

Türkische Lehrkräfte “der ersten Stunde“ in Nordrhein-Westfalen

Zur unerforschten Erkenntnislage einer Berufsgruppe

Eine empirische Analyse

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil.

der Fakultät für Bildungswissenschaften

an der Universität Duisburg-Essen

vorgelegt von

Serhat Karhan

geb. am 3. Oktober 1979 in Bad Oeynhausen

Tag der Disputation: 24. September 2014

Erstgutachter: Prof. Dr. Ullrich Bauer

Zweitgutachter: Prof. Dr. Hacı-Halil Uslucan

Annem Lutfiye ve babam Sabahattin için!

Danksagung

Ein großer Traum von mir war es, zu promovieren. Aufgrund dessen möchte ich mich an dieser Stelle als allererstes bei Prof. Dr. Ullrich Bauer dafür bedanken, dass er an mich geglaubt, mir geduldig zugehört und geholfen hat und mir die Möglichkeit sowie die Unterstützung gab, meinen Traum zu erfüllen.

Selbstverständlich gilt mein Dank auch Herrn Prof. Dr. Hacı-Halil Uslucan, der sich bereit erklärt hat, mich im Rahmen meines Promotionsvorhabens zu begleiten.

Ebenfalls möchte ich mich bei allen türkischen Lehrkräften “der ersten Stunde“ bedanken, die für diese Studie an den Befragungen teilgenommen und mir somit überhaupt erst meine Untersuchungen ermöglicht haben – hepinize çok teşekkür ederim!

Ein sehr großes Dankeschön gilt auch Herrn Kenan Kurt, der mir bei meinen statistisch-analytischen Arbeiten geduldig und kompetent viele hilfreiche Ratschläge, Tipps und Unterstützung gegeben hat.

Vielen Dank auch an meinen Bruder Altay, ohne dessen Hilfe, speziell hinsichtlich der Ausleihe von Fachliteratur sowie den zahlreichen für mich gemachten Kopien, ich bei der Anfertigung dieser Arbeit vor großen logistischen Schwierigkeiten gestanden hätte.

Mein letzter und größter Dank gilt meiner Hauptstütze Annika: ohne Deine menschliche Unterstützung und ohne Deine Verbesserungsvorschläge beim Korrekturlesen wäre diese Arbeit nicht ohne weiteres zustande gekommen. Du warst stets für mich geduldig und unermüdlich da – ich danke Dir!

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....VII

Tabellenverzeichnis.....XII

1 Einleitung - 1 -

2 Zur Bedeutung erstsprachlicher Förderung..... - 7 -

2.1 Theoretische Annahmen zum Zweitspracherwerb - 7 -

2.2 Die Interdependenz- und Schwellenniveauhypothese..... - 11 -

2.3 Für und gegen die Mehrsprachigkeit..... - 18 -

2.4 Affektive Bedeutung der erstsprachlichen Förderung..... - 22 -

2.5 Pädagogische Konsequenzen - 26 -

3 Zur Lehrerausbildung in der Türkei..... - 31 -

3.1 Grundzüge des türkischen Bildungssystems - 32 -

3.2 Allgemeine Ziele der türkischen nationalen Bildung..... - 38 -

3.3 Historische Entwicklung der türkischen Lehrerausbildung - 43 -

3.3.1 Ursprünge im Osmanischen Reich..... - 43 -

3.3.2 In der Anfangsphase der türkischen Republik - 44 -

3.3.3 Dorfinstitute - 48 -

3.3.4 Reformbemühungen der Jahre 1973 und 1982 - 52 -

3.3.5 Exkurs: Neustrukturierung der Lehrerausbildung 1997..... - 56 -

3.3.6 Resümee zur historischen Lehrerbildung in der Türkei..... - 59 -

4	Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht.....	- 63 -
4.1	Historischer Kontext.....	- 63 -
4.2	Historische Einordnung des Muttersprachlichen Unterrichts	- 69 -
4.2.1	Vereinbarungen auf Bundesebene	- 71 -
4.2.2	Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht im Bundesland Nordrhein-Westfalen	- 75 -
4.2.3	Zielsetzungen in Nordrhein-Westfalen	- 82 -
4.2.4	Synopse	- 86 -
4.2.5	Bisheriger Diskurs zum Forschungsinteresse... ..	- 88 -
4.2.5.1	...im deutschsprachigem Raum.....	- 88 -
4.2.5.2	...im türkischsprachigen Raum	- 91 -
5	Empirischer Teil	- 96 -
5.1	Fragestellung/Zielsetzung der Dissertation.....	- 96 -
5.2	Methodischer Zugang	- 98 -
5.3	Deskriptive Darstellungen.....	- 102 -
5.3.1	Allgemeiner Überblick.....	- 102 -
5.3.1.1	Soziodemographische Angaben	- 103 -
5.3.1.2	Gründe der Aufnahme des Lehrerberufs in Deutschland	- 104 -
5.3.1.3	Zeitliche Perspektiven zur Berufsausübung in Deutschland. -	105 -
5.3.1.4	Schulformen an denen unterrichtet wurde.....	- 106 -
5.3.1.5	Erläuterung des Schulsystem in Nordrhein-Westfalen	- 107 -
5.3.1.6	Berufserfahrung in der Türkei.....	- 109 -
5.3.1.7	Reproduktion des Lehrerberufs	- 110 -
5.3.2	Einsatz im Rahmen der Vorbereitungsklassen.....	- 110 -
5.3.2.1	Größe der Lerngruppen	- 110 -
5.3.2.2	Auftragsklärung und Zieltransparenz.....	- 112 -
5.3.2.3	Hilfestellungen durch externe Institutionen	- 114 -

5.3.2.4	Wahrnehmung als Diskriminierung	- 115 -
5.3.3	Einsatz im Rahmen des Muttersprachlichen Unterricht	- 118 -
5.3.3.1	Größe der Lerngruppen	- 118 -
5.3.3.2	Auftragsklärung und Zieltransparenz	- 120 -
5.3.3.3	Hilfestellung durch externe Institutionen	- 122 -
5.3.3.4	Bereitschaft zu Fortbildungsmaßnahmen	- 123 -
5.3.3.5	Einstellungen zur didaktischen Ausrichtung	- 124 -
5.3.3.6	Belastungen durch den Umstand des freiwilligen Angebots	- 126 -
5.3.4	Wechselnde Einsatzorte	- 128 -
5.3.5	Lehr- und Lernmaterialien	- 130 -
5.3.6	Lernmotivation der türkischen Schülerschaft	- 133 -
5.3.7	Verhältnis zum deutschen Kollegium	- 135 -
5.3.7.1	Vorurteile seitens des deutschen Kollegiums	- 137 -
5.3.7.2	Erzieherische Kooperation mit deutschen Kollegen	- 140 -
5.3.8	Lehrer-Elternverhältnis	- 142 -
5.3.8.1	Elternberatung in der Schule	- 144 -
5.3.8.2	Abschließende Wertung der pädagogischen Arbeit	- 145 -
5.3.8.3	Zusammenfassung der deskriptiven Darstellung	- 147 -
5.4	Analytischer Teil	- 152 -
5.4.1	Weitergehende analytische Überlegungen	- 152 -
5.4.1.1	Einstellung zu den Vorbereitungsklassen	- 154 -
5.4.1.2	Neuausrichtung der Unterrichtsziele	- 157 -
5.4.1.3	Kollegialer Austausch mit den deutschen Lehrkräften 1	- 160 -
5.4.1.4	Kollegialer Austausch mit den deutschen Lehrkräften 2	- 164 -
5.4.1.5	Kollegialer Austausch mit den deutschen Lehrkräften 3	- 168 -
5.4.1.6	Belastungsempfinden im Nachmittagsunterricht	- 171 -
5.4.1.7	Selbstwahrnehmung ihrer beruflichen Bedeutung	- 174 -
5.5	Diskussion der Ergebnisse	- 177 -

6	Fazit und Ausblick.....	- 188 -
	Literaturverzeichnis.....	- 195 -
	Anhang.....	- 210 -
	Fragebogen - Deutsch.....	- 210 -
	Fragebogen – Türkisch.....	- 228 -
	Deskriptive SPSS-Ausgaben.....	- 245 -
	Analytische SPSS-Ausgaben.....	- 320 -

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kognitive Wirkungen verschiedener Bilingualismustypen	- 15 -
Abbildung 2: Affektive und sonstige nichtakademische Bereiche, in denen sich erstsprachliche Förderung auswirkt, und ihre Interdependenz	- 23 -
Abbildung 3: Grundzüge des nationalen Bildungssystems der Türkei bis August 1997.....	- 32 -
Abbildung 4: Grundzüge des nationalen Bildungssystems der Türkei seit August 1997.....	- 33 -
Abbildung 5: Mustafa Kemal Atatürk in Kayseri am 20. September 1928.....	- 46 -
Abbildung 6: Integratives Studienmodell für Lehramtsstudenten der Sekundarstufe in der Türkei.....	- 57 -
Abbildung 7: Konsekutives Studienmodell für Lehramtsstudenten der Sekundarstufe in der Türkei.....	- 57 -
Abbildung 8: Aufenthaltsdauer der Arbeitsmigranten in Nordrhein-Westfalen 1974 in %	- 65 -
Abbildung 9: Einstellungsschreiben für eine Vorbereitungsklasse	- 78 -
Abbildung 10: Einstellungsschreiben für einen Muttersprachlichen Ergänzungskurs.....	- 80 -
Abbildung 11: Frage 9 bzgl. des Beginns der Lehrtätigkeiten.	- 103 -
Abbildung 12: Frage 11 bzgl. des Endes der Lehrtätigkeiten.....	- 104 -
Abbildung 13: Frage 7 bzgl. der Hintergründe zur Berufsaufnahme.	- 105 -
Abbildung 14: Frage 10 zum zeitlichen Erwartungshorizont der Berufsausübung in Nordrhein-Westfalen.....	- 106 -
Abbildung 15: Frage 13 bzgl. Hilfestellungen seitens türkischer Kollegen bei Berufsbeginn	- 108 -
Abbildung 16: Frage 14 zur Finanzierung der Sprachzertifikatskosten.	- 108 -

Abbildung 17: Frage 6 zur Reproduktion des Lehrerberufs	- 110 -
Abbildung 18: Mindestanzahl Lerngruppengröße Vorbereitungsklassen.	- 111 -
Abbildung 19: Maximale Anzahl der Lerngruppengröße in den Vorbereitungsklassen	- 111 -
Abbildung 20: Durchschnittliche Lerngruppengröße Vorbereitungsklassen..	- 112 -
Abbildung 21: Frage 21 zur didaktischen Transparenz des Vorbereitungsunterrichts.....	- 113 -
Abbildung 22: Frage 20 zur Zieltransparenz des Vorbereitungsunterrichts...	- 113 -
Abbildung 23: Frage 23 bzgl. externer Ansprechpartner bei didaktisch- pädagogischen Unklarheiten in den Vorbereitungsklassen.	- 114 -
Abbildung 24: Frage 22 zum Hilfsangebot externer Institutionen bei didaktisch- pädagogischen Unklarheiten in den Vorbereitungsklassen.	- 115 -
Abbildung 25: Frage 24 zur Wahrnehmung der Vorbereitungsklassen als institutionalisierte Ausgrenzung.	- 117 -
Abbildung 26: Frage 25 zur Notwendigkeit der Unterrichtung der deutschen Sprache in den Vorbereitungsklassen	- 117 -
Abbildung 27: Mindestanzahl der Lerngruppengröße im Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht	- 119 -
Abbildung 28: Maximale Anzahl der Lerngruppengröße im Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht	- 119 -
Abbildung 29: Durchschnittliche Lerngruppengröße im Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht	- 120 -
Abbildung 30: Frage 30 zur Zieltransparenz des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts.....	- 121 -
Abbildung 31: Frage 31 zur didaktischen Transparenz des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts.....	- 121 -

Abbildung 32: Frage 34 bzgl. externer Ansprechpartner bei didaktisch-pädagogischen Unklarheiten im Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht. . - 123 -	
Abbildung 33: Frage 33 zum Hilfsangebot externer Institutionen bei didaktisch-pädagogischen Unklarheiten im Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht. . - 123 -	
Abbildung 34: Frage 36 zur Teilnahmeanzahl an didaktisch-methodischen Fortbildungen..... - 124 -	
Abbildung 35: Frage 37 zur Einstellung der möglicherweise unzeitgemäßen Ziele des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts - 126 -	
Abbildung 36: Frage 38 zur möglicherweise notwendigen didaktischen Neuausrichtung des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts - 126 -	
Abbildung 37: Frage 35 zur empfundenen Belastung hinsichtlich der Freiwilligkeit des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts. - 127 -	
Abbildung 38: Frage 39 zur Anzahl der Schulen..... - 128 -	
Abbildung 39: Frage 40 zur Anzahl der Schulwechsel am Tag. - 129 -	
Abbildung 40: Frage 41 zur Anzahl der Schulwechsel in der Woche - 129 -	
Abbildung 41: Frage 42 zur empfundenen Belastung durch die Schulwechsel in einer Woche. - 130 -	
Abbildung 42: Frage 43 zur Belastung im Nachmittagsunterricht - 130 -	
Abbildung 43: Frage 44 zur Realisierung von Anschaffungswünschen. - 131 -	
Abbildung 44: Frage 45 zur Qualität der Unterrichtsmaterialien. - 132 -	
Abbildung 45: Frage 46 zu den eingesetzten Unterrichtsmaterialien - 132 -	
Abbildung 46: Frage 48 zur Alphabetisierung von türkischen Schülern durch türkische Lehrer. - 133 -	
Abbildung 47: Frage 49 & 50 zur Bereitschaft der türkischen Schüler den Unterricht zu besuchen..... - 134 -	
Abbildung 48: Frage 51 & 52 zur Lernmotivation der türkischen Schüler - 134 -	

Abbildung 49: Frage 55 zum kollegialen Austausch mit deutschen Lehrern. -	135 -
Abbildung 50: Frage 57 zur Kontaktbereitschaft deutscher Kollegen.....	- 136 -
Abbildung 51: Frage 56 zur Hilfestellungen seitens deutscher Kollegen.....	- 136 -
Abbildung 52: Frage 62 zur Berücksichtigung von Stundenplanwünschen...	- 137 -
Abbildung 53: Frage 54 zur Situation im Rahmen von Konferenzen.	- 137 -
Abbildung 54: Frage 61 zu möglichen Vorurteilen seitens deutschen Kollegen vor dem Hintergrund der Religion.	- 139 -
Abbildung 55: Frage 59 zu möglichen Vorurteilen seitens deutscher Kollegen vor dem Hintergrund der türkischen Ausbildung.....	- 139 -
Abbildung 56: Frage 60 zu möglichen Vorurteilen seitens deutscher Kollegen vor dem Hintergrund der Nationalität	- 140 -
Abbildung 57: Frage 47 zum Einfühlungsvermögen der Lehrer bei Problemen türkischer Schüler.	- 141 -
Abbildung 58: Frage 53 zur Verständigungsmöglichkeit mit deutschen Kollegen bei Problemen türkischer Schüler	- 142 -
Abbildung 59: Frage 58 zur Erwartung der deutschen Kollegen an die Problemlösungskompetenz der türkischen Lehrer	- 142 -
Abbildung 60: Frage 65 zum Ansprechpartner der türkischen Eltern bei Schulproblemen ihre Kinder	- 143 -
Abbildung 61: Frage 66 zum Interesse türkischer Eltern an der Schulausbildung ihrer Kinder	- 144 -
Abbildung 62: Frage 63 zu den türkischen Eltern und ihrer Teilnahme an den Elternsprachabenden	- 145 -
Abbildung 63: Frage 64 zur Häufigkeit von Beratungsgesprächen außerhalb der Schule.....	- 145 -
Abbildung 64: Frage 67 zum Beitrag der pädagogischen Arbeit zur Integration der türkischen Schüler.....	- 146 -

Abbildung 65: Frage 68 zur empfundenen Wertschätzung der pädagogischen
Arbeit durch die türkischen Eltern - 147 -

Abbildung 66: Frage 69 zur empfundenen Wertschätzung der pädagogischen
Arbeit durch die deutsche Öffentlichkeit - 147 -

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ausländische/türkische Lehrer an allgemeinbildenden Schulen Nordrhein-Westfalens in den Schuljahren 1973-1975.....	- 4 -
Tabelle 2: Schulentwicklung in der Grund- und Mittelschule respektive Primarstufe.....	- 31 -
Tabelle 3: Verteilung der Schüler, Lehrer und Schulen in der Türkei im Schuljahr 2009/2010	- 34 -
Tabelle 4: Private Prüfungsvorbereitungsschulen sowie ihre Lehrpersonen und Schüler in der Türkei 2002-2010	- 36 -
Tabelle 5: Monatseinkommen von Grundschulvätern in der Türkei 2004	- 37 -
Tabelle 6: Gehälter von Lehrern in der Türkei in US-Dollar 2009	- 61 -
Tabelle 7: Außenwanderungssalden nach Nationalitäten in Nordrhein-Westfalen 1974.....	- 66 -
Tabelle 8: Erlassregelungen über den Muttersprachenunterricht	- 72 -
Tabelle 9: Veränderungen in der Nationalitätenstruktur der ausländischen Arbeitnehmer in Nordrhein-Westfalen 1962-1975	- 75 -
Tabelle 10: Ausländische Schüler an Schulen der allgemeinen Ausbildung in Nordrhein-Westfalen 1976-1985	- 76 -
Tabelle 11: Ausländische Lehrkräfte an Schulen der allgemeinen Ausbildung in NRW 1976-1985	- 77 -
Tabelle 12: Vorbereitungsklassen für Kinder ausländischer Arbeitnehmer, 15.10.1976.....	- 77 -
Tabelle 13: Ausländische Kinder in Nordrhein-Westfalen 1976 nach der Aufenthaltsdauer in Prozent.....	- 79 -
Tabelle 14: Schulformen an denen unterrichtet wurde	- 107 -
Tabelle 15: Pädagogische Berufserfahrung aus der Türkei.	- 109 -

Tabelle 16: Pädagogische Berufserfahrung aus der Türkei 2.	- 109 -
Tabelle 17: Kennwerte, Inferenzstatistiken und Effektstärken für AV's zwischen EA und EZ zum Themengebiet "Vorbereitungsklassen" 1.	- 156 -
Tabelle 18: Kennwerte, Inferenzstatistiken und Effektstärken für AV's zwischen EA und EZ zum Themengebiet "Vorbereitungsklassen" 2.	- 156 -
Tabelle 19: Kennwerte, Inferenzstatistiken und Effektstärken für AV's zwischen ENZ und EZ zum Themengebiet "Neuausrichtung der Unterrichtsziele" 1... -	159 -
Tabelle 20: Kennwerte, Inferenzstatistiken und Effektstärken für AV's zwischen ENZ und EZ zum Themengebiet "Neuausrichtung der Unterrichtsziele" 2... -	160 -
Tabelle 21: Kennwerte, Inferenzstatistiken und Effektstärken für AV's zwischen EA und EZ zum Themengebiet "Kollegialer Austausch mit deutschen Lehrkräften" 1	- 164 -
Tabelle 22: Kennwerte, Inferenzstatistiken und Effektstärken für AV's zwischen EA und EZ zum Themengebiet "Kollegialer Austausch mit deutschen Lehrkräften" 2	- 168 -
Tabelle 23: Kennwerte, Inferenzstatistiken und Effektstärken für AV's zwischen EA und EZ zum Themengebiet "Kollegialer Austausch mit deutschen Lehrkräften" 3	- 171 -
Tabelle 24: Kennwerte, Inferenzstatistiken und Effektstärken für AV's zwischen ENB und EB zum Themengebiet "Belastungsempfinden im Nachmittagsunterricht" 1	- 173 -
Tabelle 25: Kennwerte, Inferenzstatistiken und Effektstärken für AV's zwischen ENB und EB zum Themengebiet "Belastungsempfinden im Nachmittagsunterricht" 2	- 173 -
Tabelle 26: Kennwerte, Inferenzstatistiken und Effektstärken für AV's zwischen ENB und EB zum Themengebiet "Selbstwahrnehmung ihrer beruflichen Bedeutung" 1.....	- 177 -

Tabelle 27: Kennwerte, Inferenzstatistiken und Effektstärken für AV's zwischen ENB und EB zum Themengebiet "Selbstwahrnehmung ihrer beruflichen Bedeutung" 2..... - 177 -

Tabelle 28: Erteilte Stunden Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht nach Sprachen in Nordrhein-Westfalen 2000-2012 - 191 -

1 Einleitung

Aus geschichtswissenschaftlicher Perspektive betrachtet, stellen die Phänomene der Migration und Integration aus anderen Staaten oder Regionen dieser Welt nach Deutschland kein Novum dar. Nichtsdestotrotz sind in den letzten Jahren diese Prozesse in einem sowohl wissenschaftlich als auch sozialpolitisch heiß diskutierten Umfeld wiederzufinden, das sich als ein Spannungsfeld beschreiben lässt, welches sich von der objektiven Auseinandersetzung sowie Analyse der Sachlage bis hin zu polemisch, polarisierenden Skandalisierungen erstreckt. Vertreter des letztgenannten Standpunktes, die, der defizitorientierten Betrachtung folgend, auf populistische Begrifflichkeiten wie „Integrationsverweigerer“ zurückgreifen, übersehen in diesem Kontext jedoch häufig die im Rahmen der lebensweltlichen Reorientierung einhergehende Akkulturation der Migranten¹, vor allem, wenn diese im Aufnahmeland Deutschland durch symbolisch-kulturelle Verschiedenheit erschwert wird. (Uslucan, 2011 S. 31ff.) Uslucan weist in diesem Zusammenhang darauf hin:

„Als eine Gemeinsamkeit aller Migranten lässt sich festhalten, dass sie eine hochselektive und mobile Gruppe darstellen, die es gewagt hat, in der Hoffnung auf ein besseres Leben ihr Land zu verlassen, und Mut genug bewiesen hat, die Herausforderungen kultureller und sprachlicher Fremdheit auf sich zu nehmen. Dadurch aber stand und steht sie vor Entwicklungsaufgaben, die nicht nur anspruchsvoller sind als jene der nichtmigrierten Familien in der Heimat, sondern auch als diejenigen der Mehrheitskultur. Sie verdienen es, gesondert betrachtet und gewürdigt zu werden.“ (Uslucan, 2011 S. 22)

Bedingt durch die Migration ausländischer Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen mit Beginn der 1960er Jahre, sahen sich die Industrienationen der Europäischen Gemeinschaft im Allgemeinen und die elf westdeutschen Bundesländer im Besonderen seit dem Ende der 1960er Jahre mit der Notwendigkeit konfrontiert, auf schul- und bildungspolitischen Felde mit zahlreichen Maßnahmen zu reagieren, die primär zwei Zielsetzungen inkludierten: Zum einen die Integration der ausländischen Kinder sowie Jugendlichen in das Schul- und Berufsausbildungssystem des Aufnahmestaates, zum anderen vor dem Hintergrund des Gedanken-

¹ In dieser Arbeit wird aus Gründen der sprachlichen Ökonomie bei gemischtgeschlechtlichen Gruppen die Form des männlichen Plurals verwendet. Mit Migranten, Lehrern, Schulleitern, Schülern, Arbeitnehmern usw. sind folglich auch alle Migrantinnen, Lehrerinnen, Schulleiterinnen, Arbeitnehmerinnen gemeint.

ganges einer baldigen Rückkehr in das Heimatland der Eltern, die Reintegration in das Schul- bzw. Bildungssystem desselbigen. Die Beibehaltung sowohl der sprachlichen als auch der kulturellen Identität der Migrantenkinder wurde hinsichtlich dieser zweigleisigen Aufgabenstellung von Integration und Reintegration als notwendig und förderlich erachtet. Als sich jedoch in der Mitte der 1980er Jahre endgültig herauskristalisieren sollte, dass durch die Aufgabe des lange Zeit auf beiden Seiten gehegten Rückkehrgedankens, der Aufenthalt des großen Teils der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen kein temporäres soziales Problem darstellen sollte, verschoben sich die Koordinaten der Beschulung der Migrantenkinder in Deutschland: von der Bewahrung und Förderung ihrer sprachlichen sowie kulturellen Identität hin zu bildungspolitischen Maßnahmen, die dem Aspekt der Integration Rechnung tragen sollen. Das deutsche Schulwesen interpretierte in diesem Kontext seinen staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag für die ausländischen Kinder als ein Angebot, das wie folgt umschrieben wurde:

„Die deutsche Schule ist für den ausländischen Schüler als Stätte der Begegnung mit deutschen Schülern und deutschen Lehrern und als Ort der geistiger Auseinandersetzung mit der Welt der Dinge und Werte der Muttersprache und in deutscher Sprache besonders geeignet, den Prozess der Identitätsfindung als Angehöriger zweier Sprachen und Kulturen einzuleiten. Erfolg und Misserfolg hängen dabei wesentlich vom ausländischen Lehrer ab, von seiner Fähigkeit und seinem Engagement, den Kindern seines Herkunftslandes in den Konflikten und Lernschwierigkeiten der deutschen Regelklassen zu helfen und den deutschen Lehrern und Mitschülern die besondere Situation einsichtig zu machen.“ (Domhof, 1976 S. 21)

Unabhängig davon, ob bei der Beschulung der ausländischen Schüler die Integration in die deutsche Gesellschaft oder die Reintegration in das Heimatland anvisiert wurde, hatten die ausländischen Lehrkräfte im Rahmen des Sozialisationsprozesses dieser Kinder eine zentrale Rolle inne. Auf der einen Seite als Vermittler zwischen den seitens der Familien vertretenen und gelebten kulturellen Normen und Werten des Heimatlandes und jenen der Bundesrepublik sowie seines Schulsystems, auf der anderen Seite als Wahrer und Förderer der kulturellen Bindung an das Ursprungsland. (Boos-Nünning, 1976 S. 32f.) Obwohl die ausländischen Lehrkräfte bei der Verwirklichung dieser Doppelaufgabe einen beruflichen Spagat leisten mussten und in bedeutendem Maße für die Akkulturation der ausländischen Schüler mitverantwortlich waren, ist auf folgendes hinzuweisen:

„Trotz seiner zentralen Bedeutung sind Informationen über den ausländischen Lehrer dürftig, Untersuchungen über seine Rolle und Funktion, seinen Unterricht oder über seine Einstellungen und Orientierungen existieren nicht,“ (Boos-Nünning, 1976 S. 34)

Aktuelle soziologisch-pädagogische Problemanalysen von türkischen Migrantenkinderen bzw. Jugendlichen gehen primär der Frage nach den Bildungsbenachteiligungen und den hiermit einhergehenden unterdurchschnittlichen Bildungserfolgen im deutschen Schulsystem nach. Hierbei liegt der Schwerpunkt der Untersuchungsgegenstände in erster Linie auf der Analyse sowie Beantwortung von Fragestellungen, die den allgemeingültigen Fächerkanon betreffen. (Onur, 2010; Rauch, 2010; Balci, 2009; Ceri, 2008) Forschungsarbeiten, die explizit den Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht Türkisch zu ihrem Untersuchungsgegenstand haben, sind im deutschsprachigen Raum jedoch nur in geringer Anzahl anzutreffen. (Oğuzkan-Savvidis, 2006; Subklew, 2001) Literatur, die jedoch speziell die türkischen Lehrer und ihre Situation im Kontext ihrer Bildungs- sowie Erziehungsarbeit in das Blickfeld nimmt, ist auch noch nach Jahrzehnten nur in sehr geringer Anzahl vorzufinden. (Weil, 1990; Unbehaun, et al., 1998)

Speziell hinsichtlich der Letztgenannten soll die vorliegende Arbeit einen Beitrag dazu leisten, dem Leser die Geschichte der Frauen und Männer zu vergegenwärtigen, die als Lehrkräfte “der ersten Stunde“ im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts Türkisch in Nordrhein-Westfalen tätig waren, um sie hierdurch als einen Teil der bundesrepublikanisch-pädagogischen Historie in das Bewusstsein der Öffentlichkeit zu rücken. Um dieses bis dato unvermessene Gelände zu kartographieren, wird hierbei das Ziel anvisiert, dem Leser einen historisch orientierten, deskriptiv-analytischen Zugriff auf die berufliche Arbeitssituation von türkischen Lehrkräften im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts zu präsentieren. Hierfür soll dem Leser zunächst ein darstellender Überblick vorgestellt werden. Diese Deskription bildet im zweiten Schritt wiederum die Grundlage für erkenntnisinduzierende Kausalitäten. Sie dienen dazu, anhand eines analytischen Zugriffs verschiedener berufspädagogischer Aspekte sowie differenzierender Gruppenbetrachtungen eine Verdichtung des Datenmaterials herbeizuführen, um somit eine weitergehende Schärfung der Konstitutionsbedingungen von Beruflichkeit der türkischen Lehrkräfte “der ersten Stunde“ herbeizuführen.

Als Legitimation für die Orientierung des vorliegenden Forschungsinteresses sei die quantitative Bedeutung der türkischen Lehrer innerhalb der ausländischen Lehrkräfte an den allgemeinbildenden Schulen Nordrhein-Westfalens zu jener Zeit genannt. So wird anhand der unten angeführten Tabelle 1 ersichtlich, dass allein in den drei Schuljahren zwischen 1973 bis 1975 bei den türkischen Lehrern eine zahlenmäßige Steigerung von über 100% vorlag und sie mit rund 44% die größte Gruppe innerhalb der ausländischen Lehrkräfte im Schulwesen dieses Bundeslandes darstellten.

	Schuljahr		
	1973/1974	1974/1975	1975/1976
Ausländische Lehrer	771	985	1.230
Türkische Lehrer	261	376	541

Tabelle 1: Ausländische/türkische Lehrer an allgemeinbildenden Schulen Nordrhein-Westfalens in den Schuljahren 1973-1975 (Domhof, 1976 S. 9-10).

Um einen Mehrwert zur historischen Bildungsforschung zu leisten, soll der Fokus dieser Arbeit auf die Ausarbeitung der Faktoren gerichtet sein, die als Konglomerat primär die Berufswirklichkeit dieser Lehrkräfte bestimmte. Dieser inhaltliche Zugang soll dazu dienen, dem Leser aufzuzeigen, auf welchen breiten pädagogischen Arbeitsfeldern diese Lehrergemeinschaft agieren und sich im Rahmen ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags zurechtfinden musste, denn von ihr wurde nichts weiteres erwartet, als

„das Sozialisationsdefizit der Kinder zu bewältigen, die Förderung der Kontakte zwischen ausländischen Eltern und deutscher Schule, die Förderung der Beziehung zwischen ausländischen Kindern und deutschen Lehrern, die Förderung der Kontakte zwischen deutschen und ausländischen Schülern, die Hineinführung der Kinder in das soziale, politische und kulturelle Leben der Gemeinde und des Staates, die Hilfe bei der Bewältigung psychischer Probleme der Kinder und das Nahebringen der deutschen Kultur, ohne dass die Heimatkultur vernachlässigt oder sogar herabgesetzt wird.“ (Boos-Nünning, 1980 S. 7)

Entsprechend dem historischen Verlauf der Einwanderung aus der Türkei in die Bundesrepublik Deutschland sollen im Mittelpunkt dieser retrospektiven Betrachtung die 1970er und 1980er Jahre als Bezugsrahmen stehen, da dieser Zeitraum den Höhepunkt der ausländischen Arbeitsmigration darstellt und dies gleichzeitig sowohl auf Bundes- als auch auf Ebene des Landes Nordrhein-Westfalen die In-

stitutionalisierung des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts im Allgemeinen und der erstsprachlichen Förderung Türkisch im Speziellen verkörpert.

Um die oben angeführten Zielsetzungen dieser Arbeit zu erreichen, soll dem Leser im anschließenden zweiten Kapitel zunächst erörtert werden, weswegen eine erstsprachliche Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wichtig ist. Dieses Kapitel soll aufzeigen, dass die Vernachlässigung der Entwicklung und Förderung der Erstsprache nicht nur entwicklungsprachliche Probleme mit sich bringt, sondern auch Fehlentwicklungen auf kindlich-kognitiver Ebene. Auf der Basis der Thesen des Sprachwissenschaftlers Cummins (Cummins, 1982; Cummins, 2000) soll erläutert werden, dass ohne eine etablierte Kompetenz in der Erstsprache ein Zweitsprachenerwerb nicht vollständig stattfinden kann und hierdurch eine balancierte Bikulturalität unterminiert wird, wodurch ein sicheres Auftreten und Handlungsfähigkeiten in unterschiedlichen kulturellen Kontexten leiden.

Karakaşoğlus Ausführungen (Karakaşoğlu-Aydın, 2004; Karakaşoğlu, 2007) zu den Grundzügen des türkischen Bildungssystems dienen sehr gut zu ersten Orientierung in diesem Themenfeld und stellen deshalb auch die Grundlagenliteratur des dritten Kapitels dar. Neben einer allgemeinen Darstellung des türkischen Schulsystems soll in diesem dritten Abschnitt ein vertiefender Blick auf die historische Entwicklung der Lehrerausbildung in der Türkei geworfen werden, um hierdurch zu einem besseren geschichtlichen Verständnis der Ausbildung der türkischen Lehrkräfte in Deutschland zu gelangen.

Im vierten Kapitel soll dem Leser ein kurzer, historischer Abriss des Migrations- und Integrationsprozesses der türkischen Männer und Frauen sowie ihrer Kinder von den 1960er bis in die 2000er Jahre präsentiert werden, um somit den allgemeinen, geschichtlichen Kontext der türkischen Lehrkräfte und ihrer Arbeit im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts einordnen zu können. In diesem Zusammenhang sei zur weiteren Vertiefung auf die Arbeit von Hunn hingewiesen (Hunn, 2005), die in ihrer Untersuchung eine gute Darstellung der ersten 25 Jahre des türkischen Einwanderungsprozesses bietet und dabei aufzeigt, wie die türkischen Migranten sowohl zu ethnischer als auch zur kultureller Pluralität der bundesdeutschen Gesellschaft beigetragen haben und welche Herausforderung dieser Prozess auch heute noch für alle involvierten Parteien darstellt.

Ferner beschäftigt sich das vierte Kapitel damit, wie in den 1970er sowie 1980er Jahren die elf westdeutschen Bundesländer durch die Institutionalisierung des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts allgemein reagierten, um anschließend dem Leser die Einführung und Etablierung der erstsprachlichen Förderung in Nordrhein-Westfalen sowie seiner hierbei anvisierten pädagogischen Ziele vorzustellen. In diesem Zusammenhang seien auf die Untersuchungen von Baur aufmerksam gemacht (Baur, et al., 2003; Baur, et al., 2004), die sowohl einen guten allgemeinen Einstieg in dieses Themengebiet des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts in Nordrhein-Westfalen bieten, als auch dezidierten Fragestellungen wie beispielsweise des Wandlungsprozesses dieses Unterrichts sowie seiner inhaltlichen Neustrukturierung und den hiermit einhergehenden methodisch-didaktischen Notwendigkeiten nachgehen.

Im anschließenden fünften Kapitel dieser Arbeit wird zunächst die Methodik der quantitativen Erhebung erläutert, um anschließend die deskriptiv-analytischen Ergebnisse vorzustellen und zu kommentieren. Im sechsten und letzten Kapitel soll dem Leser das Fazit der vorliegenden Studie vorgestellt werden, verbunden mit einem kurzen Ausblick auf mögliche, weitere Untersuchungen.

Für fundierte Aussagen über türkische Lehrkräfte und ihre pädagogische Arbeit an den Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen war eine umfangreiche Material-sichtung, -darstellung sowie -aufarbeitung notwendig. An dieser Stelle sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass diese vorliegende Arbeit in dieser Hinsicht keinen Absolutheitsanspruch erhebt. Vielmehr ist sie neben den Arbeiten von Weil in Berlin sowie von Unbehaun et al. in Bayern als ein weiterer Baustein zu verstehen, um zum einen die oben aufgezeigte Forschungslücke weiter zu schließen und zum anderen als Motivation und Vorlage für weitere kommende Forschungsvorhaben auf diesem Themenfeld.

2 Zur Bedeutung erstsprachlicher Förderung

Als *Muttersprache*, *Herkunftssprache*, *Primärsprache* oder *Familiensprache* werden in der deutschsprachigen Literatur jene Sprachen bezeichnet, die Migranten aus ihrem Heimatland in die Bundesrepublik Deutschland mitgebracht haben und in aller Regel in ihrem privat-familiären Umfeld weiterhin nutzen und an die folgenden Generationen weitergegeben haben. (Oksaar, 2003 S. 13ff; Trad, 2009 S. 14f.) Wie anhand der vorangegangenen Seiten ersichtlich, wird im Rahmen dieser Arbeit auch weiterhin die Bezeichnung *Erstsprache* genutzt, da dieser Ausdruck den Aspekt des Spracherwerbs in der Primärsozialisation am besten beschreibt. (Günther, et al., 2007 S. 56f.; Boeckmann, 2008 S. 21f.)

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, warum die Entwicklung und Förderung der Erstsprache wichtig ist. Es soll aufgezeigt werden, dass vom heutigen Forschungsstandpunkt aus betrachtet, Mehrsprachigkeit positive Effekte bei der kindlichen Entwicklung mit sich bringt. Ziel ist es somit darzulegen, dass eine Entscheidung für die kindliche Mehrsprachigkeit nicht, wie oftmals in der öffentlichen Diskussion als Argument angeführt, als ein immanentes Risiko für die Familiensprache oder als eine ablehnende Haltung gegenüber der Mehrheitssprache zu verstehen ist.

Hierfür ist es notwendig, sich nachfolgend mit spracherwerbstheoretischen Konzepten auseinanderzusetzen, die innerhalb der Zweitspracherwerbsforschung diskutiert werden. Der Fachliteratur entsprechend sollen innerhalb der weiteren Argumentation die Abkürzungen L1 für Erstsprache und L2 für die Zweitsprache verwendet werden.

2.1 Theoretische Annahmen zum Zweitspracherwerb

Um den Aspekt der Zweisprachigkeit verstehen zu können, sollen vier grundlegende, das Phänomen des Zweitspracherwerbs erläuternde Hypothesen, näher betrachtet werden. (Kracht, et al., 1995 S. 379ff.; Eckhardt, 2008 S. 22ff.; Trad, 2009 S. 66ff.). Allen vier ist gemein, dass sie „*seit den 40er Jahren, dem Beginn*

der neueren Zweitsprachenerwerbsforschung aufgestellt worden sind und bis heute als Bezugsrahmen für den Großteil der vorgelegten theoretischen und empirischen Arbeiten gedient haben.“ (Bausch, et al., 1979 S. 4)

Zu beginnen ist mit der *Kontrastivhypothese*. Sie hat ihren Ursprung in den 1940er Jahren und ist die erste Hypothese, die im Hinblick auf den Zweitspracherwerb entwickelt wurde. Sie basiert auf einem behavioristischen Gedanken und lässt sich wie folgt definieren:

„Die Grundsprache des Lerners beeinflusst seinen Erwerb einer Zweitsprache in der Weise, daß in Grund- und Zweisprache [L1 und L2] identische Elemente und Regeln leicht und fehlerfrei zu erlernen sind, unterschiedliche Elemente und Regeln dagegen Lernschwierigkeiten bereiten und zu Fehlern führen.“ (Bausch, et al., 1979 S. 5)

Im Zentrum dieser Hypothese steht nicht der Lerner, sondern die Kontrastierung der Sprachen L1 und L2. Die Grundannahme ist, dass durch das Gegenüberstellen von L1 und L2 gleiche Strukturen, Muster und Regeln erkannt und von der einen Sprache auf die andere übertragen werden können (→ positiver Transfer), wohingegen Unterschiede in den beiden Sprachen in Interferenzen münden (→ negativer Transfer).

- L1: „Er öffnet das Fenster.“ → L2: „He opens the window.“
 - positiver Transfer
- L2: „Den Essay schreibe ich heute.“ → L2: „The Essay write I today.“
 - negativer Transfer/Interferenz

Anhand des oben angeführten Beispiels wird ersichtlich, dass dem Konzept der Kontrastivhypothese ein gewisses prognostizierendes „input-output“-System zugrunde liegt, ohne eine kognitive Steuerung. Oder anders formuliert: Innerhalb dieser Hypothese wird nur das linguistische System verglichen, ohne die soziolinguistische Ebene hinsichtlich des Erwerbskontextes mit psychologisch mentalen Verarbeitungsprozessen des Lernenden zu berücksichtigen. (Bausch, et al., 1979 S. 6ff.; Gass, et al., 2001 S. 73f.) Somit kann die Kritik an dieser Hypothese wie folgt zusammengefasst werden: *„Lernerpersönlichkeit, -variablen und -umgebung sowie der Einfluss bereits erworbener Sprachen u.a. bleiben unberücksichtigt, was die Aussage der Kontrastivhypothese stark beeinträchtigt.“* (Trad, 2009 S. 70)

Zu Beginn der 1960er Jahre wurde die *Identitätshypothese* aufgestellt, die einen universellen Anspruch erhebt. Sie klammert die behavioristische Perspektive aus und vertritt dafür einen nativistischen Standpunkt. Kern dieser Hypothese ist, dass sowohl der Erst- als auch der Zweitspracherwerb auf den „*gleichen psycholinguistischen Prozessen und Strategien beruht*“ (Kracht, et al., 1995 S. 382). Grundlage hierbei ist der Gedanke, dass der Lernende zur Aneignung von L2 auf einen angeborenen Spracherwerbsmechanismus (language acquisition device = LAD) zurückgreift und unter Verwendung dieses kognitiv betriebenen Mechanismus, Strukturen in L2 in der gleichen Reihenfolge wie vormals in L1 sich aneignet. Hierdurch filtert er aus der Menge der sprachlichen Informationen all jene heraus, die der Lernende auf der jeweiligen Entwicklungsstufe von L2 aufnehmen kann. Er kann hierdurch Hypothesen über die Gesetzmäßigkeiten von L2 definieren und überprüfen, die von ihm anschließend verworfen oder angepasst werden. (Trad, 2009 S. 70; Eckhardt, 2008 S. 24)

Ähnlich wie bei der ersten, der Kontrastivhypothese, lassen sich auch bei dem Konzept der Identitätshypothese Kritikpunkte erkennen. Zunächst sei darauf hingewiesen, dass auch bei dieser Hypothese soziolinguistische Faktoren bei der Aneignung von L2 unberücksichtigt bleiben. Ferner wird, wie oben erwähnt, der behavioristische Aspekt der Sprachaneignung negiert, doch es ist nicht vollkommen auszuschließen, dass beim Erwerbsprozess von L2 nicht doch teilweise erstsprachliche Transfers im Sinne des Kontrastivprinzips stattfinden. Als nächster Kritikpunkt sei erwähnt, dass im Rahmen der Identitätshypothese nicht eindeutig definiert ist, ob dieses Konzept vom Lernenden nur am Anfang für die grundlegende Strukturierung von L2 herangezogen wird oder ob es darüber hinaus zusätzlich bei späteren Entwicklungsstufen von L2 Anwendung findet. (Bausch, et al., 1979 S. 9ff.; Oksaar, 2003 S. 105ff.) Als letztes Gegenargument für die Gültigkeit dieser Hypothese sei darauf hingewiesen, dass

„Defizite in der Untersuchungsmethodik zu erwähnen [sind]. Dazu gehört, dass etwa die Ergebnisse begrenzter Daten zu Erwerbssequenzen einzelner grammatischer Einheiten für den Morphologie- und Syntaxerwerb in der Zweitsprache generalisiert werden. Aus den vorliegenden Daten wurde der voreilige Schluss gezogen, sie hätten einen universalen Charakter.“ (Trad, 2009 S. 71)

Nichtsdestotrotz sollte an dieser Stelle im positiven Sinne darauf aufmerksam gemacht werden, dass erstmals im Rahmen dieser Hypothese der Versuch unter-

nommen wird, sowohl unterschiedliche Erwerbstypen differenziert zu betrachten als auch kognitive Faktoren des Lernenden zu berücksichtigen.

Anfang der 1970er Jahre wurde die *Interlanguagehypothese* als Antwort auf die Kontrastiv- sowie Identitätshypothese aufgestellt. Tragende Idee dieser dritten Hypothese ist, dass L2 über die Entwicklung einer Lerner- bzw. Interimssprache gelernt wird. Es handelt sich bei dieser individuellen Lernersprache um ein variables Sprachensystem, das sich permanent kreativ verändert. Zu Beginn des Spracherwerbs orientiert es sich an L1 und je weiter der Lernfortschritt ist, gleicht sich die Interimssprache L2 an, so dass im Laufe dieser Zielsprachenorientierung sowohl Elemente aus L1 als auch aus L2 ihre Berücksichtigung finden. Die Interimssprache als sprachliches Übergangssystem, die die professionelle Beherrschung von L2 anvisiert, kann jedoch durch sozialpsychologische Faktoren, wie zum Beispiel Diskriminierungen, mangelhafte Zukunftschancen oder Chancengleichheiten, eine Stagnation in einem interlingualen Stadium erfahren. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von einer fossilisierten Sprachstruktur, wenn die bereits vorhandenen Sprachkompetenzen und der hiermit einhergehende vereinfachte Gebrauch von L2 ausreichen, um mit anderen zu kommunizieren, so dass der Wille nach grammatikalischer Korrektheit aufgegeben wird. (Bausch, et al., 1979 S. 15ff.; List, 1981 S. 166ff.; Trad, 2009 S. 75f.; Eckhardt, 2008 S. 25)

Der letztgenannte Aspekt ist auch der wesentliche Kritikpunkt der Interlanguagehypothese. Es konnte noch nicht geklärt werden, wie genau und in welchen Dimensionen die sozialpsychologischen Faktoren eine Fossilierung herbeiführen, respektive den Zweitspracherwerb verlangsamen oder beschleunigen und somit der Akkulturation in die Kommunikationsgemeinschaft beeinflussen. (Lengyel, 2001 S. 33; Trad, 2009 S. 77) Trotz alledem „*findet die Interlanguagehypothese in der Zweitsprachforschung gegenwärtig eine breite Akzeptanz und bildet den Ausgangspunkt vieler Studien, da sie der Komplexität des Erwerbsprozesses einer Zweitsprache am ehesten gerecht wird.*“ (Eckhardt, 2008 S. 26)

Im Mittelpunkt des nächsten Kapitels steht das vierte Hypothesenkonstrukt, das sich aus zwei Elementen zusammensetzt: die *Interdependenz-* und *Schwellenniveauhypothese*. (Cummins, 1979 S. 222ff.) Beide werden im wissenschaftlichen Diskurs hinsichtlich des Zweitspracherwerbs und der Fragestellung über den Ein-

fluss von L1 auf L2 herangezogen, da sie „eine wertvolle theoretische Annäherung an die Problematik“ (Caprez-Krompæk, 2010 S. 60) bieten.

2.2 Die Interdependenz- und Schwellenniveauhypothese

Die Grundlage sowohl der *Interdependenz-* als auch der *Schwellenniveauhypothese* bilden zwei Untersuchungen: zum einen die Immersionsuntersuchung in Kanada (1965), zum anderen die Submersionsstudie in Schweden (1976), die im Folgenden für das bessere Verständnis der beiden Hypothesen vorgestellt werden sollen.

Unter dem Begriff der Immersion ist „das ‚Eintauchen‘ in die Zweitsprache“ (Fthenakis, 1985 S. 25) zu verstehen. Das in St. Lambert durchgeführte Immersionsprogramm war an die anglophone Mehrheitsbevölkerung adressiert, mit dem Ziel ihren Kindern die volle Beherrschung der französischen Sprache zu ermöglichen. Hierfür wurde bei den Versuchsklassen der Unterricht sowohl in der Vorschule als auch in der ersten Klasse ausschließlich auf Französisch durchgeführt. Ab der zweiten Klasse fand der Unterricht weiterhin auf Französisch statt, jedoch wurde nun 40% des Unterrichts auf Englisch gehalten. Ab dem fünften Schuljahr kippte die sprachliche Orientierung des Unterrichts zugunsten des Englischen, so dass fortan Französisch nur noch in 40% der gesamten Unterrichtszeit verwendet wurde. (Fthenakis, 1985 S. 25)

Am Ende der Untersuchungsphase konnte festgestellt werden,

„daß bei Kindern der Majorität in Kanada zwei oder mehr Jahre totaler Immersion in die Zweitsprache mit anschließendem allmählichen Übergang zu ausgeglichenen bilingualem Unterricht innerhalb von fünf oder sechs Jahren zu guter zweitsprachlicher Kompetenz führt, und zwar ohne Einbuße für Muttersprache oder Schulleistung.“
(Fthenakis, 1985 S. 32)

Auf den Feldern des Lesens und Schreibens konnten in Französisch genauso gute Fähigkeiten erreicht werden wie im Englischen. Ferner wurde anhand der mathematischen Kompetenzen der Frage nachgegangen, inwiefern die Vernachlässigung des Englischen bzw. die Förderung des Französischen auf die Leistungen in

anderen Unterrichtsfächern wirkte: „*Es konnte keine nachteilige Wirkung des Zweitsprachenunterrichts festgestellt werden, und Testung in der Muttersprache beeinträchtigte erworbene Kompetenzen nicht.*“ (Fthenakis, 1985 S. 28)

Bei der zweiten Untersuchung aus dem Jahre 1976 handelte es sich um eine Studie zur Sprach- und Schulentwicklung von 351 finnischen Kindern in schwedischen Schulen. Im Rahmen ihrer sechsjährigen Beschulung wurde der muttersprachliche Unterricht völlig ausgeklammert und ausschließlich auf Schwedisch unterrichtet, so dass es sich hierbei um ein „*Untertauchen in die Zweitsprache*“ (Grießhaber, 2002-2005) handelte.

Ergebnis dieser Studie war, dass die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder im Finnischen im Vergleich zu Kindern in ihrem Heimatland unterentwickelt waren und das Schwedische, obwohl es die dominante Unterrichtssprache darstellte, ebenfalls kaum besser ausgebildet war. Um diese Ergebnisse besser verstehen zu können, sei folgendes erwähnt:

„Je besser die muttersprachliche, desto besser war auch die zweitsprachliche Kompetenz. Daß hier die Muttersprache der ursächliche Faktor ist, wird nahegelegt durch die Tatsache, daß sich bei den Kindern, die weniger als fünf Jahre im Mutterland gelebt hatten und zu einem Zeitpunkt umzogen, da die Muttersprache noch wenig entwickelt war, die Zweitsprache nach dem neunten Lebensjahr nicht mehr weiterentwickelte. Die Zweitsprachenentwicklung scheint also in Abhängigkeit von der Entwicklung der Muttersprache zu verlaufen.“
(Fthenakis, 1985 S. 34)

Vor dem Hintergrund der beiden vorgestellten Studien und ihrer Ergebnisse lässt sich folgendes Zwischenfazit ziehen: je besser die Fähigkeiten in L1 waren/sind, umso besser waren/sind auch die Fähigkeiten in L2. Aufgrund dessen lässt sich folgern, dass zwischen den Variablen L1 und L2 eine Korrelation dahingehend herrscht, als das der Zweitspracherwerb und seine erfolgreiche Beherrschung in Abhängigkeit des Entwicklungsstandes von L1 steht. Die Vermutung, den Zweitspracherwerb eines Kindes durch Ausklammern von L1 zu forcieren ist falsch und hat sogar negative Folgen für die Entwicklung der Zweitsprache. Viel wichtiger ist in diesem Kontext, dass das Kind bei der Aneignung von L2 eine altersgemäße Entwicklungsstufe von L1 innehat. (Caprez-Krompæk, 2010 S. 60)

Auf der Basis der beiden Untersuchungen postulierte im Jahre 1979 Cummins die *Interdependenzhypothese*. (Cummins, 1979 S. 233ff.) Kern dieser Annahme ist,

dass das Niveau von L1 im Augenblick der ersten Berührung mit L2 Einfluss auf den weiteren Erwerb der Zweitsprache hat. Dies bedeutet, dass „*ein hoher ursprünglicher Stand in der Entwicklung der Muttersprache eine gute Zweitsprachen-Entwicklung*“ (Fthenakis, 1985 S. 49) gewährleistet. Somit hängt das erreichbare Kompetenzniveau in L2 davon ab, über welches Kompetenzniveau das Kind in L1 beim Kontakt und anschließenden Erwerb von L2 verfügt. (Caprez-Krompák, 2010 S. 62) Voraussetzung hierbei ist, dass bei dieser Korrelation sowohl eine Förderung beider Sprachen als auch eine adäquate Motivation des Lerners vorliegt.

„To the extent that instruction in Lx [=L1] is effective in promoting proficiency in Lx, transfer of this proficiency to Ly [=L2] will occur provided there is adequate exposure to Ly (either in school or environment) and adequate motivation to learn Ly.“ (Cummins, 1981 S. 29)

Ein Schwachpunkt innerhalb dieses Hypothesenkonstruktes ist die unzureichende Berücksichtigung der individuellen sowie soziokulturellen Faktoren des Lerners. So weist Troike darauf hin:

„... academic outcomes are always the complex results of interactions between the personal characteristics of the individual and his or her home/cultural background, and the physical, social, cultural, and human characteristics of the educational setting.“ (Troike, 1984 S. 50)

Um als Schüler die diversen Unterrichtsfächer erfolgreich absolvieren zu können, ist es notwendig, über sprachliche Kompetenzen zu verfügen, die es einem ermöglichen, an einem sachbezogenen Erkenntnisaustausch teilnehmen zu können. Hierbei ist die „*Fachkommunikation, d. h. also auch Unterrichtsgespräche. ... eine Form kontextreduzierter Kommunikation, die erhöhte sprachliche und kognitive Anforderungen stellt.*“ (Siebert-Ott, 2001 S. 33) Aufgrund dessen muss das einzelne Kind nicht nur die grundlegenden Kommunikationsfertigkeiten beherrschen, die Cummins als BICS (= basic interpersonal communicative skills) bezeichnet, sondern auch kognitive-schulbezogene Sprachfähigkeiten vorweisen, die von ihm als CALP (= cognitive-academic language proficiency) tituiert werden. (Siebert-Ott, 2001 S. 32f.; Boeckmann, 2008 S. 4ff.) Fthenakis spricht im Hinblick auf CALP auch von der „*Fähigkeit, mit Sprache zu denken, Denkprozesse und Gedachtes in Sprache auszudrücken und in Sprache gekleidete Gedanken zu ‚entkleiden‘.*“ (Fthenakis, 1985 S. 52)

„Unter dem Gesichtspunkt der Handlungsfähigkeit in der bundesdeutschen Gesellschaft kommt der Beherrschung der deutschen Sprache als dem hierfür wesentlichsten Medium zwischenmenschlicher Kommunikation eine herausragende Bedeutung zu. Das gleiche gilt für die Beherrschung der deutschen Sprache als Medium der Wissensvermittlung und der Kognition in bezug auf Schulerfolg und berufliche Qualifikation, von denen wiederum die Entwicklung von Zukunftsperspektiven abhängig ist und damit auch die Möglichkeit oder Unmöglichkeit einer Eingliederung in die deutsche Gesellschaft.“ (Steinmüller, 1992 S. 25)

CALP stellt somit eine Schlüsselfunktion für den schulischen Erfolg dar, da die unterschiedlichen Fachcurricula in erster Linie CALP-bezogene Kompetenzen abverlangen, wie zum Beispiel das Begreifen von komplizierten Sachverhalten, das Entschlüsseln von Abstrakten oder auch die Erkenntnis von kausalen Zusammenhängen. (Neugebauer, et al., 1999 S. 164f.) Wenn jedoch eine dem Alter angemessene Entwicklung der BICS-Komponente innerhalb von L2 nicht vorliegt, ist das Unterrichten für diese Kinder oftmals nicht nachvollziehbar: Denn CALP kann nicht anhand einer Sprache vermittelt werden, die nur ungenügend beherrscht wird. Deswegen ist Sorge dafür zu tragen, dass für Kinder und Jugendliche mit nur mangelhafter Beherrschung von L2, ein fundierter Erstspracherwerb für den weiteren schulischen Werdegang ermöglicht wird: Denn nur anhand von L1 können die kognitiv-schulbezogenen Kompetenzen ausgebildet werden, die eng mit dem pädagogischen Erfolg verknüpft sind. (Harnisch, et al., 1999 S. 34)

„Simply put, students whose academic proficiency in the language of instruction is relatively weak will tend to fall further and further behind unless the instruction they receive enables them to comprehend the input (both written and oral) and participate academically in class. A student whose academic proficiency in the language of instruction is more strongly developed is less vulnerable to inappropriate instruction.“ (Cummins, 2000 S. 175)

Zwar erlernen Kinder und Jugendliche die im Alltag verwendete Umgangssprache relativ problemlos, doch bedeutet dies nicht zwangsläufig, dass automatisch das Erlernen der kognitiv-schulbezogenen Sprachkompetenz hiermit einhergeht. In diesem Zusammenhang würde die Verzahnung des Erst- und Zweitspracherwerbs zwei Aufgaben nachkommen: zum einen würden die schulischen Lerninhalte, die in L2 vermittelt werden, für die Schüler begreifbar und zum anderen wäre eine permanente kognitive Förderung der Kinder und Jugendlichen aus Migrationsfamilien gewährleistet. (Wojnesitz, 2009 S. 76f.)

Um jedoch dem Grundgedanken der Interdependenzhypothese Rechnung tragen zu können, wonach die Förderung von L1 hinsichtlich des Zweitspracherwerbs einen positiven Effekt für den Schulerfolg herbeiführen kann, ist es wichtig, sich zu verdeutlichen, dass für das Erlernen von L2 das Niveau von L1 entscheidend ist. Dieser Aspekt steht im Mittelpunkt der *Schwelenniveauhypothese*. (Cummins, 1979 S. 227ff.) Diese ergänzende Hypothese geht davon aus, dass beim Erst- und Zweitspracherwerb Schwellen existieren. Wie anhand der Abbildung 1 ersichtlich, werden hierbei drei unterschiedliche Schwellen innerhalb der linguistischen Fähigkeiten voneinander getrennt.

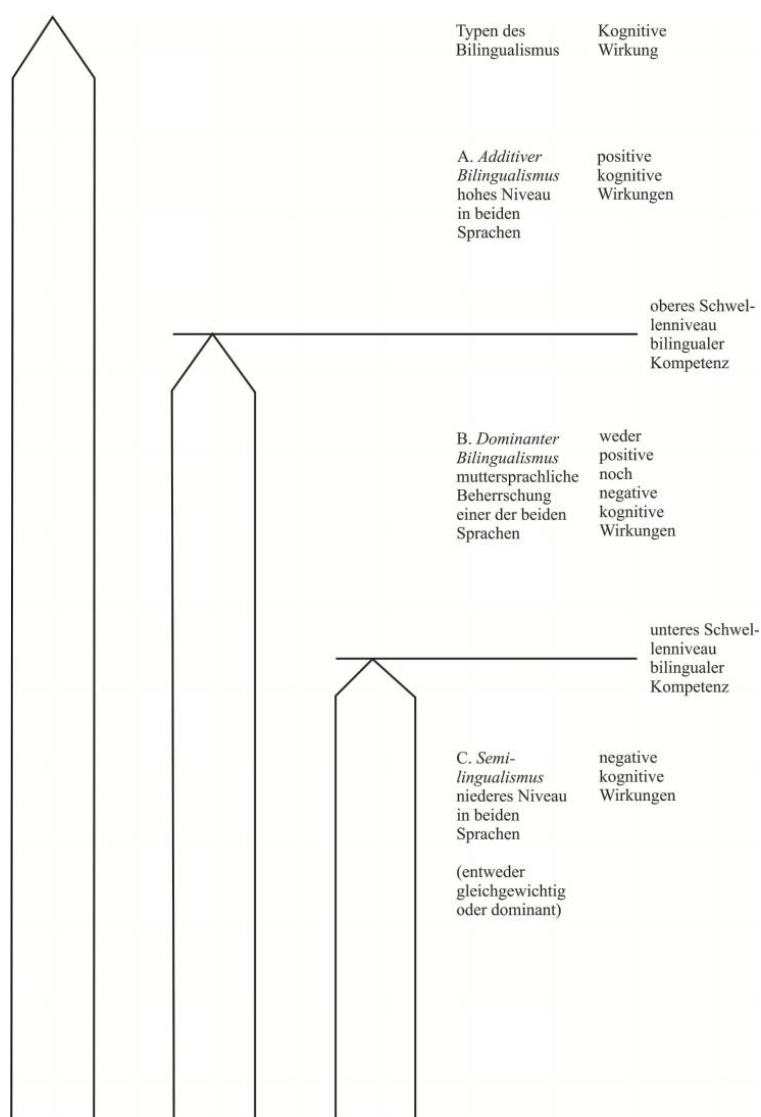


Abbildung 1: Kognitive Wirkungen verschiedener Bilingualismustypen (Fthenakis, 1985 S. 100).

Das erste Niveau hängt mit den kognitiv-schulbezogenen Kompetenzen zusammen. Wird sie überschritten, ist L1 soweit ausgereift (↔ Interdependenzhypothese), dass zum einen negative Effekte für die kognitive Entwicklung des Lerners

vermieden werden, zum anderen die Problematik des Semilingualismus („Das Phänomen des Semilingualismus ist sozusagen die Kehrseite des Bilingualismus. Er besteht in unzulänglicher Kenntnis der Muttersprache und der Zweitsprache.“)² verhindert wird. Überschreitet der Lerner jedoch auch diese zweite Stufe und erreicht die oberste Schwelle, bietet es ihm nicht nur die Möglichkeit, über ein hohes bilinguales Niveau zu verfügen, sondern darüber hinaus ist auch mit positiven Effekten auf die weitere kognitive Entwicklung zu rechnen. Als Begründung für das letztgenannte sei angeführt, dass ab einem gewissen Punkt der Zweisprachigkeit die Person befähigt ist, abstrahierende Gedanken in den verschiedenen Sprachen zu führen und diese miteinander zu vergleichen. Diese linguistischen Operationen erfordern jedoch komplexe Denkprozesse, die wiederum die allgemeine geistige Entwicklung im positiven Sinne fördert. (Fthenakis, 1985 S. 101; Caprez-Krompæk, 2010 S. 61) Aufgrund dessen fordert Cummins:

„Für das Kind, dessen Sprachkompetenz für die weitere Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten [= Erwerb von L2] nicht förderlich ist, implizieren diese zwei Hypothesen, daß die Muttersprache als Unterrichtssprache am Anfang benutzt und auch nach den ersten Schulklassen weiter praktiziert werden sollte, um eine für die Schulleistungen effektive Form positiver Zweisprachigkeit herauszubilden.“
(Cummins, 1982 S. 41)

An dieser Stelle soll auf zwei Schwachstellen im Konstrukt der Schwellenniveauhypothese hingewiesen werden (Baker, et al., 1998 S. 75): zum einen definiert Cummins nicht explizit die Schwellen der jeweiligen Sprachkompetenzen. Es wird nicht ersichtlich, ab welchem genauen Punkt im Rahmen des Lesens, Schreibens, Hörens oder auch Sprechens der Lerner kompetent genug ist, um die nächste Stufe zu erklimmen. Gleichzeitig sei auch in diesem Zusammenhang erwähnt, dass ein Zweitsprachler nicht plötzlich von Kompetenzstufe zu Kompetenzstufe springt, sondern dass die Sprachentwicklung eher einer graduellen, stetigen Kurve gleichkommt. Die zweite Schwachstelle ist, dass nicht in ausreichendem Maße der Zusammenhang zwischen den sprachlichen und kognitiven Leistungen ihre Berücksichtigung findet. Ein Kind kann auf dem untersten Niveau „steckenbleiben“, da es nicht über die notwendigen sprachlichen Kompetenzen verfügt, um seine kognitiven Fähigkeiten zu beweisen. (Baker, 2011 S. 407)

² Oksaar spricht in diesem Kontext auch von der „sprachlichen Heimatlosigkeit“, „Es kann sich ein Stadium einstellen, in dem man sich in vielen Situationen in keiner Sprache geläufig und normgerecht auszudrücken vermag“ (Oksaar, 2003 S. 163)

„For example, such children may not understand the instructions of the cognitive test or the content of the assessment questions. Thus such children’s limited language understanding masks their level of cognitive ability.“ (Baker, et al., 1998 S. 75)

Trotz dieser zwei Kritikpunkte sei dennoch erwähnt:

„The Thresholds theory has important implications for bilingual education. ... The Thresholds idea helps identify why minority language children taught through a second language sometimes fail in the system.“ (Baker, et al., 1998 S. 74-75)

Drei zentrale Aussagen von Cummins‘ Hypothesen sollen hier fixiert werden:

- Die Entwicklung von L1 und L2 sind voneinander abhängig und beeinflussen die allgemeine schulisch-kognitive Entwicklung des Einzelnen.
- Eine alleinige schulische Förderung von L2 kann nicht ausreichen, wenn der Entwicklungsstand von L1 nicht ausreichend weit fortgeschritten ist oder eine weitere Entfaltung nicht eintritt.
- Eine erfolgreiche zweisprachige Edukation ist möglich. Hierbei kommt es nicht bloß zu erweiterten linguistischen Fähigkeiten, sondern ebenfalls zu höheren kognitiv-akademischen Leistungen auf anderen Feldern. (Boeckmann, 2008 S. 7)

Cichon weist speziell zum letztgenannten Punkt darauf hin:

„Im Bereich der Lernstrategien gelten Bilinguale als besonders leistungsfähig v.a. beim Einsatz kognitiver Strategien (z.B. Inferenzstrategien, das sind Her- bzw. Ableitungsstrategien, Ziehen von Schlussfolgerungen u.ä.) und im Bereich metakognitiver Strategien (z.B. in Planung und Wirkungskontrolle des eigenen Sprechens in Bezug auf formale Richtigkeit und pragmatische Angemessenheit.)“ (Cichon, 2005 S. 8)

Basierend auf den obigen Darstellungen zu den von Cummins aufgestellten Hypothesen ist somit festzuhalten, dass die erstsprachliche Förderung im Verbund mit einem durchdachten und in den Schulalltag implementierten Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht ein wichtiges Momentum in der Persönlichkeitsentwicklung darstellt, denn *„es ist nicht gleichgültig, in welcher Sprache ein Kind die wesentlichen Phasen seiner psychischen, seiner kognitiven und seiner sozialen Entwicklung durchläuft.“* (Steinmüller, 1985 S. 5)

2.3 Für und gegen die Mehrsprachigkeit

Als einer der schärfsten Kritiker sei Esser angeführt, der in diesem Zusammenhang den Aspekt der Assimilation als Gegenargument für eine Mehrsprachigkeit anführt:

„International überwiegt über die Einwanderergenerationen hinweg eine deutliche Tendenz zur monolingualen Assimilation. Eine kompetente Zweisprachigkeit, also die Beherrschung von sowohl Herkunft- als auch Landessprache auf hohem (mündlichem und schriftlichem) Niveau, wird der Ausnahmefall bleiben.“ (Esser, 2006 S. ii)

Darüber hinaus führt Esser von volkswirtschaftlichen Gedanken getragene Gründe unter dem Vorzeichen von gesellschaftlichen Ressourcen, die gegen die Mehrsprachigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund stehen, als Gegenargument an:

„Die Bilingualität lohnt sich – im Vergleich zur monolingualen Assimilation – für Migranten normalerweise nicht, es sei denn, dass die zweite Sprache einen besonderen regionalen oder globalen Wert hat, der die Produktivität eines bereits höheren Humankapitals dann noch mal steigert.“ (Esser, 2006 S. 93)

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass es sehr fragwürdig, wenn nicht gar zynisch ist, die Beibehaltung oder Verdrängung der Erstsprache ausschließlich von einer Kosten-Nutzen-Analyse abzuleiten. In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass sich nach Essers Verständnis Zweisprachigkeit auch nicht jeder leisten kann, da sie für ihn ein privilegiertes Gut darstellt, das nur unter bestimmten glücklichen Konstellationen erlangt werden kann:

„Die kompetente Bilingualität ist offenbar von einer sehr speziellen Kombination der familien- und migrationsbiographischen Situation abhängig: geringes Einreisealter und eine hohe Bildung (in der Familie) einerseits und die Fortdauer binnenethnischer Beziehungen und familialer Loyalitäten andererseits.“ (Esser, 2006 S. 59)

Außerdem vertritt er den Standpunkt, dass nicht die Bilingualität, sondern vielmehr im Gegenteil das Unterdrücken sowie Abrücken von der Erstsprache („*language shift*“ (Esser, 2006 S. 47ff.)) sich im positiven Sinne auf die individuelle Persönlichkeit auswirkt.

„... es zeigt sich eher, dass die (sprachliche) Assimilation dazu führt, was gelegentlich der Beibehaltung der Muttersprache bzw. der Bilingualität und – allgemein – der multikulturellen Orientierung und Ein-

bettung zugeschrieben wird ... : ein höheres Selbstwertgefühl und geringere psychische Probleme.“ (Esser, 2006 S. 75)

Die von Esser angeführten Argumente stellen aus psychologischer Perspektive betrachtet, sehr fragwürdige Positionen dar, wenn er behauptet:

„Es zeigt sich eher, dass nicht die Beibehaltung der Muttersprache, sondern die (sprachliche) Assimilation zu einem höheren Selbstwertgefühl und zu geringeren psychischen Problemen führt.“ (Esser, 2006 S. 100)

Konträr zu Essers Ideen ist es viel wahrscheinlicher, dass die völlige Assimilation und die damit verbundene Aufgabe der Erstsprache sowie der kulturellen Identität eher zu psychischen Problemen führen wird. So widerspricht Boeckmann den Ideen Essers, wenn er sagt:

„Da unter Assimilation allerdings in der Regel das Aufgeben eigener kultureller Merkmale inklusive der Herkunftssprache verstanden wird – auch in Essers Modell taucht Assimilation ja nur in Verbindung mit Monolingualismus auf – müssten die MigrantInnen ihre Herkunftssprache erst aufgeben, um dann nach der Erlernung der Zweitsprache zu kompetent Bilingualen zu werden (wohl indem sie sich ihre Herkunftssprache wieder aneignen?). Diese doch sehr idiosynkratische Begriffsbildung lässt jedenfalls auf ein extrem statisches Sprach- und Kulturverständnis (und letztendlich auch Gesellschaftsverständnis) schließen, das die vielen möglichen Ausprägungen kultureller Affinitäten und sprachlicher Kompetenzen nicht einmal ansatzweise in Betracht zieht und seinem Gegenstandsbereich daher nicht wirklich angemessen zu sein scheint.“ (Boeckmann, 2008 S. 12)

Der von Esser geforderte sprachliche Verdrängungsprozess verläuft zudem völlig konträr zu (menschen-)rechtlichen Gesichtspunkten (Boeckmann, 2008 S. 13f.; Cillia, 2008 S. 30; Bauböck, 1998 S. 302ff.), wie sie zum Beispiel in der „Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen“ zu finden sind, die vom Europarat am 5. November 1992 gezeichnet wurde. Sie verfolgt das Ziel, Regional- oder auch Minderheitensprachen als kulturellen Bestandteil des europäischen Erbes zu schützen. (Boysen, 2011) Gleiches gilt für die „Allgemeine Erklärung der UN-Menschenrechtscharta“ vom 10. Dezember 1948, wonach jeder

„Anspruch auf alle in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten, ohne irgendeinen Unterschiede, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache [!], Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft [!], Vermögen, Geburt oder sonstigen Stand“ hat. (UNHRC, 1996-2012)

Ein weiteres Argument, das von den Gegnern der Bilingualität gegen den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht angeführt wird, ist die *time-on-task-Hypothese*.

Kerngedanke dieser Hypothese ist, dass je mehr Zeit der Lerner der Aufgabe L2 sich anzueignen widmet, desto schneller erfolgreich wird er sein. Oder anders formuliert: je mehr Zeit für den L1-Unterricht aufgewendet wird, umso mehr geht dies auf Kosten des L2-Lernens, was für die Kritiker der Mehrsprachigkeit gleichbedeutend für die Ursachen der geringen schulsprachlichen Fähigkeiten mit einhergehenden schlechteren Schulleistungen steht. (Hopf, 2005 S. 241ff.; Esser, 2009 S. 79f.) Das time-on-task-Argument konnte jedoch nicht empirisch bewiesen werden. So kommt Söhn im Rahmen ihrer Recherchen über die Auswirkungen eines bilingualen Unterrichts auf den Spracherwerb und dem hiermit einhergehenden Schulerfolg zum Fazit, dass

„die ‚time-on-task-Hypothese‘ ... in diesem Kontext nicht bestätigt werden konnte. Wenn ein Teil der Unterrichtsstunden in einer anderen Sprache als der des Regelunterrichts erteilt wird, führt das offenbar nicht automatisch zu schlechteren Leistungen in der Zweitsprache und den Sachfächern.“ (Söhn, 2005 S. 64)

Cummins vertritt in diesem Zusammenhang den folgenden Standpunkt:

„Contrary to what the time-on-task notion would predict, instruction through a minority language does not appear to exert any adverse consequences on students‘ academic development in the majority language. This holds true for students from both minority and majority language backgrounds in various kinds of bilingual programs.“ (Cummins, 2000 S. 174)

Auch Gogolin et. al. vertreten diese Meinung und kommen zu der folgenden Ansicht:

„Nicht der herkunftssprachliche Unterricht ist dem Deutschlernen abträglich, sondern die qualitativ und quantitativ unzureichende, vielfach unterschätzte Vermittlung des Deutschen – nicht nur als allgemeine Verständigungssprache, sondern vor allem als Schul- und Bildungssprache.“ (Gogolin, et al., 2006 S. 4)

Ein weiteres Argument, das für die herkunftssprachliche Förderung steht, ist familiärer Art. Verfügt ein Kind über gute Kompetenzen in L1 ist es in der Lage, sich mit seinen Eltern über seine schulischen Erlebnisse und Erfahrungen auszutauschen, speziell wenn seine Eltern selbst L2 nur unzureichend beherrschen. (Mouw, et al., 1999 S. 235f.) Dieser Punkt trägt umso mehr Bedeutung, wenn man sich bewusst macht, dass ein vernünftiger sprachlicher Informationsaustausch zwischen den Eltern und dem Kind eine grundlegende Prämisse für eine gut funktionierende schulische Förderung und Unterstützung seitens des Elternhauses ist. (Rösselet, 2012 S. 93; Portes, et al., 2002 S. 905f.; Baker, 2011 S. 406)

Generell darf im familiären Kontext nicht nur der kommunikative, sondern speziell auch der psychologische Aspekt von L1 nicht unterschätzt werden.

„Analysis revealed that children who were more likely to use and prefer to use their parents’ mother tongue were those who perceived their family to be more cohesive and low in hierarchy, had fewer negatively loaded emotions associated with parents, and showed indications of a secure attachment pattern.“ (Tannenbaum, 2003 S. 13)

Ein weiteres Argument gegen die „Glottophagie“ (Oksaar, 2003 S. 156) und für die kulturelle und sprachliche Pluralität innerhalb einer modernen Einwanderungsgesellschaft ist, dass unabhängig von Alters- und Klassenstufen, durch das Fördern und Unterrichten von L1, diese Sprache von der Majorität als eine gesellschaftliche Ressource anerkannt wird. Hierdurch kann der Minorität das Signal gesendet werden, dass ihre sprachlich-kulturelle Identität respektiert und somit zu einem positiven Bewusstsein der Zugewanderten beigetragen wird. (Driessen, 2005 S. 87)

„Individuelle und gesellschaftliche Zwei- und Mehrsprachigkeit sind, weltweit und weltgeschichtlich betrachtet, eine Normalität. Die europäischen Einwanderungsstaaten erfahren heute – nach einer vorangegangenen Epoche starker Sprachvereinheitlichung in den Grenzen ihrer Territorien – diese Normalität von neuem. Eine künftige Ausweitung von Zwei- und Mehrsprachigkeit in diesen Staaten ist wesentlich wahrscheinlicher als ein Rückgang.“ (Reich, et al., 2002 S. 41)

In der Literatur findet man als ein weiteres Argument gegen die Förderung von L1, dass ein möglicher Erfolg des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts von einer linguistischen Distanz zwischen den beiden Sprachen abhängt. So vertreten einige Autoren den Standpunkt, dass bei linguistisch nichtverwandten Sprachen, wie beispielsweise den romanischen und arabischen Sprachen, es im Rahmen einer gleichzeitigen Alphabetisierung durch Interferenzen der gesamte Lernerfolg unterminiert werden könnte. (Driessen, 2005 S. 84; Rossell, 2003 S. 47f.) Diesem Gedankengang ist jedoch folgendes entgegenzusetzen:

„Individuelle Zweisprachigkeit stellt keine intellektuelle Überforderung dar. Sie hat als solche keine negativen Auswirkungen auf die soziale, geistige und sprachliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Nicht selten geht sie sogar mit einer früh entwickelten Sprachbewusstheit einher. Die Erstsprache und die Zweitsprache zweisprachiger Kinder und Jugendlicher beeinflussen sich im Entwicklungsprozess gegenseitig im Sinne von Transfereffekten. Die in der Öffentlichkeit manchmal vertretene Vorstellung von systematischen Blockadeeffekten ist wissenschaftlich nicht haltbar.“ (Reich, et al., 2002 S. 41)

Zu der gleichen Einschätzung kommen Swain et. al. die anhand ihrer Untersuchungsergebnisse feststellen: „... *they are not strongly supportive of the hypothesis that positive transfer is more likely to occur when the first language is from the same language family as the language being learned.*“ (Swain, et al., 1990 S. 202)

Ein wichtiger Gesichtspunkt, den es im Kontext der Mehrsprachigkeit zu diskutieren gilt, ist die affektive Bedeutung der erstsprachlichen Förderung, was im nun folgenden Kapitel vorgestellt werden soll.

2.4 Affektive Bedeutung der erstsprachlichen Förderung

Nachdem im Vorfeld aufgezeigt wurde, wie wichtig die erstsprachliche Förderung hinsichtlich der linguistischen und kognitiven Fähigkeiten ist, soll an dieser Stelle auf den affektiven Aspekt für den Lerner aufmerksam gemacht werden.

„Within the context of education it is necessary to pay attention to the home language in order to ensure a favorable development of the personality, a positive self-image, and to give children a sense of security and well-being. For many minority groups the home language forms one of the key values of their perception of identity. Insufficient attention to the self-image during childhood can give rise to psychological problems in later life.“ (Driessen, 2005 S. 85)

Die folgende Abbildung 2 von Fthenakis soll einen ersten Zugang zu dem Wechselspiel zwischen der kompetenten Beherrschung der Erstsprache und den hiermit gekoppelten affektiven Gesichtspunkten bieten.

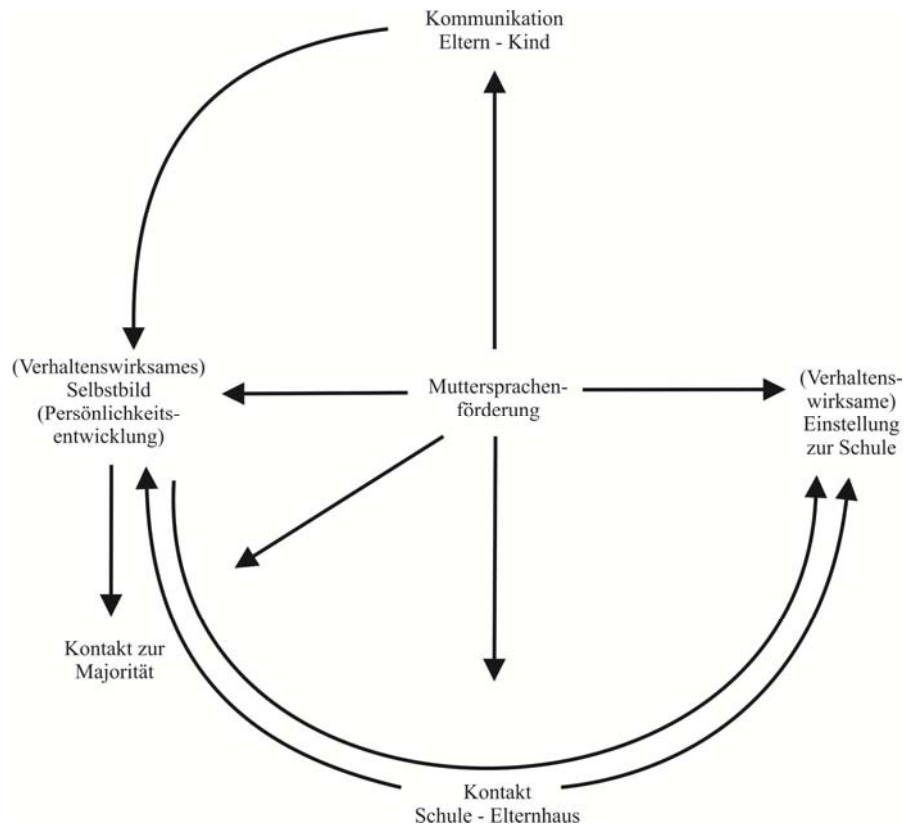


Abbildung 2: Affektive und sonstige nichtakademische Bereiche, in denen sich erstsprachliche Förderung auswirkt, und ihre Interdependenz, (Fthenakis, 1985 S. 106).

Auf der Basis diverser Studien aus den USA, Schweden sowie Kanada zeigt Fthenakis auf, dass die erstsprachliche Förderung bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund positive Auswirkung auf die affektive Selbstwahrnehmung hat. Neben der Stärkung des Selbstvertrauens wird zusätzlich die Vermeidung von Identitätskrisen gewährleistet. Die durch die erstsprachliche Förderung resultierenden affektiven Auswirkungen beschränken sich jedoch nicht nur auf den einzelnen, sondern sprechen auch die gesamte ethnische Gruppe an, die anhand eines positiveren Selbstbildes eine affirmative Einstellung sowie größeren Stolz auf die kulturelle Herkunft vorweist. (Fthenakis, 1985 S. 102ff.) In diesem Zusammenhang sollte nicht vergessen werden, dass

„Sprache ein wichtiger Faktor der Gruppenzugehörigkeit ist, und dass sprachliche Loyalität eine bedeutende Komponente der Identität eines Individuums sein kann. ... Das Fehlen der eigenen Sprache und Kultur in fremder Umgebung kann die Entwicklung der Identität negativ beeinflussen.“ (Oksaar, 2003 S. 156)

Die von der jeweiligen Minorität verwendete Sprache wird jedoch nicht selten seitens der Majorität als despektierlich betrachtet und innerhalb der Mehrheitsgesellschaft mit geringem sozialem Ansehen etikettiert. (Baker, 2011 S. 399)

„The politically and economically dominant group often has a vested interest in preserving its privileged position by asserting that its majority language is a symbol and creator of a unified and integrated nation. In contrast, minority languages and cultures are seen as potentially divisive and conflictive, working against national loyalty and allegiance by producing factions.“ (Baker, 2011 S. 391)

Nicht zuletzt vor dem im Vorfeld erläuterten Wunsch nach einer sprachlichen Konformitätsideologie wird hierbei auf die Minderheit durch eine direkte oder auch indirekte Aufforderung ein sozialer Druck aufgebaut, die Landessprache normgerecht zu erlernen. *„Menschen geraten in einen Konflikt, wenn sie gezwungen werden, eine andere, dominierende Sprache zu übernehmen, zugleich aber ihre Erstsprache nicht aufgeben wollen.“ (Krumm, 2003 S. 415)* Hierdurch kann es zu einer fortwährenden Fehlentwicklung dahingehend kommen, als dass bei einem Scheitern die Schuld in der Erstsprache gesucht und vermeintlich auch gefunden wird. Die hieraus entstehenden und den zukünftigen Zweitspracherwerb zusätzlich erschwerende Gefühle können u.a. Unsicherheit, Hilflosigkeit oder auch mangelndes Selbstwertgefühl sein. Untersuchungen zur erstsprachlichen Förderung zeigen jedoch, dass

„sich diejenigen besser zurechtfinden, die eine Loyalität gegenüber ihrer Muttersprache entfalten. Die meisten unserer Informanten in den vier Ländern steuerten eine Balance in ihren soziokulturellen Sphären vorwiegend durch zwei Faktoren zu: steigende Fertigkeiten in der Zweitsprache und verschiedene kontinuierliche Möglichkeiten der Verwendung der Muttersprache außerhalb der Familie und des Freundeskreises.“ (Oksaar, 2003 S. 163f.)

Dies bedeutet, dass seitens der Majorität der jeweiligen Erstsprache gegenüber erbrachtem Respekts, affektive Persönlichkeitsdefizite abgebaut und das individuelle Selbstwertgefühl verstärkt werden können – anhand eines seitens der Mehrheitsgesellschaft akzeptierten Integrationsprozesses, der auf die ethnische Identität des einzelnen Rücksicht nimmt, die linguistischen Interaktionsmöglichkeiten erweitert und parallel hierbei die Erstsprache miteinbezieht. (Oksaar, 2003 S. 163f.)

Die enge Verzahnung der Erstsprache auf der einen und des Selbstbildes auf der anderen Seite als konstituierendes Element der individuellen Identität spielt auch, wie im Vorfeld angerissen, eine wichtige Rolle innerhalb der Zusammenarbeit zwischen dem Elternhaus und der Institution Schule. Durch die Intensivierung des Kontakts zwischen dem Elternhaus und der Schule anhand der durch den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht gewährleisteten erstsprachlichen Förderung

besteht für die Erziehungsberechtigten die Chance, am schulischen Alltag zu partizipieren und als Teil des Systems Schule ihre Interessen zu verwirklichen sowie gleichzeitig unter Umständen existierende ethnisch-kulturelle Differenzen oder Missverständnisse zu überbrücken. (Fthenakis, 1985 S. 105)

„The use of the home language will not only allow the learning process to run more smoothly, but will also help to bridge the gap between home situation and the ... school. Because of the fact that the school is also paying attention to the ‘own’ culture, many minority parents will feel that they are being more highly appreciated and will get the impression that the school is respecting them. In this respect MIT [Mother Tongue Instruction] fulfils a psychological function towards the minority parents.“ (Driessen, 2005 S. 84)

Eine Vernachlässigung der erstsprachlichen Förderung im Erziehungssystem kann jedoch dazu beitragen, dass innerhalb der häuslich-sozialen Umwelt die mediativen Kompetenzen innerhalb der Familien negativ beeinflusst werden. Untersuchungen zeigen, dass in Familienhäusern, in denen zwischen den Eltern und Kindern nicht die Erstsprache, sondern die nur mangelhaft beherrschte Zweitsprache verwendet wird, es sowohl zu mehr sprachlichen als auch emotionalen Problemen führen kann, als in Familien, die die Bilingualität akzeptieren und untereinander erstsprachliche Diskussionen führen. Wenn beide Seiten im Rahmen von Diskussionen nur auf ungenügend entwickelte zweitsprachige Kommunikationsfähigkeiten zurückgreifen, hat dies emotionale Folgen, da im zweitsprachlichen Austausch nicht alle gewünschten Themen sauber kommuniziert werden können. (Oksaar, 2003 S. 164) *„Family relations and personality development suffer accordingly.“* (Portes, et al., 2002 S. 907) Um einen derartigen *„Akkulturationsstress“* (Oksaar, 2003 S. 164) zu vermeiden, sollten die Elternhäuser den erstsprachlichen Austausch mit ihren Kindern nicht vernachlässigen, denn

„wenn Kinder ... vollständig ihrer Muttersprache entfremdet werden, so bedeutet dies u.U. sowohl für sie selbst einen Kontinuitätsbruch in ihrer Persönlichkeitsentwicklung als auch eine Barriere für die Kommunikation zwischen ihnen und ihren Eltern.“ (Bauböck, 1998 S. 300)

Vor dem Hintergrund des oben Dargestellten, dass eine bilinguale Erziehung sowohl unter erwerbspsychologisch-kognitiven als auch unter soziolinguistischen Gesichtspunkten einen Mehrwert für den Lerner und sein familiäres Umfeld mit sich bringt, kann folgendes Fazit für eine die Erstsprache berücksichtigende Edukation gezogen werden:

„In der Psycholinguistik besteht heute weitgehend Konsens darüber, dass zweisprachige Kinder, im übrigen ebenso wie Jugendliche und Erwachsene, beim Erwerb weiterer Sprachen gegenüber einsprachigen einen Vorteil haben. Zwei Voraussetzungen müssen dafür allerdings erfüllt sein: Zum einen muss die Kompetenz in beiden Sprachen so hoch sein, dass ihre Verwendung weitgehend automatisiert ist, da nur dann die eigene Zweisprachigkeit dynamisierend auf den Erwerb weiterer Sprachen wirken kann. Zum andern sollte die gesellschaftliche Konnotation der Kontaktsprachen möglichst positiv und zugleich gleichrangig sein. Eine hierarchische und mehr noch eine konfliktive Bewertung der Sprachen wirkt sich negativ auf das Bewusstsein der Sprecher aus und kann ihr kognitives Potential blockieren.“ (Cichon, 2005 S. 5)

2.5 Pädagogische Konsequenzen

- *„Die zur Zweitsprache zusätzliche Beherrschung der Muttersprache bei der Bilingualität bringt ... offenbar so gut wie nichts.“ (Esser, 2009 S. 84)*
- *„Muttersprachlicher Unterricht und ähnliches ist vor diesem Hintergrund nicht mehr als ein teures Placebo.“ (Esser, 2006)*
- *„Jede Minute Deutsch [ist] sinnvoller als eine Minute Türkisch.“ (Hopf, 2006)*

Anhand der vorhergehenden Kapitel wurde durch die Präsentation von Hypothesen zum Zweitspracherwerb eine Antwort auf die Frage geliefert, weswegen erstsprachliche Förderung im Rahmen eines Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts für Kinder und Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund wichtig ist. Die Unterrichtung der Schüler im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts ist kein Nullsummenspiel und Äußerungen, wie oben angeführt, die die Glottophagie mit dem Wunsch nach einer ausschließlichen Einsprachigkeit mit ethnozentrischen Ausrichtung propagieren, unterminieren und schaden nur der Idee einer modernen Einwanderungsgesellschaft.

Es wurde dargestellt, dass eine mangelhafte Entwicklung der Erstsprache neben dem Semilingualismus auch die Gefahr mit sich bringt, dass der Lerner sowohl in erwerbspsychologisch-kognitiven als auch in soziolinguistischen Feldern mit Handicaps zu rechnen hat, die sich unmittelbar negativ in den schulischen Leistungen niederschlagen. Deswegen sei an dieser Stelle noch einmal explizit darauf hingewiesen, dass *„eine stecken gebliebene Entwicklung in der L1 ... fatale Fol-*

gen für das Erlernen weiterer Sprachen und die gesamte intellektuelle Entwicklung eines Kindes haben“ (Cillia, 2009 S. 7) kann.

Der oftmals als Gegenargument ins Feld geführte Gesichtspunkt, dass eine bilinguale Edukation das Kind oder den Jugendlichen kognitiv überfordere, ist als Argument nicht haltbar. Ganz im Gegenteil. Die erstsprachliche Förderung durch den Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht birgt sowohl für den einzelnen Lerner zahlreiche Vorteile, als auch für die jeweilige ethnische Gruppe.

„Bilingual education can serve to encourage social, economic and educational change and cultural pluralism. ‚Strong‘ forms of bilingual educational can aid the status of minority languages and cultures, reduce the pulls and pushes towards assimilation, and aid the empowerment of minorities.“ (Baker, 2011 S. 403)

Es ist zu betonen, dass der Muttersprachliche Ergänzungsunterricht und die hiermit einhergehende erstsprachliche Förderung nicht als einzige Möglichkeit aufzufassen ist, die Situation von Migrantenkinder zu verbessern. Vielmehr ist es als ein Baustein zu verstehen, der dazu dient, ihnen faire Chancen für ihren schulischen sowie zukünftigen beruflichen Werdegang zu ermöglichen. Und hierzu gehört nun einmal, wie auf den vorhergehenden Seiten dargestellt, die Förderung ihrer Erstsprache, als obligatorisches Element für das normgerechte Erlernen und Anwenden der Zweitsprache Deutsch. (Allemann-Ghionda, 2006 S. 354f.)

Die vorhandenen mehrsprachigen Potenziale der Kinder und Jugendlichen sollten im Erziehungssystem nicht ausschließlich auf den Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht isoliert werden. Wünschenswert wäre hierbei ein bildungspolitischer „Paradigmenwechsel“ (Cillia, 2008 S. 31) innerhalb der Lehrerbildung, bei der

„die Mehrsprachigkeit als wesentliches Merkmal unserer Schulen begriffen wird, dass daher alle Lehrerinnen und Lehrer ... auch die LehrerInnen, die Fächer in der Mittelstufe unterrichten (Mathematik, Physik, Turnen ...) in der Ausbildung damit konfrontiert werden, dass es für alle Fächer ein mehrsprachiges Modul gibt, bei dem klar wird, dass Mehrsprachigkeit im Physikunterricht genauso eine Rolle spielt wie im Musikunterricht bis hin zum Turnunterricht, damit sie Mehrsprachigkeit als ein wesentliches Merkmal der Schule verstehen und auch danach handeln.“ (Cillia, 2008 S. 33)

Durch die Berücksichtigung der Erstsprache nicht nur in der Primarstufe, sondern auch in der Sekundarstufe innerhalb der unterschiedlichen Fachdisziplinen, könn-

ten somit die kognitiv-akademischen Fähigkeiten der Schüler aus Migrationsfamilien fortwährend gefördert und geschult werden, da

„der Aufbau von mündlicher und schriftlicher Textkompetenz ... Prozesse [umfasst], die sich über die gesamte Schullaufbahn der Kinder und Jugendlichen erstrecken, weshalb es auch in Sekundarstufe I – und häufig noch in Sekundarstufe II – weiterführender sprachlicher Förderangebote bedarf.“ (Helten-Pacher, et al., 2008 S. 118)

Hinsichtlich eines bildungspolitischen Paradigmenwechsels weist Cummins jedoch in diesem Zusammenhang auf das Selbstverständnis des seitens der Mehrheitsgesellschaft institutionalisierten und durch den Lehrkörper repräsentierten Schulkörpers hin. Der Erfolg von Reformen sowie der Wille eingefahrene bildungspolitische Strukturen hinsichtlich der Mehrsprachigkeit im positiven Sinne zu verändern, stehen und fallen mit dem Verhältnis zwischen den Lehrkräften und den Schülern sowie zwischen den Lehrkräften und den ethnischen Gruppierungen.

„The required changes involve personal redefinitions of the way classroom teachers interact with the children and communities they serve. In other words, legislative and policy reforms may be necessary conditions for effective change, but they are not sufficient. Implementation of change is dependent upon the extent to which educators, both collectively and individually, redefine their roles with respect to minority students and communities.“ (Cummins, 1986 S. 657)

Durch die Interpretation der natürlichen Bilingualität als eine Bereicherung für die gesamte Gesellschaft kann ein Beitrag dazu geleistet werden, sowohl eine Stigmatisierung von zugewanderten Sprachminderheiten als auch das schulische Versagen von Schülern aus Minoritäten zu verhindern.

„School failure does not occur in minority groups that are positively oriented toward both their own and the dominant culture, that do not perceive themselves as inferior to the dominant group, and that are not alienated from their own cultural values.“ (Cummins, 1986 S. 660)

Anhand der erstsprachlichen Förderung von Kindern und Jugendlichen im Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht kann ferner ein Beitrag zu einer gerechteren Bildungsbeteiligung in der deutschen Schullandschaft dahingehend geleistet werden, als dass hierdurch eine Reduktion der Reproduktion sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem herbeigeführt wird.

„Indem das Schulsystem alle Schüler, wie ungleich sie auch in Wirklichkeit sein mögen, in ihren Rechten und Pflichten gleich behandelt, sanktioniert es faktisch die ursprüngliche Ungleichheit gegenüber der Kultur. Die formale Gleichheit, die die pädagogische Praxis bestimmt,

dient in Wirklichkeit als Verschleierung und Rechtfertigung der Gleichgültigkeit gegenüber der wirklichen Ungleichheit in Bezug auf den Unterricht und der im Unterricht vermittelten oder, genauer gesagt, verlangten Kultur.“ (Bourdieu, 2001 S. 39)

Durch die Wahrnehmung des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts als ein gleichberechtigtes Fach innerhalb des Bildungscurriculums können sowohl die Schüler dieses Unterrichts, als auch ihre Eltern gegen die Schule als Verstärker der Schichtreproduktion vorgehen bzw. die seitens der Majorität anvisierte Bestandswahrung der Gesellschaftsordnung aufbrechen. (Bourdieu, et al., 1971 S. 92ff.)

Es kann hier nicht eine ausführliche Darstellung aller didaktischen und methodischen Ziele angeführt werden, die im jeweiligen Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht –Italienisch, –Portugiesisch, –Spanisch, ... angestrebt werden sollten, um eine positive Persönlichkeitsentwicklung, eine Steigerung des Selbstwertgefühles und eines schulischen Erfolges von Einwandererkindern zu gewährleisten. Dies ist nicht das Ziel dieser Arbeit. Vor dem Hintergrund der Frage, nach möglichen pädagogischen Konsequenzen, seien aber die folgenden allgemeinen, das Schulleben betreffende Punkte, genannt:

- Das Elternhaus sollte im Rahmen von Elternabenden, Elternsprechtagen oder gleich zu Beginn bei der Anmeldung an einer Schule auf die Bedeutung der Erstsprache im Familienleben hingewiesen und über mögliche Fehlinformationen aufgeklärt werden.
- Das Nutzen der Erstsprache unter den Schülern sollte nicht auf die Pausen beschränkt werden, sondern ohne Androhung negativer Konsequenzen innerhalb von Gruppenarbeiten oder Partnerarbeiten erlaubt sein.
- Bei sich bietender Gelegenheit kann eine Lehrkraft selbst einige Ausdrücke aus der Erstsprache der Schüler verwenden, um hierdurch die Reputation dieser Sprache und das Ansehen der Kinder bzw. der Jugendlichen zu steigern.
- Die Wahrnehmung und Gegenwart möglichst aller an einer Schule vorhandenen Sprachen sollte gewährleistet sein. Dies kann beispielsweise anhand von Elternbriefen in der Erstsprache möglich sein, durch die Zurverfügungstellung von Büchern in der Erstsprache in der Schulbibliothek, anhand eines „Tag der Sprachen“ oder auch bei Bedarf durch Übersetzungs-

hilfen bei Elterngesprächen, um hiermit allen Beteiligten die Gleichwertigkeit der Sprachen zu demonstrieren.

- Es kann im Rahmen der Medienerziehung bei sich ergebender didaktischer und/oder methodischer Möglichkeit auf Produkte zurückgegriffen werden, die in der Erstsprache verfasst sind. (Cillia, 2009 S. 8)

Durch die bilinguale Edukation von Kindern und Jugendlichen aus Migrationsfamilien sollte als Ziel eine stabile Zweisprachenkompetenz erreicht werden, die ihnen es ermöglicht, ohne Restriktionen sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Bereich zu kommunizieren. Denn *„echte Chancengleichheit ist, was den sprachlichen Bereich betrifft, erst dann gegeben, wenn das Leben sprachlich bewältigt werden kann und die dazu notwendige Sprachhandlungskompetenz umfassend ausgebildet ist.“* (Kupfer-Schreiner, 1994 S. 52)

3 Zur Lehrerausbildung in der Türkei

Die Lehrerausbildung in der Türkei verfügt über eine rund 160jährige Tradition, die ihren Ursprung im Osmanischen Reich hat. Seit der Ausrufung der Republik im Jahre 1923 durch den Staatsgründer Mustafa Kemal Atatürk folgt sie jedoch einer säkularen Ausrichtung. Zu diesem Zeitpunkt wurde der Grundstein für eine allgemeine, das ganze Volk umfassende Bildung, gelegt. Hierbei wurde schon in den ersten Jahren nach der Gründung der türkischen Republik dem laizistischen Gedanken innerhalb der Bildung große Bedeutung zugesprochen. Es wurde dabei angestrebt, der türkischen Bevölkerung durch das Schulsystem den Gedanken des Laizismus und der hiermit einhergehenden strikten Trennung von Religion und Staat zu vermitteln. (Aktaş, 1985 S. 10ff.; Binbaşıoğlu, 1995 S. 189ff.) Um dieser Ausrichtung Rechnung tragen zu können, kam es in den national strukturierten Bildungsinstitutionen in erster Linie im quantitativen Bereich zu Bemühungen, wie die folgende Tabelle 2 darstellt.

Schuljahr	Zahl der Schulen	Schülerzahl	Lehrerzahl
1923/1924	4.966	347.846	11.034
2010/2011	32.797	10.981.100	503.328

Tabelle 2: Schulentwicklung in der Grund- und Mittelschule respektive Primarstufe, (MEB, 2011 S. 11).

Anhand der Tabelle 2 wird ersichtlich, dass seit der Gründung der türkischen Republik die Anzahl der Schulen um mehr als das sechsfache gestiegen ist. Im Hinblick auf die Lehrerzahlen ist festzustellen, dass sich ihre Anzahl um das 45fache erhöht hat. Hinsichtlich der Schülerzahlen ist festzustellen, dass innerhalb eines Vierteljahrhunderts sich diese Anzahl um das rund 30fache vergrößert hat. Dieser immense Anstieg von Schülern führte jedoch dazu, dass Klassenstärken von 50 und mehr Schülern keine Seltenheiten darstellten. (Dinçsoy, 1995 S. 148) Ferner wird anhand dieser Zahlen auch erkennbar, dass es sich sowohl in der Vergangenheit als auch aktuell bei der türkischen Lehrerausbildung um einen Prozess handelt, der sich innerhalb einer sehr jungen und dynamischen Gesellschaft abspielt.

3.1 Grundzüge des türkischen Bildungssystems

Hinsichtlich des türkischen Bildungssystems ist grundsätzlich zu sagen, dass es stufenförmig aufgebaut ist, und dass, unter der Voraussetzung, dass die jeweiligen Zulassungsprüfungen für ein Hochschulstudium seitens des Schülers bestanden werden, dieses bis zur universitären Ausbildung durchlaufen werden kann. Das Schulsystem der Türkei von der Vorschulerziehung bis hin zur Erwachsenenbildung wird seitens des Nationalen Bildungsministeriums (= *Milli Eğitim Bakanlığı*, MEB) zentral in der Hauptstadt Ankara organisiert, das auch alle verwendeten Lehrpläne sowie Lehrbücher genehmigt. (Okçabol, 2008 S. 83)

Für eine erste Orientierung soll die Abbildung 3 dienen, dass den bis zum 18. August 1997 geltenden dreistufigen Aufbau des nationalen Bildungssystems in vereinfachender Form darstellt, da die grafische Berücksichtigung der zahlreichen verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe den veranschaulichenden Rahmen sprengen würde.

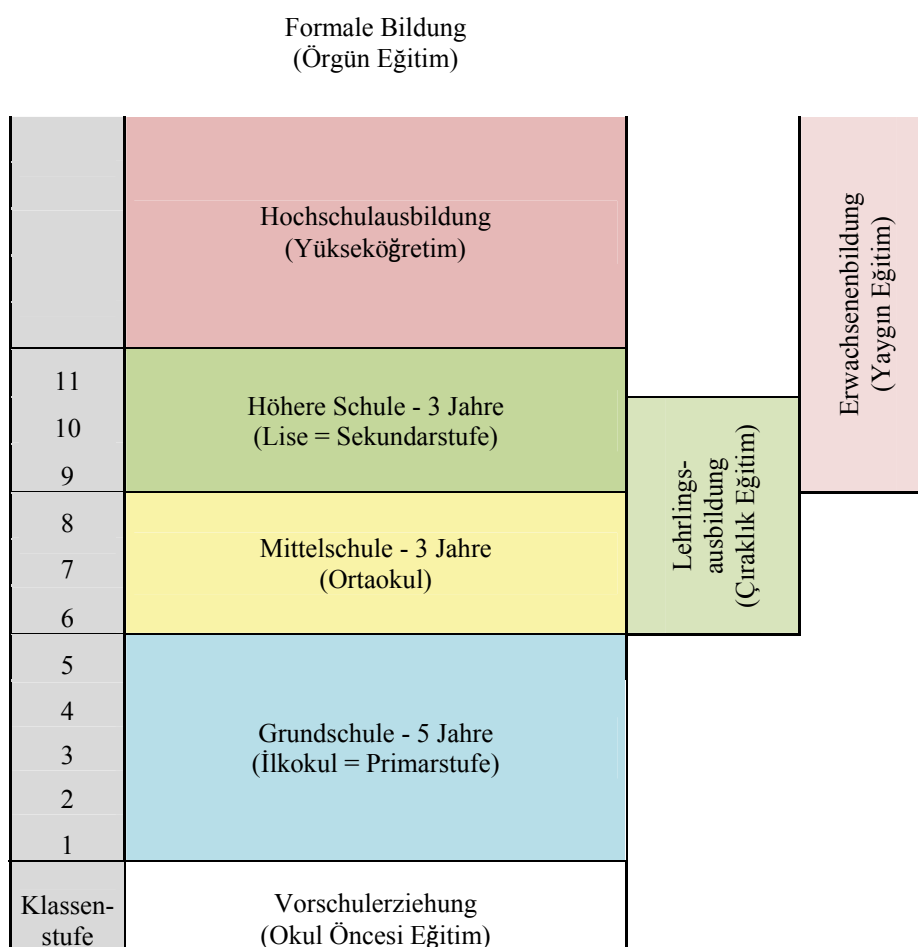


Abbildung 3: Grundzüge des nationalen Bildungssystems der Türkei bis August 1997.

Die formale Bildung (=Örgün Eğitim) der türkischen Republik, die im Kindesalter von sechs Jahren beginnt, wurde im Sommer 1997 zum Teil strukturell reformiert. So wurde die bisherige Mittelschule (=Ortaokul) abgeschafft. Gleichzeitig fusionierte die Grundschule (=İlkokul) mit der Mittelschule zur Primarschule (=İlköğretim). Der Besuch dieser neuen Schulform ist gleichbedeutend mit der nunmehr auf acht Jahre ausgeweiteten Schulpflicht für alle Kinder in der Türkei. Vor der Reform beschränkte sich die Schulpflicht nur auf den fünfjährigen Besuch der Grundschule. (Gümüş, 2008 S. 49; Nohl, 2008 S. 43f.; Yüksel, 2012 S. 49f.)

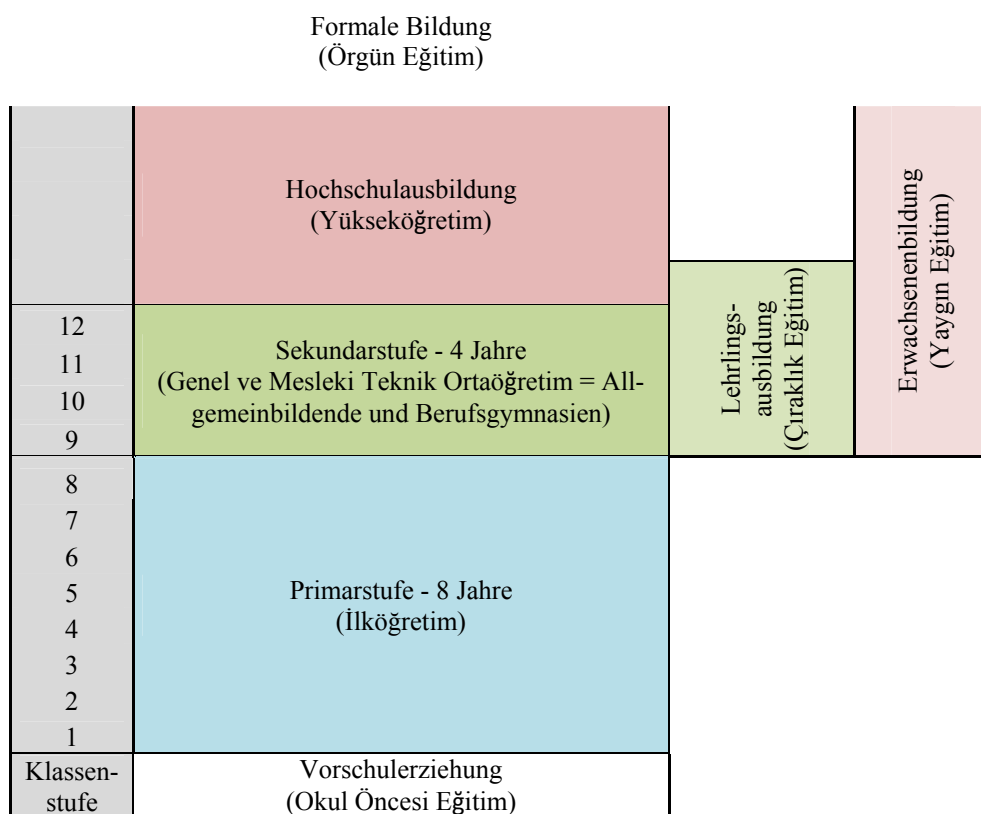


Abbildung 4: Grundzüge des nationalen Bildungssystems der Türkei seit August 1997 (Unbehaun, et al., 1998 S. 30; Karakaşoğlu-Aydın, 2004 S. 581).

Wie der Vergleich der beiden Abbildungen erkennen lässt, kann bei einer Gegenüberstellung des türkischen Bildungssystems vor und nach August 1997 nicht von einer fundamentalen Neuausrichtung des Schulwesens gesprochen werden, denn

„das Trägheitsmoment einmal institutierter Bildungsgänge und aufgebauter Bildungsorganisationen führt dazu, dass alle Neuerungen immer auch die Spuren aus der Zeit des Aufbaus des Bildungssystems in sich tragen.“ (Nohl, 2011 S. 38)

Zwar ist das staatliche Bildungswesen der Türkei kostenlos, doch müssen die Eltern sowohl die Schuluniformen als auch die Lehrbücher für ihre Kinder bezahlen.

Anfallende Kosten für die freiwillige Vorschulerziehung innerhalb der staatlichen Kindergärten werden je nach Art der Erziehungsanstalt zum Teil von den Eltern und zum Teil vom Staat getragen. Neben den staatlichen existieren auch private Schulen, die jedoch kostenpflichtig sind und sich an den für die staatlichen Schulen definierten Bildungszielen orientieren müssen. (Nohl, 2008 S. 36f.; Okçabol, 2008 S. 83)

„Die Grundschulausbildung ist für alle weiblichen und männlichen Staatsbürger Pflicht und in den staatlichen Schulen kostenlos. Die Grundsätze, an welche die privaten Primar- und Sekundarschulanstalten gebunden sind, werden gemäß dem Standard, der durch die staatlichen Schulen erreicht werden soll, durch Gesetz geregelt.“
(Verfassung, 2012 Art. 42)

Im Lehrjahr 2009/2010 haben rund 18,5 Millionen Lernende am türkischen Bildungssystem partizipiert, die sich wie folgt auf die unterschiedlichen Bildungseinrichtungen verteilen:

Bildungseinrichtung	Schüler	Lehrende	Schulen
Primarstufe	10.916.643	485.677	33.310
Sekundarstufe			
Allgemeinbildende Gymnasien	2.420.691	111.896	4.067
Berufsbildende Gymnasien	1.819.448	94.966	4.846
Hochschule	3.322.559	105.427	1.617
Insgesamt	18.479.341	797.966	43.840

Tabelle 3: Verteilung der Schüler, Lehrer und Schulen in der Türkei im Schuljahr 2009/2010 (MEB, 2011 S. 11).

Nach den ersten acht Pflichtschuljahren müssen Schüler, die eine weiterführende staatliche Schule besuchen wollen, im Vorfeld eine Aufnahmeprüfung für die allgemein- oder berufsbildenden Schulen der Sekundarstufe bestehen. An berufsbildenden Gymnasien, die sich in aller Regel über einen dreijährigen Zeitraum erstrecken, erhalten die Schüler zum einen die Hochschulreife und zum anderen eine berufliche Ausbildung. Neben einigen beruflichen Sekundarschulen gibt es jedoch auch zahlreiche vierjährig ausgerichtete allgemeinbildende Gymnasien, an denen einige Fächer zusätzlich in einer Fremdsprache (Englisch, Französisch, ...) gehalten werden.

Bis zu den Reformen im Sommer 1997 konnten Jugendliche an einer Mittelschule eine berufliche Ausbildung durchlaufen. Da die Mittelschulen mit den Grundschu-

len in der Primarstufe aufgegangen sind, gehört die Berufsbildung fortan zum Bildungsauftrag der Berufsgymnasien, die primär den Schülern theoretische Kenntnisse vermitteln. Die Praxiserfahrungen werden im Rahmen von Betriebspraktika in den Schulferien gesammelt. Der oftmals noch verwendete klassische Ausbildungsweg ist jedoch traditioneller Art, wonach die praktischen Erfahrungen in einem Handwerksbetrieb gesammelt werden. Diese Lehrlingsausbildung (=Çıraklık Eğitimi), der sich über einen Zeitraum von drei bis fünf Jahren erstreckt, beginnt nach der Pflichtschulzeit und endet meistens unmittelbar vor dem Militärdienst. Am Ende dieser Ausbildungszeit verleiht entweder der Meister oder der Betriebsinhaber dem Lehrling den Gesellentitel, der von der jeweiligen Berufskammer bestätigt wird. Da dieser Ausbildungsweg Schwächen inne hat wie eine einseitige Ausbildung, große Abhängigkeit vom Lehrbetrieb oder eine nur unzureichende Vergleichbarkeit der Abschlüsse, liegen seit dem Ende der 1980er Jahre Bestrebungen vor, ein national duales System zu etablieren, in dem die Lehrlinge parallel zur betrieblichen auch eine formale, schulische Ausbildung erfahren sollen. Diese duale Ausbildung konnte sich jedoch landesweit nicht durchsetzen, da vor allem kleinere und mittlere Unternehmen mit der Implementierung dieses Systems überfordert sind, so dass dieses vorwiegend in den Großbetrieben anzutreffen ist.

Wie im Vorfeld erwähnt, ist für ein Universitätsstudium neben der Hochschulreife auch eine obligatorische Zulassungsprüfung notwendig. Aufgrund der Tatsache, dass jedes Jahr die Nachfrage bei weitem die Anzahl der zur Verfügung stehenden und zentral zu vergebenden Studienplätze übersteigt, existieren für das Bestehen der universitären Aufnahmeprüfungen unzählige außerschulische, private Nachhilfeinstitutionen, für die erhebliche finanzielle Mittel seitens der Studierwilligen und ihrer Familien aufgebracht werden. Diese privaten Bildungseinrichtungen, die sich auch auf die Prüfungsvorbereitungen für die Sekundarstufen spezialisiert haben, haben sich in der Türkei zu einem nicht unerheblichen profitablen Wirtschaftsbereich entwickelt, so dass in diesem Zusammenhang von einer „*fortschreitenden Kommerzialisierung des türkischen Bildungswesens*“ (Unbehaun, et al., 1998 S. 32) zu sprechen ist.

Jahre	Anzahl der privaten Prüfungsvorbereitungsschulen	Anzahl Lehrpersonen	Anzahl Schüler
2002/2003	2.122	19.881	606.522
2003/2004	2.568	23.730	668.673
2004/2005	2.984	30.537	784.565
2005/2006	3.928	41.031	925.299
2006/2007	3.986	47.621	1.071.827
2007/2008	4.031	48.855	1.122.861
2008/2009	4.262	51.916	1.178.943
2009/2010	4.193	50.432	1.174.860

Tabelle 4: Private Prüfungsvorbereitungsschulen sowie ihre Lehrpersonen und Schüler in der Türkei 2002-2010 (Inal, 2011 S. 73).

Im Schuljahr 1975/1976 existierten in der Türkei lediglich 157 Nachhilfeeinrichtungen, die von 45.582 Schülern besucht wurden. In den folgenden 30 Jahren hat sich die Schülerzahl jedoch um das rund 20fache erhöht, so dass man *„sogar die Auffassung [vertritt], die Prüfungsvorbereitungsschulen seien an die Stelle des eigentlichen Unterrichtes und der öffentlichen Schulen getreten.“* (Inal, 2011 S. 73) Wenn man sich bewusst macht, dass die Anzahl der Nachhilfeschulen in etwa der Anzahl der allgemein- oder berufsbildender Gymnasien entspricht, ist dies eine sehr fragwürdige Entwicklung für das türkische Bildungswesen. Eine Entwicklung, die vor allem von ärmeren Bevölkerungsschichten kaum noch getragen und verfolgt werden kann.

„Day by day, families have to allocate more of their limited resources to the education budget, private courses have increased rapidly, there are great differences in quality between schools, and poor people have even less access to the higher quality schools than before.“
(Gümüş, 2008 S. 57)

In Bezug auf diese negative Entwicklung hinsichtlich der sozialen Ungleichheit auf dem Feld der türkischen Schulbildung weist Nohl darauf hin, dass *„the development of private schools and the spreading of private preparatory schools consolidated even more the link between education and social inequality, which has always been strong in Turkey.“* (Nohl, 2008 S. 37)

Der sozioökonomische Hintergrund der Familie gewinnt somit zunehmend an Einfluss auf die Bildungschancen des Kindes. Der edukative Erfolg türkischer Schüler lässt sich aus einer Matrix ableiten, die von den folgenden Faktoren umrahmt wird:

- Staatliche oder private Schulen
- Einkommensstarke oder einkommensschwache Familien
- Gutsituierte oder weniger wohlhabende Wohngebiete
- Schulen, die den Absolventen hohe, mittlere oder niedrigere Abschlussquoten bieten (Gümüş, 2008 S. 73ff.; Nohl, 2008 S. 37)

Abschlussquote der Schule	Anzahl Schulen	Monatliches Einkommen unter 100 YTL	101-250 YTL	251-500 YTL	501-750 YTL	751-999 YTL	1.000 YTL und mehr
Niedrigste Quoten	36	22,19%	34,67%	32,89%	9,72%	2,97%	1,03%
Niedrige Quoten	47	19,38%	31,30%	35,49%	10,60%	3,21%	0,64%
Mittlere bis niedrige Quoten	42	12,69%	25,90%	37,69%	15,33%	5,62%	2,88%
Mittlere Quoten	62	7,80%	22,44%	42,92%	14,99%	7,17%	4,61%
Hohe Quoten	58	4,41%	13,98%	28,43%	26,40%	16,45%	9,60%
Höchste Quoten	9	1,00%	6,00%	31,78%	25,78%	18,33%	14,89%
Zusammen/Durchschnitt	254	11,25%	22,38%	34,87%	17,14%	8,96%	5,61%

Tabelle 5: Monatseinkommen von Grundschulvätern in der Türkei 2004 (Gümüş, 2004 S. 103ff.).

Tabelle 5 gibt das zur Verfügung stehende Einkommen von Grundschulvätern an Primarschulen in 30 türkischen Provinzhauptstädten wieder. Die Analyse von Primarschulen an dieser Stelle ist deswegen wichtig, da diese Schulen die achtjährige Pflichtschulzeit darstellen und die hier erworbenen Abschlüsse richtungsweisend für die Zukunft des Kindes sind. Als Schwellenwert kann hierbei 500,- YTL (=Yeni Türk Lirası) festgestellt werden. Zwei Drittel der Väter, die mit ihrem monatlichen Einkommen nicht den Schwellenwert von 500,- YTL übersteigen können, sind erziehungsberechtigt für jene Schüler, die in erster Linie Schulen besuchen, die primär niedrige bis mittlere Abschlussquoten bieten. Demgegenüber steht das restliche Drittel von Vätern, die mehr als 500,- YTL im Monat verdienen und deren Kinder Primarschulen besuchen, die die hohen oder höchsten Quoten als Abschluss versprechen.

„The students from a lower socio-economic background are less able to perform well in those exams because their schools are inadequately resourced and receive insufficient encouragement from their parents and school. This has had the further effect of reducing the disadvantaged to the role of mere spectators in the democratic decision-making process and protecting the influence of elites.“ (Gümüş, 2008 S. 78)

Vor dem Hintergrund des oben dargestellten Zahlenmaterials lässt sich erkennen, dass Bourdieus Standpunkt zur Funktionsweisen von Schulen und ihrer Funktion der Erhaltung des Bestehenden (Bourdieu, 2001 S. 39f.) heute mehr denn je in der Türkei wirken: *„who has more money receives a better education and, thereby, attains more knowledge.“* (Okçabol, 2008 S. 97) Dieser Gesichtspunkt gewinnt

umso mehr an Gewicht, wenn man sich bewusst macht, dass das türkische Bildungswesen unter der Leitung der seit 2002 regierenden AKP (= *Adalet ve Kalkınma Partisi*) eine Neoliberalisierung erfährt, die primär darauf abzielt, globalen Kriterien des Kapitalismus gerecht zu werden. (Güven, 2008 S. 8f.) Das Ziel der aktuellen bildungspolitischen Bestrebungen, die sich von ökonomischen Aspekten ableiten, ist es,

„die Schüler an die globalen Bedingungen anzupassen und dafür zu sorgen, dass sie Initiative ergreifen, ihre Karriere aufbauen und Erzeugnisse für den Markt entwerfen und verkaufen können. Kurz, man versuchte für den Übergang vom ‚Individuum innerhalb der Gruppe‘ zum ‚Individuum auf dem freien Markt‘ ein pädagogisches Umfeld bereitzustellen.“ (Inal, 2011 S. 46)

Okçabol vertritt vor den aktuellen wirtschaftlichen sowie demographischen Entwicklungen in der Türkei im Hinblick auf das zukünftige Bildungssystem den folgenden Standpunkt: *„The future of Turkish education will most likely remain in line with the global world order: Privatization and decentralization of education will be the future perspectives of Turkish education.“* (Okçabol, 2008 S. 102)

Ob und wie die Grundzüge des türkischen Bildungswesens sich weiter verändern werden, und ob sich einerseits hierbei der private Bildungssektor über den staatlichen hinweg durchsetzt und andererseits die zentrale Verwaltung sowie Aufsicht des MEB zurückgeht, ist abzuwarten. Auf den folgenden Seiten soll nun der Frage nachgegangen werden, wie die allgemeinen, grundlegenden Bildungsziele der türkischen Lehrer im Rahmen ihres Bildungsauftrages definiert sind.

3.2 Allgemeine Ziele der türkischen nationalen Bildung

Um auf den folgenden Seiten die Struktur der türkischen Lehramtsausbildung nachzuvollziehen, sei zunächst ein Blick auf die allgemeinen Bildungsziele geworfen, die sich aus der türkischen Verfassung ableiten und sich im Schulgesetz manifestieren. Die türkische Verfassung definiert den Bildungsauftrag an das türkische Volk als ein staatliches Ziel.

„Niemandem darf sein Recht auf Erziehung und Bildung verweigert werden. Der Umfang des Rechts auf Bildung wird durch Gesetz be-

stimmt und geregelt. Erziehung und Unterricht erfolgen im Sinne der Prinzipien und Reformen Atatürks gemäß den Grundsätzen zeitgemäßer Wissenschaft und Erziehung unter der Aufsicht und Kontrolle des Staates. Erziehungs- und Lehranstalten, welche diesen Grundsätzen entgegenstehen, dürfen nicht eröffnet werden. Die Freiheit von Erziehung und Unterricht entbindet nicht von der Treuepflicht gegenüber der Verfassung. ... Den türkischen Staatsbürgern darf in den Erziehungs- und Lehranstalten als Muttersprache keine andere Sprache beigebracht und gelehrt werden als Türkisch.“ (Verfassung, 2012 Art. 42)

Wie anhand des Artikels 42 der Verfassung zu erkennen ist, stellt das MEB die zentralistische Entscheidungsinstanz im türkischen Bildungssystem dar. Das MEB als nationales Bildungsministerium in Ankara entscheidet grundsätzlich über die Konformität und der Zulässigkeit hinsichtlich der Lehrpersonen, der verwendeten Curricula, der Bildungspolitik, der Führung von Schulen und über die Verteilung finanzieller Mittel. Ihre Legitimationsbasis stellt hierbei das „Grundlegende Nationale Bildungsgesetz“ (= *Millî Eğitim Temel Kanunu*) vom 14. Juni 1973 dar. Hierin sind die allgemeinen Ziele des MEB definiert, zu denen u.a. gehören:

„§2.I: Lernende zu Bürgern zu erziehen, die hinter den Prinzipien und Reformen Atatürks sowie dem Nationalismus Atatürks stehen, wie er in der Verfassung ausgedrückt wird, die die nationalen, moralischen, menschlichen, geistigen und kulturellen Werte der türkischen Nation annehmen, schützen und voranbringen, die ihre Familien, ihr Land und ihre Nation lieben und immer danach streben, diese zu ehren, die ihre Pflichten und ihre Verantwortung gegenüber der türkischen Republik kennen, welche ein demokratischer und säkularer sowie ein Sozialstaat ist, der auf rechtsstaatlichen Prinzipien fußt und der sich auf die Menschenrechte und auf die Grundrechte beruft, die in der Präambel der Verfassung festgelegt sind, und welche all diese Punkte in ihren Verhalten verinnerlicht haben.

§2.II: Sie zu konstruktiv denkenden, kreativen und produktiven Menschen zu erziehen, welche körperlich, geistig, moralisch, seelisch und emotional ausgeglichen sind, welche eine tragfähige Persönlichkeit und einen stabilen Charakter haben, welche befähigt sind, frei und wissenschaftlich zu denken und eine offene Weltanschauung zu haben, welche achtungsvoll mit Menschenrechten umgehen, Persönlichkeit und Unternehmensgeist wertschätzen und welche eine Verantwortung gegenüber der Gesellschaft spüren.

§2.III: Sie auf das Leben vorzubereiten, in dem man ihre Interessen, Talente und Fähigkeiten entwickelt und sie mit dem notwendigen Wissen, Fertigkeiten und Verhalten ausstattet sowie der Gewohnheit mit anderen zusammenzuarbeiten und somit sicher zu stellen, dass sie einen Beruf erlernen, der sie glücklich macht und zum Wohl der Gesellschaft beiträgt.“ (Bildungsgesetz, 1973)

Gleichzeitig weist dieses Bildungsgesetz darauf hin, dass es auf der Grundlage der oben genannten Absätze es als seine Aufgabe sieht, dazu beizutragen, sowohl den Wohlstand als auch das Glück der türkischen Staatsbürger und somit der gesamten türkischen Gesellschaft zu mehren. Ferner soll es dazu dienen, durch die nationale Einheit und Integrität der türkischen Republik, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Entwicklungen zu fördern und zu beschleunigen, um hierdurch einen Beitrag für die türkische Nation als bedeutender Partner innerhalb einer konstruktiven, kreativen sowie zeitgenössischen Zivilisation zu leisten. (Bildungsgesetz, 1973 §2.III)

Beide Gesetzestexte lassen erkennen, dass das Fundament der bildungspolitischen Bestrebungen auf den Grundwerten des Nationalismus, Laizismus, Republikanismus, Populismus, Reformismus und Etatismus aufbaut und unter der Begrifflichkeit des Kemalismus subsumiert werden, also der nach Mustafa Kemal Atatürk benannten Ideologie, die seit der Gründung im Jahre 1923 die offizielle Staatsräson darstellt. (Karakaoğlu-Aydın, 2004 S. 566; Kreiser, 2006 S. 394ff.)

„Diese Verfassung, die die ewige Existenz des türkischen Vaterlandes und der türkischen Nation sowie die unteilbare Einheit des Großen Türkischen Staates zum Ausdruck bringt, wird, um entsprechend der Auffassung vom Nationalismus, wie sie Atatürk, der Gründer der Republik Türkei, der unsterbliche Führer und einzigartige Held, verkündet hat, von der Türkischen Nation der Liebe der Demokratie innig verbundenen türkischen Kinder zu Vaterland und Volk übergeben und anvertraut.“ (Verfassung, 2012 Präambel)

Das Kernanliegen der türkischen Bildungsbestrebungen lag und liegt letztendlich noch heute offiziell darin, sich die Bevölkerung durch die Lehranstalten nach der Republikgründung 1923 und gerade nach den Militärputschen 1960, 1971 und 1980 (Kreiser, 2006 S. 433ff.) sowohl beim Aufbau als auch speziell bei der Aufrechterhaltung der Existenz eines nationalen, türkischen Staates ideologisch heranzuziehen. (Nohl, 2008 S. 25f.)

„From the start, citizenship education was conceived to be part of the statecentric modernization project which would transform (and reform) the public and private lives of citizen in order to create an organic Turkish society out of the multiethnic Ottoman Empire.“ (Çayır, et al., 2008 S. 50)

Der Pflichtbesuch in der fünfjährigen Grund- und nach den Reformen des Sommers 1997 in der achtjährigen Primarschule sind vor dem Hintergrund der oben angeführten Gesetzestexte als eine staatsbürgerliche Erziehung zu verstehen, und

somit als Beginn der Entwicklung eines türkischen Nationalbewusstseins des Einzelnen, das das Ziel der Schaffung eines loyalen Staatsbürgers anvisiert, denn das

„Bildungssystem diente nicht nur der Modernisierung des Landes, sondern hatte – wie alle Bildungssysteme auch – zudem eine ideologische Funktion. War im Osmanischen Reich neben der ideologischen Legitimierung des Sultanats auch die Verbürgung des Islam für die Schulen wichtig gewesen, so dienten in der frühen Republik die Schulen auch zur Legitimation des Kemalismus.“ (Nohl, 2011 S. 28)

Den nahezu gleichen Standpunkt vertritt in diesem Kontext Gök. Auch sie interpretiert das Bildungssystem speziell in den Anfangsjahren der türkischen Republik als ein Instrument zur Konsolidierung und Legitimierung der nationalen Idee gegenüber der Bevölkerung.

„Die Kader der Republik betrachteten die Erziehungspflicht nicht nur bloß zur Vermittlung von Wissen und Erziehung für die neuen Generationen, sondern auch für die Vermittlung der neuen Werte der türkischen Revolution an die jungen Generationen. Die Sozial- und Kulturpolitik der Einparteienäre basierte auf einer autoritären, zentralistischen und reformistischen Organisationstruktur, die nach dem Motto zusammengefasst werden kann: ‚für das Volk, und falls notwendig, trotz des Volkes.‘“ (Gök, 1999 S. 6)

Okçabol hingegen relativiert diese Kritik und weist darauf hin, dass es nicht korrekt sei, das türkische Bildungssystem und seine Ziele in der Gründerphase aus Sicht der heutigen demokratischen Gesellschaften zu betrachten und diese an Normen des 21. Jahrhunderts zu messen und zu beurteilen. *„One should bear in mind that these are the nation-state building years for Turkey after a lengthy and victorious War of Independence.“* (Çayır, et al., 2008 S. 51) Realistischere Bewertungen der türkischen Bildungspolitik in den 1920er und 1930er Jahren können nur dann abgegeben werden, wenn hierzu ebenfalls ein Blick auf die Entstehung des Bildungssystems weiter entwickelter Staaten während ihrer Nationsbildung geworfen wird. Somit kann gewährleistet werden, dass eine Beurteilung des Schulwesens in der Türkei nicht durch politische, kulturelle und bildungsbezogene Maßstäbe und Werte des 21. Jahrhunderts verzerrt wird. (Okçabol, 2005 S. 49f.)

In diesem Kontext ist jedoch kritisch darauf hinzuweisen, dass eine jahrzehntelange, erstarrte Interpretation des Bildungssystems als ein Instrumentarium zur Festigung einer Staatsideologie, mit dem Ziel einer homogenen, von einer nationalen Idee beseelten Bevölkerung, einen unreflektierten, verherrlichenden Patrio-

tismus zur Folge haben kann (Kymlicka, 2001 S. 55). Das Schulwesen vermittelt hierbei ein Verständnis vom Staatsbürger, dass den Einzelnen in erster Linie seine Pflichten und seine Verantwortung dem Staat gegenüber aufzeigt und kommuniziert, ein Bewusstsein hingegen für die ihm zustehenden Rechte jedoch nicht fördert. „*It encourages a passive citizenry burdened with duties to protect national unity and the indivisibility of the country.*“ (Çayır, et al., 2008 S. 55)

Abschließend ist festzuhalten, dass das türkische Bildungssystem nach der Republikgründung im Wesentlichen zwei zum Teil sich widersprechende Ziele anvisiert hat und auch heute anvisiert. Es befand und befindet sich in einem Spannungsfeld, in dem das Schulsystem den zueinander diametral verlaufenden Ideen einer partikularistischen türkischen Identität einerseits und dem Wunsch, ein Teil der modernen und toleranten sowie aufgeklärten Welt andererseits zu sein, Rechnung tragen muss. Hinsichtlich zukünftiger Neuausrichtungen der allgemeinen pädagogischen Ziele innerhalb der nationalen Bildung ist es jedoch unumgänglich, dass für ein fortschreitendes Demokratieverständnis für alle zukünftigen türkischen Bevölkerungsschichten, nationalistische, partikularistische und auch militaristische Elemente, die eine Weiterentwicklung des aufgeklärten, seiner Rechte bewussten Bürgers verhindern, aufgehoben und durch universalistische Ziele ersetzt werden müssen. (Çayır, et al., 2008 S. 55f.)

„It is compulsory to train the creative, critical thinking, inquisitive, problem solver, constructive individuals that is necessary for becoming information society in 21st era. Thus, new reforms are necessary in the functions and mechanisms of education system from pre-school to lifelong education and from primary to post graduate education.“ (Yüksel, 2012 S. 49)

Auf den folgenden Seiten soll dem Leser vorgestellt werden, welche Rolle speziell nach dem Jahre 1923 den Lehrkräften bei der Vermittlung der nationalen Werte zugeteilt wurde, und wie das hohe Ansehen der Pädagogen in der Türkei vor allem durch ökonomische Verarmung in den abgelaufenen drei Jahrzehnten sukzessive unterminiert wurde. Sowohl das Verständnis dieses Berufsstandes hinsichtlich seiner Ziele als auch seine Ausbildung hat in den rund 80 Jahren nach der Republikgründung einen Transformationsprozess durchlaufen. Zwar sollten sie die Pädagogen bei der Neugestaltung der Türkei als Nationalstaat eine wichtige Rolle übernehmen und ausfüllen, doch konträr hierzu wurde ihre Ausbildung und Vorbereitung für ihre Arbeit vernachlässigt. Erst in den letzten Jahren gibt es

Bestrebungen, die Diskrepanz zwischen dem Soll- und Ist-Zustand dieser Berufsgruppe durch Reformen aufzuwerten.

3.3 Historische Entwicklung der türkischen Lehrerausbildung

Sowohl vor als auch nach der Gründung der türkischen Republik im Jahre 1923, wurde der türkischen Lehrerschaft die Aufgabe zugetragen, im Rahmen des Modernisierungsprozesses der Gesellschaft einen wichtigen Beitrag zu leisten. Durch ihr Wirken an den diversen Lehranstalten sollte sie eine erzieherische Funktion einnehmen, die für den Fortbestand des Osmanischen Reiches bis zur und bei der Bildung des türkischen Nationalstaates nach dem Ersten Weltkrieg beitrug, so dass sie

„für die militärische, soziokulturelle, politische und ökonomische Modernität, den Fortschritt und die Entwicklung unverzichtbar waren. ... Die Schule und LehrerInnenschaft sind letztlich stets als ein Hilfsmittel des Osmanischen Reichs beziehungsweise der türkischen Republik angesehen worden.“ (Gümüş, 2011 S. 105)

Auf den folgenden Seiten soll ein historischer Abriss hinsichtlich der Ausbildung dieses „Hilfsmittels“ präsentiert werden.

3.3.1 Ursprünge im Osmanischen Reich

Wie im Vorfeld kurz erwähnt, erstreckt sich die historische Entwicklung der türkischen Lehrerausbildung nunmehr über einen rund 160jährigen Zeitraum, der am 16. März 1848 mit der Gründung der ersten Lehrerausbildungsstätte für Jungenschulen (=Dar ül-muallimin) im Osmanischen Reich ihren Anfang hat. *„After this date, the history of Turkish teacher education began to make progress.“* (Türkmen, 2007 S. 328) So wurden sukzessive weitere Ausbildungsinstitute für den Primar- und Sekundarbereich in den Jahren 1862 und 1868 gegründet. 1870 wurde eine Ausbildungsstätte für Lehrerinnen an Mädchenschulen (=Dar ül-muallimat) eingerichtet. (Karakaşoğlu, 2007 S. 400; Türkmen, 2007 S. 328) Allen

neu gegründeten Ausbildungsstätten war gemein, dass sie nicht mehr, wie bisher im osmanischen Bildungswesen, die religiöse Sozialisation des Kindes als den ausschließlichen Bildungsauftrag auffassten, sondern erstmals auch die Vermittlung weltlichen Wissens berücksichtigten. Diesem Gedankengang folgend wurde 1870 in Istanbul die erste, einem westlichem Erziehungsmuster folgende Universität gegründet (= *Dar ül-fünun-u Osmani*). Alle neuen, einem säkularen Wege folgenden Einrichtungen waren dem im Jahre 1847 gegründeten Erziehungsministerium untergeordnet. (Gümüş, 2011 S. 96)

Anhand dieser Neugründungen versuchte die osmanische Obrigkeit eine Bildungsreform anzustoßen, die zum Ziel hatte, den technologischen Anschluss an Europa zu finden, um somit den seit rund einhundert Jahren andauernden stetigen militärischen Verfall entgegenzutreten zu können. „*Die Osmanische Führung wollte die Überlegenheit, die sie gegenüber den westlichen Mächten verloren hatte, über die Modernisierung der Schulen wieder erlangen.*“ (Gümüş, 2011 S. 96)

Diese Neuausrichtung des osmanischen Bildungswesens konzentrierte sich zunächst auf die Hauptstadt Istanbul und sollte sich erst Schritt für Schritt auf die übrigen Territorien des Reiches ausweiten. Das Grundschulwesen des Osmanischen Reiches wurde ein Jahr vor dem Ersten Weltkrieg 1913 staatlich institutionalisiert und durch das nationale Bildungsministerium verwaltet. In den beiden Jahre 1914 sowie 1915 wurde die erste Ausbildungsstätte für Vorschullehrerinnen aufgebaut. (Karakaşoğlu, 2007 S. 400; Türkmen, 2007 S. 330) Diese genannten Einrichtungen stellten die institutionelle Basis, auf die die nach der Niederlage des Osmanischen Reiches im Ersten Weltkrieg ausgerufene türkische Republik innerhalb ihrer Lehrerausbildung zurückgreifen konnte.

3.3.2 In der Anfangsphase der türkischen Republik

Nach dem Untergang des Osmanischen Reichs durch den Ersten Weltkrieg 1914-1918, stand die am 23. Oktober 1923 gegründete türkische Republik vor einer großen bildungspolitischen Herausforderung: von den 10,6 Millionen Menschen waren lediglich 9% des Lesens und Schreibens mächtig. Parallel hierzu lebten

noch im Jahre 1935 80% der Menschen auf dem Land, wohingegen wiederum in den 35.000 der 40.000 Dörfer keine Schulen existierten. (Gümüş, 2011 S. 102; Karakaşođlu, 2007 S. 400)

Um diesen Missstand zu beheben, wurden in den Jahren 1924/1925 die Lehranstalten, die bis dato unter dem Begriff *Dar l-muallimin* bzw. *Dar l-muallimat* firmierten, zunächst in *Muallim Mektebi* und anschließend im Jahre 1935 ganz allgemein in *ğretmen Okulu* (=Lehrerausbildungsschulen) umbenannt. Der Oberbegriff der *ğretmen Okulu* subsumierte zwei pädagogische Institute, an denen je nach Schulform die angehenden Lehrkräfte ausgebildet wurden: zum einen die *İlkğretmen Okulu* als Ausbildungsinstitut für angehende Grundschullehrer sowie zum anderen die *Eđitim Enstitüsü*, die für die Ausbildung der Lehrkräfte an den Höheren Schulen (*Ortaokul* und *Lise*) verantwortlich waren. Diese Ausbildungsinstitute sollten bis zum Beginn der 1970er Jahre Bestand haben und wie in späteren Kapiteln skizziert, dann eine strukturelle Reform erfahren.

Im Jahre 1924 wurde weiterhin festgelegt, dass die Grundschuldauer sich fortan nicht auf vier, sondern auf fünf Schuljahre erstrecken und diese für alle Kinder sowohl verpflichtend als auch kostenlos sein sollte. Somit wurde zwar nur eine rudimentäre, aber nichtsdestotrotz eine grundlegende und obligatorische Schulbildung für die breite Bevölkerung gewährleistet. (Türkmen, 2007 S. 331) Unmittelbar hierauf wurden zwischen den Jahre 1923 und 1926 die Idee der staatlichen Sekundarschulen realisiert sowie eingeführt, deren Besuch jedoch nicht verbindlich war. Zur gleichen Zeit wurden in Ankara Schulen für Musiklehrer (= *Musiki Muallim Mektebi*) und Schulen für Sportlehrer (= *Beden Eđitim ğretmen Okulu*) eröffnet.

Die Einrichtung von zweijährigen Schulen der höheren Bildung für Lehrkräfte in der Stadt Konya zum Schuljahr 1926/1927 stellte einen weiteren wichtigen Entwicklungsschritt hinsichtlich der Lehrerausbildung dar. Ferner wurden zum Schuljahr 1934/1935 Ausbildungsinstitute für Lehrkräfte an Berufsschulen für Mädchen (= *Kız Meslek ğretim Okulu*), zum Schuljahr 1937/1938 Ausbildungsinstitute für Lehrkräfte an Berufsschulen für Jungen (= *Erkek Meslek ğretim Okulu*) und im Jahre 1950 Ausbildungsinstitute für Lehrkräfte an Handelsschulen (= *Ticaret ğretim Okulu*) eröffnet. Zu Beginn lag die Ausbildungszeit an diesen Schulen bei drei Jahren, unmittelbar nach Abschluss der Oberstufe. Nach einer

Weile wurde die Dauer jedoch um ein Jahr verlängert. (Semerci, et al., 2003 S. 138)

Um den Standpunkt und die Wertigkeit, die den Lehrkräften seitens der kemalistischen Führungselite beim Aufbau der jungen Republik zugesprochen wurde, zu betonen, übernahm Republikgründer Mustafa Kemal Atatürk durchaus auch selbst die Rolle des Lehrers als Vermittler der neuen, sich vom osmanischen Erbe distanzierenden Werte. Noch heute findet man neben den obligatorischen Porträts, Büsten und Statuen des Staatsgründers in öffentlichen Räumen der Amtsstuben, Schul- und Universitätsgebäuden das Bild, wie er an einer Tafel das 1928 im Rahmen der Schriftreform eingeführte lateinische Alphabet erläutert.



Abbildung 5: Mustafa Kemal Atatürk in Kayseri am 20. September 1928.

Anhand solcher Inszenierungen sollte unter anderem der Grundstein dafür gelegt werden, die Lehrkraft als Respektsperson aufzubauen, die damit beauftragt war, die Gesellschaft dabei zu begleiten, sich den seitens der Führungsriege vorgegebenen neuen und als modern sowie zukunftsorientiert definierten kemalistischen Werten zuzuwenden. *„Diese Schlüsselrolle der Lehrer und Lehrerinnen beim Aufbau der modernen Türkei ist zum Topos des türkischen Verständnisses von der Rolle des Lehrers in der Gesellschaft geworden.“* (Karakasoglu, 2007 S. 401)

Das Bewusstsein des Lehrkörpers als Repräsentant und Vermittler der kemalistischen Prinzipien genießt noch heute seine Gültigkeit, wie die folgenden Sätze aus einem relativ aktuellen Lehrbuch zur Lehramtsausbildung im ersten Semester wiedergeben:

„Der Stellenwert des türkischen Lehrers erfuhr zu Zeiten Atatürks seine größte Aufwertung. Ein Grund für diese Aufwertung war der Dienst, den Tausende von Lehrern als Heroen der kemalistischen Philosophie und Reformen geleistet haben. Die Rolle des Lehrers ist aufzuteilen in seine Rolle in der Schule und seine Rolle in der umgebenden Gesellschaft. Der Lehrer hat in der Schule die Aufgabe des Wissensvermittlers, Disziplinars, Anführers, der Eltern, des Richters und des Ratgebers. Zu seinen Rollen in der umgebenden Gesellschaft hingegen gehört es, zur Entwicklung des Umfeldes beizutragen, die Ethik der Mittelschicht zu verteidigen, neue Ideen zu verbreiten, mit seiner kultivierten, feinsinnigen und vornehmen Persönlichkeit ein Vorbild zu sein, idealistisch zu handeln.“ (Gürsel, et al., 2005, zitiert nach Karakaşoğlu, 2007 S. 401f.)

In den frühen Jahren der türkischen Republik und ihren Bildungsreformen zur Modernisierung der Gesellschaft nach westlichem Vorbild wurde eine grundlegende Differenzierung hinsichtlich der Neustrukturierung der Lehrerausbildung im Primarbereich vorgenommen: Lehrpersonen, die ausgebildet wurden, um an ländlichen Schulen zu unterrichten, sowie Lehrkräften, die an städtischen Schulen arbeiten sollten. (Tarman, 2010 S. 80)

Bei dieser grundlegenden Ausrichtung der Lehramtsausbildung spielte der amerikanische Pädagoge John Dewey eine tragende Rolle. Er wurde im Jahre 1924 seitens der türkischen Staatsführung in das Land eingeladen und damit beauftragt, das reformbedürftige türkische Bildungssystem zu analysieren und zu begutachten. (Uslucan, 2001 S. 52) Nach seinen sechswöchigen Untersuchungen wies er in seinem abschließenden Bericht mit dem Titel *„Report and Recommendation upon Turkish Education“* darauf hin, dass zwar einerseits zentrale Verantwortlichkeiten für das türkische Schulwesen notwendig sind, um hierdurch ein einheitliches Bildungssystem aufzubauen, andererseits jedoch bildungspolitischen Staatsdirigismus zu vermeiden.

„While Turkey needs unity in its educational system, it must be remembered that there is a great difference between unity and uniformity, and that a mechanical system of uniformity may be harmful to real unity. The central Ministry should stand for unity, but against uniformity and in favor of diversity.“ (Dewey, 1924 S. 281)

Ferner betont er in seinen Vorschlägen, dass die edukativen Ziele innerhalb des Schulwesens anhand der konkreten Lebensrealität der Schülerschaft abzuleiten ist, um hierdurch auf der einen Seite die Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen Kindes zu stärken, gleichzeitig auf der anderen Seite die Herausforderungen seiner unmittelbaren Umwelt bewältigen zu können. So weist Dewey darauf hin:

„There must be distinct types of normal schools for the training of rural school teachers, with especial reference to the needs of the tillers of the soil who are the mainstay of Turkish life. ... The material of the program of studies should be modified in different sections of the country to be adapted to local conditions and needs. Without this change, the school studies will not be connected with the life of the pupils, and hence will neither serve them practically nor enlist their full interest and attention.“ (Dewey, 1924 S. 287 & 289)

Deweys Empfehlungen mündeten in einer differenzierten Lehrerausbildung, die sich institutionell in den Dorfinstituten (=Köy Enstitülari) manifestierte. (Türkmen, 2007 S. 332; Karakaşoğlu, 2007 S. 403ff.)

3.3.3 Dorfinstitute

„As indicated in a prior portion of this report, the material of the program of studies should be modified in different sections of the country to be adapted to local conditions and needs.“ (Dewey, 1924 S. 289) Basierend auf dieser Annahme, dass zwischen den Wünschen und Bedürfnissen der städtischen und ländlichen Schülerschaft sowie ihren Bildungszielen zu unterscheiden sei, wurden in der Türkei auf der Grundlage von Deweys Empfehlungen zwischen den Jahren 1936 und 1940 Dorfinstitutslehrer ausgebildet. Ihre Aufgabe sollte es sein, an diesen koedukativ geführten Bildungsinstituten Lehrkräfte auszubilden, die in der Zukunft selbst in den ländlichen Schulen arbeiten sollten. Innerhalb der Lehrerausbildung an diesen Dorfinstituten wurden deswegen Personen bevorzugt, die aus Familien mit einem ländlichen Hintergrund stammten, da sie die den Schülern zu vermittelnden landwirtschaftlichen Techniken und Fähigkeiten beherrschten. (Tarman, 2010 S. 80f.) *„As rightly pointed out at the time, it was impossible to teach the peasants even the basics without knowing their mentality or understanding their language“*. (Karaömerlioğlu, 1998 S. 58)

Parallel zu dem oben genannten Bildungsauftrag sollten sie aber auch als Vermittler der kemalistischen Werte in den ländlichen Regionen dienen.

„In the first decades after the War of Independence, Kemalism failed to gain the hearts and minds of the peasants on a mass scale. ... The ruling elite saw the opportunity to use the Village Institutes to solve this problem.“ (Karaömerlioğlu, 1998 S. 63&64)

Somit waren die in den Dorfinstituten ausgebildeten Lehrkräfte damit beauftragt, zum einen die feudalen Strukturen, die gegen die neuen, kemalistischen Werte opponierten, aufzubrechen und zum anderen die Agrarproduktion des Landes mit ihrem zu vermittelnden Wissen zu fördern und auszubauen. (Gümüş, 2011, S. 102; Türkmen, 2007, S. 333f.)

Das erste Dorfinstitut wurde am 17. April 1940 gegründet. Im Jahre 1948 existierten landesweit 22 dieser Bildungseinrichtungen, an denen überdurchschnittlich talentierte Kinder aus Bauernfamilien zwischen 11 und 18 Jahre aufgenommen und ausgebildet wurden, die im Vorfeld schon einen drei- bis fünfjährigen Besuch an einer Grundschule absolviert hatten. *„One of the most important goals of the Village Institutes was to educate peasant youth so that they could go back to their native regions as village teachers.“* (Karaömerlioğlu, 1998 S. 58) Die Anzahl der Mädchen an diesen Lehranstalten war zunächst gering, sollte sich jedoch im Laufe der Zeit aufgrund der Bemühungen seitens der Schulleitungen sowie Lehrer erhöhen. Dennoch gab es nur wenige Mädchen im Verhältnis zu der Anzahl der Jungen. (Şeren, 2008 S. 214ff.) Für die geringere Anzahl der weiblichen Absolventen an den Dorfinstituten sind die in den 1940er Jahren noch in weiten Teilen der türkischen Bevölkerung vertretene Moralvorstellung der strikten Geschlechtertrennung anzuführen und der hiermit einhergehenden Angst, dass den Töchtern in den Dorfinstituten Unmoralisches wiederfahren könnte. (Karaömerlioğlu, 1998 S. 67f.)

Zu Beginn erstellte jedes Dorfinstitut sein eigenes Curriculum. Ein gemeinsamer, für alle Dorfinstitute verbindlicher Lehrplan sollte erst 1943 entwickelt werden. Hierbei wurde das Curriculum in saisonale, wöchentliche und tägliche Einheiten unterteilt, der sich vom Montag bis einschließlich Samstag erstreckte. An den Dorfinstituten wurden die zukünftigen Multiplikatoren fünf Jahre lang theoretisch und vor allem praktisch in landwirtschaftlichen und handwerklichen, aber auch in volkskundlichen und naturwissenschaftlichen Fächern unterwiesen. Sowohl der

Lehrkörper als auch die angehenden Lehrer gingen im Schulbetrieb landwirtschaftlichen und handwerklichen Aktivitäten nach, da innerhalb der Lehrtätigkeiten die Vermittlung angewandten Wissens eine tragende Rolle spielte – „*gaining meaningful skills by the method of ,learning by doing‘*“ (Karaömerlioğlu, 1998 S. 59) Parallel hierzu wurden den Auszubildenden grundlegende Fähigkeiten im Gesundheitsbereich vermittelt, um anschließend nach erfolgreichem Schulabschluss in ihren Heimatdörfern Funktionen im Rahmen der Gesundheitsaufklärung übernehmen zu können (Karakaşoğlu, 2007, S. 404; Şeren, 2008, S. 220ff.), wie es ebenfalls von Dewey eingefordert wurde:

„No time should be lost in opening an active health campaign to call the attention of citizens in general, and teachers and students in particular to the question of health, and the possibility, with modern scientific methods and the dissemination of knowledge of immensely reducing the amount of physical ills from which the people of Turkey suffer.“ (Dewey, 1924 S. 293&294)

Dorfinstitute wurden im Allgemeinen nahe der Dörfer gegründet, die in der Nähe von Eisenbahnlinien und Hauptstraßen lagen. Die Orte und ihre unmittelbare Umgebung, an denen diese Institute gegründet wurden, mussten sich für die Landwirtschaft und den hiermit verbundenen Lehrbetrieb eignen sowie eine gute Luft- und Wasserqualität aufweisen. (Şeren, 2008 S. 213) Die ersten Absolventen schlossen die Dorfinstitute im Jahre 1945 ab. Bis zu ihrer landesweiten Schließung im Jahre 1954 verzeichneten sie rund 15.000 Absolventen – dies entsprach in etwa der Hälfte der zu diesem Zeitpunkt in der Türkei unterrichtenden Lehrkräfte an Schulen. (Şeren, 2008 S. 223)

Die Dorfinstitute sollten lediglich für 14 Jahre Bestandteil im türkischen Bildungswesen sein. Es sind mehrere Gründe für die landesweiten Schließungen dieser Lehranstalten zu nennen. Ein wichtiges Charakteristikum der Dorfinstitute, welches die rechts-gerichteten Intellektuellen störte, war die säkulare Einstellung des Lehrpersonals, die sich auf der kritischen Auseinandersetzung mit Religion und Aberglaube gründete. So ärgerten sich beispielsweise religiöse Kreise darüber, dass in diesen Lehranstalten der Ausdruck „*tanrı*“ dem gebräuchlichen „*Allah*“ vorgezogen wurde. Ebenso beschuldigten viele konservative Intellektuelle, dass die Pädagogik an den Dorfinstituten Ressentiments der Religion gegenüber schüre. (Karaömerlioğlu, 1998 S. 68)

Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs im Mai 1945 und dem hieran anschließenden Kalten Krieg orientierten sich die türkischen Regierungen außenpolitisch noch weiter gen Westen. Vor diesem Hintergrund vertraten türkische Antikommunisten den Standpunkt, dass die in den Dorfinstituten angewandten pädagogischen Methoden und anvisierten Ziele Parallelen zum sowjetischen (Bildungs-) System vorweisen und aufgrund dessen Ausgangsstätten für mögliche kommunistische Umtriebe darstellen würden.

„The accusation of communism that came from right-wing opponents may also be attributed to some of the writings in the publications of the Village Institutes, and the books that could be found in Village libraries, and so forth.“ (Karaömerlioğlu, 1998 S. 67)

Darüber hinaus sollte sich herausstellen, dass die Absolventen der Dorfinstitute anhand ihrer Ausbildungen selbstbewusst und kritisch das in den 1940er und zu Beginn der 1950er Jahre existierende Einparteiensystem in der Türkei zu hinterfragen begannen. *„This was probably because the students were given more initiative compared to their counterparts in mainstream schools.“* (Karaömerlioğlu, 1998 S. 70) Die Infragestellung des politischen Absolutheitsanspruches durch mögliche subversive (linksgerichtete) Gedanken konnte jedoch seitens der Führungsriege nicht toleriert werden. Hinsichtlich der landesweiten Schließung der Dorfinstitute, die einen *„eigenständigen türkischen Beitrag zur zeitgenössischen Pädagogik“* (Karakasıoğlu, 2007 S. 405) darstellen, sei auf folgendes aufmerksam gemacht:

„... institutions designed within the parameters of such a political regime faced different pressures. As Ismet İnönü [second President of Turkey] later said about the Institutes, ,it was impossible to continue such a project under the multi-party regime.“ (Karaömerlioğlu, 1998 S. 71)

Trotz der relativ kurzen Geschichte trugen nach Karakasıoğlu die an den Dorfinstituten ausgebildeten Lehrkräfte einen nicht unwesentlichen Beitrag zum positiven Verständnis des Lehrerberufs in den ersten Jahrzehnten der türkischen Republik bei. Verantwortlich hierfür war die Ausbildung einer Lehrperson, die, geprägt durch ihre Motivation, gepaart mit hohem Verantwortungsgefühl sowie Mitgefühl der ländlichen Bevölkerung gegenüber, bestrebt war, Wissen und Rechte der bis dato vernachlässigten Dorfbevölkerung aufzuzeigen und ihr zu vermitteln.

„Kaum eine aktuelle Publikation zum Thema Lehrerausbildung in der Türkei kommt aus, ohne eine Referenz und Respektbezeugung gegen-

über den Leistungen der Dorfinstitute bei der Ausbildung einer kemalistisch orientierten intellektuellen Elite.“ (Karakaşoğlu, 2007 S. 405)

3.3.4 Reformbemühungen der Jahre 1973 und 1982

Wie im Vorfeld erwähnt, ist das türkische Bildungswesen durch einen strengen Zentralismus charakterisiert. Hierbei stellen zwei Institutionen die zentralen Einrichtungen bei der Koordinierung des Bildungssystems dar: zum einen das nationale Bildungsministerium MEB, zum anderen, speziell hinsichtlich der Lehrerausbildung nach dem Jahre 1982, der Rat für Hochschulbildung (=Yüksek Öğretim Kurulu, YÖK).

Die erste wesentliche Reform im Rahmen der türkischen Lehrerausbildung fand im Jahre 1973 in den für die Ausbildung zuständigen pädagogischen Instituten statt. Bis zum Jahre 1973 mussten angehende Lehrer, die an den fünfjährigen Grundschulen (=İlkokul) unterrichten wollten, für drei Jahre eine „Fachschule für Grundschullehrer“ (=İlköğretmen Okulu) besuchen. Ein Lehrer, der an den damals noch existierenden dreijährigen Mittelschulen (=Ortaokul) oder an den dreijährigen Höheren Schulen (=Lise) arbeiten wollte, musste hierfür im Vorfeld ein dreijähriges „Pädagogisches Institut“ (=Eğitim Enstitüsü) besuchen. Für die Ausbildung an der letztgenannten Lehranstalt war die allgemeine Hochschulreife obligatorisch, wohingegen die Ausbildung an einer „Fachschule für Grundschullehrer“ nach Abschluss der achten Schulklasse und somit nach der Beendigung der Mittelschule möglich war.

Durch das „Grundlegende Nationale Bildungsgesetz“ (=Millî Eğitim Temel Kanunu) vom 14. Juni 1973 wurde jedoch fortan verlangt, dass Lehrer aller Schulstufen eine Hochschulausbildung zu durchlaufen haben:

„§43: Der Lehrerberuf gehört zum staatlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag, der mit verwaltungstechnischen Aufgaben und mit sachkenntlicher Ausbildung verbunden ist. Lehrer sind in ihrer Funktion verpflichtet, den Türkisch Nationalen Bildungszielen und –prinzipien nachzukommen.

Die Ausbildung zum Lehrer beinhaltet Allgemeinwissen, spezielle fachwissenschaftliche Kenntnisse und pädagogische Fähigkeiten.

Um die oben erwähnten Erfordernisse gewährleisten zu können, müssen Lehrer, egal welcher Schulstufe sie zukünftig angehören werden, eine Hochschulausbildung durchlaufen.“ (Bildungsgesetz, 1973)

Somit wurde im Lehrjahr 1973/1974 die „Fachschule für Grundschullehrer“ als Ausbildungsstätten geschlossen und durch die zweijährige „Fachhochschule für Grundschullehrer“ (=Öğretmen Lisesi) ersetzt. Vier Jahre später wurden 1978 die „Pädagogisches Institute“ ebenfalls aufgehoben. An ihre Stelle traten fortan für alle Lehrer der Sekundarstufen die vierjährigen „Fachhochschulen für Lehrer“ (=Yüksek Öğretmen Okulu). Allen bildungspolitischen Reformbemühungen war gemein, dass sie stets unter der Aufsicht des nationalen Bildungsministeriums stattfanden und die Lehrerausbildung in den neuen Institutionen auch weiterhin vom MEB vorgegeben sowie kontrolliert und als seine Verantwortlichkeit angesehen wurde. (Yüksel, 2012 S. 50f.; Türkmen, 2007 S. 334; Tarman, 2010 S. 81)

Trotz dieser Umstrukturierungen und der Hoffnung, die Lehrerausbildung anhand von pädagogischen Hochschulen auf ein höheres akademisches Niveau zu heben, um hierdurch die Ausbildung der türkischen Lehrkräfte zu optimieren sowie zu professionalisieren, wurden konträr hierzu in den 1970er Jahren kurzfristige Lehrbefähigungskurse angeboten, um den akuten Lehrermangel ausgleichen zu können. *„Diese Form der ‚Schmalspurausbildung‘ hat sich negativ auf das ursprünglich positive Image des Lehrerberufs in der Türkei ausgewirkt.“* (Karakaşoğlu, 2007 S. 402) Parallel hierzu wurden auch Hochschulabsolventen diverser Fakultäten ohne eine pädagogische Ausbildung im Schuldienst eingestellt.

„Moreover, MONE [Ministry of National Education] employed [1995] some 12.000 graduates, regardless of their graduation subject and subject, as teachers at elementary schools due to teacher shortage. Hence, any university graduate with or without a teaching certificate became a teacher.“ (Güven, 2008 S. 13)

Die Einstellung von Seiteneinsteigern in den Lehrerberuf in diesen Jahren sollte jedoch kein Novum darstellen. So hatten bereits nach 1960 Wehrpflichtige mit Abitur die Möglichkeit, ihren Wehrdienst als Lehrer zu absolvieren. Sie wurden anschließend in den normalen Lehrdienst übernommen und fest eingestellt, (Nohl, 2011 S. 37) was ebenfalls zu einer Unterminierung des positiven Ansehens dieses Berufsstandes beigetragen hat. *„This proved the old saying in Turkey: ‚If you cannot be anything you can at least be a teacher!‘“* (Güven, 2008 S. 13)

Eine weitere strukturelle Veränderung innerhalb der türkischen Lehrerausbildung fand im Jahre 1982 statt. In diesem Jahr wurde beschlossen, dass die pädagogischen Hochschulen fortan dem universitären Betrieb zu unterstellen seien, so dass an mehreren Universitäten pädagogische Fakultäten eingerichtet wurden. Für ein Lehramtsstudium, das nach erfolgreichem Abschluss der Sekundarschule sowie der obligatorischen universitären Zulassungsprüfung aufgenommen werden konnte, reichte nach 1982 und bis 1990 ein viersemestriges Studium zur Qualifikation als Grundschullehrer, für die Qualifikation als Lehrer an einer Sekundarschule war ein vierjähriges Studium vorgeschrieben. Ab 1990 wurde jedoch die Studienzeit für alle Lehramtsstudenten ungeachtet ihrer Fakultät und Schulform auf acht Semester festgelegt. (Yüksel, 2012 S. 51; Aydın, et al., 2011; Karakaşoğlu, 2007 S. 403)

Trotz der oben genannten institutionellen Umstrukturierungen wurde in der Mitte der 1980er Jahre ersichtlich, dass die Universitäten nicht in der Lage waren, sowohl auf qualitativer als auch auf quantitativer Ebene den Bedarf an Lehrern decken zu können. So waren die Studieninhalte für die Lehramtsstudenten stark theoretisch ausgerichtet. Ferner vertraten die für die Ausbildung zuständigen Dozenten natur- und literaturwissenschaftliche Fakultäten, so dass den Studierenden in erster Linie Fähigkeiten und weniger Fertigkeiten vermittelt wurden. *„Education faculties were graduating students who resembled graduates of colleges of letters and science. They were not graduating students who knew how to teach, but who knew their subject.“* (Güven, 2008 S. 12)

Eine ausgeglichene Balance der Vermittlung von Theorie und Praxis als grundlegendes Fundament für die spätere Arbeit an den Schulen fand somit nur unzureichend statt und untergrub eine professionelle, schülergerechte pädagogische Arbeit. Ebenso waren Schulpraktika so gut wie gar nicht vorgesehen, so dass, wenn überhaupt, Lehrer erst nach Abschluss ihres Studiums in Kontakt mit Schülern kamen. (Yüksel, 2012 S. 51; Aydın, et al., 2011) Parallel hierzu hat sich in den vergangenen Jahren auch herauskristallisiert, dass über 60% der Lehramtsstudenten dieses Studium aufnahmen, da sie aufgrund der nicht ausreichenden Punktezahls im Rahmen ihrer universitären Zulassungsprüfung von ihrem eigentlichen Studienwunsch abrücken mussten, und ihre Punktezahls eben nur für ein Lehramtsstudium ausreichte. (Karakaşoğlu, 2007 S. 403) Vor diesem Hintergrund ist

kritisch zu hinterfragen, inwiefern diese Studenten sich mit ihrem zukünftigen Beruf identifizieren und ihre Rolle als Lehrer mit Enthusiasmus und Engagement ausfüllen werden können.

Hinsichtlich der Reformbemühungen auf dem Feld der türkischen Lehrerausbildung in den 1980er Jahren kommt Güven zu einem sehr kritischen Fazit:

„The disciplinary basis of the teacher education curriculum collapsed in the 1980s for two reasons. The first was practical; the disciplines did not provide an adequate basis for student teachers to understand the problems that they faced in the classroom. Furthermore, the disciplines were abstracted from any real life situations and were insulated from each other. Students were somehow expected to bring the various disciplinary knowledges together and make them relevant to improving their practice. The second reason was political. The disciplines, especially sociology, were seen by the government of the time as critical rather than constructive, they identified systemic problems, but did not point to pedagogic solutions.“ (Güven, 2008 S. 15)

„Lehrermangel war in der Geschichte des türkischen Bildungswesens eher der Normal- als ein Ausnahmezustand.“ (Unbehaun, et al., 1998 S. 34) Um dem entgegenzuwirken, wurden mit dem Beginn des Jahres 1989 landesweit *Anatolische Lehrgymnasien* eröffnet, die das Ziel haben, schon frühzeitig in der Sekundarstufe Schüler für den Lehrerberuf zu begeistern und sie somit für ein zukünftiges Lehramtsstudium zu gewinnen. (Başaran, 2004 S. 34ff.) An diesen vierjährigen Berufsgymnasien wird pflichtweise ein Teil des Unterrichts in einer europäischen Fremdsprache vermittelt, wobei dies in aller Regel Englisch ist. Im Verhältnis zu den normalen, allgemeinbildenden Gymnasien existieren neben diesem obligatorischen Fremdsprachenunterricht sowohl Pflicht- als auch Wahlkurse, die lehramtsbezogene pädagogische Themenfelder abdecken. Als weiterer Anreiz für den Besuch und Abschluss der Anatolischen Lehrgymnasien erhalten die Absolventen dieser Lehreinrichtungen Bonuspunkte, die ihnen im Rahmen der universitären Aufnahmeprüfungen angerechnet werden, wenn sie sich für die Aufnahme eines pädagogischen Studiums entscheiden sollten. Parallel hierzu erhalten sie seitens des nationalen Bildungsministeriums MEB auch Stipendien. (Karakaoğlu, 2007 S. 403; Başaran, 2004 S. 51ff.; Aydın, et al., 2011; Semerci, et al., 2003 S. 143) Anhand ihrer zielgerichteten institutionellen Ausrichtung auf den Lehrerberuf stellen heute die Absolventen der Anatolischen Lehrgymnasien mit über 80% den eindeutig größten Anteil an den türkischen Lehramtsstudenten dar. (Karakaoğlu, 2007 S. 403; Başaran, 2004 S. 49f.)

3.3.5 Exkurs: Neustrukturierung der Lehrerausbildung 1997

Wie im vorhergehenden Kapitel skizziert, beginnt die Lehramtsausbildung in der Türkei seit den Reformen aus dem Jahre 1982 an den pädagogischen Fakultäten der Universitäten. Im Jahre 2010 existierten in der Türkei insgesamt 196 Universitäten, von denen 95 öffentliche und 51 private Hochschulen waren. An diesen 196 Universitäten waren insgesamt 72 erziehungswissenschaftliche Fakultäten vorhanden (7 private und 65 öffentliche Universitäten). (Tarman, 2010 S. 84)

Die türkischen Hochschulen sind dem Rat für Hochschulbildung YÖK als eine Organisation mit zentraler Struktur unterstellt und verantwortlich. Ähnlich wie das MEB auf dem Felde des allgemeinen Schulwesens verfügt die YÖK innerhalb des Hochschulwesens über jegliche Entscheidungsbefugnisse, so dass die türkischen Universitäten sowohl akademisch als auch verwaltungstechnisch nicht eigenständig und selbstbestimmt handeln können. (Tarman, 2010 S. 81)

„There were significant problems in the teacher training system from 1982 to 1998, the period when the teacher education training was transferred to YÖK. These problems can be summarized as lack of experience for universities in teacher education, lack of an adequate amount of teachers and infrastructure, lack of establishment of sufficient communication and coordination with MEB, and abandonment of teacher training philosophy in education given.“ (Semerci, et al., 2003 S. 142)

Um die Struktur und die Qualität der Lehrerausbildung zu verbessern und somit auch gleichzeitig dem permanenten Mangel an Lehrkräften für die stetig nachwachsende junge türkische Bevölkerung entgegenzuwirken, wurde im Jahre 1997 im Rahmen eines Weltbank-Projekts erneut eine Reform initiiert, die diesmal die Reorganisation der pädagogischen Fakultäten zum Gegenstand hatte. (Semerci, et al., 2003 S. 138f.; Yüksel, 2012 S. 51f.) Hierbei strukturierte der Rat für Hochschulbildung das Lehramtsstudium um, indem er sich an Studienmodellen aus den USA, Großbritannien, Deutschland sowie Frankreich orientierte (Tarman, 2010 S. 82; Aydın, et al., 2011) und hieraus ein seit dem Lehrjahr 1998/1999 geltendes Studienmodell ableitete:

- Lehramtsstudenten für die Vorschulerziehung und die achtjährige Primarstufe haben ein Bachelorstudium zu absolvieren.

- Lehramtsstudenten für die Sekundarstufe mit den Fächern Musik, Kunst, Sport, Fremdsprachen oder Medienerziehung/Informatik haben ein Bachelorstudium zu absolvieren.
- Lehramtsstudenten für die Sekundarstufe mit naturwissenschaftlichen oder sozialwissenschaftlichen Fächern oder dem Fach Mathematik haben ein Masterstudium ohne Masterarbeit zu absolvieren, wobei die Studenten entweder dem fünfjährigen integrativen Modell oder dem viereinhalbjährigen konsekutiven Modell folgen können. Die pädagogische Fakultät der jeweiligen Universität kann entweder das integrative oder das konsekutive oder beide Studienmodelle gleichzeitig anbieten. (Semerci, et al., 2003 S. 139)

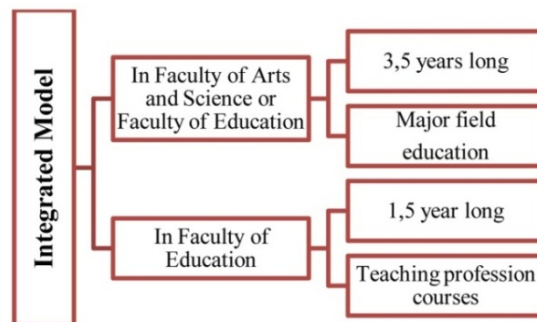


Abbildung 6: Integratives Studienmodell für Lehramtsstudenten der Sekundarstufe in der Türkei (Yüksel, 2012 S. 52).

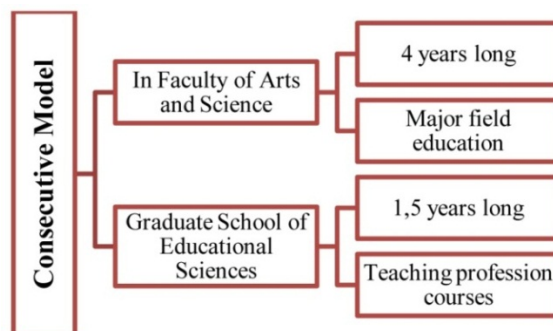


Abbildung 7: Konsekutives Studienmodell für Lehramtsstudenten der Sekundarstufe in der Türkei (Yüksel, 2012 S. 52).

Zu den wesentlichen Charakteristika der Lehramtsstudienreformen gehören unter anderem, dass fortan alle Studenten dieselben grundlegenden Berufsbildungskurse belegen müssen. Der Anteil dieser Seminare am Lehrplan liegt bei 30%. Darüber hinaus wurde der Anteil der Praxisseminare sowie der Schulpraktika erhöht. Um die Bedeutung der Schulpraktika hervorzuheben und um eine effektive, erfolgreiche praktische Ausbildung gewährleisten zu können, bestehen zwischen den

Schulen und den Universitäten Vereinbarungen. Ferner ist die Gewichtung und die Dauer im Bereich der Fachrichtungen und ihrer Unterrichtsmethodik erhöht worden. (Yüksel, 2012 S. 52) Dem erfolgreichen Abschluss des Lehramtsstudiums in der Türkei folgt eine rund einjährige Praxisphase, die von einem erfahrenen Lehrer begleitet wird. Dieser verfasst gemeinsam mit der Schulleitung am Ende dieser praktischen Phase eine abschließende Beurteilung. Anschließend hieran werden die neuen Lehrkräfte durch das MEB anhand eines Verteilungsschlüssels in den verschiedenen türkischen Provinzen eingesetzt. (Karakaşoğlu, 2007 S. 403)

Es lässt sich erkennen, dass die reformierte Lehrerausbildung im Einklang mit der allgemeinen Tendenz der institutionellen Liberalisierung des Bildungswesens steht. Den Studenten soll hierdurch die Möglichkeit geboten werden, eigenverantwortlich die Schwerpunkte ihres Studiums zu setzen und dieses zu strukturieren.

„First, the central body governed teacher education. Thereafter the universities within the frames set by government governed it. In this present phase, the teacher education is still governed by the universities within the frames set by government, but a greater part of it is transferred directly to the students themselves.“ (Güven, 2008 S. 14)

Die Reformen auf dem Felde der Lehrerausbildung nach 1997 beabsichtigen, den Beruf des Lehrers als Pädagogen zu stärken und dabei dem Fehler der Vergangenheit entgegenzuwirken, die Anwärter nicht bloß zu Fachspezialisten auszubilden. Sie spezialisieren sich immer noch im gleichen Umfang wie zuvor in ihren jeweiligen Fächern, doch die allgemeinpädagogischen Studieninhalte wurden ausgeweitet. Karakaşoğlu macht in diesem Zusammenhang jedoch darauf aufmerksam, dass

„das Curriculum zur Lehrerausbildung nach den letzten Reformen und Umstellungen wichtige Qualifikationen nicht mehr berücksichtige (wie z.B. Kenntnisse der Lernpsychologie) und damit der Anspruch auf eine gleichwertige Gewichtung von pädagogischer Professionalisierung neben den beiden Bereichen ‚Fachkenntnisse‘ und ‚Allgemeinbildung‘ nicht mehr gewährleistet werde.“ (Karakaşoğlu, 2007 S. 406)

Die neue Struktur des Lehramtsstudiums soll sicherstellen, dass alle zukünftigen Lehrer über gemeinsame Basiskompetenzen verfügen, im Zusammenspiel mit einer gezielten Ausrichtung und Schwerpunktsetzung auf die Fächer und Alters-

gruppen. Die rasch angestiegene Zahl an Studenten hat jedoch das Ausbildungssystem an seine Kapazitätsgrenzen geführt, so dass einige Erziehungswissenschaftler die Frage aufgeworfen haben, inwieweit sich dies nicht negativ auf die Qualität der Lehrerausbildung ausgewirkt hat. Viele der neuen Ideen, die seitens des nationalen Hochschulrates YÖK avanciert wurden, wie zum Beispiel die Umstrukturierungen im Lehrplan oder auch die zum Teil einjährige, von einem erfahrenen Lehrer unterstützte Praxisphase nach dem Studium, konnten aufgrund von personellen und finanziellen Einschränkungen nicht komplett realisiert werden. (Güven, 2008 S. 14)

Insgesamt bleibt abzuwarten, inwiefern die in diesem Kapitel vorgestellte Umstrukturierung des Lehramtsstudiums langfristig zu einer Qualitätsverbesserung der Lehrerausbildung in der Türkei dienlich sein wird. So weisen Tarman (2010 S. 90f.) sowie Aydın et al. (2011) kritisch darauf hin, dass ein Konglomerat verschiedener, ausländischer Studienstrukturen nicht automatisch den landestypischen Erfordernissen des türkischen Bildungswesens gerecht wird.

„Es ist nicht zweckmäßig, dass die Lehrerausbildung seitens des Hochschulrats anhand einer unveränderlichen ‚Schablone‘ auf einen bestimmten Studentenkreis eingeschränkt wird, da dies jegliche Zusammenarbeit behindert. Daher sollte der Hochschulrat eine Zusammenarbeit zwischen Fachgebieten, Fakultäten, Universitäten und Ausland fördern. Nach diesem vom Hochschulrat entwickelten starren System können keinesfalls Lehrer ausgebildet werden, die regional, national und international einsetzbar wären.“ (Aydın, et al., 2011)

Es soll jedoch anderen Forschungsarbeiten vorbehalten bleiben, diese Kritik hinsichtlich der Effektivität und Effizienz eines importierten und kumulierten Studienmodells im Hinblick auf die Lehrerausbildung in der Türkei herauszuarbeiten.

3.3.6 Resümee zur historischen Lehrerbildung in der Türkei

Wie in den vorhergehenden Kapiteln deutlich wurde, verfügt die Türkei im Hinblick auf die Lehrerausbildung über Erfahrungswerte, die sich nunmehr über einen Zeitraum von mehr als 160 Jahren erstrecken – begonnen mit den ersten Bemühungen noch zu Zeiten des Osmanischen Reiches am Ende des 19. Jahrhun-

derts, die von der jungen türkischen Republik nach ihrer Gründung 1923 aufgegriffen und anhand ihrer eigenen bildungspolitischen Bestrebungen weitergeführt wurden. Als ein wesentliches Charakteristikum innerhalb der historischen Entwicklung der Lehramtsausbildung in der Türkei lässt sich feststellen, dass diese Ausbildung zentralistisch strukturiert und organisiert wurde und auch weiterhin geführt wird – zu Beginn seitens des nationalen Bildungsministeriums MEB, aktuell im Zusammenspiel mit dem Hochschulrat YÖK.

„This centralized structure is visibly observed in many fields of the education system including curriculum development, approval and choice of textbooks and other instructional materials, employment of teachers, governance and inspection of schools, appointment and in-service training of teachers.“ (Öztürk, 2011 S. 117)

Vor dem Hintergrund der fehlenden (pädagogischen) Autonomie sowie einer restriktiven Interpretation der Lehrkraft als bloßem Vermittler vordefinierter und zu akzeptierender Werte, Normen und Wissens, konnten die türkischen Lehrer in der Vergangenheit nur einen geringen Mehrwert hinsichtlich eines kritischen, eigenständigen Nachdenkens und Philosophierens und somit wiederum für eine progressive, unabhängige politische Bewegung oder Idee leisten. *„Die LehrerInnen sind weniger die ErschafferInnen und Avantgarde ihrer jeweiligen Zeit denn deren Träger und ihr Spiegel.“ (Gümüş, 2011 S. 105)* Die primäre Aufgabe dieses Berufsstandes gründet somit auf der Idee, basierend auf der staatsgläubigen und nationalistischen Ideologie des Kemalismus, Bürger zu erziehen, die in erster Linie sich weniger ihrer Rechte als vielmehr ihren Pflichten bewusst waren. Gleichzeitig sei an dieser Stelle jedoch auch darauf hingewiesen, dass die Arbeit der türkischen Lehrer an den Schulen, speziell nach der Gründung der türkischen Republik und den darauffolgenden Jahren der Konsolidierung von essentieller Bedeutung im Hinblick auf die militärische, soziokulturelle, politische und auch die ökonomische Modernisierungsentwicklung war. (Gümüş, 2011 S. 105)

Als ein weiteres Merkmal hinsichtlich der historischen Entwicklung der Lehrerbildung ist festzuhalten, dass die Unterrichtung angehender Lehrkräfte in der Türkei durch ein institutionelles “trial-and-error“-Verfahren gekennzeichnet ist. Beginnend mit den historischen Grundlagen aus dem Osmanischen Reich, über die zeitweilig verwendeten Dorfinstitute sowie den Fach- bzw. später den Fachhochschulen für angehende Lehrer bis hin zu den Anatolischen Lehrergymnasien und zur Institutionalisierung an den pädagogischen Fakultäten wurden zahlreiche Ver-

suche und Bemühungen unternommen, dem landesweiten und stets präsenten Mangel an Lehrkräften entgegenzutreten. Diese Anstrengungen verdeutlichen dem Betrachter, dass in erster Linie versucht wurde, eine quantitative und weniger eine qualitative Antwort auf den Lehrbedarf zu finden.

Dies führt zum dritten Charakteristikum, das im Rahmen der historischen Auseinandersetzung mit der türkischen Lehrerausbildung auffällig ist: der Einstellung von Lehrpersonal aus anderen Berufsgruppen, die entweder über keine oder nur rudimentäre pädagogische Kenntnisse verfügten. Diese Seiteneinsteiger haben einen nicht unwesentlichen Beitrag dazu geleistet, dass die zu Beginn der Republikgründung vorhandene hohe Reputation dieses Berufsstandes geschädigt wurde. Denn

„in der Folge fand eine Formulierung aus dem Volksmund Verbreitung, die die Entwertung des Professionsbezugs in der Rekrutierung von Lehrern und Lehrerinnen drastisch verdeutlicht: ‚Ein Kürbis reift nicht in einem Monat heran, ein Lehrer schon‘.“ (Karakaşoğlu, 2007 S. 406)

Gepaart mit dieser niedrigen gesellschaftlichen Wertigkeit sehen sich heutzutage türkische Lehrer mit schwierigen Voraussetzungen in ihrem Beruf konfrontiert. Hierzu gehören unter anderem, dass sie mit Klassenstärken von bis zu 60 Kindern zurechtkommen müssen und entweder mit wenigen oder veralteten Lehrmaterialien oder auch technologischen Ausstattungen arbeiten müssen, die nicht dem aktuellen pädagogischen Zeitgeist entsprechen. Gleichzeitig müssen Lehrkräfte in der Türkei eine Besoldung akzeptieren, die unter dem OECD-Durchschnitt liegt. *„Ein erheblicher Teil der Lehrer muss durch einen Nebenverdienst das schmale Lehrergehalt aufbessern.“ (Karakaşoğlu, 2007 S. 408)*

Land	Einstiegsgehalt Primarbereich	Maximales gehalt Primarbereich	Einstiegsgehalt Sekundarbereich	Maximales gehalt Sekundarbereich
Türkei	25.536	29.697	26.173	30.335
Deutschland	46.446	61.787	51.080	77.628
OECD Durch.	29.767	48.154	31.687	53.651

Tabelle 6: Gehälter von Lehrern in der Türkei in US-Dollar 2009 (OECD, 2011 S. 415).

Ferner sei auch auf die in weiten Teilen dieses Berufsstandes unbeliebte Praxis der Zwangsversetzung in sozial oder politisch vernachlässigte Provinzen hingewiesen, speziell wenn es um den Dienst im Südosten des Landes geht, das in erster Linie von der kurdischen Bevölkerung bewohnt wird. In diesem Kontext sei darauf aufmerksam gemacht, dass die in diese Regionen versetzten Lehrer sich

neben der nur unzureichenden materiellen Ausstattung an den Schulen auch mit speziellen sprachlichen Parametern der Schülerschaft konfrontiert sehen. Da das Türkische für diese Schüler nicht die Erstsprache darstellt, sind die an diesen Schulen eingesetzten Lehrkräfte durch ihre ethnozentrische Ausbildung oftmals überfordert. (Gümüş, 2008 S. 66ff.; Okçabol, 2008 S. 98f.; Karakaşoğlu, 2007 S. 408f.)

In Bezug auf die historische Entwicklung der türkischen Lehrerausbildung ist abschließend festzuhalten, dass sie nach der Republikgründung 1923 einen Transformationsprozess institutioneller Art erfahren hat, der primär dem quantitativen Aspekt die größte Bedeutung zugesprochen hat. Durch die hiermit einhergehende Vernachlässigung einer profunden Ausbildung, kam es zu einer Unterminierung und Schädigung des gesellschaftlichen Ansehens der Lehrkräfte in der Türkei. Eine Entwicklung, die sicherlich seitens der Republikgründer nicht intendiert und dem Lehrerbild, als zu respektierenden Aktivposten des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses, nicht zgedacht war.

4 Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht

Die folgenden Seiten dieses Kapitels sollen dem Leser darstellen, wie in den 1970er und 1980er Jahren die elf westdeutschen Bundesländer durch die Implementierung des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts in den Fächerkanon im Allgemeinen reagierten, um anschließend speziell die Einführung und Etablierung der erstsprachlichen Förderung in Nordrhein-Westfalen und seiner hierbei anvisierten pädagogischen Ziele vorzustellen. Diesem vorangehend steht ein kurzer, historischer Abriss des Migrations- und Integrationsprozesses der türkischen Männer und Frauen sowie ihrer Kinder von den 1960er bis in die 1990er Jahre, um hierdurch zu einem besseren historischen Verständnis zu gelangen.

4.1 Historischer Kontext

Im Jahre 1960 herrschte in der Bundesrepublik Deutschland Vollbeschäftigung – den rund 150.000 Arbeitslosen standen etwa 650.000 offene Stellen gegenüber. Die hauptsächlichen Gründe für das deutsche Wirtschaftswunder sind im, seitens des Marshall-Plans Ende der 1940er Jahren initiierten, stetigen Wachstum der produzierenden Industrie und anderen hiermit verbundenen Wirtschaftszweigen zu sehen. (Kimmel, 2005) Zwar war es zunächst möglich, den Bedarf nach Arbeitskräften durch Menschen aus den durch die Sowjetunion besetzten Gebieten Ostdeutschlands zu decken. Doch als am 13. August 1961 seitens der DDR die Berliner Mauer gebaut und die endgültige territoriale Teilung beider deutschen Staaten manifestiert wurde, versiegte diese Quelle an Arbeitnehmern. (Münz, et al., 1999 S. 43) Zusätzlich erschwert wurde der Arbeitskräftemangel durch die Alterung der Bevölkerung sowie der durch den Zweiten Weltkrieg bedingten geburtenschwachen Jahrgänge. (Schrettenbrunner, 1982 S. 20ff.)

Um im Nachkriegsdeutschland dem Wirtschaftsboom gerecht zu werden, sah sich die Bundesrepublik veranlasst, in den südlichen Ländern am Mittelmeer Arbeitskräfte anzuwerben. (Knortz, 2008 S. 39ff.) Hierfür unterhielt die Bundesanstalt für Arbeit in den bedeutendsten Herkunftsländern Anwerbestellen. So wurde das

erste bilaterale Abkommen über die Anwerbung von Arbeitskräften mit Italien (1955) (Herbert, 2001 S. 203ff.) und später mit Spanien sowie Griechenland (1960) (Herbert, 2001 S. 208) abgeschlossen.

Bei dem anhaltenden westdeutschen Wirtschaftsboom und dem damit weiterhin einhergehenden Arbeitskräftemangel wurde am 31. Oktober 1961 das Anwerbeabkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Türkei unterzeichnet. (Herbert, 2001 S. 208) Für die türkische Republik eröffnete sich durch diesen Vertrag die Möglichkeit, die zu dieser Zeit herrschende Arbeitslosigkeit im eigenen Lande zu mindern und gleichzeitig durch Rückfluss an Zahlungen der türkischen Arbeitnehmer an ihre in der Türkei verbliebenen Familien an Devisen zu gelangen. (Hanrath, 2011) Die Bedeutung des letztgenannten Aspekts wird deutlich, wenn man sich vor Augen führt, dass im Jahre 1974 die türkische Volkswirtschaft auf der einen Seite 1,532 Milliarden Dollar an Waren exportierte, andererseits im gleichen Jahr durch die im Ausland tätigen Türken 1,426 Milliarden Dollar zurückflossen. (Sen, et al., 1994 S. 17ff.) Ferner erhoffte sich der türkische Staat durch die zukünftigen Rückkehrer und ihrer in Deutschland erworbenen Kompetenzen eine Modernisierung der eigenen Wirtschaft basierend auf deren Know-how. (Jamin, 1998 S. 69f.)

Vor dem Hintergrund der defizitären Arbeitsmarktsituation in Deutschland standen in erster Linie jüngere und männliche türkische Arbeitnehmer für eine Beschäftigung in der verarbeitenden Industrie im Fokus des Interesses. Sie wurden fortan wie ihre marokkanischen (1963), portugiesischen (1964), tunesischen (1965) und jugoslawischen Arbeitskollegen (1968) (Butterwegge, 2005) als "Gastarbeiter" bezeichnet. Anhand dieser euphemistischen Titulierung (Han, 2005 S. 88f.; Krüger-Potratz, 2005 S. 191) wird ersichtlich, dass zu diesem Zeitpunkt die ausländischen Arbeitnehmer seitens der Bundesregierung, der Bundesanstalt für Arbeit, des Arbeitgeberverbandes, der Gewerkschaften und breiten Bevölkerungsschichten als eine kurz- bis mittelfristig notwendige Übergangslösung auf dem Arbeitsmarkt betrachtet wurden.

Die Befristung der Aufenthaltsdauer auf zwei Jahre im Rahmen des *Rotationsprinzips* und die damit verbundene Idee, die ausländischen Arbeitnehmer für die Wirtschaft hierdurch mobiler und flexibler verfügbar zu machen, wurde schon nach kurzer Zeit ad acta gelegt. (Münz, et al., 1999 S. 48) So lebten beispielsweise

se im Jahre 1974 bereits rund zwei Drittel der ausländischen Arbeiter drei Jahre oder länger im Bundesland Nordrhein-Westfalen.

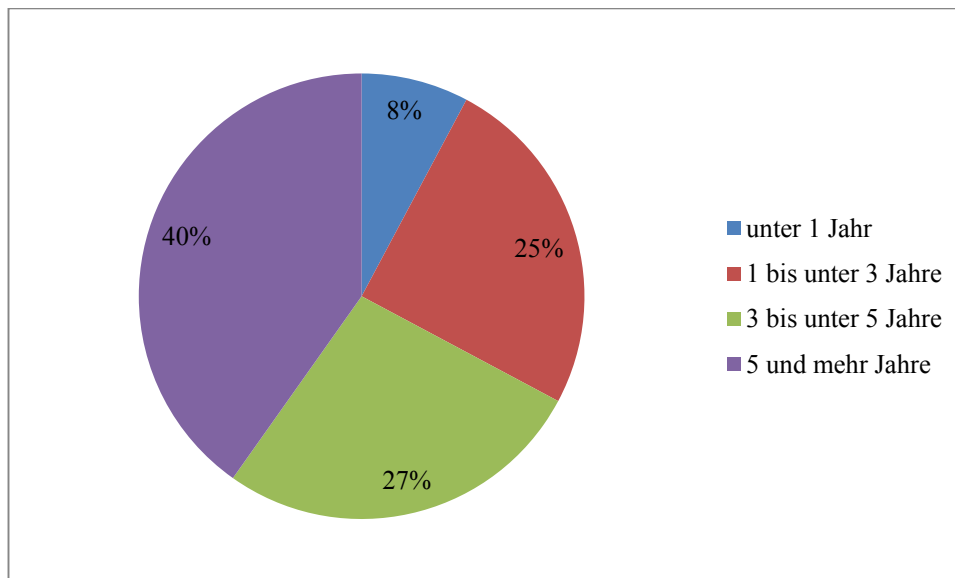


Abbildung 8: Aufenthaltsdauer der Arbeitsmigranten in Nordrhein-Westfalen 1974 in Prozent (Wolfram, et al., 1976 S. 28).

Das Rotationsprinzip war nicht im Interesse der deutschen Industrie, da für sie die Einarbeitungs- und Organisationskosten zu hoch waren. Um die in den jeweiligen Betrieben eingearbeiteten Arbeitskräfte zu halten, beantragten die meisten Unternehmen schon nach einem Jahr die Verlängerung der Arbeitserlaubnis. Diese wurde seitens der Behörden angesichts der fortwährenden positiven Wirtschaftsentwicklung in aller Regel auch genehmigt, so dass im Laufe der Jahre das Rotationsprinzip immer mehr unterminiert und nur noch auf dem Papier seine Gültigkeit besaß. (Pagenstecher, 1995 S. 724ff.)

Die historische Entwicklung der Arbeitsmigration aus der Türkei in die Bundesrepublik zeichnet sich in mehreren Stufen ab. (Pazarkaya, 2011 S. 113) Nach dem Anwerbeabkommen im Jahre 1961 stieg die Anzahl türkischer Arbeitnehmer in den folgenden zehn Jahren kontinuierlich an, so dass im Jahre 1971 ihre Anzahl über einer halben Millionen Menschen lag. Diese erste Periode fand am 23. November 1973, vor dem Hintergrund der ersten Ölkrise und der hieraus resultierenden wirtschaftlichen Rezession, durch den seitens der Bundesregierung beschlossenen Anwerbestopp ihr Ende. (Münz, et al., 1999 S. 48ff.) Durch diesen Anwerbestopp und den nun folgenden Familienzusammenführungen in den Jahren nach 1973 sollten sich die sozialen Strukturen innerhalb der türkischstämmigen Bevölkerung in Deutschland als Resultat des Nachzugs von Ehefrauen und Kindern

sowie der Verlängerung der Aufenthalte grundlegend verändern. (Hanrath, 2011 S. 98ff.) Erneut sei als Beispiel Nordrhein-Westfalen und seine Migrationsbewegungen im Jahre 1974 angeführt:

Nationalitäten	Außenwanderungssalden der:		
	Ausländer insges.	Kinder unter 15 J.	Erwerbstätigen
Griechen	-6.560	-102	-6.162
Jugoslawen	-1.817	+1.920	-5.269
Türken	+24.641	+17.777	-4.038
Spanier	-10.776	-786	-9.285
Portugiesen	-827	+1.627	-3.841
Italiener	-6.742	-512	-5.513
Gastarbeiter insges.	-2.081	+19.924	-34.108

Tabelle 7: Außenwanderungssalden nach Nationalitäten in Nordrhein-Westfalen 1974 (Wolfram, et al., 1976 S. 66).

Mit dieser Entwicklung verschoben sich die politischen, sozialen und gesellschaftlichen Koordinaten der Migration, die sich in dieser zweiten historischen Phase von einer bisherigen Arbeits- in eine Familienmigration verwandelt hatten, so dass festzustellen ist, „*dass sich ab Mitte der siebziger Jahre deutlicher als bisher ein türkisches Familien- und Sozialleben etablierte.*“ (Hunn, 2005 S. 411) Dieses soziale Ereignis wurde jedoch von den politischen Parteien in Deutschland nicht ausreichend wahrgenommen und gewürdigt, da weiterhin alle Seiten den Standpunkt vertraten, dass der Aufenthalt der ausländischen Arbeitskräfte von begrenzter Dauer sei. „*Die Rückkehr war programmiert und eine Integration weder vorgesehen noch erwünscht.*“ (Pascher, et al., 2010 S. 5) Vielmehr vertrat die deutsche Öffentlichkeit den Standpunkt, dass sie

„nur bedingt dazu bereit sein würde, eine kulturell von ihr verschiedene Bevölkerungsgruppe auf längere Sicht zu dulden oder gar als gleichberechtigten Teil der Gesellschaft anzuerkennen. Es herrschte sowohl ein ungebrochener Konsens darüber, dass die Ausländer – unabhängig von ihrer Aufenthaltsdauer – sich an die Lebensgewohnheiten und sozialen Standards der Deutschen anzupassen hätten als auch darüber, dass ein längerfristiger Aufenthalt oder gar eine Einbürgerung auf jeden Fall mit einer kulturellen Assimilation verbunden sein müsse.“ (Hunn, 2005 S. 340-341)

Die primäre Intention der türkischen Arbeitskräfte war jedoch, ihre materielle sowie finanzielle Lage durch ihre Arbeit in Deutschland zu verbessern. Die große

Mehrheit verfolgte somit das Ziel, vier bis fünf Jahre in der Bundesrepublik zu arbeiten, so viel Geld wie nur möglich zu verdienen, um mit dem selbigen anschließend wieder in die Heimat zurückzukehren. Als sich im Laufe der Zeit jedoch herauskristallisierte, dass dies in den wenigen Jahren nicht immer möglich war, holten viele Türken ihre in der Heimat verbliebenen Ehepartner und Kinder nach Deutschland. Ein weiterer nicht weniger wichtiger Grund für die Familienzusammenführungen Mitte/Ende der 1970er Jahre war monetärer Natur: im Jahre 1975 wurde der Rechtsanspruch auf Kindergeld geändert. Fortan wurden die bis dato bei Verwandten in der Türkei zurückgelassenen Kinder in die Bundesrepublik nachgeholt, da die neue Rechtslage verlangte, dass der Anspruch auf das volle Kindergeld nur geltend gemacht werden konnte, wenn das Kind von Ausländern wie seine Eltern ebenfalls in Deutschland wohnhaft war.

Die nun folgenden 1980er Jahre stellten einen langsamen aber stetigen Prozess des Bewusstseinswandels für die türkischen Migranten dar. Man verabschiedete sich in dieser dritten Periode Stück für Stück von dem Grundgedanken eines befristeten Aufenthalts mit der anschließenden Rückkehr in die Türkei und freundete sich immer mehr mit der Vorstellung eines dauerhaften Verbleibs in der Bundesrepublik an. Diese Phase trug für die türkische Migrantenbevölkerung entschieden dazu bei „*sich von ihrem Leben im Provisorium zu verabschieden.*“ (Hunn, 2005 S. 411)

Zwar führte das seitens der damaligen schwarz-gelben Regierung unter der Leitung von Helmut Kohl beschlossene *Rückkehrförderungsgesetz* dazu, dass durch finanzielle Anreize zwischen den Jahren 1983 und 1985 rund 300.000 türkische Migranten Deutschland verließen (Hunn, 2005 S. 470ff.), doch für die verbliebenen Türken begann nach dieser Welle eine neue Bewusstseinsauffassung. Hierzu trugen nicht zuletzt die Erfahrungsberichte der in die Türkei zurückgekehrten Landsleute bei. Diesen gelang es oftmals nicht sich in ihrer alten Heimat wirtschaftlich und/oder sozial zu integrieren. Vor dem Hintergrund dieser Erlebnisse verfestigte sich bei den in Deutschland verbliebenen Türken immer mehr die Idee, den Gedanken an eine Rückkehr sowie eines hiermit möglicherweise einhergehenden Scheiterns in der Türkei fallen zu lassen und fortan von einem doch längeren Aufenthalt in Deutschland auszugehen. (Kizilocak, 2011 S. 3) „*Im Laufe der 80er Jahre wird der deutschen Gesellschaft bewusst, dass zumindest ein Teil der*

Gastarbeiter nicht mehr zurückkehren wird und sich die Gesellschaft mit ihnen irgendwie arrangieren muss.“ (Pascher, et al., 2010 S. 8)

Das Jahr 1991 und das zu diesem Zeitpunkt veränderte Ausländergesetz (BMI, 2004) stellten den Beginn einer neuen, vierten Phase innerhalb der türkischen Migrationsgeschichte in Deutschland dar. Bis zu diesem Zeitpunkt beschränkte sich das politische Agieren der Bundesregierungen darauf, eine Ausländerpolitik zu betreiben, die weitestgehend auf rechtliche Aspekte fokussiert war. Eine Politik, die das Ziel verfolgte, parallel hierzu eine soziale Gleichstellung oder generell das gesellschaftliche Zusammenleben zu forcieren, war nicht anzutreffen.

„Die deutsche Politik hat grausam lange die Augen davor verschlossen, dass aus Gastarbeitern Einwanderer geworden sind. Als sie merkte, dass man – so Max Frisch – Arbeitskräfte gerufen hatte und Menschen gekommen waren, wollte sie aus ihnen Rückkehrer machen; man wollte sie also wieder loswerden.“ (Prantl, 2010)

Mit dem am 1. Januar 1991 in Kraft tretenden neuen Ausländergesetz wurde den in Deutschland lebenden Ausländern fortan jedoch die Möglichkeit zur Einbürgerung eingeräumt. Erstmals verfügten Menschen mit einem ausländischen Pass über einen Einwanderungsstatus – einem Recht, das die deutsche Politik verschiedenster Couleur Jahrzehnte nicht akzeptieren wollte und es schlicht ablehnte, die Realität eines Deutschlands als Einwanderungsland anzuerkennen. Die Reform des Ausländergesetzes wies jedoch ambivalente Züge auf: es brachte einerseits Fortschritte, andererseits wurde es komplizierter und es ließen sich Widersprüche entdecken. Auf der einen Seite war es möglich, dass Ausnahmen zur Anwerbung zeitlich befristeter Arbeitskräfte eingeräumt wurden, obwohl weiterhin parallel hierzu der Anwerbestopp seine Gültigkeit besaß. Trotz dieses beschlossenen Gesetzes verbiss sich auf der anderen Seite die deutsche Politik weiterhin in den Wunschtraum, dass die Bundesrepublik kein Einwanderungsland darstelle: *„Es besteht Einigkeit, daß die Bundesrepublik Deutschland kein Einwanderungsland ist und auch nicht werden soll.“ (BMI, 1991 S. 3f.)*

Es lässt sich erkennen, dass die jahrzehntewährende Negierung der Bundesrepublik als ein Einwanderungsland einer der kleinsten gemeinsamen Nenner verschiedenster Legislaturperioden war. Wie ein roter Faden zieht sich vom Beginn der 1960er bis hin in die 1990er Jahre seitens der politischen Akteure in Deutschland der Versuch, dieses Momentum als nicht geltend anzuerkennen. Untermauert

wurde dieser jahrelange Standpunkt durch Maßnahmen wie dem Anwerbestopp, der Förderung zur Rückkehrbereitschaft und auch durch die Einrichtung des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts, als Vorkehrung hinsichtlich einer zukünftigen Rückkehr der Kinder und Jugendlichen in die Heimat ihrer Eltern. Diese letztgenannte Maßnahme soll nun im Weiteren näher betrachtet werden.

4.2 Historische Einordnung des Muttersprachlichen Unterrichts

Die im Jahre 1948 gegründete Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) bestimmt die bildungspolitischen Grundlagen für die Beschulung von Kindern sowie Jugendlichen im Rahmen des deutschen Bildungssystems. Aufgabe der KMK ist es,

„Angelegenheiten der Bildungspolitik, der Hochschul- und Forschungspolitik sowie der Kulturpolitik von überregionaler Bedeutung mit dem Ziel einer gemeinsamen Meinungs- und Willensbildung und der Vertretung gemeinsamer Anliegen“ (KMK, 2012)

zu behandeln. Die von der KMK erarbeiteten Beschlüsse haben in erster Linie einen empfehlenden Charakter und stellen einen gemeinsamen Rahmen dar, innerhalb dessen die einzelnen Landesregierungen bildungspolitisch agieren können, da auf Basis des Grundgesetzes die finale Gesetzgebungskompetenz weiterhin in den einzelnen Landeshauptstädten liegt.

Als Unterzeichner diverser und vor allem bildungspolitischer Übereinkommen, Abmachungen sowie Vereinbarungen war die Bundesrepublik frühzeitig auf internationaler Ebene eingebunden. In diesem Zusammenhang seien an dieser Stelle exemplarisch die *„Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“* aus dem Jahre 1948 (OHCHR, 2012), die 1950 vereinbarte *„Europäische Menschenrechtskonvention“* (EMRK, 2012) oder auch die *„Konvention über die Rechte des Kindes“* (UNICEF, 2012) aus dem Jahre 1989 genannt.

Mit dem Beginn der 1970er Jahre hat sich der Einfluss auf die deutsche Bildungspolitik vonseiten der europäischen Ebene erhöht. So sind unter anderem seitens der Europäischen Union (EU) Empfehlungen sowie Verfügungen zur Beschulung

der Migrantenkinder, der Schutz ethnischer Minderheiten und eine europaorientierte Schulsprachenpolitik in Kombination mit dazugehörigen Förderprogrammen und Aktionsplänen beschlossen worden. (Krüger-Potratz, 2009 S. 59f.) Ein Projekt, das vom Europarat zur interkulturellen Bildung und Erziehung, zur Menschenrechtserziehung sowie zur Erziehung für Mehrsprachigkeit verabschiedet wurde und in den KMK-Beschlüssen und -Erlassen auf Bundesländerebene mündete, war die am 27. November 1970 verkündete Resolution über die Schulbildung der Kinder von Wanderarbeitern in den Ländern der damaligen Europäischen Gemeinschaft. (Europarat, 2012)

In diesem Ratschluss wurden drei grundlegende Aufgaben postuliert, wonach a.) die Migrantenkinder innerhalb des jeweiligen nationalen Schulsystems gesondert gefördert werden sollten, b.) die sprachlichen als auch die kulturellen Verbindungen der Migrantenkinder mit den Herkunftsländern sollten aufrechterhalten werden und c.) die Kinder sollten die Möglichkeit haben, bei einer Rückkehr in das Herkunftsland eine problemlose Reintegration zu erfahren.

Sieben Jahre später definierte der Rat der EG am 25. Juli 1977 die oben genannten Vorgaben in der „*Richtlinie über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitern*“ noch deutlicher. (Europarat, 2012) Die Mitgliedstaaten waren anhand dieser Richtlinien fortan verpflichtet, a.) für die Migrantenkinder im jeweiligen Aufnahmeland kostenlose Hilfe bei der Beschulung zu gewährleisten und b.) den Migrantenkindern Schulunterricht in den Erstsprachen der Kinder anzubieten. Der Unterricht sollte in diesem Fall sprachliche und landeskundliche Lernziele beinhalten sowie ferner die Verbindungen zum Herkunftsland stärken. Ferner sollte c.) der Regelunterricht sowie der Muttersprachliche Ergänzungsunterricht inhaltlich als auch methodisch aufeinander abgestimmt und d.) den Lehrkräften, die den Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht durchführten, sollten Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen ermöglicht werden. (Baur, et al., 2004 S. 161)

Was diese oben genannten Vorgaben für die KMK und die Bundesebene im Allgemeinen sowie die Schulpolitik des Landes Nordrhein-Westfalen im Speziellen bedeutet haben, soll nun dargelegt werden.

4.2.1 Vereinbarungen auf Bundesebene

Rund ein Jahr vor Verkündung der Richtlinien über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitern seitens des EG-Rates reagierte die KMK am 8. April 1976 auf die Beschulung ausländischer Kinder mit dem folgenden Beschluss:

„Ausländische Schüler, die sich in Regelklassen oder in Vorbereitungsklassen ohne Unterricht in der Muttersprache befinden, sollen die Möglichkeit haben, muttersprachlichen Ergänzungsunterricht zu erhalten. Er erstreckt sich auf die Pflege der Muttersprache und die für die Landeskunde wichtigen Inhalte. Um die ausländischen Schüler nicht zu überlasten, soll der Ergänzungsunterricht 5 Wochenstunden nicht überschreiten.“ (KMK, 1976 S. 5)

Ferner ist zu lesen:

„Es geht darum, die ausländischen Schüler zu befähigen, die deutsche Sprache zu erlernen und die deutschen Schulabschlüsse zu erreichen sowie die Kenntnisse in der Muttersprache zu erhalten und zu erweitern. Gleichzeitig sollen die Bildungsmaßnahmen einen Beitrag zur sozialen Eingliederung der ausländischen Schüler für die Dauer des Aufenthaltes in Deutschland leisten. Außerdem dienen sie der Erhaltung ihrer sprachlichen und kulturellen Identität.“ (KMK, 1976 S. 1)

Speziell anhand des Letztgenannten wird ersichtlich, dass die Empfehlung der KMK sich zwar einerseits auf die Interessen und auf das Wohl des Kindes bezieht, andererseits dem Rückkehrgedanken weiterhin eine zentrale bildungspolitische Rolle einräumt. Darüber hinaus ist zu erkennen, dass der Muttersprachliche Ergänzungsunterricht vom Regelunterricht unabhängig stattfinden soll, und dies lediglich im Rahmen von fünf Unterrichtsstunden. Dass dies den pädagogischen Grundgedanken einer zielgerichteten Förderung sowie optimalen Beschulung nicht ausreichend Rechnung tragen kann, ist zu erkennen. (Langenfeld, 2001 S. 35f.)

Auf der Grundlage dieser KMK-Empfehlung, die den Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht vom Gedanken einer baldigen Rückkehr des Kindes ableitet, haben die Landesminister für Bildung diesen Unterricht durch Erlasse geregelt, die der folgenden Tabelle zu entnehmen sind:

Land ³	Wochenstunden	MU unterliegt der deutschen Schulaufsicht	MU ist Pflichtfach	MU anstelle einer Fremdsprache	Mindestteilnehmerzahl pro MUK
Baden-Württemberg 14.12.1982	5–8	Nein	Nein	Kann	12 ⁴
Bayern 19.7.1979	5	Ja	Nein	Kann	12
Berlin 13.12.1977	5–8	Nein	Nein	Kann	–
Bremen 19.1.1978	5	Nein	Nein	Kann	–
Hamburg 1.2.1976	4–6	Nein	Nein	Kann	–
Hessen 20.3.1978	3–5	Ja	Ja	Kann	12
Niedersachsen 20.11.1981	5	Ja	Nein	Kann	8
Nordrhein-Westfalen 23.3.1982	5	Ja	Nein	Kann	15
Rheinland-Pfalz 1.5.1978	5	Ja	Nein	Kann	8
Saarland 10.10.1977	5	Nein	Nein	Kann	15 ⁵
Schleswig-Holstein 3.7.1973	5	Nein	Nein	Nein	–

Tabelle 8: Erlassregelungen über den Muttersprachenunterricht, (Damanakis, 1983 S. 17).

Anhand der Tabelle 8 wird deutlich, dass eine breite Interpretationsvielfalt hinsichtlich der Organisation des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts in den einzelnen Ländern während der “Gründungsphase“ dieses Unterrichts anzutreffen war. Vor dem Hintergrund der Kulturhoheit der Länder existierten beispielsweise in Bayern rein muttersprachliche Klassen, in Berlin wurde es als Unterrichtsfach an Modellschulen ersatzweise für die erste bzw. die zweite Fremdsprache eingerichtet und in Niedersachsen war er sowohl als Unterrichtsfach als auch als Unterrichtssprache im zweisprachigen Erprobungsklassen vorzufinden. (Steinmüller, 1985 S. 4f.; Rixius, et al., 1987 S. 31ff.)

Die unterschiedlichen Erlasse und Auslegungen der damals noch elf deutschen Kultusministerien für den Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht sind unter anderem von einem finanziellen Standpunkt zu betrachten. Bedingt dadurch, dass dieser Unterricht nur nachlässig institutionalisiert war und sogar in sechs Bundes-

³ Die Daten beziehen sich auf den jeweiligen Erlass.

⁴ Erst ab 12 Schülern pro MUK werden seitens des Landes Zuschüsse gewährt.

⁵ Erst ab 15 Schülern pro MUK werden seitens des Landes Zuschüsse gewährt.

MU = Muttersprachlicher Unterricht MUK = Muttersprachliche Kurse

ländern nicht der jeweiligen Schulaufsicht unterlag, konnten pro Jahr Millionenbeträge eingespart werden – „*pro Jahr alleine an Personalkosten mehr als 100 Millionen Mark.*“ (Damanakis, 1983 S. 20) Die finanzielle Dimension gewinnt umso mehr an Bedeutung, wenn man sich vor Augen führt, dass schon ein Jahr vor der EG-Richtlinie über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitern, der Bundesrat am 18. Dezember 1975 der Bundesregierung die Empfehlung aussprach, den Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht aus ökonomischen Gesichtspunkten abzulehnen.

„Die Bundesregierung wird nachdrücklich gebeten, den Vorschlag der Kommission abzulehnen, weil er erhebliche finanzielle Mehraufwendungen erfordern würde, die nicht erbracht werden könnten. ... Bund, Länder und Gemeinden befinden sich z.Z. in einer äußerst schwierigen Haushaltslage.“ (Bundesrat, 1975)

Ferner basiert die unwillige Haltung des Bundesrates gegenüber der EG-Richtlinie auch auf der Sorge, dass die Kulturhoheit der Länder unterlaufen werden könnte.

„Die Kompetenz für das Schulwesen steht nach Art. 30 GG den Ländern zu. Der Kommissionsvorschlag würde sehr stark in die Rechte der Länder eingreifen, ohne daß diese einen entscheidenden Einfluß auf die Rechtsetzung hätten.“ (Bundesrat, 1975)

Dass dem Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht in seinen Anfangsjahren eine „stiefmütterliche“ Behandlung und indifferente Handhabung zuteil wurde, lässt die Vermutung aufkommen, dass die deutschen Bildungspolitiker nicht den Standpunkt vertraten, dass durch eine fachgerechte Institutionalisierung und somit eine Integration des Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht in den Fächerkanon, ein Mehrwert für das Schulcurriculum generiert werden könne.

„Die ablehnende Haltung gegenüber den Gastarbeitersprachen und –kulturen, die sich am Beispiel des Muttersprachlichen Unterrichts deutlich manifestiert, lässt den Eindruck entstehen, als halte die Aufnahmegesellschaft die eigene Kultur für wesentlich höher und entwickelter als jene der Herkunftsländer, als solche kann sie somit von den Gastarbeiterkulturen nicht profitieren (ethnozentrische Haltung).“ (Damanakis, 1983 S. 21)

Ab dem Jahre 1976 hatten die ausländischen Eltern die zusätzliche Möglichkeit, ihre Kinder in zwei Formen von *Vorbereitungsklassen* beschulen zu lassen. Die erste Möglichkeit bestand darin, dass das Kind eine Vorbereitungsklasse in Normalform besuchte, die sich über einen Zeitraum von zwei Schuljahren erstreckte. Hier sollten vorliegende Defizite in der deutschen Sprache abgebaut werden, um anschließend am Unterricht in den Regelklassen teilzunehmen. Parallel hierzu

bestand für die Einwanderer auch die Möglichkeit, dass ihr Kind an einer Vorbereitungs-klasse in Langform teilnahm. Auch hier sollte das Ziel erreicht werden, Sprachdefizite im Deutschen auszubessern. Jedoch waren diese Vorbereitungs-lassen für die Jahrgangsstufen 1 bis einschließlich 6 vorgesehen und die Teilnahme am Regelunterricht war entweder nach der vierten oder sechsten Jahrgangsstufe möglich. Ferner sei auch angeführt, dass die Vorbereitungs-lassen in Langform für Kinder mit der gleichen Muttersprache bestimmt waren. (Langenfeld, 2001 S. 36f.; Gomolla, et al., 2007 S. 108)

Zwar verfolgten beide Formen der Vorbereitung die Idee, Sprachdefizite abzubauen und den Migrantenkindern hierdurch die Eingewöhnung an deutschen Schulen zu erleichtern und den Eintritt in die Regelklassen zu forcieren, doch darf an dieser Stelle nicht übersehen werden, dass Vorbereitungs-lassen nur im Schulprogramm von Grundschulen, Hauptschulen, Sonderschulen und Berufsschulen implementiert waren. Sowohl Realschulen als auch Gymnasien waren nicht verpflichtet, in ihren Curricula Vorbereitungs-lassen einzurichten. „*In dieser Differenzierung könnte man eine verdeckte Form direkter Diskriminierung sehen*“, (Gogolin, et al., 2001 S. 109) denn durch die Installation von Vorbereitungs-lassen im deutschen Schulwesen existierte ein Parallelschulangebot speziell für ausländische Schüler – „*Segregation unter dem Vorzeichen Förderung.*“ (Gomolla, et al., 2007 S. 109) Vor allem Vorbereitungs-lassen in Langform hatten zur Folge, dass es zu national homogenen Klassen kam und durch diese Ausklammerung der ausländischen Kinder von den übrigen Schülern in Zeiten von hohen Schülerzahlen eine Entlastung der Regelschule gewährleistet werden konnte. Denkt man außerdem noch daran, dass aus organisatorischen Gründen oft mehrere Jahrgänge gemeinsam in den Vorbereitungs-lassen beschult wurden, ist davon auszugehen, dass ein gezieltes, effektives Lernen und das Erreichen der anvisierten pädagogischen Ziele in solchen heterogenen Lerngruppen nur bedingt oder gar nur mangelhaft erreicht worden ist. (Rixius, et al., 1987 S. 59ff.)

Der Überblick über die historische Entwicklung des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts zeigt, dass in rechtlicher Hinsicht im bundesdeutschen Föderalsystem sowohl eine hohe Variabilität als auch Varianz von Interpretation und Angebot hinsichtlich dieses Unterrichts für die ausländischen Kinder und Jugendlichen vorlag. Parallel zu dieser rechtlichen Situation sei auch darauf hingewiesen,

dass seit Mitte der 1960er bis zum Beginn der 1980er Jahre unklar war, wohin sich dieser Unterricht institutionell entwickeln würde und man erst zur Mitte der 1980er Jahre, der Realität folgend, diesen auf Dauer anbot. Hierdurch eröffnete sich ausländischen Lehrkräften, die eigentlich für eine begrenzte Dauer ihren Aufenthalt im Rahmen ihrer Arbeitsbiographie in Deutschland eingeplant hatten, die Notwendigkeit als auch die Chance, in der Bundesrepublik zu verbleiben. Hierzu ist zu ergänzen, dass sich mit Beginn der 1990er Jahre eine Diskussion entwickelt hat, die nach der Wertigkeit der Beschulung der ausländischen Schülerschaft in jenen Jahren fragt, speziell ob diese wie zuvor aufgezeigt nicht auch eine diskriminierende, ausgrenzende Funktion darstellte. Diese Diskussion wird eigenständig geführt und soll hier nicht vertieft werden, so dass an dieser Stelle auf ein gesondertes Fallbeispiel näher eingegangen wird, nämlich die Entwicklung des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts im Bundesland Nordrhein-Westfalen.

4.2.2 Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht im Bundesland Nordrhein-Westfalen

Wie im historischen Kontext des Kapitels 4.1 vorgestellt, wurde mit der Türkei erst nach Italien, Spanien und Griechenland im Jahre 1961 ein Anwerbeabkommen abgeschlossen, mit dem Ziel, den Bedarf nach Arbeitskräften in der Bundesrepublik Deutschland zu decken. In den folgenden rund dreizehn Jahren haben sich die türkischstämmigen Arbeitsmigranten in Nordrhein-Westfalen jedoch zu der zahlenmäßig bedeutendsten Gruppe innerhalb der ausländischen Arbeitnehmer entwickelt – von rund 4% auf 34%.

Nationalitäten	30.09.1962		31.01.1973		31.03.1975	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Italiener	73.400	43,7%	110.800	20,3%	82.400	17,1%
Spanier	34.400	20,5%	62.600	11,5%	45.600	9,5%
Griechen	29.500	17,6%	93.200	17,1%	68.900	14,3%
Türken	7.200	4,3%	154.000	28,2%	163.200	33,9%
Portugiesen	2.100	1,3%	28.900	5,3%	29.400	6,1%
Jugoslawen	21.200	12,6%	96.400	17,7%	92.400	19,2%
Insgesamt	167.800	100%	545.900	100,0%	481.900	100,0%

Tabelle 9: Veränderungen in der Nationalitätenstruktur der ausländischen Arbeitnehmer in Nordrhein-Westfalen 1962-1975 (Wolfram, et al., 1976 S. 32).

Dieser zahlenmäßige Anstieg der türkischen Arbeitnehmer in Deutschland der 1960er und vor allem 1970er Jahren korreliert mit dem in den folgenden Jahren stattfindenden quantitativen Zuwachs von türkischen Schülern und des hiermit einhergehenden Bedarfs von türkischen Lehrkräften für diese Kinder und Jugendliche an den allgemeinbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen.

Nationalitäten	1976		1979		1982		1985	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Italiener	18.829	16,6%	21.323	12,8%	22.679	10,2%	19.462	10,0%
Spanier	10.573	9,3%	9.929	6,0%	9.508	4,3%	7.902	4,1%
Griechen	17.077	15,0%	16.496	9,9%	16.448	7,4%	12.236	6,3%
Türken	51.132	45,0%	96.865	58,2%	148.135	66,4%	130.125	66,9%
Portugiesen	6.434	5,7%	7.972	4,8%	8.079	3,6%	5.022	2,6%
Jugoslawen	9.558	8,4%	13.791	8,3%	18.301	8,2%	19.802	10,2%
Insgesamt	113.603	100%	166.376	100%	223.150	100%	194.549	100%

Tabelle 10: Ausländische Schüler an Schulen der allgemeinen Ausbildung in Nordrhein-Westfalen 1976-1985 (MAGSNRW, 1977-1987).

Es ist nicht unproblematisch, Datenreihen im Hinblick auf ausländische Schüler über die letzten vier Jahrzehnte zu erarbeiten, da man in der Fachliteratur auf voneinander abweichende Zahlen stößt. Den primären Grund hierfür kann man darin finden, dass nicht immer alle Schulformen sowie –typen berücksichtigt werden, vor allem wenn in einigen Fällen auch der berufsbildende Bereich vernachlässigt wird. Ferner müssen bei der Kalkulation über einen solch langen Zeitraum verschiedene Einflussfaktoren einbezogen werden, wie beispielsweise sinkende oder auch steigende Zuwandererzahlen, die im Vorfeld dargelegte Änderung des Staatsbürgerschaftsgesetzes und ganz allgemein Einbürgerungen oder auch Rückgang der Geburten. (Krüger-Potratz, 2009 S. 64; Chlosta, et al., 2003 S. 43ff.) Nichtsdestotrotz lässt sich anhand der Tabelle 10 feststellen, dass der Muttersprachliche Ergänzungsunterricht Türkisch in den “Gründer- und Anfangsjahren“ Mitte der 1970er bis in die Mitte der 1980er Jahre in Nordrhein-Westfalen eine bedeutende Rolle inne hatte. So waren bis Mitte der 1980er Jahre die türkischen Schüler an den allgemeinbildenden Schulen Nordrhein-Westfalens mit rund zwei Drittel in der eindeutigen Mehrheit unter den ausländischen Schülern. Wie die Tabelle 11 aufzeigt, kommt man zu einer nahezu identischen Verteilung bei den türkischen Lehrkräften, die in diesen Jahren mit ungefähr zwei Drittel die zahlen-

mäßig größte Lehrergruppe innerhalb des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts in Nordrhein-Westfalen darstellten. Wie im Vorfeld aufgezeigt, waren sie für die Vorbereitungsklassen verantwortlich. Nach dem 16. August 1984 wurden sie primär im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts eingesetzt.

Nationalitäten	1976		1979		1982		1985	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Italiener	147	12,2%	159	10,5%	135	8,9%	127	9,0%
Spanier	85	7,0%	90	5,9%	68	4,5%	58	4,1%
Griechen	239	19,8%	215	14,1%	127	8,4%	112	7,9%
Türken	572	47,4%	879	57,8%	1.016	66,9%	970	68,7%
Portugiesen	63	5,2%	72	4,7%	59	3,9%	44	3,1%
Jugoslawen	101	8,4%	105	6,9%	114	7,5%	101	7,2%
Insgesamt	1.207	100%	1.520	100%	1.519	100%	1.412	100%

Tabelle 11: Ausländische Lehrkräfte an Schulen der allgemeinen Ausbildung in NRW 1976-1985 (MAGSNRW, 1977-1987).

Der Ursprung des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts im Bundesland Nordrhein-Westfalen für diese Kinder und Jugendliche ist bereits in den 1960er Jahren durch die Einrichtung von Vorbereitungsklassen als Brücke zum Regelunterricht zu finden. Dieser Unterricht, der seinen Schwerpunkt in erster Linie im Rahmen der Grund- und Hauptschule fand, beinhaltete die pädagogische Aufgabe, „die ausländischen Schüler unter Wahrnehmung ihrer Identität in Sprache und Kultur auf eine erfolgreiche Mitarbeit in den deutschen Regelklassen vorzubereiten.“ (NRWMSW, 1977 S. 14) So besuchten Ende 1976 mit 40.013 Schülern in 1.721 Lerngruppen rund ein Viertel der ausländischen Kinder diesen Unterricht.

Nationalität	Grundschule		Hauptschule		Grund- und Hauptschule	
	Schüler	Klassen	Schüler	Klassen	Schüler	Klassen
Griechenland	5.967	269	1.711	74	7.678	343
Italien	2.274	107	706	33	2.980	140
Jugoslawien	711	33	361	15	1.072	48
Portugal	1.602	74	507	23	2.109	97
Spanien	1.190	59	280	15	1.470	74
Türkei	19.102	782	5.259	220	24.361	1.002
Sonstige	219	10	124	7	343	17
Insgesamt	31.065	1.334	8.948	387	40.013	1.721

Tabelle 12: Vorbereitungsklassen für Kinder ausländischer Arbeitnehmer, 15.10.1976 (NRWMSW, 1977 S. 249).

Um den Forderungen des Europarats vom Jahre 1977 Rechnung tragen zu können, hat Nordrhein-Westfalen im gleichen Jahr die „Richtlinie für den Unterricht der Kinder ausländischer Arbeitnehmer in Nordrhein-Westfalen“ (NRWMSW, 1977) veröffentlicht, die die folgenden zwei pädagogischen Ziele verfolgt.

„Für die Kinder ausländischer Arbeitnehmer hat der Unterricht eine Doppelaufgabe zu erfüllen: Er soll einerseits beitragen zur sozialen Eingliederung der ausländischen Schüler für die Dauer ihres Aufenthaltes in der Bundesrepublik Deutschland; dazu gehört u.a. die Einführung zur Beherrschung der deutschen Sprache und die Befähigung zum Erwerb der deutschen Schulabschlüsse. Der Unterricht muß aber gleichzeitig auch die Identität der ausländischen Kinder mit Sprache und Kultur ihrer Heimatländer erhalten und fördern; dazu gehört u. a. Erhaltung und Erweiterung der Kenntnisse in der Muttersprache.“ (NRWMSW, 1977 S. 3)

SCHULAMT
FÜR DEN KREIS HERFORD
- Schulaufsichtsbezirk III-

AKTZ: [REDACTED]
(Im Antwortschreiben stets anzugeben)

Herrn
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

49 HERFORD, DEN 13. Dez. 1974
Amthausstraße 2, Postfach 809
Telefon (05221) 13 407
Zimmer-Nr. S 8

Konten der Kreiskasse Herford:
Kreis-Sparkasse Herford - Bünde 380,6
Postcheckamt Hannover 7688 - 305
Fernschreiber 934716 Ikhf d

Betr.: Ihre Einstellung in den öffentlichen Schuldienst an den Vorbereitungsklassen für türkische Schüler an der Grundschule der Stadt [REDACTED] zum 2.12.1974

Sehr geehrter Herr [REDACTED] !

Im Einvernehmen mit dem Schulrat, jedoch vorbehaltlich der Zustimmung des Türkischen Konsulates in Essen, der Stadt [REDACTED] als Schulträger und des Personalrates der Grund-, Haupt- und Sonderschullehrer beim Schulamt für den Kreis Herford sowie des Ergebnisses einer noch durchzuführenden röntgenologischen Untersuchung, beauftrage ich Sie mit Wirkung vom 2.12.1974 mit der Verwaltung einer Schulstelle an den Vorbereitungsklassen für türkische Schüler an der Grundschule [REDACTED] mit 28 Wochenstunden.

Sobald mir die Stellungnahmen des Türkischen Konsulates, der Stadt [REDACTED] und des Personalrates sowie das Ergebnis der röntgenologischen Untersuchung vorliegen, werde ich mit Ihnen einen entsprechenden Arbeitsvertrag abschließen. Für die röntgenologische Untersuchung wird Ihnen das hiesige Gesundheitsamt noch einen Termin mitteilen.

Ihre Vergütung erhalten Sie nach dem Rd.Erl. des Kultusministers Nordrhein-Westfalen vom 16.7.1974 aus der Vergütungsgruppe IV a BAT. Für die Festsetzung und Auszahlung Ihrer Vergütung ist das Landesamt für Besoldung und Versorgung in Düsseldorf zuständig. Ich bitte Sie, noch Ihre Lohnsteuerkarte 1974 durch mich dem Landesamt für Besoldung und Versorgung in Düsseldorf vorzulegen.

Hochachtungsvoll
Der Oberkreisdirektor
Im Auftrage:
[REDACTED]
Kreisverwaltungsrat

Abbildung 9: Einstellungsschreiben für eine Vorbereitungsklasse, eigene Dokumentensammlung.

Macht man sich jedoch bewusst, dass 1976, also ein Jahr vor Veröffentlichung dieser Richtlinien, mit 45,2% fasst die Hälfte der ausländischen Kinder entweder drei oder mehr Jahre in Nordrhein-Westfalen gelebt haben und ohne ein verbindliches, durchdachtes Curriculum, das auf ihre migrationsbedingte Situation Rücksicht genommen hat, beschult worden sind, kann man durchaus von einem grob fahrlässigen bildungspolitischen Versäumnis sprechen.

Nationalitäten	0- unter 3 Monate	3- unter 6 Monate	6- unter 12 Monate	1- unter 2 Jahre	2- unter 3 Jahre	3- unter 4 Jahre	4- unter 5 Jahre	5- unter 8 Jahre	8 Jahre u. länger	Insges.
Griechen	2,8	3,4	6,7	14,7	15,1	14,2	9,5	14,9	18,5	99,8
Jugoslawen	3,3	5,0	11,2	20,9	18,1	14,8	8,1	8,1	10,5	100,00
Türken	4,2	6,9	13,6	25,7	17,7	12,5	6,3	6,7	6,3	99,9
Spanier	1,7	2,9	7,5	15,1	14,2	11,9	7,9	14,8	24,1	100,1
Portugiesen	4,0	5,4	12,9	24,3	18,4	12,0	5,9	10,8	6,2	99,9
Italiener	2,1	3,2	7,4	14,6	12,6	11,7	8,2	16,1	24,1	100,0
Gastarbeiterkinder insges.	3,2	5,0	10,4	20,1	16,0	12,8	7,5	11,0	13,9	99,9

Tabelle 13: Ausländische Kinder in Nordrhein-Westfalen 1976 nach der Aufenthaltsdauer in Prozent (Wolfram, et al., 1976 S. 129).

Sieben Jahre später wurde ein Runderlass des Kultusministeriums zum Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht herausgebracht, der in den folgenden Jahren das System der Vorbereitungsklassen peu à peu ablösen sollte. In diesem Runderlass mit dem Titel „Empfehlungen für den Unterricht ausländischer Schüler in Nordrhein Westfalen. Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht“ vom 16. August 1984 ist zu lesen:

„Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht wird ausländischen Schülern der Grundschule und der Sekundarstufe I zusätzlich zum Pflichtunterricht in der Regelklasse und der Vorbereitungsklasse angeboten. Für die Gestaltung dieses Unterrichts sind Empfehlungen erarbeitet worden, die noch durch unterrichtspraktische Handreichungen in Griechisch, Italienisch, Portugiesisch, Serbo-Kroatisch, Spanisch und Türkisch ergänzt werden. Die Empfehlungen stellen die gemeinsame curriculare Grundlage dar.“ (NRWMSW, 1984)

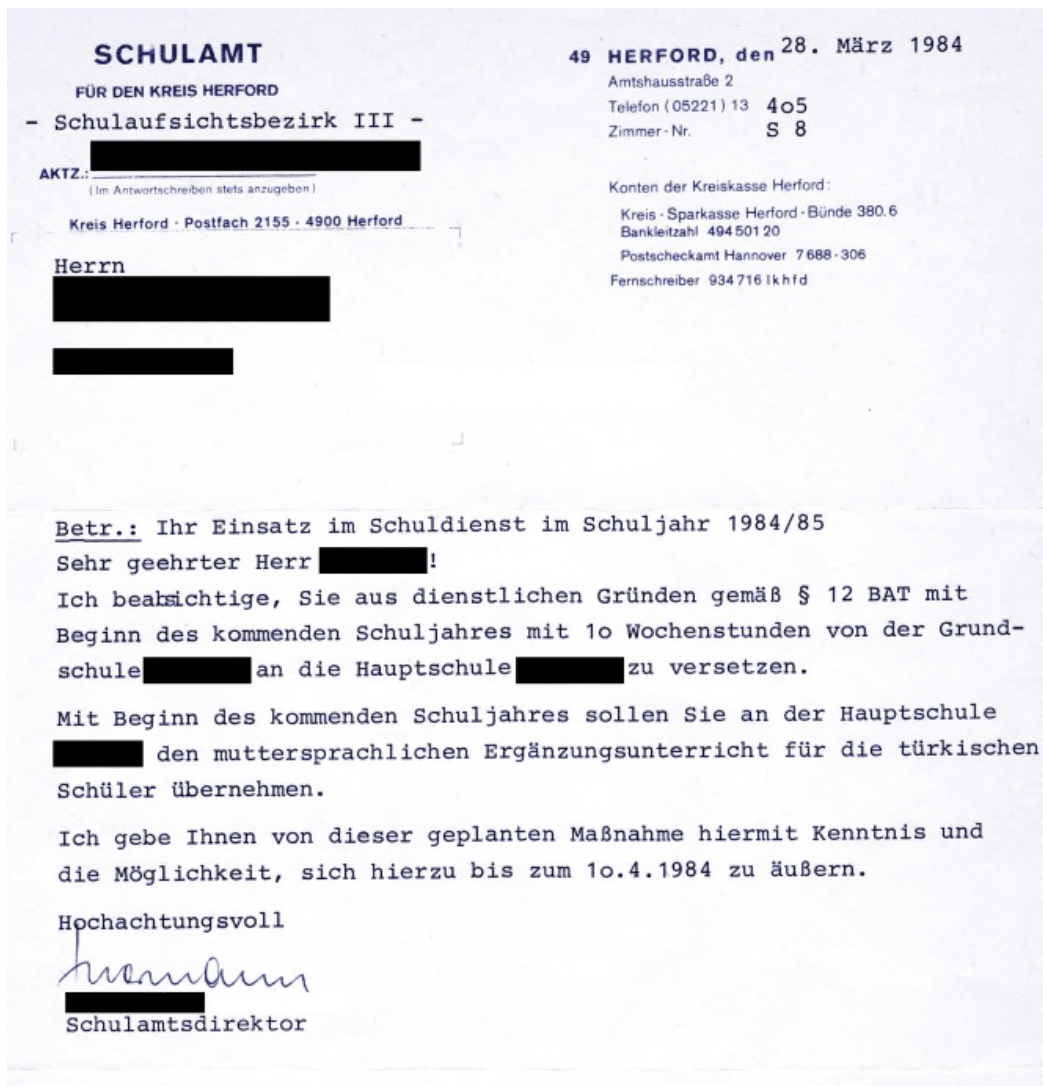


Abbildung 10: Einstellungsschreiben für einen Muttersprachlichen Ergänzungskurs, eigene Dokumentensammlung.

In Nordrhein-Westfalen kam es bei der Terminologie im Hinblick dieses Unterrichts zu einer Veränderung: während er Mitte der 1980er Jahre als *Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht* titulierte wurde, verwendete man ab dem Ende der 1990er Jahre den Begriff des *Muttersprachlichen Unterrichts*. Neben der letztgenannten Bezeichnung findet sich in den aktuellen Erlassen des NRWMSW auch der Begriff des *Unterrichts in der Herkunftssprache*. Durch diese Namensänderung sollen in Nordrhein-Westfalen die veränderten Ziele und Aufgaben dieses Unterrichts und die bildungspolitischen Absichten zum Ausdruck kommen. „Eine schulische Erziehung, die sich an den Werten einer demokratisch verfassten Gesellschaft orientiert und möglichst eng an das Unterrichtsgeschehen in anderen Fächern und Lernbereichen“ (Illner, et al., 2001 S. 161) gekoppelt ist, wird hierbei anvisiert. Trotz des Wandels in der Namensgebung soll auf den kommenden

Seiten dieser Arbeit weiterhin der Ausdruck *Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht* genutzt werden, da dieser Begriff auch im historisch abgesteckten Rahmen der 1970er und 1980er Jahre seine Verwendung fand.

Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht wird heute in Nordrhein-Westfalen u.a. in den Sprachen Albanisch, Arabisch, Französisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Farsi (Persisch), Griechisch, Italienisch, Koreanisch, Kurmanci (Kurdisch), Makedonisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Slowenisch, Spanisch und Türkisch angeboten.

Als zusätzlicher Unterricht soll der Muttersprachliche Ergänzungsunterricht zeitlich in enger Verbindung mit dem Pflichtunterricht stattfinden und diesen ergänzen. Er soll in einem Umfang von fünf Wochenstunde erteilt, wenn sich für ihn in der Primarstufe mindestens 15 Kinder, bzw. in der Sekundarstufe mindestens 18 Jugendliche mit der gleichen Erstsprache anmelden. Der Unterricht ist dann für die angemeldeten Schüler über einem Zeitraum von einem Schuljahr verpflichtend. In der Schulpraxis ist jedoch festzustellen, dass diesem Unterricht im Rahmen der Stundenplanung in aller Regel zwei bis maximal drei Unterrichtsstunden eingeräumt werden. Da sich in aller Regel Kinder aus mehreren Jahrgängen gleichzeitig und gelegentlich auch aus unterschiedlichen Schulen zu einer schulübergreifenden Lerngruppe zusammenschließen, findet der Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht aus organisatorischen Gründen oftmals nachmittags nach dem Regelunterricht statt. Für ihre Teilnahme erhalten die Kinder eine Bescheinigung. Ferner wird eine Leistungsnote ermittelt, die jedoch im Grundschulbereich nicht versetzungsrelevant ist. Schüler, die im Rahmen der Sekundarstufe I am Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht regelmäßig teilgenommen haben, haben am Ende die Option, eine Sprachprüfung abzulegen. Hierbei haben sie die Möglichkeit, mit einer mindestens guten Leistung eine mangelhafte Leistung in einer anderen Fremdsprache auszugleichen. (NRWMSW, 2009 S. 1f.)

Der Muttersprachliche Ergänzungsunterricht wird in aller Regel seitens einer ausländischen Lehrkraft erteilt. Diese muss entweder die Lehrerlaubnis für ein Lehramt für die entsprechende Schulform nach deutschem Recht vorweisen können oder aber eine vergleichbare Lehramtsprüfung im jeweiligen Heimatland abgelegt haben sowie über eine mehrjährige Unterrichtserfahrung verfügen. Es ist nicht ungewöhnlich, wenn eine Lehrkraft an mehreren Schulen eingesetzt wird. Hierbei

ist eine Schule die Stammschule und somit der Ansprechpartner. Die Lehrkräfte müssen ferner deutsche Sprachkenntnisse vorweisen. Sie werden im Verhältnis zum Umfang ihres Engagements entweder nebenberuflich oder im Angestelltenverhältnis beschäftigt, wobei ihre Lehrtätigkeit in Übereinstimmung mit dem zuständigen Konsulat des Herkunftslandes erfolgt. (NRWMSW, 2009 S. 2; Langenfeld, 2001 S. 152; Neumann, et al., 2001 S. 279ff.)

4.2.3 Zielsetzungen in Nordrhein-Westfalen

In den Richtlinien vom Jahre 1976 wurden dem Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht in Nordrhein-Westfalen folgende Zielsetzungen gegeben:

„Seine Aufgabe ist es, durch Sprachenunterricht in der Muttersprache durch die Vermittlung von Inhalten des Faches Landeskunde

- dem Schülern zur Kommunikation innerhalb seiner ethnischen Gruppe in der Bundesrepublik Deutschland zu befähigen,*
- dem Schüler Hilfen zur Bewältigung seiner Situation als Angehöriger einer ethnischen Minderheit zu geben,*
- dem Schüler die weitere Verbindung zum Herkunftsland und seiner Sprache und Kultur zu ermöglichen und*
- ihn mit zunehmenden Alter mehr und mehr die nationale Eigenart mit ihren sozialen, geschichtlich bedingten Unterschieden im Vergleich zur deutschen Kultur und Gesellschaft verstehen zu lassen.“ (NRWMSW, 1977 S. 189)*

Diese curricularen Vorgaben lassen sich aus den folgenden fünf Motiven ableiten:

1.) *Erstsprachliche Kompetenz:* Die Kinder und Jugendlichen sollten in den vier Kompetenzbereichen des Hörens, Sprechens, Lesens sowie Schreibens die Fähigkeiten erlangen, sowohl im Aufnahme- als auch im Herkunftsland an einem privaten und öffentlichen Informationsaustausch teilnehmen zu können. Ferner sollten sie befähigt werden, anhand ihrer Erstsprache komplexere Sach- und Problemzusammenhänge zu durchdringen.

2.) *Beziehungen zum Herkunftsland:* Durch den Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht sollte das Verhältnis zum Herkunftsland einerseits gefestigt und andererseits ausgebaut werden. Durch mediale Informationen, dem Lesen von Literatur und dem Knüpfen und Bewahren persönlicher Kontakte sollte eine positive Ein-

stellung zum Herkunftsland hergestellt werden. Darüber hinaus sollte den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit geboten werden, zu einem differenzierten Bild hinsichtlich der kulturellen, wirtschaftlichen sowie politischen Situation des Herkunftslandes zu gelangen.

3.) *Bewusstsein über die individuelle Situation*: Der Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht sollte einen Beitrag des Verständnisses und der Verständigung zwischen den in der Bundesrepublik Deutschland lebenden Migranten und auf der anderen Seite den Bewohnern des Herkunftslandes leisten, da vor dem Hintergrund der Migration sich bei den Kindern und Jugendlichen sowie ihrer Eltern vom Herkunftsland abweichende Wertvorstellungen entwickelt haben. Die hierdurch unter Umständen auftretenden Verständigungsprobleme und Konflikte sollten vermieden werden können, wenn diese unterschiedlich verlaufende Entwicklung den am Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht Teilnehmenden mit ihrer eigenen, neuen Identität klar ist.

4.) *Vermittlung im Rahmen zweisprachiger Situationen*: Die Schüler des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts sollten ein Bewusstsein für Verständigungsschwierigkeiten entwickeln, die unter Umständen zwischen den Mitgliedern ihrer Sprachgemeinschaft einerseits und den Deutschen andererseits entstehen könnten. Sie sollten deswegen als "Vermittler zwischen den Kulturen" befähigt werden, Kompetenzen auf den Feldern des Dolmetschens und des Übersetzens vorzuweisen, um in solchen Situationen sprachlich eingreifen und vermitteln zu können.

5.) *Förderung bei Lernschwierigkeiten*: Der Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht übernahm neben den vier oben dargestellten Punkten die Aufgabe eines zusätzlichen Förderunterrichts. So bestand in diesem Unterricht die Möglichkeit, Inhaltsfelder anderer Fächer unter linguistischen Gesichtspunkten zu thematisieren, um hierdurch möglicherweise existierende Lerndefizite im Regelunterricht zu beheben. (Baur, et al., 2004 S. 163f.)

Die innerhalb dieser Richtlinien anvisierten Ziele sind von dem Grundgedanken einer baldigen Rückkehr des Kindes in das Heimatland der Eltern geprägt. Speziell die Betonung und Förderung der ausländischen Identität im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts dient dazu, die Kinder und Jugendlichen quasi fortwährend darauf vorzubereiten, in unbestimmter Zukunft für die Rück-

kehr in das Heimatland bereit bzw. damit einverstanden zu sein. Somit haben die definierten Ziele dieses Unterrichts mehr zur Distinktion als zur Integration beigetragen. Es ist erstaunenswert, wie naiv und stur dieses Curriculum nach all den Jahren der Erkenntnis, dass die eindeutige Mehrheit der Arbeitsmigranten mit ihren Kindern eben nicht in ihr Heimatland zurückkehrte, weiterhin die Realität ausgeklammert hat.

Nachdem die oben dargestellten Richtlinien des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts über 20 Jahre lang den Charakter eines durch Migration notwendig gewordenen pädagogischen Eingriffes besaßen, wurden innerhalb der neuen, seit dem Jahre 2000 in Nordrhein-Westfalen geltenden curricularen Richtlinien dieses Faches, die inhaltlichen Schwerpunkte, als Zeichen für ein neues Verständnis von sprachlicher und kultureller Pluralität, verschoben. Die neuen Richtlinien verfolgen das Ziel, die fachliche Qualität dieses Unterrichts soweit zu festigen und aufzuwerten, dass fortan, wie im Vorfeld erwähnt, bei Schulabschlüssen die Note des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts bei Bedarf als Ausgleich an die Stelle einer anderen Fremdsprache herangezogen werden kann. Die heutigen Aufgaben und Ziele des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts setzten sich aus den folgenden vier Punkten zusammen:

1.) *Förderung von Mehrsprachigkeit*: Die aus dem Elternhaus mitgebrachten Kompetenzen in der Erstsprache sollen im Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht weiter gefördert und ausgebaut werden. Der Unterricht soll didaktisch so orientiert sein, dass zum einen das Verhältnis zur deutschen Sprache als Zweitsprache hergestellt und zum anderen die Sensibilität für Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit aufgebaut wird. Hierbei soll die Bilingualität als Grundlage für die zukünftige individuelle Mehrsprachigkeit fungieren.

2.) *Förderung von interkultureller Handlungsfähigkeit*: Der alte Lehrplan war von der Idee einer baldigen Rückkehr der ausländischen Schüler gekennzeichnet. Diese Grundausrichtung ist in den neuen Lehrplänen verworfen und durch eine interkulturelle Perspektive ersetzt worden. In diesem Zusammenhang versteht das neue Curriculum Differenzen zwischen den Generationen oder die ethnische Herkunft der Schüler als besondere Charakteristika, auf deren Basis sich die individuelle Identität und auch die interkulturelle Handlungskompetenz des Einzelnen entwickeln sollen. Möglicher Austausch oder Schriftverkehr mit dem Herkunftsland der

Familie stellen hierbei nur eine Möglichkeit innerhalb der Kompetenzen zum interkulturellen sowie transnationalen Agieren dar.

3.) *Individuelle Förderung des schulischen Lernens*: Das Verhältnis des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts zum Regelunterricht ist methodisch derart zu gestalten, dass Verknüpfungen zum Lernfeld „Sprache“ im Allgemeinen hergestellt werden. Hierdurch sollen auf der einen Seite die kognitiven Fähigkeiten und auf der anderen Seite Lern- und Arbeitstechniken erlernt sowie eingeübt werden, die sich im positiven Sinne auf die Aneignung der deutschen Sprache wie auch von anderen zusätzlichen Fremdsprachen auswirken sollen.

4.) *Sprachpraktische Ziele*: Die vier Kompetenzen des Hörens, Lesens, Sprechens und Schreibens sowie ihre normgerechte Förderung und Festigung als grundlegende Fertigkeiten repräsentieren mit den drei oben angeführten Zielen eine Einheit. (NRWMSW, 2000 S. 7ff.; Baur, et al., 2004 S. 164f.)

Diese aktuellen, seitens des NRWMSW im Jahre 2000 veröffentlichten Richtlinien für den Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht wurden im Rahmen eines UNESCO-Berichts für seine Konzeptualisierung gelobt. Dieser Lehrplan

- trage zur Wahrung und Entwicklung der Kontakte und Bindung des Herkunftslandes der Eltern und Großeltern bei.
- sei ein Ausdruck der öffentlichen Anerkennung, die mit der sprachlichen und kulturellen Herkunft der Kinder sowie Jugendlicher und ihrer Eltern und Großeltern verknüpft ist.
- helfe Kindern und Jugendlichen, die im Schriftlichen und im Mündlichen Sprachkompetenzen in der jeweiligen Erstsprache vorweisen, bereit und fähig zu sein, bessere Sprachfähigkeiten in Deutsch zu erreichen.
- fördere die Mehrsprachigkeit, da diese wichtig ist, sowohl aus kultureller als auch aus gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Perspektive. (Extra, et al., 2002 S. 47)

Untermauert wird dieser Standpunkt durch die für diesen Lehrplan verantwortliche Bildungsministerien Gabriele Behler, die die Aufgaben des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts wie folgt beschreibt:

„Heute ist muttersprachlicher Unterricht ein Angebot für Schülerinnen und Schüler, die zweisprachig in Deutsch und in einer anderen Sprache aufwachsen. ... Wer seine Muttersprache in Wort und Schrift beherrscht, wird auch zügig und gründlich Deutsch lernen.“
(NRWMSW, 2000 S. 3)

Wenn man sich jedoch vor Augen hält, dass der Düsseldorfer Landtag im Dezember 2002 beschloss, die Lehrerstellen für den Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht um ein Drittel zu kürzen, stellt sich die Frage, wie ernst es Nordrhein-Westfalen damit ist, die natürliche Mehrsprachigkeit der hier lebenden Kinder und Jugendlichen als eine zukunftsweisende Chance zu begreifen und zu nutzen – erst recht vor der Tatsache, dass zufällig frei werdende Stellen ohne wirkliche Planung gestrichen wurden. Es handelte sich in erster Linie um Stellen, die entweder aus Altersgründen frei wurden oder um Zeitverträge, die ausgelaufen sind. (Baur, et al., 2003 S. 14) Dass diese Entwicklung den jeweiligen Landesregierungen nicht ungelegen kam/kommt, muss vor einem angespannten haushaltspolitischen Hintergrund nicht weiter erläutert werden. Es stellt sich an dieser Stelle jedoch die Frage, wie stark die bildungspolitischen Vorgaben nach einer Erweiterung von Sprachförderung in der jeweiligen Erstsprache gewichtet werden.

4.2.4 Synopse

Die erziehungspolitisch verantwortlichen Akteure der Bundesrepublik Deutschland haben bei der Beschulung der Migrantenkinder mit Beginn der 1970er Jahre eine auf historisch gewachsenen, konservativen Leitideen basierende zweigleisige Strategie verfolgt. Hierdurch entstand ein bildungspolitisches Spannungsfeld, in dem sich die Kinder der ausländischen Arbeitnehmer wiederfanden. Sie sollten zwar formell in die allgemeine Schulpflicht miteinbezogen werden und am Regelunterricht teilnehmen, doch versuchte man parallel hierzu die seitens der Bildungsminister als aufoktroyierte Notwendigkeit empfundenen Richtlinien seitens des EG-Rates durch die oberflächliche Einrichtung des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts gerecht zu werden. Auf der anderen Seite wurden die ausländischen Kinder und Jugendliche in der deutschen Bildungslandschaft durch Separation in Form von Parallelschulsystemen anhand von Vorbereitungsklassen aus-

gegrenzt, so dass die Idee der Integration dieser Schülerschaft konterkariert wurde.

Die Einführung der Vorbereitungsklassen oder auch des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts für die eingewanderten Schüler stehen, bildungspolitisch betrachtet, in einer historisch-deutschen Tradition. Sie stellen Abwandlungen der Maßnahmen dar, die im 19. und auch zu Beginn des 20. Jahrhunderts für die staatsangehörigen Kinder aus den innerstaatlich-sprachlichen Minoritäten der Friesen oder auch Sorben entwickelt und im Kaiserreich sowie in der Weimarer Republik praktiziert worden sind. Diese waren weder als Maßnahmen zum Erhalt noch zur Förderung einer sprachlich kulturellen Vielfalt in Deutschland gedacht, sondern zielten auf eine sprachlich-kulturelle Assimilation sowie Stärkung der deutsch-nationalen Identität. (Krüger-Potratz, 2009 S. 74; Belke, 2003 S. 19; Hansen, et al., 2003 S. 17ff.; Gogolin, 1994 S. 49ff.)

In diesem Zusammenhang sei der Ministerialdirektor im Preußischen Kultusministerium Paul Kaestner vom 16. Oktober 1924 angeführt, der die Maxime vertrat: *„Ich denke mit Ihnen einig zu sein darin, daß wir eine Schule wollen, die die eigene Art schützt, nicht aber eine Schule, die für fremde Art erobert.“* (Kaestner, 1998 S. 165 bzw. Krüger-Potratz, 2009 S. 74) In einem Erlass rund ein Jahr zuvor ist zu lesen:

„Alle Schulen haben die Pflicht, ihre Aufgabe als deutsche Schulen zu erfüllen, indem sie in geeigneter Weise an der Vertiefung der Deutschbildung arbeiten: die Jugend für die deutsche Sprache, deutsches Volkstum und deutsche Geistesgröße zu erwärmen, ist eine ernstere Aufgabe als jemals zuvor. ... Die alte Forderung, daß jede Stunde eine deutsche Stunde sein solle, gilt heute im erweiterten Sinne.“
(Zentralblatt, 1923 S. 199 bzw. Krüger-Potratz, 2009 S. 74)

Die bildungspolitischen Entscheidungen der 1970er Jahre sind somit letztendlich, trotz einiger Unterschiede von Bundesland zu Bundesland, in einer Traditionslinie der Ausgrenzung und/oder Assimilation wiederzufinden. *„Die (monolinguale und monokulturelle) Schule ist in ihrem Kern unverändert geblieben.“* (Krüger-Potratz, 2009 S. 75) Gogolin spricht in diesem Zusammenhang auch vom monolingualen Habitus der multilingualen Schule. (Gogolin, 1994 S. 30ff.) Untermauert wurde dieser Gedanke lange Zeit durch den in der deutschen Ausländerpolitik vertretenen Standpunkt *„Die Bundesrepublik ist kein Einwanderungsland“* bis in die 1990er Jahre. (Bauböck, 1998 S. 301)

„Language policies and practices in education are ultimately struggles over power and authority, equity and marginalization, legitimacy and social order, symbolic domination and identities, social categorization and social hierarchies. Any consideration about who should speak what language, how, when and where, is essentially about what counts as legitimate language and who has dominance and control. Those in power legitimate the current social order by regulating access to language norms and linguistic resources to preserve their power and position.“ (Baker, 2011 S. 404)

4.2.5 Bisheriger Diskurs zum Forschungsinteresse...

Im Folgenden soll ein Blick auf den aktuellen Forschungsstand hinsichtlich des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts Türkisch im deutschen Schulwesen und der Rolle der türkischen Lehrkräfte im selbigen geworfen werden. Hinsichtlich des erstgenannten Aspekts sei darauf hingewiesen, dass Forschungsarbeiten, die den Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht Türkisch in den Mittelpunkt ihrer Betrachtung stellen, sowohl im deutsch- als auch im türkischsprachigen Raum nur in geringer Anzahl anzutreffen sind.

4.2.5.1 ...im deutschsprachigem Raum

Im Rahmen ihrer Arbeit untersucht Oğuzkan-Savvidis die Fragestellung, in welcher Art und Weise die Effektivität des muttersprachlichen Türkischunterrichts in Nordrhein Westfalen weiterentwickelt und optimiert werden kann. (Oğuzkan-Savvidis, 2006) Intention der Verfasserin ist hierbei, den muttersprachlichen Türkischunterricht vor dem Hintergrund der Qualitätssicherung und –entwicklung zu evaluieren, um anschließend anhand ihrer Überprüfungsergebnisse Orientierungspunkte zu finden, die bei der Definition von Leistungsanforderungen, Beurteilungskriterien sowie den Methoden der Lehrerbildung für dieses Fach herangezogen werden können. Ihre Untersuchung folgt dabei dem qualitativ-empirischen Ansatz und ermittelt hierbei das bestehende Qualitätsniveau dieses Unterrichts anhand eines explorativ-deskriptiven Zugangs. Auf der Grundlage

ihrer Analysen zeigt die Verfasserin zahlreiche Handlungsalternativen hinsichtlich der Weiterentwicklung sowie der Optimierung des Türkischunterrichts an deutschen Schulen auf. Exemplarisch seien hierbei die Notwendigkeit zur Reorganisation des muttersprachlichen Türkischunterrichts genannt, der beispielsweise durch die Einbindung dieses Unterrichts in den Regelunterricht, einer Neubestimmung der Leistungsbewertung, einer Versetzungsrelevanz oder auch durch eindeutige Formulierungen in den Bestimmungen zur Unterrichtsorganisation vollzogen werden müsste. Ferner verweist sie auf die Aufwertung der Rolle und des Status der türkischen Lehrkräfte und betont die umfassende Förderung der muttersprachlichen Bildung. Insgesamt ist im Hinblick auf diese Arbeit festzuhalten, dass Oğuzkan-Savvidis dem Leser die Notwendigkeit sowie die Bedeutung von Nebenfächern im Allgemeinen und des Türkischunterrichts im Besonderen im Rahmen der schulischen Qualitätsarbeit aufzeigt, und das Bewusstsein dafür schärft, diesen Unterricht ebenfalls als einen wichtigen Teil innerhalb einer ganzheitlichen Schulentwicklung zu begreifen.

Subklew verfolgt in ihrer Analyse (Subklew, 2001) des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts ein historisches Motiv und untersucht hierbei die Frage, welche Hilfestellung dieser Unterricht im Bundesland Hessen bei der Integration innerhalb der Institution Schule einerseits und in der deutschen Gesellschaft andererseits der zweiten und dritten Generation der türkischstämmigen Schülerschaft geboten hat. Für diese Fragestellung unterteilt sie ihre Forschungsarbeit in einen theoretischen Teil, der die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen bei der Durchführung des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts erläutert, und einen zweiten Teil, in dem anhand von Befragungen der verantwortlichen Lehrkräfte, Schüler und weiterer Betroffener, ihre Schilderungen empirisch untersucht und die hieraus resultierenden Ergebnisse vorgestellt werden. Es ist lobenswert, dass die Verfasserin anhand eines breiten Zugangs die Effektivität dieses Unterrichts im Hinblick auf den historischen Akkulturationsprozess der türkischen Migrantenkinder untersucht. Zusätzlich ist zu honorieren, dass sie im Rahmen ihrer Forschungsarbeit auf der Basis der Wahrnehmungen der Protagonisten anhand von Verbesserungsvorschlägen aufzeigt, welche Aspekte beim Institutionalierungsprozess vom Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht hin zum Fach Türkisch als anerkannter Lernbereich in Hessen berücksichtigt werden sollten.

Im Hinblick auf diese beiden Arbeiten sei darauf aufmerksam gemacht, dass die Funktion der türkischen Lehrkräfte innerhalb des Persönlichkeitsbildungsprozesses der türkischen Schülerschaft an den deutschen Schulen als eine von mehreren Faktoren gesehen wird. Forschungsarbeiten, die im deutschsprachigen Raum diesen Aspekt aufgreifen und speziell die türkischen Lehrer und ihre Situation innerhalb ihrer Bildungs- sowie Erziehungsarbeit in den Fokus nehmen, sind jedoch nur in geringer Anzahl anzutreffen. Hierbei seien zum einen auf die Arbeit von Weil und zum anderen auf die Untersuchungen von Unbehaun et al. verwiesen.

Weil stellt im Rahmen seiner Dissertation (Weil, 1990) die Fragen nach der Entwicklung der Lehrerausbildung in der Türkei, die Regelungen ihres Unterrichtseinsatzes auf Länder- sowie speziell auf Berliner Ebene und die Stellung dieser Lehrkräfte innerhalb der erstsprachlichen Förderung Türkisch in den Mittelpunkt seines Interesses. Das methodische Vorgehen verfolgt hierbei einen breiten Ansatz und berücksichtigt die Sammlung, Sichtung, Auswertung sowie Kommentierung von Quellen, Statistiken und bildungspolitischen Aussagen einerseits, andererseits aber auch die Einbeziehung der Sichtweisen von Betroffenen durch Interviews. Weils Forschungsarbeit vermag es erstmals im deutschsprachigen Raum, umfangreich die zentrale Position der türkischen Lehrer im Rahmen der Bildung und Erziehung von türkischen Schülern an deutschen Schulen in den Fokus der wissenschaftlichen Forschung zu rücken und ihre bis zu diesem Zeitpunkt nur periphere akademische Würdigung auszuweiten. Anhand seiner Arbeit stellt Weil ferner Überlegungen zur Verbesserung der Arbeitssituation dieser Lehrkräfte – sowohl organisatorisch, arbeitsrechtlich als auch unter dem Aspekt der Lehrerbildung – an, um hierdurch notwendige Veränderungen der schulischen Integrationskonzepte in Berlin bewirken zu können.

Im Zentrum des Interesses von Unbehaun et al. (Unbehaun, et al., 1998) steht eine Bestandsaufnahme der Probleme türkischer Lehrer an bayrischen Schulen innerhalb des muttersprachlichen Lehrangebots für türkische Schüler. Diese Standortbestimmung soll als Diskussionsgrundlage für zukünftige bildungspolitische Entscheidungsprozesse und der hierbei anvisierten Optimierung dieses Unterrichts dienen. Die Studie konzentriert sich auf die Dokumentation der Situation zum Ende der 1990er Jahre und klammert dabei die Entwicklungen der bildungspolitisch-institutionellen Maßnahmen zur Beschulung der Kinder aus türkischen Mig-

rationsfamilien in Bayern aus. Anhand einer quantitativen Datenerhebung, deren Ergebnisse ferner als Grundlage für weitere Diskussionen herangezogen werden, gehen die Verfasser einem breiten Spektrum an Fragestellungen sowie Problem-bereichen nach, die beispielsweise die Deutschkenntnisse der Türkischlehrer, den Einsatz an wechselnden Orten, der Unterrichtung an Nachmittagen oder auch die Versorgung mit Unterrichtsmaterialien zum Gegenstand haben. So wie Subklew vermögen die Verfasser, die zum Teil existierende institutionell-organisatorische Diskrepanz des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts Türkisch hinsichtlich des Soll- und Ist-Zustandes aufzuzeigen und hierbei auf Verbesserungsvorschläge aufmerksam zu machen.

Abschließend ist somit festzuhalten, dass anhand des aktuell vorliegenden Forschungsstandes zu erkennen ist, dass die berufliche Arbeitssituation türkischer Lehrer und ihre Funktion als Scharnier zwischen dem deutschen Schulwesen einerseits und der zu unterrichtenden türkischen Schülerschaft der ersten Generation andererseits noch nicht ausreichend im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Auseinandersetzung im deutschsprachigen Raum stand.

4.2.5.2 ...im türkischsprachigen Raum

Güzel weist in seiner Arbeit darauf hin, welche Bedeutung die bilinguale Edukation für Kinder im Allgemeinen und für die türkischen Schüler in Deutschland im Speziellen hat. (Güzel, 2010) Hierbei werden dem Leser die Bemühungen der Hochschulen in der Türkei vorgestellt, den Bilingualismus türkischer Kinder im Ausland in das Bewusstsein des türkischen Wissenskanons zu rücken und diesen an den universitären Forschungsstätten des Landes zu institutionalisieren und wissenschaftlich aufzuarbeiten. Anhand des vorgestellten historischen Abrisses wird ferner ersichtlich, dass diese fachwissenschaftlichen Bestrebungen in der Türkei ihren Ursprung in den 1970er Jahren haben. Güzel stellt in seinem Buch jedoch in erster Linie spracherwerbtheoretische Konzepte und hiermit einhergehend die Bedeutung des Bilingualismus vor. Anschließend hieran werden verschiedene fachdidaktische Unterrichtsmethoden präsentiert, so dass für den Leser primär ein

handwerkliches Methodenbuch vorliegt. Die Rolle der Lehrkraft im Rahmen der erstsprachlichen Förderung in Deutschland, vor allem die der Pädagogen "der ersten Stunde" in Nordrhein-Westfalen, wird dem Leser nicht vorgestellt.

Köse beschäftigt sich mit der Frage, wie der türkische Staat und hiermit das verantwortliche Konglomerat bestehend aus dem Nationalen Bildungsministerium, dem Außenministerium, dem Kultusministerium, dem Arbeitsministerium sowie dem Präsidium für Religionsangelegenheiten, die Aufteilung der Zuständigkeiten und somit die institutionelle Koordination der Beschulung der im Ausland lebenden türkischstämmigen Schüler am Beispiel Deutschlands und der Niederlande organisiert. (Köse, 1997) Köse zieht hierbei ein ernüchterndes Fazit. Die Türkei und ihre zuständigen Organe berücksichtigen nicht die aktuell-politischen Gegebenheiten und werden hierdurch der sich selbst zugeschriebenen Verantwortlichkeit bei der Edukation dieser Schülerschaft nur unzureichend gerecht, da a) zwischen den einzelnen Institutionen nahezu keinerlei Absprachen vorliegen und b) sich bei ihnen noch nicht die Erkenntnis durchgesetzt hat, dass die große Mehrheit der türkischstämmigen Bevölkerungsgruppen in Europa eben nicht in die Türkei zurückkehren wird, und somit die definierten Bildungsziele dementsprechend anzupassen sind. Köse präsentiert dem Leser jedoch ebenfalls keinen Zugang zu der pädagogischen Arbeit der türkischen Lehrkräfte im Rahmen ihrer Arbeit an den Schulen Nordrhein-Westfalens in den 1970er und 1980er Jahren und bewegt sich in erster Linie auf der allgemeinen, organisatorisch-institutionellen Ebene.

Im Gegensatz hierzu erfasst Baytekin im Rahmen seiner Studie zum Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht an Schulen in Berlin-Kreuzberg verschiedene sozialpolitische und –kulturelle Einflussfaktoren, die als Größen auf die Schulleistungen der türkischstämmigen Schülerschaft wirken. (Baytekin, 1992) Für diese Interessenslage wurde anhand von schriftlichen Befragungen das Meinungsbild der türkischen Schüler und Eltern, aber auch das der Lehrerschaft eingeholt. Anhand der Auswertungen kommt Baytekin zu dem Resümee, dass die erstsprachliche Förderung dieser Schüler nur in unzureichender Qualität stattfindet und dass dies für ihn als ein Erklärungsbaustein für die unterdurchschnittlichen Schulleistungen der türkischen Kinder und Jugendlichen herangezogen werden muss. Interessant hierbei ist, dass der Autor dem Leser einen Blick auf die Perspektive der türkischen Lehrkräfte bietet. So zeigt Baytekin anhand seiner Auswertungen auf,

dass die Lehrkräfte zwar seitens der türkischen Eltern in ihrer Arbeit respektiert werden, sie sich jedoch nicht ausreichend mit den türkischen Lehrkräften über ihre Kinder austauschen. Darüber hinaus wird deutlich, dass die Lehrkräfte den Standpunkt vertreten, dass die Edukation in der Erstsprache Türkisch sowohl für die allgemeine als auch für die schulische Entwicklung der Kinder und Jugendlichen wichtig ist. Gleichzeitig weisen die befragten Pädagogen auch darauf hin, dass a) nicht in ausreichender Form Unterrichtsmaterialien sowie -medien vorhanden sind, b) die zur Verfügung stehenden Materialien veraltet und somit nicht den aktuell-pädagogischen Zeitgeist entsprechen und c) sie in ihrem Unterricht auf selbst erstelltes Material zurückgreifen. Die von Baytekin erarbeiteten Ergebnisse lassen Parallelen zu den bisherigen im Rahmen der vorliegenden Studie erarbeiteten Resultate erkennen.

Aras erweitert diesen Blickwinkel geografisch und führt eine Befragung türkischer Lehrkräfte und ihrer beruflichen Situation in insgesamt fünf Bundesländern durch – Baden-Württemberg, Niedersachsen, Saarland, Schleswig-Holstein sowie Hamburg. (Aras, 2007) Die im Rahmen dieser Studie verfolgte Zielsetzung ist, Erkenntnisse zu diesen Pädagogen zu gewinnen, die sowohl allgemeinsoziodemographischer als auch professionsbezogener Art sind. So kann Aras unter anderem feststellen, dass Kritik daran geübt wird, dass sowohl bei der türkischen Schüler- als auch der Elternschaft kaum ein Bewusstsein für die erstsprachliche Förderung und ihre Bedeutung vorliegt. Im negativen Sinne verstärkend wirkt hierzu der Umstand, dass dieser Unterricht ein freiwilliges Angebot darstellt und somit seine pädagogische Relevanz untergraben wird. Anhand der Resultate von Aras lassen sich, ähnlich wie bei Baytekins Ergebnissen, Übereinstimmungen zu den im deskriptiven Teil dieser Arbeit vorgestellten Aspekten wiedererkennen.

Die Forschungsarbeit von Yıldız präsentiert die Meinungsbilder der Schüler, der Eltern und der Lehrkräfte zur erstsprachlichen Förderung Türkisch in den fünf Bundesländern Baden-Württemberg, Niedersachsen, Bremen, Hamburg sowie Berlin. (Yıldız, 2012) Die Studie von Yıldız bietet Analogien sowohl hinsichtlich der Ergebnisse von Baytekin und Aras als auch hinsichtlich der deskriptiven Ergebnisse dieser Arbeit. Anhand der schriftlichen Befragungsergebnisse wurde festgestellt, dass die Pädagogen im Wesentlichen die folgenden, ihre Berufsausübung im negativen Sinne tangierenden Aspekte bemängeln: zu geringe Stunden-

anzahl, die außerdem noch im Nachmittagsbereich liegen, qualitativ und quantitativ nicht ausreichende Unterrichtsmaterialien, die Elternschaft erkennt die Bedeutung und Notwendigkeit der erstsprachlichen Förderung nicht, die Unterminierung dieses freiwilligen Angebots durch parallel stattfindende Arbeitsgemeinschaften an den Schulen oder auch die Nichtberücksichtigung der erteilten Noten im Rahmen von Versetzungen.

Führt man sich die Forschungsergebnisse von Baytekin, Aras sowie Yıldız abschließend vor Augen, wird ersichtlich, dass über die Jahre hinweg betrachtet, einige berufliche Konstitutionsbedingungen sich immer wiederfinden, die die pädagogische Arbeit der türkischen Lehrkräfte erschweren und auch in der vorliegenden Studie festgestellt werden konnten: nicht zufriedenstellende Quantität und Qualität der Unterrichtsmaterialien, der Umstand eines freiwilligen Unterrichtsfaches sowie ein mangelndes Bewusstsein und Interesse der Eltern der allgemeinen Schulsituation ihrer Kinder gegenüber im Allgemeinen und der erstsprachlichen Förderung im Speziellen.

Sowohl die Arbeit von Baytekin als auch von Aras sowie Yıldız haben gemein, dass sie a) die Berufswirklichkeit der türkischen Pädagogen in Nordrhein-Westfalen nicht berücksichtigen und b) auch nicht die, die pädagogische Arbeit definierenden Determinanten der türkischen Lehrkräfte "der ersten Stunde" in den Mittelpunkt ihres Interesses stellen. Somit kann an dieser Stelle insgesamt festgehalten werden, dass, ähnlich wie im deutschen, auch im türkischen Wissenschaftsdiskurs in dieser Hinsicht eine Forschungslücke präsent ist.

Vor dem Hintergrund dieser nur unzureichenden Forschungssituation erhebt sich somit die Notwendigkeit, die zentrale Position dieser Pädagogen als Vermittler zwischen der türkischen Schülerschaft und dem Elternhaus auf der einen, und der deutschen Schullandschaft und ihren Maßgaben auf der anderen Seite, genauer in den Fokus des Interesses zu stellen und zu präzisieren. Dies bedeutet, dass zum einen basale Daten zu der Berufswirklichkeit dieser Lehrkräfte gesammelt sowie dargestellt werden müssen, um im anschließenden zweiten Schritt anhand eines analytischen Zugangs an charakteristische Gruppenkennzeichen zu gelangen, die dem Leser Aufschluss darüber geben, wie die türkischen Lehrkräfte in den 1970er und 1980er Jahren ihre pädagogische Arbeit wahrnahmen. Hierdurch würde die bis dato vorhandene Forschungslücke anhand der Erarbeitung eines dezidierten

Wahrnehmungsmusters dieser Berufsgruppe noch weiter geschlossen, da insgesamt präziser festgestellt werden könnte, wie differenziert diese Lehrkräfte die ihre schulische Arbeit definierenden Determinanten und Restriktionen erlebten. Die anhand der Verdichtung der Empirie gewonnenen Gruppencharakteristika bieten somit dem Leser einen genaueren Zugang zu den Wahrnehmungen dieser Pädagogen, wie er sowohl im deutschen als auch im türkischen Wissensdiskurs noch nicht präsentiert wurde. Die Vorgehensweise mit der die Perspektive der türkischen Lehrkräfte “der ersten Stunde“ auf ihre berufliche Situation eruiert und analysiert wurde, soll dem Leser auf den nun folgenden Seiten erläutert werden.

5 Empirischer Teil

5.1 Fragestellung/Zielsetzung der Dissertation

Wie im Vorfeld dargelegt, ist hinsichtlich des aktuell vorliegenden Forschungsstandes zu erkennen, dass die berufliche Arbeitssituation der türkischen Lehrkräfte als Bindeglied zwischen den seitens der deutschen Bildungspolitik postulierten Determinanten einerseits und der zu beschulenden türkischen Schülerschaft der ersten Generationen andererseits, noch nicht ausreichend im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Auseinandersetzung stand. Dies gilt sowohl für den deutsch- als auch für den türkischsprachigen Diskurs.

Um diese Forschungslücke schließen zu können, sollen in dieser Untersuchung die beruflichen Arbeitsbedingungen der türkischen Lehrkräfte im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts in Nordrhein-Westfalen der 1970er und 1980er Jahre anhand eines historisch orientierten, deskriptiv-analytischen Zugangs dokumentiert werden. Um diese Berufsgruppe als einen Teil der bundesrepublikanisch-pädagogischen Historie in das Bewusstsein der Öffentlichkeit zu rücken, sollten deshalb Antworten zu den folgenden Bereichen eruiert werden, die die arbeitsweltlichen Bedingungen dieser Lehrerschaft unter anderem definierten:

- Wie gut waren diese Lehrkräfte auf ihren Einsatz im Rahmen der Vorbereitungsklassen respektive des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts in Nordrhein-Westfalen vorbereitet?
- Wie belastend empfanden sie zum einen den Einsatz an verschiedenen Schulen und zum anderen den nachmittags stattfindenden Unterricht?
- Wie zufrieden waren sie mit der Qualität und der Versorgung türkischer Unterrichtsmaterialien?
- Wie gestaltete sich die Interaktion zwischen ihnen und ihren deutschen Kollegen?
- Wie gestaltete sich die Interaktion zwischen den türkischen Lehrkräften und dem türkischen Elternhaus und wie intensiv war der Austausch?

Neben der Notwendigkeit zur Sammlung basaler Daten sollte ferner ein Zugriff auf spezielle berufspädagogische Aspekte unternommen werden, um hierdurch eine weitergehende Schärfung der Konstitutionsbedingungen von Beruflichkeit dieser Lehrkräfte herbeizuführen. Bei diesen fortführenden erkenntnisinduzierenden Überlegungen sei beispielsweise auf die Frage nach der Auftragsklärung dieser Berufsgruppe hingewiesen. Wie im Vorfeld aufgezeigt, waren diese Lehrer im Einvernehmen mit den türkischen Konsulaten und den deutschen Schulbehörden im öffentlichen Schuldienst des Landes Nordrhein-Westfalen angestellt. Standen ihnen in diesem Zusammenhang das türkische Konsulat und/oder die deutsche Schulbehörde auch als Anlaufstelle bei etwaigen didaktisch-pädagogischen Fragestellungen zur Verfügung oder waren sie auf sich allein gestellt? Ferner sei an dieser Stelle erneut darauf aufmerksam gemacht, dass ausländische Schüler bis in die Mitte der 1980er Jahre in der Bildungslandschaft Nordrhein-Westfalens durch Separation in Form von Parallelschulsystemen anhand der Vorbereitungsklassen eine institutionelle Ausgrenzung erfuhren. Nahmen die türkischen Lehrkräfte diese Selektionsproblematik durch die separate Beschulung der türkischen Schüler im Rahmen der Vorbereitungsklassen ebenfalls als bewusste Ausgrenzung von der übrigen Schülerschaft wahr, oder empfanden Sie diesen parallel stattfindenden Unterricht als durchaus zweckmäßig und legitim? Zu guter Letzt sei an dieser Stelle auch auf das "Rückkehrdilemma" hingewiesen. Trotz der sozialpolitischen Erkenntnis, dass die türkischen Arbeitsmigranten und ihre Familien nicht beabsichtigten in die Türkei zurückzukehren, wurde die etablierte pädagogisch-didaktische Ausrichtung des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts unverändert fortgeführt. Wurde das Festhalten an diesem nicht mehr zeitgemäßen Unterricht seitens der türkischen Lehrkräfte weiterhin als zielführend und sinnvoll erachtet, oder gab es ihrerseits Bemühungen diesen Unterricht pädagogisch-didaktisch neu auszurichten und ihn somit der aktuellen Situation anzupassen?

Anhand der oben genannten Fragestellungen und ihrer Beantwortung könnte eine bis dato existierende Forschungslücke geschlossen werden, die, von historischer Neugier getragen, zur Professionalisierung des Lehrerberufs einerseits und des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts andererseits beitragen könnte.

5.2 Methodischer Zugang

Im Rahmen dieser explorativen Studie wurde eine schriftliche Befragung primär auf der Basis des Multiple-Choice-Verfahrens durchgeführt, die auf postalischem Wege stattfand und an jene türkischen Lehrkräfte adressiert war, die in den 1970er und 1980er Jahren in Nordrhein-Westfalen als Lehrer "der ersten Stunde" den Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht geleitet haben. Die Methode der schriftlichen Befragung für diese Arbeit wurde ausgewählt, da sie im Vergleich zu anderen Befragungsmethoden wie zum Beispiel dem Interview eine bessere Auswertbarkeit sowie eine geringere Fehleranfälligkeit aufweist. Hinsichtlich dieses methodischen Zugangs zur Erhellung einer Fragestellung vertritt Diekmann den Standpunkt, dass „*die schriftliche, postalische Befragung eine durchaus überlegenswerte Alternative zu persönlichen und telefonischen Interviews*“ (Diekmann, 2010 S. 520) darstellt. Häder unterstützt diese Meinung und weist darauf hin: „*Folgt man den neuesten methodischen Erkenntnissen, so eignen sich postalische Befragungen auch für repräsentative Stichproben.*“ (Häder, 2006 S. 246)

Der Kontakt zu diesen oftmals sich schon im Ruhestand befindenden Lehrkräften fand entweder durch persönliche Beziehungen und Freundschaften oder durch Rechercharbeiten statt. Aufgrund der Tatsache, dass einige Lehrkräfte sich in sozialen Netzwerken organisieren (z.B. in Facebook-Gruppen), konnten sie telefonisch kontaktiert werden und waren anschließend bereit, an der Befragung teilzunehmen. Da sie nach einer kurzen Erläuterung der Intention des Bogens den Befragungsinhalt als persönlich relevant und interessant einschätzten, boten viele ihre Kooperation an, als Multiplikatoren neben ihrem eigenen Fragebogen noch weitere Bögen postalisch in Empfang zu nehmen und diese an andere (ehemalige) Kollegen weiterzuleiten.

Das Hauptproblem im Rahmen einer schriftlichen Befragung stellt das Erzielen einer möglichst hohen Rücklaufquote dar. Als Rücklaufquote ist der Prozentsatz der ausgefüllten sowie zurückgesendeten Bögen an den insgesamt versendeten Fragebögen zu verstehen. In diesem Zusammenhang sind in der Literatur von Mindestquoten zu lesen, die sich zwischen 50% und 65% (Porst, 1996 S. 44) oder auch zwischen 60% und 70% (Mohler, et al., 2003 S. 12) bewegen. „*Normal*“ (im Sinn von *weitverbreitet*) sind bei akademischen, nicht kommerziellen Umfragen

gegenwärtig 60% bis 65%.“ (Jacob, et al., 2013 S. 196) Für die vorliegende Arbeit wurden 130 Fragebögen versendet. Nach rund vier Wochen wurden die Befragten telefonisch erinnert (Reuband, 2001 S. 326ff.), so dass insgesamt 82 Bögen ausgefüllt zurückgesendet wurden. Vor dem Hintergrund des vorherig genannten, wurde mit 63% eine akzeptable und zufriedenstellende Rücklaufquote erreicht. (Petermann, 2005 S. 57f.)

Bei der Konzeption, Gestaltung und der Auswertung des im Rahmen dieser Studie angewandten Fragebogens wurden die Gütekriterien empirischer Forschung Objektivität, Reliabilität sowie Validität bestmöglich berücksichtigt. (Schnell, et al., 2011 S. 141ff. u. 366ff.; Raithel, 2008 S. 44ff.) Der Begleitbrief des Bogens, der gleichzeitig auch das Deckblatt darstellt, wurde kurz, inhaltlich prägnant und inhaltlich motivierend verfasst, um hierdurch die Befragten für den weiteren Prozess zu interessieren. So wird im Einleitungstext des Fragebogens zunächst eine kurze Erklärung abgegeben, was auf Basis dieser Befragung erarbeitet werden soll. (Scholl, 2003 S. 50f.) Zu Beginn des eigentlichen Fragebogens dienen die Hinweise zum Ausfüllen dem Zweck, den Befragungspersonen ihre Aufgaben zu verdeutlichen. Ferner wird in der Instruktion darauf aufmerksam gemacht, dass jeder beantwortete Fragebogen wichtig sei und es wird darum gebeten, die Fragen in der vorgegebenen Reihenfolge zu beantworten und alle aufgeführten Fragen zu berücksichtigen. Darüber hinaus werden die Befragten darauf hingewiesen, dass einige Aspekte durch einfaches Ankreuzen oder durch das Notieren von Zahlen respektive Wörtern beantwortet werden sollen und ihnen wird ebenfalls die vertrauliche Behandlung der Daten sowie Anonymität zugesichert. (Raithel, 2008 S. 77)

Im Rahmen der Konzeptualisierung des Fragebogens wurden narrative Interviews mit vier ehemaligen türkischen Lehrkräften des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts durchgeführt. Hierdurch sollten Informationen über die Erlebnisse dieser vier Lehrkräfte zu ihren individuellen-biografischen bzw. kollektiv-historischen Erlebnissen gesammelt werden. Somit konnte herausgearbeitet werden, wie dieses Wissens seitens der Befragten als Erzählung aufgebaut und gegliedert sind, um somit den Bogen und seine Fragen sowie seine Struktur zu optimieren. (Schnell, et al., 2011 S. 340ff.; Kirchhoff, et al., 2006 S. 24f.; Scholl, 2003 S. 60ff.) „*Im Prozess der Fragebogenentwicklung ist der Pretest ... eine*

unabdingbare Voraussetzung zur Vorbereitung der Hauptbefragung.“ (Porst, 2009 S. 186) Aufgrund dessen wurde vor der Durchführung dieser schriftlichen Befragung der Fragebogen seitens zweier ehemaliger türkischer Lehrer, die ebenfalls zur Grundgesamtheit der Befragten gehört, getestet, um hierdurch das Erhebungsinstrument auf seine Anwendbarkeit, Vollständigkeit, Verstehbarkeit und Qualität zu überprüfen, um etwaige vorliegende Fehler zu korrigieren. (Raithel, 2008 S. 63f.)

Der ins Türkische übersetzte Fragebogen orientiert sich an der Erhebung von Unbehaun et al. (Unbehaun, et al., 1998) und ist im Anhang auch in der deutschen Übersetzung wiederzufinden. Die Übersetzung des Bogens vom Deutschen ins Türkische wurde durch einen staatlich anerkannten Dolmetscher und Übersetzer durchgeführt.⁶ Als Legitimation für die Befragung im Türkischen sei angeführt, dass hierdurch bei den Befragten ein besserer Bezug und eine höhere Identifikation zum vorliegenden Forschungsgegenstand gewährleistet werden kann. Darüber hinaus sei erwähnt, dass ferner etwaige Missverständnisse der Fragestellungen auf Deutsch ausgeklammert werden, da ansonsten eine ausreichende Gewährleistung des semantischen sowie des pragmatischen Verständnisses der Befragungspersonen nicht sichergestellt werden könnte, und dies somit die Validität der gesamten Umfrage unterminieren würden. (Porst, 2009 S. 18f.)

„Geschlossene Fragen, der Fragentyp par excellence in standardisierten Befragungen, haben den Vorteil, dass sie sowohl in der Befragungssituation selbst als auch bei der späteren Datenaufnahme und Datenauswertung schnell abzuarbeiten sind.“ (Porst, 2009 S. 53)

Aufgrund dessen setzt sich der Bogen in erster Linie aus geschlossenen Fragestellungen zusammen bzw. Fragen, bei denen der Befragte einer Aussage zustimmen oder sie ablehnen kann. Scholl weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass *„die Reliabilität ... bei sehr differenzierten Messungen gefährdet [ist], etwa wenn eine Meinung auf einer zehnstufigen Skala angegeben werden soll.“* (Scholl, 2003 S. 27) Deswegen wurde eine vierstufige Antwortskala verwendet, die sich von „trifft völlig zu“ bzw. „stimme sehr zu“ bis hin zu „trifft gar nicht zu“ bzw. „stimme gar nicht zu“ erstreckt, so dass insgesamt der Schwerpunkt des Bogens und seiner Items ordinaler Art ist. (Backhaus, et al., 2006 S. 2ff; Janssen, et al., 2007 S. 211ff.) Es wurde bewusst eine vier- und nicht fünfstufige Antwortskala

⁶ Siehe Anhang S. 227.

verwendet, um hierdurch die Tendenz des Befragten zur neutralen Mitte zu verhindern und ihm somit nicht die Möglichkeit zu geben, unter Umständen aus Bequemlichkeit auf die mittlere Antwortmöglichkeit zurückzugreifen. Offene Fragen, wie beispielsweise der Frage nach der durchschnittlichen Größe der Lerngruppe oder dem Antrittsjahr zum Schuldienst, sind in der Unterzahl, um hierdurch die Auswertung des Bogens zu erleichtern. (Porst, 2009 S. 54f.)

Die Befragungsinhalte dieses Bogens sind im Wesentlichen in sieben Themenblöcken strukturiert und beinhalten Fragen

- zur Person und zu Unterrichtserfahrungen in der Türkei,
- zum Dienstantritt in Nordrhein-Westfalen und dem Einsatz in den Vorbereitungsklassen sowie dem Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht,
- zu den wechselnden Einsatzorten sowie zum Nachmittagsunterricht und den hiermit einhergehenden Belastungen,
- zur Einschätzung der verwendeten Lehr- und Lernmittel,
- zum Schüler-Lehrer-Verhältnis,
- zum Verhältnis zu den deutschen Kollegen und
- zu den Beziehungen im Hinblick auf die türkischen Eltern.

Parallel zu diesen oben angeführten Blöcken existieren noch weitere Themengebiete, die jedoch im Rahmen der schriftlichen Befragung respektive in dieser Studie ausgeklammert wurden. Als Begründung hierfür ist anzuführen, dass Aspekte wie beispielsweise die monatlichen Bezüge oder Einstellungen dieser Lehrkräfte im Hinblick auf die Bildungspolitik des Landes Nordrhein-Westfalen nicht primär die alltägliche Arbeit tangierten und somit vor dem Hintergrund der eigentlichen Fragestellung dieser Studie vernachlässigt wurden.

Am Ende des Fragebogens werden die Lehrkräfte aufgefordert, retrospektiv Stellung zu ihrer geleisteten Arbeit hinsichtlich der Akkulturation der zweiten Generation türkischstämmiger Migranten abzugeben. Ferner sollen sie ihre Einschätzung wiedergeben, ob ihre pädagogische Arbeit sowohl seitens der türkischstämmigen Gemeinschaft als auch seitens der deutschen Öffentlichkeit bis dato ausreichend gewürdigt wurde. Darüber hinaus bietet der Bogen zum Schluss Raum für ergänzende Stellungnahmen, falls im Rahmen der Befragung Aspekte vernachlässigt sein sollten, die seitens der Lehrkräfte als nennenswert und wichtig erachtet

werden. Einige Ergänzungen werden im deskriptiven Teil der Arbeit zur Untermauerung dem Leser vorgestellt.

Bezüglich des empirischen Teils sei darauf hingewiesen werden, dass dem Leser zunächst die Auswertung der Fragebögen deskriptiv präsentiert werden sollen. Basierend auf den im deskriptiven Teil vorgestellten Daten und der Erkenntnisse, werden fünf Aspekte und ihre erkenntnisinduzierenden Kausalitäten vorgestellt und anschließend analytisch erörtert. Bei der Analyse werden statistische Testverfahren herangezogen (T-Test, Chi-Quadrat-Test), für deren Nutzung die Lehrkräfte und ihre Antworten zu den einzelnen Fragen in jeweils zwei Gruppen zusammengefasst werden – in eine erste Gruppe, die das jeweilige Item ablehnt/nicht zustimmt, sowie in eine zweite Gruppe, die das Item nicht ablehnt/zustimmt. Hierdurch sollen zum einen die Häufigkeitsverteilungen überprüft, zum anderen Vergleiche der Mittelwerte dieser beiden Personengruppen durchgeführt werden, und zwar dahingehend, ob sie einander gleich sind bzw. ob einer der Mittelwerte signifikant kleiner ist als der andere. Hierdurch sollen einerseits die erkenntnisinduzierenden Kausalitäten erörtert und begründet, andererseits die beiden Gruppen durch weitere Charakteristika noch präziser umschrieben werden. Anhand dieser Datenverdichtung soll somit ein möglichst genaues Bild der Lehrkräfte bezüglich ihrer Einstellungen und Wahrnehmungen zu verschiedenen Aspekten ihres Berufsalltags generiert werden. (Leonhart, 2009 S. 190ff. & 207ff.; Quatember, 2010 S. 149ff.; Rumsey, 2010 S. 240ff.; Bortz, et al., 2010 S. 117ff.)

5.3 Deskriptive Darstellungen

5.3.1 Allgemeiner Überblick

Im Folgenden sollen dem Leser zunächst ein allgemeiner Überblick über die Stichprobe sowie ihre soziodemographischen Angaben wiedergegeben werden.

5.3.1.1 Soziodemographische Angaben

Wie im Vorfeld dargestellt, konnten im Rahmen der vorliegenden Studie 82 Fragebögen ausgewertet werden. Hierbei ist festzustellen, dass 53,7% der Stichprobe männlich bzw. 46,3% weiblich waren.⁷ Anhand der Auswertung des Datenmaterials ist ferner zu erkennen, dass schwerpunktmäßig die befragten türkischen Lehrkräfte zum einen in der Mitte und zum anderen am Ende der 1970er Jahre ihre Lehrtätigkeiten in Nordrhein-Westfalen aufgenommen haben (siehe Abb. 11).

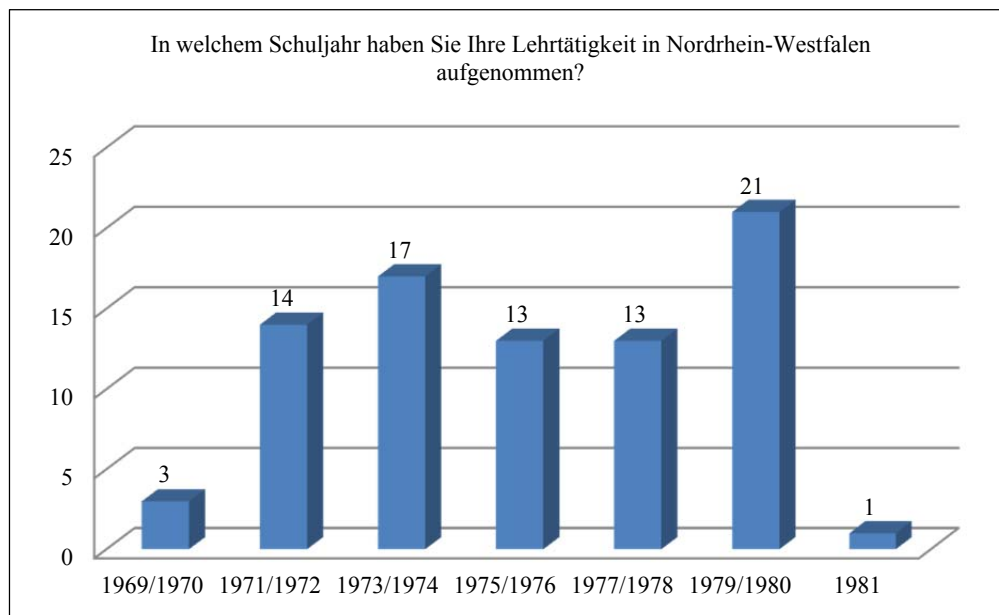


Abbildung 11: Frage 9 bzgl. des Beginns der Lehrtätigkeiten.

Darüber hinaus ist zu sehen, dass mit dem Jahre 2010 insgesamt etwa zwei Drittel der befragten Gruppe ihre Lehrtätigkeiten im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts beendet hat (siehe Abb. 12). Somit verfügt die Stichprobe über einen berufsbiographischen Erfahrungsschatz, der rund drei Jahrzehnte umfasst.

⁷ Siehe S. 245ff.

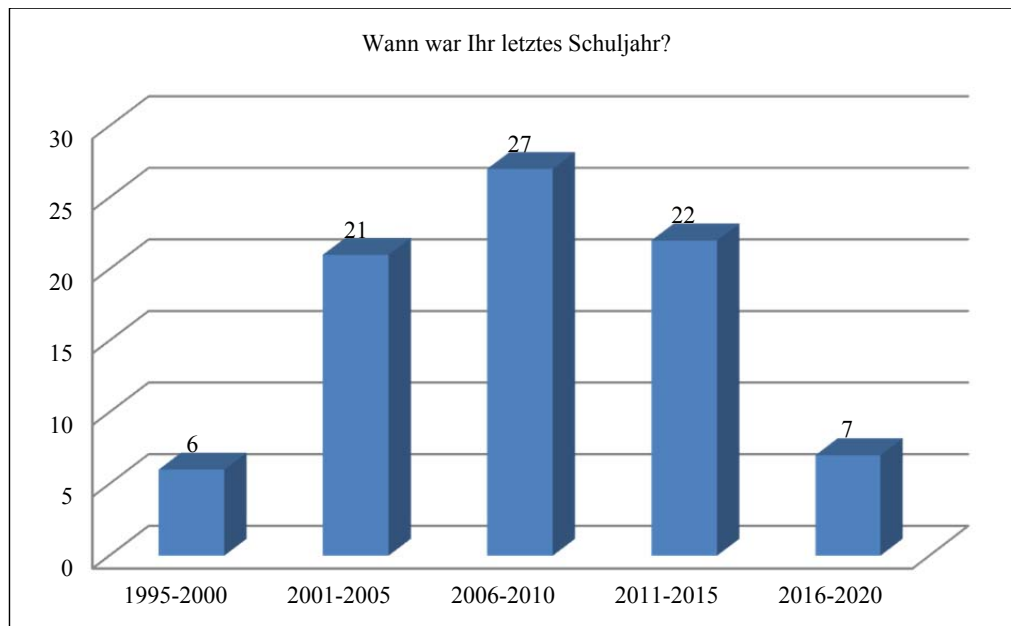


Abbildung 12: Frage 11 bzgl. des Endes der Lehrtätigkeiten.

5.3.1.2 Gründe der Aufnahme des Lehrerberufs in Deutschland

Hinsichtlich der Fragestellung, unter welchen Umständen die befragten Personen nach Deutschland kamen, wird ersichtlich, dass mit 63,4% deutlich mehr als die Hälfte der Lehrkräfte zunächst als Gastarbeiter nach Deutschland gekommen sind und erst später ihre Arbeit als Lehrer hier aufgenommen haben (siehe Abb. 13). In Verbindung mit der relativ niedrigen Prozentzahl von 12,2%, der Befragten, die angaben, bewusst seitens des türkischen Staates in die Bundesrepublik entsandt worden zu sein, wird umso mehr deutlich, dass ein allgemeines Bewusstsein der Unumgänglichkeit zur Beschulung der türkischen Migrantenkinder in Deutschland sich erst im Laufe der folgenden Jahre entwickelt hat. Diese vorliegenden Zahlen untermauern den in den vorangegangenen Abschnitten präsentierten Aspekt, dass bei den Verantwortlichen erst im Laufe der Jahre die Erkenntnis reifte, dass der Aufenthalt dieser Bevölkerungsgruppe in Deutschland kein temporäres Phänomen darstellen würde und somit die Notwendigkeit bestand, diese Schülerschaft durch Pädagogen aus ihrem Heimatland zu unterrichten. Diese bildungspolitische Lücke resp. diesen Bedarf schlossen eben jene türkischen Lehrer, die primär als Gastarbeiter nach Deutschland kamen bzw. die Antwortmöglichkeit „Ein anderer Grund“ ankreuzten. Hierbei wurde ausschließlich ergänzt, dass sie nach

Deutschland für ein Hochschulstudium kamen und nach Beendigung desselbigen als Lehrer arbeiteten.

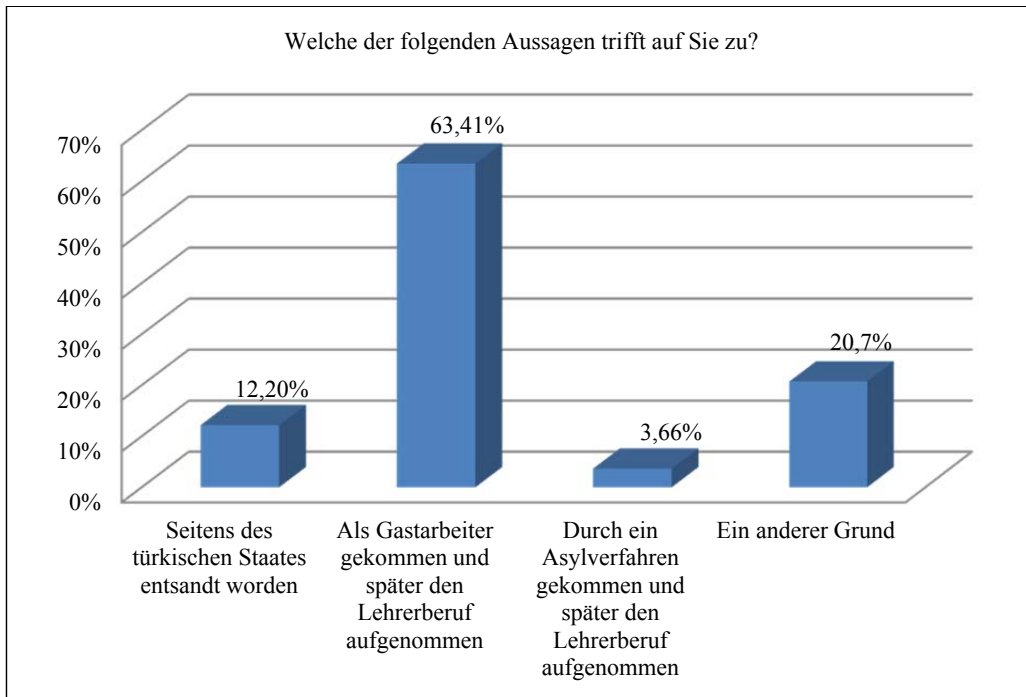


Abbildung 13: Frage 7 bzgl. der Hintergründe zur Berufsaufnahme.

5.3.1.3 Zeitliche Perspektiven zur Berufsausübung in Deutschland

Die türkischen Lehrkräfte interpretierten ihr pädagogisches Engagement an den Schulen Nordrhein-Westfalens selbst ebenfalls nicht als langfristige Beschäftigung. Hierfür spricht, dass zum einen mit 61% der Befragten der Großteil alleine nach Deutschland kam (Frage 8) und dass die Ehepartner respektive die restliche Familie dieser Gruppe erst nach rund zweieinhalb Jahren zu ihnen nach Deutschland zog (Frage 9). Zum anderen sei auch darauf aufmerksam gemacht, dass mit knapp 70% mehr als zwei Drittel der befragten Lehrkräfte ihre Mitwirkung in der hiesigen Schullandschaft auf maximal zehn Jahre beschränkt sahen (Abb. 14).

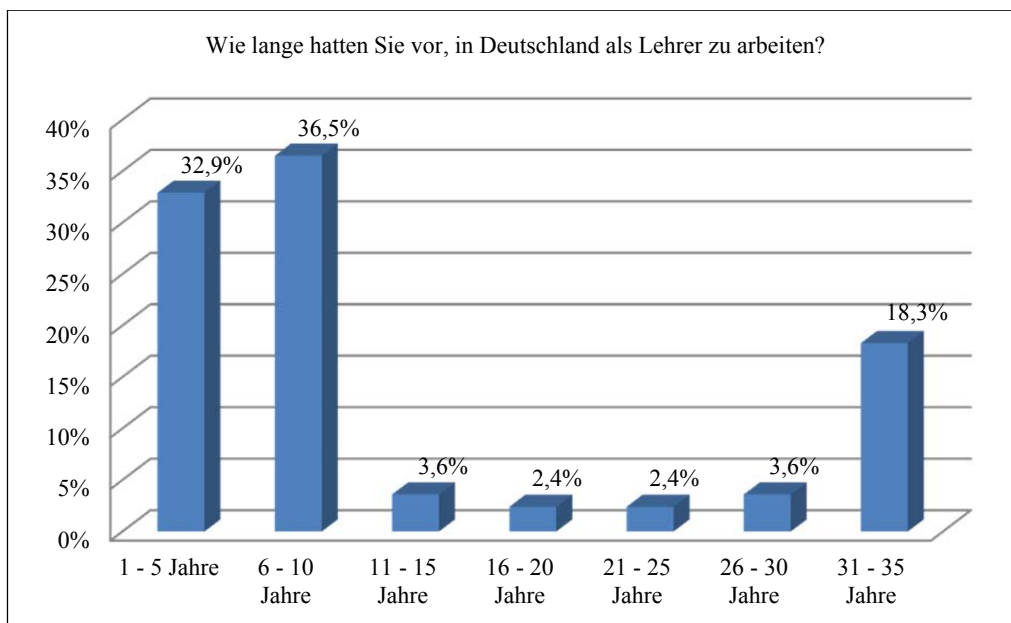


Abbildung 14: Frage 10 zum zeitlichen Erwartungshorizont der Berufsausübung in Nordrhein-Westfalen.

5.3.1.4 Schulformen an denen unterrichtet wurde

Schulformen resp. Schularten stellen die institutionalisierten Angebote des Schulwesens dar, welches sich in Deutschland mit der Primarstufe, Sekundarstufe I sowie Sekundarstufe II vertikal nach Schulstufen gliedert. (Kühne, 2012 S. 141) Im Hinblick auf die Fragestellung an welchen Schulformen die türkischen Lehrkräfte ihrem Beruf im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts bzw. der Vorbereitungsklassen nachgekommen sind, ist festzustellen, dass sie in erster Linie nicht an Berufsschulen oder Gymnasien aktiv waren, sondern diesen Unterricht primär an Grund- oder Hauptschulen durchführten. So wurden von allen genannten Schultypen die beiden letztgenannten in zwei Drittel der Fälle (jeweils 33%) angegeben bzw. etwa jeweils rund 70% der Befragten sind ihrer pädagogischen Arbeit mit den türkischen Kindern und Jugendlichen an diesen beiden Schularten nachgegangen (Tabelle 14).

		Antworten		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
	Grundschule	57	33,7%	70,4%
	Sonderschule	18	10,7%	22,2%
	Hauptschule	56	33,1%	69,1%
	Realschule	14	8,3%	17,3%
	Gesamtschule	17	10,1%	21,0%
	Gymnasium	2	1,2%	2,5%
	Berufsschule	3	1,8%	3,7%
	Sonstige	2	1,2%	2,5%
Gesamt		169	100,0%	208,6%

Tabelle 14: Schulformen an denen unterrichtet wurde^a.
a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 0.

5.3.1.5 Erläuterung des Schulsystem in Nordrhein-Westfalen

„Ein System kann definiert werden als einheitlich geordnetes Ganzes, als Ordnung, nach der etwas aufgebaut oder organisiert wird, oder als Menge von Elementen, zwischen denen bestimmte Beziehungen bestehen.“ (Fuchs, 2012 S. 162)

Vor diesem Hintergrund lässt sich ein Schulsystem als ein geordnetes Gefüge von Bildungseinrichtungen sowie –angeboten verstehen, welches über eine vertikale oder horizontale Struktur verfügt und in dem zwischen den einzelnen Elementen der Bildungsinstitutionen und –gängen, Wechselwirkungen in Form von hierarchischen Abfolgen einerseits und von Anschlüssen und Übergangsmöglichkeiten andererseits existieren. (Fuchs, 2012 S. 162f.)

Wie im vorhergehenden Abschnitt dargelegt, musste die befragte Gruppe nicht bloß an einer, sondern an unterschiedlichen Schulformen gleichzeitig ihren Unterricht durchführen. Die Mehrheit von 89% hat jedoch im Vorfeld nicht ein Vorbereitungsseminar besucht, das ihnen die Struktur des Schulsystems in Nordrhein-Westfalen vor Aufnahme ihrer Lehrtätigkeiten erläutert hat (Frage 12). Zusätzlich

hierzu ist zu nennen, dass mit 54,3% mehr als die Hälfte der Befragten kaum bis gar keine Hilfestellungen bei Anfangs- bzw. Orientierungsschwierigkeiten durch türkische Kollegen, die bereits vor Ort arbeiteten, erhalten haben und sich somit zunächst einmal selbst zurechtfinden mussten (siehe Abb. 15).

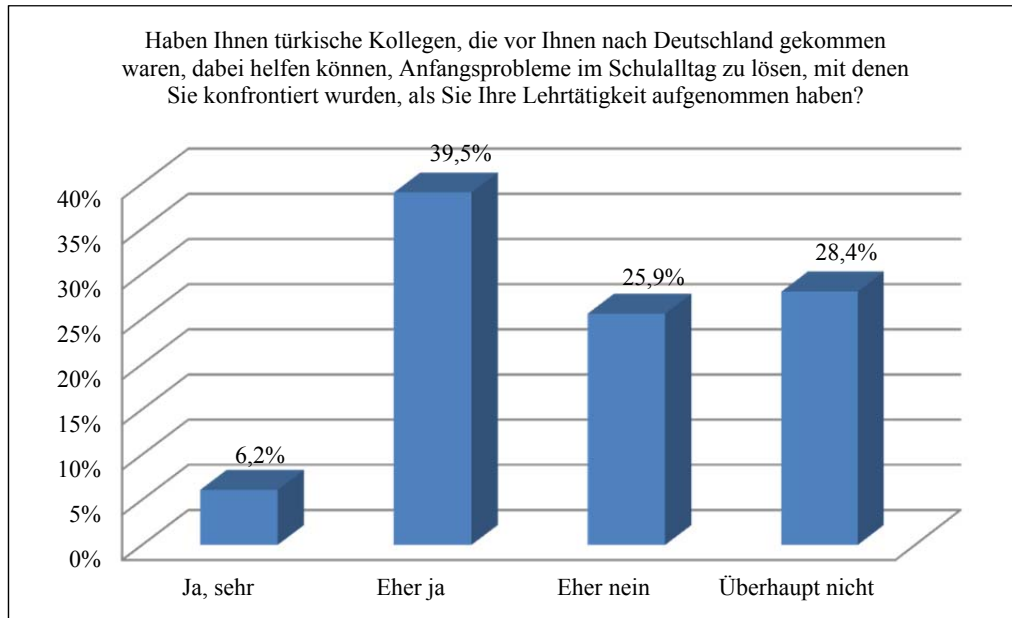


Abbildung 15: Frage 13 bzgl. Hilfestellungen seitens türkischer Kollegen bei Berufsbeginn.

Ein weiteres Anzeichen, das darauf hindeutet, dass die türkischen Lehrer bei Aufnahme ihrer pädagogischen Arbeit vor Anlaufschwierigkeiten standen, ist, dass mit 76% rund drei Viertelangaben, dass sie für die Ausübung des Lehrerberufs an deutschen Schulen obligatorischen Sprachzertifikats selbst finanziell aufgekommen sind (siehe Abb. 16).

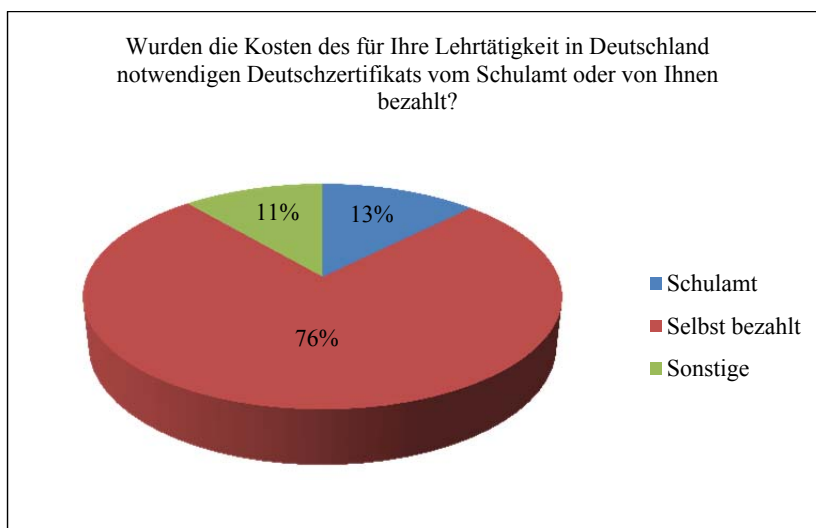


Abbildung 16: Frage 14 zur Finanzierung der Sprachzertifikatskosten.

5.3.1.6 Berufserfahrung in der Türkei

„Der Erfahrungsbegriff hat sowohl in der pädagogischen Theoriebildung als auch in der erziehungswissenschaftlichen Empirie eine wichtige Stellung.“ (Schenk, et al., 2012 S. 325) So gewann der Erfahrungsbegriff im Rahmen von statistischen Erhebungen innerhalb der empirischen Sozialwissenschaften als allgemeines Rechtfertigungs- und Kritikprinzip große Bedeutung. (Böhm, 2005 S. 182) Bei Übertragung dieses Gedankengangs auf die befragten Lehrkräfte ist festzustellen, dass sie ihre Arbeit an den Schulen Nordrhein-Westfalens nicht ohne vorhergehende Berufserfahrung begonnen haben. So verfügten sie über eine durchschnittlich rund sechsjährige pädagogische Sachkenntnis (siehe Tab. 15), die sie im Vorfeld durch Unterrichtsarbeit im Schnitt an mindestens zwei türkischen Schulen gesammelt hatten und sich hierbei in der Türkei mit einer Klassenstärke von rund 38 Kindern konfrontiert sahen (siehe Tab. 16).

	Welche der folgenden Aussagen trifft auf Sie zu?				
	Seitens des türkischen Staates entsandt worden	Als Gastarbeiter gekommen und später den Lehrerberuf aufgenommen	Durch ein Asylverfahren gekommen und später den Lehrerberuf aufgenommen	Ein anderer Grund	M (SD)
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	
Wie viele Jahre haben Sie in der Türkei als Lehrer gearbeitet, bevor Sie nach Deutschland kamen?	8,5 (2,51)	6,52 (3,09)	6 (7,07)	3,32 (3,52)	6,18 (3,48)

Tabelle 15: Pädagogische Berufserfahrung aus der Türkei.

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	SD
An wie vielen Schulen haben Sie in der Türkei als Lehrer gearbeitet?	76	1	6	2,59	1,35
Wie groß war hierbei durchschnittlich eine Lerngruppe?		16	70	37,93	10,4

Tabelle 16: Pädagogische Berufserfahrung aus der Türkei 2.

5.3.1.7 Reproduktion des Lehrerberufs

Innerhalb der befragten Gruppe gaben 94% an, dass keines der beiden Elternteile als Lehrer gearbeitet hat bzw. nur in 6% der Fälle der Beruf des Lehrers auf die kommende Generation weitergegeben wurde (Frage 6).



Abbildung 17: Frage 6 zur Reproduktion des Lehrerberufs.

5.3.2 Einsatz im Rahmen der Vorbereitungsklassen

Im nun Folgenden sollen dem Leser die Wahrnehmungen der Befragungsgruppe hinsichtlich ihres Einsatzes im Rahmen ihrer pädagogischen Arbeit in den Vorbereitungsklassen wiedergegeben werden.

5.3.2.1 Größe der Lerngruppen

Mit 98% haben nahezu alle Personen aus der Stichprobe während ihrer Lehrtätigkeiten im Rahmen der Vorbereitungsklassen türkische Kinder und Jugendliche unterrichtet (Frage 16).

Die Auswertung der Fragebögen hinsichtlich der Lerngruppengrößen ergibt, dass in den Vorbereitungsklassen die Lehrkräfte sich mit einer Schülerzahl von min-

destens 10 ($M = 20.41$, $SD = 6.238$) und maximal bis zu 60 Kindern ($M = 30.65$, $SD = 9.693$) konfrontiert sahen, wie anhand der Abbildungen 18 und 19 deutlich wird. Bezüglich der durchschnittlichen Größe von Vorbereitungsklassen gaben die befragten Lehrkräfte an, im Schnitt 27 Kinder ($M = 27.34$, $SD = 7.56$) unterrichtet zu haben (siehe Abb. 20). Führt man sich derartige hohe Schülerzahlen vor Augen, wird deutlich, dass die türkischen Lehrkräfte sich teilweise mit stark heterogenen Schülergruppen hinsichtlich des Fachleistungs- sowie psychosozialen Entwicklungsstandes konfrontiert gesehen haben.

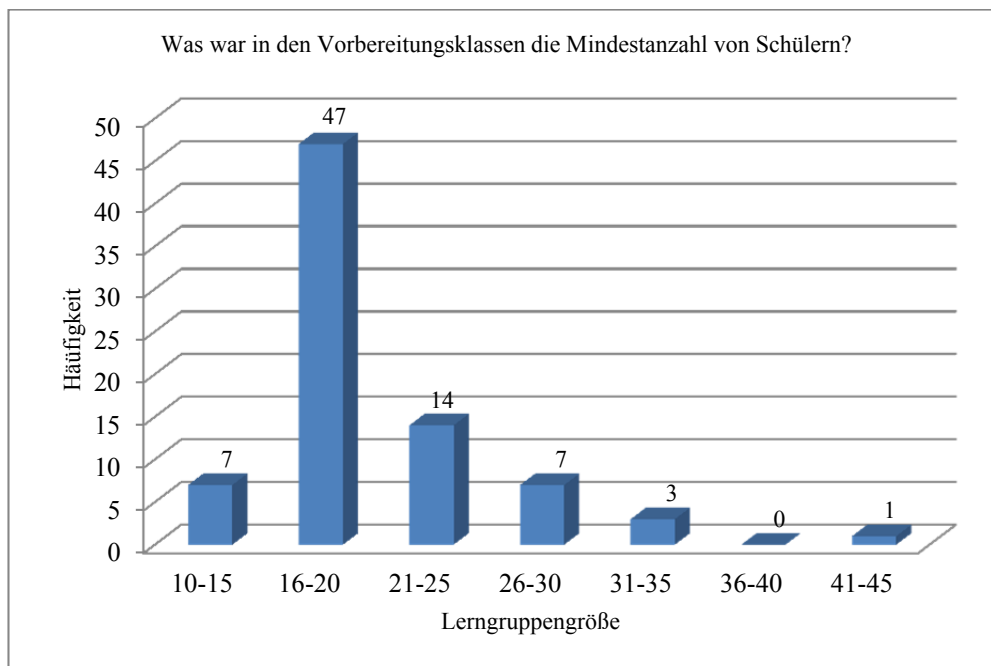


Abbildung 18: Mindestanzahl der Lerngruppengröße in den Vorbereitungsklassen.

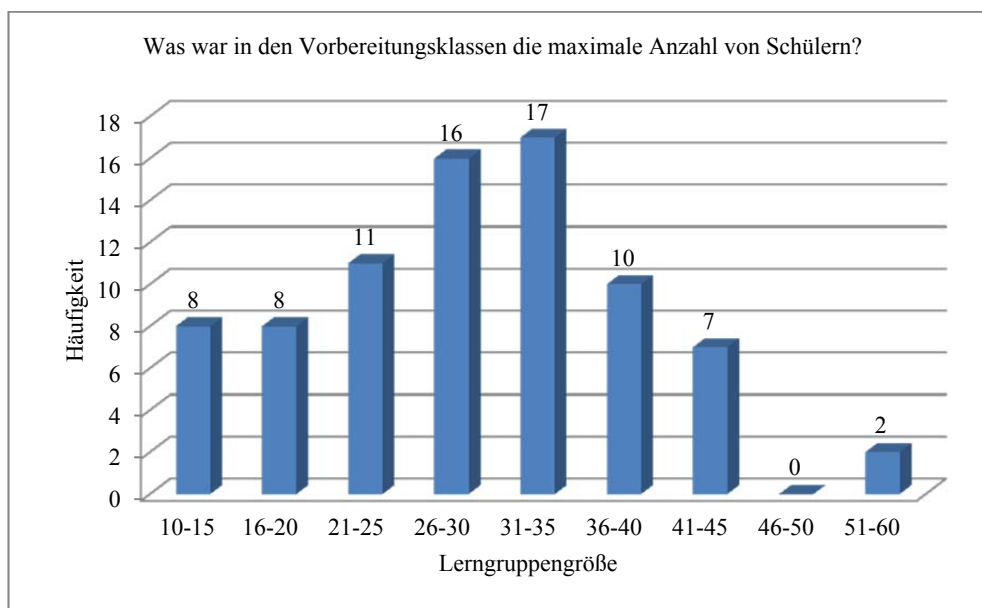


Abbildung 19: Maximale Anzahl der Lerngruppengröße in den Vorbereitungsklassen.

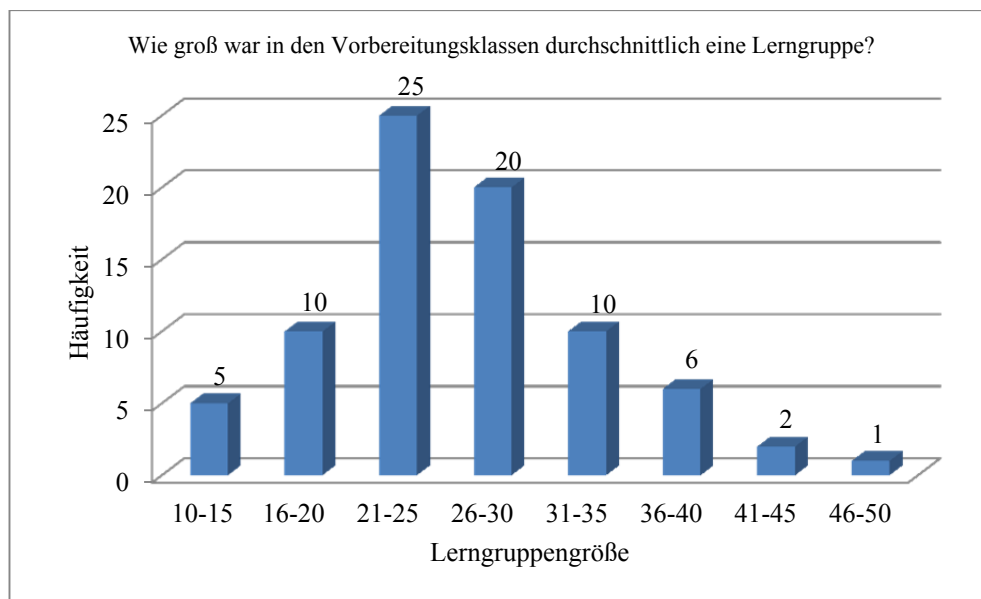


Abbildung 20: Durchschnittliche Lerngruppengröße in den Vorbereitungsklassen.

5.3.2.2 Auftragsklärung und Zieltransparenz

Da sowohl das Lehren als auch das Lernen in bedeutendem Maße stets an bestimmte Inhalte gekoppelt sind, hat ein Curriculum für die Erziehung und das Unterrichten in der Schule große Bedeutung. (Böhm, 2005 S. 401) So beinhalten Lehrpläne nicht bloß verbindliche Inhalte und Themen sowie hiermit einhergehend anzustrebende Bildungsziele, sondern sie dienen auch als Orientierung bei der Gestaltung der schulischen Lehr-Lern-Prozesse. „Mit einem Lehrplan wird die Frage bearbeitet, welches Wissen in der Institution Schule vermittelt und welches aus dem Kanon ausgeschlossen werden soll, ...“ (Kunze, 2012 S. 294) Das Curriculum übernimmt folglich für eine Lehrkraft im Rahmen ihrer pädagogischen Arbeit an der Schule sowohl eine Orientierungs- als auch Steuerfunktion. (Kunze, 2012 S. 294f.)

Wie vorhergehend dargelegt, hatte die Stichprobe mit 89% angegeben, vor der Aufnahme des Lehrerberufs nicht an einem Vorbereitungsseminar teilgenommen zu haben, dass ihnen die Struktur des hiesigen Schulsystems hätte erläutern können. Dieser Aspekt des allgemeinen Mangels an Informationen sowie Intransparenz lässt sich auch auf den Unterricht der Vorbereitungsklassen übertragen. Die deutliche Mehrheit der türkischen Lehrer gab an, dass sie sowohl hinsichtlich der

Inhalte als auch der Intention dieses Unterrichts und seiner Erziehungsaufgaben nicht ausreichend aufgeklärt wurden, da mit 73,8% knapp drei Viertel zurückmeldeten, nicht über die Ziele (siehe Abb. 22) bzw. mit 81,3% nicht über das Curriculum (siehe Abb. 21) instruiert worden zu sein. So ergänzt eine Person der Stichprobe ihren Befragungsbogen mit dem Kommentar: „Wir verfügten über keinen Lehrplan.“

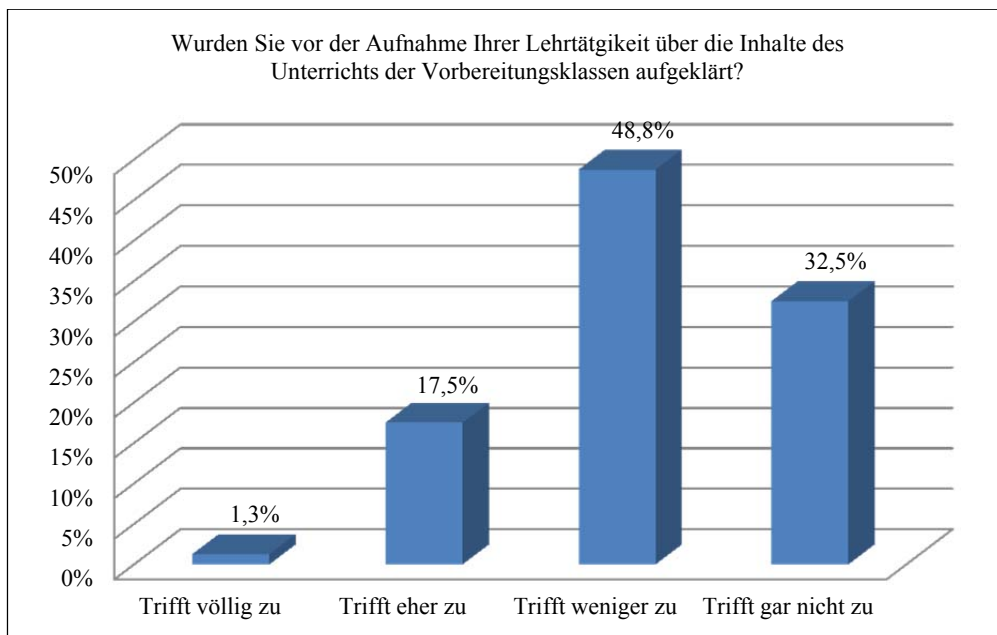


Abbildung 21: Frage 21 zur didaktischen Transparenz des Vorbereitungsunterrichts.

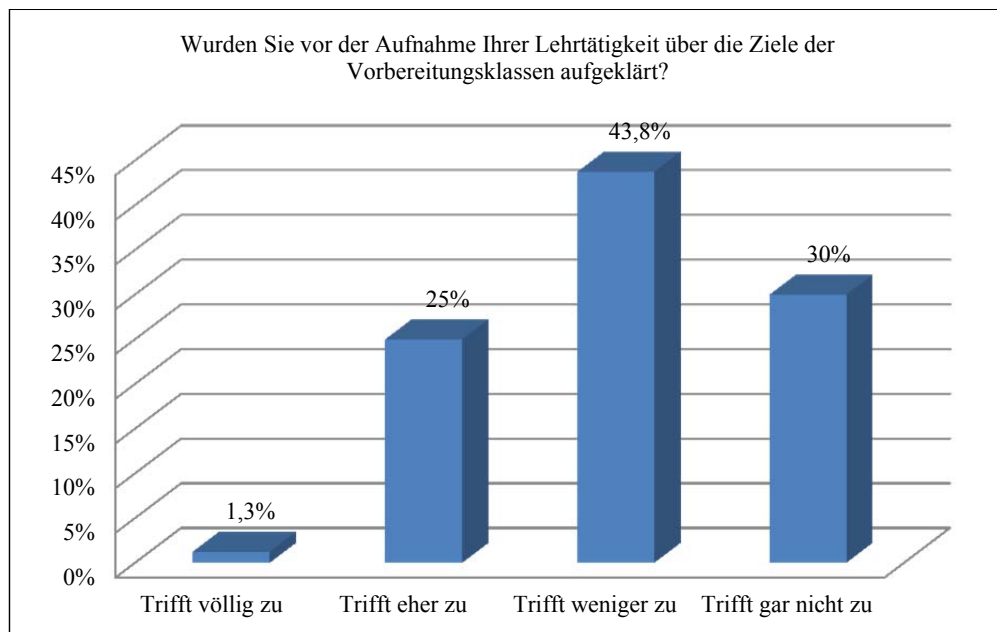


Abbildung 22: Frage 20 zur Zieltransparenz des Vorbereitungsunterrichts.

5.3.2.3 Hilfestellungen durch externe Institutionen

Im Hinblick auf die mangelnde Transparenz bezüglich ihrer Aufgabendefinition sowie eventuell aufgetretenen didaktisch-pädagogischen Unklarheiten im Rahmen des Vorbereitungsunterrichts ist zu sehen, dass die Lehrkräfte der vorliegenden Stichprobe nur zu etwa einem Viertel (23,7%) Hilfe beim türkischen Konsulat gesucht haben und sich Rat mit zwei Drittel (66,3%) eher bei den deutschen Schulbehörden einholten (siehe Abb. 23). Spiegelbildlich zu dieser Erkenntnis ist festzustellen, dass die deutsche Schulbehörde bei etwaigen Fragestellungen im Kontext der Vorbereitungsklassen mit 70% eher auf die Befragungsgruppe zugeht als das türkische Konsulat dies mit 7,5% tat (siehe Abb. 24). Diese Zahlen können als Anzeichen dahingehend gewertet werden, dass die türkischen Lehrkräfte ihr Konsulat nicht als adäquaten Ansprechpartner hinsichtlich ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages im Kontext ihrer unterrichtlichen Arbeit in den Vorbereitungsklassen sahen.

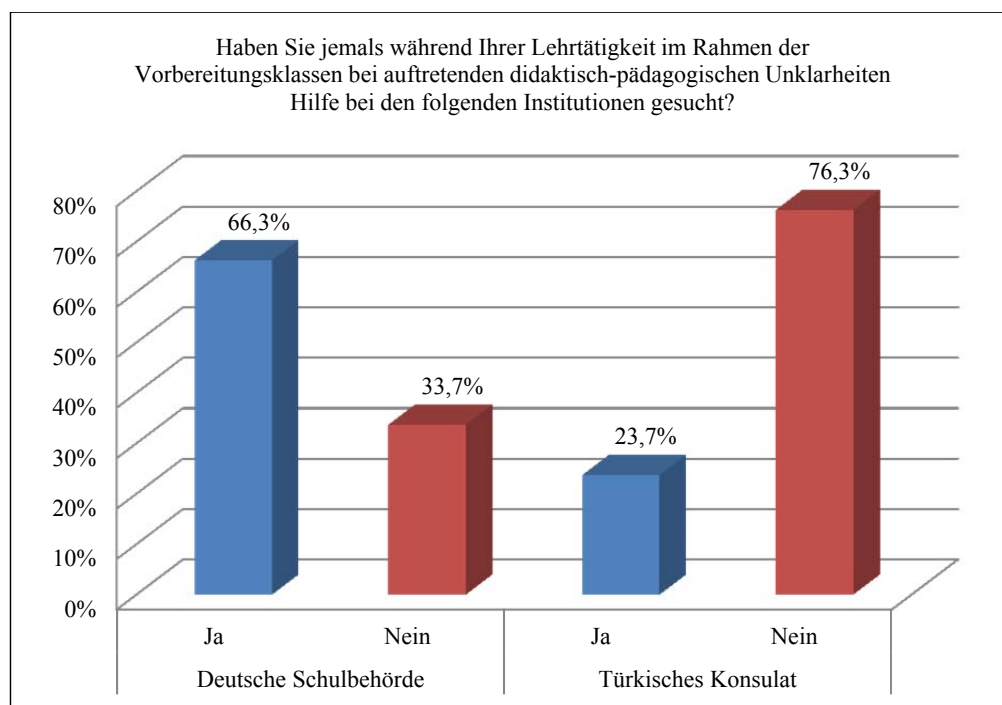


Abbildung 23: Frage 23 bzgl. externer Ansprechpartner bei didaktisch-pädagogischen Unklarheiten in den Vorbereitungsklassen.

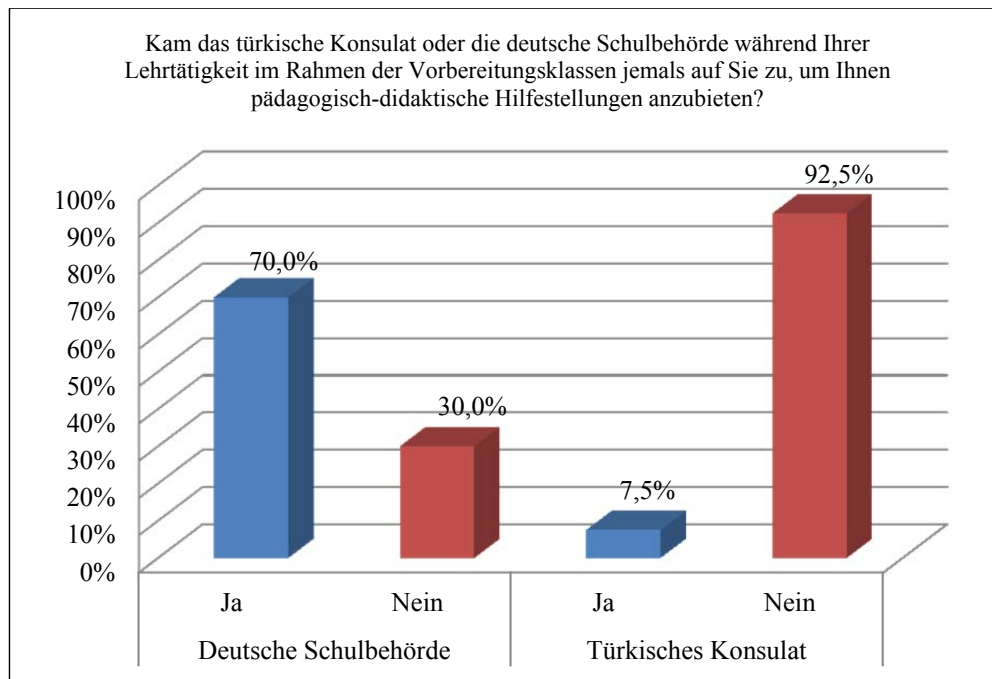


Abbildung 24: Frage 22 zum Hilfsangebot externer Institutionen bei didaktisch-pädagogischen Unklarheiten in den Vorbereitungsklassen.

5.3.2.4 Wahrnehmung als Diskriminierung

Klima et al. definieren Diskriminierung mit den „*Einstellungen oder Verhaltensweisen, durch die andere Menschen oder Gruppen verächtlich gemacht oder benachteiligt werden.*“ (Klima, et al., 2007 S. 140) Ferner weisen sie darauf hin, dass „*mit ökonomischer und sozio-ökonomischer Diskriminierung die objektiv feststellbare und messbare Benachteiligung von Personengesamtheiten nach verschiedenen Merkmalen gemeint ist.*“ (Klima, et al., 2007 S. 140) Tenorth et al. machen hierbei darauf aufmerksam, dass Diskriminierung in aktiver Weise durch Bestimmungen oder Gesetze stattfinden kann, oder aber auch einfach durch bewusste Unterlassung von Maßnahmen dagegen. (Tenorth, et al., 2007 S. 164) Im Zuge der Diskriminierung werden somit weniger einflussreichen sozialen Gruppierungen entweder die gleichen Rechte nicht zugestanden oder die Erlangung von gesellschaftlichen Ressourcen behindert und gehemmt. Als Begründung hierfür werden hegemoniale Erklärungen angeführt, die auf Askriptionen moralischer oder auch kultureller Art fußen. (Yildiz, 2012 S. 278) „*Der Einzelne wird nicht*

als Subjekt mit seiner Individualität wahrgenommen, sondern lediglich als Träger bestimmter Eigenschaften.“ (Yildiz, 2012 S. 278)

Wie in den vorangegangenen Abschnitten dargelegt und erläutert, wird im heutigen Diskurs die Institutionalisierung der Vorbereitungsklassen in der deutschen Schullandschaft der 1970er bis hin zur Mitte der 1980er Jahre und die Beschulung der ausländischen Schüler im selbigen als ein Parallelschulangebot verstanden, dass unter dem Vorzeichen der Förderung eine Segregationsfunktion von der übrigen Schülerschaft übernahm. Diesem Gedankengang konträr vertreten mit 66,3% zwei Drittel der Befragten nicht den Standpunkt, dass diese Klassen eine bewusst institutionalisierte Ausgrenzung der türkischen Schüler von den übrigen Schülern darstellte (*Frage 24: „Empfanden Sie die Vorbereitungsklassen als bewusst institutionalisierte Ausgrenzung der türkischen Schüler von der übrigen Schülerschaft?“*). Demgegenüber sind jedoch 87,6 % der Befragten der Auffassung, dass im Rahmen dieses Unterrichts die Erlernung der deutschen Sprache in größerem und intensiveren Umfang hätte stattfinden müssen (*Frage 25: „Hätte Ihrer Meinung nach im Rahmen der Vorbereitungsklassen mehr Gewicht auf die Erlernung der deutschen Sprache gelegt werden sollen?“*). Diese Zahlen können als Indiz dafür gewertet werden, dass die vorliegende Stichprobe durchaus die formal angegebenen Grundideen und Ziele dieses Unterrichts vertrat, ihm jedoch bedingt durch die mangelnde Förderung der deutschen Sprache eher einen aufbewahrenden als einen wirklich ernst zu nehmenden, vorbereitenden Charakter zuschrieb.

Diese “Verwahrung“ der türkischen Schüler im Rahmen des Vorbereitungsunterrichts ist als bedauerlich einzustufen, speziell wenn man sich vor Augen führt, dass die gezielte Unterstützung beim Erwerb der deutschen Sprache für diese Schüler von großer Bedeutung war und man ihnen innerhalb dieses Unterrichts in ausreichendem Maße Möglichkeiten hätte bieten müssen, mit kompetenten, sprachlichen Vorbildern in der Zielsprache zu interagieren. (Tenorth, et al., 2007 S. 688f.) In diesem Kontext sei auf eine Befragungsperson hingewiesen, die in ihrem Bogen folgenden Kommentar notiert hat: *„Die türkischen Schüler, die in den 1970er und 1980er Jahren aus der Türkei nach Deutschland kamen, verfügten über gute, profunde Türkischkenntnisse. Aufbauend auf diesen Kenntnissen wäre es notwendig gewesen, ihnen individuell die deutsche Sprache beizubrin-*

gen.“ Eine weitere Person macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam: „In den 1970er und 1980er Jahren fand der Unterricht in den Vorbereitungsklassen nahezu ausschließlich auf Türkisch statt. Lediglich vier Stunden in der Woche wurde er seitens einer deutschen Lehrkraft auf Deutsch durchgeführt.“ Und zuletzt sei folgende Ergänzung genannt: „Unter den türkischen Schülern gab es viele pffiffige Kinder, die man individuell auf Deutsch hätte fördern können.“

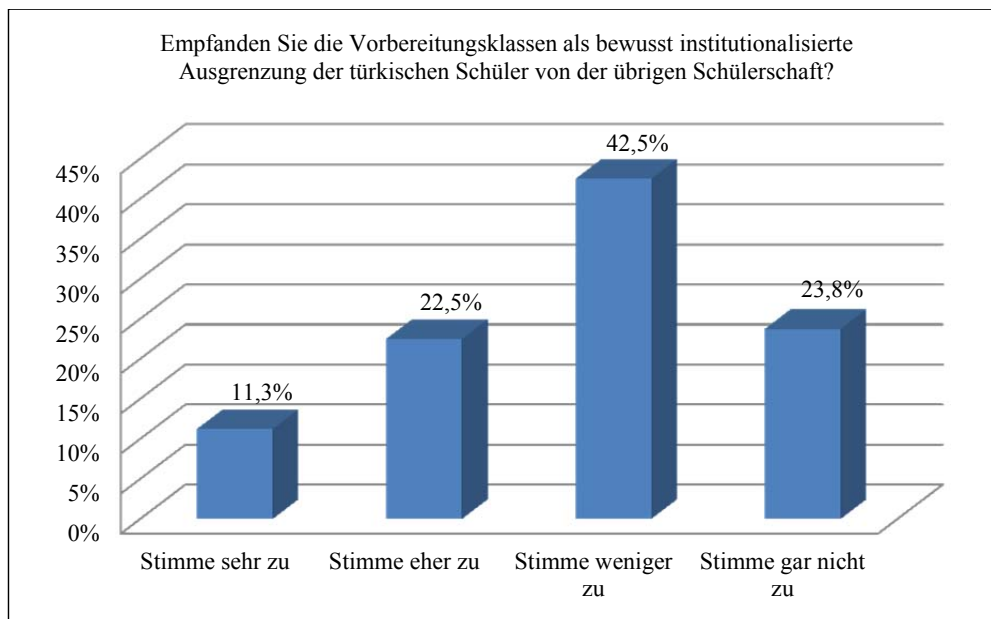


Abbildung 25: Frage 24 zur Wahrnehmung der Vorbereitungsklassen als institutionalisierte Ausgrenzung.

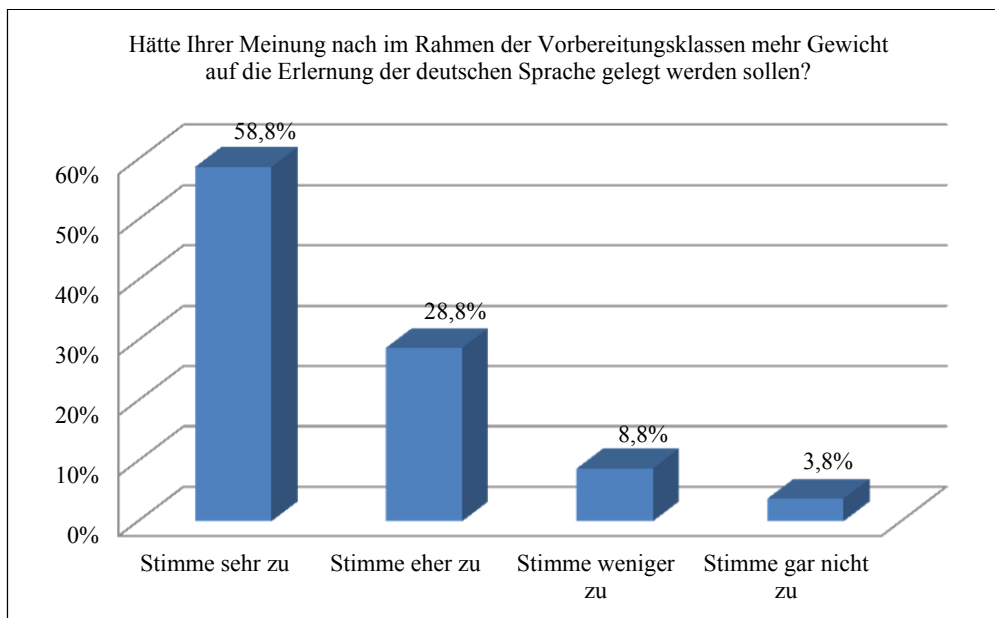


Abbildung 26: Frage 25 zur Notwendigkeit der Unterrichtung der deutschen Sprache in den Vorbereitungsklassen.

An dieser Stelle seien einige weitere ergänzende Kommentare der Befragungspersonen angeführt, die einen Einblick bieten, mit welchen organisatorischen Pro-

blemen diverser Art sich die Lehrkräfte im Rahmen der Vorbereitungsklassen konfrontiert sahen. So sind in diesem Kontext u.a. folgende Ergänzungen zu lesen: „Die Altersstruktur einer Lerngruppe setzte sich aus Fünft- bis Zehntklässlern zusammen.“, „Unser größtes Problem war die unbefriedigende Lehr- und Lernmittelsituation sowie die unzureichende Anzahl, welche wir seitens des Essener Konsulats zur Verfügung gestellt bekamen, so dass wir im Allgemeinen gezwungen waren, selbst Arbeitsmaterialien zu entwickeln.“ sowie „Eine Vorbereitungsklasse setzte sich aus 2-3 unterschiedlichen Schülergruppen aus verschiedenen Stadtteilen zusammen. Es gab einige Schüler, die morgens einen weiten Schulweg hatten und deswegen mehrere verschiedene öffentliche Verkehrsmittel nutzen mussten. Bedingt durch den längeren Schulweg und dem mehrmaligen Umsteigen sowie ihrer Müdigkeit kam es vor, dass sie in den Verkehrsmitteln ihre Schultaschen, Sporttaschen etc. vergaßen und ohne Materialien zum Unterricht erschienen.“

5.3.3 Einsatz im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht

Im nun Folgenden sollen dem Leser die Wahrnehmungen der Befragungsgruppe hinsichtlich ihres Einsatzes im Rahmen ihrer pädagogischen Arbeit im Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht wiedergegeben werden.

5.3.3.1 Größe der Lerngruppen

Die befragten türkischen Lehrkräfte sahen sich im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts mit Schülergruppen konfrontiert, die sich aus mindestens 9 ($M = 16.12$, $SD = 5.29$) und maximal aus bis zu Schülern 45 Kindern ($M = 28.30$, $SD = 6.76$) zusammensetzten, wie anhand der Abbildungen 27 und 28 zu sehen ist. Bezüglich der durchschnittlichen Größe gaben die befragten Lehrkräfte an, im Schnitt 23 Kinder ($M = 22.7$, $SD = 5.79$) innerhalb des Muttersprachlichen

Ergänzungsunterrichts unterrichtet zu haben (siehe Abb. 29). Diese Werte liegen leicht unter den Zahlen, die die Stichprobe hinsichtlich der Gruppengröße bei den Vorbereitungsklassen abgab. Nichtsdestotrotz kann auch an dieser Stelle festgestellt werden, dass, ähnlich wie im Rahmen der Vorbereitungsklassen, innerhalb des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts sehr große Klassen möglich waren, und die Lehrkräfte der Befragung sich ebenfalls mit stark heterogenen Schülergruppen hinsichtlich des Fachleistungs- sowie psychosozialen Entwicklungsstandes konfrontiert gesehen haben.

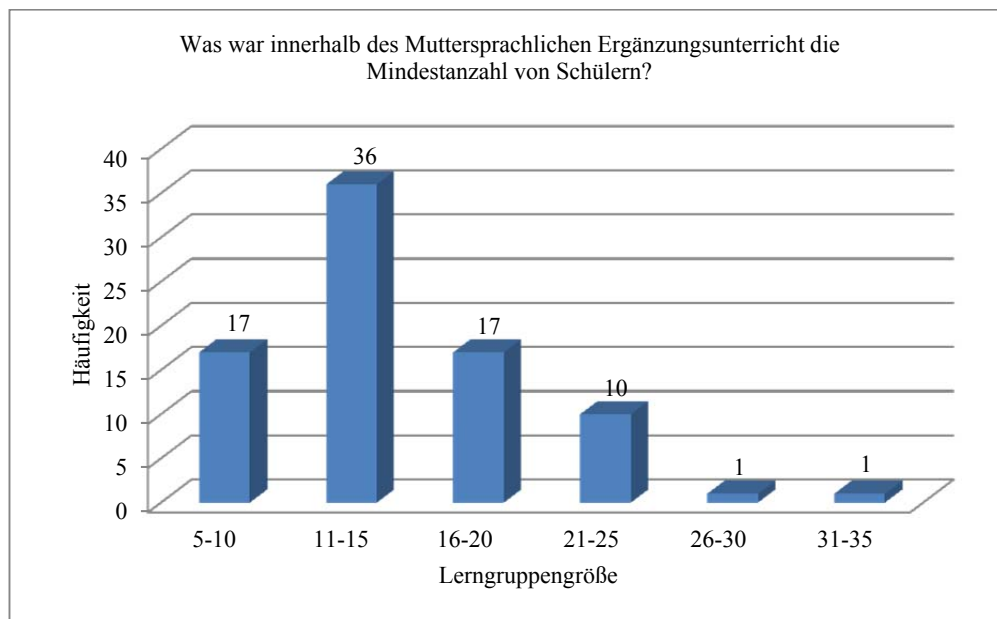


Abbildung 27: Mindestanzahl der Lerngruppengröße im Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht.

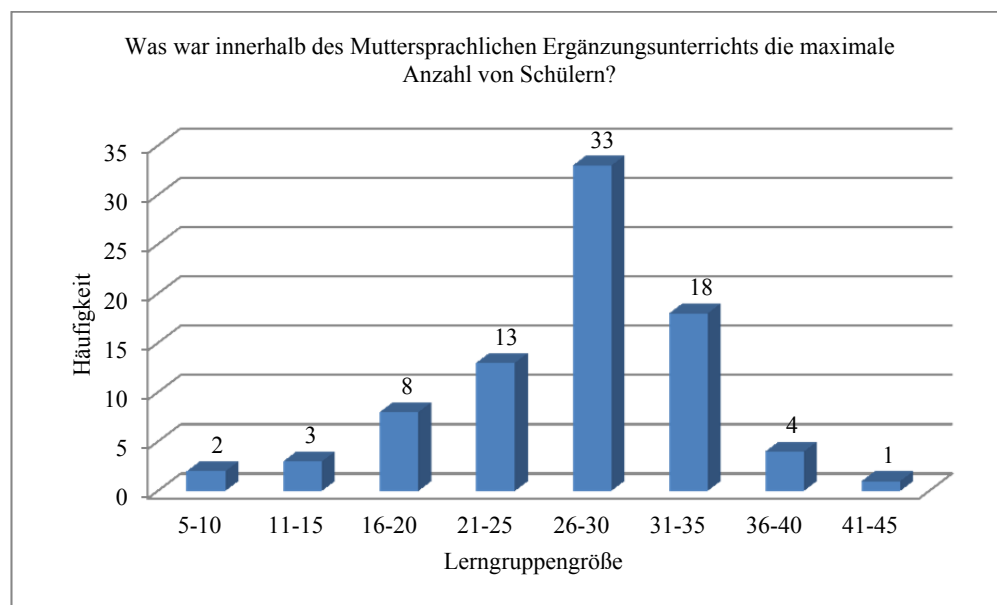


Abbildung 28: Maximale Anzahl der Lerngruppengröße im Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht.

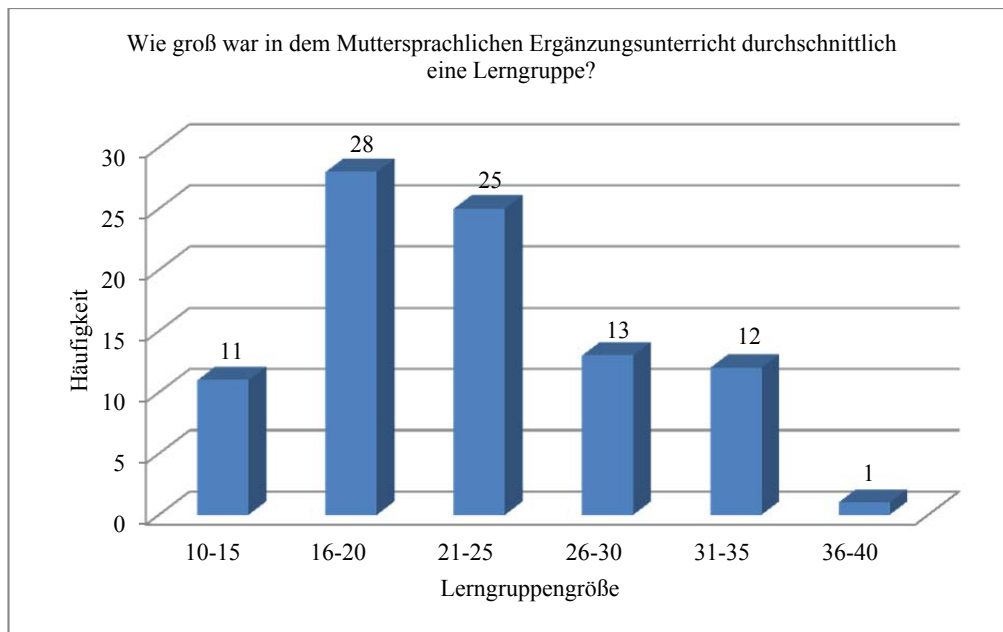


Abbildung 29: Durchschnittliche Lerngruppengröße im Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht.

5.3.3.2 Auftragsklärung und Zieltransparenz

Zwar war die Mehrheit der Befragten sowohl hinsichtlich der Ziele mit 59,8% (siehe Abb. 30) als auch der Inhalte mit 65,8% (siehe Abb. 31) nicht ausreichend aufgeklärt worden, doch liegen diese Werte mit 14% respektive 15,5% deutlich unter denen, die im Rahmen der Auftragsklärung der Vorbereitungsklassen genannt wurden. Somit kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass bei der Implementierung dieser schulpolitischen Maßnahme anscheinend ein höherer Aufwand betrieben wurde, die Ziele und das Curriculum dieses Unterrichts den Lehrkräften transparent zu machen. Dies spiegelt sich auch in den 40,2% sowie 34,1% wieder, die der Meinung waren, über die pädagogische Ausrichtung und den Inhalt ausreichend unterrichtet worden zu sein. Bei den Vorbereitungsklassen waren dies nur 26,2% bzw. 18,7%.

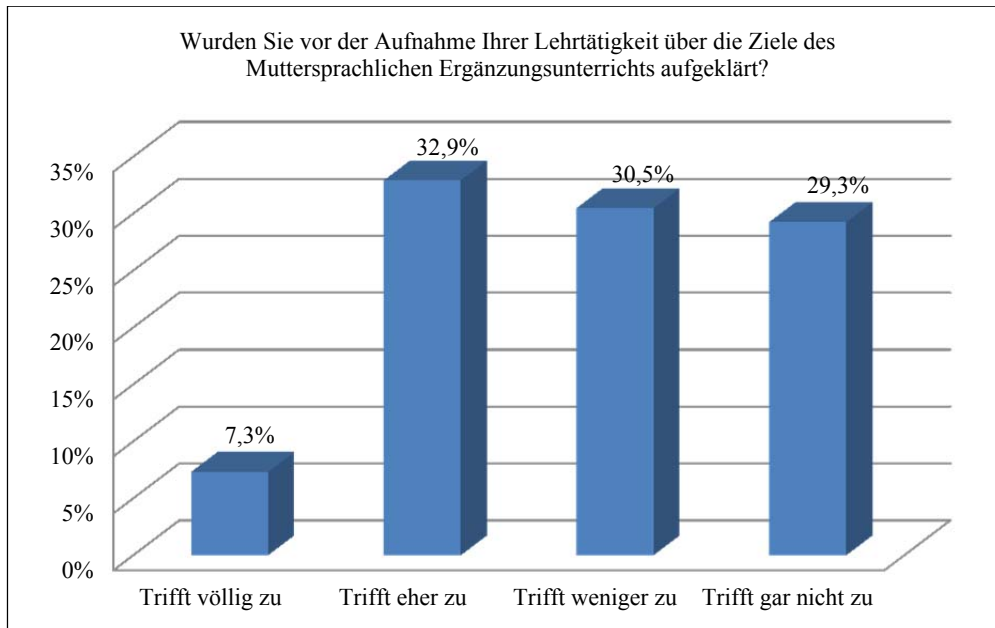


Abbildung 30: Frage 30 zur Zieltransparenz des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts.

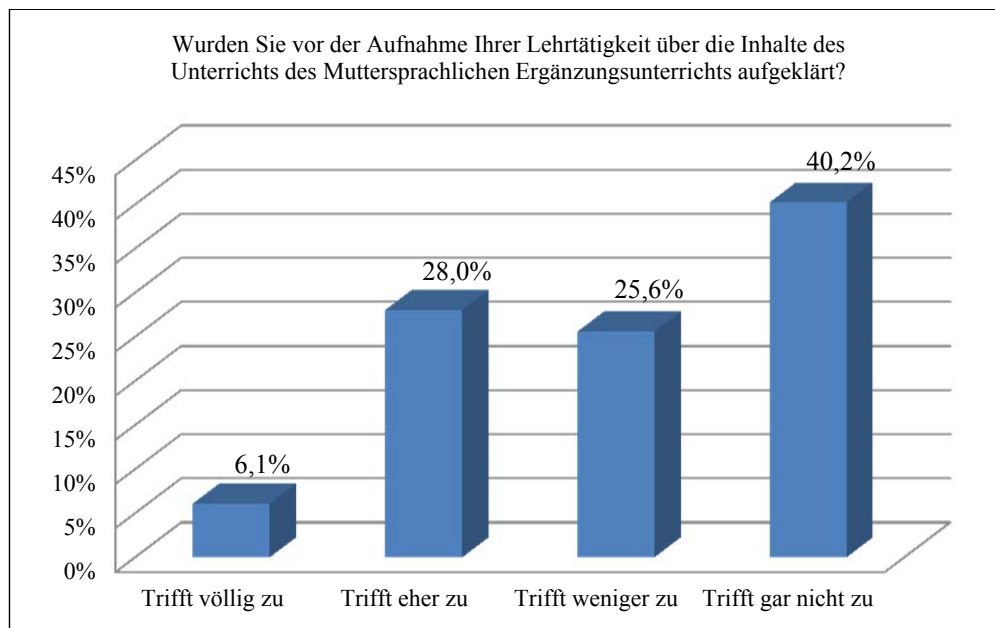


Abbildung 31: Frage 31 zur didaktischen Transparenz des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts.

Trotz dieser leicht positiven Entwicklung, soll an dieser Stelle eine Ergänzung aus einem Fragebogen angeführt werden, der eine interessante Perspektive hinsichtlich der Auftragsklärung dieses Unterrichts in jenen Tagen bietet: „*Zu Beginn unserer Arbeit im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts verfügten wir über keinen Lehrplan. Mit der Unterstützung eines deutschen Grundschulrektors, der auch Fortbildungen für ausländische Lehrkräfte durchführte, haben wir selbst ein Curriculum erstellt. Die Entwicklung dieses Lehrplanes für die 1. bis 8. Klasse, bei der sich jeden Freitagabend 25 – 30 Lehrer trafen, erstreckte*

sich über einen längeren Zeitraum. Als unsere deutschen Freunde den fertigen Lehrplan sahen, fragten sie uns: „Wieso überführt ihr dieses Curriculum nicht in Buchform und stellt es dem Ministerium vor oder verkauft es ihm?““

5.3.3.3 Hilfestellung durch externe Institutionen

Bezüglich der Fragestellung, bei wem die Befragten bei auftretenden didaktisch-pädagogischen Unklarheiten Rat suchten, ergibt sich nahezu das identische Bild, wie bei den Vorbereitungsklassen. So ergab die Stichprobe, dass 70,7% sich bei der deutschen Schulbehörde erkundigte und nur knapp ein Viertel das türkische Konsulat zurate zog (siehe Abb. 32). Ebenso wie bei den Vorbereitungsklassen nahm die Stichprobe die deutsche Schulbehörde als die aktivere Institution wahr, da 81,7% seitens der hiesigen Schulämter Hilfestellungen bezüglich pädagogisch-didaktischer Fragen erfuhren, das türkische Konsulat der Stichprobe bei auftretenden Problemstellungen curricularer oder methodischer Art jedoch nur in 6,1% Unterstützung anbot (siehe Abb. 33). An dieser Stelle sei ein ergänzender Kommentar eines Fragebogens im Hinblick auf die Unterstützung durch die türkischen Institutionen wiedergegeben: *„Ich habe als türkischer Lehrer weder seitens des türkischen Konsulats noch anderer türkischer Institutionen Hilfe oder Unterstützung erfahren. Dies hat mich sehr traurig gemacht. Man hat uns einfach unserem Schicksal überlassen.“*

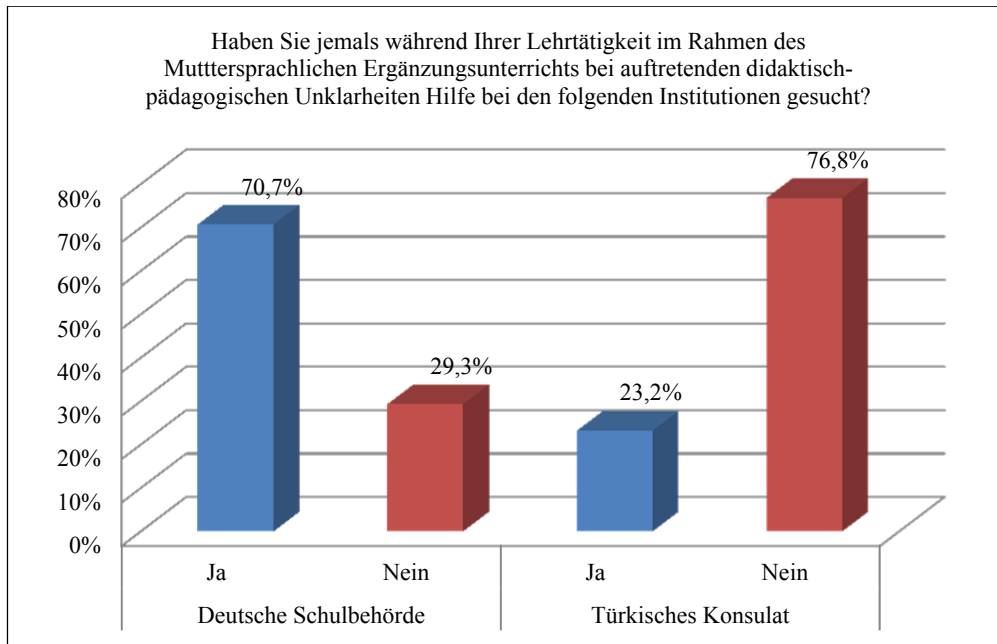


Abbildung 32: Frage 34 bzgl. externer Ansprechpartner bei didaktisch-pädagogischen Unklarheiten im Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht.

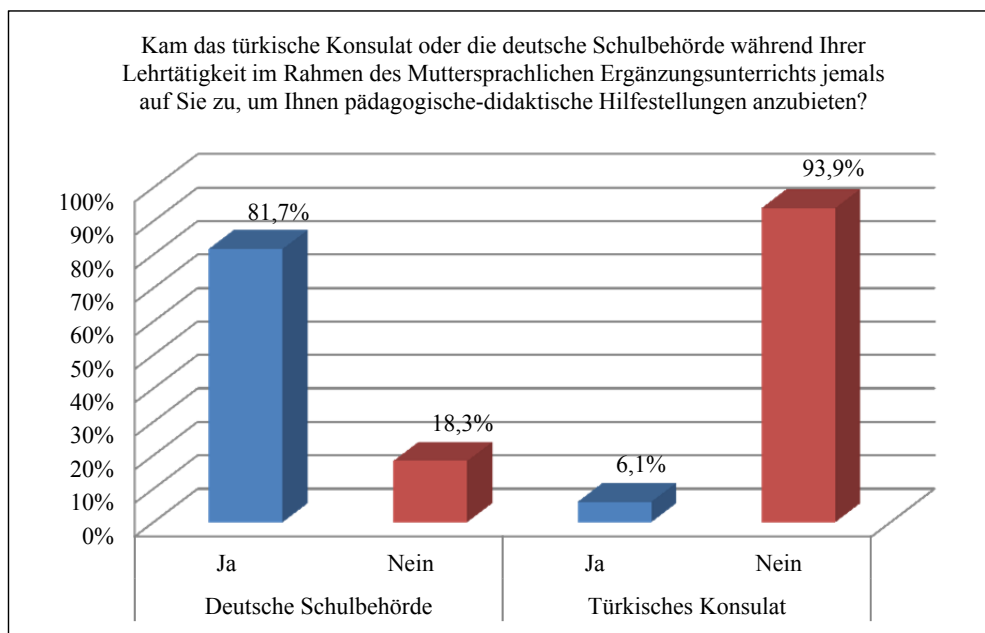


Abbildung 33: Frage 33 zum Hilfsangebot externer Institutionen bei didaktisch-pädagogischen Unklarheiten im Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht.

5.3.3.4 Bereitschaft zu Fortbildungsmaßnahmen

Der politische, soziale, wirtschaftliche, technische, wissenschaftliche sowie kulturelle Wandel macht heutzutage Fortbildungen in zahlreichen Lebensbereichen unumgänglich – gleiches gilt für das System Schule. (Böhm, 2005 S. 213) „Unter

Fortbildung werden alle Bildungsmaßnahmen verstanden, die auf vorhandenem beruflichen Wissen, Fähigkeiten, Erfahrungen und Kompetenzen aufbauen.“ (Sauer-Schiffer, 2012 S. 412) Das hierbei anvisierte Ziel ist, sowohl das berufliche Wissen und Können als auch die beruflichen Fähigkeiten zu erhalten und weiter auszubauen. (Sauer-Schiffer, 2012 S. 412) Dass die befragte Gruppe bereit und willens war, sich für ihre Arbeit innerhalb des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts methodisch-didaktisch fortzubilden, wird dadurch ersichtlich, dass zum einen mit 93% die Mehrheit an weiterqualifizierenden Programmen teilnahm und zum anderen hierbei ihre pädagogischen Kompetenzen durchschnittlich in knapp 8 Fortbildungen ($M = 7.79$, $SD = 4.359$) ausbaute (siehe Abb. 34).

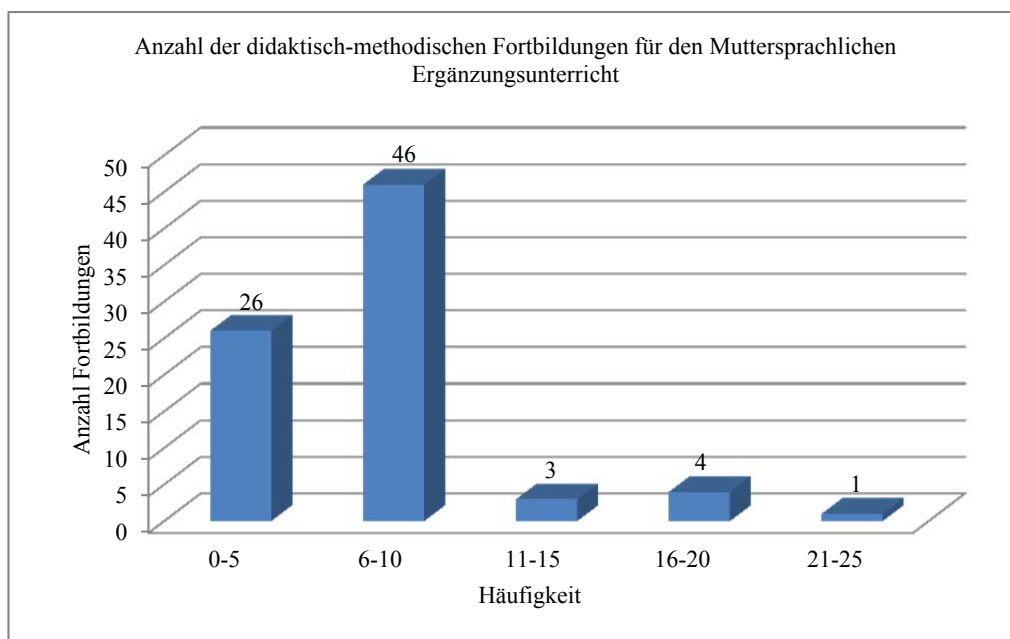


Abbildung 34: Frage 36 zur Teilnahmeanzahl an didaktisch-methodischen Fortbildungen.

5.3.3.5 Einstellungen zur didaktischen Ausrichtung

Endruweit definiert den Begriff Zielwandel als „die Veränderung eines genau definierten Ziels einer Organisation, insbesondere zur Anpassung an neue äußere und innere Verhältnisse.“ (Endruweit, 2007 S. 741) Von der Makro- auf die Mikroebene des Schulunterrichts übertragen, interpretiert Böhm ein Unterrichtsziel wiederum als „die konkrete Zielsetzung eines Unterrichtsprozesses unter Berücksichtigung aller organisatorischer Rahmenbedingungen.“ (Böhm, 2005 S. 651)

Wie im Vorfeld dargestellt, sollte sich schon nach kurzer Zeit herauskristallisieren, dass die türkischen Arbeitsmigranten und ihre Familien nicht beabsichtigten, in die Türkei zurückzukehren. Betreffend der Frage, ob die ursprünglichen Ziele des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts, nämlich die Vorbereitung der Kinder und Jugendlichen auf eine baldige Rückkehr in die Türkei, und somit auch seine pädagogisch-didaktische Ausrichtung neu definiert und den äußeren Rahmenbedingungen hätten angepasst werden müssen, gibt die Stichprobe ein ambivalentes Bild ab. Zum einen vertritt mit 53,7% nur eine knappe Mehrheit die Auffassung, dass die Ziele dieses Unterrichts als überholt galten bzw. 46,3% negieren diesen Standpunkt (*Frage 37: „Schon nach kurzer Zeit stellte sich heraus, dass die türkischen Arbeitsmigranten und ihre Familien nicht beabsichtigten, in die Türkei zurückzukehren. Empfinden Sie die ursprünglichen Ziele des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts somit als überholt?“*). Auf der anderen Seite sind 82,9% und somit eine klare Mehrheit der Meinung, dass vor dem Hintergrund der nicht einsetzenden Rückkehr in die türkische Heimat, dieser Unterricht pädagogisch-didaktisch hätte neu ausgerichtet werden müssen (*Frage 38: „War es Ihrer Meinung nach notwendig, den Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht zu dem Zeitpunkt als man erkannte, dass die Rückkehrerwartung sich nicht erfüllen würde, pädagogisch-didaktisch neu auszurichten?“*). Diese Zahlen können als Indiz dahingehend gewertet werden, dass die ursprüngliche Bestimmung dieses Unterrichts von den Befragten retrospektiv zwiespältig gesehen wird – die Lehrkräfte sahen in ihrer Arbeit mit den türkischen Schülern an und für sich einen erzieherischen Mehrwert, der jedoch den äußeren Umständen entsprechend hätte angepasst werden müssen.

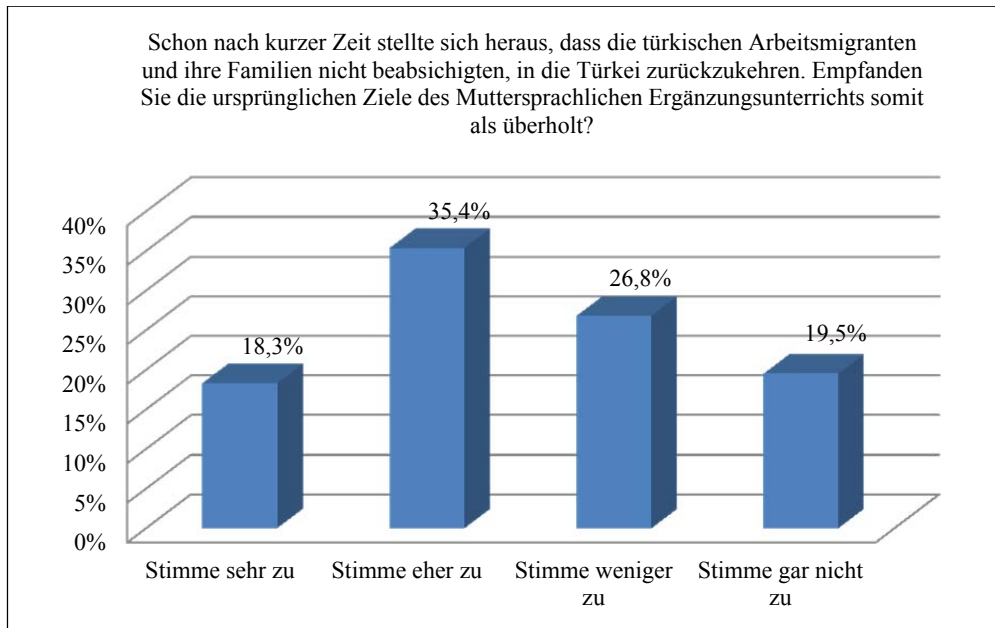


Abbildung 35: Frage 37 zur Einstellung der möglicherweise unzeitgemäßen Ziele des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts.

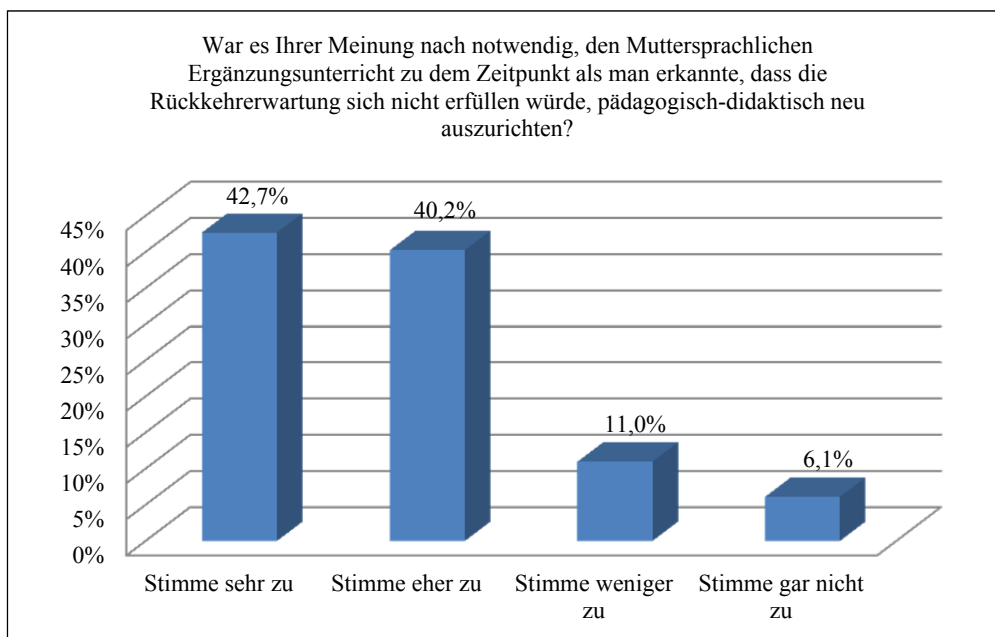


Abbildung 36: Frage 38 zur möglicherweise notwendigen didaktischen Neuausrichtung des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts.

5.3.3.6 Belastungen durch den Umstand des freiwilligen Angebots

Als Pflichtbereich wird im Fächerkanon diejenigen Fächer bzw. Lernbereiche verstanden, die an den Schulen für eine bestimmte Zeitspanne des Schulbesuchs

für alle Schüler als obligatorisch gelten, um hierdurch die Vermittlung der Basis-kompetenzen zu gewährleisten. Als ein Ergebnis historisch-kultureller sowie systemischer Entwicklungen war und ist auch heute noch der Pflichtbereich relativ stabil, da in Deutschland neben den Fächern Mathematik und Deutsch noch eine Fremdsprache als die drei festgesetzten Pflichtfächer gelten. (Tenorth, et al., 2007 S. 557)

Mit 76,8% und somit mit etwa drei Viertel empfanden die Mehrzahl der Befragten den Umstand, dass der Muttersprachliche Ergänzungsunterricht ein freiwilliges Angebot und kein Pflichtunterricht darstellte, als belastend (Frage 35: „Empfanden Sie es als belastend, dass der Muttersprachliche Ergänzungsunterricht kein Pflichtunterricht, sondern ein freiwilliges Angebot darstellte?“). Vor diesem Hintergrund sei der folgende ergänzende Kommentar einer Person aus der Stichprobe angeführt: „Der Umstand, dass die vergebenen Noten keinerlei Konsequenzen für die Versetzung hatten, erschwerte unsere Arbeit umso mehr.“ Eine andere Person notiert: „Wir haben große Bemühungen unternommen, den Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht als Pflichtunterricht in den Lehrplan einzubauen, schafften es leider jedoch nicht, den Status eines freiwilligen Angebots zu überwinden.“ Und eine dritte Person ergänzt: „Mein größter Wunsch ist es, dass der Muttersprachliche Ergänzungsunterricht nicht mehr ein freiwilliges Angebot, sondern einen Pflichtunterricht im Lehrplan darstellt.“

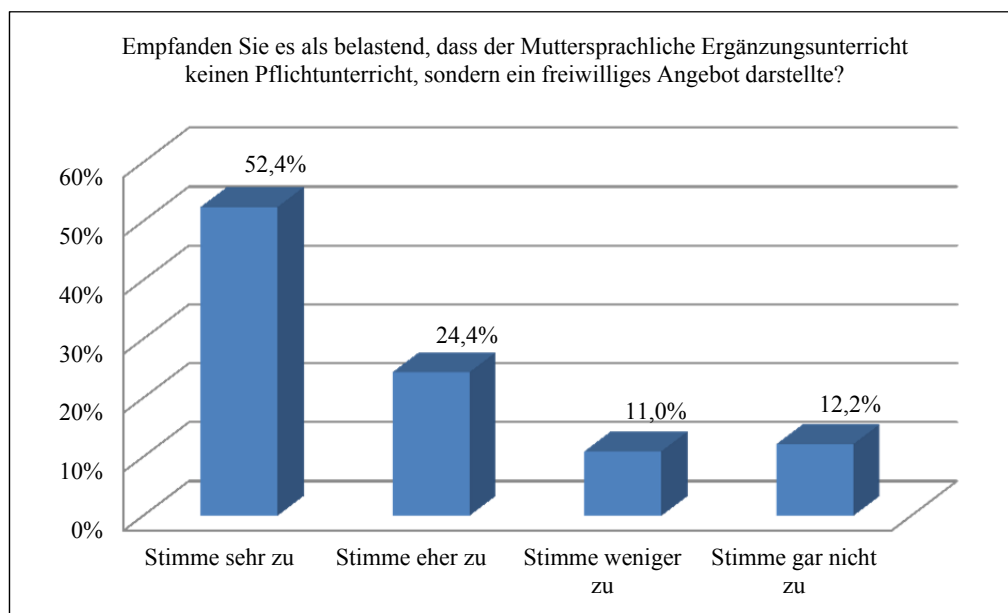


Abbildung 37: Frage 35 zur empfundenen Belastung hinsichtlich der Freiwilligkeit des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts.

5.3.4 Wechselnde Einsatzorte

Wie im Vorfeld dargestellt, mussten die Lehrkräfte des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts ihrem Beruf an mehreren unterschiedlichen Schulen nachgehen. So arbeiteten die Lehrer der vorliegenden Stichprobe in den 1970er und 1980er Jahren im Schnitt an drei unterschiedlichen Schulen ($M = 3.25$, $SD = 2.24$, siehe Abb. 38).

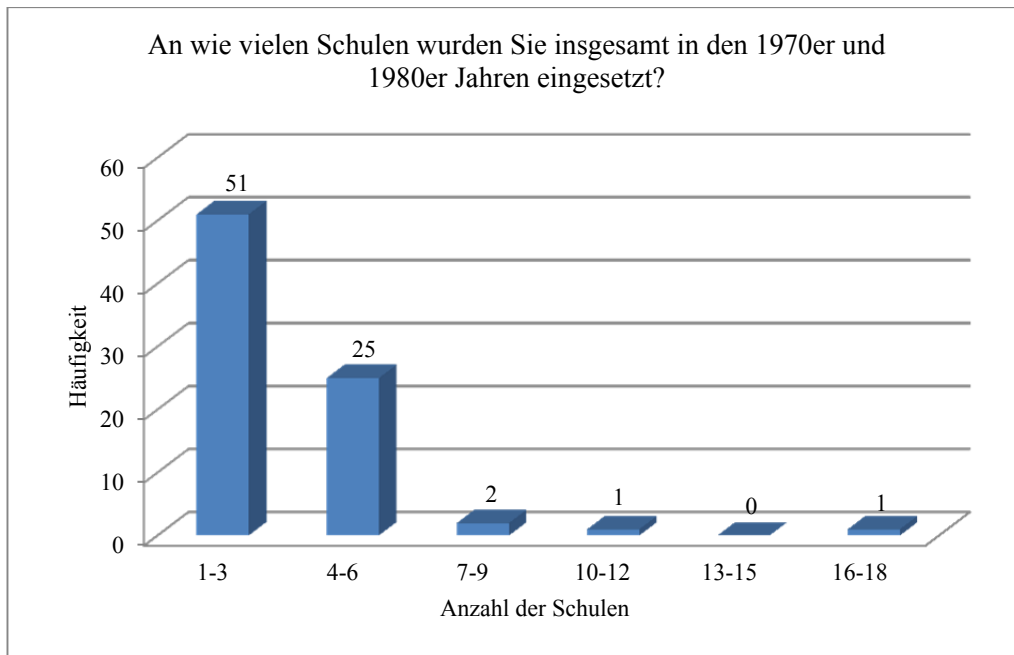


Abbildung 38: Frage 39 zur Anzahl der Schulen.

In diesem Zusammenhang sei darauf aufmerksam gemacht, dass sie, über den Durchschnitt betrachtet, nicht weniger als einmal am Tag ($M = 1.68$, $SD = 1.02$) und rund dreimal die Woche ($M = 2.94$, $SD = 1.99$) eine andere Schule aufsuchen mussten, um dem ihnen übertragenen Bildungs- und Erziehungsauftrag nachzugehen (Abb. 39).

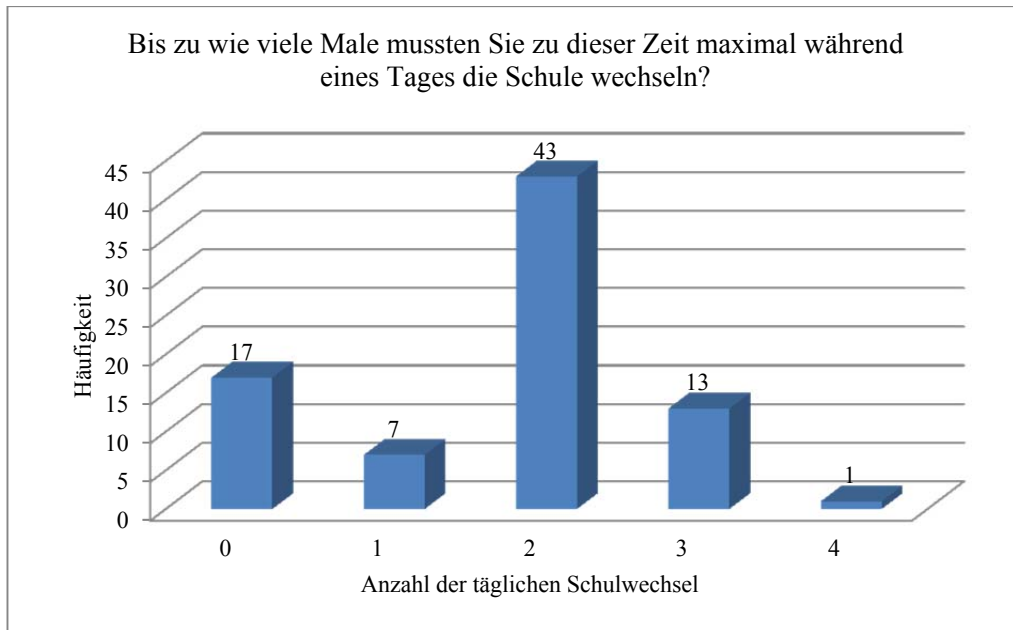


Abbildung 39: Frage 40 zur Anzahl der Schulwechsel am Tag.

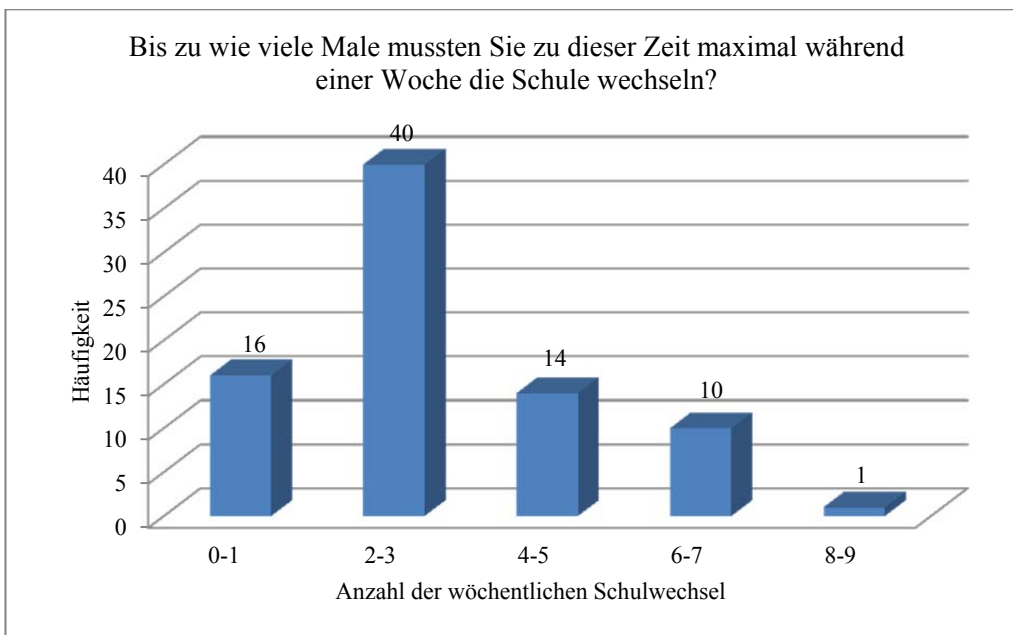


Abbildung 40: Frage 41 zur Anzahl der Schulwechsel in der Woche.

Dieser wechselnde Einsatz an verschiedenen Schulen wird von knapp drei Viertel der Befragten mit 74,1% als durchaus beschwerlich empfunden (Frage 42: „Wie belastend empfanden Sie den Einsatz an verschiedenen Schulen während einer Schulwoche?“), speziell im Zusammenspiel mit der Tatsache, dass der Muttersprachliche Ergänzungsunterricht im Stundenplan der Schüler oftmals in den Nachmittag gelegt wurde – ein Umstand, der seitens der großen Mehrheit von 87,6% ebenfalls als negativ eingestuft wurde (Frage 43: „Wie belastend empfanden Sie nachmittags stattfindenden Unterricht?“).

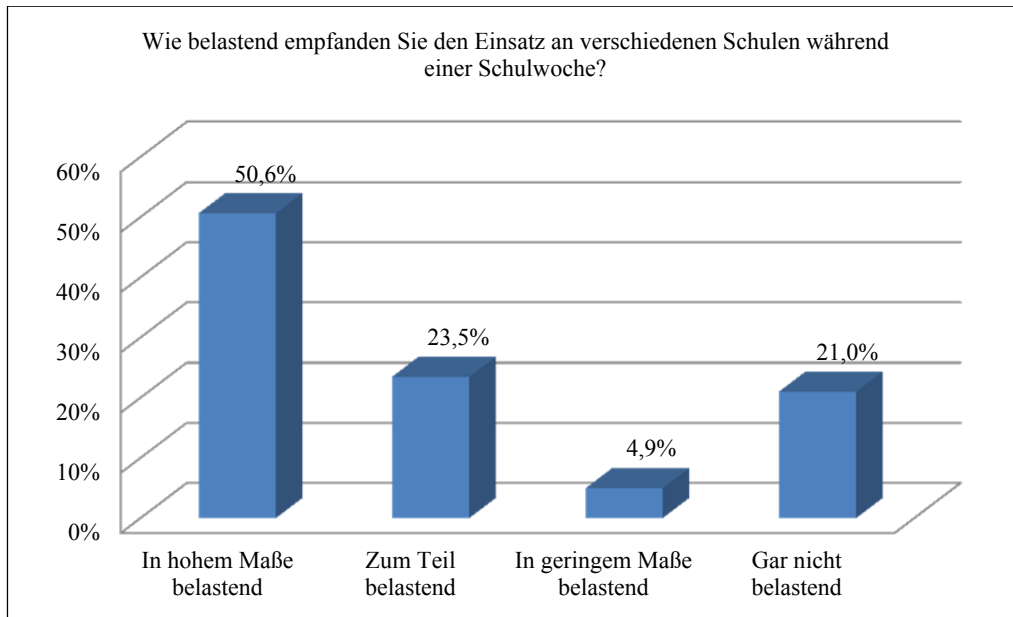


Abbildung 41: Frage 42 zur empfundenen Belastung durch die Schulwechsel in einer Woche.

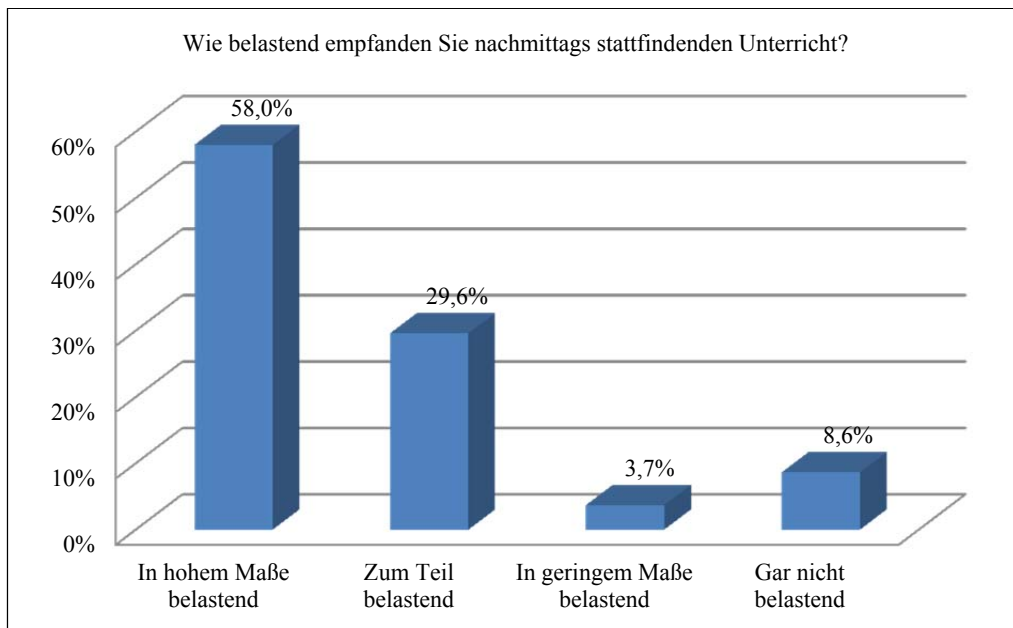


Abbildung 42: Frage 43 zur Belastung im Nachmittagsunterricht.

5.3.5 Lehr- und Lernmaterialien

Lehrmittel unterstützen, ergänzen und vertiefen den durch die Lehrkraft im Unterricht behandelten Stoff. Durch sie sollen Dinge, Vorgänge, Erscheinungen sowie Sachverhalte der Umwelt dargestellt werden und hierbei in einer engen Beziehung zu anderen Unterrichtsmitteln stehen, um somit anhand einer systematischen, di-

daktischen und methodischen Aufarbeitung die Lerninhalte eines Unterrichtsfaches den Schülern vermitteln zu können. (Reinhold, et al., 1999 S. 458; Böhm, 2005 S. 400f.; Plückhahn, 2012 S. 131f.)

Auf dem Felde der Lehr- und Lernmaterialien wurden den Lehrkräften bei der Beschaffung keine Steine in den Weg gelegt, da 92,7% der Stichprobe angab, dass der Erwerb seitens der Schulleitung stets oder in den meisten Fällen ermöglicht wurde (Frage 44).

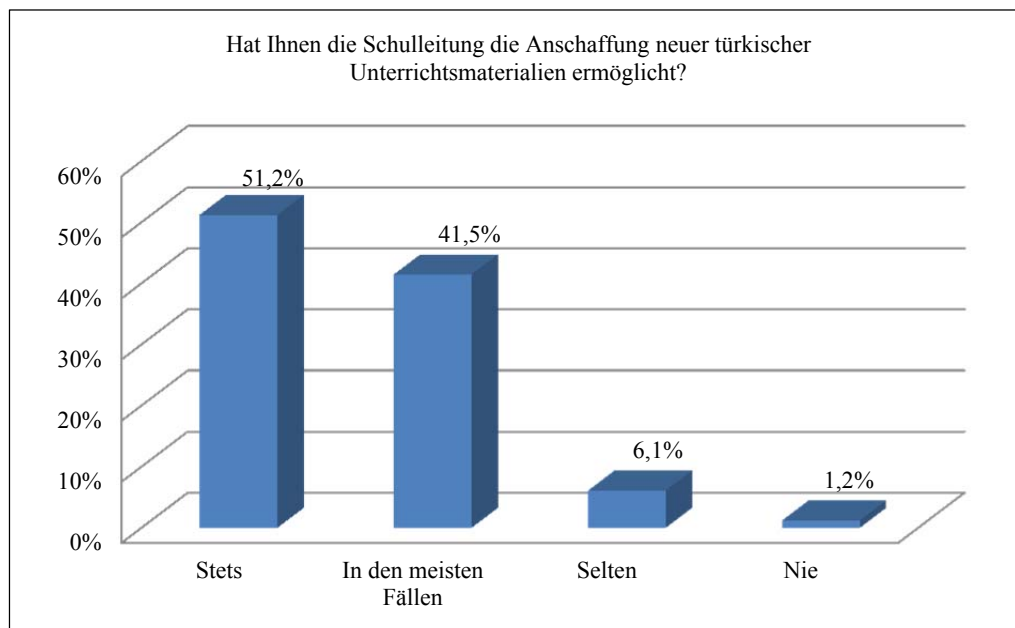


Abbildung 43: Frage 44 zur Realisierung von Anschaffungswünschen.

Auffällig hierbei ist jedoch, dass die befragten türkischen Lehrkräfte die Qualität der ihnen zur Verfügung gestellten Unterrichtsmaterialien nicht sonderlich hoch einstufen. Dieser Gedankengang wird zum einen dadurch ersichtlich, dass mit 67,3% zwei Drittel die Brauchbarkeit der Lehr- und Lernmaterialien als nicht gut einstufen (Frage 45: „Bitte bewerten Sie: Wie gut halten Sie die Ihnen zur Verfügung gestellten türkischen Unterrichtsmaterialien in den 1970er und 1980er Jahren?“). Zum anderen sei darauf aufmerksam gemacht, dass jeweils knapp die Hälfte der Stichprobe entweder überwiegend selbst erstellte Arbeitsblätter in ihrem Unterricht einsetzte (48,8%) oder zu gleichen Teilen auf die zur Verfügung gestellten Materialien zurückgriff, aber sie mit eigenen Arbeitsblättern ergänzte (45,1%; siehe Abb. 45). Dies kann als Anzeichen dafür interpretiert werden, dass seitens höherer Instanzen keine Bemühungen unternommen wurden, die Qualität des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts durch Verbesserung der Lehr- und

Lernmaterialien zu steigern, um somit letztendlich auch insgesamt eine fach- und sachgerechte Beschulung der türkischen Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten. Vor diesem Hintergrund sei die folgende Ergänzung eines Fragebogens wiedergegeben: „Die gewünschten/notwendigen Materialien waren in Deutschland nicht vorhanden. Sie aus der Türkei zu bestellen war nicht möglich, so dass ich in den Sommerferien Lehrmaterialien aus der Türkei nach Deutschland brachte, die mir seitens der Schulleitungen bezahlt wurden.“

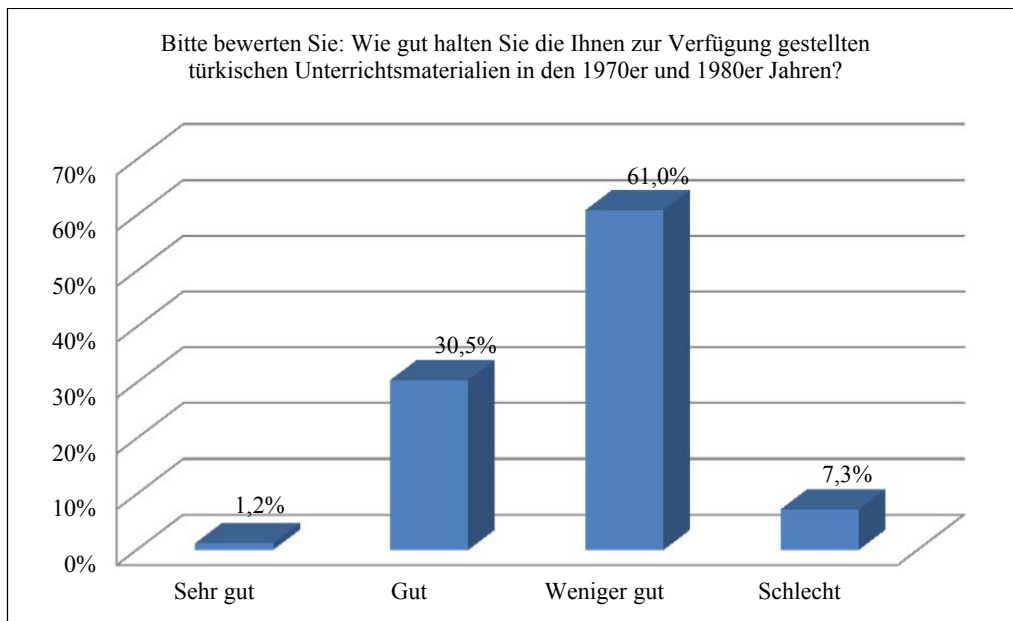


Abbildung 44: Frage 45 zur Qualität der Unterrichtsmaterialien.

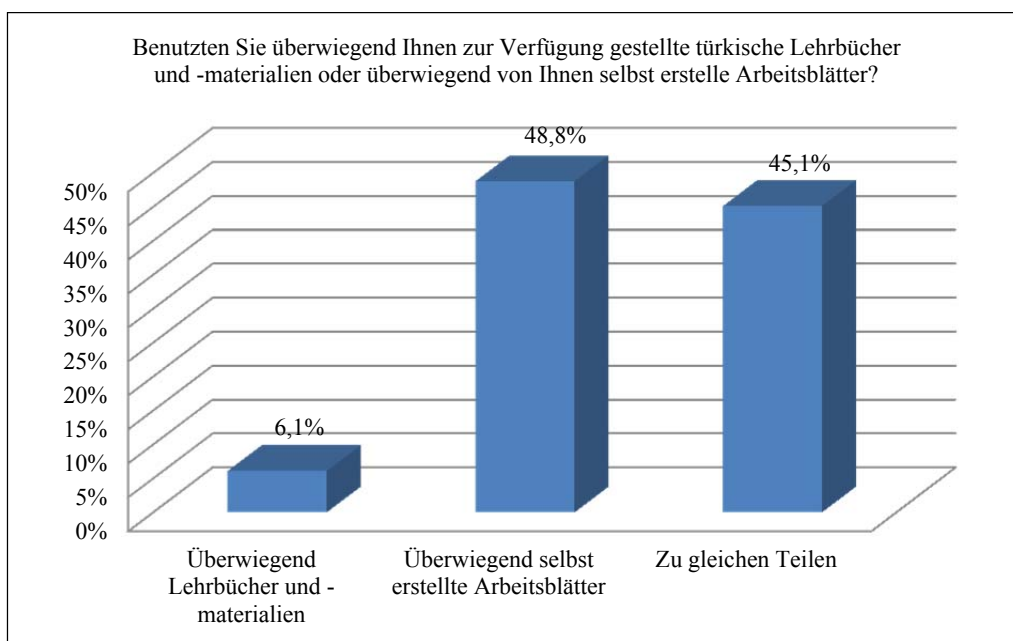


Abbildung 45: Frage 46 zu den eingesetzten Unterrichtsmaterialien.

Trotz dieser für die Stichprobe unbefriedigenden Qualität der bereitgestellten türkischen Unterrichtsmaterialien, vertreten jedoch etwa drei Viertel (76,8%) den Standpunkt, dass sie eine Alphabetisierung der türkischen Schülerschaft schneller erzielen konnten, als ihre deutschen Kollegen (Frage 48: „Ein türkischer Lehrer konnte Lernerfolge in der Alphabetisierung der türkischen Schüler schneller erreichen als seine deutschen Kollegen.“). In diesem Kontext notiert eine Person in ihren Bogen die folgende Bitte: „Meines Erachtens nach ist die erstsprachliche Förderung sehr wichtig. Falls das Kind zunächst seine Erstsprache beherrscht, wird es die deutsche Sprache noch besser durchdringen können. Dies ist meiner Meinung nach sehr wichtig. Dies sollten wir den Eltern mitteilen. Bitte!“

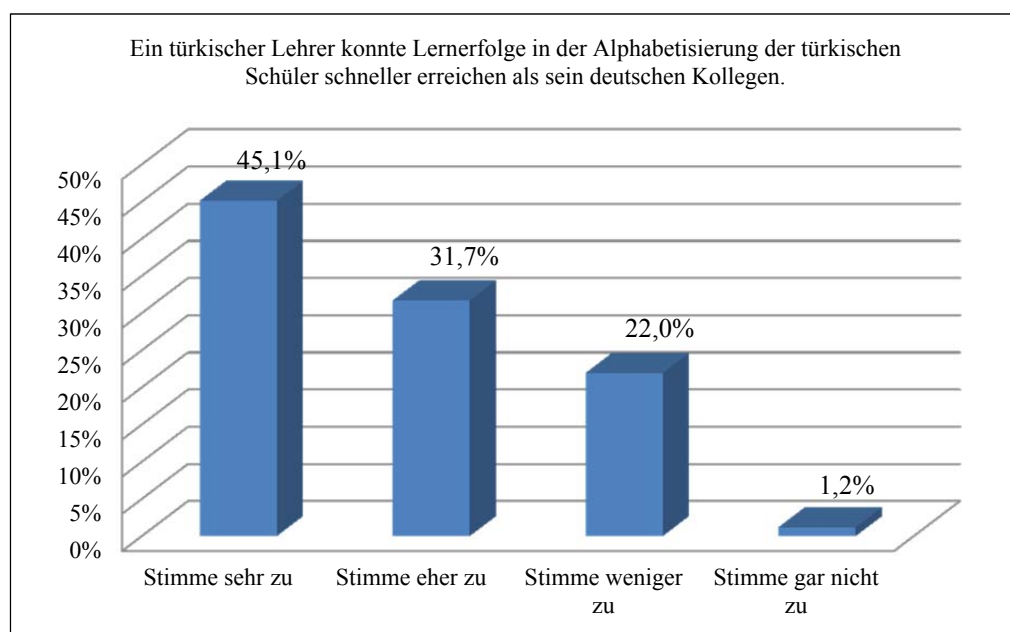


Abbildung 46: Frage 48 zur Alphabetisierung von türkischen Schülern durch türkische Lehrer.

5.3.6 Lernmotivation der türkischen Schülerschaft

Wie auf vorhergehenden Seiten erwähnt, fand der Muttersprachliche Ergänzungsunterricht zwar nicht ausschließlich, doch meist aus schulorganisatorischen Gründen nachmittags statt. Ebenfalls wurde dargelegt, dass dieser Nachmittagsunterricht für die große Mehrheit der Stichprobe als durchaus belastend empfunden wurde. Diese Einstufung wird nahezu spiegelbildlich in der Motivation der türkischen Schüler reflektiert, wie sie seitens der befragten Lehrkräfte retrospektiv

wahrgenommen wird. So vertritt die Stichprobe die Meinung, dass die Kinder und Jugendlichen mit 89% den Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht sehr gerne besuchten, nachmittags jedoch ungerne (siehe Abb. 47). Diesen Standpunkt untermauern die befragten Lehrer mit der Ansicht, dass die Lernmotivation der Schüler im vormittags stattfindenden Unterricht groß war, nachmittags jedoch ihr Antrieb etwas zu lernen, mittelmäßig oder nur gering vorlag (siehe Abb. 48). Die Frustration über die Freiwilligkeit des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts wird von einer befragten Lehrkraft durch folgenden Kommentar ersichtlich: „*Viele Kinder waren zwar offiziell angemeldet, erschienen jedoch nicht regelmäßig zum Nachmittagsunterricht.*“

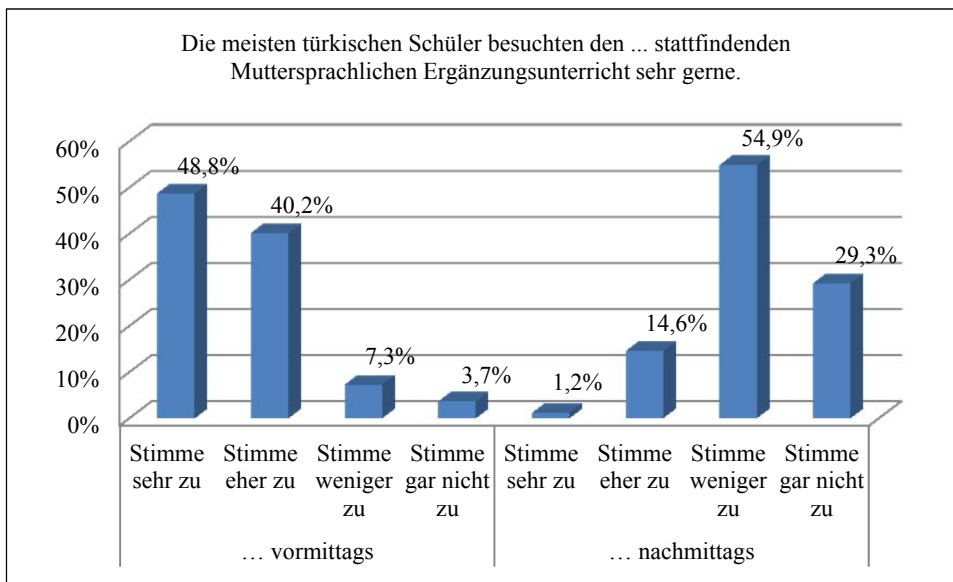


Abbildung 47: Frage 49 & 50 zur Bereitschaft der türkischen Schüler den Unterricht zu besuchen.

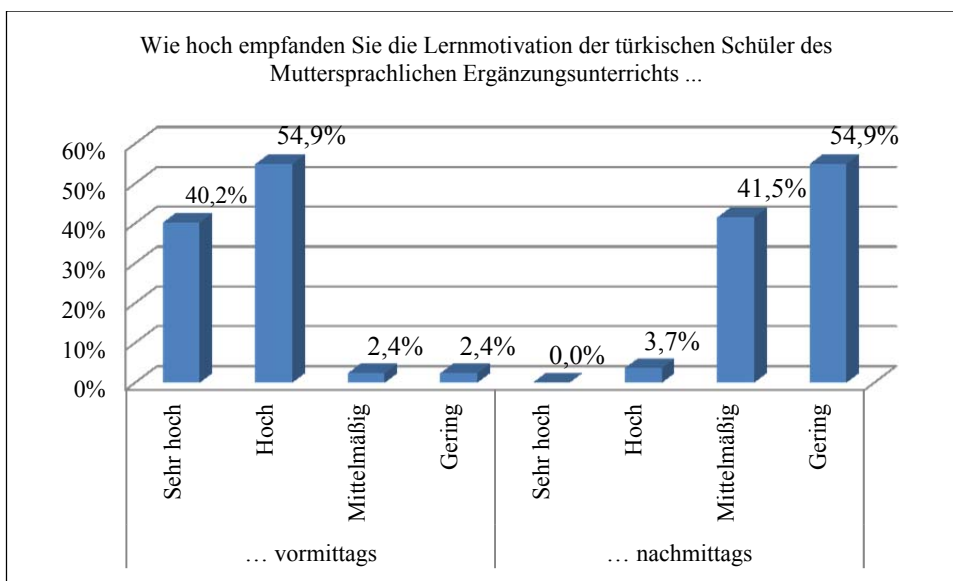


Abbildung 48: Frage 51 & 52 zur Lernmotivation der türkischen Schüler.

5.3.7 Verhältnis zum deutschen Kollegium

Wie vorhergehend aufgezeigt, waren die türkischen Lehrkräfte generell bereit und willens, ihre pädagogischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Rahmen von Fortbildungsmaßnahmen weiter auszubauen. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass mit 63,4% über die Hälfte der Befragten die Möglichkeit hatte und diese auch wahrnahm, an ihren Schulen mit den deutschen Lehrkräften in einen kollegialen Austausch hinsichtlich pädagogischer Aspekte der Unterrichtsgestaltung einzutreten, um hierdurch ihre beruflichen Kompetenzen auszuweiten und weiterzuentwickeln (siehe Abb. 49).

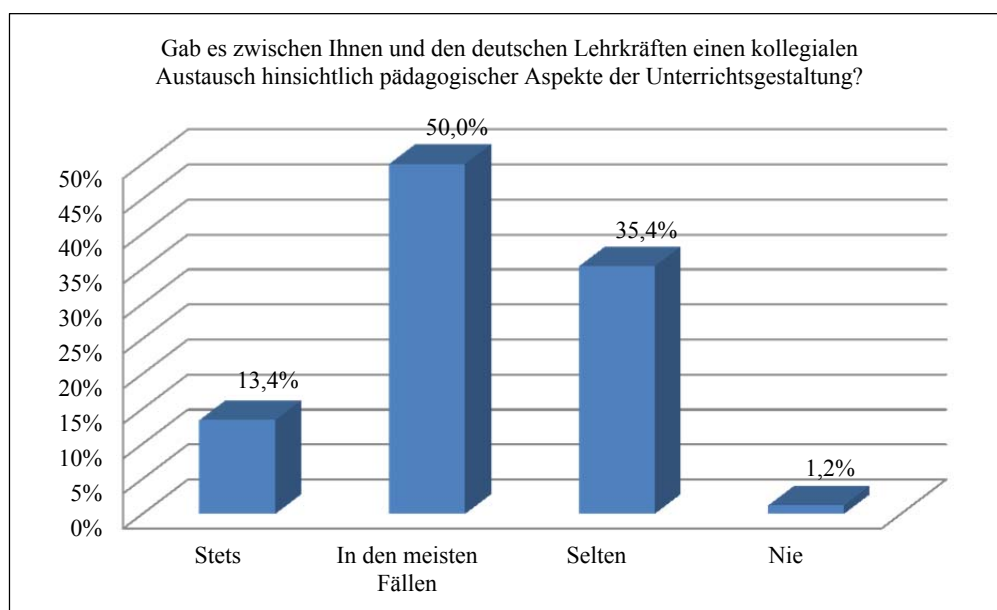


Abbildung 49: Frage 55 zum kollegialen Austausch mit deutschen Lehrern.

Generell ist festzustellen, dass die Personen der Stichprobe empfanden, im Berufsalltag seitens der deutschen Lehrer des jeweiligen Schulkollegiums nicht ausgeklammert worden zu sein. Dies wird daran ersichtlich, dass zum einen kaum Berührungspunkte zwischen beiden Parteien existierten, da 86,6% angab, dass die deutschen Lehrkräfte im Allgemeinen sie nicht abblockten, wenn sie versuchten, Kontakt zu ihnen aufzunehmen (Frage 57: „Wenn ich versuchte Kontakt zu deutschen Kollegen aufzunehmen, gingen diese auf mich ein.“). Zum anderen sei erwähnt, dass drei Viertel (76,8%) der Befragten wiedergab, seitens der deutschen Kollegen Hilfestellungen bei auftauchenden Problemen im Schulalltag erhalten zu haben (Frage 56: „Wenn ich versuchte Lösungen für auftauchende Probleme im Schulalltag zu finden, gingen deutsche Kollegen auf meine Fragen ein.“). Ein

weiteres Indiz hierfür ist die Tatsache, dass rund zwei Drittel (67,1%) sich in ihren Wünschen im Rahmen der Stundenplanung seitens der jeweiligen Schulleitung berücksichtigt und nicht übergangen fühlte (siehe Abb. 52). Ebenfalls sei darauf hingewiesen, dass zwei Drittel (68,3%) der befragten türkischen Lehrkräfte die Meinung vertreten, dass im Rahmen von Zeugnis- oder Versetzungskonferenzen ihre Bemerkungen zu den türkischen Schülern weitestgehend seitens des übrigen Kollegiums beachtet und einbezogen wurden (siehe Abb. 53).

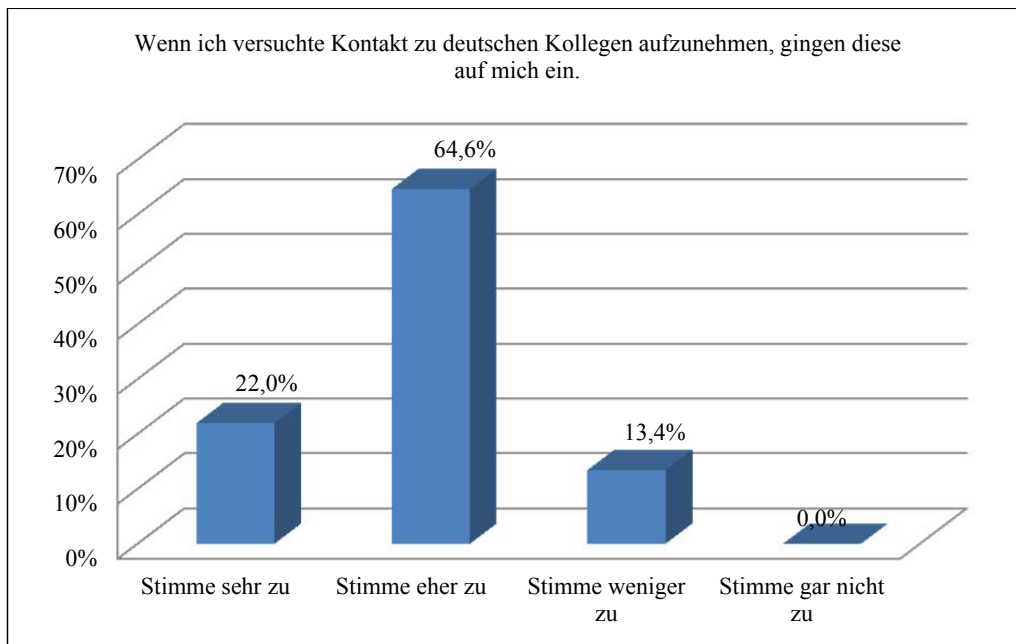


Abbildung 50: Frage 57 zur Kontaktbereitschaft deutscher Kollegen.

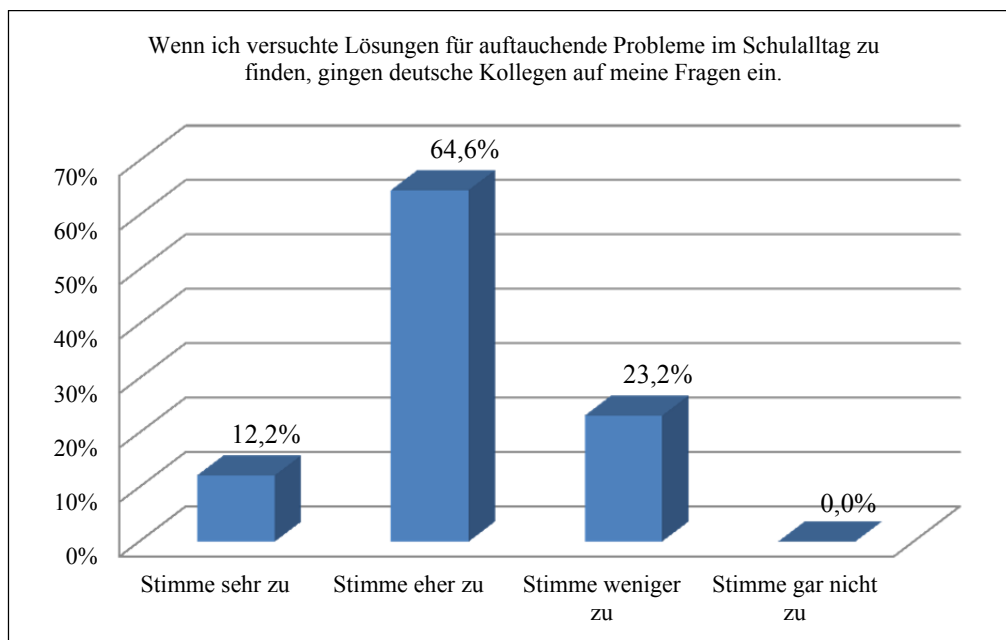


Abbildung 51: Frage 56 zur Hilfestellungen seitens deutscher Kollegen.

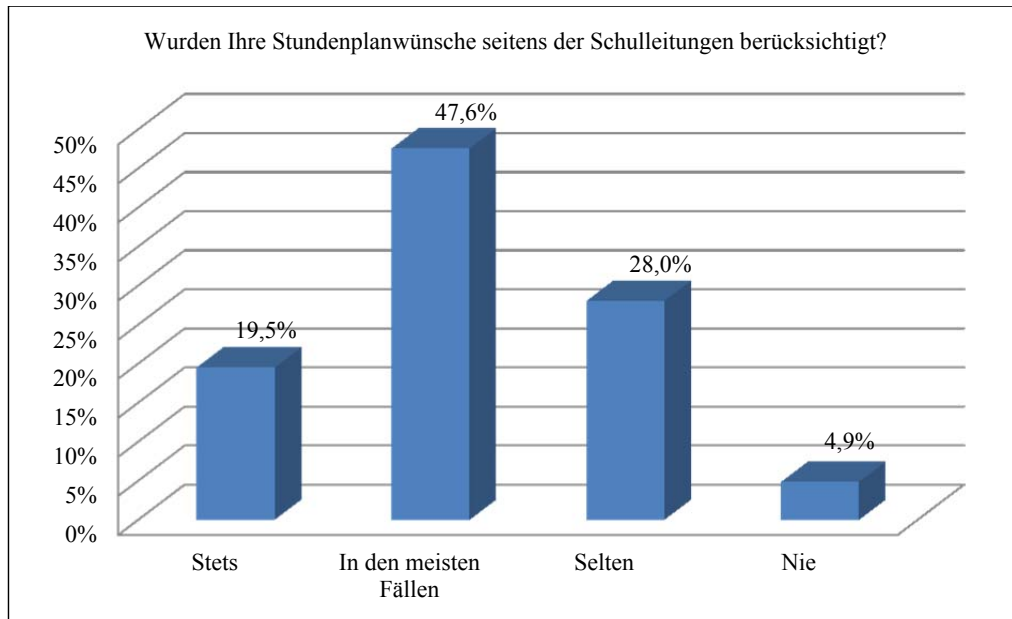


Abbildung 52: Frage 62 zur Berücksichtigung von Stundenplanwünschen.

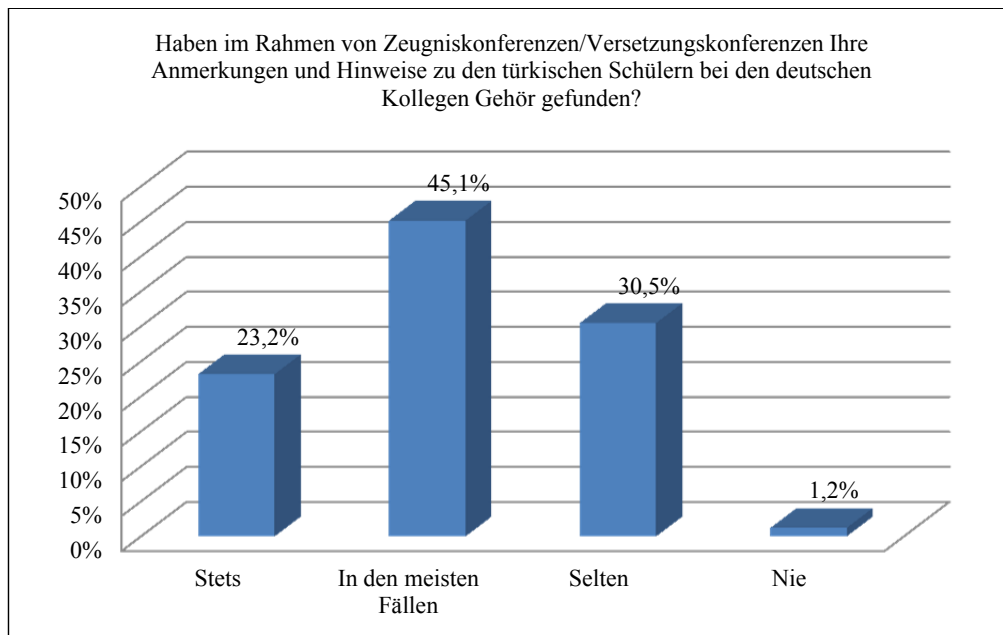


Abbildung 53: Frage 54 zur Situation im Rahmen von Konferenzen.

5.3.7.1 Vorurteile seitens des deutschen Kollegiums

Ein Vorurteil ist eine „*schematische, generalisierende oft abwertende Einstellung Personen, Gruppen, Objekten oder Sachverhalten gegenüber, die kaum oder gar nicht durch Realitätsgehalt oder Erfahrung gestützt wird.*“ (Tenorth, et al., 2007 S. 760) Die Bildung eines Vorurteils über Fremdgruppen, wie sie oftmals Minori-

täten gegenüber stattfindet, basiert in aller Regel auf Erfahrungen mit einzelnen Mitgliedern dieser Gruppen, die wiederum pauschalisierend für jedes einzelne Mitglied der betroffenen Minorität übertragen und als zutreffend angesehen werden. Die gering schätzende und herabsehende Einstellung gegenüber einer fremden Gruppe fußt in der Regel auf eigenen Wertvorstellungen sowie Normen, die als allgemeingültig betrachtet und als Maßstab des Verhaltens auf alle anderen Personen projiziert werden, so dass hierdurch sowohl die Sicherung des Selbstwertgefühls als auch des Zusammenhalts innerhalb der eigenen Gruppe gewährleistet werden kann. (Lilli, 2007 S. 714)

Vor diesem Hintergrund ist die Meinung der Stichprobe nicht von der Hand zu weisen, dass ihre pädagogische Arbeit seitens ihrer deutschen Kollegen nicht immer vorurteilsfrei wahrgenommen wurde. Hierbei ist interessanterweise aber eine Differenzierung hinsichtlich der Nationalität sowie der Konfession auszumachen, da zwei Drittel (67,1%) der befragten türkischen Lehrer an ihren Schulen aufgrund ihres muslimischen Glaubens seitens des deutschen Kollegiums sich mit kaum oder keinen Ressentiments konfrontiert sah (*Frage 61: „Ein Teil der deutschen Lehrer hatte Vorurteile gegenüber uns, weil wir Muslime sind.“*). Im Hinblick auf die Nationalität ist allerdings festzustellen, dass die Stichprobe in drei Viertel der Fälle (75,6%) den Eindruck hat, teilweise seitens der deutschen Lehrkräfte als weniger qualifiziert eingestuft worden zu sein (*Frage 59: „Ein Teil der deutschen Lehrer betrachtete uns im Vergleich zu ihnen als weniger qualifizierte Lehrer.“*) bzw. zwei Drittel (65,9%) die Auffassung vertreten, bedingt durch die türkische Staatsangehörigkeit sich mit voreingenommenen deutschen Kollegen konfrontiert gesehen zu haben (*Frage 60: „Ein Teil der deutschen Lehrer hatte Vorurteile gegenüber uns, weil wir Türken waren.“*). So ergänzt eine Person aus der Stichprobe den folgenden Kommentar: *„Innerhalb des Schulsystems wurden die türkischen Lehrkräfte stets als Lehrer zweiter Klasse gesehen.“*

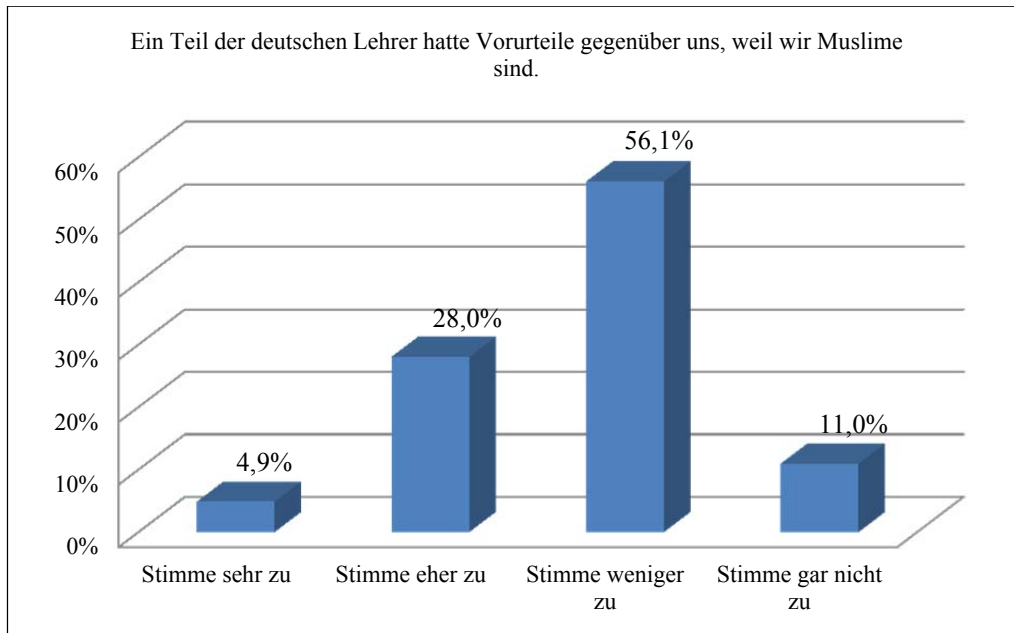


Abbildung 54: Frage 61 zu möglichen Vorurteilen seitens deutschen Kollegen vor dem Hintergrund der Religion.

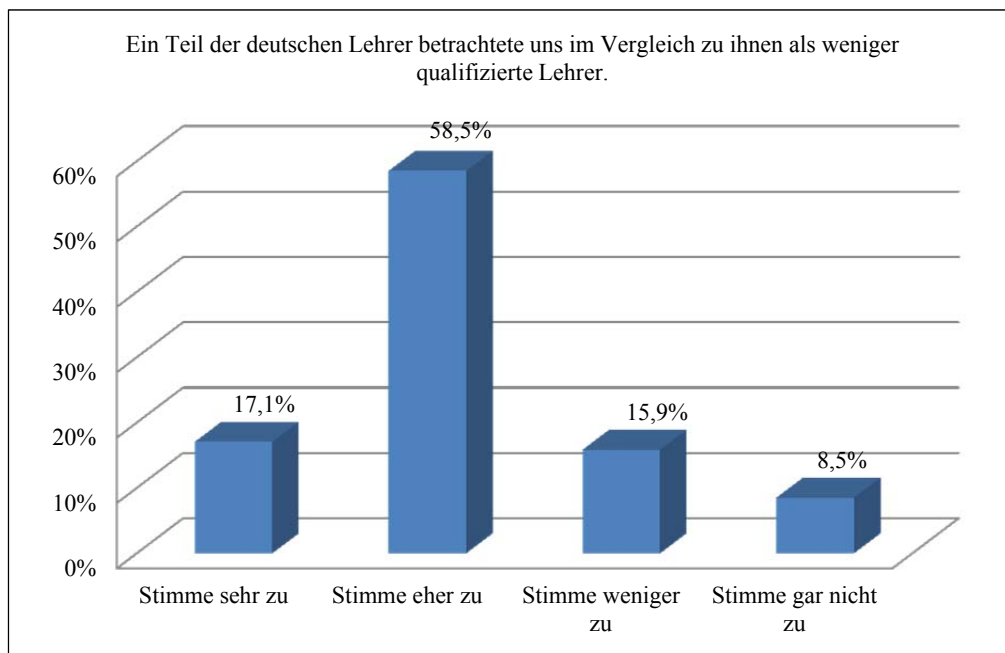


Abbildung 55: Frage 59 zu möglichen Vorurteilen seitens deutscher Kollegen vor dem Hintergrund der türkischen Ausbildung.

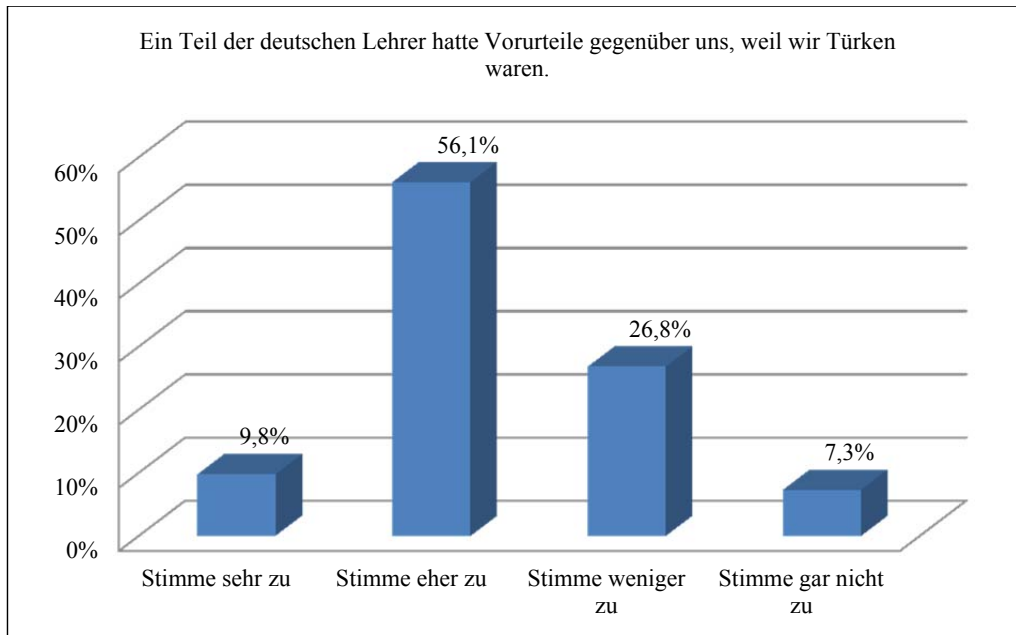


Abbildung 56: Frage 60 zu möglichen Vorurteilen seitens deutscher Kollegen vor dem Hintergrund der Nationalität.

Anhand der in diesem Abschnitt vorgestellten Zahlen kann somit festgestellt werden, dass die interkulturelle Kompetenz der deutschen Lehrkräfte im Schulalltag, d.h. also „die Fähigkeit, im kulturell, sozial und sprachlich heterogenen Kontext professionell, also möglichst unbeeinflusst von Stereotypen oder Kulturalisierungen handeln zu können“ (Gogolin, 2012, S. 110), seitens der befragten Gruppe als mangelhaft wahrgenommen wurde.

5.3.7.2 Erzieherische Kooperation mit deutschen Kollegen

Nach Krupitschka ist die Lehrer-Schüler-Interaktion als ein „an subjektiven Situationswahrnehmungen der Interaktionsteilnehmer gebundenes, zielgerichtetes und bewusstes, hierarchisch organisiertes sowie durch kognitive und emotionale Prozesse reguliertes transaktionales Geschehen“ (Krupitschka, 1990 S. 45) zu verstehen. Es stellt somit ein Beziehungsgefüge dar, dessen Rahmen als Kommunikationsbasis dient, so dass durch transaktionale Prozesse mit entsprechend vorhandener Sensibilität der Interaktionspartner es zu einem vertrauensvollen und hierdurch auch im Sinne des Lehrens und Lernens förderlichen Lehrer-Schüler-Bezugs kommen kann. (Seibert, 1999 S. 344)

Nahezu alle befragten Lehrkräfte (96,3%) vertreten in diesem Kontext die Meinung, dass sie die Probleme der türkischen Schüler besser verstehen konnten, als ihre deutschen Kollegen (Frage 47: „Ein türkischer Lehrer konnte die Probleme der türkischen Schüler besser verstehen als seine deutschen Kollegen.“). Hierbei ist aber auch in Erwägung zu ziehen, dass die Stichprobe sich in drei Viertel (76,8%) der Fälle über die türkischen Schüler und ihre im Alltag aufgetretenen Schulprobleme mit den deutschen Lehrkräften ausgetauscht hat (Frage 53: „Konnten Sie sich an den Schulen, an denen Sie unterrichteten, mit Ihren deutschen Kollegen im Allgemeinen über Probleme verständigen, die bei Ihren türkischen Schülern auftraten?“). An dieser Stelle ist es jedoch nicht möglich, eindeutig zu sagen, dass das deutsche Kollegium bei auftretenden Problemen der türkischen Schülerschaft en bloc von den Lehrkräften der Stichprobe erwartete, dass sie sich dieser Probleme annehmen mussten. Zwar empfanden 56,1% dies so, 43,9% jedoch negieren überwiegend diesen Standpunkt bzw. sahen die alleinige Verantwortung zur Lösung der Schwierigkeiten nicht ausschließlich nur bei sich (Frage 58: „Wenn Probleme mit türkischen Schülern auftauchten, erwarteten die deutschen Lehrer stets, dass sie von den türkischen Lehrern gelöst werden mussten.“). Dennoch seien an dieser Stelle die folgenden schriftlichen Ergänzungen aus den Fragebögen angeführt: „Zu unserer Zeit haben die türkischen Lehrer nicht nur bloß unterrichtet, sondern übernahmen zugleich die Funktion von Sozialarbeitern und Übersetzern.“ sowie „Die türkischen Lehrer wurden als Problemlöser sowie als Vermittler zwischen den deutschen Lehrern und den türkischen Familien ausgenutzt.“

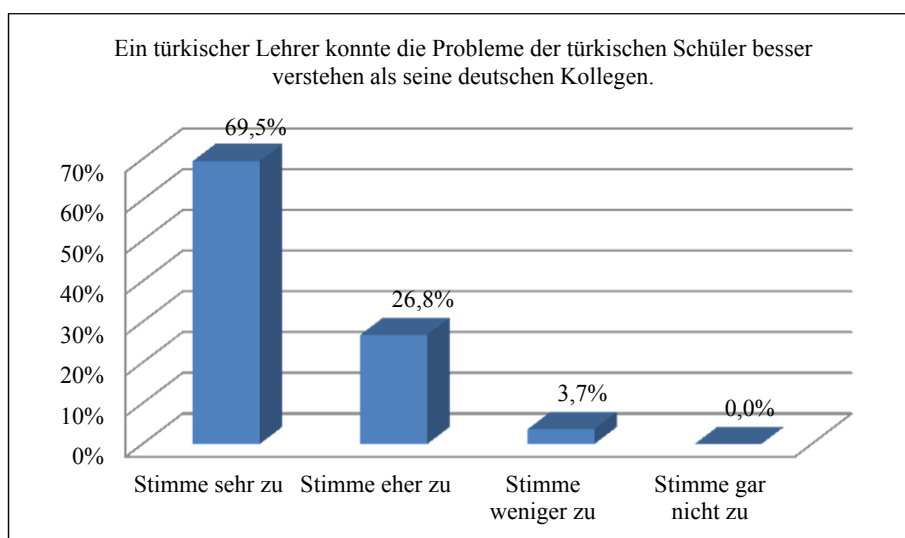


Abbildung 57: Frage 47 zum Einfühlungsvermögen der Lehrer bei Problemen türkischer Schüler.

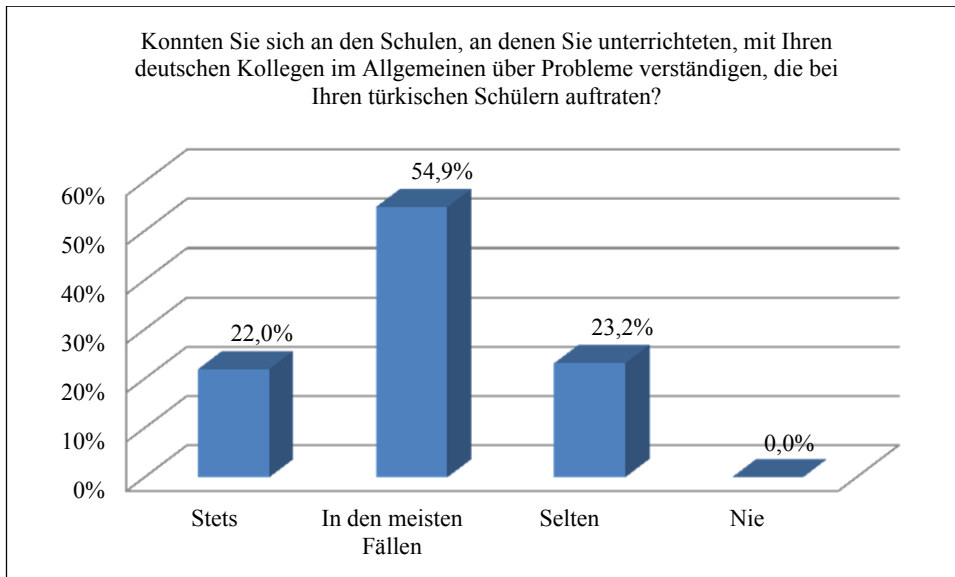


Abbildung 58: Frage 53 zur Verständigungsmöglichkeit mit deutschen Kollegen bei Problemen türkischer Schüler.

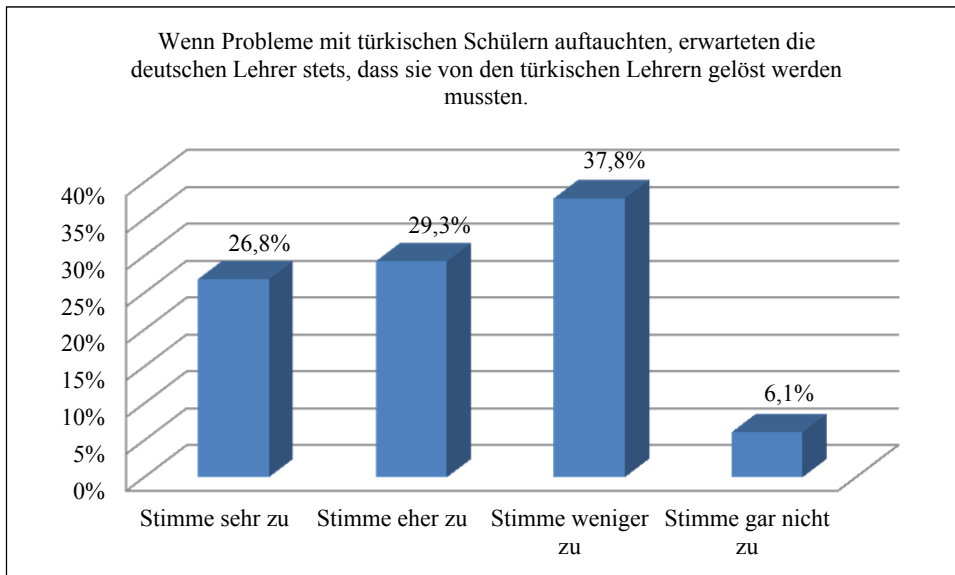


Abbildung 59: Frage 58 zur Erwartung der deutschen Kollegen an die Problemlösungskompetenz der türkischen Lehrer.

5.3.8 Lehrer-Elternverhältnis

„Elternarbeit ist zu verstehen als eine Zusammenarbeit zwischen den Fachkräften einer pädagogischen Einrichtung und den Eltern. Es handelt sich um eine partnerschaftliche Zusammenarbeit, eine Erziehungspartnerschaft ‚auf gleicher Augenhöhe‘, mit dem Ziel, das Kind gemeinsam nach besten Kräften in seiner Entwicklung zu fördern.“ (Dusolt, 2008 S. 11)

Der Austausch von Informationen zwischen den Eltern auf der einen und den Lehrkräften auf der anderen Seite über den jeweiligen Schüler ist zur Abstimmung der erzieherischen Vorstellungen und Ziele sowie zur Übersicht der Entwicklung in den verschiedenen Lebensbereichen des Kindes notwendig. Wichtig hierbei ist, dass im Rahmen eines Dialoges sowohl die Perspektive der Eltern als auch die der Lehrkräfte ihre Berücksichtigung finden, um hierdurch zu einem genauen Bild des Kindes zu gelangen. (Dusolt, 2008 S. 12f.)

Im Vorfeld wurde dargestellt, dass mit 96,3% nahezu alle Personen der Stichprobe die Meinung vertreten, dass sie die Probleme der türkischen Schüler besser verstehen konnten, als ihre deutschen Kollegen. In diesem Kontext ist es jedoch interessant zu sehen, dass sich die türkischen Eltern bei etwaigen Schulproblemen ihrer Kinder nicht ausschließlich an die türkischen Lehrkräfte wandten. Zwar antwortete mit 57,3% eine klare Mehrheit, für die Eltern der erste Ansprechpartner bei etwaigen Schwierigkeiten ihrer Kinder im Schulalltag gewesen zu sein, doch gab ebenfalls mit 39% eine nicht zu übersehende Prozentzahl an, dass sowohl der türkische als auch der deutsche Lehrer gleichzeitig seitens der Eltern um Rat gebeten wurde (siehe Abb. 60). Vor dem Hintergrund des Letztgenannten sei die schriftliche Ergänzung einer Befragungsperson angeführt: *„Einige deutsche Lehrer suchten gemeinsam mit ihren türkischen Kollegen das Gespräch mit den Eltern, vor allem, wenn es um den Schwimmunterricht oder die Klassenfahrt der Töchter ging.“*

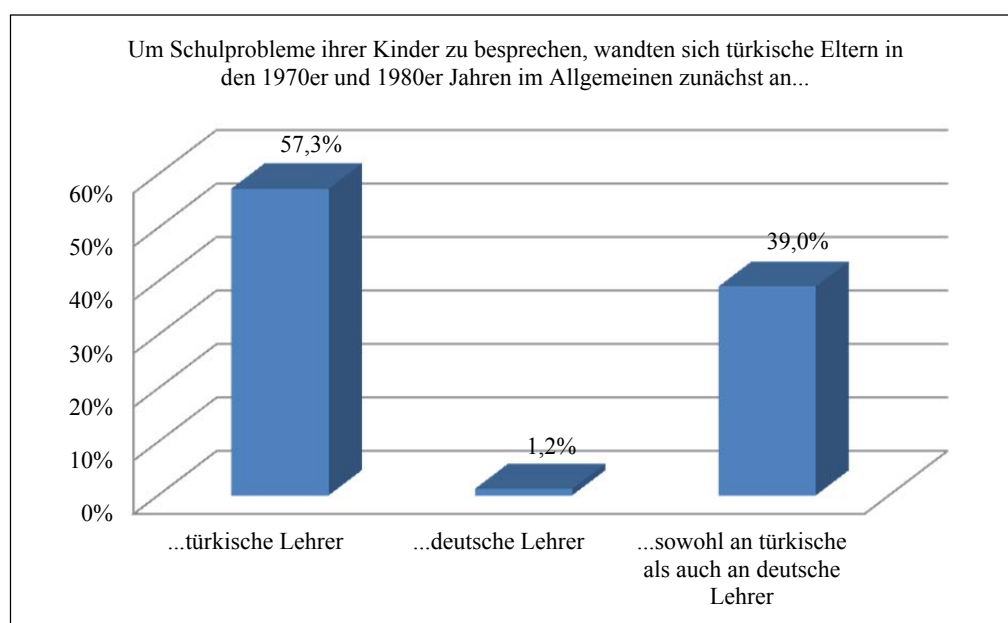


Abbildung 60: Frage 65 zum Ansprechpartner der türkischen Eltern bei Schulproblemen ihre Kinder.

5.3.8.1 Elternberatung in der Schule

Hinsichtlich des Verhältnisses zwischen der türkischen Elternschaft und den türkischen Lehrern der vorliegenden Stichprobe fällt weiterhin auf, dass einerseits im Allgemeinen zunächst einmal festzustellen ist, dass sich die meisten Erziehungsberechtigten nicht ausreichend für die Situation ihrer Kinder an den Schulen interessiert hätten. Dies führte mit 61% die Mehrheit der Befragten an (*Frage 66: „Die meisten türkischen Eltern interessierten sich in den 1970er und 1980er Jahren nicht genug für die Schulsituation ihrer Kinder.“*). Dieser Standpunkt wird durch die Antworten der Frage 63 ebenfalls untermauert, wonach die türkischen Lehrkräfte mit 80,5% angaben, dass durchschnittlich unter 60% der türkischen Eltern sich an Elternsprechabenden über die Situation ihrer Kinder informierten (siehe Abb. 62). Auf der anderen Seite ist jedoch auch zu sehen, dass zwar mit 54,9% die Mehrheit der befragten Lehrer einer Beratungstätigkeit den Eltern gegenüber auf außerschulischer Ebene nachging, doch tat dies mit 45,1% ein durchaus erheblicher Teil auch nicht (siehe Abb. 63). Anhand dieser Zahlen lässt sich erkennen, dass der Mehrheit der Befragten das allgemeine Desinteresse der Eltern an der Schulsituation ihrer Kinder bewusst war, auf der anderen Seite, trotz ihrer Wahrnehmung, die Probleme der türkischen Schüler besser verstehen zu können, zwischen der türkischen Eltern- und Lehrerschaft ein Kommunikationsdefizit und eine hieraus resultierende Beratungslücke existierte.

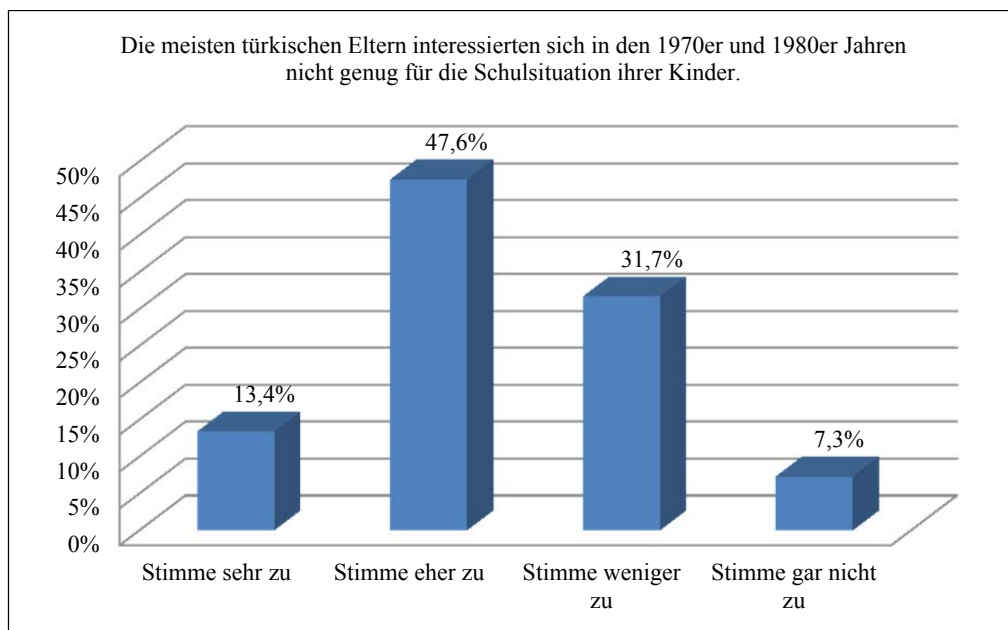


Abbildung 61: Frage 66 zum Interesse türkischer Eltern an der Schulausbildung ihrer Kinder.

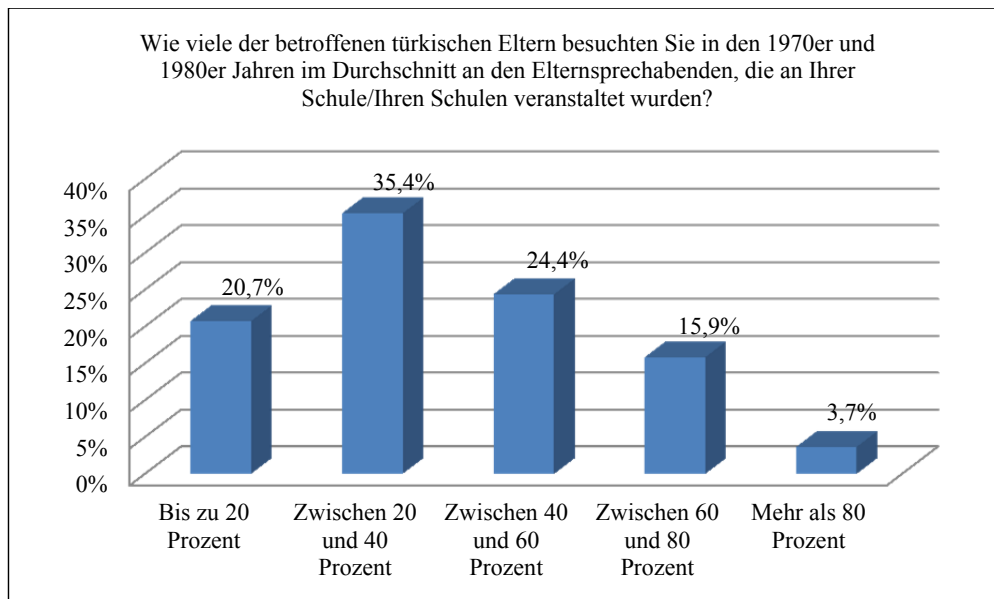


Abbildung 62: Frage 63 zu den türkischen Eltern und ihrer Teilnahme an den Elternsprachabenden.

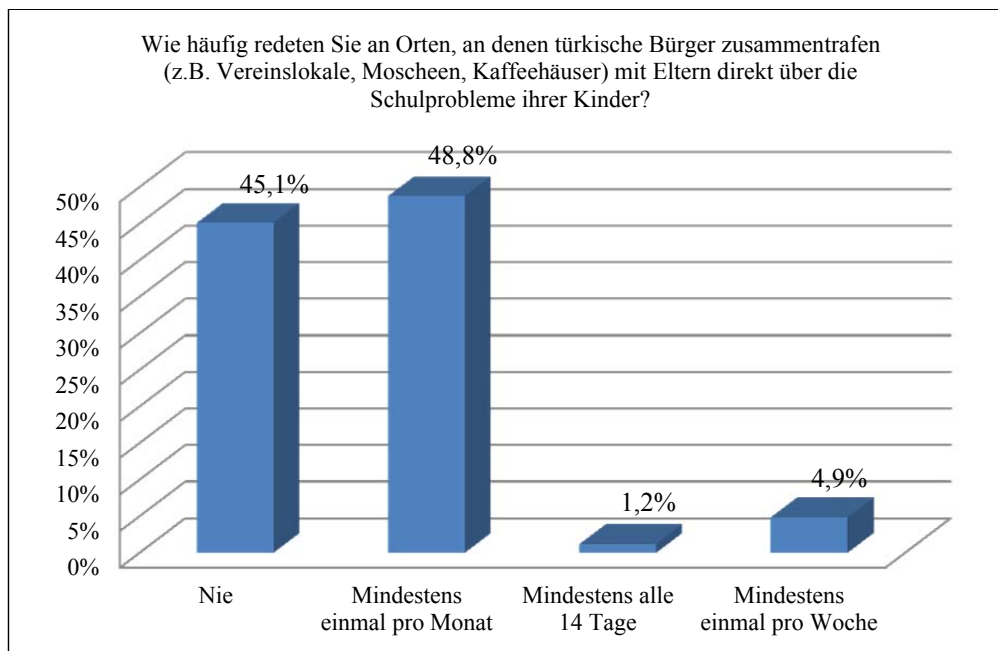


Abbildung 63: Frage 64 zur Häufigkeit von Beratungsgesprächen außerhalb der Schule.

5.3.8.2 Abschließende Wertung der pädagogischen Arbeit

Mit 96,3% sind nahezu alle Personen der Stichprobe der Ansicht, dass ihre pädagogische Arbeit in den 1970er und 1980er Jahren im Rahmen der erstsprachlichen Förderung für die türkischen Schüler und ihre Integration in die deutsche Gesellschaft wichtig war (Frage 67: „Die Arbeit der türkischen Lehrer in den 1970er

und 1980er Jahren war wichtig für die Integration der türkischen Schüler in die deutsche Gesellschaft“). In diesem Zusammenhang sind mit 73,2% fast drei Viertel der befragten Lehrkräfte der Meinung, dass ihr Bildungs- und Erziehungsauftrag seitens der hiesigen türkischen Bevölkerungsgruppe angemessen gewürdigt wurde (Frage 68: „Die Arbeit der türkischen Lehrer wurde in den 1970er und 1980er Jahren seitens der türkischstämmigen Bevölkerungsgruppe ausreichend gewürdigt.“). Demgegenüber jedoch sieht mit 82,9% die große Mehrheit ihre pädagogische Arbeit seitens der deutschen Öffentlichkeit nicht im gebührenden Maße anerkannt (Frage 69: „Die Arbeit der türkischen Lehrer des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts wurde seitens der deutschen Öffentlichkeit ausreichend gewürdigt.“).

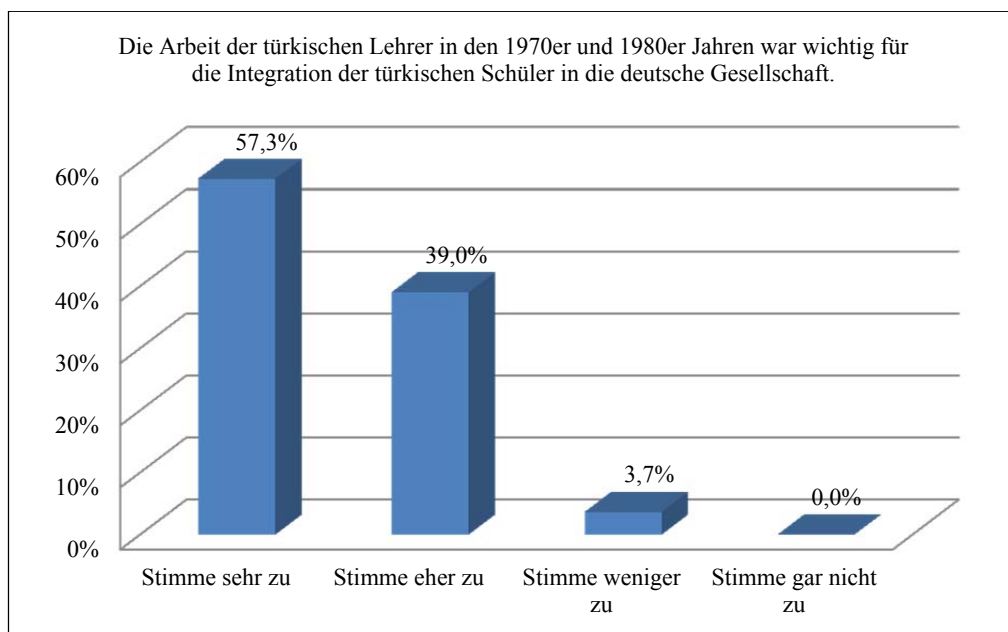


Abbildung 64: Frage 67 zum Beitrag der pädagogischen Arbeit zur Integration der türkischen Schüler.

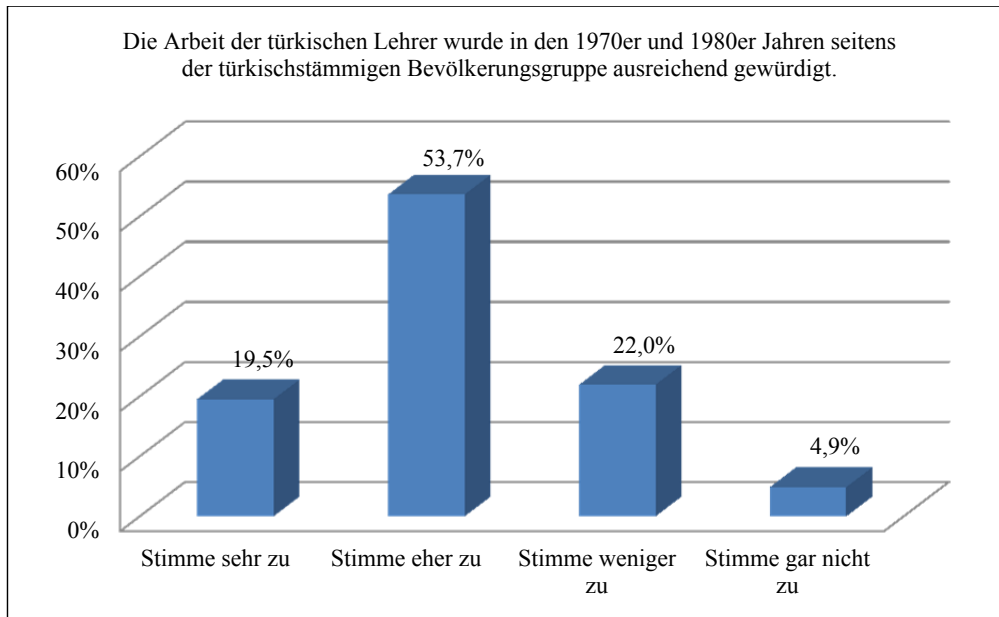


Abbildung 65: Frage 68 zur empfundenen Wertschätzung der pädagogischen Arbeit durch die türkischen Eltern.

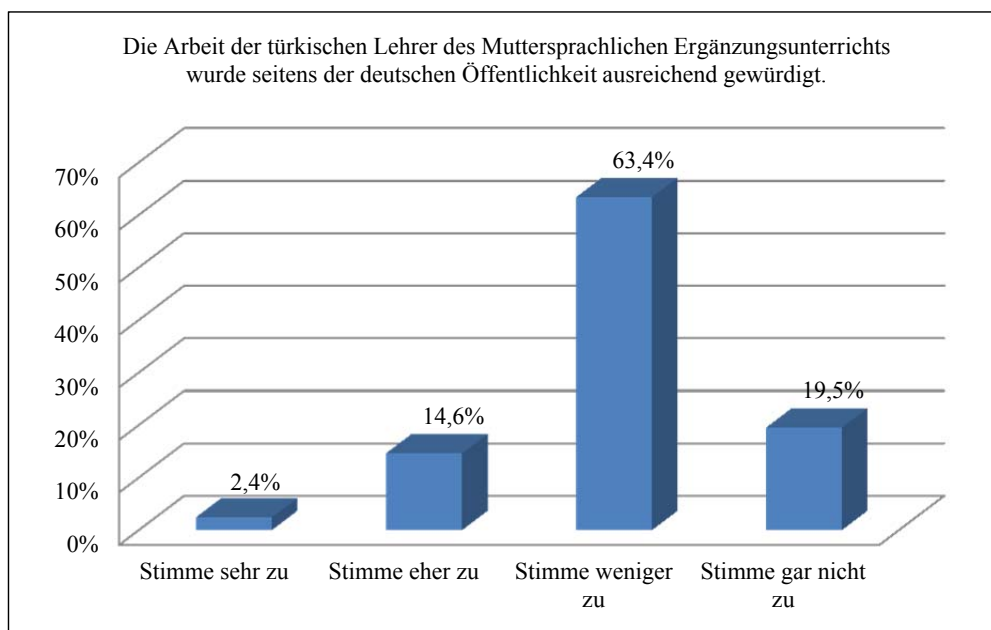


Abbildung 66: Frage 69 zur empfundenen Wertschätzung der pädagogischen Arbeit durch die deutsche Öffentlichkeit.

5.3.8.3 Zusammenfassung der deskriptiven Darstellung

Im Folgenden sollen die durch die Auswertung der 82 Fragebögen erzielten wichtigsten Einsichten dem Leser zusammenfassend vorgestellt werden.

Allgemeiner Überblick

Es konnte festgestellt werden, dass die befragte Gruppe ihre Lehrtätigkeiten in Nordrhein-Westfalen schwerpunktmäßig in der Mitte sowie zum Ende der 1970er Jahre aufgenommen hat. Parallel hierzu hat die Mehrheit der türkischen Lehrkräfte ihre Arbeit im Rahmen der erstsprachlichen Förderung ebenfalls in der Mitte bzw. zum Ende der 2000er Jahre beendet, so dass insgesamt auf berufsbiographische Erfahrungswerte von rund drei Jahrzehnten zurückgegriffen werden konnte. Deutlich mehr als die Hälfte der befragten Personen ist zunächst als Gastarbeiter nach Deutschland gekommen und hat erst später, im Zuge des Bedarfs nach türkischen Lehrkräften, ihre Arbeit hier als Lehrer aufgenommen. In diesem Kontext ist ebenfalls darauf hinzuweisen, dass die Stichprobe zunächst ihr pädagogisches Engagement an den hiesigen Schulen selbst auch nicht als langfristige Beschäftigung ansah. Als Begründung hierfür ist zu nennen, dass das Gros zum einen seinen Beruf hier als Lehrkraft auf maximal zehn Jahre beschränkt sah und zum anderen ihren Ehepartner bzw. ihre restliche Familie erst nach mehreren Jahren zu sich nach Deutschland holte.

Die eindeutige Mehrheit der Stichprobe, die schwerpunktmäßig entweder an den hiesigen Grund- oder Hauptschulen unterrichtete und dabei auf eine mehrjährige, zuvor in der Türkei gewonnene, pädagogische Sachkenntnis zurückgreifen konnte, hatte vor Aufnahme ihrer Lehrtätigkeiten kein Vorbereitungsseminar besucht, das ihnen die Struktur des deutschen Schulsystems hätte erläutern können. Darüber hinaus erhielt ein Großteil der Befragten offenbar kaum bis gar keine Hilfestellungen bei Anfangsproblemen durch bereits vor Ort arbeitende türkische Kollegen, so dass sie gezwungen waren, sich selbst zurechtzufinden. Zuletzt sei auch darauf aufmerksam gemacht, dass die Mehrzahl der befragten türkischen Lehrkräfte das für ihre Lehrtätigkeit obligatorische Deutschzertifikat selbst bezahlen musste, so dass sich insgesamt eine Situation ergibt, welche für die türkischen Lehrkräfte bei Aufnahme ihres Lehrberufs in Nordrhein-Westfalen durch verschiedene Anfangs- bzw. Orientierungsschwierigkeiten geprägt ist.

Vorbereitungsunterricht

Hinsichtlich des Vorbereitungsunterrichts wurde ersichtlich, dass sich die Lerngruppen im Schnitt aus 27 Kindern ($M = 27.34$, $SD = 7.56$) zusammensetzten. Der

Großteil der im Rahmen der Vorbereitungsklassen involvierten Lehrkräfte wurde vor der Aufnahme ihrer pädagogischen Arbeit weder ausreichend über die Ziele noch über den Inhalt dieses Unterrichts aufgeklärt. Somit stand ihnen im Wesentlichen kein Lehrplan zur Verfügung, der als Anhalts- bzw. Orientierungspunkt hätte dienen können. In diesem Kontext sei ferner auch darauf hingewiesen, dass die befragten Lehrkräfte die deutschen Schulbehörden im Gegensatz zum türkischen Konsulat bei etwaigen Fragestellungen oder Unklarheiten sowohl als die kompetentere als auch die aktivere Seite wahrnahmen. Im Rahmen ihrer pädagogischen Arbeit in den Vorbereitungsklassen wurden die Lehrkräfte sich selbst überlassen und es oblag ihnen, sich "freizuschwimmen" bzw. sich zurechtzufinden. Die "stiefmütterliche" Behandlung dieses Unterrichts wird ferner dadurch erkennbar, dass zwar die Mehrheit der Befragten die Vorbereitungsklassen nicht als bewusste Segregation der türkischen Kinder von der übrigen deutschen Schülerschaft empfand, doch mehrheitlich den Standpunkt vertritt, dass im Rahmen dieses Unterrichts viel zu wenig Gewicht auf die Erlernung der deutschen Sprache gelegt wurde. Dieser letztgenannte Aspekt soll im Rahmen des analytischen Teils näher betrachtet werden: gibt es einen positiven Zusammenhang zwischen der Zustimmung zur Diskriminierungs-These und der Befürwortung, mehr Gewicht auf die Erlernung der deutschen Sprache im Rahmen der Vorbereitungsklassen zu legen?

Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht

Im Gegensatz zu den Vorbereitungsklassen setzten sich die Lerngruppen im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts im Schnitt aus weniger Schülern zusammen ($M = 22.7$, $SD = 5.79$). Erneut gab die Mehrheit der Befragten an, dass sie sowohl hinsichtlich der Ziele als auch des Inhalts vor Aufnahme ihrer Lehrtätigkeiten in diesem Unterricht nicht ausreichend aufgeklärt wurden, doch lagen diese Zahlen deutlich unter denen, die bezüglich der Vorbereitungsklassen genannt wurden. Auch bei diesem Unterricht konnte erneut festgestellt werden, dass die befragten türkischen Lehrkräfte die deutschen Schulbehörden im Gegensatz zum türkischen Konsulat als die aktiveren, kompetenteren Partner bei etwaigen pädagogisch-didaktischen Fragestellungen wahrnahmen. Abschließend konnte eruiert werden, dass die Mehrheit der Stichprobe, die den Umstand der Freiwilligkeit dieses Unterrichts als durchaus belastend empfand und ihre pädagogischen

Kompetenzen anhand diverser Fortbildungsmaßnahmen weiter ausbaute, den Standpunkt vertritt, dass vor dem Hintergrund der sich nicht erfüllenden Rückkehrerwartung der türkischen Arbeitsmigranten und ihrer Kinder, ihre Lehrtätigkeit hierdurch nicht obsolet wurde, den äußeren Umständen entsprechend jedoch hätte neu ausgerichtet werden müssen. Dieser Gesichtspunkt soll im Weiteren näher analytisch untersucht werden, da sich hier die Frage aufwirft, ob einem möglichen Trägheitseffekt folgend diejenigen Lehrkräfte, die der Meinung sind, dass die Ziele des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts nicht als überholt galten, ebenfalls der Ansicht sind, dass dieser Unterricht nicht hätte pädagogisch-didaktisch neu ausgerichtet werden müssen.

Wechselnde Einsatzorte/Lehr- und Lernmaterialien

In den 1970er und 1980er Jahren bedienten die Lehrkräfte der Stichprobe zum Teil mehrere Schulen gleichzeitig. Der Besuch bzw. die Arbeit an verschiedenen Schulen in einer Woche oder gar auch an einem Tag auf der einen Seite und der Umstand, dass aus schulorganisatorischen Gründen der Unterricht der erstsprachlichen Förderung meistens in den Nachmittagsbereich gelegt wurde auf der anderen Seite, wurde durch die befragte Lehrergruppe als durchaus beschwerlich eingestuft. Ergänzend zu diesen erschwerenden organisatorischen Umständen ist anzuführen, dass a) hierbei die befragten Lehrkräfte die Lernmotivation der türkischen Schüler im Nachmittagsunterricht als gering einstufen und b) ihren Unterricht mit Lernmaterialien gestalten mussten, die in ihrer inhaltlichen Qualität mangelhaft waren, so dass sie durch selbst erstelltes Unterrichtsmaterial entweder ergänzt oder ganz ersetzt werden mussten. Zusammenfassend wird an dieser Stelle erneut ersichtlich, dass die türkischen Lehrkräfte der vorliegenden Stichprobe neben den im Vorfeld genannten Erschwernissen, sich mit weiteren institutionellen Rahmenbedingungen konfrontiert sahen, die ihre beruflichen Tätigkeit als Pädagogen einschränkten und erschwerten. Aufgrund dessen soll im analytischen Abschnitt untersucht werden, ob ein positiver Zusammenhang zwischen den institutionellen Rahmenbedingungen einerseits und dem Belastungsempfinden andererseits festzustellen ist; d.h., ist es möglich zu sagen, dass diejenigen Lehrkräfte, die in einer Woche an mehreren Schulen unterrichten mussten, ein höheres Belastungsempfinden durch den Nachmittagsunterricht angaben?

Verhältnis zur türkischen Elternschaft

Bei der Auswertung der Daten wurde deutlich, dass die Mehrheit den türkischen Eltern ein allgemeines Desinteresse an der Schulsituation ihrer Kinder konstatierte. Verbunden mit der Tatsache, dass es auch auf außerschulischer Ebene nur selten zu einem Austausch bezüglich schulischer Inhalte der türkischen Kinder kam, ergibt sich das Bild, dass insgesamt zwischen der türkischen Eltern- und Lehrerschaft ein Kommunikationsdefizit und damit einhergehend eine Beratungslücke vorlag. Trotzdem empfindet die Mehrzahl, dass ihre Lehrtätigkeiten in den 1970er und 1980er Jahren für die Integration der türkischen Schülerschaft in die deutsche Gesellschaft wichtig war und ihre pädagogische Arbeit hierbei seitens der türkischstämmigen Bevölkerungsgruppe eine ausreichende Anerkennung erfahren habe. Vor diesem Hintergrund soll die Wahrnehmung der befragten türkischen Lehrkräfte bezüglich der selbst zugeschriebenen Bedeutung ihrer pädagogischen Arbeit mit den türkischen Kindern in den 1970er und 1980er näher untersucht werden – wenn eine Lehrkraft angab, dass die Mehrheit der türkischen Eltern sich nicht ausreichend für die Schulsituation ihrer Kinder interessiert hat, vertrat sie dann auch den Standpunkt, dass die geleistete pädagogische Arbeit wichtig für die Integration der türkischen Schülerschaft in die deutsche Gesellschaft war?

Verhältnis zu den deutschen Lehrkräften

Die Mehrheit der Befragten vertritt den Standpunkt, dass ihre Arbeit seitens der deutschen Öffentlichkeit nicht ausreichend gewürdigt worden sei. Dieser Mangel an Anerkennung lässt sich auch im zwischenmenschlichen Austausch mit den deutschen Lehrkräften feststellen. Anhand der abgegebenen Bögen wurde klar, dass generell die Befragungsgruppe ihre Arbeit seitens der deutschen Lehrerschaft nicht immer vorurteilsfrei wahrgenommen sah. Speziell hinsichtlich ihrer türkischen Nationalität hatten sie das Empfinden, dass ihre deutschen Kollegen sie als weniger qualifizierte Pädagogen einstufen. Zugleich wurde aber auch ersichtlich, dass die befragten türkischen Lehrkräfte nicht das Gefühl hatten, im Berufsalltag seitens der deutschen Lehrer des jeweiligen Schulkollegiums ausgeklammert worden zu sein, da ein professioneller Austausch über pädagogische Fragestellungen allgemeiner sowie spezieller Art stattfand. Somit ergibt sich auch an dieser Stelle eine Frage, die im analytischen Teil dieser Arbeit erörtert werden soll: Ist eine befragte Person, die weniger die Meinung vertritt, sich mit Ressentiments seitens

der deutschen Lehrkräfte konfrontiert gesehen zu haben, eher der Ansicht, dass ihre deutschen Kollegen bei auftauchenden Problemen des Schulalltags auf ihre Fragen eingegangen sind bzw. dass es zu einem kollegialen Austausch hinsichtlich pädagogischer Aspekte der Unterrichtsgestaltung kam? Wenn eine befragte Lehrkraft der Ansicht ist, dass stets die deutschen Kollegen von ihr erwarteten, die Probleme der türkischen Kinder zu lösen, ist sie dann ebenfalls der Meinung, dass sie sich mit den deutschen Lehrkräften nicht ausreichend über Probleme der türkischen Schülerschaft austauschen konnte?

5.4 Analytischer Teil

5.4.1 Weitergehende analytische Überlegungen

Auf der Basis der im deskriptiven Teil vorgestellten Daten und der Erkenntnisse, sollen die folgenden fünf Aspekte und ihre erkenntnisinduzierenden Kausalitäten vorgestellt und anschließend analytisch erörtert werden:

1. Einstellung zu den Vorbereitungsklassen:

- Je mehr eine befragte türkische Lehrkraft angibt, die Vorbereitungsklassen als bewusst institutionalisierte Ausgrenzung der türkischen Schülerschaft wahrgenommen zu haben, desto eher gibt sie auch an, dass im Rahmen dieses Unterrichts mehr Gewicht auf die Erlernung der deutschen Sprache hätte gelegt werden müssen.

2. Rückkehrerwartung der türkischen Arbeitsmigranten:

- Diejenigen Lehrkräfte, die der Meinung sind, dass trotz der sich nicht erfüllenden Rückkehrerwartung der Arbeitsmigranten in die Türkei, die ursprünglichen Ziele des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts nicht als überholt galten, sind ebenfalls vermehrt der Ansicht, dass dieser Unterricht nicht hätte pädagogisch-didaktisch neu ausgerichtet werden müssen.

3. *Kommunikation zu den deutschen Kollegen:*

- Je weniger eine befragte türkische Lehrkraft angibt, sich mit Vorurteilen bezüglich ihrer Qualifikation, Nationalität oder ihres Glaubens konfrontiert gesehen zu haben, desto eher gibt sie auch an, dass deutsche Kollegen bei auftauchenden Problemen des Schulalltags auf ihre Fragen eingegangen seien.
- Je weniger eine befragte türkische Lehrkraft angibt, sich mit Vorurteilen bezüglich ihrer Qualifikation, Nationalität oder ihres Glaubens konfrontiert gesehen zu haben, desto eher gibt sie auch an, dass es zu einem kollegialen Austausch hinsichtlich pädagogischer Aspekte der Unterrichtsgestaltung kam.
- Türkische Lehrkräfte, die den Standpunkt vertreten, dass die deutschen Kollegen stets von ihnen erwarteten, die Probleme der türkischen Schüler zu lösen, sind ebenfalls vermehrt der Ansicht, dass sie sich mit den deutschen Lehrkräften nicht ausreichend über Probleme der türkischen Schüler austauschen konnten.

4. *Belastungsempfinden:*

- Die Lehrkräfte, welche den Einsatz an verschiedenen Schulen in einer Woche als belastend empfanden, fühlten sich ebenfalls vermehrt durch den im Nachmittagsbereich stattfindenden Unterricht belastet.

5. *Selbstwahrnehmung ihrer beruflichen Bedeutung:*

- Je mehr eine Lehrkraft angibt, dass der Großteil der türkischen Eltern sich nicht ausreichend genug für die Schulsituation ihrer Kinder interessiert hat, desto eher vertritt sie auch den Standpunkt, dass ihre pädagogische Arbeit wichtig für die Integration der türkischen Schülerschaft in die deutsche Gesellschaft war.

5.4.1.1 Einstellung zu den Vorbereitungsklassen

Innerhalb dieses Abschnitts soll auf die folgende erkenntnisinduzierende Kausalität eingegangen und noch weiter verdichtet werden:

Je mehr eine befragte türkische Lehrkraft angab, die Vorbereitungsklassen als bewusst institutionalisierte Ausgrenzung der türkischen Schülerschaft wahrgenommen zu haben, desto eher gab sie auch an, dass im Rahmen des Vorbereitungsunterrichts mehr Gewicht auf die Erlernung der deutschen Sprache hätte gelegt werden müssen.

Im Rahmen der nun folgenden Datenanalyse und den hiermit einhergehenden statistischen Testverfahren dieses Abschnitts wurden die Lehrkräfte und ihr Antworten zur Frage 24 (*„Empfanden Sie die Vorbereitungsklassen als bewusst institutionalisierte Ausgrenzung der türkischen Schüler von der übrigen Schülerschaft.“*) in zwei Gruppen unterschieden. Die erste Gruppe der “eher ablehnenden“ setzt sich aus jenen Lehrkräften zusammen, die bei diesem Item entweder gar nicht oder weniger zustimmten. Die übrigen Personen, die diesem Standpunkt eher oder sehr zustimmten, wurden der Gruppe der “eher zustimmenden“ zugeordnet. Diese letztgenannte zweite Gruppe stellt mit 28 Personen (33,6%) auch die Minderheit innerhalb des Samples dar.

Anhand der Frage 25 wurde festgestellt, inwiefern die befragten Lehrkräfte den Standpunkt vertreten, ob im Rahmen der Vorbereitungsklassen mehr Gewicht auf die Erlernung der deutschen Sprache gelegt hätte werden müssen. In diesem Kontext zeigt die Analyse der Daten auf, dass sich die beiden oben genannten Gruppen signifikant unterscheiden ($t(78.96) = -2.193$; $p = .031$), und zwar dahingehend, als dass die Gruppe der Befürworter eine signifikant höhere Zustimmung zu dem Item 25 hat ($M = 2.64$; $SD = .49$), als die Gruppe der “eher ablehnenden“ Lehrkräfte ($M = 2.3$; $SD = .91$).⁸

Im Hinblick auf die Frage, ob unter Umständen die angebotenen pädagogisch-didaktischen Hilfestellungen der deutschen Schulbehörde oder des türkischen Konsulats einen Einfluss darauf hatten, den Vorbereitungsunterricht als bewusst institutionalisierte Ausgrenzung der türkischen Schülerschaft wahrzunehmen, ist

⁸ Siehe Ausgabe 1, S. 320ff.

kein signifikanter Unterschied zwischen den Ablehnenden und den Befürwortern auszumachen – sowohl zwischen der angebotenen Unterstützung der deutschen Schulbehörde ($\chi^2 = .670$; $df = 1$; $p = .413$) als auch der des türkischen Konsulats ($\chi^2 = .008$; $df = 1$; $p = .929$) und diesen Unterricht als Diskriminierung einzustufen oder nicht, liegt kein signifikanter Zusammenhang vor.⁹

Durch die Datenanalyse wird ersichtlich, dass beim Vergleich der beiden Personengruppen, die “eher zustimmenden“ Lehrkräfte der Diskriminierungs-These bei auftretenden didaktisch-pädagogischen Unklarheiten verstärkt Rat bei externen Institutionen suchten. Dies gilt sowohl in signifikanter Weise im Hinblick auf das türkische Konsulat ($\chi^2 = 5.741$; $df = 1$; $p = .017$), als auch hinsichtlich der deutschen Schulbehörde ($\chi^2 = 4.866$; $df = 1$; $p = .027$). So zeigt sich, dass die “eher zustimmenden“ Lehrkräfte zu 39,3% innerhalb ihrer Gruppe bei auftretenden pädagogisch-didaktischen Problemstellungen Hilfestellungen beim türkischen Konsulat suchten. Im Vergleich dazu, sind es innerhalb der Gruppe der “eher ablehnenden“ Lehrkräften lediglich 15,4%. Parallel dazu ist festzustellen, dass die “eher zustimmenden“ Lehrkräfte zu 82,1% innerhalb ihrer Gruppe die deutsche Schulbehörde bei etwaigen Fragestellungen kontaktierten – bei den “eher ablehnenden“ Personen sind es hingegen 57,7% in ihrer Gruppe.¹⁰

Darüber hinaus ist durch die Auswertung der Daten zu erkennen, dass die zweite Gruppe der “eher zustimmenden“ Lehrkräfte bezüglich der Frage 24 sich im Durchschnitt mit Lerngruppen von rund 31 ($M = 30.50$; $SD = 8.93$) Kindern konfrontiert sah. Die Frage 24 “eher ablehnenden“ Lehrkräfte standen wiederum Klassenstärken von im Schnitt rund 26 Kindern ($M = 25.61$; $SD = 6.12$) gegenüber. Vor dem Hintergrund dieser Zahlen ist darauf hinzuweisen, dass insgesamt auch ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen und ihrer durchschnittlichen Schülerzahl auszumachen ist – die “eher zustimmenden“ Lehrkräfte hatten es im Mittel mit signifikant größeren Schülergruppen zu tun, als die “eher ablehnenden“ ($t(41.24) = -2.585$; $p = .013$).¹¹

Führt man sich die oben genannten Analyseergebnisse abschließend vor Augen, ergibt sich zusammenfassend folgendes Bild: diejenigen Lehrkräfte, die den

⁹ Siehe Ausgabe 2.

¹⁰ Siehe Ausgabe 3.

¹¹ Siehe Ausgabe 4.

Standpunkt vertreten, dass die Vorbereitungsklassen eine bewusste Diskriminierung der türkischen Kinder darstellten, sind vermehrt ebenfalls der Meinung, dass im Rahmen dieses Unterrichts ein höheres Gewicht auf die Erlernung der deutschen Sprache hätte gelegt werden müssen. Ferner wurde auch ersichtlich, dass diejenigen Personen, die in diesem Unterricht eine Segregationsfunktion sahen, bei pädagogisch-didaktischen Unklarheiten aktiver Hilfe und Rat bei externen Institutionen suchten. Abschließend sei angeführt, dass beide Gruppen bezüglich der Klassenstärken zu unterscheiden sind, und zwar dahingehend, dass die Gruppe, welche den Vorbereitungsunterricht als Diskriminierung der türkischen Schülerschaft wahrnahm, im Schnitt größere Lerngruppen unterrichten musste.

Die nachfolgenden Tabellen sollen die Ergebnisse dieses Kapitels übersichtlich zusammenfassen:

	„Empfanden Sie die Vorbereitungsklassen als bewusst institutionalisierte Ausgrenzung der türkischen Schüler von der übrigen Schülerschaft?“				
	Mittelwerte (SD)		M Diff	t(df)	p
	EA ^a	EZ ^b			
„Hätte Ihrer Meinung nach im Rahmen der Vorbereitungsklassen mehr Gewicht auf die Erlernung der deutschen Sprache gelegt werden sollen?“	2.3 (.91)	2.64 (.49)	-.341	-2.193 (78.96)	.031*
„Wie groß war in den Vorbereitungsklassen durchschnittlich einer Lerngruppe?“	25.61 (6.12)	30.5 (8.93)	-4.892	-2.585 (41.24)	.013*

^a Eher ablehnenden ; ^b Eher zustimmenden ; * (p < .05) ; ** (p < .01) ; *** (p < .001)

Tabelle 17: Kennwerte, Inferenzstatistiken und Effektstärken für AV's zwischen EA und EZ zum Themengebiet "Vorbereitungsklassen" 1.

	„Empfanden Sie die Vorbereitungsklassen als bewusst institutionalisierte Ausgrenzung der türkischen Schüler von der übrigen Schülerschaft?“			
	Anzahl		$\chi^2(df)$	p
	EA ^a	EZ ^b		
„Kam das türkische Konsulat während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen der Vorbereitungsklassen jemals auf Sie zu, um Ihnen pädagogisch-didaktische Hilfestellungen anzubieten?“	Ja: 4 (66,7%)	Ja: 2 (33,3%)	.008 (1)	.929
	Nein: 48 (64,9%)	Nein: 26 (35,1%)		
„Kam die deutsche Schulbehörde während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen der Vorbereitungsklassen jemals auf Sie zu, um Ihnen pädagogisch-didaktische Hilfestellungen anzubieten?“	Ja: 38 (67,9%)	Ja: 18 (32,1%)	.670 (1)	.413
	Nein: 14 (58,3%)	Nein: 10 (41,7%)		
„Haben Sie jemals während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen der Vorbereitungsklassen bei auftretenden didaktisch-pädagogischen Unklarheiten Hilfe beim türkischen Konsulat gesucht?“	Ja: 8 (42,1%)	Ja: 11 (57,9%)	5.741 (1)	.017*
	Nein: 44 (72,1%)	Nein: 17 (27,9%)		
„Haben Sie jemals während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen der Vorbereitungsklassen bei auftretenden didaktisch-pädagogischen Unklarheiten Hilfe bei der deutschen Schulbehörde gesucht?“	Ja: 30 (56,6%)	Ja: 23 (43,4%)	4.866 (1)	.027*
	Nein: 22 (81,5%)	Nein: 5 (18,5%)		

^a Eher ablehnenden ; ^b Eher zustimmenden ; * (p < .05) ; ** (p < .01) ; *** (p < .001)

Tabelle 18: Kennwerte, Inferenzstatistiken und Effektstärken für AV's zwischen EA und EZ zum Themengebiet "Vorbereitungsklassen" 2.

5.4.1.2 Neuausrichtung der Unterrichtsziele

Innerhalb dieses Abschnitts soll auf die folgende erkenntnisinduzierende Kausalität eingegangen und noch weiter verdichtet werden:

Diejenigen Lehrkräfte, die der Meinung sind, dass trotz der ausbleibenden Rückkehr der Arbeitsmigranten in die Türkei, die ursprünglichen Ziele des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts nicht als überholt galten, sind ebenfalls der Ansicht, dass dieser Unterricht nicht hätte pädagogisch-didaktisch neu ausgerichtet werden müssen.

Im Rahmen der nun folgenden Datenanalyse und den hiermit einhergehenden statistischen Testverfahren dieses Abschnitts wurden die Lehrkräfte und ihr Antworten zur Frage 37 (*„Schon nach kurzer Zeit stellte sich heraus, dass die türkischen Arbeitsmigranten und ihre Familien nicht beabsichtigten, in die Türkei zurückzukehren. Empfinden Sie die ursprünglichen Ziele des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts somit als überholt?“*) in zwei Gruppen unterschieden. Die erste Gruppe setzt sich aus den Lehrkräften zusammen, die diesem Item gar nicht oder weniger zustimmten, die zweite Gruppe aus jenen Personen, die eher bzw. sehr der Frage 37 zustimmten. In diesem Zusammenhang ist zu sagen, dass die erste Gruppe der „eher ablehnenden“ Lehrkräfte 46,3% und somit fasst die Hälfte der Befragten umfasst.

Anhand des Items 38 wurden die Lehrkräfte der vorliegenden Studie befragt, inwiefern sie der Ansicht sind, dass vor dem Hintergrund der sich nicht erfüllenden Rückkehrerwartung der türkischen Arbeitsmigranten und ihrer Familienmitglieder, es möglicherweise notwendig gewesen wäre, den Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts didaktisch neu auszurichten. Bei der Analyse der Daten zeigt sich, dass die erste „eher ablehnende“ Gruppe ebenfalls in signifikanter Weise weniger der Aussage zustimmt, dass dieser Unterricht hätte pädagogisch-didaktisch neu ausgerichtet werden müssen ($M = 1.947$; $SD = .87$), im Vergleich zur zweiten Gruppe, die mit einem höheren Zustimmungswert eher der Auffassung ist ($M = 2.477$; $SD = .76$), dass die Ziele überkommen waren und somit auch

die Unterrichtsinhalte den Umständen entsprechend hätten neu definiert werden müssen ($t(80) = -2.943$; $p = .004$).¹²

An dieser Stelle soll zusätzlich der Frage nachgegangen werden, ob die Gegner der Restrukturierung weniger über die Ziele und Inhalte des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts Bescheid wussten und aufgrund ihrer Unkenntnis des Lehrplanes eher dazu tendieren, die Unterrichtsinhalte nicht neu auszurichten. Dieser Gedankengang kann jedoch verworfen werden, da kein signifikanter Unterschied zwischen den "eher ablehnenden" und den "eher zustimmenden" Lehrkräften sowohl bezüglich der Auftragsklärung ($t(79.84) = -.695$; $p = .489$) als auch der didaktischen Transparenz ($t(79.77) = -1.4$; $p = .165$) vorliegt – beide Gruppen wurden gleich gut bzw. gleich schlecht hinsichtlich des Curriculums und der Ziele in Kenntnis gesetzt.¹³

Im Hinblick auf die Frage, ob unter Umständen die angebotenen pädagogisch-didaktischen Hilfestellungen der deutschen Schulbehörde oder des türkischen Konsulats einen Einfluss auf die Einstellung zu den Zielen dieses Unterrichts hatte, ist ebenfalls kein signifikanter Unterschied zwischen den Ablehnenden und den Befürwortern einer Neustrukturierung auszumachen – sowohl zwischen der angebotenen Unterstützung der deutschen Schulbehörde ($\chi^2 = .413$; $df = 1$; $p = .586$) als auch der des türkischen Konsulats ($\chi^2 = .086$; $df = 1$; $p = .769$) und der Einstellung eine Neuausrichtung zu befürworten oder nicht, liegt kein signifikanter Zusammenhang vor.¹⁴

Wie im deskriptiven Teil aufgezeigt, haben die befragten Lehrkräfte der vorliegenden Studie bei auftretenden didaktisch-pädagogischen Unklarheiten von sich aus eher Rat bei der deutschen Schulbehörde als bei dem türkischen Konsulat gesucht. In diesem Kontext zeigt die Datenanalyse auf, dass die Befürworter einer Neuausrichtung des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts in signifikanter Weise eher das türkische Konsulat aufsuchten, als die ablehnenden Lehrkräfte ($\chi^2 = 6.360$; $df = 1$; $p = .012$). Ferner wird anhand der Datenanalyse ebenso ersichtlich, dass eine marginale Signifikanz dahingehend zu erkennen ist, dass die Befürworter tendenziell eher auch die deutsche Schulbehörde aufgesucht haben, als

¹² Siehe Ausgabe 5.

¹³ Siehe Ausgabe 6.

¹⁴ Siehe Ausgabe 7.

die ablehnenden Lehrkräfte des Samples ($\chi^2 = 3.569$; $df = 1$; $p = .059$). Deskriptiv betrachtet setzen sich jene Personen, die beim türkischen Konsulat Hilfestellungen suchten, zu 21,1% aus den ablehnenden, und mit einem wesentlich höheren Anteil von 78,9% aus den befürwortenden Lehrkräften zusammen. Betrachtet man die Gruppe der Personen, die bei auftretenden pädagogisch-didaktischen Problemstellungen Rat bei der deutschen Schulbehörde suchten, so ist festzustellen, dass dieser Personenkreis von 39,7% ablehnenden, und von 60,3% befürwortenden Lehrkräften gebildet wird.¹⁵

Insgesamt ist abschließend festzuhalten, dass bei denjenigen Lehrkräften, die die Meinung vertreten, dass trotz der ausbleibenden Rückkehr der türkischen Kinder die Ziele des Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht nicht als überholt galten, ein gewisser Trägheitsmoment bezüglich einer Neuausrichtung der Ziele und des Curriculums dieses Unterrichts zu erkennen ist. Zum einen stimmt diese Gruppe dem Standpunkt weniger zu, dass dieser Unterricht den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen entsprechend hätte pädagogisch-didaktisch umstrukturiert werden müssen. Zum anderen zeigt die Auswertung der Daten ebenso, dass die, eine Umorganisation des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts befürwortende Lehrkräfte, aktiver den Austausch mit externen Institutionen gesucht haben.

Die nachfolgenden Tabellen sollen die Ergebnisse dieses Kapitels übersichtlich zusammenfassen:

	„Schon nach kurzer Zeit stellte sich heraus, dass die türkischen Arbeitsmigranten und ihre Familien nicht beabsichtigten, in die Türkei zurückzukehren. Empfanden Sie die ursprünglichen Ziele des Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht somit als überholt?“				
	Mittelwerte (SD)		M Diff	t(df)	p
	ENZ ^a	EZ ^b			
„War es Ihrer Meinung nach notwendig, den Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht zu dem Zeitpunkt als man erkannte, dass die Rückkehrerwartung sich nicht erfüllen würde, pädagogisch-didaktisch neu auszurichten?“	1.947 (.87)	2.477 (.76)	-.53	-2.943 (80)	.004**
„Wurden Sie vor der Aufnahme Ihrer Lehrtätigkeiten über die Ziele des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts aufgeklärt?“	1.11 (.894)	1.25 (.991)	-.145	-.695 (79.84)	.489
„Wurden Sie vor der Aufnahme Ihrer Lehrtätigkeiten über die Inhalte des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts aufgeklärt?“	.842 (.855)	1.136 (1.048)	-.294	-1.4 (79.77)	.165

^a Eher nicht zustimmend ; ^b Eher zustimmend ; * ($p < .05$) ; ** ($p < .01$) ; *** ($p < .001$)

Tabelle 19: Kennwerte, Inferenzstatistiken und Effektstärken für AV's zwischen ENZ und EZ zum Themengebiet "Neuausrichtung der Unterrichtsziele" 1.

¹⁵ Siehe Ausgabe 8.

	„Schon nach kurzer Zeit stellte sich heraus, dass die türkischen Arbeitsmigranten und ihre Familien nicht beabsichtigten, in die Türkei zurückzukehren. Empfanden Sie die ursprünglichen Ziele des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts somit als überholt?“			
	Anzahl		$\chi^2(df)$	p
	ENZ ^a	EZ ^b		
„Kam das türkische Konsulat während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts jemals auf Sie zu, um Ihnen pädagogisch-didaktische Hilfestellungen anzubieten?“	Ja: 2 (40%)	Ja: 3 (60%)	.086 (1)	.769
	Nein: 36 (46,8%)	Nein: 41 (53,2%)		
„Kam die deutsche Schulbehörde während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts jemals auf Sie zu, um Ihnen pädagogisch-didaktische Hilfestellungen anzubieten?“	Ja: 32 (47,8%)	Ja: 35 (52,2%)	.413 (1)	.586
	Nein: 6 (40%)	Nein: 9 (60%)		
„Haben Sie jemals während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts bei auftretenden didaktisch-pädagogischen Unklarheiten Hilfe beim türkischen Konsulat gesucht?“	Ja: 4 (21,1%)	Ja: 15 (78,9%)	6.36 (1)	.012*
	Nein: 34 (54%)	Nein: 29 (46%)		
„Haben Sie jemals während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts bei auftretenden didaktisch-pädagogischen Unklarheiten Hilfe bei der deutschen Schulbehörde gesucht?“	Ja: 23 (39,7%)	Ja: 35 (60,3%)	3.569 (1)	.059 ^(*)
	Nein: 15 (62,5%)	Nein: 9 (37,5%)		

^a Eher nicht zustimmend ; ^b Eher zustimmend; * (p < .05) ; ** (p < .01) ; *** (p < .001)

Tabelle 20: Kennwerte, Inferenzstatistiken und Effektstärken für AV's zwischen ENZ und EZ zum Themengebiet "Neuausrichtung der Unterrichtsziele" 2.

5.4.1.3 Kollegialer Austausch mit den deutschen Lehrkräften 1

Innerhalb dieses Abschnitts soll auf die folgende erkenntnisinduzierende Kausalität eingegangen und noch weiter verdichtet werden:

Je weniger eine befragte Person angibt, sich mit Vorurteilen bezüglich ihrer Qualifikation, Nationalität oder ihres Glaubens konfrontiert gesehen zu haben, desto eher gibt sie auch an, dass deutsche Kollegen bei auftauchenden Problemen des Schulalltags auf ihre Fragen eingegangen seien.

Im Rahmen der nun folgenden Datenanalyse und den hiermit einhergehenden statistischen Testverfahren dieses Abschnitts wurden die Lehrkräfte und ihr Antworten zur Frage 56 („Wenn ich versuchte Lösungen für auftauchende Probleme im Schulalltag zu finden, gingen deutsche Kollegen auf meine Fragen ein.“) in zwei Gruppen unterschieden. Die erste Gruppe der "eher ablehnenden" setzt sich aus

jenen Lehrkräften zusammen, die bei diesem Item entweder gar nicht oder weniger zustimmten. Die übrigen Personen, die diesem Standpunkt eher oder sehr zustimmten, wurden der Gruppe der "eher zustimmenden" zugeordnet. Diese letztgenannte Gruppe stellt mit 63 Personen (76,8%) auch die Mehrheit innerhalb des Samples dar.

Anhand der Frage 59 wurde festgestellt, inwiefern die befragten Lehrkräfte den Standpunkt vertreten, ob ein Teil der deutschen Kollegen sie im Vergleich zu ihnen als weniger qualifizierte Pädagogen betrachteten. In diesem Kontext zeigt die Analyse der Daten auf, dass sich die beiden oben genannten Gruppen signifikant unterscheiden ($t(45.06) = 2.032$; $p = .048$). Die Gruppe derjenigen Lehrkräfte, die wiedergab, dass ihre deutschen Kollegen bei auftauchenden Problemen des Schulalltags auf sie eingegangen sind, weist einen geringeren Zustimmungswert zum Item 59 vor ($M = 1.76$; $SD = .86$), als diejenigen Personen, die den Standpunkt vertreten, dass sie keine Unterstützung erhalten haben ($M = 2.11$; $SD = .57$).¹⁶ Demnach zeigt sich, dass diejenigen, die Hilfe erfahren haben, auch weniger den Eindruck hatten, seitens des deutschen Kollegiums als geringer qualifiziert angesehen worden zu sein.

Ein im Prinzip gleicher Sachverhalt liegt bei Frage 60 vor („*Ein Teil der deutschen Lehrer hatte Vorurteile gegenüber uns, weil wir Türken waren.*“). Auch hier ist anhand der Datenauswertung zu sehen, dass zwischen den beiden Personengruppen ein signifikanter Unterschied vorliegt ($t(35.8) = 3.715$; $p = .001$). Diejenigen Personen, die in ihrem Schulalltag seitens der deutschen Lehrkräfte Hilfestellungen erhalten haben, sind weniger der Ansicht, dass sie sich mit Ressentiments bezüglich ihrer türkischen Nationalität konfrontiert sahen ($M = 1.54$; $SD = .74$), als die Gruppe der "eher ablehnenden", die hinsichtlich der Frage 60 einen höheren Zustimmungswert zeigt ($M = 2.16$; $SD = .60$).¹⁷

Im Hinblick auf die Frage, ob das Item 61 („*Ein Teil der deutschen Lehrer hatte Vorurteile gegenüber uns, weil wir Muslime sind.*“), einen Einfluss auf die Wahrnehmung der befragten Lehrkräfte hatte, inwiefern ihnen seitens der deutschen Kollegen Unterstützung bei der Bewältigung von Problemen im Arbeitsalltag angeboten wurde, ist zwischen den beiden Gruppen ebenfalls ein signifikanter Un-

¹⁶ Siehe Ausgabe 9.

¹⁷ Siehe Ausgabe 10.

terschied auszumachen ($t(80) = 3.008$; $p = .004$). So ist bei der zweiten Personengruppe, die angibt, Hilfe seitens ihrer deutschen Kollegen bekommen zu haben, bei der Frage 61 ein geringerer Zustimmungswert festzustellen ($M = 1.14$; $SD = .69$), als bei der ersten Gruppe von Lehrkräften, die mit einem hohen Zustimmungswert eher der Meinung sind, dass sie sich aufgrund ihrer Konfession mit Vorurteilen seitens des deutschen Kollegiums konfrontiert ($M = 1.68$; $SD = .67$).¹⁸

Hinsichtlich der Fragestellung 57 („Wenn ich versuchte Kontakt zu deutschen Kollegen aufzunehmen, gingen diese auf mich ein.“) zeigt die Datenanalyse, dass zwischen der Gruppe der Lehrkräfte, die von ihren deutschen Kollegen Unterstützung erfahren hat, und der Gruppe, die keine/geringe Hilfestellungen erhalten hat, ein signifikanter Unterschied vorhanden ist ($t(28.29) = -6.011$; $p = .000$). So weisen die befürwortenden Lehrkräfte bezüglich der zwischenmenschlichen Ebene zu ihren deutschen Kollegen einen höheren Zustimmungswert vor ($M = 2.27$; $SD = .48$), als die „eher ablehnenden“ Personen der Umfrage ($M = 1.47$; $SD = .51$).¹⁹ Folglich kann gesagt werden, dass die Personengruppe mit keinem/geringem Ressentimentempfinden, die Qualität des kollegialen Umgangs als besser eingestuft hat.

Durch die Frage 54 sollte festgestellt werden, inwiefern die befragten Lehrkräfte der Meinung sind, dass ihre Anmerkungen zu den türkischen Kindern im Rahmen von Konferenzen Gehör fanden. Im Hinblick auf diesen Gesichtspunkt ist zwischen den beiden Gruppen erneut eine signifikante Differenz zu erkennen ($t(80) = -3.748$; $p = .000$). Die Gruppe derjenigen Lehrkräfte, die wiedergab, dass ihre deutschen Kollegen bei auftauchenden Problemen des Schulalltags auf sie eingegangen sind, weist einen höheren Zustimmungswert zum Item 54 auf ($M = 2.06$; $SD = .76$) und vertritt somit eher den Standpunkt, innerhalb von Konferenzen mit ihren Kommentaren wahrgenommen worden zu sein, als diejenigen Personen, die den Standpunkt vertreten, dass sie keine Unterstützung erhalten haben ($M = 1.37$; $SD = .50$).²⁰

Bezüglich der Frage, ob unter Umständen der Zeitpunkt, wann eine befragte Person ihren Schuldienst in Nordrhein-Westfalen aufnahm, einen Einfluss darauf hat,

¹⁸ Siehe Ausgabe 11.

¹⁹ Siehe Ausgabe 12.

²⁰ Siehe Ausgabe 13.

ob sie seitens ihre deutschen Kollegen Hilfestellungen bei auftretenden Problemen im Schulalltag erhalten hat oder nicht, liegt keine Beziehung vor – anhand eines Regressionsmodell konnte festgestellt werden, dass unabhängig von der Berufserfahrung bzw. dem Dienstantritt, kein signifikanter Einfluss hinsichtlich der Qualität des kollegialen Austauschs festzustellen ist ($R^2 = .028$; $p = .131$).²¹

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass diejenigen Personen, die in ihrem Schulalltag seitens der deutschen Lehrkräfte Hilfestellungen erhalten haben, eher der Meinung sind, dass ihre geäußerten Wünsche im Rahmen der Stundenplanung Berücksichtigung fanden ($M = 1.98$; $SD = .73$), als die Gruppe der “eher ablehnenden“ Personen ($M = 1.21$; $SD = .79$). Diese differierende Wahrnehmung, die sich in den unterschiedlichen Zustimmungswerten widerspiegelt, ist auch als signifikant einzustufen ($t(80) = -3.979$; $p = .000$).²²

Führt man sich die oben genannten Analyseergebnisse abschließend vor Augen, ergibt sich folgendes Bild: diejenigen Lehrkräfte, die den Standpunkt vertreten, dass bei auftretenden Problemen des Schulalltags ihre deutschen Kollegen auf sie eingingen und Unterstützungen anboten, sind vermehrt der Ansicht, dass sie sich weniger mit Ressentiments bezüglich ihrer Nationalität, ihrer Konfession oder ihrer beruflichen Qualifikation konfrontiert sahen. Ferner wird auch deutlich, dass diese Personengruppe innerhalb des Kollegiums anscheinend eher der Meinung ist, dass sie eine höhere Akzeptanz genoss, da sie eher die Auffassung vertritt, in den Konferenzen bezüglich ihrer Kommentare zu den türkischen Kindern wahrgenommen und auch innerhalb der Stundenplanung nicht übergangen worden zu sein. Diese Akzeptanz spiegelt sich ebenfalls im zwischenmenschlichen Kontakt zu den deutschen Kollegen wieder – dieser wurde von den türkischen Lehrkräften mit einer geringeren Wahrnehmung von Vorurteilen auch als besser eingestuft.

Die nachfolgende Tabelle soll die Ergebnisse dieses Kapitels übersichtlich zusammenfassen:

²¹ Siehe Ausgabe 14.

²² Siehe Ausgabe 15.

	„Wenn ich versuchte Lösungen für auftauchende Probleme im Schulalltag zu finden, gingen deutsche Kollegen auf meine Fragen ein.“				
	Mittelwerte (SD)		M Diff	t(df)	p
	EA ^a	EZ ^b			
„Ein Teil der deutschen Lehrer betrachtete uns im Vergleich zu ihnen als weniger qualifizierte Lehrer.“	2.11 (.57)	1.76 (.86)	.343	2.032 (45.06)	.048*
„Ein Teil der deutschen Lehrer hatte Vorurteile gegenüber uns, weil wir Türken waren.“	2.16 (.60)	1.54 (.74)	.618	3.715 (35.8)	.001***
„Ein Teil der deutschen Lehrer hatte Vorurteile gegenüber uns, weil wir Muslime sind.“	1.68 (.67)	1.14 (.69)	.541	3.008 (80)	.004**
„Wenn ich versuchte Kontakt zu deutschen Kollegen aufzunehmen, gingen diese auf mich ein.“	1.47 (.51)	2.27 (.48)	-.796	-6.001 (28.29)	.000***
„Haben im Rahmen von Zeugniskonferenzen/ Versetzungskonferenzen Ihre Anmerkungen und Hinweise zu türkischen Schülern bei den deutschen Kollegen Gehör gefunden?“	1.37 (.50)	2.06 (.76)	-.695	-3.748 (80)	.000***
„Würden Ihre Stundenplanwünsche seitens der Schulleitungen berücksichtigt?“	1.21 (.79)	1.98 (.73)	-.774	-3.979 (80)	.000***

^a Eher ablehnend ; ^b Eher zustimmend ; * (p < .05) ; ** (p < .01) ; *** (p < .001)

Tabelle 21: Kennwerte, Inferenzstatistiken und Effektstärken für AV's zwischen EA und EZ zum Themengebiet "Kollegialer Austausch mit deutschen Lehrkräften" 1.

5.4.1.4 Kollegialer Austausch mit den deutschen Lehrkräften 2

Innerhalb dieses Abschnitts soll auf die folgende erkenntnisinduzierende Kausalität eingegangen und noch weiter verdichtet werden:

Je weniger eine befragte Person angibt, sich mit Vorurteilen bezüglich ihrer Qualifikation, Nationalität oder ihres Glaubens konfrontiert gesehen zu haben, desto eher gibt sie auch an, dass es zu einem kollegialen Austausch hinsichtlich pädagogischer Aspekte der Unterrichtsgestaltung kam.

Im Rahmen der nun folgenden Datenanalyse und den hiermit einhergehenden statistischen Testverfahren dieses Abschnitts wurden die Lehrkräfte und ihr Antworten zur Frage 55 („Gab es zwischen Ihnen und den deutschen Lehrkräften einen kollegialen Austausch hinsichtlich pädagogischer Aspekte der Unterrichtsgestaltung?“) in zwei Gruppen unterschieden. Die erste Personengruppe setzt sich aus jenen Lehrkräften zusammen, die bei diesem Item entweder „Nie“ oder „Selten“ angaben und die den Gruppennamen "Eher kein Austausch" erhalten hat. Die übrigen Personen, die die diese Frage mit „In den meisten Fällen“ oder „Stets“ beantwortete, wurden der Gruppe "Eher Austausch" zugeordnet. Diese letztgenannte

zweite Gruppe stellt mit 52 Personen (63,4%) auch die Mehrheit innerhalb des Samples dar.

Anhand der Frage 59 wurde festgestellt, inwiefern die befragten Lehrkräfte den Standpunkt vertreten, dass ein Teil der deutschen Kollegen sie als geringer qualifizierte Pädagogen betrachteten. Die Gruppe derjenigen Lehrkräfte, die wiedergab, dass es zu einem kollegialen Austausch unterrichtlicher Planung kam, gab seltener an, seitens der deutschen Kollegen als weniger qualifiziert gesehen worden zu sein ($M = 1.77$; $SD = .83$). Demgegenüber wies die Lehrergruppe, die sich nie/selten mit ihren deutschen Kollegen über pädagogische Aspekte der Unterrichtsgestaltung austauschte, einen höheren Zustimmungswert zu der Frage 59 auf ($M = 1.97$; $SD = .76$). An dieser Stelle ist es jedoch nicht möglich, diese unterschiedliche Wahrnehmung als signifikant einzustufen ($t(80) = 1.066$; $p = .29$) – im Schnitt hatten beide Personengruppen bezüglich ihrer beruflichen Qualifikation dasselbe Vorurteilsempfinden.²³

Im Hinblick auf die Frage, ob das Item 61 (*„Ein Teil der deutschen Lehrer hatte Vorurteile gegenüber uns, weil wir Muslime sind.“*), einen Einfluss auf die Wahrnehmung der befragten Lehrkräfte hatte, inwieweit es zwischen ihnen und ihren deutschen Kollegen zu einem kollegialen Austausch von Unterrichtsaspekten gekommen ist, ist zwischen den beiden Gruppen jedoch ein signifikanter Unterschied auszumachen ($t(50.80) = 3.170$; $p = .003$). So ist bei der zweiten Personengruppe, die angibt, sich mit ihren deutschen Kollegen ausgetauscht zu haben, bei der Frage 61 ein geringerer Zustimmungswert festzustellen ($M = 1.08$; $SD = .62$), als bei der ersten Gruppe von Lehrkräften, die mit einem höheren Zustimmungswert eher der Meinung sind, dass sie sich aufgrund ihrer Konfession Vorurteilen seitens des deutschen Kollegiums gegenübersehen ($M = 1.6$; $SD = .77$).²⁴

Ein im Prinzip gleicher Sachverhalt liegt bei Frage 60 vor (*„Ein Teil der deutschen Lehrer hatte Vorurteile gegenüber uns, weil wir Türken waren.“*). Auch hier ist anhand der Datenauswertung zu sehen, dass zwischen den beiden Personengruppen ein signifikanter Unterschied vorliegt ($t(80) = 2.024$; $p = .046$). Diejenigen Personen, die sich in ihrem Schulalltag mit den deutschen Lehrkräften im Rahmen der Unterrichtsplanung ausgetauscht haben, sind weniger der Ansicht,

²³ Siehe Ausgabe 16.

²⁴ Siehe Ausgabe 17.

dass sie sich mit Ressentiments bezüglich ihrer türkischen Nationalität konfrontiert sahen ($M = 1.56$; $SD = .70$), als die Gruppe jener Personen, die angaben, dass es zu keinem/geringen Austausch kam. Diese weisen hinsichtlich der Frage 60 einen höheren Zustimmungswert auf ($M = 1.90$; $SD = .80$).²⁵

Bezüglich der Frage, ob unter Umständen der Zeitpunkt, wann eine befragte Person ihren Schuldienst in Nordrhein-Westfalen aufnahm, einen Einfluss darauf hat, in einen kollegialen Austausch mit den deutschen Lehrkräften eingetreten zu sein oder nicht, liegt keine Beziehung vor – anhand eines Regressionsmodell konnte festgestellt werden, dass unabhängig von der Berufserfahrung bzw. des Dienstantritts, kein signifikanter Einfluss hinsichtlich der Qualität des kollegialen Austauschs festzustellen ist ($R^2 = .002$; $p = .661$).²⁶

Im Rahmen der Umfrage sollten die befragten türkischen Lehrkräfte anhand des Items 39 angeben, an wie vielen Schulen sie in den 1970er und 1980er Jahren insgesamt eingesetzt wurden. Die Datenanalyse zeigt in diesem Zusammenhang, dass die Lehrkräfte der Gruppe “Eher Austausch“ hierbei einen Durchschnittswert von rund drei Schulen angeben ($M = 2.94$; $SD = 2.52$). Demgegenüber ist bei der anderen Lehrergruppe ein höherer Durchschnittswert von fast vier Schulen festzustellen ($M = 3.77$; $SD = 1.59$). Diese unterschiedlichen Mittelwerte sind jedoch nicht signifikant ($t(78) = 1.613$; $p = .111$)²⁷ – folglich ist es nicht möglich, aus der Anzahl der Schulen, an denen die befragten Personen eingesetzt wurden, etwaige Rückschlüsse auf die Qualität des kollegialen Austauschs zu ziehen.

Abschließend sei jedoch darauf hingewiesen, dass die Anzahl der wöchentlichen Schulwechsel von signifikanter Bedeutung ist ($t(79) = 3.419$; $p = .001$). Die Auswertung der Daten zeigt hierbei, dass diejenigen Lehrkräfte, die eher mit ihren deutschen Kollegen über die Unterrichtsgestaltung diskutierten, in der Woche rund zwei Mal die Schule wechseln mussten ($M = 2.39$; $SD = 1.87$). Die Gruppe der türkischen Lehrkräfte, die angaben, dass es zu keinem/geringen kollegialen Diskurs kam, musste hingegen wöchentlich fast viermal eine andere Schule aufsuchen ($M = 3.87$; $SD = 1.89$).²⁸ Somit wird also ersichtlich, dass eine geringere

²⁵ Siehe Ausgabe 18.

²⁶ Siehe Ausgabe 19.

²⁷ Siehe Ausgabe 20.

²⁸ Siehe Ausgabe 21.

wöchentliche Fluktuation mit der Qualität der kollegialen Kommunikation zusammenhängt.

Festzuhalten ist, dass die Wahrnehmung einer befragten türkischen Lehrkraft im Rahmen der vorliegenden Studie hinsichtlich der Frage, ob es zwischen ihr und ihren deutschen Kollegen zu einem kollegialen Austausch über pädagogische Aspekte der Unterrichtsgestaltung kam, nicht davon abhängt, dass sie unter Umständen seitens des deutschen Kollegiums als geringer qualifiziert eingestuft wurde. Demgegenüber ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die Wahrnehmung von Ressentiments bezüglich der Religion sowie der türkischen Nationalität eine signifikante Rolle spielt – je weniger sich die befragten türkischen Lehrkräfte mit Vorurteilen konfessioneller oder nationaler Art konfrontiert sahen, desto eher vertraten sie auch den Standpunkt, dass sie mit ihren deutschen Kollegen über Unterrichtsinhalte diskutieren konnten. Zuletzt sei darauf hingewiesen, dass ein Austausch mit den türkischen einerseits und den deutschen Lehrkräften andererseits unabhängig vom Dienstantritt bzw. Berufserfahrung sowie losgelöst von der Anzahl der Schulen, an denen die befragten Personen unterrichteten, stattfand. Was sich jedoch als signifikant herauskristallisiert hat, ist der Umstand der wöchentlichen Schulwechsel. Hierbei konnte festgestellt werden, dass, je seltener eine türkische Lehrkraft in einer Woche die Schule wechselte, sie desto eher angab, mit ihren deutschen Kollegen in einen Diskurs über Unterrichtsplanung eingetreten zu sein. Subsumierend ist folglich festzuhalten, dass, je höher die Akzeptanz einer befragten türkischen Lehrkraft innerhalb eines Kollegiums war, desto eher kam es zu einem kollegialen Austausch über pädagogische Inhalte der Unterrichtsplanung mit den deutschen Lehrkräften.

Die nachfolgende Tabelle soll die Ergebnisse dieses Kapitels übersichtlich zusammenfassen:

	„Gab es zwischen Ihnen und den deutschen Lehrkräften einen kollegialen Austausch hinsichtlich pädagogischer Aspekte der Unterrichtsgestaltung?“				
	Mittelwerte (SD)		M Diff	t(df)	p
	EKA ^a	EA ^b			
„Ein Teil der deutschen Lehrer betrachtete uns im Vergleich zu ihnen als weniger qualifizierte Lehrer.“	1.97 (.76)	1.77 (.83)	.197	1.066 (80)	.29
„Ein Teil der deutschen Lehrer hatte Vorurteile gegenüber uns, weil wir Türken waren.“	1.9 (.80)	1.56 (.70)	.342	2.024 (80)	.046*
„Ein Teil der deutschen Lehrer hatte Vorurteile gegenüber uns, weil wir Muslime sind.“	1.6 (.77)	1.08 (.62)	.523	3.17 (50.80)	.003**
„An wie vielen Schulen wurden Sie insgesamt in den 1970er und 1980er Jahren eingesetzt?“	3.77 (1.59)	2.94 (2.52)	.827	1.613 (78)	.111
„Bis zu wie viele Male mussten Sie zu dieser Zeit maximal während einer Woche die Schule wechseln?“	3.87 (1.89)	2.39 (1.87)	1.745	3.419 (79)	.001**

^a Eher kein Austausch ; ^b Eher Austausch ; * (p < .05) ; ** (p < .01) ; *** (p < .001)

Tabelle 22: Kennwerte, Inferenzstatistiken und Effektstärken für AV's zwischen EA und EZ zum Themengebiet "Kollegialer Austausch mit deutschen Lehrkräften" 2.

5.4.1.5 Kollegialer Austausch mit den deutschen Lehrkräften 3

Innerhalb dieses Abschnitts soll auf die folgende erkenntnisinduzierende Kausalität eingegangen und noch weiter verdichtet werden:

Türkische Lehrkräfte, die den Standpunkt vertreten, dass die deutschen Kollegen stets von ihnen erwarteten, die Probleme der türkischen Schüler zu lösen, sind ebenfalls der Ansicht, dass sie sich mit den deutschen Lehrkräften nicht ausreichend über Probleme der türkischen Schüler austauschen konnten.

Im Rahmen der nun folgenden Datenanalyse und den hiermit einhergehenden statistischen Testverfahren dieses Abschnitts wurden die Lehrkräfte und ihr Antworten zur Frage 58 („Wenn Probleme mit türkischen Schülern auftauchten, erwarten die deutschen Lehrern stets, dass sie von den türkischen Lehrern gelöst werden mussten.“) in zwei Gruppen unterschieden. Die erste Gruppe der "eher ablehnenden" setzt sich aus jenen Lehrkräften zusammen, die bei diesem Item entweder gar nicht oder weniger zustimmten. Die übrigen Personen, die diesem Standpunkt eher oder sehr zustimmten, wurden der Gruppe der "eher zustimmenden" zugeordnet. Diese letztgenannte zweite Gruppe stellt mit 46 Personen (56,1%) auch die Mehrheit innerhalb des Samples dar.

Anhand der Frage 53 wurde eruiert, in welchem Ausmaß sich die Lehrkräfte bei auftauchenden Problemen der türkischer Kinder mit ihren deutschen Kollegen austauschen konnten („*Konnten Sie sich an den Schulen, an denen Sie unterrichten, mit Ihren deutschen Kollegen im Allgemeinen über Probleme verständigen, die bei Ihren türkischen Schülern auftraten?*“). In diesem Zusammenhang zeigt die Analyse der Daten auf, dass sich die beiden oben genannten Gruppen signifikant unterscheiden ($t(80) = 3.697$; $p = .000$), und zwar dahingehend, als dass die Gruppe der „eher zustimmenden“ die Kontaktqualität zu ihren deutschen Kollegen signifikant niedriger einstufen ($M = 1.76$; $SD = .67$) als die Gruppe der „eher ablehnenden“ Lehrkräfte ($M = 2.28$; $SD = .57$).²⁹

Durch die Auswertung der Daten ist zu erkennen, dass die „eher zustimmenden“ Lehrkräfte bezüglich der Frage 58 sich im Durchschnitt mit Lerngruppen von rund 24 ($M = 24.2$; $SD = 6.36$) Kindern konfrontiert sahen. Die Frage 58 „eher ablehnenden“ Lehrkräfte standen wiederum Klassenstärken von im Schnitt rund 21 Kindern ($M = 20.78$; $SD = 4.34$) gegenüber. Vor dem Hintergrund dieser Zahlen ist darauf hinzuweisen, dass insgesamt auch ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen und ihrer durchschnittlichen Schülerzahl auszumachen ist – die „eher zustimmenden“ Lehrkräfte hatten es im Mittel mit signifikant größeren Schülergruppen zu tun, als die „eher ablehnenden“ ($t(78.66) = -2.887$; $p = .005$).³⁰

Durch die Datenanalyse wird ferner ersichtlich, dass auch ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden oben genannten Gruppen bezüglich ihrer Wahrnehmung vorliegt, Probleme der türkischen Schüler besser verstehen zu können, als ihre deutschen Kollegen ($t(64.07) = -2.303$; $p = .025$). Die Gruppe der „eher zustimmenden“ Lehrkräfte weist einen signifikant höheren Zustimmungswert ($M = 2.78$; $SD = .47$) vor, als die „eher ablehnenden“ Lehrkräfte ($M = 2.5$; $SD = .61$), so dass insgesamt gesagt werden kann, dass sich die Gruppe der Befürworter von Frage 58 ein höheres Einfühlungsvermögen in Bezug auf die türkischen Kinder zuspricht.³¹

²⁹ Siehe Ausgabe 22.

³⁰ Siehe Ausgabe 23.

³¹ Siehe Ausgabe 24.

Im Hinblick auf die Frage, inwiefern die Anmerkungen und Hinweise zu den türkischen Schülern im Rahmen von Konferenzen Gehör gefunden haben, zeigt die Untersuchung der Daten ebenfalls eine signifikante Differenz zwischen den beiden zu unterscheidenden Gruppen ($t(80) = 3.964$; $p = .000$). So ist zu sehen, dass die Befürworter der Frage 58 den Standpunkt vertreten, bezüglich ihrer Hinweise zu den türkischen Kindern und Jugendlichen innerhalb von Konferenzen signifikant weniger Gehör gefunden zu haben ($M = 1.36$; $SD = .71$), als die ablehnenden Lehrkräfte ($M = 2.25$; $SD = .69$).³²

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass anhand der Datenanalyse ebenfalls festzustellen ist, dass zwischen den beiden Gruppen ein signifikanter Unterschied hinsichtlich ihrer Wahrnehmung auszumachen ist, bei auftauchenden Problemen des Schulalltags Lösungshilfen seitens der deutschen Kollegen erhalten zu haben ($t(79.86) = 4.267$; $p = .000$). Es zeigt sich, dass die "eher ablehnenden" Lehrkräfte des Samplesangaben, in signifikanter Weise mehr Unterstützung ($M = 2.17$; $SD = .45$) durch ihre deutschen Kollegen erfahren zu haben, als die "eher zustimmenden" Lehrkräfte der Frage 58 ($M = 1.67$; $SD = .60$).³³

Infolgedessen ist festzuhalten, dass diejenigen Lehrkräfte, die die Wahrnehmung haben, dass sie primär verantwortlich waren, auftauchende Probleme der türkischen Kinder im Schulalltag zu lösen, durch folgende Aspekte charakterisiert werden können: zum einen wird deutlich, dass sie die Qualität des Austausches mit ihren deutschen Kollegen hinsichtlich der türkischen Kinder und deren Schulprobleme im Schnitt als geringer einstufen, als die Vergleichsgruppe der "eher ablehnenden". Zum anderen ist jedoch auch eine gewisse selbsterfüllende Prophezeiung dahingehend zu erkennen, als dass sie den Standpunkt vertreten, Probleme der türkischen Schülerschaft insgesamt besser nachvollzogen zu haben, als alle anderen Lehrkräfte. Somit zeichnet sich ein Gruppenbild von Lehrkräften ab, das geprägt ist von einem gewissen Grad an Isolation und einer sich selbst zugeschriebenen Aufgabe.

Die nachfolgende Tabelle soll die Ergebnisse dieses Kapitels übersichtlich zusammenfassen:

³² Siehe Ausgabe 25.

³³ Siehe Ausgabe 26.

	„Wenn Probleme mit türkischen Schülern auftauchen, erwarteten die deutschen Lehrer stets, dass sie von den türkischen Lehrern gelöst werden mussten.“				
	Mittelwerte (SD)		M Diff	t(df)	p
	EA ^a	EZ ^b			
„Konnten Sie sich an den Schulen, an denen Sie unterrichteten, mit Ihren deutschen Kollegen im Allgemeinen über Probleme verständigen, die bei Ihren türkischen Schüler auftauchten?“	2.28 (.76)	1.76 (.67)	.517	3.697 (80)	.000***
„Wie groß war in dem Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht durchschnittlich eine Lerngruppe?“	20.78 (4.34)	24.2 (6.36)	-3.418	-2.887 (78.66)	.005**
„Ein türkischer Lehrer konnte die Probleme der türkischen Schüler besser verstehen als seine deutschen Kollegen.“	2.5 (.61)	2.78 (.47)	-.283	-2.303 (64.07)	.025*
„Haben im Rahmen von Zeugniskonferenzen/Versetzungskonferenzen Ihre Anmerkungen und Hinweise zu türkischen Schülern bei den deutschen Kollegen Gehör gefunden.“	2.25 (.69)	1.36 (.71)	.62	3.964 (80)	.000***
„Wenn ich versuchte Lösungen für auftauchende Probleme im Schulalltag zu finden, gingen deutsche Kollegen auf meine Fragen ein.“	2.17 (.45)	1.67 (.60)	.493	4.267 (79.86)	.000***

^a Eher ablehnend ; ^b Eher zustimmend ; * (p < .05) ; ** (p < .01) ; *** (p < .001)

Tabelle 23: Kennwerte, Inferenzstatistiken und Effektstärken für AV's zwischen EA und EZ zum Themengebiet "Kollegialer Austausch mit deutschen Lehrkräften" 3.

5.4.1.6 Belastungsempfinden im Nachmittagsunterricht

Innerhalb dieses Abschnitts soll auf die folgende erkenntnisinduzierende Kausalität eingegangen und noch weiter verdichtet werden:

Die Lehrkräfte, welche den Einsatz an verschiedenen Schulen in einer Woche als belastend empfanden, fühlten sich ebenfalls durch den im Nachmittagsbereich stattfindenden Unterricht belastet.

Im Rahmen der nun folgenden Datenanalyse und den hiermit einhergehenden statistischen Testverfahren dieses Abschnitts wurden die Lehrkräfte und ihr Antworten zur Frage 43 („Wie belastend empfanden Sie nachmittags stattfindenden Unterricht?“) in zwei Gruppen unterschieden. Die erste Gruppe der "eher nicht belasteten" setzt sich aus jenen Lehrkräften zusammen, die den Nachmittagsunterricht entweder gar nicht oder nur in geringem Maße als belastend einstufen, die zweite Gruppe aus jenen Personen, die ihn zum Teil oder in hohem Maße als belastend wahrnahmen, und somit als "eher belastet" titulierte werden. Diese letztgenannte Gruppe stellt mit 72 Personen (87,6%) die große Mehrheit unter den befragten Lehrkräften dar.

Die Auswertung der Daten verdeutlicht, dass die Schulwechsel sowohl pro Tag als auch pro Woche in signifikanter Weise mit dem Belastungsempfinden zusammenhängen. So ist festzustellen, dass die “eher belasteten“ Lehrkräfte an einigen Tagen fast bis zu zweimal ($M = 1.8$; $SD = .98$) die Schule wechselten, “eher nicht belastete“ Lehrkräfte dies an einem Tag jedoch maximal nur einmal ($M = .8$; $SD = .92$) taten ($t(79) = -3.05$; $p = .003$).³⁴ Im Hinblick auf die Anzahl der wöchentlichen Schulwechsel ist zu sagen, dass Lehrkräfte mit einem hohen Belastungsempfinden durchschnittlich rund dreimal ($M = 3.15$; $SD = 1.95$) innerhalb einer Woche eine andere Schule aufsuchten, und somit signifikant häufiger als die “eher nicht belasteten“ Lehrkräfte, die dies im Schnitt nur rund einmal ($M = 1.4$; $SD = 1.73$) taten ($t(79) = -2.704$; $p = .008$).³⁵

Die Analyse der Daten zeigt auch auf, dass ein signifikanter Zusammenhang dahingehend zu erkennen ist, dass Lehrkräfte, die den Nachmittagsunterricht als belastend einstufen, ebenfalls schwerpunktmäßig innerhalb der Personengruppe wiederzufinden sind, die den Umstand der Freiwilligkeit des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts als störend empfanden ($\chi^2 = 4.605$; $df = 1$; $p = .032$). Dies spiegelt sich auch auf deskriptiver Ebene wieder – innerhalb der “eher belasteten“ Lehrkräfte stimmten 58 Personen (80,6%) eher der Frage 35 zu („Empfanden Sie es als belastend, dass der Muttersprachliche Ergänzungsunterricht kein Pflichtunterricht, sondern ein freiwilliges Angebot darstellte?“).³⁶

In diesem Zusammenhang sei ebenfalls darauf hingewiesen, dass die “eher belasteten“ Lehrkräfte die Motivation der Schülerschaft im nachmittags stattfindenden Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht auch als signifikant geringer eingeschätzt haben, als die “eher nicht belasteten“ Lehrkräfte ($t(10.61) = 2.591$; $p = .026$).³⁷

Anhand der Datenanalyse wird ferner ersichtlich, dass die “eher nicht belasteten“ Lehrkräfte sich im Schnitt mit Lerngruppengrößen von 21 ($M = 20.8$; $SD = 1.45$), die “eher belasteten“ Lehrkräfte wiederum sich mit 23 Kindern ($M = 22.96$; $SD = 5.91$) konfrontiert sahen. In diesem Kontext ist aber darauf hinzuweisen, dass kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen und ihrer durchschnittli-

³⁴ Siehe Ausgabe 27.

³⁵ Siehe Ausgabe 28.

³⁶ Siehe Ausgabe 29.

³⁷ Siehe Ausgabe 30.

chen Schüleranzahl auszumachen ist – beide Gruppen hatten es im Schnitt mit gleich großen Schülergruppen zu tun ($t(80) = -1.107$; $p = .272$).³⁸

Insgesamt ist somit festzuhalten, dass die türkischen Lehrkräfte der vorliegenden Studie, die den im Nachmittagsbereich angesiedelten Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht als belastend wahrnahmen, sich auf der einen Seite mit Motivationsproblemen seitens der Schülerschaft auseinandersetzen mussten, auf der anderen Seite sich mit institutionellen Problemstellungen konfrontiert sahen. Hierbei ist zum einen der Umstand der Freiwilligkeit dieses Unterrichts zu nennen, zum anderen die von ihnen eingeforderte Notwendigkeit, innerhalb eines Tages oder einer Woche an mehreren unterschiedlichen Schulen zu arbeiten.

Die nachfolgenden beiden Tabellen sollen die Ergebnisse dieses Kapitels übersichtlich zusammenfassen:

	„Wie belastend empfanden Sie nachmittags stattfindenden Unterricht?“				
	Mittelwerte (SD)		M Diff	$t(df)$	p
	ENB ^a	EB ^b			
„Bis zu wie viele Male mussten Sie zu dieser Zeit maximal während eines Tages die Schule wechseln?“	.8 (.92)	1.8 (.98)	-1.003	-3.05 (79)	.003**
„Bis zu wie viele Male mussten Sie zu dieser Zeit maximal während einer Woche die Schule wechseln?“	1.4 (1.73)	3.15 (1.95)	-1.755	-2.704 (79)	.008**
„Wie hoch empfanden Sie die Lernmotivation der türkischen Schüler des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts nachmittags?“	1.0 (.67)	.431 (.53)	.569	2.591 (10.61)	.026*
„Wie groß war in dem Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht durchschnittlich eine Lerngruppe?“	20.8 (1.45)	22.96 (5.91)	-2.158	-1.107 (80)	.272

^a Eher nicht belastet ; ^b Eher belastet ; * ($p < .05$) ; ** ($p < .01$) ; *** ($p < .001$)

Tabelle 24: Kennwerte, Inferenzstatistiken und Effektstärken für AV's zwischen ENB und EB zum Themengebiet "Belastungsempfinden im Nachmittagsunterricht" 1.

	„Wie belastend empfanden Sie nachmittags stattfindenden Unterricht?“			
	Anzahl		$\chi^2(df)$	p
	ENB ^a	EB ^b		
„Empfanden Sie es als belastend, dass der Muttersprachliche Ergänzungsunterricht keinen Pflichtunterricht, sondern ein freiwilliges Angebot darstellte?“	Ja: 5 (7,9%)	Ja: 58 (92,1%)	4.605 (1)	.032*
	Nein: 5 (26,3%)	Nein: 14 (73,7%)		

^a Eher nicht belastet ; ^b Eher belastet ; * ($p < .05$) ; ** ($p < .01$) ; *** ($p < .001$)

Tabelle 25: Kennwerte, Inferenzstatistiken und Effektstärken für AV's zwischen ENB und EB zum Themengebiet "Belastungsempfinden im Nachmittagsunterricht" 2.

³⁸ Siehe Ausgabe 31.

5.4.1.7 Selbstwahrnehmung ihrer beruflichen Bedeutung

Innerhalb dieses Abschnitts soll auf die folgende erkenntnisinduzierende Kausalität eingegangen und noch weiter verdichtet werden:

Je mehr eine Lehrkraft angibt, dass der Großteil der türkischen Eltern sich nicht genug für die Schulsituation ihrer Kinder interessiert hat, desto eher vertritt sie auch den Standpunkt, dass ihre pädagogische Arbeit wichtig für die Integration der türkischen Schülerschaft in die deutsche Gesellschaft war.

Im Rahmen der nun folgenden Datenanalyse und den hiermit einhergehenden statistischen Testverfahren dieses Abschnitts wurden die Lehrkräfte und ihr Antworten zur Frage 66 (*„Die meisten türkischen Eltern interessierten sich in den 1970er und 1980er Jahren nicht genug für die Schulsituation ihrer Kinder.“*) in zwei Gruppen unterschieden. Die erste Gruppe der “eher ablehnenden“ setzt sich aus jenen Lehrkräften zusammen, die bei diesem Item entweder gar nicht oder weniger zustimmten. Die übrigen Personen, die diesem Standpunkt eher oder sehr zustimmten, wurden der Gruppe der “eher zustimmenden“ zugeordnet. Diese letztgenannte zweite Gruppe stellt mit 50 Personen (61%) auch die Mehrheit innerhalb des Samples dar.

Anhand der Frage 67 wurde festgestellt, inwiefern die befragten Lehrkräfte den Standpunkt vertreten, ob ihre Arbeit wichtig für die Integration der türkischen Kinder in die deutsche Gesellschaft war (*„Die Arbeit der türkischen Lehrer in den 1970er und 1980er Jahren war wichtig für die Integration der türkischen Schüler in die deutsche Gesellschaft.“*). In diesem Kontext zeigt die Analyse der Daten, dass sich die beiden oben genannten Gruppen signifikant unterscheiden ($t(80) = -3.452$; $p = .001$), und zwar dahingehend, als dass die Gruppe der Befürworter eine signifikant höhere Zustimmung zu dem Item 67 hat ($M = 2.7$; $SD = .51$), als die Gruppe der “eher ablehnenden“ Lehrkräfte ($M = 2.3$; $SD = .58$).³⁹

Durch das Item 63 hatten die befragten Lehrkräfte die Möglichkeit wiederzugeben, in welchem quantitativen Umfang die türkischen Eltern durchschnittlich an den Elternsprechabenden ihrer Kinder teilnahmen. Hierbei zeigt die Auswertung

³⁹ Siehe Ausgabe 32.

der Daten, dass die Gruppe der Befürworter eine geringere Teilnahme der türkischen Eltern an diesen Abenden angab ($M = 1.26$; $SD = 1.07$), als die Gruppe der "eher ablehnenden" Lehrkräfte ($M = 1.78$; $SD = 1.10$). Vor dem Hintergrund dieser Zahlen ist darauf hinzuweisen, dass insgesamt auch ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen und ihrer Wahrnehmung bezüglich des Interesses der türkischen Eltern, sich an Elternsprechabenden über die schulische Situation ihres Kindes zu erkundigen vorliegt – die "eher zustimmenden" Lehrkräfte gaben im Mittel einen signifikant geringeren prozentualen Anteil an, als die "eher ablehnenden" Personen des Samples ($t(80) = 2.134$; $p = .036$).⁴⁰

An dieser Stelle soll der Frage nachgegangen werden, ob die Gruppe der befürwortenden Lehrkräfte unter Umständen außerhalb der Schule (z.B. im Vereinslokal, in Kaffeehäusern etc.) häufiger mit den türkischen Eltern über die Schulprobleme ihrer Kinder kommuniziert hat. Dieser Gedankengang kann jedoch verworfen werden, da kein signifikanter Unterschied zwischen der Gruppe der "eher zustimmenden" und der "eher ablehnenden" Lehrkräfte im Hinblick auf die Häufigkeit von Beratungsgesprächen außerhalb der Schule vorliegt – sowohl die erste als auch die zweite Gruppe hat sich genauso häufig bzw. genauso selten außerhalb der Schule mit den türkischen Eltern über die Schulprobleme ihrer Kinder ausgetauscht ($t(80) = .459$; $p = .648$).⁴¹

Darüber hinaus soll untersucht werden, ob die "eher zustimmende" Gruppe vermehrt die Meinung vertritt, dass sich im Allgemeinen die türkischen Eltern bei auftretenden Schulproblemen ihrer Kinder an erster Stelle an sie wandten. Diese Überlegung ist jedoch zu negieren. Sowohl zwischen der Wahrnehmung, dass sich die türkischen Eltern bei auftauchenden Schulproblemen grundsätzlich zunächst an die türkischen Lehrer oder an die deutschen Lehrer oder an beide Gruppen gleichzeitig wandten und der Einstellung, dass sich die türkischen Eltern nicht genug für die Schulsituation ihrer Kinder interessiert haben, liegt kein signifikanter Zusammenhang vor ($\chi^2 = 2.060$; $df = 3$; $p = .560$).⁴²

Im Hinblick auf die Frage, ob die pädagogische Arbeit der türkischen Lehrkräfte "der ersten Stunde" seitens der türkischstämmigen Bevölkerungsgruppe ausrei-

⁴⁰ Siehe Ausgabe 33.

⁴¹ Siehe Ausgabe 34.

⁴² Siehe Ausgabe 35.

chend gewürdigt wurde, zeigt zwar die Untersuchung der Daten, dass die Gruppe der Befürworter einen geringeren Zustimmungswert vorweist ($M = 1.86$; $SD = .88$), als die "eher ablehnenden" Lehrkräfte ($M = 1.91$; $SD = .59$). Jedoch ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass diese Differenz nicht signifikant ist ($t(79.82) = 0.285$; $p = .776$).⁴³ Ähnliches gilt für das Item 69 („Die Arbeit der türkischen Lehrer des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts wurde seitens der deutschen Öffentlichkeit ausreichend gewürdigt.“). So gab die "eher zustimmende" Gruppe erneut einen geringeren Zustimmungswert an ($M = .96$; $SD = .69$), als die "eher ablehnenden" Lehrkräfte ($M = 1.06$; $SD = .62$). Doch auch hier ist festzustellen, dass diese Differenz nicht als signifikant einzuordnen ist ($t(80) = 0.677$; $p = .500$).⁴⁴

Insgesamt lässt sich die Gruppe derjenigen Lehrkräfte, die schwerpunktmäßig der Ansicht sind, dass sich die meisten türkischen Eltern in den 1970er und 1980er Jahren nicht genug für die Schulsituation ihrer Kinder interessierten, wie folgt beschreiben: zum einen ist diese Gruppe vermehrt der Meinung, dass ihre pädagogische Arbeit wichtig für die Integration der türkischen Schülerschaft in die deutsche Gesellschaft war. Zum anderen gaben sie ebenfalls häufiger an, dass die Eltern in einem geringeren Maße an den Elternsprechabenden teilnahmen. An dieser Stelle sei aber darauf hingewiesen, dass es bei dieser Gruppe nicht möglich ist, die Eigenwahrnehmung ihrer beruflichen Bedeutung durch eine höhere Kontakthäufigkeit mit den türkischen Eltern zu unterstreichen: sie waren für die Erziehungsberechtigten weder die erste Anlaufstelle, noch tauschten sie sich außerhalb der Schulzeit vermehrt mit den türkischen Eltern über etwaige Schulprobleme ihrer Kinder aus. Es ist ebenfalls nicht möglich, eine Korrelation zwischen dieser Gruppe und ihrer Selbstwahrnehmung hinsichtlich der Bedeutsamkeit ihrer pädagogischen Arbeit einerseits und einer fehlenden gesellschaftlichen Würdigung andererseits festzustellen.

Die nachfolgenden beiden Tabellen sollen die Ergebnisse dieses Kapitels übersichtlich zusammenfassen:

⁴³ Siehe Ausgabe 36.

⁴⁴ Siehe Ausgabe 37.

	„Die meisten türkischen Eltern interessierten sich in den 1970er und 1980er Jahren nicht genug für die Schulsituation ihrer Kinder.“				
	Mittelwerte (SD)		M Diff	t(df)	p
	EA ^a	EZ ^b			
„Die Arbeit der türkischen Lehrer in den 1970er und 1980er Jahren war wichtig für die Integration der türkischen Schüler in die deutsche Gesellschaft.“	2.3 (.58)	2.7 (.51)	-.419	-3.452 (80)	.001**
„Wie viele der betroffenen türkischen Eltern besuchten Sie in den 1970er und 1980er Jahren im Durchschnitt an den Elternsprechabenden, die an Ihrer Schule/Ihren Schulen veranstaltet wurden?“	1.78 (1.1)	1.26 (1.07)	.521	2.134 (80)	.036*
„Wie häufig redeten Sie an Orten, an denen türkische Bürger zusammentrafen (z.B. Vereinslokale, Moscheen, Kaffeehäuser) mit Eltern direkt über die Schulprobleme ihrer Kinder?“	.719 (.89)	.64 (.66)	.079	.459 (80)	.648
„Die Arbeit der türkischen Lehrer wurde in den 1970er und 1980er Jahren seitens der türkischstämmigen Bevölkerungsgruppe ausreichend gewürdigt.“	1.91 (.59)	1.86 (.88)	.046	.285 (79.82)	.776
„Die Arbeit der türkischen Lehrer wurde in den 1970er und 1980er Jahren seitens der deutschen Öffentlichkeit ausreichend gewürdigt.“	1.06 (.62)	.96 (.69)	-2.158	.677 (80)	.5

^a Eher ablehnend ; ^b Eher zustimmend ; * (p < .05) ; ** (p < .01) ; *** (p < .001)

Tabelle 26: Kennwerte, Inferenzstatistiken und Effektstärken für AV's zwischen ENB und EB zum Themengebiet "Selbstwahrnehmung ihrer beruflichen Bedeutung" 1.

	„Die meisten türkischen Eltern interessierten sich in den 1970er und 1980er Jahren nicht genug für die Schulsituation ihrer Kinder.“				
	Anzahl		χ ² (df)	p	
	EA ^a	EZ ^b			
„Um Schulprobleme ihrer Kinder zu besprechen, wandten sich türkische Eltern in den 1970er und 1980er Jahren im Allgemeinen zunächst an...“	„...türkische Lehrer.“	16 (34%)	31 (66%)	2.06 (3)	.56
	„...deutsche Lehrer.“	0 (0%)	1 (100%)		
	„...sowohl an türkische als auch an deutsche Lehrer.“	15 (46,9%)	17 (53,1%)		

^a Eher ablehnend ; ^b Eher zustimmend ; * (p < .05) ; ** (p < .01) ; *** (p < .001)

Tabelle 27: Kennwerte, Inferenzstatistiken und Effektstärken für AV's zwischen ENB und EB zum Themengebiet "Selbstwahrnehmung ihrer beruflichen Bedeutung" 2.

5.5 Diskussion der Ergebnisse

Das zentrale Anliegen der vorliegenden Studie war es, einen Beitrag zur unzureichenden Erkenntnislage hinsichtlich der arbeitsweltlichen Situation der türkischen Lehrkräfte "der ersten Stunde" zu leisten, welche in den 1970er und 1980er Jahren in Nordrhein-Westfalen im Rahmen der Vorbereitungsklassen respektive des Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht gearbeitet haben. Um diese Berufsgruppe als einen Teil der bundesrepublikanisch-pädagogischen Historie in das Bewusstsein der Öffentlichkeit zu rücken, wurden anhand eines deskriptiv-

analytischen Zugangs Erkenntnisse zu jenen arbeitsweltlichen Bedingungen dieser Lehrerschaft gewonnen, die ihre pädagogische Arbeit mit der türkischer Schülerschaft jener Jahre definierten.

Hierfür wurde dem Leser im *ersten, darstellenden Teil* dieser Arbeit zunächst ein deskriptiver Überblick über die durch die Umfrage gesammelten Daten präsentiert. Sie bildeten die Grundlage für die erkenntnisinduzierenden Kausalitäten, die im *zweiten, analytischen Teil* erörtert wurden. Hierbei wurde das Ziel verfolgt, anhand eines analytischen Zugriffs verschiedener berufspädagogischer Aspekte das Datenmaterial weiter zu verdichten, um somit wiederum eine weitergehende Schärfung der Konstitutionsbedingungen von Beruflichkeit der türkischen Lehrkräfte "der ersten Stunde" herbeizuführen.

Wie zu Beginn dieser Arbeit aufgezeigt, lag sowohl im türkisch- als auch im deutschsprachigen Raum eine Forschungslücke bezüglich der beruflichen Arbeitssituation der türkischen Lehrkräfte "der ersten Stunde" als Bindeglied zwischen den seitens der deutschen Bildungspolitik in den 1970er und 1980er Jahren postulierten Determinanten und der zu beschulenden türkischen Schülerschaft der ersten Generation vor. An dieser Stelle ist nun festzuhalten, dass, von historischer Neugier motiviert, diverse Erkenntnisse bezüglich der Wahrnehmungsmuster dieser Personengruppe im Hinblick auf ihren Berufsalltag erarbeitet werden konnten. Um die Perspektive dieser Lehrkräfte auf ihre pädagogische Arbeit mit den türkischen Kindern eruieren zu können, wurde auf einen Fragenpool zurückgegriffen, der dem Leser nun Antworten u.a.

- zur Person und zu Unterrichtserfahrungen in der Türkei,
- zum Dienstantritt in Nordrhein-Westfalen und dem Einsatz in den Vorbereitungsklassen sowie dem Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht,
- zu den wechselnden Einsatzorten sowie zum Nachmittagsunterricht und den hiermit einhergehenden Belastungen,
- zur Einschätzung der verwendeten Lehr- und Lernmittel,
- zum Schüler-Lehrer-Verhältnis,
- zum Verhältnis zu den deutschen Kollegen und
- zu den Beziehungen im Hinblick auf die türkischen Eltern bietet.

Aufbauend hierauf war es möglich, präziser festzustellen, wie differenziert diese Lehrkräfte die ihre schulische Arbeit definierenden Determinanten und Restriktionen erlebten. Auf der Grundlage der im deskriptiven Teil vorgestellten Daten und Erkenntnisse konnten anhand der empirischen Aggregation Gruppencharakteristika abgeleitet werden, die dem Leser einen genaueren Zugang zu den Wahrnehmungen dieser Pädagogen bieten, wie er sowohl im deutschen als auch im türkischen Wissensdiskurs noch nicht präsentiert wurde. So konnten die folgenden fünf Aspekte und ihre erkenntnisinduzierenden Kausalitäten vorgestellt und anschließend analytisch erörtert werden, die dabei helfen, diese Lehrkräfte und ihre Sicht der Dinge auf die schulische Arbeit dezidiert zu umschreiben:

- Einstellungen zu den Vorbereitungsklassen
- Rückkehrerwartung der türkischen Arbeitsmigranten
- Kommunikation zu den deutschen Kollegen
- Belastungsempfinden
- Selbstwahrnehmung ihrer beruflichen Bedeutung

Die Auswertung der Daten hat aufgezeigt, dass rund drei Viertel der befragten Lehrkräfte weder über die Ziele noch über das Curriculum des Vorbereitungsunterrichts aufgeklärt wurden. In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass rund ein Drittel der an der Umfrage teilgenommenen Personen wiedergab, die Vorbereitungsklassen als eine bewusste Diskriminierung der türkischen Kinder innerhalb des deutschen Schulsystems empfunden zu haben. Parallel hierzu konnte ebenfalls festgestellt werden, dass zum einen sich diese Personengruppe im Vorbereitungsunterricht mit signifikant größeren Klassenstärken konfrontiert sah. Zum anderen wurde durch die Datenanalyse ebenfalls ersichtlich, dass die Befürworter der Diskriminierungs-These signifikant eher die Meinung vertreten, dass innerhalb der Vorbereitungsklassen mehr Gewicht auf die Erlernung der deutschen Sprache hätte gelegt werden müssen. Abschließend sei daran erinnert, dass diese Personengruppe aktiver bei aufkommenden didaktisch-pädagogischen Unklarheiten Hilfestellungen bei externen Institutionen (sowohl beim türkischen Konsulat als auch bei der deutschen Schulbehörde) suchten.

Die Wahrnehmung des Vorbereitungsunterrichts als Segregationsfunktion der türkischen Kinder deckt sich mit den empirischen Ausführungen von Boos-

Nünning et al. (Boos-Nünning, et al., 1983 S. 340ff.). Die Autoren vertreten ebenfalls den Standpunkt, dass durch diese Klassen innerhalb des Schulsystems eine Selektions- und Zuweisungsfunktion vorliegt. Vor dem Hintergrund administrativer Regelungen, die formell ihre Legitimation in der Sprachproblematik findet und offiziell das fachliche Lernen der ausländischen Kinder weiterführen soll, könne die Unterrichtsorganisation der Vorbereitungsklassen zu einer Separationsmaßnahme denaturieren, die die ausländischen Schüler aus den Regelklassen heraushält. Bezüglich dieser „*Praxis einer unreflektierten und uninformierten Anpassungspädagogik*“ (Boos-Nünning, et al., 1983 S. 348) verweisen die Autoren auf „*Kreisläufe der Reproduktion schulischer Stigmatisierungsprozesse*“ (Boos-Nünning, et al., 1983 S. 352), die sich ihrer Ansicht nach wie folgt skizzieren lassen:

„In dieser Weise erzeugen punktuelle und eindimensionale Vorbereitungsmaßnahmen einen doppelten Entlastungseffekt für die Bildungssysteme. Sie sorgen für die vorübergehende Aussonderung von Schülern, die dem Unterricht aufgrund sprachlicher Defizite nicht folgen können; und indem sie diese Aussonderung mit – freilich verkürzten – pädagogischen Argumenten begründen, liefern sie für den Fall, daß Schüler nach abgeschlossener Vorbereitung dem Regelunterricht nicht oder nicht zureichend folgen können, die Grundlage für Erklärungen, die auf andere als sprachliche Schwierigkeiten, auf allgemeinere, dem einzelnen Schüler insgesamt zurechenbare Defizite mit scheinbar logischer Stringenz rekurrieren. Damit schließt sich der Kreis ein weiteres Mal: die ausländischen Schüler sind als problembelastete Gruppe und als Belastung für die Schulen identifiziert; im unglücklichen Fall öffnet sich der Kreis in eine nach unten gerichtete Spirale, an deren Ende ein weiterer administrativer Akt steht: die permanente Zuweisung in Klassen oder Schulen für lernschwache Kinder.“ (Boos-Nünning, et al., 1983 S. 349)

Führt man sich abschließend die institutionellen Rahmenbedingungen vor Augen, mit denen sich die türkischen Lehrkräfte innerhalb der Vorbereitungsklassen auseinandersetzen mussten – hohe Klassenfrequenzen, Heterogenität der türkischen Schülerschaft im Hinblick auf Alter, Sprachstand und Vorwissen, Fehlen von klaren Zielperspektiven sowie Curricula, mangelnde strukturelle Koordination und Durchführung dieses Unterrichts im Deutschen als Fremdsprache – wäre es interessant, wenn weitere Forschungsarbeiten detailliert untersuchen würden, welche (institutionellen) Schwierigkeiten sich bei der Überleitung der türkischen Kinder von den Vorbereitungs- in die Regelklassen ergaben. Hierdurch würde die Möglichkeit bestehen, Faktoren zu ermitteln, die unter Umständen dazu beigetragen

haben könnten, die Akkulturation der türkischen Kinder und Jugendlichen und ihre Integrationsmöglichkeiten in das Schulsystem Nordrhein-Westfalens und darüber hinaus in die deutsche Gesellschaft der 1970er und 1980er Jahren zu beschränken.

Trotz der sich nicht erfüllenden Rückkehrerwartung der türkischen Arbeitsmigranten und ihrer Kinder, vertrat mit 46,3% ein nicht unerheblicher Teil der befragten Lehrkräfte den Standpunkt, dass die eigentlichen Ziele des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts (Vorbereitung der türkischen Schülerschaft auf eine zeitnahe Rückkehr in die Türkei) nicht als überholt galten. Hierbei konnte ebenfalls festgestellt werden, dass diese Personengruppe signifikant eher die Meinung vertritt, dass trotz veränderter gesellschaftlicher Vorzeichen, eine pädagogisch-didaktische Umstrukturierung des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts nicht notwendig gewesen sei. An dieser Stelle soll erneut darauf aufmerksam gemacht werden, dass unabhängig davon, ob man die Umorganisation dieses Unterrichts befürwortet hat oder nicht, alle befragten Personen nur in unzureichender Weise über die pädagogisch-didaktische Ausrichtung aufgeklärt wurden.

Vor dem Hintergrund der mangelhaften Zieltransparenz bzw. der nicht ausreichenden curricularen Aufklärung des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts sei darauf hingewiesen, dass die Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen relativ frühzeitig im Jahre 1976 hinsichtlich der Richtlinien und Erlasse Folgendes ausgesprochen hat:

„1. Richtlinien für den Unterricht der Kinder ausländischer Arbeitnehmer, sind eine wichtige und notwendige Ausgangsbasis und Hilfe für ausländische Lehrkräfte. Darum sollen sie schnellstmöglich veröffentlicht werden.

2. Den ausländischen Kollegen sind Übersetzungen der entscheidenden Rechtsgrundlagen, Zeugnisse und amtlichen Vordrucke aus allen Bereichen der Schulverwaltung in der Landessprache zur Verfügung zu stellen (z.B. Schulpflichtgesetz, Androhung eines Bußgeldverfahrens).“ (Bildung, 1976 S. 88)

Führt man sich diese Erörterungen vor Augen, wird deutlich, dass zwischen den offiziellen Verlautbarungen und der Realisierung in der Praxis eine nicht unerhebliche Lücke vorgelegen haben muss.

Hinsichtlich der Richtlinien des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts und den hiermit einhergehenden Zielen und Inhalten sind im zeitgenössischen Diskurs

Überlegungen angestellt worden, die ein fächerübergreifendes Unterrichten inkludieren:

„Eine weitere, hier noch nicht genannte Aufgabe des muttersprachlichen Unterrichts scheint mir zu sein, die neuen Lerninhalte, die auch Schüler in deutschen Regelklassen erwerben, in der Muttersprache zu versprachlichen. Auf diese Weise kann Stoff, der z.B. in den Fächern Mathematik, Physik usw. in deutscher Sprache erarbeitet wird, in der Muttersprache gefestigt werden. Es wäre dann für den Schüler in beiden Sprachen abrufbar und wäre nach einer eventuellen Rückkehr verfügbar zum Weiterlernen.“ (Irskens, 1976 S. 78)

Bezüglich dieser letztgenannten Aspekte wäre es wünschenswert, über weitergehende Studien zu verfügen, die Aufschluss darüber bieten, a) welche Faktoren maßgeblich für eine unzureichende Auftragsklärung der türkischen Lehrkräfte im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts beigetragen haben und b) ob sowie in welchem Umfang überhaupt Bemühungen vorlagen, interdisziplinär zu unterrichten. Speziell hinsichtlich des letztgenannten Punktes könnte die Möglichkeit bestehen, herauszufinden, ob anhand einer curricularen Vernetzung Bestrebungen vorlagen, die unter Umständen vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten der türkischen Kinder wahrzunehmen und diese zu fördern oder auch zu fordern.

„Schule und Unterricht sind Orte des Arbeitens, Lernens und Leistens, aber auch der sozialen Interaktion und Kontakte.“ (Gläser-Zikuda, et al., 2004 S. 27) Im Rahmen dieser Studie wurde ebenfalls ein Blick auf die Wahrnehmung der türkischen Lehrkräfte der 1970er und 1980er bezüglich ihres sozialen Status innerhalb des deutschen Schulkollegiums geworfen. Vogtmann weist in diesem Zusammenhang auf Folgendes hin:

„Die ausländischen Lehrer befinden sich selbst wie ausländische Arbeitnehmer und ihre Kinder in einer sozial benachteiligten Position gegenüber den einheimischen Lehrerkollegen. Dies zeigt sich u.a. darin, dass sie im Kollegium nicht immer als voll gleichwertig angesehen und angenommen werden.“ (Vogtmann, 1976 S. 6)

Domhof wiederum ist der Ansicht, dass für eine aktive Mitarbeit der ausländischen Lehrkräfte es unablässig sei, dass

„die deutschen Lehrer ihnen in echter Kollegialität begegnen, ihre Arbeit anerkennen und ihnen durch Rat und Tat beweisen, daß wir sie als Menschen und Kollegen schätzen und sie als Pädagogen im Dienst an der Jugend achten.“ (Domhof, 1976 S. 25)

Die Auswertung der Empirie und die anschließend Datenanalyse haben in diesem Kontext aufgezeigt, dass die befragten türkischen Lehrkräfte, unabhängig vom Zeitpunkt ihres Dienstantritt an den nordrhein-westfälischen Schulen, in signifikanter Weise den zwischenmenschlichen Kontakt zu ihren deutschen Kollegen umso besser einstufen, je weniger sie sich mit Ressentiments bezüglich ihrer Konfession, Staatsangehörigkeit oder im Hinblick auf ihre berufliche Qualifikation auseinandersetzen mussten – oder andersrum formuliert: je größer das Empfinden von Vorurteilen, umso geringer der kollegiale Austausch.

„Man kann von den ausländischen Lehrern kaum erwarten, daß sie die Sozialisation der Kinder in einer Gesellschaft unterstützen helfen, von der sie sich selbst abgelehnt glauben und die sie infolgedessen auch selbst ablehnen. Sie sind daher in den meisten Fällen weder willens noch fähig, die Schüler in ihrem schulischen Sozialisationsprozeß in Hinblick auf die deutsche Schule zu unterstützen.“ (Boos-Nünning, et al., 1980 S. 12)

Vor diesem Hintergrund der oben angeführten Erkenntnisse erhebt sich die Frage, inwiefern und in welchem Ausmaß das Ressentimentempfinden die Integrationsbemühungen der türkischen Lehrkräfte tangiert hat – hat eine möglicherweise vorhandene Voreingenommenheit des deutschen Kollegiums die Funktion der türkischen Lehrkräfte als Multiplikator des Integrationsprozesses in die deutsche Gesellschaft unterminiert, und wenn ja, in welchem Ausmaß? Ist es möglich, einen Zusammenhang zwischen keinem/geringen Ressentimentempfinden der türkischen Lehrkräfte einerseits und verstärkten Akkulturationsbemühungen andererseits festzustellen? Liegt im Umkehrschluss eine Kausalität dahingehend vor, als dass eine negativ konnotierte soziale Stellung im Schulkollegium ein Abrücken von Integrationsbemühungen durch die türkischen Lehrkräfte bedeutete?

Unabhängig davon, ob das Ziel der Integration in die deutsche Gesellschaft oder die Reintegration in das Heimatland verfolgt wird, spricht Domhof den ausländischen Lehrkräften eine zentrale Stellung im notwendigen Sozialisationsprozess der Kinder zu:

„Erfolg oder Mißerfolg hängen dabei wesentlich vom ausländischen Lehrer ab, von seiner Fähigkeit und seinem Engagement, den Kindern seines Herkunftslandes in den Konflikten und Lernschwierigkeiten der deutschen Regelklassen zu helfen und den deutschen Lehrern und Mitschülern die besondere Situation einsichtig zu machen.“ (Domhof, 1976 S. 21)

Vor dem Hintergrund dieser zentralen Rollenzuschreibung der ausländischen Lehrkräfte innerhalb des Sozialisationsprozesses der ausländischen Schülerschaft, sei jedoch darauf hingewiesen, dass diese Pädagogen *„zu wenig in ihrer Rolle als Sozialisationsagent der Kinder, sondern mehr als Lückenbüßer bei einer zunehmenden Zahl von ausländischen Kindern gesehen“* (Boos-Nünning, 1976 S. 45) wurden. Dieser Gedankengang findet sich auch innerhalb der vorliegenden Studie wieder – mit 56,1% hat ein nicht unbedeutender Anteil der befragten Personen wiedergegeben, dass primär sie dafür verantwortlich waren, auftauchende Probleme der türkischen Kinder im Schulalltag zu lösen. Hierbei konnte ebenfalls festgestellt werden, dass diese Personengruppe zum einen den Standpunkt vertrat, Probleme der türkischen Schülerschaft insgesamt besser nachvollzogen zu haben als andere Lehrkräfte. Zum anderen wurde auch ersichtlich, dass sie die Qualität des Austausches mit ihren deutschen Kollegen über die Probleme der türkischen Kinder signifikant schlechter einstufen. Führt man sich in diesem Zusammenhang jedoch vor Augen, dass den türkischen Lehrkräften innerhalb des Integrationsprozesses der türkischen Schülerschaft eine wichtige Scharnierfunktion zugesprochen wurde, ist es umso ernüchternder festzustellen, dass sie in erster Linie eigenverantwortlich und ohne Unterstützung auftauchende Schulprobleme der türkischen Kinder zu lösen hatten – speziell wenn man bedenkt, wie umfangreich der *„Aufgabenkatalog“* war, den sie neben ihrer unterrichtlichen Tätigkeit zusätzlich im Rahmen ihrer erzieherischen Arbeit zu bewältigen hatten: Förderung der Beziehung zwischen den türkischen und den deutschen Kindern sowie Lehrern, Heranführung der Kinder in das soziale, politische und kulturelle Leben der Gesellschaft, Hilfestellungen bei der Bewältigung psychischer Probleme etc., oder, um es anhand eines Fragebogenkommentars wiederzugeben: *„In der Schule war ich Lehrer, gleichzeitig aber auch für die Kinder Sozialarbeiter, für die Eltern wiederum Schulleiter, Übersetzer und Ansprechpartner bei sozialen Problemen.“*

Anhand dieses Kommentars wird deutlich, welche wichtige Bedeutung die türkischen Lehrkräfte in den 1970er und 1980er Jahren als Vermittler zwischen den Erziehungsvorstellungen der türkischen Familien einerseits und den Ansprüchen der deutschen Schule andererseits hatten.

„Er wird von den Eltern als Vertrauensmann angesehen, denn in einer Gesellschaft, die sie nicht kennen, und in der sie so unsicher und mißtrauisch sind, brauchen sie jemanden, der ihre Sprache versteht,

ihnen bei der Lösung auftauchender Probleme helfen kann und vor allem ihre Kinder so erzieht, wie sie sich es wünschen. Lehrer-Eltern Beziehungen unter den Ausländern in Deutschland sind aus dem Grund intensiver, bedeutungsvoller und aufrichtiger.“ (Kücüközkan, 1976 S. 61)

Viele türkische Eltern legten großes Gewicht auf eine gute Schul- und Berufsausbildung ihrer Kinder. Ihr Ziel hierbei war es zu verhindern, dass ihre Kinder aufgrund unzureichender Leistungen entweder zu einer Sonderschule geschickt wurden, bzw. es trotz Widerstands deutscher Lehrkräfte durchzusetzen, dass sie eine weiterführende Schule besuchen konnten. (Hunn, 2005 S. 418f.) Trotz dieser Wünsche der türkischen Eltern lag jedoch eine Diskrepanz zwischen den anvisierten Zielen und der schulischen Laufbahn der Kinder vor. Neben den institutionellen Erschwernissen als Erklärungsansatz sei hierbei auch auf das folgende Zitat verwiesen:

„Wir wollten, [dass unsere Kinder] ... lernen und einen eigenen Beruf ergreifen. Aber es wurde nichts daraus. Die Wahrheit ist bitter; wenn wir ehrlich sind, die Schuld an diesem Misserfolg lag auch an uns, den Eltern. Wir konnten uns ihrer Probleme nicht annehmen und sie lösen, weil uns die Sprachkenntnisse fehlten und wir von der Arbeit ermüdet waren. Außer unserem Desinteresse kamen noch die Diskriminierung und Abweisung von den Schulen und Arbeitsstellen, die sie wünschten hinzu, und die Probleme wurden größer.“ (Can, zit. aus Tepecik, 2002 S. 161)

Diese Kluft konnte auch anhand der vorliegenden Studie und den hierbei gewonnenen Wahrnehmungen der türkischen Lehrkräfte festgestellt werden. So vertraten 61% der Befragten den Standpunkt, dass sich die türkischen Eltern in den 1970er und 1980er nicht ausreichend genug für die Schulsituation ihrer Kinder interessiert hätten. Gleichzeitig wurde auch ersichtlich, dass diese Lehrkräfte signifikanter Weise ebenfalls den Standpunkt vertreten, dass die türkischen Eltern nur in einem geringem Maße an den Elternsprechabenden teilnahmen, um sich über die Schulsituation ihres Kindes zu informieren. Letztendlich sei ebenso darauf hingewiesen, dass diese Lehrkräfte auch der Ansicht sind, dass ihre pädagogischen Bemühungen um die türkische Schülerschaft wichtig für die Integration dieser Kinder in die deutsche Gesellschaft waren.

Kücüközkan vertritt vor dem Hintergrund des umfangreichen, den türkischen Lehrkräften zugeschriebenen „Aufgabenkatalogs“ den Standpunkt, dass der „Beitrag der ausländischen Lehrer zur Integration der ausländischen Schüler in die

deutsche Schul-Klasse und in die deutsche Gesellschaft nicht übersehen werden“ (Küçüközkan, 1976 S. 60) darf. In diesem Kontext verweist Boos-Nünning auf einen Aspekt, der im Rahmen der vorliegenden Studie und ihrer Datenanalyse ebenfalls zum Vorschein kam:

„Eine weitere Belastung ergibt sich daraus, daß der Muttersprachliche Unterricht in den meisten Schulen außerhalb des eigentlichen Stundenplans stattfindet. Das bedeutet besondere Anstrengungen sowie die zeitliche und räumliche Isolierung des ausländischen Lehrers.“ (Boos-Nünning, 1980 S. 12)

Über vier Fünftel der befragten Personen gaben an, dass sie den nachmittags stattfindenden Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht als belastend empfanden. Hierbei konnte festgestellt werden, dass diese Personen zum einen sich im Nachmittagsunterricht signifikanter Weise mit Motivationsproblemen seitens der türkischen Kinder konfrontiert sahen, zum anderen aber auch der Umstand der Freiwilligkeit dieses Unterrichtsangebots sowie die Notwendigkeit, innerhalb eines Tages oder einer Woche an mehreren unterschiedlichen Schulen arbeiten zu müssen, diesen Personenkreis charakterisiert. An dieser Stelle erhebt sich die Frage, inwiefern und in welchem Ausmaß noch diese institutionellen Rahmenbedingungen die türkischen Lehrkräfte in ihren pädagogischen Bemühungen behindert haben. Exemplarisch hierfür seien folgende Fragestellungen genannt: Wie sind die türkischen Lehrkräfte vor dem Hintergrund der Freiwilligkeit dieses Unterrichts, mit der unregelmäßigen Teilnahme der türkischen Kinder im Nachmittagsbereich umgegangen? Wie konnten bzw. haben sie hierbei auf die unterschiedlichen Kenntnisstände der türkischen Kinder, bedingt durch ihre unregelmäßige Teilnahme im Nachmittagsunterricht, reagieren? In welchem Umfang hat das unregelmäßige Erscheinen einen kontinuierlichen, fortschreitenden Unterricht behindert? Vor welchen Herausforderungen standen sie im Hinblick auf ihre Eigenorganisation, speziell wenn sie innerhalb einer Woche an mehreren unterschiedlichen Schulen unterrichten mussten? Durch die Erörterung dieser Fragen anhand von weiteren, zukünftigen Studien, würde die Möglichkeit bestehen, a) weitere Faktoren des schulischen Sozialisationsprozesses der türkischen Kinder in den 1970er und 1980er Jahren aufzudecken sowie b) eine weitergehende Schärfung der beruflichen Situation der türkischen Lehrkräfte *“der ersten Stunde“* herbeizuführen. Somit könnten zusätzliche sozialgeschichtliche Beiträge geleistet werden, die anhand von weiteren interessanten Zugängen ein Feld der historischen Bildungsforschung

noch mehr ausweiten würden – nämlich das, der türkischen Lehrkräfte “der ersten Stunde“.

„Trotz ihrer geringen Sprachkenntnisse, trotz des mangelhaften Wissens über die deutsche Gesellschaft und Kultur, trotz der Unkenntnis in schulrechtlichen und schulorganisatorischen Fragen, mußte man die Erziehung der Kinder und ihre Vorbereitung für die deutsche Klasse den ausländischen Lehrern überlassen, weil sie trotz allem die wichtigen Grundlagen hatten, um den Kindern helfen zu können, nämlich ihre Muttersprache, ihre Kultur, Kenntnisse ihrer Mentalität und ihrer Erziehung und der Einstellung ihrer Landsleute im Bezug auf die Erziehung ihrer Kinder.“ (Hohmann, 1976 S. 54)

6 Fazit und Ausblick

Die erziehungspolitisch Verantwortlichen der Bundesrepublik Deutschland aber auch Nordrhein-Westfalens verfolgten bei der Beschulung der Migrantenkinder mit dem Ende der 1960er sowie dem Beginn der 1970er Jahre eine Schulpolitik, die auf historisch gewachsenen, konservativen Leitideen basierte. Hierdurch entstand ein bildungspolitisches Spannungsfeld, in das die Kinder der ausländischen Arbeitnehmer verortet waren. Formell waren sie zwar in die allgemeine Schulpflicht miteinbezogen und sollten am Regelunterricht teilnehmen, doch parallel hierzu versuchte man die seitens der Bildungsminister als aufoktroyierte Notwendigkeit empfundenen Richtlinien des EG-Rates zur Beschulung dieser Schülerschaft gerecht zu werden. Diese Richtlinien zielten darauf ab, die Migrantenkinder auf eine baldige Rückkehr in ihre Heimatländer vorzubereiten. Dies geschah in Nordrhein-Westfalen zum einen durch die Separation dieser Schüler in den sogenannten *Vorbereitungsklassen*, in denen unter dem Vorzeichen der Förderung eventuell vorliegende Defizite in der deutschen Sprache abgebaut werden sollten, um sie somit offiziell für den Regelunterricht vorzubereiten. Dass hierdurch ein Parallelschulsystem mit national homogenen Klassen entstand, das in erster Linie mehr eine ausgrenzende als integrierende Funktion übernahm, wurde im Vorfeld dieser Arbeit dargelegt. Ab der Mitte der 1980er Jahre wurde innerhalb der nordrhein-westfälischen Schullandschaft der *Muttersprachliche Ergänzungsunterricht* installiert, der zwar auf der einen Seite den Vorbereitungsunterricht ablöste, jedoch im Kern weiterhin von der Annahme einer baldigen Rückkehr der Arbeitsmigranten und ihrer Familienmitglieder in die Ursprungsländer ausging, und deswegen ebenfalls die Schüler auf ihr zukünftiges Leben vorbereiten sollte.

Innerhalb dieses historischen und institutionellen Rahmens wurde mit der vorliegenden Studie der Versuch unternommen, einen ersten Zugang zu einem bis heute nur unzureichend untersuchten Gebiet der historischen Bildungsforschung zu unternehmen. Im Mittelpunkt des Interesses stand hierbei das Vorhaben, die arbeitsweltlichen Bedingungen der türkischen Lehrkräfte "der ersten Stunde", die in den 1970er und 1980er Jahren in Nordrhein-Westfalen im Rahmen des Vorbereitungsunterrichts respektive des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts gearbeitet haben, zu skizzieren und zu kartographieren. Für dieses Forschungsinteresse wurde auf einen deskriptiv-analytischen Zugang zurückgegriffen, der dem Le-

ser neben der darstellenden Empirie auch erkenntnisinduzierende Kausalitäten präsentierte, die Erkenntnisse und Rückschlüsse zu jenen arbeitsweltlichen Konstitutionsbedingungen dieser Personengruppe bot, die die pädagogische Arbeit mit der türkischen Schülerschaft jener Jahre definierten.

An dieser Stelle soll darauf aufmerksam gemacht werden, dass die vorliegende Untersuchung keinen Absolutheitsanspruch erhebt – vielmehr sollte sie, wie oben erwähnt, einerseits einen ersten Zugang zu diesem Themengebiet bieten, zum anderen Denkanstöße für weitere Forschungsarbeiten präsentieren, wie sie im vorangegangenen Kapitel zur Diskussion der deskriptiv-analytischen Ergebnisse vorgestellt wurden. Hierdurch würde die Möglichkeit bestehen, weitere Erkenntnisse zu gewinnen, wie das deutsche Bildungswesen, bedingt durch den gesellschaftlichen Wandel aufgrund der Einwanderung nach Deutschland mit Beginn der 1960er Jahre, auf die migrationsbedingte Heterogenität ihres Klientel reagiert hat. Somit könnten Zugänge zu zusätzlichen Erklärungen gefunden werden, welche Folgen dies für den Bildungsweg der türkischen Kinder und Jugendlichen in den 1970er und 1980er Jahren hatte. Durch weitere zu leistende Untersuchungen, könnten daraufhin Antworten generiert werden, welche strukturellen Merkmale des deutschen Bildungswesens oder auch welche Methoden und Inhalte von Bildung und Erziehung daran mitgewirkt haben, den Bildungserfolg der türkischen Schülerschaft zu ermöglichen oder auch zu erschweren. Durch weitere historisch-sozialwissenschaftliche Studien könnten somit retrospektive Beschreibungen und strukturgeschichtliche Interpretationen der historischen Erinnerungen sowie Erfahrungen dieser Migrantengruppe erarbeitet werden, die wiederum Bestandteile von zukünftigen Erklärungsmodellen oder auch Theorieentwürfen wären.

Anhand eines interdisziplinären Vorgehens würde ferner die Möglichkeit bestehen, die Vertiefung sozialhistorischen Erkenntnisvermögens herbeizuführen. Hierbei würde es darum gehen, die Interaktion der türkischen Lehrkräfte der “ersten Stunde“ so in den interdependenten Zusammenhang der Entwicklung der türkeistämmigen Kinder und Jugendlichen innerhalb des gesellschaftlichen Kontexts der 1970er und 1980er Jahre einzubetten, dass multidimensionale sowie multikausale Variablen die gesellschaftliche Wirklichkeit im historischen Prozess wiedergeben und erklären. Bei diesem interdisziplinären Ansatz der Migrationsforschung würde das wissenschaftliche Spektrum Forschungsrichtungen der Sozio-

logie, der Geschichtswissenschaft sowie der Pädagogik und Linguistik umfassen, die mit sozial- und/oder kulturhistorischen Ansätzen Erklärungsmodelle für multidimensionale, multikausale sowie interdependente Beziehungsgeflechte zwischen dieser Berufsgruppe, den türkischen Schülern und ihrer Umwelt erarbeiten würden. (Bade, 2004 S. 14ff.) Hierbei könnten neben den im Diskussionskapitel dem Leser vorgestellten Denkanstößen auch noch Antworten auf die folgenden, offen gebliebenen Fragestellungen generiert werden:

- Wie und in welchem Umfang haben die türkischen Lehrkräfte “der ersten Stunde“ im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht Religionsunterricht durchgeführt?
- Welche Unterrichtsmethoden und -stile brachten diese Lehrkräfte durch ihre Ausbildung in der Türkei mit? Waren die angewandten Lernverfahren lehrergelenkt oder schülerzentriert und inwiefern haben die veränderten Anforderungen der Gesellschaft sowie der Schülerschaft zu einer Veränderung in den Methoden beigetragen?
- Wie und in welchem Umfang haben Verhaltensauffälligkeiten sozialer und/oder emotionaler Art von einzelnen türkischen Schülern die Komplexität der beruflichen Situation der türkischen Lehrkräfte verstärkt?
- Kam es zu einem Austausch zwischen diesen Pädagogen und ihnen in den 1990er Jahren folgenden Kollegen? Inwiefern kam es zwischen ihnen zu einem Wissenstransfer bzw. Erfahrungsaustausch didaktischer und/oder methodischer Art bzw. zu einem Austausch des vorhandenen Materialpools?
- Kann anhand eines Vergleiches innerhalb der türkeistämmigen Community ein Anstieg/Abfall des sozialen Ansehens der Lehrkräfte, die akutell mit der erstsprachlichen Förderung Türkisch beauftragt sind, mit ihren Kollegen aus den 1970er und 1980er Jahren festgestellt werden?
- Wie im Vorfeld dargelegt, wurde in den den 1970er und 1980er Jahren neben dem Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht Türkisch in Nordrhein-Westfalen auch die erstsprachliche Förderung in Italienisch, Griechisch, Spanisch, Portugiesisch, ... angeboten. Über welche Wahrnehmungsmuster verfügen diese Lehrkräfte “der ersten Stunde“? Lassen sich

Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zu ihren türkischen Kollegen im Hinblick auf ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag feststellen?

- Seit dem Jahre 1995 existiert an der Universität Duisburg-Essen (vormals Universität-Gesamthochschule Essen) die Möglichkeit des Lehramtsstudienganges „Türkisch“. Hat man bei der Implementierung dieses Studienganges auf Erfahrungen der türkischen Lehrkräfte “der erste Stunde“ zurückgegriffen, und wenn ja, in welchem Umfang?

Trotz allgemeinen Rückgangs des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts in Nordrhein-Westfalen seit der Jahrtausendwende, stellt die Fachrichtung Türkisch aktuell weiterhin den quantitativ betrachtet bedeutendsten Faktor auf dem Feld der erstsprachlichen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund dar.

	Italienisch	Spanisch	Griechisch	Türkisch	Portugiesisch	Russisch	Arabisch	Bosnisch Kroatisch Serbisch Makedonisch
2001/2002	1.998	850	1.606	15.576	811	606	1.271	979
2002/2003	1.910	828	1.595	15.552	690	830	1.292	1.164
2003/2004	1.704	712	1.326	13.434	609	633	1.191	873
2004/2005	1.634	700	1.213	13.017	552	597	1.157	864
2005/2006	1.387	674	1.104	11.986	439	614	1.127	656
2006/2007	1.297	640	1.004	10.931	430	629	1.160	644
2007/2008	1.235	587	974	10.215	422	661	1.161	736
2008/2009	1.051	575	862	9.366	341	585	1.161	625
2009/2010	1.028	401	784	9.176	292	460	967	597
2010/2011	970	300	612	8.691	289	410	944	475
2011/2012	1.001	433	578	8.172	296	362	875	350

Tabelle 28: Erteilte Stunden Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht nach Sprachen in Nordrhein-Westfalen 2000-2012 (NRWMSW, 2001-2012).

Die rückläufigen Entwicklungen lassen den Eindruck entstehen, dass sich der Unterricht in den Erstsprachen Schritt für Schritt zu einem Auslaufmodell entwickelt. Dass das Recht von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf eine adäquate multilinguale Förderung sowie die Nutzung der hiermit verbundenen Potenziale sowohl auf kultureller als auch auf wirtschaftlicher Ebene einen Verlust für das Bundesland Nordrhein-Westfalen darstellen, bedarf keiner weiteren Argumentation. Dass diese Entwicklung aber den jeweiligen nordrhein-westfälischen Landesregierungen sicherlich nicht ungelegen kommt, muss vor einem angespannten haushaltspolitischen Hintergrund nicht weiter erläutert werden.

An dieser Stelle ist jedoch auch darauf hinzuweisen, dass das Bewusstsein, diesen Unterricht anzunehmen und ihn ebenfalls als eine Chance zu begreifen, seitens der Migranten nur unzureichend wahrgenommen wurde und wird. So haben die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund oftmals nicht die Einsicht, dass die Sprache ihrer Großeltern und Eltern ihnen einen beruflichen und sozialen Aufstieg in der deutschen Leistungsgesellschaft ermöglichen könnte, da sich nicht der Gedanke durchgesetzt hat, dass diese Sprache außerhalb der Familie beziehungsweise der Kommune Einsatzmöglichkeiten bietet. Auf der anderen Seite empfinden sie die Sprache als minderwertige Sprache, die von der deutschen Mehrheit nicht toleriert oder verspottet wird („Kanackensprache“). Ferner sei erwähnt, dass der Muttersprachliche Ergänzungsunterricht für die Schüler als eine zusätzliche Belastung empfunden wird, da dieser in aller Regel nachmittags stattfindet. Des Weiteren ist für einen Teil der Kinder und Jugendlichen die Teilnahme an diesem Unterricht nicht möglich, da in dünn besiedelten Gebieten aufgrund geringer Schülerzahlen die Einrichtung dieses Unterrichts entweder nur sehr schwierig oder gar nicht möglich ist. Da er auch in der Grundschule nicht versetzungsrelevant ist, werden die vorhandenen Kräfte auch viel eher auf den (Ganztags-)Regelunterricht konzentriert, so dass der Muttersprachliche Ergänzungsunterricht den Wettbewerb um die Gunst und Einsicht des Schülers aus vielerlei Gründen verliert.

Eine weitere Determinante, die den Standpunkt des Muttersprachliche Ergänzungsunterricht innerhalb des Fächerkanons unterminiert, ist institutioneller Art. Im Schuljahr 2011/2012 besuchten 110.063 Kinder und Jugendliche mit der türkischen Staatsangehörigkeit die Schulen Nordrhein-Westfalens, so dass diese Gruppe exemplarisch zur Erläuterung herangezogen werden soll. Mit einem Anteil von 4,05% an allen Schülern und 43,7% an allen ausländischen Schülern, stellen sie die größte Gemeinschaft innerhalb der mehrsprachigen Schülerschaft dar. (NRWMSW, 2012) Von diesen 110.063 Schülern haben jedoch mit 49.086 Schülern nur rund 44,6% den Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht besucht bzw. deutlich mehr als die Hälfte mit 55,4% hat an diesem Unterricht nicht teilgenommen.

Als Erläuterung für diese nicht zufriedenstellende Quote kann neben den oben erwähnten Punkten auch das Vorgehen bei der Installation des Muttersprachlichen

Ergänzungsunterrichts im jeweiligen Schuljahr angeführt werden. Die Sprachdaten des einzelnen Kindes werden in aller Regel nicht über alle Schulen hinweg festgestellt, um hieraus für die ausländischen Schüler und ihre Eltern in der jeweiligen Kommune ein Angebot zum Besuch dieses Unterrichts abzuleiten. Vielmehr wird von den Eltern verlangt, aktiv zu werden und wie oben beschrieben, die Einrichtung des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts zu beantragen. In diesem Kontext sei darauf hingewiesen, dass für das Zusammenkommen einer Lerngruppe sich mindestens 15 Kinder respektive 18 Jugendliche zusammenfinden müssen. Da die einzelnen Schulleitungen gar nicht oder nur mangelhaft die Erstsprachen ihrer Schüler überblicken und andererseits die Eltern erst recht keinen Kenntnisstand über die sprachliche Situation an anderen Schulen haben, führt dies dazu, dass im Endeffekt hinsichtlich der tatsächlich gesprochenen Sprache und dem potenziellen Zusammenstellen von Lerngruppen, es nur in geringerem Maße zu Beantragungen auf Einrichtung des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts kommt, als es unter Umständen möglich wäre.

Es wird ersichtlich, dass der Muttersprachliche Ergänzungsunterricht sich schon bei seiner Einrichtung an den Schulen Nordrhein-Westfalens mit institutionell-organisatorischen Hürden konfrontiert sieht. (Bauer, et al., 2004 S. 167ff.) Um derartigen formal-organisatorischen Restriktionen entgegenzuwirken, wäre ein Zugehen auf die Eltern und ihre Einbeziehung auf dem Weg zur Verbesserung des Lernerfolges ihres Kindes wünschenswert. Sie müssten Unterstützung erfahren, die Bildung ihres Kindes als einen aktiven Prozess aufzufassen.

„Sowohl aus der Perspektive der Förderung und des Erhalts von Mehrsprachigkeit als auch vor dem Hintergrund der Förderung der kognitiven Entwicklung der Kinder auf der Basis der Muttersprache kann nicht akzeptiert werden, dass das Angebot einer Förderung von Gruppengrößen abhängig gemacht wird.“ (Bauer, et al., 2004 S. 169)

Neben der oben erläuterten lückenhaften Bedarfsfeststellung und –planung des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts, sei zusätzlich noch darauf hingewiesen, dass für die Förderung der Muttersprache in frühen Phasen der Entwicklung eine individuelle Analyse mit einer einhergehenden Beratung notwendig ist. Die linguistische Standortbestimmung des einzelnen Kindes oder Jugendlichen findet jedoch nicht statt, da fundiertes, professionelles Wissen über Zweisprachigkeit, Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache nicht zur obligatorischen Ausbil-

dung sowohl von Kindergärtnerinnen als auch von Lehrkräften gehört. „Nur wenn sich das allgemeine Bewusstsein für die Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit in der Schule ändert, hat Mehrsprachigkeit in der schulischen und gesellschaftlichen Praxis eine Chance.“ (Baur, et al., 2004 S. 104) Dass gesellschaftliche Ressourcen aufgrund einer fehlenden systematischen Beobachtung und Förderung mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher ungenutzt verkümmern, ist nicht hinnehmbar.

Vor dem Hintergrund dieses aufgezeigten institutionell-organisatorischen Rahmens ist abschließend festzuhalten, dass der Muttersprachliche Ergänzungsunterricht innerhalb der pädagogischen Landschaft Nordrhein-Westfalens seit nunmehr über 40 Jahren Bestand hat und als kontinuierliches Unterrichtsangebot innerhalb des Fächerkanons weiterhin über einen festen Platz verfügt. Tausende türkeistämmige Lehrkräfte haben bis dato diesen Unterricht erteilt sowie mitgestaltet. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses dieser Studie lag die Erarbeitung all jener arbeitsweltlichen Konstitutionsbedingungen, die die Gruppe der türkischen Lehrkräfte „der ersten Stunde“ kennzeichnete. Diese leisteten eine nicht zu unterschätzende Pionierarbeit und hatten in den 1970er und 1980er Jahren eine wichtige Rolle und Funktion im Rahmen des Akkulturationsprozesses der türkischen Kinder und Jugendlichen. Hierbei wurden sie vor große Aufgaben gestellt, denn sie waren es, die zwischen Gesellschaft und Kultur der Türkei und der Bundesrepublik sowie zwischen den Erziehungsvorstellungen der türkischen Familien und den Ansprüchen der deutschen Schulen vermitteln mussten. Speziell wenn man sich vor Augen führt, dass diese Lehrkräfte ohne große Vorbereitung für diese schwere Aufgabe, größtenteils ohne geeignete Bücher sowie Unterrichtsmaterialien für die Kinder, ohne transparente Richtlinien für diesen Unterricht, ohne große Hilfe seitens der Eltern und stellenweise unter Geringschätzung seitens ihrer deutschen Kollegen ihrer pädagogischen Arbeit nachkommen mussten.

Literaturverzeichnis

- Allemann-Ghionda, Cristina. 2006.** Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Von der Defizitperspektive zur Ressourcenorientierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (3). Mai/Juni 2006, S. 350-362.
- Aras, Ali Naşit. 2007.** *Federal Almanya cumhuriyetinde çalışan Türk öğretmenlerin mesleki, sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları* . Ankara 2007.
- Aydın, Ayhan und Çoşkun, Hasan. 2011.** Lehrerausbildung in der Türkei. *Faculteit Letteren en Wijsbegeerte. Universiteit Gent* . [Online] 16. Juni 2011. [Zitat vom: 31. Oktober 2012.] http://www.flw.ugent.be/cie/aydin_coskun_1.htm.
- Bade, Klaus. 2004.** *Sozialhistorische Migrationsforschung*. Osnabrück 2004.
- Baker, Colin. 2011.** *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Bristol 2011.
- Baker, Colin und Jones, Sylvia Prys. 1998.** *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon 1998.
- Başaran, Semra. 2004.** *Effectiveness of Anatolian Teacher High Schools in Terms of Serving Their intended Purpose*. Ankara 2004.
- Bauböck, Rainer. 1998.** Gesellschaftspolitische Zielsetzungen des Muttersprachenunterrichts. [Buchverf.] Dilek Cinar. *Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern*. Innsbruck 1998, S. 290-320.
- Bauer, Rupprecht, Ostermann, Torsten und Chlosta, Christoph. 2004.** Der weite Weg von der Mehrsprachigkeit zur Sprachförderung. [Buchverf.] Yasemin Karakasoglu und Julian Lüddecke. *Migrationsforschung und interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster 2004, S. 161-170.
- Baur, Rupprecht und Benholz, Claudia. 2003.** Antworten. [Buchverf.] Landesarbeitsgemeinschaft der kommunalen Migrantenvertretungen NRW. *Natürliche Mehrsprachigkeit und Schulerfolge. Jetzt handeln*. 2003.
- Baur, Rupprecht, et al. 2004.** Unikate. *Universität Duisburg-Essen*. [Online] 2004. [Zitat vom: 2. Oktober 2012.] <http://www.uni-due.de/~bys007/archiv.php?eu=024>.
- Bausch, K.-Richard und Kasper, Gabriele. 1979.** Der Zweitsprachenerwerb. Möglichkeiten und Grenzen der "großen" Hypothesen. *Linguistische Berichte* 64. 1979, S. 3-36.

- Baytekin, Çetin. 1992.** *Yurt dışında öğrenim gören öğrencilere uygulanan Türk dili öğretimi*. Ankara 1992.
- Bildung, Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen - Landeszentrale für politische Bildung. 1976.** *Ausländische Lehrer im Spannungsfeld zwischen Herkunftsland und Gastland*. Düsseldorf 1976.
- Bildungsgesetz. 1973.** *Millî Eğitim Temel Kanunu. Grundlegende Nationale Bildungsgesetz*. Ankara 1973.
- BMI. 1991.** *Aufzeichnung zur Ausländerpolitik und zum Ausländerrecht in der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Bundesministerium des Inneren, 1991.
- . **2004.** Gesetz über die Einreise und den Aufenthalt von Ausländern im Bundesgebiet. *Aufenthaltstitel*. [Online] 2004. [Zitat vom: 20. September 2012.] <http://www.aufenthaltstitel.de/auslg.html>.
- Boeckmann, Klaus-Börge. 2008.** Mehrsprachigkeit und Migration- Lässt sich sprachliche Assimilation wissenschaftlich rechtfertigen? *Zielsprache Deutsch 1*. 2008, S. 3-22.
- Böhm, Winfried. 2005.** *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart 2005.
- Boos-Nünning, Ursula. 1976.** Ausländische Lehrer in deutschen Schulen. Daten und Analysen. [Buchverf.] Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. Landeszentrale für politische Bildung. *Ausländische Lehrer im Spannungsfeld zwischen Herkunftsland und Gastland*. Düsseldorf 1976, S. 32-46.
- . **1980.** Einleitung. Überlegungen und Daten zur Situation der ausländischen Lehrer in Nordrhein-Westfalen. [Buchverf.] Ursula Boos-Nünning und Manfred Hohmann. *Berichte und Materialien der Forschungsgruppe ALFA. Fortbildung ausländischer Lehrer. Voraussetzungen und Konzepte*. Essen/Landau 1980.
- Boos-Nünning, Ursula, et al. 1983.** *Aufnahmeunterricht - Muttersprachlicher Unterricht - Interkultureller Unterricht - Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung zum Unterricht für ausländische Kinder in Belgien, England, Frankreich und den Niederlanden*. Oldenburg 1983.
- Boos-Nünning, Ursula, Hohmann, Manfred und Reich, Hans. 1980.** *Fortbildung ausländischer Lehrer - Voraussetzungen und Konzepte*. Essen 1980.
- Bortz, Jürgen und Schuster, Christof. 2010.** *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin 2010.

- Bourdieu, Pierre und Passeron, Jean-Claude. 1971.** *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs.* Stuttgart 1971.
- Bourdieu, Pierre. 2001.** *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik.* Hamburg 2001.
- Boysen, Sigrid. 2011.** *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. Handkommentar.* Zürich 2011.
- Bundesrat. 1975.** *Vorschlag einer Richtlinie des Rates über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern, Drucksache 572/1/75.* 1975.
- Butterwegge, Carolin. 2005.** Von der "Gastarbeiter"-Anwerbung zum Zuwanderungsgesetz. Migrationsgeschehen und Zuwanderungspolitik in der Bundesrepublik. *Bundeszentrale für politische Bildung.* [Online] 2005. [Zitat vom: 19.. September 2012.] <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56377/migrationspolitik-in-der-brd?p=all>.
- Caprez-Krompàk, Edina. 2010.** *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung.* Münster 2010.
- Çayır, Kenan und Gürkaynak, Ipek. 2008.** The State of Citizenship Education in Turkey. Past and Present. *Journal of Social Science Education, Vol. 6, No. 2.* Februar 2008, S. 50-58.
- Cichon, Peter. 2005.** Welche Vorteile haben bilinguale gegenüber monolingualen Kindern im Fremdsprachenunterricht? [Buchverf.] Jozef Štefánik. *Individuálny a spoločenský bilingvizmus.* Bratislava 2005, S. 5-10.
- Cillia, Rudolf de. 2008.** Für einen Paradigmenwechsel im Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule. *Erziehung und Unterricht, 1-2.* 2008, S. 29-34.
- . **2009.** *Spracherwerb in der Migration.* Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Nr. 3, 2009.
- Cummins, James. 1982.** Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese. Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. [Buchverf.] James Swift. *Bilinguale und multikulturelle Erziehung.* Würzburg 1982, S. 34-43.
- . **1986.** Empowering Minority Students. A Framework for Intervention. *Harvard Educational Review, Vol. 56, No. 1.* February 1986, S. 656-675.
- . **2000.** *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire.* Clevedon 2000.

- . 1979. Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research* 49/2. 1979, S. 222-251.
- . 1981. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. [Buchverf.] California State Department of Education. *Schooling and language minority students. A theoretical Framework*. Los Angeles 1981, S. 3-49.
- Damanakis, Michael. 1983.** Muttersprachlicher Unterricht für ausländische Schüler, Heft 4. *Deutsch lernen*. 1983, S. 15-47.
- Dewey, John. 1924.** Report and Recommendation upon Turkish Education. [Buchverf.] Jo Ann Boydston. *From The Collected Works of John Dewey 1882-1953. The Middle Works of John Dewey 1899-1924. Vol. 15: 1923-1924. Essays on Politics and Society*. Southern Illinois 1924.
- Diekmann, Andreas. 2010.** *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Hamburg 2010.
- Dinçsoy, Ömer. 1995.** *Türk Eğitim Sistemi*. Ankara 1995.
- Domhof, Franz. 1976.** Ausländische Lehrer an den Schulen Nordrhein-Westfalens. [Buchverf.] Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen - Landeszentrale für politische Bildung. *Ausländische Lehrer im Spannungsfeld zwischen Herkunftsland und Gastland*. Düsseldorf 1976, S. 8-25.
- Driessen, Geert. 2005.** From cure to curse. The rise and fall of bilingual education programs in the. [Buchverf.] Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. *The effectiveness of bilingual school programs for immigrant children*. Berlin 2005, S. 77-108.
- Dusolt, Hans. 2008.** *Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft. Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich*. Weinheim 2008.
- Eckhardt, Andrea. 2008.** *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund*. Berlin 2008.
- EMRK. 2012.** Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten. *Council of Europe*. [Online] 23. September 2012. <http://conventions.coe.int/treaty/Commun/QueVoulezVous.asp?CL=GER&NT=005>.
- Endruweit, Günter. 2007.** Zielwandel. [Buchverf.] Fuchs-Heinritz, Rüdiger Lautmann und Otthein, Wienold, Hanns Rammstedt. *Lexikon zur Soziologie*. Wiesbaden 2007, S. 741.

- Esser, Hartmut. 2006.** "Gute Jobs nur mit gutem Deutsch". *Soziologe Hartmut Esser über Probleme und Chancen von Migranten. Von Michaela Schlagenwerth.* [Online] Die Welt, 2. Juni 2006. [Zitat vom: 16. Oktober 2012.] <http://www.welt.de/print-wams/article139197/Gute-Jobs-nur-mit-gutem-Deutsch.html>.
- , **2009.** Der Streit um die Zweisprachigkeit. Was bringt die Bilingualität. [Buchverf.] Ingrid Gogolin und Ursula Neumann. *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy.* 2009, S. 69-90.
- , **2006.** *Migration, Sprache und Integration.* Berlin 2006.
- Europarat. 2012.** EUR-Lex - Access to the European Law. *EUR-Lex.* [Online] 24. September 2012. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:1977:199:0032:0033:DE:PDF>.
- , **2012.** School education for the children of migrant workers. *Europarat.* [Online] 23. September 2012. <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=650389&Site=CM>.
- Extra, Guus und Yagmur, Kutlay. 2002.** *Management of Social Education. Language diversity in multicultural Europe.* s.l.: UNESCO Discussion Paper 63, 2002.
- Fthenakis, Wassilios. 1985.** *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten.* München 1985.
- Fuchs, Hans-Werner. 2012.** Schulsystem. [Buchverf.] Klaus-Peter Horn, et al. *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft Bd.III.* Bad Heilbrunn 2012, S. 162-164.
- Gläser-Zikuda und Fuß, Stefan. 2004.** Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern im Unterricht. [Buchverf.] Tim Hascher. *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern.* Bern 2004, S. 27-48.
- Gogolin, Ingrid. 1994.** *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule.* Münster 1994.
- Gogolin, Ingrid. 2012.** Interkulturelle Kompetenz. [Buchverf.] Klaus-Peter Horn, et al. *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft.* Bad Heilbrunn 2012, S. 110-111.
- Gogolin, Ingrid und Reich, Hans. 2001.** Immigrant languages in federal Germany. [Buchverf.] Guus Extra und Durk Gorter. *The other languages of Europe. Demographic, Sociolinguistic and Educational Perspectives.* 2001, S. 193-214.

- Gogolin, Ingrid, et al. 2006.** *Eine falsche Front im Kampf um die Sprachförderung. Stellungnahme des FÖRMIG-Programmträgers zur aktuellen Zweisprachigkeitsdebatte.* Hamburg 2006.
- Gök, Fatma. 1999.** 75 Yılda İnsan Yetiştirme Eğitim ve Devlet. *75 Yılda Eğitim.* Istanbul 1999, S. 1-8.
- Gomolla, Mechthild und Radtke, Frank-Olaf. 2007.** *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule.* 2007.
- Grießhaber, Wilhelm. 2002-2005.** Immersion und Submersion - Cummins. *Grießhabers Internetseiten.* [Online] 2002-2005. [Zitat vom: 9. Oktober 2012.] <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/sla/cummins/imm-sub.html>.
- Gümüş, Adnan. 2011.** Die Rolle der LehrerInnen im Zuge des Wandels. [Buchverf.] Arnd-Michael Nohl und Barbara Pusch. *Bildung und gesellschaftlicher Wandel in der Türkei. Historische und aktuelle Aspekte.* Würzburg 2011, S. 95-107.
- . **2004.** *İlöğretim Okulları İl Merkezleri Türkiye Taraması.* unveröffentlichter Bericht 2004.
- . **2008.** Turkish Primary Education. Structure and Problems. [Buchverf.] Arnd-Michael Nohl, Arzu Akkoyunlu-Wigley und Simon Wigley. *Education in Turkey.* Münster 2008, S. 49-81.
- Güven, Ismail. 2008.** Teacher Education Reform and International Globalization Hegemony. Issues and Challenges in Turkish Teacher Education. *International Journal of Human and Social Sciences, Vol. 3, No. 1.* 2008, S. 8-17.
- Güzel, Abdurrahman. 2010.** *İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi. Almanya Örneği.* Ankara 2010.
- Häder, Michael. 2006.** *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung.* Wiesbaden 2006.
- Hanrath, Jan. 2011.** Vielfalt der türkeistämmigen Bevölkerung in Deutschland. *Bundeszentrale für politische Bildung.* [Online] 2011. [Zitat vom: 19. September 2012.] <http://www.bpb.de/apuz/59735/vielfalt-der-tuerkei-staemmigen-bevoelke-rung-in-deutschland>.
- Harnisch, Ulrike und Fromeyer, Meral. 1999.** *Abschlußbericht des Schulversuchs zweisprachige Erziehung für Kinder mit der Muttersprache Türkisch.* Berlin 1999.
- Helten-Pacher, Maria-Rita und Lasselsberger, Anna. 2008.** Sprachförderung in heterogenen Klassen an der AHS - eine Herausforderung für alle Unterrichtsfächer. *Erziehung und Unterricht, 1-2.* 2008.

- Herbert, Ulrich. 2001.** *Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland. Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge.* München 2001.
- Hohmann, Manfred. 1976.** Der ausländische Lehrer in Nordrhein-Westfalen - Seine Stellung im Spiegel der neuen Erlasse. [Buchverf.] Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen - Landeszentrale für politische Bildung. *Ausländische Lehrer im Spannungsfeld zwischen Herkunftsland und Gastland.* Düsseldorf 1976, S. 47-52.
- Hopf, Dieter. 2006.** Man spricht (nicht nur) Deutsch. *Warum gilt Türkisch nur als Makel und nicht als Schatz? Wo lernen Lehrer, Kinder aus fremden Kulturen zu unterrichten? Ein Drittel der Schüler in Deutschland stammt aus Migrantenfamilien. Die Schulen haben darauf kaum reagiert.* Von Martin Spiwak. [Online] Zeit Online, 16. Februar 2006. [Zitat vom: 16. Oktober 2012.] <http://www.zeit.de/2006/08/B-Kulturintegration/komplettansicht>.
- Hunn, Karin. 2005.** *"Nächstes Jahr kehren wir zurück...". Die Geschichte der türkischen "Gastarbeiter" in der Bundesrepublik.* Göttingen 2005.
- Illner, Jagoda und Pfaff, Ulrich. 2001.** Migrantinnen und Migranten an den Schulen in NRW. [Buchverf.] Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. *Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Beiträge und Diskussionen.* Bönen 2001, S. 153-168.
- Inal, Kemal. 2011.** AKP, Bildungsreform und Anpassung an den globalen Wandel. [Buchverf.] Arnd-Michael Nohl und Barbara Pusch. *Bildung und gesellschaftlicher Wandel in der Türkei. Historische und aktuelle Aspekte.* Würzburg 2011, S. 45-78.
- Irskens, Renate. 1976.** Aus der Sicht einer Schulleiterin. [Buchverf.] Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen - Landeszentrale für politische Bildung. *Ausländische Lehrer im Spannungsfeld zwischen Herkunftsland und Gastland.* Düsseldorf 1976, S. 74-79.
- Jacob, Rüdiger, Heinz, Andreas und Décieux, Jean Philippe. 2013.** *Umfrage. Einführung in die Methoden der Umfrageforschung.* München 2013.
- Jamin, Mathilde. 1998.** Die deutsch-türkische Anwerbevereinbarung von 1961 und 1964. [Buchverf.] Aytac Eryilmaz und Mathilde Jamin. *Fremde Heimat. Yaban Silan olur. Eine Geschichte der Einwanderung aus der Türkei.* Essen 1998, S. 69-82.
- Kaestner, Paul. 1998.** Die aktuellen Entwicklungslinien im preußischen Volksschul- und Volksbildungswesen. [Rede vom 16. Oktober 1924]. [Buchverf.] Marianne Krüger-Potratz, Dirk Jasper und Ferdinande Knabe. *"Fremdsprachige Volkskeile" und deutsche Schule.* 1998, S. 163-171.

- Karakaşoğlu, Yasemin. 2007.** Was wurde aus den "Soldaten des Wissens"? Lehrerbild und Lehrerbildung in der Türkei im Wechselspiel von Staatsideologie und Wirklichkeit. [Buchverf.] Norbert Ricken. *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen-Materialien-Perspektiven.* Wiesbaden 2007, S. 397-411.
- Karaömerlioğlu, Asim. 1998.** The Village Insitutes Experience in Turkey. *British Journal of Middle Eastern Studies, Vol. 25, No. 1.* May 1998, S. 47-73.
- Kimmel, Elke. 2005.** Wirtschaftliche Impulse des Marshallplans in Deutschland. Wiederaufbau und Demontage. *Bundeszentrale für politische Bildung.* [Online] 2005. [Zitat vom: 22.. September 2012.] <http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte-nach-1945/marshallplan/40038/wirtschaftliche-impulse>.
- Kizilocak, Gülay. 2011.** Etappen der türkischen Migrationsgeschichte. *inter|kultur.* 2011, 12, S. 3.
- Klima, Rolf und Krause, Detlef. 2007.** Diskriminierung. [Buchverf.] Werner Fuchs-Heinritz, et al. *Lexikon zur Soziologie.* Wiesbaden 2007, S. 140.
- KMK. 2012.** Aufgaben. *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.* [Online] 23. September 2012. <http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/aufgaben-der-kmk.html>.
- . 1976. *Neufassung der Vereinbarung "Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer". KMK Erg.Lfg. vom 22. August 1978.* 1976.
- Knortz, Heike. 2008.** *Diplomatische Tauschgeschäfte. Gastarbeiter in der westdeutschen Diplomatie und Beschäftigungspolitik 1953-1973.* Köln u.a. 2008.
- Köse, Haluk. 1997.** *Yurtdışındaki İşçi Çocuklarının Eğitime Yönelik Milli Eğitim Bakanlığı Yurtdışı Eğitim ve Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün faaliyetleri üzerine bir araştırma (Almanya ve Hollanda örneği).* Van 1997.
- Kracht, Annette und Welling, Alfons. 1995.** Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Probleme und Perspektiven der Sprachbehindertenpädagogik. [Buchverf.] Manfred Grohnfeldt. *Sprachstörungen im sonderpädagogischen Bezugssystem. Handbuch der Sprachtherapie.* Berlin 1995, Bd. 8, S. 365-404.
- Kreiser, Klaus. 2006.** Die neue Türkei (1920-2002). [Buchverf.] Klaus Kreiser und Christoph Neumann. *Kleine Geschichte der Türkei.* Bonn 2006, S. 383-478.
- Krüger-Potratz, Marianne. 2009.** Migration als Herausforderung für die Bildungspolitik. [Buchverf.] Rudolf Leiprecht. *Schule in der Einwanderungsgesellschaft.* 2009, S. 56-82.

- Krumm, Hans-Jürgen. 2003.** Integration durch Sprache – ein falsches Versprechen? Oder: Bedingungen für einen integrationsfördernden Sprachunterricht. *Info DaF, Jg. 30, Heft 5*. Oktober 2003, S. 413-427.
- Krupitschka, Margarete. 1990.** *Selbstbild und Schulleistung*. Salzburg 1990.
- Kücüközkan, İlhan. 1976.** Aus der Sicht einer türkischen Lehrerin. [Buchverf.] Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen - Landeszentrale für politische Bildung. *Ausländische Lehrer im Spannungsfeld zwischen Herkunftsland und Gastland*. Düsseldorf 1976, S. 53-65.
- Kühne, Stefan. 2012.** Schulformen. [Buchverf.] Klaus-Peter Horn, et al. *Klinkardt Lexikon Erziehungswissenschaft Bd. III*. Bad Heilbrunn 2012, S. 141-142.
- Kunze, Ingrid. 2012.** Lehrplan. [Buchverf.] Klaus-Peter Horn, et al. *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn 2012, S. 294-295.
- Kupfer-Schreiner, Claudia. 1994.** *Sprachdidaktik und Sprachentwicklung im Rahmen interkultureller Entwicklung. Das Nürnberger Modell. Ein Beitrag gegen Rassismus und Ausländerfeindlichkeit*. Weinheim 1994.
- Kymlicka, Will. 2001.** *Politics in the Vernacular. Nationalism, Multiculturalism, and Citizenship*. Oxford 2001.
- Langenfeld, Christine. 2001.** *Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten. Eine Untersuchung am Beispiel des allgemeinbildenden Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland*. Tübingen 2001.
- Leonhart, Rainer. 2009.** *Lehrbuch Statistik - Einstieg und Vertiefung*. Bern 2009.
- Lilli, Waldemar. 2007.** Vorurteil. [Buchverf.] Fuchs-Heinritz, et al. *Lexikon zur Soziologie*. Wiesbaden 2007, S. 714.
- MAGSNRW. 1977-1987.** *Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein Westfalen. Ausländische Arbeitnehmer in Nordrhein-Westfalen. Zahlenspiegel*. Düsseldorf: Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen, 1977-1987.
- MEB. 2011.** *Milli Eğitim Bakanlığı. National Education Statistics. Formal Education 2010-2011*. Ankara 2011.
- . **2011.** *Milli Eğitim Bakanlığı. National Education Statistics. Formal Education 2010-2011*. Ankara 2011.
- Mohler, Peter, Koch, Achim und Gabler, Siegfried. 2003.** Alles Zufall oder? Ein Diskussionsbeitrag zur Qualität von face to face-Umfragen in Deutschland. *ZUMA Nachrichten* 53. 2003, S. 10-15.

- Mouw, Ted und Xie, Yu. 1999.** Bilingualism and the Academic of First- and Second-Generation Asian Americans. Accomodation with or without Assimilation? *American Sociological Review*, Vol. 64, No. 2. 1999, S. 232-252.
- Münz, Rainer, Seifert, Wolfgang und Ulrich, Ralf. 1999.** *Zuwanderung nach Deutschland. Strukturen, Wirkungen, Perspektiven.* Frankfurt a. M. 1999.
- Neugebauer, Claudia und Nodari, Claudio. 1999.** Aspekte der Sprachförderung. [Buchverf.] Mathilde Gyger und Brigitte Heckendorn. *Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz.* Bern 1999, S. 161-176.
- Nohl, Arnd-Michael. 2011.** Einführung. Zur Entstehung und Konsolidierung des türkischen Bildungssystems. [Buchverf.] Arnd-Michael Nohl und Barbara Pusch. *Bildung und gesellschaftlicher Wandel in der Türkei. Historische und aktuelle Aspekte.* Würzburg 2011, S. 17-41.
- **2008.** The Turkish Education System and its History. An Introduction. [Buchverf.] Arnd-Michael Nohl, Arzu Akkoyunlu-Wigley und Simon Wigley. *Education in Turkey.* Münster 2008, S. 15-48.
- NRWMSW. 2001-2012.** *Das Schulwesen in NRW aus quantitativer Sicht.* 2001-2012.
- **2012.** *Das Schulwesen in NRW aus quantitativer Sicht.* 2012.
- **2000.** *Muttersprachlicher Unterricht. Lehrplan für die Jahrgänge 1 bis 4 und 5 und 6.* 2000.
- **1977.** *Richtlinien für den Unterricht der Kinder ausländischer Arbeitnehmer in Nordrhein-Westfalen.* Köln 1977.
- **1984.** *Runderlass des Kultusministers, GABl. NW. S. 451, 16.08.1984.* 1984.
- **2009.** *Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, insbesondere im Bereich der Sprachen. ABl. NRW 2/10 S. 93.* 2009.
- OECD. 2011.** *Education at a Glance. OECD Indicators.* Paris 2011.
- Oğuzkan-Savvidis, Pinar. 2006.** *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im muttersprachlichen Türkischunterricht.* Duisburg-Essen 2006.
- OHCHR. 2012.** Universal declaration. *Office of the High Commissioner for Human Rights.* [Online] 23. September 2012. <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=ger>.
- Okçabol, Rifat. 2008.** Secondary Education in Turkey. [Buchverf.] Turkish Primary Ecuation. Structure and Problems. *Nohl, Arnd-Michael; Akkoyunlu-Wigley, Arzu; Wigley, Simon.* Münster 2008, S. 83-104.

- . 2005. *Türkiye Eğitim Sistemi*. Istanbul 2005.
- Oksaar, Els.** 2003. *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart 2003.
- Öztürk, Ibrahim Hakkı.** 2011. Curriculum Reform and Teacher Autonomy in Turkey. The Case of the History Teaching. *International Journal of Instruction, Vol. 4, No. 2*. July 2011, S. 113-128.
- Pagenstecher, Cord.** 1995. Die ungewollte Einwanderung. Rotationsprinzip und Rückkehrerwartung in der deutschen Ausländerpolitik. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*. 1995, 46/12, S. 718-737.
- Pascher, Ute, Uske, Hans und Yilmaz, Türkan.** 2010. *Kulturelle Angebote für ältere Menschen mit Zuwanderungsgeschichte in NRW*. Essen 2010.
- Pazarkaya, Yüksel.** 2011. Az zamanda çok isler basardık - In kurzer Zeit Großes geleistet. [Buchverf.] Seyda Özil, Michael Hofmann und Yasemin Dayioglu-Yücel. *50 Jahre türkische Arbeitsmigration in Deutschland*. Göttingen 2011, S. 113-124.
- Petermann, Sören.** 2005. Rücklauf und systematische Verzerrungen bei postalischen Befragungen. Eine Analyse der Bürgerumfrage Halle 2003. *ZUMA Nachrichten 57*. 2005, S. 56-78.
- Plückhahn, Stefanie.** 2012. Schulbücher. [Buchverf.] Klaus-Peter Horn, et al. *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft Bd. III*. Bad Heilbrunn 2012, S. 131-132.
- Porst, Rolf.** 1996. *Ausschöpfungen bei sozialwissenschaftlichen Umfragen. Die Sicht der Institute*. Mannheim 1996. 07.
- . 2009. *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden 2009.
- Portes, Alejandro und Hao, Lingxin.** 2002. The price of uniformity. Language, family and personality adjustment in the immigrant second generation. *Ethnic and Racial Studies, Vol. 25n No. 6*. November 2002, S. 889-912.
- Prantl, Heribert.** 2010. Einwanderung und Integration. Das neue Deutschland. *Süddeutsche Zeitung*. [Online] 2010. [Zitat vom: 21. September 2012.] <http://www.sueddeutsche.de/politik/einwanderung-und-integration-das-neue-deutschland-1.935423>.
- Quatember, Andreas.** 2010. *Statistik ohne Angst vor Formeln - Das Studienbuch für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler*. München 2010.
- Raithel, Jürgen.** 2008. *Quantitative Forschung. Ein Praxisbuch*. Wiesbaden 2008.

- Reich, Hans und Roth, Hans-Joachim. 2002.** *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung.* Hamburg 2002.
- Reinhold, Gerd, Pollak, Guido und Heim, Helmut. 1999.** *Pädagogik-Lexikon.* München 1999.
- Reuband, Karl-Heinz. 2001.** Möglichkeiten und Probleme des Einsatzes postalischer Befragungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 53. 2001, S. 307-333.
- Rixius, Norbert und Thürmann, Eike. 1987.** *Muttersprachlicher Unterricht für ausländische Schüler.* Berlin 1987.
- Rumsey, Deborah. 2010.** *Statistik für Dummies.* Weinheim 2010.
- Sauer-Schiffer, Ursula. 2012.** Fortbildung. [Buchverf.] Klaus-Peter Horn, et al. *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft Bd. I.* Bad Heilbrunn 2012, S. 412-413.
- Schenk, Sabrina und Thompson, Christiane. 2012.** Erfahrung. [Buchverf.] Klaus-Peter Horn, et al. *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft Bd.I.* Bad Heilbrunn 2012, S. 325-326.
- Schnell, Rainer, Hill, Paul und Esser, Elke. 2011.** *Methoden der empirischen Sozialforschung.* München 2011.
- Scholl, Armin. 2003.** *Die Befragung.* Konstanz 2003.
- Schrettenbrunner, Helmut. 1982.** *Gastarbeiter. Ein europäisches Problem.* Frankfurt a.M. u.a. 1982.
- Seibert, Norbert. 1999.** Lehrer-Schüler-Verhältnis. [Buchverf.] Gerd Reinhold, Guido Pollak und Helmut Heim. *Pädagogik-Lexikon.* München 1999, S. 342-344.
- Semerci, Çetin und Taşpınar, Mehmet. 2003.** Restructuring of Teacher Training System in Turkey, Vol. 37, No. 6. *Sosyal Bilimler Dergisi.* 2003, S. 137-146.
- Sen, Faruk und Goldberg, Andreas. 1994.** *Türken in Deutschland. Leben zwischen zwei Kulturen.* München 1994.
- Şeren, Mehmet. 2008.** Village Institutes in terms of Teacher Training. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty, Vol. 28, No. 1.* 2008, S. 203-226.

- Siebert-Ott, Gesa. 2001.** *Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten.* Soest 2001.
- Söhn, Janina. 2005.** *Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg.* Berlin 2005.
- Steinmüller, Ulrich. 1985.** Muttersprachlicher Unterricht ausländischer Schüler. *Ausländerkinder. Forum für Schule und Sozialpädagogik 23.* 1985, S. 5-17.
- **1992.** Spracherwerbsbiographie und Zweisprachigkeit. [Buchverf.] Berliner Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache - Reihe Geistes- und Sozialwissenschaften - Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin - Heft 5. *Spracherwerb und Sprachdidaktik. Deutsch als Fremdsprache und als Zweitsprache.* Berlin 1992, S. 25-40.
- Subklew, Ernestine. 2001.** *Muttersprachlicher Unterricht und Integration. Von der Türkenschule zum Fach Türkisch.* Frankfurt a. M. 2001.
- Swain, Merrill, et al. 1990.** The Role of Native Literacy in Third Language Learning. [Buchverf.] Stephen Norris und Linda Phillips. *Foundations of Literacy Policy in Canada.* Calgary 1990, S. 185-206.
- Tannenbaum, Michal. 2003.** On Mother Tongue (And Fathers Too). Language and Immigration. *Newsletter International Society for the Study of Behavioural Development, Nr. 2.* 2003, S. 11-13.
- Tarman, Bülent. 2010.** Global Perspectives and Challenges on Teacher Education in Turkey. *International Journal of Arts and Sciences, Vol. 3, No. 17.* 2010, S. 78-96.
- Tenorth, Heinz-Elmar und Tippelt, Rudolf. 2007.** *Beltz Lexikon Pädagogik.* Bonn 2007.
- Trad, Ahmed Rafik. 2009.** *Das Sprachgefühl als Ziel der Fremdsprachenbeherrschung. Wege und Methoden. Grundriss eines glottodidaktischen Modells.* Częstochowa 2009.
- Troiike, Rudolph. 1984.** SCALP. Social and Cultural Aspects of Language Proficiency. [Buchverf.] Charlene Rivera. *Language Proficiency and Academic Achievement.* Clevedon 1984, S. 44-54.
- Türkmen, Lütfullah. 2007.** The History of Development of Turkish Elementary Teacher Education and the Place of Science Courses in the Curriculum. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, Vol. 3, No. 4.* November 2007, S. 327-341.

- Unbehaun, Horst und Schüler, Harald. 1998.** *Türkische Lehrer in Bayern.* Bamberg 1998.
- UNHRC. 1996-2012.** Universal Declaration of Human Rights. *United Nations Human Rights. Office of the High Commissioner for Human Rights.* [Online] 1996-2012. [Zitat vom: 11. Oktober 2012.] <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=ger>.
- UNICEF. 2012.** Kinderkonvention. *Unicef.* [Online] 23. September 2012. http://www.unicef.de/fileadmin/content_media/mediathek/D_0006_Kinderkonvention.pdf.
- Uslucan, Haci-Halil. 2011.** *Dabei und doch nicht mittendrin. Die Integration türkeistämmiger Zuwanderer.* Berlin 2011.
- . 2001. *Handlung und Erkenntnis. Die pragmatistische Perspektive John Deweys und Jean Piagets Entwicklungspsychologie.* Münster 2001.
- Vogtmann, Ludwig. 1976.** Ausländische Lehrer im Spannungsfeld zwischen Herkunftsland und Gastland. [Buchverf.] Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen - Landeszentrale für politische Bildung. *Ausländische Lehrer im Spannungsfeld zwischen Herkunftsland und Gastland.* Düsseldorf 1976, S. 5-7.
- Weil, Gerhard. 1990.** *Türkische Lehrkräfte an öffentlichen Schulen in Berlin (West). Probleme der Ausbildung, des Status, der Unterrichtsarbeit und der Zukunftsperspektiven.* Berlin 1990.
- Wojnesitz, Alexandra. 2009.** *Sprachbewusstsein und Einstellungen zur Mehrsprachigkeit an Wiener AHS im Kontext von Migration.* Wien 2009.
- Wolfram, Ursel und von Rohr, Hans-Gottfried. 1976.** *Die Ausländerbevölkerung in Nordrhein Westfalen. Regionale Disparitäten und ihre Bedeutung für die Landesentwicklung.* Essen 1976.
- Yıldız, Cemal. 2012.** *Yurt Dışında Yasayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği).* Ankara 2012.
- Yıldız, Erol. 2012.** Diskriminierung. [Buchverf.] Klaus-Peter Horn, et al. *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft Bd. I.* Bad Heilbrunn 2012, S. 278.
- Yüksel, Ismail. 2012.** The Current Developments in Teacher Education in Turkey on the Threshold of European Union. *International Journal of Humanities and Social Science, Vol. 2, No. 8.* April 2012, S. 49-56.
- Zentralblatt. 1923.** Erziehung zum deutschen Volksbewußtsein. Berlin, den 6. April 1923. [Buchverf.] Kunst und Volksbildung Ministerium für Wissenschaft. *Zentralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen.* 1923, S. 199.

ZfTI. 2012. Türkeistämmige Bevölkerung nach Bundesländern. *Statistiken*. [Online] Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung, 2012. [Zitat vom: 24. Oktober 2012.] <http://www.deutsch.zfti.de/statistiken/mehrthemen/befragung/bevoelkerung-nach-bundeslaendern/index.html#6308279dfb0a3f506>.

Anhang

Fragebogen - Deutsch

Befragung ehemaliger türkischer Lehrkräfte in Nordrhein Westfalen in den 1970er und 1980er Jahren

Sehr geehrte Damen und Herren,

mein Name ist Serhat Karhan und ich bin Lehrer an einer Realschule. Im Rahmen meines Dissertationsprojektes arbeite ich zusammen mit Prof. Bauer von der Universität Duisburg-Essen. Ziel meines Forschungsvorhabens ist es, sich ein Bild über das alltägliche Berufsleben der türkischen Lehrkräfte und ihrer pädagogischen Arbeit im Rahmen der Vorbereitungsklassen respektive des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts Türkisch in Nordrhein-Westfalen zu verschaffen.

Der historischen Neugier folgend stehen hierbei die 1970er und 1980er Jahre im Mittelpunkt des Interesses, in denen Sie als "Lehrer der ersten Stunde" gearbeitet haben und sich mit verschiedensten Herausforderungen konfrontiert sahen. Über Ihre Erlebnisse und Ihre Arbeitsbedingungen zu dieser Zeit liegen aktuell nur unzureichende Erkenntnisse vor. Der Fokus des vorliegenden Fragebogens liegt daher unter anderem auf den Bereichen der Interaktion mit den deutschen Lehrkräften, den türkischen Schülern und Eltern, den Ihnen zur Verfügung gestandenen Unterrichtsmaterialien sowie weiteren pädagogisch-didaktischen Fragestellungen.

Für diese Untersuchung benötigen wir Ihre Erfahrungen und möchten Sie darum freundlichst bitten, sich für diesen Fragebogen zehn Minuten Zeit zu nehmen, um somit anhand der gewonnenen Erkenntnisse zur Professionalisierung des Lehrerberufs und des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts beizutragen.

Natürlich würde es mich außerdem sehr freuen, wenn Sie Interesse an den Endergebnissen dieser Studie hätten. Daher möchte ich Sie darum bitten, mich gegebenenfalls diesbezüglich zu kontaktieren, so dass ich Ihnen die Forschungsergebnisse zukommen lassen kann.

Wir bedanken uns recht herzlich für Ihre Mitarbeit und verbleiben mit besten Grüßen.



Prof. Dr. Ullrich Bauer



Serhat Karhan

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

**Fakultät für
Bildungswissenschaften**

**Prodekan für Forschung und
wissenschaftlichen Nachwuchs**

**Institut für Pädagogik
Geschäftsführender Direktor**

**Zentrum für Prävention im
Kindes- und Jugendalter
Sprecher**

**Arbeitsgruppe
Sozialisationsforschung
Leiter**

Prof. Dr. Ullrich Bauer
Durchwahl (direkt) 0201 / 183-4956
Email: ullrich.bauer@uni-due.de
www.uni-due.de/biwi/bauer

Postanschriften / Kontakt
47048 Duisburg
Tel.: 0203 / 379 - 0
Fax: 0203 / 379 - 3333
Nachbriefkasten: Gebäude LG

45117 Essen
Tel.: 0201 / 183 - 0
Fax: 0201 / 183 - 2151
Nachbriefkasten: Gebäude T01

Bankverbindung
Konto 269 803
Sparkasse Essen
BLZ 360 501 05
IBAN: DE40 3605 0105 0000 269 803
SWIFT/BIC: SPESDE 3EXXX

Öffentliche Verkehrsmittel
Duisburg: Straßenbahn 901
Bus 924, 962, 933
Essen: U-Bahn 11, 17, 18
Straßenbahn 101, 103, 105, 109
Bus CE45, CE47, SB16, 145, 147, 154,
155, 166, 176, 188, 196

www.uni-due.de

Erläuterungen zum Fragebogen

Bitte lesen Sie sich die folgenden Erläuterungen genau durch, damit es Ihnen im Folgenden leichter fällt, den Fragebogen auszufüllen:

- Bitte beantworten Sie die Fragen der Reihe nach und am Stück.
- Bitte berücksichtigen Sie hierbei alle Fragen, da vollständige Fragebögen wichtig für eine repräsentative Endauswertung sind.
- Jeder Fragebogen wird anonym erfasst sowie ausgewertet und die gewonnenen Daten werden absolut vertraulich behandelt und nur für statistische Zwecke genutzt. Notieren Sie deswegen keine Namen.
- ☒ Die meisten Fragen können Sie durch einfaches Ankreuzen beantworten (siehe Beispiel).

Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an ☒	Männlich	Weiblich
	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

- ☞ Bei einigen Fragen müssen Sie lediglich eine Zahl oder einen kurzen Text notieren (siehe Beispiel).

Bitte geben Sie Ihr Geburtsjahr an ☞1948..... Geburtsjahr
---	----------------------------

- ☒☒ Bei einigen Fragen können für Sie mehrere Antwortalternativen zutreffen (Mehrfachnennungen möglich).


An welcher nordrhein-westfälischen Schulform haben Sie in den 1970er und 1980er Jahren während Ihres Schuldienstes unterrichtet? (Mehrfachnennungen möglich) ☒☒	Grundschule	Sonderschule	Hauptschule	Realschule
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Gesamtschule	Gymnasium	Berufsschule	Sonstige
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>


- Sollten Sie eine Frage, einen Wunsch oder eine Anregung im Zusammenhang mit dieser Umfrage haben, so können Sie sich werktags zwischen 16:00 und 20:00 Uhr an mich wenden:


Serhat Karhan
 Liegnitzer Straße 15
 32549 Bad Oeynhausen
 Tel.: 0 57 31 – 986 22 36
 Email: SerhatKarhan@hotmail.com


Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!


Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihre Person sowie Ihre Erfahrungswerte als Lehrkraft in der Türkei


1.) Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an 	Männlich	Weiblich
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.) Bitte geben Sie Ihr Geburtsjahr an  Geburtsjahr
--	-------------------

3.) Wie viele Jahre haben Sie in der Türkei als Lehrer gearbeitet, bevor Sie nach Deutschland kamen?  Anzahl Schuljahre
---	-------------------------

4.) An wie vielen Schulen haben Sie in der Türkei als Lehrer gearbeitet?  Anzahl Schulen
---	----------------------

5.) Wie groß war hierbei durchschnittlich eine Lerngruppe?  durchschnittliche Anzahl Schüler je Lerngruppe
---	--

6.) War einer Ihrer Eltern Lehrer? 	Ja	Nein
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihren Dienstantritt in
Nordrhein-Westfalen**

7.) Welche der folgenden Aussagen trifft auf Sie zu?	
<input type="checkbox"/>	Ich bin seitens des türkischen Staates nach Deutschland als Lehrer entsandt worden.
<input type="checkbox"/>	Ich bin nach Deutschland zunächst als Gastarbeiter gekommen und habe erst später den Beruf des Lehrers hier aufgenommen.
<input type="checkbox"/>	Ich bin durch ein Asylverfahren nach Deutschland gekommen und habe anschließend den Beruf des Lehrers hier aufgenommen.
<input type="checkbox"/>	Ein anderer Grund:

	Ja	Nein
8.) Sind Sie gemeinsam mit Ihrem Ehepartner/Ihrer Familie nach Deutschland gezogen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nach wie vielen Jahren zog Ihr Ehepartner/Ihre Familie zu Ihnen nach Deutschland: Anzahl der Jahre		

9.) In welchem Schuljahr haben Sie Ihre Lehrtätigkeit in Nordrhein Westfalen aufgenommen? Schuljahr
--	-----------------

10.) Wie lange hatten Sie vor, in Deutschland als Lehrer zu arbeiten? Anzahl der Jahre
--	------------------------

11.) Wann war Ihr letztes Schuljahr? Schuljahr
---	-----------------

12.) Haben Sie in der Türkei an einem Vorbereitungsseminar zum allgemeinen Schulsystem in Nordrhein-Westfalen teilgenommen, bevor Sie hier als Lehrer angefangen haben? ☒	Ja	Nein
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13.) Hatten Ihnen türkische Kollegen, die vor Ihnen nach Deutschland gekommen waren, dabei helfen können, Anfangsprobleme im Schulalltag zu lösen, mit denen Sie konfrontiert wurden, als Sie Ihre Lehrtätigkeit aufgenommen haben? ☒	Ja, sehr	Eher ja	Eher nein	Überhaupt nicht
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14.) Wurden die Kosten des für Ihre Lehrtätigkeit in Deutschland notwendigen Deutschzertifikats vom Schulamt oder von Ihnen bezahlt? ☒	Schulamt	Selbst bezahlt	Sonstige
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15.) An welcher nordrhein-westfälischen Schulform haben Sie in den 1970er und 1980er Jahren während Ihres Schuldienstes unterrichtet? (Mehrfachnennungen möglich) ☒☒	Grundschule	Sonderschule	Hauptschule	Realschule
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Gesamtschule	Gymnasium	Berufsschule	Sonstige
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihren Einsatz im Rahmen der Vorbereitungsklassen

16.) Haben Sie während der 1970er und 1980er Jahre in Vorbereitungsklassen unterrichtet? ✕	Ja	Nein
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17.) Wie groß war in den Vorbereitungsklassen durchschnittlich eine Lerngruppe? ✕ durchschnittliche Anzahl Schüler
--	--

18.) Was war in den Vorbereitungsklassen die Mindestanzahl von Schülern? ✕ Mindestanzahl an Schülern in einer Lerngruppe
---	---

19.) Was war in den Vorbereitungsklassen die maximale Anzahl von Schülern? ✕ maximale Anzahl an Schülern in einer Lerngruppe
---	---

20.) Wurden Sie vor der Aufnahme Ihrer Lehrtätigkeit über die Ziele der Vorbereitungsklassen aufgeklärt? ✕	Trifft völlig zu	Trifft eher zu	Trifft weniger zu	Trifft gar nicht zu
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21.) Wurden Sie vor der Aufnahme Ihrer Lehrtätigkeit über die Inhalte des Unterrichts der Vorbereitungsklassen aufgeklärt? ✕	Trifft völlig zu	Trifft eher zu	Trifft weniger zu	Trifft gar nicht zu
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22.) Kam das türkische Konsulat oder die deutsche Schulbehörde während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen der Vorbereitungsklassen jemals auf Sie zu, um Ihnen pädagogisch-didaktische Hilfestellungen anzubieten? (Mehrfachnennungen möglich) ✕✕	Türkisches Konsulat	
	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
	Deutsche Schulbehörde	
	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein


23.) Haben Sie jemals während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen der Vorbereitungsklassen bei auftretenden didaktisch-pädagogischen Unklarheiten Hilfe bei den folgenden Institutionen gesucht? (Mehrfachnennungen möglich) ✕✕	Türkisches Konsulat	
	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
	Deutsche Schulbehörde	
	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein


24.) Empfanden Sie die Vorbereitungsklassen als bewusst institutionalisierte Ausgrenzung der türkischen Schüler von der übrigen Schülerschaft? ✕	Stimme sehr zu	Stimme eher zu	Stimme weniger zu	Stimme gar nicht zu
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>


25.) Hätte Ihrer Meinung nach im Rahmen der Vorbereitungsklassen mehr Gewicht auf die Erlernung der deutschen Sprache gelegt werden sollen? ✕	Stimme sehr zu	Stimme eher zu	Stimme weniger zu	Stimme gar nicht zu
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>


26.) Gibt es noch Aspekte, die Sie anhand der oben angeführten Fragen im Hinblick auf Ihre Lehrtätigkeiten im Rahmen der <i>Vorbereitungsklassen</i> nicht vorgefunden haben und die Sie als nennenswert und wichtig erachten? Falls ja, wäre es schön, wenn Sie diese hier anführen würden: ✎
<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>


Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihren Einsatz im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts


27.) Wie groß war in dem Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht durchschnittlich eine Lerngruppe?  durchschnittliche Anzahl Schüler je Lerngruppe
---	--

28.) Was war innerhalb des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts die Mindestanzahl von Schülern?  Mindestanzahl an Schülern in einer Lerngruppe
--	---

29.) Was war innerhalb des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts die maximale Anzahl von Schülern?  maximale Anzahl an Schülern in einer Lerngruppe
--	---

30.) Wurden Sie vor der Aufnahme Ihrer Lehrtätigkeit über die Ziele des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts aufgeklärt? 	Trifft völlig zu	Trifft eher zu	Trifft weniger zu	Trifft gar nicht zu
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31.) Wurden Sie vor der Aufnahme Ihrer Lehrtätigkeit über die Inhalte des Unterrichts des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts aufgeklärt? 	Trifft völlig zu	Trifft eher zu	Trifft weniger zu	Trifft gar nicht zu
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32.) Mit wie vielen anderen türkischen Kollegen hatten Sie die Möglichkeit, während des Schulalltags sich über Ihre pädagogische Arbeit auszutauschen?  Anzahl türkischer Kollegen
---	----------------------------------


33.) Kam das türkische Konsulat oder die deutsche Schulbehörde während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts jemals auf Sie zu, um Ihnen pädagogisch-didaktische Hilfestellungen anzubieten? (Mehrfachnennungen möglich) ✘✘	Türkisches Konsulat	
	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
	Deutsche Schulbehörde	
	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein

34.) Haben Sie jemals während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts bei auftretenden didaktisch-pädagogischen Unklarheiten Hilfe bei den folgenden Institutionen gesucht? (Mehrfachnennungen möglich) ✘✘	Türkisches Konsulat	
	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
	Deutsche Schulbehörde	
	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein

35.) Empfinden Sie es als belastend, dass der Muttersprachliche Ergänzungsunterricht kein Pflichtunterricht, sondern ein freiwilliges Angebot darstellte? ✘	Stimme sehr zu	Stimme eher zu	Stimme weniger zu	Stimme gar nicht zu
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

36.) Haben Sie im Laufe Ihrer Lehrtätigkeit an didaktisch-methodischen Fortbildungen für ihren Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht teilgenommen? ✘✘	Ja	Nein
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 Anzahl der Fortbildungen	

37.) Schon nach kurzer Zeit stellte sich heraus, dass die türkischen Arbeitsmigranten und ihre Familien nicht beabsichtigten, in die Türkei zurückzukehren. Empfinden Sie die ursprünglichen Ziele des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts (Vorbereitung auf eine baldige Rückkehr der türkischen Kinder in die Türkei) somit als überholt? ✘	Stimme sehr zu	Stimme eher zu	Stimme weniger zu	Stimme gar nicht zu
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38.) War es Ihrer Meinung nach notwendig, den Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht zu dem Zeitpunkt als man erkannte, dass die Rückkehrerwartung sich nicht erfüllen würde, pädagogisch-didaktisch neu auszurichten? 	Stimme sehr zu	Stimme eher zu	Stimme weniger zu	Stimme gar nicht zu
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Die folgenden Fragen beziehen sich auf die wechselnden Einsatzorte für den Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts an den unterschiedlichen Schulen

39.) An wie vielen Schulen wurden Sie insgesamt in den 1970er und 1980er Jahren eingesetzt? ✍️ Anzahl unterschiedlicher Schulen
---	--

40.) Bis zu wie viele Male mussten Sie zu dieser Zeit maximal während eines Tages die Schule wechseln? ✍️ Anzahl der Schulwechsel pro Tag
--	---------------------------------------

41.) Bis zu wie viele Male mussten Sie zu dieser Zeit maximal während einer Woche die Schule wechseln? ✍️ Anzahl der Schulwechsel pro Woche
--	---

42.) Wie belastend empfanden Sie den Einsatz an verschiedenen Schulen während einer Schulwoche? ✍️	In hohem Maße belastend	Zum Teil belastend	In geringem Maße belastend	Gar nicht belastend
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

43.) Wie belastend empfanden Sie nachmittags stattfindenden Unterricht? ✍️	In hohem Maße belastend	Zum Teil belastend	In geringem Maße belastend	Gar nicht belastend
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Die folgenden Fragen beziehen sich auf die Ihnen zur Verfügung gestandenen Lehr- und Lernmaterialien im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts.

44.) Hat Ihnen die Schulleitung die Anschaffung neuer türkischer Unterrichtsmaterialien ermöglicht? ☒	Stets	In den meisten Fällen	Selten	Nie
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

45.) Bitte bewerten Sie: Wie gut halten Sie die Ihnen zur Verfügung gestellten türkischen Unterrichtsmaterialien in den 1970er und 1980er Jahren? ☒	Sehr gut	Gut	Weniger gut	Schlecht
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

46.) Benutzten Sie überwiegend Ihnen zur Verfügung gestellte türkische Lehrbücher und –materialien oder überwiegend von Ihnen selbst erstellte Arbeitsblätter? ☒	Überwiegend Lehrbücher und –materialien	Überwiegend selbst erstellte Arbeitsblätter	Zu gleichen Teilen
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Die folgenden Fragen beziehen sich auf das Verhältnis zwischen Ihnen und den türkischen Schülern

Stimmen Sie den folgenden Aussagen zu oder lehnen Sie sie ab?				
47.) Ein türkischer Lehrer konnte die Probleme der türkischen Schüler besser verstehen als seine deutschen Kollegen. ☒	Stimme sehr zu	Stimme eher zu	Stimme weniger zu	Stimme gar nicht zu
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48.) Ein türkischer Lehrer konnte Lernerfolge in der Alphabetisierung der türkischen Schüler schneller erreichen als seine deutschen Kollegen. ☒	Stimme sehr zu	Stimme eher zu	Stimme weniger zu	Stimme gar nicht zu
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Stimmen Sie den folgenden Aussagen zu oder lehnen Sie sie ab?				
49.) Die meisten türkischen Schüler besuchten den <u>vormittags</u> stattfindenden Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht sehr gerne. ☒	Stimme sehr zu	Stimme eher zu	Stimme weniger zu	Stimme gar nicht zu
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50.) Die meisten türkischen Schüler besuchten den <u>nachmittags</u> stattfindenden Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht sehr gerne. ☒	Stimme sehr zu	Stimme eher zu	Stimme weniger zu	Stimme gar nicht zu
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie hoch empfanden Sie die Lernmotivation der türkischen Schüler des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts ...				
51.) ... vormittags? ☒	Sehr hoch	Hoch	Mittelmäßig	Gering
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52.) ... nachmittags? ☒	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Die folgenden Fragen beziehen sich auf das Verhältnis zwischen Ihnen und Ihren deutschen Kollegen.

53.) Konnten Sie sich an den Schulen, an denen Sie unterrichteten, mit Ihren deutschen Kollegen im Allgemeinen über Probleme verständigen, die bei Ihren türkischen Schülern auftraten? ☒	Stets	In den meisten Fällen	Selten	Nie
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

54.) Haben im Rahmen von Zeugnis-konferenzen / Versetzungskonferenzen Ihre Anmerkungen und Hinweise zu türkischen Schülern bei den deutschen Kollegen Gehör gefunden? ☒	Stets	In den meisten Fällen	Selten	Nie
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

55.) Gab es zwischen Ihnen und den deutschen Lehrkräften einen kollegialen Austausch hinsichtlich pädagogischer Aspekte der Unterrichtsgestaltung? ☒	Stets	In den meisten Fällen	Selten	Nie
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Stimmen Sie den folgenden Aussagen zu oder lehnen Sie sie ab?				
56.) Wenn ich versuchte Lösungen für auftauchende Probleme im Schulalltag zu finden, gingen deutsche Kollegen auf meine Fragen ein. ☒	Stimme sehr zu	Stimme eher zu	Stimme weniger zu	Stimme gar nicht zu
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57.) Wenn ich versuchte Kontakt zu deutschen Kollegen aufzunehmen, gingen diese auf mich ein. ☒	Stimme sehr zu	Stimme eher zu	Stimme weniger zu	Stimme gar nicht zu
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58.) Wenn Probleme mit türkischen Schülern auftauchten, erwarteten die deutschen Lehrer stets, dass sie von den türkischen Lehrern gelöst werden mussten. ☒	Stimme sehr zu	Stimme eher zu	Stimme weniger zu	Stimme gar nicht zu
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Stimmen Sie den folgenden Aussagen zu oder lehnen Sie sie ab?				
59.) Ein Teil der deutschen Lehrer betrachtete uns im Vergleich zu ihnen als weniger qualifizierte Lehrer. ☒	Stimme sehr zu	Stimme eher zu	Stimme weniger zu	Stimme gar nicht zu
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60.) Ein Teil der deutschen Lehrer hatte Vorurteile gegenüber uns, weil wir Türken waren. ☒	Stimme sehr zu	Stimme eher zu	Stimme weniger zu	Stimme gar nicht zu
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61.) Ein Teil der deutschen Lehrer hatte Vorurteile gegenüber uns, weil wir Muslime sind. ☒	Stimme sehr zu	Stimme eher zu	Stimme weniger zu	Stimme gar nicht zu
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

62.) Wurden Ihre Stundenplanwünsche seitens der Schulleitungen berücksichtigt? ☒	Stets	In den meisten Fällen	Selten	Nie
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Die folgenden Fragen beziehen sich auf das Verhältnis zwischen Ihnen und den türkischen Eltern

63.) Wie viele der betroffenen türkischen Eltern besuchten Sie in den 1970er und 1980er Jahren im Durchschnitt an den Elternsprechabenden, die an Ihrer Schule/Ihren Schulen veranstaltet wurden? ☒				
Bis zu 20 Prozent	Zwischen 20 und 40 Prozent	Zwischen 40 und 60 Prozent	Zwischen 60 und 80 Prozent	Mehr als 80 Prozent
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

64.) Wie häufig redeten Sie an Orten, an denen türkische Bürger zusammentrafen (z.B. Vereinslokale, Moscheen, Kaffeehäuser) mit Eltern direkt über die Schulprobleme ihre Kinder? ☒	Nie	Mindestens einmal pro Monat	Mindestens alle 14 Tage	Mindestens einmal pro Woche
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

65.) Um Schulprobleme ihrer Kinder zu besprechen, wandten sich türkische Eltern in den 1970er und 1980er Jahren im Allgemeinen zunächst an... ☒	...türkische Lehrer	...deutsche Lehrer	...sowohl an türkische als auch an deutsche Lehrer
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Stimmen Sie den folgenden Aussagen zu oder lehnen Sie sie ab?				
66.) Die meisten türkischen Familien interessierten sich in den 1970er und 1980er Jahren nicht genug für die Schulsituation ihrer Kinder. ☒	Stimme sehr zu	Stimme eher zu	Stimme weniger zu	Stimme gar nicht zu
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67.) Die Arbeit der türkischen Lehrer in den 1970er und 1980er Jahren war wichtig für die Integration der türkischen Schüler in die deutsche Gesellschaft. ☒	Stimme sehr zu	Stimme eher zu	Stimme weniger zu	Stimme gar nicht zu
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

68.) Die Arbeit der türkischen Lehrer wurde in den 1970er und 1980er Jahren seitens der türkischstämmigen Bevölkerungsgruppe ausreichend gewürdigt. ✕	Stimme sehr zu	Stimme eher zu	Stimme weniger zu	Stimme gar nicht zu
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Stimmen Sie der folgenden Aussage zu oder lehnen Sie sie ab?				
69.) Die Arbeit der türkischen Lehrer des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts wurde seitens der deutschen Öffentlichkeit ausreichend gewürdigt. ✕	Stimme sehr zu	Stimme eher zu	Stimme weniger zu	Stimme gar nicht zu
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

70.) Gibt es noch Aspekte, die Sie anhand der oben angeführten Fragen im Hinblick auf Ihre Lehrtätigkeiten im Rahmen des <i>Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts</i> nicht vorgefunden haben und die Sie als nennenswert und wichtig erachten? Falls ja, wäre es schön, wenn Sie diese hier anführen würden: ✎
<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Bitte überprüfen Sie abschließend noch einmal, ob Sie auch alle Fragen beantwortet haben!

Vielen herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

Yavuz Tuncay
Bachstraße 19
32257 Bünde

Bünde, 24.02.2013

Herr
Prof. Dr. Ullrich Bauer
Universität Duisburg-Essen
45117 Essen

**betr.: Übersetzung des Fragebogens und des zugehörigen Anschreibens für
die Dissertation des Herrn Serhat Karhan in die türkischen Sprache**

Sehr geehrter Herr Professor Bauer,

die vorstehend bezeichnete Übersetzung habe ich mit besonderem Augenmerk auf
die sinngemäße Übertragung angefertigt.

Ich bin staatlich anerkannter Übersetzer mit Beglaubigungsermächtigung seitens des
Oberlandesgerichtes Hamm und bestätige hiermit die Richtigkeit der Übersetzung.

Mit freundlichen Grüßen



Fragebogen – Türkisch

Kuzey Ren Westfalya'da 1970'li ve 1980'li yıllarda görevde bulunmuş emekli öğretmenler için düzenlenmiş anket formu

Sayın bayan ve baylar,

Ben, Serhat Karhan, ortaokul (Realschule) öğretmeni olarak görev yapıyorum. Hazırlamakta olduğum doktora tezi kapsamında Duisburg-Essen Üniversitesi profesörlerinden Prof. Bauer ile birlikte çalışmaktayım. Araştırma hedefim Türk öğretmenlerinden, hazırlık sınıfları (Vorbereitungsklassen) ve Türkçe Anadilde Ek Derslerindeki (Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht) pedagojik çalışmaları hakkında bilgi toplamaktır.

Yakın tarihteki önemi sebebiyle araştırmalarımı sizlerin "yolun başındaki" öğretmenler olarak çalıştığınız ve değişik zorluklarla mücadele ettiğiniz 1970'li ve 1980'li yılları üzerinde yoğunlaştırdım. Günümüz itibarıyla izlenimleriniz ve çalışma koşullarınız hakkında bu süreler için yeterli bilgilere sahip değiliz. Bu sebeple size sunduğumuz anket formundaki ağırlık bölümlerinden bazılarını Alman öğretmenler, Türk öğrenciler ve onların velileriyle aranızdaki iletişim, tahsis edilen ders malzemeleri ve harici pedagojik-didaktik konular oluşturmakta-
tadır.

Bu araştırma için tecrübelerinize ihtiyacımız var; bu yüzden anketimiz için on dakikanızı ayırmanızı istirham ederiz. Böylece kazanılan bulgular sayesinde öğretmenlik mesleği ve Anadilde Ek Derslerinin daha profesyonelce tatbik edilmesinin sağlanmasına imkan sağlamış olacaksınız.

Bu araştırmanın sonuçlarına ilgi duyarsanız bu beni fazlasıyla mutlu eder. Öyle bir durumda benimle bu konuda irtibata geçmenizi arzu ederim. Böylece sizlere araştırma sonuçlarını ulaştırabilme imkanı bulmuş olurum.

Bilgileriniz için içtenlikle teşekkürlerimizi ifade eder saygılarımı sunarız.



Prof. Dr. Ullrich Bauer



Serhat Karhan

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

**Fakultät für
Bildungswissenschaften**

*Prodekan für Forschung und
wissenschaftlichen Nachwuchs*

Institut für Pädagogik
Geschäftsführender Direktor

**Zentrum für Prävention im
Kindes- und Jugendalter**
Sprecher

Arbeitsgruppe
Sozialisationsforschung
Leiter

Prof. Dr. Ullrich Bauer
Durchwahl (direkt) 0201 / 183-4956
Email: ullrich.bauer@uni-due.de
www.uni-due.de/biwi/bauer

Postanschriften / Kontakt
47048 Duisburg
Tel.: 0203 / 379 - 0
Fax: 0203 / 379 - 3333
Nachbriefkasten: Gebäude LG

45117 Essen
Tel.: 0201 / 183 - 0
Fax: 0201 / 183 - 2151
Nachbriefkasten: Gebäude T01

Bankverbindung
Konto 269 803
Sparkasse Essen
BLZ 360 501 05
IBAN: DE40 3605 0105 0000 269 803
SWIFT/BIC: SPESDE 3EXXX

Öffentliche Verkehrsmittel
Duisburg: Straßenbahn 901
Bus 924, 962, 933
Essen: U-Bahn 11, 17, 18
Straßenbahn 101, 103, 105, 109
Bus CE45, CE47, SB16, 145, 147, 154,
155, 166, 176, 188, 196

www.uni-due.de

Anket formu hakkında açıklamalar

Anketimizi daha rahat cevaplayabilmeniz için lütfen aşağıdaki açıklamaları dikkatlice okuyunuz:

- Lütfen soruları sırasıyla ve tamamıyla yanıtlayınız.
- Değerlendirmenin mümkün olduğu kadar geniş bir yelpazede geçerli olmasını sağlamak için lütfen soruların tamamını yanıtlayınız.
- Her bir anket formu gizlice kayda alınıp değerlendirilecektir. Elde edilen bulgular kesinlikle güvenilir bir şekilde muhafaza edilip sadece istatistiksel amaçlarla kullanılacaktır. Bu sebeple lütfen isim vermeyiniz.
- ✎ Soruların birçoğunu sadece işaretleyerek cevaplayabilirsiniz. (Örnek).

Lütfen cinsiyetinizi belirtiniz ✎	Erkek	Kadın
	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

- ✎ Bazı soruları yalnızca bir rakam veya kısa bir yazıyla yanıtlayabilirsiniz (Örnek).

Lütfen doğduğunuz yılı belirtiniz ✎1948..... Doğum yılı
-------------------------------------	---------------------------

- ✎✎ Şahsınızla alakalı bazı sorularda birden fazla alternatif cevap uyabilir (Birden fazla cevap verilebilir) (Örnek).


1970'li ve 1980'li yıllarda Kuzey Ren Westfalya'da bulunan hangi okul türlerinde görev yaptınız? (Birden fazla cevap verilebilir) ✎✎	Grundschule	Sonderschule	Hauptschule	Realschule
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Gesamtschule	Gymnasium	Berufsschule	Diğer
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>


- Bu anketle ilgili soru, istek veya önerileriniz olursa, iş günlerinde saat 16:00 ile 20:00 arasında bana ulaşabilirsiniz :


Serhat Karhan
Liegnitzer Straße 15
32549 Bad Oeynhausen
Tel.: 0 57 31 – 986 22 36
Email: SerhatKarhan@hotmail.com


İlginiz için teşekkürlerimi sunarım!

Aşağıdaki sorular şahsınız ve Türkiye'de görev yaptığınız süre içinde edindiğiniz tecrübelerle alakalıdır

1.) Lütfen cinsiyetinizi belirtiniz 	Erkek	Kadın
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.) Lütfen doğduğunuz yılı kaydediniz  Doğum yılı
---	------------------

3.) Almanya'ya gelmeden önce Türkiye'de öğretmen olarak kaç yıl görev yaptınız?  Ders yılı sayısı
---	------------------------

4.) Türkiye'de kaç tane okulda görev yaptınız?  Okul sayısı
--	-------------------

5.) Sınıflarınızın ortalama öğrenci sayısı ne kadardı?  Sınıfların ortalama öğrenci sayısı
--	--

6.) Anneniz veya babanız öğretmen miydi? 	Evet	Hayır
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aşağıdaki sorular Kuzey Ren Westfalya' da göreve başlamanızla alakalıdır

7.) Aşağıdaki beyanlardan hangisi size uymaktadır? ✕ ✎	
<input type="checkbox"/>	Ben Türkiye Cumhuriyeti Devleti tarafından Almanya'da öğretmenlik yapmak üzere görevlendirildim.
<input type="checkbox"/>	Federal Almanya'ya önce işçi olarak geldim ve sonra öğretmen olarak görev yapmaya başladım.
<input type="checkbox"/>	İlticacı olarak Federal Almanya'ya gelip sonradan öğretmen olarak görev yapmaya başladım.
<input type="checkbox"/>	Başka bir sebep:

8.) Federal Almanya'ya eşinizle / ailenizle birlikte mi göç ettiniz? ✕ ✎	Evet	Hayır
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eşiniz / aileniz kaç yıl sonra Federal Almanya'ya yanınıza göç etti: Yıl sayısı		

9.) Kuzey Ren Westfalya'da hangi ders yılında öğretmenlik görevine başladınız? ✎ Ders yılı
--	-----------------

10.) Federal Almanya'da kaç yıl öğretmenlik yapmayı düşünüyordunuz? ✎ Yıl sayısı
---	------------------

11.) Son ders yılınız hangisidir? ✎ Ders yılı
-------------------------------------	-----------------

12.) Burada öğretmen olarak göreve başlamadan önce Türkiye'de Kuzey Ren Westfalya'daki genel eğitim sistemi hakkında bir hazırlık seminerine katıldınız mı ? X	Evet	Hayır
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13.) Öğretmenlik görevine başladığınızda, sizden önce Federal Almanya'ya gelen Türk meslekdaşlarımız, başlangıçta okulda karşılaştığınız problemleri çözme konusunda yardımcı olabildiler mi? X	Evet, fazlasıyla	Yardımcı oldular	Fazla yardımcı olamadılar	Hiç yardımcı olamadılar
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14.) Federal Almanya'da öğretmenlik yapabilmeniz için gerekli olan Almanca sertifikası masraflarını Eğitim Müdürlüğü mü üstlendi yoksa bunları kendiniz mi karşıladınız? X	Eğitim Müdürlüğü	Kendim karşıladım	Başka kişi / kurumlar
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15.) 1970'li ve 1980'li yıllarda Kuzey Ren Westfalya'da bulunan hangi okul türlerinde görev yaptınız? (Birden fazla cevap verilebilir) X	Grundschule	Sonderschule	Hauptschule	Realschule
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Gesamtschule	Gymnasium	Berufsschule	Diğer
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Aşağıdaki sorular Hazırlık Sınıflarında (Vorbereitungsklasse)
yaptığınız görevle alakalıdır**

16.) 1970'li ve 1980'li yıllarda hazırlık sınıflarında (Vorbereitungsklasse) ders verdiniz mi? ☒	Evet	Hayır
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17.) Hazırlık sınıflarında bir sınıf ortalama kaç öğrenciden ibaretti? ☒ ortalama öğrenci sayısı
---	-------------------------------

18.) Hazırlık sınıflarında <u>asgari</u> öğrenci sayısı ne kadardı? ☒ Bir sınıftaki asgari öğrenci sayısı
--	---


19.) Hazırlık sınıflarında <u>azami</u> öğrenci sayısı ne kadardı? ☒ Bir sınıftaki azami öğrenci sayısı
---	--

20.) Öğretmenlik görevine başlamadan önce hazırlık sınıflarının hedefleri hakkında bilgilendirildiniz mi? ☒	Eksiksiz bilgilendirildim	Bilgi verildi	Fazla bilgi verilmedi	Hiç bilgi verilmedi
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>


21.) Öğretmenlik görevine başlamadan önce hazırlık sınıflarının müfredatı hakkında bilgilendirildiniz mi? ☒	Eksiksiz bilgilendirildim	Bilgi verildi	Fazla bilgi verilmedi	Hiç bilgi verilmedi
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22.) Türkiye Cumhuriyeti Başkonsolosluğu veya Alman Okul Dairesi hazırlık sınıflarında öğretmenlik görevinde bulunduğunuz süre içinde pedagojik-didaktik yardım teklifinde bulundu mu? (Birden fazla cevap verilebilir) ☒☒	Türkiye Cumhuriyeti Başkonsolosluğu			
	<input type="checkbox"/> Evet			<input type="checkbox"/> Hayır
	Alman Okul Dairesi			
	<input type="checkbox"/> Evet			<input type="checkbox"/> Hayır


23.) Hazırlık sınıflarında öğretmenlik görevinde bulunduğunuz süre içinde pedagojik-didaktik belirsizliklerde yardım amacıyla hiç yanda belirtilen kurumlara başvurduunuz mu? (Birden fazla cevap verilebilir) 	Türkiye Cumhuriyeti Başkonsolosluğu	
	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır
	Alman Okul Dairesi	
	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır


24.) Hazırlık sınıfları size göre Türk öğrencilerin öbür öğrencilerden ayrı tutulması için uygulanan resmi bir araç mıydı? 	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>


25.) Hazırlık sınıflarında size göre Almanca lisanını öğrenmeye daha fazla ağırlık verilmesi gerekir miydi? 	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>


26.) Hazırlık sınıflarında (Vorbereitungsklasse) öğretmenlik yaptığınız süre içinde yukarıdaki sorularda değinilmemiş konular mevcut olup bunları da bahsedilmeye değer bulursanız, bu konuları aşağıda belirtmenizden menuniyet duyarız: 
.....
.....
.....
.....


Aşağıdaki sorular Anadilde Ek Derslerde (Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht) yaptığınız görevle alakalıdır


27.) Anadilde Ek Ders (Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht) sınıflarında bir sınıf ortalama kaç öğrenciden ibaretti? Bir sınıfta ortalama öğrenci sayısı
---	--

28.) Anadilde Ek Ders sınıflarında <u>asgari</u> öğrenci sayısı ne kadardı?  Bir sınıftaki asgari öğrenci sayısı
--	---

29.) Anadilde Ek Ders sınıflarında <u>azami</u> öğrenci sayısı ne kadardı?  Bir sınıftaki azami öğrenci sayısı
---	--

30.) Öğretmenlik görevine başlamadan önce Anadilde Ek Ders sınıflarının hedefleri hakkında bilgilendirildiniz mi? 	Kesinlikle bilgilendirildim	Bilgi verildi	Kısmen bilgi verildi	Hiç bilgi verilmedi
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31.) Öğretmenlik görevine başlamadan önce Anadilde Ek Derslerinin müfredatı hakkında bilgilendirildiniz mi? 	Kesinlikle bilgilendirildim	Bilgi verildi	Kısmen bilgi verildi	Hiç bilgi verilmedi
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32.) Okuldaki süre içinde kaç tane Türk meslekdaşınızla eğitim çalışmalarınız hakkında fikir teatisi yapma fırsatınız oldu?  Türk meslekdaşlarınızın sayısı
--	--------------------------------------

33.) Türkiye Cumhuriyeti Başkonsolosluğu veya Alman Okul Dairesi Anadilde Ek Ders sınıflarında öğretmenlik görevinde bulunduğunuz süre içinde pedagojik-didaktik yardım teklifinde bulundu mu? (Birden fazla cevap verilebilir) ✕✕	Türkiye Cumhuriyeti Başkonsolosluğu	
	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır
	Alman Okul Dairesi	
	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır

34.) Anadilde Ek Dersi öğretmenliği görevinde bulunduğunuz süre içinde didaktik-pedagojik belirsizliklerde yardım amacıyla hiç yanda belirtilen kurumlara başvurduğunuz mu? (Birden fazla cevap verilebilir) ✕✕	Türkiye Cumhuriyeti Başkonsolosluğu	
	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır
	Alman Okul Dairesi	
	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır


35.) Anadilde Eğitim Derslerinin zorunlu olmayıp gönüllü bir ders olması sizin için bir sıkıntı oluşturuyor muydu? ✕	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>


36.) Öğretmenlik görevi süreniz içinde Anadilde Ek Dersler için didaktik-metodik geliştirme programlarına katıldınız mı? ✕✕	Evet	Hayır
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
 Program sayısı	


37.) Türk göçmenler ve ailelerinin Türkiye'ye dönme-yi düşünmedikleri kısa bir süre içinde belli olmuştu. Anadilde Ek Derslerinin hedeflerinin (Türk çocukların ülkelerine kısa süre içinde geri dönebilmeleri için hazırlık çalışmaları) böylece güncellikten çıktığını düşündünüz mü? ✕	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>


38.) Türkiye'ye dönüş beklentisinin gerçekleşmeyeceği belli olduğunda, Anadilde Ek Derslerinin sizce yeniden bir pedagojik-didaktik düzenlemeye ihtiyacı olmuş muydu ? Ø	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>


Aşağıdaki sorular Anadilde Ek Derslerinin değişik yerlerde bulunan farklı okullarda verilmesiyle alakalıdır

39.) 1970'li ve 1980'li yıllarda kaç tane okulda görev yaptınız?  Değişik okulların sayısı
--	--------------------------------

40.) Bir günde en fazla kaç defa okul değiştirmeniz gerekiyordu?  Günlük değiştirilen okul sayısı
--	---------------------------------------

41.) Bir haftada en fazla kaç defa okul değiştirmeniz gerekiyordu?  Haftada değiştirilen okul sayısı
--	--

42.) Bir hafta içinde değişik okullarda görev yapmak sizin için ne kadar zahmet oluştuyordu? 	Yüksek çapta	Kısmen	Az çapta	Zahmet olmuyordu
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

43.) Öğleden sonra görev yapmak sizin için ne kadar zahmet oluştuyordu? 	Yüksek çapta	Kısmen	Az çapta	Zahmet olmuyordu
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aşağıdaki sorular Anadilde Ek Dersleri için tahsis edilen eğitim ve öğrenim araçlarıyla alakalıdır

44.) Okul müdüriyeti yeni Türkçe ders araçlarını temin etti mi? <input checked="" type="checkbox"/>	Her zaman	Ekseriyeten	Nadiren	Hiç bir zaman
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

45.) 1970'li ve 1980'li yıllarda size tahsis edilen Türkçe ders araçlarının niteliğini lütfen değerlendiriniz: <input checked="" type="checkbox"/>	Çok iyi	İyi	İyi değil	Kötü
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

46.) Ağırlık olarak size tahsis edilen Türkçe eğitim kitap ve araçlarını mı yoksa kendi hazırladığınız çalışma araçlarını mı kullandınız? <input checked="" type="checkbox"/>	Fazlaca ders kitabı ve araçları	Fazlaca kendi hazırladığım çalışma araçlarımı	Eşit miktarda
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aşağıdaki sorular Türk öğrencilerinizle aranızdaki münasebetle alakalıdır

Aşağıdaki beyanlara katılıyor musunuz yoksa reddediyor musunuz ?				
47.) Bir Türk öğretmen Türk öğrencilerin derterini Alman meslekdaşlarından daha iyi anlayabiliyordu. ☒	Çok doğru	Doğru	Pek katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48.) Bir Türk öğretmen Türk öğrencilerin okuma yazmada başarı kaydetmelerini Alman meslektaşlarından daha çabuk sağlayabiliyordu. ☒	Çok doğru	Doğru	Pek katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aşağıdaki beyanlara katılıyor musunuz yoksa reddediyor musunuz ?				
49.) Türk öğrencilerin çoğu öğleden önceki Anadilde Ek Derslerine se- verek katılıyorlardı. ☒	Çok doğru	Doğru	Pek katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50.) Türk öğrencilerin çoğu öğleden sonraki Anadilde Ek Derslerine se- verek katılıyorlardı. ☒	Çok doğru	Doğru	Pek katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Türk öğrencilerin Anadilde Ek Derslerinde çalışma motivasyonu sizce aşağıda belirtilen ders saatlerinde ne derecedeydi ?				
51.) Sabah? ☒	Çok yüksek	Yüksek	Orta derecede	Düşük
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52.) Öğleden sonra? ☒	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aşağıdaki sorular Alman meslektaşlarınızla aranızdaki münasebetle alakalıdır

53.) Görevli olduğunuz okullarda Türk öğrencilerinizin problemleri hakkında Alman meslektaşlarınızla genelde anlaşma sağlayabiliyor muydunuz? Ø	Her zaman	Ekseriyeten	Nadiren	Hiç bir zaman
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

54.) Karne ve sınıf geçme toplantılarında Türk öğrenciler hakkında bilgi ve ikazlarınız Alman meslektaşlarınız tarafından değerlendirilmeye alınıyor muydu? Ø	Her zaman	Ekseriyeten	Nadiren	Hiç bir zaman
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

55.) Alman meslektaşlarınızla dersin pedagojik açıdan organizasyonu konusunda arkadaşça bir görüş alış verişini mevcut muydu? Ø	Her zaman	Ekseriyeten	Nadiren	Hiç bir zaman
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aşağıdaki beyanlara katılıyor musunuz yoksa reddediyor musunuz ?				
56.) Okul dahilinde problemler için çözüm yolları aradığım zamanlarda, Alman meslektaşlarım sorularıma kulak verirlerdi. Ø	Çok doğru	Doğru	Pek katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57.) Alman meslektaşlarım kendileriyle irtibat kurmak istediğim zamanlarda benimle ilgilenirlerdi. Ø	Çok doğru	Doğru	Pek katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58.) Türk öğrencilerle ilgili problemlerde Alman öğretmenler her zaman bunların Türk öğretmenler tarafından çözümlendiğini beklerlerdi. Ø	Çok doğru	Doğru	Pek katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aşağıdaki beyanlara katılıyor musunuz yoksa reddediyor musunuz ?				
59.) Alman öğretmenlerinin bir kısmı bizleri kendilerine kıyasla daha düşük kalifiyeli öğretmen olarak görürlerdi. ☒	Çok doğru	Doğru	Pek katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60.) Türk olmamız sebebiyle Alman öğretmenlerin bir kısmı bize karşı önyargılıydı. ☒	Çok doğru	Doğru	Pek katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61.) Müslüman olmamız sebebiyle Alman öğretmenlerin bir kısmı bize karşı önyargılıydı. ☒	Çok doğru	Doğru	Pek katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

62.) Ders planlarına dair istekleriniz okul müdüriyeti tarafınca dikkate alınıyor muydu? ☒	Her zaman	Ekseriyeten	Nadiren	Hiç bir zaman
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aşağıdaki sorular Türk velileriyle aranızdaki münasebetle alakalıdır

63.) 1970'li ve 1980'li yıllarda okulunuzda/okullarınızda tertip edilen veliler toplantılarına ilgili Türk velilerin ortalama katılım sayısı hangi orandadır ?				
Yüzde 20'nin altında	Yüzde 20 ilâ yüzde 40 arasında	Yüzde 40 ilâ yüzde 60 arasında	Yüzde 60 ilâ yüzde 80 arasında	Yüzde 80'in üstünde
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

64.) Türk Vatandaşlarının bulunduğu yerlerde (dernek lokalleri, camiler, kahvehaneler) doğrudan velilerle çocuklarının problemleri hakkında kaç defa görüşme yaptınız?	Hiç bir zaman	Asgari ayda bir defa	Asgari 14 günde bir defa	Asgari haftada bir defa
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

65.) Çocuklarının okulda problemleri hakkında görüşmek için Türk velilerinin genelde ilk başvurduğu kişiler kimlerdi?	Türk öğretmenler	Alman öğretmenler	Gerek Türk gerekse Alman öğretmenler
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aşağıdaki beyanlara katılıyor musunuz yoksa reddediyor musunuz ?				
66.) 1970'li ve 1980'li yıllarda Türk aileleri çocuklarının okul durumuyla yeterince ilgilenmiyorlardı.	Çok doğru	Doğru	Pek katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67.) Türk öğretmenlerinin çalışmaları 1970'li ve 1980'li yıllarda Türk öğrencilerin Alman toplumuna initibak edebilmesi için önemliydi.	Çok doğru	Doğru	Pek katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68.) Türk öğretmenlerinin çalışmaları 1970'li ve 1980'li yıllarda Türk asıllı toplum tarafından yeterince takdir görmüştür.	Çok doğru	Doğru	Pek katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aşağıdaki beyanlara katılıyor musunuz yoksa reddediyor musunuz ?				
69.) Anadilde Ek Derslerinde görevli Türk öğretmenlerinin çalışmaları Alman toplumunca yeterince takdir görmüştür. ✂	Çok doğru	Doğru	Pek katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

70.) *Anadilde Ek Derslerinde (Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht)* öğretmenlik yaptığımız süre içinde yukarıdaki sorularda değinilmemiş konular mevcut olup bunları da bahsedilmeye değer bulursanız, bu konuları aşağıda belirtmenizden menuniyet duyarız: ✂

.....

.....

.....

.....

.....

Lütfen soruların tamamını yanıtlayıp yanıtlanmadığınızı kontrol ediniz!

Yardımlarınız için içtenlikle teşekkürlerimizi ifade ederiz!

Deskriptive SPSS-Ausgaben

Item 1:

Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig männlich	44	53,7	53,7	53,7
weiblich	38	46,3	46,3	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 2:

Bitte geben Sie Ihr Geburtsjahr an

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Bitte geben Sie Ihr Geburtsjahr an.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 1936	1	1,2	1,2	1,2
1940	5	6,1	6,1	7,3
1941	3	3,7	3,7	11,0
1942	3	3,7	3,7	14,6
1943	2	2,4	2,4	17,1
1944	4	4,9	4,9	22,0
1945	10	12,2	12,2	34,1
1946	4	4,9	4,9	39,0
1947	9	11,0	11,0	50,0
1948	10	12,2	12,2	62,2
1949	7	8,5	8,5	70,7
1950	4	4,9	4,9	75,6
1951	5	6,1	6,1	81,7
1952	4	4,9	4,9	86,6
1953	4	4,9	4,9	91,5
1954	4	4,9	4,9	96,3
1955	1	1,2	1,2	97,6
1956	2	2,4	2,4	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 3:

Wie viele Jahre haben Sie in der

N	Gültig	76
	Fehlend	6

Wie viele Jahre haben Sie in der Türkei als Lehrer gearbeitet, bevor Sie nach Deutschland kamen?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1,00	10	12,2	13,2	13,2
	1,50	1	1,2	1,3	14,5
	2,00	3	3,7	3,9	18,4
	3,00	6	7,3	7,9	26,3
	4,00	7	8,5	9,2	35,5
	4,50	1	1,2	1,3	36,8
	5,00	6	7,3	7,9	44,7
	6,00	4	4,9	5,3	50,0
	6,50	2	2,4	2,6	52,6
	7,00	5	6,1	6,6	59,2
	7,50	1	1,2	1,3	60,5
	8,00	11	13,4	14,5	75,0
	9,00	2	2,4	2,6	77,6
	10,00	8	9,8	10,5	88,2
	11,00	3	3,7	3,9	92,1
	12,00	5	6,1	6,6	98,7
13,00	1	1,2	1,3	100,0	
	Gesamt	76	92,7	100,0	
Fehlend	999,00	6	7,3		
Gesamt		82	100,0		

Item 4:

An wie vielen Schulen haben Sie

N	Gültig	76
	Fehlend	6

An wie vielen Schulen haben Sie in der Türkei als Lehrer gearbeitet?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	16	19,5	21,1	21,1
	2	27	32,9	35,5	56,6
	3	16	19,5	21,1	77,6
	4	10	12,2	13,2	90,8
	5	3	3,7	3,9	94,7
	6	4	4,9	5,3	100,0
	Gesamt	76	92,7	100,0	
Fehlend	999	6	7,3		
Gesamt		82	100,0		

Item 5:

Wie große war hierbei durchsch

N	Gültig	76
	Fehlend	6

Wie große war hierbei durchschnittlich eine Lerngruppe?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	16	1	1,2	1,3	1,3
	20	4	4,9	5,3	6,6
	25	5	6,1	6,6	13,2
	30	10	12,2	13,2	26,3
	33	1	1,2	1,3	27,6
	34	2	2,4	2,6	30,3
	35	10	12,2	13,2	43,4
	37	1	1,2	1,3	44,7
	38	1	1,2	1,3	46,1
	40	21	25,6	27,6	73,7
	42	1	1,2	1,3	75,0
	45	10	12,2	13,2	88,2
	47	2	2,4	2,6	90,8
	50	2	2,4	2,6	93,4
	55	2	2,4	2,6	96,1
	60	1	1,2	1,3	97,4
	70	2	2,4	2,6	100,0
	Gesamt	76	92,7	100,0	
Fehlend	999	6	7,3		
Gesamt		82	100,0		

Item 6:

War einer Ihrer Eltern Lehrer?

N	Gültig	82
	Fehlend	0

War einer Ihrer Eltern Lehrer?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	5	6,1	6,1	6,1
Nein	77	93,9	93,9	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 7:

Welche der folgenden Aussagen

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Welche der folgenden Aussagen trifft auf Sie zu?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Seitens des türkischen Staates entsandt worden	10	12,2	12,2	12,2
Als Gastarbeiter gekommen und später den Lehrerberuf aufgenommen	52	63,4	63,4	75,6
Durch ein Asylverfahren gekommen und später den Lehrerberuf aufgenommen	3	3,7	3,7	79,3
Ein anderer Grund	17	20,7	20,7	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 8:

Sind Sie gemeinsam mit Ihrem I

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Sind Sie gemeinsam mit Ihrem Ehepartner / Ihrer Familie nach Deutschland gezogen?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	32	39,0	39,0	39,0
Nein	50	61,0	61,0	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 8b:

Nach wie vielen Jahren zog Ihr E

N	Gültig	47
	Fehlend	35

Nach wie vielen Jahren zog Ihr Ehepartner / Ihre Familie zu Ihnen nach Deutschland?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	,50	1	1,2	2,1	2,1
	1,00	14	17,1	29,8	31,9
	2,00	12	14,6	25,5	57,4
	3,00	8	9,8	17,0	74,5
	4,00	3	3,7	6,4	80,9
	5,00	7	8,5	14,9	95,7
	8,00	1	1,2	2,1	97,9
	14,00	1	1,2	2,1	100,0
	Gesamt	47	57,3	100,0	
Fehlend	999,00	3	3,7		
	System	32	39,0		
	Gesamt	35	42,7		
Gesamt		82	100,0		

Item 9:

In welchem Schuljahr haben Sie

N	Gültig	82
	Fehlend	0

In welchem Schuljahr haben Sie Ihre Lehrtätigkeit in Nordrhein-Westfalen aufgenommen?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 1969	1	1,2	1,2	1,2
1970	2	2,4	2,4	3,7
1971	9	11,0	11,0	14,6
1972	5	6,1	6,1	20,7
1973	7	8,5	8,5	29,3
1974	10	12,2	12,2	41,5
1975	11	13,4	13,4	54,9
1976	2	2,4	2,4	57,3
1977	7	8,5	8,5	65,9
1978	6	7,3	7,3	73,2
1979	14	17,1	17,1	90,2
1980	7	8,5	8,5	98,8
1981	1	1,2	1,2	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 10:

Wie lange hatten Sie vor, in Deut

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Wie lange hatten Sie vor, in Deutschland als Lehrer zu arbeiten?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 1,00	1	1,2	1,2	1,2
3,00	2	2,4	2,4	3,7
4,00	2	2,4	2,4	6,1
5,00	22	26,8	26,8	32,9
6,00	3	3,7	3,7	36,6
7,00	2	2,4	2,4	39,0
8,00	2	2,4	2,4	41,5
10,00	23	28,0	28,0	69,5
12,00	1	1,2	1,2	70,7
15,00	2	2,4	2,4	73,2
20,00	2	2,4	2,4	75,6
25,00	2	2,4	2,4	78,0
28,00	1	1,2	1,2	79,3
30,00	2	2,4	2,4	81,7
34,00	1	1,2	1,2	82,9
35,00	14	17,1	17,1	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 11:

Wann war Ihr letztes Schuljahr?

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Wann war Ihr letztes Schuljahr?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 1996	1	1,2	1,2	1,2
1999	2	2,4	2,4	3,7
2000	3	3,7	3,7	7,3
2001	3	3,7	3,7	11,0
2002	3	3,7	3,7	14,6
2003	2	2,4	2,4	17,1
2004	6	7,3	7,3	24,4
2005	7	8,5	8,5	32,9
2006	3	3,7	3,7	36,6
2007	7	8,5	8,5	45,1
2008	6	7,3	7,3	52,4
2009	3	3,7	3,7	56,1
2010	8	9,8	9,8	65,9
2011	2	2,4	2,4	68,3
2012	4	4,9	4,9	73,2
2013	8	9,8	9,8	82,9
2014	5	6,1	6,1	89,0
2015	3	3,7	3,7	92,7
2016	1	1,2	1,2	93,9
2017	2	2,4	2,4	96,3
2018	1	1,2	1,2	97,6
2019	1	1,2	1,2	98,8
2022	1	1,2	1,2	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 12:

Haben Sie in der Türkei an einer

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Haben Sie in der Türkei an einem Vor-bereitungsseminar zum allgemeinen Schulsystem in Nordrhein-Westfalen teilgenommen, bevor Sie hier als Lehrer angefangen haben?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	9	11,0	11,0	11,0
Nein	73	89,0	89,0	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 13:

Hatten Ihnen türkische Kollegen

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Hatten Ihnen türkische Kollegen, die vor Ihnen nach Deutschland gekommen waren, dabei helfen können, Anfangsprobleme im Schulalltag zu lösen, mit denen Sie konfrontiert wurden, als Sie Ihre Lehrtätigkeit aufgenommen haben?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig				
Überhaupt nicht	23	28,0	28,0	28,0
Eher ja	22	26,8	26,8	54,9
Eher nein	32	39,0	39,0	93,9
Ja, sehr	5	6,1	6,1	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 14:

Wurden die Kosten des für Ihre l

N	Gültig	80
	Fehlend	2

**Wurden die Kosten des für Ihre Lehrtätigkeit in Deutschland notwendigen
Deutschzertifikats vom Schulamt oder von Ihnen bezahlt?**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Schulamt	10	12,2	12,5	12,5
	Selbst bezahlt	61	74,4	76,3	88,8
	Sonstige	9	11,0	11,3	100,0
	Gesamt	80	97,6	100,0	
Fehlend	999,00	2	2,4		
Gesamt		82	100,0		

Item 15:

Statistiken

		Grundschule	Sonderschule	Hauptschule	Realschule	Gesamtschule	Gymnasium	Berufsschule	Sonstige
N	Gültig	82	82	82	82	82	82	82	82
	Fehlend	0	0	0	0	0	0	0	0

Grundschule

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	57	69,5	69,5	69,5
	Nein	25	30,5	30,5	100,0
	Gesamt	82	100,0	100,0	

Sonderschule

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	18	22,0	22,0	22,0
	Nein	64	78,0	78,0	100,0
	Gesamt	82	100,0	100,0	

Hauptschule

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	56	68,3	68,3	68,3
	Nein	26	31,7	31,7	100,0
	Gesamt	82	100,0	100,0	

Realschule

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	14	17,1	17,1	17,1
	Nein	68	82,9	82,9	100,0
	Gesamt	82	100,0	100,0	

Gesamtschule

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	17	20,7	20,7	20,7
	Nein	65	79,3	79,3	100,0
	Gesamt	82	100,0	100,0	

Gymnasium

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	2	2,4	2,4	2,4
Nein	80	97,6	97,6	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Berufsschule

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	3	3,7	3,7	3,7
Nein	79	96,3	96,3	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Sonstige

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	2	2,4	2,4	2,4
Nein	80	97,6	97,6	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 16:

Haben Sie während der 1970er

N	Gültig	81
	Fehlend	1

Haben Sie während der 1970er und 1980er Jahre in Vorbereitungsklassen unterrichtet?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	79	96,3	97,5	97,5
	Nein	2	2,4	2,5	100,0
	Gesamt	81	98,8	100,0	
Fehlend	999,00	1	1,2		
Gesamt		82	100,0		

Item 17:

Wie groß war in den Vorbereitun

N	Gültig	79
	Fehlend	3

Wie groß war in den Vorbereitungsklassen durchschnittlich eine Lerngruppe?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	12	1	1,2	1,3	1,3
	13	1	1,2	1,3	2,5
	15	3	3,7	3,8	6,3
	17	2	2,4	2,5	8,9
	18	1	1,2	1,3	10,1
	20	7	8,5	8,9	19,0
	22	5	6,1	6,3	25,3
	23	3	3,7	3,8	29,1
	24	1	1,2	1,3	30,4
	25	16	19,5	20,3	50,6
	26	2	2,4	2,5	53,2
	27	4	4,9	5,1	58,2
	28	1	1,2	1,3	59,5
	29	1	1,2	1,3	60,8
	30	12	14,6	15,2	75,9
	32	2	2,4	2,5	78,5
	33	2	2,4	2,5	81,0
	35	6	7,3	7,6	88,6
	40	6	7,3	7,6	96,2
	43	1	1,2	1,3	97,5
45	1	1,2	1,3	98,7	
50	1	1,2	1,3	100,0	
	Gesamt	79	96,3	100,0	
Fehlend	999	2	2,4		
	System	1	1,2		
	Gesamt	3	3,7		
Gesamt		82	100,0		

Item 18:

Was war in den Vorbereitungskl:

N	Gültig	79
	Fehlend	3

Was war in den Vorbereitungsklassen die Mindestanzahl von Schülern?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	10	6	7,3	7,6	7,6
	14	1	1,2	1,3	8,9
	15	14	17,1	17,7	26,6
	16	1	1,2	1,3	27,8
	18	8	9,8	10,1	38,0
	19	1	1,2	1,3	39,2
	20	23	28,0	29,1	68,4
	22	3	3,7	3,8	72,2
	24	2	2,4	2,5	74,7
	25	9	11,0	11,4	86,1
	26	1	1,2	1,3	87,3
	27	1	1,2	1,3	88,6
	30	5	6,1	6,3	94,9
	35	3	3,7	3,8	98,7
	42	1	1,2	1,3	100,0
	Gesamt	79	96,3	100,0	
Fehlend	999	2	2,4		
	System	1	1,2		
	Gesamt	3	3,7		
Gesamt		82	100,0		

Item 19:

Was war in den Vorbereitungskl:

N	Gültig	79
	Fehlend	3

Was war in den Vorbereitungsklassen die maximale Anzahl von Schülern?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	12	3	3,7	3,8	3,8
	15	5	6,1	6,3	10,1
	20	8	9,8	10,1	20,3
	24	1	1,2	1,3	21,5
	25	10	12,2	12,7	34,2
	26	1	1,2	1,3	35,4
	28	2	2,4	2,5	38,0
	30	13	15,9	16,5	54,4
	32	4	4,9	5,1	59,5
	34	1	1,2	1,3	60,8
	35	12	14,6	15,2	75,9
	40	10	12,2	12,7	88,6
	42	1	1,2	1,3	89,9
	43	1	1,2	1,3	91,1
	45	5	6,1	6,3	97,5
	52	1	1,2	1,3	98,7
	60	1	1,2	1,3	100,0
	Gesamt	79	96,3	100,0	
Fehlend	999	2	2,4		
	System	1	1,2		
	Gesamt	3	3,7		
Gesamt		82	100,0		

Item 20:

Wurden Sie vor der Aufnahme Ih

N	Gültig	81
	Fehlend	1

Wurden Sie vor der Aufnahme Ihrer Lehrtätigkeit über die Ziele der Vorbereitungsklassen aufgeklärt?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft gar nicht zu	24	29,3	29,6	29,6
	Trifft weniger zu	36	43,9	44,4	74,1
	Trifft ehr zu	20	24,4	24,7	98,8
	Trifft völlig zu	1	1,2	1,2	100,0
	Gesamt	81	98,8	100,0	
Fehlend	System	1	1,2		
Gesamt		82	100,0		

Item 21:

Wurden Sie vor der Aufnahme Ih

N	Gültig	81
	Fehlend	1

Wurden Sie vor der Aufnahme Ihrer Lehrtätigkeit über die Inhalte des Unterrichts der Vorbereitungsklassen aufgeklärt?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Trifft gar nicht zu	26	31,7	32,1	32,1
	Trifft weniger zu	39	47,6	48,1	80,2
	Trifft eher zu	15	18,3	18,5	98,8
	Trifft völlig zu	1	1,2	1,2	100,0
	Gesamt	81	98,8	100,0	
Fehlend	System	1	1,2		
Gesamt		82	100,0		

Item 22a:

Kam das türkische Konsulat wäl

N	Gültig	80
	Fehlend	2

Kam das türkische Konsulat während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen der Vorbereitungsklassen jemals auf Sie zu, um ihnen pädagogisch-didaktische Hilfestellungen anzubieten?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	6	7,3	7,5	7,5
	Nein	74	90,2	92,5	100,0
	Gesamt	80	97,6	100,0	
Fehlend	999,00	1	1,2		
	System	1	1,2		
	Gesamt	2	2,4		
Gesamt		82	100,0		

Item 22b:

Kam die deutsche Schulbehörde

N	Gültig	80
	Fehlend	2

Kam die deutsche Schulbehörde während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen der Vorbereitungsklassen jemals auf Sie zu, um ihnen pädagogisch-didaktische Hilfestellungen anzubieten?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	56	68,3	70,0	70,0
	Nein	24	29,3	30,0	100,0
	Gesamt	80	97,6	100,0	
Fehlend	999,00	1	1,2		
	System	1	1,2		
	Gesamt	2	2,4		
Gesamt		82	100,0		

Item 23a:

Haben Sie jemals während Ihrer

N	Gültig	80
	Fehlend	2

**Haben Sie jemals während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen der
Vorbereitungsklassen bei auftretenden didaktisch-pädagogischen
Unklarheiten Hilfe beim türkischen Konsulat gesucht?**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	19	23,2	23,8	23,8
	Nein	61	74,4	76,3	100,0
	Gesamt	80	97,6	100,0	
Fehlend	999,00	1	1,2		
	System	1	1,2		
	Gesamt	2	2,4		
Gesamt		82	100,0		

Item 23b:

Haben Sie jemals während Ihrer

N	Gültig	80
	Fehlend	2

**Haben Sie jemals während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen der
Vorbereitungsklassen bei auftretenden didaktisch-pädagogischen
Unklarheiten Hilfe bei der deutschen Schulbehörde gesucht?**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	53	64,6	66,3	66,3
	Nein	27	32,9	33,8	100,0
	Gesamt	80	97,6	100,0	
Fehlend	999,00	1	1,2		
	System	1	1,2		
	Gesamt	2	2,4		
Gesamt		82	100,0		

Item 24:

Empfanden Sie die Vorbereitung

N	Gültig	81
	Fehlend	1

Empfanden Sie die Vorbereitungsklassen als bewusst institutionalisierte Ausgrenzung der türkischen Schüler von der übrigen Schülerschaft?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme gar nicht zu	19	23,2	23,5	23,5
	Stimme weniger zu	34	41,5	42,0	65,4
	Stimme eher zu	19	23,2	23,5	88,9
	Stimme sehr zu	9	11,0	11,1	100,0
	Gesamt		81	98,8	100,0
Fehlend	System	1	1,2		
Gesamt		82	100,0		

Item 25:

Hätte Ihrer Meinung nach im Rat

N	Gültig	81
	Fehlend	1

Hätte Ihrer Meinung nach im Rahmen der Vorbereitungsklassen mehr Gewicht auf die Erlernung der deutschen Sprache gelegt werden sollen?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme gar nicht zu	3	3,7	3,7	3,7
	Stimme weniger zu	7	8,5	8,6	12,3
	Stimme eher zu	24	29,3	29,6	42,0
	Stimme sehr zu	47	57,3	58,0	100,0
	Gesamt	81	98,8	100,0	
Fehlend	System	1	1,2		
Gesamt		82	100,0		

Item 27:

Wie groß war in dem Mutterspra

N	Gültig	82
	Fehlend	0

**Wie groß war in dem Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht
durchschnittlich eine Lerngruppe?**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 10	1	1,2	1,2	1,2
12	2	2,4	2,4	3,7
15	8	9,8	9,8	13,4
17	4	4,9	4,9	18,3
18	1	1,2	1,2	19,5
20	23	28,0	28,0	47,6
22	6	7,3	7,3	54,9
24	2	2,4	2,4	57,3
25	17	20,7	20,7	78,0
27	4	4,9	4,9	82,9
28	1	1,2	1,2	84,1
30	8	9,8	9,8	93,9
35	4	4,9	4,9	98,8
40	1	1,2	1,2	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 28:

Was war innerhalb des Muttersp

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Was war innerhalb des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts die Mindestanzahl von Schülern?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 9	2	2,4	2,4	2,4
10	15	18,3	18,3	20,7
12	6	7,3	7,3	28,0
14	2	2,4	2,4	30,5
15	28	34,1	34,1	64,6
16	2	2,4	2,4	67,1
17	1	1,2	1,2	68,3
18	3	3,7	3,7	72,0
20	11	13,4	13,4	85,4
22	1	1,2	1,2	86,6
24	1	1,2	1,2	87,8
25	8	9,8	9,8	97,6
30	1	1,2	1,2	98,8
35	1	1,2	1,2	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 29:

Was war innerhalb des Muttersp

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Was war innerhalb des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts die maximale Anzahl von Schülern?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 8	1	1,2	1,2	1,2
10	1	1,2	1,2	2,4
12	2	2,4	2,4	4,9
14	1	1,2	1,2	6,1
20	8	9,8	9,8	15,9
22	1	1,2	1,2	17,1
25	12	14,6	14,6	31,7
26	5	6,1	6,1	37,8
28	2	2,4	2,4	40,2
30	26	31,7	31,7	72,0
32	3	3,7	3,7	75,6
33	2	2,4	2,4	78,0
34	1	1,2	1,2	79,3
35	12	14,6	14,6	93,9
38	2	2,4	2,4	96,3
40	2	2,4	2,4	98,8
45	1	1,2	1,2	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 30:

Wurden Sie vor der Aufnahme Ih

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Wurden Sie vor der Aufnahme Ihrer Lehrtätigkeit über die Ziele des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts aufgeklärt?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Trifft gar nicht zu	24	29,3	29,3	29,3
Trifft weniger zu	25	30,5	30,5	59,8
Trifft eher zu	27	32,9	32,9	92,7
Trifft völlig zu	6	7,3	7,3	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 31:

Wurden Sie vor der Aufnahme Ih

N	Gültig	82
	Fehlend	0

**Wurden Sie vor der Aufnahme Ihrer Lehrtätigkeit über die Inhalte des Unterrichts
des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts aufgeklärt?**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Trifft gar nicht zu	33	40,2	40,2	40,2
Trifft weniger zu	21	25,6	25,6	65,9
Trifft eher zu	23	28,0	28,0	93,9
Trifft völlig zu	5	6,1	6,1	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 32:

Mit wie vielen anderen türkischen

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Mit wie vielen anderen türkischen Kollegen hatten Sie die Möglichkeit, während des Schulalltags sich über Ihre pädagogische Arbeit auszutauschen?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 0	8	9,8	9,8	9,8
1	5	6,1	6,1	15,9
2	11	13,4	13,4	29,3
3	10	12,2	12,2	41,5
4	7	8,5	8,5	50,0
5	11	13,4	13,4	63,4
6	4	4,9	4,9	68,3
8	4	4,9	4,9	73,2
9	1	1,2	1,2	74,4
10	7	8,5	8,5	82,9
12	3	3,7	3,7	86,6
13	3	3,7	3,7	90,2
15	6	7,3	7,3	97,6
20	1	1,2	1,2	98,8
30	1	1,2	1,2	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 33a:

Kam das türkische Konsulat wäl

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Kam das türkische Konsulat während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts jemals auf Sie zu, um ihnen pädagogisch-didaktische Hilfestellungen anzubieten?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	5	6,1	6,1	6,1
Nein	77	93,9	93,9	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 33b:

Kam die deutsche Schulbehörde

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Kam die deutsche Schulbehörde während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen des Mutter-sprachlichen Ergänzungsunterrichts jemals auf Sie zu, um ihnen pädagogisch-didaktische Hilfestellungen anzubieten?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	67	81,7	81,7	81,7
Nein	15	18,3	18,3	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 34a:

Haben Sie jemals während Ihrer

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Haben Sie jemals während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts bei auftretenden didaktisch-pädagogischen Unklarheiten Hilfe beim türkischen Konsulat gesucht?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	19	23,2	23,2	23,2
Nein	63	76,8	76,8	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 34b:

Haben Sie jemals während Ihrer

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Haben Sie jemals während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts bei auftretenden didaktisch-pädagogischen Unklarheiten Hilfe bei der deutschen Schulbehörde gesucht?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	58	70,7	70,7	70,7
Nein	24	29,3	29,3	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 35:

Empfanden Sie es als belastend

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Empfanden Sie es als belastend, dass der Muttersprachliche Ergänzungsunterricht kein Pflichtunterricht, sondern ein freiwilliges Angebot darstellte?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme gar nicht zu	10	12,2	12,2	12,2
	Stimme weniger zu	9	11,0	11,0	23,2
	Stimme eher zu	20	24,4	24,4	47,6
	Stimme sehr zu	43	52,4	52,4	100,0
Gesamt		82	100,0	100,0	

Item 36:

Haben Sie im Laufe Ihrer Lehrtätigkeit

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Haben Sie im Laufe Ihrer Lehrtätigkeit an didaktisch-methodischen Fortbildungen für ihren Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht teilgenommen?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	75	91,5	91,5	91,5
Nein	6	7,3	7,3	98,8
2,00	1	1,2	1,2	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 36b:

Anzahl der didaktisch-methodisc

N	Gültig	80
	Fehlend	2

**Anzahl der didaktisch-methodischen Fortbildungen für den
Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0	1	1,2	1,3	1,3
	1	1	1,2	1,3	2,5
	2	2	2,4	2,5	5,0
	3	4	4,9	5,0	10,0
	4	10	12,2	12,5	22,5
	5	8	9,8	10,0	32,5
	6	9	11,0	11,3	43,8
	7	5	6,1	6,3	50,0
	8	6	7,3	7,5	57,5
	9	11	13,4	13,8	71,3
	10	15	18,3	18,8	90,0
	11	1	1,2	1,3	91,3
	12	1	1,2	1,3	92,5
	15	1	1,2	1,3	93,8
	17	1	1,2	1,3	95,0
	20	3	3,7	3,8	98,8
	25	1	1,2	1,3	100,0
Gesamt		80	97,6	100,0	
Fehlend	System	2	2,4		
Gesamt		82	100,0		

Item 37:

Schon nach kurzer Zeit stellte sich

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Schon nach kurzer Zeit stellte sich heraus, dass die türkischen Arbeitsmigranten und ihre Familien nicht beabsichtigten in die Türkei zurückzukehren. Empfinden Sie die ursprünglichen Ziele des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts (Vorbereitung auf ein

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Stimme gar nicht zu	16	19,5	19,5	19,5
Stimme weniger zu	22	26,8	26,8	46,3
Stimme eher zu	29	35,4	35,4	81,7
Stimme sehr zu	15	18,3	18,3	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 38:

War es Ihrer Meinung nach notw

N	Gültig	82
	Fehlend	0

War es Ihrer Meinung nach notwendig, den Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht zu dem Zeitpunkt als man erkannte, dass die Rückkehrerwartung sich nicht erfüllen würde, pädagogisch-didaktisch neu auszurichten?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Stimme gar nicht zu	5	6,1	6,1	6,1
Stimme weniger zu	7	8,5	8,5	14,6
Stimme eher zu	34	41,5	41,5	56,1
Stimme sehr zu	36	43,9	43,9	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 39:

An wie vielen Schulen wurden Sie

N	Gültig	80
	Fehlend	2

An wie vielen Schulen wurden Sie insgesamt in den 1970er und 1980er Jahren eingesetzt?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	13	15,9	16,3	16,3
	2	18	22,0	22,5	38,8
	3	20	24,4	25,0	63,8
	4	15	18,3	18,8	82,5
	5	10	12,2	12,5	95,0
	7	2	2,4	2,5	97,5
	10	1	1,2	1,3	98,8
	17	1	1,2	1,3	100,0
	Gesamt	80	97,6	100,0	
Fehlend	999	2	2,4		
Gesamt		82	100,0		

Item 40:

Bis zu wie viele Male mussten S

N	Gültig	81
	Fehlend	1

**Bis zu wie viele Male mussten Sie zu dieser Zeit maximal während eines
Tages die Schule wechseln?**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0	17	20,7	21,0	21,0
	1	7	8,5	8,6	29,6
	2	43	52,4	53,1	82,7
	3	13	15,9	16,0	98,8
	4	1	1,2	1,2	100,0
	Gesamt	81	98,8	100,0	
Fehlend	999	1	1,2		
Gesamt		82	100,0		

Item 41:

Bis zu wie viele Male mussten S

N	Gültig	81
	Fehlend	1

Bis zu wie viele Male mussten Sie zu dieser Zeit maximal während einer Woche die Schule wechseln?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0	15	18,3	18,5	18,5
	1	1	1,2	1,2	19,8
	2	16	19,5	19,8	39,5
	3	24	29,3	29,6	69,1
	4	7	8,5	8,6	77,8
	5	7	8,5	8,6	86,4
	6	8	9,8	9,9	96,3
	7	2	2,4	2,5	98,8
	8	1	1,2	1,2	100,0
	Gesamt	81	98,8	100,0	
Fehlend	999	1	1,2		
Gesamt		82	100,0		

Item 42:

Wie belastend empfanden Sie d

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Wie belastend empfanden Sie den Einsatz an verschiedenen Schulen während einer Schulwoche?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Gar nicht belastend	11	13,4	13,4	13,4
In geringem Maße belastend	5	6,1	6,1	19,5
Zum Teil belastend	25	30,5	30,5	50,0
In hohem Maße belastend	41	50,0	50,0	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 43:

Wie belastend empfanden Sie n

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Wie belastend empfanden Sie nachmittags stattfindenden Unterricht?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Gar nicht belastend	7	8,5	8,5	8,5
In geringem Maße belastend	3	3,7	3,7	12,2
Zum Teil belastend	25	30,5	30,5	42,7
In hohem Maße belastend	47	57,3	57,3	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 44:

Hat Ihnen die Schulleitung die An

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Hat Ihnen die Schulleitung die Anschaffung neuer türkischer Unterrichtsmaterialien ermöglicht?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nie	1	1,2	1,2	1,2
	Selten	5	6,1	6,1	7,3
	In den meisten Fällen	34	41,5	41,5	48,8
	Stets	42	51,2	51,2	100,0
	Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 45:

Bitte bewerten Sie: Wie gut halte

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Bitte bewerten Sie: Wie gut halten Sie die Ihnen zur Verfügung stehenden türkischen Unterrichtsmaterialien in den 1970er und 1980er Jahren?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Schlecht	6	7,3	7,3	7,3
Weniger gut	49	59,8	59,8	67,1
Gut	26	31,7	31,7	98,8
Sehr gut	1	1,2	1,2	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 46:

Benutzen Sie überwiegend Ihre

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Benutzen Sie überwiegend Ihnen zur Verfügung gestellte türkische Lehrbücher und -materialien oder überwiegend von Ihnen selbst erstellte Arbeitsblätter?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Überwiegend Lehrbücher und -materialien	6	7,3	7,3	7,3
Überwiegend selbst erstellte Arbeitsblätter	39	47,6	47,6	54,9
Zu gleichen Teilen	37	45,1	45,1	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 47:

Ein türkischer Lehrer konnte die

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Ein türkischer Lehrer konnte die Probleme der türkischen Schüler besser verstehen als seine deutschen Kollegen.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Stimme weniger zu	3	3,7	3,7	3,7
	Stimme eher zu	22	26,8	26,8	30,5
	Stimme sehr zu	57	69,5	69,5	100,0
	Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 48:

Ein türkischer Lehrer konnte Ler

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Ein türkischer Lehrer konnte Lernerfolge in der Alphabetisierung der türkischen Schüler schneller erreichen als seine deutschen Kollegen.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Stimme gar nicht zu	1	1,2	1,2	1,2
Stimme weniger zu	18	22,0	22,0	23,2
Stimme eher zu	25	30,5	30,5	53,7
Stimme sehr zu	38	46,3	46,3	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 49:

Die meisten türkischen Schüler

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Die meisten türkischen Schüler besuchten den vormittags stattfindenden Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht sehr gerne.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Stimme gar nicht zu	3	3,7	3,7	3,7
Stimme weniger zu	6	7,3	7,3	11,0
Stimme eher zu	33	40,2	40,2	51,2
Stimme sehr zu	40	48,8	48,8	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 50:

Die meisten türkischen Schüler

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Die meisten türkischen Schüler besuchten den nachmittags stattfindenden Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht sehr gerne.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Stimme gar nicht zu	24	29,3	29,3	29,3
Stimme weniger zu	45	54,9	54,9	84,1
Stimme eher zu	12	14,6	14,6	98,8
Stimme sehr zu	1	1,2	1,2	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 51:

Wie hoch empfanden Sie die Le

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Wie hoch empfanden Sie die Lernmotivation der türkischen Schüler des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts vormittags?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Gering	2	2,4	2,4	2,4
Mittelmäßig	2	2,4	2,4	4,9
Hoch	45	54,9	54,9	59,8
Sehr hoch	33	40,2	40,2	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 52:

Wie hoch empfanden Sie die Le

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Wie hoch empfanden Sie die Lernmotivation der türkischen Schüler des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts nachmittags?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Gering	44	53,7	53,7	53,7
Mittelmäßig	35	42,7	42,7	96,3
Hoch	3	3,7	3,7	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 53:

Konnten Sie sich an den Schule

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Konnten Sie sich an den Schulen, an denen Sie unterrichteten, mit Ihren deutschen Kollegen im Allgemeinen über Probleme verständigen, die bei Ihren türkischen Schülern auftraten?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Selten	19	23,2	23,2	23,2
	In den meisten Fällen	45	54,9	54,9	78,0
	Stets	18	22,0	22,0	100,0
	Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 54:

Haben im Rahmen von Zeugnis

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Haben im Rahmen von Zeugniskonferenzen / Versetzungskonferenzen ihre Anmerkungen und Hinweise zu türkischen Schülern bei den deutschen Kollegen Gehör gefunden?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Nie	1	1,2	1,2	1,2
Selten	25	30,5	30,5	31,7
In den meisten Fällen	37	45,1	45,1	76,8
Stets	19	23,2	23,2	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 55:

Gab es zwischen Ihnen und den

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Gab es zwischen Ihnen und den deutschen Lehrkräften einen kollegialen Austausch hinsichtlich pädagogischer Aspekte der Unterrichtsgestaltung?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Nie	1	1,2	1,2	1,2
Selten	29	35,4	35,4	36,6
In den meisten Fällen	41	50,0	50,0	86,6
Stets	11	13,4	13,4	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 56:

Wenn ich versuchte Lösungen für

N	Gültig	82
	Fehlend	0

**Wenn ich versuchte Lösungen für auftauchende Probleme im Schulalltag zu finden,
gingen deutsche Kollegen auf meine Fragen ein.**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Stimme weniger zu	19	23,2	23,2	23,2
Stimme eher zu	53	64,6	64,6	87,8
Stimme sehr zu	10	12,2	12,2	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 57:

Wenn ich versuchte Kontakt zu d

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Wenn ich versuchte Kontakt zu deutschen Kollegen aufzunehmen, gingen diese auf mich ein

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Stimme weniger zu	11	13,4	13,4	13,4
Stimme eher zu	53	64,6	64,6	78,0
Stimme sehr zu	18	22,0	22,0	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 58:

Wenn Probleme mit türkischen Schülern auftauchen, erwarten die deutschen Lehrer stets, dass sie von den türkischen Lehrern gelöst werden mussten.

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Wenn Probleme mit türkischen Schülern auftauchen, erwarteten die deutschen Lehrer stets, dass sie von den türkischen Lehrern gelöst werden mussten.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Stimme gar nicht zu	5	6,1	6,1	6,1
Stimme weniger zu	31	37,8	37,8	43,9
Stimme eher zu	24	29,3	29,3	73,2
Stimme sehr zu	22	26,8	26,8	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 59:

Ein Teil der deutschen Lehrer be

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Ein Teil der deutschen Lehrer betrachtete uns im Vergleich zu ihnen als weniger qualifizierte Lehrer.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Stimme gar nicht zu	7	8,5	8,5	8,5
Stimme weniger zu	13	15,9	15,9	24,4
Stimme eher zu	48	58,5	58,5	82,9
Stimme sehr zu	14	17,1	17,1	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 60:

Ein Teil der deutschen Lehrer ha

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Ein Teil der deutschen Lehrer hatte Vorurteile gegenüber uns, weil wir Türken waren.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Stimme gsr nicht zu	6	7,3	7,3	7,3
Stimme weniger zu	22	26,8	26,8	34,1
Stimme eher zu	46	56,1	56,1	90,2
Stimme sehr zu	8	9,8	9,8	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 61:

Ein Teil der deutschen Lehrer ha

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Ein Teil der deutschen Lehrer hatte Vorurteile gegenüber uns, weil wir Muslime sind.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Stimme gar nicht zu	9	11,0	11,0	11,0
Stimme weniger zu	46	56,1	56,1	67,1
Stimme eher zu	23	28,0	28,0	95,1
Stimme sehr zu	4	4,9	4,9	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 62:

Wurden Ihre Stundenplanwünsche

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Wurden Ihre Stundenplanwünsche seitens der Schulleitungen berücksichtigt?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Nie	4	4,9	4,9	4,9
Selten	24	29,3	29,3	34,1
In den meisten Fällen	38	46,3	46,3	80,5
Stets	16	19,5	19,5	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 63:

Wie viele der betroffenen türkisch

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Wie viele der betroffenen türkischen Eltern besuchten Sie in den 1970er und 1980er Jahren im Durchschnitt an den Elternsprechabenden, die an Ihrer Schule/Ihren Schulen veranstaltet wurden?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Bis zu 20 Prozent	17	20,7	20,7	20,7
Zwischen 20 und 40 Prozent	29	35,4	35,4	56,1
Zwischen 40 und 60 Prozent	20	24,4	24,4	80,5
Zwischen 60 und 80 Prozent	13	15,9	15,9	96,3
Mehr als 80 Prozent	3	3,7	3,7	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 64:

Wie häufig redeten Sie an Orten,

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Wie häufig redeten Sie an Orten, an denen türkische Bürger zusammentrafen (z.B. Vereinslokale, Moscheen, Kaffeehäuser) mit Eltern direkt über die Schulprobleme ihre Kinder?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Nie	37	45,1	45,1	45,1
Mindestens einmal pro Monat	39	47,6	47,6	92,7
Mindestens alle 14 Tage	2	2,4	2,4	95,1
Mindestens einmal pro Woche	4	4,9	4,9	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 65:

Um Schulprobleme ihrer Kinder

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Um Schulprobleme ihrer Kinder zu besprechen, wandten sich türkische Eltern in den 1970er und 1980er Jahren im Allgemeinen zunächst an...

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig türkische Lehrer	47	57,3	57,3	57,3
deutsche Lehrer	1	1,2	1,2	58,5
sowohl an türkische als auch an deutsche Lehrer	32	39,0	39,0	97,6
3,00	2	2,4	2,4	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 66:

Die meisten türkischen Familien

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Die meisten türkischen Familien interessierten sich in den 1970er und 1980er Jahren nicht genug für die Schulsituation ihrer Kinder.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Stimme gar nicht zu	6	7,3	7,3	7,3
Stimme weniger zu	26	31,7	31,7	39,0
Stimme eher zu	39	47,6	47,6	86,6
Stimme sehr zu	11	13,4	13,4	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 67:

Die Arbeit der türkischen Lehrer

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Die Arbeit der türkischen Lehrer in den 1970er und 1980er Jahren war wichtig für die Integration der türkischen Schüler in die deutsche Gesellschaft.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Stimme weniger zu	3	3,7	3,7	3,7
Stimme eher zu	32	39,0	39,0	42,7
Stimme sehr zu	47	57,3	57,3	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 68:

Die Arbeit der türkischen Lehrer

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Die Arbeit der türkischen Lehrer wurde in den 1970er und 1980er Jahren seitens der türkischstämmigen Bevölkerungsgruppe ausreichend gewürdigt.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Stimme gar nicht zu	4	4,9	4,9	4,9
Stimme weniger zu	18	22,0	22,0	26,8
Stimme weniger zu	44	53,7	53,7	80,5
Stimme sehr zu	16	19,5	19,5	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Item 69:

Die Arbeit der türkischen Lehrer

N	Gültig	82
	Fehlend	0

Die Arbeit der türkischen Lehrer des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts wurde seitens der deutschen Öffentlichkeit ausreichend gewürdigt.

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Stimme gar nicht zu	16	19,5	19,5	19,5
Stimme weniger zu	52	63,4	63,4	82,9
Stimme eher zu	12	14,6	14,6	97,6
Stimme sehr zu	2	2,4	2,4	100,0
Gesamt	82	100,0	100,0	

Analytische SPSS-Ausgaben

Ausgabe 1

Gruppenstatistiken

	Empfanden Sie die Vorbereitungsklassen als bewusst institutionalisierte Ausgrenzung der türkischen Schüler von der übrigen Schülerschaft?	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Hätte Ihrer Meinung nach im Rahmen der Vorbereitungsklassen mehr Gewicht auf die Erlernung der deutschen Sprache gelegt werden sollen?	Eher ablehner	53	2,3019	,91115	,12516
	Eher zustimmer	28	2,6429	,48795	,09221

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Hätte Ihrer Meinung nach im Rahmen der Vorbereitungsklassen mehr Gewicht auf die Erlernung der deutschen Sprache gelegt werden sollen?	Varianzen sind gleich	10,536	,002	-1,842	79	,069	-,34097	,18512	-,70944	,02750
	Varianzen sind nicht gleich			-2,193	78,964	,031	-,34097	,15546	-,65040	-,03154

Ausgabe 2

Kreuztabelle

			Empfanden Sie die Vorbereitungsklassen als bewusst institutionalisierte Ausgrenzung der türkischen Schüler von der übrigen Schülerschaft?		Gesamt
			Eher ablehner	Eher zustimmer	
Kam das türkische Konsulat während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen der Vorbereitungsklassen jemals auf Sie zu, um ihnen pädagogisch-didaktische Hilfestellungen anzubieten?	Ja	Anzahl % innerhalb von Kam das türkische Konsulat während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen der Vorbereitungsklassen jemals auf Sie zu, um ihnen pädagogisch-didaktische Hilfestellungen anzubieten?	4 66,7%	2 33,3%	6 100,0%
	Nein	Anzahl % innerhalb von Kam das türkische Konsulat während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen der Vorbereitungsklassen jemals auf Sie zu, um ihnen pädagogisch-didaktische Hilfestellungen anzubieten?	48 64,9%	26 35,1%	74 100,0%
Gesamt		Anzahl % innerhalb von Kam das türkische Konsulat während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen der Vorbereitungsklassen jemals auf Sie zu, um ihnen pädagogisch-didaktische Hilfestellungen anzubieten?	52 65,0%	28 35,0%	80 100,0%

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	,008 ^a	1	,929		
Kontinuitätskorrektur ^b	,000	1	1,000		
Likelihood-Quotient	,008	1	,929		
Exakter Test nach Fisher				1,000	,650
Zusammenhang linear-mit-linear	,008	1	,930		
Anzahl der gültigen Fälle	80				

a. 2 Zellen (50,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 2,10.

b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

Kreuztabelle

			Empfanden Sie die Vorbereitungsklassen als bewusst institutionalisierte Ausgrenzung der türkischen Schüler von der übrigen Schülerschaft?		Gesamt
			Eher ablehner	Eher zustimmer	
Kam die deutsche Schulbehörde während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen der Vorbereitungsklassen jemals auf Sie zu, um ihnen pädagogisch-didaktische Hilfestellungen anzubieten?	Ja	Anzahl % innerhalb von Kam die deutsche Schulbehörde während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen der Vorbereitungsklassen jemals auf Sie zu, um ihnen pädagogisch-didaktische Hilfestellungen anzubieten?	38 67,9%	18 32,1%	56 100,0%
	Nein	Anzahl % innerhalb von Kam die deutsche Schulbehörde während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen der Vorbereitungsklassen jemals auf Sie zu, um ihnen pädagogisch-didaktische Hilfestellungen anzubieten?	14 58,3%	10 41,7%	24 100,0%
Gesamt		Anzahl % innerhalb von Kam die deutsche Schulbehörde während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen der Vorbereitungsklassen jemals auf Sie zu, um ihnen pädagogisch-didaktische Hilfestellungen anzubieten?	52 65,0%	28 35,0%	80 100,0%

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	,670 ^a	1	,413		
Kontinuitätskorrektur ^b	,317	1	,574		
Likelihood-Quotient	,661	1	,416		
Exakter Test nach Fisher				,451	,285
Zusammenhang linear-mit-linear	,661	1	,416		
Anzahl der gültigen Fälle	80				

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 8,40.

b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

Ausgabe 3

Kreuztabelle

			Empfanden Sie die Vorbereitungs-klassen als bewusst institutionalisierte Ausgrenzung der türkischen Schüler von der übrigen Schülerschaft?		Gesamt
			Eher ablehner	Eher zustimmer	
Haben Sie jemals während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen der Vorbereitungs-klassen bei auftretenden didaktisch-pädagogischen Unklarheiten Hilfe beim türkischen Konsulat gesucht?	Ja	Anzahl	8	11	19
		% innerhalb von Haben Sie jemals während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen der Vorbereitungs-klassen bei auftretenden didaktisch-pädagogischen Unklarheiten Hilfe beim türkischen Konsulat gesucht?	42,1%	57,9%	100,0%
		% innerhalb von Empfanden Sie die Vorbereitungs-klassen als bewusst institutionalisierte Ausgrenzung der türkischen Schüler von der übrigen Schülerschaft?	15,4%	39,3%	23,8%
	Nein	Anzahl	44	17	61
		% innerhalb von Haben Sie jemals während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen der Vorbereitungs-klassen bei auftretenden didaktisch-pädagogischen Unklarheiten Hilfe beim türkischen Konsulat gesucht?	72,1%	27,9%	100,0%
		% innerhalb von Empfanden Sie die Vorbereitungs-klassen als bewusst institutionalisierte Ausgrenzung der türkischen Schüler von der übrigen Schülerschaft?	84,6%	60,7%	76,3%
Gesamt		Anzahl	52	28	80
		% innerhalb von Haben Sie jemals während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen der Vorbereitungs-klassen bei auftretenden didaktisch-pädagogischen Unklarheiten Hilfe beim türkischen Konsulat gesucht?	65,0%	35,0%	100,0%
		% innerhalb von Empfanden Sie die Vorbereitungs-klassen als bewusst institutionalisierte Ausgrenzung der türkischen Schüler von der übrigen Schülerschaft?	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	5,741 ^a	1	,017		
Kontinuitätskorrektur ^b	4,497	1	,034		
Likelihood-Quotient	5,539	1	,019		
Exakter Test nach Fisher				,026	,018
Zusammenhang linear-mit-linear	5,669	1	,017		
Anzahl der gültigen Fälle	80				

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 6,65.

b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

Kreuztabelle

			Empfanden Sie die Vorbereitungsklassen als bewusst institutionalisierte Ausgrenzung der türkischen Schüler von der übrigen Schülerschaft?		Gesamt
			Eher ablehner	Eher zustimmer	
Haben Sie jemals während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen der Vorbereitungsklassen bei auftretenden didaktisch-pädagogischen Unklarheiten Hilfe bei der deutschen Schulbehörde gesucht?	Ja	Anzahl % innerhalb von Haben Sie jemals während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen der Vorbereitungsklassen bei auftretenden didaktisch-pädagogischen Unklarheiten Hilfe bei der deutschen Schulbehörde gesucht? % innerhalb von Empfanden Sie die Vorbereitungsklassen als bewusst institutionalisierte Ausgrenzung der türkischen Schüler von der übrigen Schülerschaft?	30 56,6%	23 43,4%	53 100,0%
	Nein	Anzahl % innerhalb von Haben Sie jemals während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen der Vorbereitungsklassen bei auftretenden didaktisch-pädagogischen Unklarheiten Hilfe bei der deutschen Schulbehörde gesucht? % innerhalb von Empfanden Sie die Vorbereitungsklassen als bewusst institutionalisierte Ausgrenzung der türkischen Schüler von der übrigen Schülerschaft?	22 81,5%	5 18,5%	27 100,0%
Gesamt		Anzahl % innerhalb von Haben Sie jemals während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen der Vorbereitungsklassen bei auftretenden didaktisch-pädagogischen Unklarheiten Hilfe bei der deutschen Schulbehörde gesucht? % innerhalb von Empfanden Sie die Vorbereitungsklassen als bewusst institutionalisierte Ausgrenzung der türkischen Schüler von der übrigen Schülerschaft?	52 65,0%	28 35,0%	80 100,0%

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	4,866 ^a	1	,027		
Kontinuitätskorrektur ^b	3,834	1	,050		
Likelihood-Quotient	5,170	1	,023		
Exakter Test nach Fisher				,046	,023
Zusammenhang linear-mit-linear	4,805	1	,028		
Anzahl der gültigen Fälle	80				

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 9,45.

b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

Ausgabe 4

Gruppenstatistiken

Empfanden Sie die Vorbereitungsklassen als bewusst institutionalisierte Ausgrenzung der türkischen Schüler von der übrigen Schülerschaft?		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Wie groß war in den Vorbereitungsklassen durchschnittlich eine Lerngruppe?	Eher ablehner	51	25,61	6,119	,857
	Eher zustimmer	28	30,50	8,930	1,688

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Wie groß war in den Vorbereitungsklassen durchschnittlich eine Lerngruppe?	Varianzen sind gleich	7,818	,007	-2,877	77	,005	-4,892	1,701	-8,278	-1,506
	Varianzen sind nicht gleich			-2,585	41,236	,013	-4,892	1,893	-8,714	-1,071

Ausgabe 5

Gruppenstatistiken

Schon nach kurzer Zeit stellte sich heraus, dass die türkischen Arbeitsmigranten und ihre Familien nicht beabsichtigten, in die Türkei zurückzukehren. Empfinden Sie die ursprünglichen Ziele des MSU somit als überholt?		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
War es Ihrer Meinung nach notwendig, den Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht zu dem Zeitpunkt als man erkannte, dass die Rückkehrerwartung sich nicht erfüllen würde, pädagogisch-didaktisch neu auszurichten?	Eher nicht zustimmen	38	1,9474	,86828	,14085
	Eher zustimmen	44	2,4773	,76215	,11490

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
War es Ihrer Meinung nach notwendig, den Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht zu dem Zeitpunkt als man erkannte, dass die Rückkehrerwartung sich nicht erfüllen würde, pädagogisch-didaktisch neu auszurichten?	Varianzen sind gleich	,009	,924	-2,943	80	,004	-,52990	,18003	-,88819	-,17162
	Varianzen sind nicht gleich			-2,915	74,311	,005	-,52990	,18177	-,89207	-,16774

Ausgabe 6

Gruppenstatistiken

		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Wurden Sie vor der Aufnahme Ihrer Lehrtätigkeit über die Ziele des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts aufgeklärt?	Eher nicht zustimmen	38	1,1053	,89411	,14504
	Eher zustimmen	44	1,2500	,99124	,14944
Wurden Sie vor der Aufnahme Ihrer Lehrtätigkeit über die Inhalte des Unterrichts des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts aufgeklärt?	Eher nicht zustimmen	38	,8421	,85507	,13871
	Eher zustimmen	44	1,1364	1,04750	,15792

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Wurden Sie vor der Aufnahme Ihrer Lehrtätigkeit über die Ziele des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts aufgeklärt?	Varianzen sind gleich	1,792	,184	-,690	80	,492	-,14474	,20984	-,56234	,27286
	Varianzen sind nicht gleich			-,695	79,836	,489	-,14474	,20825	-,55910	,26971
Wurden Sie vor der Aufnahme Ihrer Lehrtätigkeit über die Inhalte des Unterrichts des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts aufgeklärt?	Varianzen sind gleich	4,514	,037	-,1379	80	,172	-,29426	,21333	-,71879	,13028
	Varianzen sind nicht gleich			-,1400	79,767	,165	-,29426	,21019	-,71256	,12404

Ausgabe 7

Kreuztabelle

			Schon nach kurzer Zeit stellte sich heraus, dass die türkischen Arbeitsmigranten und ihre Familien nicht beabsichtigten, in die Türkei zurückzukehren. Empfanden Sie die ursprünglichen Ziele des MSU somit als überholt?		
			Eher nicht zustimmen	Eher zustimmen	Gesamt
Kam das türkische Konsulat während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts jemals auf Sie zu, um ihnen pädagogisch-didaktische Hilfestellungen anzubieten?	Ja	Anzahl	2	3	5
		% innerhalb von Kam das türkische Konsulat während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts jemals auf Sie zu, um ihnen pädagogisch-didaktische Hilfestellungen anzubieten?	40,0%	60,0%	100,0%
		% innerhalb von Schon nach kurzer Zeit stellte sich heraus, dass die türkischen Arbeitsmigranten und ihre Familien nicht beabsichtigten, in die Türkei zurückzukehren. Empfanden Sie die ursprünglichen Ziele des MSU somit als überholt?	5,3%	6,8%	6,1%
	Nein	Anzahl	36	41	77
		% innerhalb von Kam das türkische Konsulat während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts jemals auf Sie zu, um ihnen pädagogisch-didaktische Hilfestellungen anzubieten?	46,8%	53,2%	100,0%
		% innerhalb von Schon nach kurzer Zeit stellte sich heraus, dass die türkischen Arbeitsmigranten und ihre Familien nicht beabsichtigten, in die Türkei zurückzukehren. Empfanden Sie die ursprünglichen Ziele des MSU somit als überholt?	94,7%	93,2%	93,9%
Gesamt		Anzahl	38	44	82
		% innerhalb von Kam das türkische Konsulat während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts jemals auf Sie zu, um ihnen pädagogisch-didaktische Hilfestellungen anzubieten?	46,3%	53,7%	100,0%
		% innerhalb von Schon nach kurzer Zeit stellte sich heraus, dass die türkischen Arbeitsmigranten und ihre Familien nicht beabsichtigten, in die Türkei zurückzukehren. Empfanden Sie die ursprünglichen Ziele des MSU somit als überholt?	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	,086 ^a	1	,769		
Kontinuitätskorrektur ^b	,000	1	1,000		
Likelihood-Quotient	,087	1	,768		
Exakter Test nach Fisher				1,000	,570
Zusammenhang linear-mit-linear	,085	1	,771		
Anzahl der gültigen Fälle	82				

a. 2 Zellen (50,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 2,32.

b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

Kreuztabelle

			Schon nach kurzer Zeit stellte sich heraus, dass die türkischen Arbeitsmigranten und ihre Familien nicht beabsichtigten, in die Türkei zurückzukehren. Empfanden Sie die ursprünglichen Ziele des MSU somit als überholt?		Gesamt
			Eher nicht zustimmen	Eher zustimmen	
Kam die deutsche Schulbehörde während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts jemals auf Sie zu, um ihnen pädagogisch-didaktische Hilfestellungen anzubieten?	Ja	Anzahl	32	35	67
		% innerhalb von Kam die deutsche Schulbehörde während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts jemals auf Sie zu, um ihnen pädagogisch-didaktische Hilfestellungen anzubieten?	47,8%	52,2%	100,0%
		% innerhalb von Schon nach kurzer Zeit stellte sich heraus, dass die türkischen Arbeitsmigranten und ihre Familien nicht beabsichtigten, in die Türkei zurückzukehren. Empfanden Sie die ursprünglichen Ziele des MSU somit als überholt?	84,2%	79,5%	81,7%
	Nein	Anzahl	6	9	15
		% innerhalb von Kam die deutsche Schulbehörde während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts jemals auf Sie zu, um ihnen pädagogisch-didaktische Hilfestellungen anzubieten?	40,0%	60,0%	100,0%
		% innerhalb von Schon nach kurzer Zeit stellte sich heraus, dass die türkischen Arbeitsmigranten und ihre Familien nicht beabsichtigten, in die Türkei zurückzukehren. Empfanden Sie die ursprünglichen Ziele des MSU somit als überholt?	15,8%	20,5%	18,3%
Gesamt		Anzahl	38	44	82
		% innerhalb von Kam die deutsche Schulbehörde während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts jemals auf Sie zu, um ihnen pädagogisch-didaktische Hilfestellungen anzubieten?	46,3%	53,7%	100,0%
		% innerhalb von Schon nach kurzer Zeit stellte sich heraus, dass die türkischen Arbeitsmigranten und ihre Familien nicht beabsichtigten, in die Türkei zurückzukehren. Empfanden Sie die ursprünglichen Ziele des MSU somit als überholt?	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	,297 ^a	1	,586		
Kontinuitätskorrektur ^b	,067	1	,796		
Likelihood-Quotient	,299	1	,584		
Exakter Test nach Fisher				,776	,400
Zusammenhang linear-mit-linear	,293	1	,588		
Anzahl der gültigen Fälle	82				

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 6,95.

b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

Ausgabe 8

Kreuztabelle

			Schon nach kurzer Zeit stellte sich heraus, dass die türkischen Arbeitsmigranten und ihre Familien nicht beabsichtigten, in die Türkei zurückzukehren. Empfanden Sie die ursprünglichen Ziele des MSU somit als überholt?		
			Eher nicht zustimmen	Eher zustimmen	Gesamt
Haben Sie jemals während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts bei auftretenden didaktisch-pädagogischen Unklarheiten Hilfe beim türkischen Konsulat gesucht?	Ja	Anzahl	4	15	19
		% innerhalb von Haben Sie jemals während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts bei auftretenden didaktisch-pädagogischen Unklarheiten Hilfe beim türkischen Konsulat gesucht?	21,1%	78,9%	100,0%
		% innerhalb von Schon nach kurzer Zeit stellte sich heraus, dass die türkischen Arbeitsmigranten und ihre Familien nicht beabsichtigten, in die Türkei zurückzukehren. Empfanden Sie die ursprünglichen Ziele des MSU somit als überholt?	10,5%	34,1%	23,2%
	Nein	Anzahl	34	29	63
		% innerhalb von Haben Sie jemals während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts bei auftretenden didaktisch-pädagogischen Unklarheiten Hilfe beim türkischen Konsulat gesucht?	54,0%	46,0%	100,0%
		% innerhalb von Schon nach kurzer Zeit stellte sich heraus, dass die türkischen Arbeitsmigranten und ihre Familien nicht beabsichtigten, in die Türkei zurückzukehren. Empfanden Sie die ursprünglichen Ziele des MSU somit als überholt?	89,5%	65,9%	76,8%
Gesamt		Anzahl	38	44	82
		% innerhalb von Haben Sie jemals während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts bei auftretenden didaktisch-pädagogischen Unklarheiten Hilfe beim türkischen Konsulat gesucht?	46,3%	53,7%	100,0%
		% innerhalb von Schon nach kurzer Zeit stellte sich heraus, dass die türkischen Arbeitsmigranten und ihre Familien nicht beabsichtigten, in die Türkei zurückzukehren. Empfanden Sie die ursprünglichen Ziele des MSU somit als überholt?	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	6,360 ^a	1	,012		
Kontinuitätskorrektur ^b	5,105	1	,024		
Likelihood-Quotient	6,741	1	,009		
Exakter Test nach Fisher				,017	,011
Zusammenhang linear-mit-linear	6,283	1	,012		
Anzahl der gültigen Fälle	82				

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 8,80.

b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

Kreuztabelle

			Schon nach kurzer Zeit stellte sich heraus, dass die türkischen Arbeitsmigranten und ihre Familien nicht beabsichtigten, in die Türkei zurückzukehren. Empfanden Sie die ursprünglichen Ziele des MSU somit als überholt?		Gesamt
			Eher nicht zustimmen	Eher zustimmen	
Haben Sie jemals während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts bei auftretenden didaktisch-pädagogischen Unklarheiten Hilfe bei der deutschen Schulbehörde gesucht?	Ja	Anzahl	23	35	58
		% innerhalb von Haben Sie jemals während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts bei auftretenden didaktisch-pädagogischen Unklarheiten Hilfe bei der deutschen Schulbehörde gesucht?	39,7%	60,3%	100,0%
		% innerhalb von Schon nach kurzer Zeit stellte sich heraus, dass die türkischen Arbeitsmigranten und ihre Familien nicht beabsichtigten, in die Türkei zurückzukehren. Empfanden Sie die ursprünglichen Ziele des MSU somit als überholt?	60,5%	79,5%	70,7%
	Nein	Anzahl	15	9	24
		% innerhalb von Haben Sie jemals während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts bei auftretenden didaktisch-pädagogischen Unklarheiten Hilfe bei der deutschen Schulbehörde gesucht?	62,5%	37,5%	100,0%
		% innerhalb von Schon nach kurzer Zeit stellte sich heraus, dass die türkischen Arbeitsmigranten und ihre Familien nicht beabsichtigten, in die Türkei zurückzukehren. Empfanden Sie die ursprünglichen Ziele des MSU somit als überholt?	39,5%	20,5%	29,3%
Gesamt		Anzahl	38	44	82
		% innerhalb von Haben Sie jemals während Ihrer Lehrtätigkeit im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts bei auftretenden didaktisch-pädagogischen Unklarheiten Hilfe bei der deutschen Schulbehörde gesucht?	46,3%	53,7%	100,0%
		% innerhalb von Schon nach kurzer Zeit stellte sich heraus, dass die türkischen Arbeitsmigranten und ihre Familien nicht beabsichtigten, in die Türkei zurückzukehren. Empfanden Sie die ursprünglichen Ziele des MSU somit als überholt?	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	3,563 ^a	1	,059		
Kontinuitätskorrektur ^b	2,703	1	,100		
Likelihood-Quotient	3,577	1	,059		
Exakter Test nach Fisher				,088	,050
Zusammenhang linear-mit-linear	3,519	1	,061		
Anzahl der gültigen Fälle	82				

a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 11,12.

b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

Ausgabe 9

Gruppenstatistiken

	Wenn ich versuchte Lösungen für auftauchende Probleme im Schulalltag zu finden, gingen deutsche Kollegen auf meine Fragen ein.	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Ein Teil der deutschen Lehrer betrachtete uns im Vergleich zu ihnen als weniger qualifizierte Lehrer.	Gingen eher nicht ein	19	2,1053	,56713	,13011
	Gingen eher ein	63	1,7619	,85599	,10784

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Ein Teil der deutschen Lehrer betrachtete uns im Vergleich zu ihnen als weniger qualifizierte Lehrer.	Varianzen sind gleich	4,329	,041	1,540	80	,105	,34336	,20942	-,07341	,76013
	Varianzen sind nicht gleich			2,032	45,056	,048	,34336	,16899	,00300	,66372

Ausgabe 10

Gruppenstatistiken

	Wenn ich versuchte Lösungen für auftauchende Probleme im Schulalltag zu finden, gingen deutsche Kollegen auf meine Fragen ein.	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Ein Teil der deutschen Lehrer hatte Vorurteile gegenüber uns, weil wir Türken waren.	Gingen eher nicht ein	19	2,1579	,60214	,13814
	Gingen eher ein	63	1,5397	,73672	,09282

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit					95% Konfidenzintervall der Differenz	
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	Untere	Obere
Ein Teil der deutschen Lehrer hatte Vorurteile gegenüber uns, weil wir Türken waren.	Varianzen sind gleich	3,955	,050	3,333	80	,001	,81821	,16548	,24909	,98734
	Varianzen sind nicht gleich			3,715	35,803	,001	,81821	,16643	,28062	,95581

Ausgabe 11

Gruppenstatistiken

	Wenn ich versuchte Lösungen für auftauchende Probleme im Schulalltag zu finden, gingen deutsche Kollegen auf meine Fragen ein.	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Ein Teil der deutschen Lehrer hatte Vorurteile gegenüber uns, weil wir Muslime sind.	Gingen eher nicht ein	19	1,6842	,67104	,15395
	Gingen eher ein	63	1,1429	,69229	,08722

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit					95% Konfidenzintervall der Differenz	
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	Untere	Obere
Ein Teil der deutschen Lehrer hatte Vorurteile gegenüber uns, weil wir Muslime sind.	Varianzen sind gleich	,441	,509	3,008	80	,004	,54135	,17998	,18322	,89948
	Varianzen sind nicht gleich			3,060	30,498	,005	,54135	,17694	,18025	,90246

Ausgabe 12

Gruppenstatistiken

	Wenn ich versuchte Lösungen für auftauchende Probleme im Schulalltag zu finden, gingen deutsche Kollegen auf meine Fragen ein.	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Wenn ich versuchte Kontakt zu deutschen Kollegen aufzunehmen, gingen diese auf mich ein	Gingen eher nicht ein	19	1,4737	,51299	,11769
	Gingen eher ein	63	2,2698	,48214	,06074

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Wenn ich versuchte Kontakt zu deutschen Kollegen aufzunehmen, gingen diese auf mich ein	Varianzen sind gleich	2,236	,139	-6,217	80	,000	-,79616	,12805	-1,05099	-,54132
	Varianzen sind nicht gleich			-6,011	28,285	,000	-,79616	,13244	-1,06732	-,52499

Ausgabe 13

Gruppenstatistiken

	Wenn ich versuchte Lösungen für auftauchende Probleme im Schulalltag zu finden, gingen deutsche Kollegen auf meine Fragen ein.	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Haben im Rahmen von Zeugniskonferenzen / Versetzungskonferenzen ihre Anmerkungen und Hinweise zu türkischen Schülern bei den deutschen Kollegen Gehör gefunden?	Gingen eher nicht ein	19	1,3684	,49559	,11370
	Gingen eher ein	63	2,0635	,75931	,09566

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Haben im Rahmen von Zeugniskonferenzen / Versetzungskonferenzen ihre Anmerkungen und Hinweise zu türkischen Schülern bei den deutschen Kollegen Gehör gefunden?	Varianzen sind gleich	,725	,397	-3,748	80	,000	-,69507	,18546	-1,06415	-,32599
	Varianzen sind nicht gleich			-4,676	45,030	,000	-,69507	,14859	-,99419	-,39595

Ausgabe 14

Modellzusammenfassung

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers
1	,168 ^a	,028	,016	,58330

a. Einflußvariablen : (Konstante), Jahre_Berufserfahrung

ANOVA^a

Modell		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1	Regression	,793	1	,793	2,332	,131 ^b
	Nicht standardisierte Residuen	27,219	80	,340		
	Gesamt	28,012	81			

a. Abhängige Variable: Wenn ich versuchte Lösungen für auftauchende Probleme im Schulalltag zu finden, gingen deutsche Kollegen auf meine Fragen ein.

b. Einflußvariablen : (Konstante), Jahre_Berufserfahrung

Ausgabe 15

Gruppenstatistiken

	Wenn ich versuchte Lösungen für auftauchende Probleme im Schulalltag zu finden, gingen deutsche Kollegen auf meine Fragen ein.	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Würden Ihre Stundenplanwünsche seitens der Schulleitungen berücksichtigt?	Gingen eher nicht ein	19	1,2105	,78733	,18063
	Gingen eher ein	63	1,9841	,72938	,09189

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
								Untere	Obere	
Würden Ihre Stundenplanwünsche seitens der Schulleitungen berücksichtigt?	Varianzen sind gleich	,583	,447	-3,979	80	,000	-,77360	,19442	-1,16851	-,38869
	Varianzen sind nicht gleich			-3,817	27,980	,001	-,77360	,20266	-1,18874	-,35846

Ausgabe 16

Gruppenstatistiken

Gab es zwischen Ihnen und den deutschen Lehrkräften einen kollegialen Austausch hinsichtlich pädagogischer Aspekte der Unterrichtsgestaltung?		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Ein Teil der deutschen Lehrer betrachtete uns im Vergleich zu ihnen als weniger qualifizierte Lehrer.	Eher kein Austausch	30	1,9667	,76489	,13965
	Eher Austausch	52	1,7692	,83114	,11526

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Ein Teil der deutschen Lehrer betrachtete uns im Vergleich zu ihnen als weniger qualifizierte Lehrer.	Varianzen sind gleich	,593	,444	1,066	80	,290	,19744	,18519	-,17111	,56598
	Varianzen sind nicht gleich			1,090	84,854	,280	,19744	,18107	-,16420	,55907

Ausgabe 17

Gruppenstatistiken

Gab es zwischen Ihnen und den deutschen Lehrkräften einen kollegialen Austausch hinsichtlich pädagogischer Aspekte der Unterrichtsgestaltung?		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Ein Teil der deutschen Lehrer hatte Vorurteile gegenüber uns, weil wir Muslime sind.	Eher kein Austausch	30	1,6000	,77013	,14061
	Eher Austausch	52	1,0769	,62139	,08617

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Ein Teil der deutschen Lehrer hatte Vorurteile gegenüber uns, weil wir Muslime sind.	Varianzen sind gleich	6,241	,015	3,360	80	,001	,52308	,15569	,21324	,83291
	Varianzen sind nicht gleich			3,172	60,800	,003	,52308	,16491	,19197	,85418

Ausgabe 18

Gruppenstatistiken

Gab es zwischen Ihnen und den deutschen Lehrkräften einen kollegialen Austausch hinsichtlich pädagogischer Aspekte der Unterrichtsgestaltung?		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Ein Teil der deutschen Lehrer hatte Vorurteile gegenüber uns, weil wir Türken waren.	Eher kein Austausch	30	1,9000	,80301	,14661
	Eher Austausch	52	1,5577	,69771	,09676

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Ein Teil der deutschen Lehrer hatte Vorurteile gegenüber uns, weil wir Türken waren.	Varianzen sind gleich	,257	,613	2,024	80	,046	,34231	,16911	,00576	,87885
	Varianzen sind nicht gleich			1,949	53,944	,057	,34231	,17566	-,00987	,69449

Ausgabe 19

Modellzusammenfassung

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers
1	,049 ^a	,002	-,010	,69846

a. Einflußvariablen : (Konstante), In welchem Schuljahr haben Sie Ihre Lehrtätigkeit in Nordrhein-Westfalen aufgenommen?

ANOVA^a

Modell		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1	Regression	,094	1	,094	,193	,661 ^b
	Nicht standardisierte Residuen	39,028	80	,488		
	Gesamt	39,122	81			

a. Abhängige Variable: Gab es zwischen Ihnen und den deutschen Lehrkräften einen kollegialen Austausch hinsichtlich pädagogischer Aspekte der Unterrichtsgestaltung?

b. Einflußvariablen : (Konstante), In welchem Schuljahr haben Sie Ihre Lehrtätigkeit in Nordrhein-Westfalen aufgenommen?

Ausgabe 20

Gruppenstatistiken

Gab es zwischen Ihnen und den deutschen Lehrkräften einen kollegialen Austausch hinsichtlich pädagogischer Aspekte der Unterrichtsgestaltung?		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
An wie vielen Schulen wurden Sie insgesamt in den 1970er und 1980er Jahren eingesetzt?	Eher kein Austausch	30	3,77	1,591	,290
	Eher Austausch	50	2,94	2,519	,356

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Oberer
An wie vielen Schulen wurden Sie insgesamt in den 1970er und 1980er Jahren eingesetzt?	Varianzen sind gleich	1,154	,286	1,813	78	,111	,827	,513	-,194	1,847
	Varianzen sind nicht gleich			1,799	77,748	,076	,827	,460	-,088	1,742

Ausgabe 21

Gruppenstatistiken

Gab es zwischen Ihnen und den deutschen Lehrkräften einen kollegialen Austausch hinsichtlich pädagogischer Aspekte der Unterrichtsgestaltung?		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Bis zu wie viele Male mussten Sie zu dieser Zeit maximal während einer Woche die Schule wechseln?	Eher kein Austausch	30	3,87	1,889	,345
	Eher Austausch	51	2,39	1,866	,261

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit					95% Konfidenzintervall der Differenz	
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	Untere	Obere
Bis zu wie viele Male mussten Sie zu dieser Zeit maximal während einer Woche die Schule wechseln?	Varianzen sind gleich	,004	,949	3,419	79	,001	1,475	,431	,616	2,333
	Varianzen sind nicht gleich			3,408	80,332	,001	1,475	,433	,609	2,340

Ausgabe 22

Gruppenstatistiken

	Wenn Probleme mit türkischen Schülern auftauchten, erwarteten die deutschen Lehrer stets, dass sie von den türkischen Lehrern gelöst werden mussten.	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Konnten Sie sich an den Schulen, an denen Sie unterrichteten, mit Ihren deutschen Kollegen im Allgemeinen über Probleme verständigen, die bei Ihren türkischen Schülern auftraten?	Eher ablehner	36	2,2778	,56625	,09437
	Eher zustimmer	46	1,7609	,67280	,09920

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Konnten Sie sich an den Schulen, an denen Sie unterrichteten, mit Ihren deutschen Kollegen im Allgemeinen über Probleme verständigen, die bei Ihren türkischen Schülern auftraten?	Varianzen sind gleich	1,216	,274	3,697	80	,000	,51691	,13984	,23863	,79519
	Varianzen sind nicht gleich			3,775	79,543	,000	,51691	,13692	,24441	,78941

Ausgabe 23

Gruppenstatistiken

	Wenn Probleme mit türkischen Schülern auftauchen, erwarteten die deutschen Lehrer stets, dass sie von den türkischen Lehrern gelöst werden mussten.	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Wie groß war in dem Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht durchschnittlich eine Lerngruppe?	Eher ablehner	36	20,78	4,337	,723
	Eher zustimmer	46	24,20	6,358	,937

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Wie groß war in dem Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht durchschnittlich eine Lerngruppe?	Varianzen sind gleich	5,720	,019	-2,760	80	,007	-3,418	1,238	-5,882	-,954
	Varianzen sind nicht gleich			-2,887	78,662	,005	-3,418	1,184	-5,774	-1,062

Ausgabe 24

Gruppenstatistiken

	Wenn Probleme mit türkischen Schülern auftauchten, erwarteten die deutschen Lehrer stets, dass sie von den türkischen Lehrern gelöst werden mussten.	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Ein türkischer Lehrer konnte die Probleme der türkischen Schüler besser verstehen als seine deutschen Kollegen.	Eher ablehner	36	2,5000	,60945	,10157
	Eher zustimmer	46	2,7826	,46729	,06890

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Ein türkischer Lehrer konnte die Probleme der türkischen Schüler besser verstehen als seine deutschen Kollegen.	Varianzen sind gleich	11,242	,001	-2,378	80	,020	-,28261	,11886	-,51915	-,04606
	Varianzen sind nicht gleich			-2,303	64,067	,025	-,28261	,12274	-,52780	-,03742

Ausgabe 25

Gruppenstatistiken

	Wenn Probleme mit türkischen Schülern auftauchten, erwarteten die deutschen Lehrer stets, dass sie von den türkischen Lehrern gelöst werden mussten.	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Haben im Rahmen von Zeugniskonferenzen / Versetzungskonferenzen ihre Anmerkungen und Hinweise zu türkischen Schülern bei den deutschen Kollegen Gehör gefunden?	Eher ablehner	36	2,2500	,69179	,11530
	Eher zustimmer	46	1,6304	,71051	,10476

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Haben im Rahmen von Zeugniskonferenzen / Versetzungskonferenzen ihre Anmerkungen und Hinweise zu türkischen Schülern bei den deutschen Kollegen Gehör gefunden?	Varianzen sind gleich	,215	,644	3,964	80	,000	,61957	,15630	,30852	,93061
	Varianzen sind nicht gleich			3,977	76,233	,000	,61957	,15570	,30931	,92902

Gruppenstatistiken

	Wenn Probleme mit türkischen Schülern auftauchen, erwarteten die deutschen Lehrer stets, dass sie von den türkischen Lehrern gelöst werden mussten.	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Wenn ich versuchte Lösungen für auftauchende Probleme im Schulalltag zu finden, gingen deutsche Kollegen auf meine Fragen ein.	Eher ablehner	36	2,1667	,44721	,07454
	Eher zustimmer	46	1,6739	,59831	,08822

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Wenn ich versuchte Lösungen für auftauchende Probleme im Schulalltag zu finden, gingen deutsche Kollegen auf meine Fragen ein.	Varianzen sind gleich	10,226	,002	4,120	80	,000	,49275	,11960	,25475	,73076
	Varianzen sind nicht gleich			4,267	79,857	,000	,49275	,11549	,26292	,72259

Ausgabe 27

Gruppenstatistiken

	Wie belastend empfanden Sie nachmittags stattfindenden Unterricht?	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Bis zu wie viele Male mussten Sie zu dieser Zeit maximal während eines Tages die Schule wechseln?	Nicht belastete	10	,80	,919	,291
	Belastete	71	1,80	,980	,116

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Bis zu wie viele Male mussten Sie zu dieser Zeit maximal während eines Tages die Schule wechseln?	Varianzen sind gleich	,133	,717	-3,050	79	,003	-1,003	,329	-1,657	-,348
	Varianzen sind nicht gleich			-3,204	12,075	,008	-1,003	,313	-1,684	-,321

Ausgabe 28

Gruppenstatistiken

	Wie belastend empfanden Sie nachmittags stattfindenden Unterricht?	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Bis zu wie viele Male mussten Sie zu dieser Zeit maximal während einer Woche die Schule wechseln?	Nicht belastete	10	1,40	1,713	,542
	Belastete	71	3,15	1,947	,231

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Bis zu wie viele Male mussten Sie zu dieser Zeit maximal während einer Woche die Schule wechseln?	Varianzen sind gleich	,031	,861	-2,704	79	,008	-1,755	,649	-3,047	-,463
	Varianzen sind nicht gleich			-2,980	12,520	,011	-1,755	,589	-3,032	-,478

Ausgabe 29

Empfanden Sie es als belastend, dass der MSU keinen Pflichtunterricht, sondern ein freiwilliges Angebot darstellte? * Frage43Gruppe Kreuztabelle

			Frage43Gruppe		Gesamt
			Nicht belastete	Belastete	
Empfanden Sie es als belastend, dass der MSU keinen Pflichtunterricht, sondern ein freiwilliges Angebot darstellte?	Eher nicht zustimmen	Anzahl	5	14	19
		% innerhalb von Empfanden Sie es als belastend, dass der MSU keinen Pflichtunterricht, sondern ein freiwilliges Angebot darstellte?	26,3%	73,7%	100,0%
		% innerhalb von Frage43Gruppe	50,0%	19,4%	23,2%
	Eher zustimmen	Anzahl	5	58	63
		% innerhalb von Empfanden Sie es als belastend, dass der MSU keinen Pflichtunterricht, sondern ein freiwilliges Angebot darstellte?	7,9%	92,1%	100,0%
		% innerhalb von Frage43Gruppe	50,0%	80,6%	76,8%
Gesamt	Anzahl	10	72	82	
	% innerhalb von Empfanden Sie es als belastend, dass der MSU keinen Pflichtunterricht, sondern ein freiwilliges Angebot darstellte?	12,2%	87,8%	100,0%	
	% innerhalb von Frage43Gruppe	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	4,605 ^a	1	,032		
Kontinuitätskorrektur ^b	3,049	1	,081		
Likelihood-Quotient	3,980	1	,046		
Exakter Test nach Fisher				,047	,047
Zusammenhang linear-mit-linear	4,549	1	,033		
Anzahl der gültigen Fälle	82				

a. 1 Zellen (25,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 2,32.

b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

Ausgabe 30

Gruppenstatistiken

Wie belastend empfanden Sie nachmittags stattfindenden Unterricht?		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Wie hoch empfanden Sie die Lernmotivation der türkischen Schüler des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts nachmittags?	Nicht belastete	10	1,0000	,66667	,21082
	Belastete	72	,4306	,52612	,06200

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Wie hoch empfanden Sie die Lernmotivation der türkischen Schüler des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts nachmittags?	Varianzen sind gleich	1,892	,173	3,103	80	,003	,56944	,18350	,20427	,93462
	Varianzen sind nicht gleich			2,591	10,614	,026	,56944	,21975	,08363	1,05526

Ausgabe 31

Gruppenstatistiken

Wie belastend empfanden Sie nachmittags stattfindenden Unterricht?		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Wie groß war in dem Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht durchschnittlich eine Lerngruppe?	Nicht belastete	10	20,80	4,590	1,451
	Belastete	72	22,96	5,914	,697

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Wie groß war in dem Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht durchschnittlich eine Lerngruppe?	Varianzen sind gleich	1,394	,241	-1,107	80	,272	-2,158	1,951	-6,040	1,723
	Varianzen sind nicht gleich			-1,341	13,537	,202	-2,158	1,610	-5,623	1,306

Gruppenstatistiken

Die meisten türkischen Familien interessierten sich in den 1970er und 1980er Jahren nicht genug für die Schulsituation ihrer Kinder.		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Die Arbeit der türkischen Lehrer in den 1970er und 1980er Jahren war wichtig für die Integration der türkischen Schüler in die deutsche Gesellschaft.	Eher ablehner	32	2,2813	,58112	,10273
	Eher zustimmer	50	2,7000	,50508	,07143

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Die Arbeit der türkischen Lehrer in den 1970er und 1980er Jahren war wichtig für die Integration der türkischen Schüler in die deutsche Gesellschaft.	Varianzen sind gleich	1,035	,312	-3,452	80	,001	-.41875	,12130	-.66015	-.17735
	Varianzen sind nicht gleich			-3,347	59,432	,001	-.41875	,12512	-.66908	-.16842

Ausgabe 33

Gruppenstatistiken

Die meisten türkischen Familien interessierten sich in den 1970er und 1980er Jahren nicht genug für die Schulsituation ihrer Kinder.		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Wie viele der betroffenen türkischen Eltern besuchten Sie in den 1970er und 1980er Jahren im Durchschnitt an den Elternsprechabenden, die an Ihrer Schule/Ihren Schulen veranstaltet wurden?	Eher ablehner	32	1,7813	1,09939	,19435
	Eher zustimmer	50	1,2600	1,06541	,15067

Test bei unabhängigen Stichproben

	Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
	F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
								Untere	Obere
Wie viele der betroffenen türkischen Eltern besuchten Sie in den 1970er und 1980er Jahren im Durchschnitt an den Elternsprechabenden, die an Ihrer Schule/Ihren Schulen veranstaltet wurden?	,081	,776	2,134	80	,036	,52125	,24420	,03527	1,00723
			2,120	64,681	,038	,52125	,24591	,03008	1,01242

Gruppenstatistiken

Die meisten türkischen Familien interessierten sich in den 1970er und 1980er Jahren nicht genug für die Schulsituation ihrer Kinder.		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Wie häufig redeten Sie an Orten, an denen türkische Bürger zusammentrafen (z.B. Vereinslokale, Moscheen, Kaffeehäuser) mit Eltern direkt über die Schulprobleme ihrer Kinder?	Eher ablehner	32	,7188	,88843	,15705
	Eher zustimmer	50	,6400	,66271	,09372

Test bei unabhängigen Stichproben

	Levene-Test der Varianzgleichheit	T-Test für die Mittelwertgleichheit								
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Wie häufig redeten Sie an Orten, an denen türkische Bürger zusammentrafen (z.B. Vereinslokale, Moscheen, Kaffeehäuser) mit Eltern direkt über die Schulprobleme ihrer Kinder?	Varianzen sind gleich	1,225	,272	,459	80	,648	,07875	,17164	-,26283	,42033
	Varianzen sind nicht gleich			,431	52,776	,669	,07875	,18289	-,28812	,44562

Ausgabe 35

Um Schulprobleme ihrer Kinder zu besprechen, wandten sich türkische Eltern in den 1970er und 1980er Jahren im Allgemeinen zunächst an... * Die meisten türkischen Familien interessierten sich in den 1970er und 1980er Jahren nicht genug für die Schulsituation ihrer Kinder. Kreuztabelle

			Die meisten türkischen Familien interessierten sich in den 1970er und 1980er Jahren nicht genug für die Schulsituation ihrer Kinder.		Gesamt
			Eher ablehner	Eher zustimmer	
Um Schulprobleme ihrer Kinder zu besprechen, wandten sich türkische Eltern in den 1970er und 1980er Jahren im Allgemeinen zunächst an...	türkische Lehrer	Anzahl % innerhalb von Um Schulprobleme ihrer Kinder zu besprechen, wandten sich türkische Eltern in den 1970er und 1980er Jahren im Allgemeinen zunächst an...	16 34,0%	31 66,0%	47 100,0%
	deutsche Lehrer	Anzahl % innerhalb von Um Schulprobleme ihrer Kinder zu besprechen, wandten sich türkische Eltern in den 1970er und 1980er Jahren im Allgemeinen zunächst an...	0 0,0%	1 100,0%	1 100,0%
	sowohl an türkische als auch an deutsche Lehrer	Anzahl % innerhalb von Um Schulprobleme ihrer Kinder zu besprechen, wandten sich türkische Eltern in den 1970er und 1980er Jahren im Allgemeinen zunächst an...	15 46,9%	17 53,1%	32 100,0%
	3,00	Anzahl % innerhalb von Um Schulprobleme ihrer Kinder zu besprechen, wandten sich türkische Eltern in den 1970er und 1980er Jahren im Allgemeinen zunächst an...	1 50,0%	1 50,0%	2 100,0%
Gesamt		Anzahl % innerhalb von Um Schulprobleme ihrer Kinder zu besprechen, wandten sich türkische Eltern in den 1970er und 1980er Jahren im Allgemeinen zunächst an...	32 39,0%	50 61,0%	82 100,0%

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	2,060 ^a	3	,560
Likelihood-Quotient	2,400	3	,494
Zusammenhang linear-mit-linear	1,360	1	,244
Anzahl der gültigen Fälle	82		

a. 4 Zellen (50,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,39.

Ausgabe 36

Gruppenstatistiken

		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Die Arbeit der türkischen Lehrer wurde in den 1970er und 1980er Jahren seitens der türkischstämmigen Bevölkerungsgruppe ausreichend gewürdigt.	Die meisten türkischen Familien interessierten sich in den 1970er und 1980er Jahren nicht genug für die Schulsituation ihrer Kinder.				
	Eher ablehner	32	1,9063	,58802	,10395
	Eher zustimmer	50	1,8600	,88086	,12457

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Die Arbeit der türkischen Lehrer wurde in den 1970er und 1980er Jahren seitens der türkischstämmigen Bevölkerungsgruppe ausreichend gewürdigt.	Varianzen sind gleich	5,847	,018	,262	80	,794	,04625	,17670	-,30540	,39790
	Varianzen sind nicht gleich			,285	79,822	,776	,04625	,16225	-,27664	,36914

Ausgabe 37

Gruppenstatistiken

	Die meisten türkischen Familien interessierten sich in den 1970er und 1980er Jahren nicht genug für die Schulsituation ihrer Kinder.	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Die Arbeit der türkischen Lehrer des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts wurde seitens der deutschen Öffentlichkeit ausreichend gewürdigt.	Eher ablehner	32	1,0625	,61892	,10941
	Eher zustimmer	50	,9600	,69869	,09881

Test bei unabhängigen Stichproben

	Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit							
	F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz		
								Untere	Obere	
Die Arbeit der türkischen Lehrer des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts wurde seitens der deutschen Öffentlichkeit ausreichend gewürdigt.	Varianzen sind gleich	,819	,368	,677	80	,500	,10250	,15143	-,19886	,40386
	Varianzen sind nicht gleich			,695	71,921	,489	,10250	,14742	-,19139	,39639

Lebenslauf

Der Empfehlung der Universitätsbibliothek Duisburg-Essen wurde entsprochen und in dieser elektronisch hinterlegten Version der Dissertation aus datenschutzrechtlichen Gründen keine Lebenslauf angefügt. Dieser findet sich in der gedruckten Version an dieser Stelle.

Der Empfehlung der Universitätsbibliothek Duisburg-Essen wurde entsprochen und in dieser elektronisch hinterlegten Version der Dissertation aus datenschutzrechtlichen Gründen keine Lebenslauf angefügt. Dieser findet sich in der gedruckten Version an dieser Stelle.