

Muttersprachlicher Unterricht und Integration  
(Von der Türkenschule zum Fach Türkisch)

Inauguraldissertation  
zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie  
im Fachbereich Klassische Philologie und Kunstwissenschaften  
der Johann-Wolfgang-Goethe Universität  
zu Frankfurt am Main

Erster Gutachter: Prof. Dr. Max Matter  
Zweiter Gutachter : Prof. Dr. Manfred Faßler  
Dritter Gutachter: Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke

Mündliche Prüfung am 09.07.2001

Vorgelegt von  
Ernestine Subklew

Mein Dank gilt Prof. Dr. Matter, der es mir ermöglicht hat, diese Arbeit zu schreiben, sowie den beiden anderen Gutachtern Prof. Dr. Faßler und Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke.

Des weiteren möchte ich mich bedanken bei den deutschen und türkischen Kolleginnen und Kollegen, den Damen und Herren von Schulleitungen und Funktionsstellen, den türkischen Studentinnen und Studenten, Schülerinnen und Schüler, dem türkischen Erziehungsattaché und den türkischen Eltern für ihre Bereitschaft, sich interviewen zu lassen.

Einen herzlichen Dank auch Dr. Karl-Heinz Burk, Dr. Hanne Straube, Dipl. Volksw. Hildegard Neufeld und Ursula v. Graevenitz für die Hilfestellung, die sie mir gaben.

In dieser Arbeit verwende ich aus Gründen der sprachlichen Ökonomie bei gemischtgeschlechtlichen Gruppen die Form des männlichen Plurals. Bei Gebrauch der weiblichen Form handelt es sich dagegen um reine Frauengruppen. Ich verfolge damit keine diskriminierende Absicht.

## Inhaltsverzeichnis

|  |    |
|--|----|
| I. Einleitung  | 5  |
| 1. Mein Zugang zur Thematik  | 5  |
| 2. Die Zielsetzung meiner Arbeit   | 7  |
| 3. Der Inhalt der Arbeit   | 15 |
| II. Türkische Schüler in Hessen  |    |
| 1. Daten und Fakten zum Zuzug der ausländischen<br>Arbeitsmigranten                    | 18 |
| 1.2 Die türkische Wohnbevölkerung in Hessen  | 20 |
| 2. Türkische Schüler in schulischen und vorschulischen                                 | 22 |
| 2.1 Die Anzahl der türkischen Schüler in den Jahrgängen<br>Einrichtungen von 1970-1996 | 22 |
| 2.2 Verteilung der Schüler auf die verschiedenen Schularten                            | 24 |
| 2.3 Schulen mit hohem Ausländeranteil  | 24 |
| 2.4 Schulanfänger, Vorklassen, Vorlaufkurse  | 25 |
| 2.5 Ausländische Kinder in Kindergärten  | 26 |
| 3. Regelungen zur Beschulung ausländischer Kinder                                      | 27 |
| 3.1 Rechtsgrundlagen   | 27 |
| 3.1.1 Schulpflicht   | 30 |
| 3.1.2 Muttersprachlicher Unterricht  | 32 |
| 4. Durchführungsbestimmungen zum Muttersprachlichen<br>Unterricht                      | 33 |
| 5. Was bedeutet 'Muttersprache' für türkische Kinder                                   | 35 |
| 6. Türkische Lehrer  | 38 |
| 6.1 Die Einstellung von türkischen Lehrern in Hessen                                   | 40 |
| III. Exkurs: Das türkische Schulsystem   |    |
| 1. Lehrerausbildung in der Türkei  | 41 |
| 2. Aufgaben und Ziele der türkischen Grundschule                                       | 41 |
| 3. Weiterführende Schulen und Studium  | 44 |

|  |    |
|--|----|
| IV. Der Muttersprachliche Unterricht   |    |
| 1. Der Unterricht in den siebziger Jahren                                      | 46 |
| 2. Die Veränderung des Unterrichts in den achtziger Jahren                     | 48 |
| 3. Die Einrichtung der Fachberatungen  | 52 |
| 3.1 Der Modellversuch des Bundesministeriums für Bildung und<br>Wissenschaften | 53 |
| 4. Der Modellversuch 'Türkisch anstelle der zweiten<br>Fremdsprache'           | 56 |
| 5. Die Zusammenarbeit mit den anderen deutschen<br>Bundesländern               | 57 |
| 6. Muttersprachlicher Unterricht in anderen Ländern                            | 58 |
| V. Sozialisation und Erziehung türkischer Kinder in Deutschland                | 61 |
| VI. Die Durchführung der Untersuchung  | 64 |
| 1. Der qualitative Forschungsansatz  | 65 |
| 1.1 Das problemzentrierte Interview  | 66 |
| 1.2 Der Kurzfragebogen   | 67 |
| 1.3 Das Experteninterview  | 67 |
| 1.4 Das Gruppeninterview   | 67 |
| 1.5 Das Telefoninterview   | 67 |
| 1.6 Die gezielte Frage   | 68 |
| 2. Die Auswahl der Probanden   | 68 |
| 2.1 Die türkischen Lehrer  | 69 |
| 2.2 Die türkische Fachberaterin  | 70 |
| 2.3 Die deutschen Lehrerinnen  | 70 |
| 2.4 Die Experten   | 71 |
| 2.5 Die türkischen Eltern  | 71 |
| 2.6 Die türkischen Schüler   | 72 |
| 2.7 Der türkische Erziehungsattaché  | 73 |
| 3. Der Leitfaden   | 74 |
| 4. Die Rolle der Interviewerin   | 76 |
| 5. Das Auswertungsverfahren  | 76 |

|  |     |
|--|-----|
| VII. Die Auswertung der Interviews   |     |
| 1. Die Bedeutung des Muttersprachlichen Unterrichts<br>aus der Sicht der Experten            | 77  |
| 1.1 Interview mit dem türkischen Erziehungsattaché   | 78  |
| 1.2 Interview mit dem zuständigen Ministerialrat<br>des Hessischen Kultusministeriums        | 80  |
| 1.3 Interview mit der zuständigen Schulamtsdirektorin<br>des Staatlichen Schulamts Frankfurt | 82  |
| 2. Interview mit der Fachberaterin für den Herkunftssprachlichen Unterricht Türkisch         | 85  |
| 3 Interviews mit Leitern von Schulen mit hohem<br>Zuwandereranteil                           | 90  |
| 3.1 Der Leiter einer Realschule  | 90  |
| 3.2 Der Rektor einer Hauptschule   | 92  |
| 3.3 Der Rektor einer Grundschule   | 94  |
| 3.4 Die Rektorin einer Grundschule   | 96  |
| 4. Interviews mit deutschen Lehrerinnen  | 102 |
| 4.1 Die Lehrerin der Grundschule, Frau Be.   | 102 |
| 4.2 Die Lehrerin der Hauptschule, Frau S.  | 104 |
| 4.3 Die Lehrerin der Gesamtschule, Frau E.   | 107 |
| 5. Interviews mit türkischen Lehrern   | 114 |
| 5.1. Die Lehrerin Frau B.  | 114 |
| 5.2 Die Lehrerin Frau K.   | 118 |
| 5.3 Der Lehrer Herr A.   | 121 |
| 5.4 Der Lehrer Herr S.   | 124 |
| 5.5 Der Lehrer Herr F.   | 127 |
| 6. Interviews mit türkischen Eltern  | 133 |
| 6.1 Ein Vater von drei erwachsenen Töchtern  | 134 |
| 6.2 Ein Großvater  | 135 |
| 6.3 Frau Y.  | 136 |
| 6.4 Ein Vater von zwei Söhnen  | 137 |

|       |   |     |
|-------|---|-----|
| 7.    | Interviews mit türkischen Schülern                | 138 |
| 7.1   | Interview mit den Brüdern Emin und Engin          | 138 |
| 7.2   | Telefoninterview mit Tugba                        | 140 |
| 7.3   | Interview mit Fatime                              | 141 |
| 7.4   | Interview mit dem Politologie-Studenten Ali       | 143 |
| 7.5   | Interview mit Melina                              | 144 |
| 7.6   | Interview mit Nurgül                              | 146 |
| 7.7   | Interview mit Serdar                              | 150 |
| 7.8   | Gruppeninterview mit Schülern einer Realschule    | 152 |
| 7.8.1 | Die Auswertung des Kurzfragebogens der Realschule | 159 |
| 7.9   | Gruppeninterview mit Schülern von Gymnasien       | 162 |
| 7.9.1 | Die Auswertung des Kurzfragebogens der Gymnasien  | 166 |
| VIII. | Zusammenfassung und Folgerungen                   | 171 |
| XI.   | Anhang  | 184 |
| 1.    | 3 Interviews                                      | 184 |
| 2.    | Fragebögen  | 210 |
| 3.    | Leitfäden   | 211 |
| 4.    | Literaturliste                                    | 215 |

## I. Einleitung

Zu Beginn meiner Arbeit möchte ich meinen persönlichen und wissenschaftlichen Zugang zum Thema darstellen, ihre Zielsetzung benennen und einen Überblick über ihren Inhalt geben.

### 1. Mein Zugang zur Thematik

Nach einer Pause von 25 Jahren verdanke ich den Wiedereintritt in den Schuldienst im Jahre 1969 vorwiegend folgenden Tatsachen: Zum einen wurden Ende der sechziger Jahre die Schülerzahlen in den einzelnen Klassen herabgesetzt, gleichzeitig aber setzte auch ein Zustrom ausländischer Schüler an die hessischen Schulen ein. Also brauchte man mehr Lehrkräfte und öffnete die Schule auch für ehemalige Lehrer. Die anderen Faktoren waren meine Türkischkenntnisse und meine Tätigkeit als Betreuerin bei der Hausaufgabenhilfe im Hort.

Mein erster Dienort war die Elsa-Brändström-Schule, eine Grund- und Hauptschule im Westend von Frankfurt, an der es bereits einige italienische Klassen und seit 1967 die bis dahin einzige türkische Klasse in Hessen gab. Mein Lehrauftrag lautete daher auch 'Einstellung zur Erteilung von Deutschunterricht für ausländische Schüler'.

Bei Beginn des Schuljahres 1969/70 und meines Dienstanfangs waren zwar über 30 türkische Schüler vorhanden, aber nicht die für August angekündigten türkischen Lehrer, die erst ein Vierteljahr später, im November eintrafen.

Die Zeit bis zu ihrer Ankunft füllte ich in der türkischen Klasse mit einem intensiven Deutschunterricht aus. Dieser erste Einsatz bei den ausländischen, vorwiegend den türkischen Schülern, beeinflusste meine ganze spätere schulische Tätigkeit.

Die Erinnerung an meine eigene Schulzeit, die ich zum größten Teil in der Türkei verbrachte, die enge Zusammenarbeit mit den türkischen Lehrern, die an den Frankfurter Schulen unterrichteten und denen ich, ebenso wie den türkischen Eltern, die ersten Kenntnisse über das hessische Schulsystem vermittelte, führten dazu, daß ich mich intensiver mit der Ausländerfrage beschäftigte. Es bedurfte vieler Gespräche mit beiden Gruppen, um ihnen die hessische Schulsituation zu erläutern, in der sich die Schüler und damit auch ihre Eltern und Lehrer befanden, sie z.B. mit den Schulgesetzen vertraut zu machen.

Als ich 1972 an eine Schule im Ostend versetzt wurde, fand ich wieder eine Schule mit einem hohen Prozentsatz ausländischer Kinder vor. Hier waren die Schüler aber nicht gesondert in italienischen, türkischen, jugoslawischen und deutschen Klassen, sondern saßen alle munter durcheinander in den bestimmten Jahrgangsklassen<sup>1</sup>.

Zu diesem Zeitpunkt lag der Anteil der ausländischen Kinder an dieser Schule noch unter 20 %<sup>2</sup>. In weniger als zehn Jahren aber stieg er auf über 70%.

Das Unterrichten in den siebziger Jahren war eine Zeit des ständigen Experimentierens. Es war eine Herausforderung für alle Lehrer, denn diese Situation war sowohl für die deutschen als auch für die ausländischen Lehrer, hier besonders die türkischen, neu. Jede Lehrerin suchte den für ihre Klasse besten Weg, um sowohl den deutschen als auch den ausländischen Kindern gerecht zu werden.

In diese Zeit fielen bei mir die Erprobung des Teamteaching<sup>3</sup> in einem internationalen ersten Schuljahr und die Durchsetzung der Vorlaufkurse<sup>4</sup>. Bei meiner Arbeit halfen mir meine Erfahrungen als Schülerin einer Auslandsschule. Diese Erfahrungen versuchte ich jetzt als Lehrerin einzubringen. Damit erhielt ich in den Ruf einer Expertin und wurde zu vielen Tagungen, die über ausländische Schüler abgehalten wurden, eingeladen oder gar hinzugezogen.

Ab dem Schuljahr 1980/81, als in Hessen die Fachberatungen<sup>5</sup> eingeführt wurden, übernahm ich die Fachberatung für die türkischen Schüler, Lehrer und Eltern. Das bedeutete, daß ich zunächst im Lande herumreisen und die Lehrer an ihrem Einsatzort besuchen mußte.

Zu dieser Zeit wurden auch die türkischen Klassen, die sich zu einer Art Türkenschule entwickelt hatten, aufgelöst und die ersten Rahmenpläne für den Muttersprachlichen

---

<sup>1</sup> Die Klasse, in die ein Schüler aufgrund seines Alters bei einer Einschulung mit sechs Jahren gehört.

<sup>2</sup> Zu diesem Zeitpunkt war das Hessische Kultusministerium der Ansicht, daß der Anteil der ausländischen Kinder nicht über 25% steigen dürfte.

<sup>3</sup> Teamteaching bedeutet hier, daß eine erste Klasse, die nur aus ausländischen Schülern, vorwiegend türkischen, bestand, die wenig Deutsch sprachen, in Deutsch alphabetisiert wurde. Dies geschah in Doppelbesetzung mit einer türkischen Lehrerin, brachte aber nicht den von mir erhofften Erfolg.

<sup>4</sup> Vorlaufkurse sind Einrichtungen an Schulen mit hohem Ausländeranteil, die ausländische Kinder, die keinen Kindergarten besucht haben, ab der Schulanmeldung aufnehmen, um sie auf die Schule vorzubereiten. Unterrichtsbegleitend dauern diese Kurse bis an das Ende des ersten Halbjahres der ersten Klasse an.

<sup>5</sup> Für jede Nationalität, die aufgrund des Anwerbevertrages in die Bundesrepublik eingereist ist, wurde eine Lehrkraft ausgesucht, die die Sprache des Entsendelandes sprechen und weitreichende Kenntnisse über das Land haben mußte. Die Fachberatung beschäftigt sich mit den schulischen Problemen, mit denen sowohl Eltern und Schüler des betreffenden Landes, als auch die deutsche Schulverwaltung und das Kultusministerium konfrontiert werden.

Unterricht (MU)<sup>6</sup> erarbeitet. Diese Maßnahmen betrafen nicht nur den Muttersprachlichen Unterricht für die Kinder türkischer Migranten, sondern auch den Muttersprachlichen Unterricht der anderen, aufgrund des Anwerbevertrages eingereisten Nationen. Es wurden muttersprachliche Materialien entwickelt und ihre Umsetzung durch Seminare wurde eingeleitet.

Nach meiner Pensionierung und der ebenfalls einsetzenden Pensionierung der türkischen 'Lehrer der ersten Stunde', die ein Vierteljahrhundert lang türkische Schüler in Hessen unterrichtet haben, interessiert es mich zu erfahren, was diese Arbeit, die spätestens seit 1976 unter dem Anspruch steht, den Schülern alle notwendige Hilfe zu geben, um erfolgreich ihre Schulzeit in der Bundesrepublik Deutschland zu durchlaufen, wirklich bewirkt hat und noch bewirkt. Vor allem möchte ich herausfinden, welche Hilfe der Muttersprachliche Unterricht bei der Integration zunächst in die Institution Schule und darüber hinaus in die hiesige Gesellschaft gibt. Diese Gesellschaft ist "durch funktionale Differenzen so komplex geworden, daß sie in sich selbst nicht mehr als Einheit repräsentiert werden kann." (Luhmann, 1987: 131)

## 2. Die Zielsetzung meiner Arbeit

Den Ausspruch 'man rief Arbeitskräfte und es kamen Menschen' könnte man noch dahingehend ergänzen, daß man sagt: "Und darunter waren viele Kinder". Der Zuzug türkischer Kinder, der gegen Ende der sechziger Jahre begann, verstärkte sich in den siebziger Jahren. Diese Kinder kommen in die Fremde zu Fremden und sie werden fremd gehalten. Sie besuchen die 'Vorbereitungsklassen', die eine Fortführung der Heimatschule mit zusätzlichem Deutschunterricht sind. Das heißt: sie lernen kaum die Kultur- und Zivilisationsmuster der Aufnahmegesellschaft kennen, sondern bleiben ihren Mustern verhaftet. (Schütz 1972: 38 ff)

---

<sup>6</sup> In der Folge gebrauche ich den Ausdruck Muttersprachlicher Unterricht sowohl in ausgeschriebener als auch gekürzter Form.

Der Kontakt zu den deutschen Schülern in den Regelklassen war fast Null. Auch auf dem Schulhof kam es in den Pausen kaum zu einem Aufeinanderzugehen. Wenn es, wie an einigen Schulen in Frankfurt, zudem noch Vorbereitungsklassen anderer Nationalität gab, z.B. die italienischen Klassen an der Elsa Brändström-Schule, kam es eher zu einem negativen Kontakt, nämlich zu Schlägereien zwischen den Muttersprachklassen. Auch der Kontakt zwischen der türkischen Lehrerin und den italienischen Lehrkräften ist an dieser Schule war distanziert. (Im Nachhinein stellt sich die Frage, ob dies eine Folge des türkischen Geschichtsunterrichts war, da Italien zu den Besatzungsmächten zählte, gegen die der türkische Befreiungskampf geführt wurde. Bis zum Ende der fünfjährigen Grundschule kannte jedes Kind die Fakten.)

An den Schulen wurden also die Kinder der verschiedenen Kulturen zusammen aber nicht gemeinsam unterrichtet, es entstand die multikulturelle Schule aber nicht die multikulturelle Schülerschaft.

Tyler (zit. bei Bausinger, 1982: 7) beschreibt Kultur als "jenes komplexe Ganze, das Kenntnisse, Glauben, Recht, Gewohnheiten und jede Art von Fähigkeiten und Dauerbetätigungen einschließt, die der Mensch als Mitglied einer Gesellschaft erwirbt". Damit umfaßt Kultur das gesamte gesellschaftliche Leben, denn auch der Alltag wird von den Wertvorstellungen bestimmt. Das Verhalten, die Sprache, die Kleidung, Sitten und Bräuche, Normen und Werte sind kulturell beeinflusst.

In den westeuropäischen Industriegesellschaften, die eine hohe Migrationrate zu verzeichnen haben, grenzen sich die Einwanderer mit Hilfe von Kultur, also durch Sprache, Religion, Geschichte und Nationalität, als ethnisch verschieden voneinander ab, im Glauben, daß diese Merkmale bedeutsame Gemeinsamkeiten stiften.

Die Abgrenzung und Gruppenbildung besteht immer darin, daß man die Unterschiede zu den Anderen aufzeigt und Grenzen zwischen sich und den Anderen zieht unter Betonung der Einmaligkeit und der Eigenwertigkeit der Gruppe. Dabei wählt man gut identifizierbare Merkmale. (s.a. Esser, 1996: 65) So behielten z.B. türkische Jungen in den Anfangsjahren den sehr kurzen Haarschnitt bei, der in der Türkei für Schüler üblich war.

Obwohl bei der Migration die Fortsetzung sozialer Beziehungen wie Verwandtschaft und Nachbarschaft sehr wichtig ist, sind ethnische Gruppen in der Regel nicht so homogen, wie es Außenstehenden erscheinen mag. Es gibt Unterschiede in der Bildung, der wirtschaftlichen Lage, der sozialen und regionalen Herkunft und selbst der Sprache.

Einwanderer, die aus den Städten kommen, geben z.B. an, sich in Deutschland schnell und ohne große Schwierigkeiten eingegliedert zu haben. Sie schulten ihre Kinder daher oft direkt in die Regelklassen ein.

Mit der Umwandlung der Vorbereitungsklassen in den Muttersprachlichen Unterricht wird 'die Integration der ausländischen Schüler unter Beibehaltung der kulturellen und sprachlichen Identität in die Hessische Schule' gefordert.

Was bedeutet dabei Integration? Zunächst die Auflösung der ausländischen, also auch türkischen Klassen und das Eingliedern der Schüler in die Regelklasse, eine Inklusion in das Teilsystem Bildung/Erziehung. (s.a. Diehm/Radtke 1999)

Bei einem Zusammentreffen von Gruppen unterschiedlicher Kulturen, die miteinander in dauernden Kontakt treten, verändern sich nach Berry (1992: 171ff) die mitgebrachten Kulturen bei beiden Gruppen. Meistens aber, abhängig von verschiedenen Faktoren, z.B. der Gruppengröße, ist die Veränderung unterschiedlich, bei der einen Gruppe mehr als bei der anderen. Diesen Vorgang bezeichnet Berry als Akkulturation, wobei er diesen Ausdruck als wertneutral ansieht.

Auch die Akkulturation der einzelnen Gruppenmitglieder verläuft unterschiedlich und hängt von dem Wert ab, die das Individuum der eigenen Kultur beimißt. Hält es seine Kultur als nicht so erhaltenswert und steht zudem noch in ständigem Kontakt mit den Mitgliedern der anderen Kultur, so spricht Berry von Assimilation. Wenn die Minderheit im Gegensatz dazu ihre eigene Kultur als sehr erhaltenswert betrachtet, sie aber dennoch Kontakt zu anderen Gruppen hat, so spricht er von Segregation.

Bei der Integration bemüht man sich, laut Berry, bei den täglichen Interaktionen, Teil der sozialen Gesellschaft zu werden unter gleichzeitiger Bewahrung einer gewissen Eigenständigkeit.

Besteht nur eine geringe Möglichkeit, zu den anderen Gruppen in eine Beziehung zu treten oder geschieht dieser Kontakt aus Angst vor Exklusion oder Diskriminierung, dann handelt es sich um Marginalisierung.

Zwischen diesen vier Möglichkeiten verläuft sowohl die Akkulturation von Gruppen als auch die individuelle. Das Individuum, das in zwei Kulturen 'zu Hause ist', ist bikulturell und nach der Theorie von Berry integriert. Somit wären die Angehörigen der ersten Generation weitgehend segregiert, wenn nicht gar marginalisiert.

Der Auftrag und das Ziel der heutigen Schule aber muß es sein, aufgrund der gewandelten Bedingungen, die nächsten Generationen zu integrieren. Dabei wird auch der

Muttersprachliche Unterricht in die Pflicht genommen, denn er soll ebenso zur Integration beitragen.

Ich beziehe mich bei meiner Untersuchung auf die zweite und dritte Generation. Das bedeutet, daß die Kinder entweder hier geboren oder in sehr frühem Alter eingereist sind. Zwischen diesen beiden Generationen gibt es keine grundsätzlichen Unterschiede, sondern nur graduelle. Die heute immer noch mehr oder weniger dominante Generation ist aber die Elterngeneration, die 'Gastarbeiter', die an der traditionellen Kultur und Identität festhält und diese Einstellung auch weitgehend weitergeben möchte. Das Festhalten an Identität, Kultur und Ethnizität hat verschiedene Gründe:

Die Elterngeneration hat die türkische Schule besucht, deren wichtigstes Ziel es war und ist, die Schüler zum 'Türke-sein' zu erziehen, wie es später im Kapitel über das türkische Schulsystem dargelegt wird. Diese Generation hat lange Zeit nicht die Absicht gehabt, hier zu bleiben. Sie hat ständig mit dem Rückkehrgedanken gelebt und tut es z.T. heute noch, wenn auch mehr emotional als verstandesmäßig.

Das Festhalten an 'Sitten und Gebräuchen' wie diese Generation das Festhalten an ihrer Kultur nennt, ist sicherlich eine Abwehrreaktion auf den oft nur subjektiv empfundenen Druck zur Assimilation, oder auf die Zurückweisung durch die Vertreter der Mehrheitskultur. Viele empfinden sich selbst schon rein äußerlich als anders und daher nicht integrierbar. Dazu kommen die eigenen Lebensgewohnheiten, die Sprache und die Religion, die sie von der Mehrheitsgesellschaft unterscheiden.

Wie im Abschnitt 'Sozialisation und Erziehung türkischer Kinder in Deutschland' dargelegt werden wird, werden auch heute noch türkische Kinder in die traditionelle Lebensweise hineinsozialisiert. Türkische Eltern schätzen an ihren Kindern besonders Gehorsam, Respekt und Loyalität. Die enge emotionale Bindung in den Familien wird gefördert.

"Diese Familien-, Verwandtschafts- ( ...)Verflechtungen scheinen funktionelle Mechanismen der Anpassung und des Schutzes vor Entfremdung für untergeordnete Teilgruppen der Gesellschaft zu sein, gleich ob sie Binnenmigranten, (...) oder ethnische Minderheiten sind". (Kagitçibasi, 1991: 42)

Wenn man sich auch nicht explizit zu einem 'Hierbleiben' bekennt, so weiß man im Grunde doch, daß es in den seltensten Fällen eine Rückkehr geben wird. Daher sollten eigentlich schon die Eltern versuchen, mit der Integrationsarbeit zu beginnen, die dann von der Schule, gestützt durch die Erlasse und Verordnungen, auf rechtlicher Grundlage weitergeführt wird.

Der Ausdruck 'Integration' war Jahre lang in der Ausländerpädagogik ein Reizwort und wurde mit Wörtern wie Germanisierung und Assimilation gleichgesetzt und beinhaltete oft auch die Furcht vor dem Verlust der Religion.

Mein Verständnis von Integration entspricht der Interpretation von Berry und bedeutet eine Eingliederung in die bestehende Gesellschaftsstruktur, in der die ausländischen Kinder leben und auch weiter werden leben müssen. Es ist der Umfang an Möglichkeiten, die diese Gesellschaft ihnen bietet, um sich als Subjekt bestmöglich zu entfalten und die eigene Identität zu finden.

Der Aufbau von Identität ist nach Krappmann (1971: 30 ff) "ein sozialer Prozeß. (...) Identität als Zielpunkt der Persönlichkeitsentwicklung (...) setzt soziale Interaktionen voraus. Identität ist daher das Ergebnis eines Sozialisationsprozesses, der sich in der Auseinandersetzung von Individuum und Umwelt darstellt". Der ständige Prozeß der Auseinandersetzung führt bei den Individuen, in diesem Falle den Schülern, zu einer Identitätsbalance, die zwischen den an sie gerichteten Erwartungen und den eigenen Wünschen und Bedürfnissen stattfindet. Die sozialen Interaktionen erfordern Handlungskompetenz, die durch das soziale Umfeld Schule so ausgebaut werden sollte, daß die Schüler befähigt werden zur Emanzipation und sozialen Integration bei einem gleichzeitigen Aufbau eines positiven Selbstbildes. (s.a. Hoffmann, 1991: 54 ff)

Integration führt zu einem Spannungsausgleich in der Gesellschaft, der dazu beiträgt soziale Spaltung zu verhindern. Daher muß es türkischen Kindern ermöglicht werden, ihre Schulpflicht in den ihrem Können und Vermögen entsprechenden Schultypen zu erfüllen. Durch die Einschulung in Regelklassen bekommen sie die Möglichkeit dazu. Die Interaktion mit den anderen Schülern, gleich welcher Herkunft muß genutzt werden, um die gleichen Schulabschlüsse zu erzielen, wie die Kinder anderer hier lebender Minderheiten oder die der Mehrheitsgesellschaft.

Der durch einen qualifizierten Abschluß ermöglichte soziale Aufstieg gibt den Angehörigen von Minderheiten die Chance aufgrund der Bildung die Balance zwischen der traditionellen Kultur und der Kultur der Mehrheitsgesellschaft zu halten. Türkische Schüler werden sich dann nicht mehr als zwischen den beiden Stühlen sitzend empfinden, sondern beide Stühle für sich in Anspruch nehmen können. Sie werden sich als türkische Deutsche, Türken aus Deutschland oder türkischstämmige Deutsche empfinden.

Wie im Kapitel IV: Der Muttersprachliche Unterricht noch ausführlich dargelegt werden wird, entwickelte sich der Unterricht vom Ableger der heimatlichen türkischen Grundschule zu einem Lernbereich in der Stundentafel der Hessischen Schule. Im Laufe dieser Veränderungen erfolgt auch eine Verlagerung der Unterrichtsziele. Zunächst ist der Erhalt der Rückkehrfähigkeit und damit das problemlose Weiterleben nach einer Rückkehr ins Herkunftsland das Hauptziel, was eine Orientierung am müfredat programmi<sup>7</sup> rechtfertigt. Als die Aufenthaltsdauer der türkischen Familien aber immer länger wird und die Zahl der nachziehenden Kinder weiter ansteigt, bürdet man dem Muttersprachlichen Unterricht ein weiteres Ziel auf, nämlich die Schüler zu befähigen, auch hier weiterleben zu können. Der Muttersprachliche Unterricht soll also zusätzlich seinen Beitrag zur Integration in die Hessische Schule leisten unter Erhalt der kulturellen und sprachlichen Identität. Im Jahre 1983 kommen als weitere Ziele das 'Verstehen der eigenen Situation, das Erschließen des sozialen Umfelds und die Handlungsfähigkeit in ihnen' dazu. Anspruch und Möglichkeiten klaffen damit immer weiter auseinander.

Zwar gibt es, nachdem die entsprechenden Erlasse in Kraft getreten sind, für die Lehrer des Muttersprachlichen Unterrichts Türkisch, eine Fortbildung auf freiwilliger Basis, Einstellungskriterium aber bleibt weiterhin die Forderung: Unterrichtspraxis in der Türkei.

Für mich stellen sich die Fragen:

- Setzen die türkischen Lehrer diese intendierte Veränderung in den Zielen um?  
Wenn ja, wie?
- Werden tatsächlich Themen angesprochen und Inhalte vermittelt, die den Schülern die Integration in die Schule erleichtern?
- Bemerkten die Eltern eine Veränderung des Muttersprachlichen Unterrichts und welche Anforderungen stellen sie an ihn?
- Haben die Schüler das Gefühl, daß ihnen der Muttersprachliche Unterricht bei der Integration geholfen hat?

Mit dieser Arbeit möchte ich versuchen, diese Fragestellungen zu beantworten. Durch eine quantitative Erhebung, also die Auswertung von Statistiken könnte zwar ein Anstieg oder Abfall der qualifizierten Abschlüsse festgestellt werden, die auf eine gewisse Integration schließen lassen, die anderen Fragen wären damit aber nicht beantwor-

---

<sup>7</sup> Müfredat programmi: Lehrplan der türkischen Grundschule.

tet. Ich halte es daher für wichtiger, Lehrer, Schüler und die weiteren vom Muttersprachlichen Unterricht Betroffenen, selbst zu befragen und ihre Aussagen zu analysieren.

Durch eine empirische Untersuchung möchte ich unter Anwendung des qualitativen Interviews Daten sammeln und so die Hilfe, die der Muttersprachliche Unterricht bei der Integration türkischer Schüler in die Hessische Schule gibt, untersuchen.

### 3. Der Inhalt der Arbeit

Der Inhalt der Arbeit gliedert sich in einen theoretischen Teil, in dem die Voraussetzungen für die Durchführung des Muttersprachlichen Unterrichts beschrieben werden und einen empirischen, in dem die Untersuchung und ihre Ergebnisse dargestellt werden.

Kapitel I zeigt zunächst das Interesse auf, das ich selbst an diesem Thema habe. Durch den Aufbau der Fachberatung und die Mitarbeit an den Rahmenplänen und Materialien, bin ich interessiert daran festzustellen, wie diese in die Praxis umgesetzt und angewandt werden. Ich setze mich mit dem Begriff der Integration auseinander und zeige die zu untersuchenden Ziele auf.

Im Kapitel II beschäftige ich mich mit der Einwanderung der türkischen Arbeitsmigranten. Ich stelle dar, wo heute die Schwerpunkte der türkischen Wohnbevölkerung liegen. Mit Statistiken belege ich die ständige Zuwanderung türkischer Kinder, ihre Verteilung auf die verschiedenen Schulen und vorschulischen Einrichtungen. Ich zeige mit einer Statistik die Einstellung türkischer Lehrer in den Hessischen Schuldienst in den Jahren 1970 – 1994 und nenne Schulen mit einem hohen Ausländeranteil. Leider gibt es nicht zu jedem Punkt Zahlen, die sich auf die jeweils einzelne Nation beziehen, so daß ich zwischen Angaben, die nur die Türken und solchen, die die Ausländer allgemein betreffen, wechseln muß. Da aber feststeht, wie hoch der Anteil der türkischen Schüler an der Gesamtzahl der ausländischen Schüler ist, läßt sich ihr Anteil leicht ermitteln.

Es folgen die rechtlichen Grundlagen für die Unterrichtung der ausländischen Kinder, wie ihre Rechte und Pflichten im Schulgesetz verankert sind. Es wird aufgezeigt, daß Rechte und Pflichten für alle Schüler die gleichen sind. Türkische Kinder werden bei

einer späten Einreise hier sogar noch einmal schulpflichtig<sup>8</sup>, auch wenn sie es im Heimatland nicht mehr waren.

Es folgen die Erlasse und Verordnungen für den Muttersprachlichen Unterricht und ihre Durchführungsbestimmungen, sowie die Kriterien zur Einstellung türkischer Lehrer in den hessischen Schuldienst. Ein Abschnitt beschäftigt sich mit Überlegungen zur Muttersprache türkischer Kinder.

Im Kapitel III erläutere ich das türkische Schulsystem und gebe einen Einblick in die türkische Lehrerausbildung und die Aufgaben und Ziele der türkischen fünfjährigen Grundschule. Meines Erachtens ist dies nötig, um besondere Verhaltensweisen der türkischen Lehrer zu verstehen. Bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt ist für die Einstellung der Muttersprachlehrer in den hessischen Schuldienst eine Unterrichtspraxis im Herkunftsland nötig.

Im Kapitel IV beschreibe ich die Entwicklung, die der Muttersprachliche Unterricht von Anfang der siebziger Jahre bis in die heutige Zeit genommen hat. Die Veränderung, die er aufgrund von Erlassen und Verordnungen erfahren haben müßte, sollte kaum noch dem Anfangsunterricht in den ersten Jahren ähneln. Den vorläufigen Abschluß der Entwicklung bildet der 'Modellversuch Türkisch anstelle der zweiten Fremdsprache'. Ich berichte vom Modellversuch des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft und von der damit verbundenen Erstellung von Unterrichts- und Arbeitsmaterialien und dem gleichzeitigen Beginn einer gezielten Lehrerfortbildung.

Im Kapitel V wird die Erziehung und Sozialisation türkischer Kinder in Deutschland beschrieben, deren Eltern z. T. schon Angehörige der zweiten Generation sind. Welche Werte vermitteln sie ihren Kindern und wie bereiten sie sie auf die Schule vor.

Im Kapitel VI wird die empirische Untersuchung beschrieben. Es wird Auskunft gegeben über den Forschungsansatz und die verwendeten Instrumente, wie problemzentriertes Interview, Kurzfragebogen, Gruppeninterview usw. Das Kapitel befaßt sich mit der Auswahl der Probanden und stellt diese vor, angefangen von den Schülern in der

---

<sup>8</sup> Bis 1997 dauerte die Schulpflicht in der Türkei fünf Jahre. Dies bedeutet für einen 13jährigen Schüler, daß er bei der Einreise nach Deutschland wieder schulpflichtig wird.

Moschee bis zum türkischen Erziehungsattaché, insgesamt 38 Personen. Desgleichen werden Leitfaden und Auswertungsverfahren erklärt und die Rolle der Interviewerin erläutert.

Im Kapitel VII werden die Interviews ausgewertet. Es mag ungewöhnlich sein, so verhältnismäßig lange Ausschnitte aus den Interviews anzuführen. Ich halte es in diesem Falle für legitim, da hierbei außer den vielen Hintergrundinformationen, die das Umfeld und die jeweiligen Arbeitsbedingungen betreffen, auch etwas von der Betroffenheit der Interviewten transportiert wird. Eine Aussage von einem Grundschullehrer gemacht, bedeutet unter Umständen etwas anderes als bei einem Sekundarstufenlehrer. Die einzelnen Interviews werden auf ihre Aussagen zur Integration untersucht und miteinander verglichen. Die gleichlautenden Aussagen der jeweiligen Gruppenmitglieder werden aufgezeigt.

Kapitel VIII bringt die Zusammenfassung der durch die Interviews gewonnen Erkenntnisse. Es werden Überlegungen angestellt, welche weitere Veränderungen nötig sind, damit aus Muttersprachlichem bzw. Herkunftssprachlichem Unterricht das Fach Türkisch wird, das kein randständiges Dasein mehr führt, sondern einen anerkannten Lernbereich der Hessischen Schule darstellt. Es wird untersucht, ob die Verleihung des deutschen Staatsbürgerschaftsrechts an alle ab dem 1.1.2000 geborenen Kinder ausländischer Eltern eine weitere Veränderung der bisherigen Unterrichtspraxis erfordert.

Das Gesetz hat bisher dazu geführt, daß bei allen Parteien sich die Einsicht, daß die deutsche Sprache gefördert werden muß, verstärkt hat. (Frankfurter Rundschau v. 28.12.99) Es wurde bisher jedoch nicht darüber nachgedacht, welche Konsequenzen sich aus dem Gesetz für den Muttersprachlichen Unterricht ergeben.

Kapitel IX enthält neben drei vollständigen Interviews die verwendeten Leitfäden und den Kurzfragebogen für die Realschule und für das Gymnasium.

Obwohl es an sich nicht üblich ist, vollständige Interviews zu veröffentlichen, habe ich mich dennoch dazu entschlossen. Jedes Interview ist einer anderen Personengruppe zuzurechnen. Das erste kommt aus der Gruppe der deutschen Lehrkräfte, das zweite aus der Gruppe der türkischen Lehrer und das dritte aus der, der ehemaligen Schüler.

Die deutsche Lehrkraft arbeitet an einer Schule mit hohem Ausländeranteil in Frankfurt. Zur Zeit des Gesprächs kamen die 21 Schüler ihrer Klasse aus 11 Nationen. Die Lehrerin ist daher seit vielen Jahren damit vertraut, sich auf Kinder aus unterschiedlichen Kulturkreisen einzustellen. Ebenso kennt sie die muttersprachlichen Lehrer der unterschiedlichen Nationen.

Das andere Interview wurde mit einem Lehrer aus Nord-Hessen geführt, wo die Arbeitsverhältnisse für die muttersprachlichen Lehrer, durch die großen Entfernungen zu den einzelnen Einsatzorten, schwieriger sind als im Ballungsgebiet Rhein-Main.

Das dritte Interview wurde mit einer Studentin geführt, die der zweiten Generation angehört und die rückblickend über ihren Muttersprachlichen Unterricht berichtet. Ihr Schulort lag am Rande des Ballungsgebietes und zeigt somit auch die Schwierigkeiten von Schülern und Lehrern auf, die in kleineren Orten wohnten.

Auf die vollständige Wiedergabe eines Gruppeninterviews und damit die Einbeziehung jüngerer Schüler wurde verzichtet, da beide recht ausführlich im Text stehen.

## II. Türkische Schüler in Hessen

### 1. Daten und Fakten zum Zuzug der ausländischen Arbeitsmigranten

Am 20. Dezember 1955 schließt die Bundesrepublik Deutschland den ersten Anwerbevertrag über die Einreise von ausländischen Arbeitskräften mit Italien ab. In der Präambel versichern sich die vertragschließenden Parteien:

- von dem Wunsch geleitet zu sein, die Beziehungen zwischen den Völkern enger zu gestalten,
- davon überzeugt zu sein, daß die Bemühungen im Interesse ihrer Völker liegen
- und diese den wirtschaftlichen und sozialen Fortschritt fördern.

Eine deutsche Kommission leitet dem italienischen Arbeitsministerium, wie nachher auch den Arbeitsministerien der anderen Staaten: Griechenland, Spanien, Türkei, Portugal, Jugoslawien und Marokko, die Arbeitsangebote der deutschen Wirtschaft zu. Diese Angebote enthalten gleichzeitig die Bedingungen für die Eignung der Arbeitskräfte, die Dauer des Einsatzes und die Arbeitsbedingungen und Unterbringung. Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis werden jeweils für ein Jahr erteilt. In diesem Jahr darf der Arbeitsplatz nicht gewechselt werden. Danach müssen beide Genehmigungen

gen verlängert werden, zunächst jeweils wieder um ein weiteres Jahr. Damit soll gesichert werden, daß die Arbeitskräfte nach längstens fünf Jahren die Bundesrepublik wieder verlassen. Unter diesen Bedingungen reisen 1961 auch die ersten Türken ein. Gegen dieses Rotationsverfahren wendet sich jedoch die Industrie, die nicht alle fünf Jahre erneut einen Anlernprozeß der meist aus agrarischen Gesellschaften stammenden und zudem noch nicht Deutsch sprechenden Arbeitskräfte starten will.

Im November 1973 erfolgt dann aufgrund der Ölkrise der Anwerbestop.

Obwohl es bei den später abgeschlossenen Verträgen nicht, wie im Falle der italienischen Arbeitsmigranten, einen ausdrücklich genannten Familiennachzug gibt, kann per Gestattung bei fünfjähriger ununterbrochener Tätigkeit und dem Nachweis ausreichenden Wohnraums, die Familie nachgeholt werden. Hiervon machen die türkischen Arbeitnehmer in immer größerem Umfang Gebrauch. Dem nachgezogenen Ehegatten gestattet man eine Arbeitsaufnahme erst nach vier Jahren, (was dazu führte, daß viele 'schwarz' arbeiten). Mit den nachziehenden Ehefrauen - es gab auch einen verhältnismäßig geringfügigen Nachzug von Ehemännern - kommen auch die Kinder.

Während bis 1.1.1975 alle Kinder das gleiche Kindergeld erhalten, unabhängig von Nationalität und Aufenthalt, reduziert sich das Kindergeld ab diesem Datum für die im Entsendeland gebliebenen Kinder auf die Hälfte. Die Begründung dafür sind die niedrigeren Lebenshaltungskosten in den Herkunftsländern. Die Auswirkung ist ein Anstieg der Zahl der Kinder, die nachgeholt werden. (Franz, 1979:49)

Mit dem Erlaß vom 10.10.1978 (ABI S.811) müssen die ausländischen Familien in Hessen, um das Kindergeld zu erhalten, mit einer Bescheinigung der Schule nachweisen, daß alle schulpflichtigen Kinder die Schule besuchen. Dabei zeigt es sich, daß die Zahl der Anmeldungen von türkischen Mädchen im darauf folgenden Schuljahr auffallend höher liegt als die der Jungen. Jetzt werden auch Mädchen eingeschult, die man bisher der Schulpflicht entzogen hatte, weil sie daheim auf die kleineren Geschwister aufpassen mußten.

Schon 1979 besitzen 22% der ausländischen Arbeitnehmer die unbefristete Aufenthaltsgenehmigung, d.h. es ist nicht mehr erforderlich, sich jedes Jahr erneut um eine Arbeits- und Aufenthaltserlaubnis zu bemühen.

Obwohl nach acht Jahren auf Antrag eine Aufenthaltsberechtigung zu erlangen ist, die eine Ausweisung sehr erschwert und sie nur dann ermöglicht, wenn das persönliche Verhalten zu einer anders nicht auszuräumenden Störung führt, kümmern sich viele türkische Familien nicht um den Erhalt dieser Berechtigung, wenn sie im Besitz

der unbefristeten Aufenthaltsgenehmigung sind. Vielleicht ist das auch der Grund, daß die angebotene deutsche Staatsangehörigkeit für Kinder bis zehn Jahren, die ab 1.1.2000 gilt, nicht besser angenommen wird.

### 1.1 Die türkische Wohnbevölkerung in Hessen

Am 31.12.96 beträgt die ausländische Wohnbevölkerung in Hessen 763.000 Personen, das sind 12,7 % der hessischen Bevölkerung. Es handelt sich inzwischen um eine sehr heterogene Gruppe, die über 150 verschiedene Nationen umfaßt. Zu den zahlenmäßig stärksten Gruppen zählen diejenigen, die im Rahmen der Arbeiteranwerbung nach Deutschland einreisen, und unter diesen sind wiederum die Türken mit 210.000 Personen oder 36,10% der ausländischen Wohnbevölkerung, die zahlenmäßig stärkste Minderheit. (Tischler, 1998: 3ff.)

Ausländer wohnen überwiegend in den hessischen Regionen, in denen es Industrie gibt und wo sich somit auch die meisten Arbeitsplätze befinden. Manche der Betriebe haben inzwischen, aufgrund des industriellen Wandels, Arbeitsplätze abgebaut oder aber die Produktion ganz eingestellt. So wohnen in Südhessen mit seinem industriellen Ballungsraum Rhein-Main zwar 76% aller in Hessen lebenden Ausländer, aber nur 59% der Deutschen. Die Städte Kelsterbach mit 33% und Dietzenbach mit 30% weisen höhere Ausländeranteile als z.B. Frankfurt auf, wobei der Anteil jedoch ständig steigt. Daneben gibt es in Nordhessen in den Städten Lollar, Stadtallendorf und Aarbergen einen Ausländeranteil von über 16%, also einen höheren prozentualen Anteil als ihn z. B. die Stadt Kassel hat. Die genannten Orte hatten zur Zeit der Anwerbung eine bedeutende Industrie, die zum Teil heute weggebrochen ist. In Stadtallendorf waren es z.B. die Winter-Werke, daher ist der Anteil der türkischen Einwohner dort besonders hoch.

Die Bevölkerungsstruktur der Arbeitsmigranten unterscheidet sich gravierend von derjenigen der Deutschen. Während es bei der deutschen Bevölkerung einen Gestorbenenüberschuß gibt, weist die ausländische Bevölkerung einen Geburtenüberschuß auf. Bei den Frauen im Alter von 15 - 45 Jahren, also der Zeit, in der in der Regel die Kinder geboren werden, liegt die Zahl der Geburten bei den deutschen Frauen bei 41 von 1000, bei den ausländischen Frauen jedoch allgemein bei 58. Im Jahre 1996 ist die Zahl der von türkischen Frauen geborenen Kinder viermal so hoch wie 1970, wo-

bei die Anzahl der Familien, die nur zwei bis drei Kindern haben, bei über 50% liegt. (ebd.)

1996 liegt die Zahl der Türken, die sich in Hessen einbürgern lassen bei 14% aller Einbürgerungen, wenn man von den 'Pseudoeinbürgerungen' der deutschstämmigen Bürger aus Kasachstan absieht. Nach der Änderung des Staatsbürgerschaftsrechts vom 1.1.2000, das auch den Kindern bis 10 Jahre die Möglichkeit gibt, unproblematischer eingebürgert zu werden, haben weniger als 10% der antragsberechtigten Eltern einen Antrag gestellt. (F.A.Z. v. 16.5.2000)

Die Mehrzahl der hier lebenden Türken hat aus wirtschaftlichen Gründen ihr Heimatland verlassen. Sie stammen vorwiegend aus ländlichen Gebieten und haben oft schon eine Binnenwanderung hinter sich, eine Wanderung aus dem Dorf, wo sie kein Auskommen mehr hatten, in die nächste Stadt, nach Möglichkeit dorthin, wohin zuvor schon Angehörige gezogen sind. Etwas Ähnliches spielt sich auch bei der Einwanderung nach Deutschland ab. Hat ein Angehöriger der Familie die Einreise durch die Anwerbekommission erhalten, so versucht er andere Familienmitglieder oder wenigstens Nachbarn nachzuholen. (s.a. Interview Frau B.)

Die Mehrzahl der Einreisenden ist bei der Ankunft zwischen 25 und 40 Jahre alt und steht damit in einer sehr reproduktiven Lebensphase. 75% von ihnen sind bereits verheiratet. (Schrader/Niklas/Griese, 1976: 78)

Die heutige türkische Wohnbevölkerung in Hessen kann in folgende vier Gruppierungen eingeteilt werden:

- die national orientierte islamische Familie, die ihre nationale Identität aus der Zugehörigkeit zum türkischen Staat und dem türkisch ausgeprägten Islam bezieht,
- die aus der Großstadt kommende Familie mit einem gehobenen Bildungsstand, die die individuelle Entwicklung ihrer Kinder unterstützt,
- die fundamentalistisch islamisch orientierte Familie, deren Kinder in der Freizeit in der Moschee zu finden sind, die oftmals auch nicht am Muttersprachlichen Unterricht teilnehmen. (Thürmann, 1994: 55) Ich möchte noch hinzufügen:
- die Familie, die sich einer türkischen Minderheit zurechnet, sei es ethnischer, religiöser oder ethnisch/religiöser Ausprägung.

Heute konzentrieren sich die türkischen Familien stärker als früher auf bestimmte Wohngebiete, so daß sich z.B. in Frankfurt, wo anfangs die ausländische Bevölkerung über das ganze Stadtgebiet verteilt war, türkische oder andere ethnische Quartiere bilden.

## 2. Türkische Schüler in schulischen und vorschulischen Einrichtungen

Seit die ausländischen Schüler in Hessen statistisch erfaßt werden, steigt ihr Anteil an der Schülerzahl kontinuierlich. Weder der Einwanderungsstop noch die Förderung der Rückkehr ins Heimatland brachten eine wesentliche Änderung.

Von den insgesamt 678.000 Schülern im Schuljahr 1996/97 haben 106.000, d.h. 15,6% eine ausländische Staatsangehörigkeit. Während man 1970 nur ca. 100 Nationalitäten zählt, sind es 1996 bereits 150. (Tischler, 1998: 47-55) Den Prognosen entsprechend wird die Zahl der ausländischen Schüler noch bis 2003 ansteigen, um dann bis 2010 wieder auf das heutige Niveau zu sinken. Mit knapp 37,3 % bilden die türkischen Schüler die größte ausländische Schülergruppe, gefolgt von den Schülern aus Exjugoslawien und denen aus Italien. Seit 1994 reisen vermehrt ältere türkische Schüler als Seiteneinsteiger<sup>9</sup> ohne Deutschkenntnisse ein.

### 2.1 Die Anzahl der türkischen Schüler in den Jahrgängen von 1970 – 1996

In der folgenden Tabelle sind die türkischen Schüler, die seit dem Schuljahr 1970/71 bis zum Schuljahr 1996/97 hessische Schulen besucht haben, aufgeführt. Die Prozentzahl bezieht sich auf die Gesamtheit der ausländischen Schüler.

---

<sup>9</sup> Seiteneinsteiger sind Schüler, die bereits im Herkunftsland eingeschult und oft auch die Schule beendet haben und hier schulpflichtig werden.

| <b>1970/71</b> | <b>1971/72</b> | <b>1972/73</b> | <b>1973/74</b> | <b>1974/75</b>    |
|----------------|----------------|----------------|----------------|-------------------|
| 2.706 = 15%    | 4.081 = 17,5%  | 5.657= 19,4%   | 7.637 = 21,8%  | 9.639 =23,9%      |
| <b>1975/76</b> | <b>1976/77</b> | <b>1977/78</b> | <b>1978/79</b> | <b>1979/1980</b>  |
| 10.991 = 26,1% | 11.972 = 27,5% | 13.718 = 29,6% | 16.592 = 32,8% | 21.103 =<br>37,1% |
| <b>1980/81</b> | <b>1981/82</b> | <b>1982/83</b> | <b>1983/84</b> | <b>1984/85</b>    |
| 26.600 = 40,8% | 29.445 = 41,8% | 30.799 = 42,4% | 30.075 = 42,2% | 27.796 =<br>40,5% |
| <b>1985/86</b> | <b>1986/87</b> | <b>1987/88</b> | <b>1988/89</b> | <b>1989/90</b>    |
| 27.353 = 39%   | 27.825 = 38,8% | 28.916 = 38,8% | 30.145 = 38,3% | 31.125 =<br>38,3% |
| <b>990/91</b>  | <b>1991/92</b> | <b>1992/93</b> | <b>1993/94</b> | <b>1994/95</b>    |
| 31.867 = 38,1% | 32.339 = 37,3% | 32.917 = 36,6% | 34.076 = 35,9% | 35.572 =<br>36,2% |
| <b>1995/96</b> | <b>1996/97</b> |                |                |                   |
| 37.501 = 36,7  | 39.543 = 37,3% |                |                |                   |

Quelle: Statistisches Landesamt – Schulstatistik 1970/71 bis 1996/97

Wie aus der Tabelle ersichtlich, steigt die Zahl der türkischen Schüler kontinuierlich an.

Dagegen bewirkt das Gesetz zur Förderung der Rückkehrwilligkeit, durch das türkische Familien bei einer endgültigen Rückkehr ins Heimatland eine Prämie erhalten, einen Rückgang von nur 3.434 türkischen Schülern in den Jahren 1983-1986. Schon 1986 beginnt diese Zahl wieder zu steigen. Handelte es sich bis 1982 vorwiegend um jüngere Schüler oder sogar Schulanfänger, die einreisen, sind es später vorwiegend ältere Schüler, was mit der Beschränkung des Einreisealters auf 16 Jahre zusammenhängt. Diese Schüler haben in der Regel in der Türkei ihre Schulpflicht schon erfüllt, die, wie schon erwähnt, bis vor zwei Jahren aus der fünfjährigen Grundschule bestand und müssen hier erneut zur Schule gehen. Für die meisten ist dies nicht sehr motivierend. Nur selten besteht für sie die Chance, eine andere weiterführende Schule als die Hauptschule zu besuchen.

Von den im Jahre 1996/97 die Schule besuchenden 39.543 türkischen Schülern nehmen ca. 70% am Muttersprachlichen Unterricht teil. Seit 1990/91 ist die Teilnehmerquote leicht sinkend. Nur in den Kreisen Darmstadt, Groß-Gerau und Main-

merquote leicht sinkend. Nur in den Kreisen Darmstadt, Groß-Gerau und Main-Taunus gibt es einen leichten Anstieg. (Tischler,1998: 111)

### 2.1. Verteilung der türkischen Schüler auf die verschiedenen Schularten

Im Schuljahr 1996/97 besuchen insgesamt 38.668 türkische Schüler die nachstehend aufgeführten Schultypen. In dieser Zahl und somit auch in der Tabelle fehlen diejenigen Schüler, die in einer Vorklasse<sup>10</sup> oder in der Eingangsstufe<sup>11</sup> sind. Die Prozentzahl bezieht sich auf die Gesamtheit der türkischen Schüler.

|              |              |              |            |
|--------------|--------------|--------------|------------|
| Grundschule  | Hauptschule  | Förderstufe  | Realschule |
| 18.343 47,7% | 4.770 12,3%  | 2.842 7,3%   | 3.881 10%  |
| Gymnasium    | Gesamtschule | Sonderschule |            |
| 2.961 7,7%   | 3.709 9,8%   | 2.961 5,4%   |            |

Quelle: Statistisches Landesamt Hessen (Schulstatistik)

Die Tabelle weist aus, daß der größte Anteil der türkischen Schüler als weiterführende Schule die Hauptschule besucht. Die Schülerzahl liegt bei allen anderen Schulformen prozentual und real darunter. Bei den Gymnasien liegt die Prozentzahl um 0,1 unter dem statistischen Mittelwert aller ausländischen Schüler. Durch die Einreise von jährlich nahezu 2000 Seiteneinsteigern wird diese Zahl negativ beeinflusst. Aus keinem anderen Land ist die Einreise der Seiteneinsteiger so hoch wie aus der Türkei.

### 2.3 Schulen mit hohem Ausländeranteil

Für die einzelnen Schulen wird leider nicht mehr der Anteil der verschiedenen ausländischen Nationalitäten ausgewiesen, sondern nur derjenige der ausländischen Schüler insgesamt. Man kann aber annehmen, daß ca. ein Drittel davon türkische Schüler sind.

<sup>10</sup> Vorklassen werden von schulpflichtigen aber noch nicht schulreifen Kindern besucht.

<sup>11</sup> Die Eingangsstufe besuchen Fünfjährige, die für die Beendigung der Grundschule fünf Jahre Zeit haben im Gegensatz zu den Sechsjährigen, die dafür nur vier Jahre Zeit haben.

Von jeweils 100 ausgesuchten Schulen der unterschiedlichen Schulformen im Lande Hessen, die einen hohen Ausländeranteil haben, liegt an der Spitze der Grundschulen die Rudolf Stein Schule in Kelsterbach mit 86,0% ausländischen Schülern, gefolgt von

der Karmelitorschule in Frankfurt mit 83,9%. Die in dieser Rangliste folgenden Schulen in Hanau, Dietzenbach und Frankfurt liegen bereits unter 80%.

Von den Hauptschulen hat die Karmelitorschule in Frankfurt mit 95,5% den höchsten Anteil an ausländischen Schülern, gefolgt von der Glauburgschule mit 85,1%. Es folgen die Ernst-Reuter-Schule in Dietzenbach mit 83,9%, aber auch die Friedrich-Stoltze-Schule in Frankfurt und die Mathildenschule in Offenbach haben noch einen Anteil ausländischer Schüler, der über 80 % liegt.

Sehr hoch, wenn auch nicht so extrem wie in den obengenannten Grund- und Hauptschulen, liegt auch der Ausländeranteil in den Förderstufen, bei der Dahlmannschule in Frankfurt z.B. bei über 80%.

Bei den Realschulen liegt dagegen der höchste Ausländeranteil bei 70,4% und an den Gymnasien bei 60,1%. Bei beiden Schularten sinkt er sehr schnell bis unter 18,7% bzw. unter 10%.

Einen hohen Anteil ausländischer Schüler weisen auch die verschiedenen Arten von Sonderschulen auf. Der höchste Anteil liegt bei 73% und er sinkt nicht unter 24%. Hier dürfte der Anteil der türkischen Schüler höher als bei einem Drittel liegen, da die türkischen Schüler die zweitstärkste Gruppe bei den Sonderschulüberweisungen bilden. (Tischler, 1998:102)

#### 2.4 Schulanfänger, Vorklassen, Vorlaufkurse

Im Schuljahr 1996/97 wurden in Hessen 67.000 Kinder eingeschult, 12.000 oder 18% sind ausländischer Herkunft. Durch den Geburtenrückgang bei der deutschen Bevölkerung wird der Anteil der ausländischen Schulanfänger voraussichtlich bis 2010 auf 28% steigen.

Im Schuljahr 1996 können 11% der schulpflichtigen Kinder nicht eingeschult werden, da sie noch nicht schulreif sind, während es 20 Jahre zuvor nur 7% waren. Die Zurückstellung vom Schulbesuch ist bei den ausländischen Kindern doppelt so hoch wie bei den deutschen. 87% der zurückgestellten ausländischen Schüler besuchen eine Vorklasse. Die Gründe für die Zunahme der zurückgestellten Kinder liegen einmal an

der steigenden Anzahl der ausländischen Schulanfänger, aber auch daran, daß viele von ihnen keinen Kindergarten besucht haben.

Die Kreise in Hessen, bei denen der Kindergartenbesuch der ausländischen Kinder bei unter 70% liegt, wie Werra-Meißner-, Main-Kinzig-, Schwalm-Eder- und Odenwaldkreis, sind auch diejenigen, bei denen die Zurückstellungsrate am höchsten ist.

Es ist zu vermuten, daß nicht allein mangelnde Sprachkenntnisse zur Zurückstellung von der Schulpflicht führen, sondern daß auch die kulturell anders verlaufende Sozialisation dazu beiträgt. Als Hilfe für die schulpflichtigen, aber nur wenig Deutsch sprechenden Kinder, die keinen Kindergarten besucht haben, wurden Vorlaufkurse eingerichtet. Ihr Besuch ist freiwillig, dauert ein Jahr und wird, beginnend mit der Schulaufnahme, ein halbes Jahr zusätzlich zum Regelunterricht der ersten Klasse erteilt.

Wenn auch die Schulanfänger nicht nach Nationalitäten ausgewiesen sind, so ist doch anzunehmen, daß aufgrund der Größe der türkischen Gruppe die türkischen Kinder auch einen bedeutenden Anteil an den Zurückgestellten haben.

## 2.5 Ausländische Kinder in Kindergärten

Nach § 24 SGB VIII<sup>12</sup> (Tischler, 1998 :77) haben Kinder vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt Anspruch auf einen Platz im Kindergarten. Aufgabe des Kindergartens ist es, junge Menschen in ihrer individuellen Entwicklung zu fördern und dazu beizutragen, Benachteiligungen abzubauen oder zu vermeiden.

Ausländische Kinder sind in Bezug auf die Schule allein schon dadurch benachteiligt, daß sie in der Regel daheim eine andere Sprache sprechen. Ihre Eltern können ihnen, in der Regel aufgrund eigener, nicht ausreichender Sprachkenntnisse, auf schulischem Gebiet wenig behilflich sein. Um diese Defizite abzubauen, erhalten die Kindergärten, die einen Ausländeranteil von über 20% haben, eine zusätzliche Kraft für besondere Betreuungsmaßnahmen, vor allem, um die sprachliche Kompetenz der Kinder gezielt zu fördern. Da bekannt ist, daß das Lernen einer Sprache im vorschulischen Alter durch gemeinsames Spielen und Miteinander-Umgehen besonders effektiv ist, könnte man meinen, daß besonders viele ausländische Kinder diese Einrichtung besuchen. Die Realität aber sieht anders aus.

---

<sup>12</sup> Sozialgesetzbuch/ SGB/ Kinder- und Jugendhilfe v.15.3.1996

Die Zahl der ausländischen Kinder, die einen Kindergarten besuchen, wird leider ebenso wenig nach Nationalitäten getrennt ausgewiesen wie bei den Schulanfängern. Ich kann daher nicht sagen, wie hoch der Anteil der türkischen Kinder in diesen Einrichtungen ist. Aus den Interviews, die ich mit Grundschulrektoren durchgeführt habe, läßt sich aber schließen, daß gerade bei der türkischen Gruppe der Kindergartenbesuch rückläufig ist. Wurde ursprünglich angenommen, daß die dritte Generation der türkischen Kinder die Vorlaufkurse, die es nur in Hessen gibt, nicht mehr braucht, so muß an manchen Schulen diese schulbegleitende Maßnahme sogar wieder eingeführt werden, da die Zahl der Schulanfänger, die keinen Kindergarten besucht haben und kein Deutsch sprechen, steigt. Dabei ist in Hessen der Anspruch auf einen Kindergartenplatz, der aus dem SGB v. 1996 besteht, nahezu erfüllt.

Die Zahl der Kindergartenkinder wird für den 1.5.1996 mit 178.132 angegeben, das sind 92% aller Kinder dieser Altersstufe, dabei besuchen 94,5% der deutschen Kinder aber nur 81,4% der ausländischen Kinder diese Einrichtung.(ebd.:81)

Beim Kindergartenbesuch der deutschen Kinder spielt zudem der Unterschied zwischen dem Ballungsgebiet und dem ländlichen Raum keine so große Rolle wie bei den ausländischen. So liegen die Zahlen der ausländischen Kinder in den Kreisen Werra-Meißner, Schwalm-Eder, Hersfeld-Rotenburg, Fulda, Vogelsberg, Main-Kinzig und Odenwald, also dem ländlichen Raum Hessens, bei unter 70%.(ebd.:83)

Die rückläufige Tendenz beim Kindergartenbesuch ausländischer, hier türkischer Kinder, bedeutet, daß eine Chance, die zu einer besseren Integration führen kann, nicht wahrgenommen wird. Grund hierfür könnte die überdurchschnittliche Arbeitslosigkeit bei der türkischen Bevölkerung und der damit verbundene Geldmangel sein. Am 30. Juni 1996 liegt die Arbeitslosigkeit bei der türkischen Bevölkerung in Hessen im Durchschnitt bei 20%, in Südhessen ist sie geringer als in Nordhessen. In der Stadt Kassel sind zu diesem Zeitpunkt 31,9% türkische Arbeitslose gemeldet. (ebd.:271) Daneben muß aber festgestellt werden, daß in der Regel türkische Eltern, die bäuerlicher Herkunft sind, dem Kindergarten mit seinen spielerischen Lernangeboten sehr distanziert gegenüberstehen

### 3. Regelungen zur Beschulung ausländischer Kinder

Auf nationaler Ebene beschäftigt sich die Kultusministerkonferenz der Länder (HKM, 1994:103) schon seit 1950-1952 mit dem Schulunterricht für ausländische Kinder. Vor der Einrichtung der türkischen Klassen gibt es in Hessen bereits italienische und spanische Klassen.

Die Erteilung des Muttersprachlichen Unterrichts in der Bundesrepublik und darüber hinaus in ganz Europa für Kinder ausländischer Arbeitnehmer basiert auf den Verordnungen für die Beschulung der Kinder von Wanderarbeitern.

Die Tatsache, daß nach verhältnismäßig kurzem Aufenthalt die meisten Arbeitsmigranten ihre Familien nachkommen lassen, gibt den Hinweis darauf, daß ihre Anwesenheit nicht von kurzer bzw. absehbarer Dauer sein wird, wie zunächst angenommen. Heute leben die meisten Familien bereits seit Jahren oder gar Jahrzehnten hier oder haben hier wenigstens ihren Lebensmittelpunkt. Die Lebenssituation der Kinder ist dadurch gekennzeichnet, daß sie in zwei Sprachen aufwachsen, der Sprache ihrer Eltern und der des sie umgebenden deutschen Umfelds. Daneben müssen sie sich auch an den unterschiedlichen kulturellen und sozialen Normen orientieren. Der Muttersprachliche Unterricht soll ihnen dabei Hilfestellung geben und sie bei der Findung ihrer Identität unterstützen.

Der Muttersprachliche Unterricht ist durch Verordnungen und Erlasse gesichert, die es in allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland in ähnlicher Weise gibt. In Zusammenhang mit meiner Arbeit beschränke ich mich jedoch auf die rechtlichen Grundlagen in Hessen.

#### 3.1 Rechtsgrundlagen

Zu den jetzigen Verordnungen trugen maßgeblich zwei Texte bei, welche die Fragen des Muttersprachlichen Unterrichts regeln:

Der erste Text bezieht sich auf die KSZE-Schlußakte<sup>13</sup> von Helsinki aus dem Jahre 1975. Obwohl diese Schlußakte kein völkerrechtlicher Vertrag ist, kommt ihr trotzdem ein hohes Maß an politischer Verpflichtung zu.

---

<sup>13</sup> KSZE: Konferenz über Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa.

In dieser Akte erklären die Teilnehmerstaaten, daß sie sicherstellen wollen, "daß die im Aufnahmeland lebenden Kinder von Wanderarbeitnehmern unter den gleichen Bedingungen wie die Kinder dieses Landes Zugang zu dem dort üblichen Unterricht haben

und ihnen zu gestatten, daß sie darüber hinaus in ihrer eigenen Sprache, Kultur, Geschichte und Geographie unterrichtet werden". (20 Jahre KSZE 1973-1993, A.A. Bonn:53)

Die in die Bundesrepublik eingereisten ausländischen Arbeitnehmer zählen zu diesen Wanderarbeitnehmern. (HKM,1994: 102)

Der zweite Text ist die 1981 in Kraft getretene 'Richtlinie des Rates der Europäischen Gemeinschaften vom 25.7.1977 über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern'. Die Richtlinie soll die Freizügigkeit schützen und unterstützen und ist ein Teil des europäischen Gemeinschaftsrechtes und Bestandteil des Integrationswerkes. In Artikel 3 ist festgelegt, daß die Mitgliedsstaaten nach Maßgabe ihrer innerstaatlichen Verhältnisse und ihrer Rechtssysteme in Zusammenarbeit mit den Herkunftsländern geeignete Maßnahmen zu treffen haben, um unter Koordinierung mit dem Regelunterricht, die Unterweisung der Kinder in der Muttersprache und der Landeskunde zu fördern. (ebd.:123)

Seit der Verabschiedung dieser Richtlinie hat die Bundesrepublik Deutschland der Kommission zweimal über den Muttersprachlichen Unterricht berichtet. Dabei sind die von den deutschen Bundesländern getroffenen Maßnahmen positiv aufgenommen worden.

Auf bilateraler Ebene werden zwischen der Bundesrepublik Deutschland und den sog. Entsendeländern Griechenland, Italien, Spanien, Jugoslawien, Marokko, Portugal und der Türkei gemischte Kommissionen auf Staatssekretärebene eingerichtet. Absprachen, die in einem von beiden Seiten unterzeichneten Protokoll festgehalten werden, gelten als verbindlich. (ebd.: 103)

Im 'Bericht des Ausschusses für Kultur, Jugend, Bildung und Medien' vom Dezember 1992 werden außer der reinen Berichterstattung auch Perspektiven für eine weitere Entwicklung definiert. Kritikpunkte sind z.B. die Auslegung der Punkte:

- Förderung,
- Zusammenarbeit mit den Herkunftsländern,
- Koordinierung mit dem Regelunterricht.

Es ist unbestritten, daß diese Punkte für "eine (solche) Koordinierung für einen pädagogisch vertretbaren Muttersprachenunterricht unerlässlich" sind. Fraglich ist indessen, ob sie in Zusammenarbeit zweier Staaten erfolgreich zu bewältigen sind. (Mit den hier genannten beiden Staaten sind Entsende- und Aufnahmeländer gemeint.) Es erscheint daher dringend erforderlich, die alleinige Zuständigkeit der Aufnahmeländer für diesen Unterricht festzuschreiben.

Der Ausschuß weist in der Begründung zu seinem Entschließungsantrag auch auf die zukünftigen sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Herausforderungen in Europa hin. Nirgends stellen diese Herausforderungen sich schärfer dar als in den multikulturellen Vierteln der großen Städte Europas. (ebd.: 129)

Während mit steigender Aufenthaltsdauer der ausländischen Arbeitnehmer sich das Angebot für den Muttersprachlichen Unterricht ändert und mehr und mehr zum Bestandteil einer zweisprachigen Erziehung wird, entsteht bereits in der Europäischen Gemeinschaft eine neue Mobilität als Herausforderung an die Mitgliedsstaaten: Die Nachfrage nach hochqualifizierten Arbeitskräften, die mehrsprachig und mobil sind, wächst.

In der Antwort auf den Bericht des Ausschusses greift das Europäische Parlament die Einschränkungen und Vorschläge auf und fordert zur Prüfung auf, ob der Vertrag auch die Voraussetzungen für den Unterricht für die Kinder aus Drittstaaten<sup>14</sup> schafft und ob dies zu einem Rechtsanspruch führen kann.

Das Europäische Parlament schränkt dann jedoch ein, " daß es aus organisatorischen Gründen nicht möglich ist, allen Kindern (...) aus Drittstaaten einen Muttersprachlichen Unterricht unter der Verantwortung des Aufnahmestaates anzubieten." Daher besteht neben dem vom Lande Hessen erteilten Unterricht auch solcher, der von den einzelnen Nationen selbst organisiert und getragen wird. Es handelt sich dabei aber nicht um Unterricht für die Kinder der Entsendeländer.

### 3.1.1 Die Schulpflicht

Der Unterricht für ausländische Schülerinnen und Schüler in seiner heutigen Form basiert auf dem Erlaß vom 6.10.1992, ABl. S. 998. Er besagt:

---

<sup>14</sup> Drittstaaten sind Länder, die nicht zu den Anwerbeländern gehören.

§ 1.1 Schülerinnen und Schüler anderer als deutscher Staatsangehörigkeit haben die gleichen Rechte und Pflichten wie deutsche Schülerinnen und Schüler. Daher sind Kinder, Jugendliche und Heranwachsende anderer als deutscher Staatsangehörigkeit, die in Hessen ihren Wohnsitz, ihren gewöhnlichen Aufenthalt oder ihre Ausbildungs- und Arbeitsstätte haben, schulpflichtig nach dem vierten Teil des hessischen Schulgesetzes. Die Schulpflicht besteht auch dann, wenn diese Personen nach dem Recht ihres Herkunftslandes nicht oder nicht mehr schulpflichtig sind.

§ 2.2 Aus diesem Punkt leitet sich der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Hessischen Schule ab: In der Europäischen Gemeinschaft ist den Schulen die Aufgabe zugewachsen, alle Kinder und Jugendliche, unabhängig von ihrer Herkunft auf das Leben in einer dynamischen sprachlich und kulturell vielfältigen Völkergemeinschaft vorzubereiten. Deshalb kommt dem gemeinsamen Schulbesuch deutscher und ausländischer Schüler eine besondere Bedeutung zu; in ihm kann gegenseitiges Verständnis geweckt und Vielfalt als Bereicherung erfahren werden.

§ 4.2.1 Für Schüler und Schülerinnen, die wegen erheblicher sprachlicher Schwierigkeiten dem Unterricht in einer Regelklasse nicht folgen können, sind entsprechend den Gegebenheiten und Möglichkeiten Intensivkurse in Deutsch als Zweitsprache einzurichten.

§ 7.4 Ausländische Schülerinnen und Schüler an deutschen Schulen erhalten Zeugnisse wie deutsche Schülerinnen und Schüler mit der zusätzlichen Leistung im Muttersprachlichen Unterricht.

§ 8.2.1 Der Punkt handelt von der Integration: Im Unterricht mit deutschen Schülerinnen und Schülern können ausländische Schülerinnen und Schüler am ehesten in unser Bildungswesen eingeführt und sozial integriert werden, kann Verständnis für die deutsche Kultur geweckt werden.

### 3.1.2 Der Muttersprachliche Unterricht

In Hessen beruht der Muttersprachliche Unterricht auf folgender Verordnung: Verordnung über die Teilnahme ausländischer Schüler am Muttersprachlichen Unterricht an allgemeinbildenden Schulen vom 10.5.1983, ABl.: 396.

§ 1.1 Muttersprachlicher Unterricht ist ein Lernbereich an allgemeinbildenden Schulen. In ihm sollen die Schüler ihre Muttersprache pflegen und weiterentwickeln sowie Kenntnisse über ihr Herkunftsland erwerben.

§ 2 Muttersprachlicher Unterricht umfaßt in der Regel

|                  |     |               |
|------------------|-----|---------------|
| 1. Schuljahr     | 2   | Wochenstunden |
| 2. Schuljahr     | 2-3 | Wochenstunden |
| 3.-10. Schuljahr | 3-5 | Wochenstunden |

§ 3 Für die Teilnahme am Muttersprachlichen Unterricht gelten die Vorschriften des Schulpflichtgesetzes sowie die dazu und für die Teilnahme am Unterricht erlassenen sonstigen Vorschriften. Eine Befreiung von der Teilnahme kann auf schriftlichen Antrag der Erziehungsberechtigten erfolgen. ( Inzwischen muß man sich nicht mehr vom Muttersprachlichen Unterricht ab-, sondern wie in den meisten anderen deutschen Ländern auch, anmelden.)

§ 4 Die Leistungen im Muttersprachlichen Unterricht sind nach den allgemein geltenden Vorschriften zu bewerten.

§ 5.2 Sofern die schulorganisatorischen und personellen Voraussetzungen vorliegen, ist Muttersprachlicher Unterricht für Gruppen von 10-25 Schülern gleicher Sprachzugehörigkeit einzurichten.

#### Islamischer Religionsunterricht

Der Religionsunterricht für türkische Schüler ist in dem Erlaß vom 3.2.1987 (Gültiges Verzeichnis Nr. 7200) geregelt:

Muttersprachlicher Unterricht für türkische Schüler; hier: Herkunftslandbezogene religiöse Inhalte (seit 1997 ist die offizielle Sprachregelung nicht mehr Muttersprachlicher Unterricht sondern Herkunftslandbezogener Unterricht):

Im Muttersprachlichen Unterricht für türkische Schülerinnen und Schüler können zusätzlich zu den Themen des Rahmenplanes religionskundliche Inhalte Unterrichtsgegenstand sein. Dieser Unterricht kann auch gesondert im Stundenplan ausgewiesen werden – und sofern die personellen und organisatorischen Voraussetzungen gegeben sind - in einer zusätzlichen Wochenstunde erteilt werden.

Im Erlaß vom 8.10.1992 Abl.: 998 wird auch über den Einsatz ausländischer Lehrer gesprochen:

§ 9.2 Ausländische Lehrkräfte, die in Hessen Muttersprachlichen Unterricht erteilen, müssen den Nachweis einer abgeschlossenen Lehrerausbildung und von Unterrichtserfahrung erbringen. Bei Abschluß eines Arbeitsvertrages müssen die ausländischen Lehrkräfte ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache nachweisen. Darüber hinaus sollen sie durch die Teilnahme an didaktisch-methodischen Arbeitsgemeinschaften mit ihren besonderen Aufgaben enger vertraut gemacht werden. (Palt/Reuter/Witte, versch. S.)

Neben dem vom Lande Hessen angebotenen Muttersprachlichen Unterricht der sogenannten Entsendeländer gibt es, wie schon erwähnt, noch Muttersprachenunterricht in 20 verschiedenen anderen Sprachen, z.B. in Koreanisch oder in zwei unterschiedlichen chinesischen Dialekten. Dieser Unterricht wird von den betroffenen ethnischen Gruppen selbst organisiert und bezahlt. Als einziges Zugeständnis erhalten sie von der Schulverwaltung die Räume gestellt, in denen der Unterricht stattfindet.

#### 4. Die Durchführungsbestimmungen zum Muttersprachlichen Unterricht

a. Aufgrund dieser obengenannten Verordnungen und Erlasse sind die Schüler aus den Ländern Griechenland, Italien, des ehemaligen Jugoslawiens, Marokko, Portugal, Spanien und der Türkei verpflichtet, am Muttersprachlichen Unterricht teilzunehmen, sofern ein solcher an der von ihnen besuchten Schule oder für sie erreichbaren Schule eingerichtet ist. Eine Abmeldung vom Muttersprachlichen Unterricht ist möglich. Sie bedarf einer schriftlichen Erklärung durch die Eltern.

(Seit dem Schuljahr 1999/2000 ist die vorstehend genannte Regelung dahingehend geändert worden, daß jetzt die Schüler zum Unterricht angemeldet werden müssen.)

Schüler, die aus einem der in der Verordnung genannten Ländern stammen, können am Muttersprachlichen Unterricht teilnehmen, auch wenn sie die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen.

Da dieser Unterricht zusätzlich zur vorgeschriebenen Wochenstundenzahl der einzelnen Jahrgangsstufen erteilt wird, ergibt sich für die Schüler eine größere Belastung,

die durch eine sorgfältige Stundenplanung (z.B. Muttersprachlicher Unterricht am Vormittag) nach Möglichkeit verringert werden soll.

#### b. Lerngruppenbildung

Die Schülermindestzahl für die Einrichtung von Lerngruppen liegt bei zehn, die Höchstzahl bei zwanzig. Die Lerngruppen können jahrgangsübergreifend<sup>15</sup> zusammengesetzt sein, schulstufenübergreifende<sup>16</sup> Gruppen dagegen sind nur ausnahmsweise zu bilden. Wo es erforderlich ist, werden Lerngruppen auch schulübergreifend<sup>17</sup> gebildet.

#### d. Lernmaterialien

Der Muttersprachliche Unterricht wird auf der Grundlage von Rahmenplänen erteilt. Die Einführung von Schulbüchern bedarf der Genehmigung des Hessischen Kultusministeriums. Für den Unterricht sind die im Schulbuchkatalog aufgeführten Bücher zu verwenden.

#### e. Leistungsmessung

Die Leistungen des Muttersprachlichen Unterrichts werden ab Klasse 3 in einer Note zusammengefaßt. (Entsprechend der Leistungsmessung in den Regelklassen bekommen die beiden ersten Schuljahre nur eine schriftliche Bemerkung in das Zeugnis.) Die Leistungen im Muttersprachlichen Unterricht finden bei der Versetzungsentscheidung im Rahmen der allgemeinen Grundsätze für die Versetzung Berücksichtigung.

### 5. Was bedeutet 'Muttersprache' für türkische Kinder

Die heutige Schriftsprache in der Türkei beruht auf dem Istanbuler Dialekt. Sie hat ihre eigentliche Verbreitung durch die von Atatürk eingeführte Schulpflicht erfahren. Bis zum Ende des Osmanischen Reiches war die offizielle Sprache das Osmanische, ein mit zahlreichen arabischen und persischen Wörtern durchsetztes Türkisch. Kommuni-

<sup>15</sup> Jahrgangsübergreifend: Mehrere Klassen können gemeinsam unterrichtet werden.

<sup>16</sup> Schulstufenübergreifend: Grund- und Sekundarstufenschüler sollen nicht in einem Kurs zusammen unterrichtet werden.

kationssprache ist ansonsten der jeweilige Dialekt. Ungefähr zeitgleich mit der Einführung der Schulpflicht und dem lateinischen Alphabet wird auch die Institution des Türk Dil Kurumu (Gesellschaft zur Pflege der türkischen Sprache) gegründet, die das Übermaß arabischer und persischer Wörter durch türkische ersetzen soll. Dadurch ist die türkische Sprache einem stärkeren Wandel unterworfen als andere Sprachen. (Adanir, 1995 : 36ff)

Seit über drei Jahrzehnten hat sich das Türkische in Westeuropa zu einer Sprache entwickelt, die mit über drei Millionen Sprechern zu einem beachtenswerten Faktor geworden ist. Obwohl die größte Zahl der Sprecher in Deutschland leben dürfte, wird Türkisch auch in den Niederlanden, in Belgien und Frankreich und anderen westeuropäischen Ländern gesprochen. In Deutschland dürfte es schwierig sein, Orte zu finden, in denen man keinen Türkisch sprechenden Einwohner trifft. Der türkischen Sprache begegnet man ferner in den Medien, sei es Rundfunk oder Fernsehen, in Zeitungen und Zeitschriften und im Unterricht in den Schulen.

In den ersten Vereinbarungen zwischen den Kultusministern der Länder wird zunächst von einem 'Unterricht für Kinder türkischer Eltern' gesprochen. Ab dem Jahre 1983 wird aus einem Teilbereich dieses Unterrichts der 'Muttersprachliche Unterricht Türkisch'. Die Eltern, die ihre Kinder in diesen Unterricht schicken, sind Staatsangehörige der Republik Türkei und besitzen daher einen türkischen Paß. Seit 1997 heißt dieser Unterricht 'Unterricht in den Herkunftssprachen' und ist damit kein 'Paß-Unterricht' mehr, sondern gibt auch anderen Nationalitäten die Möglichkeit, an diesem Unterricht teilzunehmen, wenn sie in der Türkei gelebt haben, also z.B. deutschen Kindern, die aus der Türkei nach Hessen einreisen. Damit ist nicht gesagt, daß die Kinder auch Türkisch als Muttersprache sprechen müssen. Es dürfte aber auch für keine türkische Minderheit die Notwendigkeit bestehen, am Türkischunterricht teilzunehmen, wenn sie es ablehnt. Andererseits aber wird kein Unterricht in der Sprache erteilt, die ihre Muttersprache ist.

Welches ist nun aber die Muttersprache der Kinder türkischer Eltern? Gewiß, in der Mehrzahl ist es Türkisch. Es ist aber nicht das Türkisch, das in der Schule gelehrt wird. Die meisten der aus dem Osten oder aus Inneranatolien stammenden Migranten sprechen einen Dialekt. Daneben gibt es Kinder, die Kurdisch sprechen oder Ara-

---

<sup>17</sup> Schulübergreifend: Schüler verschiedener Schulen werden in einem Kurs unterrichtet. Das bedeutet, daß ein Teil der Schüler zum MU in eine andere Schule gehen muß.

bisch, Aramäisch oder sogar Lasisch und Armenisch. Etwa 10% der Türken haben eine andere Muttersprache als Türkisch. (Yakut, 1996: 116)

Die Migration hat den aus der Türkei stammenden Minderheiten die Möglichkeit gegeben, sich hier auf ihre Ethnizität, ihre Wurzeln zu besinnen und die lange unterdrückte eigene Sprache zu sprechen oder überhaupt erst wieder zu erlernen. Der von mir interviewte türkische Lehrer A., sagt: "In den 25 Jahren meiner Tätigkeit hier, bin ich nur einem Kind begegnet, das kein Türkisch konnte, aber ich weiß von mehreren, daß sie daheim eine andere Sprache sprechen. Bei anderen konnte ich aufgrund ihres Dialekts gleich erkennen, aus welcher Gegend der Türkei die Familie stammt."

Die Muttersprache vieler türkischer Kinder ist also, neben den schon erwähnten Minderheitensprachen, ein türkischer Dialekt. Da türkische Auswanderer sich vorwiegend landsmannschaftlich organisieren, also den Kontakt zu Leuten suchen, die aus der gleichen Gegend stammen, wie im übrigen auch in der Türkei, wenn sie ihr Dorf verlassen und sich in einer Großstadt niederlassen (User, 1995: 84ff)<sup>18</sup>, verliert sich dieser Dialekt auch nicht so schnell und wird auch hier in den Familien weiter gesprochen. Neben der regionalen Ausprägung der Sprache kommt auch der soziale Aspekt hinzu. Dies bedeutet, daß es, je nach der Herkunft der Person, für manche Dinge viele Wörter gibt, auf anderen Gebieten aber keine. Jürüken z.B. haben für das Schaf, jeweils entsprechend seines Alters, eine andere Bezeichnung. Dort wo man keine Wörter mitbringt, gebraucht man eher den deutschen Ausdruck. Und sei es auch nur ein Wort wie bröçen (Brötchen). Es gibt viele andere Wörter, die aus dem Deutschen Eingang in die Alltagssprache der in Deutschland lebenden Türken gefunden haben. Sie stammen vor allem aus dem Konsumverhalten, dem Verwaltungsbereich oder bestimmten Arbeitsbereichen. Ein solcher Prozeß wird als Sprachanpassung beschrieben und vollzieht sich, ohne besonders wahrgenommen zu werden. Er unterstützt das Kommunikationsverhalten und die Leistungsfähigkeit der Sprache derjenigen türkischen Gruppen, die in einer bestimmten Gegend leben. So sagen Türken aus Stadtalendorf, wenn sie ein Kaufhaus besuchen wollen: Kaufa gidiyorom (Ich gehe ins Kaufhaus), ohne zu reflektieren, daß sie das deutsche Wort verkürzt und eine türkische Postposition angefügt haben.

---

<sup>18</sup> "Versorgt von ihren Mitbürgern, fühlten sich die Migranten weiter irgendeiner Provinz zugehörig (...). Istanbul war für sie eine fremde Welt, wo man Geld verdiente." (ebd.) Für Istanbul könnte man ebenso gut Frankfurt oder eine andere westeuropäische Großstadt setzen.

Es sind aber nicht nur fehlende türkische Begriffe, die durch deutsche Ausdrücke ersetzt werden, sondern auch in der Grammatik werden Germanismen übernommen, wie z.B. beim Gebrauch von Pronomen. Im Türkischen verwendet man im allgemeinen Postpositionen. Vor allem türkische Kinder und Jugendliche, die hier aufgewachsen sind, verwenden aber oft außer der türkischen Possessivendung auch noch zusätzlich, wie im Deutschen gebräuchlich, das Possessivpronomen vor dem Nomen. Die Sprache türkischer Schüler ist also sehr heterogen, sowohl was den Wortschatz als auch die Grammatik betrifft, da sie sowohl vom Dialekt als auch der deutschen Sprache beeinflusst wird.

Die von den Arbeitsmigranten gesprochene türkische Sprache entspricht zwar den Verhältnissen der hier lebenden türkischen Bevölkerung, hat sich aber von dem in der Türkei gesprochenen Standardtürkisch entfernt. Das wiederum hat in den über 30 Jahren, die seit der Migration vergangen sind, ebenfalls eine Entwicklung durchgemacht, die den hier lebenden Türken weniger bekannt oder nicht in ihren aktiven Wortschatz übergegangen ist.

"In einer gewissen Weise ist diese Qualität einer Interimssprache vergleichbar. Allerdings (...): Interimssprachen entwickeln sich oder werden entwickelt in Richtung auf eine zielsprachige Norm; Migrantenkulturen und –identität (und damit auch ihre Sprache) entwickeln sich in sich fort, ohne in den Kulturen der Mehrheitsgesellschaft aufzugehen". (Götze, 1983: 52) .

Der Unterschied zwischen der Alltags- oder der Muttersprache hier und der in der Türkei gesprochenen Sprache wäre noch größer, wenn wir nicht im Zeitalter der Medien lebten. Türkisches Fernsehen, Kassetten, Radio und Zeitungen<sup>19</sup>, auch wenn es nur die kostenlosen türkischen Stadtteilzeitungen sind, werden gern und viel genutzt. So gesehen ist die Bezeichnung 'Muttersprachlicher Unterricht' tatsächlich eher ein Unterricht in der Sprache des Herkunftslandes, der Staatssprache oder noch einfacher gesagt 'Türkischunterricht'. Daher sollte man dieses Fach auch so nennen. Kein deutsches Kind hat jemals 'Muttersprachlichen Unterricht' erhalten, das Fach hieß immer Deutsch.

---

<sup>19</sup> In Deutschland erscheinen 9-10 türkische Tageszeitungen und Magazine.

## 6. Türkische Lehrer

Der erste Einsatz eines türkischen Lehrers in Hessen geht auf das Jahr 1967 zurück. Dieser Lehrer war, wie auch die zwei Jahre später einreisenden drei Lehrer, ein von der Türkischen Republik ausgewählter und hierher entsandter Lehrer. Sein Status entsprach dem, den deutsche Lehrer an deutschen Auslandsschulen besitzen. Die 1969 eingereisten zwei Lehrer und eine Lehrerin begannen ihren Unterricht in den türkischen Klassen, die unter den gleichen Voraussetzungen gebildet wurden, wie die bereits bestehenden italienischen oder spanischen, nämlich als Ableger einer italienischen, bzw. spanischen oder türkischen Schule aus dem Heimatland. Alle drei Lehrpersonen sprachen kein Deutsch und hatten weder von den Verhältnissen hier noch von den sie erwartenden Aufgaben irgendwelche Kenntnisse.

In der Türkei hatten sich die Lehrkräfte für den Auslandsaufenthalt qualifizieren müssen, nach welchen Kriterien ist mir nicht bekannt. Ich nehme an, daß Staatstreue dabei auch ein wichtiger Punkt war, ohne sie erhielt man keinen Paß.<sup>20</sup> Sie hatten in Ankara an einem Seminar teilgenommen, das vom türkischen Erziehungsministerium, dem Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı, eingerichtet worden ist. Nach bestandener Qualifikation bekommen die Lehrer einen dem Diplomatenpaß ähnlichen Paß und haben damit einen anderen Status als die Arbeiter, die über die Anwerbekommission eingereist waren. Zur gleichen Zeit wie Hessen meldeten auch die anderen Bundesländer Bedarf an türkischen Lehrern an.

Anstatt wie geplant und versprochen, zu Schuljahresbeginn einzutreffen, verzögerte sich aber die Ankunft der drei Lehrkräfte bis in den November. Durch den weiteren schnellen Anstieg der Schülerzahlen zu dieser Zeit und dem damit ständig steigenden Lehrerbedarf, von dem man annahm, daß er durch die Türkei gar nicht so schnell gedeckt werden kann, wie die Lehrer benötigt wurden, suchte sich das Hessische Kultusministerium seine Lehrer aus dem sogenannten Gastarbeiterpotential aus.

Unter den Arbeitsemigranten, die über die Anwerbekommission eingereist waren, befanden sich zu dieser Zeit bereits etliche Lehrer. Sie hatten ihre im Heimatland immerhin angesehene Position zugunsten einer zwar weniger angesehenen, aber dafür lukrativeren Arbeit im Ausland aufgegeben. Es war zu dieser Zeit, wie wahrscheinlich

---

<sup>20</sup> Zu dieser Zeit erhält kein Türke einen Auslandspaß, der nicht vom güvenlik, der Staatssicherheitspolizei, überprüft ist.

auch heute noch, unmöglich, von einem Lehrergehalt sowohl seinen Lebensunterhalt zu bestreiten als auch noch Miete zu zahlen, wenn man kein eigenes Wohnungseigentum besaß. So kam man in der Absicht, so lange in Deutschland zu arbeiten, bis man das Geld für ein eigenes Haus zusammengespart hat, hierher. Es ist der gleiche Wunsch, den eigentlich alle Arbeitsmigranten hatten.

Als das Militär 1980 die Regierung übernahm, reisten auch etliche politisch links stehende Lehrer und Funktionäre der Lehrgewerkschaft aus Angst vor eventuellen Repressionen ein. Hessen galt als ein sehr liberales deutsches Bundesland, und man erhoffte sich, angestellt zu werden. Nicht allen gelang es, in den Schuldienst zu kommen, obwohl der Bedarf zu dieser Zeit noch recht hoch war. (s. Tabelle 6.1).

Voraussetzungen für die Einstellung der türkischen Lehrer aus dem vorgenannten Personenkreis sind in Hessen: Ein abgeschlossenes Lehrstudium, ein mehrjähriger Einsatz an einer Schule in der Türkei und deutsche Sprachkenntnisse. Während die beiden ersten Konditionen sehr genau geprüft werden, ist man bei den Sprachkenntnissen sehr großzügig. Dies führt dazu, daß selbst heute noch einige Lehrer nur über beschränkte Deutschkenntnisse verfügen.

Nachdem eine Anzahl von Lehrern in Hessen eine Anstellung gefunden hat, geben einige von ihnen den in der Türkei gebliebenen Kollegen den Hinweis, nach Hessen zu kommen, um hier zu arbeiten. (Interview: Frau B.)<sup>21</sup>

Um 1980, als die nach Bayern und Baden-Württemberg entsandten Staatslehrer infolge der Rotation in die Türkei zurückkehren sollten, es aber vorzogen, in Deutschland zu bleiben, bewarben sich viele von ihnen in Hessen. In Bayern mußten diese Lehrer, sofort nach der Einstellung, sowohl in methodisch-didaktischer als auch in sprachlicher Hinsicht eine Fortbildung durchlaufen. Da sie nur nach bestandener Prüfung weiter im Schuldienst behalten wurden, sind es in der Regel vergleichsweise gut ausgebildete und Deutsch sprechende Lehrer.

### 6.1 Einstellungen türkischer Lehrer in Hessen

---

<sup>21</sup>Eine Form von Kettenwanderung, in welcher Migranten soziale Beziehungen zu bereits Ausgewanderten (...) vor allem Verwandtschaft und (frühere) Nachbarschaft für ihren Migrationsprozeß nutzen. (Heckmann, 1992: 90)

Die Tabelle weist den Anstieg der Lehrerzahlen in den einzelnen Jahren aus:

|                |                |                |                |                |                |                |                |
|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| <b>1970/71</b> | <b>1971/72</b> | <b>1972/73</b> | <b>1973/74</b> | <b>1974/75</b> | <b>1975/76</b> | <b>1976/77</b> | <b>1977/78</b> |
| 7              | 13             | 26             | 50             | 78             | 97             | 105            | 125            |
| <b>1978/79</b> | <b>1979/80</b> | <b>1980/81</b> | <b>1981/82</b> | <b>1982/83</b> | <b>1983/84</b> | <b>1984/85</b> | <b>1985/86</b> |
| 145            | 164            | 187            | 209            | 223            | 226            | 240            | 246            |
| <b>1986/87</b> | <b>1987/88</b> | <b>1988/89</b> | <b>1989/90</b> | <b>1990/91</b> | <b>1991/92</b> | <b>1992/93</b> | <b>1993/94</b> |
| 252            | 254            | 257            | 258            | 264            | 267            | 270            | 271            |

Quelle: Karteikarten im Fachberaterzentrum

Die Zahl der türkischen Lehrkräfte wird 1994 (HKM,1994: 114) mit 232 angegeben. Von 1994 bis Ende 1998 werden nochmals 13 türkische Lehrkräfte eingestellt. Leider waren nur die Zahlen über die Einstellungen zu erhalten, nicht die über das Ausscheiden und die Gründe dafür.

Sehr hohe Einstellungszahlen gibt es in den Schuljahren 1973/74 mit 24, 1974/75 mit 28 Lehrern. Die jährlichen Einstellungen pendeln sich dann bei ungefähr 20 pro Jahr ein. 1981/82 werden noch einmal 22 Lehrer eingestellt. Ab 1985/86 kommt es nur noch vereinzelt zu Einstellungen. Meist handelt es sich um solche Stellen, die durch das Ausscheiden einzelner Lehrkräfte frei geworden sind. Durch die stetig anwachsende Zahl der 'Lehrkräfte der ersten Stunde', die in den Vorruhestand oder in Rente gehen, dürfte sich die Zahl bei ca. 240 eingependelt haben.

Bei den eingestellten Lehrern handelt es sich in der überwiegenden Mehrzahl um Grundschullehrer. Während meiner Arbeit als Fachberaterin weisen etwa 20% der Lehrer eine qualifiziertere Ausbildung auf, d.h. sie haben einen Abschluß, der zum Unterricht an einer Mittelschule (orta okul) oder einem Gymnasium (lise) berechtigt. Auch die von der türkischen Regierung entsandten Lehrer haben nur die Grundschullehrer-Qualifikation.

### III. Exkurs: Das türkische Schulsystem

#### 1. Lehrerausbildung in der Türkei

In der Türkei besteht seit 1925 die allgemeine Schulpflicht. 1928 wird die lateinische Schrift eingeführt, die der türkischen Sprache besser entspricht als die bisher verwendete arabische. Eine große Kampagne, an der Atatürk persönlich teilnimmt, wird zur Behebung des Analphabetismus begonnen.

Schon 1936 können 75% der Kinder in der Stadt eine Schule besuchen. Auf dem Lande hingegen haben erst 25% die Möglichkeit dazu. Aus diesem Grunde wird auf die Ausbildung der Grundschullehrer, die die Kinder auf dem Dorfe Lesen und Schreiben lehren sollen, großer Wert gelegt. Die Ausbildung der Lehrer geschieht in sog. Lehrerschulen. Um eine Lehrerschule besuchen zu können, muß man sowohl die ilk okul (Grundschule) als auch die orta okul (Mittelschule) erfolgreich absolviert haben. Erst danach kann man in die dreijährige Lehrerschule aufgenommen werden. Diese befindet sich meistens in den Städten.

Neben den schon bestehenden Lehrerschulen werden auf dem Lande die sog. köy institüsü (Dorfinstitute) gegründet, damit auch der Dorfjugend die Möglichkeit gegeben wird, eine Lehrerausbildung zu absolvieren. Man hofft, daß sich die Zahl der Lehrer durch diese Maßnahme schnell vergrößern wird. Das Dorfinstitut wird im Mittelpunkt eines Dorfes errichtet und zwar gemeinsam von Lehrern und Lehrerschülern. Die Schüler sind in der Regel Kinder des Dorfes, die nach der erfolgreichen Beendigung ihrer fünfjährigen Grundschulzeit für fünf Jahre dieses Institut besuchen. Ihre sieben- bis achtstündige tägliche Unterrichtszeit besteht zur einen Hälfte aus theoretischem Lernen, zur anderen aus praktischer Arbeit: Die künftigen Lehrer sollen nicht nur die Zahl der Analphabeten auf dem Lande verringern, sondern gleichzeitig zur Weiterentwicklung der Dörfer beitragen. Neben ihrer Unterrichtstätigkeit in der Schule sollen sie auch technisches Wissen, zur Entwicklung der Landwirtschaft, an die Bauern weitergeben. Um die Absolventen des Dorfinstitutes höher zu qualifizieren, richtet man auf sie aufbauende weitere Institute ein. Diese türkische Art, dem Analphabetentum den Kampf anzusagen, wird aus politischen Gründen aber schon 1946 nach und nach wieder aufgegeben. (Keskin, 1981: 104 ff) Eine geringe Anzahl der in Hessen eingestellten Lehrer hat die Ausbildung der Dorfinstitute durchlaufen.

Ende der vierziger Jahre werden aus den Dorfinstituten normale Lehrerschulen, viele von ihnen mit Internatsbetrieb. Die Ausbildungszeit dauert sechs Jahre bei Abschluß der Grundschule und drei Jahre mit einem Realschulabschluß. Das Internat soll der Dorfjugend oder aber denen, die sich eine längere Ausbildung nicht leisten können, die Möglichkeit geben, auch weiterhin den Lehrerberuf ergreifen zu können. Die Unterbringung im Internat ist kostenlos. Als Gegenleistung müssen die Absolventen sich verpflichten, fünf Jahre an einem von der Regierung bestimmten Dienstort zu arbeiten, ehe sie sich für einen Ort ihrer Wahl bewerben dürfen.

Daneben gibt es die Lehrerschulen, die für den Unterricht in den Mittelschulen vorbereiten, die eğitim enstitüsü. Um an den Gymnasien unterrichten zu dürfen, ist ein Studium an der Universität erforderlich.

Die seit 1997 auf acht Jahre verlängerte Grundschulzeit bewirkte auch eine Veränderung der Lehrerausbildung. Lehrer mit der alten Ausbildung waren schon seit einigen Jahren zur Weiterbildung in den Ferien verpflichtet.

## 2. Aufgaben und Ziele der türkischen Grundschule

Wie in der Regel auch in jedem anderen Staat der Welt hat die Schule in der Türkei die Aufgabe, die bestehende gesellschaftliche Struktur und deren politischen Anliegen so weit als möglich zu unterstützen und zu tradieren. In der noch verhältnismäßig jungen Türkischen Republik ist dies in besonderem Maße der Fall. Der Staat, der aus dem Vielvölkerstaat des Osmanischen Imperiums<sup>22</sup> entstanden ist und zu einem Nationalstaat werden will, muß seinen Menschen vermitteln, daß es nicht mehr der Islam ist, der sie verbindet, sondern daß die Nation<sup>23</sup> das bestimmende Element ist. Da sich aber die Bevölkerung nicht grundsätzlich geändert hat und auch die Republik Türkei Minderheiten hat, ist es wichtig, ihr ein neues 'Wir-Gefühl' als Türken zu vermitteln. Zu diesem 'Wir-Gefühl' soll die von Atatürk propagierte türkische Geschichtstheorie beitra-

<sup>22</sup> Im Osmanischen Reich ist das verbindende Element die Religion. Nicht-islamische Völker, die sog. "millet" hatten z.T. andere Gesetze.

<sup>23</sup> Nation: Menschengruppe mit gemeinsamer Sprache, Kultur, Geschichte und Tradition, aber auch Mißtrauen gegenüber Fremden und Überlegenheitsgefühlen (objektives Element), die das Bewußtsein oder den Willen zur politischen Einheit und staatlichen Souveränität besitzt (subjektives Element). (Fuchs-Heinritz 1994:458)

Eine Nation ist ein Volk im Besitz eines Staates. Mitglieder dieses Volkes stellen den Hauptteil der Führungskräfte (...) (Deutsch, zit. b. Heckmann 1992:32)

gen. Das bedeutet Trennung der türkischen Kultur von der islamischen, wobei der vor-islamischen Zeit ein hoher Stellenwert beigemessen wird. (Beşikci, 1990:19 ff) Daneben bieten sich auch die Befreiungskriege von 1919 – 1922, die gegen die Engländer, Franzosen, Italiener und Griechen geführt werden als Basis für das Gemeinschaftsgefühl an.

Am Anfang der Republik steht der Bruch mit der Vergangenheit. Der Held der Befreiungskriege, Mustafa Kemal Pascha, der spätere Kemal Atatürk, führt in rascher Folge viele Reformen durch: Eine an den westeuropäischen Ländern ausgerichtete Rechtsprechung wird eingeführt, die Kleidung, die Schrift, der Kalender werden auf den Westen hin ausgerichtet. Das Institut Türk Dil Kurumu wird gegründet, ein Institut, das die Sprache von arabischen und persischen Wörtern 'reinigen' und sie durch öztürkçe kelimeleri (rein türkische Wörter) ersetzen soll.

Träger und Vermittler dieser Veränderungen können neben der Armee nur die Schule und damit die Lehrer sein. Die Tatsache, daß Atatürk sich selbst als 'Hauptlehrer' der Nation versteht, (das Bild, das ihn an einer mit der lateinischen Schrift beschriebenen Tafel stehend zeigt, ist im Bewußtsein jedes Türken verankert), wertet den Lehrerstand ungeheuer auf. Zu Ehren der Lehrer führt er den 'Tag des Lehrers' ein, an dem Eltern und Schüler ihre Lehrer feiern. Daher haben die Lehrer, vor allem diejenigen, die auf dem Lande unterrichten, eine geachtete Position, haben großes Prestige und werden selbst bei außerschulischen Fragen zu Rate gezogen.

Die Lehrer sind die Vertreter des laizistischen Staates und müssen sich dessen jederzeit bewußt sein. Eine Lehrerin mit Kopftuch, ein Lehrer mit takke<sup>24</sup> wären in der Türkei unmöglich.

Auch die von der Schule zu vermittelnden Inhalte sind auf die Verfestigung der laizistischen Republik ausgerichtet. In der bis vor drei Jahren nur fünfjährigen Grundschule waren nationale Themen ein Muß: Das Leben Atatürks, der Befreiungskampf, die Nationalhymne, wichtige nationale Denkmäler und Feiertage werden vom ersten Schuljahr an gelernt. Jeder Schultag beginnt in der Regel mit dem Schwur: Türküm, doğrum, çalışkanım. Yasam: Büyüklərini saymak, küçüklərini korumak, yurdumu, milletimi özümnden çok sevmektir. Varlığım, Türk varlığına armağan olsun.<sup>25</sup>

<sup>24</sup> Eine randlose Kappe, die vor allem von strenggläubigen Moslems getragen wird.

<sup>25</sup> Ich bin ein Türke, ich bin ehrlich und fleißig. Mein Gesetz: Die Erwachsenen zu achten, die Kleinen zu schützen. Mein Volk und mein Vaterland zu lieben und mein Leben dem Leben der Türkei zu schenken.

Kein Schulgebäude ist denkbar ohne die allgegenwärtige Präsenz Atatürks auf kleinen und großen Bildern; das größte hängt jeweils über dem Kopf des Schuldirektors und den vielen Spruchbändern. Keine Woche wird ohne Fahnenhissen und Absingen der Nationalhymne begonnen, genauso wenig wie sie ohne diese beendet wird.

Jedes Schulbuch beginnt mit dem Bild Atatürks, viele auch noch mit einem vaterländischen Gedicht oder der Nationalhymne.

Es ist auch die Aufgabe der Schule, die vielen nationalen Feiertage, die in der Mehrzahl mit dem Befreiungskampf und der Republikgründung zusammenhängen, nicht nur im Unterricht zu besprechen, sondern auch die Feiern dazu vorzubereiten. Allein durch ihre Vielzahl nehmen die Feiertage einen großen Teil des Unterrichts in Anspruch. (Straube, 1999: 234 ff)

Auf der anderen Seite wird den Schülern vermittelt, daß sie der Gemeinschaft gegenüber Verpflichtungen haben und für sie verantwortlich sind. Dies fängt in der ersten Klasse mit der Sorge um die Sauberkeit des Klassenzimmers an und steigert sich bis zu solchen Aufgaben, wie Besucher der Schule entweder zum Direktor zu bringen oder zurückzuweisen und Schüler, die zu spät kommen, aufzuschreiben. So trägt jeder Schüler Verantwortung für *seine* Schule.

### 3. Weiterführende Schulen und Studium

Wie schon zuvor erwähnt, ist seit zwei Jahren die Dauer der Grundschule auf acht Jahre erhöht worden. Mit dem Abschlußdiplom ist man berechtigt, das staatliche lise (Gymnasium) zu besuchen. Daneben gibt es die Anadolu liseleri, staatliche oder private Gymnasien, die den größten Teil des Unterrichts in einer Fremdsprache erteilen. Der Unterschied zwischen den staatlichen und privaten Anadolu liseleri ist eine Kostenfrage, die privaten erheben ein ziemlich hohes Schulgeld. Alle früheren privaten ausländischen Schulen fallen heute unter den Begriff der Anadolu liseleri, so z.B. die

'Deutsche Schule' in Istanbul. In diesen privaten Schulen wird im Gegensatz zu den staatlichen Anadolu liseleri aller Unterricht, außer in türkischer Literatur, Geographie und Geschichte in der Regel von Muttersprachlern derjenigen Fremdsprache erteilt, welche die Schule als Unterrichtssprache hat. In den staatlichen dagegen wird der fremdsprachige Unterricht von türkischen Lehrern mit einer "lisans" (Diplom) in dieser

Sprache gegeben. Die Einbeziehung der ausländischen Schulen in den Kreis der Anadolu liseleeri hat für die ausländischen Schulen den Nachteil gebracht, sich nicht mehr die Schüler selbst aussuchen zu dürfen, sondern sie aufgrund der Punktzahl der bestandenen Prüfung zugeteilt zu bekommen. So kommen Schüler an die ‚Deutsche Schule‘, die eigentlich nicht vorhatten Deutsch zu lernen, entsprechend ist die Motivation.

Eine andere Schulart sind die Imam hatip liseleeri, die einzigen Schulen, an denen Arabisch unterrichtet werden darf und die hauptsächlich für die Ausbildung junger Geistlicher vorgesehen sind. Im Laufe der Zeit ist ihre Anziehungskraft sehr groß geworden, vor allem weil man auch dort, nach einem zusätzlichen Schuljahr, das normale Abitur ablegen kann. Bei der Verlängerung der Grundschulzeit auf acht Jahre wurden den Imam hatip liseleeri aber die Klassen sechs bis acht gestrichen.

Um einen Studienplatz zu erhalten, müssen die Schüler sich nach dem Lisediplom (Abitur) einer gesonderten Prüfung unterziehen. Da von den Studienplatzbewerbern nur ungefähr ein Viertel dieses Ziel erreichen kann - es gibt trotz der ständigen Öffnung neuer Universitäten, zu wenige Studienplätze - gehen fast alle Schüler der letzten Klasse in eine 'dershane' (eine Art Übungsschule), wo sie auf diese Prüfung vorbereitet werden. Wegen der nicht ausreichenden Studienplätze, wurde vor einigen Jahren die Gründung von privaten Universitäten gestattet. Der Staat sieht sich aus finanziellen Gründen nicht in der Lage, neue Universitäten in noch größerem Umfang zu gründen.

Die staatlichen Universitäten haben eine gewisse Rangfolge. Entsprechend der bei der Zulassungsprüfung erreichten Punktezahl wird man einer bestimmten Universität zugewiesen.

Daneben gibt es noch den 'Açık Öğretim' (eine Art Fernstudium) mit ca. 150.000 Studienplätzen.

## V: Der Muttersprachliche Unterricht

### 1. Der Muttersprachliche Unterricht in den siebziger Jahren

In den Anfangsjahren ist die türkische Klasse in Hessen, die einen Ableger der türkischen Grundschule darstellt, der Einsatzort des türkischen Lehrers. Dort wird der Unterricht so erteilt, wie auch in der Türkei (s.a. Exkurs:), denn Ziel des Unterrichts ist die Erhaltung

- der Rückkehrfähigkeit und
- die Kommunikationsfähigkeit der Schüler.

Diese Ziele sind in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz, den Richtlinien der Europäischen Gemeinschaft und den Richtlinien der einzelnen Bundesländer festgelegt. (HKM, 1994: 102 ff)

Solange die Erhaltung der Rückkehrfähigkeit das Ziel des Unterrichts für ausländische Schüler war, ist es konsequent, darauf zu achten, daß das Curriculum dieser Klassen möglichst an dem des Heimatlandes orientiert bleibt. Das bedeutet, daß türkische Lehrer die jeweilige Klasse nach den Lehrplänen der entsprechenden Klasse in der Türkei unterrichten. Sie müssen alle Fächer, die in dieser Klasse auf der Studentafel in der Türkei stehen, erteilen. Die türkischen Lehrer unterrichten daher nicht nur die Sprache Türkisch, sondern auch Musik oder Turnen, Geographie und Geschichte schon in der Grundschule, auch wenn diese Fächer in Hessen nicht zum Fächerkanon gehören. Die Ausrichtung an der Türkei ist so stark, daß es Lehrer gibt, die ihren türkischen Schülern im ersten Halbjahr der fünften Klasse raten, doch die Klasse in der Türkei zu beenden, um so das Grundschuldiplom zu erhalten, das sie in Hessen nicht erwerben können. Dieses Diplom ist in der Türkei Voraussetzung für verschiedene darauf aufbauende Maßnahmen, z.B. um den Führerschein erwerben zu können.

Auch die Eltern haben den Eindruck, daß die türkischen Klassen eine eigenständige türkische Schule bilden. So wird an einer Schule in Kassel ein entsprechend auftretender türkischer Lehrer von den Eltern zum türkischen Schuldirektor 'befördert'. Auch türkische Lehrer, die gern in den Schuldienst wollen, wenden sich an ihn, mit der Bitte um Fürsprache bei ihrer Einstellung, und das, obwohl sie wissen, daß die Schule einen deutschen Rektor hat.

Der Unterricht wird mit Büchern und Materialien aus der Türkei erteilt. Zuerst müssen die Eltern und Lehrer diese Bücher selbst und auf eigene Kosten besorgen. Jeder, der Schulkinder hat und in die Türkei fährt, bringt Bücher mit. Als sich der Unterricht eingespielt hat, übernimmt das türkische Generalkonsulat die Besorgung und Verteilung der aus der Türkei stammenden Unterrichtsmaterialien. Die Lehrer müssen die benötigten Bücher in Frankfurt beim Konsulat abholen.

Eines jedoch unterscheidet die muttersprachlichen Klassen von denen in der Türkei oder einem der anderen Anwerbeländer: Die Schüler erhalten sechs Wochenstunden Deutschunterricht. An den Schulen, an denen sich ein deutscher Lehrer dazu bereit erklärt, wird er von deutschen Lehrern erteilt. Wo dies, aus welchen Gründen auch immer, nicht möglich ist, geben auch türkische Lehrer, die Deutsch sprechen, diesen Unterricht.

Deutsche Lehrkräfte halten in der Regel nicht gern Unterricht in den türkischen Vorbereitungsklassen. In den siebziger Jahren wird in Deutschland der mehr autoritäre Erziehungsstil zugunsten eines mehr partnerschaftlichen<sup>26</sup> verändert, der zeitweilig bis hin zum ‚laissez faire‘<sup>27</sup> geht. Die türkischen Schüler aber kommen aus einem hierarchisch gegliederten Elternhaus, in dem jede Person ihre bestimmte Rolle einnimmt, die es einzuhalten gilt. Ebenso ist es in der Schule in der Türkei und auch hier in ihrer türkischen Klasse. Der dazu unterschiedliche Erziehungsstil im Unterricht des deutschen Lehrers, der Lehrerin, verunsichert die Schüler so sehr, daß sie nicht mehr ihre Grenzen erkennen und in den Stunden oftmals ein Chaos herrscht. Auch heute noch ist das Schülerverhalten im Muttersprachlichen Unterricht disziplinierter als im übrigen Unterricht. Dieses unterschiedliche Verhalten wird später auch in den Interviews angesprochen.

Nach der Rückkehr der drei Konsulatslehrer 1972 (ihr dreijähriger Vertrag ist abgelaufen) gibt es in Hessen nur noch Lehrer, die aus dem Arbeitsmigrantenpotential eingestellt sind. Einer der Vertragslehrer kehrte ein halbes Jahr nach Ablauf seines Vertrages nach Hessen zurück und versah hier seinen Dienst bis zu seiner Verrentung.

Alle türkischen Lehrer sind Angestellte des Landes Hessen und unterstehen nur der hessischen Schulaufsicht. Sie durchlaufen, wie alle Angestellten, zunächst eine Pro-

---

<sup>26</sup> Es ist die Zeit, in der versucht wird, den Prinzipien von Neill: Theorie und praxis der antiautoritären erziehung- das beispiel summerhill - nachzueifern.

<sup>27</sup> Ein weitgehender Verzicht auf regulierende Eingriffe in den Lernprozeß des Kindes. Hier ein Mangel an Anweisung und Kontrolle durch den Lehrer. (Fuchs-Heinritz, 1994: 389)

bezeit und werden danach, manchmal unter Auflagen, z.B. die Deutschkenntnisse zu verbessern, befristet eingestellt. Nach der befristeten Einstellung erfolgt in der Regel die unbefristete. Die Lehrer haben den Status eines Fachlehrers und werden auch danach besoldet.

Für das Türkische Erziehungsministerium gelten die in Hessen arbeitenden Lehrer, mehr oder weniger als 'kaçak' (geflohene) Lehrer, die ihre Dienststelle auf dem Dorfe verlassen haben, gleichgültig ob sie vorher um Entlassung nachgesucht haben oder nicht.

Bei den bilateralen Gesprächen zwischen dem Lande Hessen und der Türkei brauchte es eine geraume Zeit, um die türkischen Kultusbeamten davon zu überzeugen, daß die Lehrer, die in Hessen arbeiten, genau so gut qualifiziert sind, wie die türkischen Lehrer der anderen Bundesländer.

#### 1. Die Veränderung des Unterrichts in den achtziger Jahren

Allein schon mit der Beschaffung der Bücher durch das Türkische Konsulat hat sich der türkische Erziehungsattaché, in den Augen der türkischen Lehrer, Zuständigkeit und Kompetenz erworben. Sie erkennen seine Kontrolle an, obwohl sie wissen, daß der Arbeitgeber zweifelsfrei das Land Hessen ist, von dem sie ihr Gehalt beziehen.

Erst mit der Überleitung des türkischen Unterrichts von der quasi eigenständigen Schule zum Muttersprachlichen Unterricht als Fach, verändert sich im Laufe der Jahre auch bei den Lehrern und Eltern das Bewußtsein für die Zuständigkeit dieses Unterrichts. Die Auflösung der türkischen Klassen und die Verteilung der Schüler auf die Regelklassen, die ansatzweise Integration des Muttersprachlichen Unterrichts als Fach in die hessische Stundentafel, verdeutlicht den türkischen Lehrern die Zuständigkeit und Kompetenz der Aufsicht des Hessischen Kultusministeriums (HKM).

Es hat immer eine Zusammenarbeit zwischen dem HKM und dem Erziehungsattaché des Türkischen Konsulats gegeben. Allerdings ist dieser, seit dem Zeitpunkt der Auflösung der türkischen Klassen, darauf angewiesen, beim Besuch türkischer Lehrer in den Schulen, eine Genehmigung beim HKM einzuholen.

Neben den in den Ballungsgebieten entstandenen türkischen Vorbereitungsklassen gibt es immer türkische Kinder, die sofort in die Regelklassen eingeschult werden. Dabei handelt es sich meist um Kinder, deren Eltern vereinzelt auf Dörfern oder in Kleinstädten mit wenigen türkischen Familien wohnen oder um Schulanfänger, die be-

reits einen Kindergarten besucht haben und schon Deutsch sprechen. Aber auch Kinder, die aus sozial bessergestellten Schichten kommen, werden in die Regelklassen eingeschult. Ihre Eltern haben bereits eine gute Schulbildung genossen, und die Distanz zur deutschen Schule ist bei ihnen geringer als bei den sog. Gastarbeitereltern. Meist gelingt es diesen türkischen Kindern, in verhältnismäßig kurzer Zeit die deutsche Sprache zu erlernen. Da sie nur vereinzelt in den Klassen sind, erhalten sie in der Regel auch von der Klassenlehrerin eine größere Beachtung und Zuwendung. Ihre Eltern sind zumeist stärker motiviert, ihrem Kind zu einer erfolgreichen Schullaufbahn zu verhelfen.

Laut Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 8.4.1976 in der Fassung vom 26.10.79 erhält der Muttersprachliche Unterricht, wie schon erwähnt, von diesem Zeitpunkt ab eine doppelte Zielsetzung:

- Integration in die deutsche Schule und
- Erhalt der kulturellen und sprachlichen Identität:

“ Es geht darum, die ausländischen Kinder zu befähigen, die deutsche Sprache zu erlernen und die deutschen Schulabschlüsse zu erreichen sowie die Kenntnisse der Muttersprache zu erhalten und zu erweitern. Gleichzeitig sollen die Bildungsmaßnahmen einen Beitrag zur sozialen Eingliederung der ausländischen Schülerinnen und Schüler für die Dauer des Aufenthalts in der Bundesrepublik Deutschland leisten, außerdem dienen sie der Erhaltung ihrer sprachlichen und kulturellen Identität.”( HKM 1994: 104)

Mit der immer länger werdenden Verweildauer der ausländischen und damit auch der türkischen Familien in der Bundesrepublik Deutschland wird es aber immer deutlicher, daß die Zukunftssicherung der Kinder darin liegen müßte, sie zu befähigen, daß sie deutsche Schulabschlüsse erreichen und nicht vorrangig auf die Möglichkeit einer Rückkehr vorzubereiten. Die Integration in die deutsche Schule zu leisten, ist aber der Muttersprachliche Unterricht wie er bis 1976 durchgeführt wurde, nicht in der Lage.

Die geänderte Zielsetzung bedeutete noch nicht die Auflösung der türkischen Klassen. So bekam ich 1978 z. B. vier türkische Schüler in ein viertes Schuljahr der Grundschule, von denen jeder die muttersprachliche Klasse einer anderen Schule besucht hatte. Keiner dieser über zehn Jahre alten Jungen war in der Lage, im Unterricht der Regel-

klasse erfolgreich mitzuarbeiten. Damit meine ich nicht nur die fehlende Kompetenz in der deutschen Sprache. Aufgrund anderer Zielsetzungen und des anderen Aufbaus

des Unterrichts in den türkischen Klassen fehlten ihnen auch die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die deutsche Grundschulen zu vermitteln für wichtig erachten. Das fängt beim Kopfrechnen an, geht über sinnentnehmendes Lesen bis hin zum selbständigen Arbeiten, Partner- und Gruppenarbeit und dem Nachfragen, wenn etwas nicht verstanden wird. "Lernen im (türkischen) Unterricht, das (...) in der rezeptiven Art geschieht, entwickelt ein diskursives Bewußtsein, wobei die Stufen vom empirischen, die Empfindungen einschließenden Bewußtsein bis zum reinen Bewußtsein nur unvollständig ausgebildet werden. Beispielsweise beschränkt sich das empirische Bewußtsein im wesentlichen auf das Zuhören, Mit-, Vor- und Nachsprechen, auf das Abschreiben und auf das Lösen von Aufgaben (...) in Formeln, die den Spielraum, wenn sie überhaupt einen ermöglichen, doch äußerst eng bemessen" (...). (Niermann, 1990: 75/76). Ganz davon abgesehen, daß in der türkischen Klasse Inhalte vermittelt werden, die in der Regelklasse gar nicht vorkommen.

Die in diesem Unterricht verwendeten Unterrichtsmaterialien aus den Heimatländern erweisen sich für die nun z.T. bereits in Deutschland geborenen Kinder als weitgehend ungeeignet.

Wenn man in den siebziger Jahren den deutschen Schulbüchern vorwirft, Themen zu vermitteln, die der tatsächlichen Situation nicht mehr entsprechen, so zeigen die Bücher aus der Türkei den Kindern eine Wirklichkeit, die sie so überhaupt nicht kennen, denn die Bücher sind für eine damals noch agrarische Bevölkerung im Heimatland konzipiert.

Die Türkei ist ein Land, das sich wegen seiner ständig wachsenden Bevölkerung - jedes Jahr gibt es fast eine Million mehr Schüler - nicht allein aufgrund sich wandelnder Inhalte, den Luxus von ständig aktualisierten Büchern leisten kann, wie es in Deutschland üblich ist. Einmal konzipierte Bücher werden über Jahre, wenn nicht Jahrzehnte hinaus verwendet. Die in den siebziger Jahren in den Schulen verwendeten Bücher entsprachen im allgemeinen denen, die ich von meiner Schulzeit her kannte (1940). Die türkischen Schüler in Deutschland können also schon 1980 nicht mehr das Thema 'Frühling' mit dem Tünchen des Hauses und dem Hinausräumen der Öfen in Verbindung bringen, wie es für Kinder aus anatolischen Dörfern etwas Selbstverständliches ist. Die Inhalte des Unterrichts und die Realität, in der sie leben, klaffen so immer weiter auseinander.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, entsprechend der geänderten Zielsetzung von 1979, Unterrichtsmaterialien selbst zu erarbeiten. Ein weiteres Kriterium für die Erstel-

lung von Unterrichtsmaterialien ist, so banal es klingt, die Aufmachung. Druck und Qualität des Papiers der Schulbücher aus der Türkei sind zu dieser Zeit sehr schlecht. Da die Schüler in der Türkei sich die Bücher selbst kaufen müssen, müssen diese so günstig wie möglich sein. Sind sie zu teuer, kann das ein Hindernis für den Schulbesuch sein, weil viele Eltern nicht in der Lage sind, das dafür benötigte Geld aufzubringen. Wenn Papier und Aufmachung auch äußerliche Dinge sind, so wirken sie sich doch auf die Motivation damit zu arbeiten aus, vor allem wenn die türkischen Schüler in Deutschland sie mit den sehr aufwendig gestalteten Büchern und Materialien der Regelfächer vergleichen.

Die Veränderung des Muttersprachlichen Unterrichts geht weiter. Der Besuch des Unterrichts wird nun geregelt durch die schon in Kap.II.3, erwähnte 'Verordnung über die Teilnahme ausländischer Schüler am Muttersprachlichen Unterricht in allgemeinbildenden Schulen' vom 10.3.1983 (ABl. 6/1983:396).

Die neue Zielsetzung der Integration in die deutsche Schule ist mit einer Neuorientierung und Aufgabenverlagerung des Unterrichts verbunden und erfordert eine Neubestimmung der Sprach- und Unterrichtssituation der Kinder. So wird aus dem Unterricht in der Muttersprache der Muttersprachliche Unterricht, ein Lernbereich der Hessischen Schule.

Der Lernbereich umfaßt die Aufgabenfelder Sprache und herkunftslandbezogene Inhalte. Der Rahmen für diesen Unterricht ergibt sich aus dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, der Verfassung des Landes Hessen, dem Hessischen Schulgesetz und den Hessischen Rahmenplänen.

Der Unterricht beruht auf folgenden Verordnungen:

- Verordnung über die Studentafeln für die Grundschule, die Schule für Lernhilfe und die Mittelstufe der allgemeinbildenden Schulen und
- Verordnung über die Festlegung der Anzahl und Größe der Klassen, Gruppen und Kurse in allen Schulformen.

Das heißt, es erfolgt eine Festlegung an welchen Schulen der Muttersprachliche Unterricht erteilt wird und über die Größe und Anzahl der Kurse.

Die Ziele des Muttersprachlichen Unterrichts sind jetzt, den Schülern zu helfen

- a) ihre kommunikative Kompetenz in der Muttersprache aufzubauen, zu sichern und zu vertiefen,

- b) ihre eigene Situation besser zu verstehen, ihr soziales Umfeld zu erschließen und in ihm handlungsfähig zu werden,
- c) die Kultur des Herkunftslandes zu verstehen und Kenntnisse sowie Einsichten über das Herkunftsland zu gewinnen,
- d) Beziehungen zu ihrem Herkunftsland zu unterhalten und im Falle der Rückwanderung, die Eingliederung zu erleichtern. (HKM 1994:105)

Den Punkt b sehe ich dabei als besonders beachtenswert an, wenn die ehrliche Absicht einer Integration der Schüler besteht.

Die veränderte Konzeption des Muttersprachlichen Unterrichts erfordert eine gezielte Fortbildung der Lehrer, eine intensivere Beschäftigung mit den Inhalten und dem Arbeitsmaterial. Besonderes Augenmerk wird auf die Lehrerfortbildung gelegt. Alle bisher eingestellten ausländischen Lehrer müssen sich einem Sprachtest unterziehen. Eine Anzahl von Lehrern besteht diese Überprüfung anstandslos. Bei vielen türkischen Lehrern wird festgestellt, daß sich ihre Deutschkenntnisse seit der Einstellung nicht wesentlich gebessert haben. Diese werden in den Jahren 1979-80 in Kursen zusammengefaßt und bekommen Unterricht in der deutschen Sprache, wobei gleichzeitig auch methodisch-didaktische Inhalte behandelt werden. Zum Abschluß müssen sie sich einer Prüfung unterziehen. Diese Kurse, obwohl gut gemeint und sicherlich nötig, rufen bei den meisten Lehrern keine Begeisterung hervor. Wer unterzieht sich nach fast zehnjähriger Unterrichtspraxis in Deutschland und einer unterschiedlich langen Praxis in der Türkei noch einmal gern einer Prüfung? Wie schon zuvor erwähnt, wurden in Bayern diese Einführungs- und Sprachkurse gleich zu Beginn der Einstellung durchgeführt, weil das erworbene Zertifikat die Voraussetzung für einen längerfristigen Arbeitsvertrag war.

### 3. Die Einrichtung der Fachberatung

Im Jahre 1980 wird im Zusammenhang mit der neuen Konzeption die Fachberatung eingerichtet. Diese Fachberatung bedeutet, daß für die ausländischen Lehrer aus den Entsendeländern (also den Ländern, deren Bürger aufgrund des Anwerbevertrages nach Deutschland eingereist sind), in der Regel eine deutsche Lehrkraft, welche die entsprechende Sprache spricht und zumeist auch mit dem Unterricht der ausländischen Schüler befaßt ist, eine Betreuungsfunktion übernimmt. Eine deutsche Lehrkraft deswegen, damit die Fachberatung nicht unter den Einfluß des jeweiligen Konsulats gerät.

Fachberatungen gibt es zunächst für die Sprachen Italienisch und Türkisch. Mit zeitlicher Verschiebung kommen dann auch die Fachberatungen für Serbokroatisch, Spanisch, Griechisch, Portugiesisch und mit einem nochmaligen Abstand für Marokkanisch hinzu.

Die Fachberatungen haben die Aufgabe, den ausländischen Lehrern, Kindern, deren Eltern und der deutschen Schulverwaltung aufgrund ihrer Sprach- und landeskundlichen Kenntnisse, in jeglichen Schulfragen zu helfen. Dabei tritt eine Aufgabe immer stärker in den Vordergrund: Eine Veränderung der Unterrichtswirklichkeit beim Muttersprachlichen Unterricht herbeizuführen im Sinne der Verordnungen und der Rahmenpläne.

Eine der ersten Aufgaben für die türkische Fachberatung ist es, die türkischen Lehrer und deren Arbeitsweisen in den damals drei Regierungspräsidien kennenzulernen und so eine Vorauswahl für eine später einsetzende Entwicklungsarbeit zu treffen.

In Hessen wird 1983 mit der Erstellung der Rahmenpläne für den Muttersprachlichen Unterricht für die Grundschule gleichzeitig auch mit dem Erarbeiten von muttersprachlichen Materialien begonnen.

#### 3.1 Der Modellversuch des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaften

Am 1.8.1984 wird unter dem Förderkennzeichen A 6157.00 der Modellversuch 'Entwicklung von didaktischen Materialien zur Implementation des Lehrplanes Muttersprachlicher Unterricht Türkisch/Primarstufe in Verbindung mit der Lehrerfortbildung' genehmigt. Die Erarbeitung der Materialien als Modellversuch wird drei Jahre lang vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft ( BMBW ) gefördert und zwar

für die Sprachen: Türkisch, Italienisch und Serbokroatisch. Die Erarbeitung der Pläne für die Sprachen Portugiesisch, Spanisch und Griechisch wird zwar ebenfalls begonnen, jedoch ohne die Förderung durch das BMBW. 1990 wird unter dem Förderzeichen 1/90 A 4310.00 ein Modellversuch für die Entwicklung arabischer Materialien genehmigt.

Grundlagen für alle Rahmenpläne der einzelnen Muttersprachen sind die entsprechenden Rahmenpläne der Grundschule unter Hinzuziehung der Pläne der jeweiligen Entsendeländer. Es ist das Ziel, eine Kompatibilität sowohl zwischen den deutschen und muttersprachlichen Plänen als auch zwischen den muttersprachlichen Plänen untereinander herzustellen, so daß im Regel- und Muttersprachlichen Unterricht gleiche Inhalte besprochen werden können.

Ich möchte dies an dem schon genannten Thema 'Frühling' veranschaulichen: Wenn im Regelunterricht in Zusammenhang mit dem Frühling die Frühblüher besprochen werden, behandelt der MU Türkisch nicht mehr 'den Ofen hinausräumen und das Haus tünchen', sondern wie der Sachunterricht in der Regelklasse, die Blumen, die in dieser Jahreszeit blühen. Auf diese Weise wird ein Thema aus der unmittelbaren Umgebung des Kindes gewählt. Das Erschließen des Themas in beiden Sprachen dient, neben dem Zuwachs an Kenntnissen, gleichzeitig auch der Festigung der Begriffe in den beiden Sprachen.

Die Genehmigung als Modellversuch des BMBW setzt das HKM in die Lage, mit dem Geld eine Vielzahl von türkischen Lehrern an dieser Arbeit zu beteiligen. Zeitweise arbeiten über zwanzig Lehrer mit. Die Involvierung in die Arbeit soll ihnen das Gefühl geben, aktiv an den Veränderungen beteiligt zu sein und nicht etwas übergestülpt zu bekommen, was sie möglicherweise nicht wollen oder nicht für richtig halten.

Es wird je eine Arbeitsgruppe im Regierungsbezirk Kassel, Gießen und Frankfurt gebildet. Einmal im Monat trifft man sich, um die erarbeiteten Materialien zu besprechen, zu verändern, zu vervielfältigen und schließlich in die Erprobung zu geben. Es stellt sich aber bald heraus, daß je weiter die Gruppe vom zentralen Arbeitsort Frankfurt entfernt ist, desto ineffektiver wird ihre Arbeit. Außerdem gibt es Spannungen zwischen den ‚linken‘ und den ‚regierungsfreundlichen‘ Lehrern. In der Türkei ist zu dieser Zeit das Militär an der Regierung, später dann eine von ihm abhängige Zivilregierung,

und man diskutiert oft stundenlang, ob ein bestimmter Ausdruck nun in öztürkçe<sup>28</sup> (dem reinen Türkisch) oder der eigentlich üblichen arabischen bzw. persischen Form verwendet werden soll. So streitet man darüber, ob für das Wort 'Beispiel' das gebräuchliche Wort 'mesela' oder 'örneğin', oder für 'beschreiben' 'tasvir etmek' oder 'anlatmak' genommen werden soll.

Nach einem Jahr werden aus den zahlreichen Lehrern dann zwei Gruppen von bis zu vier Personen gebildet, die einen bestimmten Auftrag erhalten. Damit wird die Arbeit effektiver. Zur Unterstützung in didaktischen Fragen arbeiten auch zeitweise deutsche Lehrerinnen mit. Am Ende des dreijährigen Modellversuchs sind die wesentlichsten Materialien für die Grundschule vorhanden:

- ein Arbeitsheft zur Alphabetisierung,
- ein Lesebuch für das dritte und vierte Schuljahr,
- Arbeitsblätter zur Spracherweiterung,
- eine Kassette mit türkischen Liedern, Arbeitsblätter dazu und Material für die Hand des Lehrers,
- Arbeitsblätter zu unterschiedlichen Unterrichtseinheiten.

Daneben wird weiter an den Rahmenplänen gearbeitet, die mit der 104. Verordnung vom 7.3.1985 (ABl. 4/85: 182) zur Erprobung freigegeben werden, zunächst für Türkisch, Italienisch und Serbokroatisch. Mit der 172. Verordnung über Rahmenpläne vom 11.7.1989 (ABl. 8/1989 : 566) werden die Rahmenpläne in Kraft gesetzt.

Zeitgleich wird auch mit einer intensiven Lehrerfortbildung begonnen, wie vom BMBW gefordert, und zwar regional und überregional. Der Nachteil der Hessischen Lehrerfortbildung ist allerdings, daß sie nicht verpflichtend ist. So kommen zur überregionalen Fortbildung nur bestimmte Lehrkräfte, vorwiegend Lehrer und nur wenige Lehrerinnen. Die Lehrerinnen, die fast alle Familie haben, wollen nicht über Nacht von Zuhause wegbleiben. Sie besuchen in Frankfurt eher die eintägigen regionalen Seminare. Da in den anderen Regierungspräsidien auch regionale Fortbildung durchgeführt wird, die oft von Lehrern geleitet wird, die weder am Modellversuch teilgenommen ha-

---

<sup>28</sup> Türk Dil Kurumu, die "Gesellschaft für die türkische Sprache" bemüht sich, aus dem Persischen oder Arabischen stammende Wörter durch türkische (öztürkçe) zu ersetzen. Die Überfrachtung der Sprache mit arabischen und persischen Wörtern soll abgebaut werden. Nicht alle neuen Wörter werden von den Sprechern angenommen. Die Vermeidung der alten Begriffe führt z.T. zu einem eingeschränkteren Wortschatz. Beim Gebrauch des einen oder anderen Wortes gibt man zu dieser Zeit auch seine Zugehörigkeit zu einer bestimmten politischen Gruppe kund.

ben noch an überregionalen Lehrgängen, ist nicht festzustellen, ob diese ebenfalls im Sinne der neuen Pläne und Materialien abläuft.

Es ist auch schwierig, türkische Lehrkräfte dazu zu bewegen, eine Vorführstunde zu halten und diese zu diskutieren. Die Diskussion so einer Stunde wird als abwertend für die sie haltende Lehrkraft angesehen, viele Lehrer beteiligen sich erst gar nicht daran. Das wird besser, als gemeinsam Vorführstunden vorbereitet werden und eine Lehrerin die Umsetzung übernimmt. (Niemals hat ein Lehrer eine Vorführstunde gehalten.) Erst

in diesem Falle kann der Unterricht emotionsloser besprochen werden. Dieses Verhalten hat sicherlich verschiedene Gründe: So mag es einmal an der anderen Ausbildung der Lehrer liegen und eine Praxis darstellen, die in der Türkei nicht geübt wird, es kann aber auch an dem Gefühl durch die Randständigkeit des Unterrichts und die schlechtere Bezahlung (als Fachlehrer), Lehrer zweiter Wahl zu sein, liegen.

#### 4. Modellversuch 'Türkisch anstelle der zweiten Fremdsprache'

Seit dem Schuljahr 1994/95 läuft in Hessen der Modellversuch 'Türkisch anstelle der zweiten Fremdsprache'. Es ist vielleicht nötig, den Begriff 'anstelle' zu klären. Dieser Unterricht kann nur von Schülern besucht werden, die zuvor bis zur siebenten Klasse schon den MU besucht haben, d. h. die Sprache kann nicht von allen Schülern wie eine andere Fremdsprache gewählt werden.

- Nach Maßgabe der Verordnung zur Ausgestaltung der Bildungsgänge und Schulformen der Mittelstufe (Sekundarstufe I) kann die Herkunftssprache als zweite Fremdsprache fortgeführt werden.

- Der Unterricht soll in der Regel am Vormittag, parallel zu den entsprechenden Angeboten der anderen zweiten Fremdsprachen liegen. Bei kontinuierlicher Teilnahme kann nach Maßgabe der Bestimmung für die gymnasiale Oberstufe und die Abiturprüfung am Ende der Jahrgangsstufe 11 diese als erfüllt gelten.

- Der Unterricht in der Sprache Türkisch kann nach der vorgenannten Bestimmung in einem Grund- oder Leistungskurs durchgeführt werden, sofern die Voraussetzungen an der besuchten Schule gegeben sind. Die Teilnahme am Unterricht an einer anderen Schule ist möglich. (Staatl. Schulamt, Frankfurt 1999: 90)

In Frankfurt bestehen zur Zeit Kurse an zwei Gesamtschulen, an denen Türkisch anstelle der zweiten Fremdsprache unterrichtet wird. Weder eine Realschule noch ein Gymnasium waren bereit, Türkisch als Fremdsprache anzubieten.

Aber auch die Schüler und ihre Eltern hatten Schwierigkeiten, das Angebot anzunehmen. Da die meisten Schüler hier geboren sind oder wenigstens seit Schulanfang hier zur Schule gehen und damit in der Regel vom ersten Schuljahr an Türkischunterricht bekommen, hält man es für eine größere Chance, noch eine andere Sprache dazuzu-

lernen, getreu dem türkischen Sprichwort: Eine Sprache - ein Mensch, zwei Sprachen - zwei Menschen.

Ob es gelingen wird, den Unterricht ‚Türkisch anstelle der zweiten Fremdsprache‘ über die Sekundarstufe I hinaus zu verlängern, wird sich noch erweisen müssen.

‚Türkisch anstelle der zweiten Fremdsprache‘ wird schon seit längerer Zeit in den Ländern Berlin, Hamburg und vor allem in Nordrhein-Westfalen angeboten. Während es in NRW bereits an sechzig Gesamtschulen und sieben Gymnasien angeboten wird, fing Bremen, wie auch Hessen erst im Schuljahr 1994/95 mit diesem Unterricht an.

##### 5. Die Zusammenarbeit mit den anderen deutschen Bundesländern

Auf Kultusministerebene arbeiten auf dem Gebiet ‚Unterricht für ausländische Schüler‘ die verschiedenen Länder der Bundesrepublik Deutschland seit langem zusammen. 1990 geben die Länder Bayern, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen gemeinsam erarbeitete ‚Grundlagen und methodisch-didaktische Empfehlungen für den Muttersprachlichen Unterricht ausländischer Schüler‘ heraus.(ABl.2/1990:118 ff) Sie tragen mit ihren Aussagen über die Aufgaben und Anforderungen des Muttersprachlichen Unterrichts zu einer ‚konvergenten curricularen Weiterentwicklung‘ des Muttersprachlichen Unterrichts bei. (HKM 1994: 107)

Diese Empfehlungen führen in Hessen zu einer Überarbeitung der Rahmenpläne für die Primarstufe und sind Grundlage für die Erstellung der Rahmenpläne für die Sekundarstufe. Die Pläne für die Sekundarstufe I entstehen unter fachlicher Begleitung des Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung und werden 1992 abgeschlossen.

Zwischen dem Land Nordrhein-Westfalen und Hessen besteht eine besonders enge Zusammenarbeit, die sich vor allem auf die in den jeweiligen Ländern erstellten Materialien erstreckt. Wechselseitig können diese in beiden Ländern eingesetzt werden. Dies kommt vor allem dem islamischen Religionsunterricht zugute, da in NRW umfangreiche Arbeiten dazu geleistet wurden. Des weiteren beruht die bereits beschriebene Einführung von ‚Türkisch anstelle der zweiten Fremdsprache‘ auf den in NRW gemachten Erfahrungen und Grundlagen.

Anfang der neunziger Jahre entsteht in Hessen das 'Weilburger Forum', das sich in Zusammenarbeit mit den anderen Ländern bei Fachtagungen um die Weiterentwicklung des Muttersprachlichen Unterrichts bemüht. Das 'Weilburger Forum' setzt sich aus Experten der einzelnen Länder sowie der Wissenschaft zusammen. (HKM, Bericht des Kultusministers(b): 41)

Neben den Unterrichtsmaterialien, die im Rahmen der vorgenannten Institutionen erarbeitet wurden, bemühen sich auch türkische Verlage, die in Deutschland ansässig sind, um die Erarbeitung von Schulbüchern und Arbeitsmitteln. Da in Hessen nach § 3, Abs. 7 (ebd.: 107) die Lernmittelfreiheit auch für den Muttersprachlichen Unterricht gilt, bedürfen die Schulbücher in den verschiedenen Muttersprachen, die in den Schulbuchkatalog aufgenommen werden sollen, der Zustimmung der Fachberater. Daher richten sich die Verlage bei der Konzeption neuer Bücher, in ihrem eigenen Interesse, weitgehend nach den erarbeiteten Rahmenplänen.

Während es mit den Staaten Portugal, Marokko und Griechenland eine enge Kooperation und Zusammenarbeit bei der Materialentwicklung gab, war dies bei der Türkei, aus politischen Gründen, nicht so sehr der Fall. Die höheren Beamtenstellen im türkischen Erziehungsministerium wurden bei jedem Regierungswechsel mit anderen Personen besetzt. Das bedeutete, daß es bei den Gesprächspartnern keine Kontinuität gab und auch keine Entscheidungsfreudigkeit.

## 6. Muttersprachlicher Unterricht in anderen Ländern

Bei der Darstellung des Muttersprachlichen Unterrichts in Frankreich und Großbritannien beziehe ich mich in der Hauptsache auf einen Aufsatz von Reich, H. (1994: 31-48).

In Frankreich lag bis in die siebziger Jahre der Muttersprachliche oder wie Reich ihn nennt Herkunftssprachliche Unterricht ausschließlich in der Verantwortung der Entsendeländer. Die französische Schulbehörde stellte lediglich die Unterrichtsräume zur Verfügung, wie es auch in einigen deutschen Ländern (z.B. Bremen) zu dieser Zeit und noch darüber hinaus üblich war. Die Lehrer wurden vom Entsendeland gestellt und waren dessen Angestellte. Sie unterrichteten nach den Lehrplänen des Heimatlandes. Das hatte zur Folge, daß

- Lebenssituation und Bildungsziele sich nicht entsprachen,
- Inhalte und Unterrichtsmethoden nicht so in die Curricula integriert waren wie es wünschenswert war. Sie standen zum Teil in Widerspruch zu den Standards des öffentlichen französischen Schulwesens,
- Ausbildung, Qualifizierung und Orientierungsanspruch der Lehrer der französischen Schule nicht entsprachen,
- ein fremdes Hoheitsrecht an der Schule ausgeübt wurde.

Diese Diskrepanz versuchte man aufzuheben, indem eine stärkere Einbindung der Kurse erfolgte, die französische Schulaufsicht ein stärkeres Mitspracherecht bei der Einstellung bekam und eine Rahmenkontrolle über die Inhalte und Einbindung der Kurse in den Lehrplan ausgeübt wurde. Für die durch die Anwerbeverträge privilegierten Herkunftssprachen entstand durch die Reformen eine wenig flexible Doppelstruktur, die nur zum Teil in das französische Schulsystem integriert ist.

Dieser muttersprachliche Unterricht wird von ca. 30% der türkischen Kinder in der Grundschule besucht, der Anteil der anderen Nationen liegt darunter. In der Sekundarstufe liegt der Anteil bei unter 20%. Die Kontinuität der Sprachkurse in Grundschule und Sekundarstufe ist nicht gegeben, da in der letzteren die Herkunftssprache als Fremdsprache unterrichtet wird.

Am Italienischunterricht ist eine Teilnahme der französischen Kinder möglich. Der Unterricht kann mit dem Frühenglisch oder –französisch<sup>29</sup> an unseren Schulen verglichen werden. Es gibt Grundschulklassen, die einen italienischen Klassenlehrer haben.

---

<sup>29</sup> Frühenglisch bzw. –französisch ist ein Fremdsprachenunterricht, der schon in der Grundschule ab der dritten Klasse unterrichtet wird.

Da in England die überwiegende Mehrzahl der Ausländer nicht EG-Angehörige und zudem britische Staatsangehörige sind, wird die EG-Richtlinie von 1977 für England als nicht bindend angesehen. Der Unterricht in der Herkunftssprache ist daher eine Aufgabe, die man der jeweiligen Einwanderungsgruppe selbst überläßt.

Eine 1985 von der britischen Regierung in Auftrag gegebene Studie befürwortet die Einführung der Herkunftssprachen und sieht darin eine allgemeine Bildungsaufgabe. Trotzdem ist im 1988 erarbeiteten 'Nationalen Curriculum' bei der Definition von Sprache in der Grundschule immer nur das Englische gemeint.

In der Sekundarstufe gelten neunzehn Herkunftssprachen als gleichwertige Fremdsprachen. Zu diesen Sprachen zählen sowohl die typischen Einwanderersprachen als auch die klassischen Fremdsprachen. In allen Sprachen kann die Sekundarabschlußprüfung abgelegt werden.

Für die Durchsetzung des Unterrichts einer Herkunftssprache an den öffentlichen Schulen bedarf es fast immer des Einsatzes der Einwanderer selbst. An den öffentlichen Sekundarstufenschulen wird eine Einwanderersprache in der Regel nur dann genehmigt, wenn der Prozentsatz der Schüler, die diese Sprache sprechen, zwischen 20 und 30% liegt. Der Unterricht wird von einem Muttersprachler gehalten. Daher bieten auch Religionsgemeinschaften wie Hindus und Muslime lokale Kurse an, die von der ersten Grundschulklasse bis zur letzten Klasse der Sekundarschule reichen.

Die Teilnahme der ethnischen Minderheiten am Herkunftssprachenunterricht schwankt zwischen 6,3% bei den öffentlichen Schulen und 12,1% beim Community-Unterricht<sup>30</sup>.

An einzelnen Grundschulen bestärken die Lehrer ihre bilingualen Kinder im Gebrauch der Familiensprache im Unterricht, um so die Mitschüler mit diesen Sprachen vertraut zu machen. Das fängt beim Zählen an, geht über gemeinsam gelernte Lieder bis zum funktionalen Einsatz der Sprache bei Projekten.

In Belgien (Bericht d. HKM v. März 1994) wird der Unterricht in der Muttersprache der Zuwandererkinder von den drei Sprachgemeinschaften (Flamen, Franzosen und Deutschen) unterschiedlich gehandhabt. In den Gebieten der flämischen Sprachgemeinschaft besuchen ca. 18% der ausländischen Grundschüler den Unterricht, wäh-

---

<sup>30</sup> Ein von der jeweiligen Sprachgruppe eingerichteter Unterricht in der eigenen Sprache.

rend es nur 10% in den französischen Gebieten sind. In der Sekundarstufe ist der Besuch des Unterrichts in der Muttersprache sehr gering. Den Unterricht erteilen vorwiegend Konsulatslehrer. Einige wenige Lehrer sind auch von den Kommunen oder dem Ministerium für Arbeit eingestellt worden.

In Dänemark wird der Unterricht in der Muttersprache, der einen Umfang von 3-5 Wochenstunden umfaßt, von den Kommunen organisiert und finanziert. Für die Anstellung der Lehrer ist die Lehrbefähigung des Herkunftslandes maßgeblich. Die Schulaufsicht liegt bei den Schulleitungen. Die Vielzahl der Sprachen und die räumliche Verteilung der Kurse führt zu erheblichen Problemen.

In den Niederlanden erfolgt die Teilnahme am Muttersprachenunterricht auf Antrag. Der Unterricht wird mit dem Regelunterricht koordiniert und beträgt bis zu fünf Wochenstunden. 80% der ausländischen Schüler der Primarstufe nehmen am Unterricht teil. Die ausländischen Lehrer haben den gleichen Status wie die niederländischen. Die Schulaufsicht liegt bei den niederländischen Behörden.

Bei allen genannten Ländern liegt also nur in Dänemark die Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht höher als in Hessen.

## V. Zur Sozialisation und Erziehung türkischer Kinder in Deutschland

Während man in den achtziger Jahren annahm, daß die ausländischen Kinder der dritten Generation beim Schuleintritt sich weitgehend den deutschen Schulanfängern angeglichen haben werden, muß heute festgestellt werden, daß dies nur bedingt zutrifft. Fast 40 Jahre nach der Einwanderung türkischer Arbeitsmigranten und über 20 Jahre nach dem Einwanderungsstopp muß man teilweise wieder auf Fördermaßnahmen zurückgreifen, die vor über zwanzig Jahren eingeführt worden sind und zwischenzeitlich abgeschafft wurden, wie z.B. den Vorlauf. Der Kindergartenbesuch türkischer Kinder ist rückläufig, ein hoher Anteil von ihnen muß in die Vorklasse eingeschult werden, da sie zwar schulpflichtig, aber nicht schulreif sind. (s.a.Kap. II 2.4). Diese von den Grundschulen beklagte Stagnierung oder gar rückläufige Tendenz der Integration der Schulanfänger hat unterschiedliche Gründe:

Mit ein Grund für dieses Phänomen ist sicherlich, daß eine Vielzahl heiratsfähiger junger Türken sich ihre Ehefrauen aus der Türkei holen. Laut Statistik reisen in jedem Jahr ca. 30.000 Ehepartner in Deutschland ein. (Münz, 1999/5)

Frauen aus der Türkei sind nicht so selbstbewußt wie die hier aufwachsenden. Sie sind weit mehr vom Ehemann abhängig und man ist der Ansicht, daß dieses eine größere Sicherheit für den Bestand der Ehe bietet. "(...) der Mann steht nicht nur der Familie vor, sondern er bildet auch die Achse, um die sich die Frauen in der Familie gruppieren". (Seufert 1999: 37) Daß junge Frauen sich ihre Männer aus der Türkei holen, geschieht seltener oder ist nicht so sichtbar. In der Regel werden die aus der Türkei, möglichst noch aus der gleichen Gegend, stammenden Frauen in kurzer Zeit schwanger und haben bereits ein Kind zu einer Zeit, wo sie sich selbst kaum in ihrer Umgebung auskennen, geschweige denn die deutsche Sprache sprechen. Diese jungen Mütter bleiben sehr auf die Familie des Mannes fixiert. Ihr Leben besteht in der Regel darin, des Morgens mit ihrem Mann zu den Schwiegereltern zu gehen und so lange dort zu bleiben, bis ihr Mann sie bei der Rückkehr von der Arbeit abholt, falls das junge Paar in der ersten Zeit nicht sowieso ganz bei den Schwiegereltern wohnt. Aber auch, wenn die junge Ehefrau so selbständig wird, daß sie sich allein in ihrem Umfeld bewegt, ist sie nicht auf die deutsche Sprache angewiesen.

In den Ballungsgebieten ist die Infrastruktur, vor allem in den von Türken bevorzugten Wohngebieten so, daß Einkauf, Arztbesuch oder Ähnliches, allein in der türkischen Sprache bewältigt werden können. König (1989/1992) schreibt: Frau Şen spricht so gut wie kein Deutsch. Auf den ersten Blick kann man sich nicht vorstellen, daß sie seit mehr als zehn Jahren in einer deutschen Großstadt lebt, da sie wie eine anatolische Bäuerin aussieht: "Es ist wie zu Hause, wir haben hier alles, türkische Läden, türkischen Videoverleih, türkische Ärzte und Dolmetscher, Schule, Hort und neuerdings sogar im Hinterhaus des türkischen Supermarktes eine kleine Moschee." Wird ein Kind geboren, so wächst es in einem türkischen Umfeld auf. (Nakipoglu-Schimang, 1988: 85)

Die Familiensprache zwischen Eltern und Kindern ist in der Regel der türkische Dialekt der Gegend, aus der sie kommen. Selbst wenn es Deutsch sprechende Schulkinder in der Familie gibt, werden diese, der jungen Frau zuliebe, Türkisch sprechen. Der Sprachstand eines Kindes, das in einer solchen Umgebung aufwächst, ist daher sehr eingeschränkt. Ich bin einem fünfjährigen Jungen begegnet, der, obwohl er hier geboren ist und die Türkei nur vom Urlaub kennt, nur den türkischen Dialekt spricht und die

einfachsten deutschen Wörter nicht kennt. Es ist leicht vorstellbar, welche Schwierigkeiten dieses Kind bewältigen muß, um in der deutschen Schule den Platz einnehmen zu können, den es, bei besseren Sprachkenntnissen, aufgrund seiner intellektuellen Fähigkeiten einnehmen könnte.

Ein weiterer wichtiger Faktor bei der Sozialisation ist die Familienstruktur. Obwohl nur noch 14% der türkischen Familien mehr als vier Kinder haben, leben die Familien wie in einem Familienverband. Ich möchte nicht das Wort Großfamilie benutzen, da man in den meisten Fällen in getrennten Wohnungen lebt. Merrens (1991 :37) kommt bei seiner Untersuchung "Zur Sozialisation und Erziehung in ausländischen Familien" zu folgenden Ergebnissen:

"Die türkischen Familien in der Bundesrepublik richten sich auch heute noch vorwiegend an den Werten der Herkunftsgesellschaft aus. Sie finden die Familie als Institution sehr positiv. In ihr wachsen die Kinder noch wie ehemals in einem großen Familienverband auf. In diesem spielen Onkel und Tanten, Großmütter und -väter und auch Bekannte eine große Rolle. Jeder hat in diesem Kollektiv seine festgelegte Rolle, die er auch, damit Konflikte vermieden werden, verinnerlicht." Das bedeutet, daß die Jüngeren die Autorität der Älteren anerkennen und sei es auch nur die der zwei Jahre älteren Cousine. Man erweist den Älteren den nötigen Respekt.

Offensichtlich wirkt im Bewußtsein der türkischen Eltern ihre Erziehung und Sozialisation in der Türkei sehr stark nach. Auch zahlenmäßig nimmt das traditionalistische Element in der türkischen Gruppe einen großen Raum ein. "(Die) Mehrzahl der befragten Mütter und Väter (sind) eher an den traditionellen Vorstellungen der Frau und der Ehe orientiert, (...) die im Vergleich zu den Deutschen andere Orientierung bei der Familienform (wird) auch durch eine entsprechende Wertorientierung in Richtung Familie und Kinder unterstützt." (ebd.: 45 )

Bei der Durchsicht der Wochenhefte einer zweiten Klasse einer Frankfurter Grundschule (1999) wiederholen sich in den Berichten, die türkische Schüler über das verbrachte Wochenende geschrieben haben, bei allen regelmäßig folgende Sätze: "Wir sind am Sonntag zu meiner Großmutter gegangen. Da waren auch meine Tanten und Onkel. Ich habe mit meinen Cousinen, Cousins gespielt."

Dieses Eingebundensein in die Familie gibt den Kindern Geborgenheit und vermittelt ein Zusammengehörigkeitsgefühl. Es bedeutet aber auch, daß die Besonderheiten, das Denken und Fühlen, und damit das von der Herkunftskultur bestimmte spezifische Verhalten tradiert wird. Das erschwert den Kontakt mit Personen, die nicht aus

dem gleichen kulturellen Umfeld kommen. Bleibt das Kind dem familialen Umfeld zu stark verhaftet, sucht es sich seine Kontakte vorwiegend in der ethnischen Gruppe<sup>31</sup> und

isoliert sich so von seinen anderen Mitschülern. Versucht es dagegen, sich den Gepflogenheiten des Kulturkreises, in dem es lebt, anzupassen, so bekommt es Schwierigkeiten mit der Familie.

Dieses Verhalten zeigt sich schon bei solch kleinen Anlässen, wie z.B. der Geburtstagsfeier einer Mitschülerin, zu der das türkische Kind oft nicht gehen darf. Noch ablehnender verhält man sich gegenüber solchen Festen, bei denen man einen religiösen Hintergrund vermutet, wie z.B. Fasching. Türkische Kinder dürfen sich aus diesem Grunde nur in seltenen Fällen verkleiden.

Während die türkische Familie als Sozialisationsziel noch die starke Einbindung des Kindes in das Sozialmilieu hat, paßt sich das deutsche Elternhaus weitgehend an die Persönlichkeit des einzelnen Kindes an. "Familienerziehung wird zusehends zu einer abstrakten Erziehung auf Vorrat." (Zinnecker, 1990: 34) Im Vordergrund steht hier nicht wie bei den türkischen Kindern die Gruppenmitgliedschaft, sondern die Ausrichtung zielt auf eine Partnerschaft hin.

## VI. Die Durchführung der Untersuchung

Die vorhergehenden Kapitel dieser Arbeit beschäftigen sich vorwiegend damit aufzuzeigen, wie der in Hessen erteilte Muttersprachliche Unterricht Türkisch im Laufe der Zeit, aber spätestens seit 1983, konsequent zu einem Teil des hessischen Fächerkanons wird und 1997 sogar seine Bezeichnung in 'Unterricht in den Herkunftssprachen'<sup>32</sup> verändert. Damit soll er auch nicht mehr ein "Paß"-Unterricht<sup>33</sup> sein, sondern

---

<sup>31</sup> Bei der "Verpflanzung" und Fortsetzung sozialer Beziehungen kommt der Verwandtschaft, (...) als ein erstes Strukturelement der ethnischen Kolonie (...) eine überragende Bedeutung zu. (Heckmann, 1992: 98)

<sup>32</sup> Obwohl dies wie angeführt seit 1997 die offizielle Bezeichnung für das Fach ist, möchte ich der Einfachheit halber bei der bisherigen Bezeichnung Muttersprachlicher Unterricht (MU) bleiben.

<sup>33</sup> Unterricht in der Sprache des Staates, dessen Bürger man ist.

ein Unterricht in der Sprache der Herkunft, wobei nicht näher definiert ist, was Herkunft bedeutet. Ist es das Land oder die Volksgruppe? Wenn es die Ethnie bedeutet, hätte dann jede aus der Türkei nach Hessen eingereiste Minderheit ein Anrecht auf Unterricht in ihrer Sprache? Bisher wird dies jedoch in Hessen nicht so gehandhabt. Aufgrund von Verordnungen und Erlassen entwickelte sich die Zielsetzung vom Anspruch der Vorbereitung für eine Rückkehr zu einem Leben in Deutschland hin, ohne die Bindungen zum Herkunftsland zu kappen.

Es stellen sich daher die Fragen:

- Wie haben die türkischen Lehrer diese Tatsache der Veränderung für sich selbst gelöst, wie haben sie diese für ihren Unterricht akzeptiert und realisiert?
- - Wie lösen sie im Muttersprachlichen Unterricht das Problem, die Schüler für ein Leben in einer sozial, gesellschaftlich, historisch und kulturell anders gestalteten Umwelt als die der Türkei vorzubereiten?
- Können die Lehrer im Muttersprachlichen Unterricht zum Erwerb von Qualifikationen beitragen und Orientierungshilfen für das Leben in dieser Umwelt geben?
- Helfen sie dabei, daß die Schüler sich hier, besonders aber in der Schule, wohlfühlen, Freunde gewinnen, gute Schulnoten bekommen?

Der letzte Punkt (Dr. E. Rothermund, Universität Jena, im SWR 2 vom 11.5.2000 ) wird als Zeichen für eine gelungene Integration der Schüler angesehen.

- Haben sich die Voraussetzungen für die türkischen Lehrer so geändert, daß sie sich wirklich als Teil des Lehrerkollegiums fühlen können?
- Ist der Muttersprachliche Unterricht in der Realität zu einem Unterrichtsfach der Stundentafel geworden wie jedes andere Fach auch?

Kurz gefaßt: Welche Rolle spielen die türkische Lehrerin, der türkische Lehrer und der von ihnen erteilte Unterricht bei der Integration türkischer Schüler ins hessische Schulsystem und damit letztlich auch in die hiesige Gesellschaft?

Während sich der Erwerb von Qualifikationen der türkischen Schüler vielleicht noch aus der Verteilung auf die verschiedenen Schultypen und die erreichten Abschlüsse ersehen läßt, ist es nicht möglich, die Bewußtseinsveränderung der türkischen und deutschen Lehrer und die Veränderung der Einstellungen bei den Schülern quantitativ zu messen. Um zu einem Ergebnis zu kommen, ist es meiner Ansicht nach nötig, das qualitative Forschungsverfahren anzuwenden.

## 1. Der qualitative Forschungsansatz

Das Ergebnis von Lehren und Lernen läßt sich am ehesten erfassen, wenn man die Betroffenen, also Lehrer und Schüler, selbst vom Unterricht erzählen läßt. Die Lehrer können dabei die von ihnen vollzogenen Veränderungen beschreiben oder aber sie durch das Erzählen wahrnehmen und reflektieren. Je nach Lebensgeschichte und augenblicklicher Situation werden die Lehrer die Veränderungen, die sie in ihrem Unterricht berücksichtigen sollen, unterschiedlich sehen.

Die Schüler, die aufgrund der begrenzten Zeit, in der sie den Unterricht erhalten, die Veränderungen wahrscheinlich gar nicht feststellen werden, können von ihren subjektiven Empfindungen gegenüber dem Unterricht sprechen und, abhängig vom Alter, kritisch dazu Stellung nehmen und mit anderen Unterrichtsfächern vergleichen. "Was für Lehren und Lernen Relevanz hat, präsentiert sich nicht im Modus von Daten, sondern in Deutungen". (Tietgen zit. in Kaiser, 1998: 16) Die Auswertung und Deutung der Aussagen ist abhängig vom Erheber der Daten.

Im Verlauf der Untersuchung müssen die Forschungsergebnisse transparent gemacht und durch das entstandene Textmaterial dokumentiert werden.

### 1.1 Das problemzentrierte Interview

Als das wichtigste, wenn auch nicht alleinige Instrument der Untersuchung wurde das problemzentrierte Interview gewählt. Anhand eines Leitfadens, der aus Fragen und Erzählanreizen besteht, werden insbesondere biographische Daten im Hinblick auf ein bestimmtes Problem thematisiert. Die Konzeption des qualitativen Interviews besteht nach Witzel (1995: 106) aus vier Teilelementen: Kurzfragebogen, Leitfaden, Tonbandaufzeichnungen und Postskriptum. Obwohl der Interviewte den Erzählstrang selbst entwickeln soll, dient der Leitfaden dazu, daß der Interviewer bei stockendem Gespräch und zur Ausdifferenzierung der Thematik bestimmte Fragen einbringen kann. Der genannte Kurzfragebogen hilft im wesentlichen dabei, demographische Daten vorwegzunehmen und die Dauer der Untersuchung nicht in die Länge zu ziehen. Die Erstellung eines Kurzfragebogens ist bei dieser Untersuchung nicht erforderlich, da mir die meisten Interviewten als Person bekannt sind und ich die nötigen Hintergrundinformationen aufgrund meiner Tätigkeit im Ausländerbereich der hessischen Schule habe.

## 1.2 Der Kurzfragebogen

Bei den beiden Schülergruppen, je eine von der Realschule und eine vom Gymnasium, habe ich dennoch einen Kurzfragebogen verwendet, wenn auch nicht in der von Witzel beschriebenen Art, sondern um die im Gruppeninterview gemachten Aussagen der einzelnen Schüler zu relativieren. Es handelt sich bei der ersten Gruppe der Realschüler um drei, bei den Gymnasiasten um vier Fragen. Die Erstellung des Fragebogens ergibt sich kurzfristig, als mir bekannt wird, daß die Muttersprachlehrerin wenigstens zeitweise anwesend sein wird. Die unterschiedliche Anzahl der Fragen liegt darin begründet, daß ich nach dem ersten Interview in der Realschule annehme, daß der Ausbildungsort auch etwas über den zukünftigen Lebensmittelpunkt der Probanden aussagt.

## 1.3 Das Experteninterview

Als weiteres Instrument der Befragung dient das Experteninterview, das in seiner speziellen Form zur Befragung von Institutionen eingesetzt wird. Der Leitfaden beim Experteninterview hat eine bestimmte Steuerungsfunktion, da er dazu beitragen soll, daß das Gespräch im Rahmen des Themas bleibt und sich nicht in Nebensächlichkeiten verliert. (Meuser/Nagel 1991: 448 zit. in Flick 1995)

## 1.4 Das Gruppeninterview

Wie schon erwähnt, wurden mit je einer Gruppe von neun Gymnasiasten und sieben Realschülern Gruppeninterviews durchgeführt. Der Vorteil des Gruppeninterviews liegt darin, daß eine Vielzahl von Daten in einer verhältnismäßig kurzen Zeit erfaßt werden kann. Ein Nachteil ist es meines Erachtens aber, daß die Probanden sich gegenseitig beeinflussen, oder daß einzelne die anderen dominieren und sie nicht zu Wort kommen lassen. In manchen Fällen muß der Interviewer einzelne Probanden bremsen, andere dagegen ermutigen, sich am Gespräch zu beteiligen.

### 1.5 Das Telefoninterview

Ein weiteres Forschungsinstrument war das Telefoninterview. Telefoninterviews haben den Nachteil, daß, wenn nicht die technischen Voraussetzungen dafür gegeben sind sie auf Tonband aufzunehmen, man viel öfter nachfragen muß. Meines Erachtens ist auch die Entstehung eines Erzählstranges wesentlich schwieriger. Da während des Gesprächs nur Stichwörter aufgeschrieben werden können, fehlt bei der Niederschrift die subjektive Art der sprachlichen Darstellung, ebenso fehlen Mimik und Gestik. Die Niederschrift des Gesagten wird daher viel stärker von der Subjektivität des Interviewers beeinflusst, als bei der Tonbandaufnahme. Daher habe ich das Telefoninterview auch nur zweimal angewendet.

Ich halte es auch für wichtig, an dieser Stelle hervorzuheben, daß eine genaue Ankündigung über den Inhalt der Interviews gegeben werden muß. Gerade bei den ehemaligen Schülern wird die Schulzeit von der Gegenwart verdeckt. Es bedarf eines intensiven Nachdenkens, um sich zu erinnern, viel stärker als ich es bei den Interviews mit älteren Personen erfahren habe.

### 1.6 Die gezielte Frage

Als weiteres Mittel wurde die gezielte Frage eingesetzt und zwar sowohl bei der Befragung der Eltern als auch bei einer Schülerin. Die Eltern sollten zunächst auch durch Interviews befragt werden. Nachdem dies aber schon beim ersten Interview zu einer Bewertung von Lehrkräften anstatt zur Nennung von Gründen für den Besuch des Unterrichts und der Beschreibung seiner Inhalte kommt, sehe ich davon ab und frage gezielt nach den Gründen für die Teilnahme der Kinder am Muttersprachlichen Unterricht. Bei einer ehemaligen Schülerin, bei der es aufgrund äußerer Umstände nicht möglich ist, ein Interview durchzuführen und dieses mittels Tonband aufzuzeichnen, wird der Leitfaden für die Schülerinterviews als Fragenkatalog verwendet.

## 2. Die Auswahl der Probanden

Wie ich in dem Kapitel 'Zugang zur Thematik' bereits ausgeführt habe, bin ich vom Beginn meiner beruflichen Tätigkeit in Hessen, im Jahre 1969, an bis zu ihrem Ende

1988 im Bereich des Unterrichts für türkische Schüler tätig gewesen und habe dann noch weitere drei Jahre im Rahmen eines Lehrauftrags an der Erstellung der Rahmenpläne und von Unterrichtsmaterialien mitgearbeitet. Aus diesem Grunde ist es nicht schwierig, Interviewzusagen von türkischen Lehrern zu erhalten. Zunächst war eine Untersuchung verteilt über ganz Hessen vorgesehen, ich habe mich aber, nachdem ich einen Lehrer aus Nordhessen und einen aus Mittelhessen interviewt habe, auch aus Gründen einer einfacheren und damit besseren Kommunikation, auf das Rhein-Main-Gebiet beschränkt. Die Namen der Probanden werden insoweit anonymisiert, als nur die Anfangsbuchstaben, bzw. bei den Schülern die Vornamen genannt werden.

## 2.1 Die türkischen Lehrer

Die türkische Lehrergruppe bestand aus zwei Lehrerinnen und drei Lehrern.

Frau B. hat 1973 ihren Schuldienst in Hessen begonnen. Sie hatte von einer ehemaligen Kollegin, die von der Möglichkeit der Anwerbung als Arbeiterin Gebrauch gemacht hatte, gehört, daß das Land Hessen Lehrer sucht und läßt sich, ebenfalls als Arbeiterin, von der Kommission anwerben. In Deutschland bewirbt sie sich beim Kultusministerium in Hessen und wird eingestellt. Aus dem Schulbezirk, in dem sie in der Türkei unterrichtet hat, kommen vier Lehrer bzw. Lehrerinnen nach Hessen. Frau B. ist bereits über 25 Jahre im hessischen Schuldienst.

Frau K. reiste 1972 als Hausfrau mit ihrem Mann ein, der obwohl Lehrer, sich von der Kommission als Techniker anwerben ließ. Als sie nach einiger Zeit hörte, daß das Land Hessen Lehrer sucht, bewirbt sie sich, ebenso wie ihr Mann, beim HKM und wird eingestellt. Auch sie ist seit 1973 als Lehrerin tätig.

Herr F., der als Gewerkschafter an einem Lehrerstreik in der Türkei teilgenommen hatte, bewirbt sich aus Furcht vor eventuellen Folgerungen um die Einreise als technischer Zeichner und bekommt in kürzester Frist die Ausreisegenehmigung. Drei Jahre später bewerben er und seine inzwischen auch eingetroffene Frau sich um die Einstellung in den hessischen Schuldienst. Er wird 1973 eingestellt und geht in vier Jahren in Rente.

Herr A. arbeitete zunächst als Religionsattaché am Generalkonsulat der Republik Türkei. Als seine Auslandszeit abgelaufen ist, entschließt er sich, seine Stellung beim türkischen Staat aufzugeben und bewirbt sich für den hessischen Schuldienst. Im Jahre 1999 hat er seine aktive Lehrtätigkeit beendet.

Herr S. ist sowohl alters- als auch dienstaltersmäßig der jüngste der drei Lehrer. Er kam als ganz junger Mann, ein Jahr nach seinem Lehrerexamen und mit nur einem Jahr Unterrichtserfahrung zu Besuch nach Hessen. Von türkischen Bekannten wird er aufgefordert, im Fußballverein mitzuspielen und türkische Volkstänze an der Volkshochschule zu unterrichten. Als die Zeit der Heimkehr naht, rät man ihm, sich für den hessischen Schuldienst zu bewerben. 1982 wird er eingestellt und ist seit dieser Zeit Lehrer in Hessen. Er ist der Lehrer aus der Gruppe der Interviewten, der, vielleicht auch aufgrund der starken Bindungen an seinen Familienclan<sup>34</sup>, noch die stärksten Bindungen zur Türkei hat.

Von den Genannten ist ein Lehrer im Besitz des deutschen Passes.

## 2.2 Die Fachberaterin für den Unterricht mit türkischen Kindern

Im Gegensatz zu den oben erwähnten türkischen Lehrern besitzt die Fachberaterin für den Muttersprachlichen Unterricht Türkisch, Frau N., die deutsche Ausbildung für das Lehramt an Grundschulen. Sie ist Türkin mit deutschem Paß und hat damit die optimalen Voraussetzungen für ihre Tätigkeit.

## 2.3 Die deutschen Lehrerinnen

Der Zufall bringt es mit sich, daß die drei deutschen Lehrkräfte, die sich bei den unterschiedlichen Schulformen zu einem Interview bereit erklären, Frauen sind. Wobei man erwähnen muß, daß es an Grundschulen kaum noch Lehrer gibt, es sei denn, es sind Muttersprachlehrer oder sie haben eine Funktionsstelle. Wichtig ist für mich nicht

---

<sup>34</sup> Der Zusammenhalt in dieser Familie ist sehr groß. Der Vater als Patriarch bestimmt noch heute über die Verwendung des Familieneinkommens.

das Geschlecht, sondern die Schulform. Alle drei Lehrerinnen arbeiten an Schulen mit einem hohen Ausländeranteil.

Frau Be. arbeitet seit über dreißig Jahren an einer Grundschule mit über 70% ausländischen Schülern im Osten von Frankfurt.

Frau S. war zunächst an einer Grundschule in Hanau und später dann an einer Hauptschule in Frankfurt mit hohem Ausländeranteil tätig.

Beide Lehrerinnen sind seit langer Zeit im Schuldienst.

Frau E. arbeitet an einer Integrierten Gesamtschule (IGS) und ist seit ca. neun Jahren im Schuldienst. Die IGS liegt in einem Viertel, das ein sozialer Brennpunkt ist und zu dem einen hohen Ausländeranteil hat.

#### 2.4 Die Experten

Zu den Experten gehört in diesem besonderen Falle der Ministerialrat des Hessischen Kultusministeriums, der für den Muttersprachlichen Unterricht, also für die Verordnungen, Erlasse und ihre Inhalte ebenso verantwortlich ist wie für die Herausgabe der Unterrichtsmaterialien. Es zählen von deutscher Seite die Schulamtsdirektorin, die Rektorin und die Direktoren der Grund- und Hauptschule und der Direktor der Realschule dazu.

Ihre Schulen gehören zu dem Kreis der vierzig Schulen mit hohem Zuwandereranteil, die aus diesem Grunde bei der Lehrerzuteilung und bei finanziellen Zuwendungen besonders berücksichtigt werden.

Bei den angeführten Personen erhielt ich die Möglichkeit zu einem Interview in der Regel dadurch, daß ich die mir bekannten Personen anrief und mit ihnen einen Termin vereinbarte, zu dem ich in die Schule kommen und sie interviewen durfte. Die Zusage der mir nicht bekannten Personen, wie z. B. des Realschuldirektors, erhielt ich durch die Vermittlung von mir bekannten Lehrern oder Direktoren.

Auch die Zusage des zuständigen Ministerialrats des Ressorts 'Herkunftssprachlicher Unterricht' und der für diesen Unterricht in Frankfurt verantwortlichen Schulamtsdirektorin, bekam ich durch telefonische Anrufe.

## 2.5 Die türkischen Eltern

Größerer Anstrengung bedarf es, mit den Eltern türkischer Schüler ins Gespräch zu kommen. Ich bat daher einen mir bekannten muslimischen Geistlichen, mir zu gestatten, nach dem Freitagsgebet einige Väter interviewen zu dürfen. Die Situation war nicht gerade die günstigste, da in dem Raum noch einige Gläubige anwesend waren.

Immerhin gelingt es mir, mit einem Großvater und zwei Vätern zu sprechen. Da, wie schon erwähnt, sehr schnell die Qualität einzelner Lehrer angesprochen wird, verlege ich mich darauf, gezielt zu fragen, warum sie ihre Kinder zum Muttersprachlichen Unterricht schicken.

Bei einer Veranstaltung im Türkei-Haus führte ich ein Gespräch mit einer Mutter, die selbst schon zur zweiten Generation gehört. Andere Mütter befragte ich bei diversen Veranstaltungen, die ich besuchte.

## 2.6 Die türkischen Schüler

Nach Rücksprache mit dem Direktor und mit Zustimmung der türkischen Lehrerin führte ich ein Gruppeninterview mit Schülern einer neunten und zehnten Klasse einer Realschule. Die Schülergruppen dieser Realschule setzten sich nur aus Schülern dieser Schule zusammen.

Dagegen kamen die türkischen Gymnasiasten aus drei verschiedenen Gymnasien. Wie beim Abschnitt 'Kurzfragebogen' erwähnt, habe ich bei beiden Gruppen einen Kurzfragebogen eingesetzt. Da die Lehrerin zeitweise im Raum war und ich nicht sicher sein konnte, daß ihre Anwesenheit die Schüler in ihren Aussagen beeinflußt, habe ich den Fragebogen erst nach dem Interview ausgeteilt, zu einem Zeitpunkt, da die Lehrerin schon weggegangen war.

Eine andere Gruppe bildeten die Studentinnen und ein Student der Turkologie, die mir durch die Teilnahme an Seminaren bekannt sind und die sich für ein Interview zur Verfügung stellten. Sie sind die Schülergruppe, die am ältesten ist. Sie wurden bereits zwischen 1980 und 1985 eingeschult.

Die Studentinnen sind beide hier geboren, Nurgül wurde allerdings in der Türkei eingeschult und kam erst nach dem zweiten Schuljahr wieder nach Deutschland. Der Student Serdar ist in der Türkei geboren, dort eingeschult und kam nach Beendigung

der ersten Klasse hierher zu seinen Eltern, während die Studentin Melina von Geburt an in Frankfurt lebt und hier auch die Schule, von der ersten Klasse an, besucht hat. Bei der Elternbefragung in der Moschee bietet sich ein Student der Politologie, Ali, für ein Interview an. Er lebt seit seiner Geburt in Frankfurt, hat hier die Schule begonnen und beendet und studiert jetzt auch in Frankfurt. Ebenfalls in der Moschee erzählen mir zwei Brüder, Emin und Engin, elf und vierzehn Jahre alt, wie sie den Muttersprachlichen Unterricht sehen.

Mit Tuğba und Fatime, die beide ebenfalls hier geboren und in gleichem Alter sind, befragte ich eine Schülerin der 13. Klasse einer Fachoberschule und eine medizinisch-technische Assistentin, die nach der Hauptschule ihre Lehre erfolgreich beendet hat. Mit Tuğba führte ich ein Telefoninterview und mit Fatime eine Befragung durch, bei welcher der Leitfaden die Grundlage bildete.

Nur die Namen der Studentinnen und Studenten sind anonymisiert. Bei den Schülern hielt ich es nicht für nötig, da es sich um Vornamen handelt.

Die Gruppe der Schüler und Studenten umfaßt altersmäßig eine Spannbreite zwischen elf bis achtundzwanzig Jahren.

## 2.7 Der türkische Erziehungsattaché

Über die Expertengruppe hinaus interviewte ich den Erziehungsattaché der türkischen Republik, um seine Ansicht zum Muttersprachlichen Unterricht zu erfahren. Er ist zwar nicht in pädagogischer Hinsicht ein Experte, beeinflusst aber aufgrund seiner politischen Stellung das schulische Geschehen.

Wenn auch, wie schon in Kapitel II.6 gesagt wurde, die türkischen Muttersprachlehrkräfte Bedienstete des Landes Hessen sind und der türkische Erziehungsattaché in keinem Falle weisungsberechtigt ist, gibt es seit 1970 diese Funktionsstelle beim Generalkonsulat, wie übrigens in den anderen deutschen Ländern auch. Natürlich kann er die Verbindung zu den Lehrern und vor allem auch zu den Eltern suchen, aber zum Besuch eines Lehrers in einer Schule bedarf es, der Genehmigung des HKM. Es hat daneben immer inoffizielle Verbindungen zu den Lehrern gegeben, z.B. um sie für die Ausgestaltung des 23. April, dem Tag des Kindes, zu gewinnen. Auch die Ehrung der Lehrer am 26. November, dem Lehrertag, wird jedes Jahr vom Konsulat durchgeführt.

Lange Zeit galten die türkischen Lehrer in Hessen, da sie nicht vom Staat gesandt waren, sowohl für das Konsulat als auch für das türkische Erziehungsministerium, als Lehrer zweiter Klasse, obwohl sie die übliche Lehrerausbildung durchlaufen haben. Während in den achtziger Jahren und zu Beginn der neunziger Jahre die Atmosphäre zwischen Konsulat und Lehrern eher unterkühlt war, scheint sie sich in der letzten Zeit positiver zu gestalten. Die Lehrer suchen wieder den Kontakt zum Konsulat.

### 3. Der Leitfaden

Der Leitfaden des problemzentrierten Interviews dient als Orientierungsrahmen bzw. Gedächtnisstütze für den Interviewer. Da der Interviewer die Reihenfolge der Fragen bzw. Erzählanreize im Vorfeld festlegt, ergibt sich oft die Situation, daß Fragen beim Erzählen des Interviewten 'en passant' beantwortet werden. Es entstehen dann Situationen, die vom Interviewer bei seinen Entscheidungen ein großes Maß an Sensibilität erfordern "ob und wann er detaillierter nachfragen und ausholende Ausführungen (...) eher unterstützen sollte, bzw., ob und wann er bei Abschweifungen (...) eher zum Leitfaden zurückkehren sollte." (Flick, 1995: 113) Daher muß der Leitfaden beim Einzelinterview flexibel gehandhabt werden.

Die Einzelinterviews, vor allem die aus der Gruppe der türkischen Schüler, der türkischen und deutschen Lehrer, zerfallen in drei thematische Felder:

- den biographischen Hintergrund,
- die Situation in der Schule unter besonderer Berücksichtigung des Muttersprachlichen Unterrichts,
- die Auswirkungen des Muttersprachlichen Unterrichts.

Der Bericht des biographischen Hintergrunds, der das Thema immer nur punktuell betrifft soweit er die Berührungspunkte aufzeigt, die z.B. die interviewten deutschen Lehrerinnen mit dem Muttersprachlichen Unterricht hatten und haben, bzw. der den Ausbildungsgang der türkischen Lehrer und deren Einreise nach Hessen beinhaltet, wurde gewählt, um deutlich zu machen, daß nicht allgemeine Kenntnisse über den Muttersprachlichen Unterricht dargestellt werden sollen, sondern das ganz persönliche Erleben der jeweiligen Situation sowohl von seiten der deutschen als auch der türkischen Lehrer. Bei den Schülern gehört der Schulbeginn und damit der Besuch oder Nichtbesuch des Muttersprachlichen Unterrichts sowieso zu ihrer Biographie.

Das Erzählen der Biographie hat auch eine Art Aufwärmfunktion. Da es wahrscheinlich selten vorkommt, daß sich jemand für die persönliche oder/und berufliche Vergangenheit des Einzelnen interessiert, braucht es einige Zeit, um sich die vergangenen Ereignisse wieder in das Gedächtnis zu rufen und richtig einzuordnen. Vor allem die Studenten und die schon im Berufsleben stehenden ehemaligen Schüler haben, trotz der vorherigen Ankündigung des Themas, einige Mühe, sich die Fakten, vor allem chronologisch zu vergegenwärtigen.

Das zweite Feld umschließt für die türkischen Lehrer die Zeit, in der sie in Hessen den Muttersprachlichen Unterricht erteilen, für die Schüler diejenige, in der sie den Türkischunterricht besuchen, für die deutschen Lehrerinnen aber die Zeit, seit der sie türkische Schüler unterrichten und mit deren Lehrern zusammenarbeiten.

Das dritte Feld betrifft für die türkischen Lehrer die Konsequenzen, die sie aus der rechtlichen und inhaltlichen Veränderung des Muttersprachlichen Unterrichts gezogen haben. Für die türkischen Schüler sind es die Auswirkungen, die der Unterricht auf ihr Leben, ihre Identität und Integration genommen hat.

Für die deutschen Lehrkräfte ergibt sich die Frage, ob und wie sie die Veränderung des Muttersprachlichen Unterrichts wahrgenommen haben und ob die Tatsache, daß Türkisch zu einem Fach des hessischen Fächerkanons geworden ist, also versetzungsrelevant, eine Bedeutung für den Stellenwert bekommen hat oder für sie selbst als Lehrer der Regelklasse, der die Zeugnisse schreibt.

Diese drei Felder gelten nicht für die Experteninterviews. Hier kann die Thematik in folgende Felder eingeteilt werden:

- die Bedeutung, die dem Unterricht von Seiten der Experten beigemessen wird,
- die Erkenntnisse, wie die Verordnungen und Erlasse, die sich auf die Veränderung der Inhalte beziehen, methodisch-didaktisch in den Unterricht umgesetzt werden.

Bei den Schulleitern kommt noch die Frage nach der Einbindung des Muttersprachlehrers ins Kollegium und die Einbindung des Faches in den Stundenplan hinzu.

Wie schon zuvor erwähnt, werden mit den türkischen Eltern weniger Interviews als Befragungen durchgeführt, die sich im Wesentlichen auf die Gründe für den Besuch des Muttersprachlichen Unterrichts beschränken.

Die Interviews mit den türkischen Lehrern, dem Erziehungsattaché und den verschiedenen Eltern wurden in türkischer Sprache geführt und dann ins Deutsche übersetzt.

Natürlich unterscheiden sich Interviews, die in der gleichen Sprache niedergeschrieben werden, in der sie geführt werden, also hier in Deutsch, von den in Türkisch ge-

führten dadurch, daß bereits die Übersetzung, durch die Wahl bzw. Zuordnung des deutschen Wortes oder Ausdrucks zum türkischen, eine Interpretation beinhaltet, die vom Übersetzer geleistet wird.

### 3. Die Rolle der Interviewerin

Wie ich bereits mehrere Male angemerkt habe, war der von mir untersuchte Bereich des Muttersprachlichen Unterrichts auch mein früheres Arbeitsgebiet. Somit trete ich den meisten Interviewten außer in meiner Rolle als Interviewerin immer auch noch in meiner früheren Rolle gegenüber: bei den deutschen Kolleginnen, als ehemalige Kollegin, bei manchen Schulleitern als ehemalige Lehrerin und als Expertin für den Muttersprachlichen Unterricht und ebenso bei dem für diesen Bereich zuständigen Verwaltungsbeamten, wie dem Ministerialrat beim HKM, der Schulamtsdirektorin beim Stadtschulamt und dem Erziehungsattaché. Dieser Rollenmix hat für manche türkischen Kollegen zu Zweifeln an meiner Objektivität geführt und für mich zu der Beschränkung, keinen Kollegen zu interviewen, den ich schon einmal im Unterricht gesehen habe, obwohl gerade dieses sehr interessant gewesen wäre. Auf der anderen Seite sind meine umfassenden Kenntnisse bei der Befragung von Vorteil, weil aus einem bestimmten Vorwissen heraus gefragt werden kann, wenn auch eine zeitliche Distanz von einigen Jahren dazwischen liegt.

Bei den Interviews mit den drei Studenten der Turkologie dagegen war das Verhältnis ein anderes. Für sie war ich eine Studentin, ihnen gleich, nur eben älter.

Die Vertrautheit mit den Schülerinnen der Realschule und des Gymnasiums entstand durch die Ankündigung ihrer Lehrerin und das Wissen, daß ich, wie sie, Türkisch spreche.

Ich konnte im Vorhinein nicht genau einschätzen, ob mein Bekanntheitsgrad günstig oder ungünstig für die Interviews sein wird, insgesamt würde ich jedoch eher von einer positiven Wirkung ausgehen.

## 5. Das Auswertungsverfahren

Nach Witzel erfolgt die Analyse des problemzentrierten Interviews auf der Grundlage der Transkription in drei Schritten:

- die Einzelfallanalyse,
- die kontrollierte Form der Interpretation durch das Forscherteam,
- die vergleichende Systematisierung mit dem Ziel der Verallgemeinerung. (Witzel 1982: 110 ff)

Die erste Analyse erfolgt mit dem Ziel, die für die Untersuchung zentralen Themen herauszuarbeiten, wie sie von den Interviewten dargelegt werden. Die einzelnen Aussagen werden dem entsprechenden Themenbereich zugeordnet und am Textrand als Gliederungspunkt vermerkt. Die zur gleichen Kategorie von Interviewten gehörenden Aussagen zu den einzelnen Themenpunkten werden nebeneinander geschrieben und so in einen Gesamtzusammenhang gebracht, um sie vergleichbar machen zu können. Da es kein Forschungsteam gibt, sondern die Untersuchung als Einzelarbeit durchgeführt wird, kann keine Diskussion über die Art der Interpretation des Einzelfalles geführt werden. Die Kontrolle und Nachvollziehbarkeit meiner Interpretation der wörtlich angegebenen Äußerungen der Interviewten können nur durch den Leser erfolgen.

In der nächsten Stufe der Auswertung geht es darum, die von den einzelnen Interviewten gemachten Aussagen miteinander zu vergleichen und sie einzuordnen, um so zu einer Verallgemeinerung der Ergebnisse zu kommen. (s. a. Witzel, 1982: 112)

## VII. Die Auswertung der Interviews

Bei der Auswertung der qualitativen Interviews bin ich mir bewußt, daß die Situation des Gespräches zwar Realität ist, die gemachten Aussagen aber ein Erinnern darstellen, wie es sich in diesem Augenblick für den Sprechenden ergibt. "Es ist ein bewußtes und gleichzeitig deutendes Erzählen über Vergangenes aus der Sicht der Gegenwart bzw. Gegenwärtiges aus der Sicht des Sprechenden". (Kaschuba, 1999: 210ff)

### 1. Die Bedeutung des Muttersprachlichen Unterrichts aus der Sicht der Experten

Aufgrund der Experteninterviews, angefangen vom Erziehungsattaché bis hin zu den Lehrern, möchte ich darlegen, welcher Stellenwert dem Unterricht in der Herkunftssprache von türkischer Seite und der deutschen Schuladministration beigemessen wird.

#### 1.1 Interview mit dem türkischen Erziehungsattaché

Der türkische Erziehungsattaché ist, mit zweimaliger Unterbrechung, seit über 14 Jahren in dieser Funktion in der Bundesrepublik. Zunächst war er für fast zwei Jahre in Berlin und kam danach im Jahre 1988 als Erziehungsattaché nach Hessen. Er sieht die Bedeutung des Muttersprachlichen Unterricht so:

Für die Entwicklung der Kinder ist es sehr wichtig, ihr "şahsiyet"<sup>35</sup> zu finden. Die eigene Kultur und die Muttersprache sind wichtige Faktoren, sonst bleiben die Kinder in einem luftleeren Raum. Bei Kindern, die gut in der Muttersprache unterrichtet werden, sehen wir, daß sie sich erfolgreicher entwickeln und gesetzter sind. Das Lernen der Muttersprache und der türkischen Kultur, das Verwurzelte sein in einer Erde und das Gefühl, irgendwo dazuzugehören, ist meines Erachtens wichtig. Wenn ein Kind die Muttersprache nicht kann, dann ist es in seiner Entwicklung, in der Wahrnehmung seiner Umgebung, diese gut zu verstehen und zu festigen (gestört). (...) Also ich habe festgestellt, daß diejenigen Schüler, die im Muttersprachlichen Unterricht erfolgreich sind, auch im allgemeinen erfolgreich sind.

---

<sup>35</sup> 'şahsiyet' bedeutet nach Steuerwald: Türkçe-Almanca Sözlük (1980: 863) Persönlichkeit, Individualität. Nach Fuchs-Heinritz (1994: 293) sind Individualität(smuster) individuelle(s) aber typisierbare(s) Verhalten(stile), die auf das Rollenverhalten aufgesetzt sind. Persönlichkeit (anthropologisch). Diejenigen Elemente einer Person, die durch die kulturellen Einflüsse der Gruppe erklärt werden können(ebd.: 493) Identität wird im Türkischen dagegen mit dem Wort 'kimlik' bezeichnet. (Çagdaş Redhouse Sözlük 1988)

Für die Kinder, die hier bleiben werden, ist es auch wichtig, (die Muttersprache und türkische Kultur kennenzulernen). (...) Aus psychologischen Gründen.(...). Das Kind soll nicht in der Umgebung, in der es lebt, zum Außenseiter gemacht werden. Sie können die deutsche Staatsbürgerschaft annehmen, aber wo ihre Wurzeln sind, woher sie kommen, ihre Individualität ist sehr wichtig. (...) Das ist die Brücke zur Zukunft. Dadurch wird man seßhafter. Das ist auch in der Familie so. Wenn man die Vergangenheit kennt, den Großvater, die Großmutter. (...) Das Kind, das die Vergangenheit kennt, ist harmonischer. Wenn ein Kind seinen Vater nicht kennt, dann entsteht dort eine Leere.

Bei uns ist es z.B. nicht üblich, daß Kinder im Beisein des Vaters eine Zigarette rauchen. Wie man sich hinsetzt, welche Sitten und Gebräuche es gibt, dies sollen die Kinder lernen. Selbst wenn das Kind dann als Tourist in die Türkei fährt, wird es kein Außenseiter sein.

Die Lehrer sollen zunächst die Sprache lehren, sie zu schreiben, die türkische Kultur, die Sitten und Gebräuche und die allgemeinen geographischen Besonderheiten. Geographie und Geschichte. Ich sehe die Geschichte im Zusammenhang mit der türkischen Kultur.

Der Erziehungsattaché spricht zweimal davon, daß der Muttersprachliche Unterricht verhindern soll, daß das türkische Kind, weder in der ethnischen Gruppe noch in der Türkei zum Außenseiter wird. Er erwartet vom Unterricht, daß er dazu beiträgt, daß die türkischen Schüler sich in die ethnische Gruppe einfügen und "sich selbst durch bestimmte Gemeinsamkeiten – Sitten und Bräuche – verbunden sehen und sich darin von anderen 'Gemeinschaften' abgrenzen." (Schweitzer, 1994: 12)

Er übersieht dabei, daß die türkische Ethnie in Deutschland nicht in einem luftleeren Raum lebt und daher bei aller Abgrenzung, selbst wenn sie gewollt ist, Beziehungen zu anderen Gruppen, Institutionen und Personen aufbauen muß, sondern verlangt für die türkische Gruppe damit die Segregation wenn nicht die Marginalisierung.

Der Türkischunterricht, wenn er gut ist, darf die Schüler nicht darin bestärken, sich so zu verhalten, wie die Kinder in der Türkei, sondern muß ihnen dabei helfen "sich selbst zu erkennen, (um) erkannt und anerkannt zu werden." (Greverus, 1995: 40)

Die Schüler sollen sich bewußt sein, wo sie herkommen, aber sie sollen sich auch bewußt werden, daß sie in Deutschland leben und mit großer Wahrscheinlichkeit hier ihre Zukunft haben werden. Der Erziehungsattaché spricht nicht davon, daß, wenn die Kinder hier bleiben, sie sich in bestimmten Bereichen anpassen oder sich verändern müssen. Die Zukunft, zu welcher der Unterricht seiner Meinung nach die Brücke schlagen soll, wird nur für die wenigsten in der Türkei liegen. Solange die türkischen Schüler noch die türkische Staatsbürgerschaft haben, ist das Beharren auf der kulturellen Identität als Türken noch verständlich. Er fordert sie aber auch ein, wenn sie bereits mit einem deutschen Paß als Touristen in die Türkei fahren. Also für eine Zeit, in

der die Türkei nur noch Urlaubsland für diese Generation ist. Diese Kinder, die die längste Zeit ihres Lebens in einer Umgebung leben, die oft andere Verhaltensweisen erfordert, würden dadurch zwangsläufig zu Außenseitern.

Es stellt sich für den Erziehungsattaché nicht die Frage, daß die interkulturelle Kommunikation mit den Gruppen der anderen Ethnien, zur Herausbildung einer eigenen kollektiven Identität auch für die türkische Ethnie führt und damit zur eigenen Emanzipation. (Schweitzer, 1994: 339)

Es drängt sich vielmehr der Verdacht auf, daß diese starke Bindung an die Türkei aus politischen Gründen gewollt ist, einer davon könnte der ökonomische sein.. Die im Ausland lebenden Türken überweisen noch immer, wenn auch ständig geringer werdend, Geld in die Türkei oder geben es dort bei ihren Aufenthalten aus. Wenn sich diese Bindungen lockern, wird man den Urlaub nicht unbedingt in der Türkei verbringen oder sich dort eine Wohnung kaufen oder ein Haus bauen. "Die Entsendeländer sind

an dem Geldtransfer ihrer ‚Gastarbeiter‘ interessiert und fördern deshalb die Abhängigkeit der Menschen vom Herkunftsland und unterstützen die Aktivitäten, die die Verbundenheit, den Rückkehrwillen aufrecht erhalten." (ebd.: 119) Sie erschweren damit die Integration ihrer Auswanderer in das Aufnahmeland.

## 1.2 Interview mit dem zuständigen Ministerialrat des HKM

Ganz anders sieht der für den 'Unterricht in den Herkunftssprachen' zuständige Referent des Hessischen Kultusministeriums die Bedeutung des Muttersprachlichen Unterrichts:

Es ist interessant, wenn man sieht, wie er (der Muttersprachliche Unterricht) sich entwickelt hat. Die Muttersprachlehrkräfte (wurden) von den Gastarbeiterländern entsandt und der Unterricht diente dazu, ein bißchen Sprache und Kultur zu erhalten, weil man davon ausging, daß diese Menschen zurückkehren würden. Und heute ist der Muttersprachliche Unterricht ein Unterricht in den Herkunftssprachen, der dazu dient, Brücken zwischen den Kulturen zu bauen. Das stellt wiederum ganz andere Anforderungen an die Lehrkräfte. Eine Lehrerin oder ein Lehrer als Mittler kann niemand sein, der z.B. kaum Deutsch kann. (...) Und wir haben die Änderung festgehalten im Hessischen Schulgesetz. Da ist eine Öffnung anvisiert. (...)

(Der Unterricht) hat weniger die Funktion Sprachreste zu erhalten, damit man mal mit den Großeltern bei einem Heimatbesuch reden kann, sondern da ist ei-

ne Förderung von Sprachen, die sozusagen da sind. Die will man nicht verkümmern lassen. Mehrsprachigkeit ist auch ein Wirtschaftsfaktor. (...)

Die Neuordnung des Muttersprachlichen Unterrichts kommt aus zwei Gründen: Einmal die wachsende Zahl von neuen Sprachen, weil wir längst weg sind von den sieben Anwerbeländern, inzwischen haben wir 15 Nationen und damit 15 Sprachen und Kulturen, von denen jede mehr als 1000 Schüler hat.(...) Die größte ist die türkische mit ca. 40.000 Schülern. (...)

Wir hatten bisher und haben im Moment noch den Unterricht Türkisch und andere Herkunftssprachen. Auch die Qualität ist rückblickend zu verändern im Muttersprachlichen Unterricht. Manchmal ist er auch, so wie mein Kollege von Soest sagt: "Es ist die Kuschelecke Mutterprachlicher Unterricht".(...) Da wird gespielt und sich unterhalten. Aber es ist nicht wirklich eine Auseinandersetzung mit der Einwanderungssituation. (...)

Da ist schlicht erst einmal ein Umdenken notwendig. Da wo der Unterricht in ein Schulcurriculum oder ein Schulprogramm eingebunden ist, da ist das Problem weniger da. Aber wo der Unterricht isoliert am Nachmittag ohne Kontakt zu den Kollegen oder auch ohne Funktion im Schulprogramm stattfindet, da ist es erheblich schwieriger, auch an die Lehrerinnen und Lehrer heranzukommen. Die Praxis hat sich geändert und damit die Beteiligten am Unterricht.

Der zuständige Ministerialrat spricht in seinem Interview von Brücken, die der Unterricht in den Herkunftssprachen schlagen soll. Er sieht aber die Brücken in die Zukunft im Gegensatz zum türkischen Erziehungsattaché darin, daß die Kinder ausländischer Eltern Inländer sein werden, mit deutschem Paß oder auch ohne, aber hier geboren und aufgewachsen: Sie werden also ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland haben. Die Schüler darauf vorzubereiten, sieht er auch als Aufgabe des Muttersprachlichen Unterrichts an. Da dieser in seiner jetzigen Form nicht dazu geeignet ist, müssen die Lehrer weitergebildet werden. Die Umstrukturierung, die begonnen werden muß, wird sehr viel Engagement, Kraft und guten Willen erfordern. Dieser Wille zur Integration muß von allen Beteiligten erbracht werden: Von deutschen und türkischen Lehrern und von Eltern und Schülern.

Was vom Ministerialrat realistisch gesehen und auch angesprochen wird, ist, daß die Zukunftsplanung nur mit Lehrern durchzuführen geht, die ins Schulprogramm einbezogen sind. Damit dies möglich wird, sind aber gute Deutschkenntnisse und eine entsprechende Fort-, wenn nicht gar Weiterbildung notwendig. Denn nur dann werden die türkischen Lehrer ins Kollegium integriert werden können und erst dann können sie sich bei der Erstellung des Schulprogramms aktiv beteiligen. Schon 1983 hätte die von der Bundesregierung geförderte Rückkehr ausländischer Arbeitsmigranten, die nur in geringem Umfang angenommen wurde, einen Hinweis auf das Verbleiben der

Migranten geben müssen. Von dieser Zeit an, hätte daher die Einstellungspraxis türkischer Lehrer verändert werden müssen.

1994 veröffentlichte das HKM einen Aufsatz von Thürmann (HKM (a): 51ff), der sich mit der Veränderung des Unterrichts befaßt. Thürmann führt darin an, daß im MU der Sekundarstufe I der Bildungswert die sprachliche und schriftliche Kultur der jeweiligen Herkunftssprache sein muß, die herkunftslandbezogene Themen und die kommunikative Wirklichkeit einschließt und die sich an der didaktischen Struktur des Deutsch- und Fremdsprachenunterrichts orientiert: Sprachkönnen, Sprachhandlungsfähigkeit, Reflexion über Sprache, Literatur und Medien. Auch die Lernziele sollen sich am Deutschunterricht orientieren. Methodisch soll der Unterricht entdeckendes und handelndes Lernen, anstatt rezeptives Lernen (s.a. Niermann 1990) bevorzugen.

Thürmann stellt fest, daß der Einsatzort dieser Lehrer nur noch eine Schule sein darf, nicht wie bisher mehrere, was wiederum einen Einfluß auf die Lehrereinstellung hat. Die eingestellten Lehrer müssen mindestens zwei Fächer unterrichten können.

Die damals bereits anstehende Verrentung der 'Lehrer der ersten Stunde' wäre ein günstiger Zeitpunkt gewesen, die dafür qualifizierten Lehrer einzustellen. Statt dessen werden weiter türkische, kaum Deutsch sprechende, Grundschullehrer eingestellt. Das ist um so erstaunlicher, weil man weiß, daß im Gegensatz zu den anderen Nationen, nur wenige türkische Lehrer weitergebildet werden können.

Der Referent hält die natürliche Zweisprachigkeit<sup>36</sup> der nicht-deutschen Kinder auch für einen hohen ökonomischen Wert, der nicht vernachlässigt werden darf. Schon heute gibt es viele Berufe, bei denen Zweisprachigkeit dringend erforderlich ist.

### 1.3 Interview mit der zuständigen Schulamtsdirektorin

Während Erziehungsattaché und Ministerialrat das Geschehen aus einer größeren Praxisferne betrachten, betreffen die Aussagen der Schulamtsdirektorin eher den Schulalltag:

---

<sup>36</sup> Der Sprecher ist zweisprachig, der in der Lage ist, in zwei Sprachen innerhalb ein- oder zweisprachiger (oder mehrsprachiger) Gemeinschaften zu handeln, und zwar in Abstimmung mit den soziokulturellen Anforderungen, die an die kommunikative und kognitive Kompetenz der Individuen (...) gestellt werden, (...) in der Lage ist, sich positiv mit beiden Sprachgruppen (...) oder Teilen von ihnen zu identifizieren. (Skutnabb-Kangas 1992: 49)

Sie haben es schon angedeutet, daß der Muttersprachliche Unterricht im Wandel begriffen ist. Inzwischen leben doch auch die zweite und dritte Generation hier. Eltern und Großeltern, die ehemals hierherkamen. (...) Und da ist es mit Sicherheit nicht mehr das vorrangige Ziel, daß sie wieder zurückkehren möchten, aber Verbindung halten mit den Verwandten im Heimatland.<sup>37</sup> Denn es ist schon schlimm, wenn ein Kind sich nicht mit der Oma unterhalten kann in ihrer Sprache. Insofern ist die Verbindung ins Heimatland wichtig. (...) Aber auch der Gedanke, der immer auftaucht, zu sagen, wenn ich jetzt Türke bin, gehört es dann nicht zu meiner Selbstfindung dazu, daß ich weiß, wie ist meine Sprache beschaffen und kann ich auch meine Sprache sprechen? Diese Identifikation, dieser Identifikationsgedanke ist mehr und mehr in den Vordergrund gerückt. Hinzu kommt, zunehmend neu, die Überlegung, daß junge Leute, die hierbleiben wollen, einsteigen wollen in wirtschaftliche Bezüge. Es gibt eine ganze Reihe von türkischen Firmen hier und Firmen, die mit der Türkei in Handelsbeziehungen stehen und dafür die Leute brauchen, die ihre Muttersprache hervorragend sprechen können und eben nicht nur ein bißchen.(...)

Die Schulamtsdirektorin geht vom Muttersprachlichen Unterricht weg und berichtet vom Modellversuch 'Türkisch anstelle der zweiten Fremdsprache'. Dieser Unterricht wird an zwei Gesamtschulen in Frankfurt erteilt.

Mein Gedanke war es, den Schülern zu ermöglichen, die Muttersprache auf einem höheren Niveau zu erlernen, als dies im herkömmlichen Unterricht möglich ist. Weil eben im Muttersprachlichen Unterricht Schüler sehr verschiedener Begabung zusammentreffen und auch der Unterricht nicht immer in der hohen Anzahl von Stunden erteilt wird, auch mit anderen Zielsetzungen. (Türkisch als Fremdsprache) hat auch das Ziel, Literatur kennenzulernen. Auf sprachlich höherem Niveau, sowohl in der Schriftsprache als auch in der Kommunikation, vielleicht sogar, Türkisch als Abiturfach zu nehmen.(...)

Es sind insgesamt 90 Schüler an einer integrierten und einer additiven Gesamtschule mit hoher türkischer Population, die sich daran beteiligen. Wir wollen einfach unsere Mischung von ausländischen und deutschen Schülern insgesamt erhalten. Es wird Zeit brauchen, daß auch die türkischen Eltern sehen, das ist eine hervorragende Chance und ist nicht minderwertig gegenüber Französisch oder Latein. Das Kind hat einen Zugewinn, einen hohen Zugewinn, in der eigenen Sprache. Da können auf einmal Bücher gelesen werden, Schriftsteller gelesen werden, zu denen die Eltern keinen Zugang hatten.

Die Schulamtsdirektorin kehrt zum regulären Muttersprachlichen Unterricht zurück: Es kommt die Änderung des Muttersprachlichen Unterrichts ab dem siebenten Schuljahr als Wahlpflichtfach zur Sprache:

---

<sup>37</sup> Die Schulamtsdirektorin meint hier wohl 'Herkunftsland der Eltern'. Im allgemeinen Sprachgebrauch wird Heimat auf einen Ort, eine Landschaft bezogen. In sie wird der Mensch hineingeboren, dort finden die frühen Sozialisationsprozesse statt. Heimat ist stark mit den Erfahrungen in der Kindheit verbunden. (s.a. Brockhaus Enzyklopädie Bd.7, 1986)

Der Anteil der Schüler am Muttersprachlichen Unterricht ist relativ konstant, bei den Türken so paarmal an die 70%. ( . ) Aber es ist rechtens, durchaus, daß der Schüler überlegen wird, gehe ich jetzt in den Computerkurs oder in Türkisch, (da der Türkischunterricht dann in Konkurrenz zu den anderen Wahlpflichtfächern<sup>38</sup> steht). Auf der anderen Seite haben die türkischen Lehrkräfte in der Tat Ängste, ob dann Kurse in diesem Umfang wie bisher noch zustande kommen. Denn wenn man mal ganz praktisch Wahlpflichtunterricht Türkisch an einer Schule einführen will, dann steht er parallel zu den übrigen Angeboten und die heißen: Sport, Computer, Fotografie, Kunst und, und. Die Konkurrenz wird groß, das was dann übrig bleibt, sind Schüler, die sich ohne Angabe von Gründen, beim Lehrer oder den Schulleiter abmelden.

Wir werden uns die Frage stellen müssen, wie setzen wir das in den nächsten Jahren um? Auf der einen Seite ist es schon richtig, daß es eine Chance für die Qualität des Unterrichts ist, da dann die Schüler in hohem Maße motiviert sind. Es hat aber auch etwas damit zu tun, wie weit die Schulleitung interessiert ist, diesen Unterricht effektiv an der Schule zu haben.

Die Schulamtsdirektorin ist der Meinung, daß es unwahrscheinlich ist, daß viele Schüler zurückkehren wollen und werden. Sie hält es aber für legitim, daß sie 'ihre' Sprache lernen, um die Verbindung zu den Verwandten aufrecht erhalten zu können. (s.a.: Kap.II.5 ) Dabei verwendet die Schulamtsdirektorin das Wort 'Heimatland'.

Es stellt sich die Frage, ob die Türkei wirklich noch das Heimatland ist und sein soll und damit der Lebensmittelpunkt für die jetzigen und zukünftigen Schüler? Eine Studentin, die ein Studiensemester in England verbrachte, antwortete auf die Frage nach ihrem nicht deutsch klingendem Namen: "Meine Eltern kommen aus der Türkei". (Sie hatte damals nicht die deutsche Staatsbürgerschaft.) Sie sagt also nicht, daß ihr Heimatland die Türkei sei, oder sie daher stamme.

Das Erlernen der türkischen Sprache ist ein Faktor zur Selbstfindung wie es die Schulamtsdirektorin sagt, zur Identifikation mit der ethnischen Gruppe und für die eigene Identität wichtig. Identität heißt nach Hamburger (1998: 133) aber: "im Bewußtsein seiner selbst zu sein und die Objektivität der Lebenslage nicht verdrängen zu müssen". Es kann meines Erachtens also nicht mehr das Ziel der deutschen Schule sein, zu einer Identifikation der Schüler mit der Türkei, sondern für ein Leben in ihrem Lebensumfeld beizutragen.

Der Muttersprachliche Unterricht Türkisch wird noch zu einem hohen Prozentsatz besucht. Hessen hat, laut Aussage des türkischen Erziehungsattachés, die höchste Besucherzahl des Muttersprachlichen Unterrichts aller deutschen Länder. Dieser ist seit-

dem Schuljahr 1998/1999 nur noch bis zur sechsten Klasse Pflichtunterricht und ab der siebenten Wahlpflichtunterricht. Es wäre sowohl für die Qualität des Unterrichts, als auch für die Normalität von Bedeutung, ein Fach unter anderen zu sein, sich der Konkurrenz stellen zu müssen und damit vielleicht ernster genommen zu werden, vor allem auch von der Institution Schule. Es kann nicht davon abhängen, ob die Schulleitung an der Erteilung des Unterrichts interessiert ist, sondern ob sich genügend Schüler dafür melden. Es ist immerhin schon jetzt möglich, an Hauptschulen mit dem Besuch des Muttersprachlichen Unterricht Türkisch und einer darin abgelegten Prüfung, bei einem durchschnittlichen Zeugnis, den Realschulabschluß zu erlangen. Damit erfährt der Unterricht eine hohe Aufwertung..

Als neues Fach steht neben dem Muttersprachlichen Unterricht 'Türkisch anstelle der zweiten Fremdsprache', von dem sich die Schulamtsdirektorin viel verspricht, denn "die Schüler lernen die Sprache auf einem höheren Niveau", als es im MU möglich ist. Dort ist es aufgrund der oft nicht ausreichenden Stundenzahl und dem unterschiedlichen Schülerpotential nicht möglich, die Sprache in dieser Qualität zu lehren. Mit dieser Aussage wertet die Schulamtsdirektorin den MU ab, mit dem man, wie gesagt, auch den Realschulabschluß erwerben kann. Oder wertet sie den Realschulabschluß generell ab? Was aber bedeutet dann ein Realschulabschluß mit Türkisch für die Berufswahl?

Die Schulamtsdirektorin ist der Meinung, daß der Unterricht als Fremdsprache bei der Berufswahl größere Chancen bietet als der Muttersprachliche Unterricht angesichts der großen Zahl der in Deutschland entstandenen türkischen Firmen<sup>39</sup> und der Handelsbeziehungen zur Türkei. Das Erstaunliche ist, daß auch in Berlin, wo 'Türkisch als zweite Fremdsprache' schon seit den achtziger Jahren angeboten wird, es anfangs ebensowenig Resonanz bei den türkischen Eltern und Schülern gab, wie z. Zt. in Frankfurt.

---

<sup>38</sup> Wahlpflichtfächer umfassen Angebote aus den verschiedenen Unterrichtsbereichen. Der Schüler hat die Wahlfreiheit. Die Leistungen werden benotet.

<sup>39</sup> Nach einer Statistik des Zentrums für Türkei-Studien zit. in 'Türkische Allgemeine' von Januar.2000 gab es 1999 55.200 türkische Firmen in Deutschland.

## 2. Interview mit der Fachberaterin für den Herkunftssprachlichen Unterricht Türkisch

Frau N ist seit dem Jahre 1994 Fachberaterin für den Muttersprachlichen Unterricht Türkisch. Sie ist türkischer Herkunft und besitzt die deutsche Staatsbürgerschaft. Ihre Ausbildung als Grundschullehrerin hat sie an der Universität Frankfurt gemacht. Nach ihrer Einstellung in den hessischen Schuldienst hat sie sich für eine zweisprachige Alphabetisierung Türkisch / Deutsch eingesetzt, das Projekt KOALA<sup>40</sup>. Zu dem obengenannten Zeitpunkt übernahm sie dann die Leitung der Fachberatung Türkisch und versucht, das Projekt auf mehrere Schulen auszuweiten. Daneben arbeitet sie, zusammen mit den Fachberatern der anderen Entsendeländer, an der Rahmenplanentwicklung, der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und Handreichungen für die Lehrer. Auch die Fortbildung der türkischen Lehrer gehört in den Bereich der Fachberatung. Da der MU ab dem Schuljahr 1999/2000 nur noch bis zur sechsten Klasse in der bisherigen Form erteilt wird, ab siebenter Klasse aber Wahlpflichtunterricht ist, ergibt sich auch in der Lehrerfortbildung Handlungsbedarf.

Frau N. berichtet:

Wir haben eine Basisgrammatik entwickelt, deren Elemente, ausgehend von Sprachfunktionen, gesichert werden müssen, damit die Schüler ab dem siebenten Schuljahr Türkisch freiwillig weiter machen können. Als positiven Aspekt sehe ich dabei die Verankerung (dieses Unterrichts) im Schulgesetz, was bisher nicht der Fall war. (...)

Die zweite Ebene ist die Kooperation und Koordination von Regel- und Muttersprachlichem Unterricht. 20 Schulleiterinnen haben sich entschlossen, aufgrund des Leidensdruckes, das KOALA-Projekt zu übernehmen. Ich werde vom Referat des HKM sehr stark unterstützt und habe es den Staatlichen Schulämtern und den Schulleitern vorgetragen. Ich werde an die Schulen eingeladen und bespreche das Projekt, das man dann schulbezogen zwischen deutscher und türkischer Lehrerin entwickeln kann. Dazu werden auch im Fachberaterzentrum Kompaktseminare angeboten. (...)

Für die türkischen Lehrerinnen biete ich Seminare zur Einführung in die (pädagogische) Fachsprache an, um die Kommunikation zwischen den Kolleginnen zu verstärken. Das Projekt KOALA, vom Fachberater initiiert, ist ein Prinzip. Wir haben bis jetzt vier bis fünf Beispiele, die bisher ziemlich gut in diese Entwicklungsrichtung laufen. Seit zwei Jahren hat jede hessische Schule, ein auf ihre Schüler ausgerichtetes Schulprogramm zu entwickeln. (...)

---

<sup>40</sup> KOALA: Projekt einer zweisprachigen Alphabetisierung. Es erfordert eine enge Zusammenarbeit zwischen Klassen- und Muttersprachlehrer. Dabei werden zunächst die Buchstaben/Laute eingeführt, die in beiden Sprachen gleich sind. Wobei die Vokale im Deutschen keine eindeutige Lautzuweisung haben.

Auf die Frage, wie Frau N. zu dem Modellversuch 'Türkisch anstelle der zweiten Fremdsprache' steht, antwortet sie:

Also, ich hätte es besser gefunden, wenn der Herkunftssprachliche Unterricht an Mittelpunktschulen - flächendeckend geht das ja nicht – mit der Qualität, die für die zweite Fremdsprache gefordert wird, an weiterführenden Schulen, wie Realschulen und Gymnasien, weiterlaufen würde. Wenn sich ganz wenige (melden) und kein Wahlpflichtunterricht zustande kommt, wird er nämlich auf eine Arbeitsgemeinschaft reduziert. Während er zuvor die Notenrelevanz hat, wird bei einer Arbeitsgemeinschaft nur noch die Teilnahme bescheinigt. Da er keine Notenrelevanz mehr hat, keine Wirkung auf den Gesamtnotendurchschnitt, hat der Unterricht für pubertierende Jugendliche keinen Reiz, um daran teilzunehmen. (...)

Die anderen Fachberater und ich versuchen zu retten, was zu retten ist, indem wir die Kollegen in das projektorientierte Arbeiten einführen. Türkisch wird eben nicht als Weltsprache angesehen, nicht als notwendige Sprache für das Weiterkommen. Zwar liegt die Entscheidung immer noch bei der Schulkonferenz für Türkisch als Wahlpflichtunterricht. Wenn es die Schüler möchten und die Lehrerin gute Arbeit leistet, kann es trotzdem Wahlpflichtfach werden. Aber andererseits möchte man keine Türkenschulen haben.(...)

Ich muß erst einmal meine türkischen Kolleginnen dazu befähigen, mit ihren deutschen Kolleginnen zusammen und auch zweisprachig zu arbeiten. Sie müssen bis zur sechsten Klasse zusammenarbeiten. (...)

Bei 'Türkisch anstelle der zweiten Fremdsprache' stehen wir vor dem Problem, daß die Schüler sehr unvorbereitet hinkommen, grammatische Formen, Suffixe, nichts sitzt. Wir müssen sehr viel Grammatik üben. Natürlich sind die Schüler immer noch auf einem höheren sprachlichen Level als Schüler, die eine Fremdsprache<sup>41</sup> neu lernen.

Zur Neueinstellung türkischer Lehrer sagt Frau N.:

Wenn auf der einen Seite permanent davon die Rede ist, die türkischen Lehrer seien nicht qualifiziert, die sind dies, die sind jenes, dann möchte ich selbstverständlich beim Einstellungsverfahren mit einbezogen werden. Diejenigen, die es machen, haben keine Ahnung von Türkisch und gehen nur nach formalen Kriterien. Es wird Deutsch verlangt, und es werden Leute eingestellt, die absolut kein Deutsch können, und sie werden denen vorgezogen, die hier eine universitäre Ausbildung (gemacht) haben, auch wenn es nur Diplompädagogik ist. Also, Deutsch ist, *muß* Voraussetzung für eine Einstellung hier sein.

Einen Teil ihres Interviews verwendet Frau N. darauf, das Projekt KOALA vorzustellen. Es handelt sich dabei um eine gleichzeitige Alphabetisierung in Türkisch und Deutsch.

Während man in den siebziger Jahren für eine Alphabetisierung in der Muttersprache war, hat sich im Laufe der Zeit die Einsicht eingestellt, daß, um eine Chancengleich-

heit zu erzielen, die Kinder der Minderheiten durch eine frühe Zweisprachigkeit eine erhebliche Ausweitung ihrer Fähigkeiten erfahren können. Zweisprachigkeit kann aber auch negative Folgen haben, wenn der Sprachbestand in der Erstsprache begrenzt ist und die sozialen Kontakte zum Deutsch sprechenden Umfeld fehlen. Sollen zweisprachige Kinder annähernd den Sprachbestand der einsprachigen erreichen, genügt es nicht, sich in der Zweitsprache verständigen zu können, sondern die Zweitsprache muß Unterrichtssprache sein. Dann können auch bei sozial unterprivilegierten Schichten zufriedenstellende Leistungen erreicht werden.

Minderheiten begegnen in der Schule nicht nur einer anderen Sprache, sondern auch einer anderen Kommunikationsform. Ausgehend von diesen Erkenntnissen entwickelte Nakipoğlu das Projekt KOALA. Es soll

- den vorhandenen Sprachbestand, der in der Muttersprache und Deutsch vorhanden ist, fördern und erweitern,
  - vom Gesamtgeschehen des Unterrichts ausgehend die Anwesenheit der türkischen Lehrerin bewußt nutzen in gleichberechtigter Kooperation mit der deutschen Lehrerin,
  - die Koordination zwischen MU und Regelunterricht fördern,
  - durch die Förderung einer Gruppe von Schülern der Lernstand der Gesamtgruppe erhöht werden,
  - die Differenz als etwas Normales, Positives und Wünschenswertes erfahren werden,
  - Eltern nicht-deutscher Herkunft zur Zusammenarbeit mit der Schule motivieren.
- (Nakipoğlu-Schimang, 1992: 161ff)

Das Modell ist auf die türkische Minderheit ausgerichtet und stellt eine Anzahl von Vorbedingungen, die zum augenblicklichen Zeitpunkt nur schwer zu realisieren sind. Allein der Einsatz einer türkischen Lehrkraft an nur einer Schule ist eine Seltenheit, da die Lehrkraft nur für ein Fach ausgebildet ist. Der Unterricht an nur einer Schule, wie es bei deutschen Lehrern die Regel ist, würde sicherlich sehr positiv sein und zur Integration der Lehrkraft beitragen.

Die Schulkonzepte und die dadurch bedingte Koordination erfordern eine bessere Kooperation zwischen deutschen und türkischen Kollegen. Dabei zeigt es sich, daß

---

<sup>41</sup> Die türkischen Schüler, die in der siebenten Klasse 'Türkisch anstelle der 2. Fremdsprache' nehmen, haben bereits sechs Jahre Muttersprachlichen Unterricht gehabt.

es nicht reicht, daß Lehrer nur das Alltagsdeutsch sprechen, sondern daß auch Kenntnisse in der pädagogischen Fachsprache notwendig sind. Ebenso ist didaktische und methodische Kompetenz gefragt.

Die Einführung von 'Türkisch anstelle der zweiten Fremdsprache' hat weitere Möglichkeiten eröffnet, die Muttersprache aufzuwerten. Jede neue Perspektive beflügelt auf der einen Seite die kreativen Kräfte, legt aber auch offen, wo es Defizite gibt. So zeigt es sich, daß es nötig ist, bei 'Türkisch anstelle der zweiten Fremdsprache' bestimmte Kriterien zu übernehmen, die auch für die anderen Fremdsprachen gültig sind.

Frau N. legt dar, daß sie persönlich, anstatt 'Türkisch anstelle der zweiten Fremdsprache' einen guten Muttersprachlichen Unterricht für die bessere Lösung hält. Dann würde es nicht vorkommen, daß an einer Schule ein Teil der Schüler einer Klasse den MU besuchen, die anderen aber 'Türkisch anstelle der Fremdsprache'.

Noch unverständlicher aber ist es, daß die Einstellungsbehörde trotz dringender Forderungen aller bisher tätig gewesenen Fachberater, trotz der Veränderung, die der Unterricht erfahren hat, bis jetzt Einstellungen nach den Kriterien vornahm, die für den Anfang der siebziger Jahre gültig waren. "Minderheiten brauchen Lehrer aus der eigenen ethnischen Gruppe als Vorbild," sagt Schweitzer. (1994: 168) Was nützt heute noch eine Unterrichtspraxis in der Türkei, sie ist eher hinderlich, also kontraproduktiv. Was nützt die beste Ausbildung, wenn die Lehrkraft nicht Deutsch spricht und also nicht bei Kooperation und Koordination eingesetzt werden kann. Wie kann ein frisch aus der Türkei eingereister Lehrer etwas zur Integration beitragen? Während sich die Ziele des Muttersprachlichen Unterrichts gewandelt haben, ist die Einstellungsbehörde bei den Kriterien stehengeblieben, die ihre Gültigkeit bei einer Vorbereitung für die Rückkehr hatten.

Fasse ich die Aussagen der vier Experten zusammen, so komme ich zu dem Schluß, daß es für alle eine Selbstverständlichkeit ist, daß die Kinder türkischer Eltern die türkische Sprache lernen. Die Befähigung zur Kommunikation mit den Angehörigen des Herkunftslandes und die Partizipation am gesellschaftlichen Leben der eigenen Ethnie wird von allen Experten für das Leben auch der folgenden Generationen als wichtig erachtet. Die Anerkennung dieses Rechts auf Sprache wird aber nicht allein mit einer realen oder imaginären ethnischen Identität begründet, sondern auch aus der Lerngeschichte der zweisprachig Aufwachsenden abgeleitet. Eine sowieso schon vorhandene Sprache muß aufgenommen und vertieft werden.

Der MU befindet sich in einem ständigen Wandel und soll von seinem Anspruch (nicht von seinem Ausgangspunkt) immer mehr den Fremdsprachen gleichgesetzt werden, d.h. er muß aufgewertet werden. Um diesem Anspruch zu entsprechen, ist eine Integration in das Schulprogramm notwendig. Eine Integration der Lehrer ins Kollegium ist nur möglich, wenn der Unterricht vorwiegend am Vormittag stattfindet und die Lehrer nur an einer Schule eingesetzt werden. Eine gezielte Zusammenarbeit mit den Lehrern der unterschiedlichen Nationen erfordert eine sichere Beherrschung der deutschen Sprache und darüber hinaus auch der Fachsprache. Dazu bedarf es einer anderen Einstellungspraxis und einer gezielten Lehrerfortbildung bzw. einer Weiterbildung. Erst wenn diese Plattform geschaffen ist, wird eine fruchtbare Zusammenarbeit möglich sein. Es kann für den türkischen Unterricht der Zukunft nicht ausreichen, ein türkisches Lehrereexamen und Unterrichtspraxis in der Türkei erworben zu haben, sondern Voraussetzung muß ein an einer deutschen Universität erworbenes Diplom mit einem anschließenden Referendariat sein.

Für den Unterricht selbst müssen die in jedem Jahrgang zu erreichenden Qualifikationen erarbeitet werden, um damit die Kenntnisse der Schüler feststellen zu können und die Vergleichbarkeit mit den anderen Fremdsprachen zu gewährleisten.

## 2 Interviews mit den Leitern von Schulen mit hohem Zuwandereranteil

Obwohl ich eine Schülergruppe aus Gymnasien als Interviewpartner hatte, habe ich keinen Direktor dieser Schulform interviewt. Es besuchen verhältnismäßig wenige türkische Schüler diese Schulen, die Zahl liegt um 3.000 für ganz Hessen (Kap.II, 2.2). Ein weiterer Grund ist, daß der MU an den Gymnasien grundsätzlich am Nachmittag liegt und so den Stundenplan der Gymnasien nicht tangiert.

### 3.1 Der Leiter einer Realschule

Der Ausländeranteil dieser Schule liegt bei 70%. Dabei haben wir eine starke Gruppe von Kroaten aus dem ehemaligen Jugoslawien, und der andere Schwerpunkt sind die türkischen Schüler mit ca. 90 Schülern. 78 von ihnen besuchen zur Zeit den Muttersprachlichen Unterricht im Hause hier. (...) Ja, der MU hat einen hohen Stellenwert insgesamt. Ich meine aber zu beobachten, daß gerade bei den Gruppen der Kroaten und Türken bei uns auch seitens der Eltern darauf geachtet wird, daß der Unterricht hier besucht wird. (...) Es ist ja Pflichtunterricht, aber eine Abmeldung zum Schuljahresende ist möglich. Von dieser Abmeldung wird gelegentlich Gebrauch gemacht. Eigentlich immer erst in

den höheren Jahrgängen, Klasse 9-10, wenn die Schüler durch andere Belastungen, sage ich mal, wie Jobs, um zusätzlich etwas Geld zu verdienen, (empfinden), daß er dann eher lästig ist. Oder bei Schülern, die auch im Regelunterricht verhaltensauffällig sind, wenn es dann Schwierigkeiten auch im Rahmen des Muttersprachlichen Unterrichts gibt. Ansonsten gehört es zur guten Tradition, den MU zu besuchen.

Zu den Gründen der 12 Abmeldungen befragt, antwortet der Direktor so:

Also, den Kurdenkonflikt betreffend, kann ich sagen, daß mir kein einziger Fall bekannt ist, daß ein Schüler aus diesem Grunde den Unterricht nicht besucht hätte. (...) Anders verhält es sich mit den Fundamentalisten. Wobei, das liegt jetzt Jahre zurück, ein Vater das hier klipp und klar geäußert hat und gesagt hat: "Für mich kommt nur eine Koranschule in Frage". Die Begründung, die bei einem Nichtbesuch abgegeben wird, liegt anders. Es wird argumentiert mit schlechten Leistungen in Deutsch und Englisch, und daß diese Fächer erst einmal vorrangig seien.

Auf die Frage, ob die Wahlpflichtfächer eine Konkurrenz seien, antwortet der Direktor Folgendes:

Sie waren es bisher nicht. (...) Das wird jetzt natürlich eine große Konkurrenzsituation (geben), wenn man nach der Verordnung vom 3. 2.1999 geht, wenn MU ab der 7. Klasse als Wahlpflichtfach einzurichten ist. Ein Problem, das sich bei uns auftut, ist unter Umständen die doch sehr strikte Frau T. jetzt als Persönlichkeit. Das führt im Einzelfall dazu, daß ein Schüler die Abmeldung begehrt. Wenn man da mit den Eltern noch einmal spricht und auch über Ziele und Inhalte, dann gelingt es häufig, dies zu ändern. Spannend wird es sein, wie das Staatliche Schulamt hier in Frankfurt die regionalen Konzepte entwickelt. Wenn man es in unser Belieben stellt, hier an unserer Schule, es als Wahlpflichtfach weiterzuführen, dann werden wir diese Zahlen weitgehend aufrecht erhalten können. (...) Für mich hängt die Gruppengröße fortan für die Teilnahme am MU auch davon ab, ob die Eltern ihre Kinder jährlich dazu anmelden müssen, oder ob sie weiterhin nur die Möglichkeit der Abmeldung haben. Ich halte den Unterricht für sehr sinnvoll. Einfach zur Identifikation, daß man weiß, woher man kommt, daß man sowohl die Sprache des Herkunftslandes pflegt als auch die kulturellen Besonderheiten, die man hier im Rahmen der Schule vertiefen kann. (...)

Mir gefällt es zunächst einmal, daß dieser Unterricht als ein sehr ordentlicher Unterricht abläuft. Weitgehend ohne Störungen, das kommt überhaupt nicht vor. Was keine Selbstverständlichkeit ist, wenn Sie überlegen, daß diese Kinder einen fünf- bis sechsstündigen Vormittagsunterricht hatten. Dann nachmittags zwei oder drei Stunden, oder sie müssen nach Hause gehen und kommen um 16 Uhr wieder. Dann zwei Stunden am späten Nachmittag noch einmal ordentlichen Unterricht zu machen. Daß alles so störungsfrei abläuft, ist keine Selbstverständlichkeit. Und das sagt auch etwas über die Qualität des Unterrichts aus. Schüler, auch über Inhalte, so zu begeistern, daß sie erst einmal auch wieder in der Lage sind, sich diesen Inhalten zuzuwenden und sie interessant zu finden. Daher bin ich zunächst einmal zufrieden, so wie es ist. (...)

Es gibt natürlich Unterschiede, welche Inhalte man auswählt, so daß es dann auch einen stark nationalen Aspekt hat. Meine persönliche Erfahrung ist, daß

das überbetont wird, daß da eine Überbetonung stattfindet, die ich der Situation im Sinne von Integration nicht angemessen finde. Ganz klar, der MU ist ein unverzichtbarer Bestandteil der Schule.

Bei dieser Realschule kommen mehrere positive Faktoren zusammen, die die Voraussetzungen für einen guten und effektiven MU ergeben. Für den wichtigsten halte ich die positive Einstellung der Schulleitung zum MU. Das bedeutet, daß der Schulleiter ihm aufgeschlossen gegenübersteht und seine Berechtigung anerkennt, obwohl der Unterricht für jede Schule eine zusätzliche Belastung ist, vor allem aus organisatorischen Gründen. Er erkennt auch die Mehrbelastung der Schüler an und sagt nicht, wie viele: "Wozu MU?" Er sieht die Leistung der beiden Lehrerinnen, die es fertig bringen, die Schüler auch noch am späten Nachmittag zu motivieren, den Unterricht zu besuchen. (Die eine Lehrerin gehört der zweiten Migrantengeneration an. Sie hat zunächst hier gelebt und ist hier in die Schule gegangen und hat dann das Abitur und ihr Studium in der Türkei absolviert, ehe sie wieder nach Frankfurt zurückkehrte. Sie spricht sehr gut Deutsch.)

Der größte Teil, der diese Schule besuchenden Kinder kommt aus der in der Nähe liegenden Grundschule. Der Wechsel ist für diese Schüler nicht so einschneidend, wie es der Übergang auf eine weiter entfernt liegende Schule wäre. Die meisten Schüler kennen sich, sie haben schon gemeinsam den MU an der Grundschule besucht. Es ist ein fast nahtloser Übergang. Wahrscheinlich ist ihnen auch die eine der türkischen Lehrerinnen bereits bekannt, die schon seit zwanzig Jahren an der Realschule unterrichtet. Die Kurse können nach Jahrgängen erteilt werden und werden nur von den Kindern dieser Schule besucht. Für alle Beteiligten ideale Voraussetzungen. So ist auch die hohe Akzeptanz des Unterrichts zu verstehen. Die Eltern und auch die Schüler der letzten Klassen sind noch bildungsorientiert, ist doch eine Realschule immer noch ein mögliches Sprungbrett für diejenigen, die es nicht nach der vierten Klasse geschafft haben, auf das Gymnasium zu kommen. Diese Schule bietet noch die Möglichkeit des Besuches einer Fachoberschule mit einem Fachabitur als Abschluß, das auch den Weg zu einem Fachstudium öffnet.

Dem Schulleiter ist jedoch wenig bekannt, welche Inhalte in dem Unterricht vermittelt werden. Nur punktuell, wenn ein Schüler als zweite Fremdsprache beim Realschulabschluß Türkisch wählt, bekommt er einen Einblick davon. Bei der Teilnahme an der Überprüfung merkt er, daß die Inhalte stark national geprägt und nicht unbedingt auf Integration ausgerichtet sind.

Die Realschule zählt, wie auch die anderen Schulen, deren Schulleiter ich interviewte, zu dem Kreis der vierzig Schulen Hessens mit besonders hohem Zuwandereranteil. An diesen Schulen liegt der Anteil ausländischer Schüler, in der Regel türkischer, über 80%. (s.a. Kap.II, 2.3). Daher werden die Schulen sowohl finanziell als auch personell besser ausgestattet als andere Schulen. Daneben wird die Arbeit auch pädagogisch begleitet.

### 3.2 Der Rektor einer Hauptschule:

Wir haben bei uns Türkisch Muttersprache an zwei Tagen, wir sind aber nicht Stammschule (für die türkische Lehrerin). Die Zahl (der Schüler) des MU bröckelt enorm, sie ist so was von rückläufig. Also sagen wir mal, vor zwei, drei Jahren hatten wir Schüler, die noch Interesse am MU hatten, 60 –70, und das ist jetzt reduziert auf vielleicht 20 – 30. Der Trend ist da. Das mag unterschiedlich sein, vielleicht auch an Realschulen und Gymnasien noch anders. (...)

So etwas (der MU) steht und fällt mit dem Elternhaus. Und wenn die Eltern sich nicht kümmern und die Eltern unserer Schule kümmern sich nicht, dann gehen die Schüler auch nicht hin. Wir sind in einer Schulform, der Hauptschule, und wir müssen oft Elternarbeit übernehmen. Die Eltern würden vielleicht sagen, du mußt dahin (gehen), aber es wird sich nicht gekümmert und nicht kontrolliert. Wir sagen den Schülern immer noch: "Ihr müßt dahin gehen". Obwohl durchaus die Möglichkeit der Abmeldung besteht. Wenn ich den Schülern sagen würde, es ist alles freiwillig, dann brauchen wir gar nicht erst aufzumachen.

Auf die Frage, ob der geringe Besuch des Unterrichts damit zusammenhinge, daß die Eltern besonders religiös sind, zumal ich aus Gesprächen mit Anhängern bestimmter Moscheenvereine<sup>42</sup> weiß, daß dann der Türkischunterricht abgelehnt wird, antwortet der Rektor:

Es gibt einige fundamentalistische Schüler. Man bekommt es mit, wenn man Geschichtsunterricht erteilt oder im Sozialkundeunterricht bei der deutschen Kollegin. Ich selbst habe Geschichte, da merkt man, wenn das durchklingt. Und dann formuliert man die eigene Position, stellt das auch zur Sprache, einige sind aber unbelehrbar. Jetzt ist unsere türkische Lehrerin alles andere, als daß sie solche Dinge unterstützen würde. (Die türkische Lehrerin ist Kurdin und Alevitin.) Wir haben auch im Hause Realschulabgänger, die in der 10. Klasse bei uns den Realschulabschluß machen können. Türkische Schüler können, wenn sie in der Schulzeit kein Englisch hatten, Türkisch als erste Fremdsprache nehmen. Die Prüfung macht dann die Kollegin aus der Realschule. Frau D. schreibt dann Protokoll.

<sup>42</sup> Moscheen sind in der Bundesrepublik als Vereine organisiert. Manche Moscheenvereine haben Moscheen im ganzen Bundesgebiet. Einige Vereine streben die Wiedereinführung des Gottesstaates an. Ihre Mitglieder lehnen daher für ihre Kinder den Türkischunterricht ab. Es stört sie dabei vor allem, daß dort die Verdienste Atatürks hervorgehoben werden. (Amka, 1997:132 ff)

Zum Unterricht als Wahlpflichtfach befragt, äußert Herr J. sich so:

Muttersprachlicher Unterricht als Wahlpflichtfach, so sieht das Gesetz es für das Schuljahr 1999/2000 vor. Wie setzen wir das im nächsten Jahr um? Auf der einen Seite ist es schon richtig, daß es eine Chance ist, auf der anderen Seite haben die muttersprachlichen Lehrkräfte in der Tat Ängste, ob Kurse wie bisher überhaupt noch zustande kommen. Denn wenn Sie, mal ganz praktisch, Wahlpflichtunterricht Türkisch an einer Schule einführen wollen, dann steht dieser parallel zu den übrigen und die heißen: Sport, Computer, Fotografie und Kunst.

Im Gegensatz zu den Realschülern ist das Interesse der Hauptschüler am MU wesentlich geringer. Die erstaunlich niedrige Teilnehmerzahl von ca. 25% bei einem Durchschnitt von 70% im Lande Hessen veranlaßt mich, bei anderen Hauptschulen nachzufragen, wie hoch dort die Teilnahme ist. Es stellt sich heraus, daß bei den meisten von ihnen die Teilnehmerzahl geringer als in den anderen Schulformen ist. Natürlich gibt es

auch Realschulen, bei denen die Teilnahme nicht viel höher als in den Hauptschulen ist. Nach den Gründen gefragt, wurde oft vermutet, daß es z. T. wohl auch am Lehrer liegt. Die türkischen Schüler und Eltern kennen die türkischen Lehrer, deren Zahl für Frankfurt bei ca. 40 liegt, im allgemeinen recht gut und man meldet die Kinder ab, wenn einem der Unterricht nicht paßt oder der Lehrer nicht gefällt. Vom Regelunterricht kann man sich in der gleichen Situation nicht abmelden, selbst wenn man es manchmal gern tun würde. In dieser Hinsicht haben natürlich die Schulleiter Recht, wenn sie bei der Einführung des MU als Wahlpflichtfach einen weiteren Rückgang befürchten, vor allem bei den Hauptschülern, bei denen sowieso die Schulmüdigkeit der Schüler und das Desinteresse der Eltern an der Schule vorherrschen.

Es eröffnen sich auch für die Hauptschüler bei einem Nachweis von Türkisch als Fremdsprache keine besseren Perspektiven für einen Arbeitsplatz, wie es z.T. noch die Realschüler vermuten, wenn sie meinen, mit Türkisch könnte man auch einen Arbeitsplatz bei einer türkischen Bank, in einem türkischen Reisebüro oder aber bei deutschen Firmen bekommen, die Arbeitskontakte zur Türkei haben. Wahrscheinlich spüren die Hauptschüler, daß andere Fertigkeiten für ihr Fortkommen wichtiger sind als Türkisch, z.B. bestimmte handwerkliche Fähigkeiten. Wenn sie sich schon anstrengen, dann auf einem Gebiet, das ihre Lebensperspektive zu verbessern hilft.

### 3.3 Der Rektor einer Grundschule

Auch diese Grundschule gehört zu den vierzig Schulen mit hohem Zuwandereranteil. Gleichzeitig liegt sie in einem sozialen Brennpunkt, bei dem die Tendenz besteht, daß der Anteil der türkischen Bewohner ständig wächst, während die Zahl der anderen Nationalitäten zurückgeht. Ein Phänomen, das sich seit ein paar Jahren in Frankfurt abzeichnet. Während früher die Nationalitäten, selbst in Stadtteilen mit einem hohen Ausländeranteil, in der Regel gemischt waren, konzentrieren sich jetzt die einzelne Ethnien mehr und mehr auf bestimmte Stadtteile.

Herr W. berichtet:

Meine prinzipielle Einstellung zum MU ist, daß es eine absolut notwendige Einrichtung für die Kinder unseres Einzugsgebietes ist. Das fängt damit an, daß viele Kinder, auch in der dritten Generation, noch immer zu Hause, bis zum Schuleintritt, wenig oder gar nicht Deutsch sprechen. Das heißt, die emotional besetzte Sprache ist die Sprache der Herkunftsländer, die Sprache der Gefühle ist die Sprache der Herkunftsländer. Und diese Kinder kommen in die Schule und werden nun praktisch, ich sag jetzt mal, mit der normalen Schulsprache Deutsch konfrontiert. Das gilt auch für viele Kinder, die im Kindergarten waren. Für viele Kinder beginnt die Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache mit dem ersten Schuljahr. Viele Eltern, gerade auch der dritten Generation, behaupten sogar, die deutsche Sprache nicht mehr zu benötigen. (...)

Es gilt allgemein für den MU, daß er notwendig ist, wenn die Schule für diese Kinder sein soll, was für unsere deutsche Schule gilt, natürlich für die Grundschule: Die emotionale Heimat der Kinder. Unsere Kinder lernen nicht zuerst fürs Leben, sondern für die Lehrerin oder die Situation. Das heißt, wenn wir ihnen nicht Heimat bieten im wahrsten Sinne des Wortes, nämlich ein Geborgenheitsgefühl, das aus der Emotion herauskommt, daß sie sich wohlfühlen, daß sie sich praktisch mit dieser Institution oder dem Gebäude, mit der Lehrerin, mit der ganzen Situation identifizieren, können wir unser ganzes Bildungsangebot vergessen. Weil querbeet in allen Nationen nachgewiesen ist, daß nur das von ihnen angenommen wird wofür sie sich begeistern können. Kulturen und Nationen versuchen sich einzukapseln, um ein Stück Heimat zu haben, daß sie überhaupt überleben können. (...)

Bei uns an der Schule ist es so, daß es die soziale Schichtung ist, die uns die Probleme einbrockt. Die Problematik, ob bei Deutschen oder anderen Nationen mit Kindern, ist die gleiche. Sie lernen überhaupt nicht, sich sprachlich differenziert auszudrücken, weil auch in den Familien nur rudimentär gesprochen wird.

Auf die Frage, ob er einen Unterschied zwischen dem Regelunterricht und dem MU sehen würde, antwortet Herr W.:

Also, ich denke, da ist eine andere Akzeptanz. Weil sie sagen, das ist etwas anderes als die deutsche Schule, beides wird also nicht gleichgesetzt. Es gibt nur wenige Abmeldungen. Ausnahme ist, wenn Kinder mit einem türkischen Paß

kommen, die Kurden sind und dies sagen. Die Eltern wissen, daß es Pflichtunterricht ist. Wir versuchen, so weit es geht, den Unterricht in den Vormittag zu integrieren.

Wie Herr W. sagt, hat die deutsche Grundschule die Aufgabe, für die Schulanfänger Heimat zu sein. In der Grundschule sollen Emotionen entwickelt werden, damit die Schüler sich als Teil der Schule fühlen, mit dieser Lehrerin, mit den anderen Kindern, dem Lernen, dem Feiern. Um diese Gefühle den Schülern zu vermitteln, brauche man den Muttersprachlichen Unterricht.

Dabei stellt sich die Frage, ist das auch das Ziel des Unterrichts für den die türkische Lehrerin ausgebildet wurde, ist dies das Ziel der türkischen Schule, unter deren Einfluß die Lehrerin unbewußt auch heute noch steht? Übertragen die deutschen Pädagogen nicht ihre Ziele auf diesen Unterricht? Ist die Schule für eine türkische Lehrerin nicht vielmehr ein Ort der Wissensvermittlung, wo man zwar 'saygi'<sup>43</sup> (Achtung, Verehrung, Respekt) lernen muß, aber keine 'sevgi'<sup>44</sup>(Liebe) zu empfinden braucht. Das läßt sich schon an der Anrede 'hocam' oder 'öğretmenim', beides bedeutet 'mein Lehrer, meine Lehrerin', festmachen, wobei die Bezeichnung 'hoca' noch etwas mehr Achtung und Verehrung ausdrückt als 'öğretmen', wie die türkischen Lehrkräfte angesprochen werden und sich ansprechen lassen. Nie jedoch werden sie bei ihrem Namen genannt, wie ich auf Nachfrage erfahren habe. Dieses Zugeständnis hätte ich als ein Zeichen von Nähe zu den Schülern interpretiert<sup>45</sup>, vor allem auch deswegen, da ja bekannt ist, daß alle deutschen Lehrer bei ihrem Namen genannt werden.

An dieser Schule liegen die Schwierigkeiten nicht nur in der Tatsache der großen Anzahl türkischer Kinder, sondern auch wesentlich in der Schichtenzugehörigkeit<sup>46</sup> begründet. Das heißt, daß sowohl die türkischen wie auch die deutschen Kinder, wenn sie der gleichen sozialen Schicht angehören, bei Schulbeginn einen vergleichbaren Wortschatz in ihrer Muttersprache mitbringen.

Ob der MU in der Grundschule, selbst bei einer engen Zusammenarbeit mit dem Regelunterricht, in der Lage ist, diesen in allen Lernbereichen entsprechend zu erwei-

---

<sup>43</sup> Steuerwald, (1980: 803)

<sup>44</sup> ebd.:817

<sup>45</sup> S.a. Matter (1992) Nach dem in der Türkei gültigen Erziehungsideal gilt saygi, d.h. 'Achtung zeigen' und 'Respekt erweisen' als grundlegend. Der Jüngere bleibt stets dem Älteren untergeordnet. Der Ältere wird den Jüngeren nicht (...) zunehmend als gleichwertigen Partner achten sondern diesen (...) schützen, kontrollieren(...) und immer Achtung von ihm fordern.

<sup>46</sup> Die Tatsache, daß der in unterprivilegierten Schichten sozialisierte Nachwuchs die für den Aufstieg erforderlichen Fähigkeiten, insbesondere im Sprachverhalten, nicht erlernt. (Fuchs-Heinritz, 1994: 617)

tern, ist fraglich. Wie in Kap. II, 3.1.1 bereits erwähnt, beträgt der MU in der Grundschule in der Regel zwischen zwei und vier Stunden. Selbst bei einer noch so guten Abstimmung mit der Klassenlehrerin ist es nicht möglich, alle im Regelunterricht besprochenen Themen auch im MU zu bearbeiten. Die ohnehin schon knappe Zeit, die aber aus Gründen der Überforderung auch nicht ausgeweitet werden kann, wird noch durch nationale Themen verkürzt.

### 3.4 Die Rektorin einer Grundschule

Frau Kl. berichtet:

An meiner Schule wird Unterricht in den Herkunftssprachen (wie es ja jetzt heißt) Arabisch, Kroatisch, Serbisch und Türkisch erteilt. Wobei die Schule Stammschule<sup>47</sup> für den Kollegen, der Arabisch, den der Kroatisch und für den einen türkischen Kollegen ist. Dann haben wir noch eine türkische Kollegin mit einer Abordnung von 13 Stunden. Die Bedeutung des MU, die ich ihm hier an der Schule einräume, macht sich deutlich in dem Bemühen, den Unterricht nicht nur am Nachmittag, sondern auch am Vormittag zu organisieren. Bis auf Serbisch, weil, wegen der geringen Schülerzahl, auch Schüler von anderen Schulen kommen. Für die ersten und zweiten Klassen wird der Unterricht ausschließlich am Vormittag erteilt. Wir haben am Dienstag den Schwerpunkt Muttersprache für die ersten und zweiten Klassen. Das gibt natürlich den Kollegen die Möglichkeit, miteinander Kontakt zu haben, sich auszutauschen, was sich als ausgesprochen günstig erwiesen hat.

Auf die Frage, ob der MU ab der ersten Klasse sich positiv auf das Verhalten der Kinder auswirke, weil der Beginn der Schule ein großer Umbruch im Leben der Schulanfänger ist, antwortet Frau Kl:

Dazu muß ich sagen, daß wir diese Schwierigkeiten, die immer so hochgehängt werden, daß wir sie nicht bestätigen können. Wir fangen mit einem gleitenden Schulanfang an, aber bereits in der dritten Schulwoche haben die Kinder drei Unterrichtsstunden. Und in der vierten haben sie bereits Religion und MU. Weder von den deutschen Kollegen noch von den Muttersprachlehrern sind irgendwelche Meldungen gekommen, daß die Kinder besonders belastet oder besonders erleichtert wären. Also, diese Erleichterung durch den MU haben wir nicht festgestellt. Wir können von diesem großen Bruch gar nicht sprechen. Die Kinder finden ihren festen Rahmen vor, der auf sie zugeschnitten ist und innerhalb von diesem bewegen sie sich dann völlig normal. (...)

Bei den Eltern stellen wir zunehmend fest, daß sie ihre Kinder vom MU abmelden wollen, weil sie sagen, mein Kind soll vorrangig Deutsch lernen, wir wollen in Deutschland bleiben und das wird zuviel. Sie fürchten eine Überforderung ihres Kindes und eine negative Auswirkung auf den Regelunterricht. Das nimmt

---

<sup>47</sup> Stammschule ist diejenige Schule, zu deren Kollegium der Muttersprachlehrer gehört.

zu. Die Eltern neigen ganz stark dazu, dann, wenn es Probleme gibt, als erstes den MU abzuspeisen. Meine Meinung dazu ist die, daß ich dem Muttersprachenunterricht im, sagen wir mal psychosozialen Raum, eine große Bedeutung beimesse. Weil ich denke, daß die Kinder in einer Sprache beheimatet sein müssen. Und normalerweise ist das ja die Muttersprache. Ich führe immer mit den Eltern Gespräche, und versuche sie zu überzeugen von der Notwendigkeit der Teilnahme am MU. Bei mir ist es der Normalfall, daß alle Kinder hingehen. Wir bieten auch an, wenn es zu Terminüberschneidungen kommt mit konkurrierenden Freizeitangeboten, dann bieten wir auch einen anderen Tag an, so daß die Eltern ihr Kind sowohl zum MU als auch zu den Freizeitangeboten schicken können. Dem Sport messe ich eine ebenso große Bedeutung zu wie dem MU. (...)

Ich kann nur sagen, daß durch viel Absprachen und Koordination und auch Offenheit der MU, als eine verstärkende Unterstützung und Hilfe im Blick auf die Gesamtperson des Kindes, sich positiv auswirkt. Man kann also auf den MU zurückgreifen bei Teilschwächen und kann diagnostisch auch feststellen, liegt das am Regelunterricht, liegt es an der Fremdsprache (damit ist Deutsch gemeint) oder liegt bei dem Kind eine Teillern- und Leistungsschwäche vor. Von daher ist es ganz wichtig, mit dem MU einen engen Austausch zu haben. (...)

Der MU wird erlaßgemäß als versetzungsrelevant angesehen und das Votum des Lehrers im MU, bei allen Fragen von Meldungen bei Förderbedarf und Nichtversetzung, wird ganz hoch angesetzt. Bevor wir irgend etwas unternehmen, versuchen wir hier die Arbeit mit dem Klassenlehrer und den Eltern aufzunehmen. Parallel dazu läuft aber auch die Absprache zwischen dem Klassenlehrer und dem Muttersprachlehrer und dem Muttersprachlehrer und dem Elternhaus. Und es erweist sich als sehr hilfreich, weil im Grunde auch Mentalitätsprobleme behandelt werden können.

Auf die Frage, ob es aufgrund der Ähnlichkeit der Rahmenplänen des MU und des Regelunterrichts zu einer Kooperation in den einzelnen Fächern kommt, antwortet Frau Kl.:

Das haben wir früher gemacht. Da haben wir ganz gezielt parallel im Sachkundeunterricht z.B. darauf geachtet, daß die Themen auch im MU behandelt werden. Im Augenblick kann ich zu den Inhalten nichts sagen. Es gibt eine neue Entwicklung, eine Scuola<sup>48</sup> oder wie das Projekt heißt. Das wird jetzt ganz stark propagiert. Und zwar beinhaltet es die Alphabetisierung türkischer Kinder parallel zur Alphabetisierung im Regelunterricht. Weil man festgestellt hat, daß man auf den Gemeinsamkeiten beider Sprachen aufbauen kann und von daher dem Kind eine Unterstützung in der Alphabetisierung gibt. Das würde aber eine enge Kooperation mit dem Regelunterricht bedeuten, der meiner Ansicht nach bei uns nicht stattfindet. Ich muß sagen, daß ich bei solchen Sachen, die eine zusätzliche Kooperation erforderlich machen, hier keine Vorreiterrolle einnehme. Ich muß auch sagen, daß die Kollegin, die federführend in dem Projekt ist, mit einem solchen Elan da einsteigt, als wäre es das Gelbe vom Ei. Bei solchem überspitzten Engagement bin ich sehr zurückhaltend. Denn dazu braucht es erst einmal gesicherter Erfahrungen. (...)

---

<sup>48</sup> Scuola: Das Projekt heißt KOALA.

Dann muß man sagen, der Unterschied ist nicht Ausländer oder Nichtausländer, sondern welche Voraussetzungen bringen die Kinder für die Teilnahme am Regelunterricht mit. Wir stellen fest, daß Kinder z.T. einen sehr hohen Leistungsstand haben. Wir haben aber auch die andere Seite, daß Kinder, die hier geboren sind, nach wie vor in einer ghettoartigen Situation leben, und daß diese Kinder, wenn sie keinen Kindergarten besucht haben, mit Null ankommen. Was die Notwendigkeit der Vorlaufphase Jahr für Jahr neu bestätigt. Das Kindergarten-gesetz hat überhaupt nichts bewirkt. Die Eltern scheuen die Kosten oder sind nicht in der Lage, die Kosten zu tragen. Für die türkischen Eltern ist der Kindergarten auch nur Spielerei. Und von daher haben wir doch eine relativ große Zahl von Kindern, die keine Vorschulerfahrung haben. (...)

Das Problem (ist), die Kinder verweigern sich, weniger an der Grundschule als an der Hauptschule, verweigern sich auch der Muttersprache. Und da spielen auch familiäre und politische Dinge eine Rolle. Entweder wollen sie nicht integriert werden, dann weigern sie sich, Deutsch zu lernen oder sie wollen nur integriert werden, dann verweigern sie sich der Muttersprache. (...)

Ich weiß nur von den Türken, daß sich die Eltern z.T. dagegen verwahren, sie lehnen es rundweg ab, daß für den türkischen Staat irgendwelche Werbung im Türkischunterricht gemacht wird, daß die Kinder, aus der Sicht der Eltern, angehalten werden, sie sollen jemanden verehren oder die Fahne malen oder sich mit einem Politiker befassen. Im Grunde wollen die Eltern mit dem türkischen Staat nichts zu tun haben. Sie wollen auch nicht, daß die Kinder zu guten Türken erzogen werden. Also, die, die hier leben wollen, wollen, daß ihre Kinder sich integrieren und durch den Türkischunterricht nicht in ihrem Nationalbewußtsein verstärkt werden. Da beschwerten sie sich auch. Ich habe mit den Kollegen gesprochen und da haben sie gesagt, daß sie die türkische Nationalhymne gesungen haben. Und da kamen die Eltern und haben sich beschwert. Es sind sowohl Kurden als auch Religiöse. Die wollen, daß der MU so erfolgt, wie der Regelunterricht<sup>49</sup> nur in türkischer Sprache. Keine Beeinflussung im nationalen noch im religiösen Bereich. (...)

Ja, ich persönlich, für mich persönlich wäre es so, daß es keinen Unterschied im Curriculum geben sollte, sondern daß nur der Unterschied in den Sprachen wäre. Daß die Kinder nach dem gleichen Lehrplan unterrichtet werden. Das wäre das, was ich mir wünsche.

Die Akzeptanz des MU an dieser Grundschule ist sehr unterschiedlich. Obwohl noch die meisten Eltern ihre Kinder zum Türkischunterricht schicken, geschieht es bei manchen nur aus dem Grunde, weil die Rektorin es für richtig findet, daß die Kinder die Sprache des Herkunftslandes lernen. Es gibt aber auch Eltern, die ihre Kinder aus dem Bewußtsein heraus, Türken zu sein, den Unterrichtbesuchen lassen. Kurden und Fundamentalisten aber auch Türken mit deutscher Staatsangehörigkeit wollen sich mit den dort gelehrteten Inhalten nicht mehr identifizieren und lehnen ihn daher ab. Das

---

<sup>49</sup> Der Türkischunterricht in der Art des Regelunterrichts würde in der Grundschule einen Unterricht ohne politische Aussagen bedeuten, ohne Atatürk, ohne Fahne, ohne Nationalhymne, wie es auch weitgehend im Rahmenplan festgelegt ist.

geht sogar so weit, daß sie sich bei der Rektorin beschwerten, da sie nicht bereit sind, die politische Beeinflussung mitzutragen.

Die türkischen Lehrer dagegen sind eher darüber erstaunt, daß diese Inhalte Anlaß für eine Beschwerde sind, denn wie später eine Lehrerin im Interview aussagt, werden nationale Inhalte von der ersten Klasse an gelehrt, jeweils in einer Form und Weise, die dem Alter der Schüler entspricht.

An dieser Grundschule klafft das Vorwissen der Schulanfänger weit auseinander. Das betrifft vor allem den Sprachstand der Schüler. Manche Eltern, die bereits selbst Schüler dieser Schule waren, sprechen gut Deutsch und haben es auch ihre Kinder gelehrt, andere, die sich vielleicht ihren Partner aus der Türkei geholt haben, sprechen in der Familie nur Türkisch. Die Deutschkenntnissen dieser Kinder sind bei der Einschulung sehr gering.

Wenn man den Raum betritt, in dem der MU Türkisch erteilt wird, könnte man fast meinen, in einer Schule in der Türkei zu sein. Selbst wenn keine nationalen Inhalte vermittelt würden, bedeutet das ständige Vorhandensein von Fahne, Atatürkbildern und Landkarten in gewisser Weise eine Beeinflussung der Schüler.

Frau Kl. hält den Unterricht in der Muttersprache für sehr wichtig, weil jedes Kind in einer Sprache beheimatet sein muß. Für die meisten türkischen Kinder ist Türkisch, bzw. ein türkischer Dialekt, in der Regel die Erstsprache. "Sprache wird (...) oft als Hauptkomponente bei der Erhaltung einer separaten ethnischen Identität betrachtet (...)" (Heinz 1993: 103ff). Bei denen, die eine Minderheitensprache sprechen das Verständigungsmittel mit der Majorität des Herkunftslandes.

Durch die Kommunikation zwischen Regellehrer und Muttersprachlehrer kann das Kind in seiner 'Gesamtperson' besser erfaßt, Schwächen eher erkannt und ihr Ursprung besser ermittelt werden. Der rege Austausch mit dem Muttersprachlehrer führt zu einer besseren Förderung des Schülers. Eine auch inhaltliche Zusammenarbeit zwischen Regelunterricht und Muttersprachenunterricht aber lehnt die Rektorin ab, da sie zur Mehrbelastung der Lehrkräfte führen kann.

Wie der Rektor der vorgenannten Grundschule spricht auch die Rektorin dieser Schule davon, daß es nicht so wesentlich sei, ob es sich um ein ausländisches oder deutsches Kind handelt, sondern aus welcher sozialen Schicht das Kind kommt. Es kommt auf das Vorwissen an das mitgebracht wird, wie bildungsbewußt das Elternhaus ist und wie groß der Abstand zwischen den in der Schule vermittelten Normen und Werten und denen des Elternhauses ist.

Die von mir besuchten vier Schulen befinden sich in zwei Stadtteilen, die ähnlich strukturiert sind. In beiden überwiegt der Anteil sozial schwächerer Schichten, und beide Stadtteile haben seit Jahrzehnten einen hohen Ausländeranteil. Die eine Grundschule und die Hauptschule liegen im Westen, die Realschule und die andere Grundschule liegen im Osten von Frankfurt. Während die ausländische Wohnbevölkerung im Osten sich noch weitgehend aus unterschiedlichen Nationen zusammensetzt, wird der Anteil der türkischen Bevölkerung im Westen immer höher. Andere Ethnien, die ursprünglich dort wohnten, ziehen aus dieser Gegend weg. So entstehen nach dreißig Jahren in Frankfurt Ghettos, die es vorher in dieser Form nicht gab.

Alle vier Schulleiter sind der Meinung, daß der Unterricht in der Muttersprache für die ausländischen Kinder unverzichtbar ist. Daher auch Unterricht in der Muttersprache von Anbeginn der ersten Klasse, um so mit der Sprache, der Lehrerin, der Klassengemeinschaft, die Schule zu einer Heimat für das Kind werden zu lassen. Der Rektor der Grundschule räumt dem MU gerade bei Schulbeginn einen hohen Stellenwert ein, weil er meint, daß dieser den Übergang in die neue und anders geartete Lebensphase für die Schulanfänger erleichtert. Die Rektorin dagegen sieht keine Probleme beim Schulanfang, denn die Schüler erwarten ihn in der Regel mit Ungeduld. Für sie liegt der große Wert der türkischen Lehrerin darin, daß sie bei der Anmeldung der Schüler dabei ist und so die Verhaltensweisen der Kinder aus ethnischer Sicht beurteilen kann. Auch während der Grundschulzeit sieht sie den Wert des MU vorwiegend unter einem psychosozialen Aspekt, der es ermöglicht, das Kind in seiner 'Gesamtheit' zu erfassen.

Während der Hauptschulrektor den immer geringer werdenden Besuch des MU akzeptiert, bemühen sich die anderen Schulleiter, die Eltern von der Wichtigkeit des MU zu überzeugen und erreichen so recht oft, daß der Unterricht weiter besucht wird. Die Gründe für die Abmeldungen sind die Zugehörigkeit zu einer türkischen Minorität<sup>50</sup> oder einer religiösen Gemeinschaft, bei einigen wenigen auch die Übernahme der deutschen Staatsbürgerschaft.

Die Möglichkeit der Abmeldung vom Muttersprachlichen Unterricht wurde diesem Fach eingeräumt im Hinblick darauf, daß auch Kinder von politischen Asylanten die

---

<sup>50</sup> Ebenso wie zuvor das Osmanische Reich ist auch die Türkei ein Vielvölkerstaat: Armenier, Griechen, Kurden usw., können in der Türkei nicht so frei leben, wie sie es möchten. Sie sollen zu guten Türken erzogen werden. Das besagt auch der allgegenwärtige Ausspruch: Ne mutlu Türküm diyene! (Wohl dem der sagen kann, ich bin ein Türke.)

Schule besuchen, die man nicht zwingen will, am Unterricht teilzunehmen. Er entspricht damit dem Religionsunterricht, bei dem auch eine Abmeldung möglich ist.

Ich habe in meiner ganzen Dienstzeit aber nie gehört, daß Schulleiter mit Eltern, die ihr Kind vom Religionsunterricht abmelden wollten, ein Gespräch darüber geführt haben, daß es für das Kind besser ist, diesen Unterricht zu besuchen. Bedeutet diese Einflußnahme nicht, sich als Schulleiter oder Lehrer kompetenter und wissender zu fühlen und den Eltern ein Stück ihrer Kompetenz abzusprechen? Auch die Einflußnahme der deutschen Lehrer gegen einen Besuch des MU, den türkische Lehrer immer wieder beklagen, die Empfehlung, die Kinder z.B. wegen schlechter Leistungen abzumelden, gehört dazu.

Die Eltern, die ihre Kinder abmelden, haben ihre Gründe, die man respektieren sollte, ebenso sollte man dem Wunsch nach einer Veränderung der Inhalte einen größeren Wert beimessen.

#### 4. Interviews mit deutschen Lehrerinnen

Wie schon bei der Vorstellung der Probanden erwähnt, ist es Zufall, daß alle deutschen Lehrkräfte weiblich sind, obwohl diese Verteilung wenigstens für die Grundschule realistisch ist. Von den drei Lehrerinnen unterrichtet eine in der Grundschule, eine kennt sowohl Arbeit in der Grund- als auch in der Hauptschule und eine unterrichtet in einer Integrierten Gesamtschule (IGS).

##### 4.1 Die Lehrerin der Grundschule, Frau Be:

Die Kinder im Ostend haben eine sehr schlechte Lobby, wie überhaupt ausländische Schüler. Es reicht nicht, daß man sie liebevoll aufnimmt und unterrichtet, ich sehe meine Aufgabe auch darin, erzieherisch zu wirken. Ich habe mich in den letzten Jahren bemüht, eine sehr konsequente und intensive Elternarbeit zu betreiben. In den Klassen, in denen ich unterrichte, möchte ich auch, daß Kulturgüter vermittelt werden. Das heißt, daß alle Kinder erfahren, weshalb (dieser Tag) ein Feiertag ist. Ich informiere mich, welche Feste im Augenblick gefeiert werden und so nehmen wir also auch daran (an den Festen der ausländischen Schüler) teil. Wir respektieren die andere Kultur.

Das Umfeld der Schule gehört zur Innenstadt, es verslumt mittlerweile. Es gibt hier auch Bordelle. Die Kinder haben z.T. einen sehr weiten Schulweg. In meiner (jetzigen) Klasse habe ich 11 Nationen bei 21 Kindern. Ich sage meinen Eltern, es gibt keine deutschen, keine marokkanischen Kinder, es gibt Jungen und Mädchen, fleißige und faule Schüler. (...)

Die erste Lehrerin, die für die Muttersprache Türkisch kam, war Frau An., das muß 1970/71 gewesen sein (es war 1974). Sie war sehr zurückhaltend. Wichtig war, und wir waren darüber erstaunt, daß wir sehr offen mit ihr reden konnten. In ihrer zurückhaltenden Art hat sie sich natürlich als Schutzwall für ihre türkischen Familien empfunden. Vielleicht sind die Lehrerinnen, deutsche und türkische, zu zurückhaltend miteinander umgegangen. Danach kam Frau K. Und das Erstaunliche ist, daß jetzt endlich (1990) die Beobachtung oder Beschreibung eines Kindes in meinem Unterricht und im MU Hand in Hand geht, was Frau Kl. auch beo-

bachtet. Herr A. (der andere türkische Lehrer) sitzt ganz still da. Zu ihm kann man keinen Kontakt finden. Er spricht auch nicht viel Deutsch.

Es ist so: Das erste und das zweite Schuljahr haben den MU während des Vormittags, wobei es so organisiert ist, daß es nicht eine Randstunde ist, sondern einfach mittendrin.

Aber was im MU Türkisch gemacht wird, nein, das weiß ich überhaupt nicht.

Auf meinen Hinweis, daß es seit den achtziger Jahren Rahmenpläne für den Muttersprachlichen Unterricht gibt, die weitgehend den deutschen entsprechen, antwortet Frau Be:

Ich habe allerdings bei Frau K. schon beobachtet, durch die Kinder, weil ich nachfrage und da erinnere ich mich jetzt. Wenn ich also im Herbst in irgend einem ersten oder zweiten Schuljahr etwas über Obst durchgenommen habe, wurde das bei Frau K. genauso gemacht. Das interessiert mich jetzt.

Also, ich nehme das auf und werde, dazu gibt es ja auch Anlässe, darüber sprechen. Was ich beobachtet habe, ist, wenn ich im Sachunterricht nach bestimmten Begriffen frage: "Wie heißt denn das in deiner Sprache?" wissen das die Kinder nicht. Und wenn wir auch sagen, die Kinder sprechen bei uns Deutsch, so müssen sie diese Begriffe in der Muttersprache auch kennen. Sie wissen nicht mehr was Birne heißt, nicht was Apfel heißt. Das haben wir jetzt bei den Tieren so gehabt. Das ist ganz wichtig, denn das (das Vorhandensein der Begriffe in beiden Sprachen) verstärkt. Ich bespreche das mit Frau K. (...)

Der (Muttersprachlehrer) vertritt sein Land, er vertritt seine Sprache, er vertritt seine Mentalität, er vertritt auch die Kultur. So wie ich den Unterricht an der Schule erlebe, (hilft er) bei der Integration, aber nicht zur Aufgabe (der eigenen Kultur). Ja, nicht zur Verleugnung oder zur Aufgabe der Herkunft. Und das müssen auch deutsche Lehrer vermitteln, denn die Kinder haben das Recht auf eine eigene Tradition. (...)

Da gibt es aber eine starke Elterngruppe, eine türkische Gruppe, die hat ganz rigoros gesagt, es darf in der Vorweihnachtszeit gar nichts Weihnachtliches in der Klasse geben. Ich bemühe mich, nicht das Trennende, sondern das Gemeinsame den Kindern zu vermitteln. Das ist eine Basis, denn keiner gibt gern etwas auf.

Was ich später noch differenzierter über die Integration der türkischen Lehrer in ihre Schule und das Kollegium ausführen werde, ist hier schon von der Lehrerin gesagt

worden. Die Zusammenarbeit zwischen deutschen und türkischen Lehrern hängt sehr stark von den einzelnen Personen ab. Das läßt sich sehr gut an den beiden türkischen Lehrkräften demonstrieren, der türkischen Lehrerin, die gut Deutsch spricht und dem der deutschen Sprache kaum mächtigen Lehrer, der seit über zwanzig Jahren an der Schule ist und bei dem die Kommunikation kaum über das übliche "Wie geht es Ihnen?" herauskommt.

Obwohl aber die beiden Lehrerinnen nach Angaben von Frau Be. gut zusammen arbeiten, weiß sie selbst erstaunlich wenig, was im MU gelernt wird. Sie zeigt jedoch so viel Interesse daran, daß sie manchmal die Kinder nach den Inhalten fragt, und erstaunt feststellt, etwas Ähnliches habe ich doch auch gerade in Sachkunde erarbeitet. Andererseits stellt sie fest, daß türkische Schüler Gegenstände mit denen sie tagtäglich umgehen, nicht in ihrer Muttersprache benennen können. Daher hält sie es für sehr wertvoll, wenn eine Verbindung zu den in beiden Unterrichtsfächern durchgenommenen Inhalten hergestellt wird, um den Schülern die Möglichkeit zu geben, wenigstens Alltagssituationen zweisprachig beherrschen zu können. Hier stellt sich natürlich der Gedanke ein, spricht das Kind denn zu Hause Türkisch oder vielleicht eine Minderheitensprache? Es wird immer Felder geben, bei denen die eine oder die andere Sprache dominieren wird und die Schüler die Ausdrücke dafür nur in einer Sprache kennen.

(Ich unternahm mit einer zweiten Klasse im Frühling einen Unterrichtsgang in den Palmengarten und wollte, nach dem Benennen der Frühlingsblumen in Deutsch deren Bezeichnung auf Türkisch hören. Mit Erstaunen stellte fest, daß die Kinder nur das Wort 'çiçek' für Blume und noch das Wort 'gül' für Rose kannten. Obwohl alle Frühlingsblüher auch im Türkischen ihre Bezeichnungen haben, kannten die Schüler sie nicht, da sie nicht in ihrem alltäglichen Leben vorkommen und damit auch nicht in dem Wortschatz ihrer Familie.)

Frau Be. sagt, daß Integration, und die Schule wolle die Kinder integrieren, zum Teil durch das Erlernen der deutschen Sprache geschieht, aber auch durch die Vermittlung von Kenntnissen über die für die Schüler fremden Sitten und Gebräuche, also die Kultur, der Aufnahmegesellschaft. Hier drängt sich die Frage auf, wie steht es mit der Vermittlung von Festen, Liedern, Märchen und Spielen aus den Herkunftsländern im Regelunterricht? Sicherlich kann man nicht jede Nation, die in der Klasse vertreten ist, gleichwertig berücksichtigen, ein punktuelleres Eingehen auf fremdes Kulturgut ist aber möglich und wünschenswert.

Die Sitten und Gebräuche der nicht-deutschen Kinder, das andere Kulturgut müssen als dem unseren gleichwertig respektiert werden. Dabei wird man vielleicht auch Gemeinsamkeiten bei der Feier von Festen feststellen.

#### 4.2 Die Lehrerin der Hauptschule, Frau S.

Anfang der siebziger Jahre hat Frau S. in Hanau in einer Förderstufe unterrichtet, später an einer Haupt- und Realschule. Seit den achtziger Jahren ist sie in Frankfurt an einer Hauptschule vorwiegend in Deutsch und Gesellschaftslehre eingesetzt und überprüft sog. Seiteneinsteiger. Sie versucht, aufgrund ihrer Schullaufbahn festzustellen, an welche Schulform diese überwiesen werden können. Sie erzählt von ihren Begegnungen mit türkischen Schülern und Lehrern:

Meine erste Begegnung mit türkischen Schülern war in der Förderstufe. Sie kamen ohne Deutschkenntnisse gleich in die Förderstufe. Es gab nichts an Förderung, gar nichts. (Die Förderung beschränkte sich zu der Zeit völlig auf die Eigeninitiative des jeweiligen Klassenlehrers.) Die Schüler waren so hilflos und lernten meiner Ansicht nach sehr schnell.

In allen Fächern waren sie im C-Kurs.<sup>51</sup> Vom MU habe ich nichts mitgekriegt. Wenn er existiert<sup>52</sup> hat, fand er völlig getrennt vom Regelunterricht statt. Das spielte sich im Zeitraum 1972-76 ab. Damals gab es noch nicht so viele türkische Kinder.

Ich war dann eine Zeit draußen und als ich 1985 wieder einstieg in die Schule, da gab es den Muttersprachlichen Unterricht. Und das hat mich dann immer interessiert. Es war MU, es gab keine türkischen Klassen mehr. Da fing auch der Intensivkurs für Seiteneinsteiger an. Es gab relativ viele türkische Kinder, also als Neueinsteiger, zu Anfang immer nur türkische Kinder. (s.a. Kap. II, 2.1) (...)

Die ausländischen Kollegen waren an zwei Tagen an der Schule. Aber ich habe die türkischen Kollegen nicht als sehr kontaktfreudig empfunden und fordernd, was die Anmeldung der Kinder zum Unterricht betraf. Ich habe die Meinung vertreten, warum kommen die türkischen Kollegen nicht einmal in den Unterricht und stellen sich vor. Ich habe allen Kindern gesagt, daß es einen MU gibt, zu dem sie Kontakt halten sollen. Aber die Eltern waren dagegen. Die sollen Deutsch lernen, Türkisch können sie. Der nächste Grund war, da lernen sie nichts. Das wissen sie schon. Eigentlich haben die türkischen Lehrer sich nie geäußert. Nur wenn es darum ging, wie gesagt, daß immer mehr Abmeldungen gekommen sind und den deutschen Kollegen eine Schuldzuschreibung gemacht wurde. Oder wenn es eine Auseinandersetzung wegen der Materialien gab, die irgendwo gelagert werden mußten.

<sup>51</sup> Der C-Kurs entsprach der Hauptschule

<sup>52</sup> In Hanau hat der MU 1974 begonnen

Die türkischen Schüler hatten am Nachmittag Unterricht und da hatten sie ihren Klassenraum und einen Schrank für die Materialien. (Es mußte ein Raum benutzt werden, der vormittags der Klassenraum einer bestimmten Klasse war.) Da gab es schon manchmal Konflikte. Die Grundschulkolleginnen haben sich beschwert, daß alles durcheinander gebracht sei. Sowohl die eine als auch die andere Seite fühlte sich verprellt, beide Seiten haben sich schlecht verhalten.

Auf den Hinweis der Interviewerin, daß MU ein versetzungsrelevantes Fach ist und wie die Lehrer der Muttersprache mit dieser Tatsache umgehen, antwortete Frau S.

Also, sehr undurchsichtig für mich. Schüler, die ich als durchaus schwach empfunden habe, hatten da mehrheitlich eine Zwei. Und ich konnte es nicht nachvollziehen. Kinder, die ich gefragt habe, haben dann gesagt: "Wer kommt und also anwesend ist, der bekommt eine gute Note. Wenn man unangenehme Sachen sagt, bekommt man keine gute Note". Manche haben das auch ganz offiziell ausgenutzt, weil sie eine gute Note haben wollten: "Da geh ich doch hin und sage das und das und dann bekomme ich eine tolle Note".

Um das Sitzenbleiben in der Hauptschule wird sowieso sehr argumentiert. Aber ich habe bei den türkischen Kollegen nie erlebt, daß sie bei einem türkischen Schüler gesagt hätten, der muß sitzen bleiben. Sie haben nie kritisieren können. Das war ganz entsetzlich, auch nur etwas (Bewertendes) zu sagen. Das ist in dieser Hinsicht so meine Erfahrung. Und von der unterrichtlichen Praxis muß ich sagen, haben die türkischen Schüler und Schülerinnen nicht viel gehalten. (...) Ich fand es schon ein Problem, wie wenig die deutschen Kollegien auf die Problematik eingegangen sind, daß die Kinder noch kein Deutsch können. Eine Kollegin wollte ein Mädchen in die Sonderschule einweisen und hat die Mutter zu einem Gespräch bestellt und der türkische Kollege war auch mit dabei, bei dem das Mädchen Unterricht hatte. Aber die Kollegin hat sich nicht mit ihm abgesprochen. Wieso bespricht sie sich nicht mit ihm? Das find ich ein Unding.

Auf die Frage, ob ihr die Rahmenpläne für den MU bekannt seien, antwortet Frau S. mit "nein".

Als ich bemerke, daß die Pläne denen des Regelunterrichts ähnlich sind und ob sie eine Zusammenarbeit bei bestimmten Themen für möglich halte, sagt sie:

Also, theoretisch halte ich es schon für machbar. Aber wenn ich an meine Schule denke, wo ich immer versucht habe, unter den deutschen Kollegen eine Zusammenarbeit zustande zu bringen, projektartig oder so etwas, dann ist es immer mißlungen. Ich fände es schön, weil es eine Menge Themen gäbe, die zusammen erarbeitet werden könnten. Es müssen gemeinsame Konferenzen stattfinden, und das finde ich schon ein Problem. Manche (ausländischen Lehrer) können nicht richtig Deutsch.

Während die Grundschullehrerin den MU in der Grundschule als gut funktionierend und, so weit dies möglich ist, als in die Studententafel integriert ansieht, kann dies vom MU in dieser Hauptschule nicht gesagt werden. Das Gegenteil wird hier beschrieben. Der Unterricht ist weitgehend vom Regelunterricht abgekoppelt. Diese Lehrerin, und

das bedeutet also auch alle anderen, wissen nichts vom muttersprachlichen Rahmenplan und seinen Themen. Dabei wäre es doch gerade für Lehrer an Schulen mit hohem Zuwandereranteil interessant zu wissen, was lernen meine Schüler in ihrem Muttersprachlichen Unterricht. Vielleicht ist es allgemein so, daß Lehrer sich in der Regel nur für die Inhalte der Fächer interessieren, die sie unterrichten, gleichgültig ob es sich jetzt um den MU oder um ein anderes Fach handelt. Daneben scheinen viele Muttersprachlehrer sich nicht als vollwertige Mitglieder des Kollegiums zu fühlen. Sie sind kaum präsent, da der Unterricht nur am Nachmittag stattfindet.

Wenn es nicht die Stammschule ist, nehmen die ausländischen Lehrer für gewöhnlich nur selten an Konferenzen teil. Sie werden nicht wahrgenommen und machen sich auch nicht bemerkbar. Eine Kommunikation zwischen den türkischen und deutschen Lehrern findet meist nur statt, wenn Probleme auftauchen. Sei es, daß die deutschen Lehrer Schwierigkeiten haben mit den türkischen Schülern, sei es, daß türkische Lehrer bei Hausbesuchen als Übersetzer mitgehen sollen, bei denen sie oft nicht einmal über die Gründe informiert werden oder sei es, daß es Probleme untereinander gibt, wenn der türkische Kollege den Klassenraum nicht so verlassen hat, wie man es eigentlich von einem Lehrer erwartet. Es sind meist unerfreuliche Anlässe.

Obwohl es räumlich gar nicht möglich ist, für den MU jeder Nation einen eigenen Klassenraum zur Verfügung zu stellen, ist die Raumfrage ein Punkt, bei dem sich vor allem türkische Lehrer sehr zurückgesetzt, wenn nicht gar diskriminiert, fühlen. Die Beziehung zwischen den deutschen Lehrern und den türkischen erinnert stark an die Situation, die Elias (1993: ff) zwischen den Etablierten und Außenseitern beschreibt. Jede Seite hält sich von der anderen fern und ist mit Schuldzuweisungen schnell bei der Hand.

Die Schwierigkeiten in der Hauptschule, die bereits durch die Lernunlust der Schüler sehr groß sind, verstärken sich noch, wenn viele Seiteneinsteiger dazukommen, die in der Türkei schon die Schule besucht haben. Der Unterricht Türkisch langweilt sie dann, wenn nicht differenziert wird. Und dies scheinen türkische Lehrer nicht zu machen. Den schwersten Stand haben Muttersprachlehrer an der Hauptschule, die nicht ihre Stammschule ist und an der der MU nur am Nachmittag liegt. Vor der Einführung der Wahlpflichtfächer, die jetzt auch am Nachmittag liegen, kam noch das Alleinsein im Schulgebäude dazu, weil kein weiterer Unterricht stattfand. Dabei wurde die Ausgrenztheit ganz besonders empfunden.

Der Unterschied in der Notengebung, den Frau S. beklagt, hat sich inzwischen an den meisten Schulen verringert.

#### 4.3 Die Lehrerin der Gesamtschule, Frau E.

Frau E. ist Lehrerin der Sekundarstufe I an einer Integrierten Gesamtschule (IGS) und erteilt Biologie und Deutsch für Ausländer. Sie hatte durch ihre eigenen Kinder schon Kontakt zu ausländischen Kindern, vorwiegend türkischen, ehe sie die Unterrichtssituation mit ausländischen Schülern bei ihrem Einsatz als Lehrerin kennenlernt.

Meine Kinder sind fast nur mit türkischen Kindern befreundet, daher und über die Elternhäuser hatte ich schon ganz anderen Kontakt zu ihren Familien. Man kannte das ganze Milieu, wußte mit den Kids umzugehen, ja ich habe mich ganz wohlgefühlt.

Was mir noch heute zu denken gibt, ist die Aussage der Mutter der Freundin meiner Tochter. Sie erzählte mir: "Ich habe mit meinen Kindern bis zum dritten Lebensjahr ausschließlich Türkisch gesprochen. Erst kurz bevor sie in den Kindergarten gekommen sind, habe ich ihnen Deutsch beigebracht. Das richtige Deutsch sollten sie im Kindergarten lernen". Und diese Kinder haben tatsächlich, wenn sie Deutsch gesprochen haben, Deutsch gedacht. Und das ist etwas, was ich faszinierend fand, eine echte Zweisprachigkeit.

Damals fand ich es schade, daß der MU so spielerisch stattfand. Rückblickend finde ich es richtig. Ich habe vielleicht von meiner Sekundarbasis viel zuviel hineininterpretiert. (...)

An meiner Schule sind 39 Nationen. Über Türkisch habe ich nur Gutes gehört. Also, der türkische MU ist eigentlich immer locker, vom Unterrichtsstoff her. Aber sehr zum Wohl der Schüler. Es ist auch immer ein bißchen Sozialarbeit dabei. Vor allem für diejenigen Schüler, die nicht so Kontakt zu den anderen Schülern haben. Bei den Jungen ist das nie ein Problem. Vor allem bei Mädchen, sehr streng gläubige Mädchen, die teilweise freitags auch zur Koranschule hingeschickt werden und sonntags abends zurückkehren. Die sind oft so eingeschüchtert, getrauen sich kaum, zu den Lehrern Kontakt aufzunehmen, gut und das wird dort ein bißchen aufgebrochen. (...)

Ansonsten wurde bei uns der MU Kultur genannt, im Gegensatz zu Türkisch als Fremdsprache. Es wurde viel über das Land gesprochen, über die Kultur gesprochen, die ja unsere Kids in der Sekundarstufe gar nicht so sehr kennen. Da wurde so ein bißchen aufgearbeitet, was ihnen so an Hintergrundwissen fehlt. H. A. ist bei uns, T. M und H. B. (Die Abkürzungen sind die Initialen der an der Schule arbeitenden türkischen Lehrer.) H. A. und H. B. sind im MU eingesetzt und T. M. erteilt 'Türkisch als Fremdsprache'.

Auf die Frage, wie der Kontakt zu den Kollegen und das Verhalten der türkischen Kollegen bei Konferenzen ist, sagt Frau E.:

Bei Konferenzen sind türkische Lehrer zurückhaltend, schüchtern und autoritätsgläubig, weil diese Kollegen meinen, nicht als vollwertige Kollegen anerkannt

zu werden. Unsere türkischen Kollegen sind ja alle am Vormittag eingesetzt. Ich habe auch vielen anderen deutschen Kollegen gesagt: "Leute, ihr müßt auf sie zugehen, die trauen sich nicht. Ihr könnt Absprachen treffen, ihr könnt mit denen Projekte machen. T. M ist, als er zu uns kam, wenn kein türkischer Lehrer da war, ganz leise, wie eine Maus, die Wand entlang gerutscht und weg war er. Also, irgendwo sind da Komplexe drin, ich kann es nicht erklären.

Die türkischen Lehrer werden erst dann von deutschen Lehrern angesprochen, wenn diese mit den türkischen Schülern gar nicht mehr zurechtkommen, wenn das Kind in den Brunnen gefallen ist. (...)

Türkische Schüler benehmen sich im Türkischunterricht anders als im Deutschunterricht. Da liegen Welten dazwischen. Und da habe ich einen Schüler gefragt: "Sag mal, wie kommt das, im Türkischunterricht seid ihr brav wie die Lämmer, in Biologie tobt ihr herum, daß ich euch wirklich anschreien muß?" Da guckt er mich an und sagt: "Ja, wissen Sie, die dummen deutschen Lehrer, sie können uns gar nix". - Und das ist der Grund, und das spricht sich herum.

Wir als deutsche Lehrer, als Frauen zumal, werden nicht akzeptiert. Wir können uns nicht mit den Eltern verständigen, weil die nicht so gut Deutsch können, die lächeln nur. Aber die Schüler wissen genau, daß da nicht viel ankommt bei den Eltern, und deswegen fühlen sie sich bei uns auf der sicheren Schiene. Das ist beim Türkischlehrer nicht so.

Als ich Frau E. daraufhin ansprach, ob die Notengebung zwischen deutschen und türkischen Lehrern sehr unterschiedlich sei, antwortet sie:

Die Notengebung ist inzwischen fast gleich. Eine Zeitlang haben die türkischen Lehrer aus Gnade und Barmherzigkeit, wenn die Schüler zwischen Vier und Fünf gestanden haben, noch eine Vier gegeben. Noten werden objektiv gegeben, nicht zuletzt auch deshalb, weil wir Türkisch als Fremdsprache haben. Wir haben ja nicht nur die Muttersprache, und da kam der Stein ins Rollen. Die Einführung des Türkischen als Fremdsprache hat die ganze Sprache (Sprachunterricht) gehoben. Es hat auch psychologisch einiges gebracht. (..)

Wir haben immer viele türkische Schüler gehabt, deshalb haben wir uns bereit erklärt, Türkisch als Fremdsprache zu machen. Die benachbarte G. B.-Schule hat weit mehr türkische Schüler und zwar im Real- und Gymnasialzweig sitzen und hat das Projekt leider nicht angeboten. Mit zwei Kindern von uns und einem aus Fechenheim können wir aber keinen Gymnasialkurs aufmachen.

Frau E. will damit andeuten, daß es in ihrer Schule nur wenige Schüler gibt, die einen so guten Realschulabschluß machen, daß sie auf das Gymnasium überwechseln können, so daß Türkisch als Fremdsprache bis zum Abitur weitergeführt werden könnte.

Unsere türkischen Lehrer sind viel besser integriert als die anderen ausländischen Lehrer. Ich glaube, die Deutschkenntnisse sind da schon auch ein bißchen ausschlaggebend. (Die drei türkischen Lehrer sprechen gut Deutsch.)

Es liegt ein ganzes Stück auf der deutschen Seite. Muttersprachenunterricht ja, das ist was, was so nebenbei läuft. Daß dies ein versetzungsrelevantes Fach ist, ist sehr vielen deutschen Kollegen gar nicht bewußt.

Auf die Frage, ob sie die Rahmenpläne des Muttersprachlichen Unterrichts kenne, sagt sie:

Ich muß zu meiner Schande gestehen, daß ich die nicht kenne, da ich mich nur auf Türkisch als Fremdsprache konzentriert habe. Aber das liegt auch wieder an der mangelnden Kommunikation zwischen deutschen und türkischen Lehrern. Also, ich bin oft auf T. zugegangen in Sachen Grammatik. Ich habe die Zeiten durchgenommen und habe dem T. gesagt: nimm doch mal im Türkischen die Vergangenheitsform durch und dann spannen wir den Bogen. Und da hat es der portugiesische Lehrer auch noch gemacht und da war bei den Schülern das Aha-Erlebnis da.

Meine Frage, ob der MU zur Identitätsfindung beitragen kann, beantwortet Frau E. so:

Identitätsfindung oder das Leben zwischen zwei Welten. Da kann der MU, die paar Stunden, auch nichts mehr ändern. Was prägend ist, das ist der TRT<sup>53</sup> so weit er geschaut wird, oder ein islamischer Sender. Da kann man anhand der Äußerungen genau sehen, welches Fernsehprogramm am Abend läuft. Das Fernsehen prägt sehr, Fußball vielleicht teilweise, man weiß genau, wann Galatasaray<sup>54</sup> spielt. Dann läuft alles in diesen Trikots herum. Aber MU hat mit der Identität nichts zu tun.

Auf die Räume für den MU angesprochen, sagt Frau E.:

Wir sind ausgelagert. Da muß der Türkischunterricht in einer der Klassen stattfinden. Früher gab es Räume für den MU und nachmittags hatten sie ja die Schule für sich.

Zum Thema Abmeldungen und Integration:

Man versucht es, bei den türkischen Schülern ganz wenige. In Griesheim kann man alles auf Türkisch erledigen. Einkaufen und alles. Die Ämter, - das klappt wunderbar. Die ersten, die herkamen, wollten sich integrieren, die wurden als Gäste, Gastarbeiter nur so geduldet. Dann kam die große Ablehnung von deutscher Seite, als man merkte, daß sie länger bleiben. Sie sind irgendwann selbstbewußt geworden und sagen: "Ihr wolltet uns die ganze Zeit nicht haben und jetzt machen wir unseren eigenen Kram".<sup>55</sup>

Die Bedingungen, unter denen der MU an der G.B.-Schule stattfindet, sind, verglichen mit anderen Gesamtschulen, recht gut. Die meisten Stunden liegen am Vormittag, die Raumfrage ist, trotz Auslagerung der Schule, zur Zufriedenheit gelöst, die drei türkischen Lehrer sprechen recht gut Deutsch. Man müßte also meinen, daß es keine Un-

<sup>53</sup> TRT int: Türkischer Fernsehsender

<sup>54</sup> Galatasaray: Fußballverein in Istanbul

<sup>55</sup> (S.a. Elias, 1993:36): " Sie versuchten mit einigen Kontakt aufzunehmen, (...) aber sie wurden abgewiesen. So wurde ihnen klargemacht, daß die älteren Einwohner sich selbst als geschlossene Gruppe ansahen, zu der sie 'Wir' sagten, und die Neusiedler als eine Gruppe von Eindringlingen, die sie als 'Sie' bezeichneten und die sie auf Distanz hielten".

terschiede im Kollegium gäbe und die ausländischen Lehrer sich wohlfühlten. Das ist jedoch nur bedingt der Fall, denn sonst würden die türkischen Lehrer von sich aus auf deutsche Lehrer zugehen, wenn es schon die deutschen Lehrer nicht tun.

Der Unterricht 'Türkisch anstelle der zweiten Fremdsprache' hat auch auf den MU positive Auswirkungen, denn es gibt kaum Abmeldungen und der MU wird auch von den Schülern, die in den Hauptschulzweig gehen, stärker als an anderen Hauptschulen besucht. Andererseits gehen die Schüler einer Klasse teils zu 'Türkisch anstelle der zweiten Fremdsprache' oder aber Muttersprachlichem Unterricht und Französisch.

Frau E. spricht einen Punkt an, der von den anderen beiden Lehrerinnen nicht angesprochen, wahrscheinlich nicht einmal bemerkt worden ist: Das unterschiedliche Verhalten der Schüler im MU und im Regelunterricht: Im MU angepaßt und ruhig, im Regelunterricht, wenn möglich, noch etwas chaotischer als die anderen Schüler. Herr G., Leiter der Realschule, erwähnte das gute Verhalten im MU auch, als er sagte: "Dieser Unterricht läuft als ein sehr ordentlicher Unterricht ab, weitgehend ohne Störungen".

Der Unterschied im Verhalten der türkischen Schüler im Unterricht deutscher und türkischer Lehrer besteht bereits seit der Zeit, als die türkischen Klassen eingerichtet worden sind. Die türkischen Schüler benahmen sich bei deutschen Lehrern teilweise so undiszipliniert, daß diese es ablehnten, in türkischen Klassen Deutsch zu unterrichten und türkische Lehrer mit Deutschkenntnissen eingesetzt werden mußten.

Wenn auch das unterschiedliche Verhalten bei deutschen und türkischen Lehrern heute nicht mehr so auffällig ist, so besteht der Unterschied laut Aussage von Frau E. immer noch. Der türkische Lehrer fordert von seinen Schülern die gleichen Verhaltensweisen, die auch im Elternhaus gefordert werden. Von klein auf werden ihnen Normen wie: Älteren und Gebildeteren muß man Achtung entgegenbringen, Anerkennung erhält man nur für etwas, was man geleistet hat, nichts ist umsonst. Die gute Note bekommt man, wenn man die vom Lehrer erwarteten Leistungen erbringt, nicht indem man selbst kreativ wird. (s.a. Interview Frau S.)

Türkische Eltern können mit türkischen Lehrern auf der Grundlage gleicher Normen und Werte besser miteinander reden als mit einem deutschen Lehrer oder gar mit einer deutschen Lehrerin. Seit der Schulzeit weiß jeder Türke, jede Türkin, daß dem Lehrer Achtung gebührt, dieses Bewußtsein haben sie verinnerlicht und verhalten sich danach. Deutsche Lehrkräfte signalisieren vermutlich zu wenig, daß auch sie diese Achtung verlangen (s.a.Kap. VII.7.2), ein kameradschaftliches Verhalten unterstützt diese Forderung nicht. Türkischen Jungen und Männern fällt es außerdem schwerer,

einer Frau (vielleicht auch nur einer deutschen Frau) die gleiche Achtung zu erweisen wie einem Mann.

Obwohl Frau E. an Türkisch sehr interessiert ist, kennt sie die Rahmenpläne ebenso wenig wie die anderen Lehrerinnen. Sie erfährt aber die Wichtigkeit des fächerübergreifenden Lernens, als sie, beim Durchnehmen der Verbformen, den türkischen Lehrer bittet, diese ebenfalls durchzunehmen. Die Schüler bekommen einen Einblick in Zusammenhänge und erfahren ihre Sprache als den anderen Sprachen gleichwertig.

Der Muttersprachliche Unterricht in den untersuchten Grundschulen und in der Gesamtschule ist besser in den Stundenplan, möglicherweise sogar in das Schulkonzept integriert als der MU in der Hauptschule oder den beiden anderen weiterführenden Schule. Wobei der MU in der IGS dadurch aufgewertet wird, daß es auch noch die Fremdsprache Türkisch gibt. Wenn Türkisch, wie an der G. B.-Schule, zu einem 'normalen' Fach wird, rückt auch der MU mehr ins Blickfeld, was sich sowohl durch seine Einbindung in den Stundenplan als auch durch die Aufmerksamkeit der Lehrer und durch die höhere Schülerteilnehmerzahl erweist.

Durch die teilweise schlechten deutschen Sprachkenntnisse, aber auch durch die Außenseiterrolle, empfinden sich türkische Lehrer oftmals als Lehrer zweiter Klasse. Sie leiden an "Mangel an Wert, oder Sinn, an Selbstliebe oder Selbstachtung". (Elias, 1993:33)

Andererseits bemühen sich die deutschen Lehrer selten darum, die ausländischen Lehrer bewußt in ein Gespräch einzubeziehen. Wenn man mit ihnen kommuniziert, dann häufig nur, weil man sie in ihrer Funktion als Übersetzer oder Sozialarbeiter benötigt. Man bespricht sich manchmal selbst dann nicht mit ihnen, wenn es um einen Schüler geht, den auch sie unterrichten.

Ähnliche Verhaltensweisen im türkischen Unterricht wie im Elternhaus führen dazu, daß Eltern und Schüler den türkischen Lehrer ernster nehmen als den deutschen. Wenn man den türkischen Lehrer nicht achtet und die von ihm vermittelten Inhalte als für sich selbst nicht angemessen empfindet, dann meldet man sein Kind ab.

Die Inhalte der Rahmenpläne des MU sind auch den an der IGS unterrichtenden deutschen Lehrern unbekannt. Man sieht aber am angeführten Beispiel der Grammatik, daß eine Zusammenarbeit wichtig ist und für die Schüler interessant sein kann. Daher wäre es richtig, z.B. bei Projekten oder auch fächerübergreifend zusammenzuarbeiten. Diese Arbeit würde zu neuen Einsichten und Aha-Erlebnissen führen, nicht

nur bei den Schülern, sondern auch bei den Lehrern und die Integration von beiden Seiten verstärken.

Die Aussagen der interviewten deutschen Lehrerinnen zum Muttersprachlichen Unterricht und Muttersprachlehrer entsprechen in Teilen der Sichtweise, die ein Hauptschullehrer aus Nordrhein-Westfalen (Ramacher, 1990: 46ff) als Einschätzung deutscher Lehrer in NRW beschreibt:

Ausländische Lehrer rangieren in der Institution Schule am Ende der Hierarchie. Die sowieso schon knappen Aufstiegsmöglichkeiten in beruflicher und sozialer Hinsicht sind ihnen in der Regel gänzlich verschlossen.

Die Institution Schule nimmt das Vorhandensein ausländischer Lehrer hin, ohne sich besonders um ihre Integration zu bemühen. Die Lehrer selbst aber können den Widerspruch in ihrer eigenen Sozialisation und der beruflichen Auffassung und den Erfolgen nicht auflösen.

Durch die fehlende vergleichbare akademische Qualifikation werden vor allem türkische Lehrer als den deutschen nicht gleichrangig angesehen und sind 'Lehrer nach türkischem Recht.'

Ihr Erscheinungsbild und ihre Selbstdarstellung lassen oft die Vermutung aufkommen, weniger intellektuell begabt zu sein.

Die erfolgte Auflösung der Vorbereitungsklassen brachte für diese Lehrer eine Rückstufung, sowohl im Innenbereich der Schule – sie sind seitdem keine Klassenlehrer mehr – als auch teilweise im Außenbereich im Verhältnis zu den Eltern.

Türkische Lehrer realisieren weniger die pädagogischen und didaktischen Forderungen der deutschen Schule als die, von der offiziellen Regierungspolitik des Herkunftslandes, vorgegebenen Werte und Normen. (s.a. Kap. VII.3.2 u. 3.4). Gehorsam und Ordnung (Disziplin) stehen bei den ausländischen Kollegen und Eltern an erster Stelle. Dagegen schätzen deutsche Lehrer Selbständigkeit und Verantwortungsbewusstsein höher ein. Die Folge davon ist, daß türkische Lehrer überwiegend Frontalunterricht und rezeptives Lernen bevorzugen. (s.a. Niermann 1990: S.41)

Ausländische Kollegen sind nicht ernsthaft bereit oder aus persönlichen Gründen nicht in der Lage, das sie belastende Ausbildungsdefizit auszugleichen. (In Hessen sind es, soweit es mir bekannt ist, weniger als zehn türkische Lehrer, die aus eigenem Interesse ein Universitätsstudium aufgenommen und beendet haben.) Fortbildungsveranstaltungen werden in der Regel mit geringem Engagement angenommen. (s. a. Kap.IV.4.4)

Soweit das Bedürfnis besteht, mit anderen Lehrern fachspezifisch zu kommunizieren, kann man davon ausgehen, daß sie sich die deutsche Sprache eher aufgrund der

Umwelt als eines systematischen Lernens angeeignet haben. Daher ist auch die Kooperationsmöglichkeit mit deutschen Kollegen gering.

## 5. Interview mit türkischen Lehrern

Wie schon bei der Vorstellung der Probanden berichtet, interviewte ich zwei türkische Lehrerinnen und drei Lehrer. Fast alle unterrichten sowohl in der Grundschule als auch in der Hauptschule bzw. Sekundarstufe. Der Dienort, also die Schule, an dem die türkischen Lehrer eingesetzt werden, ändert sich viel öfter als bei deutschen Lehrern, da der jeweilige Einsatzort von der Zahl der türkischen Schüler an der bestimmten Schule abhängig ist. In Hessen ist es die Regel, daß der türkische Lehrer an die Schule geht, an der türkische Schüler sind und nicht die Schüler an die Schule, an der ein türkischer Lehrer unterrichtet. Es sei denn, die Schule wird von weniger als 12 türkischen Schülern besucht.

Bei den Ausführungen der türkischen Lehrerin, Frau B., gehe ich sowohl auf den Beginn ihrer Tätigkeit in der Türkei als auch in Hessen ein, da eine Parallelität in den Situationen besteht und Frau B. recht gut die verschiedenen Entwicklungsphasen des MU beschreibt.

Ich möchte nochmals darauf hinweisen, daß die Interviews der türkischen Lehrer in Türkisch erfolgten, daß es sich bei den Schilderungen um eine Übersetzung handelt und der Erzählfluß etwas geglättet wurde.

### 5.1 Die Lehrerin Frau B.

1967 habe ich zu unterrichten angefangen, 130 km von Ankara entfernt. Für mich war es ein Abenteuer, Lehrerin zu sein, damals war ich 19 Jahre alt. Ich habe im türkischen Dorf mit 80 Schülern angefangen und war ganz allein, ich war Direktor, Lehrerin und Hausmeister. Die Schule war nicht eingerichtet, es gab keine Bänke, keine Tafel. Man schickte mich einfach hin und sagte: Mach! In diesem Dorf blieb ich drei Jahre, dann bewarb ich mich um eine andere Stelle. Dort blieb ich zwei Jahre und bewarb mich 1972 als Arbeiterin um eine Einreise nach Deutschland. Sehr schnell bekam ich die Erlaubnis.

Ich kam in die Nähe von Schweinfurt. In derselben Fabrik arbeitete H. T. (eine andere türkische Lehrerin). Sie kannte H. A. (ein türkischer Lehrer), der sagte: "Wir wollen nach Hessen, da können wir als Lehrer arbeiten". Wir bewarben uns und 1974 konnte ich als Lehrerin anfangen, H. T. im März und ich im August. (Im gleichen Jahr wurde auch H. A. eingestellt.) Damals konnte ich noch kein

Deutsch. Ich ging mit einem Übersetzer zur Schulleiterin S. Sie sah sich die Unterlagen an und schickte mich nach Darmstadt. (Darmstadt war die Einstellungsbehörde für den Regierungsbezirk.) Man sagte mir, daß ich wieder zu Frau S. gehen sollte, und wenn sie eine freie Stelle habe, könnte sie mich einstellen.

Ich war zuerst an der August Hentze Schule, die hatte man gerade für türkische Schüler eröffnet. Außer den Klassenzimmern und der Bestuhlung war nichts vorhanden. Ich begann mit der dritten Klasse, danach wurde die zweite eingerichtet. Es gab zunächst ungefähr 70 Schüler in einer Klasse. Als ich die Schülerliste dem Schulamt gab, kamen nach und nach noch weitere vier türkische Lehrer an diese Schule.

Wir machten natürlich den Unterricht nur auf Türkisch. Wir hatten keine Arbeitsmittel, nur die, die wir selbst herstellten. Am Ende des zweiten Jahres bestand die Schule aus sechs Klassen. Nach einem Jahr kam D. an die Schule, um Deutsch zu unterrichten. (1975)

Es gab eine Menge guter Schüler, die auch für das Gymnasium geeignet gewesen wären. Da wir aber keine Ahnung vom Schulsystem hatten, wußten wir nicht, was zu tun sei. Wir waren nicht vorbereitet worden. So wie man mich in der Türkei in eine Schule gestopft hatte, war es auch hier. Nach zwei Jahren wurden die Schüler aus der August Hentze Schule auf andere Schulen verteilt. Die Klassen kamen als Vorbereitungsklassen an die anderen Schulen. Der Gedanke dabei war, wenn die Schüler gut sind, dann können sie in die deutschen Klassen überwechseln (was an der A. H. Schule nicht möglich war.) Ich kam an die Mühlbergschule. Nachdem die Vorbereitungsklassen aufgehoben wurden, mußte ich an vier verschiedene Schulen gehen. (Die Auflösung der Vorbereitungsklassen dauerte einige Zeit und war oftmals vom Schulleiter und der Anzahl türkischer Klassen an der bestimmten Schule abhängig.)

Auf die Frage, ob sie immer in der Grundschule gearbeitet habe, antwortet Frau B.:

An der Heinrich Kraft Schule unterrichtete ich bis zur 10. Klasse. Da sich die Haltung der Schüler beim Wechsel an die weiterführende Schule nicht sofort von der der Grundschüler unterscheidet, in Disziplin und Verhalten, ist es nicht schwer, in der Sek. I zu arbeiten. Auch mit den Inhalten habe ich keine Schwierigkeiten gehabt, denn wir hatten ja Bücher, an denen wir uns orientieren konnten. (Die Zeit ohne Arbeitsmittel bezog sich vor allem auf die ersten Jahre in den Vorbereitungsklassen.) Wir haben mit den Schülern gesprochen, daß wir nicht einen Unterricht wie in der Türkei halten können, denn alles konnten wir nicht durchführen. Selbst wenn alle Kinder aus der Türkei kommen, so sind sie doch aus verschiedenen Gegenden, z. B. gibt es Kinder, die aus Kars kommen, aus Izmir, auch Schüler von der Anadolu lisesi. (Neben den Schülern aus den verschiedenen Gegenden kamen auch Schüler aus den verschiedenen Schulformen in diese Klassen.) Wir haben ein eigenes Programm erarbeitet, das uns besser entsprach. Man kann nicht einfach das Programm der Türkei auf die hiesige Situation übertragen.

Die Frage: Sehen Sie einen Unterschied zwischen einer Stammschule und der Schule, an der Sie nur bestimmte Stunden Unterricht erteilen, beantwortet Frau B. so:

Als die H. K.-Schule meine Stammschule war, war die Verbindung zu den dortigen Lehrern sehr gut. Da konnte man mal im Lehrerzimmer sitzen und mit den anderen Kolleginnen sprechen. Zu den anderen Schulen hatte ich nicht so einen guten Kontakt. An denen war ich nur am Nachmittag. Wenn es darauf ankam, war nur der Hausmeister dort, sonst niemand. Es ist immer besser, wenn der Unterricht am Vormittag liegt. Herr W. (Rektor der jetzigen Schule) bemüht sich, wenigstens den Unterricht der beiden ersten Klassen auf den Vormittag zu legen. Dann kann man ins Lehrerzimmer gehen und mit den Kolleginnen sprechen, seine Meinung sagen. Das kann man zwar nicht mit allen, aber mit den meisten kann man diskutieren. Das ist für die Zusammenarbeit sehr wichtig. Das gibt es nicht an jeder Schule. (Frau B. arbeitet im Augenblick nur an der einen Schule.)

Auch als ich an der B.-Schule war, war der Kontakt zu den anderen Lehrern sehr gut, weil auch dort einige Unterrichtsstunden am Vormittag lagen. Selbst wenn nur einige der Stunden am Vormittag sind, ist es besser. Der Aufenthalt im Lehrerzimmer und die Teilnahme auch an Ausflügen führt zu einem besseren Gedankenaustausch. Wenn man sich als Mensch akzeptiert fühlt, dann geht man innerlich ruhig hin. Man grenzt dich nicht aus, das kann man auch ohne Worte und Handlungen fühlen.

Ihre Stellungnahme zum Religionsunterricht lautet:

In den Vorbereitungsklassen hatten wir gesonderten Religionsunterricht. Es gab sowohl Landeskunde als auch Religion als Fach. Dann wurde es als gesonderter Unterricht aufgehoben und wurde in den MU integriert. Ich nehme jetzt nur die Feiertage durch. Wie sie entstanden sind usw.. Früher feierten wir sie zusammen, jetzt habe ich schon eine Weile gar nichts gemacht, denn die Lehrer und Schüler haben an diesen Tagen keinen Unterricht. Das ist nicht gut.

Anschließend frage ich Frau B. nach den Unterrichtsplänen, nach denen sie arbeitet.

Frau B. antwortet:

In der ersten Zeit gab es überhaupt keine Pläne. Wir haben uns die Pläne selbst gemacht. Die Bücher kamen aus der Türkei, alles. Dann als Sie (als Fachberaterin) hier angefangen haben und Bücher für die Kinder erarbeitet wurden, haben wir danach gearbeitet. Der Inhalt der Bücher aus der Türkei ist nicht auf unsere Situation hier abgestimmt. Die ersten Bücher in der Bundesrepublik kamen vom Verlag Kaynar. Die anderen Verlage sind erst später dazu gekommen, wie z.B. Önel.

Auf die Frage, welche Bedeutung Frau B. dem MU beimißt, sagt sie:

Es ist für die Zukunft der Schüler sehr wichtig und für ihre Identität. Das Lernen der Sprache ihres Herkunftslandes ist wichtig. Auch wenn sie die deutsche Staatsangehörigkeit annehmen, ist es wichtig. Damit werden die Bindungen zu ihrem Lande nicht unterbrochen. Dort haben sie ihre Großeltern und Verwandten. Es ist unmöglich, sich davon zu lösen. Sie sprechen zu Hause sowieso Tür-

kisch. Aber wenn sie es ordnungsgemäß lernen, dann kann es ihnen einen zweiten Arbeitsmarkt erschließen. Warum sollen sie sich abmühen, um Frühenglisch oder -französisch<sup>56</sup> zu lernen, wenn sie schon mit einer vollständigen Sprache kommen. Man will den MU abschaffen und dafür die türkischen Kinder Frühenglisch und -französisch lehren. (Frau B. hält es für absurd.)

Die Bedingungen, unter denen Frau B. arbeitet, haben sich im Laufe der Jahre gebessert. An einer Grundschule mit hohem türkischen Schülerpotential eingesetzt zu sein, bedeutet auch immer, mit vielen Stunden am Vormittag unterrichten zu können. Dies wiederum ist die Vorbedingung für eine bessere Integration ins Lehrerkollegium, damit wird der persönliche Kontakt zu den anderen Lehrern verstärkt, der Informationsfluß verbessert und die Zusammenarbeit mit anderen Kolleginnen ermöglicht. Um das Gefühl der Zusammengehörigkeit zu empfinden, bedarf es nach Frau B. keiner Worte, das merkt man einfach. Der MU ist dann nicht mehr Störfaktor, sondern ergänzt den anderen Unterricht.

Das Interview zeigt aber auch, was für einen langen Weg Frau B. zurücklegen mußte, bis sie diese zufriedenstellenden Arbeitsbedingungen erreicht hat. Es zeigt, wie wenig das HKM auf den Unterricht mit türkischen Schülern vorbereitet war, obwohl es zu dem Zeitpunkt als die türkischen Schüler eintrafen, schon italienische und spanische Klassen gab. Was zu dieser Zeit nicht abzusehen war, ist, daß diese Schüler zum größten Teil hier bleiben würden.

Ähnlich wie zu ihrem Berufsbeginn in der Türkei, wird Frau B. ein Gebäude zugewiesen und gesagt: Mach! Und dies ohne Kenntnis der hessischen Schulsituation, ohne Kenntnis der Sprache und bei fast täglichen Neuzugängen von türkischen Schülern. Hilfe bringt erst der Einsatz der Regellehrerin für den Deutschunterricht, die den inzwischen an dieser Schule arbeitenden fünf türkischen Lehrern einen kleinen Einblick in die Strukturen der Hessischen Schule und deren Möglichkeiten gibt. Es erfolgt die Auflösung der Ghettoschule und die Verteilung der Vorbereitungsklassen auf andere Schulen. Dies bedeutet einen ersten Schritt zur Integration der Schüler.

Für Frau B. aber bedeutet es eine Verschlechterung ihrer Arbeitssituation durch den Einsatz an mehreren Schulen, am Nachmittag und meistens, allein mit dem Hausmeister. Dieser Nachmittagsunterricht ist zum Trauma der türkischen Lehrer geworden. Denn obwohl sie heute, durch die veränderte Schule und die Arbeitsgemein-

---

<sup>56</sup> In der EU entsteht aufgrund der Globalisierung der Bedarf an Mehrsprachigkeit. Diesem Bedürfnis will man mit einem Fremdsprachenangebot, also Frühenglisch oder –französisch, bereits in der Grundschule entgegenkommen.

schaften, auch am Nachmittag nicht mehr allein sind, steht diese Forderung nach dem Einsatz am Vormittag bei jeder Zusammenkunft immer wieder im Raum, obwohl man weiß, daß dies bei der heutigen Struktur des Unterrichts nicht durchführbar ist.

Es ist rückblickend nicht mehr nachzuvollziehen, daß das Land Hessen türkische Lehrer einstellt, sie bezahlt und sie dann so wenig unterstützt. Bis ca. 1980 werden die Muttersprachlehrer mehr oder weniger so behandelt, wie die ersten vier aus der Türkei entsandten Auslandslehrer, für die das Konsulat zuständig war.

Frau B. sagt, daß der Einsatz in den unterschiedlichen Schulformen, bei ihr also die Tatsache, als Grundschullehrerin auch in der Sekundarstufe unterrichten zu müssen, keine Schwierigkeiten bereitet habe. Trotzdem bedeutet es eine Mehrbelastung, an einer Schulform eingesetzt zu sein, für die man keine Ausbildung hat.

Die Notwendigkeit des Muttersprachlichen Unterrichts für das türkische Kind endet auch nicht, wenn das Kind in der Zwischenzeit deutscher Staatsbürger geworden ist. Es muß sich seiner Wurzeln bewußt bleiben, die Familiensprache pflegen und damit auch die Bande zum Herkunftsland aufrecht erhalten. Frau B. sieht aber weder die Zweisprachigkeit noch das Leben in zwei Kulturen als nachteilig, sondern eher als Chance für die Schüler an

## 5.2 Die Lehrerin Frau K.

Frau K. reiste als Familienangehörige 1971 mit ihrem Mann in Hessen ein. Ihr Mann, Lehrer wie sie, hat sich durch die Kommission als Techniker anwerben lassen. Beide erfahren, daß das HKM türkische Lehrer einstellt, bewerben sich für den Schuldienst und werden eingestellt.

Frau K. hat in der Türkei, in einer Stadt in der Nähe von Konya, sieben Jahre als Lehrerin an einer Grundschule gearbeitet. Sie spricht heute gut Deutsch, denn sie hat mehrere Kurse bei verschiedenen Sprachschulen absolviert.

Frau K. berichtet:

1973 wurde ich in den hessischen Schuldienst eingestellt. Meine erste Schule war eine Gesamtschule in Kleinkrotzenburg. Gleichzeitig unterrichtete ich auch noch an einer Schule in Seligenstadt. Die Schüler waren in den verschiedenen Regelklassen und kamen in meinen Raum zum Türkischunterricht, während die anderen Schüler Religion hatten. Alle Stunden lagen im Vormittag. Die Schüler, die in den deutschen Klassen waren, bekamen von Herrn K. alle eine Sechs in

Mathematik. Erst als ich es ihnen auf Türkisch erklärte, verstanden sie, was sie tun sollten.

Ich bewarb mich dann für Frankfurt, denn wir hatten kein Auto, und die beiden Orte, an denen ich eingesetzt war, waren mit öffentlichen Verkehrsmitteln schwer zu erreichen. In Frankfurt begann ich an der Comeniuschule und kam 1976 an die Linné Schule. Das war eine Schule mit Vorbereitungsklassen. Die Schüler bekamen 14 Stunden Deutsch und 14 Stunden Türkisch.

Auf die Frage, ob es eine Zusammenarbeit mit den deutschen Kollegen gab, antwortet sie:

Es gab keine Zusammenarbeit, aber die Lehrer kamen, wenn sie Probleme mit türkischen Kindern hatten.

Wir haben keine Hilfe vom HKM bekommen, aber man hat ja ein Diplom, da braucht man keine. Wir sollten auch nicht Deutsch, sondern Türkisch unterrichten. Ich war dann an vielen Schulen und habe auch in der Eingangsstufe gearbeitet, zusammen mit einer deutschen Lehrerin und einer Sozialpädagogin. Von den Kindern der Eingangsstufe waren ein Viertel Türken. Als ich dort arbeitete, versetzte mich der Schulamtsdirektor an eine andere Schule.(...) Ich war dann in der Nordweststadt, in Seckbach, in Fechenheim.

Über den Einsatz in der Sekundarstufe I sagt Frau K.:

Nein, ich hatte keine Schwierigkeiten. Ich mußte mich ja sowieso vorbereiten und habe keine Schwierigkeiten gehabt. Ich glaube, für einen Sekundarstufenlehrer ist es schwieriger, in der Grundschule zu arbeiten als umgekehrt, da die Aufmerksamkeit der Grundschüler begrenzt ist. Ich habe in beiden Schulformen gearbeitet. (...)

Die ersten Bücher haben wir vom Konsulat bekommen. Am Anfang war nichts da. Die deutschen Schulen waren nicht vorbereitet. Die heutigen Bücher sind für die hier lebenden Kinder, die beide Kulturen kennen und beide Sprachen beherrschen, besser geeignet. Die anderen Bücher waren für eine Dorfschule konzipiert. Die Inhalte waren überhaupt nicht auf unsere Kinder zugeschnitten.

Das Niveau der jetzigen türkischen Schüler beurteilt Frau K. so::

Die dritte Generation ist ganz anders, ich finde sie gut. Sehr gut. Die Mütter sind jung und gebildeter. Sie kümmern sich viel mehr um ihre Kinder. Die Familien, die zuerst gekommen sind, waren hier, um Geld zu verdienen. Sie arbeiteten an verschiedenen Arbeitsstellen und haben sich nicht um die Kinder gekümmert. Aber die heutige Generation finde ich viel besser. Die Eltern kümmern sich um die Hausaufgaben und kontrollieren sie. Wenn etwas los ist, kommen sie sofort in die Schule. (...).

Das Türkisch der Schüler ist nicht so gut. Wenn ich dabei bin, dann sprechen sie Türkisch, gehe ich nur etwas weiter, sprechen sie miteinander Deutsch. Auch wenn sie sich zanken, sprechen sie Deutsch, alle diese schlechten Wörter.

Man sagt, ausländische Lehrer seien außerdem noch Sozialarbeiter?

Während die deutschen Lehrer zwei Elternabende im Jahr machen, gehe ich zum Elternabend jeder Klasse, in der türkische Schüler sind. Und dann die Ü-

bersetzungen. Sie wissen ja selber, wie schwierig es ist, Übersetzungen zu machen.

Deutsche Lehrerinnen kommen nie zu mir, um mir zu sagen, wenn ein Schüler gut ist, nur wenn sie finden, daß es nicht reicht. Ich muß dann Elternbesuche mit dem deutschen Lehrer machen, obwohl das Kind bei mir gut ist.

Wir haben sehr viel gearbeitet und nie einen Dank bekommen. Aber ich bin geachtet und anerkannt, und ich muß auch sagen, daß mir viele geholfen haben.

Ich stelle Frau K. die Frage nach den Inhalten, die sie ihren Schülern in der Grundschule vermittelt.

Die Themen: Unsere Nachbarn, die Flüsse, die Republik, Atatürk. In allen Klassen. Je nach Klasse erzähle ich es so, daß es die Kinder verstehen können. Wir verwenden auch den Atlas und die entsprechenden Bücher und Arbeitsblätter. Das ist keine Schwierigkeit für die Kinder. Sie wissen ja nicht, welches die Hauptstadt der Türkei ist, sie sagen es sei Istanbul. (...)

Diese Kinder werden hier bleiben. Gegenüber der Türkei empfinden sie nur Sympathie. Meine eigenen Kinder lieben die Türkei sehr. Aber sie lieben sie, weil sie dahin in Urlaub fahren. Die Kinder verbringen ihr Leben hier, von zwölf Monaten leben sie elf hier. Wenn sie immer in der Türkei wohnen würden, glaube ich, daß sie ihr Leben hier vermissen würden.

Auf die Frage, wie sie den MU verändern würde, gibt Frau K. folgende Antwort:

Wenn ich es könnte, würde ich den MU aus dem Nachmittag herausnehmen. Mit dem Unterricht am Vormittag habe ich überhaupt keine Schwierigkeiten. Manche Kinder sind nachmittags müde. An beiden Schulen, an denen ich am Nachmittag arbeite, gibt es aber auch noch andere Kollegen, ich bin nicht allein an der Schule.

Frau K. gehört zu den türkischen Lehrern, die schon sehr früh in den hessischen Schuldienst eingetreten sind. Anders als Frau B. hat sie in kleineren Städten gearbeitet und zunächst nur die Sprache Türkisch unterrichtet. Gleichzeitig versucht sie den türkischen Schülern dort zu helfen, wo sie aufgrund ihrer geringen Sprachkompetenz im Regelunterricht nicht erfolgreich sind, z.B. in Mathematik. Erst in Frankfurt unterrichtet sie in Vorbereitungsklassen. Als sie in der Eingangsstufe arbeitet, die zu einem Viertel von türkischen Schülern besucht wird und die durch ihre Mitarbeit sehr erfolgreich ist, wird sie vom zuständigen Schulrat an eine andere Schule versetzt, was sie noch heute, ein Jahrzehnt danach, als sehr ungerecht empfindet. Die Arbeit in der Eingangsstufe ist für sie anfangs ungewohnt gewesen, denn spielerisches Lernen in der Schule ist zu der Zeit, als sie ihre Ausbildung machte, aber wahrscheinlich noch heute, für die türkische Schule unbekannt.

(In den achtziger Jahren begann das Türkische Erziehungsministerium in einem Schulversuch die Eingangsstufe zu erproben, brach diesen Versuch aber nach zwei

Jahren wieder ab. Die Arbeit in der Eingangsstufe unterschied sich in ihrer Methodik und ihrem Inhalt, soweit ich es aufgrund eines Unterrichtsbesuchs beurteilen kann, nicht wesentlich von der in einem ersten Schuljahr, außer daß die Schüler ein Jahr jünger waren.)

Frau K. hat in unterschiedlichen Schulformen gearbeitet, ist jetzt jedoch nur noch an zwei Grundschulen eingesetzt. Ihre Schüler gehören der dritten Generation an. Sie ist der Meinung, daß die Schüler hier bleiben werden und die Türkei nur noch als Urlaubsland empfinden. Sie findet sie hinreichend integriert, denn sie schimpfen sogar auf Deutsch und sprechen untereinander nur dann Türkisch, wenn die türkische Lehrerin gerade in der Nähe ist. Ein Teil der Eltern hat selbst schon diese Schule besucht und mißt der Ausbildung der Kinder einen höheren Stellenwert bei, als es ihre Eltern taten. Ihre Einstellung zur Schule unterscheidet sich damit grundlegend von der der ersten Generation.

Obwohl Frau K. die Rahmenpläne für den MU kennt und meint, danach zu arbeiten, nimmt sie Themen durch, die in hessischen Grundschulen nicht gelehrt werden. Dabei handelt es sich vor allem um geographische und nationale Themen, wie z.B. die Nachbarländer der Türkei, die Hauptstadt, die Verdienste Atatürks um die Türkei usw. Sie bringt den Kindern den Stoff sicherlich altersgemäß bei, nur sind das die Lernziele der türkischen Grundschule, nicht die der deutschen. Über die sehr nationale Ausrichtung ihres Unterrichts gibt es Beschwerden der Eltern bei der Schulleiterin.

Sie fühlt sich durchaus anerkannt, erwartet aber ein wenig mehr Dankbarkeit vor allem für die Arbeit, die nicht in den direkten Aufgabenbereich einer Lehrerin gehört, wie z.B. das Übersetzen und die Elternbesuche mit anderen Lehrerinnen, die ihr auch deswegen widerstreben, weil sie meist keine Schwierigkeiten mit den Schülern hat. (s.a. Interview Frau S.)

Obwohl sie mit den meisten Stunden im Vormittagsunterricht eingesetzt ist, ist es dennoch ihr größter Wunsch, nur noch am Vormittag zu arbeiten.

### 5.3 Der Lehrer Herr A.

Herr A. begann seinen Dienst beim Lande Hessen im Jahre 1974. Er war Religionsattaché beim türkischen Generalkonsulat und sollte turnusgemäß in die Türkei zurückkehren. Da er 1969 in Frankfurt die erste türkische Moschee aufgebaut hat, bleibt er hier und bewirbt sich um eine Stelle als Religionslehrer. Zu dieser Zeit gibt es die Vor-

bereitungsklassen, in denen Religion<sup>57</sup> als Fach vorgesehen ist und so wird er eingestellt. Als dann der Türkischunterricht zum MU und das Fach Religion in ihn integriert wird, bleibt er als Lehrer für den MU, was ihm nicht ganz leichtfällt.

Herr A. berichtet:

Ich bin Absolvent der islamischen Religionsfakultät und habe als Theologe in Ankara in verschiedenen Funktionen gearbeitet. Mit dem Auftrag Ethik<sup>58</sup> und Moral<sup>59</sup> zu unterrichten, bin ich in den Schuldienst eingestellt worden. Dann hat der Auftrag sich geändert und ich setzte als Lehrer für den MU den Unterricht fort.

Der Mensch ist ein geistiges Wesen, daher kann er leiden und sich freuen, das hat mit der Ethik zu tun. Wenn wir die Kinder von klein auf gut erziehen, werden sie zu jeder Zeit den anderen Religionen freundlich begegnen, nicht nur der eigenen. Wenn man die Kinder dieses lehrt, dann werden sie in der Gemeinschaft, in der sie leben, sehr angenehm leben können. Und keine Schwierigkeiten haben. (...)

Wenn das türkische Volk nur den Islam zum Schwerpunkt macht, dann schadet es den Kindern. Denn Gott sagt: "Ich bin der Gott aller Menschen, nicht nur der Gott der Türken oder Araber." Jede Religion hat ihre Moral und das ist der Punkt, der den Menschen betrifft. Wenn ich Religionsunterricht sagen würde, wäre nur der islamische gemeint, wenn ich Ethik sage, dann umfaßt es die Moral aller Religionen.

Als ich Herrn A. frage, was er beim MU vermißt, bin ich über seine Antwort sehr erstaunt:

Es sollte eine Parallelität bei den Themen geben. Die Themen, die in den Regelklassen erarbeitet werden, sollten auch im Türkischunterricht durchgenommen werden. Der MU sollte bis zu einer bestimmten Klasse unterrichtet werden. Dann könnte man aus ökonomischen Gründen den Schwerpunkt auf Deutsch legen. Ich bin fast sicher, daß nur wenige Kinder in die Türkei zurückkehren werden, die Kinder werden hier bleiben. Wenn die Schüler schon andere Sprachen sprechen, dann können sie auch Türkisch (als Fremdsprache) weiterlernen. Denn dann kann die Leistung besser werden. (...)

Es gibt ungefähr vierzigtausend türkische Arbeitgeber in Deutschland, und es werden noch mehr werden. Diese beschäftigen zum großen Teil Türken, aber natürlich kann man auch bei anderen Firmen arbeiten.

---

<sup>57</sup> Später war es jedem MU-Lehrer überlassen, ob er religionskundliche Themen durchnahm oder nicht. Die Eltern haben sich in der Regel weniger darüber beschwert, daß keine religiösen Themen vorkamen, als eher darüber, daß sie durchgenommen wurden. Sie entsprachen dann meist nicht ihrem Verständnis von Religion.

<sup>58</sup> Ethik: Die Gesamtheit aller Prinzipien, die Handeln, Sitten und Gebräuche der Menschen eines bestimmten Kulturkreises regeln. (Fuchs-Heinritz 1994: 185)

<sup>59</sup> Moral: Die ideale Fundierung eines Systems von Werten und Normen. (Ebd.: 450) Durkheimer zit. bei Matter: Moral ist ein System von Verhaltensregeln, das dazu bestimmt ist, handlungsfähig zu machen und das mit einer besonderen Autorität ausgestattet ist, das Achtung gebietet und zugleich anziehend und erstrebenswert ist. Moral ist nicht unveränderbar, (...) sie wandelt sich parallel zur gesellschaftlichen Entwicklung.

Auf meine Frage, ob alle Schüler, die er im Unterricht hatte, Türkisch als Muttersprache hatten, antwortet er:

Natürlich gab es Schüler, die Dialekt sprachen, und sie hatten eine unterschiedliche Aussprache. Sie verwechselten die Buchstaben (ein Kennzeichen für bestimmte Dialekte), aber es gab keine, die kein Türkisch sprachen, auch nicht unter den Kurden. Ich hatte auch Schüler, die nicht Muslime waren, sondern Suryanis<sup>60</sup> und Aleviten.<sup>61</sup>

Herr A., der inzwischen die deutsche Staatsbürgerschaft besitzt, legt bei seinen Ausführungen den Schwerpunkt auf Moral und Ethik, wahrscheinlich bedingt durch sein Studium und seinen eigentlichen Beruf als islamischer Geistlicher. Er sieht in deren Vermittlung eine gute Grundlage für die Erziehung zur gegenseitigen Toleranz und Akzeptanz. Seine Aussage versucht er dadurch zu verstärken, daß er die andersgläubigen Schüler erwähnt, die aufgrund ihrer türkischen Staatsbürgerschaft seinen Unterricht besucht haben.

Da er der Ansicht ist, daß die hier lebenden türkischen Kinder nicht zurückkehren werden, sollte nicht der türkische Islam Unterrichtsfach sein, sondern ein Unterricht, der auf der Islamwissenschaft beruht..

Er hält eine Parallelität der Themen in Türkisch und Deutsch für wichtig, ebenso wie er findet, daß Deutsch, die Sprache sein sollte, auf die besonderer Wert gelegt wird. Bis zu einer bestimmten Klasse sollte jedes türkische Kind Unterricht in seiner Muttersprache bekommen, wer die Leistungen verbessern will, soll Türkisch wie eine andere Fremdsprache weiterlernen können. Die vierzigtausend türkischen Arbeitgeber (Bundespräsident Rau sprach bei seinem Staatsbesuch in der Türkei sogar von fünfzigtausend, F.A.Z. 10.4.00) in Deutschland sind Garanten für Arbeitsplätze für die Türkisch sprechenden Schüler. Die Ansichten von Herrn A. halte ich für diejenigen, die sich am konsequentesten an einer Integration orientieren. Da er glaubt, daß es keine Rückkehr in die Türkei gibt, hält er es für selbstverständlich, daß die deutsche Sprache in der Schule den Vorrang hat, daß die islamische Religion in ihrer wissenschaftli-

---

<sup>60</sup> Suryani: Die im Südosten der Türkei lebenden Christen, die Aramäisch sprechen. Nur noch eine kleine Gruppe von einigen Tausend leben in ihrer angestammten Heimat. Aufgrund der Schikanen der Nachbarethnien sind die meisten emigriert. Ca 40.000 Suryanis leben in Deutschland.

<sup>61</sup> Das Alevitentum ist im 13. - 14 Jhd. in Anatolien entstanden. Die Aleviten sehen wie die Schiiten in Ali den rechtmäßigen Nachfolger Mohammeds. Der anatolisch-alevitischer Glaube vereint gnostische, christliche und schamanistische Elemente und wird daher von den sunniten Muslimen nur als Sekte gesehen. (S.a. Amka, 1996:141)

chen Ausprägung auf Deutsch gelehrt wird. Das wäre die Garantie dafür, daß nicht die unterschiedlichen Moscheevereine Eingang in die Schulen bekämen. ( s.a. F.A.Z. v. 11.4.00) Er ist der einzige Lehrer, der sich konsequent für eine Integration ausspricht.

#### 5.4 Der Lehrer Herr S.

Herr S. gehört zu den Lehrern, die um 1980 eingestellt werden. Im Gegensatz zu anderen türkischen Lehrern, die zu dieser Zeit vielfach aufgrund ihrer politischen Einstellung die Türkei verlassen - 1980 ist der Beginn der Militärherrschaft - hat er sich regelmäßig an seinem Dienort abgemeldet, als er bei einem Besuch in Hessen die Zusage seiner Einstellung in den hessischen Schuldienst bekommt. Seit 1981 ist er Lehrer des Landes Hessen. Seine augenblickliche (1998) unterrichtliche Lage empfindet er als trostlos.

Herr S. berichtet:

An meiner Schule habe ich keinen eigenen Raum für meinen Unterricht. Meine Schüler sind gezwungen, für den Unterricht drei verschiedene Räume aufzusuchen. Dabei ist diese Gesamtschule meine Stammschule, 30% der Schüler, also 130, sind Türken. Ich habe den Vorschlag gemacht, mir einen Platz von 50-60 qm zuzuweisen, so daß ich mit den Eltern meiner Schüler einen Pavillon errichten kann, damit ich einen ständigen Raum für meinen Unterricht habe. Ich habe mich beim Rektor beschwert, der hat die Beschwerde ans HKM weitergeleitet, aber die Antwort war negativ. Ich frage mich, was ist der Grund dafür? Jeder Moscheeverein kann seine Moschee errichten. Ehe man denen die Erlaubnis gibt, müßte man zunächst einmal untersuchen von wem und wozu die Moschee errichtet werden soll. Das ist gerade so, als ob man den Faschisten das Recht gäbe, in der Türkei gegen Deutschland zu arbeiten. Wozu braucht man vier oder fünf Moscheen, um zu beten?<sup>62</sup>(...)

An den anderen beiden Grundschulen, dort sind es jeweils ca. 40 Schüler, benutze ich immer denselben Raum. Aber auch dort darf ich keine Bilder aufhängen, keine Karte von der Türkei, nicht den Text der Nationalhymne oder andere Spruchbänder. Die deutschen Lehrer haben gesagt, diese Kinder sind in Deutschland geboren, wir machen das bei unseren Kindern auch nicht, deswegen wäre es gut, es auch nicht im MU durchzunehmen. Warum sollen nicht die anderen Kinder wissen, woher ihre Mitschüler kommen? Man sollte den MU ernster nehmen. Man sollte auch nicht, weil es die Eltern oder Kinder wollen, die Erlaubnis geben, sich davon abzumelden. (...)

---

<sup>62</sup> So gibt es z.B. in Stadtallendorf bei 3.257 Türken vier verschiedene islamische Religionszentren, wovon eines das Alevi-Bektaşî-Kulturhaus ist. (Seibert-Erd, 1999: 36ff) Die anderen gehören der sunnitischen Glaubensrichtung an.

Die Eltern dieser Schüler sind für eine vorübergehende Zeit gekommen. Aber nun wird mindestens die Hälfte von ihnen hierbleiben. Es wäre wichtig, daß die Verbindungen zum Herkunftsland sich verstärken würden.

Auf die Frage, ob sich sein Unterricht im Laufe der Zeit verändert habe, antwortet Herr S.:

Natürlich gibt es viele Veränderungen. Die Schüler, die ich am Anfang meiner Tätigkeit hier unterrichtet habe, haben ernsthafter in die Zukunft geblickt. Der Unterricht, den ich damals gab, ähnelte meiner Ansicht nach sehr stark dem in der Türkei. Wenn sie zurückkehren wollen, sollten sie ihr Heimatland nicht vergessen haben. Sie sollen sich auch der zwischen den Menschen bestehenden Ehrfurcht und Liebe bewußt sein. (...)

Aber eigentlich unterrichte ich noch immer in der gleichen Weise. Ja, ich bereite sie auf eine Rückkehr vor. Natürlich werden sie zurückgehen. Denn in Deutschland, seien Sie mir nicht böse, werden sie nicht geliebt. (...) Ich habe Ihnen von den schwarzen Augen und den schwarzen Augenbrauen erzählt. Auch wenn ich Hans heißen würde, daran würde man mich erkennen und mein Nachname wäre immer noch S. Ich frage mich, bin ich beliebt in Deutschland, als Türke? Zu 99% nicht, dann ist es doch sinnlos, sich für einen deutschen Paß einzusetzen. Ich mache auch jetzt alles was nötig ist, ich zahle Steuern von A - Z. Ich erziehe meine Schüler so, daß sie überall auf der Welt leben können. Aber dafür gibt uns auch unser Land (die Türkei) das beste Beispiel, hat nicht Atatürk den 23. April<sup>63</sup> eingeführt? Seit 1972 können auch Kinder aus Deutschland unentgeltlich daran teilnehmen. (...)

Die Frage, ob er meine, daß es in 50 Jahren keine Türken mehr in Deutschland geben würde, beantwortet Herr S.:

Natürlich wird es hier Türken geben. Ich möchte nur, daß sie sich bewußt sind, daß sie Türken sind und die Sensibilität dafür behalten. Und ich möchte keine unterschiedliche rechtliche Behandlung. Wenn meine Landsleute aus der Türkei nach Deutschland einreisen, dann müssen sie durch zwei Kontrollen gehen. Wenn man in einem demokratischen Lande lebt, halte ich das nicht für richtig.

Von seiner augenblicklichen unterrichtlichen Situation ist Herr S. so geschockt, daß er die ganze Situation schwarz in schwarz sieht, dabei erwähnt er allerdings, daß er nicht von den vergangenen Jahren rede, sondern vom gegenwärtigen Zeitpunkt. (Es ist auch für mich nicht nachzuvollziehen, warum nicht immer der gleiche Klassenraum genutzt werden kann.) So wird für ihn die Benachteiligung bei der Raumzuteilung generell zur Benachteiligung der türkischen Kinder und ganz allgemein der türkischen Bevölkerung. Wenn Türken nach einem Urlaub wieder einreisen wollen, werden sie als Nicht-EU-Angehörige stärker kontrolliert. Deswegen müssen seine Schüler lernen,

daß ihr eigentliches Heimatland die Türkei ist. Obwohl selbst er meint, daß wenigstens die Hälfte von ihnen, außer zu Ferien, nicht in die Türkei zurückkehren wird. Wenn er zunächst aus Unkenntnis des hessischen Schulsystems so unterrichtet hat, wie er es in der Türkei gewohnt war, (wobei er zu denen gehörte, die zum ersten Mal ein Einführungsseminar besuchten), hält er sich jetzt bewußt an die türkischen Pläne, und meint, daß er damit die Schüler so erzeuge, daß sie überall in der Welt leben könnten. Er hält die Erziehung in der deutschen Grundschule für geschichtslos und kann es nicht verstehen, daß er diese Geschichtslosigkeit auch im MU der Grundschule fortsetzen soll, damit eine einheitliche Linie gewahrt wird. Er handelt gemäß den Zielen für die fünfjährige türkische Grundschule, die die Schüler schon in einem frühen Alter auf die nationale Linie einzuüben hat (s.a. Kap. III.2.) und vergißt dabei, daß die Schüler hier mindestens neun Jahre zur Schule gehen, und damit nicht von Schulbeginn an nationale Themen behandelt werden müssen.

Herr S. fühlt sich so sehr als kemalistischer Türke, daß er bereits die Genehmigung zum Bau einer Moschee für eine andere religiöse Gruppe als die zur DITIB<sup>64</sup> gehörenden, als Hilfe für faschistoide Kräfte ansieht. Denn eigentlich könnten seiner Ansicht nach alle Türken zusammen in einer zur DITIB gehörenden Moschee beten. Ein wichtiges Anliegen ist es ihm, daß die Schüler ihre Bindungen zu ihren Verwandten in der Türkei aufrecht erhalten oder gar verstärken.

Er ist der einzige Lehrer, der von seiner Schulleitung sagt, daß sie Einfluß auf seinen Unterricht nähme. Der Rektor wünscht nicht, daß er nationale türkische Emblemen im Klassenzimmer aufhängt.

#### 5.5 Der Lehrer Herr F.

Nach der Teilnahme an einem Lehrerstreik in der Türkei im Jahre 1970 befürchtet Herr F., möglicherweise dafür zur Rechenschaft gezogen zu werden und hält es für geratener, sich bei der Anwerbekommission um eine Ausreise zu bemühen. Er reist als Zeichner nach kurzer Wartezeit in Hessen ein. Als die Firma, bei der er arbeitet, Kenntnis davon erhält, daß Herr F. Lehrer ist, setzt man ihn bei der Betreuung türkischer Lehrlinge ein. Als auch seine Frau und seine Kinder nach Hessen kommen und er seine Tochter in der Schule anmeldet, sagt ihm der als türkischer "Direktor" fungie-

---

<sup>63</sup> Der 23. April, der Tag der Souveränität wird von Atatürk den Kindern, als der Zukunft der Türkei, gewidmet. Seit 1972 lädt man zu den Feiern Kinder aus aller Welt ein.

<sup>64</sup> Dinayet İsleri Türk İslam Birliği, Türkisch-islamische Union des Amtes für Religionsangelegenheiten, die islamische Richtung, die von der türkischen Regierung gefördert wird. (Amka:139).

rende türkische Kollege, sie hätten Lehrermangel, er solle sich doch für den Schuldienst bewerben.

Herr F. berichtet:

1974 habe ich in Nordhessen zu unterrichten angefangen. Mit meiner Frau, die auch Lehrerin ist und ebenfalls eingestellt wurde, haben wir die fünften Klassen unterrichtet. In der Klasse waren ca. 40 Kinder. Die Eltern von 25 Schülern dieser Klasse, auch meine Tochter war darunter, konnten wir dazu überreden, die Kinder im zweiten Halbjahr in die Türkei zu schicken, um das Grundschuldiplom zu erwerben.<sup>65</sup> (...)

Eine Zeit lang werden die Vorbereitungsklassen noch fortgeführt. An ihre Stelle tritt dann der MU. Eigentlich sollten die Vorbereitungsklassen ja nur bis zur fünften einschließlich gehen, aber ich habe auch von sechsten und siebten Klassen gehört. Die Vorbereitungsklassen hatten das Ziel, die Schüler auf den Übergang in die deutschen Klassen vorzubereiten, daher hatten die Schüler auch sechs Stunden Deutsch in der Woche. Alle anderen Fächer wurden auf Türkisch erteilt. In der Fabrik habe ich etwas Deutsch gelernt, da wollte der deutsche Rektor der Schule, daß ich auch Deutschunterricht erteile. Aber ich weigerte mich, sonst hätten die Schüler mein schlechtes Deutsch gelernt. Viele türkische Kollegen gaben aber auch Deutsch. (...)

Als immer mehr Schüler, die schon hier geboren sind, in die Schule kommen, änderte sich der Unterricht. Der deutsche Lehrer ist jetzt Klassenlehrer und der türkische Fachlehrer. Für uns verschlechterte sich die Situation, denn wir mußten nun an viele Schulen gehen. Manche Lehrer haben an sieben bis acht Schulen zu unterrichten (in Nordhessen). (...)

Die Lehrer, die um Kassel wohnen, können in den achtziger Jahren an einer Fortbildung in "Ausländerpädagogik" an der Gesamthochschule Kassel teilnehmen und werden für diese Zeit für 14 Stunden vom Unterricht freigestellt. Die Fortbildung ist in Deutsch und es gibt auch Deutschunterricht. (...)

Früher hatten wir guten Kontakt zu den Eltern, der ist jetzt weniger geworden. An den Elternsprechtagen kommen die türkischen Eltern aber auch jetzt noch zum türkischen Lehrer. Jetzt kennen die Eltern das hessische Schulsystem und auch ihre Rechte gut, daher benötigt man uns nicht mehr so sehr bei sozialen Aufgaben. Nur in ganz schwierigen Situationen, z.B. bei Sonderschulüberprüfungen, nehmen wir teil.

Auf die Frage, wie er seine persönliche Lage an der Schule sieht, antwortet Herr F.:

Ich fühle mich an der Stammschule integriert. Dort liegen die Stunden am Vormittag. Da kann man viel mit den anderen Lehrern besprechen. Am Montag muß ich zu einer 30 km entfernten Schule fahren, wenn der Unterricht um 16.00 aufhört, ist kein deutscher Lehrer mehr zu sehen. Es ist also nur Zufall, wenn ich jemandem begegne. Wir sind uns ganz fremd.

Um meinen Unterricht mit dem in der Regelklasse abzustimmen, frage ich die Schüler, was sie in Deutsch durchnehmen und entsprechend richte ich mich da-

---

<sup>65</sup> Grundschuldiplom: Es war für türkische Schüler sehr wichtig, dieses Dokument zu erhalten, um bestimmte andere Abschlüsse oder auch nur den Führerschein zu erlangen.

nach. Weil jetzt auch die Konferenzen am Nachmittag stattfinden, kann ich nicht mehr daran teilnehmen, denn dann habe ich an einer anderen Schule Unterricht. (...)

Früher bekamen wir vom Schulleiter die Mitteilung, wenn die Schüler vom MU abgemeldet wurden. Heute sehe ich an der Gesamtschule Gruppen von 20 bis 30 türkischen Schülern, aber auf meiner Unterrichtsliste stehen nur 10. Die Schule kümmert sich auch nicht mehr darum, ob diese Schüler den Unterricht regelmäßig besuchen. Der Lehrer muß dies selber machen, macht er es nicht, kann er dem Schüler auch keine Sechs als Note geben. Auch die Eltern sagen: "Wozu der Türkischunterricht?" Dabei können sie nicht einmal richtig Deutsch und sprechen mit ihren Kindern Türkisch. Sie sehen nicht, daß die Sprache eine Aufgabe hat. Die Muttersprache ist ein Teil der Identität eines Menschen. Die Wörter schließen gleichzeitig ein bestimmtes Verhalten mit ein. Durch die Sprache bekommt der Mensch Kontakt mit der Gesellschaft, der er angehört, werden kulturelle Bindungen hergestellt. Wenn man die Sprache nicht spricht, bedeutet dies, daß man langsam seiner Kultur entfremdet wird. Die Persönlichkeit wird nicht ausgebildet. Dadurch, daß man die Muttersprache nicht spricht, wird man kein Deutscher und ist auch kein Türke. Natürlich, wenn die deutsche Gesellschaft einen angenommen hat, wenn man erfolgreich ist, gibt es keine Probleme. Aber wenn man nicht angenommen ist, wird man wahrscheinlich psychisch krank werden.

In 50 Jahren gibt es wahrscheinlich zweierlei Türken, die einen, die ganz in der deutschen Gesellschaft aufgegangen sind und die anderen, die Islamisten. Ich möchte, daß die Türken in der deutschen Gesellschaft leben, aber gleichzeitig ihre Identität bewahren.

Das Interview mit Herrn F. zeigt, daß er der Meinung ist, seine Arbeit habe im Laufe der Jahre an Wert verloren (s.a. Ramacher 1990). Am Anfang seiner Tätigkeit ist der Kontakt zu den Eltern ausgeprägt, er genießt als türkischer Lehrer die Achtung, die ihm auch in der Türkei zuteil geworden ist. Allein die Tatsache, jetzt nur noch Fachlehrer zu sein, der mehr oder minder am Rande des schulischen Geschehens seine Arbeit verrichten muß, kostet ihn in seinen eigenen Augen einen Teil seines Prestiges. Die Eltern der Schüler, inzwischen z.T. selbst schon hier geboren, bedürfen seines Rates nicht mehr, sie kennen sich selbst aus oder wissen, wie und wo sie sich informieren können.

Er hat das Empfinden, daß auch die Schulverwaltung den MU nicht mehr ernst nimmt und sich nicht genug um den ordnungsgemäßen Ablauf des Unterrichts kümmert, z. B. wird dem Unterrichtsschwänzen nicht mehr nachgegangen. Während früher die Mahnungen zum Besuch des MU vom Rektor ausgingen, muß er es selbst in die Hand nehmen. Der Unterricht in der Sprache des Herkunftslandes ist zu einem von vielen älteren Schülern nicht geliebten Anhängsel des regulären Unterrichts geworden.

Er ist der Meinung, daß die Eltern ihren Kindern schaden, wenn sie diese vom Unterricht abmelden. In den Familien wird weiterhin Türkisch gesprochen, ohne zu bemerken, daß der aktive Wortschatz immer mehr abnimmt und sich nur noch auf die banalen Alltagsausdrücke beschränkt. Daher befürchtet er, daß die türkischen Schüler mit ihrer Sprache auch ihre ethnische Identität verlieren. Das findet er bei einem erfolgreichen Lebenslauf nicht so problematisch, wie bei denjenigen, die weniger erfolgreich sind. Sie sitzen zwischen allen Stühlen, wenden sich möglicherweise den Fundamentalisten zu oder aber werden auffällig und psychisch krank. (Er selbst hat zwei Töchter, die beide in Deutschland eine akademische Ausbildung eingeschlagen und beendet haben.)

Herr F. ist ein sehr engagierter Lehrer, der jede Möglichkeit nutzt, um sich selber fortzubilden. So hat er nach der Ausbildung in Ausländerpädagogik ein Studium an der 'Offenen türkischen Universität', die eine Niederlassung in Köln hat, ein Studium in Wirtschaftswissenschaften absolviert.

Die fünf türkischen Lehrer sprechen sich, wie es nicht anders zu erwarten war, für das Erlernen der Muttersprache, bzw. Landessprache Türkisch aus. Nur Herr A. berichtet, daß er auch türkische Schüler mit anderer Muttersprache und stark Dialekt sprechende Schüler unterrichtet hätte. Ebenso betont er, daß auch nicht-muslimische türkische Schüler seinen Unterricht besucht hätten.

Die Lehrer betonen, daß jede Sprache aber vor allem die Muttersprache, nicht nur ein Verständigungsmittel ist, sondern gleichzeitig den Weg zu den Wurzeln erschließt, Werte vermittelt, Sitten und Bräuche, die Geschichte, kurz die Kultur des Volkes, aus dem man kommt. Sie ist damit vor allem in einer kulturell anderen Umgebung wichtig, weil dadurch der Kontakt zur eigenen Ethnie aufrecht erhalten wird. Alle sind sich jedoch auch bewußt, daß die Zukunft der Schüler in Deutschland liegt, und nur wenige in die Türkei zurückkehren werden.

Am konsequentesten spricht Herr S. sich für die Bewahrung der Ethnizität aus. Er will die türkischen Kinder so erziehen, daß sie zwar überall leben können, aber immer im Bewußtsein, aus der Türkei zu kommen und dorthin auch zurückkehren zu können. Dabei scheint ihm eine Erziehung wie in der Türkei, die angemessenste zu sein. Er reflektiert nicht, ob die Türkei überhaupt ein Interesse an der Rückkehr der Auslands-türken hat und baut Erwartungen auf, die sich kaum erfüllen werden. Seiner Meinung nach behandelt man die Türken in Deutschland nicht so wie die anderen Ausländer.

Sie erfahren ständig Zurückweisungen. Daher lehnt er es auch für sich ab, den deutschen Paß zu erwerben. Auf die Dauer gesehen, müßte seine Erziehung zu einer größeren Segregation und Ghettobildung führen.

Auch Frau K. tendiert in die gleiche Richtung, auch sie ist sehr von der Bewahrung der Bindungen zur Türkei überzeugt. Ihren Unterricht hat sie zwar methodisch angepaßt, inhaltlich weist er aber noch viele Elemente des fünfjährigen Grundschulunterrichts in der Türkei auf. Wenn sie sagt, wir nehmen unsere Nachbarn durch, dann sind es nicht die Nachbarn in unserem Viertel, wie es Thema des Sachkundeunterrichts in der Grundschule ist, sondern sie meint dabei die Nachbarländer der Türkei. Für sie ist auch die Nationalhymne, ebenso wie bei Herrn S., ein Muß auch schon für die Grundschulkinder. Es schmerzt sie, daß die Umgangssprache vieler Kinder Deutsch ist, Schimpfwörter mit eingeschlossen, und sie nur Türkisch sprechen, wenn sie selbst in der Nähe ist.

Obwohl auch Frau B. den MU für notwendig erachtet, hält sie es für eine Chance, daß die Kinder in zwei Kulturen und zwei Sprachen aufwachsen können. In der Zeit der Globalisierung, in der eigentlich jeder Mensch mehrsprachig sein sollte, hält sie es aber auch für zwingend notwendig, die 'natürliche' Zweisprachigkeit zu erhalten. Kinder, die neben Deutsch bereits eine andere Sprache sprechen, sollen diese bei der flächendeckenden Einführung von Frühenglisch oder –französisch an deren Stelle lernen dürfen.

Herr A. dagegen meint, wenn türkische Kinder die gleiche Chance wie die anderen haben sollen, dann muß das Hauptaugenmerk auf das Erlernen der deutschen Sprache gelegt werden. Er geht von einem Verbleiben der Kinder in Deutschland aus. Er, der am wenigsten Deutsch von allen Interviewten spricht, hat sicherlich gemerkt, wie hinderlich es ist, der Sprache der Mehrheitsgesellschaft nicht mächtig zu sein. Natürlich ist auch er der Meinung, daß die Schüler in ihrer türkischen Muttersprache bis zur sechsten Klasse unterrichtet werden sollen. (Dieser Zeitpunkt wird auch in den Überlegungen des HKM genannt, das den MU nur noch bis zu dieser Klasse als Pflichtunterricht erteilen lassen will). Diejenigen, die weiter Türkisch lernen wollen, sollen es als Fremdsprache lernen können. Eine wichtige Aufgabe des MU sieht A. darin, daß er dazu beiträgt, die Schüler zur Toleranz zu erziehen.

Er hält einen islamischen Religionsunterricht in deutscher Sprache für sinnvoll. Der Unterricht wäre dann wissenschaftlicher, würde sich auf die 'reine Lehre' beschränken und nicht nationale oder richtungsabhängige Ausformungen haben und könnte über-

dies von allen Muslimen, gleich welcher Herkunft, besucht werden. Er stellt es sich so vor, wie es am Anfang in seiner Moschee war, als sie die einzige in Frankfurt war. Die Meinung, daß der Religionsunterricht in deutscher Sprache gegeben werden soll, wird von vielen türkischen Lehrern geteilt. Sie wollen damit auch einen möglichen Einfluß durch die unterschiedlichen Moscheevereine verhindern, den sie verspürt haben, als sie selbst Religion erteilten.

Die Muttersprachlehrer sehen sich zwar in die Kollegien der Schulen integriert, in denen sie im Vormittagsunterricht sind, aber nur Frau K. fühlt sich auch anerkannt, während die anderen dabei nur von einer besseren Kommunikation reden. An den Schulen, an denen am Nachmittag der Unterricht stattfindet, kennt man die anderen dort tätigen Lehrer oftmals nicht, weder die Regel- noch die Muttersprachlehrer der anderen Nationalitäten. Zu diesen Schulen kann man keine Beziehungen aufbauen. Man kann auch schwerlich den Schülern bei der Integration helfen.

Der soziale Sektor, den die türkischen Lehrer durch Begleitung der deutschen Lehrer bei Elternbesuchen, die vermehrte Teilnahme an Elternabenden, die Übersetzungen, die sie anfertigen auch noch abdecken müssen, wird ihrer Meinung nach nicht gebührend gewürdigt.

Die Inhalte des Regelunterrichts können die meisten Lehrer, wenn man schon parallel arbeiten will, nur durch das eigene Nachfragen bei den Schülern erfahren. An die Möglichkeit der Einsichtnahme in die Rahmenpläne oder in den von den Klassenlehrern erarbeiteten Stoffverteilungsplan, hat bisher anscheinend niemand gedacht. Dabei lassen sich die meisten Themen des MU wenigstens in der Grundschule, aber sicherlich auch in der Sekundarstufe I, mit dem Regelunterricht verknüpfen. Themen wie Wohnen, Familie, Umwelt, Kalender usw. würden sich dazu anbieten und ohne große Mühe, wenigstens in zeitlicher Nähe, erarbeiten lassen. (s.a. Benner 1992: 98)

Yalin (1990: 55), türkischer Lehrer in Nordrhein-Westfalen, beschreibt den türkischen Lehrer und seine Situation so:

Aus der Sicht des Kultusministeriums: Ein zusätzlicher Kostenfaktor.

Aus der Sicht deutscher Schüler: Ein Lehrer, der in der Schule sporadisch aufkreuzt.

Aus der Sicht der Migrantenschüler: Ein Lehrer, der ihre Nachmittage vergeudet.

Aus der Sicht der Migranteneltern: Ein Mitbürger, der ohne ihre Kinder arbeitslos wäre.

Aus der Sicht des Hausmeisters: Ein Lehrer, der die Schule zuletzt verläßt.

Aus eigener Sicht: Jemand, der zusehen muß, wie die Kinder, denen er die Muttersprache vermitteln möchte, sich zunehmend entfremden, dem die Hände gebunden sind, der nervös und ermüdet ist.

Während ihrer Ausbildung wurden türkische Lehrer darin bestärkt, ihr Wissen und Können nicht nur innerhalb der Schule weiterzugeben, sondern es darüber hinaus für die Gemeinschaft einzusetzen. Es ist daher interessant zu erfahren, ob sie diesen Auftrag auch hier in der türkischen 'community' durchführen. Von den fünf interviewten Lehrkräften engagiert sich ein Lehrer in dem von ihm, vor seinem Eintritt in den hessischen Schuldienst, gegründeten Moscheeverein und einer ist Vorsitzender eines Eltern-Lehrer-Vereins.

In der Vergangenheit haben Lehrerinnen ehrenamtliche Aufgaben beim Generalkonsulat verrichtet, z.B. die Einrichtung einer Bücherei, die Leitung eines Frauenclubs usw. Immer auch ist die Ausrichtung von nationalen Festen, wie z.B. des 23. Aprils eine Aufgabe der Lehrer.

Andere türkische Lehrerinnen und Lehrer führen Alphabetisierungs- und Deutschkurse für türkische Frauen oder Folklorekurse für deutsche und türkische Interessenten durch, die von unterschiedlichen Institutionen eingerichtet und bezahlt werden. Im allgemeinen aber dürfte die ehrenamtliche Tätigkeit türkischer Lehrer nicht stärker als unter deutschen Lehrern verbreitet sein.

Die Bilanz der Aussagen deutscher und türkischer Lehrer erinnert an die von Elias (1993) vertretene Theorie in 'Etablierte und Außenseiter'. Er schreibt: "Immer wieder läßt sich beobachten, daß Mitglieder von Gruppen, die (...) sich anderen interdependenten Gruppen überlegen fühlen, von sich glauben (...) besser zu sein als die anderen." Die Gruppe, der etablierten deutschen Lehrer fühlt sich der neu hinzugekommenen Gruppe der ausländischen Lehrer überlegen. Diese Etablierten-Außenseiter-Konfiguration erstreckt sich zudem noch auf ethnische Gruppenunterschiede. Zwar zeigt sich das Gefälle zwischen den beiden Gruppen als nicht so stark, daß es zu einem 'Schimpfklatz' kommt, daß negative Zuweisungen erfolgen, aber man hält sich auf Distanz zueinander. So kommt es, daß nach einer dreißigjährigen Arbeit an hessischen Schulen es in der Regel noch zu keiner Zusammenarbeit gekommen ist. (Wobei es auch Ausnahmen gibt.) Dieser verhältnismäßig geringe Kontakt während der Arbeitszeit findet noch seltener seine Fortsetzung im privaten Bereich.

Mit der Zeit akzeptiert der türkische Lehrer die Zuweisung, zu einer weniger respektablen Gruppe zu zählen, wie es auch aus der Selbstbeschreibung von Yalin hervorgeht.

## 6. Interviews mit türkischen Eltern

Der Besuch des MU hängt in der Grundschule weitgehend von der Einstellung der Eltern ab. Die Eltern haben, wie schon zuvor erwähnt, die gleiche Wahlfreiheit, wie sie auch beim Religionsunterricht gegeben ist, also die Möglichkeit der Abmeldung, wenn man nicht möchte, daß das Kind den Unterricht nicht besucht. In den wenigsten Fällen können die Kinder selbst entscheiden, ob sie zum MU hingehen oder nicht. Aber auch die Eltern sind nicht so frei in ihrer Entscheidung, wie sie es vielleicht gern sein möchten, sondern unterliegen dem sozialen Druck der Großfamilie, der sozialen Kontrolle des Umfeldes oder der Organisationen, denen sie angehören. So kann es durchaus sein, daß türkische Minderheiten, wie z.B. die Armenier, ihre Kinder zum MU Türkisch schicken, weil sie in einem rein türkischen Umfeld leben, das nicht einmal weiß, daß sie dieser Minderheit angehören, während türkische Eltern, die Angehörige einer fundamentalistischen Glaubensrichtung sind, den Unterricht ablehnen, weil sie unter dem Druck der Glaubensgemeinde stehen.

Bei meinen Gesprächen mit Eltern bin ich aber eigentümlicher Weise weder nach dem Freitagsgebet in der Moschee, noch beim Frauenkreis in der Seniorenwerkstatt, noch bei den Veranstaltungen des Türkei-Hauses<sup>66</sup> auf Familien gestoßen, die ihre Kinder nicht in den MU schicken. Diejenigen, deren Kinder nicht den Unterricht besuchen, scheinen auch an den Veranstaltungen der eigenen Ethnie weniger teilzunehmen oder aber die Eltern geben es nicht zu, weil man mir aus welchen Gründen auch immer, nicht traut. Die Gespräche mit den Eltern beschränken sich in der Hauptsache auf die zwei Fragestellungen.

- Aus welchen Gründen schicken Sie Ihre Kinder zum MU?
- Welche Kenntnisse haben Sie über die Inhalte des Unterrichts?

---

<sup>66</sup> Eine Einrichtung des Türkischen Generalkonsulats, in der sowohl die türkischen Vereine sich treffen und auch andere Veranstaltungen durchgeführt werden..

### 6.1 Ein Vater von drei erwachsenen Töchtern berichtet:

Wir sind nach Deutschland gekommen, um unsere ökonomische Situation zu verbessern. Wir haben keinen Wert darauf gelegt, selbst die deutsche Sprache zu erlernen. Wir wollten in ein paar Jahren zurückkehren. Deswegen haben wir z.B. unsere zwei großen Töchter, obwohl sie hier in den Kindergarten gegangen sind, in der Türkei eingeschult. Als sie nach zwei Jahren wieder hierher zu uns kamen, hatten sie große Schwierigkeiten. Wir mußten uns sehr mit unseren Kindern beschäftigen.

Türkische Familien stehen vor dem Problem, sich entscheiden zu müssen, wo die Familie zusammen leben will, entweder hier oder in der Türkei. Der MU muß also so sein, daß die Kinder die türkische Sprache weiterhin sprechen. Sonst wird auch die Entfremdung zwischen Eltern und Kindern immer größer. Türkische Kinder müssen zweisprachig aufwachsen. In unserer Familie gilt die Abmachung: Mit Mutter und Vater wird Türkisch gesprochen, untereinander sprechen sie Deutsch. Meine beiden ältesten Töchter haben die Universität beendet. Sie haben mehrere Sprachen gelernt, warum sollten sie ihre Muttersprache nicht lernen.

Meine Töchter hatten mehrere türkische Lehrer, die ihnen die Grundkenntnisse der türkischen Sprache, Sozialkunde, Geographie, Geschichte vermittelt haben. Religion hatten sie nicht, die haben wir ihnen zu Hause beigebracht. Um wie ein Türke denken zu können, muß man Türkisch lernen. Ein türkisches Kind hier muß wie ein Deutscher und wie ein Türke denken können. Unsere Generation kann nicht wie ein Deutscher denken. Auch wenn sie Deutsch zu sprechen gelernt hat, denkt sie türkisch. Lernt man auch deutsch zu denken, dann kommen einem die türkischen Gesetze wie Mauern vor.

Zweimal in der Woche gingen unsere Töchter zum Türkischunterricht. Vor allem zu den Festtagen wurde in der Schule eine türkische Ecke eingerichtet. Mit Bildern, Landkarten usw. haben wir sie geschmückt.

Der Vater, der hier von seinen erfolgreichen Töchtern berichtet, gibt als wichtigsten Grund für den Türkischunterricht an: Er soll dazu beitragen, den Zusammenhalt der türkischen Familie zu verstärken und die Entfremdung zwischen den Generationen zu vermeiden. Da für seine Familie das Hierbleiben schon Fakt geworden ist, müssen wenigstens die Kinder noch mit den Eltern Türkisch sprechen.

Eine Sprache zu erlernen, führt auch in die Denkweise der Sprecher und in ihre Kultur ein. Seine Töchter sollen wie Türken denken, wenn sie Türkisch sprechen und wie Deutsche, wenn sie Deutsch sprechen. Sie sollen in beiden Kulturen zu Hause sein.

Die Basis für das Türkischsein hat der MU mit seiner breiten Fächerung gelegt, die der Vater aufgezählt hat. Er erinnert auch, daß zwischen Lehrern und Eltern eine bestimmte Vertrautheit bestand, da man die Feste gemeinsam vorbereitete und feierte.

(s.a.Kap.VII 5.1)

## 6.2. Ein Großvater erzählt:

Wir sagen als Familie, die Enkel lernen nicht genug im MU. Der Türkischunterricht ist schlecht. Ich höre niemals: Unser türkischer Lehrer hat uns das beigebracht. Die Enkel haben ein oder zwei Stunden Unterricht. Das ist zu wenig. Sie haben keinen Religionsunterricht, wir möchten, daß es Religionsunterricht gibt. Wir möchten, daß der Unterricht länger dauert und von kompetenten Lehrern gegeben wird. Wir sprechen zu Hause Dialekt, unsere Enkel sollen in der Schule das richtige Türkisch lernen.

Ich kann nicht nachvollziehen, warum der Großvater vom Türkisch, das seine Enkel sprechen und dem Türkischunterricht so enttäuscht ist, weder er noch die Eltern haben je mit dem Lehrer gesprochen, wie ich auf Nachfrage erfahre. Als ich ihn beim Verlangen nach mehr Unterricht darauf hinweise, daß diese Enkel außerdem noch anderen Unterricht hätten und dadurch überfordert wären, stört ihn dies keineswegs, die Forderung erneut zu stellen. Seinen Aussagen sucht er dadurch Gewicht zu verleihen, indem er darauf hinweist, daß er im Namen der Familie spricht.

Die Großelterngeneration verlangt vom MU mehr, als er zu geben vermag. Dies bestätigt mir ein Telefongespräch mit dem Vorsitzenden des Türkischen Elternvereins, mit dem ich eine Verabredung zu einem Interview treffen will. Auch er ist schon Großvater, der keine Kinder mehr in der Schule hat. Er sagt mir sofort, daß er weder mit den hiesigen Lehrern noch mit dem Unterricht zufrieden sei, ohne es mit Fakten zu belegen. Worauf ich auf ein eingehenderes Gespräch verzichte.

Aus eigener Erfahrung weiß ich, daß gerade diese Elterngeneration sich auf beträchtlicher Distanz zur Schule hielt und sich in der Regel kaum um den Schulalltag ihrer Kinder kümmerte. Sie waren unter anderen Voraussetzungen und vor allem zum Geldverdienen gekommen

## 6.3 Frau Y.

Frau Y. treffe ich im Türkeihaus. Sie ist mit ihren Töchtern und ihrem Mann zu einer Veranstaltung gekommen. Sie erzählt:

Meine Töchter (14 und 11 Jahre) besuchen seit dem ersten Schuljahr den türkischen Unterricht. Es soll ihnen nicht so gehen wie mir. Als ich in die Schule ging, gab es in K. noch keinen türkischen Unterricht. Heute spreche ich besser Deutsch als Türkisch. Als ich meinen Mann kennenlernte, er lebte in der Türkei, konnte ich ihm keine Briefe schreiben. Ich mußte immer zu meiner Mutter gehen und sie um Hilfe bitten. Das soll meinen Töchtern nicht passieren. Es gibt aber noch andere Gründe: Wir haben eine andere Kultur, andere Werte. Vermittelt

man unseren Kindern diese Werte nicht, dann sind sie überangepaßt. Sie möchten so sein wie die deutschen Jugendlichen und übertreiben. Von allem immer noch ein bißchen mehr. Sie gehen geschminkt in die Schule, tragen Pullover, die den Bauch freilassen und pearcen Nabel, Lippe und Nase. Meine Mädchen sollen unsere Kultur, unsere Bräuche, unsere Sprache lernen. Die Umgangssprache zwischen mir und meinen Töchtern ist Deutsch, nur mit meinem Mann sprechen wir Türkisch.

Frau Y. gehört bereits der zweiten Generation an. Sie ist in einer Gemeinde groß geworden, in der zu ihrer Schulzeit nur wenige Türken wohnten und hat selber nur sporadisch Türkischunterricht erhalten. Im nachhinein bedauert sie es. Es hat Schwierigkeiten gegeben, als sie sich in einen Türken in der Türkei verliebte. Und sie praktiziert nun, was der Vater der drei Töchter sagte: "Türken in Deutschland müssen zweisprachig aufwachsen. Mit dem Lernen der Sprache lernt man auch türkisch zu denken"

Frau Y. stellt die türkische Kultur in Gegensatz zur deutschen Kultur, als ob "es sich bei ethnischen Gruppen um kulturell geschlossene Gruppen handeln würde" (Nassehi, 1997: 184). Dabei ist der Unterschied zwischen Türken aus der Großstadt und denen aus anatolischen Dörfern sehr groß, wie es später auch die Studentin Nurgül berichten wird.

Die Töchter, die ich anschließend kurz spreche, sind nicht unbedingt begeistert davon, daß sie regelmäßig zum MU gehen müssen. Aber inzwischen wohnen wesentlich mehr Türken in dieser Gemeinde, die soziale Kontrolle ist groß. Schon aus diesem Grunde sehen es die Töchter ein, daß sie den MU besuchen müssen, vor allem aber deswegen, weil der Bekanntheitsgrad ihres Vaters hoch ist.

#### 6.4 Ein Vater von zwei Söhnen berichtet:

Ich bin Türke und wir sprechen zu Hause Türkisch. Meine Söhne (11 und 14) gehen seit dem ersten Schuljahr in den MU. Jetzt, nachdem sie nicht mehr in der Grundschule sind, der eine ist auf dem Gymnasium, der andere auf der Realschule, ist es etwas umständlich, denn sie müssen zum Unterricht an andere Schulen gehen. Der kleinere besucht noch den Unterricht in seiner alten Grundschule, der andere muß an eine ihm fremde Schule gehen, da das Gymnasium keinen MU anbietet. Die Jungen gehen gern zum Unterricht.

Der wichtigste Grund für die meisten Eltern, ihre Kinder zum MU zu schicken, ist immer wieder: "Wir wollen nicht, daß unsere Kinder die Sprache verlernen und damit auch die Bindung an die Eltern und darüber hinaus an die weitere Familie in der Türkei". Die Eltern sehen es als unentschuldig an, wenn ihre Kinder sich nicht mehr mit Großeltern, Tanten und anderen Verwandten, gleich wo sie leben, verständigen kön-

nen. Sie befürchten, daß man sie für dieses Defizit verantwortlich machen würde, und zwar sowohl die Familie in der Türkei, als auch das türkische Umfeld, zu dem sie gehören. Sie fürchten, daß ihre Sitten und Gebräuche, Werte und Normen verloren gehen<sup>67</sup>. Manchmal klingt sogar etwas Überheblichkeit oder Unsicherheit mit, wenn sie bei ihren Werten und Normen immer wieder auf die türkische Gastfreundschaft zu sprechen kommen, die es bei den Deutschen nicht gäbe und die man z.B. erhalten möchte. Oder sie stellen fest, daß sie ihre unverheirateten Kinder nicht mit achtzehn aus dem Haus schicken und die erwachsenen Kinder, die zu Hause wohnen, nichts zum gemeinsamen Haushalt beitragen müssen, wie es die Deutschen von ihren Kindern verlangen. Sowohl das Bestehen auf der Sprache als auch auf den Sitten und Bräuchen soll dazu beitragen, die Angst zu vermindern, daß sie die Kinder an die andere Kultur verlieren könnten.

Die meisten Angehörigen der zweiten Generation besitzen eine bessere Schulbildung als die Elterngeneration, und die dritte Generation wird voraussichtlich noch besser ausgebildet sein, als es die zweite ist, das verstärkt die Furcht, daß der Familiensammenhalt verloren gehen könnte. Daher richtet die Elterngeneration ihren bereits verdienenden Söhnen der Tradition gemäß auch jetzt noch die Hochzeit aus, selbst wenn sie sich dadurch stark verschuldet und der Sohn (die Hochzeit wird von der Seite des Mannes ausgerichtet) es von seinem Verdienst auch selbst tun könnte.

Vergleiche ich die Aussagen der Eltern und die der Schulleiter, so kann ich feststellen, daß Abmeldetendenzen nur in geringem Umfang bestehen. Die Gründe dafür sind an den einzelnen Schulen unterschiedlich und verändern sich auch mit dem Alter der Schüler. Während an den Grundschulen religiöse und politische Einstellungen der Eltern den Ausschlag für eine Abmeldung geben, gilt dies für die weiterführenden Schulen nur noch bedingt. Vor allem in den höheren Klassen ist der Grund eher das Defizit in einem anderen Fach oder aber der Job, den der Schüler angenommen hat, um sein Taschengeld aufzubessern. Je mehr sich die Eltern um die Schulausbildung ihrer Kinder kümmern, desto geringer ist die Zahl der Abmeldungen.

Nur ein Vater, ein Taxifahrer, dem man aufgrund seines Bartes seine Zugehörigkeit zu einer fundamentalistischen Vereinigung ansieht, ist gegen den Türkischunterricht

---

<sup>67</sup> Was Matter (1990:95) für den Ehrbegriff türkischer Studenten schreibt, die das Verständnis, das sie von Ehre haben, dem der deutschen Studenten als überlegen ansehen, läßt sich bei den interviewten Eltern allgemein in Bezug auf Werte und Normen feststellen.

und sagt: "Ich schicke meine Kinder nicht in diesen Unterricht, damit sie etwas von dem Mann lernen, der in der Türkei die Religion abgeschafft hat".

## 7. Interviews mit türkischen Schülern

Wie schon im Abschnitt über die Gewinnung von Probanden (s.a. Kap. VI.2.) erwähnt, interviewte ich türkische Schüler unterschiedlichen Alters zu ihrer Einstellung zum MU. Bei denen, die noch zur Schule gehen, hatte ich immer die Furcht, daß die Befragung als Ausfragen über die den Unterricht erteilende Lehrkraft aufgefaßt werden könnte, was es nicht sein soll. Alle Interviews mit den Schülern und Studenten erfolgten auf Deutsch, wobei mich das gute Deutsch, das sie sprachen, beeindruckt hat.

### 7.1 Interview mit den Brüdern Emin und Engin

Als ich in der Moschee den Vater befrage, warum er seine Kinder in den MU schicke, sind diese beiden Jungen anwesend. Das Gespräch ergibt sich zwanglos.

Die beiden Brüder gehen seit dem ersten Schuljahr in den Muttersprachlichen Unterricht. Beide erhielten zunächst diesen Unterricht an der von ihnen besuchten Grundschule. Der eine, der seit einem Jahr auf die Realschule geht, besucht noch immer diesen Kurs, obwohl er eigentlich nur für die ersten vier Schuljahre, also die Grundschulzeit, ausgelegt ist. Das bedeutet, daß er noch einmal die Themen der vierten Klasse durchnimmt, anstatt die der fünften. Der andere, der in die siebte Klasse eines Gymnasiums geht, muß den Unterricht an einer anderen Schule besuchen, da es an seiner Schule keinen gibt. Die Aussagen der beiden lauten folgendermaßen:

Obwohl wir jetzt an eine andere Schule müssen, gehen wir gern zum MU. Wir haben Freunde<sup>68</sup> dort, wenn auch unsere besten Freunde unsere Klassenkameraden sind. Zwischen dem deutschen und dem türkischen Unterricht gibt es Unterschiede. Im deutschen Unterricht müssen wir viel mehr Rechtschreibung üben, im türkischen dagegen lesen wir Bücher und sprechen über Erdkunde. Von der ersten Klasse ist uns noch in Erinnerung geblieben, daß wir uns vorstellen und erzählen mußten, wo wir wohnen. Wir finden es gut, daß es in Türkisch wenige Hausaufgaben gibt, und daß wir sie oftmals schon in der Schule machen dürfen. Zwischen den Lehrern finden wir keinen Unterschied, beide sind nett zu

<sup>68</sup> Freundschaften sind Beziehungen, die eingebettet sind in ein Netzwerk anderer Personen. Sie entstehen nicht von heute auf morgen und sind vergleichsweise dauerhaft. Die Entwicklung interethnischer Freundschaften kann als Indikator von "Eingliederung" in die Aufnahmegesellschaft angesehen werden. (Esser, 1990: 185 ff)

uns. Die Lehrer sagen: "Für uns gibt es keinen Unterschied in der (Haut)farbe oder den Kindern, wir lieben alle Kinder".

Der ältere Junge wünscht sich, daß in Türkisch noch mathematische Fachausdrücke gelehrt würden, denn sein Vater möchte ihm manchmal bei Problemen helfen, aber da er selbst nur die deutschen und sein Vater nur die türkischen Ausdrücke kennt, bleibt es meist beim Wollen.

Für beide ist der MU ein Fach wie jedes andere. Jetzt ist es ein bißchen umständlicher, dahin zu kommen, dafür geht es dort auch etwas lockerer zu. Auch daß der Unterricht am Nachmittag ist, finden sie nicht so schlimm, denn am Wochenende gehen sie zusätzlich zum Religionsunterricht in die Moschee, und das den ganzen Tag. Das Interview mit den beiden Buben zeigt, daß sie beide mitten im Geschehen stehen. Für sie ist das Leben eben so und sie nehmen es hin. (Ich erinnere mich dabei an meine Schulzeit in der Türkei, als wir zusätzlich zu dem normalen Stundenplan mit türkischer Geschichte und Geographie, am Nachmittag Unterricht in deutscher Geschichte und Geographie hatten, und dies nicht als besonders belastend empfanden.) Sie wissen von ihrem Vater, daß sie zwar türkische Staatsangehörige und Muslime sind, daß aber die elterliche Lebensplanung auf Deutschland ausgerichtet ist.

## 7.2 Tuğba

Tuğba, 19 Jahre alt und Schülerin der 12. Klasse eines Wirtschaftsgymnasiums, erzählt von ihrer Schulzeit:

Ich bin hier geboren und habe schon den Kindergarten besucht. Seit meiner Einschulung besuchte ich auch den MU. In der Grundschule lag er am Vormittag, später dann am Nachmittag. Was wir gelernt haben, erinnere ich nicht. Nur daß wir an den Feiertagen dem Lehrer die Hand geküßt haben, daran kann ich mich erinnern.

In der Sekundarstufe I haben wir dann sowohl türkische Geschichte, Geographie und die Nationalhymne gelernt, auch den Marsch zum 10. Jahrestag der Republik. Wir hatten eine kleine Bücherei und durften uns immer Bücher aussuchen. Es waren schöne Bücher, selbst mein Vater las sie. Zum türkischen Lehrer hatten wir guten Kontakt.

Zu den Schülerinnen des MU habe ich heute nur noch lockere Verbindungen. Sie gehen z.T. arbeiten oder sind in anderen Klassen. Aber ich habe schon seit 18 Jahren eine deutsche Freundin.

Die Türkei ist mein Ein und Alles. In meinen Adern fließt türkisches Blut. Aber trotzdem bin ich anders als die Türkinnen in der Türkei.

Man merkt gleich, daß ich nicht in der Türkei groß geworden bin, nicht nur an den Klamotten. Ich sehe meine Zukunft dort. Aber ich muß erst meine Ausbildung hier beenden. (...)

Ich bin besser ausgebildet als die meisten Gleichaltrigen in der Türkei. Ich spreche beide Sprachen gleich gut. Es gibt aber manche Ausdrücke, die ich nur auf Deutsch kenne.

Tuğba ist eine selbstbewußte junge Türkin. In ihrer Familie wird nur Türkisch gesprochen und sie wird von ihren Eltern bewußt türkisch erzogen. Die Türkei kennt sie nur von ihren Ferientaufenthalten und verbindet mit ihr Wärme, freie Zeit, Meer, eine Zeit, wo sie auch manches mit den Eltern zusammen unternimmt. Aufgrund der anstrengenden Arbeit ihres Vaters, der selbständiger Handwerker ist, geschieht das sonst nur selten. Hier besucht die Familie in der freien Zeit meistens die Verwandten (die überwiegende Anzahl lebt in Deutschland) und die 'hemşehrililer' (Bekanntes aus derselben Gegend oder demselben Ort), oder diese kommen zu ihnen, im Winter in die Wohnung, im Sommer trifft man sich im Garten.<sup>69</sup>

Sie ist der Meinung, daß der MU ihr dabei geholfen hat, sich hier zu integrieren, wenn sie auch nicht sagen kann, auf welche Weise.

Sie erinnert sich nicht daran, daß die Tatsache, in einem fremden Land aufzuwachsen, je im Unterricht thematisiert worden ist. (s. Kap. IV 2.) Sie ist die einzige, die konkret, auf eine lange Freundschaft mit einer Deutschen hinweist.

Bei den anderen Interviews kommen zwar auch deutsche Freundinnen vor, aber nicht in dieser Ausschließlichkeit.

### 7.3 Interview mit Fatime

Fatime ist 21 Jahre alt und hier geboren. Sie hat die Hauptschule besucht und anschließend eine Lehre als medizinisch-technische Assistentin beendet. Sie besitzt die deutsche Staatsangehörigkeit und ist seit einem Jahr mit einem entfernten Verwandten aus der Türkei verheiratet. Bei ihrer Arbeit gibt sie sich sehr westlich, trägt weiße Hosen und offene Haare. Wenn sie ihren Namen nennt, läßt sie sogar das hintere "e" weg, vielleicht um ihn französisch erscheinen zu lassen. Um so erstaunter bin ich, als ich sie auf der Straße treffe in einem langen Mantel und mit einem Kopftuch, das in der Art der streng religiösen Frauen gebunden ist. Fatime berichtet:

Als ich eingeschult wurde, war ich sehr nervös. Wahrscheinlich hatte ich Angst. Als ich dann in der zweiten Klasse in den Türkischunterricht gegangen bin, habe

<sup>69</sup> Freundschaften bei Migranten orientieren sich auch noch nach mehreren Generationen stark an den ursprünglichen ethnischen Kriterien. Dies geschieht vor allem dann, wenn die ethnische Zugehörigkeit mit einem weiteren Merkmal funktional diffuser Art in Zusammenhang steht, (Esser 1990:191)

ich mich richtig wie in einer Heimat gefühlt. Alle meine Freundinnen stammen noch aus dieser Zeit, als wir zusammen den Türkischunterricht besuchten. Dabei bin ich inzwischen schon in einen anderen Stadtteil gezogen. Deutsche Freundinnen habe ich keine, obwohl ich gern eine hätte, schon um mein Deutsch zu verbessern.

Im MU haben wir viele Themen besprochen. Ich kann mich vor allem daran erinnern, daß ich die Nationalhymne lernen mußte, und daß ich auch den Vers: Türküm, doğruyum, çalışkanım (s.a. Fußnote 25) usw. gelernt habe. Unser Lehrer hat uns auch Geographie und Geschichte beigebracht und Vergleiche zwischen der Türkei und Deutschland gezogen, vor allem in wirtschaftlicher Hinsicht.

Die Türkei kenne ich nur von meinen Ferientaufenthalten. Ich muß sagen, die Türken dort kommen mir ganz anders vor als hier.

Fatime spricht als erste davon, daß ihr der Türkischunterricht ein Geborgenheitsgefühl gegeben hat, vor allem bei Schulanfang, die ihr der andere Unterricht so nicht vermittelte. Die Bindungen, die dort entstanden sind, dauern bei ihr bis heute an. Trotz Wohnortwechsel, unterschiedlichem beruflichem Werdegang und Heirat, hat sie noch immer ihre Freundinnen aus dem MU, während sie zu Deutschen, außer bei ihrer beruflichen Tätigkeit, keinen Kontakt hat.

Von den Inhalten her erinnert sie sich eigentlich nur daran, daß sie national ausgerichtet gewesen sein müssen, denn sie behielt im Gedächtnis die Nationalhymne und den Schwur, den die türkischen Schulkinder jeden Morgen vor Beginn des Unterrichts aufsagen müssen. Sie kann sich als Einzige daran erinnern, daß der Lehrer manchmal Vergleiche zwischen der Türkei und Deutschland angestellt hat. Sie meint, daß es vor allem in ökonomischer Hinsicht gewesen sein müsse.

#### 7.4 Interview mit dem Politologiestudenten Ali

Den Studenten, mit dem ich das folgende Interview machte, traf ich auch in der Moschee, als ich mit den Eltern sprach. Ich hatte zunächst gar nicht vor, ihn zu interviewen. Er bot sich spontan an, mir von seinem MU zu erzählen. Er ist in Deutschland geboren und besuchte die schulischen Einrichtungen in Oberursel. Jetzt studiert er Politologie an der Universität Frankfurt:

Ich habe den MU länger besucht als ich eigentlich sollte. (Der MU hört nach der 10. Klasse auf.) Von der ersten bis zur vierten Klasse hatte ich immer den gleichen Lehrer. (...) Es gibt schon Kulturunterschiede zwischen den deutschen und den türkischen Lehrern, denke ich. Die türkischen Lehrer haben eine ganz andere Auffassung von Lehrmethode und Autorität.

Bei der ersten und zweiten Klasse kann ich das nicht so sagen, aber wenn ich zurückblicke, war der Unterricht nicht schlecht. Ich habe viel gelernt, mein Türkisch ist eigentlich recht gut. Das liegt aber nicht nur am Unterricht, sondern wie man sich weiterbildet. Was man liest, wieviel man liest, wie die Familie spricht. (...) Wir reden genug Deutsch in der Schule, auf der Arbeitsstelle und dann ist es das Mindeste, in der Familie Türkisch zu reden. Nicht irgendein dahergefuseseltes, sondern ein fundamentales, eins, das Hand und Fuß hat.

Auf die Frage, welche Themen ihn im MU am meisten beeindruckt haben, sagt er:

Die türkische Geschichte natürlich, so von Kemal Atatürk. Das prägt einen, das was er gesagt und getan hat. Das ist wichtig gewesen für mich. Viele Leute sagen 'Personenkult', schon fast ein Abgott, das würde ich nicht so sagen. Wichtig ist, was er für die Türkei Fortschrittliches gemacht hat, das fasziniert mich. Wir waren halt von den westlichen Nationen nach dem ersten Weltkrieg besetzt. (...) Geschichte war schon immer mein Ding. So religiöse Sachen haben wir nie gelernt. Erdkunde haben wir gut gelernt, darauf hat man sehr viel Wert gelegt, daß man sein Land gut kennt. Ich habe einen Lehrer gehabt, der war einer der besten. Der Mann hat uns viel beigebracht, auch Respekt vor den Menschen. Das finde ich wichtig, und dies wird an den deutschen Schulen vernachlässigt. So was ich mir von der Moral her vorstelle.

Bei den türkischen Lehrern muß man wirklich respektvoll sein und so, das ist nicht so falsch. Bei den deutschen Lehrern, da läßt man sich viel zu viel gefallen. Ein Lehrer soll angesehen sein, weil man von ihm was lernt und das ist dabei wichtig. (Ein Lehrer, der nicht angesehen ist, der wird nicht ernst genommen und kann damit auch nicht sein Wissen vermitteln.)

Zur Frage, was er zusätzlich noch vom MU erwarten würde, sagt er:

Daß man die Sprache perfekt beigebracht bekommt: Rechtschreibung, sprachlicher Ausdruck, Fremdwörter. Wenn man die Zeitung liest, kommen so viele Fremdwörter vor, da muß man immer nachschlagen.

Wir haben so Schriftsteller wie Orhan Veli,<sup>70</sup> den großen Nazim Hikmet,<sup>71</sup> die haben wir nie gelesen<sup>72</sup>. Da legte man nicht so viel Wert darauf.

Der vorletzte Interviewabschnitt des türkischen Studenten, erinnert an die Forderungen Atatürks ( s.a. Kap. III), die Lehrer zu achten und sie nicht nur als Lehrer von Schülern, sondern letztlich als Lehrer der Nation anzusehen. Der Student ist der An-

<sup>70</sup> Nazim Hikmet (1902-1963) einer der größten türkischen Dichter der Neuzeit. Seine Wirkung reicht über die Grenzen der Türkei hinaus. Wegen seiner politischen Tätigkeit und seinen Publikationen wurde er mehrmals inhaftiert. Sein bekanntestes Werk ist das Epos "Menschenlandschaften." (Er wird in den Schulen der Türkei aufgrund seiner politischen Einstellung nicht gelesen.)

<sup>71</sup> Orhan Veli (Kanik) gehört zu den jungen Dichtern, die die lyrische Sprache vom historischen Ballast befreien wollten. Wörtlichkeit, Spontaneität und Einfachheit wurden zu den Hauptkriterien des modernen Gedichtes mit sozialkritischem Engagement. (Pazarkaya, 1989: 101)

<sup>72</sup> In die türkischen Schulbücher des Gymnasiums haben die modernen Schriftsteller noch keinen Eingang gefunden. 1998 hat das HKM ein Lesebuch mit zeitgenössischer türkischer Literatur zusammengestellt.

sicht, daß trotz des Kulturunterschiedes und der anderen Didaktik und Methodik die deutschen und türkischen Lehrer etwas von einander lernen könnten. Vor allem sollten die deutschen Lehrer mehr Wert darauf legen, auch ethische Werte zu vermitteln. Der Türkischunterricht mit seinen Schwerpunkten auf Landeskunde und Geschichte hat ihn stolz darauf gemacht, ein Türke<sup>73</sup> zu sein. Vor allem beeindruckt ihn die Person Atatürks. Er hält die Ehrungen, die man diesem zuteil werden läßt, nicht für einen Personenkult, sondern aufgrund der vielen Reformen, die Atatürk zu seiner Zeit durchgeführt hat, als durchaus gerechtfertigt.<sup>74</sup>

Was er im türkischen Unterricht vermißt, ist die Einführung in die neue Literatur. Er stellt eine gewisse Eingeschränktheit in bezug auf den Wortschatz fest, die ihm noch heute das Lesen türkischer Zeitungen erschwert.

Wie schon erwähnt, signalisierte der Gebrauch bestimmter Wörter, ob der Sprecher rechts stehend und konservativ ist. Jeder Lehrer, der als modern und mehr links stehend gelten wollte, bemühte sich daher, die neuen türkischen, vom Türk Dil Kurumu erarbeiteten Wörter zu gebrauchen. Viele jüngere Leute haben deswegen heute Schwierigkeiten beim Zeitungslesen, denn seit einigen Jahren hat eine Anzahl der bis dahin gemiedenen Wörter wieder Eingang in die Sprache gefunden. Vor allem konservativere Zeitungen verwenden sie.

## 7.5 Interview mit Melina

Melina studiert Anglistik und im Nebenfach Turkologie. Sie ist 25 Jahre alt und in Frankfurt geboren. 1980 wurde sie eingeschult:

Ich kann mich nicht erinnern, wann genau ich mit dem MU angefangen habe. Wir hatten eine süße Lehrerin, die fand ich sehr lieb. Ich finde es wichtig, wie der Lehrer den Einstieg macht. Wir haben viel gesungen und getanzt. Sie hat

<sup>73</sup> Schon Atatürk hat gesagt: Ne mutlu, Türküm diyene. (Wie stolz ist der, der sagen kann: Ich bin ein Türke.)

<sup>74</sup> Atatürk war von 1923-1938 Staatspräsident. In dieser Zeit führte er folgende Reformen durch: 1925 Verbot der alten Kopfbedeckung, 1926 Einführung des Zivilgesetzbuches, 1928 Einführung des internationalen Kalenders und der Jahreszählung, 1928 Einführung der lateinischen Schrift, allgemeine Schulpflicht, Verfassungsänderung, 1930 erhielt eine Historikerkommission den Auftrag, die Grundlinien der türkischen Geschichte zu verfassen. Sie erarbeiten folgende 5 Thesen: 1. Zentralasien ist die Wiege aller Zivilisation, 2. die Türken kommen aus Zentralasien, 3. sie trugen schon in prähistorischer Zeit beim Verlassen ihrer Heimat die Zivilisation in die ganze Welt, 4. die ältesten Bewohner Anatoliens kamen auch aus Zentralasien, 5. die heutigen Türken stammen vermutlich von ihnen ab. Damit wird im Geschichtsunterricht die vorislamische Periode aber vor allem auch die türkische Geschichte der Republikzeit 'Milli Tarih' bevorzugt behandelt, es ist ein eigenes Fach. (Adanir 1995)

sehr viele Spiele mit uns gemacht. Dann gab es Schnell-Lesen, sie hat die Zeit gestoppt, dann schrieb jemand während des Diktats an die Tafel. Ich habe mich sehr bemüht, die Beste zu sein. Und wir haben viele Lieder bei ihr gelernt, die kann ich heute noch.

Nach der Grundschule kam ich auf die Bettina-Schule (ein Gymnasium), da gab es keinen Türkischunterricht. Zum Unterricht bin ich mit meiner Schwester an eine Realschule gegangen. Nach kurzer Zeit hat der Lehrer uns weggeschickt. Wir sollten ans Gymnasium gehen zum Unterricht. Ein halbes Jahr hingen wir in der Luft. Meine Mutter ging dann zum Direktor der Bettina-Schule und der hat sich darum gekümmert, daß auch an dieser Schule MU stattfand. Es war dann so, daß die siebente, achte und neunte Klasse zusammen Unterricht hatten, weil wir so wenige waren (s.a. Kap. II 2.2.1). Nach der zehnten gab es dann keinen Unterricht mehr.

Auf die Frage, mit welchen Gefühlen sie anfangs in die Schule gegangen ist, sagt sie:

Ich bin schon in den Kindergarten gegangen, da habe ich Deutsch gelernt. In der Schule hatte ich wenig Schwierigkeiten. Meine Mutter sagt, ich sei gern hingegangen. Ich mochte meine Lehrerin sehr gern. In der Regelklasse waren ganz viele ausländische Kinder: Griechen, Italiener, Spanier, Türken. Am Anfang war ich nur mit türkischen Mädchen befreundet.

Als ich in die Bettina-Schule ging, waren noch drei Mädchen aus meiner Klasse dabei, eine Italienerin, eine Deutsche und eine Jugoslawin. Wir gingen zusammen in eine Klasse. Die Eingliederung war nicht schwer.

Auf die Inhalte des MU angesprochen, kann sich Melina nur schlecht erinnern. Sie sagt:

Die Lehrer haben sich bemüht, den Unterricht nicht so schwer zu machen. Sie haben berücksichtigt, daß wir in der Schule viel machen mußten. Sie wollten auch nicht, daß die Schüler sich vom Unterricht befreien ließen. Ich glaube auch durch den Erfolg, ich war sehr erfolgreich, hat es mir noch mehr Spaß gemacht.

Melina hat keinen Kontakt mehr zu den ehemaligen Mitschülerinnen des MU. Sie sagt:

Es ist nicht so, daß, wenn ich eine Türkin kennenlerne, wir uns schneller zusammenfinden. Überhaupt nicht. Es hat in den letzten Jahren eher noch abgenommen.

Die Frage, ob sie wüßte aus welchem Grund ihre Eltern sie zum MU geschickt haben, beantwortet sie folgendermaßen:

Für meine Mutter war es wichtig, daß wir erfuhren, woher wir kommen. Was alles mit der Türkei zusammenhängt, was wir für Menschen sind. Den geschichtlichen Hintergrund, ein bißchen vom Osmanischen Reich, Literatur, Geschichte. Daher kommt es auch, daß ich Turkologie studiere. (...)

Bei dem Semester in England, da fragte man mich manchmal, woher ich komme. Da sagte ich: Aus Deutschland. Und die zweite Frage war, aber dein Name klingt nicht deutsch. Meistens sagte ich: Meine Eltern kommen aus der Türkei. Ich habe von allem etwas. Die deutsche Mentalität, die türkische, ich sage mal

die europäische. Stimmt, ich bin Türkin, aber manchmal vergesse ich das auch. Wenn ich Türkisch spreche, bin ich anders, als wenn ich Deutsch spreche. Meine Mutter hat sich immer dafür eingesetzt, daß ich Kontakt halte zur Familie in der Türkei. Es gab eine Zeit, da wollte sie mich und meine Schwester ins Internat in die Türkei schicken. Da ist mein Vater eingeschritten und hat gesagt: "Ich will, daß wir zusammenbleiben. Wenn, dann fahren wir alle zurück oder wir bleiben alle hier" und da hatte sich das erledigt.

Auf die Frage, welche Gefühle sie gegenüber der Türkei hege, sagt sie:

Es ist ein schönes Gefühl: Es gibt die Türkei. Aber die Türkei ist immer ein Urlaubsort. Meine Familie ist glücklich dort. Sie haben dann viel Zeit für uns. Aber verbinde ich das mit 'Heimat'? Zum Schluß sage ich dann wieder: "O Gott, ich will zurück".

Melina wohnt trotz ihrer 25 Jahre, wie es sich für ein türkisches unverheiratetes Mädchen gehört, bei ihrer Familie, die durchaus türkisch lebt und deren Familiensprache das Türkische ist. Sie hat das Glück gehabt, am Anfang ihrer Schulzeit und an deren Ende von Lehrerinnen unterrichtet worden zu sein, die sie sehr verehrt und die einen angenehmen Unterricht erteilt haben. Die Lehrerin, die die wenigen Stunden Unterricht am Gymnasium erteilte, ist selbst in die hiesige Schule und Gesellschaft integriert. An die Jahre dazwischen kann sich Melina nicht mehr erinnern, weder an die Namen der Lehrer, noch an Inhalte. Vom Türkischunterricht der Grundschule sind ihr vor allem noch die Lieder geläufig. Es war ein Unterricht, den der Ministerialrat mit „Kuschelecke“ bezeichnet, der aber in der Grundschule z.T. seine Berechtigung hat. Sie ist stolz auf ihre Familie, insbesondere auf ihre Mutter, der es gelingt, türkischen Unterricht an einem Gymnasium durchzusetzen. Dies ist in der Tat erstaunlich, denn Türkinnen traten in schulischen Belangen zu dieser Zeit in der Regel in Begleitung ihres Mannes auf. Hier aber gelingt es einer Frau, zudem ohne Hilfe eines Elternvereins (die türkischen Eltern in Frankfurt haben erst in den neunziger Jahren einen Verein gegründet), Unterricht an einem Gymnasium zu installieren.

Von sich selbst sagt sie, daß sich ihr Denken verändert, je nachdem welche Sprache sie spricht. Als ihr Chef, sie arbeitet neben dem Studium bei einem Fernsehsender, sagt: "Bei uns machen jetzt auch schon Türkinnen Karriere", schaut sie sich zunächst um, ehe sie merkt, daß sie damit gemeint ist. So sehr ist sie in ihrer Arbeitszeit ein Individuum dieser Gesellschaft, während sie in der Familie ganz türkische Tochter ist.

An der Biographie von Melina ist erstaunlich, daß das 'Leben in zwei Kulturen' Melina keine Schwierigkeiten zu machen scheint, daß sie es eher als eine Bereicherung erfährt. Von dem kleinen Mädchen, das sich zunächst nur türkische Schulkameradinnen

aussucht, ist eine junge Frau geworden, die sich ihre Freunde nicht nach Staatszugehörigkeit, sondern nach Sympathie aussucht.

Melina ist inzwischen deutsche Staatsangehörige.

#### 7.6 Interview mit Nurgül

Nurgül ist in Deutschland geboren. Da ihre Eltern die Absicht hatten, in die Türkei zurückzukehren, wird sie nach dem Besuch des Kindergartens, in der Türkei eingeschult. Die Familie, die aus Istanbul stammt, bringt sie bei der Tante mütterlicherseits unter, die ebenfalls Töchter hat. Mit diesen zusammen besucht sie die Schule in Istanbul.

Nurgül berichtet:

Nachdem ich hier den Kindergarten besucht habe, wurde ich zur Einschulung, wie es bei den meisten Gastarbeiterkindern der Fall war, in die Türkei geschickt. Zwei Jahre habe ich dort die Schule besucht.

Die Kinder haben in der Türkei einen anderen Stellenwert als hier. Ich hatte anfangs große Schwierigkeiten. Allein schon die Bestrafungsmethode. Ich war todunglücklich, so sehr, daß meine Eltern sagten, ich darf wieder nach Deutschland kommen. Ich fing hier also in der zweiten Klasse an. Das war das Schlimmste für mich, denn ich sollte regulär die dritte besuchen. Man sagte mir, ich sei in der Türkei ein Jahr zu früh eingeschult worden. Meine Deutschkenntnisse waren auf dem Nullpunkt angelangt. (...)

Ich war, neben einem türkischen Jungen, das einzige türkische Mädchen und habe die volle Aufmerksamkeit der Lehrerin genossen zu dieser Zeit. (1979/80) Ich hatte Glück mit meiner Klassenlehrerin, die meine Eltern zu sich einlud, um die Hintergründe zu erfahren, was ich bisher gemacht habe, wie ich mich fühle. Ich war das nicht gewohnt, daß mich ein Lehrer fragt, wie ich mich fühle. Das war für mich unfaßbar, ich bin doch nur eine kleine Schülerin, die keine eigene Meinung zu haben hat. Das war das Unterschiedlichste, was ich erlebt habe, in der Türkei und dann hier. (...)

Meine Eltern legten Wert darauf, daß ich das Türkische nicht vergesse. Daher war der Türkischunterricht meiner Mutter besonders wichtig. In Schwalbach gab es zu dieser Zeit keinen MU, weder an der Grundschule noch an der Gesamtschule. Ich ging dann zuerst nach Bad Soden, eine Stunde in der Woche, eine Schulstunde. Meine Mutter war berufstätig, sie mußte mich hinbringen. Das war ein Problem. Ich hatte zunächst einen Lehrer, der unheimlich nett war, aber der kein Deutsch sprach. Mehr weiß ich eigentlich nicht von diesem Jahr. Es war jedenfalls ein anderer Stil im Unterricht. Dann wurden es mehr Kinder.

Da war da so eine Elterninitiative, jedenfalls wurde es durchgesetzt, daß zwei Stunden die Woche Unterricht für die Grundschule und Gesamtschule in Schwalbach stattfand. Die Lehrerin, die damals neu anfang, war natürlich Türkin, sie konnte auch kein Wort Deutsch. Wenn ich mich jetzt ganz bewußt daran erinnere, meine ich, daß sie nicht integriert war. Wir hatten ja nachmittags Unterricht und die anderen Schüler waren weg, die Lehrer waren weg. Vielleicht war

noch jemand im Sekretariat. Aber die meiste Zeit war die türkische Lehrerin ja nicht an der Schule. Sie hatte verschiedene Schulen zu betreuen.

Sie kam dann auf die glorreiche Idee, die Grundschüler und die aus den höheren Klassen zu trennen. Die Grundschüler waren die erste Stunde da, dann kamen wir. Da war erst ein Arbeiten möglich. (...)

Die Bücher kamen aus der Türkei, richtige türkische Schulbücher. Die wurden von den Lehrern mitgebracht. Später waren sie neueren Datums. Auch für den Religionsunterricht gab es Bücher, was meine Eltern überraschte. Sie waren der Meinung, für die Schule sollte sprachlicher Unterricht genug sein. Es ging um Sprache, nicht um religiöse Erziehung. Und daran scheiterte der Religionsunterricht dann auch. Die Bücher wurden ausgeteilt und nicht mehr benutzt.

Woran ich mich noch gut erinnern kann, ist, daß wir die Nationalhymne auswendig lernen mußten. Zwei Strophen, sie hat ja zehn. Wenn man sie auch schrieb, machte es einen guten Eindruck. (...)

Es waren Schüler mit unterschiedlicher Sprachkompetenz in einer Klasse und trotzdem wurden sie gemeinsam unterrichtet. Also, es war keine Abstufung da. Es gab keine gezielte Leseförderung. Wer nicht lesen konnte, bekam von vornherein eine schlechte Note. Entweder gab es nur Einsen oder Zweien, wenn die Eltern auch mal zum Lehrer kamen oder es gab dann eine Vier. Meistens, wenn jemand auf der Kippe stand, wenn er eine Ausgleichsnote brauchte, gab es natürlich eine gute Drei. (...)

Soweit ich mich noch daran erinnern kann, haben wir Kurzgeschichten (Lesestücke) gelesen, die in den Büchern standen. Das funktionierte wie in der Türkei. (Niermayer, 1990: 36 ff) Es wurde vorgelesen, zusammen gelesen, jeder durfte sich es noch einmal allein durchlesen, anschauen. Auf der nächsten Seite waren dann drei oder vier Fragen zum Text zu beantworten, was in Gruppenarbeit im Unterricht erledigt wurde. Diejenigen, die diese Fragen verstanden, machten das, die anderen schrieben ab.

Hausaufgaben gab es nie. Weil von den Deutschen (der Schulleitung) etwas Schriftliches für die Notengebung verlangt wurde, nur Mündliches würde nicht ausreichen, wurden dann Diktate geschrieben.

Auf die Frage, ob durch den Türkischunterricht das Gemeinschaftsgefühl unter den türkischen Schülern gefördert wurde, antwortete Nurgül:

Eher weniger. Die Kinder, die im Ort zur Schule gingen, haben sich logischerweise öfter gesehen. Für mich selbst blieb das so ein bißchen außen vor. Mit denen, die wie ich mit der S-Bahn in dieselbe Richtung mußten, da hat man sich dann öfter mal getroffen. Die machten auch wie ich den MU bis zur zehnten Klasse und dann Abitur. Die eine wurde dann gleich verheiratet, weil man der Meinung war, Abitur ist genug. Daß ich mich mit ihr traf, paßte ihren Eltern nicht. Denn wir waren Istanbuler und paßten nicht zu ihnen.

Eine andere türkische Freundin habe ich heute noch. Sie studiert Chemie. Ihre Eltern sind relativ streng, aus Konya<sup>75</sup>. Aber sie hat sich durchgesetzt. Ausbildung hat schon manche Tür geöffnet. Da hat man mehr Freiheit. (...)

Zu der Frage: Hattest du Schwierigkeiten in der Schule, erzählt sie Folgendes.

---

<sup>75</sup> Konya: Stadt des Mevlana-Ordens gilt in der Türkei als sehr traditionell. So sieht man dort nur verhältnismäßig wenige Frauen ohne Kopftuch.

Also, klar, die hatte ich auch. Gerade am Anfang, als ich zurückgestuft wurde. Das war ja eine Schande in der Türkei, wenn jemand zurückgestuft (d.h. nicht versetzt) wurde, das war ganz furchtbar.

Auf die Frage, ob der MU ihr Leben irgendwie beeinflußt habe, antwortete sie:

Insofern, als ich die Bindung zur Türkei aufrecht erhalten konnte, daß er ein bißchen meine Identität geprägt hat, daß ich mich dazugehörig fühle. Ich weiß nicht, ob meine Eltern dazu in der Lage gewesen wären, mir dies nahe zu bringen. Obwohl ja bei mir auch noch die zwei Jahre in der Türkei waren. Deswegen auch mein Interesse an der Turkologie. Ich habe mir da allerdings etwas ganz anderes vorgestellt. Ich hatte mir gedacht: Geschichte. Man definiert sich ja über Geschichte. Es muß doch noch etwas anderes geben außer Atatürk. (...)

Was ich schlimm fand, war, daß man mir sagte: Du siehst nicht wie eine Türkin aus. (Sowohl von deutscher als auch von türkischer Seite sagte man es.) Also, ich kann mich noch an eine Sache erinnern: Ein türkischer Klassenkamerad meines Bruders aus dem MU, mein Bruder ist vier Jahre jünger als ich, sagte zu ihm: "Na hör mal, deine Schwester hat aber ganz schön kurze Röcke an." Ich war damals 14-15.<sup>76</sup> Mein Bruder sagte schlagfertig: "Du hast ja Recht, aber was soll ich machen, wenn das auch meine Mama macht". Wir hatten damit einen Sonderstatus: "Das sind ja keine richtigen Türken".

Auf die Frage, was für ein Bild sie von sich selbst hätte, sagt Nurgül:

Zwischen beiden Stühlen sitzend. - Ich brauche diese Klischees nicht, ich bin das Mittelding. Ich habe das Glück, mir aussuchen zu können, was für mich paßt und gut ist. Das finde ich schön. Ich bin in Deutschland geboren, ich lebe hier, ich will weiter hier leben und hier arbeiten.

Ähnlich wie bei der Bettina-Schule in Frankfurt, ist es eine Elterninitiative, bei der sich Nurgüls Mutter engagiert, die in Schwalbach dafür sorgt, daß die türkischen Schüler zum MU nicht mehr nach Bad Soden müssen. Die Zahl der Schüler aus Grund- und Gesamtschule ist noch so klein, daß alle zusammen nur einen Kurs bilden. (Zu einem Kurs gehören 10-12 Schüler.) Bei Schülern, die aus unterschiedlichen Schulen kommen und unterschiedlichen Alters sind, ist ein erfolgreicher Unterricht nur schwer möglich. Das ändert sich erst, als der Unterricht durch die inzwischen steigende Schülerzahl auf zwei Stunden erhöht wird, und die Schüler wenigstens nach Grundschule und Sekundarstufe getrennt werden. Aber auch jetzt wird im Unterricht nicht differenziert, wie es an wenig gegliederten Schulen üblich ist, sondern es gibt nur einen Unterricht für alle, was zur Folge hat, daß er nur für wenige interessant ist. Wenn sich

---

<sup>76</sup> Hier macht der Klassenkamerad den Bruder darauf aufmerksam, daß er als 'Mann' dafür zu sorgen habe, daß 'namus' die sexuelle Ehre der Frau und damit die Unbescholtenheit der Familie gewahrt bleibe. (s.a. Matter, 1990, Strasser, 1995, Schiffauer, 1987)

diese Tatsache auch bei Nurgül festgesetzt hat, so dürfte sich doch dieser Umstand später verändert haben, denn sie sagt: "Der Türkischunterricht führte dazu, daß ich mich als dazugehörig empfand, er hat meine Identität geprägt". Sie zweifelt daran, daß diese Prägung als Türkin allein durch ihre Eltern Erfolg gehabt hätte.

Aber es ist ein Unterricht wie in der Türkei, was sie beurteilen kann, da sie dort zwei Jahre zur Schule gegangen ist und mit ihren Cousinen Kontakt hat, die im gleichen Alter sind und die Schule in Istanbul besuchen. Wenn sie sich im nachhinein an ihre türkische Lehrerin und den Lehrer erinnert, stellt sie fest, daß diese sehr isoliert waren. Sie sprachen kaum Deutsch, der Unterricht fand nur nachmittags statt, also zu einer Zeit, an der die Schule in der Regel leer ist.

Durch den MU wird aber auch eine soziale Kontrolle unter den Schwalbacher Türken ausgeübt, denn dem jüngeren Bruder wird bedeutet, daß sich seine Schwester für eine Türkin unziemlich kleiden würde. Die Eltern ihrer türkischen Freundinnen, mit denen sie nach Höchst auf das Gymnasium fährt, versuchen den Umgang mit ihr zu unterbinden.

Was man von deutscher Seite vielleicht als Kompliment gedacht hat, daß sie nicht wie eine Türkin aussieht, (ich habe es oft als Kompliment gehört), wird von der türkischen Seite als Kritik ausgesprochen. Beides empfindet sie als gleichermaßen diskriminierend, denn sie bejaht ihre Zugehörigkeit zur türkischen Ethnie.

Sie drückt zunächst das persönliche Empfinden zu ihrer Situation nicht so positiv aus wie Melina, denn sie sagt zunächst: "Ich sitze zwischen beiden Stühlen", um sich darauf zu verbessern, "ich brauche diese Klischees nicht". Denn sie weiß, daß sie hierbleiben wird und dies auch will.

### 7.7 Interview mit Serdar

Nach einer Trennung von fünf Jahren holt der Vater Serdar, der bei den Großeltern im Dorf lebt, nach Hanau. Der Junge, der die zweite Klasse der Dorfschule besucht, möchte viel lieber bei seinen Großeltern in Kappadokien bleiben und kommt nur widerwillig mit. Schon bei der Anmeldung zur Schule ereilt ihn, seiner Meinung nach, ein großes Unrecht, man schult ihn noch einmal, wegen seiner fehlenden Deutschkenntnisse, in die erste Klasse ein:

Ich wollte nicht in die erste Klasse. Das hat mich geärgert, die Leute da konnten kaum rechnen, lesen oder schreiben und ich konnte doch alles. Das hat mich total geärgert.

Ich weiß nicht mehr genau, ob ich dann direkt im Januar mit dem Türkischunterricht angefangen habe, aber zuerst wurde ich auch dort in die erste Klasse aufgenommen. Dann hat mein Vater gesagt, daß ich eigentlich in der zweiten Klasse sei. Die Lehrerin hat mich überprüft und dann hat sie mich in die zweite Klasse des MU genommen. Bei der war ich bis zur vierten Klasse.

Auf die Frage, ob er sich noch erinnern könnte, was unterrichtet wurde, sagt er:

Also, hauptsächlich Türkisch. Musik hat sie noch gemacht, so gegen Ende der Stunde, Musik und Spiele und bis in die dritte, vierte Klasse auch Religion. Türkische Feiertage auf alle Fälle. Es gab den 23. April (Tag der Kinder), den 29. Oktober (Republikfest). Ich weiß nicht, ob der 10. November Feiertag ist oder der Tag, an dem Atatürk gestorben ist. Frau B. hat über den Tod Atatürks Reden gehalten, ja sie hat es der Klasse erzählt. Vom 30.8. hat sie erzählt, vom Befreiungskampf, dem Kurtuluş Savaşı. (...)

Später, in der achten Klasse, hat mich einmal mein Mathematiklehrer gefragt nach türkischen mathematischen Ausdrücken und die kannte ich überhaupt nicht.

Die Frage nach Freunden aus dem MU beantwortet er so:

Im Türkischunterricht waren ja alle Schüler eine Klasse über mir. O.k., da gab es auch zwei oder drei Leute, mit denen ich mich verstanden habe, die auch in der Nähe von uns wohnten. In der deutschen Schule (Regelklasse) hatte ich auch zwei oder drei deutsche Freunde, die waren aus dem Albert-Schweitzer-Kinderdorf. In meiner Klasse war ich der einzige türkische Junge. (...)

Nach der vierten Klasse brauchte ich nicht zu wechseln, weil die Gebrüder Grimm Schule eine Förderstufe hat. Weil ich in der fünften Klasse schon in der türkischen sechsten war, mußte ich dann die sechste zweimal machen. Dann wechselte ich auf das Gymnasium. (...)

Ich habe versucht, möglichst beide Sprachen gut zu erlernen, sonst fühle ich mich nicht wohl. Aber mit der Zeit hat das Türkische irgendwie nachgelassen. Das Türkisch, das wir zu Hause sprechen, ist mehr so ein Dorftürkisch, Dialekt. Der Wortschatz ist nicht so groß. Man muß seine Muttersprache beherrschen, richtig beherrschen. Zu Hause lernt man nicht das normale Türkisch. Das mit dem Türkischunterricht finde ich eigentlich sehr gut. Nur die vielen Hausaufgaben, die es gab, haben mich gestört. Viele haben sie nicht gemacht. Meiner Meinung nach sollten die Lehrer die Hausaufgaben miteinander abstimmen.

Serdar wechselt nach der sechsten Klasse auf das Gymnasium, an dem es keinen Türkischunterricht gibt.

Ich hatte gehört, daß da irgendwo in der Nähe an einer Real- oder Hauptschule Türkisch angeboten wird. Weil ich keine Leute von dort kannte, habe ich gedacht, das wäre zu schwer. Aber das größte Hindernis war, daß ich die Schule nicht kannte und mich nicht allein hinzugehen getraute, in eine ganz große Schule und dann alles allein zu erfragen.

Zu der Möglichkeit, ab der siebenten Klasse 'Türkisch anstelle der zweiten Fremdsprache' lernen zu können, meint er:

Englisch ist auf alle Fälle sehr wichtig, zweite Fremdsprache Türkisch, das wäre nicht schlecht. Dann hätte ich auf alle Fälle Türkisch genommen.

Auf die Frage, ob er meine, daß Sprache etwas mit Identität zu tun habe, antwortet er:

Ja, wenn ich die Sprache beherrsche, fühle ich mich eher dazugehörig. Wenn man die Sprache verliert, verliert man seine eigene Kultur. Wenn ich die Kultur verliere, weiß ich nicht, ob es nur ein Teil oder die ganze Identität ist, die man verliert.

Serdar studiert Politologie und Turkologie. Seit einigen Jahren besitzt er wie sein jüngerer Bruder, der ebenfalls studiert, die deutsche Staatsbürgerschaft, während die anderen Familienangehörigen darauf verzichtet haben. Sein Entschluß hatte ganz pragmatische Gründe: Mit einem türkischen Paß kann er in viele europäische Staaten nicht ohne Visum fahren, auch nicht, wenn es sich um Fahrten handelt, die von der Universität veranstaltet werden. Nicht einmal nach Frankreich oder Belgien kommt er ohne Visum, wie er sagt. Wenn er in Deutschland eine Arbeit sucht, dann werden zunächst die Deutschen, dann die EU-Ausländer eingestellt und erst zum Schluß die Türken. Da er aber nebenbei arbeiten muß, zwei Studenten kann sein Vater nicht unterhalten, ist er darauf angewiesen, einen Job anzunehmen.

Er sieht seine Zukunft eigentlich in der Türkei. Sollte dort aber das nicht gelingen, was er vorhat, so kann er mit dem deutschen Paß immer wieder nach Deutschland zurück. Mit der Türkei gibt es auch keine Schwierigkeiten, denn er besitzt weiterhin den türkischen Paß. So lange er noch studiert, läßt er sich jedes Jahr erneut vom türkischen Militärdienst befreien. Zwar würde er ohne Schwierigkeiten den besonderen Militärdienst für Auslandstürken in den Semesterferien ableisten können, aber da ist noch die Summe von DM 10.000<sup>77</sup>, die er zusätzlich bezahlen muß und die er im Augenblick nicht aufbringen kann.

Serdar ist überzeugter Türke, er trägt eine Kette um den Hals, an der eine kleine türkische Fahne hängt. Er legt großen Wert darauf, ein gutes Türkisch zu sprechen. Deswegen sieht er es als positiv an, daß der Modellversuch 'Türkisch anstelle der zweiten Fremdsprache' läuft und sagt, daß er bestimmt dieses Fach gewählt hätte, wenn es schon zu seiner Schulzeit angeboten worden wäre. Denn er schaffte es nicht, als er auf das Gymnasium überwechselte, die Hemmschwelle zu überwinden,

um an einer anderen Schule weiter am MU teilzunehmen. Seine Eltern aber haben sich nicht, wie die der beiden Studentinnen, darum gekümmert, daß Türkisch auch am Gymnasium angeboten wird.

### 7.8 Gruppeninterview mit Schülern der Realschule

Bei der Festlegung des Termins für das Interview gibt es einige Schwierigkeiten. Die Lehrerin muß kurzfristig zu einer Dienstbesprechung. Da damit auch der Unterricht ausfällt, bin ich nur auf die Schüler angewiesen, die freiwillig an diesem Nachmittag in der Schule bleiben, das sind drei Schülerinnen und vier Schüler. Die Lehrerin hatte mich den Jugendlichen schon angekündigt und gesagt, daß ich sie interviewen wolle, weil ich eine Arbeit über den MU schreibe. Sie können sich darunter nichts vorstellen und vermuten, daß es einen politischen Hintergrund, möglicherweise einen mit den Problemen zwischen Türken und Kurden<sup>78</sup>, geben müsse. Während der ersten halben Stunde ist die Lehrerin noch im Raum, doch ich fühle mich durch ihre Anwesenheit weder hier in der Realschule noch später im Gymnasium gestört. Es ist mir natürlich bewußt, daß die Antworten ohne ihre Gegenwart möglicherweise etwas anders ausgefallen wären. Andererseits ist es wichtig, das Verhältnis zwischen Schülern und Lehrer keiner Belastung auszusetzen. Die Interviewerin kommt ein- oder zweimal, die Lehrerin werden die Schüler noch mindestens ein Jahr im Unterricht haben. Sie bleibt aber im Hintergrund, so daß kein Blickkontakt entstehen kann. Nach der ersten Gesprächsrunde, die eine Art Vorstellungsrunde ist, dominieren verbal ganz schnell je ein Mädchen und ein Junge die Gruppe.

Fünf Schüler sind in Frankfurt eingeschult worden. Ein Mädchen, deren Eltern geschieden sind, lebte zunächst bei seinem Vater, ehe es vor fünf Jahren zu seiner Mutter nach Frankfurt gezogen ist. Ein Junge ist in der Türkei eingeschult worden. Er kam erst 1992, als er im dritten Schuljahr war, zu seinen Eltern zurück. Alle Schüler sprechen gut Deutsch, die beiden letztgenannten haben noch einen leichten Akzent.

---

<sup>77</sup> Türken im Ausland brauchen nur 6 Wochen zum Militär, müssen aber dafür zusätzlich die obengenannte Summe bezahlen.

<sup>78</sup> Die Kurden, die im Osten und Südosten der Türkei ansässig sind, lebten dort schon vor der Besiedlung durch die Türken. Sie bilden die größte ethnische Minderheit, die jedoch nicht als solche anerkannt wird, bzw. wurde. Bereits 1925 richtet sich der Kurdenaufstand unter Şeyh Said gegen den türkischen Nationalismus. Kurden sprechen indogermanische Sprachen: Kurmanci und Zazaki. (s.a. Adanir, 1995: 35)

Uğur hebt sich bei den Jungen und Melek bei den Mädchen durch ihre Wortgewandtheit hervor. Uğur berichtet:

Türkischunterricht ist für mich etwas Heimisches. Ich lerne etwas über meine Urväter kennen. Was mein Großvater in der Türkei erlebt hat. Man lernt seine Geschichte kennen, während man im Deutschunterricht nur die deutsche Geschichte kennenlernt. Mit Freunden ist man daran gewöhnt, Deutsch zu sprechen, weil auch deutsche Freunde, italienische oder solche anderen Ursprungs dabei sind.

Hier kann ich mein Türkisch festigen und spreche dann ein flüssigeres Türkisch. Wir lernen auch Erdkunde. Ich weiß jetzt, welches der längste Fluß, der höchste Berg in der Türkei ist. Ich kann mitreden, ich kann sagen, das ist so und so. Und ich kann auch mit den Türken darüber reden. Ich kann meine eigene Meinung äußern, weil ich das im Türkischunterricht gelernt habe. Das finde ich sehr gut, denn man braucht Wissen, damit man mitreden kann.

Auch Hakan besucht seit seiner Einschulung in die Grundschule den MU und betont:

In der Grundschule habe ich zuerst bei einer kurdischen Lehrerin Türkisch gelernt. Sie sprach aber ein ausgezeichnetes Türkisch.

Er berichtet, wie die anderen, von seinem Wissenszuwachs durch den Türkischunterricht. Er war einige Jahre auf dem Gymnasium, wechselte dann aber auf die Realschule, als es nicht so aussah, als ob er das Abitur bestehen würde.

Kader, wie die ersten beiden Schüler hier geboren, wurde in die Türkei zu Verwandten gebracht und dort eingeschult. 1992 ist er zurückgekommen und nimmt seitdem am MU teil. Er sagt:

Natürlich fällt mir der Türkischunterricht leichter, weil ich schon manches in der Türkei gelernt habe. Deswegen bedeutet der Unterricht keine Belastung für mich.

Melek war wie Hakan zunächst auf dem Gymnasium. Da sie in der zehnten Klasse nicht versetzt wurde, wechselte sie auf die Realschule und wiederholt diese Klasse. Sie hat aber vor, nach dem erfolgreichen Abschluß auf eine Fachoberschule zu gehen und dort das Fachabitur zu machen. Sie erzählt:

Ich habe auch seit der ersten Klasse den MU besucht und hatte vier verschiedene Lehrer. Ich schließe mich dem Uğur an, man hat ein Recht darauf, den MU zu besuchen. Weil es wichtig für mich ist, wegen der Sprache. Man lernt schwierige Wörter, Ausdrücke, wie im Deutschen, wenn wir Aufsätze schreiben. Auch im Grammatikbereich bekommt man viel Wissen. Wenn man den Türkischunterricht nicht besucht, kann man nicht mitsprechen, kann nicht seine Meinung sagen: Man kann halt vieles mitmachen, wenn man Türkisch kann.

Auch Ayşe besucht den MU seit dem ersten Schuljahr und ist wie die anderen der Meinung, daß man am Türkischunterricht teilnehmen soll. Auf die Frage, ob sie es im

ersten Schuljahr als belastend empfunden habe, noch zusätzlich zum Regelunterricht Türkischunterricht zu haben, greift Melek ein und sagt:

Natürlich ist es das Gegenteil. Da sitzen türkische Leute zusammen, die Freunde aus der Parallelklasse. Die Atmosphäre ist ganz anders dort. Da ist man sich näher als in den Regelklassen. Man spricht zusammen, es macht andererseits auch Spaß. Ich denke, daß das keiner als Belastung ansieht. Wenn man gezwungen wird, von den Eltern: Ja, du mußt in den Türkischunterricht, du kannst nicht so gut Türkisch, dann vielleicht. Es ist nur belastend für die Leute, die kein Interesse daran haben, oder die sich nicht verständigen können mit den Heimatleuten.

Uğur antwortet darauf:

In der ersten und zweiten Klasse habe ich mir gedacht: Türkisch, wozu brauchst du das. Da hat es mir keinen Spaß gemacht. Ich habe meine Mutter immer gebeten: Ich will nicht mehr dorthin. Ich hatte zu Hause das Atari, das habe ich so gern gespielt. Dafür hätte ich gern mehr Zeit gehabt.

Darauf Melek:

Wenn man merkt, daß es Spaß macht, dann geht man auch gern hin.

Mert fängt mit dem gleichen Satz an, mit dem bisher alle begonnen haben:

Ich besuche den Türkischunterricht seit dem ersten Schuljahr. Ich finde es auch sehr wichtig, daß es den MU gibt. Kinder die keinen haben...

Und auch Bünyamin fängt so an und versucht sein Verslein aufzusagen. Es stellt sich dann aber heraus, daß er, obwohl er die zehnte Klasse besucht, nur acht Jahre im MU war. Und daraufhin räumt er ein, daß man manchmal doch kein so großes Interesse hat und dann nicht hingeht:

Das kommt auf die Situation an, wie man sich im Augenblick fühlt.

Sicherlich hat die Lehrerin mit den Schülern darüber gesprochen, was man der Interviewerin erzählen könnte.

Die Interviews finden zu der Zeit statt, in der man befürchtet, daß die neue hessische Regierung die Struktur des MU ändern würde. Es kann aber auch sein, daß es an der Anwesenheit der türkischen Lehrerin liegt, daß mir so gleichlautende Antworten gegeben werden. Gleichzeitig bilden diese Schüler, bis auf eine Schülerin, auch eine Freundesgruppe und aus diesem Grunde ist die Motivation, den Türkischunterricht zu besuchen größer.

Ich weise die Probanden auf die 12 türkischen Schüler (ca. 15% der türkischen Schüler dieser Schule) hin, die nicht den MU besuchen und frage sie, warum diese Schüler ihrer Meinung nach nicht kommen. Ich erhalte folgende Antworten:

Die Eltern haben es anfangs wohl nicht gewollt und später konnten die Kinder nicht mehr hingehen, weil vielleicht ihr Türkisch nicht mehr ausreichte.

Melek sagt:

Es hat vielleicht etwas mit Politik zu tun. Wir machen zwar keine Unterschiede zwischen Türken und Aleviten oder Sunniten und Kurden oder überhaupt so etwas. Das hat auch was mit religiösen Dingen zu tun. Ich kenne keine Kurden, die überhaupt in den Unterricht gehen. Ich habe eine kurdische Freundin, die geht auch nicht hin. Aber Aleviten und Sunniten oder was immer, die gehen in den Unterricht. Aber die Kurden, die dürfen nicht gehen, das ist nicht ihre Muttersprache. (Sie meint, daß die kurdischen Eltern ihre Kinder nicht hinschicken, weil Türkisch nicht ihre Muttersprache ist.)

Mert erklärt mir, wie sie (die türkischen Schüler) den Begriff ‚Kurde‘ definieren:

Wenn wir Kurden sagen, meinen wir nicht die Kurden (als Volk), sondern die Anhänger der Terroristenpartei.

Uğur widerspricht:

Wenn wir Kurden sagen, meinen wir die Menschen, die aus dem Südosten der Türkei kommen. Ich komme auch aus dem Südosten. Ich fühle mich als Türke, weil meine Eltern dort geboren sind und weil mir die türkische Geschichte bekannt ist und weil ich die Mentalität eines Türken habe. Einige sagen mir, ich sei Kurde. Aber ich weiß nicht, warum man mich so bezeichnet. Ich kann kein Kurdisch, ich weiß nichts über die kurdische Geschichte und Kurden sind doch auch ein Volk wie die Türken.

Hier wird mir bewußt, daß trotz der mit großer Selbstsicherheit vorgetragenen Ansicht "wir lernen Geschichte und können dann mitsprechen" die Begriffe Aleviten und Sunniten und Kurden doch nicht einem fundierten Wissen entsprechen. Sie wissen nicht, daß die Kurden sich sowohl ethnisch als auch religiös von den Türken unterscheiden. Wie erstaunt wären die Schüler, wenn sie von den anderen Minderheiten<sup>79</sup> erführen?. Uğur weiß nicht, daß Kurden oftmals kein Kurdisch sprechen und höchstwahrscheinlich auch nicht viel von ihrer Geschichte wissen. Die anderen aber wissen anscheinend nicht, daß im Südosten auch Türken wohnen. Uğur hält sich für einen Türken, wenn er die Zuordnung seiner Mitschüler, 'Kurde' zu sein als Spaß empfunden hätte, wäre er durchaus in der Lage gewesen, mir dies auch so zu vermitteln.

Diese Schüler sind zwischen sechzehn und siebzehn Jahre alt und das Kurdenproblem beherrscht die türkischen Medien schon seit Jahren. Es müßte dem Muttersprach-

lehrer doch möglich gewesen sein, die Schüler objektiv an das Thema heranzuführen. Wahrscheinlich ist es aber nur wenigen Türken möglich, sich objektiv mit dieser Frage auseinanderzusetzen. Es gibt auch kaum türkische Medien, die diese Problematik in einem objektiven Sinne behandeln.

Wir sprechen anschließend über die Noten, ob es einen Unterschied zwischen den in der Regelklasse und denen im Türkischunterricht gibt. Melek verneint dies, meint aber, daß Arbeiten, die am Tag nach dem Nachmittagsunterricht geschrieben würden, möglicherweise schlechter ausfallen. Uğur bestätigt die Aussage und meint aber, daß die Türkischnote in der Regel im Rahmen der anderen Noten liegt.

Auf die Frage, ob das Verhältnis zur Türkischlehrerin anders sei als das zu einem Lehrer oder einer Lehrerin des Regelunterrichts, erhalte ich folgende Antworten:

Bei meiner Türkischlehrerin, und ich kenne ja schon ziemlich viele, drei oder vier, also, ich habe z.B. Probleme zu Hause. Ich gehe zu ihr und frage sie: "Was soll ich machen, ich habe mit meinen Eltern Streß". Oder ich habe keinen Bock nach Hause zu gehen. Sie merkt es sofort, wenn ich ein 'hängendes Gesicht'<sup>80</sup> mache. Wenn ich Probleme habe, sieht man mir das immer an, und sie sagt dann: "Komm nach dem Unterricht zu mir, wir reden darüber". Bei anderen, na ja, wenn es dir gut geht, dann geht es gut, wenn nicht dann nicht. Zu unserer MU-Lehrerin haben wir eine Vertrauensbasis. Auf jeden Fall. Sie ist wie eine Mutter.

Melek:

Bei Herrn Schilling ist es auch so. Aber bei den anderen Lehrern ist es so, wenn jeder zu ihnen kommen würde, würde es ihnen reichen. Es hängt ein bißchen von der Größe des Kurses ab. Wir sind wenige im Türkischunterricht und kennen unsere Lehrerin schon seit Jahren. Sie hat auch Kontakt zu unseren Eltern.

Die überschaubare Größe des Kurses und die vielen Jahre des Unterrichts bei derselben Lehrerin haben ein schon fast privates Verhältnis zu ihr entstehen lassen. Besonders gut ist das Verhältnis zu den Schülern, die vom Gymnasium zur Realschule gewechselt sind. Wahrscheinlich hat die Lehrerin sich beim Wechsel vom Gymnasium zur Realschule für die Schüler besonders eingesetzt. (Die Lehrerin ist der Meinung, daß türkische Schüler es auf dem Gymnasium besonders schwer hätten, da sie vom Elternhaus keine Hilfe bekommen können.)

---

<sup>79</sup> Neben den Kurden leben in der Türkei noch eine Reihe von Minderheiten, die anderen Ethnien angehören und die durch die rigorose Nationalisierung teilweise ihrer Sprache beraubt sind: Tscherkessen, Lasen, Armenier, Araber, Sinti und Roma. (Andrews, 1989 )

<sup>80</sup> Ein hängendes Gesicht ist die Übersetzung von çehre asmak- ein mürrisches Gesicht machen. (Steuerwald, 1980: 172)

An anderen Schulen führt der Bekanntheitsgrad des türkischen Lehrers bei Eltern und Schülern oft auch zu einer Ablehnung des Unterrichts, weil sich z.B. die Strenge des Lehrers, die Anforderungen, die er stellt und auch die Inhalte, die behandelt werden, unter Schülern und Eltern ganz schnell herumsprechen und zu einer Abmeldung vom Unterricht führen. Man will sich den zusätzlichen Anforderungen nicht aussetzen oder kann sich mit den politischen Inhalten nicht identifizieren.

Es kommt die Sprache auf die Freunde.

Ayşe und Mert sagen:

Bei mir ist alles gemischt.

Die anderen aber meinen:

In der Schule, da gibt es keine Trennung, da gehe ich auf alle zu. Nach der Schule, in meinem privaten Leben sind es nur Türken.  
Ich bin fast generell mit Türken zusammen, obwohl ich absichtlich keine Trennung mache.

Berna, die erst seit der fünften Klasse in Deutschland ist, sagt:

Ich habe nur türkische Freundinnen. Mit denen verstehe ich mich besser. Wahrscheinlich, weil ich in der Türkei aufgewachsen bin. Ich höre fast nur türkische Musik, und mit anderen kann ich diese Musik nicht hören.

Die anderen mokieren sich über sie. Sie sind der Meinung, daß diese Aussage nicht stimmt, denn es gibt einige türkische Sänger<sup>81</sup>, die in Deutschland aufgewachsen und inzwischen international bekannt sind und deren Musik nicht nur Türken gut finden. Ich habe das Gefühl, daß Berna nicht in die Gruppe, die sich für das Interview bereit erklärt hat, integriert ist. Auf dem Nachhauseweg schließt sich Berna mir an und so kann ich sie noch fragen, ob sie denn wieder lieber in der Türkei bei ihrem Vater wäre, was sie vehement verneint und meint, daß sie sich hier sehr wohl fühle.

Uğur teilt seine Freunde genau ein:

In der Schule bin ich mit jedem zusammen, egal ob Deutscher, Italiener oder Türke. Wenn ich bei meinen Eltern arbeite, (sie haben ein Lokal, in dem er mit-helfen muß) dann bin ich nur mit Türken zusammen. Aber in meinem Privatleben, wenn ich mit meinen Freunden weggehe, da ist alles dabei. Und da ist auch von der Musik alles gemischt.

Wir sprechen dann über ihre Zukunftspläne. Uğur wird nach der zehnten Klasse auf das Bettina-Gymnasium wechseln, drei andere werden auf die Fachoberschule ge-

hen, um ihr Abitur bzw. ihr Fachabitur zu machen. Unter denen, die die Fachoberschule besuchen wollen, sind auch die beiden, die schon einmal auf dem Gymnasium waren. Die anderen drei müssen noch ein Jahr zur Schule gehen, denn sie sind erst in der neunten Klasse. So richtig klar ist es eigentlich keinem, außer Uğur, der Pilot werden will, was er mit dem weiteren Schulbesuch erreichen will. Einer oder zwei meinen, damit habe man vielleicht die Chance, bei einer Bank zu arbeiten. (Andere Arbeitssektoren, wo Türkisch gefragt ist, wie der soziale oder Dienstleistungsbereich fallen ihnen nicht ein.)

Es wird auch die Frage der Staatsangehörigkeit erörtert. Kein Schüler besitzt die deutsche Staatsangehörigkeit. Alle Familienmitglieder eines Schülers haben die deutsche Staatsbürgerschaft beantragt, nur er nicht. Auf die Gründe angesprochen, meint er, daß er erst seinen Militärdienst abwarten wolle, ehe er sich auch darum bemühen werde. Wenn er sich jetzt einbürgern lasse, müsse er in Deutschland Zivildienst ableisten, das wolle er auf keinen Fall. Zum Militär in die Türkei zu gehen, wäre doch für einen Mann allemal besser. Alle Schüler stimmen ihm zu.

Auf Diskriminierungen angesprochen, erzählt eine Schülerin, daß sie einen Job gesucht habe und dabei vom künftigen Chef gefragt worden sei, ob sie eine Türkin sei, welcher Religion sie angehöre, ob ihr Paß unbefristet sei, ob sie eine Arbeitserlaubnis habe. Dabei sei für diesen Job keine Arbeitserlaubnis erforderlich gewesen, was die Sekretärin, vom Chef befragt, bestätigt. Das habe sie so genervt, daß sie auf die Arbeit verzichtet habe.

#### 7.8.1 Die Auswertung des Kurzfragebogens<sup>82</sup> der Realschule

Wie schon erwähnt, habe ich sowohl in der Gruppe der Realschüler wie später auch bei den Gymnasiasten einen Kurzfragebogen (siehe Anhang) verteilt.

Ursprünglich habe ich angenommen, daß das Interview in Abwesenheit der Lehrerin erfolgen könne. Da das nicht ging, entschloß ich mich spontan, zusätzlich diese Art der Befragung durchzuführen.

---

<sup>81</sup> Türkische Sänger, die internationalen Ruf haben sind: Tarkan, Sürpriz, Aziza A.

<sup>82</sup> Der Kurzfragebogen ist in Anlehnung an die Fragen bei Hamburger (1998: 138) entstanden.

Entsprechend dem Anliegen der Arbeit zu untersuchen, wie weit die Schüler in die Schule und damit auch in die hiesige Gesellschaft integriert sind, bezieht sich die erste Frage auf das Integriertsein in eine Gruppe, das Eingebundensein in die Klasse und die Verbundenheit mit der Schule.

Es war mir bereits früher aufgefallen, daß unter Türken die Tatsache, Absolventen der gleichen Schule zu sein, ein starkes Wir-Gefühl bzw. eine große Nähe hervorruft. Dies war der Grund, auch nach der Verbundenheit mit der Schule zu fragen.

Zur Beantwortung der ersten Frage wird eine Erklärung gebraucht. Die Schüler können nichts mit dem Wort 'integriert' anfangen, obwohl im Türkischen 'entegre' im gleichen Sinne gebraucht wird. Als Ersatz dafür wurde dann das Wort 'bağlantılı', verbunden sein (Steuerwald, 1980: 83) angeboten. Ich habe nicht damit gerechnet, daß das Wort in beiden Sprachen unbekannt ist, obwohl es in den Print- und audiovisuellen Medien beider Länder gebraucht wird. Das wundert mich um so mehr, als die Schüler davon sprachen, daß sie sich auch mit Politik im Unterricht beschäftigen.

Während sechs der sieben Probanden sich sowohl in eine Gruppe und die Klasse integriert fühlen, beschränkt sich die Identifikation mit der Schule auf vier. Im Interview

stellt sich dann heraus, daß zwei Schüler erst im gleichen Schuljahr vom Gymnasium an die Realschule gewechselt sind und Berna eine Außenseiterrolle einnimmt.

Bei Frage zwei des Fragebogens habe ich als dritte Aussage den Begriff 'Inländer' gewählt, den der türkischstämmige Abgeordnete der Grünen, Cem Özdemir; für sich und die ausländischen Mitbürger gebraucht. Es schwebte mir dabei vor, daß er möglicherweise eine Identifikationsfigur für die türkischen Schüler ist. Cem Özdemir ist zwar nicht unbekannt, aber auch nicht so bekannt, daß er sofort im Bewußtsein der Jugendlichen ist oder sie sich mit ihm identifizieren. Der Ausdruck aber, den er für in Deutschland lebende und zum Teil schon die deutsche Staatsangehörigkeit besitzende Ausländer gebraucht, ist unbekannt. Von den sieben Schülern empfinden sich immerhin sechs als 'Türken aus Deutschland'.

Frage drei ist eine Ergänzung zur zweiten Frage. Da ich nicht wissen konnte, wie Frage zwei beantwortet wird, fügte ich bei dieser auch noch die Aussage 'aus Frankfurt' hinzu, in der Annahme, daß man sich möglicherweise leichter mit der Stadt, in der man lebt, identifiziert als mit Deutschland.

Bei zwei Fernsehsendungen über Deutsche in der Türkei wurden einmal Personen befragt, die schon seit Generationen in Istanbul leben und noch immer deutsche

Staatsangehörige sind und das andere Mal solche, die erst einige Jahre dort leben. Vertreter beider Gruppen sollten etwas zum Gefühl "Heimat" sagen. Sie antworten, sie sähen zwar Istanbul als ihre Heimat an, jedoch nicht die Türkei. Dies war für mich der Grund, beim Fragebogen Frankfurt einzufügen. Das Ergebnis gibt mir nicht recht. Denn es gibt zwar vier Nennungen: aus Frankfurt, aber auch vier aus Deutschland, wobei zweimal Frankfurt und Deutschland gleichzeitig angekreuzt sind. Das Gesamtergebnis bestätigt aber doch die bei Frage zwei gemachte Aussage, daß die Schüler, bis auf einen, ihren Lebensmittelpunkt hier sehen.

Unter den beantworteten Fragebögen fällt mir einer besonders auf, bei dem die folgenden Aussagen angekreuzt sind: Ich bin in eine Gruppe (irgend eine, nicht die Klasse) integriert. Ich bin Türke. Ich komme aus der Türkei. Auch beim Interview erklärte eine Probandin, sie habe nur türkische Freunde. Da die Fragebögen anonym abgegeben werden, kann ich nicht sagen, ob diese Aussage im Zusammenhang mit dem Fragebogen zu sehen ist.

Das Gespräch mit den Realschülern, verglichen mit dem Kurzfragebogen, gibt mir die Gewißheit, daß die Lehrerin im vorhinein mit den Schülern über die Aussagen gesprochen hat. Die Formulierungen bei Beginn des Interviews hätten sonst nicht so einheitlich erfolgen können. Wenn auch alle Schüler sagen, daß sie vom ersten Schuljahr an den Unterricht besucht haben, freiwillig und ohne Zwang von der elterlichen Seite und ihn nicht als Belastung empfunden haben, so stellt sich doch heraus, daß ein Schüler ihn erst ab der dritten Klasse besucht hat neben den zwei anderen, die in der Türkei eingeschult wurden. Auch die Eltern der anderen, haben den Besuch kontrolliert. Es wäre auch nicht typisch gewesen, wenn kein Kind es je als belastend empfunden hätte, zusätzlich zwei bis vier Stunden wöchentlich mehr Unterricht zu haben.

Was mich am Schulanfang der Realschüler interessiert hat, ist, ob die Schulanfänger den MU in der großen fremden Schule als etwas Bekanntes, Anheimelndes, als eine Art Kuschelecke empfunden haben. An diese Empfindungen kann sich nur eine Schülerin erinnern. Vielmehr scheint der Unterricht diese Funktion jetzt, in der neunten und zehnten Klasse zu haben. Denn die Schüler sprechen von einer anderen Atmosphäre, einer Vertrauensbasis, die zwischen Lehrer und Schüler besteht. Sie glauben, von der türkischen Lehrerin besser verstanden zu werden als von den anderen Lehrern. Sie sieht ihnen ihren Kummer und ihre Sorgen an, ohne daß die Schüler erst darüber reden müssen. Sie erhalten von ihr Rat und Hilfe. Wobei eine Probandin als mögli-

chen Grund dafür die kleinere Gruppe - ca. 12 Schüler - und den jahrelangen Unterricht bei derselben Lehrerin anführt.

Durch den Unterricht wird die ethnische Identität der Schüler gestärkt, sowohl die als Einzelperson, als auch als Gruppe. Das wird durch ein intensives Lernen des 'milli tarih' (der nationalen Geschichte) mit ihren Befreiungskämpfen und den Reformen Atatürks getan. Es hat zur Folge, daß ein Schüler als einziger aus seiner Familie, die deutsche Staatsbürgerschaft nicht beantragt, denn sie könnte hinderlich sein, türkischer Soldat zu werden, was ehrenhafter ist, als in Deutschland Zivildienst zu leisten. Obwohl, wie das Interview mit Serdar ausweist, die deutsche Staatsbürgerschaft kein Hinderungsgrund zu sein scheint, in der Türkei den Militärdienst zu leisten.

Als möglichen Grund dafür, daß andere türkische Schüler, den MU nicht besuchen, wird nur genannt, weil es Kurden sind und diese eine andere Muttersprache haben. Dabei schickt man die Erklärung nach, mit Kurde würden sie nur die Terroristen bezeichnen. Nur Uğur, dessen Eltern aus dem Südosten, also dem Kurdengebiet kommen, sagt als einziger: "Kurden sind ein Volk wie jedes andere".

Um das zuvor Gesagte zu relativieren, fügen andere hinzu, auch sie haben kurdische Freunde. Andere Minderheiten werden nicht erwähnt.

Der Nichtbesuch des MU konzentriert sich auf den Kurdenkonflikt, dabei gibt es noch andere Gründe, wie z.B. Armenier oder Angehöriger einer andern Minderheit zu sein oder einen Job zu haben, die intensive Ausübung einer Sportart, die Religiosität, vielleicht auch die Annahme der deutschen Staatsangehörigkeit usw.

Es sollte im MU in Deutschland möglich sein, objektiver zu den Ereignissen in der Türkei Stellung zu beziehen und den Schülern eine kritischere Sicht auf die Türkei zu vermitteln. Das soll nicht heißen, daß die Liebe zur Türkei zerstört werden soll.

Der MU soll sich entsprechend den Rahmenplänen, auch mit der Situation der Schüler hier auseinandersetzen. Die eigene Situation wird aber von den Schülern nicht zum Thema gemacht, d.h., daß sie auch im Unterricht nicht angesprochen worden ist. Die Schüler werden hierbleiben und das empfinden sie auch so. Sie wollen sich auch nicht abschotten, dies zeigt sich, als sie sich vehement von der Äußerung ihrer Mitschülerin distanzieren, daß man türkische Musik nur mit türkischen Freunden hören könne, aber sie fühlen sich auch nicht als voll dazugehörig. Dabei besuchen die Schüler eine Schule, deren Anteil an ausländischen Schülern 70% (Tischler, 1996: 271) beträgt.

## 7.9 Gruppeninterview mit Schülern von Gymnasien

An dem muttersprachlichen Kurs der Gymnasiasten nehmen außer den Schülern der 10. Klasse der Herder-Schule auch solche aus dem Heinrich v. Gagern- und dem Helmholtz-Gymnasium teil. Es sind neun Schüler anwesend, zwei fehlen. Wie hoch die tatsächliche Zahl der türkischen Schüler in den zehnten Klassen dieser drei Schulen ist, ist nicht bekannt. Für die Schüler endet mit diesem Schuljahr der Muttersprachliche Unterricht. Diejenigen, die trotzdem noch teilnehmen, bekommen keine Note mehr, d.h. das Fach hilft ihnen nicht dabei, den Notendurchschnitt aufzubessern. Eine Schülerin wird am Ende des Schuljahres zur Realschule überwechseln, da sie das Klassenziel am Gymnasium nicht erreicht.

Wir sprechen zuerst darüber, aus welchem Grunde die Schüler diesen Unterricht besuchen. Canan sagt:

Ich nehme schon seit der ersten Klasse am Unterricht teil. Ich gehe wegen meiner Eltern her, aber ich finde auch, man sollte seine Muttersprache beherrschen. Ich gehe freiwillig her, denn je älter ich werde, desto besser weiß ich, daß es für mich wichtig ist, meine Muttersprache besser zu erlernen. Ich kann gute Texte schreiben.

Esra, die auch seit der ersten Klasse den MU besucht, fügt hinzu:

Es ist wichtig, seine Kultur zu kennen und die Sprache zu beherrschen. Ich kenne türkische Kinder, die nicht richtig Türkisch können.

Cem geht seit der dritten Klasse zum Türkischunterricht:

In der zweiten und dritten Klasse denkt man anders. Jetzt finde ich, das braucht man. Manche haben auch im Hinterkopf, daß sie wieder in die Türkei zurückkehren werden, daß man dort bessere Arbeit finden kann als hier. Ich will auch bessere Texte schreiben können.

Alber erweitert:

Ich identifiziere mich mit meiner Muttersprache, daher sehe ich mich gezwungen, diese Sprache zu lernen, sowohl die Kultur als auch die Schrift.

(Bei Alber nehme ich aufgrund seines Namens an, daß er einer türkischen Minderheit angehört. So geben oft Türken jüdischen Glaubens oder auch Aramäer ihren Kindern Namen, die nicht türkisch sind. Ich habe ihn jedoch noch nie bei einem türkischen Muslim gehört.)

Mohammed:

Ich finde es auch gut, daß man Fremdsprachen erlernen kann, da man Fremdsprachen braucht, je mehr, desto besser. Bei der Bank z.B., je besser man die türkische Sprache spricht, desto besser kann man den Kunden behilflich sein.

Ein weiterer Schüler:

Für alle Berufe gilt im Prinzip, je mehr Sprachen man kann, desto besser ist es.

Auf die Frage, ob die Kultur, die diese Schüler bewahren wollen, die gleiche sei, wie die in der Türkei, entwickelt sich folgendes Gespräch:

Esra:

Man versucht, daß die Kultur hier auch weiterlebt. Aber ich denke auch, daß man sich anpassen sollte. Früher kamen die Leute hierher und wollten nur arbeiten, Geld verdienen und wieder zurückgehen. Ich weiß nicht, ob ich zurückgehen werde oder hierbleibe. Ich möchte einen richtigen Beruf erlernen und etwas machen. Man sollte versuchen, sich in die Bevölkerung zu integrieren. Man sollte seine Kultur behalten, aber alles mitmachen und nicht ein Außenseiter sein.

Mohammed:

Die Deutschen verstehen unter Integration Assimilation. Jetzt muß man erst einmal Integration erklären. Integration heißt für mich, sich in einem fremden Land zurechtzufinden, freundlich aufgenommen zu werden, staatliche Hilfe zu bekommen. Assimilation ist, daß man nicht nur die Kultur des Landes, sondern Religion, Verhaltensweisen, alles annehmen muß.

Auf die Frage, ob sie schon von jemandem gezwungen wurden, ihre Religion aufzugeben, wird das von den Schülern verneint. Anschließend meint Mohammed, daß könnte ja noch kommen. Weitere Schüler sagen:

Das verbieten die Menschenrechte.

Wir können uns so anpassen, daß wir von unserer Kultur die negativen Seiten aufgeben und die positiven der anderen annehmen.

Auf die Frage von mir, ob sie meinen, es gäbe eine deutsch-türkische oder türkisch-deutsche Identität, sagt Esra:

Könnte man vielleicht sagen, denn einesteils lebt man hier sein Leben lang, beherrscht beide Sprachen, die Eltern sind Türken, in der Umgebung sind Deutsche und Türken, oder man könnte beide Sachen zusammen verschmelzen und dann eine gute Kultur herausbringen. Man muß ja nicht immer denken, vielleicht bin ich Türke, vielleicht bin ich Deutscher, sondern das übernehmen, was gut ist und so entsteht auch eine Kultur und Tradition.

Wir kehren zum Thema Unterricht zurück. Esra berichtet:

Ja, eigentlich ist alles so wie beim deutschen (Regelunterricht), aber alles gemischt. Wir nehmen Erdkunde, Sozialkunde, wie im Deutschunterricht Grammatik, etwas für die Sprache durch. Alles wie beim deutschen Unterricht.

Von der Türkei lernen wir jetzt mehr, was früher passiert ist. Vom ersten Weltkrieg, vom zweiten, von Kemal Atatürk.

Auf die Frage nach der Literatur in der Schule antwortet ein Schüler:

Wir lesen Romane, sprechen über die Hauptbestandteile des Theaters. Wir lernen Gedichte auswendig. Wir stellen auch Bücher vor. In den Ferien sollen wir Bücher lesen und dann darüber einen kurzen Bericht schreiben, also inhaltlich.

Auf gründlicheres Fragen nach Namen von Schriftstellern, vor allem nach modernen, wird dann der Name von Mehmet Akif Ersoy genannt, dem Verfasser der türkischen Nationalhymne. Ein Schüler meint dazu:

Das machen wir im Deutschunterricht nicht. Das liegt auch daran, wir sind ja alle Türken hier. Und wir haben von der Nationalhymne jede Strophe erklärt und die Bedeutung davon. Mehmet Akif ist einer der Schriftsteller, die wir durchgenommen haben.

Beim nochmaligen Fragen nach Namen von zeitgenössischen Schriftstellern, entsteht erst einmal eine längere Pause. Dann erklären die Schüler, daß sie ein türkisches Lesebuch haben, das Stücke von verschiedenen Schriftstellern enthält. Erst als ich daran erinnere, daß vor zwei Jahren Yaşar Kemal<sup>83</sup> den Friedenspreis des deutschen Buchhandels bekommen hat, fällt einem Schüler ein, daß er schon etwas von ihm gelesen habe. Er sei sein Lieblingsschriftsteller. Auch Orhan Pamuk, der wohl bekannteste zeitgenössische türkische Schriftsteller, von dem auch viele Werke in Deutsch vorliegen, ist ihnen zwar dem Namen nach bekannt, jedoch fällt ihnen kein Titel dazu ein.

Auch von diesen Schülern möchte ich etwas über ihre eigene Einschulung wissen, vor allem, wie sie in diesem Zusammenhang den MU empfunden haben. Der erste Schüler reagiert darauf ziemlich aggressiv:

Das war ganz normal für mich, daß ich meine eigene Sprache und Kultur durch diesen Unterricht kennenlerne. Das war für mich normal. Ich wurde sofort als Mitglied der Klasse aufgenommen, akzeptiert.

Canan:

Es ist ganz wichtig, daß man in den Kindergarten geht. Ich war auch schon in der Kinderkrippe, dem Kindergarten und bin nur mit Deutschen aufgewachsen. Zu Hause habe ich Türkisch gelernt, im Kindergarten Deutsch. Ich habe schon im Kindergarten übersetzt. Also, es ist ganz normal, in die Schule zu kommen,

---

<sup>83</sup> Yaşar Kemal gehört zu den bekanntesten, modernen türkischen Schriftstellern. Er machte den Dorfroman salonfähig. Sein erster Roman "Ince Memed" ist in über vierzig andere Sprachen übersetzt worden. Er erhielt den Friedenspreis des deutschen Buchhandels.

wenn man im Kindergarten war. Mein Cousin Nun, der war nicht im Kindergarten, und der hat jetzt wirklich Probleme.

Ein anderer Schüler:

Wenn man nicht im Kindergarten war, dann gibt es so eine Vorklasse, damit man sich erst an die Schule gewöhnt. Ich selbst war im Kindergarten und deswegen hatte ich keine Schwierigkeiten. Aber einige Freunde von mir, die sind in die Vorklasse gegangen. Und das hat geklappt. Ich glaube, das Hauptproblem liegt darin, daß man sich in der Schule in eine Gruppe einfügen muß, und dies wird einem in der Familie nicht beigebracht. Und man muß sich in der Schule an Regeln halten, die in der Familie so nicht gelten.

Ich versuche die emotionale Komponente des MU anzusprechen und frage, ob der MU beim Schulanfang so etwas wie Heimat, ein Zuhause für sie war. Ein Schüler antwortet:

Ich glaube, wir haben ihn wie jeden anderen Unterricht besucht, da war nichts Besonderes.

Wenn man in Deutschland geboren ist, hat man nicht solche Schwierigkeiten. Wenn man aber mit fünf oder sieben aus der Türkei kommt und dann in die

Schule gehen muß, dann glaube ich, daß der Türkischunterricht eine große Hilfe ist.

Wir gehen zur Notengebung über und ich frage, ob die Noten im Türkischunterricht und in den anderen Fächern sich stark unterscheiden. Eine Schülerin:

Die türkische Fremdsprache zählt wie ein Hauptfach (dies stimmt nicht, sie zählt als Nebenfach). Wir müssen unsere Noten, wie in den anderen Fächern hart erarbeiten. Wir schreiben auch viele Arbeiten und müssen um unsere Türkischnote kämpfen. Jeder bekommt die Note, die er verdient hat. Und wenn du lernst, dann packst du es und wenn nicht, dann nicht. Ich bin der Meinung, daß Türkisch teilweise schwieriger ist, aufgrund der Studentafel. (Nachmittagsunterricht) Wir haben ja nur einmal in der Woche Unterricht (4 Stunden) und daher nicht die Möglichkeit, uns jeden Tag zu sehen. Wir kommen aus verschiedenen Schulen. (Herder-, Helmholtz-, Heinrich v. Gagern-Gymnasium) Im normalen Unterricht hätten wir das Fach dreimal die Woche.

Zu ihren Zukunftsplänen befragt, sind sie sich ebenso unsicher wie andere Jugendliche auch. Einige zweifeln noch, ob sie überhaupt den Abschluß schaffen werden. Andere wiederum meinen, wenn sie schon Latein und Altgriechisch lernen, dann wollen sie wenigstens Jura oder Medizin studieren. Einer möchte gern Diplomingenieur werden.

### 7.9.1 Die Auswertung des Kurzfragebogens der Gymnasien

Anschließend an das Interview teile ich den Kurzfragebogen aus, den ich aufgrund des Wortes 'integriert', das die Realschüler nicht kannten, etwas verändert habe. Anstatt der Aussage 'ich bin in eine Gruppe integriert' frage ich nun: Ich habe Freunde – nur aus meiner eigenen Nation, aus verschiedenen Nationen. Diese Formulierung trifft nicht ganz den Inhalt der Aussage des Fragebogens der Realschule, denn die Gruppe, in die man integriert ist, kann sowohl nur aus Türken als auch aus unterschiedlichen Nationen bestehen. Freunde suche ich mir aus, zu einer Gruppe können auch Personen gehören, die ich mir nicht ausgesucht habe. Andererseits sagen Freundschaften etwas über 'Eingliederung' aus, da sie von Interesse geleitet sind. (Esser, 1990:191)

Die Antworten finde ich erstaunlich, denn alle wählen 'aus verschiedenen Nationen', wobei einer zusätzlich auch noch die eigene Nation ankreuzt. Ebenso fühlen sich alle in ihrer Klasse integriert und noch acht ihrer Schule verbunden, wobei die neunte Aussage nicht verneint, sondern überhaupt nicht angekreuzt ist. Ich nehme an, daß der Fragebogen von der Schülerin ausgefüllt wurde, die mit Schuljahresende diese Schule verläßt.

Die zweite Frage: Als was fühlst du dich? ist folgendermaßen beantwortet worden: Eine Nennung ist nur 'als Türke', eine Nennung ist 'als Inländer' und 'als Türke in Deutschland', die anderen haben unterschiedliche Aussagen angekreuzt. Beim Auswerten interpretiere ich das so, daß diese zwei sich für das Land, in dem sie leben wollen, entschieden haben, während die anderen sieben noch sehr unentschlossen sind. Die Nennung 'Inländer' und 'Türke aus Deutschland' könnte mit der deutschen Staatsangehörigkeit des einen Schüler zusammenhängen.

Die dritte Frage: Wenn man dich in Paris fragen würde, woher kommst du, was würdest du antworten? Auch hier gibt es einige Doppelnennungen. Viermal wird gesagt 'aus Frankfurt', dreimal 'aus Deutschland' und siebenmal 'aus der Türkei', wobei einmal 'Frankfurt' und 'Deutschland' angekreuzt ist, einmal 'Frankfurt' und 'Türkei', zweimal 'Deutschland' und 'Türkei' und viermal nur die 'Türkei'. Diese Antworten korrelieren also nicht ganz mit Frage zwei, wie ich zunächst vermutet hatte. Eigentlich hätten alle 'aus Frankfurt' antworten müssen, ehe sie zusätzlich noch eine andere Aussage machen. Es kann auch sein, daß sie das 'Woher-Kommen' als Abstammung verstan-

den haben. Hier unterscheiden sich die Aussagen zwischen den Realschülern und den Gymnasiasten.

Auch die Antwort auf die vierte Frage, die ich in diesen Fragebogen einfügte: Wo möchtest du deine Ausbildung machen? erstaunt mich. Immerhin sagen acht, daß sie die Ausbildung in Deutschland machen möchten, einer kreuzt zusätzlich noch die Türkei an und ein weiterer möchte sie im Ausland machen.

Obwohl die Gruppen in der Realschule und im Gymnasium bezüglich Alter und Herkunft ähnlich zusammengesetzt sind, zeigt sich doch ein großer Unterschied in ihrer Haltung und in der Art der Beantwortung der Fragen. Schon die erste Frage, warum sie den MU besuchen, beantworten sie unterschiedlich. Bei den Gymnasiasten tritt nicht so sehr das nationale Element hervor, sie geben weniger die Geschichte als vielmehr Kultur und Sprache, die sie bewahren wollen, als Grund für den Besuch des Unterrichtes an. Eine Schülerin sagt offen: "Weil meine Eltern es möchten". Wichtig erscheint es ihnen, die Sprache nicht nur zu sprechen, sondern sie auch 'gut' schreiben zu können. Sie begründen es damit, daß, je mehr Fremdsprachen man kann, desto vorteilhafter ist es bei der Berufsfindung. Irritierend ist dabei, daß sie von Türkisch als Fremdsprache reden, während der eine, den ich aufgrund seines Namens für einen

Angehörigen einer Minderheit halte, als einziger von der Muttersprache spricht. Türkisch, das hier nicht anstelle der zweiten Fremdsprache unterrichtet wird, hat diesen Stellenwert bei den Schülern erhalten. (Was für die türkische Lehrerin spricht.) Auf die Kultur und Tradition, die es zu bewahren gilt, angesprochen, gibt es bei den meisten Schülern Zustimmung zu einer teilweisen Integration, um, wie sie sagen, nicht ein Außenseiterdasein führen zu müssen. Ein Schüler, dessen Familie sich, nach Aussage der Lehrerin, den Fundamentalisten zugewandt hat, befürchtet allerdings, daß von den Deutschen Assimilation gefordert wird.

Sich von beiden Kulturen die 'besten' Eigenschaften herauszusuchen, finden sie am richtigsten. Das würde darauf hinauslaufen, sich als "Türke aus Deutschland" zu fühlen oder eben als sogenannter 'Inländer'.

Über ihren Schulanfang haben sie sich erstaunlich viele Gedanken gemacht. Alle finden, daß für Kinder, die den Kindergarten besucht haben, der Schulanfang leichter ist als für die, die direkt aus ihren Familien in die Schule kommen. Denn in der Schule muß man Regeln befolgen, die nicht denen in der Familie entsprechen. So besteht

die Notwendigkeit, sich in eine Gleichaltrigengruppe einfügen zu müssen, etwas, was man in der Familie nicht lernt. Sie sprechen damit zwei wichtige Punkte an, die in der Literatur, sei es bei Petillon (1984) oder Stöckli (1989) auch ausgeführt werden. Die Schüler messen dem Kindergartenbesuch für den schulischen Werdegang eine große Bedeutung bei. Wer nicht den Kindergarten besucht hat, dem ist der Besuch der Vor-klasse anzuraten. Der MU ist, nach Meinung der Schüler, beim Schulanfang besonders für die hilfreich, die erst kurz vor der Einschulung nach Deutschland kommen. Der Schüler, der Angst vor der Assimilation hat, empfand den MU am Schulanfang als sehr positiv, da er sich sofort von dieser Gruppe angenommen sah.

Obwohl die Schüler den MU schon einige Jahre gemeinsam besuchen, hat sich nur zwischen zwei Mädchen eine Freundschaft entwickelt. Der Unterricht hat nicht die Distanz, die es durch den Besuch der unterschiedlichen Schulen gibt, einebnen können, indem er Freundschaften aufgrund der ethnischen Zugehörigkeit förderte. Alle haben in ihrer Schule Freunde aus unterschiedlichen Nationen gefunden.

Auch in dieser Gruppe ist die moderne türkische Literatur so wenig bekannt wie in der Realschulgruppe, d.h., daß sie kaum Eingang in den Unterricht gefunden hat. Zunächst nennen die Schüler als zeitgenössischen Schriftsteller den Verfasser der Nationalhymne. Sie ist 1923 zur Ausrufung der Republik geschrieben worden. Ein Schüler meint beinahe entschuldigend, die Nationalhymne zu besprechen das könne man nur im MU machen, denn da gäbe es ja nur eine Nation, nämlich Türken. Im Deutschunterricht hätten sie die deutsche Nationalhymne noch nie besprochen, weil dort Schüler unterschiedlicher Nationalität zusammen wären. (Ein Vergleich der Inhalte der Nationalhymnen im Deutschunterricht wäre ein sehr interessantes Thema.)

Es ist bedauerlich, daß die zeitgenössischen Schriftsteller noch keinen Eingang in den Unterricht gefunden haben, da sie kritischer schreiben. Erschreckend finde ich, daß solche Ereignisse wie die Preisverleihung an Yaşar Kemal nicht im Unterricht besprochen werden, da das Selbstwertgefühl der Schüler, das sich jetzt vorwiegend über die Vergangenheit definiert, durch gegenwärtige Ereignisse gestärkt werden könnte.

Ein Unterschied zwischen den beiden Schülergruppen fällt noch ins Auge. Während in der Realschule keiner der Schüler die deutsche Staatsangehörigkeit angenommen oder beantragt hat, besitzt in der Gymnasialgruppe ein Jugendlicher diese bereits und vier haben sie beantragt. Noch mehr bin ich aber von ihrem selbständigen Denken beeindruckt.

Bei der Durchführung der Interviews in den weiterführenden Schulen stelle ich fest, daß alle Schüler ein gutes bis ausgezeichnetes Deutsch sprechen. Nur zwei Probanden, die in der Türkei eingeschult worden sind, weisen einen leichten Akzent auf. Im Deutschen kann ich die befürchtete Halbsprachigkeit nicht feststellen. Obwohl ich die Türkischkenntnisse nicht selbst beurteilen kann, nehme ich jedoch aufgrund der Aussagen der Lehrer und auch der Schüler an, daß diese ebenso gut sind.

Es ist ganz natürlich, daß nicht alle Bereiche von beiden Sprachen gleichmäßig abgedeckt werden können, wie die zwei Probanden es sich für Mathematik z.B. wünschen. Möglicherweise wäre der türkische Lehrer damit auch überfordert, wenn er kein ausgebildeter Mathematiklehrer ist.

Interessant sind die Aussagen Melinas und des interviewten Vaters: Beide sagen, daß je nach Gebrauch der einen oder anderen Sprache sich auch die Denkweise und das Empfinden verändern. Dies würde der Aussage Auernheimers (1990:153.) entsprechen, daß sich bei Migranten eine kollektive oder bikulturelle Identität ausbildet.

Oft vergißt Melina, wenn sie sich in einem deutschen Umfeld bewegt und von Türken die Rede ist, daß auch sie zu dieser türkischen Gruppe gehört. Gans (1979) nennt dieses Phänomen eine symbolische ethnische Bindung, bei der entscheidend ist, in Hinblick auf welches Publikum (wirkliches, vorgestelltes oder mögliches) eine Person handelt und mit welchem leitenden Bezug.

Die Identifikation mit der jeweiligen Bezugsgruppe erschwert möglicherweise die Gewinnung der Ich-Identität, weil sie einen Balanceakt zwischen gleichzeitig aktualisierbaren Rollen erfordert, meines Erachtens macht sie diese aber nicht unmöglich. (Steffen, 1981: 57) Einer der Schüler meint: Deutsch-türkisch, türkisch-deutsch, wir nehmen uns das, was wir als richtig erachten und bilden unsere eigene Kultur.

Integration kann aufgegliedert werden in eine kulturelle und sozialstrukturelle Ebene. Auf der sozialstrukturellen Ebene sind die Schüler in dem Maße integriert, wie ihnen die vertikalen Statusschienen der Mehrheitsgesellschaft offenstehen. (Berger, 1992) Beide Ebenen stehen miteinander in Verbindung. Je besser die sozialstrukturelle Integration ist, desto leichter fällt die kulturelle Integration.

Dies läßt sich auch bei den Schülergruppen aus Realschule und Gymnasium feststellen. Die Realschüler geben das ihnen Vermittelte mehr oder weniger ungeprüft wieder (s.a. Niermann, 1990:132), fühlen sich in ihren verbalen Äußerungen zunächst als türkische Schüler, was aber durch den Fragebogen differenziert wird. Die Gymnasial-

schüler betrachten ihre Lage kritischer und artikulieren dieses auch. Sie verhalten sich eher so, wie es von deutschen Schülern in diesem Alter erwartet wird: Selbständig denkend und kritisch. Beim Vergleich der Fragebögen beider Gruppen tritt aber kein signifikanter Unterschied auf. Mehr oder weniger sind alle Schüler integriert.

Sie erfüllen die staatlichen Ansprüche auf Integration, indem sie die deutsche Sprache erlernt haben und ihrer Schulpflicht genügen. Sie erfüllen die soziokulturelle Integration, indem sie die, ihrer Leistung entsprechende, vertikale Statuslinie eingeschlagen haben und sie gleichen sich, bewußt oder unbewußt, der Mehrheitsgesellschaft in dem Maße an, wie sie es für vertretbar halten.

### VIII. Zusammenfassung und Ausblick

Die immer länger werdende Verweildauer der türkischen Migranten und die bis vor einigen Jahren ständig ansteigende Anzahl nachgeholter älterer Kinder deuteten schon seit Mitte der achtziger Jahre darauf hin, daß die aufgrund des Anwerbevertrages nach Deutschland eingereisten türkischen Arbeitskräfte nicht mehr zurückkehren werden.

Die Hessische Schule reagiert darauf, indem sie die Ziele des MU veränderte und als ein wesentliches Ziel neben der Sprachen- und Wissensvermittlung über die Kultur des Herkunftslandes auch das Verstehen der eigenen Situation im Einwanderungsland<sup>84</sup>, die Erschließung des eigenen Umfeldes und die Fähigkeit, darin zu handeln, angibt. (s.a. Kap.IV, 2.)

Einer so bedeutsamen Aufgabe gerecht zu werden, ist nur dann möglich, wenn sowohl der Muttersprache der Kinder, als auch dem Lernbereich überhaupt, von Seiten der Administration, den Institutionen und der darin Handelnden, also Schülern und Lehrern, Bedeutung und Wert beigemessen werden und sie Teil der Hessischen Schule sind.

---

<sup>84</sup> Im Jahre 1998 hatten bereits 59.664 Türken oder 20.5 % die deutsche Staatsangehörigkeit angenommen.(Zentrum für Türkeistudien zit. in Türkische Allgemeine, Januar 2000)

Kinder ausländischer Eltern wachsen in der Regel zweisprachig auf. Zweisprachig zu sein, ist ein Faktum, das für das Individuum einen hohen Wert darstellt. In Deutschland wird Zweisprachigkeit nicht immer als etwas Positives gesehen. (Selbst dann nicht, wenn es um eine im eigenen Land gesprochene Sprache geht, wie z.B. das Ostfriesische. Obwohl das Ostfriesische in Ostfriesland die dominierende Sprache ist, sprechen die Eltern mit den Kindern, die in die Schule kommen sollen, zunächst Hochdeutsch, um ihnen den Schulanfang zu erleichtern.)

Das Ansehen einer Sprache ist weitgehend davon abhängig, welches 'Prestige' die Sprache hat, aber auch welches soziale Prestige ihre Sprecher haben. Türkisch steht in der Sprachenhierarchie nicht besonders hoch, es gilt als Gastarbeitersprache, ebenso wie das Wort 'Türke' noch immer den typischen 'Gastarbeiter' assoziiert. Dabei wird nicht zur Kenntnis genommen, daß die Zahl derjenigen, die dem Mittelstand<sup>85</sup> zuzurechnen und zu Arbeitgebern auch für Deutsche oder andere Nationen geworden sind, ständig im Steigen begriffen ist. (s.a.Kap.VII, 5.3)

Alle Muttersprachlehrer in Hessen sind seit 1970 aus dem Zuwandererpotential eingestellt worden, seit 1972 gibt es keine 'Regierungslehrer' mehr.

Der Muttersprachliche Unterricht gewinnt an Wert, wenn seine Bedeutung nicht in Frage gestellt und seine Erteilung als 'normal' angesehen wird. Es war daher wichtig zu erfahren, welchen Wert ihm die Interviewten beimessen.

Bei allen Interviewten hat der Muttersprachenunterricht Türkisch einen hohen Stellenwert. Die Anzahl der Schüler, die ihn in Hessen besuchen, übersteigt 70% und liegt damit höher, als in jedem anderen deutschen Bundesland und auch EU-Staat.

Diese hohe Teilnehmerzahl würde nicht erreicht werden, wenn die Türkei den Unterricht in eigener Verantwortung durchführen müßte, wie es zeitweise im HKM überlegt wird. Die Türkei ist an einer stark nationalbewußten Ethnie in Deutschland interessiert, da diese leichter zu kontrollieren und zu reglementieren ist, und auch weiterhin mit einem Geldtransfer zu rechnen ist. Die türkische Ethnie, so wie der Erziehungsattaché (s.a. Kap.VII, 1.1) sie sich vorstellt, würde Sitten und Bräuche bewahren und durch die soziale Kontrolle würde weniger Zündstoff für die Türkei entstehen. Viele Ereignisse, die die Türkei beunruhigen, haben ihren Ursprung in oder erhalten Unterstützung aus Deutschland. (z.B. das Selbstbewußtsein, das die Kurden und andere Minderheiten

---

<sup>85</sup> 1999 gab es 55.200 türkische Unternehmer mit 293.000 Mitarbeitern und einem Umsatz von 50.3 Mrd. (Zentrum f. Türkeistudien, April 2000 zit.ebd.)

entwickelt haben, das Sichbekennen der Aleviten und anderer religiöser Gruppen und das Wiedererwachen unterschiedlicher muslimischer Glaubensrichtungen.)

In einer Zeit der Globalisierung und des immer lauter werdenden Rufens nach einem frühen Angebot von Fremdsprachenunterricht, möglichst schon in der Grundschule, ist die Zweisprachigkeit der Kinder ausländischer Eltern neben dem Einfluß, den die Herkunftssprache bei der Identitätsfindung hat, auch eine ökonomische Ressource, die nicht ungenutzt bleiben sollte. Zweisprachigkeit darf allerdings nicht zu einer 'doppelten Halbsprachigkeit' führen, daher müssen die zu erreichenden Ziele in den einzelnen Jahrgängen, klar zu erkennen, die Lehrer kompetent sein, und der Unterricht nicht zur 'Kuschelecke' der Schüler werden.

Da der Muttersprachliche Unterricht eine so wichtige Aufgabe hat, muß man sich der Ziele bewußt sein, die vorgegeben werden müssen bei Schülern, die vermehrt deutsche Staatsbürger sein werden. Es kann dann nicht mehr so unterrichtet werden, als

sei die Türkei die 'Heimat'<sup>86</sup>. Sie kann nur noch Herkunftsland sein, während das Aufnahmeland zur Heimat werden muß, wenn es das noch nicht ist. Dabei sollen die Bindungen zu dem Teil der Familie, der in der Türkei geblieben ist, erhalten bleiben. Schon jetzt haben die meisten Grundschulkinder ihre Großeltern nicht mehr in der Türkei, sondern in Deutschland. Für die zukünftigen Generationen wird die Türkei zwar immer noch das Land ihrer Herkunft, ein Traumland oder Ferienland sein, aber kaum mehr.

Türkische Eltern halten den Besuch des MU für erforderlich, da sie befürchten, daß mit dem Verlorengang der Sprache auch der Familienzusammenhalt leiden würde, daß Sitten und Gebräuche, auf die sie großen Wert legen, verloren gehen könnten. Sie befürchten, daß durch den Besuch der Schule die Kinder einem gewissen Akkulturationsdruck ausgesetzt sind und daher mehr oder weniger Kulturmuster der Mehrheitsgesellschaft übernehmen. Aus diesem Grunde setzten sich vor allem türkische Mütter für die Einrichtung des Türkischunterrichts auch an Schulen ein, an denen es

---

<sup>86</sup> Der Begriff "Heimat" hat im Laufe der Zeit unterschiedliche Bedeutungen durchlaufen. Im allgemeinen Sprachgebrauch wird Heimat auf einen Ort, eine Landschaft bezogen. In sie wird der Mensch hineingeboren, dort finden die frühen Sozialisationsprozesse statt. s.a. Brockhaus Enzyklopädie Bd.7,1986)

noch keinen Unterricht gab. (Heute würde es die Aufgabe des Türkischen Elternvereins sein, der sich seit ungefähr vier Jahren gebildet hat.) Diese Sorge führt aber auch dazu, daß türkische Eltern, der zweiten Generation ihre Kinder noch so sozialisieren, wie auch sie selbst sozialisiert worden sind. (s.a. Kap. IV) Sie machen aber insoweit Zugeständnisse, als sie es dulden, daß die Kinder untereinander Deutsch sprechen.

Die gleichen Argumente, wie sie von den Eltern für ein Festhalten am MU genannt werden, gelten auch für die Lehrer. Zum einen sind sie selber Eltern und haben damit die gleichen Ängste wie diese, zum anderen ist es ihr Beruf, die Sprache zu lehren und ihrer Meinung nach, die nationale türkische Kultur und damit die entsprechenden Sitten und Bräuche zu vermitteln. Ihre Interessensphäre ist die Erhaltung des Istzustands. Obwohl sie sich bewußt sind, daß nur wenige Schüler in die Türkei zurückkehren werden, vermitteln sie Inhalte in der Regel so, wie sie es gelernt haben und es für die Türkei vielleicht heute noch stimmig ist, jedoch hier nicht ungeprüft weiter gegeben werden sollte. Kultur und Bräuche sind nicht statisch, sondern wandeln sich und passen sich den Gegebenheiten an. "Die Kultur von Migranten unterscheidet sich also von der Kultur des Herkunftslandes, Migranten vollziehen eine kulturelle Transformation, die insgesamt auf die Flexibilität und Veränderbarkeit kultureller Orientierung hinweist." (Sting, 1995: 127)

Nur ein einziger Lehrer stellt die Überlegung an, ob es nicht wichtiger sei, sich ab der siebenten Klasse, auf die Sprache Deutsch zu konzentrieren. Wenn Türkisch unbedingt weiter gelernt werden soll, dann im Fremdsprachenunterricht.

Während der Erhalt von Sprache, Sitten und Bräuchen immer wieder angesprochen wird, wird die Religion, die bei in der Fremde wohnenden Ethnien meist einen hohen Stellenwert erhält, nur am Rande erwähnt. Nur wenige Lehrer setzen sich für einen Religionsunterricht in der Muttersprache ein, die meisten sind der Meinung, daß man diesen Unterricht auf Deutsch erteilen sollte. Das kann darauf hindeuten, daß man den Unannehmlichkeiten aus dem Wege gehen will, die man beim Erteilen Religionsunterricht in den Vorbereitungsklassen hatte. Denn obwohl der Koran die Grundlage des Glaubens aller Muslime ist, haben doch die verschiedenen sunnitischen Moscheenvereine ihre eigene Ausprägung. Für Aleviten käme ein sunnitischer Religionsunterricht sowieso nicht in Frage. Die Ablehnung des Erteilens könnte aber auch in der laizistisch-kemalistischen Lehrerausbildung begründet sein, deren Auftrag es ist,

die Nation als verbindendes Element darzustellen und nicht den Glauben wie im Osmanischen Reich. (S.a. Schiffbauer, 2000, 47ff) Die Studentin Nurgül stellte erstaunt fest, daß im Muttersprachlichen Unterricht Religionsbücher ausgeteilt wurden.

Die hohe Wertschätzung und die Unverzichtbarkeit, die auch auf deutscher Seite der Muttersprache Türkisch zugestanden wird, hat nicht dazu geführt, den MU wie ein 'normales' Fach zu behandeln. Den Schulleitern ist es bisher nur selten gelungen, den Unterricht so in die Stundentafel zu integrieren, daß er nicht als Anhängsel oder gar als eigenständige Schule empfunden wird. Schulleiter und Kollegien haben es auch nicht erreicht, dem türkischen Lehrer das Gefühl von Zweitrangigkeit zu nehmen.

Am besten ist die Einbindung der Lehrer noch in den Grundschulen gelungen, wenn versucht wird, den Unterricht der ersten beiden Schuljahre in den Vormittag zu legen. Aber schon im dritten und vierten Jahrgang wandert er in der Regel wieder in den Nachmittag. Es gibt auch immer noch Schulen, in denen nicht einmal die Raumfrage so gelöst worden ist, daß türkische Lehrer sich nicht diskriminiert fühlen müssen. (s.a. Kap. VIII, 5.4)

Wiederum ist es die Grundschule, deren Schulleiter die meisten Kenntnisse über die Inhalte haben, die im MU vermittelt werden, z. T. weil an einigen Schulen das Projekt KOALA durchgeführt wird, z.T. durch die Beschwerden von Eltern über die vermittelten Inhalte.

Selbst da, wo deutsche Lehrer zu den am Vormittag unterrichtenden türkischen Kollegen ein freundschaftliches Verhalten entwickelt haben, kennen eher die türkischen Lehrer die im Regelunterricht durchgenommen Inhalte, als umgekehrt. Dabei wäre für beide Lehrergruppen die Informationsbeschaffung mit wenig Mühe verbunden, da es für jedes Fach Rahmenpläne gibt und jeder Lehrer, auch der türkische, daraus den Stoffverteilungsplan in deutscher Sprache für das laufende Schuljahr erstellen muß. Beide Lehrergruppen würden die Effizienz des Unterrichts steigern können und mehr von einander erfahren, was zum Abbau von Vorurteilen und zur besseren Einsicht in die Vorhaben des anderen führen würde und vielleicht zu gemeinsamen Projekten.

Aufgrund der Rahmen- und Stoffverteilungspläne müßten aber eigentlich auch die Schulleiter wissen, was im MU gelehrt wird, denn sie erhalten diese Pläne. Man braucht also nicht erst bei Prüfungen zu erfahren, daß die Inhalte sehr national sind und somit nicht unserem Verständnis von Unterricht entsprechen.

Die meisten Schulen werden zwar von einer Vielzahl ausländischer Nationalitäten besucht, in der Grundschule im Ostend sind es über hundert, nicht alle erhalten aber Muttersprachlichen Unterricht. Nach dem Zerfall von Jugoslawien dürften es inzwischen fünfzehn verschiedene Nationen sein, die Muttersprachlichen Unterricht als Fach erhalten. (Den anderen Ethnien werden nur die Räume zur Verfügung gestellt, für den Unterricht hat die eigene 'community' zu sorgen.) Das heißt, die Klassenlehrerin müßte zu so vielen Muttersprachlehrern Kontakt aufnehmen, wie sie Kinder aus den Anwerbeländern in ihrer Klasse hat.

Daher kennt zwar jeder Klassenlehrer die Fachlehrer, die Lehrer des Muttersprachenunterrichts sind an Schulen, die keine Stammschulen sind, aber nur wenig bekannt. Ich habe mit Lehrern des Regelunterrichts gesprochen, die nicht wußten, ob es an ihrer Schule überhaupt Muttersprachenunterricht gibt. Man sieht die Lehrer höchstens bei den Notenkonferenzen, die zweimal im Jahr stattfinden. Dabei sind die Noten des MU

versetzungsrelevant, d.h. sie tragen zur Versetzung des Schülers bei. Muttersprachlehrer hingegen unterrichten wiederum mehrere Klassen an verschiedenen Schulen und kennen daher auch nicht alle Klassenlehrer.

Die Interviews mit den vierundzwanzig Schülern und Studenten zum Muttersprachlichen Unterricht ergibt, daß die meisten Schüler den Unterricht wie ein Fach unter anderen empfinden, ein bißchen unbequemer, weil er am Nachmittag stattfindet und in einer anderen Schule, aber oft mit dem Vorteil, keine Aufgaben machen zu müssen. Nur die Realschulgruppe empfindet die Atmosphäre des MU anders und angenehmer als diejenige im Regelunterricht. Sie rechnet dies nicht nur der Tatsache zu, daß der MU nur von Schülern gleicher Nationalität und Mentalität besucht wird, sondern findet, daß auch die Gruppengröße dabei eine Rolle spielt.

Die interviewten Schüler sind sich dessen bewußt, daß sie, allein aufgrund der anders verlaufenden Familiensozialisation, einen beträchtlichen Anteil mehr an Leistungen erbringen müssen als die anderen Schüler, um den Anforderungen der Schule gerecht zu werden. Es ist ihnen aber auch bewußt, daß sie der sozialen Kontrolle, gleich ob sie von der Familie, den Verwandten oder der eigenen Ethnie ausgeübt wird, am besten durch eine gute Bildung begegnen können. Eine gute Bildung und Ausbildung macht sie in ihrem Verhalten freier und sicherer und die Kontrollorgane toleranter. Sie können leichter selbst bestimmen, was sie tun und wie sie handeln wollen.

Eine entscheidende Rolle spielt im Leben eines jeden Kindes der Schulanfang, der daher auch ein Schwerpunkt meiner Befragung war. In jeder Gesellschaft besteht das Leben eines Individuums aus verschiedenen zeitlichen Abschnitten, die durchlaufen werden. Die Übergänge von einem Lebensabschnitt zum anderen werden von besonderen Riten begleitet. Sie kennzeichnen das Verlassen der einen Gruppe, eine Zeit der Diffusion und die Aufnahme in die neue Gruppe. So werden aus den Kindergartenkindern nach dem fünften Lebensjahr die Vorschulkinder, denen besondere Rechte eingeräumt werden. In dieser Zeit dürfen sie schon einmal allein und ohne Aufsicht in einem Raum spielen und besuchen besondere Kurse, an denen die jüngeren Kinder nicht teilnehmen dürfen. Aus den Vorschulkindern werden die Schulkinder, die mit einer Schultüte begrüßt, langsam an das Leben in der Schulgruppe gewöhnt werden. (s.a. v. Gennep, 1986)

Schulanfänger müssen die eigenen Vorstellungen mit den Ansprüchen, Erwartungen und Forderungen des Lehrers und der gleichaltrigen Gruppe in Einklang bringen. (Pettillon, 1984: 3) Die Erfahrung der Außenbestimmung durch eine neue Zeiteinteilung, neue Anforderungen an Konzentration und Feinmotorik ist zwar für alle neu, für Kinder aber, die aus Familien mit anderen Sozialisationsvorstellungen und ohne Kindergartenenerfahrung in die Schule kommen, besonders bedeutend. Ich nahm daher an, daß in dieser Phase der Muttersprachliche Unterricht bei der Integration besonders hilfreich sein würde, was nur von ganz wenigen Schülern bejaht wurde..

Obwohl die Gymnasialschüler berichten, daß die türkische Familie nicht auf die Schule vorbereiten würde, sprechen nur zwei Schüler davon, daß sie den MU in dieser Zeit als hilfreich empfunden hätten. Fatime erinnert sich daran, ihn als beschützend und warm, Mohammed als integrierend und anerkennend empfunden zu haben. Die anderen können sich an nichts Besonderes erinnern. Die meisten haben den MU von Anfang an besucht und halten ihn eher für diejenigen türkischen Kinder wichtig, die erst kurz vor Schulbeginn nach Deutschland kommen.

Kinder, die in der Türkei mit der Schule begonnen haben und hier die Klasse wiederholen mußten, weil sie kein Deutsch konnten, empfanden diese Maßnahme als diskriminierend.

Diejenigen, die hier aufgewachsen sind, halten den Besuch eines Kindergartens für sich persönlich, aber auch für die anderen türkischen Kinder für wesentlich und bringen ihren Schulerfolg damit in Zusammenhang. Dabei erwähnen sie auch die Vor-klasse, die bei fehlendem Besuch des Kindergartens, wegen der späten Einreise, be-

sucht werden sollte. (Leider halten türkische Eltern oft nicht viel vom Kindergarten und noch weniger von der Vorklasse. (s.a. Kap. II, 2.5) und wehren sich dagegen.

Eine wichtige Funktion haben die im MU vermittelten Inhalte. Vielen Probanden sind neben Liedern und Spielen die gemeinsamen Feiern in Erinnerung geblieben. Es werden vor allem die nationalen türkischen Feste begangen, obwohl im Rahmenplan für die Grundschule nur die religiösen Feiertage: das Opferfest (Kurban Bayramı) und das Zuckerfest (Şeker oder Ramazan Bayramı) und als nationaler Feiertag, der 23. April, das Kinderfest, vorgesehen sind.

Bei den nationalen Feiern haben sich die Eltern sehr engagiert, sowohl die Eltern als auch Schüler erwähnen dies in ihren Interviews. Man schmückte die Klasse und richtete eine Atatürk-Ecke ein mit Bildern, Sprüchen und Fähnchen. Eine türkische Lehrerin bedauert, daß jetzt an den Feiertagen für die Kinder schulfrei ist und man nicht mehr zusammen feiern kann. Weil die Eltern arbeiten, verlieren die Tage für die Kinder viel von ihrer Bedeutung.

An die folgenden nationalen Feiertage erinnern sich alle: An den 23. April, die Eröffnung der Nationalversammlung, diesen Tag hat Atatürk den Kindern zugedacht, den 19. Mai, den Beginn des Widerstands gegen Engländer, Franzosen, Italiener und Griechen und den 29. Oktober, den Tag, an dem die Republik ausgerufen wurde. Analysiert man den Inhalt der Interviews, so stößt man immer wieder auf folgende Aussagen: Wir haben die Geschichte der Republik Türkei kennengelernt (milli tarih) mit den Befreiungskämpfen, den nationalen Feiertagen, die daraus resultieren, die Reformen Atatürks, seine Aussprüche, die Nationalhymne, den Schülereid (s. Fußnote 26) und zwar von der ersten Klasse an. Selbst die Achtung, die dem Lehrer gezollt wird, wird durch die nationale türkische Erziehung verstärkt, denn die Lehrer stehen anstelle von Atatürk, dem Oberlehrer der Nation.

Die interviewten, aber auch andere türkische Lehrer, mit denen ich gesprochen habe, unterrichten diese Inhalte ohne zu überlegen, daß sie Schüler unterrichten, deren Eltern zum Teil schon nicht mehr in der Türkei geboren sind und die wahrscheinlich nicht mehr in der Türkei leben werden. Die Lehrer nehmen es den Schulleitern übel, wenn diese sie darauf hinweisen, daß keine Fahne und kein Atatürkbild aufgehängt werden soll, weil dies nicht gewollt und Ähnliches in der Regelklasse auch nicht praktiziert wird.

Der Politologiestudent weiß, daß die Deutschen die Verehrung von Atatürk als Personenkult abtun, er versteht es jedoch als etwas anderes und ist stolz auf die türkische Geschichte, die auch ein Teil seiner Geschichte ist und mit der er sich identifiziert, obwohl er, von den Ferien abgesehen, sein Leben in Deutschland verbracht hat. Ähnlich drücken es auch die Realschüler aus, die ebenso stolz auf ihre nationale Geschichte und das türkische Militär sind.

Der Student meint zudem, daß deutsche und türkische Lehrer voneinander lernen können. Vor allem sollen die deutschen Lehrer die Achtung der Schüler einfordern, die auch den türkischen Lehrern entgegengebracht wird. Sie hätten ebenso ein Recht darauf, denn sie geben ihr Wissen den Schülern und dafür schulden ihnen die Schüler 'Achtung'. Die Achtung, die die Schüler ihren türkischen Lehrern entgegenbringen, indem sie sich diszipliniert verhalten, fällt der Lehrerin der Integrierten Gesamtschule wie auch dem Realschulrektor auf, der von einem sehr ordentlichen Unterricht spricht und damit auch einen störungsfreien meint.

Wie unterschiedlich auch der Unterricht von den einzelnen Schülern empfunden wurde, alle sagen, daß sie ohne ihn nicht ein so gutes Türkisch sprechen und schreiben würden. Das Türkisch, das zu Hause gesprochen wird, beschränkt sich im wesentlichen auf die Alltagssprache und ist dazu oft ein Dialekt. Der Politologiestudent bedauert, daß es ihm trotz MU nicht möglich ist, die Zeitung ohne Wörterbuch zu lesen, und daß er nicht in die neuere Literatur eingeführt worden ist. In der Sekundarstufe I wird kaum zeitgenössische Literatur vermittelt, weil sie nicht mehr unkritisch ist und daher in die türkischen Schulbücher der Oberstufe nur selten Eingang gefunden hat.

Bis in den achtziger Jahren sagt Sprache auch etwas über die politische Richtung aus, der man angehört. Wer von den Lehrern als links und progressiv gelten will benutzt vorwiegend den vom 'Türk Dil Kurumu' erarbeiteten Wortschatz, während die Konservativen sich auch der osmanischen Wörter bedienen. So gibt es oft lang anhaltende Streitigkeiten, welches Wort in die Unterrichtsmaterialien Eingang finden soll. Die politischen Richtungskämpfe, die sich in der Türkei abspielten, reichten also bis in den Muttersprachlichen Unterricht in Hessen. Heute gebrauchen die meisten Türken und damit auch die türkischen Lehrer die Sprache viel unbekümmerter und lassen sowohl das eine als auch das andere Wort gelten. Da vor allem die Zeitungen wieder osmanische Wörter verwenden, werden die Angehörigen der jüngeren Schüलगene-

ration sie auch wieder lernen. Den älteren Schüलगenerationen aber sind sie nicht so geläufig.

Auffallend ist, daß die Schüler nur ganz selten den Ausdruck Muttersprachlicher Unterricht benutzen und eher vom Fach Türkisch sprechen, die Gymnasialschüler sogar von der 'Fremdsprache' Türkisch, für die sie genauso hart arbeiten müssen, wie für jede andere Fremdsprache. In den Augen der Schüler hat der Muttersprachliche Unterricht Türkisch den gleichen Stellenwert wie jede andere Fremdsprache. Die IGS-Lehrerin spricht davon, daß der MU an Wert gewonnen habe, seitdem der Modellversuch 'Türkisch anstelle der zweiten Fremdsprache' an ihrer Schule eingerichtet wurde. Die Frage, ob im MU auch die Situation der türkischen Eltern und ihrer Kinder in Deutschland angesprochen worden ist, wird nur von einer einzigen Schülerin bejaht. Sie sagt, daß ihr MU-Lehrer auch Vergleiche zwischen der Türkei und Deutschland gezogen habe.

Türkische Lehrer meinen, daß es schwierig sei, die hiesigen türkischen Kinder zu unterrichten, weil sie aus den unterschiedlichsten Gegenden der Türkei stammen und damit auch unterschiedliche Sitten und Gebräuche mitbrächten. Sie sprechen aber nicht davon, daß sie im Unterricht auch die hiesigen Sitten und Gebräuche thematisiert haben. Eine Ausnahme bildet dabei der Nikolauskult. Der Hlg. Nikolaus, der im vierten Jahrhundert Bischof von Myra, dem heutigen Demre (Türkei) war, schlägt eine Brücke zwischen der Türkei und dem Christentum und nimmt so heute eine Art Alibi-funktion im MU für die deutschen Feste wahr. Dabei gäbe es keine Schwierigkeiten, türkischen Schülern auch andere deutsche Feste vom Koran her zu erklären.

Den Berichten der interviewten Lehrer und Schüler zufolge kann darauf geschlossen werden, daß die eingangs zitierte Aufgabenstellung des MU, die Erschließung des Umfeldes, in dem die Schüler leben, das Verstehen der eigenen Situation und die Fähigkeit darin zu handeln, nur ansatzweise oder wenig beachtet wird.

Ein weiterer Punkt, der über die Integration Auskunft geben kann, ist die Frage nach Freunden und Freundinnen der Probanden. Nur eine einzige Probandin hat noch und alleinigen Kontakt zu den Mitschülerinnen des MU. Eine andere steht in lockerem Kontakt zu einer ebenfalls studierenden Mitschülerin aus dem MU, wobei die Tatsache, daß beide das Abitur gemacht haben und sie zusammen zum Gymnasium führen, eine wesentliche Rolle spielen dürfte. Alle anderen haben keine Verbindung mehr

zu ihren früheren Schulkameraden des Muttersprachlichen Unterrichts. Selbst die beiden Brüder, die den MU noch besuchen, haben außerhalb des Unterrichts keinen Kontakt diesen Mitschülern.

Aus dem Rahmen fallen nur die Realschüler, sie haben wesentlich mehr Kontakt untereinander, zu ihren türkischen Mitschülern und anderen türkischen Jugendlichen als die anderen Interviewten. Zwei Mädchen haben fast nur türkische Freundinnen, eines bewußt, da sie sich von ihnen am besten verstanden glaubt, während das andere meint, daß es sich 'so' ergibt. Zwei andere dagegen sprechen von 'besten' Freundinnen, die keine Türkinnen sind und die sie schon vom Kindergarten und von der Schule her kennen.

Die Interviews haben gezeigt, daß eine Integration der Probanden in die Hessische Schule, zwar unterschiedlich, aber im allgemeinen erfolgt ist. Dies ist allerdings nicht ein besonderes Verdienst des Muttersprachlichen Unterrichts. Am sichtbarsten wird die Integration bei den Gymnasialschülern und Studenten.

Der Grad von Integration läßt sich auch aus den Kurzfragebögen erkennen. Von den sechzehn Schülern beider Gruppen bezeichnen sich vierzehn als Türken aus Deutschland, nur zwei bezeichnen sich nur als Türken. Beide Gruppen fühlen sich in ihrer Klasse und Schule wohl. Dabei ist die Aussage der Gymnasialschüler höher zu bewerten als die der Realschüler, da sie aus drei verschiedenen Schulen kommen. Acht von neun Schülern wollen ihre Ausbildung in Deutschland machen, nur einer in der Türkei. Wobei noch zu bedenken ist, daß eine Ausbildung, z.B. ein Studium in der Türkei kürzer und billiger ist.

Durch die Neuregelung des Staatsangehörigkeitsrechtes zum 1.1.2000 erhalten alle in Deutschland geborenen ausländischen Kinder zu der Staatsangehörigkeit ihrer Eltern auch die deutsche bis zu ihrer eigenen Entscheidung für eine der beiden, spätestens im 23. Lebensjahr.<sup>87</sup> Bis dahin sind sie Deutschtürken oder türkische Deutsche. Das heißt, in sechs Jahren kommen die Kinder türkischer Eltern, als Deutsche in unsere Schulen. Kann dann der MU oder das Fach Türkisch, von allen als notwendig angesehen und auch gewünscht, in der gleichen Art und unter den gleichen Bedingungen unterrichtet werden wie bisher?

---

<sup>87</sup> Das deutschsprachige türkische Magazin 'Etap' brachte in seiner Januarausgabe 2000 den Hinweis, daß eine Entscheidung für die Staatsangehörigkeit nur eines Landes voraussichtlich gar nicht der gültigen Rechtsprechung entspricht.

Wenn dem nicht so ist, muß damit begonnen werden, Lehrer mit einer anderen Ausbildung einzustellen, bzw. diejenigen, bei denen es möglich ist, weiterzubilden. Die Veränderung der Einstellungspraxis ist bereits überfällig. Zu Beginn der neunziger Jahre, aber spätestens bei Einrichtung des Modellversuchs 'Türkisch anstelle der zweiten Fremdsprache' hätten nur noch türkische Lehrer mit einer Universitätsausbildung eingestellt werden dürfen. Die Lehrer, die das alte Grundschullehrerdiplom der Türkei haben, können in Deutschland nicht an der Universität weitergebildet werden, da ihre Gesamtbildungszeit kürzer ist, als hier die Zeit bis zum Abitur. Türkische Lehrer mit

Universitätsausbildung dagegen könnten ein Zusatzstudium absolvieren. Für die deutschen Schulanfänger türkischer Herkunft braucht man Lehrer, mit einer Ausbildung, die derjenigen der Lehrer im Regelunterricht entspricht, d.h. daß sie mindestens für zwei Fächer ausgebildet sein müssen. Ein Lehrer, der zwei Fächer studiert hat, braucht nicht mehr an verschiedene Schulen zu gehen, da er außer Türkisch das zweite Fach in den Regelklassen unterrichten kann.

Die Situation für eine entsprechende Lehrereinstellung ist in der nächsten Zeit recht gut, da im Laufe von zehn Jahren der größte Teil der bis 1980 eingestellten Lehrer in Rente geht.

Die Fachberaterin für den MU Türkisch verlangt, daß für das Fach Türkisch gut Deutsch sprechende Lehrer, nach Möglichkeit mit einem Studienabschluß einer deutschen Universität, einzustellen sind. Es gibt bereits jetzt Lehrer und Diplompädagogen türkischer Herkunft, die zweisprachig sind. Beide Gruppen brauchten nur ein relativ kurzes Zusatzstudium, um den oben genannten Bedingungen zu entsprechen.

Daneben gibt es seit 1998 die Absolventen der Gesamthochschule Essen, die ein entsprechendes Lehrerstudium mit dem Fach Türkisch durchlaufen haben.

Schon jetzt gibt es eine Anzahl von Schulen, die, bedingt durch die Globalisierung, der Forderung nach früher Zweisprachigkeit<sup>88</sup> durch Einführung nach Frühenglisch oder Frühfranzösisch nachgekommen sind. Im Laufe der Zeit wird die Einführung sicherlich flächendeckend erfolgen.

In der Grundschule könnte dann die Sprache Türkisch entsprechend dem erteilten Frühenglisch oder Frühfranzösisch im Stundenplan stehen. Lehrerin B. sagt: "Warum

sollen diese Kinder Frühenglisch lernen, wenn sie doch schon eine andere Sprache mitbringen". Der Ministerialrat spricht davon, daß die fremde Herkunftssprache auch einen ökonomischen Wert habe, man muß also nur den vorhandenen Wert nutzen. In den Ballungsgebieten ist Fröhrtürkisch, das die mitgebrachten Sprachkenntnisse berücksichtigt, anstelle des bisherigen MU durchaus denkbar. Unter Umständen muß man dabei auch eine Art Mittelpunktschulen einplanen. An diesen Schulen könnte mit der Alphabetisierung z. B. nach dem KOALA-Modell (s.a. Kap.VII, 2.) gearbeitet werden. In der Sekundarstufe sollte man schon jetzt überlegen, in welcher Weise auch der Computer für den Muttersprachlichen Unterricht zu nutzen ist. Gerade in Gegenden, in denen nur wenige türkische Kinder wohnen, bietet sich sein Einsatz an. Die in Hessen vorgeschriebene Sprachenfolge, daß Englisch, wenn nicht erste, so doch mindestens zweite Fremdsprache sein muß, wird durch das Fröhrtürkisch nicht tangiert, denn als nächste Fremdsprache müßte dann Englisch gelernt werden. Es wäre gut, wenn die Institution Schule auf dem Gebiet der Einbeziehung der Minderheitensprache Türkisch feste Vorstellungen hätte, ehe alle Schüler türkischer Abstammung bei Schuleintritt die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Die dargelegten Überlegungen haben den Vorteil, daß Türkisch als ein den anderen Fächern gleichwertiges Fach der Hessischen Schule angesehen würde, in den Stundenplan integriert und nicht mehr Anhängsel oder Schule des Herkunftslandes. Die Lehrer wären hessische Lehrer, was sie formal schon seit fast 30 Jahren sind, in Deutschland ausgebildet, im Kollegium integriert und als gleichwertig akzeptiert. Mit einem Unterricht in der genannten Form würde der Sprache Türkisch, deren Sprecher zu der größten Minderheit in Deutschland zählen, der Raum und die Bedeutung zuerkannt, die ihr aufgrund ihrer Größe zustehen. Es gibt auch keinen Zweifel daran, daß die Zahl der Einwohner türkischer Abstammung in den nächsten Jahren, vielleicht Jahrzehnten, allein aufgrund der heutigen demographischen Daten noch steigen wird. Wie schon erwähnt, reisen jedes Jahr 30.000 türkische Ehepartner in Deutschland ein, ist die Geburtenrate höher und die Anzahl der jüngeren Frauen im reproduktiven Alter prozentual größer als bei der deutschen Bevölkerung.

---

<sup>88</sup> Ab dem Schuljahr 2001/2002 wird in Baden-Württemberg ein Pilotversuch an 400 Grundschulen durchgeführt mit Englisch oder Französisch ab dem 1. Schuljahr.(F.A.Z. 24.5.00)

Mit einem Unterricht, der sich an die Rahmenrichtlinien hält und mit Hilfe der in diesem Sinne ausgebildeten Lehrer werden die Deutschtürken nicht nur von den Verdiensten ihrer Vorfahren in der Türkei erfahren, sondern auch von denen ihrer Elterngeneration, die, sei es als Arbeitnehmer, Arbeitgeber, Künstler, Schriftsteller oder Politiker hierher gekommen sind.

Es sollen junge Menschen heranwachsen, die sich "nicht vom türkischen Ministerpräsidenten erklären lassen, wen wir in Deutschland wählen sollen oder nicht". (Özdemir, 1999: 13). Sie werden "Bürgerpflichten und Grundstrukturen und Prinzipien wahrnehmen (Wahlrecht, Zivildienst, Wehrdienst). Erst wenn sich der Einzelne als Teil der Gesellschaft empfindet, können sie angemessen ihren Beitrag leisten."

## IX: Anhang

## Interview Frau B.

B.: Ich bin seit dem 11.10. 1965 an der U-Schule. Wir waren zu dieser Zeit eine Volksschule, hatten acht Schuljahre, versuchsweise ein neuntes Schuljahr. Ich hatte ein drittes Schuljahr übernommen und war die erste Lehrerin, das war ein Zufall, die an der U-Schule einen ausländischen Schüler hatte. Es war exotisch. Ich selbst kam mir auch recht interessant vor, und zwar war es ein spanischer Junge, Sebastian de Santiago. Der Vater war im diplomatischen Dienst. Und wir dachten, die ausländischen Kinder, die dann folgten, deren Väter hätten etwa ähnliches oder gleiches Niveau.

Ich bin heute noch an der Umland-Schule aus folgenden Gründen: Die Schule wurde umgestellt, wir waren dann eine Grundschule. Aufgrund meiner Ausbildung, anderen Kollegen ging es auch so, konnten wir uns entscheiden, ob wir an der Schule bleiben oder ob wir zur Hauptschule gehen oder ob wir, nach einer absolvierten Erweiterungsprüfung zur Realschule gehen.

In dieser Zeit hatte ich, familiär, Schicksale zu verkraften. Das Kollegium, die Schule, meine Arbeit haben mir sehr dabei geholfen. Auch die Entscheidung, die ich dann getroffen habe. Ich hatte zwei Kinder verloren. Und nachdem wir an der Schule sehr viele ausländische Kinder bekamen, es wurden immer mehr, und ich damals schon das Gespür hatte, hier kann dein Platz sein. Wir hatten immer noch die Hoffnung, daß wir noch ein Kind haben werden. Es war dann auch so. Es war aber klar, daß es bei dem einen bleiben muß, hab' ich mich bewußt entschieden, in der U-Schule zu bleiben. Und ich muß sagen, daß ich mit den Jahren immer glücklicher bin, dort, je mehr ich engagiert bin, je mehr ich dort auch sehr viel Leid und Kummer erfahre, aber viel Gutes für die Kinder tun kann. Daß die Kinder hören, ich habe dich gern, ich mag dich oder ich warte auf dich. Und die Kinder gerade im O. haben doch eine sehr schlechte Lobby, wie überhaupt ausländische Kinder. Es ist nicht nur, daß man sie liebevoll aufnimmt und unterrichtet, sondern ich denke auch, ich sehe meine Aufgabe auch darin, erzieherisch zu wirken, besonders auch auf die Eltern. Und ich hab' mich in den letzten Jahren bemüht, eine sehr konsequente und intensive Elternarbeit zu betreiben. Ich habe mich außerdem bemüht, auch viele Gemeinsamkeiten als Basis für eine gute Klassengemeinschaft und ein gutes Arbeiten herauszuarbeiten. Da kommt mir zu Hilfe, daß ich den katholischen Religionsunterricht an der Schule erteile, daß in den Klassen, in denen ich unterrichte, ich unterrichte ihn jetzt auch in der eigenen Klasse, daß Kulturgüter vermittelt werden. D.h., daß also Weihnachten auch Ostern besprochen werden, daß die Kinder erfahren, weshalb ist ein Feiertag, was wird dort gefeiert. Und zu gleichen Teilen informiere ich mich und bin auch schon informiert, daß auch die (ausländischen) Kinder berichten, welche Feste jetzt im Augenblick gefeiert werden. Wir nehmen also auch daran teil. Es zahlt sich aus, die Kinder fühlen sich angenommen, die Kinder fühlen sich bestätigt, sie fühlen... Auch die Eltern wissen, wir respektieren die andere Kultur, aber sie wissen auch und das vermittele ich auch, daß wir erwarten, daß sie sich in dem kulturellen Kreis, in dem sie leben, arbeiten, daß sie sich nicht nur bemühen, daß sie auch Respekt vor unserem kulturellen Leben haben. Ich muß sagen, daß ich da, bis auf wenige Ausnahmen, immer gute, gute Erfahrungen mache.

I.: Die U-Schule ist eine Schule, die sowohl in einem sozial nicht so guten Umfeld sich befindet und gleichzeitig eine hohe Zahl von ausländischen Kindern hat.

B.: Das ist richtig. Das Umfeld, d.h. es ist, es gehört noch zur Innenstadt. Wir haben nach wie vor das Gebiet der Großmarkthalle, und dieses ganze Gebiet verlumt mittlerweile. Weil auch die Großmarkthalle kaum noch dieser Umschlagplatz ist, wie es noch vor fünf oder zehn Jahren war. Die ganze H-Landstraße wird allmählich wieder wohnungsmäßig, geschäftsmäßig attraktiv. Aber grad auf diesem Gebiet, das ist die S-Straße, die läuft also parallel zur O- und H-Landstraße, ist also seit einigen Jahren, und es gibt auch noch keine Änderung, bis nicht dieses große Wohnbauprogramm abgeschlossen ist, das dauert noch drei oder vier Jahre, ist also so ein Handelsplatz. (Da) stehen also jeden Morgen hauptsächlich Polen und dergleichen, also Menschen, die mit Sicherheit illegal eingeschleust sind, halb verhungert, kauern da an der Straße. Also, daß sind nicht 10 oder 20, daß sind Gruppen, haufenweise (sind sie) da. Und warten auf eine Gelegenheitsarbeit. Da es natürlich dann hoch zugeht, das kann man dann aber auch verstehen. Damit haben wir schon etwas zu tun, weil wir immer aufpassen müssen, es zieht sich auch zu uns hin, zum Schulhof hin. Dann das weitere Umfeld ist auch immer noch die A-Straße. Es gibt auch da noch Bordelle. Aber wirklich Hinterhofmilieu.

I.: Kommen da auch noch Kinder aus der Straße?

B.: Ja. Wir haben auch einige Sexshops gehabt, unmittelbar in Schulnähe. Und da haben wir erreicht, daß das, auch dieser eine Laden da, geschlossen wurde. Es ist auch in den Anlagen, auch in den /neuen Wohnungen/ Fr.-Anlage, da ist ein Wohnsilo, da wohnen auch Menschen, die der Sozialhilfe unterstehen, wo man auch nicht dahinter-blickt, wer sich da herum... Für die Kinder mit Sicherheit ein ungutes Milieu. Vor allem, weil sie trotz der vielen Grünanlagen keine oder kaum Möglichkeiten haben, mal in einem schönen Umfeld zu spielen. Ob es die Ober-Anlage ist, da sitzen all die vielen, die da rumlungern. Also, von daher ist das nicht das Optimale. Ansonsten haben wir neue Kindertagesstätten( ja?) ja haben wir. Also, am Tiergarten sind zwei neue Kindertagesstätten. Dann haben wir die 119, die ist gegenüber der Schule. Mittlerweile wissen wir, wo können wir Kinder hinempfehlen, wo können wir die Kinder nicht hinempfehlen. Und wie gesagt, diese neueren Kindertagesstätten, die auch wirklich den Kindern Programme bieten, eine Ferienbetreuung machen, das ist, also, von daher sehr gut.

Die Kinder haben z.T. einen sehr weiten Schulweg, sie wohnen also im hintersten Teil der H-Landstraße, das zieht sich ja bald hin (zum Bahnhof) viel, viel weiter, fast bis zu diesem Kaiserlei, bis zu Neckermann und noch ein Stück weiter. Das muß man also auch mit berücksichtigen. Aber ich muß auch auf der anderen Seite sagen, wir haben auch nur vereinzelt deutsche Kinder. Um jetzt auf die Situation in unserer Schule..., wie man so sagt über den Geist unserer Schule zu reden: Es ist so, wir haben wenig deutsche Kinder. Man wird oft gefragt, oder ich werde gefragt, na, wie viele deutsche Kinder hast du? Und seit vielen Jahren sage ich auch den Eltern...Gut, in der Klasse jetzt, meine 3a, habe ich 11 Nationen bei 21 Kindern. Aber ich sage den Eltern: Wissen Sie, es gibt keine deutschen und keine marokkanischen, wie auch immer Kinder. Ich habe Jungen, ich habe Mädchen, es gibt fleißige Schüler, faule Schüler. Es gibt solche, denen man noch viel helfen muß usw. Einfach, weil es nicht unbedingt mehr ein Kriterium ist /deutsch zu sein/, um in den Leistungen gut zu sein oder nicht gut zu sein. Man kann nicht sagen, die ausländischen Kinder, die sind schwach in den Leistungen. Die deutschen sind Kinder, die haben gute Leistungen, hier /ist es so/, sicher auch milieubedingt, daß die deutschen Kinder da genau so Mängel haben. Es liegt

wirklich daran. Und da setzt die Elternarbeit ein, ja, daß eben den Kindern gesagt wird, von den Eltern aus, sei so gut, paß auf, hör zu. Und daß das familiäre Umfeld ein kleines bißchen auf Kind und Schule gerichtet wird.

I.: Sie sagten vorhin, Sie haben 11 Nationen in ihrer Klasse. Welche Nation ist denn am stärksten vertreten?

B.: In meiner Klasse sind das die Schüler aus Jugoslawien. (Ha ja) Ich habe also sieben Kinder aus Jugoslawien, das sind Kroaten. Und habe ein serbisches Kind und habe ein bosnisches Kind. Wobei aber auch schon bei den kroatischen Kindern, da gibt es aber auch schon Mischfamilien. (Ja) Wie das so überall ist. Man kann auch nicht mehr sagen, es sind so und so viele deutsche da. Ich hab' also vier deutsche Kinder, wobei die eine Familie, die kommt aus Sri-Lanka, die haben aus uns unverständlichen Gründen, die deutsche Staatsbürgerschaft, sprechen so gut wie kaum Deutsch und jetzt hatte ich auch noch ein marokkanisches Mädchen, das ist jetzt weggezogen, die war auch Deutsche, diese Zahlen stimmen auch nicht unbedingt.

I.: D.h. also, die haben zwar die deutsche Staatsbürgerschaft, sind aber von ihrer Herkunft aus irgend einem anderen Lande. (Genau, genau) Wie viele Türken haben Sie?

B.: Also, ich habe in meiner Klasse drei türkische Kinder. (Das ist verhältnismäßig wenig) Ja, das ist sehr wenig. Ich habe in einem vierten Schuljahr den Deutschunterricht und Förderstunden, das sind also sechs Stunden in der Woche und in dieser Klasse sind es neun oder zehn Schüler. (Das sind wesentlich mehr. Das ist halt Zufall.) Das ist Zufall. Es ist halt so durch die Relation, obwohl das in unserer Schule sehr gut gehandhabt wird. Wir bemühen uns genau gerecht nach Möglichkeit aufzuteilen. Gleicher Anteil Jungen und Mädchen, und dann auch sehen, wer geht in einen Hort und dann aber auch gerecht, die Nationalitäten in etwa anzugleichen. Und das ist eigentlich eine gute Sache, aber dadurch, daß das Wohngebiet nicht das optimal ist, und dadurch, daß viel sich bemühen auch wieder wegzuziehen, dann kommt immer mal wieder so eine Fluktuation, daß die Kinder eben plötzlich nicht mehr da sind. Und dann hat man in einer Klasse nur noch weniger Schüler, türkische Schüler oder andere.

I.: Seit wann wird an Ihrer Schule denn muttersprachlicher Unterricht erteilt? Können Sie sich da noch daran erinnern?

B.: Äh, ja Frau S., haben Sie nicht damit angefangen? (Ich habe Förderunterricht erteilt.) Also die nächste, die erste Kollegin, die als türkische Lehrerin für Muttersprache Türkisch kam, das war die Frau An. Und das muß gewesen sein, 70, 71?

I.: Das muß etwas später gewesen sein, aber ob ein Jahr früher oder später, das spielt keine Rolle. Aber Sie können sich bewußt noch an Frau An. erinnern.

B.: Ja bewußt, ganz bewußt. Wir haben auch heute noch Kontakt. Wenn sie hier ist, telefonieren wir mal miteinander und ich hab' ihr jetzt wieder geschrieben. Das haben wir wohl, und ich hab' sie auch in sehr guter Erinnerung. Wir haben auch sehr gut miteinander kooperiert. Jetzt kann ich nur von mir ausgehen. (Das sollen Sie ja auch.) Also, die Frau An., war eine sehr liebenswürdige Frau. Sie war natürlich, man muß

auch denken, so viele Jahre zurück. Sie war sehr zurückhaltend. Wir hatten Probleme, mit ihr Deutsch zu reden. Das haben wir ihr auch gesagt, daß das doch wichtig gewesen wäre oder wichtig ist. Daß sie da also auch Deutsch spricht, aber das war jetzt gar

nicht so das Manko. Wichtig war, und das sagen auch die anderen Kollegen, daß man da, und wir waren erstaunt, weil das Neuland war, mit ihr sehr offen reden konnte. In der Weise, daß wir sagen konnten, bei diesem Kind X gibt es die und die Probleme. Wir meinen, in der Familie ist dies oder jenes nicht in Ordnung. Und die Frau An, hast dann auch immer zugehört und in ihrer Zurückhaltung, in ihrer... (Telefon klingelt).

I. : Ich kann hier mal, ( Aufnahmegerät wird abgeschaltet.)

B.: Und in ihrer zurückhaltenden Art hat sie sich natürlich zunächst einmal so als Schutzwall um ihre türkischen Familien geschart. Was voll und ganz verständlich ist. Und je nachdem, wie jetzt der deutsche, nennen wir es der Kollege, mit ihr umgegangen ist, war sie offen und war auch zu einem Gespräch bereit. Aber beide Seiten sind eigentlich doch vorsichtig miteinander umgegangen. Also, nicht so, wie ich jetzt mit türkischen Eltern spreche, so wie auch mit türkischen Kindern spreche, also im Grunde völlig frei, ohne daß da irgendwo eine Barriere ist. Und am Anfang ist man vielleicht zurückhaltender. Wirklich ganz frei, und daß den Eltern immer klar ist, daß man sie respektiert, daß man sich kein Recht herausnimmt in die Familie einzugreifen. Aber auch, ich betone, aber auch, daß es hier eine Rechtslage gibt, daß wir verpflichtet sind, als Lehrer schon Dinge in der Familie zu wissen, zu beobachten, aber immer zum Wohl des Kindes. - Aber in der Zeit von der Frau An., sie war. so denke ich, so rundherum nicht ganz glücklich, weil halt nicht jeder im Kollegium, mit ihr umgehen konnte, wollte oder konnte. Ich denke, mehr konnte, da war einfach die Bereitschaft nicht.. oder vielleicht war eine Hemmschwelle da, ich weiß es eben nicht. Aber es war eine gute Zeit mit ihr. Und dann kam Frau K. Das ist jetzt auch schon acht Jahre her, acht Jahre, denke ich schon, das ist jetzt acht Jahre her. Sie ist vom Äußeren her, es ist ja auch ein Altersunterschied /da/, eine sehr flotte Lehrerin. Sie ist Respektsperson in ihrem türkischen Unterricht. Sie integriert sich auch ins Kollegium. Sie wird anerkannt, so wie sie uns auch anerkennt. Und ich muß sagen, das Kollegium und wenn ich von mir spreche, wir kommen wirklich sehr, sehr gut aus miteinander. Und was mir wichtig ist, sie ist ein unwahrscheinlich gute Partnerin, wenn es also darum geht, Problem zu besprechen, über einzelne Kinder. Und das Erstaunliche ist, habe ich heute wieder erlebt, daß jetzt endlich die Beobachtung oder die Beschreibung eines Kindes in meinem Unterricht, im Regelunterricht, auch Hand in Hand geht /mit dem/, was Frau K. im MU auch beobachtet. Sie ist eine sehr, sehr große Hilfe und so stelle ich mir auch das Miteinander vor. Bei Elterngesprächen, oder wenn es, hin und wieder, mit den jungen türkischen Vätern Probleme gibt, es gibt schon Probleme, in der Form des Gespräches, ja in der Art, wie sie mit uns umgehen, mit uns Frauen, auch gerade mit uns älteren Frauen. Aber das gibt sich auch. Aber sie ist nie die Böse so im Hintergrund, die dann sagt, ja deine Lehrerin hat gesagt, du machst das nicht, sondern sie macht das sehr, sehr gut und hilft letztendlich, ist Hilfe für mich. Ich kann das Kind besser verstehen, oder sie sagt dann, ich bestelle mir auch den Vater, bei mir ist das auch so und wir regeln das miteinander. Also, es ist eine ganz große Hilfe für uns alle im Kollegium.

I.: Sie haben also das Empfinden, daß Sie mit Frau K. eigentlich die Kollegin haben, mit der Sie auf einer Wellenlänge arbeiten. (Ja) Und das war bei Frau An. eventuell anders?

B.: Es war anders. Es war vielleicht aus folgendem Grund, aus folgenden Gründen anders: Es war auch ein gewisser Altersunterschied da. Und das hat für mich bedeutet:

Respekt. Also, ich respektiere schon jeden, aber es war ja das erste Mal ein ganz bewußter Umgang, eine Zusammenarbeit mit einer Kollegin aus einem anderen Land. Man hat zu wenig gewußt über die Türkei, über Islam. Jetzt bin ich, denke ich, recht gut informiert, ich habe nächste Woche ein Seminar, hier in der Nähe, der Galluswarte, gerade über dieses Leben im Islam, über die Bedeutung für die Schule. Man hat auch nicht so viel gewußt, man wollte auch keinem zu nahe treten, Frau An. sicherlich auch nicht. Das denk ich mir so. Das war einfach diese Phase, wo wir alle uns ein bißchen zusammenfinden mußten, nicht zusammenraufen. Dazu kommt, daß zur Zeit als Frau An. kam, unser Kollegium wesentlich jünger war, ich auch. Aber wir hatten dann noch jüngere. Und das war schon ein bißchen schwierig. Ja, da waren dann einige, die waren dann 30, wir waren dann schon Mitte, Ende 30, denk ich, noch jünger als 30. Ja, da war das schon ein gewaltiger Unterschied. Aber da haben wir, beide Seiten, voneinander mit Sicherheit gelernt.

I.: Können Sie sich noch erinnern, wie Frau An. sich in Konferenzen verhalten hat?

B.: Ganz still, äh, ganz still und zurückhaltend, ich sehe sie auch noch sitzen, im Grunde sehr ängstlich. Sie reagierte hin und wieder, wenn sie gefragt wurde, ähnlich wie Herr At. heute noch reagiert, der sitzt auch ganz still da. Er wird auch sicher nicht viel verstehen, er spricht auch nicht viel Deutsch, das ist bedauerlich. Zu ihm kann man keinen Kontakt finden. Ja, obwohl ich denke, er ist sicher sehr glücklich hier bei uns, im Rahmen seiner Möglichkeiten. Aber Frau An. war wirklich da sehr still. und sehr zurückhaltend. Aber sie hatte auch wenige oder niemanden, der dann gesagt hätte: "Hallo, Frau An.!" Weil irgendwo war man da gehemmt. Ich war das, obwohl ich an sich recht kontaktfreudig bin. Ja, und bei der Frau K., es ist keine Wertung, das ist halt so. Und bei der Frau K. ist das einfach so, daß sie, obwohl sie ist auch zurückhaltend, es ist nicht so, daß sie da anfängt, aber sie ist einfach dabei. Sie sitzt dabei, sie holt sich ihren Kaffee, fragt „wie geht es,“ Es wird Persönliches gesprochen. was auch sehr wichtig ist, ja. Und wir erzählen uns von den Ferien, man fragt hin und her, und sie hat immer Zeit zuzuhören und mit einem zu sprechen. Ja, und sie sieht auch ihren Raum nicht als heilige Zelle an, daß da niemand rein darf. Sondern selbstverständlich. Wir hatten jetzt einen Elternabend in dem Raum gemacht, Frau B. und ich. Weil wir die einzigen im Haus waren, hatten wir Angst ganz oben zu sein, also, all das entfällt. Sie ist eine tolle Kollegin, wirklich. Auch eine gute Lehrerin, was Disziplin angeht oder eine Erwartungshaltung, wie die Schüler sich verhalten sollen, so auf meiner Ebene, im Grunde auch so, wie es bei uns in der Schule gehandhabt wird. So ist sie auch.

I.: Meinen Sie, daß das auch etwas mit dem Sprachvermögen zu tun hat?

B.: Auch, Frau S. ganz, ganz sicher. Ganz sicher. Ich kann das jetzt immer vergleichen, ich versuche auch immer mit dem Herrn At. mal zu reden. Ja, immer die gleichen Sätze: "Wie geht es, - gut, gut" und dann merke ich schon, man fragt noch was:

"Hatten Sie einen schönen Urlaub" oder schöne Ferien " und dann sagt er irgendwas und man weiß, er hat es nicht verstanden. Obwohl man laut und deutlich gesprochen hat und dann zieht man sich zurück. Ja und bei ihr /Frau K./ ist dies so, daß sie wirklich nicht nach Worten sucht. Sie benutzt manchmal ein Wort falsch, das macht man, auch wenn man meint, in einer anderen Sprache perfekt zu sein, auch so. Oder sie sagt dann mal, wenn so ein spezielles... , ich sag dann immer: "Frau K. wir lernen auch einmal Frankfurterisch, paar Ausdrücke, einfach weil sie jetzt ja auch Frankfurterin sind." in Anführungsstrichen. Es ist mit Sicherheit die Sprache. Und da zeigt sich wiederum,

was wir auch den Kindern vermitteln, daß die Sprache auch die Basis ist. Und was ganz wichtig ist, das betrifft wieder auch meinen Erziehungsstil, daß es also grundlegende Dinge gibt, die man ganz einfach auch als Schüler beachten muß, daß man also /weiß/, wie man sich verhält. Sie unterstützt das voll und ganz, daß es verboten ist, ja gut, daß es nicht korrekt ist, und daß wir die Kinder anhalten, daß sie im Schulhaus keine Muttersprache benutzen. Daß wir aber gleichzeitig sagen: "Im MU und zu Hause in deiner Familie sprichst du deine Muttersprache. Aber hier mußt du Deutsch lernen." Das sind all die Dinge, sie unterstützt das. Und sie spricht mit ihren Eltern, in ihren Elternabenden und in ihren Elterngesprächen spricht sie das aus, was ihre Meinung ist, sonst würde sie nicht so darüber reden. Was einfach bei uns der Erziehungsstil ist, das unterstützt sie voll.

I. : Für Herrn At. Ist die U.-Schule, die Stammschule. Für Frau K. ist sie dies nicht. Macht es einen Unterschied, daß der eine die U-S als Stammschule hat und der andere nicht? Wirkt sich das auf das Verhalten irgendwie aus?

B.: Also, wenn jetzt jemand einige Zeit im Lehrerzimmer ist, dann sagt dieser Jemand: die Frau K. ist immer da, Herr At. ist Gast. Nun kommt es auch darauf, er hat ja eine besondere Situation, weil die Frau Kl. hat ja geholfen, daß er noch bis zum Jahresende /bei uns/ bleibt usw. Daß er da nicht hin muß /an eine andere Schule/. (Ach wird er verrentet? Ja? Ist es so weit?) Ja, ja. Er hospitiert dann auch bei der Frau K. Aber bei ihr ist es einfach so, sie ist da, sie macht, sie trägt alles mit, was Erziehung und Lernen angeht. Sie ist aber auch beim Feiern dabei, beim Organisieren dabei, sie ist einfach fester Bestandteil unseres Kollegiums

I. : Am Anfang war der MU, in der Hauptsache, wenn nicht der ganze, am Nachmittag, während er ja jetzt ziemlich stark an der U.-Schule in den Vormittag gelegt wurde. Ja?

B.: Es ist so: Das erste und das zweite Schuljahr haben den Unterricht während des Vormittags. Wobei es sogar so organisiert ist, gerade auch für das erste Schuljahr, es ist nicht eine Randstunde, am Anfang und am Ende, sondern einfach mitten drin und dann werden andere Kinder gefördert. Wir haben da, eine ganz tolle Organisation. Und für die vierten und für die dritten ist er am Nachmittag. Weil es von der Stunden-tafel gar nicht anders möglich ist. Und da es ein so gutes Miteinander ist, haben auch die MU-Lehrer also hier Frau K., die Möglichkeit, das einfach eigenhändig, eigenmächtig (eigenverantwortlich) zu organisieren. Ja, daß also die Kinder, wenn es so dunkel ist, eine Viertel Stunde eher anfangen und dann statt um fünf oder wann, früher nach Hause gehen usw. Also, ich kenne das die ganzen Jahre. Ich habe das jetzt auch in meiner eigenen Klasse, daß die Kinder überhaupt keinen Schaden davon nehmen. Und ich finde, das ist auch richtig so, daß es am Nachmittag ist, daß sie am Vormittag jetzt anderen Unterricht haben, und daß sie da für das fünfte und weitere Schuljahre vorbereitet sind, daß es nicht Mittag um ein Uhr zu Ende ist. Und für unse-

re Kinder im Osten kann es nichts Besseres geben, als verbindliche Nachmittagsveranstaltungen in der Schule. Wir sind zwar keine Betreuungs- und Aufbewahrungsschule, aber wir haben so viele Möglichkeiten, den Kindern einfach Futter zu geben, daß sie von sich aus, um sich zu bestärken, du kannst das, geh da mal hin, frag deine Mutter, sag wir wollen das oder das, dies ist wichtig. Und die Kinder können über uns Lehrer, wenn wir uns da engagieren, da können wir einiges bewegen.

I.: Haben Sie Kenntnisse über die Rahmenpläne des MU?

B.: Überhaupt nicht. Ich bin jetzt dabei, aber das ist jetzt nicht das Thema, nur einen Nebensatz dazu, ich bin dabei aus gegebenem Anlaß, auch einmal Unterlagen zu kriegen, über den katholischen Religionsunterricht, wie ihn die Kroaten außerhalb unserer Schule, also unseres Schulunterrichts machen. Da bin ich eben dran. Aber was jetzt in dem MU Türkisch usw. gemacht wird, nein das weiß ich überhaupt nicht.

I.: Es gibt nämlich seit den achtziger Jahren Rahmenpläne, die dem Inhalt der deutschen Rahmenpläne entsprechen, so daß man eigentlich in den einzelnen Stufen ähnliche Inhalte im MU und in Deutsch oder Sachunterricht besprechen könnte, so daß man also z.B. gemeinsam Unterricht vorbereiten könnte. Und ein Thema unter Umständen in derselben Zeit einmal in der und in der anderen Sprache behandeln könnte.

B.: Also, Frau S. das nehme ich ja an wie ein Stück Pralinen. Ich esse so gerne Pralinen. Das finde ich eine ganz tolle Sache. Ich habe allerdings bei der Frau K. schon beobachtet, durch die Kinder, die ich habe, weil mich das auch interessiert, weil ich frage: "Was habt ihr da gemacht" und daran erinnere ich mich jetzt. Wenn ich also den Herbst in irgend einem, dem ersten oder zweiten Schuljahr, oder über Obst sprach, wurde das bei Frau K. genau so gemacht. Das interessiert mich. Meinen Sie, ich kann da mal nachfragen?

I.: Natürlich, die Rahmenpläne sind ja auf Deutsch geschrieben. Weil sie ja für alle, alle MU gleich sind, die Themen. Nur eben in der anderen Sprache und natürlich dann auch länderspezifisch, z.B. wenn es Besonderheiten gibt. Also, bei den Festtagen ist es dann länderspezifisch. Es wäre natürlich, wenn man so gut zusammenarbeitet, wie Sie das mit Frau K. geschildert haben, wäre es also ganz toll, wenn man das so bei Stufenkonferenzen, wo man Inhalte bespricht, jetzt egal welcher Muttersprache, mit einbinden könnte. Weil es da..

B.: Also, Frau S. das finde ich toll.

I.: Weil es da ja wirklich, weil sie (die Richtlinien) deswegen so gemacht sind, damit die Kinder über gleiche Sachen etwas erfahren. Und es ist so schade, daß deutsche Lehrer, da wirklich keine Ahnung haben. Vielleicht sollte man das mal zum Thema machen.

B.: Also, ich nehme das sehr gern an und nehme das auf. Ich werde das auch, da gibt es ja auch Anlässe, gerade bei Konferenzen, ansprechen. Was mir auch in dem Zusammenhang, da haben Sie auch mehr Erfahrung, auffiel, was ich beobachtet habe und ganz verstärkt auch mit den Kindern dann bespreche, daß im Unterricht, im Sachkundeunterricht, bestimmte Begriffe, nach denen ich die Kinder frage "wie heißt das denn in deiner Sprache" sie es nicht wissen.. Und wenn wir auf der einen Seite

sagen, die Kinder sprechen bei uns Deutsch, aber sie dürfen ihre Muttersprache, wirklich, sie dürfen sie nicht vergessen. Dann muß man und da bietet sich diese gemeinsame Sachkundearbeit (ja) an, sie müssen diese Begriffe in ihrer Muttersprache wissen. Sie wissen nicht mehr was Birne heißt, sie wissen nicht mehr was Apfel heißt, was ist eine Kuh, was haben wir jetzt bei den einzelnen Tieren und so gehabt. Das nehme ich nicht nur gern auf, sondern das ist ganz wichtig, es verstärkt. Ich bespreche das mit der Frau K., denn das muß sein.

I.: Ich bin zwar der Meinung, daß es vor allem dann gut klappt, wenn die MU-Lehrer gut Deutsch können, daß es also Schwierigkeiten gibt, wenn sie es nicht können. Andererseits halte ich es auch für eine berechnete Forderung an die MU-Lehrer, Deutsch zu lernen. Und wenn man sie einbindet, werden sie nicht umhin können, es zu tun. So wie Sie es gesagt haben, nehmen die MU-Lehrer, wie Frau K. und Herr At., Herr At. weniger, an den Konferenzen teil und die Beurteilungen der einzelnen Schüler stimmen auch überein.

B.: Das stimmt, genau, vor allem werden sie auch von der Schulleitung bei Sonder-schulüberprüfungen, bei fraglichen Einschulungen, werden sie immer mit befragt und Frau K. ist immer bei diesen Aufnahmegesprächen mit dabei. Und wenn das Kind überhaupt kein Deutsch kann, dann leitet sie das, ja oder sie ist dabei. Sie ist im Grunde immer verfügbar und wenn es ganz dringlich ist, daß sie auch mit der L-Schule, das ist die Frau F, sich in Verbindung setzt und auch da ein gutes Einvernehmen ist.

Interview mit dem türkischen Lehrer F.

F.: 1970 arbeitete ich als Lehrer in der Stadt Manissa. In diesem Jahr haben die Lehrer gestreikt. Es wurde ein Streikkomitee gegründet und ich war Mitglied des Komitees. Damals wußten wir noch nicht was Gewerkschaft bedeutet. Wir haben anstatt Gewerkschaftsarbeit Politik gemacht. Der damalige Ministerpräsident war der heutige Staatspräsident Süleyman Demirel. Er hat die Streikenden sehr verurteilt. Aus diesem Grunde haben wir, ich und noch einige Kollegen, teils aus Spaß, teils auch ernsthaft, uns bei dem Anwerbepbüro gemeldet, um uns in die Listen für Deutschland eintragen zu lassen. Kaum hatte ich mich eingeschrieben, rief man mich in den nächsten Tagen, obwohl man sonst vier, fünf Jahre warten mußte. Ich hatte zunächst befürchtet, daß man herausbekommen hatte, daß ich Beamter bin, und daß man mir die Reise ins Ausland verweigern wollte, weil das verboten war. Aber dies war nicht eingetreten. Und so bin ich beinahe zufällig nach Deutschland gekommen. Als ich in der Schlange wartete, hat man, bis zwei Personen vor mir, die Leute als technische Zeichner genommen. Ich bin als Schlosser eingereist. Aber zwei Monate später habe ich als technischer Zeichner zu arbeiten angefangen. Ich bin nach Kassel in die A-Fabrik gekommen und bin, nachdem ich einige Monate in der Werkstatt gearbeitet habe, ins Büro gekommen. Dort erfuhren sie, daß ich von Beruf Lehrer bin, und so habe ich den türkischen Jugendlichen, die als Lehrlinge eingestellt waren, die Berufstechnologie, Mathematik und Zeichnen beigebracht.

Ich habe dann daran gedacht wieder in die Türkei zurückzukehren, inzwischen waren schon vier Jahre vergangen. Meine Frau hat darauf gedrängt, entweder kommst du zurück oder du holst uns. Und so habe ich sie geholt. Meine Frau war schon zuvor einmal in Deutschland gewesen, wir waren beim Schulamt gewesen und hatten darum angesucht als Lehrer arbeiten zu können. Da wir aber nicht genügend Deutsch sprachen, hatte man uns nicht genommen. Nach vier Jahren, als auch unsere Kinder

hier waren, sind wir in die als türkische Schule bezeichnete B-Schule gegangen, weil wir unsere älteste Tochter anmelden wollten. Der als Schulleiter fungierende Kollege sagte, daß Lehrer weggegangen wären und er nicht genügend Lehrer hätte, deswegen könne er das Kind nicht aufnehmen. Das hat uns daran erinnert, daß wir ja selber Lehrer waren. Wir sind dann zum Schulamt gegangen. Einige Tage später hat man meine

Frau eingestellt. Der Schulrektor, der von der Arbeit meiner Frau sehr angetan war, wollte, daß auch ich mich bewerbe. Ich habe mit ihm verhandelt, obwohl mein Vertrag bei der Firma noch nicht beendet war und habe am nächsten Tag in der Schule angefangen. Und den letzten Tag in der Fabrik habe ich noch Überstunden gemacht.

1970 bin ich also gekommen, 1974 habe ich mit meiner Lehrertätigkeit angefangen. Mit meiner Frau zusammen haben wir die fünften Klassen unterrichtet. Wir wußten nicht, was wir mit diesen Fünftklässlern anfangen sollten. Auch meine Tochter war unter diesen Kindern. In der Klasse waren ungefähr 40 Schüler. Die Eltern von 25 Schülern haben wir überredet, die Kinder in die Türkei zu schicken, damit sie dort den Grundschulabschluß machen. Alle haben das Grundschuldiplom bekommen. Auch unser eigenes Kind. Wir wußten nicht, was wir in der Zukunft machen würden.

Diese Vorbereitungsklassen wurden noch einige Zeit weitergeführt. Aber dann kamen nicht mehr so viele Kinder aus der Türkei oder aber ihre Zahl hat sich sehr verringert. Daher wurden die Vorbereitungsklassen aufgehoben und an ihre Stelle trat dann der Muttersprachliche Unterricht.

I.: Bis zu welcher Klasse gingen die Vorbereitungsklasse, bis zur fünften, sechsten oder bis zur achten?

F.: Genaues kann ich darüber nicht sagen, nur daß es Kinder gab, die in die sechste und siebente Klasse gehörten. (Gab es das?) Ja, die gab es. Aber die Kinder, die aus der Türkei kamen, waren ja meistens Dorfkinder und waren deswegen nur bis zur fünften Klasse in die Schule gegangen. Nach der fünften Klasse waren sie zwei oder auch drei Jahre, bis sie hierher kamen, nicht mehr in der Schule gewesen. Zunächst hat man sie ihrem Alter entsprechend eingeschult, aber das war nicht günstig und da brachte man sie wieder zusammen (in die Vorbereitungsklasse zu den anderen türkischen Schülern). Eigentlich war vorgesehen, daß sie nur ein Jahr in der Vorbereitungsklasse bleiben sollten, viele blieben auch nur ein Jahr. Aber manche Eltern haben sie mit dem Argument, wir gehen nächstes Jahr zurück, einige Jahre in diese Vorbereitungsklasse gehen lassen.

I.: Das heißt also, daß die Vorbereitungsklassen das Ziel hatten, die Schüler für die Türkei vorzubereiten?

F.: Nein, nein. Die Klassen hatten die Aufgabe, sie für die deutschen Klassen vorzubereiten. Denn viele Kinder sind hierher gekommen, ohne ein Wort Deutsch zu können. Dann waren sie auch nicht mehr Schüler der ersten Klasse. Manche kamen aus der zweiten, der dritten und der vierten Klasse. In unsere Schule kamen alle Kinder aus der Umgebung von Kassel. Sie hatten sechs Stunden in der Woche Deutschunterricht, die anderen Fächer wurden in Türkisch erteilt. Nach einem Jahr, wenn sie Deutsch gelernt hatten oder dem Unterricht in Deutsch recht und schlecht folgen konnten, wurden sie in die deutsche Schule geschickt, nicht in die Türkei.

I.: Sind sie wirklich in die normalen Klassen geschickt worden oder wurden sie, wenn es die Eltern wollten, in der Klasse behalten?

F.: Wie ich vorhin schon sagte, haben sich manche mit dem Argument, wir werden zurückkehren, manche dagegen gewandt, und manche Schüler sind einige Jahre, vier, fünf, sechs in dieser Klasse geblieben. Weil immer wieder gesagt wurde, ja, dieses Jahr gehen wir zurück, dieses Jahr gehen wir zurück. Manche Eltern haben ihre Kinder

auch wirklich zurückgeschickt, wieder geholt, wieder zurückgeschickt, wieder geholt, so daß die Kinder ganz durcheinander waren. Manche Kinder blieben auch ständig in der Türkei, bis sie dann so alt waren, daß sie nicht mehr nach Deutschland einreisen konnten. Die Kinder, die ständig in der Türkei waren, haben ihre Eltern dann nicht mehr so geliebt, wie es Kinder eigentlich tun. Und sie haben ihre Eltern auch nicht als die eigenen Eltern angesehen. Das haben wir oft erlebt.

I.: Ich glaube, ich kenne auch so etwas. – Welche Inhalte haben Sie bearbeitet?

F.: In den ersten Jahren haben wir die Bücher aus der Türkei gebracht. Wir selbst, denn wir hatten nicht die Möglichkeit, sie hier zu bestellen. Wir haben die Lesebücher, Sachkundebücher in der Türkei gekauft und hierhergebracht. Nur um Deutsch zu lernen gab es besondere Bücher, die waren auch die einzigen, die deutsch waren. Darüber hinaus haben wir alle Bücher aus der Türkei gebracht. Man konnte ja hier nichts bestellen, alles mußte der Lehrer selber bringen. Wir brachten die Rechnungen und haben sie uns dann hier bezahlen lassen. So kamen wir zu sehr billigen Büchern. Damals waren die Bücher in der Türkei sehr preiswert. Wir hatten das Glück, daß wir mit wenig Geld eine Menge Bücher kaufen konnten. (Ja, ja und dann wurden sie auch in der Türkei teurer.) Jetzt sind sie auch in der Türkei teuer und darüber hinaus wieder auf schlechtem Papier und auf schlechtem Druck. Aber die Preise gingen in die Höhe.

I.: Das bedeutet, daß Sie den selben Unterricht, den Sie in der Türkei hielten auch hier machten? (Natürlich, natürlich.) Wer hat den Deutschunterricht gegeben?

F.: Ich habe Türkischunterricht erteilt. In der Fabrik habe ich etwas Deutsch gelernt. Der Rektor wollte, daß ich auch Deutschunterricht geben sollte. Viele türkische Kollegen haben Deutschunterricht erteilt, ich habe aber nicht eingewilligt, denn sonst hätten die Kinder genauso Deutsch gesprochen wie ich. Mit der Zeit waren dann alle Lehrer, die Deutsch erteilt haben, dann Deutsche. Aber zuerst waren es Türken und wenn ich sage, daß es dann später Deutsche waren, muß man das in zwei Kategorien sehen. Ein Teil waren Deutsche, die aus dem Osten kamen und selber noch Deutsch lernten und dann die Kinder lehrten, die anderen waren Linke, die nicht Beamte werden konnten und als Angestellte den ausländischen Kindern Unterricht erteilten. Die wurden nicht ins Beamtenverhältnis übernommen. Aufs Ganze gesehen, haben erst die Türken und dann die Deutschen Deutschunterricht erteilt.

Ich selber habe zehn Jahre lang die erste Klasse unterrichtet. Und habe die Kinder mit der Satzmethodem unterrichtet. Damals haben die deutschen Kinder zwei Jahre gebraucht, um Lesen und Schreiben zu lernen, die türkischen aber, haben nach ein paar Monaten zu lesen begonnen. Aber man kann natürlich nicht sagen, daß sie schreiben gelernt hätten. Das Lesen haben sie mit der Ganzsatzmethode sofort gelernt. Als die Schüler sechs Stunden Deutsch hatten, habe ich in den freien Stunden die Bücher der Schüler aus den höheren Klassen genommen, damals gab es die neue Mathematik. Selbst die deutschen Eltern mußten damals Kurse in der Volkshochschule besuchen. Unsere türkischen Lehrer konnten sich gar nicht anpassen. Daher habe ich sehr gern die Mathematikstunden gemacht. Die Kinder haben immer gedacht, ich sei ein Mathematiklehrer.

I.: Dann gab es einen Wechsel, nicht wahr?

F.: Als immer mehr Schüler (in die Schule) kamen, die schon hier geboren waren, und nur noch wenige oder gar keine aus der Türkei, kam ein völliger Wechsel. Anstelle der Vorbereitungsklassen kam der Muttersprachliche Unterricht. Damit trat ein völliger Wechsel ein. Bisher waren wir Klassenlehrer und der Deutschlehrer hat in unserer Klasse fünf oder sechs Stunden Deutsch erteilt. Jetzt war der deutsche Lehrer Klassenlehrer und wir gaben in seiner Klasse einige Türkischstunden.

I.: Können Sie sich erinnern in welchem Jahr das war?

F.: Von 84 an. Die Vorbereitungsklassen fingen im Jahre 1970 an, aber ich begann erst 1974. Zehn Jahre lang habe ich erste Klassen unterrichtet, das heißt dann im Jahre 84 (84?) Aber...

I.: Können Sie sich erinnern, daß ich damals bei Ihnen an der Schule war? Ich sagte damals, daß wir die Vorbereitungsklassen aufheben wollen. (Ja.) Es gab da einigen Lärm.

F.: Ja, Sie sind gekommen, vielleicht war es dann in diesem Jahr, (Ja?) aber natürlich wurden sie nicht sogleich geschlossen. Die ein bißchen offenen Lehrer haben es wahrgenommen und sind sofort an die Schulen gegangen, die man ihnen zugewiesen hat. Aber solche, wie ich, um nicht an eine andere Schule zu gehen, sind bis zum Schluß geblieben. Und dann waren sie gezwungen an viele Schulen zu gehen. Denn die, die zuerst gegangen waren, kamen an Schulen mit vielen türkischen Kindern. Als dann die Sache zum Schluß kam, mußten die letzten an fünf, sechs oder sieben Schulen gehen. Das war natürlich sehr schwer.

I.: Waren die türkischen Lehrer alle Lehrer?

F.: Sie hatten alle die Lehrerschule absolviert. Nur dazwischen waren einige, die keine Lehrer waren. Gegen die wurde dann vorgegangen und sie wurden aus dem Dienst entfernt. Natürlich kann man nicht sagen, daß alle erfolgreiche Lehrer waren. Nur gab es das bei unseren Lehrern: ungefähr die Hälfte der in Kassel arbeitenden Lehrer hatte noch eine Nebenbeschäftigung. Das wurde zu einem Fakt, der gegen die Lehrer sprach. Einer arbeitete sogar bei VW. Dort sollte er die Nachtschicht machen. Das bemerkte man, und er mußte sofort die Arbeit beenden. Er wollte an zwei Stellen arbeiten, um auch zwei Gehälter zu bekommen.

I.: Also, so war das. Soviel ich weiß, war an der Gesamthochschule Kassel...

F.: Unter dem Namen Ausländerpädagogik etwas. Als die Ausländerpädagogik das erste Mal begonnen wurde, kam von Frankfurt eine Professorin namens Frau Haller, die es mit einigen Kollegen, die bei ihr arbeiteten, begonnen hat. Die Ausländerpädagogik sollte die ausländischen Lehrer schulen. Die Lehrer wurden auf halbe Stelle gesetzt, sie hatten eine Ermäßigung von 14 Stunden. Also, sie haben mit halber Stelle unterrichtet und mit halber Stelle nahmen sie daran teil. Bei den ersten, die daran teilnahmen, bei denen war es so. Die haben dann Bescheinigungen erhalten, es wurde ihnen ein Diplom ausgehändigt, den Ausländern eine Bescheinigung. (Deutsche?)

I.: Aha. Das heißt also, daß Sie mit Deutschen (es gab auch Deutsche) zusammen hingingen?. Was haben Sie dort gelernt? Deutsch, Pädagogik oder...

F.: Eigentlich ging es mehr um Politik für Ausländer. Ja, genaues kann ich darüber nicht sagen, über die politische Lage in der Türkei, in Deutschland, eben so über Politik. (Das heißt also, daß Sie gar nicht Ihr Deutsch..) doch, es gab auch Deutschunterricht. Das Gespräch über Politik war auch in Deutsch. Es gab auch Themen über ausländische Schüler und wie man sie erzieht, auch diese Punkte gab es.

F.: Wie ich gehört habe, gab es viele Kontakte der Lehrer auch zu den Eltern.

F.: Früher gab es sie, aber jetzt kann man so etwas nicht mehr sagen. Die erste Zeit kamen sie (die Eltern) zu uns und haben sich bekannt gemacht. Wir sind auch zu ihnen gegangen, wenn die Kinder Schwierigkeiten hatten. Die haben wir zu lösen geholfen. Dann haben wir auch die religiösen und nationalen Feiertage miteinander gefeiert. Aber nach der Auflösung der Vorbereitungsklassen hat sich das gemeinsame Feiern verloren. Die alten Bande haben sich gelöst, die Eltern fanden neue Verbindungen, manche zur Moschee, manche in Clubs, aus Zugehörigkeitsgefühl.

I.: Wenn Sie heute einen Elternabend machen, kommen die Eltern dann in großer Anzahl oder nur wenige? Was meinen Sie?

F.: Jetzt kommen nur wenige. Das ist aber von der Schule abhängig. Wenn sie einen Elternabend im Gymnasium machen, kommen alle Eltern. Wenn er in der Grundschule ist, kommen nur wenige Personen. In der Grundschule machen vor allem die Klassenlehrer Elternabende. Wir machen statt der Elternabende jetzt mehr Elternsprech-tage. Bei denen sagen die Eltern dem Klassenlehrer, mit welchem Lehrer sie sprechen wollen. Und die meisten von ihnen, auch wenn sie es vorher nicht bekannt geben, gehen auch zum türkischen Lehrer hin. Es ist natürlich so etwas wie ein Tag des Gesprächs, aber es kommen viele hin.

I.: Das heißt jetzt für Sie persönlich, daß Sie in das Kollegium integriert sind?

F.: Ja, ja, natürlich, aber nur in der Stammschule, nicht in den anderen Schulen. Der Unterricht an der Stammschule ist am Vormittag. In den anderen Schulen am Nachmittag. Am Nachmittag ist außer dem Hausmeister und den Putzfrauen niemand da. Daher haben wir mit den Lehrern, dem Schuldirektor und den Sekretärinnen wenig Kontakt. Aber in der Stammschule können wir in den Pausen oder bei einer Zwischenstunde viel besprechen. Aber in den anderen Schulen gibt es dazu keine Möglichkeit.

I.: Es gibt keine Möglichkeit. , Sie haben Recht. Aber wenn es eine Umstellung gäbe und die Möglichkeit dazu, hätten Sie dann Zeit dazu?

F.: Natürlich, natürlich, wir haben keine Zeit. z.B. ich. Am Montag habe ich eine Gruppe von 10.30 bis 13.20 an der einen Schule. Dann muß ich zu einer 30 km entfernten Schule fahren, dort muß ich um 14.30 sein. Um 16.00 hört der Unterricht auf. Um diese Zeit ist natürlich niemand von den deutschen Lehrern in der Schule. Es ist nur Zufall, wenn ich jemandem begegne. Dann habe ich auch nicht die Möglichkeit, ein anderes Mal zu dieser Schule zu gehen. Denn an den anderen Tagen habe ich an mei-

ner Stammschule Unterricht. In der Pause zu einer so entfernten Schule zu gehen, um mit den Lehrern zu sprechen, ist unmöglich. (Ja.) Selbst wenn wir mit ihnen sprechen würden, gibt es keine sprachliche Verbindung zwischen uns, über die wir uns verständigen könnten. Es gibt keinen Grund.

I.: Weil Sie sich nicht gut kennen?

F.: Ich kenne sie überhaupt nicht. Wir sind uns ganz fremd. Daher können wir auch nicht sprechen. Nur wenn es schwierige Schüler gibt, kann man darüber sprechen. Ein anderes Gespräch gibt es nicht.

I.: Wenn es Schwierigkeiten mit türkischen Schülern gibt, ruft man Sie dann? (Manchmal.) Also, manchmal, nicht immer...

F.: Jedes Mal nicht, weil die Eltern in der Zwischenzeit auch schon sehr gut Deutsch gelernt haben. Wenn die Eltern kein Deutsch können und wenn man sie nicht überzeugen konnte, dann ruft man mich. Aber darüber hinaus gibt es keinen Bedarf.

I.: Das heißt also, nachdem immer mehr Zeit vergangen ist, wird man immer weniger gerufen.

F.: Natürlich, natürlich. Und dann haben die Eltern in der ersten Zeit weder das deutsche Schulsystem gekannt, noch konnten sie Deutsch. Jetzt kennen die Eltern sowohl das deutsche Schulsystem als auch Deutsch. Außerdem kennen sie auch ihre Rechte gut. Daher benötigen sie uns nicht mehr. Aber wenn z.B. ein Kind auf die Sonderschule gehen soll und selbst wenn es von Vorteil für das Kind wäre, und die Eltern wollen das nicht akzeptieren und der deutsche Lehrer kann sagen, was er will, es wird als Ausländerfeindlichkeit (von den Eltern) empfunden. Bei solchen Situationen sind wir gefragt. Da sollen wir es begreiflich machen, daß es zum Nachteil des Kindes ist. Darüber hinaus gibt es nicht viel.

I.: Wie Sie schon gesagt haben, haben Sie zum Kollegium der Stammschule Kontakt.

F.: Natürlich, natürlich. Mit denen habe ich zweimal eine Fahrt nach der Türkei gemacht.

I.: Ach ja, ich erinnere mich. – Dort kennen Sie alle und alle kennen Sie. (natürlich, natürlich.) Wissen Sie auch was diese Lehrer in ihrem Unterricht durchnehmen? Oder wissen diese Lehrer, was Sie machen?

F.: Viel wissen sie nicht. Ich weiß das meiste von ihnen. Denn die Schüler erzählen es mir. Wenn ich mit Lesen und Schreiben anfangen, dann sehe ich mir an, in welchen Büchern welche Buchstaben zuerst gelernt werden. Unsere Klassen z.B., wir haben vier Parallelklassen, haben meist dasselbe Buch. Manchmal kommt es auch vor, daß die Klassen unterschiedliche Bücher haben. Ich lasse mir von den Lehrern sagen, mit welchem Buch gearbeitet wird, auf welcher Seite bis zu welchem Buchstaben gearbeitet wurde. Wenn dieser Buchstabe auch dem türkischen Laut entspricht, dann fange ich dort zu arbeiten an. Einen Buchstaben bzw. Laut, den der Lehrer noch nicht eingeführt hat, den führe ich auch nicht ein. Es sei denn, diesen Buchstaben gibt es nicht im Deutschen. Denn wenn im Türkischen und im Deutschen unterschiedliche Laute

eingeführt werden, kann das Kind dies durcheinander bringen. Und der deutsche Lehrer könnte sich auch beschweren. Diese lasse ich dann bis zum Schluß.

I.: Eigentlich können wir nur über Ihre Stammschule sprechen, denn die anderen fallen dabei heraus. Auch wenn dies nicht gut ist. Ich bin etwas erstaunt, daß die Lehrer der anderen Schulen nicht zu Ihnen kommen und mitteilen, welche Bücher sie benutzen.

F.: Für die ist der MU nicht so wichtig. Das ist das eine, das zweite gibt es dann auch noch: die Konferenzen, wo alles besprochen wird. Seit einigen Jahren werden aber nicht mehr in der Unterrichtszeit Konferenzen abgehalten. So kommt es, daß während die anderen Konferenzen abhalten, ich an den anderen Schulen Unterricht erteilen muß. Daher kann ich oft auch nicht bei den Konferenzen /der Stammschule/ dabei sein. Früher konnte ich zu jeder Konferenz hingehen, da habe ich auch von allem gewußt. Und da bekam ich auch mit, was die Lehrer in den einzelnen Klassen unterrichten. Ich weiß auch jetzt von vielem, was gelehrt wird, vielleicht wissen auch die deutschen Lehrer davon. Aber heute reden wir nicht darüber, nur wenn es schwierige Schüler gibt, darüber wird oft nachgefragt, da fragen sie mich auch, wie das im MU ist. Der Stand bei uns ist so: Eigentlich erzähle ich vom Verhalten jedes Kindes und oft stimmt das Verhalten überein. Manchmal gibt es auch Unterschiede. Bei dem einen Lehrer ist das eine oder andere Kind besonders ungezogen und beim anderen sehr fleißig. Das heißt wohl, daß es diesen Lehrer liebt und sich bemüht. Oder dieses Thema interessiert es besonders und die andern Themen interessieren es nicht. Es gibt eben verschiedene.

I.: In der Grundschule lernen die Schüler noch sehr oft für den Lehrer, nicht wahr?

F.: Nicht nur in der Grundschule, auch in den höheren Klassen wissen sie oft nicht, daß sie für sich selbst lernen. Sie lernen, weil es der Lehrer wünscht, sie machen es, weil es gewünscht wird. Sie denken nicht daran, daß es wertvoll für sie selbst ist. Das geschieht auch für sie selbst. Das geschieht oft auch in den höheren Klassen.

I.: Wie könnte man hier einen Wechsel herbeiführen? Was könnte man machen? Was können Sie für ein Beispiel bringen. Wie könnte man es machen, daß die Anbindung an das Kollegium größer wird?

F.: Es müßten einige Sachen geändert werden. Im Augenblick kann der Schulleiter, wenn er will, Mitteilung machen beim Abmelden. Wenn er es nicht will, dann macht er sie nicht. Dann bekommt man keine Nachricht. z.B. bei einer Gesamtschule sehe ich, wenn ich den Schulhof betrete, ca. 25 - 30 türkische Schüler. Aber auf meiner Liste stehen nur zehn Schüler. Von den anderen weiß ich nichts, ob sie sich abgemeldet haben oder was da los ist. Diese Befugnis ist allein dem Schulleiter überlassen worden. Vorher war es nicht so. Früher wollte der Schulleiter erst mit dem MU-Lehrer sprechen, er hat die Abmeldung nicht sofort genehmigt. Jetzt wird sie sofort genehmigt. Und der MU-Lehrer bekommt nicht einmal Nachricht.

I.: Aber aus welchem Grund?

F.: Weil es dem Schulleiter überlassen ist. Kein Mensch befaßt sich damit.

I.: Ist das ein Erlaß?

F.: Ja, seit einigen Jahren. Es ist dem Schulleiter überlassen worden. Es ist dem Schulleiter überlassen, ob er die Abmeldung weitergibt, ob der Schüler den Unterricht regelmäßig besucht oder nicht. Im vergangenen Jahr oder dem Jahr zuvor habe ich dem Schulleiter gemeldet, daß fünf oder sechs Schüler nicht regelmäßig zum Unterricht kämen. Die Sekretärin war gerade nicht da. Der Schulleiter hat es der Sekretärin gegeben. Nach einigen Wochen habe ich nachgefragt, sie hat gesagt, das liegt beim Schulleiter. Und der hat gesagt, es sei nicht seine Aufgabe, sondern die meine. Wenn ich es schon geschrieben habe, so sollte ich es auch abschicken. Früher wurde das irgendwo vermerkt. Ich könnte es aber fotokopieren und dem Klassenlehrer geben. Soweit. Die Schule verfolgt nicht einmal mehr den regelmäßigen Schulbesuch. Das muß man selber machen und obendrein noch das Porto bezahlen. Daneben wird es nirgends eingetragen, es gibt keine Strafe, man hat halt nur Nachricht gegeben. Und man schreibt es nicht ins Zeugnis. Man kann es auch durch Telefonieren erledigen. Auf der anderen Seite mit den Noten. Wenn man nicht geschrieben hat, daß der Schüler nicht regelmäßig zum Unterricht gekommen ist, kann man keine Note 6 geben. Oder man schreibt sie nicht ins Zeugnis. Die laxen Haltung in der Sache wird so deutlich.

I.: Ich möchte sie nun fragen, wozu nützt in der Wirklichkeit die Muttersprache?

F.: Einmal ist die Muttersprache ein Teil der Identität eines Menschen. Die Inhalte der Wörter machen die Denkfähigkeit des Menschen aus. Wenn man zu den Wurzeln der Wörter hinabsteigt, schließen sie gleichzeitig das Verhalten, die Art des Handelns mit ein. Wenn ein Mensch die Muttersprache kann, hat er zu der Gesellschaft, der er angehört, kulturelle Bindungen. Wenn er sie nicht kann, wird er sowohl in seinem Wissen als auch in seinem Verhalten langsam von seiner Kultur abgeschnitten. Er sagt noch, daß er von dort ist, aber er nimmt sich selber nicht an, noch möchte er das den Anderen vermitteln. Die Persönlichkeit wird nicht ausgebildet.

I.: Was für eine Persönlichkeit wird er werden?

F.: Wenn er die Muttersprache spricht? Wenn er sie nicht spricht, wird er auch nicht Deutscher, er gehört keiner Gruppe an. Er bleibt mittendrin, wenn ich das sagen darf, denn er fühlt sich auch nicht als Türke, er ist dazwischen. Natürlich, wenn ihn die Gesellschaft ihn angenommen hat, wenn er erfolgreich ist, gibt es keine Probleme. Aber wenn ihn die Gesellschaft in der er lebt nicht annimmt, wird er wahrscheinlich psychisch krank, denke ich.

I.: Das glaube ich auch, aber dies ist meine eigene Meinung. Kein Mensch sollte auf seine Muttersprache verzichten, denn damit ist eine bestimmte Kultur und sind Sitten und Gebräuche verbunden. Es ist nie nur die Sprache, es sind noch viele andere Dinge.

F.: Die Kultur kommt von der Sprache. Wenn die Sprache nicht vorhanden ist, kann diese Verbindung nicht entstehen. Aus diesem Grunde sollte man sie lernen.

I.: Wie stellen Sie es sich vor, wie es in 50 Jahren hier mit den Türken aussehen wird?

F.: 50 Jahre später wird es zwei Sorten von Türken geben. Die einen, die ihre Sprache vergessen haben und die Islamisten, die verschlossenen Türken. Die einen wer-

den ganz in der deutschen Gesellschaft aufgegangen sein und die anderen sich abgesondert haben. Ich aber möchte, sie sollen in der deutschen Gesellschaft leben, aber gleichzeitig ihre Identität bewahren. Die Muttersprache bürdet keine große Last auf. Da man sie von Kindesbeinen an hört, hat man keine besondere Mühe mit der Grammatik. Die lernt man, ohne es zu merken und gebraucht sie richtig. In der Schule lernt man, warum es so ist. Dann wird der Wortschatz laufend erweitert und man gebraucht ihn. Wenn man die Sprache nicht in der Schule lernt, wird man sie trotzdem sprechen, aber sie nicht schreiben können, wenigstens nicht richtig, und man wird auch nicht wissen, warum etwas so ist. Man weiß dann zwar wie ein deutscher Satz aussieht, aber nicht wie ein türkischer. Das gibt es natürlich, aber das Wichtigste ist, daß die Menschen in der Schule den Wortschatz erweitern, denn die Alltagssprache besteht aus einigen hundert Wörtern. Außer den Wörtern kommt und geht solche, die mit dem Essen zusammenhängen, wie man sich begrüßt usw. Aber in der Schule liest man Texte, in denen sehr unterschiedliche Wörter gebraucht werden, und so lernt man ihre Bedeutung. Damit wird auch die Fähigkeit des Erzählens erweitert. Da wir nur wenige Stunden haben, steigt wenigstens der passive Wortschatz, der aktive steigt nicht so sehr an. Aber es ist ja auch wichtig, daß man das Gesprochene versteht.

I.: Ich bedanke mich. .

#### Interview Nurgül

N.: Ich bin als Kind von türkischen Gastarbeitern hier in Deutschland 1971 geboren. Nachdem ich hier den Kindergarten besucht habe, kam ich zur Einschulung, wie das so bei den meisten türkischen Gastarbeitern der Fall war, durch Rückkehrpläne, die Kinder sollten in der Türkei natürlich mit der Schule anfangen, damit das nachher keine große Umstellung gibt. Also wurde ich zur Einschulung in die Türkei geschickt. Ich habe zwei Jahre in der Türkei die Grundschule besucht. Und nachdem ich hier natürlich im Kindergarten war, und es gewöhnt war, sage ich mal, anders behandelt zu werden, die Kinder haben hier einen anderen Stellenwert, hatte ich anfangs schon Schwierigkeiten in der Türkei. Also, allein schon mit der Bestrafungsmethode, sag ich mal, rauskommen, in die Ecke stellen, mit dem Lineal auf die Hände (schlagen), das gab's damals noch, das war 77. Und nachdem man dann gesehen hatte, daß es irgendwie nicht funktionierte, ich war todunglücklich, sagten meine Eltern, daß ich dann doch wieder hier in Deutschland leben sollte. Sie waren ja auch die ganze Zeit hier gewesen. Die Rückkehrpläne hatten sich auch irgendwann zerschlagen, wie das so war. Und dann fing ich also hier ab der zweiten Klasse, anstatt ab der dritten Klasse in der Grundschule wieder an.

I.: Und das war, bitte in welchem Jahr?

N.: Das war 78. -79?

I.: Ich frage deswegen, es gab nämlich zu dieser Zeit, ein Gesetz, daß Gastarbeiter nur für die Kinder Kindergeld bekamen, die sie auch hier bei sich haben. Daß das Kindergeld für Kinder in der Türkei gekürzt wurde, ja. Und das möchte ich herausbekommen, wann das genau war.

N.: 78/79, wenn ich nicht irre, das Schuljahr.

I.: Es ist nicht so wichtig. Es gibt auch so Wellen bei der Anstellung von Lehrern, in manchem Jahr wurden 20-25 Lehrer angestellt, in anderen Jahren nur zwei oder drei. Und das muß ja mit irgend etwas zusammenhängen, ja. Gut! Mit einer gestiegenen Kinderzahl, klar, aber warum ist die gestiegen?

N.: Ja, dann waren meine Deutschkenntnisse natürlich wieder auf dem Nullpunkt angekommen, nach zwei Jahren Aufenthalt (in der Türkei) und nur von den Ferien hier, konnte ich nicht mehr allzu viel, dann sag ich mal, wieder ausgraben?

I.: Bei wem waren Sie da?

N.: Bei meiner Tante mütterlicherseits mit ihren zwei Kindern. Ich bin dann richtig in der Familie auch untergebracht gewesen. Gut, dann kam ich wieder zurück und dann war das Schlimmste für mich eigentlich zu dem Zeitpunkt, das weiß ich noch genau, ich wäre in die dritte Klasse eigentlich regulär gekommen, und es hieß, ich kann ja eigentlich kein Deutsch, nicht mehr so gut Deutsch. Das bißchen Ferien, das ich hier verbracht hatte, bevor ich wieder eingeschult wurde, da war natürlich klar, daß ich das nicht rekapitulierte, und daß zwar etwas da war, aber es reichte eben nicht aus, um dann in der Schule weiter zu machen. Da hieß es, ich sei in der Türkei ja sowieso ein Jahr zu früh eingeschult worden, würde ja gar keinen Verlust praktisch dadurch haben, und es wäre sinnvoller, daß ich in der zweiten Klasse anfangen. Was sich auch als gut herausstellte für mein Deutsch, wie man sah. Das hat also unheimlich viel gebracht, weil ich das Glück hatte, bei der Klassenlehrerin dann, die sich unheimlich viel Mühe gab. Und ich war neben einem türkischen Jungen, das einzige türkische Mädchen in der Klasse und habe volle Aufmerksamkeit genossen, zu der Zeit. (Wo war das bitte?) Das war in Schwalbach, in der Grundschule. Und dann legten meine Eltern natürlich auch Wert darauf, daß ich das Türkische nicht vergesse. Zu Hause wurde nur nachmittags Türkisch gesprochen, aber eben der MU war meiner Mutter besonders wichtig. Und in Schwalbach selbst gab es zu der Zeit keinen MU. Weder an der GS noch an der Grundschule. Für alle anderen Sprachen, Spanisch, Italienisch, aber für Türkisch nicht. So daß sie sich dann umhörte und nachfragte, ob sie mich nicht in der Nachbargemeinde eventuell zum MU schicken könne, was dann auch kein großes Problem war. Ich ging dann erst eine Weile nach Bad Soden, da gab es ihn schon. Und das begann aber erst mit der dritten Klasse. Also, da war vorher noch nichts gewesen. So weit ich mich daran erinnere, war das aber damals nur eine Stunde die Woche, also ,ne dreiviertel Stunde, eine Schulstunde. Und so großartig kann ich mich an den Inhalt des Unterrichts nicht mehr erinnern. Das war mehr oder weniger unregelmäßig, es fand unregelmäßig statt. Dann gab's wieder Zeiten, wo ich nicht hin konnte, weil meine Mutter berufstätig war. Sie mußte mich also hinbringen, das war dann irgendwo ein Problem. Und als in Schwalbach nach und nach mehr türkische Familien zuzogen, weil damals waren es nicht so viele, wie gesagt, in dem Jahrgang, wo ich in der Grundschule war, waren wir vielleicht zu viert. Also, vier türkische Kinder. Das war es im Grunde auch. Nachher wurden es mehr.

I.: Wie waren die Bücher, die Sie damals benutzten, können Sie sich daran erinnern? Waren die noch aus der Türkei?

N.: Die waren aus der Türkei. Ich glaub', daß es richtige türkische Schulbücher waren. Und die wurden mitgebracht von den Lehrern und durch die Schule ausgeteilt.

I.: Können Sie sich noch an den Lehrer oder die Lehrerin erinnern?

N.: Ganz dunkel. Ich hatte zuerst einen Lehrer, der auch unheimlich nett war, der kaum Deutsch sprach, das weiß ich noch. Und ja /Pause/ mehr eigentlich gar nicht. Es war auf jeden Fall ein anderer Stil im Unterricht als in der Türkei, das weiß ich noch. (Auch bei den türkischen Lehrern?) Ja, das war anders. Aber sonst, wie gesagt, das war sehr unregelmäßig und so richtig weiß ich darüber eigentlich gar nichts mehr.

I.: Woran können Sie sich dann erinnern? Ab wann können Sie sich an den türkischen Unterricht erinnern? Wie war es in der höheren Schule?

N.: Ja, als ich dann auf das Gymnasium kam (Kamen Sie auch in Schwalbach aufs Gymnasium?) Nein, da gab es keins. Da gab es nur die Oberstufe, die gymnasiale, und sonst die GS. Aber meine Lehrerin damals, die Grundschullehrerin, legte damals Wert darauf, daß ich von Anfang an schon aufs Gymnasium gehe, weil sie sagte, hinterher wird der Absprung schwieriger. Und das wäre für mich sinnvoller, etwas unter Druck zu geraten, um da auch einsteigen zu können. Und dann kam ich auf's Gymnasium, und ich kam nach Höchst. Dann war natürlich das Problem, eigentlich hätte ich dann auch in Höchst zum MU gehen sollen. Da war aber in der Zwischenzeit, durch die Initiative von verschiedenen Eltern aus Schwalbach, unter anderem eben meiner Mutter, durchgesetzt worden, daß Schwalbach auch einen muttersprachlichen Lehrer für den Unterricht bekommt.

I.: Wie kommt das, daß eigentlich die Mütter sich um den Türkischunterricht kümmern? Während ich die Erfahrung gemacht habe, daß zu Elternabenden immer Väter kamen.

N.: Ich glaube, das ist ein bißchen so nach außen repräsentieren, und die Handlungen, die Entscheidungen werden mehr von den Frauen getroffen. Ja genau, daß war so eine Elterninitiative, ja genau, und dann wurden so verschiedene Anträge gestellt und durch verschiedene Instanzen, und ich weiß jetzt nicht mehr, als Kind hab ich gar keine richtige Erinnerung mehr. Meine Mutter ist momentan nicht hier, sie ist in Urlaub, deswegen konnte ich sie auch nicht fragen. Sonst hätte ich sie einmal gefragt. (Na, können Sie ja noch nachholen.) Jedenfalls wurde es dann durchgesetzt, daß für anderthalb Stunden die Woche, also zwei Schulstunden, für die Grundschule und diese Gesamtschule (Unterricht) stattfindet. Und dann ging ich im Laufe der Zeit, Ende der dritten, vierten Klasse fing ich dann an, dort hinzugehen. Und dann sollte ich eben die Schule wechseln. Und da sagte man natürlich, es ist ja auch unsinnig, daß man sich diese Mühe gegeben hat und das durchgesetzt hat. Und man soll dann wieder weggehen, bleib doch. Wir haben dann das geregelt bekommen, man sagte ok. (Es war am) Wohnort und der Unterricht war ja auch nachmittags, so daß ich keine zusätzliche Fahrerei hatte, und dann durfte ich in Schwalbach weiter zum Türkischunterricht. Und es gestaltete sich dann auch so, daß irgendwann dann auch die Lehrerin, die damals wieder neu anfang, die war natürlich Türkin, konnte kein Wort Deutsch oder nur ganz wenig, sehr wenig Deutsch. War auch erst seit einigen Jahren in Deutschland (Können Sie sich an den Namen erinnern? ) Frau K., A.K.

I.: Kam die von Hanau? (Das weiß ich nicht.) Ist ja auch gleich, ist nicht wichtig.

N.: Sie kam auf die glorreiche Idee, daß man doch die Grundschüler und die höheren Stufen eben wenigstens, wir hatten ja nur einen Raum und die Zeit zur Verfügung und der Kurs wuchs, daß sie die dann getrennt hat. Daß die Grundschüler, also die erste Stunde da waren. Dann kamen erst wir, denn da war wirklich ein Arbeiten unmöglich.

I.: Das war dann schon in den achtziger Jahren. (Das war so einundachtzig..) Ja. (Genau.) Und können Sie sich da noch an die Schulbücher erinnern und an die Inhalte?

N.: Es waren auch türkische Bücher überwiegend, die sie mitbrachte, aber nicht mehr ganz so alt, hab ich den Eindruck. Die waren schon neueren Datums. (Waren sie schon hier hergestellt?) Später ja. Zu dem Zeitpunkt noch nicht, aber ein paar Jahre später, denke ich schon. Unter anderem auch für den Religionsunterricht. Was ich damals nicht kannte und meine Eltern eigentlich eher überrascht waren, weil sie der Meinung waren, daß in der Schule sprachlicher Unterricht eigentlich genug sein sollte. Es ging also vielmehr um die Sprache selbst, als jetzt um religiöse Erziehung oder nicht? Und daran scheiterte das dann letztendlich auch, daß man diese Bücher zwar austeilte, aber dann eben nicht mehr benutzte. Die mußte man am Jahresende dann wieder zurückgeben. Und woran ich mich noch gut erinnern kann, daß man wie gesagt, die Nationalhymne auswendig lernen mußte. Also, es bestand alles so im Unterricht: Es waren unterschiedliche Stufen der Sprachkompetenz einfach da und trotzdem wurde dann gemeinsam unterrichtet, und wurde auch einfach gelesen und diejenigen, die sag' ich jetzt mal, es schon konnten, die bekamen von vornherein gute Noten und die anderen eben schlechtere. Also, es war keine Abstufung da, daß man sagte ok, diejenigen die z.B. mit Lesen Schwierigkeit hatten, was ja war, daß man die ein bißchen gezielter durch Leseübungen förderte, das gab es nicht. Der bekam von vornherein eine schlechtere Note, sag ich mal.

I.: Wie war denn die Notengebung überhaupt?

N.: Ja, ich sag mal, entweder oder. Es gab entweder nur Einsen und Zweien, also das waren dann die Leute, wo auch die Eltern, sag ich jetzt mal, zu dem Lehrer kamen, sich mit ihm in Verbindung gesetzt haben oder einfach mal hören wollten, wie das so ist, wie der Unterricht läuft, (Interesse) oder Interesse gezeigt haben, da gab es dann von vornherein eine Eins. Da wurde mal bei der Notengebung diskutiert, wenn viel Protest kam, wenn jemand eine Zwei (bekam), also das kann doch wohl nicht sein. Und wie die Kinder so sind, oder aber es gab dann eine Vier. Meistens, wenn jemand auf der Kippe stand, im deutschen Unterricht, wenn er ,ne Ausgleichsnote brauchte im Nebenfach, dann gab es natürlich eine gute Drei. Also, das war flexibel. Das hat sich dann nicht so nach Leistung orientiert. Also, den Istiklal Marşı, den mußte man auf jeden Fall, vom Text her sag ich mal, die zwei, es sind ja zehn Strophen, die zwei mußte man auswendig lernen. Und wer so einen Bonus kassieren wollte, der mußte die auch schreiben, also aufschreiben und abgeben, im Unterricht, das machte dann einen guten Eindruck. Dann wurden, soweit ich mich noch erinnern kann, Kurzgeschichten gelesen, die in den Büchern drin waren, die mitgebracht worden waren aus der Türkei. Das funktionierte, so weit ich das nachvollziehen kann, jetzt im Vergleich mit meiner Kusine, die in der Türkei zur Schule gegangen ist, ähnlich. Also, das war parallel. Es wurde gelesen, zusammen gelesen, dann durfte sich jeder das noch einmal alleine durchlesen, anschauen und auf der nächsten Seite waren drei, vier Fragen zu dem Text formuliert, die mußten beantwortet werden im Unterricht. Hausaufgaben gab es ja nie. Und die mußten im Unterricht beantwortet werden, was in Gruppenar-

beit gemacht wurde. Vierer-, Fünfergruppen, je nachdem wie groß die Teilnehmerzahl war.

I.: Das waren dann also Altersgruppen, praktisch, ja? (Ja, ja) Klassengruppen oder so etwas.

N.: Klassengruppen, ja, ja, fünfte sechste Klasse saß meistens zusammen in irgend einer Weise und wenn es dann sechs, sieben Leute waren, dann wurde das geteilt, also drei und vier. Daß es dann immer Gruppenarbeit war, was letztendlich darauf hinauslief, daß diejenigen, die das einigermaßen konnten, sprich auch gut lesen konnten, sprich auch verstanden, und das gemacht haben und dann wurde abgeschrieben reihum, was den Lehrer eigentlich nicht sonderlich störte. Es wurde dann vorgetragen, hinterher, nach zehn Minuten oder so, je nachdem wie man Zeit gehabt hat, je nach Fragen und Anzahl. Und dann wurde es reihum vorgetragen und das war's im Grunde. Mehr wurde nicht gemacht.

I.: In Geographie, wie war es da?

N.: Kann ich mich nicht erinnern. Vielleicht mal so angeschnitten, man hatte ja keine Karten oder Ähnliches. Vielleicht, daß im Buch etwas war, worauf gestoßen wurde. Aber explizit jetzt Geographieunterricht, das gab es nicht. Und das einzige war wirklich dann Textarbeit oder ab und zu mal ein Diktat. Wenn sie die Schreibfähigkeit dann überprüfen wollte, weil von den Deutschen aus etwas Schriftliches verlangt wurde, für die Notengebung. Es hieß irgendwann, nur mündliche Noten zu geben, das würde nicht ausreichen. Sie bräuchten was Schriftliches. Daraufhin kamen Diktate.

I.: In den achtziger Jahren kam eine Verordnung raus, daß die Note des MU versetzungsrelevant ist, da mußte man genauer, wie in anderen Fächern, diese Anzahl schriftlicher Arbeiten vorweisen. Denn eine Note setzt sich ja aus mündlich und schriftlich zusammen. Und deswegen ist das gemacht worden. Entstand unter dieser Gruppe, die zum Türkischunterricht ging, so eine Art Gemeinschaftsgefühl? Hat man sich irgendwo draußen getroffen? Hat man etwas miteinander gemacht?

N.: Eher weniger. Die Kinder, die in dem Ort zur Schule gingen, haben sich logischer Weise öfter gesehen, ganz klar, weil sie dieselbe Schule besuchten. Für mich selber blieb dies so ein bißchen außen vor, weil tagsüber war ich ja auch in meiner Schule. (Und da gab es nicht viele türkische Schüler?) Hm, auch, aber das setzte sich ja aus ganz Frankfurt mehr oder weniger zusammen. Also, daß der Kontakt dadurch, also dem muttersprachlichen Unterricht, sag ich mal, wo ich die Leute kennengelernt habe, zu einigen, die dann auch wie ich von außerhalb herkamen, die so mit der S-Bahn fahren, in dieselbe Richtung mußten, da hat man sich dann öfter mal getroffen. Aber sonst blieb es bei diesem einmal die Woche, eine dreiviertel Stunde. Daß man in der Pause mal was gemacht hat, aber sonst..

I.: Hat sich die Anzahl der Stunden nicht erhöht? Im Laufe der Zeit?

N.: Später ja. Ich glaube, ich muß so in der 7., 8. Klasse gewesen sein, da müßte es sich mal erhöht haben, denn ich weiß, wir hatten eine längere Pause, weil wir eben zwei Stunden Unterricht hatten (unverständlich), daß dann die Grundschüler oder die kleineren oder die jüngeren an einem anderen Tag in der Woche kamen. Jeder an ei-

nem anderen Tag, daß jeder seinen eigenen Tag hatte. (Und die Lehrerin war weiter die A.K.?) Hm, ja.

I.: Jetzt zum Schluß, bis zur welcher Klasse sind Sie..

N.: Bis zur zehnten. Nach der zehnten habe ich dann aufgehört. Weil, als ich dann in die Oberstufe kam... Ich wollte einfach aufhören, weil ich sah, das bringt mir nichts. Es war halt schlichtweg langweilig auf Dauer. Weil... (Haben sich die Inhalte wiederholt?) Ja.

I.: Wie war denn das mit den Feiertagen, was haben Sie da gehört? ( Sie meinen jetzt diese türkischen, re..) Ja. (Religiöse) Religiöse auch nationale Feiertage. (Das wurde weniger gemacht.) Also, Sie können sich nicht so dran erinnern. (Ne, überhaupt nicht.) Auch nicht an yirmi üç nisan (23.4.) ?

N.: Wurde angeschnitten, aber daß man jetzt speziell die Sachen organisiert hat (und in der Schule gefeiert hat oder so) hmm, hmm, (und Lieder und Tänze) Lieder ja, aber das beschränkte sich auf's Hören, also Abspielen von Kassetten und eben teilweise den Text vor sich liegen hatte. Aber das man sich dann jetzt hingestellt hat und das gemacht hat, eigentlich nicht. Das einzige, was eine Initiative war, das waren Folklore-tänze. Wir wollten unbedingt eine Folkloregruppe haben, also gründen, selbst mitmachen. Und das Ganze scheiterte dann letztendlich irgendwie an organisatorischen Schwierigkeiten, denk ich. Wobei unsere Lehrerin, die Frau K., sich bereit erklärt hat, dazu die Musik zu organisieren, zurnaci und davulcu /Trommler und Pfeifer/, und jemanden, der uns die Tänze beibrachte. Aber das kam dann einmal zustande, ja, und letztendlich scheiterte das dann daran, daß es irgendwie nicht unter einen Hut zu kriegen war, mit den Terminen. Weil die Musiker, was weiß ich, aus einer anderen Stadt kamen und einen gemeinsamen Ort zu finden, wo man sich getroffen hätte, gab es nicht. Und, genau, dann scheiterte es daran, daß die Interessenten immer mehr abbröckelten. Daß dann wirklich nur noch eine handvöii Leute übrigblieb, mit denen man keine Gruppe mehr aufbauen konnte. Also, das war dann auch schon eine Initiative von ihr /der Lehrerin/ gewesen, eben auf unseren Wunsch hin, auf unser Interesse.

I.: Haben Sie, wenn Sie z.B. so Schwierigkeiten hatten, sind Sie dann zu Ihrem muttersprachlichen Lehrer oder Ihre Eltern, zu Ihrem muttersprachlichen Lehrer gegangen? Haben Sie ihn gebeten, Ihnen zu helfen oder so etwas? Vielleicht hatten Sie gar keine Schwierigkeiten.

N.: Also klar, die hatt' ich auch. Gerade am Anfang, wo das für mich so eine Prestigesache war, daß ich eben zurückgestuft wurde. Das, das war eigentlich wie eine Beleidigung. Ich habe dagesessen und habe zum Teil in den Ferien, wo ich in der Schule schon angemeldet war und wo noch Ferien waren, habe ich richtig geweint. Das konnte ich nicht fassen. Das war ja eine Schande in der Türkei, wenn jemand sitzen bleibt, im Klartext, dann ist es ja ganz schlimm. Ich sag mal nichtswürdig. Der verdient dann auch keine Ferien und nix, und so in dem Stil erzogen (zu sein) und dann praktisch wieder hierher gekommen und das war ganz, ganz furchtbar. Wobei ich mich dann um so mehr ins Zeug legte, um zu zeigen, das kann ich genau so. Nach drei, vier Monaten ging das auch. Wir hatten kleine Diktate, die Minidiktate, mit den neu gelernten Wörtern, da klappte das alles prima. Und ich hatte, wie gesagt, das Glück

durch meine Klassenlehrerin, die sich unheimlich bemühte, die meine Eltern selbst einlud, zu sich

nach Hause, um sich erst einmal, eben sich kennenzulernen und die Hintergründe zu erfahren. Was ich bisher gemacht habe, warum und wie ich mich dabei fühle. Ich war das ja auch nicht gewöhnt, daß mich ein Lehrer fragte, sag ich mal ganz offen, wie ich mich dabei fühle, ob mir das etwas ausmacht. Das war für mich,... das kann sie mich doch gar nicht fragen, ich bin doch nur ein kleiner Schüler, der das gar nicht, der keine eigene Meinung zu haben hatte. Das war das, das war das Unterschiedlichste, was ich dann erlebt hatte, aus der Türkei und dann hier. Und wenn es Probleme gab, dann gingen meine Eltern zu der Klassenlehrerin.

I.: Sie nahmen nicht die Hilfe des Muttersprachenlehrers in Anspruch. (nein) Wahrscheinlich auch, weil dessen Stammschule gar nicht in Schwalbach war. (Genau) Das ist nämlich auch, nehme ich an, eine Sache. Können Sie beurteilen, wie der Lehrer überhaupt in diese Schule da integriert war? Im Unterricht und ob er überhaupt integriert war?

N.: Also ich hatte den Eindruck, daß sie gar nicht integriert war, die Frau K. Wenn ich mich jetzt dran erinnere, ganz bewußt. Wir hatten ja nachmittags Unterricht, d. h. die Schüler waren weg, die Lehrer waren weg, (der Hausmeister) nur der Hausmeister (und die Putzfrau) genau und gut, vielleicht war noch jemand im Sekretariat dagewesen. Aber meistens war kaum jemand da, und tagsüber war sie ja auch nicht an dieser Schule, sie hatte ja verschiedene Schulen zu betreuen.

I.: Als Sie wieder zurückkamen, fühlten Sie sich sehr fremd in dieser Klasse (in diesem System) System und so. Aber so wie ich es verstanden habe, ging es verhältnismäßig schnell, daß Sie sich in die Klasse integrierten. Denn Sie sagten, nach vier Monaten konnten Sie Diktate mitschreiben. Und wie war das Verhältnis zu den anderen Mitschülern? Hatten Sie viele Ausländer in der Klasse?

N.: Wir waren drei oder vier Ausländer. Zwei türkische Schüler mit mir, eine Italienerin und zeitweise noch ein italienischer Schüler, der dann aber die Klasse verließ, weil dann die Eltern zurückkehrten. Also, zu dritt, im Grunde.

I.: Ach ja, ich nehme an, daß Ihre Noten recht gut waren. Wie waren die anderen im Unterricht? (In der Grundschule?) Ja in der Grundschule, dann war es sowieso schwieriger.

N.: Ja. Dreien hatte ich in der zweiten Klasse, das war eben diese Einschulungszeit, dann hatte ich eigentlich keine Drei im Halbjahreszeugnis, also wirklich nur Zweien. Da war ich auch besonders stolz. Und das war dann für mich so eine Sache, wo ich gesagt habe und ich hätte es doch geschafft und ihr habt mich nicht gelassen. Das war dann so ein bißchen auf.. (unverständlich) dann nachher.

I.: Ja, was für eine Staatsangehörigkeit haben Sie? (Die türkische noch.) Die türkische. Sie haben sich um die deutsche beworben? (Noch nicht) Woher kommen Sie? Aus welcher Gegend der Türkei?

N.: Also, meine Mutter ist aus Istanbul und mein Vater aus Eskişehir.

I.: Ah, ja und wo gingen Sie zur Schule? ( In Istanbul) In Istanbul. In welcher Mahalle?

N.: In Suadiye. Ich weiß sogar noch die Schule, die Mehmet Karamanci İlkokulu. Meine Nummer, meine Stammnummer war die 1096. Das sind so Sachen, die mußten wir ja bei diesem Morgenappell immer wiederholen. Oh, das ist drin, das krieg' ich auch gar nicht mehr raus. (Ja). Ja, /Lachen./

I.: Fehlten Ihnen die Morgenappelle dann? Ja?

N.: Nein, überhaupt nicht. Da hab' ich mich ganz schnell eigentlich wieder umgewöhnt. (Ja) Und dann später war das auch für mich unmöglich. Als es wieder zur Diskussion kam, das war so die 7./8. Klasse, zurückzukehren. Weil mein Bruder gerade die Grundschule beendet hatte, wäre das natürlich so ein Zeitpunkt gewesen, wo man wieder umsiedeln könnte. Und da war ich dann ganz dagegen. Wieder in eine türkische Schule zu kommen, das konnte ich mir überhaupt nicht vorstellen. Obwohl die Erinnerungen eigentlich noch recht frisch waren. Das war für mich ganz, ganz schrecklich. Ich sah, daß meine Eltern wieder sehr gern zurückgingen, ich saß da wirklich zwischen zwei Stühlen. Das war so ein Erlebnis, wo es dann hieß, es gibt deutsche Schulen. Das war ja gerade so der Anfang, (Anadolu Liseleri) genau, wo es deutsche Schulen gab In Istanbul selbst, wo ich dann hingekommen wäre, begann sie ab der 8. Klasse. Und ich war in der 7. Klasse. D. h. ich hätte in die 8. Klasse versetzt werden müssen, damit meine Eltern zurückkehren können. Und das Schlimmste, was ich gemacht habe, ich wurde noch fauler, daß meine Versetzung gefährdet war und ich habe das auch immer versucht so schön zu verstecken, daß meine Eltern es nicht mitbekamen. Also, ich habe einen Brief abgefangen und habe dies so lange herausgezögert, bis es im Grunde zu spät war. Und dann wurde ich nicht versetzt. In die 8. Klasse. Und das war das Signal für meine Eltern zu sagen, ok, vergiß es, fühl dich nicht gezwungen. Und mach' das hier zu Ende. Und dadurch sind wir noch da. /Lachen/ Weil mein Bruder dann irgendwann.

I.: Nur dadurch oder gibt es mittlerweile auch noch andere Gründe?

N.: Ich sag mal, es hat, es gibt bei den Türken ja immer so ein bißchen, wir bleiben der Kinder wegen. Es wird immer gern vorgeschoben. Die Ausbildung der Kinder, die Kinder möchten hierbleiben, deswegen bleiben wir hier. Wir sind keine Spielverderber.

I.: Ja, gut. Ihre Eltern, sagten Sie, sind dann nicht mehr weggegangen. Sie sind hier weiter zur Schule gegangen. Hat der MU Ihr Leben doch beeinflusst?

N.: Insofern als ich diese Bindung zur Türkei auch schon noch aufrecht erhalten konnte. Wir kamen ja in den Unterricht aus verschiedenen Regionen mit unterschiedlichem Sprachniveau, Verständnis. Es war schon so, daß ich mich dazugehörig fühlte. Daß es so ein bißchen meine Identität vorgeprägt hat. Ich bin mir nicht sicher, ob meine Eltern, ohne diesen Unterricht, allein in der Lage gewesen wären, mir das so ein bißchen nahe zu bringen. Obwohl ja bei mir noch diese zwei Jahre Aufenthalt da waren, in der Türkei in der Schule. Bei meinem Bruder wiederum, er ist vier Jahre jünger als ich, der war nie in der Türkei, so lange am Stück, und allein schon gar nicht. Er war aber auch im MU. Also, von der Grundschule an, es begann ab der zweiten Klasse.

I.: Teilweise schon ab der ersten, aber halt mehr als Spiel und so.

N.: Bei ihm ist es also auch da. Also, die Sprache klar, die hab' ich zu Hause gelernt. Wie letztendlich die anderen auch den Dialekt von Zuhause übernommen haben, habe ich eben auch das Türkisch gesprochen, das zu Hause gesprochen wurde. Aber da sind auch diese Unterschiede bewußt geworden, das hat auch zusammengeschießt. Man hat sich also aus der Türkei als unterschiedlich akzeptiert. Was mich früher immer gestört hat, auch als Kind: „Du siehst gar nicht türkisch aus. Sind beide Eltern Türken?“ Das hat mich immer gestört. Also, die Türkei ist so vielseitig und das ist genau der Punkt, der Beweis dafür. Es gibt unterschiedliche Leute. (Ja, klar.)

I.: Sind Sie mit Ihrer Sprache in der Türkei aufgefallen?

N.: Nein, überhaupt nicht. Also, daß man sagte, du kommst woanders her, du sprichst ein anderes Türkisch, das hat man mir noch nicht gesagt.

I.: Und jetzt später. Hat z.B. der MU oder auch das Zugehörigkeitsgefühl zur Wahl des Faches Turkologie geführt?

N.: Also, das Interesse, ich muß sagen, ich hab' mir hier die Turkologie ganz anders vorgestellt, ganz klar. Das sagt jeder. Ich glaube, das ist für alle erst einmal eine Überraschung, ich hatte gedacht über die Geschichte, die Entstehung, ebenso wie man es in der Türkei im Unterricht, na ja gut. Doch nicht so direkt, alles woran ich mich erinnere. Man definiert sich ja über Geschichte und ich hatte also mehr gedacht, es muß doch noch etwas gegeben haben, außer Atatürk. Das ist nicht alles, habe ich gedacht. Das war so der Grund, und natürlich, weil ich Türkisch sprach. Ich hab' gedacht, ich kann es später vielleicht beruflich einsetzen. Das war für mich so ausschlaggebend. Etwas zu studieren, was relativ exotisch ist, sag ich mal und von sich selbst etwas einzubringen. Da hab' ich schon gedacht, daß ich da Möglichkeiten hätte.

I.: Sind sie jetzt in den Gruppen, den türkischen Gruppen integriert?

N.: Vereine und Gruppen eigentlich gar nicht. Da hab' ich mich dann immer fern gehalten, weil sie meistens, sage ich mal, politisch, immer politisch gefärbt sind. Und politisch will ich nicht. Meine Eltern waren eine Zeit lang im Türkischen, wie nennt sich das, Türk Halk Evi, (Volkshaus) genau, Türkischen Volkshaus. Und da gab es ja auch Unterschiedliches. Man konnte ja musizieren, man konnte Theater spielen, und es gab verschiedene Veranstaltungen und Informationsabende und irgendwann, das war so in den Achtzigern, hörte es bei uns auf. Daß man sich von den Türken an sich zurückzog, die ganze Familie. Außer eben Freunden und Bekannten und von Gruppierungen einfach fernblieb. Und das ging auch damit einher, daß es z. B. hieß, das ist noch sehr lebhaft in meiner Erinnerung, deswegen komm ich darauf, daß von den Konsulaten aus, vom Frankfurter Konsulat aus, Leute losgeschickt wurden, die türkische Einwohner in den kleinen Ortschaften befragten. Und Ziel sei es, so stellte man sich vor, zu überprüfen, wie weit es mit dem Türkischunterricht ist, wenn welcher stattfand, ob man zufrieden sei, und wenn keiner stattfand, daß man eben da einen organisieren wolle. Da gab es so eine Art Erhebung. Was daraufhin, also darin ausartete, daß dann die Leute zu einem selbst nach Hause kamen. Natürlich einen Kaffee tranken und nebenbei die Bücherregale durchgingen und ähnliches. Worauf man sich keinen Reim drauf machen konnten. Die kamen und verschwanden immer einfach wieder. Und irgendwann begann dann diese angstvolle Phase (unverständlich) wo man sich sagte, ok, der Türkischunterricht soll sich rein auf die Sprache konzentrieren

und daher war schon so immer meine Scheu, ich bin dann immer sehr skeptisch. Ich gucke mir das an und wie es sich entwickelt und vielleicht unter Umständen gibt es Gruppierungen (unverständlich)

I.: Und wie ist es...

N.: Dazu muß ich sagen, daß ich anfangs wenige türkische Freunde hatte. Es waren durch die Schule überwiegend deutsche, dann eben einen Klassenkameraden, und durch den Türkischunterricht später noch einige. Mädchen, die ich dann eben wöchentlich sah. Und mit denen ich zusammen zur Schule fuhr. Als wir außerhalb dann zur Schule gingen, sprich auf's Gymnasium. Und was war das eigentlich, die machten auch den MU bis zur zehnten Klasse, die beiden, danach Abitur. Die eine wurde dann gleich verheiratet, weil man der Meinung war, Abitur sei genug, und von den Eltern wurde das auch propagiert von ihrer Seite aus. Also, daß sie sich mit mir traf, weil, meine Eltern waren eben Istanbuler und das paßt nicht zusammen. (Sie waren köylüs), was uns eigentlich nicht wahnsinnig gestört hat. (Warum) Aber ja, das lief dann darauf hinaus, daß man sich heimlich traf. Vor den Eltern dann heimlich gemacht, machte es dann irgendwann keinen Spaß Und eine Freundin habe ich heute noch, die studiert Chemie. Die hat das Abitur gemacht, die Eltern kamen aus Konya, das weiß ich noch, die waren auch relativ streng, aber sie hat es dann durchgesetzt. Ausbildung hat dann schon manche Türen geöffnet, sag ich mal. Wenn man sich ausbilden kann oder eine Ausbildung machen kann, das war dann ok. Da hat man mehr Freiheit.

I.: Und wie war denn das. Sie sagten, die Mutter hat sich mehr um die Sprache gekümmert. Der Vater nach außen, die Mutter nach innen, und hat die Mutter.. Wie ist der Kontakt zu den Verwandten?

N.: Dadurch ist ja klar, daß meine Mutter sich mehr darum bemühte, daß der Kontakt zu der mütterlichen Seite groß ist. Und die... das Schöne ist eigentlich, daß sie sowohl in Istanbul wohnen als auch in Eskişehir wohnen, daher kennen sich meine Eltern ja. Aber nach Istanbul ist mehr Kontakt. Also, regelmäßig. Da wird telefoniert, da wird geschrieben, man sieht sich so weit es geht regelmäßig. Aber nach Eskişehir, zu meines Vaters Familie, ist das weniger. Da gibt's nicht Besuche, es ist immer schon so gewesen eigentlich. (Unverständlich) Bei mir persönlich vielleicht auch durch die Zeit, die ich da /bei der Tante/ verbracht habe. In Eskişehir kann man nicht viel machen. (In Suadiye ist man schnell am Meer. Ich war auch da in Moda.) In Moda da hat meine Tante früher gewohnt. (Da gab es einen deutschen Club und da fuhr man sonntags hin.) Ja, als ich die Sprache nicht voll beherrschte. Ich mußte ja, wir haben so in einer Siedlung gewohnt, wo es unheimlich viele Kinder gab. Spielmöglichkeiten hinter den Häusern, da waren Spielplätze, man hat halt zusammen gespielt. Das war das Problem, daß mein Bruder zu dem Zeitpunkt, obwohl er jünger war als ich, weil er in den Kindergarten ging, konnte er halt richtig sprechen, richtig Deutsch sprechen. Ich war immer auf ihn angewiesen, wenn dann übersetzt werden mußte und das hat dann ein bißchen gedauert. Also, ich wurde eigentlich ins kalte Wasser geschmissen, die Kinder sprachen alle Deutsch, (als Sie wiederkamen.) und ich nicht mehr, das war schon ein bißchen bedrückend. Aber durch das Spielen, das ging schnell.

I.: Dann später, als Sie die Sprache schon konnten? Haben Sie sich außer dieser Zeit, als Sie in der Grundschule zurückversetzt wurden, als Fremde gefühlt? So ganz bewußt?

N.: Ja, was ich immer als schlimm empfand, also wirklich auch so ein bißchen anti-ausländisch: „Du siehst nicht so aus, du bist doch keine Türkin“ Das fand ich schlimm, dieses Gegenteil eigentlich. (Und das wurde Ihnen auch von Deutschen gesagt?) Ja. (Praktisch von beiden Seiten.) Ja, genau. Also, ich kann mich an eine Sache erinnern, das ist aber schon lange her. Mit der Kleidung, den kurzen Sachen, ich war glaube ich dreizehn oder vierzehn Jahr, daß ein Klassenkamerad, eben aus diesem Türkischunterricht zu meinem Bruder ging, der ist ja vier Jahre jünger als ich, und sagte: „Na, hör mal, deine Schwester hat aber ganz schön kurze Sachen an. (Ach ja, der muß ja auf namuz /Ehre/ aufpassen.) Genau. Und das war für mich unverständlich. Wir sind überhaupt nicht so erzogen, ja. Es war ganz klar, daß das mein Bruder, allein schon aus dem Grund weil ich älter bin, vier Jahre, das macht schon was aus. Und dann sagte der ganz schlagfertig zu dem: „Hast ja Recht, meine Schwester tut das, was soll ich aber machen, wenn das meine Mama auch macht.“ So ein kleiner Knirps, da hat man sich dann irgendwann mal zur Wehr gesetzt. Ich hatte dann auch einen Sonderstatus. Es war schon so, na ja, die machen das, das ist was anderes. Das sind ja keine richtigen,... richtigen Türken. Das war der ‚Ausdruck.

I.: Gab es jemanden im Türkischunterricht, der den Korankurs besuchte?

N.: Ich weiß, daß einige Väter die Kinder selbst zwar unterrichteten. Aber eben privat. Es gab keine Gruppen in der Koranschule oder einen Kurs in Schwalbach selbst oder in der Umgebung. Das muß dann später wahrscheinlich gewesen sein.

I.: Als was stellen Sie sich selber vor?

N.: Es ist zwar sehr bildlich, aber es ist genau zwischen den beiden Stühlen.

I.: Und finden Sie das als bedrückend oder als bereichernd?

N.: Zunächst fand ich das als bedrückend, mittlerweile finde ich das gut so. Also, ich bin weder das Eine noch das Andere. Ich brauche diese Klischees nicht, ich muß mich nicht unbedingt zu etwas zugehörig fühlen, weil man eben das oder jenes ist, ich bin genau das Mittelding und mittlerweile bin ich zufrieden damit. Also, ich hab' gelernt, damit zufrieden zu sein. Einfach ob, es ist so. Ich hab' das Glück, mir auszusuchen, oder von jeder Seite das auszusuchen, was für mich paßt und gut ist. Das find ich schön. -----/Unterbrechung/

Wo gehöre ich hin, jetzt bin ich da, warum muß gerade ich diese Trennungen durchmachen, die Familie dort und jedes Mal gibt es ein Geheule und Melodram. Warum, warum gerade ich? Warum die anderen nicht. Ich wohne doch auch in Deutschland, was unterscheidet mich? Das waren immer so Fragen, wo ich mich unglücklich damit gefühlt habe, weil ich sie selbst nicht beantworten konnte. Und später, so mit 15/16 als die Schulzeit zu Ende ging, wo es dann auf's Abitur zuging, wo ich dann auch wußte, was ich machen möchte später, da war für mich klar: Ich bin in Deutschland geboren, ich lebe hier, ich will auch weiterhin hier leben und ich will hier arbeiten.

I.: Was studieren Sie?

N.: Anglistik im Hauptfach und Germanistik. (Lehrfach?) Nein, Magister. Ich möchte (unverständlich) Bücher. Ich möchte in einen Verlag arbeiten. Und wo ich dann später

auch gemerkt habe, diese Entscheidung kann ich wirklich nur in Deutschland treffen, weil es auch nicht so einfach ist, in der Türkei als Frau zu leben. Als Ältere vielleicht. Und daß man sich die Freiräume dann suchen müßte und das war für mich klar, ich wohne hier, ich lebe hier und ich will auch hier leben, weiterhin. Dadurch, daß ich dann später meinen Freund kennengelernt habe, hat sich noch alles manifestiert. Er ist Deutscher und wir stellen uns eine gemeinsame Zukunft vor und die ist in Deutschland. Und ich bin aber noch immer keine Deutsche und das ist (?) Und das ist das, was ich auch meinen Kindern mitgeben kann, zu sagen, ich hatte vielleicht mehr Einblick in beide Bereiche als jemand, der vielleicht nur in der Türkei gelebt hat.

I.: Sind das die Gründe, die Sie bewogen haben, nicht die deutsche Staatsbürgerschaft anzunehmen?

N.: Nein, das sind eigentlich mehr praktische Gründe. Ich bin nicht dazu gekommen zum Konsulat zu gehen, mich anzustellen für drei Stunden, um dann endlich wann, das ist ein sehr langwieriger Prozeß.

## 2. Fragebögen

### 2.1 Kurzfragebogen Realschule

Kreuze an, was deiner Meinung nach am ehesten für dich zutrifft. Mehrfachnennungen möglich.

- |  | Ja | Nein |
|--|----|------|
| 1. Ich bin in meine Clique (Gruppe) integriert .....                               |    |      |
| Ich bin in meine Klasse integriert.....  |    |      |
| Ich fühle mich meiner Schule verbunden.....  |    |      |
| 2. Als was würdest du dich bezeichnen?   |    |      |
| Türk(e)in aus Deutschland .....  |    |      |
| Als Türk(e)in .....  |    |      |
| Als Inländer .....   |    |      |
| 2. Wenn man dich in Paris fragen würde: Woher kommst du, was würdest du antworten? |    |      |
| Aus Frankfurt .....  |    |      |
| Aus der Türkei.....  |    |      |
| Aus Deutschland .....  |    |      |

### 2.2 Kurzfragebogen Gymnasium

Kreuze an, was deiner Meinung nach am ehesten für dich zutrifft. Mehrfachnennungen möglich.

- |  | Ja | Nein |
|--|----|------|
| 1. Ich habe Freunde in meiner Klasse.....  |    |      |
| Nur aus meiner eigenen Nation.....   |    |      |
| Aus verschiedenen Nationen .....   |    |      |
| Ich bin in meine Klasse integriert .....   |    |      |
| Ich fühle mich „meiner“ Schule verbunden.....                                      |    |      |
| 2. Als was würdest du dich bezeichnen?   |    |      |
| Als Türk(e)in aus Deutschland.....   |    |      |
| Als Türk(e)in.....   |    |      |
| Als Inländer .....   |    |      |
| 3. Wenn man dich in Paris fragen würde: Woher kommst du, was würdest du antworten? |    |      |
| Aus Frankfurt .....  |    |      |
| Aus Deutschland.....   |    |      |
| Aus der Türkei.....  |    |      |
| 4. Wo möchtest du deine Ausbildung machen?   |    |      |
| In Deutschland .....   |    |      |
| In der Türkei.....   |    |      |
| In einem anderen Land.....   |    |      |

### 3. Leitfäden

#### 3.1 Leitfaden für Schüler

Erzähle mir etwas über deine Schulzeit.

In welchem Jahre bist du in die Schule gekommen?

Gefühle bei Schulbeginn.

Beginn des Muttersprachlichen Unterrichts.

Wie war es, als nur noch türkisch sprechende Schüler im Unterricht waren

Empfandest du den MU als Ort der Sicherheit?

Lag der Unterricht am Vor- oder nachmittag?

Hast du den Unterricht als Belastung empfunden?

Waren dort Schüler aus verschiedenen Schulen?

Gab es einen Unterschied zwischen den Lehrerinnen des MU und des Regelunterrichts?

Wie sprachst du deine Lehrerinnen an?

Kannst du dich noch an die Inhalte erinnern, die im Unterricht besprochen wurden?

Welche Feiertage habt ihr im MU besonders gefeiert?

Waren die Noten im MU und den anderen Fächern ähnlich oder unterschiedlich?

Welche Unterrichtsmaterialien wurden verwendet?

Besteht noch Kontakt zu Schülern aus dem MU?

Wenn du an dich denkst, als was empfindest du dich?

Wo verbringt ihr euren Urlaub?

Wo, denkst du, liegt deine Zukunft?

Hat deine Familie sich, du dich, um die deutsche Staatsangehörigkeit bemüht?

Wenn ja, warum?

#### 3.2 Leitfaden für türkische Lehrer

Sie erteilen MU. Erzählen Sie mir etwas über Ihre Tätigkeit und sich selbst.

Ausbildung in der Türkei.

Unterricht in der Türkei.

Einreise nach Deutschland. Beginn der Arbeit im hessischen Schuldienst.

Unterrichtliche Tätigkeit: Anzahl der Stunden, der Schüler, Größe der Kurse.

Zeitliche Lage des Unterrichts, vormittags - nachmittags?

Integration bei der Stammschule bzw. der anderen Schulen.

Verhältnis zur Schulleitung.

Welche Voraussetzungen braucht ein guter MU?

Arbeiten Sie nach den Rahmenplänen?

Welche Unterrichtsmaterialien verwenden Sie?

Welches sind die Inhalte Ihres Unterrichts?

Besuch und Nutzen der Lehrerfortbildung.

Welche Inhalte kommen dort zu kurz?

Wie halten Sie es mit der Notengebung?

Auswirkung des MU auf die Schüler?

Notwendigkeit für türkische Schüler?

Was würden Sie ändern, wenn Sie es könnten?

Wo sehen Sie die Zukunft Ihrer Schüler?

Wo sehen Sie Ihre eigene Zukunft?

### 3.3 Leitfaden für deutsche Lehrer

Einstieg über Biographie: Ausbildung, Dienstjahre, Einsatzort, Schule usw.

Der Muttersprachliche Unterricht an der Schule.

Unterschiede zwischen Lehrern der verschiedenen Nationen?

Für welche Lehrer ist Ihre Schule Stammschule?

Gibt es einen Unterschied, wenn für einen Lehrer die Schule Stammschule ist oder nicht?

Kennen Sie die Rahmenpläne für den MU?

Kennen Sie Themen, die im MU ihrer Klasse behandelt werden?

Gibt es eine gemeinsame Unterrichtsplanung in den einzelnen Stufen mit den Muttersprachlehrern?

Gibt es Unterschiede bei der Beurteilung von Leistung und Verhalten zwischen den Lehrern des Regelunterrichts und des MU?

Teilnahme der MU-Lehrer an Konferenzen und schulischen Veranstaltungen.

Funktion des MU in Hinblick auf die Integration der Schüler, bei Schulanfang, Übergang in weiterführende Schulen.

Hilfe des MU-Lehrers bei Eltern- und Schülergesprächen, z.B. Übersetzungshilfe.

Hat der MU-Lehrer eine Vermittlerfunktion zwischen Schülern und Ihnen?

### 3.4 Leitfaden für den Ministerialrat

Wie hat der MU sich in der Zeit seines Bestehens geändert?

Bessere Eingliederung in die Stundentafel, Einsatz der Lehrer usw.

Werden die Deutschkenntnisse weiterhin bei den Lehrern überprüft?

Gibt es Einführungsseminare?

Der MU hat seinen Namen geändert, bedeutet dies auch eine Ausweitung auf die tatsächliche Muttersprache?

Türkisch wurde anstelle der zweiten Fremdsprache eingeführt, wie wird es angenommen?

Ist eine Ausweitung bis zum Abitur gedacht? Wer unterrichtet sie?

Wie ist die Zusammenarbeit mit den anderen Bundesländern?

Gibt es in Hessen das Kopftuchproblem?

### 3.5 Leitfaden für die Schulamtsdirektorin

Ziele des MU. Veränderungen des MU im Laufe der Jahre.

Erwartungen an die neue Form des Unterrichts.

Aufwertung, bessere Eingliederung?

MU aus der Sicht von Eltern, Schülern und Lehrern; Teil der Heimatschule oder der hessischen?

Warum halten MU-Lehrer gesonderte Elternabende ab?

Umgang mit Abmeldungen. Manche Kinder haben nicht Türkisch als Muttersprache.

Sie müssen zwei Sprachen lernen.

Welche Lehrer erteilen beim laufenden Versuch 'Türkisch anstelle der zweiten Fremdsprache' den Unterricht?

Haben diese Lehrer eine Einführung in ihre Aufgabe bekommen?

Lehrereinstellung nach 1990.

Wurden die Deutschkenntnisse dieser Lehrer überprüft

Können Lehrer, die nur rudimentär Deutsch sprechen bei der Integration helfen?  
 Sind diese Lehrer selbst in das Kollegium integriert? - Pädagogische Konferenzen, Teamteaching, Projektarbeit.  
 Weiterbildung für Lehrer, die noch längere Zeit im Schuldienst bleiben. Könnte eine qualifizierende Ausbildung vornehmen?  
 Wie wird mit deutschen Schulanfängern umgegangen, die kein Deutsch sprechen können?  
 Übergang auf weiterführende Schulen.  
 Gibt es Schwierigkeiten bei der Notengebung von Regelklassenlehrern und MU-Lehrern?  
 Gibt es Leistungskriterien für den MU oder ist er die Kuschelecke?  
 Wird die Arbeit des MU-Lehrers auch weiterhin ein Stück Sozialarbeit sein?  
 Sollten nicht auch deutsche Lehrer mehr über die Kultur wenigstens der stärksten Minderheiten wissen?

### 3.6 Leitfaden für Schulleitungen

An Ihrer Schule gibt es MU. Für welche Nationen? Stammschule?  
 Unterscheiden sich die Lehrer der verschiedenen Nationen von einander im Verhalten zur Schule, dem Kollegium, den Schülern?  
 Teilnahme an Konferenzen oder anderen schulischen Veranstaltungen?  
 Abmeldungen vom MU. Gründe?  
 Unterschiede im Verhalten von Schülern, die am MU teilnehmen und denen, die nicht teilnehmen?  
 Schülerbeurteilungen, Notengebung.

Hilfe des MU-Lehrers bei Einschulung, Übergang auf weiterführende Schulen, Überprüfungen.  
 Hilfe bei Elterngesprächen, Elternabenden, Übersetzungshilfe.  
 Kenntnisse der Rahmenpläne bei der Schulleitung.  
 Gibt es Stoffverteilungspläne?  
 Hilft der MU bei der Integration? Lehrerfortbildung.  
 Deutschkenntnisse der MU-Lehrer  
 Modellversuch Türkisch anstelle der zweiten Fremdsprache.  
 Welche Änderungen halten Sie beim MU für sinnvoll?

### 3.7 Leitfaden für den Erziehungsattaché

Sie sind schon viele Jahre in Hessen Können Sie mir Ihre Eindrücke vom MU schildern?  
 Kennen Sie die Rahmenpläne, nach denen gearbeitet wird?  
 Welche Inhalte sollen vermittelt werden? Wofür soll der MU stehen?  
 Was halten Sie von Türkisch als Fremdsprache?  
 Was würden Sie im MU ändern?  
 Wo werden Ihrer Meinung nach die türkischen Schüler in Zukunft leben?  
 Wie unterscheidet sich der MU in den verschiedenen Bundesländern?

## Literatur:

Achs/Deibl/Gruber/Tessar/Weidinger : Lehrplanreform. Wien 1997

Adanir, F.: Geschichte der Republik Türkei. Mannheim 1995

Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt (Amka, (Hrsg.)

- Religionen der Welt. Frankfurt 1996
- Feste der Völker- ein pädagogischer Leitfaden 2000

Anderson, B.: Die Erfindung der Nation. Frankfurt 1988

Andrews, P.: Ethnic Groups in the Republic of Turkey. Wiesbaden 1986

Auernheimer, G.: Jugendliche türkischer Herkunft in der Bundesrepublik Deutschland.  
In: Büchner, P./Krüger, H.-H./Chisholm, L.: Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich.  
Opladen 1990

Bade, K. (Hrsg.): Das Manifest der 60. Deutschland und die Einwanderung. München 1994

Bade, K.: Migration, Ethnizität, Konflikt. Osnabrück 1996

Bausinger, H.: Kulturelle Identität. Tübingen 1982

Berding, H. Nationales Bewußtsein und kollektive Identität. Frankfurt 1994

Berger, H.: Vom Klassenkampf zum Kulturkonflikt. Wandlungen und Wendungen der west-  
deutschen Migrationsforschung. In: Dittrich, E./Radtke, F.-O.: Ethnizität, Wissenschaft und  
Minderheit. Opladen 1992

Berry, J.: Acculturation and Psychological Adaption. In: Bade, K. (Hrsg.) Migration, Ethnizität,  
Konflikt. Osnabrück 1996

Benner, F.: Fremde Sprachen – Muttersprachen. In Burk, K. (Hrsg.) Fremdsprachen und  
fremde Sprachen in der Grundschule. Frankfurt 1992

Beşikci, I.: Die türkische Geschichtstheorie und die Kurdenfrage. Osnabrück 1996

Bielefeld, U.: Das Eigene und das Fremde: neuer Rassismus in der alten Welt. Hamburg 1991

Bommes, M.: Migration und Sprachverhalten. Wiesbaden 1993

Boos-Nünning, U./Hohmann, M./Reich, H.-H./Wittek, F.: Aufnahmeunterricht, muttersprachli-  
cher Unterricht, interkultureller Unterricht. München 1983

Bott/Merkens/Schmidt: Türkische Jugendliche und Aussiedlerkinder in Familie und Schule. Ho-  
hengehren 1991

Brockhaus Enzyklopädie Bd. 7, Mannheim 1986

Büchner, P./Krüger, H.-H. (Hrsg.) Jugend und Kindheit im internationalen Vergleich. Opladen  
1990

Bukow, W./Llaryera, R.: Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minoritäten. Opla-  
den 1993

Diehm, I./Radtke, F.-O.: Erziehung und Migration. Stuttgart 1999

- Diehm, I./Kodron, Chr.: Unterricht und Erziehung für eine multikulturelle Gesellschaft. Frankfurt 1990
- Dittrich, E./Radtke, F.-O.: Ethnizität, Wissenschaft und Minderheit. Opladen 1992
- Elias, N./Scotson, J.L.: Etablierte und Außenseiter. Frankfurt 1993
- Elwert, G.: Probleme der Ausländerintegration. Gesellschaftliche Integration durch Binnenintegration? 1989
- Ertelt-Vieth, A. (Hrsg.) Sprache, Kultur, Identität. Frankfurt 1996
- Esser, H.: Mobilisierung ethnischer Konflikte. In Bade, Kl.: Migration, Ethnizität, Konflikt. Osnabrück 1996
- Esser, H.: Interethnische Freundschaften. In: Esser, H./Friedrich, J.: Generation und Identität. Opladen 1990
- Essinger, H./Ucar, A.: Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. Baltmannsweiler 1984
- Flick, U.: Qualitative Forschung. Reinbek 1995
- Franz, F.: Vom Einwanderungsland das keines sein will. In: Deutsch lernen. Zeitschrift für Sprachunterricht mit ausländischen Arbeitnehmern. Mainz 4/79
- Fuchs-Heinritz, W./Lautmann, R./Rammstedt, O./Wienold, H.: Lexikon zur Soziologie. Opladen 1994
- Gennep, v. A.: Übergangsriten (Les rites de passage) Frankfurt 1986
- Götze, L.: Die Rolle der Muttersprache beim Zweitsprachenerwerb. In: Deutsch lernen. Mainz 1983
- Gogolin/Krüger-Potratz/Meinert: Pluralität und Bildung. Opladen 1998
- Greverus, I.: Die Anderen und Ich. Darmstadt 1995
- Greverus, I.: Auf der Suche nach Heimat. München 1979
- Hamburger, F.: Identität und multikulturelle Erziehung. In: Krüger/Potratz/Meyer: Pluralität und Bildung. Opladen 1998
- Heckmann, F.: Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie interethnischer Beziehungen. Stuttgart 1992
- Hessisches Kultusministerium (HKM): Im Gespräch mit dem hessischen Kultusminister. Wiesbaden 1994 (a)
- Hessisches Kultusministerium: Bericht des Kultusministers. Wiesbaden 1994 (b)
- Hessisches Kultusministerium: Rahmenplan für den Muttersprachlichen Unterricht Türkisch/Primarstufe. Februar 1985, Juni 1995, desgl. Für die Sekundarstufe I. Juli 1996
- Hessisches Kultusministerium: Grundlagen und methodisch-didaktische Empfehlungen für den Muttersprachlichen Unterricht ausländischer Schüler. Amtsblatt 2/90

- Heinz, M.: Ethnizität und ethnische Identität, eine Begriffsgeschichte. Bonn 1993
- Hildebrandt/Sting: Erziehung und kulturelle Identität. Münster 1995
- Hoffmann, K.: Leben in einem fremden Land. Wie türkische Jugendliche ‚soziale‘ und ‚persönliche‘ Identität ausbalancieren. Bielefeld 1990
- Homalka, H./Götz, J.: Deutsche Identität und Zusammenleben mit Fremden. Opladen 1999
- Ivo, H.: Muttersprache – Identität – Nation. Opladen 1994
- Kağitçibaşı, C.: Türkische Migranten aus der Sicht des Herkunftslandes. In: Bott, P./Merkens, H./Schmidt, F.: Türkische Jugendliche und Aussiedlerkinder in Familie und Schule. Hohengehren 1991
- Kaiser, M.: Bildung und Studium im Alter. Münster 1997
- Kaschuba, W.: Einführung in die europäische Ethnologie. München 1999
- Kaschuba, W.: Kulturen, Identitäten – Diskurse. Perspektiven europäischer Ethnologie. Berlin 1995
- Keskin, H.: Die Türkei. Vom osmanischen Reich zum Nationalstaat. Berlin 1981
- Kein Nghie, H. Ethnizität und Migration. Münster 1999
- Koch-Arzberger/Böhme/Hohmann: Einwanderungsland Hessen. Opladen 1993
- König, K.: Veränderungsprozesse türkischer Frauen und Mädchen durch Emigration. Frankfurt 1989 (1. Auflage) 1992 (2. Auflage)
- Kohli, M.: Zur Theorie der biographischen Selbst- und fremdthematisierung. In: Matthes, J.: Lebenswelt und soziale Probleme. Frankfurt 1980
- Krappmann, I.: Soziologische Dimension der Identität. Stuttgart 1969
- Kristeva, J.: Fremde sind wir uns selbst. Frankfurt 1990
- Krüger/Potratz/Meyer: Pluralität und Bildung. Opladen 1998
- Luhmann, N.: Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. Opladen 1987
- Luhmann, N.: Inklusion und Exklusion. In: Berding, H.: Nationales Bewußtsein und kollektive Identität. Frankfurt 1994
- Matter, M.: Ehre und Moral. In: Fremde Nachbarn. Frankfurt 1990
- Matter, M.: Sehnsüchte und Widersprüche. Bilder von der Heimat und der fremde. In: Kulturtexte. Frankfurt 1994
- Mead, G.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt 1968
- Merkens, H.: Zur Sozialisation und Erziehung in ausländischen Familien. In: Bott, P./Merkens, H./ Schmidt, F.: Türkische Jugendliche und Aussiedlerkinder in Familie und Schule. Hohengehren 1991
- Möwe, I.: Nationalstaat und Ethnizität in der Türkei.

Müller, H.P.: Ethnien. Zürich 1994

Müller, S./Otto, H.-U./Otto, U.: Fremde und Andere in Deutschland. Opladen 1995

Münz, R./Ullrich, R. (Hrsg.): Migration und Bevölkerung. Zeitschrift der Bevölkerungswissenschaft, Humboldt Universität Berlin 7/1999

Nakipoğlu-Schimang, B.: Zur Alphabetisierung türkischer Kinder. In: Beiträge zur Reform der Grundschule. Frankfurt 1992

Nassehi, A.: Das stahlharte Gehäuse der Zugehörigkeit. Unschärfen im Diskurs um die multikulturelle Gesellschaft. In: drs. Ethnie, Minderheit. Beiträge zur Aktualität ethnischer Konflikte. Köln 1997

Neill, A.S.: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung – das Beispiel Summerhill. Reinbek 1969

Niermann, J.: Methoden des Lehrens und Lernens in türkischen Schulen. Studien zur vergleichenden Erziehungs- und Bildungsgeschichte. Köln 1990

Özdemir, C.: Currywurst und Döner. Integration in Deutschland. Bergisch-Gladbach 1999

Özen, E.: Phonetische Probleme türkischsprachiger Deutschlerner. Teil 1 Der andere Rhythmus. In: Deutsch lernen 3/86

Özkara, S.: Die Aufgabenstellung ausländischer Lehrer im deutschen Schulsystem. Köln 1990

Okyay, E.: Gedanken zum Spracherwerb der türkischen Kinder im interkulturellen Umfeld. In: Essinger, H./Ucar, A.: Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. Baltmannsweiler 1984

Palt, B./Reuter, L./Witte, A.: Schulbildung von Migrantenkindern und Kindern von autochthonen Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland. Universität der Bundeswehr Hamburg 1998

Pazarkaya, Y.: Rosen im Frost. Zürich 1987

Petillon, H.: Schulanfang mit deutschen und ausländischen Kindern. Mainz 1984

Ramacher, W.: Wie sehe ich als deutscher Lehrer meine ausländischen Kolleginnen und Kollegen? In: Özkara, S.: Die Aufgabenstellung ausländischer Lehrer im deutschen Schulsystem. Köln 1990

Redhouse: Çağdaş Redhouse Sözlük. Istanbul 1988

Reich, H.: Unterricht in den Herkunftssprachen von Migranten in anderen europäischen Einwanderungsländern. In: HKM: Im Gespräch. Wiesbaden 1994(a)

Reiterer, A.: Soziale Identität. Frankfurt 1998

Schiffauer, W.: Die Gottesmänner. Türkische Islamisten in Deutschland. Frankfurt 2000

Schiffauer, W.: Die Bauern aus Subay. Stuttgart 1987

Schrader, K./Niklas, B./Griese, H.: Die zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik. Kronberg 1976

- Schütz, A.: Der Fremde. In: Brodersen, A. (Hrsg.) Studien zur soziologischen Theorie. Den Haag 1972
- Schweitzer, H. : Der Mythos des interkulturellen Lernen. Zur Kritik der sozialwissenschaftlichen Grundlagen interkultureller Erziehung und subkultureller Selbstorganisation ethnischer Minderheiten. Münster, Hamburg 1994
- Seibel-Erdt, R./Şöhret, A.-A.: Nicht ganz hier und nicht mehr zu Hause. Münster, New York 1999
- Seufert, G.: Café Istanbul. Alltag , Religion und Politik in der modernen Türkei. München 1999 (!. Auflage 1997)
- Skutnabb-Kangas, T.: Bilingualism or not, the education of minorities. Roskilde 1983
- Sprachverband (Hrsg.) Muttersprachlicher Unterricht. In: Deutsch lernen 4/83
- Steffen, H.: Die Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1981
- Steuerwald, K.: Türkçe-Almanca Sözlük. Istanbul 1980
- Sting, St.: Interkulturelle Erziehung in der deutschen Kulturnation. In: Hildebrand/Sting: Erziehung und kulturell Identität. Münster 1995
- Straube, H.: Reifungsprozeß. Eine ethnologische Studie anhand ethnographischer Untersuchungen in einem sunnitischen Dorf der Westtürkei. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. 1998
- Swift, J.(Hrsg.): Bilinguale und multikulturelle Erziehung. Würzburg 1982
- Tischler, I.: Ausländerreport Hessen. Wiesbaden 1998
- Thürmann, E.: Strategien zur schulischen Förderung der Mehrsprachigkeit. Erhalt und Weiterentwicklung vorhandener Kompetenzen. In: Im Gespräch. Wiesbaden 1994
- Trommsdorff, G.: Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen. Weinheim 1995
- User, I.: Probleme der Binnenwanderung. In: Koch E./ Özbek, M./Pfeiffer, W.: Psychologie und Pathologie der Migration. Freiburg 1995
- Witzel, A.: Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Frankfurt, New York 1982
- Wittig, H.: Der Bildungsprozeß des Kindes im Übergang von der Familie in die schule: eine qualitativ-interpretative Untersuchung. Frankfurt 1989
- Yakut, A.: Einige Aspekte der türkischen Kultur und Sprache. In: Ertelt-Vieth, A. (Hrsg.): Sprache, Kultur, Identität. Frankfurt 1996
- Yakut, A. Soziolinguistische-kontrastive Aspekte des Türkischen im Bereich des Sprachkontakts in der Bundesrepublik Deutschland. In: Deutsch lernen 1/84
- Yakut, A. Die Bedeutung der Familie für den Unterricht und das Lernen der deutschen Sprache. In: Deutsch lernen 4/86
- Yalim, A.: Aufgabe und Funktion des ausländischen Lehrers im deutschen Bildungswesen aus der Sicht der türkischen Lehrer. In: Özkara, S. (Hrsg.) Die Aufgabenstellung ausländischer Lehrer im deutschen Schulsystem. Köln 1990

Zinnecker, J.: Kindheit und Jugend und sozialer Wandel in der Bundesrepublik Deutschland. In: Büchner, P./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Jugend und Kindheit im interkulturellen Vergleich. Opladen 1990

Die Hinweise auf Amtsblätter und Erlasse sind entnommen: Hessisches Kultusministerium : Im Gespräch, Bericht des Kultusministers. Wiesbaden 1994 (a) und Palt, B./Reuter, L./Witte, A.: Die Schulbildung von Migrantenkindern und autochthonen Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland. Universität der Bundeswehr Hamburg 1998