der Sprachkurse

Frage 24, Teil 2, Item 1: Wenn Sie mit „Ja“ geantwortet haben (...) Kreuzen Sie die Vorbereitungen an, die sie für notwendig erachten und numerieren Sie sie nach ihrer Dringlichkeit (..).

Item 1: Verbesserung der Sprachkurse Dringlichkeitsstufe	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
1 (6 Punkte)	37	92,50	91	71,65	128	76,65
2 (5 Punkte)	1	2,50	12	9,45	13	7,78
3 (4 Punkte)	0	0,00	7	5,51	7	4,19
4 (3 Punkte)	1	2,50	6	4,72	7	4,19
5 (2 Punkte)	0	0,00	7	5,51	7	4,19
nicht angekreuzt (0 Punkte)	1	2,50	4	3,15	5	2,99
Summe	40	100,00	127	100,00	167	100,00
Mittelwert in Punkten		5,75		5,24		5,37

Tab. 36

Verbesserung der allgemeinen Informationen über Deutschland

Frage 24, Teil 2, Item 2: Wenn Sie mit „Ja“ geantwortet haben (...) Kreuzen Sie die Vorbereitungen an, die sie für notwendig erachten und numerieren Sie sie nach ihrer Dringlichkeit (..).

Item 2: Verbesserung der allg. Deutschlandkenntnisse Dringlichkeitsstufe	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
1 (6 Punkte)	0	0,00	4	3,15	4	2,40
2 (5 Punkte)	5	12,50	3	2,36	8	4,79
3 (4 Punkte)	6	15,00	10	7,87	16	9,58
4 (3 Punkte)	7	17,50	22	17,32	29	17,37
5 (2 Punkte)	15	37,50	43	33,86	58	34,73
6 (1 Punkt)	1	2,50	3	2,36	4	2,40
nicht angekreuzt (0 Punkte)	6	15,00	42	33,07	48	28,74
Summe	40	100,00	127	100,00	167	100,00
Mittelwert in Punkten		3,53		2,62		2,84

Tab. 37

Verbesserung der Informationen über das deutsche Schulsystem

Frage 24, Teil 2, Item 3: Wenn Sie mit „Ja“ geantwortet haben (...) Kreuzen Sie die Vorbereitungen an, die sie für notwendig erachten und numerieren Sie sie nach ihrer Dringlichkeit (..).

Item 3: Kenntnisse über das deutsche Schulsystem Dringlichkeitsstufe	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
1 (6 Punkte)	3	7,50	19	14,96	22	13,17
2 (5 Punkte)	28	70,00	70	55,12	98	58,68
3 (4 Punkte)	6	15,00	16	12,60	22	13,17
4 (3 Punkte)	0	0,00	11	8,66	11	6,59
5 (2 Punkte)	2	5,00	3	2,36	5	2,99
nicht angekreuzt (0 Punkte)	1	2,50	8	6,30	9	5,39
Summe	40	100,00	127	100,00	167	100,00
Mittelwert in Punkten		4,65		4,46		4,51

Tab. 38

Verbesserung der Informationen über die Situation türkischer Schüler in Deutschland

Frage 24, Teil 2, Item 4: Wenn Sie mit „Ja“ geantwortet haben (...) Kreuzen Sie die Vorbereitungen an, die sie für notwendig erachten und numerieren Sie sie nach ihrer Dringlichkeit (..).

Item 4: Kenntnisse über die Situation der türk. Schüler Dringlichkeitsstufe	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
1 (6 Punkte)	0	0,00	8	6,30	8	4,79
2 (5 Punkte)	3	7,50	25	19,69	28	16,77
3 (4 Punkte)	19	47,50	57	44,88	76	45,51
4 (3 Punkte)	12	30,00	21	16,54	33	19,76
5 (2 Punkte)	2	5,00	1	0,79	3	1,80
nicht angekreuzt (0 Punkte)	4	10,00	15	11,81	19	11,38
Summe	40	100,00	127	100,00	167	100,00
Mittelwert in Punkten		3,28		3,67		3,57

Tab. 39

Verbesserung der Informationen über die Situation türkischer Familien in Deutschland

Frage 24, Teil 2, Item 5: Wenn Sie mit „Ja“ geantwortet haben (...) Kreuzen Sie die Vorbereitungen an, die sie für notwendig erachten und numerieren Sie sie nach ihrer Dringlichkeit (..).

Item 5: Kenntnisse über die Situation der türk. Familien Dringlichkeitsstufe	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
1 (6 Punkte)	0	0,00	4	3,15	4	2,40
2 (5 Punkte)	3	7,50	14	11,02	17	10,18
3 (4 Punkte)	7	17,50	23	18,11	30	17,96
4 (3 Punkte)	15	37,50	35	27,56	50	29,94
5 (2 Punkte)	11	27,50	28	22,05	39	23,35
nicht angekreuzt (0 Punkte)	4	10,00	23	18,11	27	16,17
Summe	40	100,00	127	100,00	167	100,00
Mittelwert in Punkten		2,75		2,73		2,74

Tab. 40

Verbesserung der Informationen über einen sonstigen Themenbereich I

Frage 24, Teil 2, Item 6: Wenn Sie mit „Ja“ geantwortet haben (...) Kreuzen Sie die Vorbereitungen an, die sie für notwendig erachten und numerieren Sie sie nach ihrer Dringlichkeit (..).

Item 6: Sonstige Verbesserungen Dringlichkeit	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
1 (6 Punkte)	0	0,00	1	0,79	1	0,60
2 (5 Punkte)	0	0,00	1	0,79	1	0,60
3 (4 Punkte)	0	0,00	2	1,57	2	1,20
4 (3 Punkte)	1	2,50	6	4,72	7	4,19
5 (2 Punkte)	2	5,00	4	3,15	6	3,59
6 (1 Punkt)	6	15,00	19	14,96	25	14,97
nicht angekreuzt (0 Punkte)	31	77,50	94	74,02	125	74,85
Summe	40	100,00	127	100,00	167	100,00
Mittelwert in Punkten		1,33		1,45		1,42

Verbesserung der Informationen über einen sonstigen Themenbereich II

Frage 24, Teil 2, Item 6: Wenn Sie mit „Ja“ geantwortet haben (...) Kreuzen Sie die Vorbereitungen an, die sie für notwendig erachten und numerieren Sie sie nach ihrer Dringlichkeit (..).

Item 6: Sonstige Verbesserungen der Vorbereitung auf den Einsatz an bayerischen Schulen:

Informationen über arbeits- und personalrechtliche Fragen	.6
Informationen über Sozialversicherungen, Wohnung(suche), Auto, Führerschein etc.	.5
Informationen über bi-nationale Verträge und Abkommen	.2
Informationen über den Schriftwechsel mit Schulbehörden	.2
Informationen über den Lehrplan / das Amtsblatt	.5
Informationen über Lehr- und Lernmittel	.8
Informationen über pädagogische Themen / Didaktik	.5
Informationen über politische Friktionen unter türk. Schülern/Lehrern/Eltern	.2
Informationen über das soziale Umfeld / soziale Aktivitäten	.4
Informationen über offizielle türkische Institutionen in Deutschland	.1
Informationen über bildungspolitische Unterschiede zwischen den Bundesländern	.1

hatten, so daß die Dringlichkeitsstufe 1 deutlich weniger häufig zugewiesen wurde. Dennoch: Mit insgesamt 76,7% aller Befragten, die auswertbare Antworten gaben, wurden „Sprachkenntnisse“ mit Abstand am häufigsten als das dringlichste Problem genannt, das in der Vorbereitung stärker zu berücksichtigen sei - trotz der unbestreitbaren Fortschritte, die in den letzten Jahren auf diesem Gebiet zu verzeichnen waren.

Item 3, „Informationen über das deutsche Schulsystem“, (siehe Tab. 37, S. 63) wurde von 70% der festangestellten Lehrer als zweitwichtigster Bereich der notwendigen Verbesserungen eingestuft, jedoch nur in Ausnahmefällen auf den ersten Platz gesetzt, während immerhin 15% der Lehrer mit Zeitverträgen, die gerade erst diese Umstellung auf ein neues Schulsystem zu bewältigen hatten, diesen Bereich für den wichtigsten hielten, immerhin 55% vergaben die Dringlichkeitsstufe 2. Die hinteren Rangplätze wurden jedoch von den „Rotationslehrern“ häufiger vergeben als von festangestellten Lehrern, so daß sich ein insgesamt uneinheitliches Bild ergibt. 70% der Angehörigen beider Lehrergruppen setzten diesen Problembereich jedoch auf eine der vordersten zwei Plätze.

Item 4, „Informationen über die Situation der türkischen Schüler“, nahm Platz drei auf der Dringlichkeitsliste ein. 77% der Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis wiesen diesem Bereich die dritte und vierte Dringlichkeitsstufe zu. Unter den Lehrern mit Zeitverträgen vergaben immerhin fast 20% die Dringlichkeitsstufe 2, 8 Lehrer (6,3%) sogar die Stufe 1 (siehe Tab. 38, S. 64). Dagegen hielten auch in dieser Gruppe 61% Verbesserungen in diesen Bereich nur für mäßig dringlich (Platzziffern 3-4), jeweils 10-11% von beiden Gruppen sahen hier keinen Handlungsbedarf. Diese breite Streuung dürfte darauf hindeuten, daß der Umgang mit türkischen Schülern und ihren - zunächst ungewohnten Verhaltensweisen - nur bei einem Teil der Lehrer ein essentielles Problem darstellt, während der andere Teil offensichtlich besser damit zurechtkommt - ein Phänomen, das möglicherweise auch etwas mit der unterschiedlichen Arbeitssituation in Großstadtschulen bzw. im ländlichen Bereich zusammenhängen könnte.

Oben wurde bereits darauf hingewiesen, daß der größte Unterschied zwischen den Voten der beiden Teilgruppen bei der Einschätzung der Dringlichkeit von Item 2 „Verbesserung der allgemeinen Informationen über Deutschland“ besteht, das in der Gesamtwertung den vierten

Rang belegte, also für vergleichsweise unwichtig gehalten wurde. Es fällt auf (siehe Tab. 38, S. 64), daß Lehrer in Dauerarbeitsverhältnissen, die Deutschland mittlerweile sehr gut kennen dürften, gerade in diesem Punkt einen erheblichen Nachholbedarf bei der Vorbereitung zukünftiger Generationen sehen. Wenn immerhin 27,5% die Dringlichkeitsstufe 2 und 3 vergeben haben, so läßt dies darauf schließen, daß diese Lehrer die Kenntnis der allgemeinen Rahmenbedingungen, die in den Schulalltag hineinwirken, vor allem aber auch die außerschulischen Belange der Lehrer berühren, wichtig für das Zurechtkommen mit der neuen Situation erachten. Unter den „Rotationslehrern“ vergaben dagegen nur 13% die Wertigkeiten 1-3. Noch frappierender ist aber die große Zahl derjenigen, die dieses Problem für völlig nachrangig hielten und es nicht ankreuzten (33% gegenüber 15% bei den Festangestellten). Man kann dieses Phänomen so deuten, daß Lehrer mit Zeitverträgen häufig der Überzeugung sind, daß eine genauere Kenntnis der allgemeingesellschaftlichen Rahmenbedingungen an sich kaum etwas zur Lösung ihrer aktuellen Probleme beitragen würde.

Bei Item 5 „Informationen über die Situation türkischer Familien“, das im Durchschnitt den 5. Rang belegte, also für relativ unwichtig, wenn auch nicht für irrelevant, erachtet wurde, ergibt die Detailanalyse (siehe Tab. 39, S. 64), daß festangestellte Lehrer, wohl wegen ihrer guten Kenntnis der sozialen Verhältnisse, möglicherweise auch aus der Gewöhnung an die Verhaltensweisen ihrer Schüler, Verbesserungen in diesem Bereich meist für eher nachrangig hielten - 65% nannten die Dringlichkeitsstufen vier und fünf. Eine Reihe von Lehrern mit Zeitverträgen (11%) hielt hingegen die Kenntnis der sozialen Hintergründe ihrer Schüler für so wichtig, daß sie das Problem auf Rang zwei (vier Lehrer gar auf Rang 1) und 18% auf Rang 3 platzierten. Bemerkenswert ist jedoch die Streuung der Angaben, auch die hinteren Rangplätze waren mit 27% und 22% stark vertreten, 18% erachteten Verbesserungen in diesem Punkt nicht für notwendig.

Bei diesem Fragekomplex war zudem die Möglichkeit gegeben, über die vorgegebenen hinaus Themenbereiche zu nennen, die bei der Vorbereitung auf den Auslandseinsatz besser oder zusätzlich abzuhandeln wären (siehe Tab. 40, S. 64). Vorschläge machten 22,5% der Lehrer in Dauerarbeitsverhältnissen und 26% der Lehrer mit Zeitverträgen. 4 „Rotationslehrer“ gaben ihren eigenen Vorschläge die Dringlichkeitsstufen 1-3, 10 Lehrer die Stufen Plätze 3 und 4. Betrachtet man die Vorschläge im einzelnen nach der Häufigkeit der Nennungen (siehe Tab. 41, S. 65), erscheint an erster Stelle die Verbesserung der „Informationen über Lehr- und Lernmittel“. Dieses Problem brennt einigen Lehrern auf den Nägeln. Sie hätten sich gewünscht, schon vor ihrem Arbeitsantritt in Bayern etwas über die Qualität und Verfügbarkeit von Lehrmitteln zu erfahren, um Vorsorge treffen zu können - ein Problem, das weiter unten noch ausführlich zu erörtern sein wird.

An zweiter Stelle folgen mit sechs Nennungen „arbeits- und personalrechtliche Fragen“, die zwar Gegenstand einführender Erläuterung in Ankara waren, aber wohl noch ausführlicher behandelt werden könnten. Mit jeweils fünf Nennungen folgen diverse Probleme, die unter der Überschrift „Informationen über praktische Probleme der ersten Zeit und deren Lösung“ zusammengefaßt werden können: Sozialversicherung, Wohnungssuche, Auto, Führerschein etc. Schließlich folgen Themen, die die Lehrtätigkeit mittelbar betreffen: den Lehrplan und Vorschriften im Amtsblatt, sowie allgemeine pädagogische Fragestellungen/Didaktik. Dieser letzte

Bereich dürfte im Zusammenhang mit dem weiter oben ausführlich diskutierten Themenbereich „Verbesserung der Informationen über das deutsche Schulsystem“ zu sehen sein, wie auch der Wunsch nach Informationen über die „bildungspolitischen Unterschiede zwischen den Bundesländern“. Daneben tauchen vereinzelt Themen auf, die sich auf den Umgang mit Behörden oder auf das Kennenlernen des deutschen und türkischen Umfeldes beziehen, Themen, die bei der Vorbereitung in Ankara eher am Rande interessieren dürften.

3.3. Allgemeine Betreuung und Weiterbildung

3.3.1. Hilfestellungen bei der Bewältigung von Anlaufschwierigkeiten

Lehrer, die einen Auslandseinsatz antreten, müssen sich im Gastland unvermeidlich auf eine neue Lebens- und Arbeitssituation einstellen. Die Umstellung auf eine völlig neue Umgebung, unbekannte Sitten und Gebräuche, bürokratische Regelungen etc. sind Anforderungen, vor die sich jeder Migrant gestellt sieht, der sein Leben in einem fremden Land neu organisieren muß.

Für türkische Lehrer in Bayern kommt hinzu, daß sie mit einem Schulsystem konfrontiert werden, welches sie nur vom Hörensagen und oberflächlich aus den knappen Einführungen während der Vorbereitungskurse in Ankara „kennen“ - oder besser: nicht kennen. Ihre gesamte pädagogische Routine, die sie sich in langen Jahren beruflicher Praxis in der Türkei erworben hatten, gilt zunächst scheinbar nichts mehr: Sie treffen auf Schüler, die ihnen - jedenfalls im Allgemeinen - nicht den gewohnten Respekt erweisen, die ein völlig anderes Arbeiten gewohnt sind. Sie sind gezwungen mit unbekanntem Lehrmaterialien zu arbeiten - sofern überhaupt welche zur Verfügung stehen -, müssen sich die fremden Lehrplaninhalte erst vergegenwärtigen und versuchen, ihre Unterrichtsplanung danach auszurichten. Lehrer, die in den Großstädten ausschließlich in zweisprachigen Klassen unterrichten, sind als „Neulinge“ in diesen Punkten sicher in einer besseren Position als jene, die jeden Tag in einer anderen Schule, häufig in jahrgangsübergreifenden Gruppen, und nicht selten an verschiedenen Einsatzorten unterrichten müssen. Alle Angelegenheiten, die es in der Anfangsphase an einer Schule neu zu organisieren gilt - von der Suche nach dem richtigen Ansprechpartner über die Lehrmittelbeschaffung bis hin zum Umgang mit Medien - müssen in einer Situation bewältigt werden, in der die Deutschkenntnisse im Regelfall noch nicht zu einer flüssigen Verständigung ausreichen. Zudem erfolgt bereits wenige Monate nach der Ankunft in Deutschland der erste Schulratsbesuch im Unterricht, bei dem sich bereits vorentscheiden kann, ob der Arbeitsvertrag über das erste Jahr hinaus verlängert wird.

Auf diese Themen soll unten noch detaillierter eingegangen werden. Sie seien hier bereits angeschnitten, um die Notwendigkeit von Betreuung und Hilfestellung vor Augen zu führen, die gerade in der Anfangszeit besteht, in der die Lehrer wegen der zunächst besonders zeitaufwendigen Unterrichtsvorbereitung dem Streßfaktor Zeitmangel und anderen psychologischen Belastungen ausgesetzt sind, zu denen ggf. auch die Trennung von der Familie zählt.

Hinzu kommen praktische Probleme im außerschulischen Bereich: eine Wohnung ist anzumieten, behördliche Formalitäten sind abzuwickeln, die den eigenen Aufenthaltsstatus betreffen, die Frage des Familiennachzugs muß entschieden und ggf. mit den Ausländerbehörden geregelt werden, aber auch so scheinbar triviale Dinge, wie das U-Bahn-System in München oder die ÖPNV-Verbindungen in Schwaben wollen erst einmal erkundet sein.

Im folgenden soll daher die Betreuung türkischer Lehrer in der Eingewöhnungsphase durch verschiedene Ansprechpartner und Instanzen betrachtet werden: ihre Kollegen, die Schulleitung, das Schulamt, die Fachbetreuer, das Konsulat, die türkischen Vereine - um die wichtigsten zu nennen. Es ist allerdings darauf hinzuweisen, daß dieser Fragekomplex im Fragebo-

gen keine Rolle spielen konnte. Daher läßt sich die Problemlage nur mit Verweis auf Aussagen einiger Gesprächspartner beschreiben, die ihre subjektiven Befindlichkeiten und Erfahrungen geschildert haben.

Vor einem großen Problem standen einige Lehrer bereits unmittelbar nach ihrem „Empfang“ in der bayerischen Metropole. Ein Lehrer (GP 8) berichtete, daß die Gruppe, die mit ihm im gleichen Flugzeug in München landete, von Vertretern des Staatsministeriums und der Schulbehörden des Regierungsbezirks sowie dem türkischen Erziehungsattaché begrüßt worden sei. Über diesen warmen Empfang waren alle hocherfreut. Leider endete damit auch die Betreuung schon wieder: nachts sei man schließlich in Augsburg angekommen und habe um Mitternacht nicht gewußt, wohin, und nur mit Mühe ein Hotel gefunden. Ähnliches berichtete eine Kollegin (GP 4) von einem anderen Einsatzort: In dem Hotel, das man in der ersten Nacht nach längerer Suche gefunden hatte, wären sie und ihre 13 neu eingetroffenen Kollegen einen Monat wohnen geblieben, bevor eine bessere Lösung gefunden worden war.

Dieses erste grundlegende Problem setzt vielen Lehrern offensichtlich sehr stark zu. Ein Gesprächspartner (GP 7), der in München zunächst dreieinhalb Monate in einer Pension wohnen mußte, bis er in seine jetzige Wohnung einziehen konnte, klagte:

„Ich habe in meinem Leben noch nie eine so schwere Zeit gehabt wie damals. Man ist gegenüber dem System fremd, der Umwelt gegenüber. Die eigenen Erwartungen sind das eine, doch die Personen, mit denen sie zusammentreffen, erwarten von Ihnen wieder etwas ganz anderes. (...) Weniger materiell als ideell habe ich damals große Schwierigkeiten gehabt. Man sucht eine Wohnung über die Zeitung, kann aber die Sprache nicht. Sie finden keinen, der Ihnen hilft. Aber Ahmet [ein beim Gespräch anwesender Kollege] hat uns da wenigstens bei den offiziellen Formalitäten geholfen. Damals gab es auch keinen türkischen Erziehungsattaché. Das trug auch zu dieser isolierten Situation bei.“

Ähnlich schilderten mehrere Gesprächspartner ihre Situation nach der Ankunft in Bayern, so daß man davon ausgehen muß, daß Startprobleme dieser Art eher die Regel als die Ausnahme darstellen dürften. An einigen Schulen bzw. Einsatzorten unterschied sich die Situation in dieser Hinsicht jedoch erheblich. Ausschlaggebend war, ob den Lehrern über die jeweilige Schulleitung oder - wie in einigen Fällen geschehen - über die Stadtverwaltung vorab eine Wohnung reserviert worden war, so daß dieses Problem erst gar nicht auftauchte. Andernorts wurden Lehrer schon am Bahnhof von einer „Abordnung“ türkischer Vereine abgeholt, die sich um alles kümmerten, angefangen von der Wohnung bis hin zu den Formalitäten bei den Ausländerbehörden. Gelang es nicht innerhalb kurzer Zeit, eine angemessene und bezahlbare Wohnung zu finden, so sprangen zuweilen auch türkische Moscheevereine ein, indem sie Lehrern für eine Übergangszeit Unterkunft in Räumen der Moschee boten.

Im Idealfall erhielten die Neuankömmlinge vom örtlichen Schulamt eine Liste jener Formalitäten ausgehändigt, die sie in der ersten Zeit zu erledigen hatten. Andernfalls gilt es, die türkischen Kollegen am Einsatzort ausfindig zu machen, die zumeist aber an anderen Schulen tätig sind. Sie sind geradezu *der* Rettungsanker in der ersten Zeit, da sie die gleichen Probleme alle schon ein paar Jahre zuvor bewältigen mußten. Steht ein solcher Ansprechpartner nicht zur Verfügung, da z.B. im ländlichen Bereich keine Kollegen an Nachbarschulen oder

am Wohnort eingesetzt sind, und wird auch von der Schule keine Hilfestellung gegeben, dann bietet das wöchentliche Zusammentreffen im begleitenden Deutschkurs die einzige Möglichkeit, Hilfe bei der Lösung dieser praktischen Probleme zu erhalten. Nur dort sind Kollegen anzutreffen, mit denen man ohne Sprachprobleme die gemeinsamen Probleme besprechen kann.

Für den außerschulischen Bereich ist daher festzuhalten: die Betreuung variiert stark von Fall zu Fall. Im positiven Extremfall reichte sie von der Hilfestellung durch erfahrene türkische Kollegen über das erweiterte türkische Umfeld, den Fachbetreuer bis hin zur Schulleitung, die sich aller Probleme annahm. Im anderen Extremfall war der Neuankömmling im ländlichen Bereich völlig auf sich allein gestellt und hatte möglicherweise auch noch das Pech, in eine relativ kleine oder schlecht vernetzte türkische Gemeinde zu gelangen, die keinerlei Unterstützung bot. Einigen Jahrgängen der Lehrer im Rotationsverfahren scheint Hilfestellung in Form von Informationsveranstaltungen geboten worden zu sein, die von den Erziehungsattachés der Konsulate in München und Nürnberg ausgerichtet wurden. Allerdings blieben diese lokal wie auch inhaltlich sehr beschränkt. Hervorzuheben sind Aktivitäten einiger engagierter Fachbetreuer, die die Schwierigkeiten der türkischen Lehrer im außerschulischen Bereich kennen und ihnen mit Rat und Tat zur Seite standen, wo immer dies zeitlich möglich war und die zu überbrückenden räumlichen Distanzen es erlaubten. In Einzelfällen verfügten Fachbetreuer über Kenntnisse der türkischen Sprache, die dabei halfen, psychologische Schranken gegenüber Vertretern der bayerischen Schulbehörden abzubauen. Letztlich waren jedoch all diese Hilfestellungen das Engagement einzelner und blieben damit dem Zufall überlassen. Entsprechend reicht die Bandbreite der Aussagen der Lehrer zu diesem Problembereich von *„ich hatte keinerlei Probleme in der Anfangszeit“* bis hin zu *„ich war nahe daran, alles hinzuwerfen und vorzeitig zurückzukehren“*.

Hilfestellungen bei den Umstellungs- und Eingewöhnungsproblemen in der Schule scheinen systematischer angeboten worden zu werden als im außerschulischen Bereich. Aber auch hier gilt: Wie schnell sich die Anfangsprobleme überwinden lassen, hängt stark vom persönlichen Engagement des Schulleiters ab, von den deutschen Kollegen, dem Einsatz des Fachbetreuers und der Anwesenheit türkischer Kollegen, die sich in der Regel immer sehr hilfsbereit zeigen.

Wie oben bereits erwähnt, resultieren viele Schwierigkeiten aus der fast völligen Unkenntnis des bayerischen Schulsystems und der fehlenden Einschätzung, welchen Stellenwert der MEU bzw. der Unterricht in zweisprachigen Klassen in diesem System haben. Hinzu kommen Probleme mit dem Schülerverhalten und dem Unterrichtsmaterial. Ein Lehrer, der das Glück hatte, von vielen Seiten Hilfe zu erfahren, urteilt (GP 15):

„Wir hätten durch unser MEB auf das Bildungssystem in Bayern vorbereitet werden müssen. Wir hätten mit verschiedenen Methoden lernen müssen, wie Schüler hier lernen und unterrichtet werden. Dies fand nicht statt. Wir stellten uns daher vor, daß das dortige System so ähnlich sein würde, wie das der Türkei, vielleicht mit besser ausgestatteten Schulen. Dann kamen wir hierher. Dabei hatten wir das Glück unseren Fachbetreuer kennenzulernen, der uns wie Freunde behandelt und uns in jeder Hinsicht aufklärt und unterstützt. Wir kannten die Situation in den Schulen überhaupt nicht. Er konnte uns die Details schneller klarmachen. Er

half uns bei der Beschaffung des Lehrmaterials. Er ist jeden Tag mit uns zusammen. Außerdem spricht er Türkisch. Wenn ein anderer unserer Kollegen ein Jahr brauchte, um sich insgesamt einzufinden, dann haben wir es mit seiner Hilfe geschafft, diesen Prozeß auf einen Monat zu verkürzen. Wir hatten auch nie große Probleme, weil sie mit seiner Hilfe sofort gelöst werden konnten. Aber für die anderen unserer Kollegen trifft dies nicht zu.“

Eine so intensive Betreuung ist jedoch im Regelfall nicht vorhanden. Oft leisten die Ansprechpartner in der Stammschule nur dürftige Hilfestellung, sei es, weil die Schulleitung kein offenes Ohr dafür hat, sei es, weil die Sprachhürde nicht zu überwinden ist. So berichtete der gleiche Lehrer (GP 15):

„Ich ging im ersten Schuljahr immer mit einem Schüler zum Direktor, damit er mir die wichtigen Dinge übersetzen konnte. Aber natürlich beschränkte sich dies auf die nicht-pädagogischen Sachverhalte, nur auf die allgemeinen.“

Abgesehen von der heiklen Situation, einen Schüler als Dolmetscher bemühen zu müssen; in einem solchen Fall ist wohl nicht davon auszugehen, daß eine Schulleitung, so wohlwollend sie auch sein mag, wirklich echte Hilfestellung geben kann. Zwar lassen sich organisatorische Fragen, z.B. „Wann kann ich das Kopiergerät benutzen?“, auf diesem Weg klären, erforderliche fachliche Hilfestellung, wie die Diskussion pädagogischer Fragen und praktischer Probleme im Unterricht, kommt aber aufgrund der Sprachhürden in den meisten Fällen nicht zustande, denn Fachbetreuer oder andere Ansprechpartner mit fortgeschrittenen aktiven türkischen Sprachkenntnissen sind die Ausnahme.

Einige türkische Lehrer, die in abgelegenen ländlichen Gegenden eingesetzt werden, wissen sogar offensichtlich nicht einmal etwas von der Existenz der Institution des Fachbetreuers. Das bedeutet nicht, daß sie diesen noch nie zu Gesicht bekommen hätten, es ist ihnen aber anscheinend nie bewußt geworden, daß jemand für sie zuständig ist, der sich auch ihrer fachlichen Probleme annehmen könnte.

Ein grundlegendes Problem für die meisten Neuankömmlinge besteht in der Auswahl der Lehr- und Lernmittel und der Unkenntnis ihrer Verfügbarkeit. Wie weiter unten noch ausführlich darzustellen ist, ist bei der Ausstattung mit türkischen Lehrbüchern eine große Diskrepanz zwischen Schulen festzustellen. Das Hauptproblem besteht zunächst darin, daß die türkischen Lehrer anfangs keinerlei Überblick darüber haben, welche Bücher in welchen Klassen eingesetzt werden können, und welche Lehrplaninhalte überhaupt zu vermitteln sind. Der Unterricht in zweisprachigen Klassen ist in dieser Hinsicht meist leichter zu organisieren, da hier in der Regel zumindest Lehrbücher vorhanden sind, die sich im Unterricht verwenden lassen.

Ganz anders ist die Situation im MEU, da für diesen keine Lehrbücher auf dem Markt sind, die auf Unterricht in jahrgangsübergreifenden Gruppen zugeschnitten sind, so daß das Lehrmaterial ohnehin von den Lehrern selbst „erstellt“ werden muß: Hier wird größtenteils mit Arbeitsblättern gearbeitet, in die sporadisch Texte aus verschiedenen türkischen Lehrbüchern einfließen, die für völlig andere Bedürfnisse geschrieben wurden. Besonders in Fällen, in denen ein Lehrer 26-28 Stunden MEU in jahrgangsübergreifenden Gruppen an verschiedenen

Einsatzorten und in verschiedenen Schulstufen abhalten soll (und solch ein Fall ist gar nicht selten), ist der Arbeitsaufwand dafür in den ersten Wochen extrem hoch. So steht und fällt die Bewältigung dieser Problematik für einen Lehrer mit der Unterstützung, die ihm seine Vorgänger zukommen lassen, ganz praktisch mit der Verwendbarkeit der hinterlassenen Material- und Textsammlungen, die an manchen Stammschulen in einem Ordner bereitstehen. Doch auch dieses Verfahren wird keineswegs systematisch praktiziert, sondern bleibt der Gutwilligkeit und dem Engagement der Vorgänger überlassen, die ihre Nachfolger nicht mehr zu Gesicht bekommen, also keine Tips geben können. Die Aussage eines Lehrers, daß er in den ersten Ferien, die er in der Türkei verbrachte, erst einmal seinen Vorgänger ausfindig machte, um sich von diesem das Lehrmaterial aushändigen zu lassen, zeigt die Notwendigkeit dieser Art der Hilfestellung.

Sofern ihnen niemand hilft, herrscht bei vielen Lehrern anfangs pure Verzweiflung. Trifft man dann auch noch bei der Schulleitung auf Probleme, kommt es mitunter zu Verbitterung, Verantwortliche werden gesucht (GP 6):

„Obwohl diese Institution dafür zuständig wäre, drückt mir die türkische Stelle für Erziehungsfragen beim Konsulat keine Anleitung in die Hand, welche Bücher z.B. für den Unterricht in Frage kommen. Dann geht man zum Direktor, der blockiert die Angelegenheit, weil er sein Budget nicht belasten will; schließlich muß ich sehen, wo ich die Bücher, hier ein paar, dort ein paar, zusammensammeln kann und schauen, wie ich zurechtkomme. Solch eine Bildungssituation ist falsch, das ist doch kein System, man überläßt die Lehrer ihrem Schicksal.“

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß eine intensive Betreuung türkischer Lehrer gerade in der Anfangszeit wichtig ist, da ihnen mehrheitlich praxisbezogene Kenntnisse sowohl der allgemeinen Rahmenbedingungen wie auch der unterrichts- und schulspezifischen Probleme und Problemlösungen fehlen. Punktuell und eher zufällig erteilte Hilfestellungen reichen nicht aus und müßten durch eine systematische, flächendeckende Betreuung ergänzt bzw. ersetzt werden. Reibungsverluste ließen sich vermeiden, wenn sichergestellt würde, daß die ablösenden Lehrer so früh wie möglich Kontakt zu ihren Vorgängern aufnehmen können. Dies setzt eine vorausschauende Einsatzplanung voraus. Im Idealfall würden sich die Auslandseinsätze um ein zwei Monate überschneiden, so daß eine Einarbeitung vor Ort gewährleistet wäre.

3.3.2. Die Aufsicht durch die Schulbehörden

Bayern gehört zu den Bundesländern, die türkische Lehrer der eigenen Schulaufsicht unterstellen. Diese erfolgt durch die Begutachtung des Unterrichts durch die Schulräte, daneben hat sich das Staatsministerium mit den Fachbetreuern ein Instrument geschaffen,⁴² das beratende und Aufsichtsfunktionen vereint. Fachbetreuer fungieren als eine Art Scharnier zwischen Schulbehörden und türkischen Lehrern und sollten in Situationen eingreifen, in denen Lehrer vor größeren Problemen bei der Bewältigung der neuen Unterrichtsbedingungen stehen, die Befassung eines Schulrats mit dieser Angelegenheit jedoch nicht erforderlich ist. Fachbetreuer sollten daher fähig sein, sich in die Situation türkischer Lehrer einfühlen zu können. Wünschenswert wären Grundkenntnisse des türkischen Schulsystems und -alltags sowie der Ausbildung und der allgemeinen Arbeitsbedingungen für Lehrer in der Türkei. Im Idealfall besitzt ein Fachbetreuer Kenntnisse der türkischen Sprache. Kenntnisse in der einschlägigen Sprache werden von regionalen Fachbetreuern zwar erwartet, aber nicht gefordert, im Unterschied zu überregionalen Fachbetreuern, die Grundkenntnisse nachweisen müssen.

Ein regelmäßiger Gedankenaustausch mit dem Fachbetreuer ist für die Neuankömmlinge naturgemäß besonders wichtig. Auch nach Abschluß der Einarbeitungsphase erscheint aber der Kontakt zwischen Fachbetreuern und Lehrern in regelmäßigen Abständen zumindest für diejenigen Lehrer von Nutzen, die das Bedürfnis haben, aktuelle Probleme im Unterricht oder im weitesten Sinne im schulischen Bereich zu lösen.

Tab. 42

Verständigungsmöglichkeiten mit den Fachbetreuern

Frage 47: Wie oft im Monat treffen Sie Ihren sog. Fachbetreuer, der den türkischen Lehrern im jeweiligen Schulbezirk zur Seite stehen soll?

Den Fachbetreuer treffe ich	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
nie	28	56,00	32	24,24	60	32,97
einmal pro Jahr	1	2,00	1	0,76	2	1,10
zwei bis dreimal / Jahr	8	16,00	13	9,85	21	11,54
alle viertel Jahr	2	4,00	5	3,79	7	3,85
alle zwei Monate	1	2,00	5	3,79	6	3,30
einmal pro Monat	6	12,00	38	28,79	44	24,18
zwei- bis dreimal pro Monat	2	4,00	9	6,82	11	6,04
jede Woche	0	0,00	21	15,91	21	11,54
häufiger	2	4,00	4	3,03	6	3,30
sonst. Angaben	0	0,00	4	3,03	4	2,20
Summe	50	100,00	132	100,00	182	100,00
MV	2	3,85	7	5,04	9	4,71
Gesamt	52		139		191	

⁴² Zum Aufgabenbereich siehe: „Dienstanzweisung für Fachbetreuer für den Unterricht ausländischer Schüler an Grund- und Hauptschulen.“ Bekanntmachung v. 17.9.1979, (KMBI I, S. 503). In: *Das Schulrecht in Bayern. Loseblattsammlung mit Kommentar. Carl-Link-Vorschriftensammlung.* Kronach. Abschnitt 22.28, S. 1 ff.

Betrachtet man die Frequenz des Zusammentreffens mit dem Fachbetreuer, so zeigen sich frappierende Unterschiede. Immerhin ein Drittel aller türkischen Lehrer hatte nach eigenen Angaben nie Kontakt zu Fachbetreuern. Allerdings nannten einige von ihnen später Themen, die bei Besprechungen mit Fachbetreuern behandelt worden seien. Es verwundert nicht, daß dies in der Mehrzahl (zu 56%) Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis betraf, ist bei ihnen doch in der Regel davon auszugehen, daß sie keine spezifischen Probleme mehr zu bewältigen hatten, die in die Kompetenz eines Fachbetreuers fielen. Immerhin fast ein Viertel der Lehrer mit Zeitverträgen scheint aber ebenfalls nie einen Fachbetreuer zu Gesicht bekommen zu haben, weitere 15% nur relativ selten (1-4 mal im Jahr). Eine große Gruppe pflegte dagegen augenscheinlich einen steten und zum Teil wohl auch sehr intensiven Kontakt zum Fachbetreuer. Gut die Hälfte aller „Rotationslehrer“ sahen ihn zwischen „einmal im Monat“ und „jede Woche“, einige wenige sogar noch häufiger.

Mehrere Faktoren können für die Interpretation dieser Daten eine Rolle spielen. Zunächst gibt es Konstellationen (in einem Fall ist dies direkt nachvollziehbar), in denen sich zwangsläufig ein regelmäßiger Kontakt zwischen Fachbetreuer und einer Gruppe von Lehrern ergab, da der Fachbetreuer an der gleichen Schule arbeitete. Sodann ist die Zahl der Lehrer von Bedeutung, die einem Fachbetreuer zugewiesen wurde. Weiterhin spielt die „Erreichbarkeit“ einzelner Lehrer eine wichtige Rolle, gerade wenn türkische Kollegen im ländlichen Bereich verstreut und weit ab vom Dienstort des Fachbetreuers eingesetzt waren. Und schließlich hängt es auch vom Engagement des Fachbetreuers ab, wie oft er von sich aus die Initiative ergriff und routinemäßige Zusammentreffen mit Lehrern, eventuell auch in einer größeren Gruppe, arrangierte.⁴³

In Fällen, in denen anderweitig genügend Ansprechpartner zur Verfügung stehen, sich der betreffende Lehrer sehr schnell auf die neue Situation einstellen konnte oder einfach keine relevanten Probleme zu lösen sind, mag die Kontaktaufnahme zum Fachbetreuer aus der Sicht eines türkischen Lehrers mit Zeitvertrag ohnehin überflüssig erscheinen. Zudem könnte eine Konsultation des Fachbetreuers in einigen Fällen auch deshalb unterbleiben, weil man in ihm letztlich doch den Vertreter der Schulbehörde sieht. Von dieser Warte aus betrachtet kann jede Kontaktaufnahme als ein Signal an den deutschen Arbeitgeber verstanden werden, daß man mit der neuen Situation nicht zurechtkommt. Es bleibt also dem Geschick des Fachbetreuers überlassen, eine Vertrauensbasis aufzubauen und sich als jemand darzustellen, der nicht als Kontrollorgan, sondern als echter Berater fungiert. Dies gelingt sicher nicht in jedem Fall, denn schließlich ist der Fachbetreuer - ob er will oder nicht - zugleich der verlängerte Arm des Schulrates. Überregionale Fachbetreuer begleiten ohnehin den Schulrat bei Visitationen türkischer Lehrer als „Dolmetscher“ und sind anwesend, wenn es um die Beurteilungen der Lehrfähigkeit und damit um die Entscheidung geht, ob der Arbeitsvertrag über die einjährige Erstanstellung hinaus verlängert wird. Daran wird die „Zwitterstellung“ der Fachbetreuer besonders deutlich.

Die von den Lehrern (ohne Vorgabe von Antwortalternativen) im Fragebogen frei zu formulierenden Aussagen zu den mit Fachbetreuern besprochenen Themenbereiche enthalten

⁴³ Siehe hierzu Abschnitt 3.3.4. „Fortbildung“.

eine Menge Hinweise auf Probleme, für die Fachbetreuer prinzipiell als Ansprechpartner und Helfer bereitstehen könnten oder sollten. Es erschien nicht möglich, diese Angaben zu klassifizieren und statistisch auszuwerten, ohne den Informationsgehalt einzubüßen, den sie als Stimmungsbarometer besitzen. Die nachstehende Liste enthält die Angaben aller 130 Lehrer, die sich zu diesem Komplex geäußert haben, selbst widersprechende Aussagen von Befragten, die angegeben hatten, ihren Fachbetreuer noch nie getroffen zu haben.

Liste 1

Themen der Gespräche mit den Fachbetreuern

Frage 48: Welche beruflichen Themen stehen bei Ihren Gesprächen mit dem Fachbetreuer am häufigsten auf der Tagesordnung? (Freie Formulierung der Antwort!)

Das deutsche Schul- und Bildungssystem • Sie schenken unseren Problemen kein Gehör • Wir besprechen, wie der Unterricht durchgeführt werden soll • Unterrichtstechniken, Lehr- und Lernmittel, Probleme mit der Disziplin in der Klasse • Stundenpläne, und wie der Unterricht am besten gestaltet werden kann • Die Beziehungen zu Schülern und Eltern, Lehr- und Lernmittel • Ich glaube nicht, daß man von diesen Treffen so richtig profitieren kann, aufgrund der Sprachbarrieren lassen sich diese Themen nicht richtig diskutieren • Die Erstellung der Zeugnisse • Er versucht unsere Probleme zu lösen, meist stehen Erziehungs- und Bildungsfragen auf der Tagesordnung. Andere Themen klären wir telefonisch • Allgemeine Erziehungs- und Bildungsprobleme • Unterrichtsgestaltung • Daß die Schüler am MEU nur unregelmäßig und lustlos teilnehmen • Disziplinprobleme mit den Schülern, Sprachschwierigkeiten der Lehrer, Unterschiede zwischen dem türkischen und deutschen Schulsystem • Daß das deutsche Bildungssystem darauf ausgerichtet ist zu gewährleisten, daß Hauptschüler im allgemeinen und die türkischen Hauptschüler im besonderen der Gesellschaft möglichst wenig schaden und man uns (einschließlich der deutschen Lehrer) als Hirten (bzw. die Eltern als Babysitter) betrachtet. Die ungelösten Probleme • Disziplin in der Klasse, Aufmerksamkeit der Schüler, Schwänzen/Fehlstunden • Wie die familiäre Situation den Schulalltag beeinflusst und Probleme, die aus kulturellen Unterschieden resultieren • Daß sich die Schüler nicht genügend auf den Unterricht vorbereiten, Maßnahmen, das Verhältnis zwischen Lehrern und Eltern • Unterrichtsgestaltung, Probleme der Schüler • In den ersten Jahren: Methoden, die gewährleisten, daß die Schüler ein Thema verstehen. Daß Schüler sich aktiv beteiligen • Wir tauschen uns über Projekte und Themen aus, die wir zusammen machen können • Das Führen der Akten und Ausfüllen der Formulare (incl. der Zeugnisse), die wir von der Schulleitung bekommen. Die Lösung einiger persönlicher Probleme • Probleme mit Schülern und Eltern • Das Desinteresse der Eltern gegenüber der Schule, die Lustlosigkeit der Schüler, die Mängel in der Ausstattung, der unproduktive MEU • Probleme im Zusammenhang mit dem deutschen Schulsystem • An meine Schule kommt kein Fachbetreuer • Problemschüler und wie wir ihnen helfen können, manche persönlichen Probleme, Hilfestellung bei der Bewältigung des offiziellen Schriftwechsels • Ich habe keine beruflichen Probleme, wir sprechen miteinander nur über Unterrichtsmethoden und -techniken. Wie kann man es besser machen? • Verstöße gegen die Disziplin, Erläuterung der Themen im deutschen Lehrplan, die wir nicht kennen. Personalrechtliche Fragen. Sprachkurse. • Die Disziplin der Schüler • Bisher standen die meisten Probleme im Zusammenhang mit Schülern. Unterrichtsplanung und praktische Ausführung. Beziehungen zur Schulleitung und zu Kollegen • Disziplin im Unterricht, Unterrichtsmedien, Kontakte mit Eltern. • Berufliche Probleme waren kein Thema • Kontrolle der Hefte und Akten. Einsatz von Lehr- und Lernmitteln. Unterricht in Leistungsgruppen • Unregelmäßige Teilnahme am MEU, manche Probleme von Schülern und ihren Eltern • Das deutsche Schulsystem. Die Funktion des Klassenlehrers. Aktenführung. Schriftliche Prüfungen u.ä. • Disziplinprobleme mit Schülern und Themen des Unterrichts, ob die Themen dem Niveau der Klasse entsprechen, anzuwendende Unterrichtsmethoden • Allgemeine Probleme der türkischen Schüler und was notwendig ist, um sie zu lösen • Das deutsche Schulsystem und evtl. anstehende Probleme • Unterrichtstechniken, Disziplin, Motivation • Mein Fachbetreuer ist zugleich Leiter meines Deutschkurses, ich sehe ihn daher jede Woche. Daneben sprechen wir nach Hospitationen und arbeiten manchmal zusammen. Bisher gab es keine Probleme • Schüler- und Familienprobleme • Daß die Schüler müde und uninteressiert in den Türkischunterricht kommen, weil dieser in den Nachmittagsstunden liegt • Beobachtungen zum Verhalten einzelner Schüler. Noten. Unterrichtsmethoden • Da unser Fachbetreuer zugleich unser Deutschlehrer ist, können wir über alle Themen sprechen • Wir treffen unseren Fachbetreuer jeden Donnerstag für drei Stunden. Wir erhalten Deutschunterricht und diskutieren berufliche Probleme • Das deutsche Schulsystem. Unterrichtsmethoden und -techniken • Als Fachbetreuer sollten türkische Kollegen eingesetzt werden. Ich glaube, daß es nach so vielen Jahren in Bayern genug Kollegen gibt, die diese Aufgabe erfüllen können. Das wäre viel effektiver • Daß manche Familien und manche Schüler den Zusatzunterricht in Türkisch als reine Formalität betrach-

ten, weil er am Nachmittag stattfindet • Disziplin und Erziehung. Das deutsche Schulsystem. Unsere Pflichten, Befugnisse und Verantwortlichkeiten. Personalrechtliche Angelegenheiten • Daß Schüler, die eine deutsche Schulklasse besuchen, Schwierigkeiten haben, türkisch zu sprechen und zu schreiben • Unterrichtsmethoden. Benotung, das Punktesystem. Die Verwendung von Lehr- und Lernmitteln. Die Situation der türkischen Familien • Lehr- und Lernmittel. Disziplinarfragen. Lernerfolge der Schüler • Über das deutsche Schulsystem • Probleme mit den Büchern in den türkischen Klassen. Probleme mit der Schule, der Schulleitung und den Angestellten. Durchführung und Vorbereitung des Unterrichts u.ä. • Die Verlegung des MEU in die Vormittagsstunden, seine Umwandlung in ein Pflichtfach. Lehrbücher und Begleithefte • Es wird häufig betont, daß die türkischen Lehrer ihre Aufgaben nicht vollständig erfüllen • Wenn ich den Fachbetreuer treffe, spreche ich mit ihm über die Schwierigkeit des Unterrichts in einigen jahrgangsübergreifenden Gruppen, und darüber, daß die Schüler am Nachmittag nur sehr schwer zu motivieren sind • Unterrichtsmethoden. Disziplin der Schüler. Bewertung der Schüler • Ich kann mich nicht mit ihm treffen • Schülerprobleme. Personalrechtliche Fragen • Lehr- und Lernmittel. Unregelmäßige Teilnahme der Schüler am Unterricht (MEU) • Schülerprobleme. Allgemeine berufliche Fragen. Gegenseitiger kultureller Austausch • Lehr- und Lernmittel. Probleme mit der allgemeinen Disziplin. Stundenplanung, Anzahl und Zeitplanung • Versorgung mit Lehr- und Lernmitteln. Probleme, die daraus resultieren, daß der muttersprachliche Unterricht freiwillig ist • Der Fachbetreuer ist mein Freund. Er informiert sich über mich über die anstehenden Probleme • Erziehungs- und Unterrichtsmethoden. Fragen der allgemeinen Disziplin. Probleme bei der Verständigung mit deutschen Kollegen • Ich habe mich mit meinem Fachbetreuer bislang erst zweimal getroffen. Ich wurde beauftragt, eine Musterstunde vorzubereiten. Wir sprachen über die Hospitation • Unregelmäßige Teilnahme der Schüler am Unterricht. Thema Lehr- und Lernmittel • Schülerprobleme. Unregelmäßige Teilnahme der Schüler am MEU. Allgemeine berufliche Probleme • Schülerprobleme. Wie man eine Klasse besser unterrichten kann. Das Thema der Motivation von Schülern. Problembewältigung • Unsere personalrechtlichen Angelegenheiten. Versetzung von Schülern, die gut Deutsch sprechen, in eine deutsche Klasse. Unser Deutschlernen • Wir tauschen uns über alle Themen aus • Wir diskutieren häufig über Techniken der Wissenvermittlung, weil es bei diesem Thema Meinungsverschiedenheiten gibt • Planung. Unterrichtsgestaltung. Aktenführung. Methoden • Persönliche Probleme. Planung • Zu Beginn des Schuljahres über Einsatzorte und die Bewertung des abgelaufenen Schuljahres • Fachbetreuer sind überhaupt nicht hilfreich. Diese Aufgabe müßte auf andere Art und Weise in die Hand genommen werden • Erziehungs- und Unterrichtsmethoden • Die Unterrichtsgestaltung des Lehrers. Die aktive Beteiligung der Schüler am Unterricht • Alle Themen • Planung und Unterrichtsgestaltung • Wenn es notwendig erscheint, tauscht man sich über Schüler, Schulsituation und Eltern aus • Unterrichtsmethoden. Versorgung mit Lehr- und Lernmitteln. MEU im deutschen Bildungssystem • Interesse am Unterricht, Disziplin, produktivere Unterrichtsgestaltung, kulturelle Bildungsaktivitäten (Theater) • Disziplin. Verhalten der Schüler im Unterricht. Mitarbeit und Interesse • Sprache (Deutsch). Allgemeine Bildungsprobleme an den Schulen. Methoden des deutschen Erziehungs- und Bildungssystems • Um Informationen zum offiziellen Schriftwechsel (z.B. Ausfüllen einiger Formulare, die von den Regierungsämtern geschickt werden) zu erhalten • Die Bildungs- und Erziehungsprobleme der türkischen Kinder in Deutschland werden diskutiert • Wir bemühen uns neu eingetroffenen Schülern zu helfen, einen Beruf zu finden • Probleme von türkischen Schülern in deutschen Klassen mit ihren Lehrern. Das Interesse der deutschen Kollegen für die türkischen Schüler und ihr Verhalten ihnen gegenüber • Ich habe keine Möglichkeit, einen Fachbetreuer zu treffen, denn in der Gegend, in der ich arbeite, ist dies so gut wie nicht möglich • Unterrichtsmethoden, auftretende Probleme • Unterrichtsmethoden • Daß die Schulverwaltung die Voraussetzungen dafür schafft, den Unterricht produktiver zu machen. Der Mangel an Lehr- und Lernmitteln. Unterrichtsmethoden. Schülerproblem etc. • Desinteresse am Unterricht. Disziplinlosigkeit. Unterrichtsmethoden. Nutzung der Lehr- und Lernmittel. Unterrichtsplanung und -durchführung • Ich habe ihn früher ab und zu getroffen, wir sprachen über die Unterrichtsgestaltung • Unterrichtsplanung für den MEU. Themen des MEU. Muttersprachlicher Unterricht in jahrgangsübergreifenden Gruppen. Die Gestaltung einer MEU-Musterstunde • Disziplin. Das deutsche Schulsystem • Wie man den MEU attraktiver machen kann. Der Bedarf an Lehr- und Lernmitteln. Themen im Zusammenhang mit dem deutschen Schulsystem (Versetzung) • Der Einsatz der türkischen Lehrer an einer Vielzahl von Schulen • Das Schulsystem (Noten, Planung u.ä.), Probleme • Wie können wir den Kindern im MEU besser helfen? • Alle zwei Monate finden Fortbildungskonferenzen statt. Wir tauschen uns über aktuelle oder vorher festgelegte Themen aus. Alle ausländischen Lehrer der Region nehmen teil • Unregelmäßige Teilnahme von Schülern am Unterricht • Meist wird die Unterrichtsvorbereitung durchgesehen. Die Tages-, Wochen- und Jahresplanung wird kontrolliert. Die über Schüler zu führenden Listen (z.B. Noten) werden durchgesehen. Wir sprechen über Lehr- und Lernmittel • Wir arbeiten seit zwei Jahren gemeinsam an der Vorbereitung auf den Quali. Die berufliche Qualifikation der türkischen Lehrer und Probleme im Türkischunterricht • Meist stehen Themen auf der Tagesordnung wie: MEU am Nachmittag, das Desinteresse der Schüler daran, ihre unregelmäßige Teilnahme am Unterricht und Gegenmaßnahmen • Der MEU • Erziehung und Bildung. Verwaltungsangelegenheiten. Benotung • Lagebeurteilung. Einrichtung von Leistungsgruppen und Diversifizierung der [Unterrichts-]aktivitäten • Im ersten Jahr habe ich ihn häufiger getroffen. Wir sprachen über das Bildungssystem, Unter-

richtsmethoden und Schülerprobleme • Lehr- und Lernmittel. Themen im Zusammenhang mit Feiertagen • Unter den Personen, die Fachbetreuer genannt werden, habe ich so gut wie niemanden gesehen, der das Wissen und die Sprachkenntnisse mitbringt, die die Erfüllung dieser Aufgabe erfordern • Ich treffe keinen Fachbetreuer • Zumeist die Unterrichtsplanung • Disziplinarfragen. Das Verhältnis zwischen Schülern und dem Lehrer • Unregelmäßige Teilnahme am Unterricht, Probleme mit der Disziplin • Ich unterrichte seit 24 Jahren an deutschen Schulen und sehe in der letzten Zeit meinen Fachbetreuer kaum noch, Probleme mit dem Unterricht, persönliche Wünsche • Soziale Aktivitäten, Schülerprobleme, die Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern, berufliche und personalrechtliche Angelegenheiten • Probleme, die Schüler verursachen, unregelmäßiger Unterrichtsbesuch, Lehr- und Lernmittel • Mit dem Fachbetreuer habe ich mich nur im ersten Jahr häufig getroffen. Jetzt kann ich alle meine Probleme selbst lösen • Unterrichtsmethoden und -techniken. Lehr- und Lernmittel • Wie man sich bei disziplinarischen Problemen Schülern gegenüber verhält. Eingewöhnung in die Schule • Unterrichtsmethoden und -techniken. Die Motivation der türkischen Schüler • Der Fachbetreuer gibt den neu angekommenen Lehrern nicht die notwendigen Informationen. Das Schulsystem, das Notensystem u.ä. müssen in den ersten Monaten in Seminaren erläutert werden! • Mängel in der Versorgung mit Quellenmaterial • Es gibt [hier] keinen Fachbetreuer • Ich unterrichte jetzt im fünften Jahr in Deutschland. Ich habe nie einen Fachbetreuer kennengelernt • Reicht die Fähigkeit dieser Personen aus, beraten zu können? Sie sind pädagogisch nicht geschult ... [unlesbar] • Schülerprobleme, Disziplin, Vorbereitung auf den Unterricht, persönliche Probleme, besonders im Zusammenhang mit mangelnden Sprachkenntnissen, das Desinteresse der deutschen Lehrer u.ä. • Den Lehrer, von dem ich nicht genau weiß, ob er in der Lage ist, zu helfen und zu beraten, habe ich im ersten Jahr zweimal, im zweiten Jahr einmal und im dritten Jahr überhaupt nicht getroffen. Im vierten Jahr traf ich ihn einmal im Zusammenhang mit einer Überprüfung.

Zur Schulaufsicht durch die Schulräte: Anders als bei verbeamteten oder festangestellten Lehrern, bei denen regelmäßige Beurteilungen durch den Schulrat eher eine Routineangelegenheit darstellen und nur in Ausnahmefällen einschneidende Folgen zeitigen, geht es für türkische Lehrer im Rotationsverfahren im ersten Jahr ihres Auslandseinsatzes ums Ganze. Ein Lehrer (GP 12) stellt dazu lapidar fest:

„Die Überprüfungen durch die Schulräte sind der Alptraum der Lehrer. Wer wirklich zurückgeschickt würde, der würde das als ein Problem der Ehre empfinden. Dazu kommt, daß das Gehalt hier sehr hoch ist, so daß jeder seine fünf Jahre erfüllen will.“

Damit ist alles gesagt. Dieses Probejahr nicht zu überstehen wäre - ganz abgesehen von finanziellen Einbußen - mit einem Ansehensverlust verbunden, nicht nur gegenüber den in Bayern verbleibenden Kollegen, sondern vor allem auch gegenüber den Schulbehörden und Lehrerkollegen in der Türkei.

Eigentlich alle Gesprächspartner waren sich darüber einig, daß das Hauptproblem darin besteht, daß gerade das erste Jahr sehr schwierig ist, und ein Lehrer im Normalfall erst im zweiten Jahr die Umstellung an das bayerische System vollzogen hat. Berücksichtigt man ferner, daß die Betreuung der Lehrer gerade in den Anfangsmonaten zu Wünschen übrig läßt, ist leicht nachzuvollziehen, daß ein Schulratsbesuch für viele wirklich zum „Alptraum“ wird.

Zwei Gesprächspartner schilderten sehr eindringlich ihre Erfahrungen, die sie persönlich im Zusammenhang mit den anstehenden Schulratsbesuchen machten.

„Die Lehrer, die hierherkommen, haben keine Ahnung, ob und wie hier die Schulratskontrollen ablaufen. Diese Besuche werden vorher angekündigt. Die ganze Atmosphäre, die vor diesen Besuchen verbreitet wird, läuft darauf hinaus, daß man so tut, als würden ohne die Schulratsbesuche türkische Lehrer nichts tun und keinen richtigen Unterricht machen. (...) Man bekommt anfangs gesagt, daß man alles, was man in der Türkei als Lehrer praktiziert hat, nun

vergessen könne, man sei in einem neuen System. In einer solchen Situation kommt dann nach einem Monat der Schulrat, vorher kümmert sich niemand um einen, und der sagt dann, daß von seinem Besuch abhängt, ob man zurückgeschickt wird, oder bleiben kann. Dies ist ein sehr hartes Verfahren.“ (GP 12).

Manche türkische Lehrer fühlen sich in dieser Frage offensichtlich alleingelassen. Dies mag auch daran liegen, daß bei Schulratsbesuchen hier andere Beurteilungsmaßstäbe und -kriterien angelegt werden als diejenigen, die den Lehrern aus der Türkei bekannt sind. Dies führt zu einer weiteren Verunsicherung:

„Der Besuch wird in der Woche vorher angekündigt, insgesamt werden zwei Stunden besucht, die sich der Schulrat heraussucht. Beim Besuch werden auch die Aufzeichnungen der Lehrer angesehen, die Hefte kontrolliert. Die Dolmetscher haben allerdings z.T. keine ausreichende Kompetenz. Dabei interessiert den Schulrat nicht, was die Schüler gelernt haben, sondern er interessiert sich dafür, ob der Lehrer die Hefte der Schüler korrigiert hat, ob die Klassenarbeiten geschrieben und benotet wurden, ob die Schülerbeobachtungsbögen geführt werden usw. Bis zur ersten Kontrolle durch den Schulrat nach einem halben Jahr muß man das alles gelernt haben, sonst kann das negative Konsequenzen haben. Ein deutscher Klassenlehrer hat es da einfach, weil er z.B. nur 30 Schüler hat. Ich habe aber insgesamt über 200 Schüler in 14 verschiedenen Klassen zu unterrichten, und dabei obendrein ein Teil in MEU, RI und zweisprachigen Klassen. Wie soll man dies bewältigen?“ Und er fügt abschließend hinzu: „Die sechs Monate vor dem Schulratsbesuch sind für einen Lehrer der Tod. Vor dem Besuch stirbt man tausend Tode.“ (GP 12).

So mögen es vielleicht nicht alle Lehrer im Rotationsverfahren empfunden haben, doch die allgemeine Tendenz dieser Aussage wurde von mehreren Gesprächspartnern bestätigt: man bekomme zu wenig Anleitung, auf was es eigentlich hinsichtlich Unterrichtsstil, der Arbeit mit Medien, der Lehrmittel, der Führung der Hefte und der Korrekturen etc. ankomme.

Unterschiedliche Gesprächspartner haben darauf hingewiesen, daß türkische Lehrer zunächst in den Maßstäben des ihnen vertrauten türkischen Systems denken, d.h. davon ausgehen, daß es darauf ankomme, dem Schulrat zu zeigen, daß die Kinder möglichst viel Wissen abrufbar gespeichert haben. Aussagen wie „... in der Türkei prüft der Schulrat die Kinder. Wenn diese etwas nicht gelernt haben, dann fällt dies auf den Lehrer zurück und er bekommt eine schlechte Beurteilung. Hier dagegen wird kontrolliert, ob der Lehrer die Schülerbögen korrekt führt und die Hefte regelmäßig durchsieht und verbessert, nicht aber, ob Schüler etwas gelernt haben...“ drücken die Befremdung gegenüber den Beurteilungsmaßstäben im bayerischen Schulsystem aus. Dies sollte bei der künftigen Betreuung und Vorbereitung türkischer Lehrer stärker berücksichtigt werden.

In einem großstädtischen Umfeld, in dem einige festangestellte Lehrer einen relativ engen Zusammenhalt untereinander entwickelt haben, reagiert man auf diese Situation mit verstärkter Unterstützung der Neuankömmlinge.

„In der Anfangszeit werden von den erfahrenen, festangestellten Kollegen für sie Musterstunden vorbereitet, die sie dann halten und der Fachbetreuer beobachtet sie dabei und kom-

mentiert. Natürlich können nicht alle Fachbetreuer Türkisch, um das genau zu beurteilen, was sie sehen. Die festangestellten Kollegen teilen dabei die Neuangekommenen in ihrer Umgebung auf, um sie 'auszubilden'. Mehrere einer Schule oder eines Stadtteils kümmern sich z.B. um einen Kollegen, der an ihren Schulen arbeitet. Dies findet entweder zu Hause oder in der Schule statt und dient zur Vorbereitung auf die Schulratsbesuche.“ (GP 14).

Wer als neu eingetroffener Lehrer unter die Fittiche seiner festangestellten, erfahrenen Kollegen genommen wurde, hatte sicher geringere Umstellungsschwierigkeiten, und auch die Schulratsbesuche verloren an Schrecken. Bis auf wenige Ausnahmen nahmen übrigens alle diese Hürde. Dennoch muß hier festgestellt werden, daß eine solche ehrenamtliche Supervision der gut organisierten festangestellten Lehrer im Verbund mit den Fachbetreuern zwar als eine unter diesen Umständen optimale Betreuung gelten kann - eigentlich fiele sie jedoch in den Aufgabenbereich der Schulbehörden und müßte systematisch organisiert werden. Lehrer, die im ländlichen Bereich, fernab erfahrener Kollegen ihren Dienst tun, kommen sicher nicht in den Genuß einer so gezielten Vorbereitung auf die Schulratsbesuche.

Aus den Schilderungen der Gesprächspartner spricht der Wunsch, Schulbehörden möchten bei den Hospitationen nicht nur die Rolle eines Kontrolleurs einnehmen. Stattdessen wünschen sich die Lehrer viel mehr konkrete Hilfestellungen. Dies sei doch im Interesse aller Beteiligten.

3.3.3. Der begleitende Sprachunterricht

Der vorbereitende Sprachkurs in Ankara vermittelt nach den Aussagen verschiedener Gesprächspartner seinen Teilnehmern zwar gute grammatikalische Basiskenntnisse der deutschen Sprache, doch werden gerade Anfänger in diesen Kursen nicht ausreichend auf den *aktiven* Gebrauch der deutschen Sprache vorbereitet. Der Sprachunterricht, den „Rotationslehrer“ nach ihrer Ankunft in Deutschland erhalten, soll diese Mängel beseitigen. Die Kurse werden über einen Zeitraum von drei Jahren einmal wöchentlich dreistündig, meist in den Nachmittagsstunden, abgehalten. Die Teilnahme ist Pflicht, nur in Einzelfällen, etwa bei Deutschlehrern mit guten Deutschkenntnissen, kann auf eine Teilnahme verzichtet werden. Jedes Kursjahr schließt mit einer Prüfung ab. Das Resultat der Abschlußprüfung am Ende des dritten Kursjahres muß erkennen lassen, daß der Teilnehmer willens ist, sich die deutsche Sprache anzueignen. Ein sehr schlechtes Abschneiden beim Abschlußtest kann zur Auflösung des Dienstverhältnisses führen, doch scheint ein solcher Fall bislang nicht eingetreten zu sein.

Die Kurse werden von erfahrenen Deutschlehrern durchgeführt, die in der Regel stringent mit praxisorientierten Lehrbüchern (z.B. Deutsch aktiv neu) arbeiten. Die Kurse sind nach Einschätzung vieler Gesprächspartner unverzichtbar, um im Laufe des Auslandseinsatzes ein akzeptables Niveau bei der aktiven Beherrschung der deutschen Sprache zu erreichen.

Einige Gesprächspartner hätten sich den Deutschunterricht noch praxisorientierter gewünscht, d.h. dialogorientiert und auf jene Gesprächssituationen zugeschnitten, mit denen sie täglich konfrontiert werden. Von größter Wichtigkeit sei, daß man im Unterricht zum Sprechen gezwungen wird, da in der aktiven Sprachbeherrschung die größten Defizite lägen. Einige Lehrer wiesen darauf hin, daß sie in ihrer Umgebung allergrößte Schwierigkeiten mit dem lokalen Dialekt gehabt hätten.⁴⁴ Auch hierauf sollte in den Deutschkursen eingegangen werden, doch das scheint bislang nicht der Fall gewesen zu sein.

Es versteht sich von selbst, daß der Lernerfolg der Teilnehmer davon abhängt, welches Zeitbudget ihnen für die häusliche Vorbereitung zur Verfügung steht.⁴⁵ Ein Lehrer, der sich im ersten Jahr, in dem die Umstellungsschwierigkeiten besonders groß sind, auf etwa 26-28 Stunden MEU an mehreren Schulen in jahrgangsübergreifenden Gruppen vorzubereiten hat, der folglich jeden Tag mehrere Arbeitsblätter anfertigen muß, dürfte kaum noch Kraft und Zeit für das Erlernen der deutschen Sprache aufwenden können. Geringe Lernerfolge und eine weitgehend passive Teilnahme am Deutschkurs legen in solchen Fällen nicht unbedingt den Rückschluß nahe, daß ein Lehrer zu wenig Engagement zeigt. Auf diesen Punkt wiesen mehrere Gesprächspartner eindringlich hin, betonten aber zugleich, daß der Kurs sehr gut, ja unverzichtbar sei, auch wenn sie in ihrer Vorbereitung oft überfordert seien. Mehr als drei Wochenstunden seien wegen der knappen Zeit angesichts eines gefüllten Stundenplans auch nicht denkbar, wenngleich wünschenswert.

⁴⁴ Eine Kostprobe, beim Ersatzteilkauf für einen Audi 80: „*Audi akzik*“, sagte ich, *‘Was?’* fragte der Verkäufer zurück, *‘Audi achsisch?’* Jetzt verstand ich ihn nicht...“ (GP 5).

⁴⁵ Ein Gesprächspartner (GP 2) stellte in diesem Punkt seine Leistungen besonders heraus: Er habe 12.000 Wörter, 1.000 praktische Sätze, 20 Texte komplett und 1.500 idiomatische Redewendungen auswendig gelernt. Zudem habe er seine deutschen Kollegen gebeten, Tonkassetten zu besprechen, um sein Hörverständnis zu schulen.

Lernfortschritte in der deutschen Sprache hängen auch von der Art und Weise der Einbindung eines türkischen Lehrers in den Schulbetrieb ab:

„Es gibt türkische Lehrer, die sprechen kein Wort Deutsch, weil sie es nicht brauchen. Sie sind nur nachmittags in der Schule, weil sie ausschließlich MEU unterrichten. Dort treffen sie nur auf die Putzfrau, und die ist oft sowieso eine Türkin. In der zweisprachigen Klasse ist dies ganz anders, weil man sich mit den deutschen Kollegen auseinandersetzen muß und sich im Lehrerzimmer eine Kommunikationsmöglichkeit ergibt.“ (GP 12)

Gerade für Lehrer, die aufgrund ihres Einsatzes am Nachmittag im Schulalltag so gut wie keine Gelegenheit haben, sich mit Kollegen zu unterhalten, stellt der Deutschkurs die einzige Möglichkeit dar, ihre Sprachkenntnisse systematisch zu verbessern. Er ist darüberhinaus auch für die Kommunikation mit türkischen Kollegen wichtig, mit denen man sonst nicht zusammentreffen würde. Häufig setzt man sich nach dem Kurs zusammen und bespricht in aller Ausführlichkeit Probleme, die man wegen der bestehenden Sprachhürde oder fehlenden Ansprechpartnern sonst mit niemandem bereden kann. Ein Lehrer (GP 6) stellte die soziale und kommunikative Funktion des Deutschkurses heraus und verwies auf ihre katalysatorische Wirkung für das Deutschlernen: *„Durch diese Zusammenkünfte verstärken sich die sozialen Bindungen, man profitiert voneinander. Dies hält uns aktiv. Wenn es den Kurs nicht gäbe, dann hätte unsere Motivation zum Deutsch lernen hier sicher nachgelassen und wir hätten den Faden verloren.“*

In einigen Regierungsbezirken war der Fachbetreuer gleichzeitig Leiter des Deutschkurses. Bei dieser idealen Verbindung ist es möglich, bestehende Probleme zum Gegenstand des Sprachunterrichts zu machen, außerdem ist in diesem Fall eine regelmäßige wöchentliche Zusammenkunft mit dem Fachbetreuer gewährleistet.

Viele Kursteilnehmer waren bestrebt, ihre Deutschkenntnisse so schnell wie möglich voranzubringen und haben in Ergänzung oder aber als Fortführung des dreijährigen Kurses zusätzliche Deutschkurse bei Bildungsinstitutionen wie der Volkshochschule belegt. Zwei Drittel der festangestellten Lehrer gaben an, oft wohl in Ermangelung anderer Alternativen, freiwillig Deutschkurse besucht zu haben (siehe Tab. 43). 58% der Lehrer mit Zeitverträgen hatten ebenfalls solche zusätzlichen Anstrengungen unternommen. Die Zahlen können als Indiz dafür verstanden werden, daß bei den in Bayern eingesetzten türkischen Lehrern mehrheitlich, zumindest in der Anfangszeit, eine große Motivation für das Deutschlernen vorhanden war.

Tab. 43

Freiwillige Teilnahme an zusätzlichen Deutschkursen

Frage 25: Haben Sie zu Ihrer Fortbildung in Deutschland außerhalb der Pflichtkurse zusätzlich noch einen anderen Deutschkurs besucht?

Teilnahme an einem freiwilligem Deutschkurs?	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
nein	18	34,62	57	41,01	75	39,27
ja	34	65,38	82	58,99	116	60,73
Summe	52	100,00	139	100,00	191	100,00

3.3.4. Fortbildungsveranstaltungen

Türkische Lehrern in Bayern haben wie ihren deutschen Kollegen die Möglichkeit, an Fortbildungsveranstaltungen teilzunehmen. An allgemeinen Fortbildungen, die nicht spezifisch auf die Bedürfnisse türkischer Lehrer zugeschnitten sind, nehmen Lehrer mit Zeitverträgen aber wohl nur ausnahmsweise teil. Die wenigen befragten festangestellten Lehrer gaben dagegen an, solche Gelegenheiten zu nutzen. Eine genauere, mit statistischen Daten untermauerte Aussage zu diesem Punkt ist jedoch nicht möglich.

Daneben werden von den zuständigen Fachbetreuern Fortbildungsveranstaltungen speziell für türkische Lehrer ausgerichtet.⁴⁶ Sie werden mehrmals im Jahr von den regionalen Fachbetreuer durchgeführt, die für die in einem oder mehreren Schulamtsbezirken angestellten türkischen Lehrer zuständig sind. Wie oft, liegt im Ermessen der Fachbetreuer. Nach Aussagen der Informanten finden 2-6 Veranstaltungen pro Jahr statt, bei denen entweder alle oder auch nur ein Teil der Lehrer zusammengeholt wird. Die Fortbildungsveranstaltungen sollen dazu beitragen, die Integration der Lehrer in den Schulbetrieb zu erleichtern und zu beschleunigen und sie auf die Erfordernisse des Unterrichts einzustellen. Fachbetreuer sollen den Unterricht der zu betreuenden Lehrer besuchen, um besonders in der Anfangsphase lenkend einzugreifen. Probleme können bei den Fortbildungen gemeinsam aufgearbeitet werden.

Außerdem bilden die Fortbildungen ein Forum für die Diskussion allgemeiner pädagogischer Fragen und die gezielte Behandlung praktischer, außerschulischer Probleme. Wurde der Fachbetreuer oben als „Vermittler“ zwischen Schulbehörden und Lehrern beschrieben, so geben diese Fortbildungen sicher einen probaten Rahmen für den gegenseitigen Austausch ab, denn hier können die zentralen Probleme, die sich aus der praktischen Arbeit in der Schule ergeben, besonders gut aufgearbeitet werden. Auf Fortbildungen läßt sich z.B. Modellunterricht vorführen, die Gestaltung von Tafelbildern üben, Schülerbeobachtung als pädagogisches Mittel diskutieren, Gruppenarbeit simulieren oder über Motivationsphasen sprechen - um nur einige mögliche Themen aufzuführen.

Wie oft und wie intensiv solche Fortbildungen stattfinden, hängt nicht allein vom Engagement der einzelnen Fachbetreuer ab, sondern auch vom bereitgestellten Fortbildungsetat. Fachbetreuer deuteten an, daß sie daher manchmal nicht alle denkbaren bzw. gewünschten Fortbildungen verwirklichen konnten.

Die überregionalen Fachbetreuer können diese wichtige Fortbildungsarbeit fortsetzen, indem sie in Absprache mit den jeweiligen Schulvertretern der Regierungsbezirke inhaltliche Schwerpunkte festlegen, die dann bei Fortbildungsveranstaltungen mit allen türkischen Lehrern eines Regierungsbezirks thematisiert werden. Solche Veranstaltungen finden in der Regel einmal im Jahr statt, können aber auch öfter durchgeführt werden.

Der Bereich Fortbildung ist deshalb so wichtig, weil die beschriebenen vielfältigen Probleme der türkischen Lehrer hier thematisiert werden können.

⁴⁶ Die folgenden Ausführungen beruhen auf ausführlichen Gesprächen mit mehreren regionalen und überregionalen Fachbetreuern.

3.4. Fachliche und soziale Integration in den Schulbetrieb

3.4.1. „Türkische“ Qualifikation und Unterrichtspraxis

In Abschnitt 3.2.3. („Qualifikation“) wurde festgestellt, daß nach Bayern entsandte Lehrer für das türkische Bildungssystem als sehr qualifizierte und erfahrene Lehrer gelten können. Im Abschnitt 3.2.5. („Vorbereitung auf den Einsatz in Bayern“) wurde dargestellt, daß den „Rotationslehrern“ vor ihrem Auslandseinsatz nur oberflächliche Kenntnisse über das bayerische Schulsystem vermittelt werden. Im folgenden wird die Fragestellung behandelt, inwiefern die in der Türkei erworbene fachliche Qualifikation - und fachlich meint hier nicht nur allgemeine pädagogische Grundlagen, sondern auch die Qualifikation, bestimmte Fächer zu unterrichten - den Anforderungen ihres Einsatzes in Bayern entspricht.

Vorausschickend sei darauf hingewiesen, daß im Rahmen der Untersuchung weder eine Analyse der Lehrpläne in Bayern noch eine detaillierte Betrachtung der einschlägigen Unterrichtsinhalte für die betreffenden Fächer und Schulstufen in der Türkei vorgenommen werden konnte. Zu diesem Punkt sind daher nur allgemeine Reflexionen möglich, die durch statistische Daten und einige prägnante Aussagen von Gesprächspartnern gestützt werden.

Zunächst ist davon auszugehen, daß die pädagogischen Grundsätze des türkischen Bildungssystems nicht mit denjenigen des bayerischen Systems harmonieren, was erhebliche Schwierigkeiten bei der Umstellung an den geforderten Unterrichtsstil (die Abkehr vom Frontalunterricht, die Förderung des selbständigen Arbeitens der Schüler) mit sich bringt. Dies wurde bei Aussagen von Gesprächspartnern deutlich, die gebeten wurden, ihre Sicht der Unterschiede zwischen den Bildungssystemen darzustellen:

„Hier kommt es in der Hauptschule darauf an, die Schüler mit allen ihren Sinnen zu fordern, sie mit vielem zu beschäftigen. In der Türkei ist das ganz anders. Dort hält man Frontalunterricht und die Schüler müssen zuhören. Dort werden die Schüler dafür ausgebildet, daß sie möglichst viel Wissen bekommen, was am Lehrer liegt, um dann im Schulsystem aufzusteigen. Dies gibt es hier in der Hauptschule nicht. Man ist eigentlich Erzieher, der die Kinder zu beschäftigen hat“ (GP 7).

„Die Schüler bekommen hier in der Schule auch keine Ziele gesetzt. In der Türkei müssen sie arbeiten. Dort hat der Lehrer eine Verantwortung, daß dies klappt. Hier dagegen ist jeder für sich selbst verantwortlich. Wenn der Schüler nicht arbeiten will, dann ist das sein eigenes Problem. Der Schulrat schaut, ob ich meiner Aufgabe nachgekommen bin. Aber ob ich beim Schüler eine Wirkung erzielt habe, interessiert ihn nicht“ (GP 12).

In diesen Aussagen, die sich mit Einschätzungen anderer Gesprächspartnern decken, wird ein grundsätzliches Problem deutlich: Die pädagogische Qualifikation, die türkische Lehrer erwerben, ist auf ein Bildungssystem zugeschnitten, in dem der Lehrer Frontalunterricht

macht. Er ist angehalten, seinen Schülern in kurzer Zeit eine vorgegebene Wissensmenge zu vermitteln, hierbei spielt das Auswendiglernen oft noch eine große Rolle.⁴⁷

Wenngleich das türkische Bildungssystem seit den 70er Jahren Modernisierungen erfahren hat (die Durchsetzung einer 8jährigen Schulpflicht läuft wie erwähnt gerade an) und auch in der Lehrerbildung Fortschritte gemacht wurden, dürften die obigen Aussagen zweier Lehrer doch den Kernpunkt der Inkompatibilität reflektieren.

Die Umstellung auf ein System, in dem der Schüler vom Lehrer zu selbständigem Arbeiten angeleitet werden soll, bereitet vielen türkischen Lehrern große Schwierigkeiten - wobei sie diesen Systemvergleich, wenn überhaupt, erst nach 2-3 Jahren vollziehen können, weil sie in eigener Anschauung erst einmal genügend praktische Erfahrungen mit der deutschen Lehr- und Lernkultur sammeln müssen.

Viele Gesprächspartner wiesen darauf hin, daß türkische Lehrer hier - vor allem in Hauptschulklassen - mit einer Vielzahl von Schülern konfrontiert sind, die die Schule möglichst bald verlassen möchten um zu arbeiten. Sie streben keine qualifiziertere Ausbildung an, die ihnen erst ein guter Hauptschulabschluß und „Quali“ ermöglichte. Es ist hier nicht der Ort, allgemeinere Reflexionen über die Ursachen einer solchen Haltung oder - wie von mancher Seite vorgetragen wird - über die „strukturelle Benachteiligung“ türkischer bzw. ausländischer Schüler allgemein anzustellen. Nimmt man diesen Zustand in der Hauptschule aber als gegeben an, so folgt daraus, daß sich türkische Lehrer ebenso wie ihre deutschen Kollegen dieser Situation stellen müssen, *motivierend* auf die türkischen Schüler einwirken und ihnen klarmachen müssen, daß nur *sie selbst* ihre Perspektiven erweitern können, um mittelfristig bessere Berufschancen zu haben. Das türkische Bildungssystem ist jedoch auf andere Lösungen dieser pädagogisch anspruchsvollen Aufgabe ausgelegt.

Diese allgemeine Diskrepanz zwischen der in der Türkei erworbenen Qualifikation und den Anforderungen in der bayerischen Unterrichtspraxis wird dadurch verstärkt, daß Lehrer in der Mehrzahl der Fälle nicht jene Fächer unterrichten, für die sie in der Türkei ausgebildet wurden. Drei Bereiche sind getrennt zu untersuchen: Fachunterricht in zweisprachigen Klassen, MEU und das Fach RI.

Lehrer für den Fachunterricht in zweisprachigen Klassen müssen sich zunächst mit den Lehrplänen vertraut machen. Diese liegen zwar auch in türkischer Sprache vor, doch weichen die Inhalte von denen vergleichbarer Klassenstufen in der türkischen Grundschule (*ilkokul*) bzw. Primarstufe II (*orta okul*) erheblich ab. Zudem ist der Zeitrahmen völlig verschieden. So verglich etwa ein Lehrer den Geschichtsunterricht: in fünf Jahren Grundschule würden in der Türkei die Grundlagen der Weltgeschichte gelehrt, während hier in neun Jahren viel kleinere Teilbereiche viel langsamer fortschreitend behandelt würden. Zu diesem Grundsatzproblem treten im Mathematikunterricht, der in den Klassen 1-2 von türkischen, ab der 3. Klasse von deutschen Lehrern unterrichtet wird, methodische Divergenzen auf. Einige Gesprächspartner

⁴⁷ Dieses Prinzip setzt sich bis zur Zulassung an die Universität fort. Die Aufnahmeprüfungen erfordern das Pauken von Inhalten aller möglichen Fächer *neben* dem Besuch des Unterrichts an den Höheren Schulen, so daß sich private Lehranstalten (*dershaneler*) zu einer Art parallelem Bildungssystem herausgebildet haben.

wiesen darauf hin, daß die Kinder z.T. große Schwierigkeiten bei der Umstellung vom „türkischen“ Mathematikunterricht auf den durch einen deutschen Lehrer erteilten Unterricht hätten. In den Fächern Heimatkunde/Sachkunde und Geschichte/Sozialkunde muß obendrein unterstellt werden, daß sich die Lehrer Unterrichtsinhalte weitgehend erst einmal selbst aneignen müssen, da in vergleichbaren Fächern in der Türkei ein völlig anderer Stoff unterrichtet wird.

Hauptarbeitsfeld türkischer Lehrer in zweisprachigen Klassen ist das Fach Türkisch. Geht man davon aus, daß türkische Kinder in Deutschland mit zum Teil erheblichen Defiziten in ihrer Muttersprache eingeschult werden, jedenfalls nicht mit Kindern ihrer Altersstufe in der Türkei vergleichbar sind, dann stellt auch dieses Fach völlig neue Anforderungen an einen Türkischlehrer, der den Unterricht an einer *ilkokul* gewohnt ist. Er muß langsamer vorgehen, hat möglicherweise größere Niveauunterschiede zwischen Schülern auszugleichen und muß einen stattlichen Teil des grundlegenden Wortschatzes überhaupt erst erarbeiten. Eine Gesprächspartnerin (GP 11), die seit langen Jahren in zweisprachigen Klassen arbeitet, charakterisierte die Situation:

„80% der Schüler sprechen kein richtiges Türkisch, ich lege deshalb auf den Grammatikunterricht großen Wert. Sie vermischen ihr Türkisch mit deutschen Wörtern, haben keinen korrekten Satzbau, Groß- und Kleinschreibung geht ganz durcheinander; die Wörter mit v schreiben sie mit w, s und z sowie sch, ç und tsch können sie nicht beim Schreiben unterscheiden. Außerdem haben viele einen deutschen Akzent.“

Angesichts der dargestellten Probleme erscheint es nicht übertrieben, wenn ein Lehrer, der seit 1980 in Bayern unterrichtet, betont, daß er hier seinen Lehrerberuf „vollständig neu erlernte“ (GP 13).

In einigen Fällen besteht das Problem, daß Fachlehrer für die Sekundarstufe fachfremd eingesetzt werden, weil an passenden Unterrichtskontingenten in zweisprachigen Klassen kein Bedarf bestand. In einem Extremfall sollte eine Gymnasiallehrerin, die in der Türkei das Fach Mathematik unterrichtete, hier in der ersten und zweiten Klasse die Grundlagen der Muttersprache unterrichten, obwohl sie darauf weder didaktisch noch inhaltlich vorbereitet war. Ein anderer Gesprächspartner (GP 7) erläuterte:

„Wer in der Türkei Klassenlehrer an einer Grundschule war (ilkokul öğretmeni), der kann hier als Fachlehrer in zweisprachigen Klassen eingesetzt werden, wer in der Türkei Fachlehrer der Sekundarstufe war, (d.h. ‘branş öğretmeni’ am ‘lise’) kann hier auch als MEU- oder RI-Lehrer eingesetzt werden. Dabei wird meist die Aufteilung der ursprünglichen Fächer, die der Lehrer in der Türkei unterrichtete, nicht berücksichtigt. Ein Türkischlehrer kann gleichzeitig auch als Geographie- oder Geschichtslehrer eingesetzt werden. Wenn möglich versucht man aber, Klassenlehrer türkischer Grundschulen hier im Grundschulbereich einzusetzen, die Fachlehrer dagegen an Hauptschulen. Erstere werden in der Regel zweisprachigen Klassen in der Grundstufe als Klassenlehrer zugeteilt. Das Schulamt versucht insofern einen Bezug zur Qualifikation der Lehrer zu herzustellen.“

Die Situation in MEU-Klassen ist wiederum völlig anders, denn auf die besonderen Anforderungen hin, die der Türkischunterricht für Migranten und hier geborene (meist zweisprachig aufwachsende) Kinder türkischer Eltern stellt, wurde ohnehin kein Lehrertyp ausgebildet. Für den Türkischunterricht in der Grundschule dürften Klassenlehrer der Grundstufe, für den MEU in der Hauptschule dagegen Türkisch-Fachlehrer der Primarstufe II gewisse Vorteile mitbringen. Doch auch hier gilt: es bleibt eher dem Zufall überlassen, ob sie genutzt werden.

Im Fach RI stellen sich solche Fragen nicht, denn es dürfte in ganz Bayern keinen in der Türkei ausgebildeten Fachlehrer für Religion und Ethik geben. Dies liegt sicher auch daran, daß man seitens des Staatsministeriums aufgrund von Bedenken, mit Religionslehrern islamistischer Prägung konfrontiert zu werden, für dieses Fach ausgebildete Lehrer erst gar nicht anforderte. Am ehesten können Klassenlehrer der Grundstufe auf ihre Unterrichtserfahrungen im Fach „Religion und Ethik“ zurückgreifen, doch werden sie hier mit Kindern konfrontiert, die ihre religiöse Sozialisation unter den Bedingungen der Diaspora erfahren. Für Fachlehrer ist das Fach RI völliges Neuland. Ein Gesprächspartner gab zu Bedenken:

„Noch wichtiger ist der Punkt, daß ein Lehrer, der RI unterrichten soll, dies eigentlich nur tun kann, wenn er selbst gläubig ist. Aber es gibt auch Lehrer, die nicht gläubig sind, ich kenne einige, und die müssen auch RI unterrichten. Was ist das für eine Logik?“ (GP 12).

Der Lehrer erläuterte dieses grundsätzliche Dilemma an einem Beispiel: Er kenne einen Kollegen, der im Ramadan nicht gefastet habe und im Unterricht von seinen Schülern gefragt worden sei, ob er das Fastengebot einhalte. Er habe ausweichend geantwortet. Um sich ähnliche Zwangslagen zu ersparen, habe er schließlich nach weiteren ähnlichen Situationen den Schulleiter gebeten, den RI abgeben zu dürfen.

Die in der Türkei erworbene Ausbildung und langjährige Berufspraxis entspricht in vielen Punkten nicht den realen Anforderungen, denen sich türkische „Rotationslehrer“ an bayerischen Grund- und Hauptschulen stellen müssen. Selbst in Fällen, in denen Fachlehrer in ihren Ausbildungsfächern unterrichten, besteht in der Praxis nur oberflächliche fachdidaktische und curriculare Deckungsgleichheit. Oft kommt es vor, daß ein Lehrer als Klassenlehrer in einer zweisprachigen Klasse alle auf Türkisch zu unterrichtenden Fächer abdecken soll und zudem in anderen Klassen MEU und RI für Kinder aus Regelklassen geben muß. Kurz: Er erlernt seinen Beruf ein zweites Mal nach den Erfordernissen eines anderen Bildungssystems .

Während bei Lehrern im Dauerarbeitsverhältnis von einer weitgehenden fachlichen Integration und einer Adaptation an die Erfordernisse des Unterrichtsalltages ausgegangen werden kann, ist dieser Prozeß bei Lehrern, die lediglich einen 5-Jahres-Vertrag erhalten, wenn überhaupt, erst gegen Ende ihres Aufenthaltes abgeschlossen.

3.4.2. Stundenplan und wechselnde Einsatzorte

Ein Faktor, der die Einbindung türkischer Lehrer in die kommunikativen Strukturen eines normalen Schulbetriebs erleichtern oder erschweren kann, ist der Einsatz an einer oder mehreren Schulen bzw. Schulorten und die daraus resultierende Gestaltung der Stundenpläne.

Eine recht praktikable und „ökonomische“ Stundenplangestaltung ist zumeist gegeben, wenn ein Lehrer als Klassenlehrer einer zweisprachigen Klasse seiner Stammschule einsetzt wird und weitere Stunden in anderen zweisprachigen Klassen der gleichen Schule unterrichtet. Er betreut, wenn er Glück hat, die gleichen Kinder in mehreren aufeinanderfolgenden Klassen, ein systematischer Unterrichtsfortgang in den einzelnen Fächern wird unproblematisch, Schüler und Lehrer sind aneinander gewöhnt. Bei der Kommunikation mit deutschen und ggf. türkischen Kollegen ergeben sich vielerlei Berührungspunkte. Weil der Unterricht am Vormittag stattfindet, besteht die Möglichkeit, Kollegen im Lehrerzimmer, während der Pausen oder in Freistunden anzusprechen. Probleme mit einzelnen Schülern lassen sich in dieser Konstellation leicht mit deutschen Fachlehrern besprechen, die in derselben Klasse unterrichten. Die Zahl der zweisprachigen Klassen geht jedoch zurück, so daß künftig immer weniger türkische Lehrer ausschließlich solche Klassen unterrichten werden. Auch die Stundenkontingente von Lehrern, die heute noch überwiegend in zweisprachigen Klassen unterrichten, müssen daher mit MEU-Stunden oder RI-Stunden für Schüler in Regelklassen aufgefüllt werden.

Da der Bedarf an Lehrkräften in den Fächern MEU und RI von der Nachfrage der türkischen Erziehungsberechtigten abhängt, und - speziell zum MEU - nur ein Teil der Schüler einer Jahrgangsstufe angemeldet wird, dürfte sich künftig die Frage, wieviele MEU/RI-Klassen an welchen Orten und Schulen überhaupt eingerichtet werden müssen, immer schwieriger beantworten lassen. Bereits heute werden Schüler mehrerer Schulen an einer Schule eines Einsatzortes oder aber Schüler unterschiedlicher Jahrgänge einer Schule in einer Gruppe zusammengefaßt in MEU unterrichtet. Es liegt auf der Hand, daß diese Praxis gerade in ländlichen Bereichen, in denen türkische Migrantenfamilien verstreut siedeln, eher zur Regel werden wird, denn nur so lassen sich die erforderlichen Schülerzahlen für MEU-Klassen überhaupt noch erreichen. Der Unterricht in bunt zusammengewürfelten jahrgangsübergreifenden Gruppen - z.T. von Schülern verschiedener Schulen - stellt eine pädagogische Herausforderung dar. Die daraus resultierenden Probleme sollen jedoch erst weiter unten thematisiert werden.

Zwangsläufig wird es mehr und mehr zum Normalfall, daß türkische Lehrer an mehr als einer Schule unterrichten. Nur noch 13% aller türkischen Lehrer arbeiteten im Untersuchungszeitraum an einer einzigen Schule, nur noch etwa 50% an einem Schulort. Insbesondere im ländlichen Bereich müssen zahlreiche Lehrer an mehr als drei Schulen bzw. an 3-5 Schulorten arbeiten (siehe Tab. 8 und Tab. 9, S. 22).

Tab. 44

Schulwechsel III

Frage 27: Führen Sie den/die Ortsnamen der Schule/n auf, an der/denen Sie im Schuljahr 1996/97 gearbeitet haben.

Schuljahr 1996/1997: Zahl der Wochentage mit Schulwechsel	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
an keinem Wochentag	10	20,00	26	19,55	36	19,67
an einem Wochentag	10	20,00	23	17,29	33	18,03
an zwei Wochentagen	10	20,00	36	27,07	46	25,14
an drei Wochentagen	14	28,00	31	23,31	45	24,59
an vier Wochentagen	5	10,00	17	12,78	22	12,02
an allen Wochentagen	1	2,00	0	0,00	1	0,55
Summe	50	100,00	133	100,00	183	100,00
MV	2	3,85	6	4,32	8	4,19
Gesamt	52		139		191	

Sofern Lehrer an mehreren Schulen arbeiteten, bedeutete dies nicht, daß in ihrer Stundenplangestaltung bestimmte Tage für bestimmte Schulen reserviert waren. Oft wurde an einem Tag an mehreren Schulen unterrichtet. Es bedeutete manchmal nicht einmal, daß an einem Tag nur an einem Schulort zu unterrichten war, wenngleich dies im Regelfall noch gewährleistet werden konnte. Betrachtet man die Zahl der Schulwechsel pro Woche, die die Lehrer zu vollziehen hatten, so springt ins Auge, daß nur etwa 20% der türkischen Lehrer (Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis unterschieden sich hier nicht signifikant von ihren Kollegen mit Zeitarbeitsverträgen) an keinem Wochentag morgens an der einen, nachmittags an einer anderen Schule eingesetzt waren. 18% wechselten an einem Wochentag, 25% an zwei und ebensoviele an drei Wochentagen einmal die Schule, 12% mußten sogar an vier Wochentagen springen (siehe Tab. 44). Nicht selten waren sogar Fälle, in denen Lehrer an drei verschiedenen Schulen unterrichteten, so daß sich die Zahl der Schulwechsel innerhalb eines Tages auf die Woche bezogen zu noch höheren Summen addieren (siehe Tab. 45).

Tab. 45

Schulwechsel IV

Frage 27: Führen Sie den/die Ortsnamen der Schule/n auf, an der/denen Sie im Schuljahr 1996/97 gearbeitet haben.

Schuljahr 1996/1997: Anzahl der Schulwechsel pro Woche	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
kein Schulwechsel	10	20,00	26	19,55	36	19,67
1 Schulwechsel pro Woche	10	20,00	23	17,29	33	18,03
2 Schulwechsel pro Woche	8	16,00	26	19,55	34	18,58
3 Schulwechsel pro Woche	11	22,00	31	23,31	42	22,95
4 Schulwechsel pro Woche	3	6,00	16	12,03	19	10,38
5 Schulwechsel pro Woche	3	6,00	7	5,26	10	5,46
6 Schulwechsel pro Woche	3	6,00	3	2,26	6	3,28
7 Schulwechsel pro Woche	1	2,00	0	0,00	1	0,55
9 Schulwechsel pro Woche	0	0,00	1	0,75	1	0,55
10 Schulwechsel pro Woche	1	2,00	0	0,00	1	0,55
Summe	50	100,00	133	100,00	183	100,00
MV	2	3,85	6	4,32	8	4,19
Gesamt	52		139		191	

Tab. 46

Schulwechsel V

Frage 27: Führen Sie den/die Ortsnamen der Schule/n auf, an der/denen Sie im Schuljahr 1996/97 gearbeitet haben.

Schuljahr 1996/1997 Zahl der Wochentage mit Schulwechsel	Stammsschulen nach der Zahl der türkischen Volksschüler im Landkreis									
	> 1.000		> 500		> 100		< 100		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
an keinem WT	14	21,88	11	27,50	10	13,70	1	16,67	36	19,67
an einem WT	17	26,56	7	17,50	8	10,96	1	16,67	33	18,03
an zwei WT	18	28,13	10	25,00	18	24,66	0	0,00	46	25,14
an drei WT	11	17,19	10	25,00	20	27,40	4	66,67	45	24,59
an vier WT	4	6,25	2	5,00	16	21,92	0	0,00	22	12,02
an allen WT	0	0,00	0	0,00	1	1,37	0	0,00	1	0,55
Summe	64	100,01	40	100,00	73	100,01	6	100,01	183	100,00
MV	6	8,57	0	0,00	2	2,67	0	0,00	8	4,19
Gesamt	70		40		75		6		191	

Tab. 47

Schulwechsel VI

Frage 27: Führen Sie den/die Ortsnamen der Schule/n auf, an der/denen Sie im Schuljahr 1996/97 gearbeitet haben.

Schuljahr 1996/1997 Zahl der Wochentage mit Schulwechsel	Stammsschulen nach der Einwohnerzahl des Landkreises											
	> 250.000		> 150.000		> 100.000		> 50.000		< 50.000		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
an keinem	14	23,33	2	10,53	13	22,81	7	18,92	0	0,00	36	19,67
an einem	16	26,67	5	26,32	8	14,04	2	5,41	2	20,00	33	18,03
an zwei	17	28,33	4	21,05	13	22,81	10	27,03	2	20,00	46	25,14
an drei	11	18,33	5	26,32	14	24,56	10	27,03	5	50,00	45	24,59
an vier	2	3,33	3	15,79	8	14,04	8	21,62	1	10,00	22	12,02
an allen	0	0,00	0	0,00	1	1,75	0	0,00	0	0,00	1	0,55
Summe	60	99,99	19	100,01	57	100,01	37	100,01	10	100,00	183	100,00
MV	6	9,09	0	0,00	2	3,39	0	0,00	0	0,00	8	4,19
Gesamt	66		19		59		37		10		191	

Es versteht sich, daß diese Situation eine erhebliche zusätzliche Belastung für jene Lehrer darstellt, die lange Fahrzeiten in Kauf nehmen müssen. In München mag dies bei einem gut ausgebauten U-Bahnnetz vertretbar erscheinen. Problematisch wird die Situation im ländlichen Bereich - dort arbeiten 42% aller türkischen Lehrer (vgl. S. 20) -, weil Schulwechsel dort oft auch mit einem Ortswechsel verbunden sind. Selbst wenn an einem Tag nur an einem Ort unterrichtet wird, stellt der tageweise zu vollziehende Ortswechsel im ländlichen Bereich schon eine große zusätzliche Belastung dar, da mit Zug oder Bus relativ lange Fahrzeiten in Kauf genommen werden müssen. Es sind einige extreme Fälle bekannt, in denen sich ein Lehrer vom Wohnort seiner Stammschule aus quasi sternförmig in die umliegenden, bis zu 80 km entfernten Kleinstädte begeben muß. Dies ist oft nur noch mit einem eigenen Auto zu bewältigen und stellt dann eine erhebliche zeitliche und finanzielle Belastung dar. Lehrer mit Fünfjahresverträgen verfügen aber in der Regel, zumindest in der Anfangszeit, nicht über ein Auto,

besitzen oft auch gar keinen Führerschein, so daß sie diese Alternative nicht einmal theoretisch in Erwägung ziehen können.

Die Nahverkehrsverbindungen im ländlichen Bereich erzwingen manchmal beachtliche Umwege. Um eine 20 km von seiner Stammschule entfernte Schule zu erreichen, mußte z.B. ein Lehrer etwa 90 Minuten Fahrzeit in Kauf nehmen. Schulämter reagieren auf diese Situation in der Regel wohl sehr verständnisvoll und bemühen sich, möglichst viele Stunden, die ein Lehrer an einer weit entfernten Schule zu unterrichten hat, an einem Tag zusammenzulegen. Dies kann dann allerdings, wie ein Gesprächspartner (GP 6) berichtete, zur Konsequenz haben, daß er um 7 Uhr das Haus verläßt und erst nach 9-10 Stunden Unterricht mit dem Zug um 18 Uhr wieder in seinem Heimatort eintrifft.

Ein anderer Gesprächspartner sagte, er habe sich beim Schulrat erkundigt, ob es nicht möglich sei, daß er an weniger als sechs Schulen eingesetzt werde, die z.T. bis zu 50 km von seiner Stammschule entfernt liegen. Worauf ihm entgegnet wurde: *„Sie machen hier eine Bayern-Tour, das ist doch sehr schön.“* Obgleich die mündlichen Berichte der Betroffenen anzeigen, daß die Schulämter um diese Situation wissen und bemüht sind, die Lasten gerecht zu verteilen, sind Fälle, in denen Lehrer permanent pendeln, keine Seltenheit. Auch Lehrer im großstädtischen Bereich klagen über die immer häufiger anstehenden Schulwechsel:

„Wenn jetzt die zweisprachigen Klassen wegfallen, dann muß jeder dauernd zu seinem Unterricht durch die Gegend fahren. Als ich kam, war ich nur an einer Schule, meiner Stammschule beschäftigt. Im zweiten Jahr hatte ich schon drei, im vierten Jahr wurden es vier, nächstes Jahr vielleicht fünf oder sechs. Warum dies? Weil an jeder Schule nur noch drei oder vier Stunden unterrichtet werden. Daher ist man gezwungen, sein Stundenkontingent durch Unterricht an mehreren Schulen aufzufüllen. Das ist eine weitere Dimension der Last, die man zu tragen hat“ (GP 12).

Die Aufschlüsselung der Schulwechsel in bezug auf die Zahl türkischer Volksschüler im Landkreis bzw. der betreffenden kreisfreien Stadt, in dem/in der die Stammschule eines Lehrers liegt, zeigt, daß der ländliche Bereich tendenziell stärker betroffen ist (siehe Tab. 46, S. 93). In den beiden Gruppen von Gebietskörperschaften mit 500-1.000 und mit mehr als 1.000 türkischen Volksschülern gab es eine etwa gleich große Gruppe von Lehrern, die an keinem oder einem Wochentagen einen Schulwechsel vorzunehmen hatte (48 bzw. 45%), während diese Anteile in den Landkreisen mit 100-500 bzw. weniger als 100 türkischen Volksschülern nur 24% bzw. 33% betragen. Entsprechend hoch lagen die Anteile der Lehrer mit 2-4 Schulwechseln. Bei der Gruppe der Gebietskörperschaften mit 100-500 türkischen Volksschülern hatten rund 22% der Lehrer an vier Wochentagen einen Schulwechsel zu vollziehen, in Kreisen mit weniger als 100 Schülern sprangen gut 66% an drei Wochentagen. Dabei ist zu berücksichtigen, daß hier Schulwechsel und nicht die Wechsel der Schulorte ausgewertet wurden, zurückzulegende Entfernungen und Fahrtzeiten also nicht berücksichtigt wurden. Die Daten zeigen daher nur tendenzielle Unterschiede in der Arbeitssituation türkischer Lehrer im städtischen und im ländlichen Bereich.

Tab. 47 ist in bezug auf die Arbeitssituation an mehreren Schulorten wenig aufschlußreich, denn die Einwohnerzahl und der Anteil türkischer Volksschüler an den Volksschülern insge-

samt stehen in keinem direkten Zusammenhang. Weil die türkischen Kolonien von Ort zu Ort ganz unterschiedlich konzentriert sind, variiert der Anteil türkischer Schüler an den Volksschülern insgesamt in einer Bandbreite von 0,01% bis 14% (siehe Tab. 4, S. 16 f.). In den drei Ortsgrößenklassen, 50-100.000, 100-150.000 und 150-250.000 Einwohner, ergibt sich dadurch ein uneinheitliches Bild, wobei in der kleinsten Klasse die Zahl der Lehrer, die an vier Tagen Schulwechsel haben mit ca. 21% recht hoch liegt. Klarer wird die Situation in den Größenklassen über 250.000 und unter 50.000 Einwohner. Während in der ersten Kategorie nur zwei Lehrer an vier Wochentagen und nur elf Lehrer (gut 18%) an drei Wochentagen einen Schulwechsel in Kauf nehmen mußten, 23% aber keinen einzigen Schulwechsel innerhalb eines Tages hatten, mußten in der „ländlichen“ Vergleichsgruppe zwar nur 10% vier, aber 50% drei Schulwechsel in Kauf nehmen, und nicht ein einziger Lehrer blieb von Schulwechseln völlig verschont.

Diese Situation wirkt sich auf die Unterrichtspraxis und die allgemeine Anpassungs- und Umstellungsfähigkeit der Lehrer mit Zeitarbeitsverträgen gravierend aus:

„Man ist oft in der Situation, daß man in drei verschiedenen Klassen vier verschiedene Unterrichtsstunden am Tag halten muß. Das belastet sehr. Man muß für alle verschiedene Kopien bereithalten. Ich habe immer im Kopf, was ich morgen machen will. Wenn ich das nicht vorbereite, dann geht gar nichts. Aber ich weiß nicht, wie ich mich gleichzeitig noch im Deutschen verbessern soll.“ (GP 15)

26-28 Stunden Unterricht im Pendelverkehr gehen an die Leistungsgrenze der Lehrer, so daß zum Deutschlernen kaum noch Zeit und Energie verbleibt. Daß sie fast jeden Tag an anderen Schulen, oft genug an verschiedenen Orten bzw. in jahrgangsübergreifende Gruppen eingesetzt sind, erschwert die Unterrichtsvorbereitung extrem.

Auch auf die soziale Einbindung der Lehrer haben häufige Schulwechsel ihre Auswirkungen: Bindungen zur jeweiligen Kollegenschaft werden sehr erschwert, in vielen Fällen völlig unmöglich. Wenn der MEU bzw. RI-Unterricht für Schüler aus Regelklassen am Nachmittag stattfindet, treffen türkische Lehrer ihre deutschen Kollegen nicht mehr an. Einige Gesprächspartner berichteten, daß sie völlig isoliert seien, wie Fremdkörper an den Schulen, ihre einzigen Ansprechpartner seien Putzfrauen oder Hausmeister, selbst die Schulleitungen seien an manchen Schulen außerhalb der normalen Unterrichtszeiten nicht mehr erreichbar. Gesprächstermine vor den Nachmittagsstunden seien aufgrund der Anreisezeiten oft gar nicht möglich. Einige Lehrer berichteten sogar, daß ihre deutschen Kollegen nicht einmal von ihrer Existenz wüßten, geschweige denn, daß man sich gegenseitig kennen würde. Es fällt nicht schwer, sich vorzustellen, daß Lehrer in dieser Lage nur geringe Ansatzpunkte sehen, ihre deutschen Sprachkenntnisse zu verbessern, und daß die Motivation, ihre ohnehin knappe Zeit dafür aufzuwenden, schwindet.

Da die zweisprachigen Klassen allmählich ausgedient haben, wird in Zukunft ein immer größerer Teil der türkischen Lehrer in Bayern durch das Springen von einem zum anderen Einsatzort belastet werden. Mobilitäts- und Umstellungsprobleme, wie sie heute besonders im ländlichen Bereich auftreten, dürften sich zunehmend und in ähnlicher Form bald auch im städtischen Bereich stellen.

3.4.3. Lehr- und Lernmittel

Qualität und Verfügbarkeit der Lehr- und Lernmittel beeinflussen die Effizienz des Unterrichts. Diese Studie setzt sich nicht das Ziel, Lehrwerke inhaltlich zu beurteilen. Ein solches Unterfangen könnte nur Gegenstand einer getrennten Untersuchung sein. Hier geht es vielmehr darum, Meinungen von Lehrern, die mit diversen Materialien arbeiten müssen, darzustellen und eine allgemeine Situationsbeschreibung zu liefern.

Die Durchsicht der Fragebögen ergab ein äußerst diffuses Bild: Viele Lehrer hatten darauf verzichtet, die einzelnen Fragen detailliert zu beantworten. Nur bei wenigen ließ sich erkennen, mit welchen Lehrmitteln gearbeitet wird,⁴⁸ ob Versorgungslücken bestehen und wie die vorhandenen Lehrmittel bewertet werden. Die Interviews in der zweiten Phase der Erhebung lieferten die Erklärung für dieses Phänomen: Die Lehr- und Lernmittelfrage stellt ein zentrales Problem für türkische Lehrer und Schüler dar, das in keiner Weise befriedigend gelöst ist, obwohl in den letzten Jahren zweifellos Fortschritte zu verzeichnen sind.⁴⁹

Die Gesprächspartner erläuterten, daß eine quantitative Auswertung der Fragestellungen, welche Bücher von welchen Lehrern in welchen Fächern benutzt würden, welche für gut oder weniger gut befunden würden, eigentlich an der Sache vorbeiging. Es erscheint daher sinnvoll, die von einzelnen Gesprächspartnern vorgebrachten, begründeten Sachverhalte darzustellen und auf eine quantitative Analyse dieser Thematik weitgehend zu verzichten.

Einen groben Hinweis auf die Bedeutung, die Lehrbücher gegenüber selbsterstellten Arbeitsblättern im Unterricht der türkischen Lehrer besitzen, ergaben die Umfrageergebnisse auf die Frage, ob Lehrer vorwiegend Bücher oder Arbeitsblätter verwenden würden. So pauschal wollten manche Lehrer offensichtlich nicht antworten, 15 von ihnen machten nähere Ausführungen, die sich jedoch nicht klassifizieren ließen, 10 Befragte antworteten auf diesen Punkt nicht. (Siehe Tab. 48, S. 98.)

Wie aus den Ergebnissen abzulesen ist, spielen Bücher im Unterricht türkischer Lehrer in Bayern eine verhältnismäßig untergeordnete Rolle.

⁴⁸ Eine Schwierigkeit beim Versuch einer Auswertung bestand darin, daß die genannten Lehrwerke häufig nicht eindeutig zu identifizieren waren, da konkurrierende türkische Schulbuchserien zum Verwechseln ähnliche Titel tragen. Angaben wie „Türkisch 3“ ohne Nennung von Autor oder Verlag sind mehrdeutig.

⁴⁹ Dieses Problem wurde bereits seit Jahren in verschiedenen Bundesländern thematisiert. So etwa Scheinhardt (1987), S. 86: „... wirkt sich die schleppende Versorgung mit unbefriedigenden Lehrbüchern aus der Türkei durch die türkischen Konsulate negativ auf den MSEU aus. Die Autoren von einigen veröffentlichten Untersuchungen zur Schulbuchfrage für den türkischen MSEU äußern sich kritisch bis ablehnend hinsichtlich der Eignung türkischer Bücher für den Bedarf in Deutschland.“ In Berlin wurde ein Projekt „Entwicklung von Lehrmaterialien für Türkisch anstelle der ersten Fremdsprache“ aus der Taufe gehoben, das versucht, diesen Mangel zu beseitigen. Vgl. dazu Jungmann (1991). Eine ausführliche Bewertung dieser Lehrwerke findet sich bei Kröner (1987). Vgl. auch die Aufstellung von Lehrbuchprojekten in Berlin, Nordrhein-Westfalen und Hessen bei Rixius/ Thürmann (1987), S.76-82.

Tab. 48

Unterricht mit Büchern oder Arbeitsblättern

Frage 37: Wenn Sie sich einmal Ihre gesamte Tätigkeit vor Augen halten: Benutzen Sie überwiegend türkische Lehrbücher oder überwiegend von Ihnen erstellte Arbeitsblätter?

Ich benutze überwiegend	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
Lehrbücher	7	14,29	41	31,06	48	26,52
Arbeitsblätter	35	71,43	83	62,88	118	65,19
Unklar/Differenzierte Antwort	7	14,29	8	6,06	15	8,29
Summe	49	100,00	132	100,00	181	100,00
MV	3	5,77	7	5,04	10	5,24
Gesamt	52		139		191	

Wenden wir uns zunächst der Frage zu, wie Lehrer die Qualität der ihnen zur Verfügung stehenden Lehr- und Lernmittel beurteilen. Hierbei gilt es zu trennen zwischen dem zweisprachigen Bereich und dem MEU. Im kontinuierlichen Unterricht in zweisprachigen Klassen kann mit Lehrbüchern gearbeitet werden, die eine normale Progression beinhalten, während z.B. Türkisch-Lehrbücher im MEU nur bedingt einsetzbar sind, da dort nicht von einer vergleichbaren Progression ausgegangen werden kann und der Unterricht in jahrgangsübergreifenden Gruppen stattfindet.

Die Gesprächspartner stimmten weitgehend darin überein, daß Lehrbücher aus der Türkei, die den bayerischen Schulbehörden wohl vor Jahren durch das türkische Erziehungsministerium überlassen worden sein müssen und vereinzelt an manchen Schulen vorhanden sind, weder im Unterricht in zweisprachigen Klassen, noch im MEU einzusetzen sind. Sie seien nach pädagogischen Grundsätzen erstellt worden, die nicht zum hiesigen Schulsystem paßten.⁵⁰ So wurde kritisiert, daß die Lehrbücher zum Teil sehr lange Texte, aber kaum Illustrationen enthielten, und wenn überhaupt, dann seien diese nicht auf den Text bezogen und wenig motivierend. Die Hauptkritik bezog sich aber auf den Inhalt der Bücher:

⁵⁰ Im Rahmen des Berliner Projekts kam man im Zuge einer Analyse der in der Türkei eingesetzten Lehrbücher zu der „wenig überraschenden“ Erkenntnis, „daß diese weder die besondere Situation der migrierten Schüler und Lehrer noch die besonderen Anforderungen hinsichtlich Konzeption und Institutionalisierung berücksichtigen können, die an das Muttersprachfach Türkisch außerhalb der Grenzen der Türkei gerichtet werden.“ Jungmann (1991), S. 35. Rixius/Thürmann (1987), S. 76, argumentieren ähnlich: „Diese Materialien werden insbesondere im Konsulatsunterricht eingesetzt und entsprechen in der Regel gleich in mehrfacher Weise nicht den Lernvoraussetzungen der ausländischen Schüler. Weder sind sie dem durchschnittlichen Sprachstand der Schüler angemessen ... noch berücksichtigen sie das spezifische sozio-kulturelle Umfeld, in dem die Schüler leben. Diese Schulbücher verfolgen oft andere methodische Wege, als sie in der Bundesrepublik derzeit üblich sind ... und beziehen sich nicht auf Lernerfahrungen, die die Schüler in anderen Fächern des Regelunterrichts gemacht haben...“. Vgl. auch die Untersuchungsergebnisse an Kasseler Schulen, dort äußerten türkische Lehrer ebenfalls ihre überwiegende Unzufriedenheit mit türkischen Lehrmaterialien: Marpe (1992), S. 61-62.

„Die Lehrbücher sind nicht auf die Bedürfnisse, nicht auf die Lebenswelt der Schüler ausgerichtet. Sie müßten aktualisiert werden. Man darf z.B. nicht die Namen von Bergen abfragen und diese auswendig lernen lassen. Statt dessen müssen Schüler wissen, wo sie sich, z.B. auf einer physikalischen Karte, die notwendigen Informationen holen können.“ (GP 2)⁵¹

Die meisten Türkisch-Bücher, die in der Türkei verlegt wurden, hielten die Gesprächspartner für veraltet (auch für die Verhältnisse im Heimatland), ihr Wortschatz sei nicht mehr aktuell, und die Bücher seien in Hinblick auf die Sprachkenntnisse der türkischen Schüler in Deutschland ohnehin unverständlich und viel zu schwer.

Einige Lehrer kritisierten generell, daß man ihnen keine Liste der Lehrbücher ausgehändigt habe, die nach den Bestimmungen des Amtsblattes überhaupt verwendet werden dürfen. Sich diese Informationen selbst zu beschaffen, sei anfangs nicht möglich gewesen, schon weil niemand sie auf die Existenz des Amtsblattes hingewiesen habe.

Neben den in der Türkei herausgegebenen existiert eine ganze Reihe von türkischen Lehrwerken, die in Deutschland (z.B. im Anadolu-Verlag und im Önel Verlag) verlegt wurden. Diesbezüglich fiel die Kritik deutlich besser aus.⁵² Positive Einschätzungen, die das ansprechendere und motivierendere Äußere dieser Lehrbücher lobten, überwogen. Einige Lehrer kritisierten jedoch den Inhalt der in Deutschland herausgegebenen Lehrwerke recht deutlich:

„Es kann passieren, daß man in diesen Büchern auf Texte trifft, die geeignet sind, die politische Einstellung und das allgemeine Verständnis der Schüler der Türkei gegenüber zu beeinflussen. Solche Texte werden im Unterricht ausgespart. Außerdem gibt es manche Druckfehler und falschen Gebrauch von Wörtern, das wird dann sofort korrigiert. (...) Diese Bücher sind für unseren Gebrauch nicht zufriedenstellend. Diese Bücher werden oft von Leuten gemacht, die seit langem in Deutschland leben und als Experten angesehen werden, die die Türkei aber nicht so genau kennen wie wir, die wir über vieles in der Türkei anders denken. (...) Mancher Wortgebrauch ist auch zu vereinfacht in den Büchern. Zum Teil wird auch Vulgärsprache verwendet.“ (GP 5)

Die hier geäußerte Kritik zielt auf eine - vom Gesprächspartner als unangemessen empfundene - kritische Haltung zur Türkei, die in manchen dieser Lehrwerke eingenommen werde.⁵³ Hier schwingt die Sorge mit, türkischen Kinder werde in der Diaspora ein distanziertes und wenig patriotisches Heimatbild dargeboten. Kritik an vulgären Ausdrücken in diesen Lehrwerken deutet darauf hin, daß im Verständnis des Sprechers von einem „guten Türkisch“ kein

⁵¹ Ähnliche Kritik äußerten türkische Lehrer schon 1982 bei einer Umfrage zum Muttersprachlichen Unterricht in Nordrhein-Westfalen. Sie gaben an, die Lehrwerke aus der Türkei mangels anderer Alternativen mit „schlechtem Gewissen“ zu verwenden. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (1983), S. 57.

⁵² Vgl. aber Scheinhardt (1987), der einige formale Mängel an mehreren Türkisch-Lehrbüchern (Yaşayan Dilimiz Türkçe - Unserer lebendige Sprache Türkisch) fand, jedoch in inhaltlicher Hinsicht zu positiven Beurteilungen kommt und die Empfehlung der Lehrbücher ausspricht.

⁵³ Im Zuge der Entwicklung von Lehrwerken in Berlin wurde z.T. von offizieller türkischer Seite eine ähnliche inhaltliche Kritik geäußert. Vgl. Jungmann (1991), S. 45-47.

Platz für die von den Herausgebern dieser Lehrwerke *auch* verwendete Umgangssprache ist, die der Erfahrungswelt der hier aufgewachsenen Generationen jedoch näherkommen dürfte.

Eine grundsätzliche Kritik zielt darauf ab, nachzuweisen, daß die in anderen Bundesländern erstellten Lehrwerke nur ansatzweise auf die Lehrplaninhalte in Bayern abgestimmt sind:

„Die Bücher sind aber in keiner Weise mit dem Lehrplan, den wir zu unterrichten haben, in Einklang zu bringen. Sollen wir jetzt nach den Büchern unterrichten, oder nach dem Lehrplan? Außerdem haben die Kinder in manchen Klassen Bücher aus der Türkei, in anderen Klassen ist es wieder anders. Z.B. gibt es in den zweisprachigen Klassen Bücher vom MEB, die vom Kultusministerium gebilligt sind, aber die passen nicht zum Lehrplan. Wenn ich jetzt in den Lehrplan schaue, dann muß ich ein neues Lehrbuch schreiben.“

Zwei türkische Pädagogen (GP 13 und 14), die beide seit etwa 20 Jahren in Bayern unterrichten, äußerten sich speziell zu einigen in Deutschland verlegten Lehrwerken für den Religionsunterricht. Sie kritisierten, daß diese zu wenig an der Lebenswelt der hier aufwachsenden Kinder orientiert und vor allem mit moralischen Lehrsätzen angefüllt seien. Die aus der Türkei stammenden Bücher würden dagegen häufig Religion und Nationalismus vermischen und seien daher abzulehnen.

So sehr sich die einzelnen Gesprächspartner auch uneins waren über die Inhalte der in Deutschland verlegten Lehrwerke - in der Tendenz zeigte sich ein klares Bild: In zweisprachigen Klassen seien sie, mit Einschränkungen, verwendbar, da dort eine Progression zugrunde gelegt werde, die sich im regelmäßigen Fachunterricht einhalten lasse. Und genau für diesen Bedarf wurden sie produziert.

Ganz anders lautete das Urteil über die Verwendbarkeit im MEU. Es bestand Einmütigkeit darüber, daß in Deutschland kein Lehrwerk auf dem Markt sei, das auch nur annähernd den Bedürfnissen einer MEU-Klasse, gleich welcher Stufe, gerecht würde. Lehrbücher, die für einen jahrelangen Fachunterricht Türkisch konzipiert wurden, seien im MEU aus mehreren Gründen nicht systematisch einsetzbar: aufgrund der geringen Stundenanzahl, und weil die Gruppen oft aus Schülern unterschiedlicher Stufen oder sogar Schulen zusammengewürfelt sind. Weder könne man im Normalfall bei Schülern im MEU Sprachkenntnisse unterstellen, die die Arbeit mit einem Lehrbuch erlaubten, das für einen systematischen Türkischunterricht über mehrere Schuljahre hinweg konzipiert wurde, noch lasse sich mit unmotivierten, erschöpften Schülern in MEU-Klassen am Nachmittag ein Unterricht durchführen, der sich am Standard des Türkisch-Unterrichts in zweisprachigen Klassen orientiert. Einige Stimmen zu dieser zentralen Problematik:

„Mit dem Wegfall der zweisprachigen Klassen in Bayern wird ein Problem entstehen. Die Kinder, die in die Vorschulerziehung kommen, sprechen kein gutes Türkisch mehr. Auch ihre Eltern nicht. Ihr Deutsch verbessert sich im Verhältnis zu früher. Für diese Kinder sind Lehrwerke erforderlich, die sich dem Niveau der Kinder anpassen. Die auf dem Markt befindlichen Lehrwerke wurden aber für zweisprachige Klassen konzipiert. Die in Deutschland verlegten Bücher sind mehr auf die Visualisierung ausgerichtet, enthalten mehr Bilder, weniger Text, sind farbig illustriert, gut vorbereitet und durchdacht, sie sind relativ besser. Aus der Türkei

sind auch viele Bücher hierhergekommen und benutzt worden. Die sprechen weniger das Auge an, so wie es eben in der Türkei Standard ist. (...) Die in Deutschland gedruckten Bücher sind zwar besser, aber eben nicht auf MEU und auf die Sprachebene der Schüler abgestimmt. Von den Eltern kommt sowieso keine ordentliche Unterstützung. Also müssen wir in 2-3 Stunden pro Woche das Türkisch verbessern, wobei das Türkisch der Schüler so beschränkt ist, daß eine Entwicklung schwer zu erzielen ist und das Sprachniveau niedrig bleibt. Wenn Sie bei einem solchen Kind, dessen Türkisch sehr schwach entwickelt ist, Bücher verwenden, die sich auf ein viel höheres Sprachniveau einstellen, dann können Sie nicht die gleichen Ergebnisse erzielen.“ (GP 6)

„Die Türkisch-Lehrbücher sind hier nicht für MEU gemacht, das sage ich bei jeder Gelegenheit. Die hier in Deutschland erschienenen Bücher sind für den Unterricht in zweisprachigen Klassen ... Aber für MEU gibt es so etwas nicht. Wem immer ich meine von mir erstellten Materialien anbiete, der nimmt diese dankend an. Oder umgekehrt nehme auch ich alles gerne von meinen Kollegen an. Aber wenn man die Bücher anschaut, dann findet man irgendeinen blanken („kalten“) Text, auf der nächsten Seite ein Arbeitsblatt. Damit kann man zwar arbeiten, aber für den MEU taugen diese nicht, weil man die Kinder nicht für den Unterricht interessieren kann.“ (GP 8)

Diese Aussagen weisen darauf hin, daß türkische Lehrer im Fach MEU grundsätzlich darauf angewiesen sind, mit selbsterstellten Lehr- und Lernmitteln zu arbeiten. Alle befragten MEU-Lehrer berichteten übereinstimmend, daß sie fast ausschließlich mit Arbeitsblättern arbeiteten, in die Texte oder andere Einheiten aus Lehrbüchern einfließen, die in Deutschland oder in der Türkei erschienen sind. Lehrbücher fungieren als „Steinbruch“ von Texten, aus dem man sich bei der Erstellung der Arbeitsblätter bedient. Dies bedeutet jedoch, daß praktisch jede Unterrichtsstunde in MEU-Klassen mit selbst erstellten Arbeitsblättern bestritten und getrennt vorbereitet werden muß - zumindest von Lehrern, die sich in den ersten Jahren ihres Dienstverhältnisses noch nicht aus einem Fundus fertiger Arbeitsblättern bedienen können, die in MEU-Klassen unterschiedlicher Zusammensetzung einsetzbar wären.

Die folgenden Aussagen von Lehrern während einer Gruppendiskussion (GP 15) fassen die wichtigsten Probleme prägnant zusammen:

„Man behilft sich, indem man aus verschiedenen Büchern Texte nimmt und eigene Arbeitsblätter vorbereitet. Wir sind mit dieser Arbeit immer noch nicht fertig. Zwar sind wir im dritten Jahr; aber wir schreiben eigentlich immer noch an Lehrbüchern. Wenigstens die Materialien, die wir mittlerweile vorbereitet haben, könnte man sammeln und daraus Lehrbücher machen, die für Deutschland sehr nützlich sein könnten.“

„Wir haben an unserer Schule 300 Schüler, ein Drittel davon Türken. Wir haben keinerlei Lehrmaterial, die Schüler haben nur sehr veraltete Schulbücher aus der Türkei, die überhaupt nicht zum Lehrplan passen, z.B. im Religionsunterricht. Wir haben keine türkischen Videokassetten, wo wir z.B. einmal einen Nasreddin-Hoca-Film anschauen könnten. Im Religionsunterricht werden die Klassen 3-4 zusammen unterrichtet. Jede Woche muß ich ein anderes Arbeitsblatt vorbereiten, das fällt sehr schwer.“

„Meine Frau sagt zu Hause, weil ich mich jeden Abend stundenlang mit den neuen Arbeitsblättern herumschlage: ‘Was bist du denn für ein Lehrer, wie hast du das in der Türkei gemacht, daß du hier so lange brauchst’. Man kommt dann natürlich nicht mehr dazu, sein Deutsch zu verbessern.“

Der in der ersten Aussage enthaltene Vorschlag sollte aufgegriffen werden. Angesichts der Tatsache, daß für MEU keine geeigneten Lehrbücher existieren, wäre es sinnvoll, die im Laufe der „Geschichte des MEU in Bayern“ von verschiedenen Lehrern im Dauerarbeitsverhältnis gesammelten Materialien systematisch und sinnvoller als bisher zu nutzen.⁵⁴ Bei einigen Fortbildungsveranstaltungen für türkische Lehrer sollen Kollegen hin und wieder die Gelegenheit gehabt haben, selbsterstellte Unterrichtsmaterialien im Rahmen von Modellstunden zu präsentieren. Auch bei der Entwicklung der „Handreichungen für den Muttersprachlichen Unterricht“⁵⁵ wurde auf Lehr- und Lernmittelsammlungen einiger Lehrer zurückgegriffen. Gesprächspartner, die diese „Handreichungen“ anwendeten, stellten die gute Absicht dieser Versuche heraus, bemängelten aber, daß sie in Ansätzen steckengeblieben seien.

Aus vielen Aussagen zu diesem Komplex wurde deutlich, daß ein gelungener Einstieg in die Unterrichtssituation für die „Neuankömmlinge“, die vorwiegend im MEU-Bereich arbeiten, mit der Hinterlassenschaft an Unterrichtsmaterialien steht und fällt, das ihnen ihre Vorgänger hinterlassen haben bzw. fest angestellte türkische Kollegen zur Verfügung stellen können. Fehlt diese Vorarbeit, so arbeiten manche Lehrer nächtelang an der Erstellung ihrer „eigenen“ Lehrbücher.

Im MEU-Bereich ist der Unterricht mit Arbeitsblättern der Normalfall. Bücher müssen hierfür in erster Linie als Textressource erhalten. Daraus resultiert ein praktisches Problem in der Unterrichtsvorbereitung, das für türkische Lehrer manchmal zu einem Alptraum werden kann: die Erstellung von Fotokopien.

„Manchmal ist es auch einfach unmöglich, Fotokopien zu machen. Nur in einer Schule ist es möglich, umsonst zu kopieren. Sonst bin ich verpflichtet, diese aus eigener Tasche zu zahlen, oder das Geld von den Kindern einzusammeln, was ich aber nicht will. Ich versuche, alle Kopien dort zu machen, wo sie umsonst sind. Oft ist es schwierig, sich mit dem Hausmeister abzusprechen, um nachmittags an die Kopiermaschine zu kommen. An manchen Schulen gibt es eine Beschränkung von 30 Kopien pro Woche, also nur ein Arbeitsblatt pro Schüler pro Woche. Auf die Schulleitungen habe ich mich in dieser Frage nicht zuzugehen getraut, zu jedem kommen Listen, mit denen die Kopien dort abgerechnet werden. Von den Kindern ist das nicht einzutreiben, die bleiben sonst wegen fünf Mark dem Unterricht fern.“ (GP 3).

⁵⁴ Ein Lehrer mit langjähriger Erfahrung präsentierte bei unserem Gespräch einen Teil seiner gesammelten Materialien: Puppen, Modelle und zahlreiche Ordner, prall gefüllt mit Hunderten von Arbeitsblättern. Er beabsichtige seit langem, diesen Schatz an Lehr- und Lernmittel, der in seinem Keller schlummert, dem Staatsministerium einmal anzubieten, um ihn für den Unterricht türkischer Lehrer allgemein nutzbar zu machen.

⁵⁵ Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (ISB) (Hg.), (1990): *Handreichungen für den Muttersprachlichen Unterricht*. München: ISB. Sie enthalten auch eine türkische Übersetzung des Lehrplans und der einschlägigen Richtlinien.

Ähnliche Schilderungen konnten fast alle Lehrer beisteuern, die vorwiegend im MEU-Bereich arbeiten. Die Mehrzahl der Befragten wies darauf hin, daß Kopiermaschinen ohnehin ihre einzige Rettung seien. Ihre Klagen müssen nicht in jedem Fall bedeuten, daß Schulleitungen in solch praktischen Fragen kein Entgegenkommen zeigen. Diese Äußerungen weisen vielmehr auf die eminenten Schwierigkeiten hin, mit denen Lehrer auch bei noch so entgegenkommenden Verwaltungen zu kämpfen haben, wenn sie in ständig wechselnden MEU-Klassen unterschiedlicher Zusammensetzung an verschiedenen Schulen ständig neue Arbeitsblätter präsentieren müssen, um einen sinnvollen Unterricht zu ermöglichen.

Es versteht sich, daß der Unterricht mit Lehrbüchern in MEU-Klassen schwierig, in jahrgangsübergreifenden Gruppen oft unmöglich ist. Lehrbücher sind jedoch als Lehrerexemplare für MEU-Lehrer genausowenig unverzichtbar wie für Lehrer zweisprachiger Klassen. Im folgenden sollen daher die Probleme angesprochen werden, die bei der Lehrmittelbeschaffung auftreten.

Alle Befragten waren sich einig darin, daß Bestellungen von Lehrerexemplaren kein Problem darstellen. Meist seien an Schulen, an denen MEU unterrichtet wird oder zweisprachige Klassen bestehen, verschiedene Bücher vorhanden, auf die man zurückgreifen könne. Die Schulleitungen zeigten sich aufgeschlossen, eine Beschaffung einzelner Exemplare stelle ohnehin kein finanzielles Problem dar. Daher ist davon auszugehen, daß die meisten türkischen Lehrer auf einen ausreichend großen Bestand an - für den zweisprachigen Unterricht mehr oder weniger geeigneten, für den MEU wenigstens als Textressource nutzbaren - Lehrwerken zugreifen können.

Es steht außer Frage, daß für einen systematischen Unterricht in zweisprachigen Klassen Klassensätze bestimmter Lehrwerke zur Verfügung stehen sollten. Dies scheint aber mancherorts nicht der Fall zu sein.

„Lehrbücher, die ich in meinen zweisprachigen Klassen vorfand, waren vom Wortschatz her völlig veraltet. Türkisch-Lehrbücher gab es ohnehin nicht. Die Bücher waren, glaube ich, vom MEB geschickt worden, aber in der Türkei schon nicht mehr in Gebrauch. Für die letzten Klassen gab es sehr viele, für die ersten Klassen dagegen keine. Manche waren sehr verschlissenen. Letzten Endes reichten sie nicht annähernd für alle Schüler aus. Also konnte ich die Bücher meist nur als Textreservoir für Arbeitsblätter oder Kopien verwenden.“ (GP 4)

Tab. 49

Lehrbuchbeschaffung: Anschaffung von Klassensätzen

Frage 32: Ist es Ihnen schon einmal gelungen, Ihre Schulverwaltung zur Anschaffung eines Klassensatzes eines neuen türkischen Lehrbuches zu bewegen?

	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
Nein	9	17,65	58	45,67	67	37,64
Ja	41	80,39	68	53,54	109	61,24
Unklar/Differenzierte Antwort	1	1,96	1	0,79	2	1,12
Summe	51	100,00	127	100,00	178	100,00
MV	1	1,92	12	8,63	13	6,81
Gesamt	52		139		191	

Tab. 50

Schwierigkeiten bei der Lehrbuchbeschaffung

Frage 33: Sind Sie bei der Anschaffung türkischer Lehr- und Lernmittel jemals auf Schwierigkeiten gestoßen?

	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
Nein	31	60,78	43	32,58	74	40,44
Ja	19	37,25	86	65,15	105	57,38
Unklar	1	1,96	3	2,27	4	2,19
Summe	51	100,00	132	100,00	183	100,00
MV	1	1,92	7	5,04	8	4,19
Gesamt	52		139		191	

Die Tabellen 49 und 50 zeigen, daß man weder von absoluter Vernachlässigung der türkischen Klassen bei der Versorgung mit Lehrbüchern sprechen kann, noch davon, daß Beschaffungen überall problemlos genehmigt würden. Es liegt auf der Hand, daß Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis aufgrund ihrer Sprachkenntnisse und Vertrautheit mit der Schulbürokratie in diesen Punkten weniger Probleme haben.

Die Beschaffung von Klassensätzen hängt zunächst davon ab, ob Schulleitungen Verständnis zeigen, und Geld zur Verfügung steht. Sprachbarrieren bilden jedoch in der Anfangszeit manchmal ein Hindernis. Einige Lehrer schlugen vor, lieber eine Palette von Büchern in Klassensätzen anzuschaffen, diese den Kindern im Unterricht zur Verfügung zu stellen und hinterher wieder einzusammeln. Dies sei sinnvoller, als den Kindern Bücher mit nach Hause zu geben, dort gingen sie doch nur verloren. Dies scheitere jedoch mitunter an fehlenden Klassenschränken, in denen die Bücher aufbewahrt werden können. An der Stammschule sei es meist kein Problem, da hier notfalls das Lehrerzimmer zur Verfügung stehe.

Ein möglicherweise gar nicht so seltener Einzelfall: Ein Gesprächspartner (GP 6) berichtete, daß er gleich zu Beginn der Tätigkeit an seiner Stammschule Lehrbücher beim Direktor angefordert habe. Es gab keine, da an dieser Schule vorher kein Türkischlehrer gearbeitet hatte. Der Direktor erschien ihm aufgeschlossen, hatte aber vermutlich kein Geld. Der Lehrer überredete einen Kollegen an der Hauptschule, ihm dort nicht mehr gebrauchte Türkisch-Bücher zu überlassen. Nur ein Teil davon eignete sich für den Unterricht in der Grundschule. Manche waren bereits 30 Jahre alt und stammten aus der Türkei, die gab er zurück, die moderneren behielt er. Von anderen Schulen brachte er noch ein paar überzählige Exemplare mit, so kam er notdürftig zurecht. Er ging davon aus, daß der Direktor seine Bestellung weitergeleitet habe. Auf Nachfrage stellte sich heraus, daß dies nicht der Fall war. Der Direktor dachte offensichtlich, es ginge auch so. Und es ging auch so. Da er nie mehr als neun Schüler hatte, kam er - zumindest was die Zahl der Exemplare angeht - mit den Büchern zurecht. Auch wenn seine Situation an einem anderen Einsatzort viel besser war - dort unterrichtete er größere Klassen, für alle Schüler waren Bücher vorhanden und jedes Jahr wurden neue bestellt - im Fazit des Lehrers schwingt Frustration mit:

„Auch wenn man im Amtsblatt eine Reihe von gut durchdachten Büchern findet, die zugelassen sind, was nützt es, wenn man sie nicht bestellen kann? Dann ist man doch wieder darauf angewiesen mit den Büchern, die man gerade zufällig vorfindet, zu arbeiten. (...) Dann geht man zum Direktor. Der blockiert die Angelegenheit, weil er sein Budget nicht belasten will. Also muß man sehen, wo man die Bücher, hier oder dort, zusammensammeln kann und irgendwie zurechtkommen. Solch eine Bildungssituation ist falsch. Das ist kein System. Man überläßt die türkischen Lehrer ihrem Schicksal.“

Dieser Einzelfall kann zwar nicht verallgemeinert werden, doch scheint sich dahinter ein grundsätzliches Problem abzuzeichnen: In Zeiten gekürzter Budgets mögen Schulleitungen geneigt sein, Lehrbuchanschaffungen für türkische Klassen hintanzustellen, in der Überzeugung, daß zweisprachige Folgeklassen ohnehin kaum noch gebildet werden und die Nachfrage nach MEU vor dem nächsten Schuljahr erst einmal neu ermittelt werden müsse. Eine solche Haltung erachtet den muttersprachlichen Unterricht für zweitrangig und überläßt in der Konsequenz den türkischen Lehrern die Lösung des Problems, mit spärlichen oder ungeeigneten Lehrwerken zurechtkommen.

Die Situation bei anderen, z.B. audio-visuellen Lehrmitteln, ist nach Aussage einiger Gesprächspartner eher noch schlechter. Bei der Erstellung von anderen Lehrmitteln, die die Kreativität der Kinder ansprechen, wie Modelle, Puppen etc., würden sich türkische Lehrer oft überfordert sehen, da sie damit im türkischen Bildungssystem nie konfrontiert wurden, so daß die Kinder hier den Lehrern meist überlegen seien. (GP 13)

Folgende Anregungen erscheinen bedenkenswert:

„Es wäre nötig, hier oder in der Türkei eine gemeinsame Kommission zu bilden. Man könnte auch Video- oder Audiokassetten produzieren, ein türkisches Gedicht mit Musik, oder Videokassetten, die sich an den deutschen Fernsehlektionen orientieren könnten. Dabei besteht das grundsätzliche Problem, daß jemand in der Türkei die Probleme der Schüler hier nicht einschätzen kann und daher auch nicht die richtigen Themen auswählen kann. Deshalb sind Lehrmaterialien aus der Türkei nicht am Platze. (...) Die Schüler haben hier Erfahrungen: Wenn ihr Fachlehrer kommt, teilt er ihnen Arbeitsblätter aus, sie sollen einen Abschnitt lesen, einen Teil ausmalen, einen Teil müssen sie schreiben etc. Solche Methoden müßten allgemein bei der Lehrmittelerstellung berücksichtigt werden. MEU krankt allgemein an den fehlenden Lehrmitteln, bei denen diese Methoden berücksichtigt wurden.“ (GP 1)

„Der türkische Erziehungsattaché oder das Bayerische Kultusministerium oder beide zusammen, müssen für die Zeit nach der Abschaffung der zweisprachigen Klassen sehr vereinfachte Lehrbücher vorbereiten, die reich illustriert sind und das Auge ansprechen. Außerdem muß es eine Standardisierung der Lehrmaterialien geben. In den deutschen Klassen ist dies überall gut durchgesetzt, aber wir sind gezwungen, dies höre ich immer wieder von meinen Kollegen, die unterschiedlichsten Lehrmaterialien zu verwenden. Der Grund dürfte darin liegen, daß in diesem Bereich die politischen Entscheidungen nicht gut strukturiert sind, bei der Bildungspolitik gibt es hier einen Mangel.“ (GP 6)

Zusammenfassend ist zu konstatieren, daß qualitativ gute Lehrmittel zwar für den Unterricht in zweisprachigen Klassen existieren, jedoch nicht überall vorhanden oder beschaffbar sind. Die Lehrmittelproblematik im MEU und RI ist dagegen ungelöst, da geeignetes Material für diese Bereiche fehlt. Die daraus erwachsenen Belastungen erschweren die Integration der Lehrer besonders in den ersten beiden Jahren. Nur wenn „alte Hasen“ mit Arbeitsmaterialien und -blättern aushelfen, können neu eintreffende Lehrer mit Zeitverträgen sich rasch auf die Erfordernisse der Lehrpläne einstellen und diese im Unterricht umsetzen. Besonders im MEU-Bereich erwächst aus dem Zwang, geeignete Lehr- und Lernmittel erst einmal selbst erstellen zu müssen, eine zusätzliche Belastung, die türkische Lehrer an wechselnden Einsatzorten bzw. Schulen beim Unterricht von zusammengesetzten MEU-Klassen in den ersten zwei Jahren manchmal bis an ihre Grenzen fordert.

3.4.4. Kontakt zu deutschen Kollegen und zur Schulleitung

In den vorausgegangenen Abschnitten wurde die fachliche Integration türkischer Lehrer in das bayerische Schulsystem in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt. Schwierigkeiten, die sich aus der Qualifikation türkischer Lehrer für einen Unterricht unter abweichenden Rahmenbedingungen ergeben, und Belastungen, die vielen türkischen Lehrern aus häufig wechselnden Einsatzorten und dem Fehlen geeigneter Lehrmittel erwachsen, können eine bruchlose fachliche Integration in den Lehrbetrieb behindern. Diese Probleme beeinflussen aber auch die soziale Einbindung der Lehrer in ihre schulische Umgebung.

Lehrer in Dauerarbeitsverhältnissen dürften aufgrund ihrer jahrelangen Erfahrung und besserer Deutschkenntnisse nur noch selten gravierende Kommunikationsprobleme haben. Deshalb soll hier vor allem auf die Situation von Lehrern mit Zeitverträgen eingegangen werden. Die aus den Gesprächsprotokollen zusammengetragenen Aspekte geben verschiedene Ansichten wieder, die türkische Lehrer über ihr Verhältnis zu deutschen Kollegen geäußert haben. Zwar erscheint Vorsicht angebracht, daraus allgemeinere Rückschlüsse auf die Gesamtheit der türkischen Lehrer mit Zeitverträgen zu ziehen, doch dürften sich die unterschiedlichen Meinungen vom „deutsch-türkischen“ Verhältnis in Lehrerzimmern in der Summe zu einem Bild verdichten, das die maßgeblichen Stimmungen unter den türkischen Kollegen widerspiegelt.

Die Kommunikationsmöglichkeiten eines türkischen Lehrers mit seinen deutschen Kollegen hängen generell davon ab, ob bzw. wieviele Stunden er am Vormittag unterrichtet, da es in der Regel nur zu dieser Tageszeit zu einem zwanglosen Beisammensein im Lehrerzimmer kommen kann. Diese Voraussetzung ist für Lehrer von zweisprachigen Klassen in der Regel, für Lehrer im MEU oder RI für Schüler aus Regelklassen dagegen eher selten bzw. nur an einigen Schulen gegeben. Allein die Möglichkeit zur Kommunikation bedeutet natürlich nicht, daß psychologische Barrieren, die bei Lehrern mit Zeitverträgen aufgrund von Sprachproblemen gerade in der Anfangsphase bestehen, immer rasch durchbrochen werden. Doch erscheint die Hürde, auf deutsche Kollegen zuzugehen, noch höher, wenn sich die Arbeitszeiten kaum überschneiden oder türkische Lehrer an mehreren Schulen eingesetzt sind. MEU-Lehrer, die ständig am Nachmittag unterrichten, haben in der Regel kaum Bindungen zum deutschen Kollegium, oft kennt man sich nicht einmal.⁵⁶ Dies ist häufig an Schulen der Fall, an denen ein Lehrer nur ein- oder zweimal pro Woche unterrichtet. An Stammschulen bestehen wenigstens ein paarmal im Jahr Möglichkeiten, Kontakte aufzubauen, bei Ausflügen etwa oder bei Veranstaltungen von Theatergruppen, an gemeinsam begangenen Feiertagen etc.

Ein Lehrer (GP 12), der seine Sprachkompetenz und Kontaktfreudigkeit hoch einschätzte, verglich die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen: Anfangs sei er in zweisprachigen Klassen an einer Schule eingesetzt gewesen und habe sehr gute Kontakte zu deutschen Kollegen aufgebaut. Später habe er an immer mehr Schulen MEU unterrichtet und so allmählich die Bin-

⁵⁶ Dies bestätigte sich auch in der Untersuchung von Marpe (1992), S. 66-67. Aber auch die Kollegen, die nur an einer Schule arbeiteten, bemängelten, daß die Kontakte immer von ihnen ausgehen müßten, deutsche Kollegen von sich aus selten Kontaktangebote machten.

derung an das alte Kollegium verloren. Weil er nun nachmittags arbeitete, habe er an den neuen Schulen keine Kontakte zu deutschen Kollegen knüpfen können, und seine Isolation habe spürbar zugenommen.

Das Lehrerzimmer darf als „Raum der Begegnung“ sicher nicht überschätzt werden, da die meisten Kollegen - und darüber sind sich auch die türkischen Lehrern im Klaren - mit Unterrichtsvorbereitungen oder organisatorischen Absprachen beschäftigt sind oder entspannen wollen. Eine kurze Kaffeepause kann da auch unter deutschen Kollegen allenfalls die Atmosphäre verbessern, den Rahmen für tiefgehende Gespräche bietet sie nicht. Doch vollkommen ohne Bedeutung ist dieser Raum auch nicht: Einige türkische Lehrer berichteten, daß es ihnen dort gelungen sei, über simple Anknüpfungspunkte wie „Urlaub in der Türkei“ erste Kontakte zu deutschen Kollegen aufzunehmen und das Eis zu brechen. (So z.B. GP 1.)

Oft sprach aus den Äußerungen der Befragten aber auch das Erstaunen, ja die Enttäuschung, daß die deutschen Kollegen nicht von sich aus den ersten Schritt taten. Einige bekannten, es wegen ihrer Sprachprobleme anfangs nicht fertiggebracht zu haben, den ersten Schritt zu tun, und erwartet zu haben, daß die deutschen Kollegen dies berücksichtigen und die Initiative ergreifen würden. Einige Gesprächspartner erläuterten ihre Enttäuschung durch einen fiktiven Rollentausch:

„Wenn ein deutscher Lehrer an meine Schule in die Türkei käme, würde ich mich für ihn um alles kümmern, ihm die Sprache beibringen. Aber hier ist dies nicht so. Hier hat man, auch wenn man sich bemüht, kaum die Möglichkeit unter Kollegen Deutsch zu reden. Vielleicht lag es auch an meinen ungenügenden Deutschkenntnissen, daß dies nicht klappte. (...) Ich bin sehr enttäuscht, weil dies an allen Schulen ähnlich war. Ich halte die deutschen Kollegen für ganz in Ordnung. Aber der Aufgabe, mir die Möglichkeit zu geben, mit ihnen Deutsch zu sprechen, sind sie nicht nachgekommen. Ich denke aber, daß ich genügend Anstrengungen unternommen habe, auf sie zuzugehen.“ (GP 7)

Im Verlauf des Gesprächs versuchte der Lehrer, sich dieses Verhalten zu erklären: Dieses Distanz-Halten der deutschen Kollegen beruhe möglicherweise darauf, daß sie wohl glaubten, ein türkischer Lehrer, der sich nicht traut, auf die deutschen Kollegen zuzugehen, habe kein Interesse an ihnen. Ein anderer berichtete von ähnlich gelagerten „Mißverständnissen“, die er ebenfalls kulturellen Differenzen zuschrieb:

Sein Vorgänger habe im Laufe der fünf Jahre im Lehrerzimmer kein Wort mit jemand gewechselt und sich mit seiner türkischen Zeitung in eine Ecke verzogen. Als er an diese Schule kam, habe er versucht, seinen Kollegen aus der Isolation zu holen. Bis dahin hatte dieser immer in Anzug und Krawatte unterrichtet. Als dieser nun zum Lehrervolleyball im Sportdress erschienen sei, hätten ihn die deutschen Kollegen scherzend darauf angesprochen, doch habe der Kollege dadurch zunächst nur sein Ansehen untergraben gesehen. Allmählich habe er jedoch begonnen, die deutschen Kollegen auf Deutsch anzusprechen. Sein Deutsch sei gar nicht so schlecht gewesen.

Auch Erwartungen aus der Heimatkultur verursachten solche Probleme: *„Wenn wir nicht mindestens drei Mal von Kollegen eingeladen werden und sie nicht dauernd auf uns zugehen*

und fragen, ob sie uns helfen können und uns willkommen heißen, dann sind wir beleidigt. Auch der türkische Lehrer, den die deutschen Kollegen in fünf Jahren nicht darauf ansprachen, warum er denn immer in seiner Ecke sitze, fühlte sich durch dieses Desinteresse der deutschen Kollegen gekränkt.“ (GP 12)

Türkische Lehrer gehen offensichtlich mitunter davon aus, daß ihnen als Neuankömmlingen Gastrecht - wie in der Türkei - zustehe, man sich intensiv um sie zu kümmern habe. Deutschen Lehrern wird dabei durchaus konzidiert, daß sie es mit ihren türkischen Kollegen auch nicht leicht hätten, weil Lehrer mit Sprachschwierigkeiten häufig wenig Anstalten machen, die erste Hürde zunehmen. Und manche Lehrer stellen fest, daß deutsche Lehrer auch untereinander nicht unbedingt immer tiefgehende persönliche Bindungen unterhalten:

„Die deutschen Kollegen wissen alle genau, was sie im Unterricht zu tun haben, ... wenn Unterricht ist, dann machen sie auch nur das, aber wenn er zu Ende ist, dann ist für sie auch alles andere zu Ende, dann fällt die Klappe. Aber das ist gut, weil sie ihr Arbeitsleben vom Privatleben trennen.“ (GP 4)

Zwei Gesprächspartner (GP 7, 15) hatten dagegen persönliche Bindungen außerhalb der Schule vermißt und versucht, mit Einladungen an ihre deutschen Kollegen freundschaftliche Beziehungen aufzubauen. Zwar sei man hinterher von den meisten Gästen ebenfalls eingeladen worden, doch - so ließen sie durchblicken - hätte dieser Schritt eigentlich von den Deutschen ausgehen müssen. In der Türkei wäre eine solche Situation unvorstellbar...

Zwei Interpretationen tauchen in vielen Darstellungen auf. Einerseits wird den deutschen Lehrern zugestanden, sie glaubten, türkische Kollegen hätten kein Interesse an ihnen, wenn sie nicht von sich aus den Anfang machten. Andererseits wird „die türkische Gastfreundschaft“ zum Maßstab der Erwartungen gemacht.

Andere Gesprächspartner warnten unter Verweis auf ihre Erfahrungen vor Verallgemeinerungen: an manchen Schulen seien sie auf sehr aufgeschlossene deutsche Kollegen getroffen, die von vorneherein auf sie zugegangen seien, an anderen Schulen sei dagegen das krasse Gegenteil der Fall gewesen. Somit könne die eigene Person nicht der Grund für diese verschiedenen Behandlungsweisen sein. Das allgemeine Betriebsklima an der Schule, Erfahrungen mit dem jeweiligen Vorgänger, all dies könnten wichtige Faktoren sein. (GP 6) Ein Gesprächspartner erklärte ausdrücklich, daß er mit seinen deutschen Kollegen nie Kommunikationsprobleme hatte, weil diese aufgrund aktiver Vorgänger aufgeschlossen und stets zu Hilfestellungen bereit gewesen seien (GP 15).

Aus einigen Gesprächen war starke Enttäuschung herauszuhören, weil eine enge Einbindung in die schulische Umgebung aus vielen Gründen erwartet, ja herbeigesehnt worden war: um besser Deutsch zu lernen, um in der Schule die praktischen Probleme der Anfangszeit in den Griff zu bekommen, oder um auch außerhalb der Schule Kontakt aufbauen zu können. Andere reagierten mit Blick auf die Gepflogenheiten deutscher Lehrer untereinander verständnisvoller in dem Sinne: „Wir hatten aus unserer Sicht der Dinge eine falsche Erwartungshaltung, die nicht der Situation hier entsprach.“

Tab. 51

Stellungnahme zur Kontaktbereitschaft der deutschen Arbeitskollegen

Frage 49, **Item 6:** „Wenn ich versuche, Kontakt zu deutschen Kollegen aufzunehmen, gehen diese meist kaum auf mich ein.“ Stimmen Sie dieser Aussage eher zu oder lehnen Sie sie eher ab?

Dieser Aussage stimme ich im allgemeinen...	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
... zu	9	17,65	19	14,07	28	15,05
... nicht zu	42	82,35	116	85,93	158	84,95
Summe	51	100,00	135	100,00	186	100,00
MV	1	1,92	4	2,88	5	2,62
Gesamt	52		139		191	

Frage 49, **Item 6:** „Wenn ich versuche, Kontakt zu deutschen Kollegen aufzunehmen, gehen diese meist kaum auf mich ein.“ Stimmen Sie dieser Aussage eher zu oder lehnen Sie sie eher ab?

Dieser Aussage stimme ich im allgemeinen ...	Rotationslehrer nach Jahrgang								Gesamt	
	92/93		93/94		94/95		95/96			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
zu	2	12,50	5	13,89	12	14,63	0	0,00	19	14,07
nicht zu	14	87,50	31	86,11	70	85,37	1	100,00	116	85,93
Summe	16	100,00	36	100,00	82	100,00	1	100,00	135	100,00
MV	1	5,88	1	2,70	2	2,38	0	0,00	4	2,88
Gesamt	17		37		84		1		139	

Vor diesem Hintergrund ist nun das Umfrageergebnis zu interpretieren, nach dem immerhin 85% der Lehrer der Meinung sind, deutsche Kollegen würden sich einem Kontakt, der von türkischen Kollegen ausgeht, meist nicht entziehen (siehe Tab. 51). Hierbei waren keine signifikanten Unterschiede zwischen festangestellten türkischen Lehrern und ihren Kollegen mit Zeitverträgen festzustellen. Auch bei der Aufschlüsselung nach Aufenthaltsdauer ergaben sich keine großen Abweichungen. Sprachschwierigkeiten von Anfängern scheinen bei dieser Einschätzung keine große Rolle zu spielen. Orientiert man sich an diesen Zahlen, könnte man vorschnell zu dem Schluß gelangen, türkische Lehrer hätten allgemein ein gutes und enges kollegiales Verhältnis zu ihren deutschen Kollegen. Es muß jedoch berücksichtigt werden, daß die Fragestellung sich lediglich auf eine Beurteilung der Reaktion deutscher Kollegen auf den Versuch einer Kontaktaufnahme von türkischer Seite bezog, die Angaben also nichts darüber aussagen, wie häufig und intensiv solche Kontakte zustandekommen, wenn die Initiative nicht von den türkischen Kollegen ausgeht.

Gesprächspartner mit Zeitverträgen tendierten eher zu der Aussage, deutsche Kollegen würden kaum die Initiative ergreifen. Die Einschätzung eines Lehrers könnte die allgemeine Tendenz zutreffend beschreiben, daß man das Verhältnis stärker als ein sachliches Nebeneinander als ein gewünschtes Miteinander empfindet: „Die deutschen Kollegen sind hilfsbereit, aber sie sind nicht kontaktfreudig.“ (GP 15)

Ein Beispiel dafür, daß sich ein türkischer Lehrer, der ausschließlich MEU gibt (GP 3), trotz seiner Initiative regelrecht an den Rand gedrängt sah, sei noch erwähnt. An der Lehrerkonferenz vor dem ersten Schuljahr, habe er nicht teilgenommen. Als er im zweiten Schuljahr dazukam, sei dies sehr eigenartig aufgenommen worden: *„Die Lehrer tuschelten untereinander: Schau, auch der türkische Lehrer ist gekommen...; der Direktor stellte mich vor, aber die ganze Sache lief in einem schnell gesprochenem Deutsch ab, so daß ich fast nichts verstehen konnte. ... Ich fühlte mich auf dieser Konferenz total ignoriert, so daß ich mich später davor fürchtete, dorthin zu gehen. Daran hat sich bis heute nichts geändert“*. Und er fügte an, daß dies - rein fachlich - auch völlig sinnlos wäre, weil MEU dort ohnehin nicht zur Sprache käme, lediglich türkische Feiertage würden angekündigt. Der kommunikative Aspekt stand somit im Vordergrund: *„Meine deutschen Kollegen kann ich ausschließlich auf dieser Lehrerkonferenz treffen, ansonsten besteht keinerlei Kontakt, keinerlei Möglichkeit sie zu treffen.“*⁵⁷

Ein positives Gegenbeispiel: Ein Gesprächspartner (GP 2) nannte sein Verhältnis zu deutschen Kollegen ausgezeichnet, weil er von Anfang an trotz seiner noch unterentwickelten Deutschkenntnisse auf die Kollegen zugegangen sei und immer mit ihnen reden wollte. Seine Vorgänger hatten dies offensichtlich nicht getan, er wurde daher immer von seinen deutschen Kollegen gelobt, weil er sich sehr bemühte. Sie seien ihm gegenüber sehr höflich, eine Kollegin habe ihm sechs Kassetten mit kleinen Geschichten besprochen, ein anderer habe ihm 1.500 Redewendung auf Band gesprochen. Ein dritter schließlich habe Kassetten über die deutsche Kultur besprochen. Alle dies hätten sie auf seine Anfrage hin sehr gerne getan. Er besaß eine ausgesprochen positive Meinung von seinen deutschen Kollegen und war davon überzeugt, daß sie sehr zuvorkommend seien.

Ein anderer Lehrer (GP 8), der sich in der Elternarbeit sehr engagiert hatte, berichtete, daß ihm deutsche Kollegen und selbst der Bürgermeister gratuliert hätten, weil es ihm gelungen war, Eltern in soziale Aktivitäten einzubinden und diese vor allem auch für schulische Belange zu interessieren. Ein Beispiel dafür, daß deutsche Kollegen besonderes Engagement türkischer Kollegen positiv würdigten und ein engerer Kontakt zum Kollegium entstand. Doch solche Fälle sind die Ausnahme.

Einzelaussagen von festangestellten Lehrern runden dieses Bild ab: sie betonten, daß sie seit Jahren ein sehr gutes Verhältnis zu ihren deutschen Kollegen hätten, von ihnen Unterstützung erfahren und teilweise auch über die Schule hinaus engere Kontakte pflegten. In bezug auf solche gut „integrierten“ türkischen Kollegen kann daher angenommen werden, daß sie in jeder Hinsicht von ihren deutschen Kollegen als vollwertige Mitglieder des Lehrerkollegiums angesehen werden.

⁵⁷ Eine Befragung unter türkischen Lehrern in Hessen ergab, daß dort nur etwa 29% ihre deutschen Kollegen kennen, gut in das Kollegium integriert sind und regelmäßig an Lehrerkonferenzen teilnehmen. Viele Lehrer berichteten, daß sie schon aus Zeitgründen nicht teilnehmen könnten, da die Lehrerkonferenzen am Nachmittag abgehalten würden, Zeiten, zu denen sie unterrichten müssen. Viele erklärten aber auch, gar nicht erst eingeladen worden zu sein. Marpe (1992), S. 57-59.

Tab. 52

Außerschulische Kontakte zu Arbeitskollegen

Frage 50: Treffen Sie sich in Ihrer Freizeit überwiegend mit deutschen oder überw. mit türkischen Arbeitskollegen?

	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
vorwiegend mit türkischen Lehrern	11	21,15	73	54,07	84	44,92
sowohl als auch	28	53,85	57	42,22	85	45,45
vorwiegend mit deutschen Lehrern	13	25,00	5	3,70	18	9,63
Summe	52	100,00	135	100,00	187	100,00
MV	0	0,00	4	2,88	4	2,09
Gesamt	52		139		191	

Einen Hinweis auf die Größe der Gruppe „gut integrierter“ Lehrer liefern die Umfrageergebnisse zu außerschulischen Kontakten zwischen türkischen und deutschen Kollegen (siehe Tab. 52). Gefragt, ob sie ihre Freizeit eher mit deutschen oder türkischen Arbeitskollegen verbringen, antworteten von den Lehrern im Dauerarbeitsverhältnis immerhin ca. 54%, daß sie mit beiden Gruppen Freizeitkontakte pflegten, 25% sogar überwiegend mit Deutschen. Der größere Teil der festangestellten Lehrer scheint damit sozial gut in den Schulbetrieb integriert. Ein anderes Bild bietet sich hier bei den Lehrern mit Zeitverträgen: nur ganze fünf von 135 Lehrern (3,7%) erklärten, ihre Freizeit überwiegend mit deutschen Kollegen zu verbringen, immerhin 42% gaben an, mit beiden Gruppen zu verkehren, 54% scheinen sich vorwiegend unter ihren Landsleuten zu bewegen. Über nennenswerte außerschulische Kontakte zu deutschen Kollegen verfügte also kaum jeder zweite.

Einen indirekten Hinweis auf die Kooperation von deutschen und türkischen Kollegen lieferten die Antworten auf die Frage nach den Problemen im Schulalltag (siehe Tab. 53, S. 113). Der dabei unter anderem zu beantwortende Punkt, „Probleme bei gemeinsamen Unternehmungen mit deutschen Kollegen (Klassenreisen, Projektwochen, türkische Feiertage etc.)“, wurde als nachrangiger Problemkreis eingestuft. 57% der Lehrer gaben an, solche Probleme nie zu haben, 38% nur selten und 4% häufig. Die beiden Gruppen, festangestellte Lehrer und Lehrer mit Zeitverträgen, votierten hier ähnlich. Natürlich ist dabei zu berücksichtigen, daß bei vielen Lehrern gemeinsame Unternehmungen mit deutschen Kollegen schlicht nie auf die Tagesordnung gelangen und daher auch nicht zu Problemen führen können. Dies betrifft insbesondere jene, die vorwiegend im MEU-Bereich nachmittags unterrichten, somit die Mehrzahl der türkischen Lehrer.⁵⁸ Gemeinsame Unternehmungen finden mancherorts anlässlich türkischer Feiertage statt, zu denen türkische Lehrer Feierstunden mit Darbietungen durch türkische Schüler vorbereiten. Gemeinsame Klassenreisen mit deutschen Kollegen, Projektwochen oder ähnliches dürften seltene Ausnahmen sein. Ein festangestellter Lehrer (GP 13) erzählte von Theaterstücken, die er gemeinsam mit deutschen Kollegen geplant hätte, ein anderer mit Zeitvertrag (GP 8) von Schulbasaren, die er mit deutschen und türkischen Kollegen zusammen erfolgreich durchgeführt habe. Aus der geringen Anzahl von Lehrern (5), die angaben, häufig

⁵⁸ Vgl. hierzu Tab. 7, S. 21.

Tab. 53

Probleme im Schulalltag

Frage 39: Welche der unten aufgeführten Probleme treten Ihrer Meinung nach im Schulalltag häufig auf, welche selten und welche nie?

Item 1: Probleme bei gemeinsamen Unternehmungen mit deutschen Kollegen (Klassenreisen, Projektwochen, türkische Feiertage etc.)

Probleme dieser Art erlebt man...	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
nie	28	53,85	81	59,12	109	57,67
selten	21	40,38	51	37,23	72	38,10
häufig	3	5,77	5	3,65	8	4,23
Summe	52	100,00	137	100,00	189	100,00
MV	0	0,00	2	1,44	2	1,05
Gesamt	52		139		191	
Mittelwert		1,52		1,45		1,47

Item 1: Probleme bei gemeinsamen Unternehmungen mit deutschen Kollegen (Klassenreisen, Projektwochen, türkische Feiertage etc.)

Probleme dieser Art erlebt man ...	Rotationslehrer nach Jahrgang								Gesamt	
	92/93		93/94		94/95		95/96		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
nie	9	52,94	25	69,44	47	56,63	0	0,00	81	59,12
selten	7	41,18	10	27,78	33	39,76	1	100,00	51	37,23
häufig	1	5,88	1	2,78	3	3,61	0	0,00	5	3,65
Summe	17	100,00	36	100,00	83	100,00	1	100,00	137	100,00
MV	0	0,00	1	2,70	1	1,19	0	0,00	2	1,44
Gesamt	17		37		84		1		139	

Probleme bei solchen Unternehmungen zu haben, oder den 38%, die hier „selten“ ankreuzten, läßt sich lediglich ein Rückschluß ziehen: Wann immer sich solche gemeinsamen Aktionen ergeben, scheinen sie in den allermeisten Fällen problemlos zu verlaufen.

Weitgehend einig waren sich die türkischen Lehrer darüber, daß bei konkreten Problemen, die sich etwa auf türkische Schüler bezogen, eine inhaltliche Auseinandersetzung mit deutschen Kollegen jederzeit möglich und oft auch fruchtbar sei. So gaben türkische Lehrer mit Zeitvertrag an, daß sie sich über solche Probleme mit ihren deutschen Kollegen immerhin zu über 50% „in den meisten Fällen“ verständigen können, ca. 26% verständigten sich gar „stets“ (siehe Tab. 54, S. 114). In der Gruppe der Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis deuten die Vergleichszahlen - wenig überraschend - auf einen noch intensiveren Austausch hin. Aber auch bei den türkischen Lehrern mit Zeitverträgen scheint die fachliche Kommunikation mit deutschen Kollegen - zumindest im Fall ernster Probleme mit einzelnen Schülern - zu funktionieren.

Tab. 54

Verständigungsmöglichkeiten mit deutschen Kollegen über die Probleme türkischer Schüler

Frage 43: Können Sie sich an den Schulen, an denen Sie unterrichten, mit Ihren deutschen Kollegen im allgemeinen über Probleme verständigen, die bei Ihren türkischen Schülern auftreten?

	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
nie	2	3,85	2	1,44	4	2,09
selten	4	7,69	29	20,86	33	17,28
in den meisten Fällen	19	36,54	72	51,80	91	47,64
stets	27	51,92	36	25,90	63	32,98
Summe	52	100,00	139	100,00	191	100,00
MV	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Gesamt	52		139		191	

Von einer mustergültigen Zusammenarbeit berichtete ein Lehrer (GP 8), der erklärte, in dauerndem Kontakt mit einigen deutschen Kollegen zu stehen, um mit ihnen Probleme einzelner Schüler zu lösen. Er gehe gegebenenfalls sofort auf die Eltern zu, um nachzuforschen, was hinter den Problemen des Schülers stehe, oft genug seien es häusliche Schwierigkeiten.

Das Umfrageergebnis, nach dem fast 90% der türkischen Lehrer der Auffassung sind, daß sie die Probleme türkischer Schüler besser als ihre deutschen Kollegen verstehen könnten (siehe Tab. 55), untermauert diese Sichtweise. Wenn ernstere Probleme auftauchen, halten sich

Tab. 55

Stellungnahme zum Einfühlungsvermögen der Lehrer in die Probleme türkischer Schüler

Frage 49, **Item 1**: „Ein türkischer Lehrer kann die Probleme der türkischen Schüler besser verstehen als seine deutschen Kollegen“. Stimmen Sie dieser Aussage eher zu oder lehnen Sie sie eher ab?

Dieser Aussage stimme ich im allgemeinen...	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
... zu	45	88,24	123	89,78	168	89,36
... nicht zu	6	11,76	14	10,22	20	10,64
Summe	51	100,00	137	100,00	188	100,00
MV	1	1,92	2	1,44	3	1,57
Gesamt	52		139		191	

Frage 49, **Item 1**: „Ein türkischer Lehrer kann die Probleme der türkischen Schüler besser verstehen als seine deutschen Kollegen“. Stimmen Sie dieser Aussage eher zu oder lehnen Sie sie eher ab?

Dieser Aussage stimme ich im allgemeinen ...	Rotationslehrer nach Jahrgang								Gesamt	
	92/93		93/94		94/95		95/96			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
zu	15	88,24	32	91,43	75	89,29	1	100,00	123	89,78
nicht zu	2	11,76	3	8,57	9	10,71	0	0,00	14	10,22
Summe	17	100,00	35	100,00	84	100,00	1	100,00	137	100,00
MV	0	0,00	2	5,41	0	0,00	0	0,00	2	1,44
Gesamt	17		37		84		1		139	

türkische Lehrer für die kompetenteren Ansprechpartner. Dies unterstellt, daß sich deutsche Kollegen nicht so gut in die Probleme türkischer Schüler und deren Hintergründe hineinversetzen können - warum auch immer. Sofern Lehrer auf diesen Punkt eingingen, machten sie auf zwei Aspekte aufmerksam: Sie fühlten sich als kompetenter Gesprächspartner ernst genommen, wiesen aber gleichzeitig darauf hin, daß solche Situationen nur selten zur Kontaktaufnahme veranlaßten.

„Andererseits ist es ja nicht so, daß Lehrer gar nicht auf mich zukämen, telefonisch oder persönlich, um sich über bestimmte Schüler informieren. Aber die kommen immer nur, wenn es Probleme mit einzelnen Schülern gibt, nur in den Angelegenheiten dieser Schüler mit großen Problemen. ... Aber dies passiert auch nur ein oder zweimal im Jahr.“ (GP 3)

Gut ein Viertel der türkischen Lehrer scheint darin eine typische Verhaltensweise deutscher Lehrer zu erkennen. Sie stimmten der Aussage zu, daß deutsche Lehrer beim Auftreten solcher Probleme stets eine Lösung von türkischer Seite erwarteten (siehe Tab. 56). Damit attestierten sie ihren deutschen Kollegen jedoch auch ein gewisses Vertrauen in die Problemlösungskompetenz der türkischen Pädagogen. Offen bleibt, ob diejenigen, die dieser Aussage zustimmten, das bei ihren Kollegen beobachtete Verhalten goutierten oder ablehnten.

Tab. 56

Stellungnahme zu Erwartungen deutscher Arbeitskollegen an die Problemlösungskompetenz

Frage 49, **Item 7**: „Wenn Probleme mit türkischen Schülern auftauchen erwarten die deutschen Lehrer stets, daß sie von den türkischen Lehrern gelöst werden.“ Stimmen Sie dieser Aussage eher zu oder lehnen Sie sie eher ab?

Dieser Aussage stimme ich im allgemeinen...	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
... zu	14	28,00	34	25,00	48	25,81
... nicht zu	36	72,00	102	75,00	138	74,19
Summe	50	100,00	136	100,00	186	100,00
MV	2	3,85	3	2,16	5	2,62
Gesamt	52		139		191	

Frage 49, **Item 7**: „Wenn Probleme mit türkischen Schülern auftauchen erwarten die deutschen Lehrer stets, daß sie von den türkischen Lehrern gelöst werden.“ Stimmen Sie dieser Aussage eher zu oder lehnen Sie sie eher ab?

Dieser Aussage stimme ich im allgemeinen ...	Rotationslehrer nach Jahrgang								Gesamt	
	92/93		93/94		94/95		95/96			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
zu	6	35,29	11	30,56	17	20,73	0	0,00	34	25,00
nicht zu	11	64,71	25	69,44	65	79,27	1	100,00	102	75,00
Summe	17	100,00	36	100,00	82	100,00	1	100,00	136	100,00
MV	0	0,00	1	2,70	2	2,38	0	0,00	3	2,16
Gesamt	17		37		84		1		139	

Mehrere Gesprächspartner wandten ein, daß Gespräche über türkische Schüler im Grunde nur im Fall der zweisprachigen Klassen zustandekämen, da sich nur dort fachliche Berührungspunkte ergäben, bei den nachmittags eingesetzten MEU-Lehrern sei das völlig anders.

Im Fragebogen wurde versucht, türkische Lehrer zu einer Einschätzung zu veranlassen, wie ihrer Meinung nach deutsche Lehrer über die türkischen Kollegen denken. Gefragt war damit nach einer komplexen doppelten Perzeption: Wie denkt man auf Seite der türkischen Kollegen über die Urteile und Vorurteile, die deutsche Lehrer *mutmaßlich* gegenüber ihren türkischen Kollegen fällen? Um hierzu Anhaltspunkte in Erfahrung zu bringen, die sich nur im persönlichen Gespräch genauer würden hinterfragen lassen, waren im Fragebogen provozierende Aussagen aufgereiht worden, denen man („eher“) zustimmen oder seine Zustimmung versagen konnte. Zustimmung oder Ablehnung kann in diesen Punkten allenfalls auf bestimmte Stereotypen hindeuten, die bei türkischen Lehrern mehr oder weniger verbreitet sind, sie sagen naturgemäß nichts über die Gründe der jeweils vorherrschenden Wahrnehmung aus. Punktuell lassen sich die Umfrageergebnisse aber mit Aussagen der Gesprächspartner erklären.

Die erste Frage zu diesem Komplex betraf die bei *bei einem Teil* der deutschen Kollegen vermutete Wertschätzung türkischer Lehrer (siehe Tab. 57). Zwar waren 55% der Lehrer der Meinung, daß sie nicht einmal von einem Teil der deutschen Kollegen als minderqualifiziert angesehen würden, immerhin 45% empfanden sich aber offensichtlich von einigen deutschen Kollegen diskriminiert. Interessant ist die genauere Analyse. Während Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis zu 62% glaubten, wenigstens von einem Teil ihrer deutschen Kollegen als Lehrer 2.

Tab. 57

Stellungnahme zur beruflichen Wertschätzung unter deutschen Arbeitskollegen

Frage 49, **Item 2:** „Ein Teil der deutschen Lehrer betrachtet uns als im Vergleich zu ihnen weniger qualifizierte Lehrer.“ Stimmen Sie dieser Aussage eher zu oder lehnen Sie sie eher ab?

Dieser Aussage stimme ich im allgemeinen...	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
... zu	31	62,00	51	37,78	82	44,32
... nicht zu	19	38,00	84	62,22	103	55,68
Summe	50	100,00	135	100,00	185	100,00
MV	2	3,85	4	2,88	6	3,14
Gesamt	52		139		191	

Frage 49, **Item 2:** „Ein Teil der deutschen Lehrer betrachtet uns als im Vergleich zu ihnen weniger qualifizierte Lehrer.“ Stimmen Sie dieser Aussage eher zu oder lehnen Sie sie eher ab?

Dieser Aussage stimme ich im allgemeinen ...	Rotationslehrer nach Jahrgang								Gesamt	
	92/93		93/94		94/95		95/96			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
zu	6	37,50	14	38,89	31	37,80	0	0,00	51	37,78
nicht zu	10	62,50	22	61,11	51	62,20	1	100,00	84	62,22
Summe	16	100,00	36	100,00	82	100,00	1	100,00	135	100,00
MV	1	5,88	1	2,70	2	2,38	0	0,00	4	2,88
Gesamt	17		37		84		1		139	

Klasse angesehen zu werden, war dies bei den Lehrern mit Zeitverträgen weitaus seltener (bei knapp 38%) der Fall - egal welcher Subgruppe nach Jahrgang sie angehörten. Dies kann wohl nur so interpretiert werden, daß die festangestellten Lehrer, die nach langjährigem Aufenthalt kaum noch Kommunikationsschwierigkeiten und sich auf das bayerische Schulsystem eingestellt haben sollten, weit häufiger negative Erfahrungen mit deutschen Kollegen gemacht hatten - was nicht verwundert. Denn vielen „Rotationslehrer“ im MEU-Bereich bietet sich ja kaum Gelegenheit zur Auseinandersetzung mit deutschen Kollegen.

Ein Lehrer (GP 1) berichtete von seinen Erfahrungen mit pauschalisierender Diskriminierung türkischer Lehrer. Er erläuterte, daß er seinen Sohn in eine zweisprachige Klasse einschulen wollte, weil er bald darauf in die Türkei zurückkehren mußte. Der betreffende Direktor habe sich beim Informationsgespräch - unwissend einen türkischen Kollegen vor sich zu haben - abqualifizierend über die türkischen Lehrer geäußert: Sie machten keinen guten Unterricht, so daß die Schüler zweisprachiger Klassen durchweg schlecht abschnitten und keine Zukunftsaussichten hätten. Über diese Einstellung sei er sehr frustriert gewesen, habe sich aber absichtlich nicht zu erkennen gegeben.

Wichtig erscheinen in diesem Zusammenhang Vorurteile, die der anderen Seite unterstellt werden. Es war gefragt worden, ob man der Meinung sei, daß *ein Teil* der deutschen Kollegen Vorurteile aufgrund der Nationalität oder Religionszugehörigkeit ihres Gegenübers hege. Der Aussage, einige deutsche Kollegen belegten sie *als Türken* mit Vorurteilen (siehe Tab. 58), stimmten je etwa 40% der fest- und befristet angestellten türkischen Lehrer zu. In der Detail-

Tab. 58

Stellungnahme zur Vorurteilsbelastung der deutschen Arbeitskollegen I

Frage 49, **Item 3:** „Ein Teil der deutschen Lehrer hat Vorurteile gegenüber uns, weil wir Türken sind.“ Stimmen Sie dieser Aussage eher zu oder lehnen Sie sie eher ab?

Dieser Aussage stimme ich im allgemeinen...	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
... zu	21	42,00	54	39,71	75	40,32
... nicht zu	29	58,00	82	60,29	111	59,68
Summe	50	100,00	136	100,00	186	100,00
MV	2	3,85	3	2,16	5	2,62
Gesamt	52		139		191	

Frage 49, **Item 3:** „Ein Teil der deutschen Lehrer hat Vorurteile gegenüber uns, weil wir Türken sind.“ Stimmen Sie dieser Aussage eher zu oder lehnen Sie sie eher ab?

Dieser Aussage stimme ich im allgemeinen ...	Rotationslehrer nach Jahrgang								Gesamt	
	92/93		93/94		94/95		95/96			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
zu	9	52,94	15	41,67	30	36,59	0	0,00	54	39,71
nicht zu	8	47,06	21	58,33	52	63,41	1	100,00	82	60,29
Summe	17	100,00	36	100,00	82	100,00	1	100,00	136	100,00
MV	0	0,00	1	2,70	2	2,38	0	0,00	3	2,16
Gesamt	17		37		84		1		139	

Tab. 59

Stellungnahme zur Vorurteilsbelastung der deutschen Arbeitskollegen II

Frage 49, **Item 4:** „Ein Teil der deutschen Lehrer hat Vorurteile gegenüber uns, weil wir Muslime sind.“ Stimmen Sie dieser Aussage eher zu oder lehnen Sie sie eher ab?

Dieser Aussage stimme ich im allgemeinen...	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
... zu	14	28,57	23	17,29	37	20,33
... nicht zu	35	71,43	110	82,71	145	79,67
Summe	49	100,00	133	100,00	182	100,00
MV	3	5,77	6	4,32	9	4,71
Gesamt	52		139		191	

Frage 49, **Item 4:** „Ein Teil der deutschen Lehrer hat Vorurteile gegenüber uns, weil wir Muslime sind.“ Stimmen Sie dieser Aussage eher zu oder lehnen Sie sie eher ab?

Dieser Aussage stimme ich im allgemeinen ...	Rotationslehrer nach Jahrgang								Gesamt	
	92/93		93/94		94/95		95/96			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
... zu	5	31,25	5	13,89	13	16,25	0	0,00	23	17,29
... nicht zu	11	68,75	31	86,11	67	83,75	1	100,00	110	82,71
Summe	16	100,00	36	100,00	80	100,00	1	100,00	133	100,00
MV	1	5,88	1	2,70	4	4,76	0	0,00	6	4,32
Gesamt	17		37		84		1		139	

analyse nach Jahrgangssubgruppen zeichnet sich die Tendenz ab, daß diese Einschätzung mit längerer Aufenthaltsdauer mehr und mehr Zustimmung findet. Waren es bei den türkischen Kollegen im 3. Jahr „nur“ 36,5%, so stimmten immerhin 53% der Lehrer im 5. Jahr ihres Aufenthaltes dieser Aussage zu. Je länger der Aufenthalt dauerte, desto mehr negative Erfahrungen mit deutschen Kollegen machte man also offenbar.

Reaktionen auf die entsprechende Frage zu Vorurteilen aufgrund der Religionszugehörigkeit lassen ein entspannteres Verhältnis erkennen (siehe Tab. 59). 20% der türkischen Lehrer glaubten an solche Vorurteile bei einem Teil der deutschen Kollegen, festangestellte Lehrer wieder bemerkenswerterweise zu einem deutlich höheren Anteil (28%) als Kollegen mit Zeitverträgen (17%). Ähnlich wie beim vorausgegangenen Fragepunkt erhielt diese Aussage bei Lehrern, die direkt vor ihrer Rückkehr standen, die meiste Zustimmung (31%). Ein längerer Aufenthalt scheint auch hier mit mehr negativen Erfahrungen verbunden.

Im Zusammenhang mit der von türkischer Seite perzipierten Vorurteilsbelastung der deutschen Kollegen sind auch „türkische“ Bewertungen des „deutschen“ Kenntnisstandes gesellschaftlicher, politischer und kultureller Gegebenheiten der Türkei von Bedeutung. Schließlich gründen Fehleinschätzungen oder Vorurteile oft auf Wissenslücken. Gefragt, ob sie denn bei *den meisten* ihrer deutschen Kollegen einen Mangel an Information über das Leben in der Türkei und die aktuellen Entwicklungen festgestellt hätten, antworteten insgesamt 78% zustimmend, festangestellte Lehrer zu 70%, Lehrer mit Zeitverträgen sogar zu rund 82% (siehe Tab. 60). Die Ablehnung dieser Aussage steigt bei „Rotationslehrern“ mit der Aufenthaltsdauer, so

Tab. 60

Stellungnahme zum Kenntnisstand deutscher Arbeitskollegen über die Türkei

Frage 49, **Item 5:** „Die meisten deutschen Lehrer wissen nur sehr wenig über das Leben in der Türkei und die aktuellen Vorgänge und gelangen daher zu falschen Bewertungen.“ Stimmen Sie dieser Aussage eher zu oder lehnen Sie sie eher ab?

Dieser Aussage stimme ich im allgemeinen...	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
... zu	36	70,59	111	81,62	147	78,61
... nicht zu	15	29,41	25	18,38	40	21,39
Summe	51	100,00	136	100,00	187	100,00
MV	1	1,92	3	2,16	4	2,09
Gesamt	52		139		191	

Frage 49, **Item 5:** „Die meisten deutschen Lehrer wissen nur sehr wenig über das Leben in der Türkei und die aktuellen Vorgänge und gelangen daher zu falschen Bewertungen.“ Stimmen Sie dieser Aussage eher zu oder lehnen Sie sie eher ab?

Dieser Aussage stimme ich im allgemeinen ...	Rotationslehrer nach Jahrgang								Gesamt	
	92/93		93/94		94/95		95/96			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
zu	13	76,47	30	81,08	68	83,95	0	0,00	111	81,62
nicht zu	4	23,53	7	18,92	13	16,05	1	100,00	25	18,38
Summe	17	100,00	37	100,00	81	100,00	1	100,00	136	100,00
MV	0	0,00	0	0,00	3	3,57	0	0,00	3	2,16
Gesamt	17		37		84		1		139	

daß daraus vorsichtig ein Wandel der Einstellung gefolgert werden kann: die Deutschen erscheinen ihnen nach intensiverem Kontakt nicht mehr ganz so un- bzw. desinformiert, wie sie ursprünglich angenommen hatten. Türkische Lehrer sehen bei ihren deutschen Kollegen Wissensdefizite sowohl in bezug auf die gesellschaftlichen und kulturellen Hintergründe in der Türkei als auch in bezug auf die Binnenstrukturen türkischer Kolonien und türkischer Familien in Deutschland. Weil darüber - nicht nur bei deutschen Lehrern - kaum Wissen bzw. viel Halbwissen kursiert, mögen sich Vorurteile halten und türkische Kinder in manchen Verhaltensweisen nicht verstanden werden, so daß es kaum verwunderlich ist, wenn - siehe oben - fast 90% türkischer Lehrer glauben, sich besser in die Kinder hineinversetzen zu können.

Natürlich ist es nicht möglich, aus diesen Zahlen Aussagen darüber abzuleiten, welche Vorurteile bei deutschen Lehrern tatsächlich vorherrschen, da hier nur die *Wahrnehmung der türkischen Kollegen* erfaßt wurde. Diese Aussagen mahnen eine intensivere Auseinandersetzung beider Lehrergruppen an, auf beiden Seiten mehr Wissen über die jeweiligen gesellschaftlichen und kulturellen Hintergründe in Erfahrung zu bringen, und Vorurteile abzubauen, um den Besonderheiten im Verhalten türkischer Kinder - sofern davon überhaupt gesprochen werden kann - Rechnung tragen zu können.

Ein prägnantes Beispiel für Wissensdefizite, die - auf beiden Seiten - zu falschen Beurteilungen oder Reaktionen führen können, führte ein Lehrer an (GP 8). Er erzählte, daß er öfter,

wie dies in der Türkei durchaus normal sei, einen sehr engen, auch körperlichen Kontakt zu Schülern aufnehme, die besondere Probleme haben, um ihnen Sicherheit zu geben, oder um sie zu fördern. Er sei in große Schwierigkeiten gekommen, als er eine deutsche Schülerin, die zufällig als Gast im MEU saß, weil sie mit einer türkischen Schülerin dieser Klasse befreundet war, auch auf die Wange küßte, wie er es mit seinen Schülern zu tun pflegt. *„Wenn ich hier meine Schüler in der Schule in den Arm nehme und sie tätschele, ihnen über den Kopf streiche, dann erfahre ich später, daß dies von den deutschen Kollegen mißbilligt wird. Sie sehen das als unnormal an.“* Sofort sei der Vater zu ihm gekommen, da seine Tochter ihm dies - begeistert - berichtet hatte und habe sich bei ihm beschwert. Er hatte wohl große Schwierigkeiten, weil sein Deutsch nicht ausreichte, dem Vater sein Verhalten zu erklären. *„Ich war am Boden zerstört. Wenn man eine Waffe gezogen und mich damit niedergestreckt hätte, wäre ich nicht so niedergeschlagen gewesen. Später erst habe ich begriffen, daß man diese Reaktion des Vaters als normal betrachten muß.“* Er erklärte, sich dem Kind so nahe wie seinem eigenen Kind gefühlt zu haben. Der Vater sei damit aber nicht zufrieden gewesen. Obwohl dieser mit einem türkischen Arbeitskollegen befreundet war, der diese Situation sofort verstand und zu vermitteln versuchte, indem er meinte, man müsse den Lehrer selbst auf die Wange küssen, weil er ein deutsches Kind auf diese Weise angenommen hat, ließ sich der Vater wohl nur mit Mühe beruhigen. Auch der deutsche Klassenlehrer, der die Verhaltensweisen des türkischen Lehrers gekannt habe, reagierte mit Unverständnis und habe erklärt, daß sie im deutschen Schulsystem verpönt seien.

Dies mag ein Ausnahmefall sein. Er zeigt jedoch die Notwendigkeit, Wissen über die gesellschaftlichen und kulturellen Hintergründe allgemein, aber auch über die Bildungssysteme der Türkei und Bayerns im besonderen auszutauschen, um solche Situationen zu vermeiden oder wenigstens zu entschärfen.

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß türkische Lehrer mit Zeitverträgen besonders im MEU-Bereich häufig sehr isoliert sind und mangels Gelegenheit recht geringe Bindungen zum deutschen Kollegium entwickeln. Falsche Erwartungen und mangelndes Wissen tragen auf beiden Seiten nicht selten zu Frustration und der Verfestigung der Distanz bei. Andererseits gibt es besonders unter den festangestellten Lehrern viele, die ein gutes und entspanntes Verhältnis zur deutschen Kollegenschaft pflegen. Deutsche Lehrer sollten sich vor dem Hintergrund dieses Meinungsbildes ermutigt fühlen, türkischen Kollegen, vor allem den Neuankömmlingen, in der Anfangszeit Brücken zu bauen. Türkische Kollegen sollten bereits in Laufe der Sprachkurse aufgefordert werden, den Herausforderungen der Fremdheit und sprachlichen Hürden nicht mit Rückzug in türkische Zusammenhänge zu begegnen.

Der Kontakt türkischer Lehrer zu den Schulbehörden wurde bei der schriftlichen Umfrage nicht eigens thematisiert.⁵⁹ Dennoch lassen sich aufgrund der Gespräche einige grobe Aussagen zu den Sachfragen machen, die häufig zwischen türkischen Lehrern und Schulleitungen zu regeln sind. Im Vordergrund stehen die Organisation der MEU-Stunden, Probleme bei der Stundenplangestaltung, die Lehr- und Lernmittelfrage sowie Probleme einzelner Schüler.

Die Organisation der MEU-Klassen erfordert einen Kontakt zur Schulleitung. Da die Anmeldung der Schüler für den MEU von den Eltern vorgenommen werden muß, hängt es entscheidend davon ab, ob die Schulleitung bzw. die Leitungen der Nachbarschulen, deren Schüler zu MEU-Klassen zusammengeführt werden sollen, genügend Werbung für diesen Unterricht betreiben. Bei Anmeldungen für das nächste Schuljahr sollten Schulleitungen und türkische Lehrer Hand in Hand arbeiten. So konnte ein Lehrer (GP 2) berichten, daß an seiner Stammschule 90% der türkischen Schüler den MEU besuchten, weil sich der Direktor bei den Eltern mit Nachdruck dafür einsetzte.

Genauso wichtig ist, ob im Falle unentschuldigter Fernbleibens türkischer Schüler aus dem MEU ein Lehrer von seinem Schulleiter in seinen Bemühungen unterstützt wird, die Kinder „zurückzuholen“. Wenn ein Lehrer die Erziehungsberechtigten darauf hinweist, daß angemeldete Kinder die Pflicht haben, am MEU teilzunehmen, muß er die Rückendeckung durch den Direktor erhalten, denn oft ist es notwendig, die Eltern offiziell über die Schulleitung anzuschreiben.

„Bei der Teilnahme der Schüler am MEU ist die Haltung des Direktors entscheidend. Wenn er fernbleibende Schüler unter Druck setzt, dann kommen sie auch. Aber manche Direktoren sagen auch, daß dies nicht so wichtig sei. Wenn ein Direktor sich dafür einsetzt, dann kommen auch nahezu alle regelmäßig“ (GP 5).

Die spärlichen Aussagen zu dieser Problematik lassen den vorsichtigen Schluß zu, daß manche Schulleitungen muttersprachlichen Unterricht für unwichtig halten und dem „Abbröckeln“ der Klassen nicht mit disziplinarischen Mitteln Einhalt bieten.

Ein Lehrer (GP 6) führte Beschwerde darüber, daß ihm von der Schulleitung für den MEU ein Kellerraum zugewiesen worden sei, der für die Schüler unzumutbar war, ohne Fenster, stickig und zu klein. Er habe erst vorstellig werden müssen, um in einem normalen Klassenraum unterrichten zu können. Dahinter stehen Konflikte mit Lehrern, in deren Klassenräumen nachmittags MEU-Gruppen stattfinden, wenn einmal etwas fehlte oder nicht so hinterlassen wurde, wie vorgefunden:

⁵⁹ In den Vorschriften heißt es dazu: *„Die bayerischen Schulbehörden unterstützen die ausländischen Lehrer bei ihrer Tätigkeit nach Kräften. Dies gilt insbesondere für die Betreuung und die Fortbildung dieser Lehrer innerhalb des Lehrerkollegiums der Schule und durch die Staatlichen Schulämter in Zusammenarbeit mit den Fachbetreuern. Neu eintreffenden ausländischen Lehrern wird durch das Schulamt ein Informationsblatt ausgehändigt. Die ausländischen Lehrer sind nach §46 AschO Mitglieder der Lehrerkonferenz. Alle Möglichkeiten sind auszuschöpfen, daß ausländische Lehrer in deutschen Klassen hospitieren. Auf Schulamts- und Regierungsebene sind regelmäßig Dienstbesprechungen und Fortbildungsveranstaltungen für ausländische Lehrer durchzuführen.“* KMBek v. 29.8.1984 (KMBI I, S. 510), zitiert nach Mahler/Kaiser (1985), S. 51.

„Ein weiteres Problem ist, daß die MEU-Unterrichtsräume meist in Nebengebäuden oder Kellergeschossen untergebracht sind, also kein Klassenraum im eigentlichen Sinne. Dies schafft weitere Probleme und ist Ausdruck für die stiefmütterliche Behandlung an den Schulen. Man weiß nicht, wo man die Bücher aufbewahren kann. Die meisten Lehrer bescheiden sich mit schlechten Räumen, schon weil sie sich sprachlich gar nicht zur Wehr setzen können. Dies ist Ausdruck eines von vornherein falschen System. Wenn schon, dann müßte dieser Unterricht auch von der Ausstattung und den Räumlichkeiten her den anderen Fächern gleichgestellt werden. So kommt es bei MEU-Stunden, die zum Teil in fremden Klassenräumen abgehalten werden, zu Konflikten. Das schafft oft Unfrieden. Die Tafel wird nicht ganz abgewischt, etwas liegt herum etc., weil nichts weggeschlossen werden kann. Ich mußte mich jahrelang mit einem ganz kleinen Raum hinter dem Werkraum bescheiden, fügte mich aber, weil ich diesen Raum wenigstens ganz für den MEU hatte.“ (GP 10)

Die Stundenplangestaltung ist ein weiterer Bereich, der zu regeln ist. Die meisten Schulleitungen scheinen den türkischen Lehrern durchaus entgegenzukommen, wenn es bei der Stundenplangestaltung zu berücksichtigen gilt, daß Lehrer - vor allem im ländlichen Bereich - oft mehrmals in der Woche zwischen verschiedenen Schulen bzw. Schulorten pendeln müssen. Im allgemeinen streben Schulämter und Schulleitungen an, Wege zu verkürzen oder zu ersparen, indem sie versuchen, Lehrverpflichtungen an einem Schulort auf einen Tag zu legen. In vielen Fällen sind Gestaltungsspielräumen enge Grenzen gesetzt, lassen sich Stundenkontingente auch bei Wohlwollen der Schulleitungen und des Schulamtes nicht anders erfüllen.

Die Anschaffung von Lehr- und Lernmitteln ist ein weiteres potentiell Gesprächsthema zwischen Lehrer und Schulleitungen. Eine Betrachtung der zweisprachigen Klassen als Auslaufmodell dürfte bei finanziellen Engpässe manche Schulleitung dazu veranlaßt haben, die Anschaffung neuer Bücher hintanzustellen.⁶⁰ Weil für den MEU-Bereich keine geeigneten Bücher vorhanden sind, scheinen die Lehrer selbst wenig Bedarf anzumelden. Dennoch kann nicht davon ausgegangen werden, daß Probleme in diesem Bereich überall offen angesprochen werden, da gerade türkische Lehrer mit geringen Deutschkenntnissen eine hohe Hemmschwelle überwinden müssen, bevor sie bei der Schulleitung energisch vorstellig werden.

Probleme mit einzelnen Schülern geben weitere Anlässe, bei denen türkische Lehrer Schulleiter kontaktieren. Türkische Lehrer sind in Problemfällen, etwa bei der Entscheidung, ob ein türkischer Schüler eine Schule zur individuellen Lernförderung besuchen soll, zu Rate zu ziehen. Häufiger dürfte die Kompetenz türkischer Lehrer gefragt sein, wenn es darum geht, bei häuslichen Schwierigkeiten von Schülern zu vermitteln, die ihre Auswirkungen auf deren schulischen Leistungen zeitigen. Mehrere Äußerungen von Lehrern deuten darauf hin, daß sie in solchen Fällen zu Rate gezogen werden und gemeinsam mit deutschen Klassenlehrern nach Lösungen suchen. Ein türkischer Lehrer (GP 1), der über sehr gute Deutschkenntnisse verfügt, scheint mittlerweile von Schulleitungen als eine Art Feuerwehr bei Konflikten eingesetzt zu werden, die zwischen deutschen Lehrern und türkischen Schülern in Regelklassen entstehen:

„Wir türkischen Lehrer können diese Kinder etwas besser verstehen, auf ihre Probleme besser eingehen, als dies ein deutscher Lehrer kann. Ich sehe diese Schüler so: Sie bekommen von

⁶⁰ Siehe dazu auch die Ausführungen unter 3.4.3. „Lehr- und Lernmittel“.

keiner Seite Liebe entgegengebracht. Vor allem in der Familie erfahren sie diese oft nicht. Man hat keine Zeit für sie. Es gibt gewisse Probleme. Manche Mütter sind mit einem Deutschen verheiratet, oder der Vater hat in zweiter Ehe eine Deutsche geheiratet. Die Mutter ist hier z.B. mit einem anderen Türken durchgebrannt. Solche Sachen passieren sehr oft. (...) Die Kinder werden in solchen Verhältnissen groß und werden vernachlässigt. Die deutschen Lehrer können solche Situationen nicht verstehen. An einer Schule haben sie mich vor allem aus dem Grund eingesetzt, weil dort viele türkische Schüler Problemfälle darstellen. Eher denn als Lehrer für RI bin ich dort als Berater und Problemlöser für die Schüler in allen möglichen Fragen tätig. Ein türkischer Lehrer muß hier vor allem Vermittler sein. Wenn es keine Vermittler gibt, wird die dritte Generation noch sehr viel problembeladener heranwachsen ...“

Die Intensität der Kontakte türkischer Lehrer zu ihren Schulleitungen läßt sich aufgrund der vereinzelt Aussagen nur schwer einschätzen. Nicht jede Schulleitung scheint die Belange türkischer Lehrer in Zusammenhang mit dem MEU/RI mit gleichem Nachdruck zu unterstützen, doch dürfte das größere Problem darin bestehen, daß türkische Lehrer mit Zeitverträgen sich aufgrund ihrer Sprachkenntnisse nicht genügend in Szene setzen können. Fachbetreuer sollten sich gerade in diesen Fällen verstärkt bemühen, zu vermitteln.

3.4.5. Verhältnis zu türkischen Kollegen

Erfahrene Lehrer, die schon länger in Bayern tätig und vielleicht sogar fest angestellt sind, sind für viele neu eintreffende türkische Lehrer eine unverzichtbare Hilfe.⁶¹ Solange die eigene Familie noch nicht nachgeholt werden konnte, sind sie für manche der einzige Kommunikationspartner. Ein Lehrer (GP 12), der aufgrund seiner guten Deutschkenntnisse besonders gefragt war, beschrieb seine Funktion wie folgt:

„In den 4 Jahren, in denen ich hier bin, wiegen die Sozialarbeiterdienste, die ich für meine türkischen Kollegen geleistet habe, schwerer als das, was ich in der Schule tun mußte.“ So habe er als Dolmetscher zwischen Lehrern und Behörden, Schulleitern oder Hausmeistern fungiert und in allen Lebenslagen. Die türkischen Kollegen, so betonte er, hätten zwar Vertreter im Personalrat, doch bliebe das, was durch diese eigentlich organisiert werden müßte, an ihnen hängen. 1993 habe er sich im Raum München um 50 Lehrer gekümmert. Die wichtigsten Bereiche, in denen er helfend einspringen mußte, waren die Wohnungssuche, gesundheitsamtliche Untersuchungen, Visaformalitäten, Familienzusammenführung, Probleme mit der Polizei (Strafzettel), Umzüge mit eigenem Auto, Taxidienste, Probleme mit Schulleitungen oder deutschen Kollegen, bis hin zu Interventionen, als ein Kollege in die Türkei zurückgeschickt werden sollte.

Dieser Lehrer war Rettungsanker für viele Kollegen. Die von ihm verrichteten Dienste sollten eigentlich von Fachbetreuern oder anderen Mittelsmännern, die der türkischen Sprache mächtig sind, erledigt werden. Fachbetreuer mögen sich zwar bemühen, doch ist im Regelfall davon ausgehen, daß engagierte, hilfsbereite türkische Kollegen die Hauptlast der Betreuung tragen.

Nur in wenigen Fällen arbeiten mehrere türkische Lehrer an einer Schule. Meist reicht eine Planstelle aus, um das muttersprachliche Lehrangebot für die türkischen Schüler einer Schule zu gewährleisten. Viele türkische Lehrer treffen Kollegen aus ihrem Heimatland daher nicht am Arbeitsort, sondern außerhalb der Schule, meist im privaten Rahmen.

Der obligatorische Deutschkurs bildet für Lehrer mit Zeitverträgen in den ersten drei Jahren ihres Aufenthaltes eine willkommene Gelegenheit, miteinander in Kontakt zu treten und beim anschließenden geselligen Beisammensein Probleme zu thematisieren. Einige Lehrer im ländlichen Bereich haben außerhalb der Sprachkurse keine Möglichkeit, mit Kollegen zusammenzutreffen. Ein Lehrer (GP 2) berichtete, daß man sich gemeinsam auf die Deutschprüfungen vorbereite und dies die persönlichen Beziehungen vertiefe.

Betrachtet man die Anzahl der türkischen Kollegen, die die befragten Lehrer pro Woche kontaktieren, so ergibt sich folgendes Bild (siehe Tab. 61, S. 126):

⁶¹ Vgl. dazu die Abschnitte 3.3.1. „Die Bewältigung von Anfangsschwierigkeiten“ und 3.4.3. „Lehr- und Lernmittel“.

Tab. 61

Verständigungsmöglichkeiten mit türkischen Kollegen

Frage 45: Mit wievielen türkischen Kollegen kommen Sie im Schulalltag durchschnittlich im Laufe einer Woche in Kontakt?

	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
mit keinem	13	25,00	14	10,07	27	14,14
mit einem	17	32,69	24	17,27	41	21,47
mit zwei	9	17,31	30	21,58	39	20,42
mit drei	7	13,46	17	12,23	24	12,57
mit vier	2	3,85	20	14,39	22	11,52
mit fünf	3	5,77	10	7,19	13	6,81
mit sechs bis zehn	0	0,00	22	15,83	22	11,52
mit zehn oder mehr	1	1,92	2	1,44	3	1,57
Summe	52	100,00	139	100,00	191	100,00
MV	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Gesamt	52		139		191	

Tab. 62

Hilfestellungen seitens türkischer Kollegen

Frage 46: Haben Ihnen türkische Kollegen, die vor Ihnen nach Deutschland gekommen sind, dabei helfen können, die Anfangsprobleme zu lösen, mit denen Sie konfrontiert wurden, als Sie nach Deutschland kamen?

	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
nein	26	56,52	45	33,09	71	39,01
ja	20	43,48	91	66,91	111	60,99
Summe	46	100,00	136	100,00	182	100,00
MV	6	11,54	3	2,16	9	4,71
Gesamt	52		139		191	

25% der Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis hatten keinerlei Kontakt zu türkischen Kollegen. 32% trafen im Verlauf der Arbeitswoche einen, 17% zwei, und 13% drei Kollegen. Lehrer mit Zeitverträgen scheinen dagegen enger vernetzt: 10% waren vollkommen isoliert, 17% hatten Kontakt zu einem türkischen Kollegen, 21% zu zwei und 12% zu drei Kollegen. Eine signifikante Abweichung zur Gruppe der festangestellten Lehrer war bei „Rotationslehrern“ festzustellen, die mit einer noch größeren Zahl von Kollegen in regelmäßigem Kontakt stand. Letzteren ist zu unterstellen, daß sie den Besuch des Deutschkurses mitgerechnet haben. Keinen oder wenig Kontakt zu türkischen Kollegen hatten mehr als die Hälfte der fest- aber nur gut ein Viertel der befristet angestellten Lehrer. Schwierig erscheint die Situation für Lehrer mit Zeitverträgen im ländlichen Bereich, wenn mit Abschluß des Sprachkurses am Ende des dritten Dienstjahres die geregelte Möglichkeit entfällt, Kollegen zu treffen.

Beziehungen zu türkischen Kollegen spielen bei der Bewältigung der Anfangsschwierigkeiten eine große Rolle (siehe Tab. 62). Zwei Drittel der „Rotationslehrer“ konnten nach ihrer Ankunft die Hilfe ihrer Kollegen in Anspruch nehmen. Bei den festangestellten Lehrern, die unter ganz anderen Umständen in den Schuldienst eingetreten sind, war dies nur bei 43% der Fall.

Im folgenden wird der Frage nachgegangen, über welche schulischen Problemfelder sich türkische Lehrer bevorzugt mit ihren Landsleuten austauschen. Zuvor sei umrissen, welche schulischen Problemfelder von türkischen Lehrern für bedeutend bzw. nachrangig gehalten werden. (Siehe Diag. 7).

Offensichtlich wurden die zur Auswahl gestellten Bereiche „Probleme bei gemeinsamen Unternehmungen mit deutschen Kollegen“ (Item 1), „Probleme im Zusammenhang mit der Benotung einzelner Schüler“ (Item 3), „Streitigkeiten zwischen Schülern vor ethnischen, politischem oder religiösem Hintergrund (Item 6)“ sowie „Probleme mit Kriminalität“ (Item 7) sowohl von den festangestellten Lehrern als auch von Lehrern mit Zeitverträgen als nach-

Diag. 7

Probleme im Schulalltag

Frage 39: Welche der unten aufgeführten Probleme treten Ihrer Meinung nach im Schulalltag häufig auf, welche selten und welche nie?

Item 1.: Probleme bei gemeinsamen Unternehmungen mit deutschen Kollegen (Klassenreisen, Projektwochen, türkische Feiertage etc.)

Item 2.: Probleme im Zusammenhang mit der Überbelastung der Schüler durch Hausaufgaben

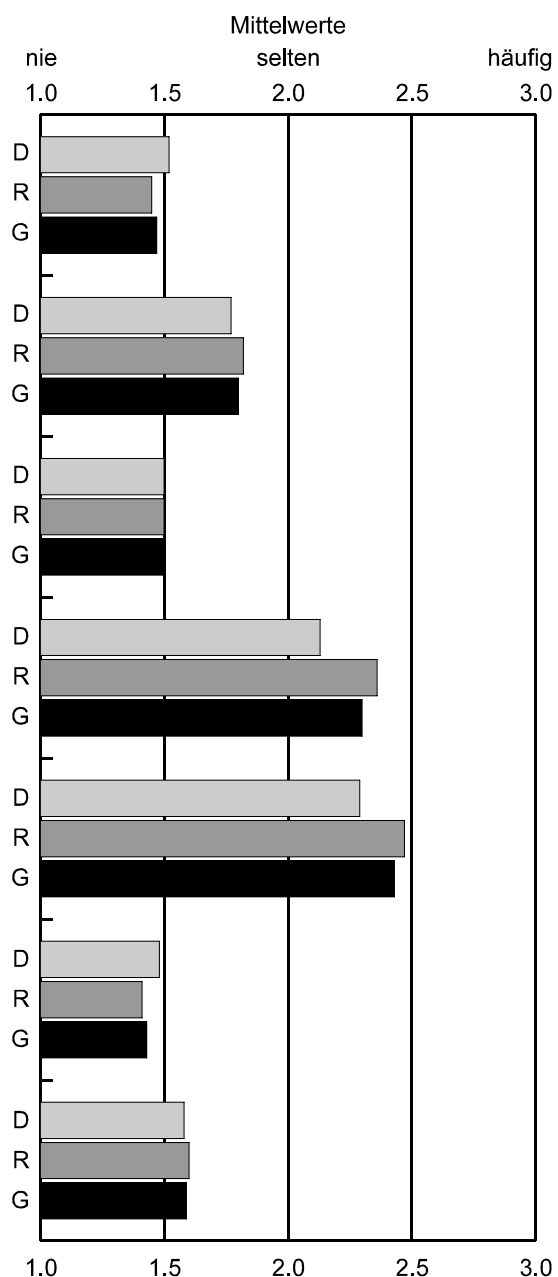
Item 3.: Probleme im Zusammenhang mit der Benotung einzelner Schüler

Item 4.: Probleme mit der allgemeinen Disziplin unter Schülern

Item 5.: Probleme, die aus der familiären häuslichen Situation der Schüler erwachsen

Item 6.: Streitigkeiten zwischen Schülern vor ethnischen, politischen oder religiösem Hintergrund

Item 7.: Probleme mit Kriminalität (Anwendung von Gewalt, Rauschgiftkonsum etc.)



D = Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis, R = Lehrer im Rotationsverfahren, G = Gesamt

rangig eingestuft. Die Mittelwerte (auf der Skala von 1 für „nie“ bis 3 für „häufig“) bewegen sich bei diesen vier Problembereichen zwischen 1,4-1,6. Auch „Probleme im Zusammenhang mit der Überbelastung der Schüler durch Hausaufgaben“ (Item 2) haben türkische Lehrer offensichtlich recht selten zu lösen (Mittelwert 1,8). Viel bedeutender erscheinen die Bereiche „Probleme mit der allgemeinen Disziplin unter Schülern“ (Item 4) und „Probleme, die aus der familiären häuslichen Situation der Schüler erwachsen“ (Item 5): Die Skalenmittelwerte bewegen sich hier zwischen 2,3 bzw. 2,4. „Rotationslehrern“ brannten beide Problembereiche offensichtlich noch etwas stärker unter den Nägeln als ihren festangestellten Kollegen.

Bei der Frage „Bei welchen der unten aufgeführten Probleme ziehen Sie es im Schulalltag allgemein vor, sich lieber mit einem türkischen Kollegen als mit einem deutschen Kollegen zu beraten?“ wurden dieselben Problembereiche zur Auswahl gestellt, Mehrfachnennungen waren möglich (siehe Tab. 63 und 64). Die Umfrageergebnisse zu diesem Punkt können nur als Hinweis darauf dienen, in welchen Bereichen Pädagogen ihre türkischen Landsleute für kompetenter halten als deutsche Kollegen. Bei der Fragestellung bleibt offen, ob nicht angekreuzte Problembereiche für ohnehin unbedeutend angesehen wurden oder als Bereich, bei dem man sich lieber an deutsche Kollegen wendet.

Tab. 63

Ansprechpartner bei Problemen im Schulalltag I

Frage 44: Bei welchen der unten aufgeführten Probleme ziehen Sie es im Schulalltag allgemein vor, sich lieber mit einem türkischen Kollegen als mit einem deutschen Kollegen zu beraten?

	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis (52=100%)		Lehrer im Rotationsverfahren (139=100)		Lehrer Gesamt (191=100%)	
	n	%	n	%	n	%
Item A: Probleme bei gemeinsamen Unternehmungen mit deutschen Kollegen (Klassenreisen, Projektwochen, türkische Feiertage etc.)	12	23,08	24	17,27	36	18,85
Item B: Probleme im Zusammenhang mit der Überbelastung der Schüler durch Hausaufgaben	3	5,77	13	9,35	16	8,38
Item C: Probleme im Zusammenhang mit der Benotung einzelner Schüler	6	11,54	11	7,91	17	8,90
Item D: Probleme mit der allgemeinen Disziplin unter Schülern	22	42,31	57	41,01	79	41,36
Item E: Probleme, die aus der familiären häuslichen Situation der Schüler erwachsen	28	53,85	74	53,24	102	53,40
Item F: Streitigkeiten zwischen Schülern vor ethnischem, politischen oder religiösem Hintergrund	8	15,38	26	18,71	34	17,80
Item G: Probleme mit Kriminalität (Anwendung von Gewalt, Rauschgiftkonsum etc.)	9	17,31	18	12,95	27	14,14
Summe der Nennungen ¹	88		223		311	

¹ Mehrfachnennungen waren möglich! Siehe die folgende Tabelle.

Tab. 64

Ansprechpartner bei Problemen im Schulalltag II (Häufigkeit der Mehrfachnennungen)

Anzahl der ausgewählten Items												
Kein	1 Item		2 Items		3 Items		4 Items		5 Items		7 Items	
n	K	n	K	n	K	n	K	n	K	n	K	n
36	A	10	AB	1	ABD	1	ABDE	2	CDEFG	1	ABCDEFGG	1
	B	1	AD	5	ACD	1	ADEF	1				
	C	1	AE	2	ACE	2	ADEG	1				
	D	18	BE	2	ACF	1	AEFG	1				
	E	29	CE	3	ADE	2	BCDF	1				
	F	6	DE	14	ADF	1	BDEG	1				
			DF	2	ADG	1	CDEF	1				
			DG	1	AEF	1	CEFG	1				
			EF	6	AEG	2	DEFG	2				
			EG	4	BDE	5						
			FG	1	BEF	1						
					CDE	4						
					DEF	4						
					DEG	8						
					DFG	1						
					EFG	1						
Summe	36	65	41	36	11	1	1					

K = Kombination der Items

„Probleme mit der allgemeinen Disziplin unter Schülern“ (Item D) und „Probleme, die aus der familiären häuslichen Situation der Schüler erwachsen“ (Item E) wurden sowohl von „Rotationslehrern“ als auch von festangestellten Lehrern am häufigsten als Bereiche genannt, bei denen sie es im Schulalltag allgemein vorzögen, sich mit ihren Landsleuten zu beraten. Die Kombination der Items D und E war sowohl unter den 41 Zweifachnennungen besonders häufig (14 mal) als auch unter den 36 Dreifachnennungen (23 mal) anzutreffen. Dies steht mit der Aussage von 90% der türkischen Lehrer in Einklang, daß sie türkische Schüler besser verstünden als deutsche Kollegen.⁶² Mehrere interviewte Lehrer (GP 2, 6 und 7), bestätigten, daß sich Gespräche unter türkischen Lehrern häufig um Schulprobleme im allgemeinen und um Disziplinschwierigkeiten im besonderen drehten.

Man kann dieses Umfrageergebnis aber auch umgekehrt betrachten: 59% bzw. 47% der Lehrer waren *nicht* der Meinung, daß türkische Kollegen bei Disziplinproblemen bzw. häuslichen Problemen bevorzugte Ansprechpartner seien. Bereits oben wurde ja festgestellt, daß deutsche und türkische Kollegen bei der Lösung konkreter Probleme einzelner Schüler durchaus zusammenarbeiten. Oft sind türkische Lehrer geradezu gezwungen, deutsche Klassenlehrer einzubeziehen, um eine Einschätzung der schulischen Leistungen und Verhaltensauffälligkeiten einzelner Schüler zu bekommen.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß Lehrern mit Zeitverträgen besonders stark auf das soziale Netzwerk ihrer türkische Kollegen angewiesen sind. Kontakte zu ihnen sind gerade in der ersten Zeit überlebenswichtig und helfen die Umstellungsschwierigkeiten zu bewältigen. Sofern Lehrer sich vorwiegend oder ausschließlich innerhalb der türkischen Gemeinde

⁶² Siehe dazu auch Abschnitt 3.4.4.

bewegen, haben sie wenig Möglichkeiten, ihre Deutschkenntnisse zu verbessern. Lehrer, die überwiegend MEU geben, sind besonders stark von ihren deutschen Fachkollegen isoliert und ziehen sich auch deshalb in Arbeit und Freizeit stärker in türkische soziale Bezüge zurück. Wenn von echter fachlicher und sozialer Integration der türkischen Lehrer an bayerischen Schulen gesprochen werden soll, müssen von allen Seiten aus verstärkte Anstrengungen unternommen werden, die Isolation aufzubrechen.

3.5. Bildungsorientierungen in türkischen Familien

In den folgenden Abschnitten (3.5.-3.6.) geht es um Ansichten und Stellungnahmen türkischer Lehrer in Bayern zu Problemen im Unterricht der zweisprachigen Klassen, im MEU bzw. RI für Schüler aus Regelklassen. Zu diesen Problemen konnten sich die Lehrer im Rahmen der schriftlichen Umfrage nur insofern äußern, als sie bei Fragepunkt 39 eine Reihe vorgegebener Problemfelder nach Wichtigkeit einstufen sollten. Bei den mündlichen Gesprächen hatten sie Gelegenheit, eingehender Stellung zu beziehen. Sie lieferten dabei eine solche Fülle an Beschreibungen der Probleme, die sie mit ihren Schülern haben, daß sich auf dieser Grundlage ein recht differenziertes Bild zeichnen läßt, das die Gesamtsituation türkischer Lehrer und Schüler an Volksschulen in Bayern charakterisieren dürfte.

Einige Lehrer nannten auch mögliche Ursachen der Grundsatzprobleme, die ihren Unterricht begleiten. Diese analytischen Ansätze bezogen sich zum einen auf *Bildungsorientierungen in türkischen Familien*, zum anderen auf das bayerische *Schulsystem*, in dem die spezifische Förderung türkischer Schüler über kurz oder lang auf eine von den Erziehungsberechtigten einzuleitende Teilnahme ihrer Kinder am MEU und RI beschränkt sein dürfte, - sieht man von den noch verbliebenen zweisprachigen Klassen und einigen Modellversuchen „Interkultureller Erziehung“ einmal ab.

In Abschnitt 3.5. wird thematisiert, wie türkische Familien die schulische und berufliche Laufbahn ihrer Kinder sehen. Dies bleibt nicht ohne Einfluß auf das Unterrichtsgeschehen und führt - aus der Sicht türkischer Lehrer - zu einer *für türkische Schüler spezifischen* Unterrichtssituation. Im folgenden werden die Reflexionen türkischer Lehrer über ihre Erfahrungen mit türkischen Schülern und mit den Bildungsorientierungen ihrer Eltern aufgearbeitet - ohne daß freilich die *Wahrnehmungen* und *Einschätzungen* der Lehrer in jedem Punkt mit den Ansichten der Autoren oder in der Forschung vertretenen Ansichten übereinstimmen müssen.

In Abschnitt 3.6. wird dargestellt, welche spezifischen Probleme - aus Sicht der Lehrer - die in Bayern praktizierten Formen des MEU und RI, des Unterrichts in zweisprachigen Klassen und interkulturellen Unterrichts mit sich bringen. Der Abschnitt VII. widmet sich der Frage, inwieweit es türkischen Lehrern gelingt, auf Erziehungsberechtigte einzuwirken, um die „Rahmenbedingungen“ des MEU zu verbessern und auf Probleme einzelner Schüler besser eingehen zu können.

3.5.1. Sprachdefizite und Einstellungen zum Türkisch-Unterricht

Ein grundsätzliches Problem ihrer Schülern sehen türkische Lehrer im mangelhaften Erwerb der Muttersprache. Alle befragten Pädagogen waren der Meinung, daß es angesichts der starken Defizite, die das Gros der türkischen Schüler mittlerweile in der Beherrschung ihrer Muttersprache aufweisen würde, dringend geboten sei, dem Fach Türkisch - in welcher Form auch immer - ein größeres Gewicht zukommen zu lassen.

Einige Wortmeldungen mögen illustrieren, wie Lehrer die Sprachkompetenz ihrer Grund- und Hauptschüler im Türkischen bewerten:

„Die Eltern glauben, daß ihre Kinder sowieso Türkisch sprechen können. Aber jede Sprache hat ihre Grundlagen und ihre Wurzeln, die kennen sie nicht. ... Wenn sie Türkisch richtig lernen, dann kriegen sie in vielen Dingen keine Probleme. ... Sie haben am meisten Probleme beim korrekten Satzbau. Würde man ein Kind mit diesen Sprachkenntnissen in der Türkei in eine Schule stecken, dann brächen die Kinder dort bei Sätzen, die dieser Schüler formulieren würde, in Gelächter aus.⁶³ Am schlimmsten ist für uns, daß sich die Schüler schriftlich überhaupt nicht ausdrücken können. Sie machen beim Schreiben noch viel mehr Fehler als beim Reden. Sie können ‘sch’ nicht von ‘ş’ unterscheiden, sie können ‘i’ nicht von ‘ı’ unterscheiden, obwohl dies in der türkischen Sprache große Unterschiede bedeuten kann. Angenommen, ein Schüler soll einen Brief in die Türkei schreiben, der macht beim Schreiben solche Fehler, daß es eine Katastrophe wäre, wenn man sich vorstellte, daß sein Brief in der Türkei gelesen würde. Die Hälfte schreiben sie sowieso auf Deutsch, z.B. ‘ben krank oluyorum’.“ (GP 5)

Ein anderer Gesprächspartner (GP 1) schlug in die gleiche Kerbe:

„Wenn man ihnen einen Roman vorlegt, dann können sie ihn nicht lesen. Abgesehen vom genauen Inhalt, sie können einem nicht sagen, was der Autor auf diesen oder jenen Seiten eigentlich sagen wollte. Sie können den Text nicht einmal flüssig lesen. Und dies in der 9. Klasse. Wenn man das mit der Situation in der Türkei vergleicht, dann sind die hier auf dem Stand der 3. Klasse. Aber die Schüler dort lesen in der Minute vielleicht 130-150 Wörter. Die hier können mit Mühe 30 oder 40 Wörter lesen. Ich werde verrückt dabei, wenn ich auf jedes einzelne Wort warten muß.“

Einige Lehrer beobachteten, daß Schüler manchmal nicht einmal wußten, ob ein Wort deutsch oder türkisch sei. Dies deckt sich mit der folgenden Aussage (GP 3):

„Manche Kinder vergessen die einfachsten türkischen Wörter, z.B. ‘gömlek’, sie sagen auf Türkisch einfach ‘Hemd’. In einer anderen Unterrichtseinheit sind z.B. die Tiere Gegenstand, die kennen sie nur mit den deutschen Namen. Sie sprechen z.B. so: ‘Bäreler Honig essen yapıyor.’⁶⁴ Und sie glauben, das sei Türkisch! Statt ‘ayı’⁶⁵ haben sie ‘Bäre’ gelernt.“

Man mag einwenden, daß dies Ausnahmefälle eines sehr mangelhaften Erwerbs der türkischen Sprache seien, die bei weitem nicht auf alle Schüler zuträfen. Angesichts der vielen Einlassungen türkischer Lehrer zu diesem Thema - das ohnehin zum Gegenstand einer getrenn-

⁶³ Beispiele: „Ben bindim; ben televizyon baktım; ben bittim. Wenn er eine Aufgabe beendet hat.“

⁶⁴ „Bäre+ler“: Das falsch gelernte Wort „Bär“ ergänzt um die türkische Pluralendung (-ler/-lar); „Honig essen yapıyor“: wörtlich „er macht (yapıyor) Honig essen“. Für eine Detailanalyse solcher typisierbaren Fehler siehe Aytemiz (1990). Er hält zusammenfassend fest: „... daß Beeinflussungen vor allem in grammatikalisch komplexen Bereichen auftauchen. Bei der Realisierung dieser Formen sind die Kinder unsicher und greifen daher auf Lösungsmöglichkeiten zurück, die sich zum größten Teil als Einflüsse aus der Mutter- oder Zweitsprache verstehen lassen.“ A.a.O., S. 242.

⁶⁵ Das türkische Wort für „Bär“.

ten Untersuchung zu machen wäre - ist davon auszugehen, daß zumindest im schriftlichen Ausdruck große Defizite vorhanden sind.

Fast alle Befragten waren der Ansicht, daß türkische Kinder im Durchschnitt nur über einen äußerst geringen Wortschatz verfügen und immer, wenn ihnen Worte fehlen, deutsche Vokabeln einsetzen:

„Oft fragen Schüler nach der Bedeutung eines türkischen Wortes. Wenn sie das nicht kennen, reden sie mit der deutschen Entsprechung oder helfen sich mit Zeichen oder ähnlichen Wörtern in der einen oder anderen Sprache. Wenn Kinder Ereignisse erzählen, die sie nicht selbst erlebt haben, werden oft Sätze gebildet wie der folgende : ‘Polise telefonmuş (er habe nach der Polizei telefoniert), ah Polizeimiş ([als sich die Polizei meldete]: ach, die Polizei...), iki araba (zwei Autos) tot, iki kişi (zwei Personen) gut, ben (ich) gut, acele (schnell) komm demiş (habe er dann [am Telefon] gesagt...’, genau so reden unsere Kinder. Auch wenn sie in der Türkei zu Besuch sind, reden sie so. Passend zu dieser Situation gibt es ein türkisches Sprichwort: zwischen zwei Moscheen stehen und das Gebet vernachlässigen (iki cami arasında kalmış beynamaz).“

Dieses Beispiel führte ein Lehrer an, um zu belegen, daß seinen Schülern manchmal die richtigen Worte im Türkischen fehlten. Hierzu ist dieses Zitat aber nicht sonderlich geeignet, wird doch etwa das Wort „Polizei“ neben dem türkischen „polis“ verwendet. Die simple Tatsache der Vermischung beider Sprachen in einem Satz verweist ja nicht immer auf einen Mangel an Ausdrucksfähigkeit in einer Sprache. Vielmehr dürfte gerade dieses Beispiel Elemente enthalten, die typisch für „codeswitching“⁶⁶ sind, das bei türkischen Jugendlichen häufig zu beobachten ist.

Von mangelhaften Kenntnissen der Muttersprache ist bei türkischen Schülern vor allem im schriftlichen Ausdruck auszugehen, aber auch in der mündlichen Ausdrucksfähigkeit scheinen deutliche Defizite immer mehr die Regel zu werden. Das muttersprachliche Vokabular scheint mitunter bereits so eingeschränkt, daß es zu Verständigungsschwierigkeiten zwischen türkischen Schülern und Lehrern kommt (siehe Tab. 65, S. 134).

Immerhin rund ein Drittel der türkischen Lehrer gab an, daß sie bei ihren Schülern *häufig* auf Verständigungsschwierigkeiten stießen, die auf mangelnden Türkischkenntnissen ihrer Schüler beruhten. Die Fächerliste (Tab. 66) zeigt, daß Verständigungsschwierigkeiten auch im RI auftreten.

⁶⁶ Tuna (1997), S. 134-35, beschreibt das Phänomen Bilingualismus bei türkischen Jugendlichen als eine Form von Interkulturalität: *„Es ist davon auszugehen, daß für die Jugendlichen der alternierende Sprachgebrauch etwas ganz selbstverständliches ist. Ihre Weltwahrnehmung und -empfindung ist vom Code-Switching und damit auch ‘Kultur-Switching’ geprägt. Interkulturalität ist hier als ein im Dialog zu konstruierendes Produkt zu verstehen, das erst durch den Kontakt der beiden Kulturen zustandekommt. Dabei können sowohl neue ‘dritte Lösungen’ als Interkultur entstehen (Code-Switching) als auch eine Verständigung über Gemeinsamkeiten und vorhandene Überschneidungsbereiche aus der Sicht der beteiligten Kulturen erzielt werden.“*

Tab. 65

Sprachliche Verständigungsprobleme zwischen türkischen Schülern und Lehrern I

Frage 40: Welche der unten genannten Aussagen (...) halten Sie für die zutreffenste?

- A.) Verständigungsprobleme zwischen türkischen Schülern und Lehrern, die auf mangelnden Sprachkenntnissen beruhen, treten nur sehr selten auf.
- B.) Weil sie nur mangelhafte türkische Sprachkenntnisse haben, verstehen meine türkischen Schüler häufig nicht gut, was ich erkläre. Daraus entstehen Probleme im Unterricht.
- C.) Ich weiß nicht.

Verständigungsprobleme	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
A.) treten selten auf	27	57,45	92	68,15	119	65,38
B.) treten häufig auf	18	38,30	41	30,37	59	32,42
C.) Ich weiß nicht	2	4,26	2	1,48	4	2,20
Summe	47	100,00	135	100,00	182	100,00
MV	5	9,62	4	2,88	9	4,71
Gesamt	52		139		191	

Tab. 66

Sprachliche Verständigungsprobleme zwischen türkischen Schülern und Lehrern II

Sofern Sie B.) für zutreffend halten: In welchen Fächern treten diese Probleme am häufigsten auf?

Fach	Nennung an 1. Stelle	Nennung an 2. Stelle	Nennung an 3. Stelle	Nennungen gesamt
Türkisch/MEU	49	7	1	57
RI	6	19	8	33
Geschichte	1	5	2	8
Sozialkunde	1	3		4
Heimat- und Sozialkunde		4		4
Erdkunde		2	2	4
Mathematik		1	2	3
Hayat Bilgisi		2	1	3
Physik	1			1
Deutsch		1		1
Musik			1	1
Summe	58	44	17	119

Wie erklären und bewerten türkische Lehrer diese muttersprachlichen Defizite⁶⁷ ihrer Schüler? Eine Sichtweise macht bei Schülern in Regelklassen den *Mangel an konsequenter Sprachausbildung* dafür verantwortlich. Ein Gesprächspartner (GP 5) ergänzte diesen Erklärungsversuch um die Beobachtung, daß türkische Schüler in zweisprachigen Klassen in der Grundschule meist untereinander auf Türkisch kommunizierten, dies in der Hauptschule aber durchkreuzt werden, da sie dort mehr und mehr Deutsch lernten, so daß das Türkische mit Deutschem durchsetzt werde und eine Mischsprache entstünde.

⁶⁷ Eine eingehende Fehleranalyse hat Aytemiz (1990) durchgeführt. Er stützte sich auf die Ausgangsüberlegungen von Schwenk (1987) und (1988), wonach das „*Sprachvermögen der zweisprachigen türkischen Kinder weitgehend gekennzeichnet (sei) durch Ungenauigkeit und Vageheit. ... Es handelt sich jedoch dabei nicht um Sprachverlust, sondern darum, daß die Entwicklung in beiden Sprachen defizitär verläuft.*“ Aytemiz (1990), S. 4.

Die Stereotype, daß beim Erwerb zweier Sprachen eine chaotische Mischsprache entstünde bzw. weder Deutsch noch Türkisch richtig erlernt werde, ist in der Literatur oft diskutiert worden unter Stichworten wie „Sprachvermischung“, „Mischsprache“,⁶⁸ „doppelte Halbsprachigkeit“ und ähnlichen Termini. Doch abgesehen davon, daß das Phänomen Bilingualismus wohl kaum dafür verantwortlich gemacht werden kann, daß türkische Schüler ihre Muttersprache nicht (mehr) richtig erlernen - ist die konstatierte mangelhafte Sprachausbildung bzw. der ungenügende Spracherwerb keine Erklärung, sondern das eigentlich zu Erklärende. Ein ähnlich tautologischer Erklärungsansatz verlegt sich auf die mangelnde sprachliche Sozialisation durch die Eltern, die sich zu wenig um ihre Kinder kümmern bzw. kümmern könnten:

„Der Grund liegt darin, daß die Eltern von anatolischen Dörfern kommen, sich selbst nicht gut ausdrücken können und auch nicht besonders modern eingestellt sind. Auch die Eltern können sich nur sehr beschränkt ausdrücken. Außerdem gibt es keine Lesetradition. Das Fernsehen ist das Schlimmste, weil dort nur ein sehr beschränkter Wortschatz verbreitet wird, der mit Vulgärsprache angereichert ist. Weil sie nur immer die gleichen Wörter verwenden, reden sie auch immer in Wiederholungen. Man müßte sie viel mehr zum Lesen bringen.“ (GP 5)

Oder: *„Zu Hause reden die Kinder ca. 300-400 Wörter Türkisch, da kann sich die Sprache nicht entwickeln.“ (GP 7)*

Hier wäre zurückzufragen: Ist denn bei deutschen Schülern, deren Eltern sozial schwachen Schichten entstammen und die selbst ein wenig entwickeltes Deutsch sprechen, automatisch der Weg in eine gescheiterte sprachliche Sozialisation vorgezeichnet? Was das türkische Fernsehen anbelangt, läge die Annahme nicht näher, daß sich der Wortschatz der Kinder - wie vulgär auch immer - dadurch zumindest erweitert?

Beide Erklärungsansätze haben eines gemeinsam: Der Erwerb der Muttersprache wird als unvollendet oder gescheitert qualifiziert, wofür die Schule oder das Elternhaus⁶⁹ oder aber die

⁶⁸ So etwa Abalı: *„Das Türkische ist zwar noch die Sprache der türkischen Mütter, was geschieht aber, wenn selbst die türkischen Mütter eine deutsch-türkische Mischsprache sprechen? Das Türkische ist also nicht mehr eine übliche Muttersprache. Es gewinnt immer mehr einen Status zwischen der Muttersprache und der Zweitsprache Deutsch.“* Abalı (1993), S. 32.

⁶⁹ Pingel formuliert dieses Phänomen als Resultat einer nur halb vollendeten Sozialisation in der Muttersprache: *„Neuere Umfragen ... bestätigen, daß türkische Schüler/innen Türkisch überwiegend zu Hause sprechen, Türkisch nach wie vor die Sprache ihrer familiären Beziehungen und emotionalen Bindungen ist und der Entwicklung ihrer Denk-, Urteils- und Wahrnehmungskategorien zugrunde liegt, während die deutsche Sprache überwiegend als eine zusätzliche, aber notwendige Fertigkeit angesehen wird, um sich mit den deutschen Klassenkameraden/innen, Behörden usw. zu verständigen. Hieraus ergibt sich: Wenn die Kinder aus der familiären türkischen Umgebung herauswachsen und nicht von anderen türkischen Sozialisationsinstitutionen aufgenommen werden, bleibt ihre türkische Sprachausbildung zurück und wird auf die Bereiche ihrer familiären Sozialisation beschränkt. Um so schwieriger wird es mithin für sie, relativ abstrakte Lerngegenstände, z.B. im Mathematikunterricht, zu begreifen, da ihnen die Ausdrucksfähigkeit hierzu ganz allgemein fehlt - im Türkischen wie im Deutschen. Dieser Zustand muß nicht gleich mit dem Terminus der 'doppelten Halbsprachigkeit' belegt werden, aber er begrenzt deutlich die Bildungschancen der ausländischen Kinder.“* Pingel (1987), S. 14.

Gesellschaft⁷⁰ verantwortlich gemacht werden. Abhilfe sehen die Lehrer in einem *konsequenteren* Türkischunterricht. Einige wiesen darauf hin, daß Kinder, die die zweisprachigen Klassen durchlaufen, besser Türkisch sprechen: „*Die Schüler in den zweisprachigen Klassen gebrauchen das Türkisch leichter, sicherer und natürlicher.*“ (GP 7)

Es gab auch warnende Stimmen, die darauf hinwiesen, daß man aus der Forderung nach konsequentem Türkischunterricht nicht ableiten dürfe, die Lösung des Problems liege in der Rückkehr zum Modell der zweisprachigen Klassen, weil dann das Deutsch der Schüler vernachlässigt werde. (GP 11)

Wenngleich nicht geleugnet werden kann, daß die Aufmerksamkeit, die Eltern ihren Kindern im Zusammenhang mit der sprachlichen Sozialisation schenken, ein ganz entscheidendes Moment bei der Entwicklung der Muttersprache darstellt,⁷¹ und auch der Schulunterricht zweifellos viel zur Entwicklung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit beiträgt, so scheinen beide Erklärungsansätze doch zu kurz zu greifen. Denn einerseits bieten außerfamiliäre und außerschulische türkische Kommunikationsnetze, in denen türkische Jugendliche sich ja auch, oft sogar bevorzugt bewegen, zusätzliche Entwicklungsmöglichkeiten. Auch wenn in der Familie, der peer-group und in der Klasse nur ein beschränktes Vokabular gelernt und verwendet wird, ist doch daraus keineswegs automatisch abzuleiten, daß die türkische Sprache nicht einmal mehr in ihren Grundzügen richtig erlernt werden *kann*.

Um besser erklären zu können, warum die türkischen Sprachkenntnisse - selbst bei Schülern, deren Eltern sich Mühe geben und selbst in zweisprachigen Klassen, in denen in der Primarstufe überwiegend auf Türkisch unterrichtet wird - unterentwickelt geblieben sind, wird häufig ein weiteres Argument angeführt. Die Behauptung lautet: Viele türkische Eltern und Kinder haben eine negative Einstellung zu ihrer Muttersprache, in dem Sinne, daß sie diese nicht mehr als Sprache begreifen, in der man sich wirklich differenziert ausdrücken können müsse. Diese Einschätzung wurde von allen befragten türkischen Lehrern geteilt. Einige prägnante Aussagen scheinen hier weiterzuführen:

„*Alltagsgespräche können die Schüler führen. Aber sobald es an einen Literaturtext geht, einen Aufsatz, dann machen sie in jedem Satz drei Fehler. Da gibt es auch keinen Unterschied zwischen Regelklassen und zweisprachigen Klassen. Dieses Problem diskutiere ich oft mit meinen deutschen Kollegen. 90% der Schüler in Regelklassen sind auch nicht besser als die in zweisprachigen Klassen. Diejenigen die besser sind, wären es auch in zweisprachigen Klassen, weil sie Interesse haben.*“ (GP 1)

„*Das Problem ist auch, daß die Eltern nicht begreifen, daß das Türkisch der Kinder sehr schlecht ist. Sie glauben, daß Türkisch einfach nicht notwendig sei.*“ (GP 6)

⁷⁰ Schwenk (1987), S. 50 etwa: „*Der Türkischunterricht wird also an Kinder erteilt, deren Sprachvermögen in keiner Sprache voll vorhanden ist, deren Begriffsbildung und strukturelle Differenzierungsfähigkeit sich durchweg in einem sehr niedrigen Entwicklungsstadium befinden - denn der Minoritätenstatus führt fast zwangsläufig zu einer Retardierung in diesen grundlegenden Bereichen.*“

⁷¹ Darauf weist Aytemiz (1990) hin. S. 239-240.

„In den Augen der Eltern bietet Türkisch keine Zukunft, es ist kein Mittel, eine Karriere zu machen, aber genau dafür schicken sie die Kinder in die Schule, deshalb interessiert sie Türkisch nicht. Bei der ersten Generation herrschte noch der Gedanke vor, daß ihre Kinder Türkisch lernen müßten, damit sie nach der Rückkehr in der Türkei sich zurechtfinden. Jetzt haben sie nur noch das Problem, daß das Türkisch nicht verlorengehen darf, damit die Kinder die türkische Kultur nicht verlernen.“ (GP 9)

Der gemeinsame Gehalt dieser Aussagen liegt in der Einschätzung der Haltung, die viele türkische Eltern und vermittelt über sie auch die türkischen Schüler zur türkischen Sprache einnehmen würden: weil Türkisch im bayerischen Schulsystem *kein Kriterium für eine schulische und berufliche Karriere* sei, gebe es einfach kein oder nur noch ein geringes Interesse an der Muttersprache. Es herrsche die Meinung vor, daß das erlernte Türkisch für den umgangssprachlichen Gebrauch in Familie und peer-group ohnehin ausreiche und zusätzliche Mühe nicht lohne. Wenn überhaupt, dann komme die Pflege der Muttersprache nur noch insofern in Betracht, als türkische Kultur über sie vermittelt werden solle.⁷² Einige Eltern würden Türkisch sogar als Karrierehindernis ihrer Kinder begreifen:

„Manche Eltern denken: ‘Mein Kind soll Deutsch lernen, nicht Türkisch, wenigstens soll die Beschäftigung mit dem Türkisch nicht dazu führen, daß sie ihr Deutsch vergessen’.“ (GP 5)

„Viele türkische Kinder bekommen von ihren Eltern eingebleut, schon im Kindergarten kein Türkisch zu reden, damit sich die Erzieher nicht beschweren. In der Schule geht das dann weiter. Dadurch kommt dann die Einstellung zustande, daß diese Sprache für die Schulkarriere eine unnötige Sprache sei. Daraus ergeben sich z.T. paradoxe Situationen, wenn ein Elternteil z.B. das Kind von der Schule abholt und sich bemüht, mit dem Kind Deutsch zu reden. Man kann dann Sätze hören wie: ‘Hey Du, mein kommen Kind, Du hier kommen, warum Du da bleiben.’ (...) Einige Eltern glauben, daß Türkisch für die Deutsche Sprache schädlich ist“ (GP 10).⁷³

Kehren wir zu den Ursachen zurück, mit denen Gesprächspartner den „mangelnden“ oder „ungenügenden“ Muttersprachenerwerb bei ihren türkischen Schülern erklären. Wenn eine Wahrheit darin liegt, daß Elternhaus und Schule die türkischen Sprachkenntnisse bayerischer Grund- und Hauptschüler vernachlässigen, dann insoweit: Türkische Eltern sehen in der Regel immer weniger Grund darin, sich für eine Entwicklung der Muttersprache bei ihren Kindern

⁷² Dies kann unter Umständen bei manchen Kindern, die Türkisch nicht verwenden wollen, auch zu Vorbehalten gegenüber der elterlichen Erziehung führen. Vgl. GEW-Script (1988), S. 29.

Neumann kommt dagegen zu einer weit positiveren Einschätzung der Stellung türkischer Eltern der Muttersprache gegenüber. Eine Untersuchung an einer Grundschule habe ergeben, daß die Eltern Zweisprachigkeit an sich für einen Wert hielten, der über den einfachen Gebrauchswert der beiden Sprachen hinausginge. Sie wollten im allgemeinen eine hohe Kompetenz in zwei Sprachen bei ihren Kindern. Vor allem die deutschen Lehrer sähen dagegen Türkisch als Hindernis für das Erlernen der deutschen Sprache an. Vgl. Neumann (1997), S. 148-149.

⁷³ Merkens weist darauf hin, daß mittlerweile Deutsch als Verkehrssprache in türkischen Familien auf dem Vormarsch sei, sich jedoch oft mit der türkischen Muttersprache mische, wobei der Wechsel zum Deutschen bei den Kindern ausgeprägter sei als bei den Eltern. Vgl. Merkens (1997), S. 52-53.

einzusetzen, weil sie glauben, daß *nur* die deutsche Sprache für eine schulische und berufliche Karriere zähle. Die türkische Sprache betrachten sie daher als unnütz, jegliche Mühe, die dafür aufgewendet werde, sei ein Hindernis beim (besseren) Erlernen der deutschen Sprache, ja, Türkisch könne wegen der abweichenden Sprachstrukturen dem Lernprozeß sogar abträglich sein.⁷⁴ Diese *wissenschaftlich nicht haltbare* Theorie dürfte bei Eltern auf nahrhaften Boden fallen, sofern sie den Stellenwert des muttersprachlichen Lehrangebots im bayerischen Schulsystem wahrnehmen: Das Angebot an zweisprachigen Klassen wird geringer, die Teilnahme der Schüler am MEU ist dem ausdrücklichen Wunsch der Erziehungsberechtigten überlassen. Diese Entwicklung dürfte bei vielen Eltern und Schülern Neigungen zur Vernachlässigung des Türkischen weiter verfestigen.

Demgegenüber ist festzuhalten, daß der systematische Erwerb der Muttersprache den Erwerb einer Zweitsprache nicht behindert. Im Gegenteil, Untersuchungen kommen zu dem Ergebnis, daß das gründliche Erlernen der Muttersprache eine gute Voraussetzung für das Erlernen der Zweitsprache darstellt. Aytemiz weist darauf hin, daß zwar nicht in jedem Fall eine gute Sprachkompetenz in der Muttersprache automatisch auch eine gute Sprachkompetenz in der Zweitsprache nach sich zöge. Doch: *„Die Ergebnisse liefern ... Indizien dafür, daß eine gut entwickelte Muttersprache zu einem bestimmten Grad als fördernd für die Zweitsprache bewertet werden kann. Es zeigt sich, daß bilinguale Probanden, die bereits in der Türkei eine Bildungseinrichtung besucht haben und deren Muttersprache ein bestimmtes Sprachniveau zugrunde liegt, auch im Beherrschungsgrad des Deutschen ein entsprechend höheres Niveau haben.“* Bei einer Vergleichsgruppe, die größtenteils in Deutschland eingeschult wurde und Türkisch nur durch „Muttersprachlichen Unterricht“ in der Grund- und Hauptschule erlernte, stellt er fest: *„Die Ergebnisse der Analyse deuten bei der Rüsselsheimer Probandengruppe eher auf das Phänomen der Halbsprachigkeit hin; weder das Türkische noch das Deutsche haben ein altersadäquates sprachliches Niveau und sind auch teilweise sehr weit davon entfernt.“*⁷⁵

Derartige Untersuchungen liefern starke Argumente für die Aufwertung des muttersprachlichen Unterrichts. Ihre Reflexion sollte hier nicht dazu dienen, einem bestimmten Modell das Wort zu reden. Es ging vor allem darum zu zeigen, auf welche Haltungen türkische Lehrer bei Schülern und Elternschaft treffen, wenn sie im MEU oder im Türkisch-Unterricht in zwei-

⁷⁴ Gogolin stellt fest, daß viele türkische Eltern einerseits zwar die Haltung einnehmen, daß Türkisch nicht völlig verlorengehen dürfe, aber diesen Wunsch einer deutschen Sprachausbildung in der Schule unterordnen: *„Die befragten Eltern fühlten sich jedenfalls im Einklang mit jenen Auffassungen über Spracherziehung, die sie von der Schule kannten oder vermuteten. Sie äußerten ausdrücklich ihr prinzipielles Einverständnis mit den sprachlichen Erziehungszielen und Erziehungspraktiken der Schule, die vor allem der Förderung der deutschen Sprache gelten. Die zweifellos feststellbaren Unterschiede in den Auffassungen und Praktiken führen anscheinend nicht zum Konflikt, sondern vielmehr dazu, daß die Eltern kreativ Strategien finden, die eigenen Ziele zu verfolgen, ohne die Schule dafür nachdrücklich zu beanspruchen. Wie es scheint, machen sich die Familien beträchtlich viele Gedanken über ihre Praktiken der sprachlichen Erziehung; dies widerspricht im übrigen den Ansichten, die aus der [deutschen] Lehrerschaft unserer Untersuchung hierüber geäußert wurden.“* Gogolin (1994), S. 74-75.

⁷⁵ Aytemiz (1990), S. 241. Vgl. auch die grundsätzlichen Überlegungen von Wode (1993).

sprachigen Klassen versuchen, Defizite zu kompensieren und dabei nicht selten - wie weiter unten noch zu diskutieren sein wird - nur bescheidenen Erfolg erzielen oder gar scheitern.

3.5.2. Einstellungen zu Schule und Beruf

Die Lehrer waren sich hinsichtlich der Haltung türkischer Erziehungsberechtigter zum bayerischen Schulsystem in einem Punkt weitgehend einig: Nur wenige Eltern würden die Schule als Chance ihrer Kinder begreifen, über eine bessere Schulausbildung bessere Aussichten im Berufsleben zu haben. Da diese den Eltern unterstellte Einstellung Auswirkungen auf die gesamte Unterrichtssituation haben dürfte, insbesondere aber den Besuch von MEU/RI tangiert, sollen im folgenden einige Erfahrungen und Erklärungsansätze türkischer Lehrer zu diesem Komplex übermittelt werden.

„Die meisten wollen nur rasch aus der Hauptschule raus und arbeiten. Auch die Eltern denken so, ich habe viele versucht zu beeinflussen, daß sie Kinder auf die Realschule und das Gymnasium schicken. Ich bin zu jeder Hilfe bereit, aber die Schüler und Eltern haben keine Bestrebungen diesbezüglich. Die meisten Eltern wissen theoretisch, daß es besser ist, die Kinder in höhere Schulen zu schicken. Aber sie tun nichts dafür, die Kinder daheim zu zwingen oder zu motivieren, sich in der Schule anzustrengen ... Sie wollen das zwar, die meisten machen sich aber nicht ernsthaft klar, daß dies mehr als nur ein Wort erfordert. Ich versuche, dies den Eltern zu sagen, aber ohne großen Erfolg“ (GP 1).

Diese Aussage wurde in ähnlicher Form von anderen Lehrern unterstrichen. Eine solche Einschätzung konzidiert türkischen Eltern zwar, daß sie durchaus um den Stellenwert eines guten und hochrangigen Schulabschlusses ihrer Kinder wissen, daß sie aber nichts oder zu wenig für denselben tun würden, indem sie etwa ihre Kinder etwa durch Hausaufgabenbetreuung unterstützten. Dies unterstellt, daß sie dies könnten, wenn sie nur wollten. Zu fragen ist, ob türkische Eltern - auch wenn sie als Angehörige der zweiten Generation das deutsche Schulsystem ganz oder zum Teil durchlaufen haben - stets in der Lage sind, ihre Kinder bei den Hausaufgaben und Schulvorbereitungen wirkungsvoll zu unterstützen. Mangelnde Sprach- und Fachkenntnisse können dem entgegenstehen. Letztendlich sind auch schichtspezifische Unterschiede - wie bei deutschen Familien - entscheidend. Es dürfte wohl davon auszugehen sein, daß selbst bei türkischen Eltern, die Wert auf eine gute Schulausbildung ihrer Kinder legen, die Betreuungsmöglichkeiten im Vergleich zu denjenigen, die viele ihrer deutschen Mitschüler erfahren, schlechter sind.

Schwerer aber wiegt die eingangs getroffene Behauptung, türkische Eltern wollten, daß ihre Kinder sofort arbeiten, d.h. sich nach der 9. bzw. 10. Klasse und dem Abgang von der Hauptschule sofort als Ungelernte verdingen oder sich eine Lehrstelle suchen. Diese Stereotype wurde von vielen Lehrern vorgebracht:

„Viele wollen, daß die Kinder nur bald arbeiten sollen. Sie legen keinen Wert auf bessere Ausbildung. Wenn man die 'Normalverteilung' zugrunde legt, so wie bei deutschen Schülern, dann müßten 15% ins Gymnasium gehen, 64% in die Realschule, 16% an andere weiterfüh-

rende Schulen. Bei türkischen Schülern sind es nur 5%, die ins Gymnasium gehen wollen. Die 64% dagegen entscheiden sich dann für die Hauptschule, anstatt für die Realschule. Die meisten Eltern haben, weil sie immer noch im türkischen Schulsystem verhaftet sind, immer noch nicht den Unterschied zwischen Hauptschule und Realschule begriffen.“ (GP 2)

Wenn es noch angehen mag, daß Angehörige der ersten Generation türkischer Migranten relativ durchgängig zu diesem Fehlschluß gelangten, weil sie das lineare türkische Schulsystem von Primarstufe I und II sowie Sekundarstufe, die nacheinander durchlaufen werden müssen, auf das deutsche System übertragen - so fällt es doch schwer, bei Eltern der zweiten Generation, die das deutsche Schulsystem selbst schon kennengelernt haben, diese Wissenslücke ebenfalls zu unterstellen. Geht man aber davon aus, daß ein Teil der Eltern tatsächlich nicht weiß, daß ein Übertritt ins Gymnasium nach der 4. Klasse, in die Realschule nach der 6. Klasse erfolgt, dann könnten türkische Lehrer das Informationsdefizit eigentlich mit einer „Aufklärung“ über den wahren Sachverhalt, so wie dies der Gesprächspartner in der eingangs zitierten Aussage schilderte, beseitigen. Es scheint aber, daß neben einer diffusen Vorstellung davon, daß man mit höheren Bildungsabschlüssen auch bessere Berufschancen hat und langfristig mehr Geld verdienen kann, bei diesen türkischen Eltern oft die Vorstellung existiert, daß *Kinder möglichst schnell Geld verdienen sollen*. Dies könnte jedenfalls *eine* Erklärung dafür sein, daß Lehrer klagen, eingehende Gespräche mit Eltern und die Aufforderung, ihre Kinder auf höhere Schulen zu schicken, wären selten fruchtbringend:

„Ich unterrichte vor allem Grundschüler. Wenn ich in der dritten Klasse Kinder sehe, auf die ich Hoffnungen setze, dann beginne ich schon, die Eltern darauf aufmerksam zu machen. Aber die Eltern haben immer noch nicht begriffen, was es heißt, ins Gymnasium zu gehen, sie glauben immer noch, daß das hiesige Schulsystem mit dem türkischen identisch sei, es also nichts zu entscheiden gäbe.“ (GP 6)

Wenn befragte Lehrer den türkischen Eltern, mit denen sie oft relativ engen außerschulischen Kontakt zu pflegen,⁷⁶ zu wenig Kenntnis des deutschen Systems, vor allem aber auch beharrliche Ignoranz bescheinigen, ist zu fragen, ob noch andere Gründe für diese Haltung in Betracht kommen. Ein Lehrer stellte hierzu folgende Theorie auf:

„In München gibt es ca. 23.000 Schüler; davon maximal 100-200 im Gymnasium. Das heißt, daß auch die 2. Generation der Eltern nicht viel dazugelernt hat. Der einzige Unterschied ist, daß sie etwas besser Deutsch sprechen. Aber ihre Einstellung hat sich nicht geändert. Man darf die Eltern aber nicht anklagen. Sie glauben, daß sie für ihre Kinder etwas getan haben, wenn sie ihnen Stifte und Bücher kaufen und sie mit allem ausstatten. Aber sie haben nicht das Bewußtsein, daß sie etwas für die Erziehung der Kinder tun müssen. Wenn in der Türkei ein ganz normaler Beamter, der 40-50 Mio. Tl verdient, davon 10-15 Mio. für ein privates Schulinstitut (dershane) für sein Kind abzweigt, dann hat dies hier keine Parallelen, ich habe noch nie Eltern gesehen, die hier ihre Kinder in den Nachhilfeunterricht schicken. ... Die Eltern hier glauben, daß sie das Notwendige für ihre Kinder getan haben, dabei brauchten die oft von ihnen Unterstützung. Wenn man mit ihnen spricht, dann sagen sie: 'Hoca, was soll ich

⁷⁶ Dieser Punkt ist wird in Abschnitt 3.7. „Verhältnis zu türkischen Eltern“ näher behandelt.

tun' und zählen auf, was sie schon alles getan haben. Aber darunter findet sich nicht, mit dem Kind zu reden, es zu verstehen und bei seiner Ausbildung zu unterstützen. Weil die Eltern sich dessen nicht bewußt sind, gibt es meiner Meinung nach für dieses Problem auch keine Lösung. Oft ist es so, daß die türkischen Eltern es daher den Lehrern anlasten, wenn ihre Kinder versagen.“ (GP 7)

Nach Ansicht dieses Lehrers übernehmen Eltern der zweiten Generation das Denken ihrer Eltern, die noch heute davon ausgingen, für die Schulausbildung ihrer Kinder sei einzig und allein der Lehrer zuständig - wie in der Türkei zu der Zeit, als sie von dort weggingen. Ein anderer Lehrer (GP 8) verwies auf Minderwertigkeitskomplexe:

„Letztes Jahr hatte ich mit einem Vater eine Auseinandersetzung, weil er seinen Sohn, der der Klassenbeste in Mathematik war, eine Ausbildung als Installateur machen lassen wollte. Er sagte: 'Wie soll denn ein türkisches Kind aufs Gymnasium, wenn schon aus der ganzen Klasse bloß vier deutsche Kinder ins Gymnasium kommen.' Die Kinder selbst haben oft solche Minderwertigkeitskomplexe, zum Teil schon im Kindergarten. Dagegen versuche ich vorzugehen.“

Es ist an dieser Stelle nicht möglich, die von den Gesprächspartnern überlieferten Bildungsorientierungen türkischer Eltern näher zu hinterfragen. Dies müßte Gegenstand einer eigenen empirischen Untersuchung sein. Wichtig erscheint aber festzuhalten, daß die befragten türkischen Lehrer klar dazu tendierten, türkischen Eltern geringe Ambitionen auf eine bessere Ausbildung ihrer Kinder zu unterstellen. Dies heißt nicht, daß die befragten Lehrer hier alle Eltern über einen Kamm scheren würden, sondern daß sie der Ansicht sind, *im Vergleich mit deutschen Eltern* seien zu wenig türkische Eltern gewillt, ihren Kindern den Weg an höhere Schulen zu ebnen, weil sie - angeblich - meist rasche Einkünfte für die Familienkasse in den Vordergrund stellten, falsche Ansichten über das deutsche Schulsystem reproduzierten oder sich von vornherein keine Chancen für ihre Kinder ausrechneten.

Folgendes, eher resignative, Statement faßt einige Gesichtspunkte zusammen:

„Die Einstellung der türkischen Eltern zur Schulkarriere ihrer Kinder, 'sie sollen schnell arbeiten' hat sich nur unwesentlich geändert. Es gibt immer noch kaum welche, die ihre Kinder ins Gymnasium schicken wollen. (...) Dies bleibt nur dem Engagement des Lehrers überlassen. Insgesamt beginnen zwar einige Eltern umzudenken, aber dies passiert immer noch viel zu langsam und ist zu wenig verbreitet“ (GP 14).

Diese Haltung dürfte auch die Beurteilung der Hauptschule durch viele türkische Eltern bestimmen. Nach den Erklärungen der Gesprächspartner wird sie von den Eltern häufig als eine Institution betrachtet, die die Kinder wohl oder übel durchlaufen müssen. In dieser Zeit sollen sie ordentlich Deutsch lernen, um später im Beruf zurechtzukommen. Türkisch erscheint hierfür eher hinderlich, jedenfalls nicht notwendig. Gute Noten beim Hauptschulabschluß, ein Qualifizierter Hauptschulabschluß oder höhere Bildungsabschlüsse allgemein sind in bezug auf baldiges Geldverdienen Nebensache, jedenfalls werden sie nicht zielstrebig angesteuert,

auch wenn Lehrstellenbewerber mittlerweile in vielen Berufen ohne „Quali“ keine ernsthaften Chancen mehr besitzen. Doch auch dies scheint sich erst allmählich herumzusprechen:

„Bei den Hauptschülern der 7.-9. Klasse arbeite ich darauf hin, daß sie den Quali machen oder in die 10. Klasse gehen. Immer mehr Schüler begreifen dies ohne Unterstützung der Eltern.“ (GP 6)

3.5.3. Religiöse Erziehung im Spannungsfeld türkischer Kolonien

Überall in Europa hat sich in gewachsenen türkischen Kolonien kleinerer und größerer Städte ein sehr differenziertes Vereinswesen entwickelt.⁷⁷ Eine wesentliche Facette darin bilden vereinsmäßig organisierte Moscheegemeinden, die ab Mitte der 70er Jahre entstanden sind und in den 80er Jahren deutlich an Gewicht gewonnen haben. In vielen Städten Deutschlands sind mehrere, oft rivalisierende Moscheevereine organisiert, die sich in den 90er Jahren eines bemerkenswert starken Zulaufs von Jugendlichen erfreuten, denen Korankurse (nach Geschlecht und Alter getrennt) und vielerlei andere Freizeitangebote gemacht werden.

Es ist hier nicht der Ort, einen generellen Überblick über die ganze Palette der Moscheevereine zu liefern und im Einzelfall zu diskutieren, wie „fundamentalistisch“ oder „gemäßigt“ deren ideologischer Überbau bzw. religiöse Praxis einzuschätzen sei. Diese Debatte haben andere geführt.⁷⁸ Es soll hier eine Einschätzung vorgenommen werden, wie sich religiöse und kulturelle Erziehung türkischer Schüler im Spannungsfeld verschiedener Moscheegemeinden, ihrer Familien und dem bayerischen Schulsystem vollzieht. Dazu werden Stellungnahmen türkischer Lehrer zitiert, die im Fach RI mit Aussagen und Verhaltensweisen ihrer Schüler konfrontiert werden, aus denen der Einfluß von Moscheegemeinden und die Haltung der Eltern zu erkennen sind. Türkische Lehrer haben meist auch einen genauen Einblick in die lokale türkische Vereinsszene und informelle Vernetzungen, so daß sie auch allgemeinere Einsichten in die religiöse Sozialisation türkischer Kinder in der jeweiligen Kolonie vermitteln können, die zumindest für das Fach RI relevant sind.

Vieler türkische Eltern nehmen gegenüber dem Fach RI und den Korankursangeboten offensichtlich eine ambivalente Haltung ein. Ein Lehrer (GP 1) formuliert dies explizit:

„Manche Eltern kommen nicht in die Moschee, auch nicht freitags. Ich kann das beurteilen, weil ich jeden Freitag in der Moschee bete. Aber diese Eltern schicken ihre Kinder in RI, weil sie zu Hause oft keine Möglichkeit haben, den Kindern den Islam nahezubringen, aus Zeitgründen etc., aber wollen, daß die Kinder im islamischen Glauben erzogen werden. (...) Am Wochenende gehen die meisten der Schüler in Korankurse in die Moschee. Hier gibt es praktisch keinen, der nicht geht. Meist sind es die Eltern, die ihre Kinder in die Moschee schicken, vor allem aber auch die Imame, die die Eltern dazu auffordern, haben großen Anteil daran.“

⁷⁷ Siehe dazu Unbehaun (1997), S. 156-317.

⁷⁸ Siehe dazu: Binswanger/Sipahiolu (1988); Gür (1993); Heitmeyer/Müller/Schröder (1997); Hocker (1996); Özcan (1989); Rex/Joly/Wilpert (1987).

Gerade den Besuch der Korankurse scheinen viele Eltern als besonders wichtig für die Verwurzelung und Pflege der türkischen Kultur bei ihren Kindern anzusehen - eine Aufgabe, der sie sich selbst meist nicht gewachsen sehen:

„Weil die Kinder sofort in die deutsche Regelklasse gehen, lernen sie die türkische Kultur nicht kennen. Diesen Mangel, bitte merken Sie auf, versuchen nun die Moscheen mit ihren Korankursen auszugleichen. Die türkischen Familien hier sagen nicht: mein Kind soll wie ein deutsches Kind hier aufwachsen. Sie wollen, daß das Kind seine nationale Kultur nicht verliert, und was ist dies? Es ist die Religion, die Traditionen, Sitten und Gebräuche. Und eben diesen Mangel decken die Moscheen mit ihren Angeboten ab.“ (GP 9)

Die Lehrer waren sich darüber einig, daß 80-100% der türkischen Schüler in ihrer Umgebung extensiv an Korankursen teilnehmen, die oft Wochenenden dauern und manchmal in Internaten durchgeführt werden. Dies muß nicht bedeuten, daß eine *bestimmte* ideologische Zuordnung zu einer islamischen Glaubensrichtung bei den Eltern ausschlaggebend dafür ist, wenn sie ihre Kinder in die Korankurse einer *bestimmten* Moschee schicken, um sie etwa nach den spezifischen Dogmen dieser Gemeinde erziehen zu lassen. Oft steht dahinter offenbar nur das Bestreben, ihren Kindern über den Besuch des Korankurses *überhaupt* einen essentiellen Teil der türkisch-islamischen Kultur vermitteln zu lassen. Aus obigem Zitat wurde andererseits deutlich, daß Imame auch auf Eltern zugehen, und so ein sozialer Druck erzeugt wird, dem sich manche nicht entziehen wollen oder können.

Einige Beobachtungen hierzu seien referiert:

„Ich glaube, daß alle türkischen Schüler entweder zu der Diyanet- oder der Süleymani-Moschee gehen. Sie gehen in der Woche 10 Stunden in die dortigen Korankurse, nur 2 Stunden in den Schulreligionsunterricht. Es gibt für alle Altersstufen Korankurse, oft auch mit Übernachtungsmöglichkeiten, z.B. in A. In den größeren Städten findet dies vielleicht nicht so intensiv statt wie in den sehr intimen Zusammenhängen hier in K. und Umgebung, wo jeder jeden kennt und kontrolliert. Wir haben hier einen Anteil von 15-20% Türken an der Gesamtbevölkerung. In manchen Stadtteilen bilden Türken sogar die Mehrheit.“ (GP 9)

„Viele Kinder werden von Freitag nachmittag bis Montag früh in Korankursinternaten unterrichtet. In der Türkei werden die Korankurse in den Imam-Prediger-Schulen (İmam Hatip Okulları) innerhalb des Erziehungssystems kontrolliert. Hier jedoch unterliegen sie keiner Kontrolle und gerade diese sind islamistisch und mit politischen Ideologien durchsetzt. Andererseits werden in den religiösen Zentren der alevitischen Glaubensgemeinschaft laizistische Ideale vertreten und Deutschkurse, Folklorekurse etc. abgehalten. Dies führt zu einer gegenseitigen Abgrenzung, die sich auch im deutschen Bildungssystem niederschlägt.“ (GP 13)

Diese Aussagen lassen durchblicken, daß türkische Schüler - besonders auf intensiven Wochenendkorankursen - auch Botschaften vermittelt bekommen, die ihre Einstellung zu anderen islamischen Glaubensgemeinschaften einerseits und der deutschen Gesellschaft andererseits beeinflussen. (Wie sich dies im Fach RI geltend machen kann, wird in Abschnitt 3.6.2. behandelt). Interessant erscheint in diesem Zusammenhang die Beobachtung, daß in türkischen Kolonien, die überschaubar und mit einer starken sozialen Kontrolle versehen sind,

der Druck der einzelnen Moscheegemeinden auf die religiöse Praxis nicht nur der Erwachsenen zunimmt. Daraus resultiert oft eine Segmentierung der Kolonien entlang der Zugehörigkeit zu verschiedenen Moscheegemeinden, die sich dann auch auf die Kinder übertragen kann, die die Korankurse besuchen.

Ein anderer Lehrer (GP 6) erwähnte, daß es in verschiedenen Kleinstädten, in denen er unterrichtete, Anhänger ganz verschiedener, dem orthodoxen Islam teilweise zuwiderlaufender Glaubensvorstellungen gebe. Sie seien nicht unbedingt den dort dominierenden Moscheegemeinden zuschreiben, oft seien es Migranten aus einer bestimmten Region in der Türkei, die, wenn sie größere Teile einer Kolonie ausmachten, ihre Vorstellungen auf die ganz türkische Bevölkerung übertragen.

In bestimmten Städten wie Ingolstadt und Augsburg - darauf deuten Berichte verschiedener Lehrer hin -, scheint das Angebot verschiedener Moscheegemeinden mittlerweile auf ein starkes Bedürfnis bei Teilen der Jugend zu treffen, die eine neue Frömmigkeit praktizierten und, so ist zu vermuten, darin einen neuen Bezugspunkt für ihre Identität fänden:

„In den letzten 3 Jahren hat sich die Situation in Augsburg dramatisch gewandelt: 80-90% der Mädchen und Frauen laufen jetzt mit Kopftüchern herum, viele von denen waren früher absolut aufgeschlossen. Ich erkläre mir dies mit der Zurückweisung durch die deutsche Gesellschaft, die diesen Mädchen keinen Raum zuwies. Jetzt fallen sie ins andere Extrem. Sie sagen: ‘Diese Ayşe, oder jener Mehmet’ gehört zu uns, dies stärkt die islamische Glaubensgemeinschaft. Sie stehen auf der Brücke, und als sie auf der einen Seite keine Unterstützung fanden, wandten sie sich zur anderen Seite.“ (GP 13)

Man mag die Diagnose der Ursachen teilen oder verwerfen.⁷⁹ Fakt ist, daß eine Hinwendung zum Islam unter Teilen der türkischen Jugendlichen Platz greift und sich dies auch verstärkt in den Klassenzimmern auswirkt.

Verschiedentlich berichteten Lehrer, daß Imame entweder direkt auf sie zugekommen seien, um zu erfahren, was im RI unterrichtet werde, oder Schüler diese Informationen weitergegeben hätten. In Einzelfällen seien ernste Kontroversen zwischen Imamen und türkischen Lehrern ausgelöst worden. Zuweilen seien auch die Erziehungsattachées in diese Auseinandersetzungen involviert gewesen. So berichtete ein Lehrer (GP 9), daß er die lokalen türkischen Kaffehäuser meide, seit er von einigen Leuten aus dem Moscheeumkreis denunziert worden sei. Er sei zwar immer bestrebt gewesen, zu allen Gruppen den gleichen Abstand zu halten. Doch ein Vertreter des Konsulats habe ihn unter Druck gesetzt, weil er nur in einer der beiden Moscheen, und zwar nicht in derjenigen des Präsidiums für Religiöse Angelegenheiten (*Diyanet İşleri Bakanlığı*, kurz *Diyanet*) verkehrte, die die offizielle Linie vertritt. Er sei aufgefordert worden, auch in die Diyanet-Moschee zu gehen. Diesen Angriff auf seine Religionsfreiheit habe er offensiv zurückgewiesen.

Solche Vorfälle sind sicher Ausnahmen. Unter Berücksichtigung der gegenwärtigen Auseinandersetzungen um dem politischen Islam in der Türkei kann es jedoch nicht verwundern,

⁷⁹ Ähnliche Beobachtungen konnte Straßburger in Colmar (Frankreich) bei Mädchengruppen einer Moscheegemeinde machen. Vgl. Straßburger (1997).

daß türkische Lehrer allein aufgrund der Tatsache, daß sie im Fach RI laizistische Inhalte vertreten, von Imamen bestimmter Glaubensrichtungen mißtrauisch beäugt und als Konkurrenz empfunden werden, die es zu bekämpfen gelte. So weist eine Lehrerin (GP 14) denn auch darauf hin, daß ihr des öfteren berichtet worden sei, daß bestimmte Korankurslehrer den Kindern einimpften, sie sollten das, was die Religionslehrer ihnen sagen, nicht glauben, weil diese keine richtigen Hocas seien. Ein Lehrer (GP 10) hält dies für eine sehr grundsätzliche und kaum überbrückbare Konkurrenzsituation:

„Die Moscheen, egal um welche es sich handelt, sind gegen den RI eingestellt, weil sie ihre eigenen Prinzipien vertreten. Jede Moschee versucht auf diesem Feld Machtpolitik zu betreiben, um möglichst viele Anhänger zu bekommen.“

Dies mag etwas überzeichnet sein, dürfte die prekäre Situation türkischer Lehrer vis-a-vis der türkischen Moscheegemeinden und damit dem gesamten sozialen Umkreises der türkischen Kolonien, in denen sie sich bewegen, aber verdeutlichen.

3.6. Unterrichtsspezifische Problembereiche

Im folgenden soll aufgezeigt werden, welche besonderen Probleme türkische Lehrer in den einzelnen Fächern bzw. Unterrichts- und Klassenformen zu bewältigen haben. Hierbei kommt es darauf an, Ursachen der praktischen Schwierigkeiten im Unterricht zu erläutern, die zum einen aus der Art und Weise der schulinternen Klassenorganisation bzw. dem bayerischen Bildungssystem, zum anderen aber auch aus der Situation der türkischen Lehrer oder dem Verhalten der Schüler resultieren können.

3.6.1. Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht (MEU)

MEU für türkische Schüler in deutschen Regelklassen wird durch türkische Lehrer erteilt. Die Teilnahme am muttersprachlichen Ergänzungsunterricht erfolgt nach §10 (5) VSO auf Wunsch der Erziehungsberechtigten, widerruflich mindestens bis zum Ende des Schuljahres, und erlaubt keine Befreiung vom Unterricht in der deutschsprachigen Klasse. Für Leistungen im MEU werden nach §26 (8) VSO Noten erteilt, die jedoch bei der Entscheidung über das Vorücken nicht berücksichtigt werden, da er als *Ergänzungsunterricht* nicht zu den Pflicht- oder Wahlpflichtfächern gehört. Für Schüler nichtdeutscher Muttersprache kann gemäß Anlage 3.2 zu §12 (1) VSO in der Hauptschule anstelle des Faches Englisch auch das Fach Muttersprache angeboten werden. Bei der Leistungsfeststellung zum nachträglichen Erwerb des erfolgreichen Hauptschulabschlusses können Teilnehmer nichtdeutscher Muttersprache nach §30 (2) VSO an Stelle des Faches Englisch eine Prüfung im Fach Muttersprache beantragen. Gleiches gilt nach §31 (2) VSO auch bei der besonderen Leistungsfeststellung zum Erwerb des qualifizierenden Hauptschulabschlusses, wenn Schüler den MEU besucht haben und das Staatministerium eine Leistungsfeststellung in dieser Muttersprache anbietet.⁸⁰

Gemäß der „Richtlinien für den muttersprachlichen Unterricht ausländischer Schüler“ ist der Unterricht im Umfang von 3-5 Wochenstunden wenn möglich vormittags zu erteilen. „*Ist es aus organisatorischen Gründen erforderlich, daß er ausschließlich am Nachmittag stattfindet, so ist er nach Möglichkeit auf zwei Wochentage zu verteilen.*“⁸¹ Solche organisatorischen Gründe dürften häufig vorliegen, da MEU in bayerischen Schulen etwa zu zwei Dritteln am Nachmittag stattfindet (siehe Tab. 67, S. 148).

⁸⁰ Vgl. die *Schulordnung der Volksschule* (VSO). 26., überarbeitete Aufl., 1998.

⁸¹ Richtlinien für den muttersprachlichen Unterricht ausländischer Schüler. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultur vom 28. September 1989 Nr. III/4 - 4/92 748. Siehe: *Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Sondernummer 9/1989* vom 7.12.1989. S. 279.

Tab. 67

Stundenaufkommen II

ermittelt aus den Umfrageergebnissen zu Frage 28: An welchen Schulen, in welchen Klassenstufen unterrichteten Sie im Schuljahr 1996/97 welche Fächer?

Schuljahr 1996/1997: Unterrichtsstunden/Woche	50 Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis			134 Lehrer im Rotationsverfahren			184 Lehrer Gesamt		
	WStd.	% ¹	% ²	WStd.	% ¹	% ²	WStd.	% ¹	% ²
MEU	477	36,98	100,00	1.422	39,73	100,00	1.899	39,00	100,00
davon in Mischklassen ³	307		64,36	1.083		76,16	1.390		73,20
davon in Problemklassen ⁴	92		19,29	382		26,86	474		24,96
davon am Nachmittag	301		63,10	953		67,02	1.254		66,03
RI	229	17,75	100,00	683	19,08	100,00	912	18,73	100,00
davon in Mischklassen	102		44,54	380		55,64	482		52,85
davon in Problemklassen	13		5,68	33		4,83	46		5,04
davon am Nachmittag	53		23,14	194		28,40	247		27,08
Sonstige	584	45,27	100,00	1474	41,18	100,00	2058	42,27	100,00
Summe	1.290	100,00		3.579	100,00		4.869	100,00	

¹ Anteil am gesamten Stundenaufkommen

² Anteil am MEU-/RI- bzw. sonstigem Stundenaufkommen

³ Mischklassen: gemeint sind jahrgangsübergreifende Gruppen

⁴ Problemklassen: gemeint sind jahrgangsübergreifende Gruppen unter Beteiligung von Schülern aus mindestens drei Klassenstufen oder zwei Jahrgängen der Klassenstufen 7, 8, und 9.

Zu dieser Situation trägt vielerorts entscheidend bei, daß nur eine Minderheit der türkischen Erziehungsberechtigten die Teilnahme ihrer Kinder am MEU wünscht. Mögliche Gründe hierfür wurden erwähnt, auf weitere wird unten eingegangen. Tatsache ist, daß die in den Richtlinien *empfohlene* Mindestklassenstärke⁸² von acht (Höchstgrenze 20) Schülern aus einer Jahrgangsstufe oft nicht zusammenkommt. Jahrgangsübergreifende Lerngruppen sind daher an vielen Schulen die Regel. Die Zahlen in der vorstehenden Tabelle sprechen auch hier eine deutliche Sprache: zu 73% wurden im Fach MEU jahrgangsübergreifende Gruppen gebildet, wobei Lehrer mit Zeitverträgen etwas häufiger (zu 76%) solche Gruppen unterrichten.

Nicht selten werden im MEU auch drei und mehr Klassenstufen zusammen unterrichtet, die in der Statistik unter der Rubrik „Problemklassen“ verzeichnet wurden. In diese Kategorie wurden darüberhinaus jahrgangsübergreifende Gruppen aus zwei Klassenstufen aufgenommen, sofern die Klassenstufen 7, 8 oder 9 beteiligt waren, weil davon auszugehen ist, daß Gruppen mit Beteiligung dieser Altersstufen aufgrund zu erwartender Disziplinprobleme schwierig zu handhaben sind. Immerhin 25% sind dieser Kategorie zuzuordnen, wobei wiederum die Lehrer mit Zeitverträgen deutlich häufiger (27%) betroffen waren als ihre festangestellten Kollegen (19%). Dies dürfte sich dadurch erklären, daß festangestellte Lehrer überwiegend im großstädtischen Bereich arbeiten und sich das Problem der MEU-Mischklassen aufgrund der zum Teil geringen Schülerpopulationen schwerpunktmäßig im ländlichen Bereich stellt.

⁸² Ebenda.

Den Stundenplänen der Lehrer ist zu entnehmen, daß jahrgangsübergreifende Gruppen, in denen Schüler des Primar- und des Sekundarbereichs I gemeinsam unterrichtet werden, keineswegs Ausnahmen darstellen. Extremfälle, in denen die Stufen 1-9 in einer Gruppe unterrichtet werden, sind zwar relativ selten, aber Kompositionen aus den Stufen 3-7, 3-9 oder ähnliche Zusammensetzungen kommen häufiger vor. Diese Praxis steht im Widerspruch zu den Richtlinien, in denen zwar die Möglichkeit solcher gemischten Gruppen eingeräumt wird, aber in einem Zusatz ausgeführt wird: „*Schüler des Primarbereichs und des Sekundarbereichs I sollten jedoch nicht gemeinsam unterrichtet werden.*“⁸³

Nicht selten werden in MEU-Gruppen aus organisatorischen Gründen Schüler verschiedener Klassenstufen *und* verschiedener Schulen zusammengefaßt. Schon aus Gründen der Unterrichtsplanung lassen sich in solchen Fällen MEU-Stunden meist nur an Nachmittagen durchführen. Aus den Stundenplänen der Lehrer ist allerdings nicht ersichtlich, in welchen MEU-Gruppen Schüler mehrerer Schulen zusammengefaßt werden. Man kann wohl wieder davon ausgehen, daß diese Form des gemeinsamen Unterrichts im ländlichen Bereich häufiger als in Großstädten anzutreffen sein dürfte.

Türkische Lehrer unterrichten MEU meist an mehreren Schulen, so daß ein Springen von einer Schule zur anderen die Regel ist.⁸⁴ Liegen die Schulorte in ländlichen Regionen weit auseinander, so ist oft schon deshalb eine Aufteilung der MEU-Stunden an einer Schule auf zwei Wochentage unmöglich, wie dies in den Richtlinien gefordert wird. Hinzu kommt, daß das Fach RI für türkische Schüler aus Regelklassen aus ähnlichen Gründen meist nur nachmittags unterrichtet werden kann - aus Tab. 67 geht hervor, daß dies für 27% der RI-Stunden zutrifft - und dann oft an einem Tag im Block zusammen mit dem MEU unterrichtet wird, damit Lehrern ein noch häufigerer Schul- bzw. Schulortwechsel erspart bleibt.

Der Umfang des MEU beträgt in der Regel 3-5 Wochenstunden, doch wird den Schulleitungen hier seit 1981 durch die einschlägigen Bestimmungen eine große Flexibilität eingeräumt.⁸⁵ In den ersten Grundschulklassen werden 3 Stunden in der Regel nicht überschritten, um eine Überforderung der Kinder zu vermeiden, in anderen Klassenstufen scheint der Umfang der MEU-Stunden stark zu differieren:

„Die Unterrichtsstunden können je nach Klassen und Schulen zwischen einer und vier Stunden pro Woche schwanken. In T. gibt es nur insgesamt zehn Schüler an verschiedenen Schulen, die werden daher in den Klassen 1-2 und 3-4 zusammengefaßt, sie bekommen in der Woche eine Stunde RI und eine Stunde MEU. Das ist sehr wenig, aber dennoch ist dies besser als nichts.“ (GP 2)

⁸³ Ebenda.

⁸⁴ Siehe dazu auch den Punkt 3.4.2. „Stundenplan und wechselnde Einsatzorte“.

⁸⁵ A.a.O., S.41 heißt es: „*Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht darf fünf Wochenstunden nicht überschreiten. (...) Erläuterungen: Die Neufassung soll der Schulaufsichtsbehörde eine größere Flexibilität in der Entscheidung nach örtlichen Gegebenheiten und pädagogischem Ermessen gewähren. (...) Nunmehr ist auch Ergänzungsunterricht von weniger als 5 Wochenstunden möglich. (...).*“

Ein Lehrer berichtete, daß er an einer Schule ein Kontingent von fünf Stunden habe. Davon nehme er zwei Stunden für die Grundschüler (aus allen Klassen 1-4), die anderen drei Stunden für den gemeinsamen Unterricht aller Hauptschüler der Schule. Zwischenformen, in denen sich die Schüler verschiedener Klassenstufen abwechseln oder in denen eine Überlapung bestimmter Stunden für alle Schüler praktiziert wird, scheinen relativ häufig vorzukommen. Der Ermessensspielraum für die Lehrer scheint hier recht weit gesteckt zu sein. Für die Schulleitungen stellt sich dieses Problem eher pragmatisch dar: Es sollen alle MEU-Anmeldungen durch ein knappes Stundenkontingent - und damit kostengünstig - auch dann noch berücksichtigt werden, wenn für einzelne Klassenstufen nur wenige Kinder gemeldet wurden.

Türkische Lehrer müssen hier Besonderes leisten. Sie müssen in etwa drei Viertel aller Fälle in jahrgangsübergreifenden Gruppen unterrichten, ein Drittel davon sogar in besonders problematischen Gruppen mit mehr als drei Klassenstufen bzw. unter Beteiligung höherer Hauptschulklassen, in denen Disziplinschwierigkeiten häufiger zu erwarten sind. Stellt man darüberhinaus in Rechnung, daß für dieses Fach keine geeigneten Lehrbücher vorhanden sind,⁸⁶ so müssen Zweifel aufkommen, ob sich die Zielsetzungen des MEU in der Praxis erfüllen lassen.

Die wichtigsten Ziele wurden wie folgt definiert: „... *Der muttersprachliche Unterricht soll den ausländischen Schülern Hilfestellung bei der Bewältigung ihrer besonderen Lebenssituation geben und sie bei der Entwicklung ihrer sprachlichen und kulturellen Identität unterstützen. (...) Es ist Aufgabe des muttersprachlichen Unterrichts, die Fähigkeiten zum mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Muttersprache zu erhalten, zu vertiefen oder ggf. erst aufbauen und Kenntnisse und Einsichten über die Lebensbedingungen im Herkunftsland und im Aufnahmeland zu vermitteln. (...) Der muttersprachliche Unterricht fördert die sprachliche Kompetenz der Schüler. Dazu gehört, daß diese befähigt werden,*

- *sich in Alltagssituationen mündlich und schriftlich zu verständigen und an der Kommunikation innerhalb ihrer Sprachgruppe teilzunehmen;*
- *sich komplexe Sachverhalte in der Sprache ihres Herkunftslandes gedanklich zu erschließen;*
- *sich mit der Literatur und der sprachlichen Tradition des Herkunftslandes auseinanderzusetzen;*
- *die Zweisprachigkeit als Chance zu erfahren und als Beitrag zur internationalen Verständigung zu nutzen*
- (...).“⁸⁷

Um diese Ziele zu erreichen, geht auch das Staatsministerium davon aus, daß angesichts eines sehr unterschiedlichen Sprachstandes ausländischer Schüler, die am MEU teilnehmen, eine möglichst große Differenzierung in verschiedenen Lerngruppen notwendig ist.⁸⁸ Davon kann in der Praxis jedoch keine Rede sein, zeigt doch die Anzahl jahrgangsübergreifender Gruppen

⁸⁶ Siehe dazu den Punkt 3.4.3. „Lehr- und Lernmittel“.

⁸⁷ Richtlinien für den muttersprachlichen Unterricht ausländischer Schüler, S. 278-279.

⁸⁸ Ebenda, S. 279.

vielmehr, daß oft weder der Sprachstand noch der Wissensstand der einzelnen Schüler aus unterschiedlichen Klassenstufen berücksichtigt werden (können).

Im folgenden soll dargestellt werden, wie sich diese Situation im Fach MEU aus der Sicht türkischer Lehrer in der Unterrichtspraxis niederschlägt.

Die Lehrer kämpfen im MEU mit zwei Grundsatzproblemen: Die Schüler besuchen den ergänzenden Unterricht auf Wunsch ihrer Eltern. Obwohl die regelmäßige Teilnahme angemeldeter Schüler bis zum Ende des Schuljahres Pflicht ist, hat der MEU für viele Schüler und Eltern den Charakter eines freiwilligen Faches, das man besuchen kann, aber nicht muß. Außerdem zählt die Note nicht zum Vorrücken. Diese Situation ermutigt Schüler, ihre Lehrer mit der „Drohung“ unter Druck zu setzen, sie würden einfach wegbleiben. Zweitens stellen MEU-Stunden eine zusätzliche Belastung für die Schüler dar, die gerade in den Nachmittagsstunden ihre Kräfte übersteigt und abschreckend wirkt. Mehrere Stimmen dazu:

„Mein größtes Problem ist, daß die Schüler glauben, sie wären völlig frei darin, in den MEU zu kommen oder wegzubleiben. Sie glauben, das sei keine Pflichtveranstaltung. Wenn ihnen irgendetwas nicht paßt, wenn ich z.B. einem nicht gleich das Wort erteile, dann sagen sie: in die Türkenschule gehe ich nicht mehr. Für einen türkischen Lehrer ist dies eine sehr schwierige Situation.“ (GP 3)

„Aber das größte Problem ist, daß der Unterricht nachmittags abläuft. Die Schüler haben vormittags bis 12.15 oder 13 Uhr Unterricht, und dann, manchmal ohne Pause, kommen noch die MEU-Stunden, bis zu vier. Dies ist eine Belastung, die nicht einmal Erwachsene aushalten, die Kinder reagieren darauf mit Überdruß, das kann nicht geleugnet werden. Dieser Überdruß ist vor allem auch darauf zurückzuführen, daß die Noten dieses Unterrichts nicht zum Vorrücken zählen, die Zeugnisnote also keinen Wert hat. Das Kind kommt daher nicht mehr aus eigenem Verlangen, sondern nur noch auf Druck der Eltern, die am Schuljahresbeginn unterschrieben haben, daß ihr Kind teilnehmen soll. Daher können wir diesen Kindern in den vier Unterrichtsstunden höchstens, und auch das nur mit Mühe, 20 Minuten Aufmerksamkeit abringen. Nach den vier bis sechs Stunden Vormittagsunterricht sind sie sowieso total erschöpft, dann fragen sie sich noch, was dieser Türkischunterricht überhaupt soll. Einer fragt: Wozu taugt Türkisch? Aus dieser Situation entspringen die größten Probleme. Wenn man nur je zwei Stunden unterrichten würde und die Note zum Vorrücken zählte, würde sich das grundsätzlich ändern.“ (GP 5)

„Die deutschen Kinder haben an fünf Wochentagen vormittags Unterricht und nachmittags frei. Warum soll ein türkisches Kind an einem Tag zusätzlich und gezwungenermaßen drei Stunden nachmittags in die Schule kommen? Dies ist natürlich für ein Kind nicht nachvollziehbar. (...) In der Hauptschule sind die Kinder unschlüssig, wägen dauernd ab, ob es wert ist, in diesen MEU zu gehen oder nicht, weil sie die Note nicht zum Vorrücken brauchen. Zum Problem wird dies allmählich ab der 5. Klasse, wenn sie in der Freizeit eigene Interessen entwickeln. Dieses Problem liegt auch darin begründet, daß auf einem Anmeldeformular gefragt wird, ob die Eltern das Kind in den MEU schicken wollen oder nicht. Daher glauben die Schüler, daß dies keine Pflichtveranstaltung sei und man die Note sowieso nicht bräuchte

und bleiben weg. Wenn dann der Direktor oder ich der Sache nachgehen oder die Schüler überreden bzw. ihnen Angst machen, dann kommen die meisten wieder.“ (GP 6)

„Die Schüler empfinden den MEU oder RI am Nachmittag als Strafe und sind deshalb auch gegenüber den Lehrern, die diese Fächer geben, negativ eingestellt. Wenn die nicht da wären, bräuchten sie nicht in den Unterricht, so ist die Logik.“ (GP 12)

„Jedes Kind versucht prinzipiell, der Zusatzveranstaltung zu entfliehen. Das ist ganz normal. Eine Stunde ordentlicher Unterricht am Vormittag wäre viel sinnvoller als vier Stunden am Nachmittag. Denn wenn die Kinder in den Schulbetrieb integriert Unterricht bekommen, überall andere Lehrer und Schüler sind, dann unterliegen sie einer natürlichen Disziplin. Dort kommen sie auch in den Pausen mit anderen deutschen Schüler zusammen. An einem solchen Unterricht könnten auch deutsche Schüler teilnehmen, die Türkisch lernen wollen.“ (GP 13)

Mit besonderer Bitterkeit berichtete ein Lehrer, daß ihm ein deutscher Kollege in dieser Situation obendrein einen herben Schlag versetzt habe. Ein Schüler habe ihm berichtet, daß sie dem deutschen Klassenleiter erklärt hätten, sie müßten sich auf einen Türkisch-Test im MEU vorbereiten. Dieser habe geantwortet, daß es völlig egal sei, ob sie sich vorbereiteten oder nicht. *„Als der Test kam, sagten die Schüler, daß ich ihnen die Note 6 geben könne. Als ich zornig wurde und nachfragte, sagte ein Hauptschüler, es sei egal, ob ich ihnen eine 1 oder eine 6 geben würde, und erzählte alles. In diesem Moment war an dieser Schule meine Lehreraufgabe beendet, weil die Schüler die Aufgaben, die ich ihnen gebe, nicht mehr machen. Als dies an der Schule die Runde machte, war alles gelaufen. Seither ist das, was ich tue, nichts anderes als Kinder zu behüten wie ein Hirte seine Schafe. Das ist sehr traurig. Man bemüht sich und baut ein Haus, errichtet ein Dach. Und dann kommt einer daher und legt eine Dynamitstange unter das alles und sprengt es in Grund und Boden.“ (GP 5)*

Die Argumente der Lehrer lassen sich zusammenzufassen: Türkisch-Unterricht als MEU ist nicht attraktiv, da dieses Fach nicht zum Vorrücken zählt. Dazu kommt, daß viele türkische Eltern und Schüler dem MEU ohnehin keinen Stellenwert zumessen, da er ihrer Ansicht nach für eine schulische oder berufliche Karriere nicht förderlich ist. Wenn der Unterricht dann noch am Nachmittag und ohne Teilnahmepflicht stattfindet, ist eine regelrechte Demotivation der Schüler beinahe zwangsläufig die Folge. Eine erfahrene, festangestellte Lehrerin brachte dies auf den Punkt:

„Wenn man sich dann überlegt, wie der Unterricht beschaffen sein muß und dann das jetzige System anschaut, dann sieht man, daß die Kinder kommen, wenn sie wollen, oder auch nicht. Alle Bedingungen sind darauf angelegt, daß sie nicht kommen, nicht darauf, daß sie kommen. Wenn man einen Lehrer fragte, ob er in die Schule gehen oder lieber Freizeit haben wolle, dann würde der sich auch für letzteres entscheiden. Aber wenn man zu einem Kind sagt, statt auf der Straße Fußball zu spielen, gehe lieber in die Schule, aber dies erfolgt in einer Situation völliger Freiheit, dann hat man riesige Probleme, die Kinder für den Unterricht zu motivieren.“ (GP 15)

Ähnlich eindeutig fielen die Ergebnisse der schriftlichen Umfrage zur Attraktivität des MEU aus:

Tab. 68

Motivation zum muttersprachlichen Ergänzungsunterricht I

Frage 41: Welche der unten genannten Aussagen halten Sie für die zutreffendste?

- A.) „Die meisten türkischen Schüler besuchen den sog. ‘Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht’ sehr gerne.“
 B.) „Sehr viele Schüler betrachten den muttersprachlichen Türkischunterricht als zusätzliche Belastung und besuchen daher diesen Unterricht nur unregelmäßig und wenig motiviert.“
 C.) Ich weiß nicht bzw. unterrichte nicht im Fach MEU.

Türkische Schüler ...	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
A.) kommen gerne in den MEU	5	9,80	13	9,56	18	9,63
B.) kommen unregelmäßig	44	86,27	113	83,09	157	83,96
C.) ich weiß nicht/unterrichte MEU nicht	2	3,92	10	7,35	12	6,42
Summe	51	100,00	136	100,00	187	100,00
MV	1	1,92	3	2,16	4	2,09
Gesamt	52		139		191	

Tab. 69

Motivation zum muttersprachlichen Ergänzungsunterricht II

Zusatzfrage 41:

Sofern Sie B.) für zutreffend halten: Sind Sie der Meinung, daß das Interesse der Schüler am muttersprachlichen Ergänzungsunterricht (MEU) größer wäre, wenn das Fach am Vormittag unterrichtet würde?

	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
nein	0	0,00	3	2,70	3	1,96
ja	42	100,00	108	97,30	150	98,04
Summe	42	100,00	111	100,00	153	100,00
MV	2	4,55	2	1,77	4	2,55
Gesamt	44		113		157	

84% der Lehrer waren der Ansicht, daß ihre Schüler den MEU als Zusatzbelastung betrachten und unregelmäßig sowie unmotiviert erscheinen. Nur knapp 10% meinten, die Schüler würden den MEU gerne besuchen. Zwischen festangestellten Lehrern und „Rotationslehrern“ bestand in dieser Aussage keine relevante Differenz.

Die Vermutung, daß hierfür vor allem die Tatsache ausschlaggebend sein dürfte, daß der MEU zumeist nachmittags stattfindet, wurde von 98% der Lehrer bejaht (siehe Tab. 69).

Angesichts dieser Rahmenbedingungen wird die Motivation der Schüler für türkische Lehrer zur existentiellen Frage. Drastische Schilderungen verdeutlichen dies:

„Ein Schüler kann einfach seine Blätter hinschmeißen und sagen, ich komme nicht mehr. (...) In der Familie wird meist so darüber gedacht, daß das Kind hingehen kann, wenn es will. Das setzt sich in seinem Hirn fest. Daher muß man immer dafür sorgen, daß die Schüler in der Klasse bleiben. Um dies sicherzustellen, muß man sich wie ein „showman“ oder Entertainer aufführen. Ich mache das immer so, daß ich in den drei Stunden MEU dauernd eine Show abziehe, die die Schüler zufriedensstellt. Wenn ein Schüler zu mir sagt, daß er nicht mehr

kommt, dann macht mich das ziemlich betroffen. Er kommt zwar nächste Woche wieder, aber in dieser Situation ist das schlimm. Natürlich beeinflusst es die anderen 30 Schüler in der Klasse negativ, die denken dann genauso. Ich kann auch nicht einfach zum Direktor gehen, und mich darüber beschweren. Mit dieser Situation muß ich allein fertigwerden.“ (GP 3)

„Die Schüler zeigen meist kein übergroßes Interesse an einem solchem Unterricht, kommen aber dann doch mehr oder weniger konstant. Anfangs wollen sie sich nicht in die Listen eintragen, weil sie dann kommen müssen. Nachmittags sind sie sowieso müde. Aber die meisten sind klug und halten sich die Option offen. Sie hören erst, was gemacht wird, dann, wenn es interessant genug erscheint, dann kommen sie, bleiben aber auch dazwischen wieder weg.“ (GP 1)

Es geht für die türkischen Lehrer also darum, die Kinder - mit welchen Mitteln auch immer - davon abzuhalten, ihrer Unlust nachzugeben und sich ihren Spielkameraden auf der Straße anzuschließen.

„Die Lehrer versuchen alles in ihrer Macht stehende, die Kinder in den Unterricht zu bringen, versprechen alles mögliche. Wenn sie dann da sind, werden Spiele gemacht, wird auf die Wünsche der Schüler eingegangen, nur damit sie dableiben. Man muß die Kinder erst einmal dahin bringen. Dann darf man sie auf keinen Fall enttäuschen und muß ihnen dauernd etwas bieten. Es ist aber ganz normal, daß sich die Kinder im Unterricht einmal langweilen. Sofort ist man gezwungen, Spiele zu spielen, sonst kommen manche vielleicht das nächste Mal nicht mehr. Bleibt ein Kind weg und spielt Fußball, dann wirkt sich das sofort auf alle anderen aus. Die sind dann auch nicht mehr auf den Unterricht scharf.“ (GP 15)

Disziplinarische Maßnahmen oder schlechte Noten scheinen von vorneherein keine Mittel zu sein, mit denen der regelmäßige Besuch der angemeldeten Schüler sichergestellt werden kann: „Manche Schüler haben sich noch nie um den MEU gekümmert. Sie wollen nicht kommen. Sie spielen in der Zeit draußen, wenn ihre Mitschüler im MEU sitzen. Wie soll man damit umgehen? Soll man einen Schüler im MEU wegen etwas bestrafen oder soll man ihm verzeihen? Gibt man ihm eine schlechte Note, eine drei oder vier für den MEU, dann ist es so, als ob man ihn für seine Teilnahme noch bestrafte. Das muß man bei der Benotung berücksichtigen, er muß für sein Kommen belohnt werden.“ (GP 3)

Ein anderer Kollege berichtete, daß er anfangs fast verzweifelte und die Situation nur mit verschiedenen Tricks retten konnte: „Ich frage mich heute noch, wie ich dies geschafft habe. Am Anfang, als ich diese Klassen bekam, mußte ich sehr kämpfen, daß die Schüler kommen, wenn die Eltern unterschrieben hatten. Ich redete mit einigen Eltern und sagte, daß ich eine Woche benötigte, um die Kinder, die nicht kommen wollten, zu überzeugen. Ich ließ sie dann einfach in der Klasse über alles reden, was sie sonst in den Regelklassen nicht loswerden konnten. Ich versuchte dies alles wie ein großer Bruder aufzunehmen. Ich machte in der ersten Woche überhaupt keinen Unterricht, sondern wollte nur herausfinden, was sie interessiert oder welche Probleme sie hatten. Den ‘Anführer’ der Klasse versuchte ich am Telefon von der Notwendigkeit des MEU zu überzeugen. Es war ein Mädchen der 9. Klasse, die alle beeinflussen konnte, sie war Schulsprecherin. Gleich in der ersten MEU-Stunde verteilte ich Süßigkeiten, damit war das Eis gebrochen. Nach der Stunde sagte ich, daß ich ab und zu kommen

wolle, daraufhin sagten die Schüler, ich solle immer kommen, sie würden den MEU jetzt laufend besuchen. Ich wiederum lobte sie, daß sie viel herzlicher seien, als meine anderen Klassen. Mit diesen psychologischen Tricks habe ich schließlich gewonnen.“ (GP 8)

Wenn diese Werbekampagne erfolgreich verläuft, können MEU-Klassen manchmal einen regelrechten Zulauf erleben. Manchmal kommen dann Freunde oder Geschwister von Schülern, die gerade nichts Besseres zu tun haben, von ihren größeren Geschwistern betreut werden müssen, oder das „gebotene Programm“ einfach gut finden:

„Wir versuchen immer auf diese Weise mit den Schülern umzugehen, auf sie einzuwirken, aber so, daß es ihnen gefällt. Wollen sie spielen, so machen wir dies, Hauptsache, sie kommen. Aber dabei sprechen wir immer Türkisch. Manchmal wird es ihnen zu langweilig, dann spielen wir ein Spiel oder ein Theaterstück. (...) Im MEU in der Hauptschule hatte ich zuerst acht Schüler, in der nächsten Stunde 15, dann 20. Als ich nachfragte, wurde mir klar, wie das lief: Die Schüler, die erst noch nicht kamen, fragten die anderen, ob dort Spiele gemacht würden und die Sache locker sei, dann kamen sie auch. Aber das war natürlich nicht zu steuern. In einer anderen Klasse kamen mehr Kinder als überhaupt Schüler da waren, weil auch von anderen Schulen welche dazukamen. Andere wollten nur sehen, was läuft, später blieben sie wieder weg.“ (GP 5)

Solcherlei Motivationskunststücke müssen jede Woche aufs Neue wiederholt werden. Das Gelingen des MEU scheint auch davon abzuhängen, ob Lehrer es schaffen, sehr kurze Unterrichtseinheiten zu aktuellen Ereignissen, die die Kinder gerade beschäftigen, mit Sprachunterricht, Folkloreunterricht und einem Unterricht in türkischer Kultur im weitesten Sinne zu verknüpfen:

„Man muß jede Woche einen Gegenstand finden, der die Aufmerksamkeit der Kinder anspricht, mit dem Lehrplan vereinbar ist und am besten aktuell ist. Z.B. der Komet, der gerade am Himmel steht. Im ersten Teil wird einfach darüber auf Türkisch gesprochen. Dann kommt der Türkisch-Unterricht, aber die Kinder bekommen diesen Übergang gar nicht mit. Man kann jetzt z.B. zum Kometen ein Lesestück einführen, wenn das für bestimmte Klassenstufen zu schwer ist, brauchen die ein eigenes Arbeitsblatt. Dann vergeht eine Zeit mit lautem oder stillen Lesen. So wird der Wortschatz verbessert und die Kenntnis vom Satzbau, der Anwendung der Wörter. Ein weiterer Schwerpunkt besteht darin, Fehler, die sie im Türkischen machen, zu thematisieren. Jede Woche wird ein besonderer Fehler aufgegriffen, z.B.ş/sch, und dazu werden dann zahlreiche Beispiele angeführt. Jeder muß Beispiele dazu finden.“ (GP 3)

„Ich nehme die verschiedenen Musikarten in der türkischen Kultur durch oder schaue Videofilme an. Solche Einheiten interessieren die Schüler, Theaterstücke ebenfalls. Karagöz ist ein großer Renner, oder Nasreddin Hoca. Manche Schüler haben davon in der 5. Klasse noch nichts gehört. Einige Schüler haben am Anfang nicht einmal eine Ahnung, wo sich die Türkei auf der Weltkarte befindet. Der Folkloreunterricht und der MEU gehen, wenn man dies so begrift, ineinander über, aber einige Kollegen haben dies noch nicht realisiert.“ (GP 1)

Sofern RI im Block mit MEU unterrichtet wird, ergeben sich fließende Übergänge zwischen den Unterrichtsfächern. Aus praktischen Gründen richten sich Lehrer manchmal nicht akri-

bisch an vorgegebenen Stundenplänen aus, sondern vermischen Unterrichtsinhalte. Ein Thema des RI wird z.B. nach einiger Zeit als Grammatikunterricht fortgeführt, nach Behandlung eines aktuellen Themas oder einem Musikbeitrag etc. wird dann der Faden des RI wieder aufgenommen. Mehrere Lehrer erklärten, daß sie RI ohnehin als eine zusätzliche Gelegenheit betrachteten, den Umfang des Sprachunterrichts zu erweitern. Anhand religiöser Fragen werde Türkisch unterrichtet, indem man auf Türkisch miteinander sprechen könne - ohne daß die Schüler dies als Türkisch-Unterricht begriffen. Ein anschauliches Beispiel:

„So wird in MEU etwas Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde gemacht, aber nach dem Lehrplan. All dies ist ein Vehikel für den Türkisch-Unterricht. Schließlich kommt im MEU auch Ethik und Religion zur Sprache. RI wird bei uns an der Schule gar nicht extra ausgewiesen. Die Stunden gehen ohnehin ineinander über, ohne daß eine genaue Trennung möglich wäre oder gemacht würde. Nur durch diese Abwechslung bleiben Schüler bei der Stange. 20-40 Minuten abwechselnd Sachkunde, Erdkunde oder Geschichte, 50 Minuten Türkisch, 10-15 Minuten Religion, Ethik etc. Es wäre unmöglich, 3 Stunden Türkisch am Stück zu machen. Diese Aufteilung nehme ich vor, je nachdem ob ich zwei oder drei Stunden zur Verfügung habe.“ (GP 3)

Den Schilderungen ist recht deutlich zu entnehmen, daß es im Grunde dem pädagogischen Erfindungsgeist und der Motivationsgabe der Lehrer überlassen bleibt, wie sie das „Kunststück“ MEU meistern. Dies ist selbst bei Schülern nur einer Klassenstufe schwer genug. Wenn jedoch - wie dies in Bayern überwiegend Alltag ist - MEU in jahrgangsübergreifenden Gruppen abläuft, dann wird zuweilen den Pädagogen sehr viel abverlangt. Und manche Schulräte sehen offensichtlich türkische Lehrer gerade dafür als prädestiniert an:

„Am wichtigsten wäre gewesen, etwas über das bayerische Schulsystem zu erfahren, denn wir waren zwar daran gewöhnt, in zusammengesetzten Klassen in Anatolien zu arbeiten, wenn Not am Mann war, aber hier trafen wir auf eine ganz andere Situation, in der wir an fünf oder sechs Schulen die unterschiedlichsten Klassen unterrichten. Z.B. in einer Klasse die Klassenstufen 1-4. Das ist so, als wenn einer im Auto Vollgas gibt und gleichzeitig ein anderer auf die Bremse tritt. In einer anderen Klasse sind es die Stufen 5-9. Aber es gibt sogar die extreme Situation, daß in einer Klasse die Stufen 1-9 unterrichtet werden müssen. Bei einer Fortbildung wurde, wie auch jetzt im Interview, gefragt, ob eine solche Situation denn nicht mit der in Anatolien vergleichbar sei. Aber: Dort gibt es auf diese Situation abgestellte Lehrpläne, die auf eine Art Lehrplan I und II hinauslaufen, der für die gleichen gemischten Klassen in zwei aufeinanderfolgenden Jahren angewandt werden kann. Dies ist hier nicht der Fall. Dort ist der gleiche Lehrstoff auf zwei verschiedene Arten aufbereitet, so daß dies nicht jedes Jahr eine Wiederholung für die Schüler darstellt. Aber mit jedem Schüler wird jeder Lehrplaninhalt 1a, 1b, 2a, 2b etc. durchgenommen, für die einen etwas später, für die anderen etwas früher. Hier gibt es dieses System nicht, jede Wiederholung würde die Schüler langweilen, es geht also dauernd darum, die Schüler neu zu gewinnen. (...)

In der Hauptschule die Klassen 5-9 miteinander zu unterrichten ist noch möglich, stehen sie sich doch vom Niveau her betrachtet relativ nahe. Aber ich war hier in meinem ersten Jahr gezwungen, die Klassen 1-9 in einer Klasse zu unterrichten. Als ich die katastrophale Situation dort sah, ging ich zum Schulamtsleiter. Ich bat einen Schüler der 9. Klasse, alles, was ich

zu sagen hatte, auf Türkisch aufzuschreiben und dann zu übersetzen. Ich brachte zum Ausdruck, daß ich nicht begriffen hätte, wie man die Klassen 1-9 gemeinsam unterrichten könne. Ich entschuldigte mich, als ich vor den Schulamtsleiter trat, für mein schlechtes Deutsch, las ihm aber den deutschen Text selbst vor. Der antwortete darauf, daß er Anatolien bereist habe, und dort doch auch die zusammengelegten Klassen existierten. Aber diese Unterschiede in den Erziehungssystemen konnte ich ihm natürlich nicht darlegen.“ (GP 5)

Die oberflächliche Kenntnis des türkischen Schulsystems scheint Schulämter bisweilen zu bequemen Lösungen zu verleiten, die aus praktischen Erwägungen und Kostengründen gefragt sein mögen, jedoch in Klassenzimmern kaum realisierbar sind.

Ein Fachbetreuer steuerte zur Problematik der jahrgangsübergreifenden Gruppen noch einen weiteren Aspekt bei: Er wies darauf hin, daß auch in Deutschland Zwergschulen mit zusammengesetzten, jahrgangsübergreifenden Klassen nichts Unbekanntes seien. Im Unterschied zu jahrgangsübergreifenden Gruppen im MEU könne sich in Dorfschulen in Anatolien oder Zwergschulen in Deutschland aber eine Sozialstruktur herausbilden, in dem Sinne, daß sich die Schüler über Jahre hinweg kennen, Freundschaften und Bindungen entstehen und Gruppen gebildet werden, in denen sich die Schüler aufgehoben fühlen. Zwar kämen jedes Jahr neue Schüler dazu, andere verließen die Klasse, aber die Grundstruktur bliebe erhalten. Eine entsprechende Situation bestehe aber eben in jahrgangsübergreifenden Gruppen im MEU gerade nicht. Hier wechsele nicht nur jedes Jahr die Gruppenzusammensetzung vollständig, auch die Fluktuation während eines Schuljahres sei oft sehr stark. Wenn obendrein noch Schüler verschiedener Schulen zusammen unterrichtet würden, könne nicht einmal unterstellt werden, daß sich wenigstens einige Schüler vom Schulhof her kennen. Angesichts dieser heterogenen Gruppenzusammensetzung ohne soziale Bindungen könne daher nicht davon ausgegangen werden, daß sich die Kinder dort in einer ihnen vertrauten Klasse aufgehoben fühlten, die sich von Schuljahr zu Schuljahr perpetuiere. Es bedürfe keiner großen Anstrengung, sich vorzustellen, daß dadurch Disziplinprobleme, die angesichts der oben beschriebenen Unterrichtssituation ohnehin entstehen müßten, nur noch verstärkt würden.

In Aussagen einiger Lehrer klang an, daß sie in den letzten Jahren die Tendenz beobachtet hätten, Klassen würden vergrößert, um Kosten zu sparen. In einem Fall seien in einer MEU-Gruppe der Jahrgangsstufen 1-5 30 Kinder zu unterrichten gewesen, eine kaum zu bewältigende Unterrichtssituation (GP 14). Diese hier mit Zahlen nicht zu belegende Entwicklung würde, sofern sie zutrifft, die ohnehin prekäre Unterrichtssituation in solchen Lerngruppen noch verschärfen.

Aus den bisherigen Ausführungen erschließt sich, daß es besonders in den jahrgangsübergreifenden Gruppen laufend zu disziplinarischen Problemen kommen muß, schon weil es oft nicht möglich ist, alle Schüler verschiedener Klassenstufen gleichzeitig angemessen zu beschäftigen. So gehört es ins pädagogische Alltagsgeschäft türkischer Lehrer, immer einen Teil der Schüler „ruhigstellen“ zu müssen, damit ein geordneter Unterricht überhaupt stattfinden kann. Diese Situation ist für neu eingetroffene Lehrer, die in der Türkei in Klassen mit 50 Schülern in bezug auf Disziplin und den Erfolg disziplinarischer Mittel ganz andere Maßstäbe angelegt haben mögen, ein doppelter Schock. Zum einen müssen sie ein pädagogisches

Problem handhaben, das sie so nicht kennen, zum anderen sehen sie Disziplinlosigkeit als Angriff auf ihre Persönlichkeit:

„Eine Disziplinlosigkeit bei den Schülern, die diese Art Unterricht unmöglich macht, habe ich im ersten Jahr an einer Schule erlebt. Das hat mich fast zum Explodieren gebracht. Der Vorgänger hatte die Kinder einfach machen lassen, was sie wollten und Zeitung gelesen. Die Kinder langweilten sich total und wollten nicht mehr arbeiten und beehrten immer auf. Ich hätte fast einmal zugeschlagen und mußte mich sehr beherrschen. Ich ging immer auf die Eltern zu, um diese Situation in den Griff zu bekommen. Nach 4-5 Monaten gelang mir dies allmählich.“ (GP 6)

„Die Schüler hier bewegen sich etwas freier, reden freier, bewegen sich ungezwungener und können einem Lehrer gegenüber auch schon mal respektlos sein. Aber das ist kein Problem, damit müssen wir als Lehrer fertig werden. Einer bekam vor kurzem einen Verweis, darauf verließ er den Unterricht. Bei 86 Schülern ist das der 2. Fall. Die Schüler sagen: 'Wenn Sie zu meinem Vater gehen, der glaubt mir, nicht Ihnen.' Trotzdem gehe ich hin. Die Eltern haben mich dann auch immer unterstützt und die Ungezogenheiten der Schüler nahmen ab. (...)

In der einen Schule waren Schüler absolut undiszipliniert, hier an der Stammschule ist es das genaue Gegenteil. Ich habe dafür keine Erklärung. Ich liebe diese Klassen dort sehr, aber mein Wort zählt da einfach nicht, egal in welcher Klasse, ich kann mich so gut vorbereitet haben, wie ich will, nein, in ihren Augen hat ein Lehrer einfach keinen Wert. Ich weiß nicht, ob sie einfach der Meinung sind, daß ich kein guter Lehrer bin... Aber in den anderen Klassen habe ich keine Probleme.“ (GP 2)

Allgemein bewegen sich Schüler gegenüber ihren Lehrern hier ungezwungener, im Vergleich zur Türkei wohl auch respektloser. Dies ist natürlich kein auf den MEU beschränktes, sondern allgemeines Verhaltensmuster. Zweitens ist festzustellen, daß bestimmte Klassen als besonders problematisch empfunden werden, andere dagegen überhaupt nicht. Hier liegt die Vermutung nahe, daß die Disziplinprobleme mit der Zahl der Schüler und mit der Zahl der in einer jahrgangsübergreifenden Gruppe unterrichteten Klassenstufen, die im Extremfall noch aus verschiedenen Schulen kommen, steigt.

Ein Lehrer stellt fest, daß sich die allgemeine Disziplin in den letzten Jahren mit der zunehmenden Einschulung der Schüler in Regelklassen verschlechtert habe, was auch im MEU zu einem kaum noch handhabbaren Problem geführt habe:

„Die Schüler haben hier im Kopf: der Lehrer kann uns nichts tun, wir können alles tun. Das ist auch der Grund, warum viele Kinder in der Sonderschule landen. Wenn die Kinder undiszipliniert sind, schicken die deutschen Lehrer sie da hin. Insgesamt habe ich den Eindruck, daß die türkischen Kinder viel mehr Probleme bereiten als deutsche Grundschüler, das höre ich von deutschen Lehrern immer wieder und ich glaube, daß das auch stimmt. Ich habe, mehr noch als die Klassenlehrer, die ja die Kinder dauernd unterrichten, riesige Probleme mit der Disziplin. Ich kann die Kinder nur mit Mühe für fünf Minuten zum Zuhören und Schweigen bewegen. In den folgenden fünf Minuten nimmt der Lärm dann langsam zu. Dann ist wieder der alte Lärmpegel erreicht, wenn man sich mit dem Rücken zur Klasse dreht, um etwas anzu-

schreiben, ist der Teufel los. Manchmal habe ich auch schon Schüler zum Direktor gebracht, weil sie einfach nicht zu disziplinieren waren. (...) Heutzutage sind die Kinder kaum zu bändigen, sie haben einen ungeheuren Bewegungsdrang. Das können wir nicht beschränken, weil uns dafür die rechtliche Handhabe fehlt. In der Türkei herrscht in den Schulen Disziplin, weil man da einschreiten und solche Kinder disziplinieren kann. (...)

Als ich hier in der Nähe in L. begann, das war im Schuljahr 1977/78, hatte ich die Klassenstufe 1 in drei Zügen gemeinsam als zweisprachige Klasse zu unterrichten, insgesamt 45 Kinder, die alle verschieden unterrichtet werden mußten. Das war kein großes Problem, weil die Kinder noch diszipliniert waren. Jetzt kann man die Kinder nicht einmal mehr in kleinen Gruppen unterrichten, sie lassen sich einfach nicht mehr kontrollieren. Dies begann mit der generellen Einschulung türkischer Schüler in Regelklassen Ende der 80er Jahre. Wir verteilen Arbeitsblätter, die mit Mühe vorbereitet worden sind, die Kinder zerknüllen sie und werfen sie in den Papierkorb.“ (GP 9)

Solche Probleme scheinen alle Lehrer zu kennen, die MEU unterrichten, in manchen Gruppen mehr, in manchen weniger. Mit der Aussage, die allgemeine Disziplinlosigkeit unter türkischen Schüler habe in den letzten Jahren stark zugenommen, soll der Blick auf ein psychologisches Problem gelenkt werden: türkische Schüler könnten oder wollten sich im deutschen Regelunterricht nicht genügend beteiligen und bräuchten daher den MEU als „Blitzableiter“ oder „Ventil“, als Unterricht, in dem sie tun und lassen könnten, was sie wollten und in dem die Muttersprache „erlaubt“ ist, die ja in der Regelklasse „verboten“ erscheint. Auf diesen Aspekt wies ein Lehrer (GP 8) explizit hin. Die Kinder lernten im MEU oft erstmals, sich selbst zu artikulieren - etwas, das sie in den Regelklassen oft nicht schafften. Wenn das einmal geleistet sei, gewannen sie an Selbstvertrauen. Er erzählte von der Vorführung seines Unterrichts auf Video während einer Fortbildung. Die deutschen Kollegen seien alle erstaunt gewesen, daß vor allem türkische Mädchen sich so frei äußern könnten, ähnliches hätten sie in ihren Klassen nie erlebt.

Dieser Aspekt dürfte gerade deshalb im MEU stark zum Tragen kommen, weil dort grundsätzlich die Wünsche der Kinder bei der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt werden müssen. Für viele Kinder bietet dieses Fach einen Freiraum und leistet damit - bei geschickter Anleitung durch den Lehrer und erträglicher Zusammensetzung und Größe des Kurses - einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung.

Disziplinarische Probleme tauchen mit Sicherheit nicht nur im MEU oder RI auf, dort aber vermutlich konzentrierter als in zweisprachigen Klassen. Eine allgemeine Einschätzung der türkischen Lehrer vermitteln folgende Zahlen:

Tab. 70

Disziplin im türkischen und im deutschen Schulalltag

Frage 42: Welche der unten genannten Aussagen halten Sie für die zutreffendste?

- A.) „Im Vergleich zu den türkischen Schülern an deutschen Schulen verhalten sich türkische Schüler in der Türkei *respektvoller* gegenüber ihren Lehrern und sind *diszipliniertes* im Unterricht.“
- B.) „Im Vergleich zu den türkischen Schülern an deutschen Schulen verhalten sich türkische Schüler in der Türkei *respektloser* gegenüber ihren Lehrern und sind *undiszipliniertes* im Unterricht.“
- C.) „In diesen Punkten besteht *kein* großer Unterschied.“
- D.) Ich weiß nicht.

Türkische Schüler in der Türkei verhalten sich	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
A.) respektvoller, disziplinierter	34	70,83	111	81,02	145	78,38
B.) respektloser, undisziplinierter	1	2,08	3	2,19	4	2,16
C.) Es besteht kein großer Unterschied	9	18,75	22	16,06	31	16,76
D.) Ich weiß nicht	4	8,33	1	0,73	5	2,70
Summe	48	100,00	137	100,00	185	100,00
MV	4	7,69	2	1,44	6	3,14
Gesamt	52		139		191	

Tab. 71

Probleme im Schulalltag

Frage 39: Welche der unten aufgeführten Probleme treten Ihrer Meinung nach im Schulalltag häufig auf, welche selten und welche nie?

Item 4: Probleme mit der allgemeinen Disziplin unter Schülern

Probleme dieser Art erlebt man...	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
nie	6	11,54	11	7,97	17	8,95
selten	33	63,46	66	47,83	99	52,11
häufig	13	25,00	61	44,20	74	38,95
Summe	52	100,00	138	100,00	190	100,00
MV	0	0,00	1	0,72	1	0,52
Gesamt	52		139		191	
Mittelwert		2,13		2,36		2,30

Item 4: Probleme mit der allgemeinen Disziplin unter Schülern

Probleme dieser Art erlebt man ...	Rotationslehrer nach Jahrgang								Gesamt	
	92/93		93/94		94/95		95/96			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
nie	1	6,25	5	13,51	5	5,95	0	0,00	11	7,97
selten	8	50,00	16	43,24	41	48,81	1	100,00	66	47,83
häufig	7	43,75	16	43,24	38	45,24	0	0,00	61	44,20
Summe	16	100,00	37	99,99	84	100,00	1	100,00	138	100,00
MV	1	5,88	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,72
Gesamt	17		37		84		1		139	

Die große Mehrheit (78%) aller Befragten, aber auch der festangestellten Lehrer (70%), stimmten der Aussage zu, daß sich türkische Schüler im Vergleich zu Schülern in der Türkei hier viel undisziplinierter und Lehrern gegenüber respektloser verhalten würden, während nur etwa 16% keinen großen Unterschied ausmachen konnten. Der gegenteiligen Aussage stimmte kaum einer zu. Neu eintreffende Lehrer werden also mit einer unbekanntem Situation konfrontiert, ein Problem, das in seinem Ausmaß nicht unterschätzt werden sollte.

Bei der Frage nach der Bedeutung bestimmter Problembereiche im Schulalltag (siehe Diag. 7, S. 127 und Tab. 71, S. 160), setzten die Befragten dann auch wenig überraschend das Item „Probleme mit der allgemeinen Disziplin unter Schülern“ auf den zweiten Rang, fast gleichauf mit dem Item „familiäre Problemen der Schüler“. Probleme der ersten oder der zweiten Art bedingen sich ja häufig. Es wurde jedoch nicht danach gefragt, wie häufig Disziplinarprobleme in bestimmten Fächern bzw. Konstellationen oder Klassenstufen auftreten, so daß hierzu keine näheren Angaben gemacht werden können.

Nur 9% der türkischen Lehrer gaben an, nie Probleme mit der allgemeinen Disziplin im Unterricht zu haben; gut die Hälfte (52%), daß dies nur selten der Fall sei, 39% dagegen hatte häufig solche Probleme. Ein erheblich größerer Teil der festangestellten Lehrer (63%) als ihrer Kollegen mit Zeitverträgen (48%) erklärte, selten mit Disziplinschwierigkeiten zu kämpfen zu haben. In der Gruppe der Lehrer, die angaben, daß Disziplinprobleme „häufig“ auftreten, waren hingegen 44% der Lehrer mit Zeitverträgen und nur 25% der festangestellten Kollegen vertreten. Festangestellte Lehrer sind mit der Situation offensichtlich besser vertraut und kommen vermutlich auch mit der „Respektlosigkeit“ mancher Schüler besser zurecht, weil sie diese als allgemeines Phänomen - nicht nur von türkischen Schülern her - kennen und einschätzen können.

Die Aufschlüsselung nach Aufenthaltsdauer bei den „Rotationslehrern“ zeigt keine signifikanten Unterschiede zwischen den Jahrgängen. Ein eindeutiger Trend wie, „mit längerer Aufenthaltsdauer nehmen die Disziplinprobleme ab“ oder umgekehrt ist jedenfalls nicht erkennbar. In jedem Jahrgang waren es rund 45% der Lehrer, die Probleme mit der allgemeinen Disziplin unter Schülern „häufig“ erlebten. „Rotationslehrer“ sollten auf diese Situation bestmöglich vorbereitet werden.

Wie türkische Lehrer versuchen, diese Unterrichtssituation in jahrgangsübergreifenden Gruppen mit didaktischen Mitteln zu meistern, soll im folgenden dargestellt werden. Einige Schilderungen lassen die Schwierigkeiten bei der Durchführung eines geordneten Unterrichts erahnen:

„Geschichte ist ein Gegenstand in MEU. Das geht von der Türkei in der Frühzeit über das Osmanische Reich bis zur Geschichte der Republik, Atatürk. Weil ich die Klassen 5-8 gemeinsam unterrichte, gehe ich so vor, daß ich in einem Schuljahr den Stoff der 5. Klasse, in der nächsten den der 6. Klasse etc. unterrichte. Anders ist dies nicht zu machen, sonst sagen manche, daß sie das schon durchgenommen haben. Aber dies kann nicht bis in Details gehen. Dafür fehlt die Konzentration. Man muß Gegenstände aufgreifen, die auf aktuelle Situationen bezogen werden können. (...) Das große Problem besteht darin, daß nicht alle Schüler die ihnen gestellten Aufgaben gleich schnell bewältigen, und man daher die anderen wieder mit

verschiedenen Aufgaben beschäftigen muß. Deshalb habe ich immer kleine Übergangsarbeiten in meiner Tasche, die ich ihnen geben kann.“ (GP 3)

„Wenn man die Klassen 5-9 unterrichtet, ist man gezwungen, einen Inhalt so darzustellen, daß ihn die Fünftklässler verstehen. Dann formuliert man das gleiche für die Neuntklässler, muß aber darauf bedacht sein, daß sich die anderen derzeit nicht langweilen. Das ist schwer, aber es geht. Die Schüler sind oft nicht in der Lage, alles auf Türkisch zu verstehen. Sie sind zwar hier aufgewachsen und haben Türkisch gelernt, aber im Unterricht sind wir gezwungen, ihnen viele Wörter zu erklären. Deshalb verstehen die von der 5. Klasse nicht, was wir den Neuntklässlern sagen. Daher geben wir denen in der Zwischenzeit eine schriftliche Arbeit. Man muß sowieso Gruppen bilden und ihnen verschiedene Arbeiten zuteilen. Die einen kriegen z.B. eine Aufgabe, daß sie zu einem Text oder Bild 20 Fragen schriftlich zu bearbeiten haben, die von den höheren Klassen sollen still etwas lesen, die Erstklässler wiederum kriegen einen Satz an der Tafel vorgeführt, der in Silben aufgelöst wird.“ (GP 5)

„Die zusammengesetzten Klassen sind ein großes Problem. In einer Klasse hat man beispielsweise Schüler von der 2. bis zur 5. Klasse. Das ist unmöglich. Wenn man den einen etwas erklärt, können die anderen dies nicht verstehen, weil es zu schwer ist und umgekehrt. Das tötet das Interesse der Kinder.“ (GP 15)

Lehrer müssen den Lehrplan bei jahrgangsübergreifenden Gruppen sehr „schöpferisch“ anwenden, um Wiederholungen in aufeinanderfolgenden Jahren zu vermeiden. Oft klagten Lehrer, die MEU-Klassen von anderen Kollegen übernommen hatten, daß ein Teil der Kinder bestimmte Gegenstände schon durchgenommen hatte, die deshalb für den Rest der Klasse nicht mehr in Frage kamen, weil sonst die anderen Kinder rebelliert hätten. Zum anderen sind Lehrer stets gehalten, die Gruppe mit verschiedenen Arbeiten gleichzeitig zu beschäftigen. Disziplinprobleme scheinen vorprogrammiert, wenn eine Schülergruppe still arbeiten soll, während eine andere gerade etwas erklärt bekommt und eine dritte wieder andere Aufgaben bearbeitet. Eine solche Situation in den Griff zu bekommen, erfordert eine genaue und zeitaufwendige Vorbereitung, um für alle Eventualitäten gerüstet zu sein. Lehrer, die jahrgangsübergreifende Gruppen an mehreren Unterrichtsorten zu unterrichten haben, wissen daher oft nicht, wie sie ihre Vorbereitung bewältigen sollen.

„Ich habe nur an einem Tag MEU, aber glauben Sie mir, die Vorbereitung, die ich dafür aufwenden muß, wiegt den Rest der wöchentlichen Unterrichtsstunden auf.“ (GP 15)

Ein Lehrer (GP 8), der, wie er sagt, anfangs nahe daran war, zurückzukehren, weil er diese Situation nicht in den Griff bekam, entwickelte eigens für die jahrgangsübergreifenden Gruppen eine eigene Unterrichtsmethode, die er mittlerweile mit einigen anderen Kollegen praktiziert. Diese sogenannte „Stationenmethode“ sei bereits zum Gegenstand einer Fortbildung gemacht und dort von allen Beteiligten begeistert aufgenommen worden.

Das Prinzip sei, Schüler mit unterschiedlichen Interessen und Kenntnissen mit mehreren Aufgaben zu einem Gegenstand zu versorgen, die sie an verschiedenen „Stationen“ bearbeiten sollen. Dieses aus der Türkei bekannte Prinzip versuche er auf den MEU anzuwenden. Die im MEU sonst praktizierte Gruppenarbeit sei seiner Meinung nach oft nicht geeignet, weil in

jahrgangsübergreifenden Gruppen immer alle Schüler gleichzeitig motiviert werden müßten. Im Unterschied zur Gruppenarbeit, bei der jeder Schüler nur in einer Gruppe arbeitet, würden Schüler bei der „Stationenmethode“ angehalten, alle Gruppen, alle „Stationen“ zu besuchen, an denen verschiedene Aufgaben zum gleichen Gegenstand bearbeiten werden. Sie würden von allen reihum begutachtet. In der Klasse gebe es z.B. vier Stationen, jede bekomme eine Aufgabe auf ihren Tisch. Es könne auch vorkommen, daß zwei Gruppen die gleiche Aufgabe (Station) bearbeiteten. Jede Gruppe habe einen „Stationsvorsteher“, der mit anderen Gruppenmitgliedern die Arbeitsergebnisse vortrage. Am Ende werde von einem Schüler ein zusammenfassender Bericht vor der ganzen Klasse vorgetragen. Es gebe auch einen leeren Tisch bzw. eine leere Station; dort versammeln sich alle, die ihre Aufgabe schon erledigt hätten.

Das Prinzip beruhe nicht darauf, verschiedene anspruchsvolle Aufgaben zu einem Gegenstand auf die Stationen zu verteilen. Dies wäre die herkömmliche Gruppenarbeit. Vielmehr müsse man eine mittlere Wissensebene unterstellen und den Gegenstand so aufbereiten, daß unterschiedliche Klassenstufen auf den verschiedenen Stationen ähnliche Fragestellungen bearbeiten, die dann auch beim Austausch von allen anderen verstanden werden können. Die einen bekämen z.B. die Aufgabe, Sätze zum Adjektiv zu bilden, die anderen einen Text, den sie kommentieren sollten, andere malten ein Bild. Jedes Arbeitsergebnis werde dann zu den anderen gebracht, schließlich werde es auf Folien der ganzen Klasse präsentiert, so daß jeder mitverbessern könne. Der Vorteil der Methode liege darin, daß Schüler jahrgangsübergreifender Gruppen sich so gegenseitig helfen könnten. Zwar herrsche eine leichte Konkurrenz, aber kein Schüler fühle sich zurückgesetzt.

Ein MEU nach dieser Methode sei nicht mehr so ermüdend, erfordere aber eine intensive Vorbereitung. Er bereite jeden Monat ein Unterrichtsthema vor, das nach der Stationenmethode bearbeitet werden könne. Aus Rationalisierungsgründen habe er sich mit zwei Kollegen zusammengeschlossen und ein gemeinsam genutztes Archiv von Bildern und Arbeitsblättern zu verschiedenen Gegenständen angelegt. Jeder habe damit zu einem Thema gleich drei Varianten zur Hand, die zusammen eingesetzt werden könnten. Die Lehrer hätten einen Vorstoß beim Schulamt unternommen, diese Unterrichtsmethode in einem Lehrbuch zu verankern.

Die Stationenmethode scheint einen interessanten konzeptionellen Ansatz für die Didaktik des MEU darzustellen. Motivierte „Einzelkämpfer“ wie die Entwickler dieses Konzeptes sollten die Möglichkeit bekommen, ihre Erfahrungen weiterzugeben. In einer Institution wie dem ISB sollten Ansprechpartner zur Verfügung stehen, die sich speziell für die pädagogischen Konzepte und Ideen türkischer Lehrer interessieren, einen Ideenaustausch der Projekte fördern und koordinieren, und für die Verbreitung der Ergebnisse sorgen. Dazu müßten die türkischen Lehrer wissen, welche überregionale Institution sich in dieser Sache zuständig fühlt. Archive und Arbeitsblattsammlungen, die bei einigen Lehrern existieren, müßten allgemein zugänglich gemacht werden oder - noch besser - in Lehrbuchkonzeptionen einfließen.

Versuchen wir, die Darstellungen verschiedener Lehrer zu einem Gesamtbild zu verdichten. Die Beurteilungen der Lehrer lassen eine recht desolante Situation im muttersprachlichen Unterricht vor allem dort erkennen, wo jahrgangsübergreifende Gruppen aus mehr als zwei Klas-

senstufen unterrichtet werden. Selbst der „Normalzustand“ beim Unterricht einer einzigen Klassenstufe erscheint problematisch, wenn der Unterricht nachmittags stattfindet. Weil die Teilnahme am MEU vom Wunsch der Erziehungsberechtigten abhängt und die Note „nichts wert“ ist, entsteht bei Schülern und Eltern der Eindruck, die regelmäßige Teilnahme sei völlig ihrem Belieben überlassen. Dies macht es schwer, Schüler überhaupt für den MEU zu gewinnen und führt in einen Teufelskreis: Je weniger Eltern ihre Kinder für den MEU anmelden, desto häufiger müssen jahrgangsübergreifende Gruppen eingerichtet werden. Je mehr Klassenstufen, je mehr Kinder aus Kostengründen in einer jahrgangsübergreifenden Gruppe zusammengefaßt werden, desto schwieriger wird sinnvoller Unterricht. Eine sinkende Attraktivität des MEU hält im folgenden Schuljahr noch mehr Eltern davon ab, ihre Kinder anzumelden. Zweifel an der „Nützlichkeit“ der türkischen Sprache für Ausbildung und Beruf, die bei Eltern und Schülern nicht zuletzt auch durch diese Situation immer stärkere Verbreitung finden, bewirken ein Übriges.

Türkischen Lehrern wird zugemutet, mit dieser Gesamtsituation irgendwie fertigzuwerden. Die Frustration vieler Lehrer ist aus den o.g. Zitaten deutlich herauszuhören. Die Lehrmittelsituation liegt völlig im argen, so daß sich die nervliche Anspannung im Unterricht noch durch den Druck der aufwendigen Vorbereitung der Arbeitsblätter und diverser „Notprogramme“ verstärkt. Bei einer Arbeit unter diesen Voraussetzungen erscheinen die oben erwähnten Ziele des MEU vielerorts kaum oder nur in Ansätzen erreichbar. Von einem systematischen Erlernen der Muttersprache kann jedenfalls nicht die Rede sein. Die Bildungspolitik reflektierend brachte dies ein Lehrer wie folgt auf den Punkt:

„Was mich am meisten interessiert, ist, ob man hier in Deutschland glaubt, daß wir hier mit dem Unterricht, so wie er praktiziert wird, Kindern Türkisch beibringen können oder beigebracht haben. Oder ist es vielleicht so, daß die türkische Regierung gesagt hat: 'Unsere Bürger sind dort, man muß etwas für ihre Erziehung tun, also müssen türkische Lehrer hergeschickt werden und Lehrbücher erstellt werden.' Und die hiesige Regierung mag dann darauf reagiert haben, indem sie den Ausländern hier auf deren Wunsch eben ein paar Stunden Sprachunterricht erteilen läßt. Wenn es aber so gewesen ist, glaubten sie wirklich, daß man hier in ein oder zwei Stunden pro Woche Türkisch lernen könne, oder haben sie nur den Wunsch, sich diese Angelegenheit vom Hals zu schaffen und sagen zu können: 'Wir haben etwas getan'.“ (GP 5)

Dennoch erklärten alle Lehrer unter Verweis auf die Bedeutung muttersprachlicher Kenntnisse für die heranwachsenden Generationen türkischer bzw. türkischstämmiger Jugendlicher, daß dieser MEU - so unbefriedigend er auch immer sein möge -, noch besser sei als kein Türkisch-Unterricht: *„Wenn man es den Eltern überläßt, ob sie die Kinder in den MEU schicken dann wird in der 4. Generation keiner mehr ein Wort Türkisch können.“ (GP 11).* Das Feld der türkischen Sprache und Kultur, so betonten mehrere Lehrer, dürfe keinesfalls allein den Moscheegemeinden überlassen bleiben, die andernfalls den Ausgleich der Versäumnisse der Schulen in Form von Korankursen anbieten würden. Alle von Lehrern vorgebrachten Vorschläge tendieren daher in folgende Richtung:

„Dieser Unterricht muß zuallererst als Pflichtunterricht geführt werden. Außerdem muß er, soweit wie möglich, vormittags stattfinden. Wenn ein Kind nach sechs Stunden nachmittags in den MEU kommt, ist das wie eine Folter.“ (GP 15).

„Solange MEU nachmittags abläuft und die Noten nicht zum Vorrücken zählen hat dieses System keinen Nutzen, es ist nichts anderes als Zwangsarbeit. Wenn man nach sechs Stunden am Vormittag die Kinder nachmittags noch einmal vier Stunden unterrichtet, dann ist dies unlogisch. Dies ist auch vom Gesetz her verboten. Mehr als acht Stunden darf ein Kind nicht unterrichtet werden, auch der Lehrer darf nicht länger unterrichten. Die zusammengesetzten Klassen sind obendrein völlig sinnlos. Aber eine Lösung zeichnet sich nicht ab, weil die Schülerzahlen nicht ausreichen. Nur wenn man die Eltern in dieser Hinsicht aufklärt, kann man die Schülerzahlen steigern, und nur dann kann man an jeder Schule einen MEU einrichten, dann könnte man den Unterricht auch an einem Vormittag, an dem 3-4 Stunden frei sind, für alle türkischen Schüler abhalten.“ (GP ??)

Es gibt zu denken, wenn türkische Lehrer, die im MEU ein genuines Betätigungsfeld gefunden haben, die Situation in diesem Fach so negativ darstellen. Wenn Bezeichnungen wie „Folter“ und „Zwangsarbeit“ von Lehrern verwendet werden, die gleichzeitig ihren grundsätzlichen Idealismus und ihr Engagement betonen, dann plädieren sie implizit für die Beendigung dieses unbefriedigenden Zustandes durch eine starke *Aufwertung des Faches Türkisch als Pflichtfach* - oder, wenn dies nicht beabsichtigt oder durchsetzbar wäre, für die Beendigung dieser „Folter“, auch wenn dies im Grunde von keinem türkischen Lehrer als „Lösung“ der Angelegenheit betrachtet oder akzeptiert wird.

Die Forderung nach Pflichtunterricht widerspricht allerdings einer der von Mahler genannten Grundsäulen ausländer-spezifischer Maßnahmen in Bayern: „der Beachtung des Elternwillens bei der Entscheidung über die geeignete Unterrichtsform für ihre Kinder“. Würde die Attraktivität des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichtes jedoch nicht entscheidend erhöht, so hieße dies mittelfristig, Abschied zu nehmen von der anderen von Mahler genannten Säule bayerischer Schulpolitik für die Kinder nichtdeutscher Muttersprache: der „Erziehung zur Zweisprachigkeit.“⁸⁹

⁸⁹ Mahler/Kaiser (1985), S. 6.

3.6.2. Religiöse Unterweisung türkischer Schüler muslimischen Glaubens (RI)

„Ehrfurcht vor Gott,“ und „Achtung vor religiöser Überzeugung“ gehören zu den obersten Bildungszielen (Art. 1 (1) BayEUG). Die Schule hat die Aufgabe, „zur Anerkennung kultureller und religiöser Werte zu erziehen“ (Art. 2 (1) BayEUG). Sie „unterstützt die Erziehungsberechtigten bei der religiösen Erziehung der Kinder“ (§ 13 (1) VSO). „Die staatliche Schulaufsicht erstreckt sich auch auf den Religionsunterricht; die Kirchen und Religionsgemeinschaften bestimmen jedoch den Lehrinhalt und die Didaktik“ (Art. 112 BayEUG). Der Besuch des Unterrichts im Fach „Religionslehre“, ersatzweise des Faches „Ethik“, ist für alle Schüler in Bayern verpflichtend (Art. 46 (1) und (4); Art. 47 (1) BayEUG, § 13 (2) VSO).

Da in Regelklassen ein konfessioneller Unterricht für Schüler christlichen Glaubens angeboten wird, jedoch kein parallel dazu stattfindender „islamischer Religionsunterricht“, steht türkischen Schülern islamischen Glaubens zunächst die Alternative offen, den Ethikunterricht zu besuchen. Dieser wird von deutschen Lehrkräften unterrichtet, die, wenn überhaupt, nur einen sehr allgemeinen Bezug zum Islam herstellen bzw. kaum auf die besonderen Fragen junger Muslime eingehen (können).

In bayerischen Schulen wird die Glaubensfreiheit türkischer Muslime gewahrt, in dem für Kinder der Klassenstufen 1-5 *auf Antrag der Erziehungsberechtigten* eine „religiöse Unterweisung für türkische Schüler muslimischen Glaubens“⁹⁰ eingerichtet werden kann, sofern genügend Schüler für solche Unterrichtsstunden gemeldet werden.⁹¹ Für die Klassen 6-9 besteht derzeit keine Möglichkeit, eine entsprechende religiöse Unterweisung abzuhalten, da hierfür keine gesetzliche Grundlage bzw. Lehrpläne existieren. Überlegungen, Richtlinien und Lehrpläne auch für diese Klassen zu erstellen, scheinen im Staatsministerium derzeit zwar angehtellt zu werden, doch zeichnet sich eine konkrete Initiative noch nicht ab.

Ganz anders ist die Situation in den zweisprachigen Klassen. Das Fach Religion wird in türkischen zweisprachigen Klassen regulär auch unter der Bezeichnung „Religionsunterricht“ für Muslime angeboten. Ebenso wie Schüler in Regelklassen haben auch türkische Schüler islamischen Glaubens in zweisprachigen Klassen die Alternative, am Ethikunterricht teilzuneh-

⁹⁰ Der begriffliche Unterschied zwischen *Religionsunterricht* und *religiöse(r) Unterweisung* verweist in Verbindung mit Satz 2 „Schulgebet, Schulgottesdienst und Schulandacht sind Möglichkeiten dieser Unterstützung“ - welche die Schule den Erziehungsberechtigten bei der religiösen Erziehung zukommen lassen kann - und Satz 4 VSO „In jedem Klassenzimmer ist ein Kreuz anzubringen“ implizit darauf, daß der Gesetzgeber dem christlichen Religionsunterricht eine besondere Wertigkeit zuerkennt. Explizit hat er seinen Willen in Art. 7, (3) Satz 2 BayEUG kundgetan, „die obersten Bildungsziele der Verfassung auf der Grundlage christlicher und abendländischer Werte unter Wahrung der Glaubensfreiheit zu verwirklichen.“

⁹¹ Entsprechende Richtlinien für den Unterricht der Klassen 1-3 und 4-5, die einen sehr knappen Lehrplan beinhalten, wurden verabschiedet. Siehe Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Sondernummer 7, 14.5.1986, S. 269 ff. sowie Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus und Wissenschaft und Kunst, Sondernummer 5, 16.3.1988, S. 53 ff.

men. Der Religionsunterricht wird für die Klassen 1-9 angeboten, obwohl die erst 1986 bzw. 1988 erlassenen Richtlinien für die „*religiöse Unterweisung türkischer Schüler muslimischen Glaubens*“ nur bis zur Klassenstufe 5 eine rechtliche Grundlage bilden und entsprechende Lehrpläne beinhalten.

Mithin besteht die kuriose Situation, daß in den zweisprachigen Klassen 6-9 „islamischer Religionsunterricht“ als Pflichtunterricht in einem lehrplanfreiem Raum stattfinden kann, während türkische Muslime in deutschen Regelklassen auf Antrag ihrer Eltern nur bis zur 5. Klasse eine „religiöse Unterweisung“ besuchen können. Da das Fach Religion oder Ethik ein Pflichtfach ist, sind türkische Muslime von der 6. Klasse der Regelklasse an zwangsläufig auf den Ethikunterricht angewiesen.

Der RI wird nach dem Schema des MEU organisiert, d.h. bei geringer Nachfrage türkischer Eltern werden Schüler verschiedener Stufen in jahrgangsübergreifenden Gruppen zusammengefaßt. Wann immer möglich, werden solche Stunden parallel zu den katholischen und evangelischen Religionsstunden abgehalten, doch ist dieses Ideal keineswegs immer zu realisieren. Sofern zweisprachige Klassen an einer Schule existieren, besteht eine andere Möglichkeit darin, daß türkische Schüler aus Regelklassen sich den jeweiligen Religionsunterrichtsstunden dort anschließen, doch dürfte dies nur in Ausnahmefällen möglich sein.

In der Regel werden daher zusammengesetzte Klassen im Fach „religiöse Unterweisung für türkische Schüler muslimischen Glaubens“ (RI) gebildet, die, wenn keine parallele Unterrichtung zu evangelischen und katholischen Religionsunterrichtsstunden möglich ist, entweder in den Randstunden am Vormittag stattfinden, oder am Nachmittag und nicht selten im Block zusammen mit MEU abgehalten.

Die statistische Verteilung verschiedener Klassenformen im Fach RI (siehe Tab. 67, S. 148) ergibt, daß mehr als die Hälfte (53%) der Unterrichtsstunden in jahrgangsübergreifenden Gruppen stattfinden (zum Vergleich: MEU 73%). Allerdings scheinen selten mehr als zwei Klassenstufen gemeinsam unterrichtet zu werden („Problemklassen“ 5%) und eine Integration in den Vormittagsunterricht überwiegend möglich zu sein: Nur 27% der RI-Stunden⁹² finden nachmittags statt (zum Vergleich: MEU 66%). Beide Angaben deuten darauf hin, daß der überwiegende Teil der türkischen Eltern seine Kinder für RI anmeldet, eine Folge von § 13 VSO, der Religionsunterricht für bekenntnisangehörige Schüler zum Pflichtfach macht. Das Problem der jahrgangsübergreifenden Gruppen und vor allem auch die Zusammenlegung von Schülern verschiedener Schulen stellt sich daher seltener als im MEU.

Ein Lehrer (GP 1) erklärte dazu, daß der Ethikunterricht allgemein verpönt sei. Schüler, die ihn besuchten, könnten ins Gerede kommen. Von 72 türkischen Schülern, die der Lehrer zu unterrichten hatte, besuchten 15 den Ethikunterricht.

⁹² Hier muß jedoch eine relativ hohe statistische Fehlerquote einkalkuliert werden, da im Fragebogen nicht explizit nach einer Unterscheidung zwischen den Fächern „Religionsunterricht“ in zweisprachigen Klassen und „religiöse Unterweisung für türkische Schüler muslimischen Glaubens“ gefragt wurde, so daß es bei der Auswertung der „Stundenpläne“ nicht in allen Fällen möglich war, diese Trennung für eine differenzierte statistische Erfassung im nachhinein vorzunehmen.

Die Richtlinien für das Fach RI beinhalten vage inhaltliche Vorgaben für den Unterricht, die sich an dem vom MEB am 7.6.1982 erlassenen Lehrplan für den „Religions- und Ethikunterricht“ an türkischen Grundschulen orientieren. Sie wurden jedoch um die staatsbürgerkundlichen Inhalte vermindert, die im Fach Sozialkunde vermittelt werden.⁹³ Hinzu kamen „Lerninhalte aus der Lebenssituation und der religiösen Umwelt türkischer Schüler außerhalb der Türkei.“ Diese erschöpfen sich in einer sehr allgemeinen Bezugnahme auf das „Leben eines türkischen muslimischen Kindes in Deutschland“ und die Behandlung christlicher Feste in den Jahrgangsstufen 1-3. In den Richtlinien für die Jahrgangsstufen 4-5 finden sich allgemeine Bezüge zur jüdischen und christlichen Religion unter den Überschriften „Der Glaube an den einen Gott“ und „Der Glaube an die Bücher“. Die unter die Überschrift „Liebe zum Vaterland“⁹⁴ gefaßten Themen der sechsten Unterrichtseinheit in der Jahrgangsstufe 5 lassen erkennen, daß in bezug auf staatsbürgerliche Unterrichtsinhalte bei den Richtlinien von 1988 Zugeständnisse an die türkische Seite gemacht wurden.

Der RI geht auf konfessionelle Unterschiede im Islam nicht ein. Durch die Anlehnung an den vom türkischen MEB verabschiedeten Lehrplan wurde die - in der Türkei praktisch wie eine Staatsreligion behandelte - Lehre des sunnitischen Islams hanefitischer Prägung übernommen. Damit folgte man in gewisser Weise dem „türkischen Weg“ der Konfliktvermeidung bzw. -regelung. Die alevitische Minderheit hat in der Türkei ihre spezifischen Interessen in den letzten Jahren zwar offener artikulieren können. Bei einigen schwerwiegenden Konflikten (dem Mord an 37 Schriftstellern in Sivas am 2.7.1993 und den Vorfällen im İstanbuler Stadtviertel Gazi im März 1995) zeigte sich andererseits aber die anhaltende Brisanz des Konfliktpotentials, das in einer Funktionalisierung religiös-ethnischer Unterschiede besteht. Diese Entwicklungen hatten ihr Echo in den türkischen Kolonien in Deutschland, so daß es nicht verwundern kann, wenn die implizit „sunnitische Variante“ der „Religiösen Unterweisung türkischer Schüler muslimischen Glaubens“ an bayerischen Schulen von alevitischen Vereinen und Dachverbänden zunehmend offener kritisiert wird.⁹⁵

Ein Lehrer faßte einige dieser sensiblen Punkte in bezug auf das Fach RI so zusammen:

„Bei den Amtskirchen gibt es ein Abkommen zwischen dem Staat und ihnen über den Religionsunterricht. Aber da beim Islam keine solche Institution besteht, gibt es keine ähnliche Übereinkunft. Dies darf aber nicht dazu führen, daß man dieses Problem einfach ignoriert.“

⁹³ Nach Aşıkoğlu bestanden in diesem Kernpunkt die größten Meinungsverschiedenheiten zwischen den beteiligten/konsultierten deutschen und türkischen Verhandlungspartnern. Vgl.: Aşıkoğlu (1993), S. 137.

⁹⁴ Richtlinien vom 14.5.1986, S. 270-271 und 16.3.1988, S. 54-55.

⁹⁵ So z.B. auf dem Symposium „Interreligiöse Erziehung 2000. Die Zukunft der Religions- und Kulturbegegnung“, das im Rahmen des Nürnberger Forums 1997 vom 29.9.-2.10.1997 stattfand. Diese Kritik wurde seitens eines Vertreters eines alevitischen Dachverbandes vorgetragen und mit der Forderung nach einem „konfessionellen islamischen Religionsunterricht“ verbunden, in den auch eine religiöse Unterweisung für Schüler alevitischen Glaubens zu integrieren sei. In diesem Zusammenhang wurde auch die Überlegung angestellt, ob es nicht sinnvoller sei, türkische Religionslehrer in Bayern eigens auszubilden.

Man muß sich dem stellen und sich fragen, was man in RI unterrichten will, um dieses Feld nicht anderen Kräften zu überlassen. Man muß sich auch der Frage der Glaubensrichtungen stellen und die Aleviten ebenfalls miteinbeziehen.“ (GP 10)

Ein anderer, der befürchtet, daß „sunnitische“ Lehrer Glaubensinhalte der Aleviten grundsätzlich nicht berücksichtigen, argumentiert radikaler:

„Wir Aleviten vertreten folgende Meinung: Laßt uns Unterschriften sammeln, damit unsere Kinder im Fach Religion von einem christlichen Lehrer unterrichtet werden.“ (GP 13)

Mittelfristig wird man sich diesem Problem angesichts einer zunehmenden Segmentierung der muslimischen Bevölkerung auch in Bayern stellen müssen - so attraktiv die Haltung auch heute noch erscheinen mag, sich von diesem Konfliktpotential so weit wie möglich fernzuhalten.

Im folgenden sollen einige praktische Probleme beschrieben werden, wie sie aus Sicht der türkischen Lehrer im Fach RI bestehen. Wie bereits angesprochen wurde, sind türkische Lehrer oft damit konfrontiert, daß sie in Bayern RI unterrichten müssen, obwohl sie als Fachlehrer der Primarstufe II (*ortaokul*) oder Sekundarstufen I (*lise*) in der Türkei dieses Fach noch nie unterrichtet haben. Grundschullehrer (*ilkokul öğretmenleri*) haben diesbezüglich sicher Vorteile, sofern sie nach 1980 noch Unterrichtserfahrungen in der Türkei sammeln konnten. Der Religionsunterricht in den Grundschulklassen 1-3 wurde dort erst nach der Militärintervention von 1980 eingeführt.

Einzelne Lehrer deuteten an, daß sie als Atheisten bzw. wenig fromme Muslime islamische Glaubensvorstellungen, Riten etc. unterrichten „mußten“. Ein Gesprächspartner berichtete, ein Lehrer alevitischen Glaubens habe den auf sunnitischen Glaubensvorstellungen beruhenden Lehrplan unterrichten „müssen“ und sei in Gewissenkonflikte geraten. (GP 4) Ein Verweis auf Art. 46 (2) BayEUG⁹⁶ hätte genügt, um die Situation zu klären - allerdings sollten sich „Rotationslehrer“ vor Antritt ihres Auslandsaufenthaltes dieser Tatsache bewußt sein und ggf. darauf hingewiesen werden, daß sie für den Einsatz im RI vorgesehen sind.

Einige Lehrer erklärten, daß die Richtlinien für die religiöse Unterweisung türkischer Schüler muslimischen Glaubens nur eine sehr grobe Richtschnur für die Unterrichtsgestaltung darstellen könne. Wichtig sei es, aktuelle Probleme der Schüler aufzugreifen und eine Art Ethikunterricht auf der Grundlage islamischer Glaubensvorstellungen durchzuführen. Ein Lehrer (GP 7) berichtete, daß er den Lehrplan für die Regelklassen 1-5, die nachmittags im Fach RI unterrichtet werden, im Grunde selbst machen müsse. Er habe zunächst untersucht, was seine Vorgänger unterrichtet hatten und was Kinder bereits wußten, und seinen Unterricht daran angepaßt. Beim Unterricht gehe er so gut wie möglich auf die anstehenden islamischen Feiertage ein, um den Unterricht lebendig zu gestalten und die Kinder zu motivieren. Ansonsten räume er den Fragen der Kinder Vorrang ein. Schwerpunktmäßig bezögen sich diese auf das Familienleben, aber auch auf das, was die Kinder im Fernsehen gesehen haben.

⁹⁶ Siehe auch: §7 (2) LDO und Art. 136 Abs. 3 der Verfassung: „*Er kann die Erteilung des Religionsunterrichts ablehnen (...); die Ablehnung bedarf der Schriftform*“.

Grundschüler aus Regelklassen, die am RI teilnehmen, aber keinen Türkisch-Unterricht erhalten, kennen häufig die religiösen Fachausdrücke nicht. Bei der Erklärung müsse man eine ganz einfache Sprache wählen:

„Sonst drücken ihre leeren Augen aus, daß sie nichts verstehen. Wenn wir etwas erklären, gehen wir davon aus, daß die Kinder die gleiche Sprache sprechen, aber sie verwenden ganz andere Worte. Manchmal kennen sie ganz selbstverständliche Worte nicht, z.B. iftar, das Wort für das Fastenbrechen im Ramadan. Ich konnte mir nicht vorstellen, daß die Kinder so etwas nicht wußten. Manche kennen zwar die Tradition von der Praxis her, lernen aber nicht die dazugehörigen Ausdrücke, andere kennen aber auch die religiöse Praxis nicht.“ (GP 7)

Lehrer werden mit Schülern konfrontiert, deren Lebenserfahrung und Verhaltensmuster sie anfangs überhaupt nicht einschätzen können, weil sie darauf nicht einmal theoretisch vorbereitet wurden.⁹⁷

Die bereits im Zusammenhang mit dem MEU angesprochenen Motivierungsprobleme treten natürlich auch im RI auf, sofern er nachmittags stattfindet. Die Kinder sind müde, überfordert und müssen mit allen pädagogischen und didaktischen Tricks motiviert werden. Dazu kommt: Obwohl RI Pflichtfach ist, kursiert unter einigen Schülern und Eltern das Gerücht von der freiwilligen Teilnahme, mußten die Erziehungsberechtigten ihre Kinder doch wie zum MEU erst einmal *anmelden*, und Noten erscheinen auch in diesem Fach ohne Einfluß auf die Schulkarriere. Einige Lehrer berichteten, daß viele türkische Eltern keine Ahnung von den rechtlichen Bestimmungen und Wahlmöglichkeiten hätten, die ihnen mit RI, Ethik und dem Religionsunterricht für die christlichen Bekenntnisse offen stehen.

Mit der unregelmäßigen Teilnahme mancher Schüler sind Lehrer auch im RI konfrontiert - wenn vermutlich - wegen des größeren Anteils der Unterrichtsstunden am Vormittag - auch nicht in so starkem Ausmaß wie bei MEU:

„Weil der RI für die Kinder in Regelklassen nachmittags stattfindet, kommen sie nur unwillig, muß man ihnen entgegenkommen. In der ersten Klasse z.B. bringe ich den Schülern immer einen Bonbon zu Beginn des RI mit. Es werden Spiele gemacht, um zu verhindern, daß die Kinder wegbleiben. Die Kinder sagen einem sehr leicht ins Gesicht, daß es ihnen langweilig ist. Wenn ein Kind gerade etwas geschrieben hat und über Langeweile klagt, dann sage ich: ‘schreibe das eben später fertig’, oder man gibt ihm einen Bonbon. Weil dies kein Pflichtunterricht ist, dies wissen die Kinder und die Eltern, ist man gezwungen, alles zu tun, um den Unterricht für die Kinder attraktiv zu machen, sonst bleiben sie einfach weg.“ (GP 7)

Dem Lehrer ist offenbar selbst nicht klar gewesen, daß Religion ein Pflichtfach ist, für dessen eine Alternative (RI) sich Eltern seiner Schüler entschieden hatten.

Wie unter Punkt 3.5.3. „Religiöse Erziehung im Spannungsfeld türkischer Kolonien“ kurz dargestellt, besteht ein Spannungsverhältnis zwischen dem schulischen RI und der außerschulischen religiösen Sozialisation im Umkreis der Moscheegemeinden. Die Aussagen einiger Lehrer zu diesem Themenkomplex sollten allerdings nicht verallgemeinert werden, da von

⁹⁷ Aşıkoğlu behandelt diese Problematik ausführlicher. Vgl. Aşıkoğlu (1993), S. 142-144.

starken lokalen Unterschieden bei den inneren Strukturen türkischer Kolonien und dem Organisationsgrad islamischer Gruppierungen und Moscheegemeinden ausgegangen werden muß. Von Fall zu Fall unterschiedlich dürften daher über türkische Schüler vermittelte Einflüsse von Korankursen im RI ausfallen. Korankurs ist eben nicht gleich Korankurs. Staatlichem Einfluß unterliegen Kurse in (*Diyanet*-) Moscheen, die mit dem Präsidium für religiöse Angelegenheiten, der zuständigen Verfassungsinstitution der Republik Türkei, verknüpft sind. Sie bieten eine größere Gewähr dafür, daß den Kindern dort die Grundlagen des (sunnitischen) Islams in Verbindung mit einer gewissen Akzeptanz für das Supremat des Staates nahegebracht werden, als Kurse in Moscheegemeinden, die mit einer der islamistischen Organisationen aus dem breiten Fächer des politischen Islams der „civil society“ verbunden sind.

In den folgenden Abschnitten kann daher lediglich der Versuch unternommen werden, einige Probleme anzureißen, mit denen türkische Lehrer bei der religiösen Unterweisung muslimischer Schüler konfrontiert werden, und aufzuzeigen, wie sie sich damit auseinandersetzen.

Mehrfach angesprochen wurden die Spannungen zwischen unterschiedlichen Moscheegemeinden in türkischen Kolonien. Sie äußern sich in der Herausbildung von „Wir-Gruppen“ und einem starken Druck auf die Mitglieder der Gemeinschaft, sich und die anderen nach ihrer „Zugehörigkeit“ zu bestimmten Moscheegemeinden sozial zu verorten. Auch Kinder und Jugendliche finden darin immer häufiger Bezugspunkte ihrer Identität:

„Das Christentum wird im RI kontrastiv an einigen Punkten mitbehandelt. Zweimal ging ich im ersten Jahr mit der Klasse in die Kirche, einmal in die Moschee. Dann sah ich aber, wie die Türken den verschiedenen Moscheengemeinden zuneigten und auch vom Schulamt kam eine inoffizielle Warnung, nicht mehr in die Moschee zu gehen. Die Moscheen sind verschiedenen Gruppen und Parteien zugeordnet, daher ging ich mit keiner Klasse dorthin, um nicht einer bestimmte Partei zugeordnet zu werden. Manche meiner Kollegen machten ebenfalls Moscheebesuche, verzichteten dann aber nach der Warnung des Schulamtes ebenfalls darauf. Ich kenne nicht die genaue Zahl der Moscheen hier, vermutlich sind es mehr als zehn, von allen wichtigen Strömungen und Gruppen gibt es welche.“ (GP 7)

Eine Lehrerin (GP 4), die sich offen als Alevitin bekannte, erklärte, sie habe aus der Türkei nicht einmal eine vage Einschätzung der verschiedenen Strömungen des sunnitischen Islams mitgebracht und sei damit erstmals massiv im RI konfrontiert worden:

„Als im RI über einen Moscheebesuch gesprochen wurde, da gingen die Schüler der 8. Klasse aufeinander los. Jeder wollte, daß wir mit der Klasse zu „seiner“ Moschee kommen. Es gibt sechs verschiedene Moscheen hier: diejenige des Diyanet, der Süleymançı, von Milli Görüş, der Kaplançı, der Nurcu, und noch eine weitere. Das hat nichts mehr mit dem wahren Islam zu tun, es ist nur eine schreckliche Form von Politik.“

Sie beschrieb, wie von einigen Moscheegemeinden Druck auf Kinder und Jugendliche ausgeübt werde, der bis in die Klassenzimmer spürbar sei, und wie sie als Alevitin Zielscheibe von Angriffen wurde:

„In der 5. Klasse geht das los, daß die Kinder beeinflusst werden. Die Kleiderfrage nehme ich nicht zur Kenntnis, solange die Kinder nicht instrumentalisiert werden. Die Mädchen kom-

men in alle Stunden mit Kopftuch, ca. 80-90% der Mädchen. In der 8. Klasse ging das soweit, daß Mädchen, die zusammen mit ihren Eltern in den Moscheen Islamunterricht gaben, die anderen Mädchen unter Druck setzten, keine Hosen mehr anzuziehen. Sogar auf mich gingen sie los, weil ich mich schminke, sie verglichen mich einer Nutte und beleidigten mich in der Öffentlichkeit. (...) Hier kann ich in der Bekleidungsfrage nichts unternehmen, die Gesetze erlauben das, in der Türkei dagegen mußte ich die Länge der Röcke nachmessen. Das habe ich zwar nie gemacht, hätte es aber machen müssen. Wenn sie hier mit Kopftüchern kommen, sage ich nichts, aber wenn sie andere darüber beeinflussen wollen, dann setze ich mich zur Wehr. (...) Es sind vor allem die Jungen, die mich beschimpfen. Mit dem Mädchen komme ich besser zurecht. (...) Aber die Mädchen sind im Grunde nicht viel anders, sie gehen mit mir etwas vorsichtiger um. Untereinander reden sie aber genauso. (...) Mir werfen die Kinder dauernd vor, ich schminke mich und das sei Sünde. Röcke [die das Bein zeigen] anzuziehen sei verboten. Der Hoca der Moschee soundso habe das gesagt. Die Mädchen sagen: 'Wieso zeigen sie ihren freien Arm' und ähnliches. In meinen Klassen sind die Kinder sogar einander gegenüber feindselig eingestellt, Liebe kennen sie nicht. Wenn sie älter werden, spielt auch die Moscheezugehörigkeit hierbei eine Rolle.“

Diese Schilderung macht deutlich, welche Anschauungen von einer „religiös sauberen“ Lebensführung - jede islamische Gruppierung definiert sie anders - mancherorts in Moscheen an Kinder vermittelt und über diese an Mitschüler weitergegeben werden. Lehrer, die solcherlei Frömmigkeit nicht heucheln wollen oder sich nicht an dieser Latte messen lassen möchten, haben zum Teil einen schweren Stand.

Symbole spielen in den Auseinandersetzungen zwischen Vertretern islamistischer Gruppierungen und kemalistischen Befürwortern des Laizismus auf beiden Seiten eine große Rolle, und das Echo auf aktuelle politische Auseinandersetzungen in der Türkei ist aufgrund von Kabelfernsehen und Satellitenschüssel in den 90er Jahren spürbar schneller in Deutschland wahrzunehmen. Kemalistische Symbole, Bilder und Büsten Atatürks, werden angegriffen oder vehement verteidigt. Bei türkischen Schülern und Lehrern in Deutschland wird diese Spannung mancherorts zum Bestandteil des Generationenkonflikts:

„Im ersten Jahr haben meine Schüler der 9. Klasse im Klassenzimmer Atatürk auf dem aufgehängten Plakat die Augen ausgestochen. Die anderen Klassen wollten auch keinesfalls eine Atatürkbüste oder Plakate, sie beschädigten sie, wenn solche Dinge mitgebracht wurden. Niemand bekannte sich dazu.“ (GP 4)

„Wenn man auf Atatürk zu sprechen kommt, dann sagen manche Kinder sofort: 'Atatürk ist ein Ungläubiger.' Ich antworte dann: 'Atatürk ist kein Ungläubiger, ist ein wertvoller Mensch, einer der die Menschenrechte achtet, er hat die unwissenden Hocas aus dem Verkehr gezogen, denjenigen, die Wissen hatten und die Wissenschaft achteten, hat er Anerkennung gezollt. Deshalb sind die unwissenden Hocas, die das Volk betrogen haben, gegen Atatürk eingestellt.'“ (GP 9)

Eltern von Schülern, die in religiösen Fragen politisiert wurden, scheinen in der Dreiecksbeziehung mit dem Lehrer häufiger auf Seite ihrer Kinder als auf Seite der Lehrer Stellung zu beziehen. Eine Lehrerin (GP 11), die vermutete, daß die meisten ihrer Schüler Korankurse

besuchen, schilderte ein Beispiel für diese Konfliktsituation: Am 23. April habe sie im Unterricht ins Heft schreiben lassen: „Dieser 23. April ist unser Fest, das Atatürk uns geschenkt hat, es lebe der 23. April, es lebe Atatürk“. In der nächsten Woche sei ein Kind gekommen und sagte: „Schauen Sie, was mein Vater gemacht hat“. Er hatte das Wort Atatürk durchgestrichen, durch Allah ersetzt und die Worte „es lebe der Islam“ hinzugefügt. Sie habe seine Wort rot durchgestrichen und daruntergeschrieben: „Bitte mischen Sie sich nicht in das ein, was wir in der Schule machen! Wenn Atatürk nicht gewesen wäre, hätten Sie nicht die Möglichkeit gehabt, Muslim bleiben zu können.“ In der nächsten Woche habe der Vater ihre Anmerkungen erneut gestrichen und mit dem folgenden Satz kommentiert: „Niemand kann unter Zwang lieben oder geliebt werden, wir fühlen dies und wissen dies, Du aber kannst nicht einmal deinen eigenen Namen verstehen.“ Die Lehrerin betrachtete solche Vorfälle als Ausdruck der zunehmenden Einflußnahme von Moscheegemeinden, hier vermittelt über die Eltern.

Ein anderer Lehrer berichtet ähnliches:

„Wenn man nun im Unterricht etwas über Laizismus oder Atatürk erzählt, dann schreibt ein Vater, der Anhänger von Mevlana oder von Milli Görüş ist, daß er sein Kind nicht weiter in den Unterricht schicken wird. Er werde es in einen Korankurs schicken.“ (GP 13)

Einige Lehrer machten darauf aufmerksam, daß Schüler in einigen Korankursen eine intolerante Haltung zur deutschen Gesellschaft und zum Christentum vermittelt bekämen:

„Die meisten Kinder, die in die Moscheen gehen, kommen mit solchen Urteilen: ‘Die Christen, die Katholiken beten Götzen an, wer nicht Muslim ist, begeht lauter Sünden und kommt in die Hölle.’ Im RI kommen sie dauernd mit solchen Sprüchen ihrer Hocas: z. B. ‘die Deutschen kommen als erste in die Hölle; man darf nichts essen, was von einem Deutschen berührt worden ist;’ natürlich ist es nicht möglich, das bestimmten Moscheen zuzurechnen.“ (GP 4)

„Wenn man im Unterricht verschiedene Religionen vergleicht, kommen von den Kindern Reaktionen wie die, daß sie zu den Christen ‘gavur’ sagen. Schaut man im vom MEB herausgegebenen Lexikon nach, steht unter diesem Wort: ‘Ungläubiger oder Christ’.“ (GP 13)

„Eine Argumentationslinie von einigen Kindern ist: wer kein Muslim ist, kommt nicht ins Paradies. Ich versuche darauf hinzuweisen, daß dann alle ihre deutschen Freunde nicht in den Himmel kommen. Darauf sagen die Kinder, daß sie dann eben Muslime werden müßten. (...) Als die Frage diskutiert wurde, wer ins Paradies kommt, z.B. liebevolle Menschen, respektvolle Menschen, die Natur Schützende, kamen einige Schüler mit der Behauptung: diejenigen, die für Allah kämpfen, die für den Cihad eintreten. Die Diskussion, die dann entstand, als ich und einige Schüler dagegen argumentierten, hielt drei Wochen an. Schließlich beharrten einige Schüler darauf, daß ihre Korankurs-Lehrer ihnen dies beigebracht hätten, und im übrigen diejenigen, die Gott auswichen, bestraft würden.“ (GP 14).

Es scheint so, als ob einige der befragten Lehrer in ihren Klassenzimmern den Islam gegen eine zunehmende Befrachtung mit ideologischen Botschaften der Intoleranz verteidigen müßten. Aussagen darüber, wie zugespitzt und verbreitet die Polarisierung dieser Auseinandersetzungen heute in Bayern ist, lassen sich nicht machen. Andere Lehrer berichteten, daß im RI keinerlei Probleme dieser Art aufgetaucht seien. Dies kann unterschiedliche Gründe haben: in

ihrem Umfeld sind keine Moscheegemeinden mit islamistischen Zielsetzungen aktiv, oder Eltern können sich und ihre Kinder diesem Einfluß erfolgreich entziehen, oder die betreffenden Lehrer gestalten ihren Unterricht so, daß sie gar nicht erst mit Gegenpositionen von Schülern konfrontiert werden.

Die hier wiedergegebenen Aussagen sind eher ein „Abfallprodukt“ der Gespräche mit türkischen Lehrern und gehören nicht in den eigentlichen Kernbereich dieser Untersuchung. Um eine nähere Bestimmung dieser Phänomene vorzunehmen, bedürfte es eines gänzlich anderen Untersuchungsrahmens und einer größer angelegten Umfrage mit veränderter Zielrichtung. Dennoch erschienen die sich gegenseitig stützenden Aussagen mehrerer Lehrer im Zusammenhang mit den unter Punkt 3.5.3. gemachten Aussagen zum türkisch-islamischen Umfeld erwähnenswert - auch wenn sie keine Allgemeingültigkeit beanspruchen können. Der Gesamteindruck ist jedenfalls: Türkische Lehrer haben einen relativ schwachen Stand gegenüber den politisierten Aktivisten der Moscheegemeinden und werden offensichtlich nicht selten regelrecht angefeindet. Mehrere Lehrer wiesen darauf hin, daß ihrer Meinung nach nur eine attraktiv gestaltete Form der religiösen Unterweisung türkischer Schüler muslimischen Glaubens eine Rückverlagerung der religiösen Bildung in die Schulen bewirken könne und man das Feld keinesfalls ausschließlich den Korankursen überlassen dürfe.

Ein Lehrer betonte in diesem Zusammenhang noch einmal, daß muttersprachlicher Unterricht in Türkisch oder Religion am Vormittag stattfinden müsse, um attraktiv zu sein.

„Während bei deutschen Kinder in der einen Waagschale keine große Probleme entstehen, müssen türkische bzw. ausländische Schüler in der anderen Waagschale nachmittags zusätzlich in den Unterricht oder in den Korankurs gehen. (...) Für ein türkisches Kind wird nun die Last zu groß. Es muß Deutsch und Türkisch lernen und obendrein noch Arabisch im Korankurs. Wenn das Kind 8-10 Jahre alt ist, kommt es in eine psychologische Krise. Die deutschen Kinder können sich nachmittags und am Wochenende erholen, die türkischen Kinder kommen übermüdet in den Montagsunterricht.“ (GP 9)

Im Staatsministerium sollten Standpunkte in bezug auf die religiöse Unterweisung türkischer Schüler muslimischen Glaubens überdacht werden. Während man sich beim muttersprachlichen Unterricht noch auf den Standpunkt zurückziehen könnte, „die Erziehung zur Zweisprachigkeit“ als Grundsäule bayerischer Schulpolitik für Kinder nichtdeutscher Muttersprache dürfe man fallenlassen,⁹⁸ da sich das Problem über kurz oder lang durch sprachliche Assimilation weitgehend von selbst erledige, erscheint eine gedankliche Übertragung auf den Religionsunterricht unangebracht. Islamischer Religionsunterricht bleibt langfristig gefragt und wird aller Voraussicht nach mehr und mehr auch in deutscher Sprache zu unterrichten sein. Er sollte rechtlich gleich gestellt werden. Dazu müßte der Gesetzgeber die obersten Bildungsziele plural und bekenntnisneutral formulieren. Lehrer für diesen Unterricht müßten hier oder könnten später einmal an einer deutschsprachigen Universität in der Türkei ausgebildet werden. Hier könnte man auch über curriculare Konzepte reflektieren und Lehr- und Lern-

⁹⁸ Ausdrücklich sei betont, daß diese Aussage eine theoretisch zu beziehende Position und nicht die Meinung der Verfasser darstellt.

mittel entwickeln. Denkbar wären Zusatzstudiengänge für zweisprachige muslimische Lehr- amtsbewerber an deutschen Universitäten, in Kooperation etwa mit der Theologischen Fakultät der Universität Ankara. In jedem Fall werden sich die Kultusministerien in der Bundesrepublik Deutschland mit dem türkischen Bildungsministerium über diese Fragen zu verständigen haben. Die jährlich tagende Gemischte Deutsch-Türkische Kommission für Erziehungsfragen sollte eine Behandlung dieser Thematik auf Expertenebene in Angriff nehmen. In jedem Fall muß die Bildungspolitik dem Fakt Rechnung tragen, daß in Deutschland eine zahlenstarke dritte Bekenntnisgemeinschaft verbleiben wird. Zu den kurzfristigen Maßnahmen sollte die Erstellung der Richtlinien für religiöse Unterweisung türkischer Schüler muslimischen Glaubens für die Klassen 6-9 gehören, sowie Koordination von, bzw. Hilfestellung bei Bemühungen, Lehrmaterialien und Anleitungen für Unterrichtseinheiten der religiösen Unterweisung zu erstellen. Für diese Aufgabe sollten erfahrene Praktiker freigestellt werden.

Die türkischen Lehrer in Bayern dürfen in ihrer Situation zwischen allen Stühlen (der beiden Regierungen einerseits, dem „amtlichen“ türkischen Islam, den oppositionellen Gruppierungen des politischen Islams, den Bekenntnisgruppen, Bruderschaften und Orden in Deutschland und in der Türkei auf der anderen Seite) nicht mit Lehrplänen alleine gelassen werden, die zwar Gestaltungsfreiräume bieten und an eigene Verantwortung appellieren, aber nur wenig konkrete Hilfestellung bieten. Solche erscheint aber für einen attraktiven Unterricht gerade für Lehrer wichtig, die keine Ausbildung im Fach Islamischer Religionsunterricht erhielten, dieses Fach in der Türkei nicht unterrichteten und in der deutschen Sprache sowie in bezug auf die Lebensumstände türkischer Kinder in Deutschland anfangs nur geringe Kenntnisse haben. Es erscheint widersprüchlich, sich einerseits in Form einer Zurückhaltung bei der Konkretisierung der Richtlinien nicht in die religiöse Unterweisung einzumischen, auf der anderen Seite aber auf Schulumtsebene Lehrern etwa den Besuch einer Moschee mit ihren Schülern zu untersagen.

Der islamische Religionsunterricht in türkischer Sprache an bayerischen Schulen steht im Wettbewerb zu außerschulischen Lehr- und Freizeitangeboten - ebenso wie sich um die Pflege der Muttersprache, der türkischen Kultur und Geschichtsbilder seit langem Vereine (besonders intensiv die Auslandsorganisationen nationalistischer und islamistischer Parteien) mit einem ansprechenden Angebot bemühen. Je unattraktiver das Angebot der Schulen ausfällt, desto eher werden Eltern und Schüler auf außerschulische Lehrangebote zurückgreifen oder angewiesen sein.

Verantwortliche sollten sich darüber im klaren sein, daß sie - wenn sie sich weiterhin zurückhalten, weil sie sich an diesem in all seinen Dimensionen „heißen Eisen“ nicht die Finger verbrennen wollen - die Konsensfindung, die eigentlich im zwischenstaatlichen, interreligiösen und interinstitutionellen Dialog mit Besonnenheit (zwischen Staat und Bekenntnisgemeinschaft) vollzogen werden muß, nach „unten“ verlagern.

3.6.3. Zweisprachige Klassen

Die Zahl zweisprachiger türkischer Klassen hat in den letzten Jahren konstant abgenommen. Damit sank auch die Zahl der türkischen Lehrer. Im Schuljahr 1996/97 entfielen nach Schätzung auf Grundlage der Umfrageergebnisse noch 42% der Stunden, die türkische Lehrer in Bayern unterrichteten, auf den Unterricht in zweisprachigen Klassen.

Ausschlaggebend für diese Entwicklung sind der Generationenwechsel und veränderte Haltungen in der Lebensplanung türkischer Migrantenfamilien. Bestand in der ersten Generation noch bei fast allen mehr oder weniger fest die Absicht, nach einigen Jahren Arbeit in Deutschland in das Heimatland zurückzukehren, wandelte sich diese Einstellung bei vielen in den 80er und 90er Jahren. Nachdem Rückkehrpläne über viele Jahre hinweg immer wieder überdacht und auf später verschoben wurden, kamen viele zu der Einsicht, in Deutschland eine zweite Heimat auf Dauer gefunden zu haben und allenfalls im Rentenalter noch einmal in die Türkei zurückkehren zu wollen. Die 2., 3. und 4. Generation ist mit diesen schwankenden Einstellungen ihrer Eltern und Großeltern in Deutschland herangewachsen und stand der Frage der „Rückkehr“ von vornherein distanzierter gegenüber.

Ein wesentlicher Gedanke bei der Einrichtung der zweisprachigen Klassen, dem Herzstück des „bayerischen Modells“, bestand darin, heranwachsenden Kindern und ihren Eltern sowohl die Option der Rückkehr offenzuhalten als auch eine dauerhafte Eingliederung zu ermöglichen, so wie es in der Präambel der „Richtlinie des Rates der Europäischen Gemeinschaften vom 25. Juli 1977 über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern“⁹⁹ gefordert worden war. Die zweisprachigen Klassen kann man zwar als das einstige Herzstück bildungspolitischer Maßnahmen zur schulischen Ausbildung von Kindern nichtdeutscher Muttersprache bezeichnen, sie waren jedoch nur eine unter mehreren Förderungsmaßnahmen.

Wie unter Punkt 3.5.1. „Sprachdefizite und Stellung zum Türkisch-Unterricht“ dargestellt, haben sich mit einer veränderten Haltung zur Rückkehr ins Heimatland auch die Einstellungen türkischer Eltern gegenüber der Notwendigkeit verändert, daß ihre Kinder die Muttersprache ihrer Eltern bzw. Großeltern konsequent erlernen. Immer weniger Eltern erachten heute fundierte Kenntnisse der türkischen Sprache für die Schul- und Berufsperspektiven ihrer Kinder für notwendig, einige sehen im Erlernen des Türkischen sogar ein Karrierehindernis, weil es ihre Kinder angeblich beim Deutschlernen behindere. Wenn zweisprachige Klassen heute von Seiten der bayerischen Schulpolitiker und von Seiten türkischer Eltern eher als „Auslaufmodell“ gehandelt werden, so tragen sie damit einerseits diesen veränderten Ausgangsbedingungen Rechnung. Andererseits scheint auch der Fakt, daß ein großer Teil der türkischen Schüler in zweisprachigen Klassen nur die Hauptschule durchlief und meist nicht einmal einen Qualifizierenden Hauptschulabschluß schaffte, von Bildungspolitikern und türkischen Eltern zur Kenntnis genommen worden sein. Auf beiden Seiten tendiert man heute stärker zu der Einschulung in Regelklassen und sieht dazu langfristig keine Alternative mehr.

⁹⁹ Zum Wortlaut der Richtlinie siehe: Mahler/Kaiser (1985), S. 7 ff.

Bei Kindern, die keinen deutschen Kindergarten besucht haben und mit sehr geringen oder keinen Deutschkenntnissen eingeschult werden, stellt sich aber auch heute noch die Frage, welcher Weg zum Übergang in eine deutsche Regelklasse der beste ist. Neben zweisprachigen Klassen kommen in diesen Fällen „Übergangsklassen“ oder „Intensivkurse“ als Förder- und Eingliederungsmaßnahmen in Betracht. Ob und an welchen Schulen in Zukunft noch neue zweisprachige Klassen eingerichtet werden, hängt einerseits von der Zahl der Eltern ab, die den Wunsch nach Einschulung in solche Klassen hegen, aber auch von der Richtung, in die sie bei ihrem Entscheidungsprozeß bei der Anmeldung bzw. von staatlichen, kommunalen Schulberatungsstellen oder außerschulischen Institutionen und Vereinen beraten werden.

Auch wenn es sich bei zweisprachigen Klassen mehr oder weniger um ein „Auslaufmodell“ handelt, ist es sinnvoll, auf einige Probleme einzugehen, mit denen türkische Lehrer in zweisprachigen Klassen konfrontiert sind. Sie werfen ein Licht auf allgemeinere Probleme im Verhältnis zwischen türkischen Schülern und Lehrern.

In zweisprachigen Klassen findet in der Grundschule ein regulärer Unterricht in der Muttersprache in mehreren Fächern statt, der mit dem Übergang in die und der Fortsetzung in der Hauptschule allmählich zugunsten des Deutschen als Unterrichtssprache verdrängt wird. Türkisch wird aber mit verminderter Stundenzahl weiter unterrichtet. Grundsätzlich ist daher bei Schülern, die diesen Klassentyp besuchen, von einem konsequenteren Erlernen der Muttersprache auszugehen. Freilich - und dies ist eine häufig geäußerte Kritik - auf Kosten des frühzeitigen Erwerbs von Kenntnissen der Zweitsprache Deutsch. Zwar schaffen spezielle Übertrittsmodalitäten talentierten Kindern Brücken, doch ist der Übertritt ins Gymnasium oder in die Realschule von diesem Klassentyp aus nicht gerade leicht.

Türkische Lehrer haben in zweisprachigen Klassen im Vergleich zu MEU anders gelagerte Probleme. Zunächst sind dort tätige „Rotationslehrer“ oft in der Situation, mehrere Fächer unterrichten zu müssen, für die sie nicht ausgebildet wurden. Dieses Handicap wird allerdings zum Teil dadurch wettgemacht, daß für die meisten Fächer geeignete Lehrbücher existieren, die zum größten Teil in Deutschland verlegt wurden. Ein normaler Fortgang des Unterrichts unter Einsatz von Lehrwerken, die auch hinsichtlich der Progression anwendbar sind, kann im Normalfall unterstellt werden. Disziplinprobleme, wie sie von zusammengesetzten Klassen in MEU bekannt sind, entfallen in diesen Klassen, zumindest in der Grundschule, ebenfalls weitgehend.

Anders ist die Situation in der Hauptschule. Einige Lehrer ließen erkennen, daß Disziplinprobleme besonders im Fach Türkisch ab der 5. Klasse zunehmend auftreten, auch weil der Stellenwert dieses Faches generell nicht für so wichtig angesehen wird. Einige Stimmen dazu:

„Türkisch wird aber de facto nicht als Note fürs Vorrücken gezählt. Insbesondere in den Türkischstunden kann man die Schüler kaum beeinflussen, da sie wissen, daß diese Noten ihr Vorrücken kaum gefährden und daher der Lehrer ihnen nichts anhaben kann.“ (GP 4)

Die meisten türkischen Lehrer betrachten den Türkisch-Unterricht in den zweisprachigen Klassen als recht gute Voraussetzung, die Muttersprache besser als in einer Regelklasse zu erlernen. Bei der Notenvergabe in „ihrem“ genuinen Fach scheinen sie sich „nachgiebig“ zu

verhalten, wie mehrere Lehrer bestätigten. Viele Lehrer wollten die türkischen Schüler mit „guten“ Noten zu einer besseren Leistung motivieren, ihnen jedenfalls nicht mit „schlechten“ Noten mögliche Aufstiegschancen verbauen. Weil Türkischkenntnisse aber mit zunehmendem Alter immer weniger als Aufstiegsvoraussetzung angesehen werde, verpuffe dieser Anreiz:

„Türkisch ist in zweisprachigen Klassen kein Problemfach in dem Sinne, daß die Schüler das nicht wichtig nehmen würden. Türkisch wird bis zur vierten Klasse wie ein Hauptfach unterrichtet, daher kommt ein solcher Gedanke nicht auf. Erst später wird auf die türkische Sprache herabgeschaut. (...) Das schlechte Niveau und die Demotivation rühren daher, daß die Schüler nicht glauben, diese Sprache in Zukunft zu brauchen. Sie haben aber auch vom Schulsystem keine Ziele vorgegeben bekommen. Auch die Umwelt beeinflußt dies negativ. Zu allererst die deutschen Kollegen, die sich bemühen, die Schüler dazu anzuhalten, daß sie kein Türkisch mehr sprechen. Einer hat das regelrecht verboten, vielleicht auch, damit er versteht, was sie untereinander reden.“ (GP 7)

Die Einstellung türkischer Schüler, ihre Muttersprache sei eigentlich zu nichts nütze, wird augenscheinlich von manchen deutschen Lehrern noch verstärkt, die die fraglose Notwendigkeit, daß die Schüler gut Deutsch lernen müssen, um sich Perspektiven zu eröffnen, gegen die türkische Sprache wenden. Dies macht in den Hauptschulklassen den Türkisch-Unterricht nicht gerade einfach:

„Wir haben wirklich keinen Spaß mehr in den zweisprachigen Klassen. Wir bereiten Arbeitsblätter vor, verteilen sie, man arbeitet damit, am Unterrichtsende fliegen die im Klassenzimmer umher, auf dem Boden, in den Papierkorb. In der Türkei kommen die Schüler mit einem Ziel in die Schule. Und 70 oder 80% erreichen das auch, der Lehrer hilft dabei. Das ist in allen Schulstufen der Fall. Aber bei den Schülern hier in der Hauptschule gibt es kein Ziel mehr. Wenn man fragt, was sie beruflich einmal machen wollten, dann reden sie von ungelernen Arbeiten.“ (GP 7)

Die befragten Lehrer waren einhellig der Meinung, daß das Modell der zweisprachigen Klassen einfach nicht mehr den Bedürfnissen der heranwachsenden Generation junger Türken gerecht würde, die in Deutschland ihren Lebensmittelpunkt haben. Die Einschulung in Regelklassen sei anzustreben. Die Befragten hoben aber zugleich einige Vorteile des zweisprachigen Modells hervor, oder besser gesagt, brachen eine Lanze für den konsequenten Türkischunterricht in der Grundschule. Sie befürworteten einen *konsequenten muttersprachlichen Unterricht, der neben den deutschen Regelunterricht* treten müsse, bzw. in ihn zu integrieren sei.

Die gute Seite an den zweisprachigen Klassen ist nach Meinung mehrerer Gesprächspartner, daß die türkischen Kinder wenigstens ein Minimum an türkischer Kultur vermittelt bekommen und ihre Muttersprache ansatzweise konsequent erlernen. Dies habe ihnen in ihrer Schulkarriere zwar keine Vorteile beschert, im Regelfall aber auch keine Nachteile.

In der Segregation sahen einige befragte Lehrer eine wesentliche „soziale Benachteiligung“ türkischer Schüler in zweisprachigen Klassen, die es angezeigt erscheinen lasse, türkische Schüler rasch flächendeckend in Regelklassen zu integrieren:

„An einer Schule, an der ich in zweisprachigen Klassen unterrichte, spielen die türkischen Kinder im Schulhof nicht mit deutschen Kindern. Es ist, als ob zwischen ihnen - wie mit dem Lineal gezogen - eine unsichtbare Linie existierte. An einer anderen Schule ist die Situation hingegen ganz anders. Da kann man zwar auch türkische Kindergruppen sehen, aber genauso gemischte Gruppen, das wechselt ständig. Dort gibt es keine zweisprachige Klassen, d.h. wo es keine zweisprachigen Klassen gibt, kann diese Trennung aufgehoben werden.“ (GP 6)

Der Unterricht in Regelklassen dürfte zwar nicht automatisch eine Aufhebung der Separierung bedeuten, doch sind die Bedingungen dafür dort zweifellos besser.

Zieht man Äußerungen zum MEU mit in Betracht, scheinen sich die türkischen Lehrer in Bayern hinsichtlich des Türkischunterrichtes recht einig zu sein: Wenn die zweisprachigen Klassen wegfallen, muß an ihre Stelle mehr treten als muttersprachlicher *Ergänzungs*unterricht, der in seiner jetzigen Form nicht geeignet erscheint, ausreichende Kenntnisse in der türkischen Sprache zu vermitteln. Sie beantworten die Frage, ob Zweisprachigkeit langfristig anzustreben sei, mit einem klaren Ja. Türkisch soll als zweite Sprache erhalten bleiben, denn sie hat in verschiedenen sozialen Netzwerken türkischer Jugendlicher, nicht nur innerhalb der Familie, nach wie vor einen hohen Stellenwert. Untersuchungen, die oben bereits angesprochen wurden (siehe dazu unter 3.5.1.), liefern deutliche Indizien dafür, daß der systematische Erwerb der türkischen Muttersprache eine gute Ausgangsbedingung für das Erlernen der Zweitsprache Deutsch darstellt.

3.6.4. Interkulturelles Lernen (IKL)

Im Rahmen des sogenannten „Nürnberg-Modell“ wurden mit Beginn des Schuljahres 1989/90 ausländische und deutsche Schüler gemeinsam in besonderen Regelklassen unterrichtet.¹⁰⁰ Die Ausgangsüberlegung für dieses Modell war, Kindern die Chance zu geben, voneinander zu lernen und Kenntnisse der Kultur und Sprache „der anderen“ in einem gemeinsamen Lernprozeß zu erwerben. „Interkulturelle Erziehung“ wurde als Unterrichtsprinzip im Schulalltag verankert. Dabei wurde auf die Situation ausländischer Schüler insofern besondere Rücksicht genommen, als sie insgesamt sieben Stunden muttersprachlichen Unterricht erteilt bekamen.¹⁰¹

Im Schuljahr 1990/91 wurden Modellversuche an 13 bayerischen Grund- und Hauptschulen gestartet. Derzeit bestehen an insgesamt 21 Schulen Projekte für IKL, mit Modellklassen, in denen neben deutschen Kindern entweder italienische, spanische, griechische oder türkische Schüler vereint sind.¹⁰²

Die Evaluierung dieses Modells aus Sicht der beteiligten Lehrer im Schuljahr 1993/94 erbrachte überwiegend positive Beurteilungen. So glaubten die meisten der Befragten, daß ausländische Schüler besser gefördert würden als bisher, aber auch deutsche Schüler durch die besondere Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts in Kooperationsstunden eine Bereicherung erfahren. Von einem besseren Miteinander der Schüler waren alle Befragten überzeugt.¹⁰³

Das Modell wurde zum Ende des Projektzeitraumes mit Ablauf des Schuljahres 1993/94 zunächst um vier weitere Jahre verlängert. Die Bedingungen verschlechterten sich jedoch: der Umfang des muttersprachlichen Unterrichts wurde reduziert, die Klassenstärken erhöht und die Entlastungsstunden für die Lehrer halbiert.¹⁰⁴ Überlegungen im Staatsministerium tendieren offenbar dahin, das Modell bis zum Jahr 2004 zu verlängern. Eine flächendeckende Einführung erscheint im Moment jedoch nicht in Sicht.

¹⁰⁰ Es handelte sich um ein „Bikulturelles Projekt“ an einer Schule, in der spanische und deutsche Schüler gemeinsam unterrichtet wurden, wobei die Muttersprache in den Regelunterricht integriert wurde. Vgl. „Bikulturelles Projekt Ossietzky-Schule.“ In: Nürnberger Lehrer-Zeitschrift, Sonderheft 3, 1990, S. 13.

¹⁰¹ Stadt Nürnberg, Schul- und Kulturreferat/Planungsbüro für interkulturelle Pädagogik (1994) *Ausländische Schülerinnen und Schüler in Nürnberg. Schuljahr 1993/94*, S. 15.

¹⁰² Vgl. die Aufstellung der Modellklassen in Müller (1996), S. 13. Demnach bestanden im Schuljahr 1993/94 an elf Schulen interkulturell ausgerichtete Projekte mit insgesamt 52 Klassen, davon 47 mit Beteiligung von Schülern türkischer Nationalität. Nürnberg bildete mit sieben Projekten und 40 Klassen, 36 davon deutsch-türkisch, den absoluten Schwerpunkt.

¹⁰³ Vgl. a.a.O., S. 178. 89,3% der ausländischen Lehrkräfte und 78,6% der deutschen waren ohne Einschränkungen dafür, diesen Schulversuch zu einem festen Angebot zu machen, 10,7% der ausländischen und 19,0% der deutschen Kollegen befürworteten dies „mit Einschränkungen“. Nur ein deutscher Kollege lehnte dies ab. A.a.O., S. 154.

¹⁰⁴ Stadt Nürnberg, Schul- und Kulturreferat/Planungsbüro für interkulturelle Pädagogik (1996): *Schule braucht Kulturen. Ausländische Schülerinnen und Schüler in Nürnberg. Schuljahr 1995/96*, S. 18.

Nach der derzeitigen Regelung werden insgesamt fünf Stunden, die laut Volksschulordnung für den MEU für Schüler in Regelklassen vorgesehen sind, in zwei Kooperationsstunden aus dem Bereich Heimat- und Sachkunde und drei Stunden für den Unterricht in der Muttersprache unterteilt. Alle Stunden sind in den Unterricht am Vormittag integriert. Im muttersprachlichen Unterricht werden deutsche und nationale Lerngruppen (türkische, spanische, griechische und italienische) gebildet. In den Kooperationsstunden (Tandem-Unterricht) werden spezielle interkulturelle Lerneinheiten von einem deutschen und einem ausländischen Kollegen gemeinsam unterrichtet. Die Unterrichtssprache ist Deutsch, bei Bedarf wird die betreffende Muttersprache ergänzend eingesetzt. Zudem erhalten türkische Schüler muslimischen Glaubens Religionsunterricht in jahrgangsübergreifenden Gruppen am Vormittag. Diese Unterrichtsform kommt also ohne Nachmittagsunterrichts aus.

Der Bildungsauftrag und die daraus abgeleiteten Zielsetzungen dieses Modells, das mit den Kürzeln „Interkulturelles Lernen“ und „Miteinander und voneinander Lernen“ versehen wird, lassen sich wie folgt skizzieren:

„(Das) Spannungsfeld zwischen der Fremdenfeindlichkeit einerseits und der Entwicklung zu einer offeneren Gesellschaft andererseits stelle eine Herausforderung für Bildung und Erziehung dar. Schule kann zwar nicht unmittelbar die Probleme der Gesellschaft lösen, darf sich aber sozialer Mitverantwortung nicht entziehen und muß zu Integration und Verständigung zwischen Deutschen und Ausländern beitragen. Aus dieser Mitverantwortung legitimiert sich der Auftrag an die Schule zur interkulturellen Erziehung. (...)“

Die ausländischen Kinder und Jugendlichen befinden sich in ständiger Spannung zwischen teilweiser Entfremdung von der eigenen nationalen Kultur und Sprache und der Integration in die deutsche Gesellschaft. Je besser dabei die Eingliederung bei uns gelingt, desto problematischer kann sich die Reintegration im Heimatland entwickeln. (...) Infolgedessen ist es angebracht, eine duale Zielperspektive im Auge zu behalten, nämlich einerseits die Integration in unsere Gesellschaft zu ermöglichen und gleichzeitig die jeweilige sprachliche und kulturelle Identität zu bewahren. Kulturelle Vielfalt sollte weniger als Problem, sondern eher als Wert und Bereicherung betrachtet werden; sie gilt es aufrechtzuerhalten und zu fördern, nicht einzuebnen. Ein gleichberechtigtes Miteinander bedingt auch den Verzicht auf völlige Assimilation, bedarf der Toleranz und erfordert Verständnis für die jeweilige kulturelle oder religiöse Eigenständigkeit.“¹⁰⁵

„In diesen Klassen sollen die nichtdeutschen Kinder im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts durch besondere Maßnahmen ... in ihrer Sprachkompetenz in beiden Sprachen gefördert und in ihrer Identität in zwei Kulturen gestärkt werden. Die deutschen Schüler sollen durch ausgewählte interkulturelle Inhalte und durch die besondere Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts vielfältig bereichert werden.“¹⁰⁶

¹⁰⁵ Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (1992), S. 7.

¹⁰⁶ Hirt/Hölscher (1997), S. 1.

Das Modell IKL reagiert damit auf die in den 90er Jahren verstärkt wahrnehmbare Intoleranz und Fremdenfeindlichkeit in einer zunehmend multikulturellen Gesellschaft in Deutschland und Europa.¹⁰⁷ Es will zum Aufbau eines gegenseitigen Verständnisses unter Wahrung kultureller Eigenständigkeit beitragen. Gleichzeitig wird aber auch der Aspekt der Remigration ausländischer Familien betont, obwohl dieser nur noch für einen kleinen Teil der heranwachsenden Generation praktische Relevanz besitzen dürfte.

Als Vorteile des IKL werden unter anderen benannt: IKL stärkt das Wir-Gefühl und ermöglicht Einstellungsähnlichkeiten durch kulturübergreifende Phänomene wie Geburt, Tod, Glaube, Aberglaube, Freude, Trauer, vitale Bedürfnisse und elementare Empfindungen; IKL vermeidet den sozialen Vergleich zwischen Eigen- und Fremdgruppe; IKL ermöglicht einen unterschiedlichen Zugang zu Lerninhalten.¹⁰⁸

Im Rahmen des Nürnberg-Modells, das anfangs mit insgesamt sieben Verfügungsstunden operierte, wurden folgende Vorteile aufgezählt: Interkulturelle Erziehung für alle; zweisprachige Erziehung für die Migrantenkinder; Koordinierung des Erst- und Zweitsprachenunterrichts. Das Modell wurde präsentiert als „*die Alternative zur Zweisprachigen Klasse ..., weil einerseits der gemeinsame Unterricht aller Kinder stattfindet und andererseits muttersprachlicher Unterricht für die Migrantenkinder, integriert in den Vormittagsstundenplan erteilt wird.*“¹⁰⁹

Darin ist implizit eine Kritik am MEU in den Nachmittagsstunden ausgesprochen. Die zweisprachigen Klassen werden als segregierend betrachtet, da sie keinen Kontakt zu Gleichaltrigen anderer Nationalitäten im Unterricht ermöglichten, einen geringeren Sprachlernerfolg im Deutschen als in der Regelklasse und keine Koordinierung des Erst- und Zweitsprachenunterrichts aufzuweisen hätten.¹¹⁰

Im Rahmen der Gespräche mit einzelnen Lehrern kamen auch drei Lehrer zu Wort, die an interkulturellen Lernmodellen beteiligt sind. Die im folgenden referierten Schilderungen und Überlegungen dieser Lehrer können lediglich subjektive Einblicke in die Praxis des IKL im Rahmen des Nürnberg-Modells und anderen Modellversuchen geben. Sie liefern dennoch einen Beitrag für die Diskussion um die Zukunft des muttersprachlichen Unterrichts nach dem Wegfall der zweisprachigen Klassen und können Ergebnisse der oben angesprochenen Evaluation ergänzen.

An dieser Stelle sei eine Situationsbeschreibung einer Lehrerin (GP 14) referiert, die seit Beginn des Nürnberg-Modells dabei war und Erfahrungen sammeln konnte:

¹⁰⁷ Vgl. dazu auch: Luchtenberg/Nieke (1994), S. 1-4. Grundsätzliche Überlegungen zur Funktion von Interkulturellen Bildung finden sich etwa in: Pommerin-Götze u.a. (1992), Kupfer-Schreiner (1994), Nieke (1994), Luchtenberg (1994) oder Alleman-Ghionda (1997).

¹⁰⁸ Moser (1997), S. 4-5.

¹⁰⁹ Stadt Nürnberg, Schul- und Kulturreferat/Planungsbüro für interkulturelle Pädagogik (1994): Ausländische Schülerinnen und Schüler in Nürnberg. Schuljahr 1993/94, S. 14.

¹¹⁰ Ebenda, S. 14.

Sie zeigte sich sehr zufrieden mit dieser Unterrichtsform, da die türkischen Kinder in Regelklassen gehen und auch die Möglichkeit haben, ihre Muttersprache zu verbessern, viel intensiver als dies in Regelklassen mit MEU möglich ist. Die Kinder erhalten drei Stunden Türkisch, zusätzlich zwei Stunden religiöse Unterweisung in ihrer Muttersprache. Je nach Schule kommen 2-3 Stunden Team-Teaching (Kooperationsstunden) hinzu, der Umfang variiert von Schule zu Schule.

Sie unterrichtet z.B. in einer ihrer zweiten Klassen zwei Kooperationsstunden pro Woche. Dort werden keine Türkei-bezogenen Gegenstände behandelt, stattdessen Themen, die sich für einen interkulturellen Ansatz eignen. Man behandelt z.B. Namenwörter und überlegt, von welchen Wurzeln sie abgeleitet sind. Darüber kommt man auf die heiligen Schriften zu sprechen und vergleicht, wie Namen in verschiedenen Kulturen gebildet werden. Eine andere Unterrichtseinheit bezieht sich auf Märchen in verschiedenen Kulturen. So wurde ein türkisches Märchen (Keloğlan) auf Deutsch erzählt. Feiertage bilden ein wichtiges Thema interkultureller Erziehung, z.B. wurde den deutschen Kindern erklärt, was das türkische Opferfest bedeutet und weshalb Muslime an diesen Tagen frei haben. Ähnlich verfuhr man beim Beschneidungsfest etc. Weitere Unterrichtseinheiten von Kooperationsstunden waren: Speisen, Traditionen, Sitten und Gebräuche, Schulsysteme, Familienstruktur, Verwandtschaftsbezeichnungen, Beispiele aus dem Familienleben der Schüler.

Von acht Kooperationsstunden pro Monat werden etwa die Hälfte mit derlei kulturvergleichenden Unterrichtsinhalten bestritten. Diese Stunden werden in den folgenden Jahren gegebenenfalls wiederholt, z.T. mit anderen deutschen Lehrern als Partnern. Kooperationsstunden sind nicht jede Woche möglich, auch wenn zwei Kooperationsstunden in jeder Klasse zur Verfügung stünden. Man verwendet sie deshalb oft für Intensivunterricht für schwache Schüler, was sehr positive Auswirkungen hat. Der interkulturelle Ansatz bringt deutsche und türkische Eltern bei gemeinsamen Veranstaltungen zusammen und einander näher.

Bei zweisprachigen Klassen beobachtete die Lehrerin früher, daß sich die Schüler sehr voneinander abkapselten, sich in der Pause ein regelrechtes Ghetto im Schulhof herausbildete. Dies hat sich in den Regelklassen, in denen IKL durchgeführt wird, ihrer Einschätzung nach sehr reduziert, die Kinder zeigen einander, unabhängig von ihrer Nationalität, mittlerweile wesentlich mehr Nähe.

Soweit die Schilderung einer Lehrerin.

Ein Problem scheint in der Vorbereitung der Kooperationsstunden zu liegen, die extrem intensiv und zeitaufwendig sei.¹¹¹ Entlastungsstunden scheinen den Aufwand hierfür nicht annähernd auszugleichen. Zwar reiche, sofern bereits Lehrmaterial vorhanden sei, eine Stunde zur gemeinsamen Vorbereitung aus. Aber das eigentliche Problem liege darin, überhaupt Zeit für eine gemeinsame Vorbereitung der beteiligten Lehrer zu finden. Mittlerweile gehen

¹¹¹ Vgl. Müller (1996), S. 57-59. Trotz des festgestellten hohen Aufwands waren 90% der deutschen Lehrer und Schulleiter sowie 100% der ausländischen Kollegen der Meinung, daß die Lernfortschritte der Schüler diesen rechtfertigen.

die Nürnberger Lehrer offensichtlich arbeitsteilig vor und tauschen ausgearbeitete Stunden für den Tandemunterricht aus.

Ein weiteres Problem dürfte darin zu sehen sein, daß die Lehrer, die gemeinsam unterrichten, sich auch sprachlich gut verstehen und in der Lage sein müssen, den Unterricht in Deutsch abhalten zu können. Dies unterstellt sehr gute deutsche Sprachkenntnisse der beteiligten türkischen Lehrer, so daß im Grunde über Zeitverträge angestellte Lehrer als Tandem-Partner nicht in Frage kommen - Ausnahmen bestätigen die Regel.¹¹²

Die befragte Lehrerin erläuterte dies mit einer Beobachtung, die sie in einer anderen Schule gemacht habe. Die Stunde sei sehr gut konzipiert gewesen, aber der türkische Lehrer habe sich im Unterricht mit der Rolle des Übersetzers begnügt, während der deutsche Lehrer den Unterricht dirigierte. Im Normalfall seien Übersetzungen jedoch gar nicht erforderlich, weil alle Kinder fließend Deutsch sprechen. In diesem Fall habe sich der türkische Lehrer, der kaum Deutsch konnte, wohl überflüssig gefühlt und Aktivität zeigen wollen. Die eigentliche „Kunst“ der Kooperationsstunden bestehe grundsätzlich darin, daß beide Lehrer in der Unterrichtssprache Deutsch Unterricht halten. Je nach Gegenstand beginne der eine oder andere mit dem Unterricht, im späteren Verlauf schalte sich der andere ein.

Die Anmeldung für die IKL-Klassen erfolgt an der Schule der besagten Lehrerin auf Informationsabenden für Eltern, deren Kindern eingeschult werden. Dabei habe sich gezeigt, daß IKL nach einer entsprechenden Präsentation die meisten Eltern überzeuge.¹¹³ Die Angst, die manche Lehrer zunächst gehabt hätten, daß die Vorbehalte gegenüber IKL bei deutschen Eltern groß seien, habe sich nicht bewahrheitet. Es gebe auch kaum einmal Beschwerden von Eltern über das, was im IKL unterrichtet wird.

Ein zweiter Lehrer (GP 10) unterstrich, daß das Modell nur funktionieren könne, wenn die Lehrer dieses zusätzliche Engagement von sich aus zeigten, der Schulleiter das Projekt unterstütze und die Mehrheit der Eltern dafür sei. Die zusätzlichen Anstrengungen für die Lehrer

¹¹² Die Evaluierung des Modellversuchs ergab einen indirekten Hinweis auf diesen „wunden Punkt“: „Was nun allerdings beinahe bedenklich stimmt, ist, daß etwa drei Viertel der deutschen Lehrkräfte einen Deutschkurs für die ausländischen Kolleginnen und Kollegen fordern. (...) Dies läßt den Schluß zu, daß es bei einer Vielzahl an ausländischen Lehrkräften an den für eine gedeihliche Kooperation notwendigen Deutschkenntnissen fehlt oder doch erhebliche Mängel gibt. Dies wird ... von den ausländischen Lehrkräften scheinbar nicht in gleicher Weise wahrgenommen. Aus den Antworten der deutschen Lehrkräfte geht jedoch eindeutig hervor, daß es hier einen erheblichen Handlungsbedarf gibt.“ Müller (1996), S. 143. Bei zu erwartenden Schwierigkeiten im Falle einer allgemeinen Einführung des Modells wurden besonders häufig genannt „Deutschkenntnisse des türkischen Lehrers“ und „Türkisch und deutsche Lehrer müssen zusammenarbeiten wollen“. A.a.O., S. 157.

¹¹³ Darauf deuten auch die Ergebnisse der Evaluierung hin: Müller (1996), S. 143-146.

seien trotz mittlerweile ausgearbeiteter Modellstunden¹¹⁴ beachtlich, denn jeder der beteiligten Lehrer müsse für eine Kultur in der Klasse verantwortlich zeichnen. Nur so lasse sich ein authentischer Unterricht gestalten. Dies erfordere aber lange Vorbereitungszeiten, die nur Lehrer auf sich nähmen, die gute Pädagogen seien und das nötige Interesse mitbrächten. Außerdem sei es notwendig, die Klassen mit Bedacht zusammenzustellen, da die Eltern ebenfalls mitspielen müßten. Er war zudem der Meinung, daß dieses Modell nicht erfolgreich sein kann, wenn viele Schüler aus schwierigen Familien kommen. Wichtig sei seiner Meinung nach vor allem eine flächendeckende Dokumentation aller gerade laufenden IKL-Projekte, damit später einmal ein verallgemeinertes Curriculum erstellt werden könnte. Dafür sei aber mehr Geld notwendig und umfangreiche wissenschaftliche Begleitung.

Eine Gesprächspartnerin (GP 11), die ebenfalls im Bereich IKL über langjährige Erfahrung verfügt und an der Ausarbeitung vieler Modellunterrichtsstunden beteiligt war, monierte, daß ihr noch keine Gelegenheit gegeben wurde, Erfahrungen und Kenntnisse in einen Entscheidungsprozeß auf höherer Ebene einzubringen. Bis heute habe sie darüber noch nie mit Schulleitern etc. sprechen können. Ihrer Einschätzung nach wäre es ideal, das MEU-Konzept wo immer möglich durch IKL zu ersetzen. Regelklassen sollten zumindest in Stadtteilen, in denen ein hoher Ausländeranteil besteht, grundsätzlich in eine Form übergeführt werden, wie sie in IKL-Projekten derzeit praktiziert wird.

Die Ergebnisse der Evaluierung durch das ISB und die Gespräche mit den beteiligten türkischen Lehrern lassen IKL als echte Alternative zum herkömmlichen Modell der zweisprachigen Klassen bzw. dem Fach MEU für türkische Schüler in Regelklassen erscheinen. Nicht nur würde damit der alle Beteiligte belastende Nachmittagsunterricht entfallen.¹¹⁵ Wichtiger noch scheinen die Ansätze im IKL zur Erziehung zu gegenseitiger Toleranz, der Anerkennung kultureller Identität und die Möglichkeiten für türkische Schüler, fundierte Kenntnisse in ihrer Muttersprache zu erwerben.

Dem Einsatz türkischer Lehrkräfte mit Zeitverträgen setzt dieses Modell allerdings Schranken. Führt man IKL auf breiterer Basis ein, müßten türkische Pädagogen sehr gute Deutschkenntnisse mitbringen, das bayerische Schulsystem genau kennen und Verständnis für Probleme, Einstellungen und Verhaltensweisen der hier aufgewachsenen türkischen *und* deutschen Schüler aufbringen. Dies sind Voraussetzungen für einen sinnvollen Einsatz türkischer Lehrer

¹¹⁴ Es gibt einige Modellstunden, größtenteils aus der Praxis des Nürnberger Modells heraus entstanden, die in sogenannten Handreichungen für den interkulturellen Unterricht vom Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (ISB) herausgegeben wurden, dem die wissenschaftliche Begleitung dieses Modells obliegt: ISB (Hg.): *Miteinander und voneinander lernen. Handreichungen für den interkulturellen Unterricht*; Band 1: Materialien für die Grund- und Hauptschule (1992); Band 2: Materialien für die Hauptschule in Bayern (1994); Band 3: Interkulturelles Lernen durch Projekte (1995). Zudem werden in einem (mit privatwirtschaftlichen Mitteln geförderten) Projekt sukzessive zusätzliche Lehrmaterialien für IKL entwickelt: BMW AG (Hg.): *LIFE - Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen*. München, 1997.

¹¹⁵ Vgl. Müller (1996), S. 46 und 172. Als Nachteil wurden besonders häufig genannt: „längere Unterrichtszeiten“ und „größere Arbeitsbelastung und Anstrengung (Hausaufgaben, Lernpensum)“ für die ausländischen Schüler. Vgl. S. 48

im dynamischen Unterrichtsgeschehen des „miteinander und voneinander Lernens“ der IKL-Tandemstunden. Der muttersprachliche Unterricht sowie der in der Muttersprache abgehaltene islamische Religionsunterricht erscheinen in dieser Hinsicht zwar unproblematischer. Da aber eine Verbindung von Unterrichtsinhalten der Kooperationsstunden mit muttersprachlichem Unterricht und dem Fach Religion angezeigt ist, dürfte es wenig Sinn machen, hier verschiedene Lehrer einzusetzen.

Recht bald wird sich damit das Problem der gezielten Ausbildung von IKL-Lehrern türkischer (und anderer) Nationalität bzw. Muttersprache stellen. Festangestellte türkische Lehrer dürften den gestellten Anforderungen gerecht werden. Doch ist zu bedenken, daß 50-60 Pädagogen türkischer Muttersprache, deren größter Teil sich allmählich dem Pensionsalter nähert, den Bedarf mittelfristig nicht einmal auf dem bisherigen Niveau decken werden.

3.7. Verhältnis zu türkischen Eltern

In den vorherigen Abschnitten darauf hingewiesen, daß die Akzeptanz des MEU und des RI von türkischen Schülern in Regelklassen und folglich auch ihre Teilnahmebereitschaft in einem hohem Maße von der Haltung ihrer Eltern abhängt. Die Weichen in der Schulkarriere türkischer Kinder - Richtung Gymnasium, Realschule oder Hauptschule - werden von den Erziehungsberechtigten gestellt bzw. in vielen Fällen *nicht* gestellt: viele Familien hegen offensichtlich den Wunsch, daß ihre Kinder „schnell“ Geld verdienen und die Hauptschule möglichst rasch hinter sich bringen sollten. Türkische Lehrer, die bestrebt sind, die Bildungschancen ihrer Schüler zu verbessern, sind fast einhellig davon überzeugt, daß sich türkische Eltern nicht genügend um die Schulkarriere ihrer Kinder kümmern. (Vgl. Abschnitt 3.5.2. , S. 139 und Tab. 73, S. 190.)

Türkische Lehrer in zweisprachigen Klassen und Regelklassen haben die Aufgabe, in Zusammenarbeit mit ihren deutschen Kollegen Eltern über alternative schulische Ausbildungswege und daraus resultierende Berufsaussichten aufzuklären.

3.7.1. Elternberatung in der Schule

Elternabende sollen in der Regel zwei mal pro Schuljahr stattfinden. An einigen Schulen arbeiten deutsche und türkische Lehrer zusammen und versenden Einladungen zu Elternabenden in türkischer Sprache an die betreffenden Eltern. Die Resonanz ist jedoch in den meisten Fällen sehr gering (siehe Tab. 72). Etwa die Hälfte aller Lehrer gab an, daß weniger als ein Fünftel der Eltern an Elternabenden teilnehmen. Knapp 30% der Lehrer bezifferten die Teilnahmequote auf 20-40%. Interessanterweise unterschieden sich hier die Angaben der festangestellten Lehrer, die diese Situation seit Jahren kennen, nicht von denen ihrer Kollegen mit Zeitverträgen. Nur eine Handvoll Lehrer erklärte, eine Teilnahmequote von 60-80% zu erzielen. Sie scheinen sich konsequent dafür eingesetzt und einen „guten Draht“ zu den Eltern aufgebaut zu haben.

Tab. 72

Teilnahme türkischer Eltern an Elternsprechabenden

Frage 51: Wieviel Prozent der türkischen Eltern beteiligen sich im Durchschnitt an den Elternsprechabenden, die Ihrer Schule/Ihren Schulen veranstaltet werden?

Der Anteil beträgt	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
bis zu 20%	27	51,92	69	50,37	96	50,79
20-40%	15	28,85	41	29,93	56	29,63
40-60%	3	5,77	16	11,68	19	10,05
60-80%	6	11,54	7	5,11	13	6,88
über 80%	1	1,92	4	2,92	5	2,65
Summe	52	100,00	137	100,00	189	100,00
MV	0	0,00	2	1,44	2	1,05
Gesamt	52		139		191	

Einige Lehrer schilderten ihre Bemühungen, Eltern zur Beratung in die Schulen zu holen - und warum diese in den meisten Fällen scheiterten.

„20-40% kommen zum Elternabend, die anderen kommen nicht, weil sie keine Probleme haben. Andererseits haben sie auch kein Interesse. Das liegt wahrscheinlich auch daran, daß MEU nicht zum Vorrücken zählt. Aber viele Eltern haben auch immer noch nicht begriffen, was es bedeutet in der Hauptschule zu sein, oder auf andere Schulen zu gehen. Ich habe zusammen mit dem Direktor versucht, beim Elternabend aufzuklären, aber dies brachte nicht viel. Die meisten wollen, daß ihre Kinder nur bald Geld verdienen sollen, sie legen keinen Wert auf eine bessere Ausbildung.“ (GP 2)

Eine Lehrerin (GP 4) bestätigt das Desinteresse der Eltern: Sie sei jetzt drei Jahre da, aber von den Eltern komme kaum eine Reaktion, sie kenne nicht mehr als zehn Eltern. Zu Elternabenden kämen meist nur zwei oder drei Eltern aller dritten Klassen, die sie unterrichtete. Für die Eltern schein nur noch das Geld wichtig, sie hätten sich ihrer Einschätzung nach hier sehr verändert. Auch von ihren Kindern verlangten sie, daß sie rasch Geld verdienten, und die Kinder dächten genauso.

Zwei Aspekte werden von türkischen Lehrern in bezug auf die Bildungsorientierungen türkischer Eltern immer wieder hervorgehoben: Türkisch bzw. MEU werde nicht für wichtig erachtet, so daß selbst Lehrer keine Impulse von den Eltern erwarteten, wenn es um die Zukunft der Kinder geht. Außerdem lege man insgesamt wenig Wert auf Beratung, da der „Berufsweg“ der Kinder ohnehin vorgezeichnet sei.

Tab. 73

Stellungnahme zum Interesse türkischer Eltern an der Schulsituation ihrer Kinder

Frage 56: „Die meisten türkischen Familien interessieren sich nicht genug für die Schulsituation ihrer Kinder“. Stimmen Sie dieser Aussage eher zu oder lehnen Sie sie eher ab?

Dieser Aussage stimme ich ...	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
... eher zu	46	88,46	130	94,20	176	92,63
... eher nicht zu	6	11,54	8	5,80	14	7,37
Summe	52	100,00	138	100,00	190	100,00
MV	0	0,00	1	0,72	1	0,52
Gesamt	52		139		191	

Es sei hier zunächst noch einmal angemerkt, daß die Zitate aus den Gesprächen und die Angaben der vorstehenden Tabelle das *Meinungsbild* türkischer Lehrer in Bayern zum Interesse türkischer Familien an der Schulsituation ihrer Kinder wiedergegeben. Hier wurden keine Eltern befragt, sondern Lehrer zu ihrer Meinung über Eltern.

Tab. 74

Elternberatung

Frage 54, Teil 1: Bemühen Sie sich, die türkischen Familien über die Probleme des deutschen Schulsystems aufzuklären?

	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
nein	1	1,92	6	4,32	7	3,66
ja	51	98,08	133	95,68	184	96,34
Summe	52	100,00	139	100,00	191	100,00

Tab. 75

Themen der Elternberatung

Frage 54, Teil 2: Wenn Sie mit „ja“ geantwortet haben, welcher der unten aufgeführten Themenbereiche kommt dabei am häufigsten zur Sprache?

	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
A.) Die Entscheidung zwischen zweisprachiger Klasse und dt. Regelklasse	12	23,53	24	18,18	36	19,67
B.) Der Übergang zur Realschule/ zum Gymnasium	5	9,80	37	28,03	42	22,95
C.) Der Qualifizierte Hauptschulabschluß und die Berufswahl	6	11,76	27	20,45	33	18,03
A.) und B.)	5	9,80	15	11,36	20	10,93
A.) und C.)	2	3,92	4	3,03	6	3,28
B.) und C.)	7	13,73	12	9,09	19	10,38
A.), B.) und C.)	14	27,45	13	9,85	27	14,75
Summe	51	100,00	132	100,00	183	100,00
MV	0	0,00	2	1,49	1	0,54
Gesamt	51		134		184	

Tab. 76

Ansprechpartner der türkischen Eltern bei Schulproblemen ihrer Kinder

Frage 55: Welche der drei folgenden Aussagen halten Sie für die zutreffendste?

- A.) Türkische Eltern ziehen es im allg. vor, Schulprobleme ihrer Kinder mit einem *türkischen* Lehrer zu besprechen.
 B.) Türkische Eltern ziehen es im allg. vor, Schulprobleme ihrer Kinder mit einem *deutschen* Lehrer zu besprechen.
 C.) Türkische Eltern besprechen die Schulprobleme ihrer Kinder im allgemeinen sowohl mit *türkischen* als auch mit *deutschen* Lehrern

	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
A.) ... mit türkischen Lehrern	5	9,80	8	5,93	13	6,99
B.) ... mit deutschen Lehrern	14	27,45	50	37,04	64	34,41
C.) ... sowohl .. als auch ...	32	62,75	77	57,04	109	58,60
Summe	51	100,00	135	100,00	186	100,00
MV	1	1,92	4	2,88	5	2,62
Gesamt	52		139		191	

Tab. 77

Häufigkeit von Elternberatungen in der Schule

Frage 53: Wie oft im Monat kommt es vor, daß ein Elternteil eines Ihrer Schüler Sie zum Zweck einer Beratung in der Schule aufsucht?

Häufigkeit	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
nie	12	23,08	37	27,41	49	26,20
sehr selten	3	5,77	3	2,22	6	3,21
einmal pro Jahr		0,00	1	0,74	1	0,53
alle halbe Jahr	3	5,77	7	5,19	10	5,35
alle viertel Jahr	1	1,92	7	5,19	8	4,28
einmal pro Monat	18	34,62	55	40,74	73	39,04
zweimal pro Monat	7	13,46	7	5,19	14	7,49
dreimal pro Monat		0,00	3	2,22	3	1,60
viermal pro Monat		0,00	3	2,22	3	1,60
fünfmal pro Monat		0,00	4	2,96	4	2,14
sonstige Angaben ¹	8	15,38	8	5,93	16	8,56
Summe	52	100,00	135	100,00	187	100,00
MV	0	0,00	4	2,88	4	2,09
Gesamt	52		139		191	

¹ Sonstige Angaben:

(D=Dauerarbeitsverhältnis, R=Rotationsverfahren)

(D) „Nur wenn wir die Eltern einladen“; „Das wechselt“; „Ich unterrichte in einer Kleinstadt, da kennt man sich und trifft sich häufig auf der Straße“; „Das passiert nur zu speziellen Anlässen“; „Häufig geschieht dies per Telefon“; „Nur wenn die Eltern aufgefordert wurden, ihr Kind zum Sonderschultest zu schicken“; „Immer wenn Probleme auftauchen“; „Auf Veranstaltungen und Versammlungen“. (R) „Wenn sie sich mit einem deutschen Lehrer nicht verstehen“; „Wenn ein Problem auftaucht“; „Wenn sie es für notwendig halten“; „Das wechselt“ (3 mal); „Wir suchen die Eltern auf“; „Wenn ich sie her bestelle“.

Beinahe alle Befragten erklärten, daß sich bemühten, türkische Familien über die Probleme des deutschen Schulsystems aufzuklären (vgl. Tab. 74). Aus eigener Initiative kommen türkische Eltern jedoch nach Aussage der Lehrer nur äußerst selten in die Schule, um sich von ihnen beraten zu lassen (vgl. Tab. 77). Sofern sie überhaupt eine Beratung wünschen, kontaktierten Eltern nach Aussage jedes dritten Lehrers bevorzugt deutsche Kollegen (vgl. Tab. 76). Dieses Drittel der Lehrer dürfte also eher selten oder keinen Kontakt zu türkischen Eltern haben. Festgestellte Lehrer meinten zu einem geringeren Prozentsatz als „Rotationslehrer“, deutsche Lehrer wären die gefragteren Berater. Engagement und eine langjährige Tätigkeit an einer Schule scheinen sich auszuzahlen und die Voraussetzung für das Gelingen der Elternberatung in Zusammenarbeit mit deutschen Lehrern zu sein. Nur 7% der Befragten waren der Ansicht, türkische Lehrer seien für ihre Landsleute die bevorzugten Ansprechpartner.

Die wichtigsten Themen bei der Elternberatung lassen sich nur schwer bestimmen, da sich nur etwa 60% der befragten Lehrer an die Nennung eines der drei zur Auswahl gestellten Themenbereiche gehalten haben, 40% aber mehr als ein Thema ankreuzten (vgl. Tab. 75). 60% der Befragten benannten die Entscheidung für einen Übertritt in Gymnasium oder Realschule als das am häufigsten zur Sprache kommende Thema, nicht ganz so häufig wurden die beiden anderen Themenbereiche (von 48 bzw. 46% der Lehrer) angeführt.

Ein Lehrer schilderte die Bedeutung von persönlichen Kontakten zur türkischen Kolonie (siehe dazu auch den folgenden Abschnitt) und Themen seiner Beratungstätigkeit:

„Ich mache mindestens zweimal im Schuljahr einen Elternabend für türkische Eltern. Dazu rufe ich alle einzeln zu mir und rede über alle Problemfälle einzeln. Es kommen 20-40%. Wenn ich die Väter in den Vereinen treffe und sich dies ergibt oder notwendig erscheint, rede ich kurz mit ihnen, und lade die Eltern zu mir in die Schule zu ausführlichen Gesprächen ein. Ich habe vor allem Grundschüler. Wenn ich in der dritten Klasse Kinder sehe, auf die ich Hoffnungen setze, dann beginne ich schon die Eltern darauf aufmerksam zu machen. Aber die Eltern haben immer noch nicht begriffen, was es heißt, ins Gymnasium zu gehen, sie glauben immer noch, daß das hiesige Schulsystem mit dem türkischen identisch sei, also keine Entscheidung zu treffen sei.“ (GP 6)

Ein anderer berichtete verbittert, daß es ihm in vier Jahren seines Aufenthaltes nicht gelungen sei, die Eltern zum Elternabend zu bringen, sie gäben immer vor, arbeiten zu müssen:

„Arbeit und Geld verdienen ist für sie ohnehin das Allerwichtigste. Dies war ihr wichtigstes Ziel, als sie kamen, und noch immer arbeiten sie, um für ihre Kinder etwas in der Türkei zu kaufen. Elternabende für insgesamt 53 Kinder laufen mit maximal 8-10 Eltern ab. Letztes Jahr kam von 29 angeschriebenen Eltern nur ein Elternteil. Aber auch diejenigen, die kommen, interessieren sich eigentlich nicht für die Situation ihrer Kinder, außer daß sie die Noten erfahren wollen. Aber das ist nicht das Wichtigste, sie müßten sich die Geisteswelt der Kinder vergegenwärtigen und darauf Bezug nehmen, nur dann könnten sie mit ihren Kindern kommunizieren, aber das machen sie nicht. Vater und Mutter befehlen ihren Kindern hier dauernd nur, ohne auf sie einzugehen.“ (GP 6)

Solche Aussagen deuten darauf hin, daß auch ein beharrliches Engagement türkischer Lehrer in Sachen Information ins Leere läuft, wenn Eltern für ihre Kinder den Besuch weiterführender Schulen - von den Chancen einer Realisierung einmal abgesehen - *bewußt* nicht ins Auge fassen, weil er eine zu langfristig angelegte Lebensplanung voraussetzt.

Trotz dieser Einschränkungen steht außer Frage, daß deutsche und türkische Lehrer gemeinsam türkischen Eltern mit ausführlichen Informationen bei der Bildungsplanung für ihre Kinder zur Seite stehen müssen. Eine Lehrerin (GP 14) hatte den Eindruck, daß es dabei in erster Linie von der Persönlichkeit des türkischen Lehrers abhängt, ob er es schafft, die türkischen Eltern etwa zum Elternabend zu bringen und eine Brückenfunktion einzunehmen. Wichtig sei, daß der deutsche Klassenlehrer vermittelnd eingreift. Dies setzt einen engen Kontakt zwischen deutschen und türkischen Kollegen voraus, der keineswegs als Normalfall anzusehen ist, wie folgendes Beispiel zeigt:

Ein Lehrer (GP 3) berichtete, daß er versuche, in der Hauptschule eine Berufsberatung durchzuführen. Er wende sich dabei vor allem an die Eltern, denn diese ließen ihre Kinder mit der Entscheidung allein, sie seien es, die eigentlich beraten werden müßten. Deshalb verteile er Broschüren vom Arbeitsamt. Es gebe da aber das Problem, daß die Kinder sie auf Deutsch, die Eltern aber auf Türkisch besser verstünden. Zu seinen Elternabend kämen jedoch nur wenige Eltern, da er mit den meisten außerhalb der Schule guten Kontakt pflege. Elternaben-

den würden nie mit deutschen Kollegen zusammen veranstaltet, auf diesen Gedanken sei man noch nie gekommen. Dabei könnte er für die deutschen Kollegen als Dolmetscher fungieren.

Festzuhalten bleibt, daß türkische Lehrer es nur vereinzelt und durch großes Engagement und Beharrlichkeit schaffen, Eltern eine Brücke in die Schule zu bauen. Türkische Eltern sehen überwiegend keine Notwendigkeit, sich bei Entscheidungen über die schulische Laufbahn ihrer Kinder beraten zu lassen und betrachten andernfalls deutsche Lehrer in der Regel als die kompetenteren Ansprechpartner. Eine Kooperation deutscher und türkischer Kollegen bei der Beratungstätigkeit kommt offensichtlich bei zweisprachigen Klassen häufiger und bei Schülern in Regelklassen nur in Ausnahmefällen zustande.

3.7.2. Elternberatung im außerschulischen Bereich

Türkische Lehrer pflegen in der Regel vielfältige Kontakte zu ihren Landsleuten in ihrer Umgebung. Dieses soziale Umfeld ist für Lehrer mit Zeitverträgen von großer Bedeutung: Vereine oder Kaffeehäuser bieten türkischen Lehrern einen Kommunikationsraum, in dem sie sich ohne Sprachprobleme verständigen können, den sie zur Freizeitgestaltung und Entspannung nutzen können. Diese sozialen Sphäre ist eine Männerwelt, d.h. männliche Kollegen haben hier die Möglichkeit, türkische Väter zu treffen. Lehrerinnen meiden vor allem in ländlichen Gemeinden Vereinslokale der Männer meist grundsätzlich, um keine Angriffsflächen zu bieten. Bei Besuchen von Vereinen mit ideologisch-politischem Hintergrund setzen sich Lehrer mitunter der Gefahr aus, angefeindet zu werden, so daß sie diese nicht aufsuchen oder bestrebt sind, die Zeit ihrer Anwesenheit in Vereinen oder Moscheegemeinden „gerecht“ zu verteilen:

„Der Lehrer darf sich hier keiner Geisteshaltung verschreiben. Tut er dies, ist er nicht erfolgreich. Hier gibt es Eltern jedweder Weltanschauung. Sie repräsentieren die politischen Strukturen der Türkei von vor 30 Jahren, als sie hierherkamen.“ (GP 8)

Diese Kommunikationsstätten bieten die Möglichkeit, anwesende Eltern (resp. Väter) beim geselligen Beisammensein auf schulische Themen anzusprechen:

„Die Lehrer haben die wichtige Aufgabe, die Eltern aufzuklären. Man muß auf die Eltern zugehen, meist in den Kaffeehäusern und Vereinen. Diese Gespräche sind sehr notwendig und zeigen Wirkung. Wenn man die Eltern gezielt anspricht, dann kann man Erfolge verzeichnen, z.B. daß sie ihre Kinder im nächsten Jahr in den RI und den MEU schicken. Aber man muß dies dauernd tun. Wenigstens einzelne Eltern lassen sich so überzeugen.“ (GP 15)

Manchmal sind Eltern der Meinung, sie hätten ihr Kind z.B. für den MEU angemeldet, dabei stellt sich dann aber heraus, daß sie nur einen Zettel unterschrieben hatten, den sie nicht lesen konnten, und auf dem das Kind „Nichtteilnahme“ angekreuzt hatte. Wirkungsvoller noch als Einzelgespräche erweist sich jedoch manchmal „Propaganda“ für das muttersprachliche Lehrangebot an der richtigen Stelle:

„Wir versuchen, die Eltern überall dahingehend zu beeinflussen, daß sie ihre Kinder in den MEU schicken. Die Väter sehen wir Lehrer vor allem in verschiedenen Vereinen, der

Moschee, oder auf der Straße. Wir haben dies sogar schon einmal zum Gegenstand der Freitagspredigt in der Moschee machen lassen. Der Imam hielt die Eltern dazu an, ihre Kinder in den MEU zu schicken, damit sie nicht von der türkischen Kultur abfallen und ihre Muttersprache richtig lernen. Wenn die Eltern dies durch den Imam erfahren, dann ist das viel wirkungsvoller.“ (GP 5)

Lehrer, die ihre Familie nachgeholt haben, nutzen nach einer gewissen Anlaufzeit auch familiäre Kontakte:

„Die meisten Eltern kenne ich gut. Weil meine Familie hier ist, kommen Besuche anderer türkischer Familien häufig zustande. Über türkische Vereine werden zwar auch Kontakte geknüpft, aber das habe ich reduziert. Die familiären Bindungen sind viel intensiver. Wir besuchen in unregelmäßigen Abständen etwa 50-60 Familien hier in den umliegenden Gemeinden. Diese Anlässe dienen auch dazu, Probleme, die ich mit einzelnen Schülern habe, zu lösen. Wenn Probleme auftauchen, versuche ich oft, die Familie des Schüler zu besuchen.“ (GP 3)

Tab. 78

Häufigkeit von Elternberatungen außerhalb von Elternsprechabenden

Frage 52: Wie häufig reden Sie an Orten, an denen türkische Bürger zusammentreffen (z.B. Vereinslokale, Moscheen, Kaffeehäuser), mit Eltern direkt über die Schulprobleme ihrer Kinder ?

Häufigkeit	Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis		Lehrer im Rotationsverfahren		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%
nie	17	33,33	27	20,61	44	24,18
mindestens einmal pro Monat	26	50,98	52	39,69	78	42,86
mindestens zweimal im Monat	2	3,92	23	17,56	25	13,74
mindestens einmal pro Woche	6	11,76	29	22,14	35	19,23
Summe	51	100,00	131	100,00	182	100,00
MV	1	1,92	8	5,76	9	4,71
Gesamt	52		139		191	

Betrachtet man die Häufigkeit der außerschulischen Kontaktaufnahme zu Erziehungsberechtigten (siehe Tab. 78) so zeigt sich, daß ein Viertel der Lehrer keine solchen Kontakte zu Eltern unterhält. 33% der festangestellten, aber nur 20% der „Rotationslehrer“ gehören dieser Gruppe an. Dies könnte damit zusammenhängen, daß ein größerer Teil der Lehrer, die seit Jahrzehnten in Deutschland leben, sich bewußt von der „türkischen Szene“ fernhält. Diese Tendenz ist auch bei Lehrern zu erkennen, die angaben, sie hätten solche informellen Kontakte. „Rotationslehrer“ sind offensichtlich stärker in die türkischen Gemeinden integriert als ihre festangestellten Kollegen. Dies verwundert nicht, wenn man bedenkt, daß die Gemeinden in der ersten Zeit das einzige funktionierende „soziale Netz“ darstellen, in das sich ein Lehrer recht problemlos integrieren kann. Wie bereits erwähnt, wurden einzelne Fälle berichtet, in denen der neu eingetroffene Lehrer von der türkischen Kolonie oder einem Verein betreut wurde, bis hin zur Wohnungsbeschaffung und Behördengängen. (Vgl. Abschnitt 3.3.1.).

Im folgenden seien die Bemühungen eines in der Elternberatung besonders engagierten Lehrers (GP 8) geschildert. Dieses Beispiel zeigt auch, daß Gesprächskontakte zwischen Lehrer und Eltern die Integration der gesamten Kolonie fördern können.

Am Anfang zeigten die Eltern überhaupt kein Interesse, von 60 kamen 10-15 zum Elternabend. Seine erste Tat war, alle Eltern anzuschreiben und ein Treffen zu arrangieren, um sie kennenzulernen und sich vorzustellen. Doch niemand kam. Er war den Tränen nahe, weil er einiges zu Essen vorbereitet hatte. Nur eine Deutsche, die mit einem Türken verheiratet war, kam und erklärte ihm, daß um diese Zeit am Samstagabend alle in den türkischen Kaffeehäusern sitzen. Die ließ er sich noch an diesem Abend zeigen und ging in jedes hinein. Mit seinem Kommen hatte er die Anwesenden beschämt. Sie entschuldigten sich. Dann sprachen sie zwei Stunden miteinander, dadurch lernte er ihre Probleme kennen und das erste Eis war gebrochen. Als er dann den ersten Elternabend abhielt, kamen die meisten Eltern.

Zum Fasching wurden die türkischen Mütter aufgefordert, in der Schule die türkische Küche zu präsentieren. Vorher hatten sie die Schule noch nie von innen gesehen. Außerdem wurden Tänze aufgeführt, der Direktor nahm teil und alle fanden die Veranstaltung der „türkischen Nacht“ gut. Vorher hatte noch kein türkischer Lehrer ähnliche Aktivitäten gezeigt.

Über eine Tanz- und Theatergruppe, die sich erst bei ihm zu Hause traf, dann in die Schule verlagert wurde, intensivierte er die Arbeit. Das Stück „Ah şu Alamanya“ („Ach dieses Deutschland“) wurde von der Elternschaft und der deutschen Umgebung begeistert aufgenommen, später ging man damit auf Tour. Die Eltern begriffen, daß der MEU zu etwas führt. Anfangs hatten nur etwa 60% ihre Kinder geschickt, im Jahr darauf alle. Die Theatergruppe rief das meiste Interesse hervor, weil sich die Kinder zum Teil als sehr talentiert erwiesen. Er selbst spielte seit 27 Jahren Theater und hielt manche seiner Schüler nun für besser als sich selbst.

Im zweiten Jahr kamen einige Eltern auf ihn zu und wollten selbst mitspielen. Er integrierte sie in ein neues Stück („Can Osman“). Schließlich wurde ihm die Arbeit zuviel, weil er auch zu Hause keine Ruhe mehr fand und einfach sehr erschöpft war.

Die im Umkreis wohnenden Familien, sogar die 40 Familien in seinem Wohnblock, hatten vorher keinerlei Kontakt zueinander und fanden erst durch seine Aktivitäten zueinander. Er förderte soziale Kontakte, indem er im Fastenmonat einige Eltern zu sich lud. Gegeneinladungen folgten. Vorher passierte es, daß einer krank wurde, und es seine türkischen Nachbarn dies erst einen Monat später erfuhren. Das gesellschaftliche Leben beschränkte sich auf die türkischen Kaffeehäuser, und nur wenige Familien gleicher Herkunft besuchten sich gegenseitig.

Durch diese Aktivitäten gelang es, Eltern zum Besuch der Elternabende der deutschen Klassenlehrer zu bewegen. Darüber sind diese sehr froh, denn vorher war nie ein türkisches Elternpaar gekommen, trotz schriftlicher Einladungen. Und er merkt an: „*Ich weiß, daß ich eine Brückenfunktion zwischen deutschen Lehrern und türkischen Eltern inne habe*“. Er hat anfangs bei konkreten Schwierigkeiten in der deutschen Klasse die Eltern zu sich bestellt und ist dann mit ihnen zum deutschen Klassenlehrer gegangen. Er hält es aber für wichtig, daß sie dies selbst in die Hand nehmen.

Schließlich wurde inoffiziell ein Elternverein gegründet, der Bürgermeister unterstützte dieses Projekt nachdrücklich. Es wurden Elternkomitees gewählt, die Frauen bildeten ihre eigene Gruppe. Die Eltern haben durch diesen Gedankenaustausch gelernt, daß es darauf ankommt, die Hausaufgaben und die Hefte ihrer Kinder immer zu kontrollieren. Er sagte ihnen: *„Die Eltern müssen immer ein Bein in der Schule haben, ihre beiden Hände aber am Kragen des Lehrers haben.“* Dies führte dazu, daß die Eltern ihn mit Fragen bestürmten, was sehr anstrengend für ihn war.

„Ich rufe sie zu mir und sage: ‘Wenn die Kinder unsere Zukunft sind, was habt Ihr für diese getan. Es reicht nicht, den Kindern einen Schlüssel umzuhängen, und sie dann auf die Straße zu schicken. Ihr mögt in der Türkei einige Felder gekauft und viel Geld verdient haben, aber für was wollt Ihr in der Zukunft dieses Geld ausgeben. Wenn ihr Eure Kinder verliert, wenn eine Generation heranwächst, die arbeitslos wird und ungute Aktivitäten entfaltet, wem nützt das dann? Mit dem Geld kann man die Kinder nicht zurückgewinnen, wenn man sie einmal verloren hat.’“

Vorher wurden die Kinder vernachlässigt. Die Eltern bekamen irgendwelchen Klassenarbeiten mit nach Hause gebracht, unterschrieben ggf., interessierten sich aber nicht dafür, was dort gemacht wird. Er argumentierte weiter:

„Auch die Kinder, die ausgezeichnet Deutsch sprechen und intelligent sind, können in der Schule nicht erfolgreich sein, weil sie nicht durch ihre Eltern unterstützt werden.“

Eigentlich wissen die Eltern, daß es in Deutschland darauf ankommt, eine gute Ausbildung zu haben, aber sie wissen nicht, was sie dafür tun könnten. *„Sie wissen nicht, daß man ein Kind mit den geringsten Kleinigkeiten sehr demotivieren oder verletzen kann. Wenn das Kind etwas zu den Hausaufgaben fragt, und man dann darüber hinweggeht und sagt, man würde das später machen, aber nicht mehr darauf zurückkommt, dann ist das Kind innerlich verletzt, diese Wunden heilen nicht.“* Und er fügte an, daß man immer für Eigenverantwortlichkeit der Eltern Partei ergreifen muß, ihren Kindern zu Hause Unterstützung zu gewähren:

„Wenn die Eltern, die immer glauben, daß der Schulerfolg ihrer Kinder an den Lehrern hängt, durch einen Lehrer, und dies kann auch ein deutscher Kollege sein, auf Veranstaltungen dazu angehalten werden, sich dieser Frage zuzuwenden und die Kinder gefördert werden, dann können ihre Einstellungen der Schule gegenüber verändert werden und die türkischen Schüler hier sehr erfolgreich sein.“

Soweit die Schilderung. Der Fall ist eine Ausnahme, er zeigt aber, daß in Zusammenarbeit türkischer, deutscher Kollegen und der Schulleitung sowie mit kommunaler Unterstützung gerade in Kleinstädten viel erreicht werden kann. Er ist sicher nicht ohne weiteres auf andere örtlichen Verhältnisse übertragbar, bestätigt aber, daß sich Vorbehalte und Hemmschwellen türkischer Eltern gegenüber der Schule ab- und Kontakte zum deutschen Umfeld aufbauen lassen.

Elternvereine bieten türkischen Eltern die Möglichkeit, Bildungsprobleme ihrer Kinder zu diskutieren und Interessen zu artikulieren. Sie sind für eine „Integration“ türkischer Eltern und Schüler in das bayerische Schulsystem von fundamentaler Wichtigkeit.

Einen Schritt weiter gingen türkische Lehrer an einem anderen Ort mit der Gründung eines eingetragenen Elternvereins. In der Satzung wurden dem Verein u.a. folgende Ziele gesteckt:

- Hilfe bei der Lösung der Probleme türkischer Kinder im vorschulischen, schulischen und außerschulischen Bereich und allgemeine Verbesserung der Bildungssituation;
- Verbesserung der Mitwirkung und Einflußnahme türkischer Eltern bei der Probleme ihrer Kinder im Bildungsbereich;
- Förderung der Möglichkeiten, die eigene Kultur zu erfahren und eine zweisprachige Erziehung zu bekommen;
- Zusammenarbeit mit anderen türkischen Elternvereinen auf überregionaler Ebene.

Seine Mitglieder wollen ihre Ziele mit Aktivitäten in folgenden Bereichen verfolgen:

Aufklärungsarbeit für Eltern, LehrerInnen und ErzieherInnen in pädagogischen Fragen; Seminare, Kurse, Versammlungen, Fachtagungen, kulturelle Veranstaltungen, Fortbildungseminare etc.; Erstellung von Medien; Eltern und Familienberatung, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe; Kindertagesstätte, Kindergarten Hort, Schularbeitshilfe, Freizeitbetätigungen etc.; Begegnungsstätte für die Familien und Eltern, Zusammenarbeit mit Behörden, Ämtern und anderen Institutionen etc.

Der Verein will damit weit über die Schulprobleme der Kinder im engeren Sinne hinausgehen. Er ist bestrebt, die Benachteiligung türkischer Kinder auch durch Maßnahmen abzubauen, die in den Bereich der Sozialarbeit fallen. Eine Fülle von Vereinsaktivitäten, bei denen immer mal wieder auch deutsche und türkische Eltern zusammengeführt wurden, stießen in der lokalen Presse auf ein positives Echo. Möglich wurden diese Aktivitäten durch das Engagement türkischer Lehrer, die die bayerische Bildungspolitik seit Jahrzehnten verfolgen, hervorragend Deutsch sprechen und das nötige Verhandlungsgeschick im Umgang mit Stadtverwaltungen, Schulbehörden, Vereinen etc. mitbrachten. Auch der Unterstützung durch das türkische Konsulat konnte sich der Verein versichern, als es etwa darum ging, für eine Verstärkung des muttersprachlichen Unterrichts zu werben.

Türkische Lehrer nehmen vielerorts die Funktion wichtiger Vermittler zwischen Schulbehörden und türkischen Eltern ein. Diese Funktion sollte von der bayerischen Bildungspolitik gewürdigt werden. Türkische Lehrer sollten ermutigt werden, auch an anderen Orten die Initiative zum Aufbau eines außerschulischen Beratungsangebotes in Form von Elternvereinen zu ergreifen. Elternvereinen sollte Möglichkeit gegeben werden, ihre Arbeit im Rahmen der Fortbildungsveranstaltungen für türkische Lehrer bekannt zu machen.

4. Zusammenfassende Betrachtung

Von insgesamt 290 türkischen Lehrern an bayerischen Schulen wurden bei der postalischen Befragung 235 erfaßt. 191 Lehrer (ca. 80%) beantworteten den Fragebogen. Mit 19 Lehrern wurden darüberhinaus ausführliche Einzel- bzw. Gruppengespräche geführt. Gut ein Viertel der Lehrer (52), die an der Umfrage teilnahmen, stand in Dauerarbeitsverhältnissen, die übrigen waren für einen Zeitraum von fünf Jahren befristet angestellt.

1. Auswahl und Qualifikation

Die Lehrer in Dauerarbeitsverhältnissen, die in den 70er Jahren zunächst im Rahmen von Zeitverträgen angestellt worden waren, hatten in der Regel bereits in der Türkei einige Jahre Berufserfahrung gesammelt, bevor sie ihre Tätigkeit in Deutschland aufnahmen. Generationsbedingt sind ihre formalen Bildungsabschlüsse nicht mit denen junger Lehrer, die im Rotationsverfahren entsandt werden, zu vergleichen, die ihre Hochschulausbildung in den 80er Jahren abgeschlossen haben. Einige der „alten Hasen“ haben sich später über Fernstudiengänge auch formal weiterqualifiziert. Aufgrund langjähriger Unterrichtserfahrung und guter Deutschkenntnisse sind die festangestellten türkischen Lehrer heute gut in das bayerische Schulsystem integriert.

Die befragten Lehrer mit Zeitarbeitsverträgen („Rotationslehrer“) hatten zu 95% mehr als zehn Jahre Berufserfahrung und verfügten z.T. über Zusatzqualifikationen. Mehr als die Hälfte der Befragten kann für den Einsatz an Grund- und Hauptschulen nach den Maßstäben des türkischen Lehrerbildungssystems als formal überqualifiziert gelten, da sie eine Lehrbefugnis für die Primarstufe II oder Höhere Schulen besaßen. Das 1992 veränderte Auswahlverfahren unterliegt nicht mehr allein der Kontrolle des türkischen Erziehungsministeriums. Eine zentral ausgewertete, standardisierte schriftliche Prüfung und ein zusätzliches mündliches Auswahlverfahren vor einer gemischten Kommission dürften dazu beigetragen haben, daß nach Bayern Lehrer gelangten, die berufserfahren, qualifiziert und motiviert waren. Zwar haben die bayerischen Schulbehörden nach wie vor keinen direkten Einfluß auf die Auswahl, man kann im Vergleich zu den eher tendenziösen Auswahlverfahren der 80er Jahre heute aber von der Anwendung universalistischer Auswahlkriterien reden. Die Ausgangsthese 6 (Auswahlverfahren zum Teil nach fachfremden Gesichtspunkten) ist in dieser Hinsicht stark zu relativieren.

2. Vorbereitung auf das bayerische Schulsystem

Zwei Drittel der Lehrer, die im Rotationsverfahren an bayerische Schulen gelangen, sehen sich nur ungenügend auf ihren Einsatz vorbereitet. Der 4-6monatige vorbereitende Deutschkurs in Ankara vermittelt den Lehrern Grundkenntnisse, aber keine ausreichende aktive Sprachbeherrschung. 15% der Lehrer, die zum Zeitpunkt der Befragung bereits zweieinhalb Jahre in Bayern eingesetzt waren, bescheinigten sich gute passive Sprachkenntnisse, nur 3,5% gute aktive Sprachkenntnisse.

Im Rotationsverfahren entsandte Lehrer werden nur unzureichend auf die neue Unterrichtssituation im Ausland vorbereitet. Die meisten Lehrer benötigen eine recht lange Zeit, um sich auf die veränderten pädagogischen Anforderungen einzustellen. Die von Fachbetreuern und Vertretern des Staatsministeriums erteilte Einführung am Ende des Sprachkurses in Ankara stellt zwar einen ersten positiven Ansatz dar, der jedoch in Überlegungen einmünden müßte, wie man den Lehrern vor ihrem Einsatz - etwa durch frühzeitige Kontaktaufnahme zu ihren jeweiligen Vorgängern („Lehrerpatenschaften“) - einen Einblick in die Unterrichtspraxis und Arbeitsbedingungen in Bayern vermitteln könnte. Ideal wäre eine zweimonatige Einarbeitung vor Ort durch die abzulösenden Kollegen in Verbindung mit einem Deutschintensivkurs. Die Ausgangsthese 4 (Qualifikation der Lehrer im Verhältnis zu den Anforderungen in Bayern) bestätigte sich („Die wenigsten scheinen aber eine Vorstellung davon zu haben, was sie in ‘deutschen’ Klassenzimmern erwartet“). Selbst erfahrene Lehrer haben im Normalfall große Startprobleme, nicht nur bei der Umsetzung divergierender pädagogischer Leitlinien, sondern auch mit dem ungewohnten Verhalten der Schüler.

3. Betreuung, Aufsicht und Weiterbildung

Besonders in der Anlaufphase fühlten sich viele Lehrkräfte vor große Schwierigkeiten gestellt: Wohnungssuche, Behördenformalitäten, ungewohnte Schulorganisation, Beschaffung von Lehrmaterial etc. Einige Gesprächspartner erwarteten mehr Hilfe von Schulbehörden oder dem türkischen Generalkonsulat, um diesen Übergang leichter zu meistern. Andere berichteten, daß ihre Fachbetreuer, Schulräte oder Schulleiter vorbildliche Arbeit leisteten. Die Betreuung durch die Fachberater ist besonders während der ersten beiden Schuljahre von großer Bedeutung und müßte ausgeweitet werden.

Einige ländliche Regionen scheinen mit Fachbetreuern bzw. Ansprechpartnern unterversorgt zu sein. Betroffen sind vor allem Lehrer, die im ländlichen Raum ausschließlich nachmittags unterrichten und zwischen mehreren Schulen pendeln. In anderen Regionen scheint die Betreuung trotz solch schwieriger Bedingungen gut zu funktionieren, so daß offensichtlich vieles dem Idealismus der Fachbetreuer zuzuschreiben ist. Jeder Lehrer sollte möglichst nahe am Einsatzort einen festen Ansprechpartner haben.

Die staatliche Schulaufsicht wird von Schulräten in Form regelmäßiger Unterrichtsbesuche ausgeübt. Sie entscheiden im ersten Jahr über die Verlängerung der Arbeitsverträge der befristet angestellten Lehrer. Schulratsbesuche sind für die Mehrzahl der Lehrer, die gerade im ersten Schuljahr im schulischen und außerschulischen Bereich besondere Schwierigkeiten haben ein „Alptraum“. Das derzeitige Beurteilungsverfahren setzt zu früh ein, der erste Schulratsbesuch erfolgt bereits wenige Monate nach Arbeitsantritt. Schulratsbesuche werden allgemein zu wenig oder nur in manchen Fällen ausreichend vorbereitet. Bei der unterrichtsbegleitenden Betreuung, die in den ersten Wochen ohne „Beurteilungsdruck“ erfolgen sollte, müssen die von der Schulaufsicht angelegten Beurteilungskriterien frühzeitig erläutert werden. Die Lehrer müssen wissen, daß sie auf Fortbildungsveranstaltungen, die von Fachbetreuern und Schulräten speziell für türkische Lehrer angeboten werden, Beurteilungssituationen in Musterstunden üben und Hilfestellung erwarten können.

Der begleitende Sprachkurs wird sehr positiv beurteilt und als unverzichtbar angesehen. Eine an sich wünschenswerte Ausweitung des Kursangebots ist angesichts der Auslastung der türkischen Lehrer jedoch kaum möglich. Der Sprachkurs hat zudem eine eminente Bedeutung für die Kommunikation unter den türkischen Kollegen, für manche bietet er die einzige Gelegenheit zum Erfahrungsaustausch. Ideal sind Sprachkurse, die von Fachbetreuern geleitet werden, da in dieser Konstellation Wege verkürzt werden und regelmäßig Gelegenheit zum Gespräch besteht.

4. Einstellung auf das Unterrichtssystem und fachliche Integration

Lehrer mit Zeitverträgen benötigen ein bis zwei Jahre, um sich an die veränderten Bedingungen anzupassen. Sie müssen ihren in der Türkei üblichen Frontalunterricht auf einen Unterrichtsstil umstellen, der die Schüler stärker zum selbständigen Arbeiten ermutigt. Ihre Schüler kennen diesen „deutschen“ Stil aus dem Unterricht in Regelklassen und verhalten sich völlig anders als Schüler in der Türkei.

Es besteht damit eine erhebliche Diskrepanz zwischen Ausbildung und Berufspraxis in der Türkei und den neuen Anforderungen, denen sich türkische Lehrer an bayerischen Grund- und Hauptschulen stellen müssen. Lehrer, die in zweisprachigen Klassen dieselben Fächer wie in der Türkei unterrichten, müssen sich neu in die bayrischen Lehrpläne einarbeiten, da diese andere Schwerpunkte setzen und eine andere Progression vorsehen. Umstellungsschwierigkeiten werden dadurch verschärft, daß für den MEU und RI keine adäquaten Lehrmittel zur Verfügung stehen. Viele Lehrer unterrichten in zweisprachigen Klassen Fächer, für die sie nicht ausgebildet sind. Die Schulämter versuchen zwar, Fachlehrer in den in der Türkei gelehrt Fächern einzusetzen, doch gelingt dies keineswegs immer. In Zukunft werden türkische Lehrer fast nur noch „Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht“ (MEU) geben und das Fach „Religiöse Unterweisung für türkische Schüler muslimischen Glaubens“ (RI) unterrichten. Sie sind daher mit Inhalten und Unterrichtsmethoden konfrontiert, in die sie sich grundsätzlich neu einzuarbeiten haben.

Für den Fachunterricht in zweisprachigen Klassen gibt es inzwischen in Deutschland verlegte, an die Unterrichtssituation angepaßte Lehrmittel. Bei der Versorgung mit Klassensätzen scheinen an einigen Schulen jedoch Lücken zu bestehen. Für die Lehrmittel allgemein gilt: Nicht die Beschaffung stellt das Hauptproblem dar, sondern das Fehlen von Lehr- und Lernmitteln in den Fächern MEU und RI, die die besonderen Gegebenheiten bei zweisprachig aufwachsenden Kindern berücksichtigen. Die Ausgangsthese 7 („Lehrmittelproblem“) muß also in dieser Hinsicht relativiert werden.

Die Tatsache, daß immer mehr Lehrer gezwungen sind, zwischen mehreren Schulen und Einsatzorten zu pendeln, erschwert ihre Integration in den Schulbetrieb. Der Einsatz an mehreren Schulen ist gerade im ländlichen Bereich mit Fahrten verbunden, die sich in angemessener Zeit nur mit eigenem PKW bewältigen lassen. Bei der Einsatzplanung der Lehrer ist darauf zu achten, daß Lehrer auf diese Situation bereits im Laufe der Vorbereitungen in Ankara aufmerksam gemacht werden.

Vor allem im ländlichen Bereich werden für den MEU und RI immer häufiger jahrgangsübergreifende Lerngruppen mit Schülern verschiedener Schulen gebildet werden müssen. Der Unterricht in Lerngruppen stellt besondere pädagogische und didaktische Anforderungen. Die Einbindung der Lehrer in einen regulären Unterrichtsbetrieb ist erschwert und ihre Möglichkeiten zur Kommunikation mit Kollegen reduzieren sich auf ein Minimum. Die Ausgangsthese 3 (Problem wechselnde Einsatzorte), wurde somit bestätigt.

Die konsultierten Lehrer waren sich einig, daß sie erst gegen Ende der fünf Jahre in der Lage seien, einen Unterricht nach pädagogischen und didaktischen Grundsätzen des bayerischen Schulsystems durchzuführen - doch dann werde man wieder in die Türkei zurückgeschickt, und die Nachfolger hätten wiederum die gleichen Schwierigkeiten zu bewältigen. Zumindest eine Verlängerung der Zeitverträge sollte dringend überdacht werden. Dieses Problem der Diskontinuität stellt sich naturgemäß bei den festangestellten Lehrern nicht.

5. Verhältnis zu deutschen und türkischen Kollegen sowie zur Schulleitung

Fest angestellte Lehrkräfte können als integraler Bestandteil ihres Kollegiums angesehen werden. Dies gilt offensichtlich nicht für türkische Lehrer mit Zeitverträgen. Fehlende Sprachkenntnisse und Kontaktmöglichkeiten stehen der Integration entgegen. Ein Problem zwischen deutschen und türkischen Lehrern ist augenscheinlich auch die unterschiedliche Erwartungshaltung, wer auf wen zuzugehen habe. Deutsche Lehrer entziehen sich einem von türkischen Kollegen initiierten Gespräch zwar in der Regel nicht, die Aussage „deutsche Kollegen sind hilfsbereit, aber nicht kontaktfreudig“ dürfte die Situation an vielen Schulen jedoch treffend beschreiben.

Alle aus der Türkei entsandten Lehrer sind in der Anfangszeit auf die Mithilfe sprachkundiger deutscher und türkischer Kollegen und der Schulleitung - nicht nur bei der Integration in den Schulalltag sondern auch bei der Organisation ihres Alltagslebens - dringend angewiesen.

Ganz entscheidend für die Integration und Akzeptanz ist, inwiefern der Unterricht der türkischen Lehrer in den vormittäglichen Regelunterricht integriert werden kann. Nur dann sind Gespräche im Lehrerzimmer möglich, die über ein reines Problemmanagement hinausgehen und eine soziale Einbindung türkischer Kollegen in die Lehrerschaft fördern. Lehrer in zweisprachigen Klassen haben in der Regel genügend Gelegenheit an ihrer Stammschule nach einer Anlaufzeit feste kollegiale Bindungen zu knüpfen. Anders liegen die Dinge bei den Lehrkräften, die vorwiegend nachmittags MEU oder RI unterrichten und zudem nur ein oder zwei Tage die Woche an ihrer Stammschule eingesetzt sind. Sie fühlen sich sehr isoliert und bekommen ihre deutschen Kollegen kaum zu Gesicht. In extremen Fällen ist sogar eine Kontaktaufnahme mit der Schulleitung schwierig, wenn Lehrer nur an einem Nachmittag an einer Schule eingesetzt werden und ihnen kaum genügend Zeit bleibt, Probleme mit Schülern oder der Lehrmittelbeschaffung etc. anzusprechen.

Einig waren sich die Lehrer darin, daß bei konkreten Problemen mit Schülern eine inhaltliche Auseinandersetzung mit deutschen Kollegen jederzeit möglich und oft auch fruchtbar sei.

Die Hälfte der „Rotationslehrer“ konnte sich „in den meisten Fällen“, rund ein Viertel sogar „stets“ mit deutschen Kollegen über Probleme türkischer Schüler verständigen. Die Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis pflegen einen noch intensiveren Austausch.

62% der Lehrer im Dauerarbeitsverhältnis fühlen sich zumindest von einem Teil der deutschen Kollegen als Lehrer 2. Klasse beurteilt, bei Lehrern mit Zeitverträgen waren es unabhängig von der Aufenthaltsdauer nur knapp 38%. Dies könnte darauf hindeuten, daß Lehrer mit Zeitverträgen viel weniger Gelegenheit zu einer Kontaktaufnahme im positiven wie im negativen Sinn haben, und Einstellungen ihrer deutschen Kollegen ihnen gegenüber aus diesem Grund insgesamt freundlicher bewerteten.

Mehr als drei Viertel der türkischer Lehrer sind der Meinung, daß deutsche Kollegen nur mangelhafte Kenntnisse über die gesellschaftlichen und kulturellen Hintergründe der Türkei besitzen. Immerhin 40% gaben an, daß sie wegen ihrer Nationalität Vorurteilen ausgesetzt seien, 20% glaubten, daß ihre Religionszugehörigkeit eine Rolle spiele. Mit der Aufenthaltsdauer wächst die Zahl derer, die solche Vorurteile bei einem Teil der deutschen Lehrern wahrnehmen.

Türkische Kollegen haben zueinander in der Regel ein enges und solidarisches Verhältnis. Sofern erfahrene Kollegen an der gleichen Schule eingesetzt sind, übernehmen sie wichtige Vermittlerdienste für ihre neuen Kollegen. Vor allem bei den Lehrern mit Zeitverträgen stellen die Kontakte zu türkischen Kollegen eine wichtiges soziales Netzwerk dar. Diese Kontakte sind in der ersten Zeit überlebenswichtig und sichern langfristig die Bewältigung der Anfangsprobleme, wenn z.B. Arbeitsblätter für den MEU von Kollegen zur Verfügung gestellt werden. Wenn sich Lehrer allerdings vorwiegend oder ausschließlich innerhalb „türkischer“ Netzwerke bewegen, bieten sich ihnen kaum noch Möglichkeiten, ihr Deutsch zu verbessern.

Die Ausgangsthese 2 („Türkische Lehrer sind isoliert“) bestätigte sich vor allem für jene Lehrer, die vorwiegend am Nachmittag im Fach MEU und RI eingesetzt werden.

6. Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht (MEU)

Lehrer, die Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht geben, haben mit erheblichen Problemen zu kämpfen. Die Erziehungsberechtigten entscheiden über die Teilnahme ihrer Kinder. Die Einstellung, Türkischunterricht sei nicht „karriereförderlich“, wird von den Lehrern bei türkischen Eltern immer häufiger wahrgenommen. Sie übertrage sich auf die Schüler, die tendenziell zum „Schwänzen“ dieses „nutzlosen“ Faches neigen. Türkische Lehrer haben daher zuallererst mit erheblichen Motivationsproblemen bei den Schülern zu kämpfen. Da das Fach MEU meist nachmittags unterrichtet wird, stellt sein Besuch für türkische Kinder eine zusätzliche Belastung dar. Oft muß der Unterricht in jahrgangsübergreifenden Gruppen durchgeführt werden, nicht selten werden Schüler verschiedener Schulen zusammengefaßt. Dies bringt erhebliche zusätzliche Disziplinprobleme und didaktische Schwierigkeiten mit sich.

Geeignete (und offiziell zugelassene) Lehrmittel für das Fach existieren nicht, geschweige denn für einen Unterricht in jahrgangsübergreifenden Gruppen. Einige der befragten Lehrer

haben aus der Not eine Tugend gemacht und angemessene Unterrichtsmethoden und -materialien entwickelt, die sie auf informeller Ebene auch austauschen. Eine systematische Zusammenstellung und Edition dieser Materialien würde den Lehrern sehr helfen.

Aus Sicht der Lehrer würden sich ihre Arbeitsbedingungen nur ändern, wenn man MEU zum Pflichtfach erklärte und in den Vormittagsunterricht integrierte, keine jahrgangsübergreifenden Gruppen bzw. höchstens zwei (kombinierbare) Jahrgangsstufen zu unterrichten wären und geeignete Lehrmaterialien zur Verfügung stünden. Der Einführung des MEU als Pflichtfach steht der Grundsatz der Gleichbehandlung entgegen. Möglich wäre jedoch, die Gleichstellung eines neu zu schaffenden Faches „Muttersprache“ mit der ersten Fremdsprache. Organisatorische, pädagogische und inhaltliche Probleme, wie sie von Lehrern moniert werden, könnten mit der Aufnahme eines solchen Faches in den Fächerkanon versetzungsrelevanter Wahlpflichtfächer gelöst werden.¹¹⁶ Von einer Verlagerung der Vermittlung muttersprachlichen Kenntnisse in die Hände von nichtstaatlichen Organisationen, wie sie heute schon aufgrund der mangelnden Anziehungskraft des MEU der Fall ist, - also quasi der Anwendung des Subsidiaritätsprinzips - möchten wir abraten.

7. Religiöse Unterweisung für türkische Schüler muslimischen Glaubens (RI)

Religionsunterricht ist an bayerischen Schulen Pflichtfach. Am islamischen Religionsunterricht in zweisprachigen Klassen und an der „Religiösen Unterweisung für türkische Schüler muslimischen Glaubens“ haben im Schuljahr 1995/1996 insgesamt ca. ein Drittel der türkischen Grund- und Hauptschüler teilgenommen. D.h., zwei Drittel der türkischen Schüler haben entweder den Ethik- oder den christlichen Religionsunterricht besucht. Für die geringe Teilnahme am RI kommen zwei Ursachen in Betracht: fehlende Nachfrage oder fehlendes Angebot. Angesichts der allort, auch von den türkischen Lehrern, konstatierten hohen Teilnahmebereitschaft türkischer Kinder und Jugendlicher an Korankursen in Moscheegemeinden kann ein mangelndes Interesse türkischer Eltern und ihrer Kinder an islamischer Religionserziehung nicht unterstellt werden. Wenn die Einrichtung von RI-Gruppen am fehlenden Interesse türkischer Erziehungsberechtigter scheitert, so deutet dies darauf hin, daß sie mit den derzeit angebotenen Formen und Unterrichtsinhalten nicht einverstanden sind.

Islamische Glaubensinhalte werden derzeit für Kinder der Klassenstufen 1-5 auf Antrag der Erziehungsberechtigten als Religiöse Unterweisung für türkische Schüler muslimischen Glaubens angeboten und in zweisprachigen Klassen unter der regulären Bezeichnung Religionsunterricht vermittelt. Für die Klassen 6-9 existieren bislang keine Lehrpläne, trotzdem findet in zweisprachigen Klassen islamischer Religionsunterricht statt. Für Schüler in Regelklassen fehlt ein solches Angebot, so daß diese zwangsläufig am Ethikunterricht teilnehmen. Diese Situation ist mit dem Gebot der Wahrung der Glaubensfreiheit nur schwer zu vereinbaren.

RI wird im Gegensatz zu MEU zwar überwiegend (73%) vormittags parallel zum christlichen Religionsunterricht angeboten, sofern er aber nachmittags durchgeführt werden muß, wird von türkischen Lehrern die gleiche Kritik wie am MEU geäußert: Er bekommt den Cha-

¹¹⁶ Grundgedanken zu diesem Konzept sind formuliert. Siehe: Mahler (1994).

rakter einer zusätzlichen Last, der sich die Schüler häufig entziehen wollen. Allerdings werden selten mehr als zwei Jahrgangsstufen zusammen unterrichtet.

Türkische Lehrer, die nach Bayern entsandt werden, haben für dieses Fach keine spezifische Ausbildung erhalten und konnten - sofern sie als Fachlehrer der Primarstufe II oder an Höheren Schulen unterrichtet haben, keine Unterrichtserfahrungen im Fach Religion sammeln. Erst 1980 wurde Religions- und Ethikunterricht in der Türkei Pflichtfach an Schulen der Primarstufe. Doch selbst dort tätige Lehrer sind keineswegs auf die Aufgabe vorbereitet, *in der Diaspora* lebende muslimische Kinder religiös zu unterweisen. Die für einen regulären Pflichtunterricht in der Türkei entwickelten Lehrmittel sind hierfür nur bedingt einsetzbar. Sie reflektieren zudem nur den sunnitischen Islam hanefitischer Prägung. Die Richtlinien für die Religiöse Unterweisung geben zudem nur rudimentäre Vorgaben zu den Unterrichtsinhalten.

Viele türkische Lehrer versuchen flexibel auf die Bedürfnisse ihrer Schüler zu reagieren und greifen deren aktuelle Fragen im RI auf - ohne sich dabei akribisch an Lehrbüchern zu orientieren, die im wesentlichen auf die Situation der Türkei zugeschnitten sind. Aus zahlreichen Äußerungen wird deutlich, daß viele Lehrer versuchen, mit einer Art Ethikunterricht vor dem Hintergrund islamischer Glaubensvorstellungen den aktuellen Problemen junger türkischer Muslime gerecht zu werden. Oft genug geraten sie damit in offenen Konflikt zu den Vorstellungen, die ihren Schülern in Korankursen der verschiedensten islamischen Vereine nahegebracht werden. Dies äußert sich nicht selten in handfesten Konflikten mit Schülern, wenn sich diese auf Äußerungen ihrer Korankurslehrer berufen und damit Aussagen türkischer Lehrer angreifen.

Die Konzepte zur Unterweisung in der islamischen Religion müssen unter den in Abschnitt 3.6.2. genannten Aspekten überdacht werden, da - in welcher Sprache auch immer - auf diesem Feld ein Bedarf bestehen bleiben wird und unter Wahrung des Gebotes der Glaubensfreiheit gedeckt werden muß.

8. Zweisprachige Klassen

Türkische Lehrer sehen den Vorteil zweisprachiger Klassen darin, daß die Schüler ihre Muttersprache fortschreitend in Wort und Schrift systematisch erlernen. Diese Beschulungsform wird von türkischen Eltern jedoch immer weniger nachgefragt. Abgesehen davon, daß das Konzept der zweisprachigen Klassen unter Prämissen (Rückkehrintention) entwickelt wurde, die heute als überholt gelten können und sie damit den gesellschaftlichen Realitäten nicht mehr gerecht werden, bieten die zweisprachigen Klassen den türkischen Lehrern in jeder Hinsicht bessere Arbeitsbedingungen als der MEU und die Religiöse Unterweisung.

9. Interkulturelles Lernen

Die bayerischen Modellversuche unter den Stichworten „Interkulturelles Lernen“, „Interkulturelle Erziehung“ oder „Nürnberger Modell“ könnten einen Weg weisen, wie muttersprachliche Bildung türkischer Schüler sinnvoll in den Regelunterricht integriert werden könnte.

Drei festangestellte Lehrer, die seit langem in diesen Modellversuchen tätig sind, bewerteten ihre Erfahrungen in Einzelgesprächen überwiegend positiv.

Sie hoben hervor, daß dieses Modell einen Beitrag zur Erziehung zu gegenseitiger Toleranz leisten könne. Die kulturelle Identität bleibe erhalten, die deutsche Sprache und die Muttersprache werden im Regelunterricht systematisch vermittelt. Die Kooperationsstunden fördern ein interkulturelles Verständnis, das sich auch in einer Annäherung türkischer und deutscher Eltern niederschlagen kann, sie können aber auch zur gezielten und individuellen Förderung türkischer Schüler im Fach Deutsch genutzt werden.

Die in den Modellklassen tätigen Lehrer müssen überdurchschnittliches Engagement und Kooperationsbereitschaft mitbringen, sehr gut Deutsch sprechen, und die hier aufgewachsenen türkischen und deutschen Schüler mit ihren Problemen, Einstellungen und gegenseitigen Verhaltensweisen kennen und einschätzen können. Grundvoraussetzung des Modells ist, daß türkische und deutsche Kollegen gleichberechtigt zusammenarbeiten. Lehrer im Rotationsverfahren können in diesen Modellklassen nur in Ausnahmefällen eingesetzt werden. Eine Ausweitung dieses Modells würde, angesichts der abnehmenden Zahl festangestellter türkischer Lehrer mit ausreichender Erfahrung und Kompetenz, eine völlig neue Konzeption der Vorbereitung und Ausbildung türkischer Lehrer in Deutschland erfordern.

Für eine Weiterentwicklung dieses Modells erscheint aus Sicht der Beteiligten eine weitere wissenschaftliche Auswertung der langjährigen praktischen Erfahrungen unter Einbeziehung der beteiligten Pädagogen erforderlich. Die mittlerweile an den einzelnen Schulen erarbeiteten Materialien und Kooperationsstunden bedürfen der Sichtung und Verallgemeinerung als Vorstufe zu einer späteren curricularen Verankerung.

10. Türkische Lehrer als Vermittler zwischen Schule und Elternhaus

Türkische Lehrer könnten eine Vermittlerrolle zwischen Schule und Elternhaus einnehmen und Eltern in Fragen von schulischen und beruflichen Weichenstellungen und allgemeinen Erziehungsproblemen beraten. Die Umfrage ergab, daß nur ein relativ kleiner Teil der im Rotationsverfahren entsandten Lehrer diese Funktionen auch wahrnehmen kann. Festangestellte Lehrer haben hier eine etwas bessere Position. Insgesamt scheinen deutsche Lehrer von türkischen Eltern als kompetente Ansprechpartner angesehen zu werden. Nur 7% der türkischen Lehrer glaubt ein „Beratungsmonopol“ für türkische Eltern zu haben, rund ein Drittel meint, daß türkische Eltern ausschließlich deutsche Lehrer kontaktieren.

Trotz großer Bemühungen etlicher Lehrer kommen nur sehr wenige türkische Eltern zu Elternabenden. Nur durch langjähriges Engagement einiger festangestellter Lehrer scheint es zu gelingen, mehr als 20% türkischer Eltern regelmäßig zum Besuch von Elternabenden zu animieren. Viele Lehrer haben den Eindruck, daß die türkischen Erziehungsberechtigten immer noch zu wenig über die Gliederung des deutschen Schulsystems wissen. Die Lehrer waren überzeugt, daß eine effektive Beratung am besten gelingt, wenn deutsche und türkische Kollegen gemeinsam auftreten.

Andererseits ist den Erfahrungsberichten zu entnehmen, daß für türkische Eltern die Schule als "Beratungsort" noch immer weitgehend inakzeptabel ist bzw. Schwellenängste bestehen. Die Lehrer nutzen ihre Kontakte zu türkischen Vereinen, Moscheengemeinden usw. und verlegen ihre schulische Beratungstätigkeit in diesen sozialen Raum. Bei Kaffeehausgesprächen oder Plaudereien vor der Moschee werden gegebenenfalls Probleme der Schüler angesprochen. In diesem Rahmen können Eltern etwa ermuntert werden, ihre Kinder in den MEU zu schicken oder frühzeitig eine Entscheidung in Richtung Gymnasium oder Realschule zu treffen. Diese informelle Ebene dürfte in ihrer Wirkung oft diejenige der Elternabende übertreffen. Einige Lehrer gaben allerdings zu erkennen, daß sich aufgrund eines zum Teil politisch bzw. religiös stark fraktionierten türkischen Vereinslebens Konfliktsituationen ergeben, wenn sie sich in bestimmten Vereinen oder Kaffeehäusern sehen lassen. Etwa ein Viertel der türkischen Lehrer, festangestellte mehr als ihre Kollegen mit Zeitverträgen, halten sich dieser Szene daher ganz bewußt fern, um Konflikte zu vermeiden. Insofern bestätigte sich die Ausgangsthese 8 („Mittlerfunktion türkischer Lehrer“) weitgehend.

Ausblick

Die Kinder und Kindeskiner der in den letzten drei Jahrzehnten nach Deutschland gekommenen Arbeitnehmer haben sich mit jeder Generation weiter von der türkischen Sprache entfernt. Man kann diese Entwicklung als „Assimilation“ bedauern oder als „Zeichen der Integration“ gutheißen. Es steht wohl fest, daß das Deutsche als Unterrichts- und Denksprache gegenüber der Muttersprache bei Kindern türkischer Abstammung immer mehr an Bedeutung gewinnt. Türkische Eltern betrachten die Beschulung in Regelklassen heute überwiegend als den besten Weg für die Schulkarriere ihrer Kinder. Die Vermittlung der kulturellen Wurzeln, die Pflege der Sprache und Kultur sowie die religiöse Erziehung, bleiben jedoch ihr berechtigtes Anliegen, dessen Bedeutung steigt, je weniger sich Eltern und Kinder als integrale Bestandteile dieser Gesellschaft akzeptiert fühlen. Die Schule unterstützt Eltern mit dem muttersprachlichen Lehrangebot in diesem bei der Persönlichkeitsbildung ihrer Kinder so wichtigen Bereich.

Diesen Bildungs- und Erziehungsauftrag erfüllen Schulen im Wettbewerb mit außerschulischen Trägern, deren Angebote eine Wahrung der kulturellen Identität versprechen und in vielen Fällen eher zu Segregation als zu Integration führen. Soll der muttersprachliche Unterricht an Schulen eine Alternative dazu bieten, muß er für Eltern und Schüler attraktiv gestaltet werden. Er müßte von Lehrern erteilt werden, die mit beiden Sprachen und Kulturen gut vertraut sind. Der muttersprachliche Unterricht für bikulturell und zweisprachig aufwachsende Kinder in Bayern stellt hohe Anforderungen an die Qualifikation der Lehrer. Solange Lehrer mit derartigen Qualifikationen nicht in Deutschland ausgebildet werden, ist die Aufrechterhaltung des Angebotes nur mit Lehrern zu gewährleisten, die für eine befristete Zeit aus der Türkei entsandt werden. Sie benötigen eine Zusatzausbildung, die über die Vermittlung von rudimentären Sprachkenntnissen hinausgeht.

Zum muttersprachlichen *Ergänzungs*unterricht auf freiwilliger Basis zeichnen sich (zumindest in den Ballungszentren) heute folgende attraktive Alternativen ab: Die Einführung eines versetzungsrelevanten Wahlpflichtfaches „Muttersprache“ und das „Interkulturelle Lernen“,

wie es in verschiedenen Modellversuchen seit langem erprobt wird. Um diese Varianten in den Regelunterricht am Vormittag integrieren zu können, muß an einer Schule eine Mindestanzahl von Schülern an einem solchen Angebot interessiert sein. Ein versetzungsrelevantes Fach hätte vermutlich eine höhere Attraktivität als der Ergänzungsunterricht in seiner heutigen Form, so daß in diesem Fall mit steigenden Schülerzahlen zu rechnen wäre. Beide Varianten erfordern Lehrer mit einer Zusatzausbildung, gleich, ob Lehrer diese in Deutschland oder in der Türkei erwerben. In Orten mit einer geringen Zahl Schüler türkischer Muttersprache wird ein spezifisches Lehrangebot weiterhin nur klassen- bzw. schulübergreifend zu gewährleisten sein.

Die „Religiöse Unterweisung türkischer Schüler muslimischen Glaubens“ wird mittel- und langfristig auf Deutsch erfolgen müssen. Es erscheint heute wahrscheinlicher, daß weiterhin Lehrer aus der Türkei die religiöse Unterweisung erteilen werden, als daß muslimische, türkischstämmige Lehrer in Deutschland für diese Aufgabe ausgebildet werden. Aus der Türkei entsandte Lehrer mit Zeitverträgen müßten aber ebenfalls - entgegen der heutigen Praxis - eine Ausbildung vorweisen können, die zudem auf den Unterricht in Deutschland abgestimmt sein sollte.

Learning by doing bleibt für Lehrer, die nur einen begrenzten Zeitraum in Bayern tätig sind, ein unvermeidliches Erfordernis. In jedem Falle ist jedoch für Lehrer, die im Rotationsverfahren entsandt werden, eine sehr viel ausführlichere sprachliche und landeskundliche Vorbereitung auf ihren Einsatz in Bayern erforderlich. Selbst wenn diese langfristig gewährleistet wird, sind diese Lehrer auf Zeit auf eine intensive Betreuung und Unterstützung durch die beteiligten Behörden in der Türkei und in Bayern angewiesen.

Literaturverzeichnis

- Abalı, Ünal (1993): „Kulturelle Orientierung der Schulbücher für den muttersprachlichen Unterricht Türkisch in Deutschland.“ In: Verein für türkisch-deutsche Bildungsarbeit (Hg.): *Türken in deutschen Schulbüchern - Deutsche in türkischen Schulbüchern*. Köln: Önel Verlag, S. 30 ff.
- Akyüz, Yahya (1989): "Tarihi Süreç İçinde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sorunu". In: *Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü - Bugünü - Geleceği Sempozyumu. Tebliğler*. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim - Meslek Eğitim - Teknik Eğitim Fakülteleri. Ankara: 1989, S. 31-38.
- Allemann-Ghionda, Christa: Mehrsprachige Bildung in Europa. In: *LIFE. Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen*. Loseblattsammlung. München: 1997.
- Anamur, Hasan (1989): "Eğitimde Çağdaşlaşma ve Eğitim Fakülteleri". In: *Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü - Bugünü - Geleceği Sempozyumu. Tebliğler*. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim - Meslek Eğitim - Teknik Eğitim Fakülteleri. Ankara: 1989, S. 99-107.
- Aşıkoğlu, Nevzat Yaşar (1993): *Almanya’da Temel Eğitimdeki Türk Çocuklarının Din Eğitimi*. Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Ausländische Schüler und Lehrer an den bayerischen Schulen, Schuljahr 1996/1997. Stand: Herbst 1996. Statistische Berichte. B I/II 2 - j/96 Nr. 707*. Hg.: Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung. München: 1997.
- Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1986 bis 1995. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 138*. Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hg.). Bonn: 1996.
- Aytemiz, Aydın (1990): *Zur Sprachkompetenz türkischer Schüler in Türkisch und Deutsch. Sprachliche Abweichungen und soziale Einflußgrößen*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst: *Statistik zum Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer an Grund- und Hauptschulen in Bayern 1995/96*. Typoscript.
- Brandt, Hans-Jürgen/Haase, Claus-Peter (Hg.): *Begegnung mit Türken. Begegnung mit dem Islam. Ein Arbeitsbuch*. Hamburg (Rissen): EBV, 1981.
- Binswanger, Karl/Sipahioğlu, Fethi (1988): *Türkisch-islamische Vereine als Faktor deutsch-türkischer Koexistenz*. Benediktbeuren: Rieß-Druck und Verlag.
- Celkan, Hikmet: "Öğretmen Yetiştirmenin Toplumsal Açından Tetkiki". In: *Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü - Bugünü - Geleceği Sempozyumu. Tebliğler*. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim - Meslek Eğitim - Teknik Eğitim Fakülteleri. Ankara: 1989, S. 85-98.
- Cumhuriyet Döneminde Eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1983.
- Devlet İstatistik Enstitüsü (1995): *Milli Eğitim İstatistikleri. Örgün Eğitim. 1992-1993*. Yay. No: 1739. Ankara: 1995.
- Devlet İstatistik Enstitüsü (1997). *Türkiye İstatistik Yıllığı*. Yay. No: 1985. Ankara: 1997.
- „Dienstanweisung für Fachbetreuer für den Unterricht ausländischer Schüler an Grund- und Hauptschulen.“ Bekanntmachung v. 17.9.1979. *KMBI I*, S. 503. In: *Das Schulrecht in Bayern*. Loseblattsammlung mit Kommentar. Carl Link Vorschriftensammlung. Kronach. Abschnitt 22.28, S. 1ff.

- Dienstordnung für Lehrer an staatlichen Schulen in Bayern. Lehrerdienstordnung - LDO. 5. Aufl.* Carl-Link Vorschriftensammlung. Kronach: 1995.
- Dilâver, Hüseyin (1994): *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Şartları*. İstanbul: MEB Yay.
- Dinçsoy, Ömer (1995): *Türk Eğitim Sistemi*. Hrsg. v. Türk Demokrasi Vakfı. Ankara: Ekin Matbaacılık.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB (Hg.): *Integrierter muttersprachlicher Unterricht. Ein neues Fach für ausländische Kinder an deutschen Schulen. GEW-Script 17*. Darmstadt: 1988.
- Gogolin, Ingrid (1994): „Das Leitbild öffentlicher Einsprachigkeit: »common sense« in der bundesdeutschen Einwanderungsgesellschaft?“ In: Dieselbe (Hg.): *Das nationale Selbstverständnis in der Bildung*. Münster/New York, S. 59 ff.
- Gür, Metin (1993): *Türkisch-islamische Vereinigungen in der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel Verlag.
- Heitmeyer, Wilhelm/Dollase, Rainer (1996): *Die Bedrängte Toleranz*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Heitmeyer, W./Müller, J./Schröder, H. (1997): *Verlockender Fundamentalismus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hirt, Dieter/Hölscher, Petra: „Miteinander und voneinander lernen. Der bayerische Modellversuch: Erprobung einer besonderen Unterrichtsform zur Integration von Schülern aus anderen Herkunftsländern.“ In: *LIFE. Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen*. München: 1997.
- Hocker, Reinhard (1996): „Türkische Jugendliche im ideologischen Zugriff. Zur Einflußnahme extremistischer Gruppierungen auf jugendliche Migranten türkischer Herkunft.“ In: Heitmeyer, /Dollase (1996), S. 426-449.
- İleri, Esin (1986): „*Türkisch in Deutschland*“. *Diskussion um ein Schulfach aus Anlaß einer Tagung*. Arbeiten zur Mehrsprachigkeit; 15. Universität Hamburg, Germanisches Seminar/Deutsch als Fremdsprache, Zusatzausbildung für Lehrer von Schülern verschiedener Muttersprache. (ISSN 0176-559X) Hamburg: Universität Hamburg.
- Jungmann, Walter (1991): *Türkisch für Europa. Die Berliner Entwicklung von Lehrmaterialien für den Muttersprachunterricht unter den Bedingungen der Migration. Migrantenkinder in den Schulen Europas. 4*. Münster/New York: Waxmann.
- Kavcar, Cahit (1989): "Yüksek Öğretmen Okulu'nun Öğretmen Yetiştirmedeki Yeri". In: *Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü - Bugünü - Geleceği Sempozyumu. Tebliğler*. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim - Meslek Eğitim - Teknik Eğitim Fakülteleri. Ankara: 1989, S. 39-47.
- Koçer, Hasan Ali: "İlkokul Öğretmeninin Yetiştirilmesi (1973-1980)". In: *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1983.
- Kreiser, Klaus/Pingel, Falk (Hg.), (1987): *Türkisch als Muttersprache in der Bundesrepublik Deutschland. Schulbücher und Unterrichtskonzepte zwischen zwei Kulturen*. Studien zur Internationalen Schulbuchforschung, Bd. 49. Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, Braunschweig.
- Kröner, Birgit (1987): „Türkçe - Türkisch. Die Berliner Lernmaterialien im Urteil der Lehrer.“ In: Kreiser/Pingel (1987), S. 107-116.
- Kupfer-Schreiner, Claudia (1994): *Sprachdidaktik und Sprachentwicklung im Rahmen interkultureller Erziehung. Das Nürnberger Modell. Ein Beitrag gegen Rassismus und Ausländerfeindlichkeit*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.) (1983): *Erkundungsstudie zum Muttersprachlichen Unterricht für türkische Schüler in der Sekundarstufe I. Unterricht für ausländische Schüler*. Heft 6. Haenisch, Hans/Thürmann, Eike (Bearb.). Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Länderbericht Türkei 1994*. Statistisches Bundesamt (Hg.) Wiesbaden: Metzler-Poeschel, 1994.
- Luchtenberg, Sigrid/Nieke, Wolfgang (1994): „Begegnungsorientierte und konfliktorientierte Interkulturelle Erziehung und Erziehung zu Europa vor neuen Herausforderungen.“ In: Luchtenberg, S./Nieke, W. (Hg.): *Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension. Herausforderungen für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft*. Festschrift zum 60. Geburtstag von Manfred Hohmann. Münster/New York: Waxmann, S. 1-4.
- Luchtenberg, Sigrid: „Überlegungen zur Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz.“ In: Luchtenberg/Nieke (1994), S. 49-66.
- Mahler, Gerhart/Kaiser, Karl K. (1981): *Ausländische Schüler in Grund und Hauptschulen in Bayern*. Carl Link Vorschriftensammlung. München: Carl Link Verlag.
- Mahler, Gerhart/Kaiser, Karl K. (1985): *Ausländische Schüler in Grund und Hauptschulen in Bayern*. 3., neu bearbeitete Aufl. Carl Link Vorschriftensammlung. Kronach: Carl Link Verlag.
- Mahler, Gerhart/Steindl, Michael (1983): *Zweitsprache Deutsch für Ausländerkinder. Bildungspolitische Schwerpunkte. Didaktische Grundlagen*. Donauwörth: Auer.
- Mahler, Gerhart (1994): „Muttersprachlicher Unterricht - Formen und Zielsetzungen bis heute.“ In: *Muttersprachlicher Unterricht - ein Baustein für die Erziehung zur Mehrsprachigkeit*. Im Gespräch mit dem Hessischen Kultusminister 9. Wiesbaden: Hess. Kultusministerium, S. 5-9.
- Marpe, Rainer (1992): *Muttersprachlicher Unterricht für ausländische Schülerinnen und Schüler. Untersuchungen an Kasseler Schulen. Untersuchungen zur Arbeitsmigration in Kassel*. Bd. 2, Klaus F. Geiger (Hg.). Felsberg: migro.
- Merkens, Hans (1997): „Familiale Erziehung und Sozialisation türkischer Kinder in Deutschland.“ In: Merken, Hans/Schmidt, Folker: *Sozialisation und Erziehung in ausländischen Familien in Deutschland*. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 9-100.
- Moser, Anton: „Thesen zum interkulturellen Lernen als Auftrag der Schule.“ In: *LIFE. Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen*. Loseblattsammlung. München: 1997.
- Müller, Ingrid M. (1994): *Schulbesuch und Schulerfolg ausländischer Gymnasiasten*. Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München ISB. Arbeitsbericht Nr. 240. München: ISB.
- Müller, Ingrid M. (1996): *Integration ausländischer Kinder in Regelklassen: Vorzüge und Schwächen eines Schulversuchs aus der Sicht der Lehrenden*. Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München ISB. Arbeitsbericht Nr. 261. München: ISB.
- Neumann, Ursula (1997): „Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern aus der Türkei in deutschen Schulen.“ In: Gümrükçü, Harun/Neumann, Ursula/Felsch, Wolf-Rüdiger (Hg.): *ITES-Jahrbuch 1997/1998. Bikulturalität - staatliches Handeln - Mensch*. ITES Institut für Türkisch-Europäische Studien. Hamburg/Istanbul: Beta Basım, S. 145-157.
- Nieke, Wolfgang: „Interkulturelle Bildung als unerläßlicher Bestandteil von Allgemeinbildung. Notwendigkeit eines vernünftigen Umgangs mit Wir-Identitäten.“ In: Luchtenberg/Nieke (1994), S. 39-47.
- Okçabol, Rıfat (1996): "Türkiye'de Eğitim". In: *Yüzyıl Biterken. Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*. Bd. 12. İstanbul: İletişim, S. 450 ff.

- Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü - Bugünü - Geleceği Sempozyumu. Tebliğler. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim - Meslek Eğitim - Teknik Eğitim Fakülteleri. Ankara: 1989.
- Özcan, Ertekin (1989): *Türkische Immigrantorganisationen in der Bundesrepublik Deutschland. Die Entwicklung politischer Organisationen unter türkischen Arbeitsmigranten in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin West*. Berlin: Hitit Verlag.
- Pingel, Falk: „Türkisch als Muttersprache: Vom Ersatz- oder Ergänzungsunterricht zum Schulfach.“ In: Kreiser/Pingel (1987), S. 7-27.
- Pommerin-Götze, Gabriele / Jehle-Santoso, Bernhard / Bozikake-Leisch, Eleni (Hg.) (1992): *Es geht auch anders! Leben und Lernen in der multikulturellen Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Dağyeli Verlag.
- Rex, J. / Joly, D. / Wilpert, C. (1987) : *Immigrant Associations in Europe*. Aldershot: Gower.
- „Richtlinien für den muttersprachlichen Unterricht ausländischer Schüler.“ Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultur vom 28. September 1989 Nr. III/4 - 4/92 748, S. 279. *Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. Sondernummer 9/1989 vom 7.12.1989*. S. 277 ff.
- „Richtlinien für die religiöse Unterweisung türkischer Schüler muslimischen Glaubens in den Jahrgangsstufen 1 und 3 der Grundschule.“ *Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. Sondernummer 7, 14.5.1986*. S. 269 ff.
- „Richtlinien für die religiöse Unterweisung türkischer Schüler muslimischen Glaubens in den Jahrgangsstufen 4 und 5 der Grundschule.“ *Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus und Wissenschaft und Kunst. Sondernummer 5, 16.3.1988*. S. 53 ff.
- Rixius, Norbert / Thürmann, Eike (1987): *Muttersprachlicher Unterricht für ausländische Schüler*. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. (Hg.). Berlin: EXpress Edition.
- Scharlipp, Wolfgang-Ekkehard (1981): „Das Bildungssystem in der modernen türkischen Republik“. In: Brandt, Hans-Jürgen / Haase, Claus-Peter (Hg.): *Begegnung mit Türken. Begegnung mit dem Islam. Ein Arbeitsbuch*. Hamburg (Rissen): EBV.
- Scheinhardt, Hartwig (1987): „Initiativen türkischer Lehrer in Rheinland-Pfalz - Zwei Lehrwerke für den türkischen muttersprachlichen Unterricht im Vergleich.“ In: Kreiser / Pingel (1987), S. 85-99.
- Schulordnung der Volksschule. Schulordnung für die Volksschulen in Bayern - Volksschulordnung (VSO) mit Bayer. Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (BayEUG)*. 26., überarb. Aufl., 1998. Kronach: Carl-Link Verlag, 1998.
- Schwenk, Helga (1987): „Das Sprachvermögen zweisprachiger türkischer Schüler.“ In: Widman, H. / Abalı, Ünal. (Hg.): *Probleme der Reintegration türkischer Migrantenkinder. Berichte - Referate*. Gießen. S. 95-113.
- Schwenk, Helga (1988): *Das Sprachvermögen zweisprachiger türkischer Schüler*. Tübingen.
- Schwenk, Helga: „Fachdidaktische Zielsetzungen für den Türkischunterricht in Deutschland.“ In: Kreiser / Pingel (1987), S. 47-65.
- Serengil, Faruk Kadri: "Temel Eğitimde 1. Kademeye Öğretmen Yetiştirmenin Dünü - Bugünü - Geleceği". In: *Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü - Bugünü - Geleceği Sempozyumu. Tebliğler*. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim - Meslek Eğitim - Teknik Eğitim Fakülteleri. Ankara: 1989, 157-173.

- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (ISB), (Hg.) (1990): *Handreichungen für den Muttersprachlichen Unterricht. Türkisch*. München: ISB.
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (ISB), (Hg.), (1992): *Miteinander und voneinander lernen. Handreichungen für den interkulturellen Unterricht. Bd. 1: Materialien für die Grund- und Hauptschule*. München: ISB.
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (ISB), (Hg.), (1994): *Miteinander und voneinander lernen. Handreichungen für den interkulturellen Unterricht. Bd. 2: Materialien für die Hauptschule in Bayern*. München: ISB.
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (ISB), (Hg.), (1995): *Miteinander und voneinander lernen. Handreichungen für den interkulturellen Unterricht. Bd. 3: Interkulturelles Lernen durch Projekte*. München: ISB.
- Stadt Nürnberg, Schul- und Kulturreferat / Planungsbüro für interkulturelle Pädagogik (1994): *Ausländische Schülerinnen und Schüler in Nürnberg. Schuljahr 1993/94*.
- Stadt Nürnberg, Schul- und Kulturreferat / Planungsbüro für interkulturelle Pädagogik (1996): *Schule braucht Kulturen. Ausländische Schülerinnen und Schüler in Nürnberg. Schuljahr 1995/96*.
- Straßburger, Gaby (1997): „Exkurs: Das Kopftuch - Symbol eines Machtkampfes um die Stellung der (türkischen) Muslime in Frankreich.“ In: Unbehaun / Yalçın-Heckmann / Straßburger (1997), S. 317-353.
- Tuna, Soner (1997): „Bilingualität als Interkulturalität“. In: Waldhoff, Hans-Peter / Tan, Dursun / Kürşat-Ahlers, Elçin (Hg.): *Brücken zwischen Zivilisationen. Zur Zivilisierung ethnisch- kultureller Differenzen und Machtungleichheiten. Das türkische-deutsche Beispiel*. Frankfurt: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 127-134.
- Türkei. Südosteuropahandbuch Bd. 4*. Hg. Klaus-Detlev Grothusen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1985.
- Unbehaun, Horst: „Formale Strukturen und Netzwerke.“ In: Unbehaun, H. / Yalçın-Heckman / Straßburger (1997), S. 156-317.
- Unbehaun, Horst / Yalçın-Heckmann, Lale / Straßburger, Gaby (1997): *Die türkischen Kolonien in Bamberg und Colmar - ein deutsch-französischer Vergleich sozialer Netzwerke von Migranten im interkulturellen Kontext*. (Unveröffentl. Forschungsendbericht) Bamberg: Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften, Lehrstuhl für Türkische Sprache, Geschichte und Kultur, 1997.
- Weil, Gerhard (1990): *Türkische Lehrkräfte an öffentlichen Schulen in Berlin (West)*. Unver. Diss. FU Berlin, Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften. Berlin: 1990.
- Wode, Henning: „Erziehung zu Mehrsprachigkeit: Pro und Contra.“ In: *Lernen in Deutschland*. 2/1993, S. 106-122.

Universität Bamberg

LEHRSTUHL FÜR TÜRKISCHE
SPRACHE, GESCHICHTE UND KULTUR

Prof. Dr. Klaus Kreiser

FORSCHUNGSGRUPPE TÜBAY

Dr. Horst Unbehaun ♦ Harald Schüler

UMFRAGE

Wenn Sie diese Erläuterungen gelesen haben, wird es Ihnen leicht fallen, den Fragebogen auszufüllen !

- Beantworten Sie bitte alle Fragen der Reihenfolge nach!
Berücksichtigen Sie bitte sämtliche aufgeführten Fragen!
- Die meisten Fragen können Sie durch Ankreuzen eines der Kästchen am Rand beantworten.
- Bei einigen Fragen können für Ihre Situation mehrere Antwortalternativen zutreffend sein.
- Bei einigen Fragen müssen Sie einige Worte oder eine Zahl eintragen. _____ ✍
- Sollte der vorgesehene Platz bei einer Frage nicht ausreichen, notieren Sie die Fortsetzung Ihrer Antwort auf einem gesonderten Blatt!

Sollten Sie eine Frage im Zusammenhang mit dieser Umfrage haben, so können Sie sich vom **17. - 28. Februar 1997** werktags zwischen **17.00** und **20.00 Uhr** unter folgender Telefonnummer an unsere Forschungsgruppe wenden und haben die Möglichkeit, **auf Türkisch oder Deutsch** persönlich mit einem verantwortlichen Mitarbeiter zu sprechen:

(0911) ## ## ##
Dr. Horst Unbehaun



Bitte senden Sie Ihren ausgefüllten Fragebogen im beigefügten frankierten Rückumschlag bis zum 1. März 1997 an uns zurück !

1. Geschlecht: männlich
weiblich

2. Geburtsjahr: 1 9

3. Geburtsort:
Land: _____
Provinz: _____
Distrikt: _____

4. Familienstand: verheiratet
ledig
verwitwet

5. Lebt Ihr Ehepartner in Deutschland?
Nein
Ja
Seit wievielen Jahren? _____

6. Wieviele Kinder haben Sie? _____
Wieviele Ihrer Kinder gehen in Deutschland zur Schule? _____

7. Welche Art von Höherer Schule (lise) haben Sie abgeschlossen?
a. staatliche Höhere Schule
allg. Höhere Schule
Höhere Schule für Prediger
technische/berufsbildende HöS
b. private Höhere Schule

8. Nennen Sie die Fachrichtung der abgeschlossenen Höheren Schule (literaturwiss., naturwissenschaftlich etc.) sowie den Ort der Schule:
Fachrichtung: _____
Stadt: _____
Abschlußjahr: 1 9

9. An welcher Hochschule haben Sie Ihre Lehrerausbildung abgeschlossen ?
Oberschule für Lehrer
Hochschule für Lehrer
Universität

10. Nennen Sie den Ort der Hochschule, an der Sie ihre Lehrerausbildung abgeschlossen haben:
Stadt: _____

11. Für welche Schulart besitzen Sie in der Türkei eine Lehrbefugnis? (Mehrfachnennungen sind möglich)
Grundschule (ilkokul)
Mittelschule (orta okul)
Höhere Schule (lise)
Berufsschule (meslek lisesi)
Predigerschule (imam hatip lisesi)
techn. Oberschule (teknik lise)

12. Sofern sich Ihre Lehrbefugnis auf ein bestimmtes Fach (z.B. Türkisch oder Geschichte) bezieht, um welches handelt es sich?

13. Wieviele Jahre haben Sie in der Türkei als Lehrer gearbeitet bevor Sie nach Deutschland kamen?

14. An wievielen verschiedenen Schulen (Orten) haben Sie in der Türkei als Lehrer gearbeitet?

15. Nennen Sie die letzten drei Schulen (Schulart, Provinz, Distrikt und Dauer), an denen Sie tätig waren, bevor Sie als Lehrer nach Deutschland kamen! *Hinweis:* Wenn Sie nur an 1 oder an 2 Schulen gearbeitet haben, so nennen Sie nur diese!

1 Schulart: _____
Provinz: _____
Distrikt: _____
Dauer: 1 9 - 1 9

2 Schulart: _____
Provinz: _____
Distrikt: _____
Dauer: 1 9 - 1 9

3 Schulart: _____
Provinz: _____
Distrikt: _____
Dauer: 1 9 - 1 9

16. Welche Klassenstufen haben Sie direkt vor dem Wechsel nach Deutschland hauptsächlich unterrichtet?
In der _____ und _____ Klasse

17. Haben Sie, um Nebeneinnahmen zu erzielen, während Ihrer Lehrertätigkeit jemals zeitweise an Privatschulen, Nachhilfeinstituten oder in Uni-Vorbereitungskursen unterrichtet?
Nein
Ja

18. Haben Sie außerhalb Ihrer Lehrertätigkeit jemals hauptberuflich in anderen Berufen gearbeitet?

Nein

Ja

Wenn Sie mit „Ja“ geantwortet haben, in welchen?

1. _____ ✍

2. _____ ✍

19. Sind Sie vor Ihrer Tätigkeit als Lehrer an bayerischen Schulen schon einmal (als Tourist, Student, Arbeiter oder zu Besuch bei Verwandten) nach Deutschland gekommen?

Nein

Ja

Wenn ja, wie lange dauerte Ihr Gesamtaufenthalt?

Ich war ___ Jahr/e ___ Monat/e ___ Wochen in D.

20. Wie bewerten Sie Ihre derzeitigen Deutschkenntnisse?

a. Wie gut verstehen Sie Deutsch?

sehr gut

gut

mittelmäßig

wenig

sehr wenig

b. Wie gut sprechen Sie Deutsch?

sehr gut

gut

mittelmäßig

wenig

sehr wenig

21. Haben Sie an einem Deutschkurs teilgenommen, bevor Sie als Lehrer nach Deutschland kamen?

Nein

Ja

Wenn Sie teilgenommen haben, wer war der Veranstalter des Kurses?

_____ ✍

Wielange dauerte der Kurs ?

___ Monate ___ Wochen ✍

Schloß der Kurs mit einer Prüfung ab?

Nein

Ja

22. Haben Sie an einem Vorbereitungsseminar zur Landeskunde und zur Schulsituation teilgenommen, bevor Sie als Lehrer nach Deutschland kamen?

Nein

Ja

Welche Institution veranstaltete das Seminar?

_____ ✍

Wieviele Wochen dauerte es? ___ ✍

23. Wenn Sie heute einmal zurückblicken, denken Sie, daß Sie auf Ihre Tätigkeit als Lehrer in Deutschland gut vorbereitet wurden?

Nein

Ja

24. Denken Sie, daß es notwendig wäre, die Vorbereitung der türkischen Lehrer zu verbessern, die nach Ihnen in Bayern eingesetzt werden?

Nein

Ja

Wenn Sie mit „Ja“ geantwortet haben: Welche der unten aufgeführten Vorbereitungen empfehlen Sie zu verbessern oder zusätzlich zu ergreifen? Kreuzen Sie die Vorbereitungen an, die Sie für notwendig erachten und numerieren Sie sie nach ihrer Dringlichkeit (beginnend mit der Zahl „1“ für die dringlichste Maßnahme)

	Kreuz	Nr.:
◆ Sprachkurse	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>
◆ Allg. Informationen ü. Deutschland	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>
◆ Informationen über das deutsche Schulsystem	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>
◆ Informationen über die Schüler in Deutschland	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>
◆ Informationen über die Situation d. türk. Familien in Deutschland	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>
◆ Sonstige (bitte unten anführen)	<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>

_____ ✍

25. Haben Sie zu Ihrer Fortbildung in Deutschland außerhalb der Pflichtkurse zusätzlich noch einen anderen Deutschkurs besucht?

Nein

Ja

26. In welchem Schuljahr haben Sie Ihren Dienst im bayerischen Schuldienst aufgenommen?

1 9 ___ / 1 9 ___ ✍

Es ist anzunehmen, daß der Einsatz türkischer Lehrer in Bayern an mehreren Schulen, manchmal sogar in unterschiedlichen Städten, mit großen Belastungen verbunden ist. Die Fragen 27 und 28 betreffen diese Problematik.

27.

Führen Sie den/die Ortsnamen der Schule/n auf, an der/denen Sie im Schuljahr 1996/97 gearbeitet haben (bei identischen Orten: Schulorte einzeln auflisten!)

A 1. Schule, Ortsname: Der Name der Schule ist nicht erforderlich!

B 2. Schule, Ortsname:

C 3. Schule, Ortsname:

D 4. Schule, Ortsname:

E 5. Schule, Ortsname:

F 6. Schule, Ortsname:

G 7. Schule, Ortsname:

28.

An welchen Schulen, in welchen Klassenstufen unterrichten Sie im Schuljahr 1996/97 welche Fächer? Tragen Sie Fächer und Klassen, die Sie z.Zt. unterrichten, in den nachstehenden Stundenplan ein! Kennzeichnen Sie die Schulen gemäß Ihrer Angaben in Frage 27 mit den Buchstaben (A, B, C ...)! Hinweis: Wenn Sie 'Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht' oder 'Muslimischen Religionsunterricht' geben verwenden sie die Abkürzungen MEU/RI und zählen Sie die beteiligten Klassenstufen auf!



	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1. Stunde	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach
2. Stunde	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach
3. Stunde	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach
4. Stunde	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach
5. Stunde	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach
6. Stunde	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach
7. Stunde	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach
8. Stunde	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach
9. Stunde	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach
10. Stunde	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach
11. Stunde	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach	Schule Klasse (-nstufen) Unterrichtsfach

Es ist anzunehmen, daß Mißstände bei türkischen Lehr- und Lernmitteln an bayerischen Schulen einen Problembereich darstellen können.

29. Nennen Sie drei Lehrwerke, **die Sie gut finden** aber im Unterricht *nur in Form von Fotokopien* verwenden können:

1 Titel des Lehrbuches
Autor oder Hrsg. oder Verlag

2 Titel des Lehrbuches
Autor oder Hrsg. oder Verlag

3 Titel des Lehrbuches
Autor oder Hrsg. oder Verlag

30. Nennen Sie **die drei besten** Lehrbücher, die Sie im Unterricht verwenden, und von denen *jedem Ihrer Schüler ein Exemplar zur Verfügung steht*:

1 Titel des Lehrbuches
Autor oder Hrsg. oder Verlag

2 Titel des Lehrbuches
Autor oder Hrsg. oder Verlag

3 Titel des Lehrbuches
Autor oder Hrsg. oder Verlag

31. Nennen Sie maximal drei Lehrwerke, **die Sie nicht gut finden**, aber *zwangsläufig im Unterricht einsetzen müssen*:

1 Titel des Lehrbuches
Autor oder Hrsg. oder Verlag

2 Titel des Lehrbuches
Autor oder Hrsg. oder Verlag

3 Titel des Lehrbuches
Autor oder Hrsg. oder Verlag

32. Ist es Ihnen schon einmal gelungen, Ihre Schulverwaltung zur Anschaffung eines Klassensatzes eines neuen türkischen Lehrbuches zu bewegen?
Nein
Ja

33. Sind Sie bei der Anschaffung türkischer Lehr- und Lernmittel jemals auf Schwierigkeiten gestoßen?
Nein
Ja

34. In welchen der von Ihnen unterrichteten Fächer bzw. Klassen stehen Ihnen **überhaupt keine** Lehrbücher zur Verfügung? Nennen Sie die Klasse und das Fach:

1 Klasse Unterrichtsfach

2 Klasse Unterrichtsfach

3 Klasse Unterrichtsfach

4 Klasse Unterrichtsfach

5 Klasse Unterrichtsfach

35. In welchen der von Ihnen unterrichteten Fächer bzw. Klassen müssen Sie mit Fotokopien arbeiten, da Ihnen **nur ein Lehrerexemplar** eines Buches zur Verfügung steht? Nennen Sie die Klasse und das Fach:

1 Klasse Unterrichtsfach

2 Klasse Unterrichtsfach

3 Klasse Unterrichtsfach

4 Klasse Unterrichtsfach

5 Klasse Unterrichtsfach

36. Setzen Sie türkische Lehr- und Lernmittel ein, die in Deutschland produziert oder verlegt wurden?

Nein
Ja

Wenn Sie einige L&L einsetzen, welche?

1 Titel des Lehrbuches
Autor oder Hrsg. oder Verlag

2 Titel des Lehrbuches
Autor oder Hrsg. oder Verlag

3 Titel des Lehrbuches
Autor oder Hrsg. oder Verlag

37. Abgesehen davon benutzen Sie möglicherweise selbsterstellte Unterrichtsblätter als Lehr- und Lernmittel.
 Wenn Sie sich einmal Ihre gesamte Tätigkeit vor Augen halten: Benutzen Sie überwiegend türkische Lehrbücher oder überwiegend von Ihnen erstellten Arbeitsblätter?

Schulbücher
 Arbeitsblätter

38. Was meinen Sie zum Thema der Verbesserung der türkischen Lehr- und Lernmittel? Bitte teilen Sie ihre Vorstellungen kurz mit:

Die folgenden Fragen betreffen das Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern.

39. Welche der unten aufgeführten Probleme treten Ihrer Meinung nach im Schulalltag häufig auf, welche selten und welche nie?

	häufig	selten	nie
Probleme bei gemeinsamen Unternehmungen mit deutschen Kollegen (Klassenreisen, Projektwochen, türkische Feiertage etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P. im Zusammenhang mit der Überbelastung der Schüler d. Hausaufg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Probleme mit der Benotung einzelner Schüler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P. mit der allg. Disziplin unter S.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P., die aus der familiären häuslichen Situation der Schüler erwachsen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Streitigkeiten zwischen Schülern vor ethnischem, politischem oder religiösem Hintergrund	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Probleme mit Kriminalität (Anwendung von Gewalt, Rauschgiftkonsum etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Zu den Fragen 40, 41 und 42:
 Welche der unten genannten Aussagen zum Verhältnis zwischen türkischen Lehrern und Schülern (A, B, C..) halten Sie für die zutreffendste? Kreuzen Sie bei jeder Frage ein Kästchen an!

40.

A. „Verständigungsprobleme zwischen türkischen Schülern und Lehrern, die auf mangelnden Sprachkenntnissen beruhen, treten nur selten auf.“

B. „Weil sie nur mangelhafte türkische Sprachkenntnisse haben, verstehen meine türkischen Schüler häufig nicht gut, was ich erkläre. Daraus entstehen Probleme im Unterricht.“

C. Ich weiß nicht.

Sofern Sie B. für zutreffend halten:
 In welchen Fächern treten diese Probleme am häufigsten auf?
 Fächer:

1. _____

2. _____

3. _____

41.

A. „Die meisten türkischen Schüler besuchen den sog. ‘Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht sehr gerne.“

B. „Sehr viele Schüler betrachten den Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht als zusätzliche Belastung und besuchen daher diesen Unterricht nur unregelmäßig und wenig motiviert.“

C. Ich weiß nicht bzw. unterrichte nicht im Fach MEU

Sofern Sie B. für zutreffend halten:
 Sind Sie der Meinung, daß das Interesse der Schüler am MEU größer wäre, wenn das Fach am Vormittag unterrichtet würde?

Nein
 Ja

42.

A. „Im Vergleich zu den türkischen Schülern an deutschen Schulen verhalten sich türkische Schüler in der Türkei *respektvoller* gegenüber ihren Lehrern und sind *disziplinierter* im Unterricht.“

B. „Im Vergleich zu den türkischen Schülern an deutschen Schulen verhalten sich türkische Schüler in der Türkei *respektloser* gegenüber ihren Lehrern und sind *undisziplinierter* im Unterricht.“

C. „In diesen Punkten besteht *kein* großer Unterschied.“

D. Ich weiß nicht.

Es wird behauptet, daß die türkischen Lehrer in Deutschland von ihren deutschen Kollegen isoliert wären. Die folgenden Fragen betreffen diese Problematik.

43. Können Sie sich an den Schulen, an denen Sie unterrichten, mit Ihren deutschen Kollegen im allgemeinen über Probleme verständigen, die bei Ihren türkischen Schülern auftreten?

- nie
- selten
- in den meisten Fällen
- stets

44. Bei welchen der unten aufgeführten Probleme ziehen Sie es im Schulalltag allgemein vor, sich lieber mit einem türkischen Kollegen als mit einem deutschen Kollegen zu beraten?

Kreuzen Sie die betreffenden Problembereiche an:

Probleme bei gemeinsamen Unternehmungen mit deutschen Kollegen (Klassenreisen, Projektwochen, türk. Feiertage)

Probleme im Zusammenhang mit der Überbelastung der Schüler durch Hausaufgaben

Probleme im Zusammenhang mit der Benotung einzelner Schüler

Probleme mit der allg. Disziplin unter Schülern

Probleme, die aus der familiären häuslichen Situation der Schüler erwachsen

Streitigkeiten zwischen Schülern vor ethnischen, politischem oder religiösem Hintergrund

Probleme mit Kriminalität (Anwendung von Gewalt, Rauschgiftkonsum etc.)

45. Mit wievielen **türkischen** Kollegen kommen Sie im Schulalltag durchschnittlich im Laufe einer Woche in Kontakt?

Im Durchschnitt mit _____ türkischen Kollegen.

46. Haben Ihnen türkische Kollegen, die vor Ihnen nach Deutschland gekommen sind, dabei helfen können, die Anfangsprobleme zu lösen, mit denen Sie konfrontiert wurden, als Sie nach Deutschland kamen?

- Nein
- Ja

47. Wie oft im Monat treffen Sie Ihren sogenannten Fachbetreuer, der den türkischen Lehrern im jeweiligen Schulbezirk zur Seite stehen soll?

_____ mal pro Monat

48. Welche beruflichen Probleme stehen auf der Tagesordnung, wenn Sie sich mit Ihrem Fachberater treffen?



49. Stimmen sie den im folgenden genannten Aussagen eher zu oder lehnen Sie sie eher ab?

“Ein türkischer Lehrer kann die Probleme der türkischen Schüler besser verstehen als seine deutschen Kollegen.”

- Ich stimme im allgemeinen zu
- Ich stimme im allgemeinen nicht zu

“Ein Teil der deutschen Lehrer betrachtet uns als im Vergleich zu ihnen weniger qualifizierte Lehrer.”

- Ich stimme im allgemeinen zu
- Ich stimme im allgemeinen nicht zu

“Ein Teil der deutschen Lehrer hat Vorurteile gegenüber uns, weil wir Türken sind.”

- Ich stimme im allgemeinen zu
- Ich stimme im allgemeinen nicht zu

“Ein Teil der deutschen Lehrer hat Vorurteile gegenüber uns, weil wir Muslime sind.”

- Ich stimme im allgemeinen zu
- Ich stimme im allgemeinen nicht zu

“Die meisten dt. Lehrer wissen nur sehr wenig über das Leben in der Türkei und die aktuellen Vorgänge und gelangen daher zu falschen Bewertungen.”

- Ich stimme im allgemeinen zu
- Ich stimme im allgemeinen nicht zu

“Wenn ich versuche, Kontakt zu deutschen Kollegen aufzunehmen, gehen diese meist kaum auf mich ein.”

- Ich stimme im allgemeinen zu
- Ich stimme im allgemeinen nicht zu

“Wenn Probleme mit türkischen Schülern auftauchen, erwarten die deutschen Lehrer stets, daß sie von den türkischen Lehrern gelöst werden.”

- Ich stimme im allgemeinen zu
- Ich stimme im allgemeinen nicht zu

50. Treffen Sie sich in Ihrer Freizeit überwiegend mit deutschen oder überwiegend mit türkischen Kollegen?

Im allgemeinen mit türkischen Kollegen

Sowohl mit deutschen als auch mit türkischen Kollegen

Im allgemeinen mit deutschen Kollegen

Die folgenden Fragen betreffen das Verhältnis zwischen Lehrern und Eltern:

51. Wieviel Prozent der betreffenden türkischen Eltern beteiligen sich im Durchschnitt an den Elternsprechabenden, die an Ihrer Schule/Ihren Schulen veranstaltet werden?

bis zu 20 Prozent

zwischen 20 und 40 Prozent

zwischen 40 und 60 Prozent

zwischen 60 und 80 Prozent

mehr als 80 Prozent

52. Wie häufig reden Sie an Orten, an denen türkische Bürger zusammentreffen (z.B. Vereinslokale, Moscheen, Kaffeehäuser), mit Eltern direkt über die Schulprobleme ihrer Kinder?

nie

mindestens 1 mal pro Monat

mindestens alle 14 Tage

mindestens 1 mal pro Woche

53. Wie oft im Monat kommt es vor, daß ein Elternteil eines Ihrer Schüler Sie zum Zweck einer Beratung in der Schule aufsucht?

_____ mal pro Monat

54. Bemühen Sie sich, die türkischen Familien über die Probleme des deutschen Schulsystems aufzuklären?

Nein

Ja

Wenn Sie mit „Ja“ geantwortet haben, welcher der unten aufgeführten Themenbereiche kommt dabei am häufigsten zur Sprache?

A. Die Entscheidung zwischen zweisprachiger und deutscher Regelklasse

B. Der Übergang zur Realschule / zum Gymnasium

C. Der 'Qualifizierte Hauptschulabschluß' und die Berufswahl

55. Welchen der drei nachfolgenden Sätze halten Sie für den zutreffendsten?

“Türkische Eltern ziehen es im allgemeinen vor, Schulprobleme ihrer Kinder mit einem *türkischen* Lehrer zu besprechen.“

“Türkische Eltern ziehen es im allgemeinen vor, Schulprobleme ihrer Kinder mit einem *deutschen* Lehrer zu besprechen.“

“Türkische Eltern besprechen die Schulprobleme ihrer Kinder im allgemeinen sowohl mit *türkischen* als auch mit *deutschen* Lehrern.“

56. Stimmen Sie der folgenden Aussage zu oder lehnen Sie sie ab?

“Die meisten türkischen Familien interessieren sich nicht genug für die Schulsituation ihrer Kinder.”

Ich stimme eher zu

Ich lehne sie eher ab

57. Was gefällt Ihnen am besten am deutschen Schulalltag?

58. Was stört Sie am meisten am deutschen Schulalltag?

Wie danken Ihnen herzlich für die Teilnahme an dieser Umfrage!

Wären Sie zu einem persönlichen Gespräch über die im Fragebogen angesprochenen Themen bereit?

Nein

Ja

Bitte kontrollieren Sie noch einmal, ob sie sämtliche Fragen beantwortet haben, und senden Sie uns dann Ihren Fragebogen in dem beigefügten Freiumschlag zurück!