



Universität Potsdam

Diether Hopf

Die Deutsche Schule: eine Einführung für ausländische Lehrer

first published in:

Projekt Ausländerkinder in der Schule : Fernstudienmaterialien für die
Lehrerfortbildung; Fernstudium Erziehungswissenschaft / Dt. Inst. für
Fernstudien an d. Univ. Tübingen. - Tübingen, 1986, S. 49-103

Postprint published at the Institutional Repository of the Potsdam University:

In: Postprints der Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Reihe ; 101

<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2009/3638/>

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-36381>

Postprints der Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Reihe ; 101

2. DIE DEUTSCHE SCHULE. EINE EINFÜHRUNG FÜR AUSLÄNDISCHE LEHRER

Diether Hopf

2.1. Einleitung

Wenn man in einem fremden Land Schulen besucht, mit Lehrern spricht, Unterricht beobachtet, mit Schülern diskutiert, Schulverwaltungen befragt, so ist man immer wieder erstaunt über die Mischung von Fremdem und Vertrautem, die einem entgegentritt. Fremdartiges und Bekanntes tauchen dabei jeweils an unterschiedlichen Stellen auf. Als ich beispielsweise in England einige Wochen in Grundschulen verbrachte, um Möglichkeiten und Grenzen des Offenen Unterrichts kennenzulernen, lag das Neue für mich vor allem im Ablauf des Schultages für die Kinder, in der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern und in der Lehrerrolle. Bei der Betrachtung der Gesamtschulen in demselben Land dagegen war ungewohnt vor allem die Organisation dieser großen Institutionen mit allen Folgen für formale Regelungen, Einstufungen der Schüler beispielsweise oder die Abstimmung der Lerninhalte in den verschiedenen Kursniveaus. In US-amerikanischen Schulen fällt sofort die Farbigkeit des Schullebens ins Auge, und erst nach langem, genauen Hinsehen entdeckt man die Wege, auf denen dort hohe "akademische" Standards zur Vorbereitung aufs Studium erzielt werden. Und in Schweden ist man zunächst überwältigt von der schulischen Fürsorge für den einzelnen Menschen, seien dies behinderte Schüler oder Erwachsene, die ihre Berufstätigkeit unterbrechen, um weiter zu lernen, oder Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Erst die eingehende Betrachtung zeigt auch dort vieles von dem, was man von Hause aus kennt, beispielsweise die wirksame Selektivität des Bildungssystems; oder die Diskrepanz zwischen Programm und Realität.

Nach meiner Erfahrung gibt es zwei besondere Schwierigkeiten bei der Betrachtung der Schulen eines anderen Landes. Die erste liegt darin, daß man zunächst und immer wieder alles aus der gewohnten Perspektive betrachtet. Dadurch sieht man vieles als vertraut an, weil es auf den ersten Blick ähnlich erscheint, ohne zu beachten, daß es in einem anderen Zusammenhang steht und möglicherweise etwas ganz anderes bedeutet. Andererseits übersieht man zahllose, auch wichtige, Einzelheiten, weil man einfach nicht gewohnt ist, sie zu beachten: "Man sieht nur, was man weiß", wie es im Sprichwort heißt. Diese Fehlerquelle ist leicht verständlich, sind wir doch vom 6. Lebensjahr an fast ohne Unterbrechung mit derselben Schulwirklichkeit konfrontiert gewesen, zunächst als Schüler, dann als Lehrer. Beim Betrachten des Lebens in einer fremden Schule muß man also ständig auf der Hut sein, darf sich nie sagen, aha, dies kenne ich von zu Hause,

Her ülkenin okul düzeninde bize yabancı veya tanıdık gelebilecek unsurlar vardır.

Eğer kendi ülkemizden alışık olduğumuz unsurlardan gidecek olursak bize birçok şey yabancı gelebilir.

Tek tek yaptığımız gözlemler ancak o okul düzeninin ortamı içinde değerlendirilebilir.

Olumlu veya olumsuz gözlemlerimizi birbiriyle karşılaştırmalıyız.

das brauche ich nicht näher anzusehen, es bedeutet dasselbe, was ich schon weiß; und man muß andererseits die Augen bewußt offen halten, um die Fremdheit erst richtig zu begreifen. Wenn einem beides gelingt: der Widerstand gegen die Aha-Erlebnisse und die unermüdliche, anstrengende Aufmerksamkeit auch für Details des fremden Schulsystems, stellt sich ein untrügliches Kennzeichen ein, an dem man feststellen kann, ob man seinen Vor-Urteilen allmählich entrinnt: Die Fremdartigkeit, oft sogar Unverständlichkeit des Beobachteten nimmt zu, nicht ab, immer weniger Dinge erscheinen erklärbar. Erst nach längerer Zeit passen die Phänomene wieder zueinander, und es stellt sich ein erstes Verständnis der fremden Schule ein.

Das zweite Problem besteht darin, daß die Einzelbeobachtungen nicht unabhängig von dem Kontext gesehen und interpretiert werden können, in dem sie auftreten. Wenn man beispielsweise in türkischen Schulen verblüfft ist von der relativen Einheitlichkeit des Lernangebots für alle Schüler etwa in der Ortaokul, und daraus den Schluß ziehen würde, die Unterschiede zwischen den Schülern, welche es natürlich auch in der Türkei gibt, würden im türkischen Schulwesen unbeachtet bleiben, so wäre dies zwar aus der Beobachtung der Schulwirklichkeit zu rechtfertigen; bezieht man in die Betrachtung jedoch Umfang und Intensität der "hazırlık kursları", der privaten parallelen Unterrichtung zahlreicher Schüler, mit in die Betrachtung ein, so ergibt sich ein ganz anderes Bild. Manche Funktionen, die in anderen Ländern innerhalb der Schulen wahrgenommen werden, sind hier auf außerschulische Institutionen verlagert; zumindest teilweise, und mit einer Reihe von Nebenwirkungen, über die man weitere Überlegungen anstellen muß.

Allgemein gesprochen bewährt es sich stets, sobald man etwas besonders Eindrucksvolles oder etwas besonders Negatives in einem fremden Schulwesen bemerkt hat, sich die Frage zu stellen: Womit wird es, das Positive, erkauft? Welche positiven Möglichkeiten ergeben sich möglicherweise aus dem, was mir negativ erscheint? Ich will damit nicht sagen, daß überall alles relativ und gleichermaßen akzeptabel ist, wenn man nur lange genug die Pros und Contras gegeneinander abwägt: Es gibt klare Vorzüge und Nachteile von Schulsystemen und Unterrichtsformen, die man vor dem Hintergrund eines pädagogischen Arguments beschreiben und bewerten kann. Aber dies sollte der letzte Schritt sein, den man erst tut, wenn man den langen Weg der Beobachtung des einzelnen Phänomens und seiner Interpretation im Gesamtzusammenhang gegangen ist.

Aus den ausgeführten Argumenten ist es für den Leser auch wichtig zu erfahren, welches die Erfahrungen sind, aus denen heraus ich diesen Text schreibe. Die Vorkenntnisse für die Darstellung der deutschen Schule stammen einerseits aus jahrelanger Lehrertätigkeit in Grundschule, Gymnasium, Internat, Pädagogischer Hochschule und Universität (in der Lehrerbildung);

andererseits aus vielen Jahren empirischer Forschungstätigkeit im Schulbereich, die sich in den letzten Jahren auf das Thema "Schulprobleme der Ausländerkinder" konzentriert.

Der vorliegende Beitrag wurde zunächst für griechische Lehrer geschrieben, deren Situation in Griechenland und der Bundesrepublik dem Autor am besten vertraut ist. Diese Fassung wurde sodann aus türkischer Sicht ergänzt.

Ziel des folgenden Textes ist es, einen einführenden Überblick über die deutsche Schule zu geben. Ich werde mich dabei vor allem auf die Beschreibung des gegenwärtigen Zustandes konzentrieren, will aber auch deutlich machen, wo Probleme liegen und auf welche Themen sich die pädagogische Diskussion richtet. Der Schwerpunkt wird auf der Grundschule liegen, weil diese die einzige für alle gleichaltrigen Kinder gemeinsame Schule darstellt. Auch über die Sekundarstufen wird zu reden sein, dabei mehr von der Hauptschule als von Realschule, Gymnasium oder Gesamtschule. Was das berufsbildende Schulwesen betrifft, werde ich mich auf wenige Hinweise beschränken.

Federal Almanya okul düzeni hakkındaki bu yazı önce Yunan okul düzeniyle bir karşılaştırma yapılarak hazırlanmıştı. Sonra dan Türk okul düzeniyle ilgili düzeltmeler ve eklemeler yapıldı.

Ama Yunan okul düzeni de bizim okul düzenimize benzeniyor mu?

- Für türkische Lehrer/innen: Erinnern Sie sich an Ihre ersten Eindrücke in der deutschen Schule. Was erschien Ihnen vertraut? Was ist Ihnen fremd vorgekommen? Hat sich diese Einschätzung im Laufe Ihrer Arbeit verändert?
- Für deutsche Lehrer/innen: Haben Sie einmal eine Schule in einem anderen Land besucht? Besuchen Sie den Unterricht von ausländischen Kollegen! Notieren Sie jeweils Ihre Eindrücke.
- Gemeinsam: Stellen Sie die vorherrschenden (positiven und negativen) Eindrücke zusammen und versuchen Sie, sie gemeinsam zu erklären.

2.2. Das deutsche Schulsystem

2.2.1. Die Grundstruktur

Wenn man als türkischer Lehrer beispielsweise einen 13jährigen deutschen Schüler in die Schule begleiten würde, so würde einem zunächst einiges vertraut vorkommen. Man betritt ein Schulgebäude, vielfach nach dem Krieg erst erbaut, Jungen und Mädchen werden gemeinsam unterrichtet und verbringen die Pausen gemeinsam auf dem Schulhof: diese und viele andere Beobachtungen würden leicht das Gefühl aufkommen lassen, die

Günlük yaşantı bakımından iki ülkedeki okul düzenleri arasında çok ayırılık görülme-yebilir. Ama yapı bakımından temelde rılıklar vardır. Bunları siz de biliyorsunuz. Örneğin bizde beş yıllık tek tip okula karşılık burada 4 üncü sınıftan sonra çocukların çeşitli okullara ayrıl-maları gibi.

Unterschiede zwischen den Schulen der beiden Länder bestünden allenfalls in einigen Details, z.B. im Fehlen der Schuluniformen.

Dieser Eindruck täuscht: Die Schulsysteme der Bundesrepublik Deutschland und der Türkei weisen einige fundamentale Unterschiede auf, die man nicht von innen, also aus dem Alltag eines Schülers heraus, erkennen kann, sondern erst beim Vergleich der Struktur der beiden Bildungssysteme erkennt. Um bei unserem 13jährigen Schüler zu bleiben: Während wir in der Türkei wüßten, daß er wie der Großteil seiner Altersgruppe eine Ortaokul besuchen würde, in welcher er, mit nur geringen Schwankungen zwischen den Schulen, zur gleichen Zeit dieselben Inhalte lernen würde, könnte sich ein 13jähriger deutscher (oder ausländischer) Schüler in voneinander völlig verschiedenen Schultypen befinden, in denen er Inhalte lernen würde, die sich nur zum Teil ähneln: Er könnte Schüler eines Gymnasiums, einer Gesamtschule, einer Realschule, Hauptschule oder Sonderschule sein, in Schulen also, die ihn in unterschiedlicher Weise auf Berufs- und Lebensmöglichkeiten vorbereiten.

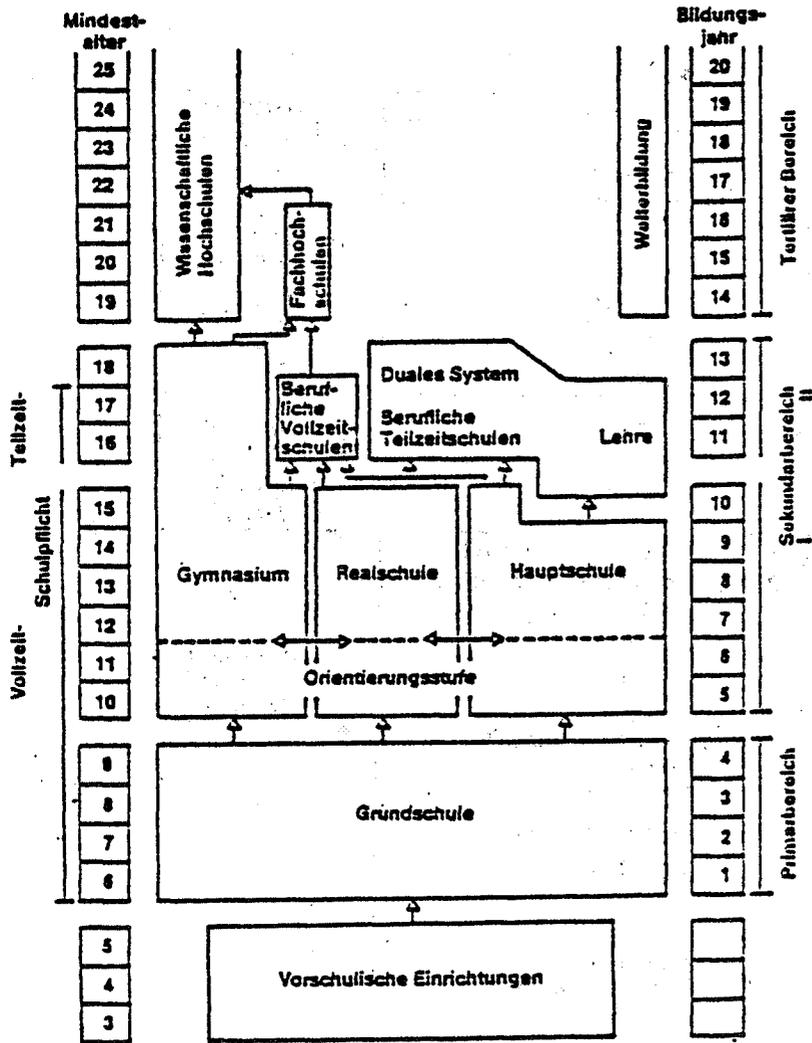
Ein Blick auf den schematischen Überblick über die beiden Bildungssysteme läßt die Verschiedenartigkeit der beiden Länder sofort erkennen:

(siehe Abbildung S. 53 ff)

Während in der Türkei nicht nur alle Schüler gemeinsam fünf Jahre lang die Grundschule besuchen - in der Bundesrepublik Deutschland sind es, mit Ausnahme Berlins, nur vier Jahre - sondern, sofern sie weiterhin zur Schule gehen, auch noch in der Sekundarstufe I (Ortaokul) zusammenbleiben, differenziert das deutsche Schulsystem frühzeitig und vielfältig.

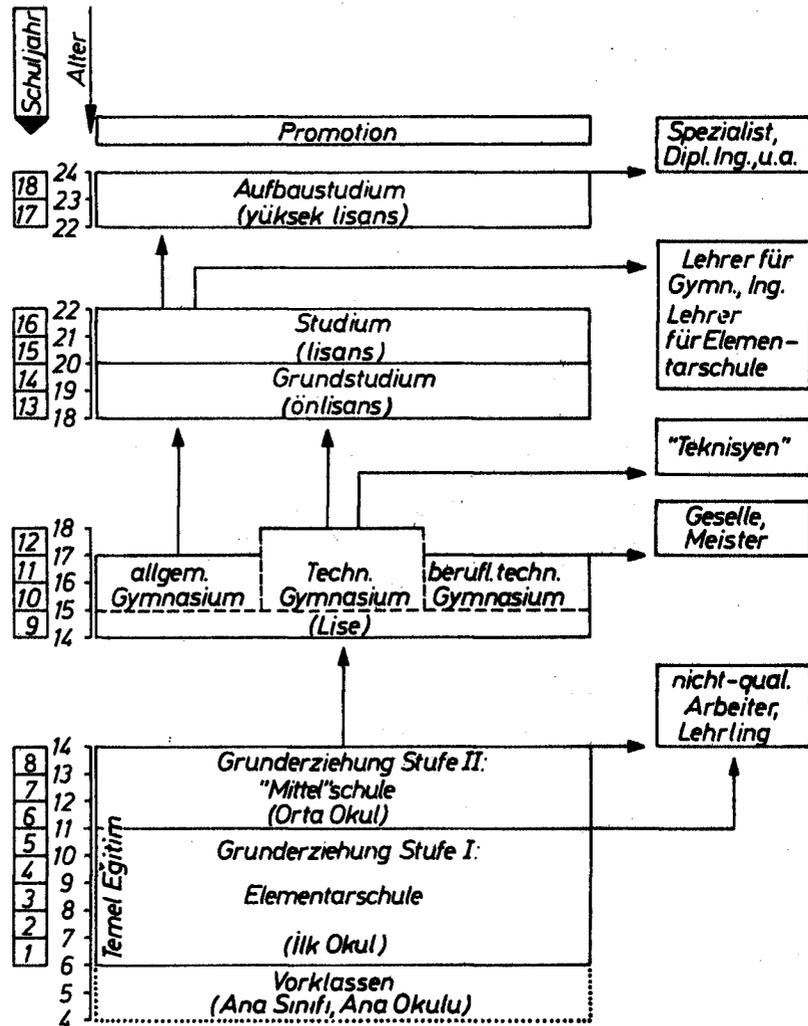
So werden in zehn von den elf Bundesländern die 10jährigen im wesentlichen auf drei Schultypen verteilt, die ungefähr je ein Drittel jedes Jahrgangs aufnehmen. Die Verteilung der Schüler auf die drei traditionellen Sekundarschultypen erfolgt auf der Grundlage der bisherigen schulischen Leistung der Kinder und ihrer von den Lehrern vermuteten künftigen Leistungsfähigkeit. Diese drei von der Mehrzahl der Schüler besuchten Schultypen sind das *Gymnasium*, welches nach insgesamt 13 Schuljahren mit dem Abitur endet und zur Hochschule führt; die *Realschule*, die nach der 10. Klasse mit der sogenannten "Mittleren Reife" endet und von der die Schüler - mehrheitlich - entweder in den Beruf oder die Lehre übergehen oder - in nicht unbeträchtlicher Anzahl - auf die weiterführenden beruflichen Schulen überwechseln; die *Hauptschule*, die bis zur 9. oder 10. Klasse führt und in welche alle diejenigen Schüler gehen, die von der Grundschule weder für die Realschule noch für das Gymnasium empfohlen wurden. Nach der Hauptschule gehen die Schüler entweder in das sogenannte "Duale System" der beruflichen Ausbildung über, welches durch die Kombination einer betrieblichen Lehre mit wöchentlich einem

Aufbau des Bildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland, 1980



Quelle: Arbeitsgruppe, 1984, S.12.

Das türkische *Schulsystem* ist nach dem Modell der Einheitsschule strukturiert, die aus zwei *aufeinander aufbauenden* Stufen besteht (Grunderziehung, d. h. Elementarschule + „Mittelschule“, und Mittlere Ausbildung, d. h. „Gymnasium“). Damit unterscheidet es sich wesentlich vom deutschen Schulsystem.



(Quelle: Erziehungsministerium der Türkei)

Die *Schulpflicht* beginnt im September des Jahres, in dem das Kind sein 6. Lebensjahr vollendet, und endet mit dem Schuljahr, in dem das Kind 15 wird. Die Pflichtschule ist z. Z. die 5jährige Elementarschule.

Nach den Beschlüssen des X. Erziehungsrates (das höchste beratende Gremium für Fragen im Erziehungsbereich) vom 23. bis 26. 6. 1981 ist der Beginn der Schulpflicht auf das Alter von 6 Jahren herabgesetzt worden; die Altersgruppe für die vorschulische Erziehung soll 0 bis 5 Jahre (statt bisher 0 bis 6 Jahre) umfassen. Der Besuch von vorschulischen Klassen (Ana Sınıfı) und Vorschulen/Kindergärten (Ana Okulu) soll für Kinder ab 4 bis 5 Jahren künftig Pflicht sein. Solche Klassen sind mittlerweile in mehreren Städten eingerichtet worden. Auch die Erweiterung der Pflichtschule auf 8 Jahre ist geplant; diese Regelung wird in einigen

achtjährigen Grunderziehungsschulen z. Z. versuchsweise verwirklicht. Wann die Erweiterung vollständig durchgeführt werden kann, ist derzeit nicht vorauszusagen. Die Arbeiten an den Beschlüssen des Erziehungsrates werden nach den offiziellen Angaben noch fortgesetzt.

(Aus: YAKUT, Atila/STEFFEN, Gabriele: Herkunftsland Türkei. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien 1984, S.42f).
Vgl. hierzu auch Teil 3 dieser Studienmaterialien!

Tag Berufsschulbesuch charakterisiert ist, oder sie gehen direkt in die Arbeitswelt über und besuchen dann ebenfalls an einem oder zwei Tagen pro Woche die Berufsschule. Letzteres ist notwendig, weil in der Bundesrepublik Deutschland die Schulpflicht 12 Jahre dauert, wobei die letzten zwei oder drei Jahre "Teilzeitschulpflicht" sind, während die "Vollzeitschulpflicht" nach zehn Jahren - oder in einzelnen Bundesländern nach neun Jahren - endet.

Ein in den letzten Jahren wachsender Anteil von Hauptschulabgängern findet weder eine Lehrstelle noch einen Arbeitsplatz. Diese jugendlichen Arbeitslosen müssen ebenfalls eine Teilzeitberufsschule besuchen.

Neben den genannten Schulformen (oder Schularten) gibt es noch die *Gesamtschulen*, welche entweder nur die Sekundarstufe I (Klasse 5 bzw. 7 bis 10) oder die Sekundarstufe I und II (Klasse 11 bis 13) umfassen. Man unterscheidet zwischen integrierten und kooperativen Gesamtschulen. In der integrierten Gesamtschule sind die drei traditionellen Schularten miteinander verschmolzen. Hauptschüler, Realschüler und Gymnasiasten werden nicht mehr in verschiedene Schulen geschickt, sondern gemeinsam unterrichtet und nur in einzelnen Fächern - meist Englisch, Mathematik und Deutsch - je nach Leistung differenziert. Aufstieg oder Abstieg in einen anderen Leistungskurs sind jährlich oder halbjährlich möglich. - In den kooperativen Gesamtschulen bleiben die drei traditionellen Schularten erhalten, arbeiten aber unter einem Dach und stimmen ihre Arbeit bis zu einem gewissen Grad aufeinander ab. In integrierte Gesamtschulen gehen ca. 4 Prozent eines Altersjahrganges (Schuljahr 1980/81). Diese Zahl bezieht sich auf die Klasse 7 und auf die Bundesrepublik Deutschland insgesamt; in den einzelnen Bundesländern reicht der Anteil der Gesamtschüler von 24 Prozent in Berlin bis zu 0,5 Prozent in Bayern. In Ländern wie Berlin oder Hessen spielt die integrierte Gesamtschule daher eine bedeutsame Rolle. Im Laufe der letzten Jahre hat sich ergeben, daß in diese Schulen überwiegend Schüler mit Hauptschul- oder Realschul-Empfehlung von der Grundschule übergehen, aber nur wenige mit Gymnasialempfehlung. Auch verstärkt sich neuerdings der Zustrom von

Federal Almanya'daki üç temel türdeki okulu, Hauptschule, Realschule ve Gymnasium'u biliyorsunuz. Ve yine 'duales System' denilen, meslek öğrenimiyle okulu birleştiren düzen, tanıdığımız bir şey.

Türkiye'de de 'duales System'e benzer bir düzenin kurulmak istendiğini veya kurulmakta olduğunu belki gazetelerde okumuşsunuzdur. Bununla ilgili bilgiyi, bu dizinin üçüncü kitabında (Türk Eğitimi - Çağdaş Gelişmeler) bulabilirsiniz.

Bunların dışında Gesamtschule ve Sonderschule gibi bizde doğrudan benzeri bulunmayan okulları özellikle gözönüne almak gerekir.

Sonderschule'ye gönderilen çocukların sayısında bir azalma görülmüştür. Nedenini yazarak açıklıyor.

Ausländerkindern zu dieser Schulform beträchtlich. Ursache dafür dürfte die Erfahrung sein, daß es einem hohen Prozentsatz der Schüler von Gesamtschulen gelingt, die Empfehlung für den Besuch der gymnasialen Oberstufe, also die Chance zum Abitur, zu erhalten, die sie in einer Hauptschule oder Realschule in der Regel nicht erhalten hätten. - Kooperative Gesamtschulen werden ebenfalls von etwa 4 Prozent der Schüler der 7. Klassenstufe besucht. Auch hier gibt es beträchtliche Bundesländerunterschiede, die von 76 Prozent der Schülerschaft in Bremen bis zu 0,9 Prozent in Baden-Württemberg reichen (Schuljahr 1980/81).

Als weitere Schulform ist schließlich die *Sonderschule* zu nennen. Sie ist ebenso wie die Gesamtschule aufgrund des geringen Anteils an der Schülerschaft in der oben wiedergegebenen Grafik nicht aufgeführt. In die Sonderschule gehen solche Kinder, die in den übrigen Schularten nicht genügend spezifische Lernhilfen erhalten. Hierzu gehören Lernbehinderte, geistig Behinderte, Sinnes- und Körperbehinderte. Bei den 10jährigen betrug der Anteil der Sonderschüler 1980 knapp 4 Prozent. Die Sonderschulen sind allerdings für die Ausländerkinder insofern als ein besonderes Problem anzusehen, als sich in diesem Schultyp in bestimmten Regionen ein überproportional hoher Anteil von ihnen befindet. Auch gibt es beträchtliche Unterschiede im Sonderschulbesuch je nach Nation. Beispielsweise gingen im Schuljahr 1982/83 nur 3,2 Prozent der griechischen Kinder, aber 6,03 Prozent der türkischen Kinder zur Sonderschule.

In den letzten Jahren ist der Anteil der Kinder, die zur Sonderschule geschickt werden - hierzu ist ein kompliziertes Überweisungsverfahren notwendig, damit möglichst vermieden wird, daß Kinder zu Unrecht dorthin kommen -, zurückgegangen, weil insbesondere die Grundschullehrer aufgrund kleiner werdender Klassen sich intensiver auch um langsam lernende Kinder kümmern können. Dies ist insofern als eine positive Entwicklung anzusehen, als sich für Sonderschüler der Übergang in einen Beruf schwieriger gestaltet als für Abgänger der anderen Schularten. Auf der anderen Seite muß man sehen, daß nicht nur für körperbehinderte, sondern auch für lernbehinderte Kinder die intensive Betreuung in kleinen Gruppen und mit speziellen Unterrichtsmethoden von außerordentlichem Nutzen sein kann. Die Tatsache, daß man im türkischen Schulsystem keine vergleichbare Sonderschule findet, führt dazu, daß für zahlreiche Kinder dort keine speziell entwickelten, fördernden Lernbedingungen geschaffen werden konnten. Andererseits gibt es in der Türkei auch nicht die Gefahr der falschen Zuweisung von Kindern zu solchen Schulen, von denen aus der Start in die Arbeitswelt besonders schwerfällt. In der Bundesrepublik Deutschland dagegen sind Fehleinstufungen wie bei jedem Ausleseverfahren ganz unvermeidbar.

Zu erwähnen bleibt schließlich noch die *Orientierungsstufe*. Sie wird seit ungefähr zehn Jahren in länderweise recht

unterschiedlichen Ausgestaltungsformen erprobt. Die Orientierungsstufe umfaßt die Klasse 5 und 6 und wird entweder an den verschiedenen Sekundarschulen oder schulformunabhängig geführt. Ihr Sinn liegt darin, den Schülern nach Abschluß der Grundschule noch zwei weitere Jahre zur Verfügung zu stellen, in denen sie ihr Schulziel und die Lehrer die Schuleignung erproben können. In manchen Bundesländern besuchen fast 100 Prozent des Altersjahrgangs die Orientierungsstufe, in anderen nur ein geringerer Anteil.

Neben der öffentlichen Schulen, von denen bisher die Rede war, gibt es in der Bundesrepublik Deutschland eine Reihe von *Privatschulen*. Rechtlich muß man dabei zwischen "Ersatzschulen", die in Funktion und Struktur den öffentlichen Schulen entsprechen, und "Ergänzungsschulen", die für öffentliche Schulen nicht als Ersatz gelten und nicht mit ihnen vergleichbar sind, unterscheiden. In den privaten Ersatzschulen können die Schüler also auch ihre Schulpflicht absolvieren und unter bestimmten Bedingungen auch die allgemein anerkannten Prüfungen ablegen.

Der Privatschulsektor in der Bundesrepublik Deutschland umfaßte 1980 ca. 4,5 Prozent aller Schüler (in der Türkei unter 1 Prozent). Dieser Sektor ist in der Bundesrepublik im Wachsen begriffen (1971 : 3 Prozent); auch gehen von manchen privaten Schulen, was die Entwicklung neuer Ideen und Praktiken für Schulen und Unterricht betrifft, seit vielen Jahrzehnten besonders wirksame Impulse aus.

Drängt sich hier bereits der Eindruck auf, daß das deutsche Schulsystem eine höhere *Differenzierung* aufweist als das türkische - bei uns werden, von Ausnahmen abgesehen, die 10jährigen bereits mehr oder weniger endgültig demjenigen Schultyp zugewiesen, auf dem sie später auch ihren Abschluß machen -, so erhöht sich diese Differenziertheit noch weiter, wenn man die verschiedenen Möglichkeiten betrachtet, die sich *innerhalb der Schultypen* finden. Ab deutlichsten ist dies im *Gymnasium* ausgeprägt, in dem spätestens bis zur 9. oder 10. Klasse unterschiedliche "Schulzweige" herausgebildet werden. Die bekanntesten davon sind das altsprachliche, das neusprachliche und das mathematisch-naturwissenschaftliche Gymnasium; weniger häufig trifft man auf wirtschaftswissenschaftliche, sozialwissenschaftliche oder musische Gymnasien. Gemeinsam sind diesen Schulzweigen ein Kern bestimmter Unterrichtsfächer (Deutsch, zwei Fremdsprachen, Sozialkunde, Geographie, Geschichte, Mathematik, Naturwissenschaften, Kunst, Musik und Sport); Unterschiede bestehen neben den im Namen des Zweiges enthaltenen Lernbereichen vor allem in den Fremdsprachen bzw. in der Fremdsprachenfolge. - Für den Außenstehenden fast unübersichtlich kompliziert wird es dann in der Sekundarstufe II des Gymnasiums, in der eine große Zahl von Fächern in unterschiedlicher Intensität betrieben werden können bzw. als

Grundschule'den sonra ke-sinleşen ayrıl-mayı. Ori-en-tierungsstufe denen bir ge-çiş dönemi yu-muşatıyor ve öğrencilere bir şans daha ta-tınmış oluyor.

Federal Almanya'da bir de Privatschule denen okullar var. Ama biz-deki özel okul-lardan epey ayrı.

Yalnız okullar birbirinden ayrılıklar göster-miyor, okullar içinde de ayrılıklar bulunuyor.

Alman okullarındaki öğrencilerin çok seçim olanakları var. Bizdeki seçmeli derslerle pek karşılaştırılmaz.

Yalnız bütün bu seçim çoklukları her zaman yetenekli öğrencilerin ortaya çıkarılabilesine ve yeteneklerinin geliştirilmesine olanak veriyor mu?

"Wahlpflichtfächer" betrieben werden müssen und nur eine kleine Zahl von Fächern als für alle verbindlicher Kern erhalten bleibt. - Verglichen mit der Vielfalt an Fächern und Kursen mit unterschiedlicher Intensität der Lernanforderungen ist das türkische "Lise", welches nach allgemeinem und beruflich-technischem "Lise" differenziert ist, eine leichter überschaubare Organisationsform.

Die innerschulische Differenzierung bei *Realschule* und *Hauptschule* sieht anders aus als beim Gymnasium. Zu nennen sind hier Wahlpflichtunterricht, Wahlunterricht sowie Leistungskurse in Fächern wie Mathematik oder Englisch. In den *Gesamtschulen* dagegen finden wir wieder eine Fülle von Einteilungen nach Fächern und Leistung, die einzeln aufzuführen hier nicht der Platz ist.

Festhalten läßt sich hier jedenfalls, daß für Kinder, die in der Bundesrepublik Deutschland zur Schule gehen, im Prinzip sehr viel mehr Wahlmöglichkeiten - Schultyp oder Schulzweig oder Leistungskurse oder Wahlangebote - bestehen als in der Türkei. Ob das eine Schulsystem deswegen besser ist als das andere, ist damit in keiner Weise gesagt. Gewiß, auch türkische Kinder einer Altersstufe unterscheiden sich voneinander in ihren Leistungen, Interessen, Fähigkeiten usw. nicht weniger als deutsche Kinder es tun. Auf diese Verschiedenartigkeit versucht das deutsche Schulsystem mit sehr differenzierten Angeboten zu antworten. Das Problem besteht aber dann in der Auswahl, vor allem in der Frage, wen man frühzeitig - mit zehn Jahren schon - von anspruchsvolleren Lernangeboten ausschließen darf, wo doch erwiesen ist, daß sehr starke Veränderungen auch viele Jahre später noch eintreten können, und wo zweitens zweifelsfrei feststeht, daß es keine Methode gibt, die auch und annähernd fehlerfrei z.B. die potentiellen Gymnasiasten von den übrigen Schülern trennt. Im Gegenteil haben viele Untersuchungen gezeigt, daß das bei uns gebräuchliche Ausleseverfahren mit einer hohen Fehlerquote arbeitet: So werden bei der Übergangsauslese zum Gymnasium jeweils etwa 15 Prozent der Kinder entweder zu Unrecht zurückgewiesen oder fälschlicherweise aufgenommen¹⁾. Damit stellt sich die Frage, ob der im Prinzip richtige Gedanke der unterschiedlichen Behandlung unterschiedlicher Kinder nicht viel zu teuer erkauft ist mit dem irrtümlichen Ausschluß einer sehr großen Zahl von Kindern von Lernbedingungen, unter denen sie viel besser hätten gefördert werden können. Dies Bedenken gilt ganz besonders für die Ausländerkinder in der Bundesrepublik Deutschland, unter denen es nach meiner Einschätzung eine große Zahl sehr begabter und auch hoch lernmotivierter Schüler gibt, die aber eine Schulart besuchen, die ihrem Lernpotential nicht gerecht werden kann, und zu Unrecht in der Hauptschule landen. Das türkische Schulsystem kennt aufgrund seiner relativen Einheitlichkeit dies Problem nicht; hier hat jeder Schüler, falls er nicht vorher aus der Schule ausscheidet, im Prinzip bis zur 12. Klasse die Chance zur

Bewährung; jedenfalls wird er nicht von ihr ausgeschlossen durch Überweisung in eine Schulart, die nach Klasse 9 bzw. 10 endet. Erkauft wird dieser Vorzug freilich durch eine vielleicht zu große Einheitlichkeit im Angebot, die vor allem die schnellen Lerner häufig unterfordern dürfte. Ich werde auf dieses Grundproblem, das sich in jedem Schulsystem stellt - denn nach allem, was wir über die geistige Entwicklung von Kindern wissen, sind erhebliche Schwankungen überall eher die Regel als die Ausnahme -, später zurückkommen.

Für den ausländischen Lehrer bedeutet die beschriebene Vielfalt des deutschen Schulwesens, daß er im Muttersprachlichen Unterricht meist mit Gruppen von Schülern arbeiten wird, die aus unterschiedlichen Schultypen oder aus verschiedenen innerschulischen Gruppierungen stammen. Diese Kinder verfügen über außerordentlich verschiedene Vorkenntnisse und machen voneinander stark abweichende Erfahrungen in der deutschen Schule. Der ausländische Lehrer hat also nicht eine Lerngruppe vor sich, die auch nur annähernd so homogen ist wie eine türkische Schulklasse aufgrund ihrer jahrelangen gemeinsamen, gleichen Lern- und Lebenserfahrungen. Wenn der Lehrer darauf Rücksicht nimmt, dürfte es den Kindern die Situation wesentlich erleichtern und seiner Arbeit einen größeren Erfolg sichern.

Festhalten läßt sich hier an groben Fakten über das deutsche Schulsystem, daß alle Kinder im Alter von sechs Jahren in die gemeinsame Grundschule eingeschult werden, daß sie dort vier Jahre (in Berlin sechs Jahre) bleiben und dann auf Hauptschule, Realschule oder Gymnasium übergehen. In der Grundstufe gibt es, für ca. 4 Prozent der Schüler, die Sonderschulen, ferner wenige Privatschulen; in der Sekundarstufe I wiederum für, grob gesprochen, jeweils 4 Prozent eines Altersjahrganges integrierte Gesamtschulen, kooperative Gesamtschulen, Sonderschulen und Privatschulen.

Die Unterschiede zwischen den 11 Ländern der Bundesrepublik Deutschland sind teilweise beträchtlich; ich werde darauf noch mehrfach zurückkommen²⁾. Aber auch innerhalb jedes Landes, ja sogar in derselben Stadt, bestehen gewöhnlich beträchtliche Differenzen auch zwischen Schulen des gleichen Typs, und zwar sowohl was das allgemeine Schulklima betrifft, als auch hinsichtlich der Schulleistungen. Schon bald nach dem Ende des 2. Weltkrieges haben beispielsweise empirische Untersuchungen erwiesen, daß selbst innerhalb desselben Bezirks einer Großstadt die Fachleistungen von Grundschulern und die Benotung durch die Lehrer so unterschiedlich waren, daß einer guten Zensur in der einen Klasse dieselbe Leistung zugrunde lag wie einer schlechten Zensur in einer parallelen Klasse.

Die Ursachen für diese Verschiedenheiten sind vielfältig und werden im Zuge dieses Textes deutlich werden. Vom Schulsystem her gesehen dürfte der wichtigste Grund in der geringen Zen-

Almanya'daki federal düzenin bir özelliği olarak eyaletler arasında da okullar düzeyinde bazen oldukça büyük ayrılıklar olabiliyor. Türkiye için belki yöreler arasında belirli ayrılıklardan söz edilebilir. Ama bunlar düzenin kendisini ilgilendiren ayrılıklar değildir.

tralisierung der deutschen Schule im Vergleich zur türkischen liegen. Einem Deutschen fällt beim Besuch türkischer Schulen die relative Gleichschrittigkeit auf, in der die Lehrer vorgehen. Die Genauigkeit und Verbindlichkeit der curricularen Vorgaben sorgen in der Türkei für eine wesentlich höhere Vergleichbarkeit der Lerninhalte, vermutlich auch der Lernleistungen, als in Deutschland. Für die ausländischen Lehrer bedeutet die Tatsache, daß das deutsche Schulsystem kein zentral gesteuertes darstellt, daß er im Muttersprachlichen Unterricht auf Schüler trifft, die nicht nur in bezug auf ihr Alter und Lebensschicksal, auf ihre Kenntnisse in der türkischen und der deutschen Sprache etc. sich extrem voneinander unterscheiden können, sondern sich darüber hinaus auch gewöhnlich aus verschiedenen deutschen Schulen oder auch Klassen rekrutieren, in welchen sie sehr unterschiedliche Kenntnisse erworben und Erfahrungen gemacht haben. Die Aufgabe des ausländischen Lehrers ist daher außerordentlich schwierig und anspruchsvoll, wenn er jedes einzelne Kind nach Möglichkeit dort "abholen" will, wo es gerade steht. Geduld und Behutsamkeit, viel Zeit zum Herausfinden der individuellen Kompetenzen und Schwachstellen und viel Phantasie und Vorbereitungszeit für den Unterricht mit einer derart heterogenen Lerngruppe wird notwendig sein, um den Unterricht für jedes dieser Kinder fruchtbar werden zu lassen.

- Stellen Sie für verschiedene Klassen des Muttersprachlichen Unterrichts zusammen, aus welchen Schularten die Schüler kommen, und vergleichen Sie mit den Daten im Text.

Dokumentieren Sie die Schulbiografie einzelner Schüler.

Wie können Sie - als türkische/r Lehrer/in - mehr über die Erfahrungen Ihrer Schüler in der deutschen Schule erfahren? (z.B. Berichte im Unterricht über die deutsche Schule, ...)

- Wie wird in Ihrer Schule / Ihren Schulen der Übergang auf weiterführende Schulen geregelt? Sehen Sie die Möglichkeit, das Verfahren im Blick auf ausländische Schüler zu verbessern?

Entwerfen Sie eine Darstellung für türkische Eltern (in Form von Fallgeschichten, einem Comic, einer Grafik,...), die die Unterschiede zwischen den beiden Schulsystemen verdeutlicht.

- Bereiten Sie eine Informationsveranstaltung vor und treffen Sie Vereinbarungen (zwischen deutschen und ausländischen Kollegen), wie der Übergang auf weiterführende Schulen geregelt werden kann.

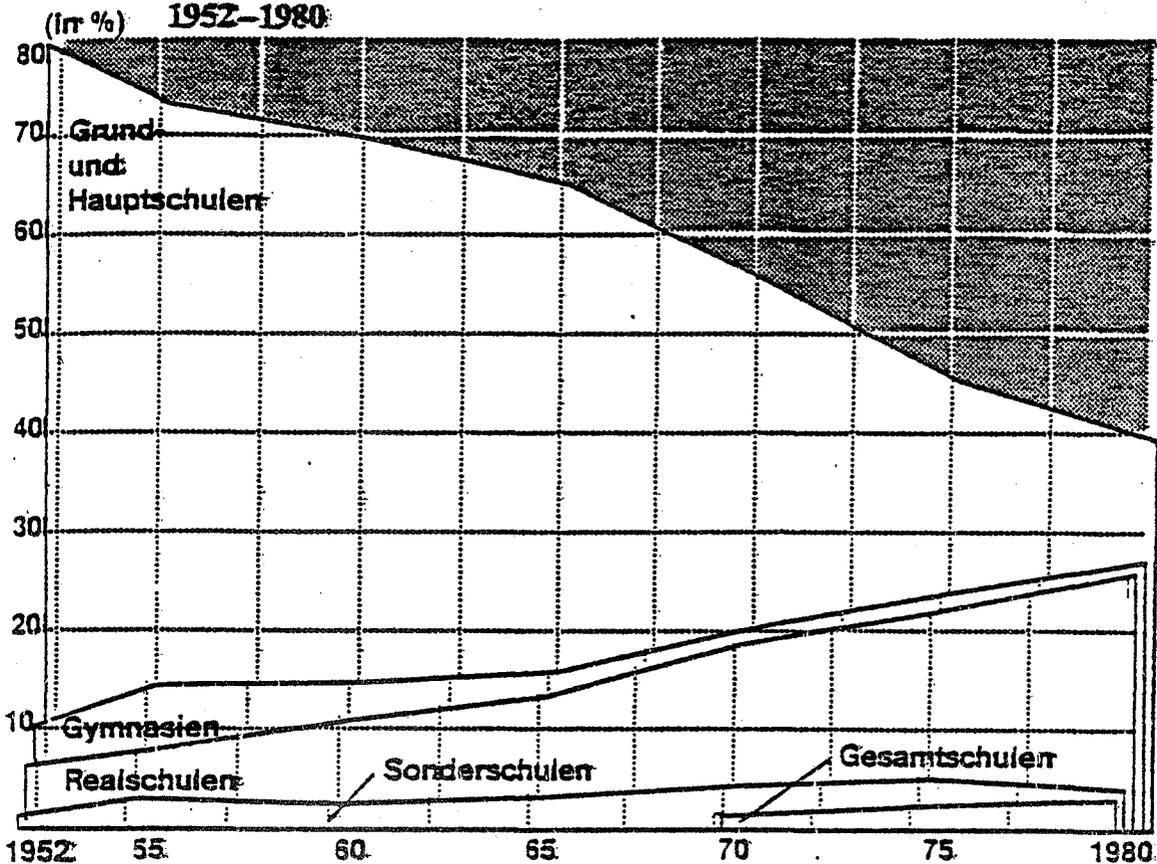
- Vergleichen Sie das türkische und das deutsche Gymnasium (Typen, Dauer, Fächer, Schülerzahlen u.a.). Ziehen Sie hierzu Teil 3 dieser Studienmaterialien heran.
- Ergänzen Sie die Darstellung des Schulsystems aus der Sicht Ihres Bundeslandes (in bezug auf Dauer der Schulpflicht, Orientierungsstufe etc.)

2.2.2. Zur Entwicklung des Schulwesens

Der gegenwärtige Zustand und mögliche künftige Trends können nur unzureichend eingeschätzt werden ohne einen kurzen Blick auf die bisherige Entwicklung des Schullwesens und seiner Rahmenbedingungen.

Betrachten wir zunächst die folgende Abbildung, so fällt auf, daß in den letzten 30 Jahren eine ungeheure Veränderung im *relativen Schulbesuch* - das ist der prozentuale Anteil der Schüler einer Altersgruppe, der einen bestimmten Schultyp besucht - stattgefunden hat.

Relativer Schulbesuch der 13jährigen nach Schularten (im Prozent), 1952-1980



Quelle: Arbeitsgruppe, 1984, S.79.

Gymnasium
Almanya'da
bir seçkinler o-
kulu olmaktan
yavaş yavaş çı-
kıyor görünü-
münde. Bizde
ise bir seçkin-
ler okulu son
zamanlara ka-
dar olmadı.

Toplumsal
yönden özel o-
kullar belirli
bir ayırım ya-
pabiliyorlardı.
Bugün belki
Fen Liselerini
veya bazı Ana-
dolu Liselerini
yeteneklileri
seçen bir okul
türü olarak
görmek müm-
kündür.

Dabei hat sich die Verteilung der Schüler - hier der 13jährigen - auf die Sekundarstufe I anteilmäßig angeglichen: Die Hauptschule hat wesentlich an Schülern verloren, Realschule und Gymnasium hinzugewonnen (aufgrund der gemeinsamen Verbuchung von Grund- und Hauptschülern in der Bildungsstatistik ist der Anteil der Gymnasien und Realschulen in der Grafik zu niedrig). Dies bedeutet, daß heutzutage in allen Schularten sich eine ganz andere Klientel befindet als in früheren Jahren: Die Hauptschule wird immer weniger besucht, insbesondere in den Stadtstaaten, das Gymnasium andererseits entwickelt sich in Richtung auf eine "Gesamtschule von oben", in die in der Mehrzahl auch solche Schüler gehen, die noch vor einer Generation nicht als "gymnasialfähig" bezeichnet worden wären. Die Gründe für diese Umschichtung liegen vor allem in der schon in den 50er Jahren einsetzenden Nachfrage nach weiterführenden Bildungsgängen, die ab Mitte der 60er Jahre wesentlich verstärkt wurde durch Maßnahmen der Bildungswerbung bei bildungsfernen Bevölkerungsteilen und durch die intensive Diskussion der von PİCHT vorausgesagten "Bildungskatastrophe". - Was die ausländischen Schüler betrifft, läßt sich aus dem Dargestellten ableiten, daß sie in der Sekundarstufe I in ihrer überwiegenden Mehrzahl in den deutschen Schulen gemeinsam unterrichtet werden mit denjenigen deutschen Schülern, die trotz einer wesentlich weniger restriktiven Aufnahmepolitik bei Realschulen und Gymnasien den Sprung in diese weiterführenden Schulen nicht geschafft haben. Die Tabelle auf S. 63 oben zeigt die Ungleichverteilung der deutschen und ausländischen Kinder sehr deutlich: Befanden sich von den deutschen Schülern z.B. 29,2 Prozent in Hauptschulen, so waren es bei den Ausländerkindern aus Anwerbeländern 66,1 Prozent; 41,4 Prozent der deutschen Schüler gingen 1984/85 ins Gymnasium, während es bei den Ausländerkindern lediglich 10,9 Prozent waren. Darüber, daß diese Ungleichverteilung mit der "Begabung" der Ausländerkinder, schulische Leistungen zu vollbringen, wenig oder nichts zu tun hat, sondern ganz andere Gründe eine Rolle spielen, wird später zu sprechen sein.

Die folgende Abbildung zeigt Prozentwerte der Altersgruppe der 13jährigen Schüler. Sie verdeckelt daher die Veränderungen, die sich in den absoluten Zahlen ausdrücken und eine geradezu dramatische Verschiebung der *Bevölkerungsstruktur* zeigen, die auch auf die künftige Entwicklung der Schule erheblichen Einfluß haben wird. Betrachten wir zunächst die Entwicklung von drei Altersjahrgängen der deutschen Bevölkerung, die für die Schule von Bedeutung sind.

Hier zeigt sich zum Beispiel, daß bei den 6jährigen Kindern, den Erstkläßlern der Grundschule also, zwischen 1970 und 1980 ein Rückgang auf etwa die Hälfte (!) der Kinder stattgefunden hat. Mußten sich in den 70er Jahren die Grundschulen noch einrichten auf eine Jahrgangsstärke von etwa 1 Million, so gibt es derzeit nur noch Jahrgänge von etwa 500.000 Kindern, die in Schulen kommen, welche zuvor so weit ausgebaut worden waren, daß sie

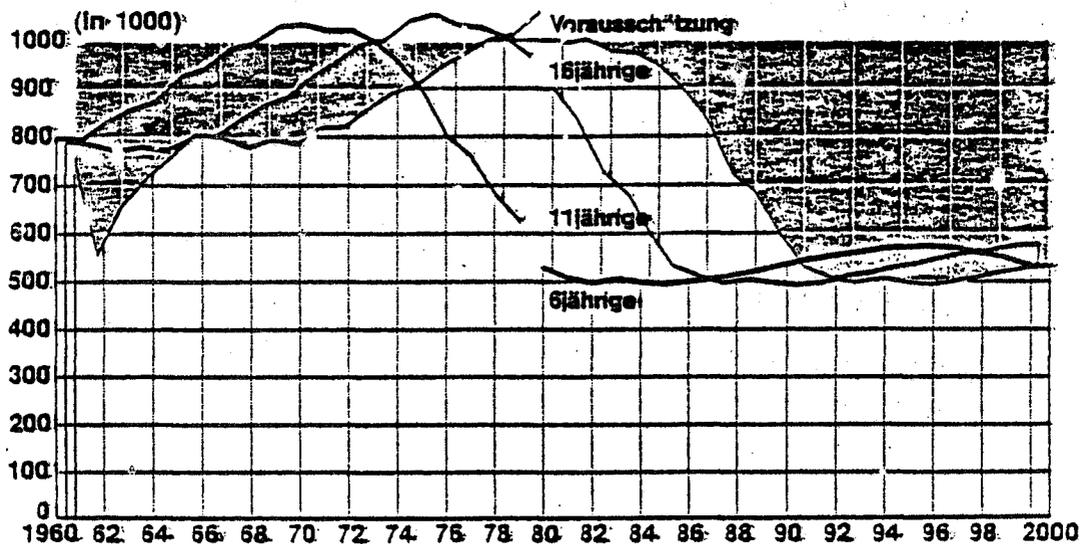
Deutsche und ausländische Schüler der Sekundarstufen I und II
des allgemeinbildenden Schulwesens, Schuljahr 1984/85

1. Schularten	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule	Insgesamt
2. Deutsche Schüler	1.266.394	1.086.802	1.798.080	188.250	4.339.527
3. % von insgesamt	29,2	25,1	41,4	4,3	100
4. ausländische Schüler +	177.177	36.406	29.368	25.247	268.198
5. % von ausländischen Schülern + insgesamt	66,1	13,6	10,9	9,4	100

Quelle: Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 93 und 94,
Bonn, Juli/August 1985

+ aus Anwerbeländern

Wohnbevölkerung insgesamt 1960-1979 sowie deutsche Wohnbevölkerung 1980-2000 jeweils in ausgewählten Altersjahren



Quelle: Arbeitsgruppe, 1984, S. 80.

Almanya'da okulların yapısını ve özelliklerini etkileyen önemli bir unsur, doğumlardaki ve bununla çocuk sayısındaki azalma.

Azalan çocuk sayısını yüzünden okullar birbiriyle rekabete giriyor.

mit einer etwa doppelt so großen Zahl von Kindern arbeiten konnten. Der Geburtenschwund hat dazu geführt, daß die Klassen wesentlich kleiner geworden sind - deutsche Lehrer sind in der Regel Beamte auf Lebenszeit und können ihre Stelle nicht verlieren - und daß mehr als genug Räume zur Verfügung stehen, insgesamt also die schulischen Rahmenbedingungen als ungemein günstig anzusehen sind. Freilich sind auch einige Schulen geschlossen und zusammengelegt worden, doch entspricht der Rückgang in der Zahl der Schulen bei weitem nicht dem Rückgang an Schülern. Nicht zu vergessen ist hier, daß eine viel größere Zahl von Schulen hätte geschlossen werden müssen, wenn es nicht die Ausländerkinder gäbe, die in manchen Regionen jeden dritten Schüler stellen (im Durchschnitt der Bundesrepublik Deutschland jeden siebten). -

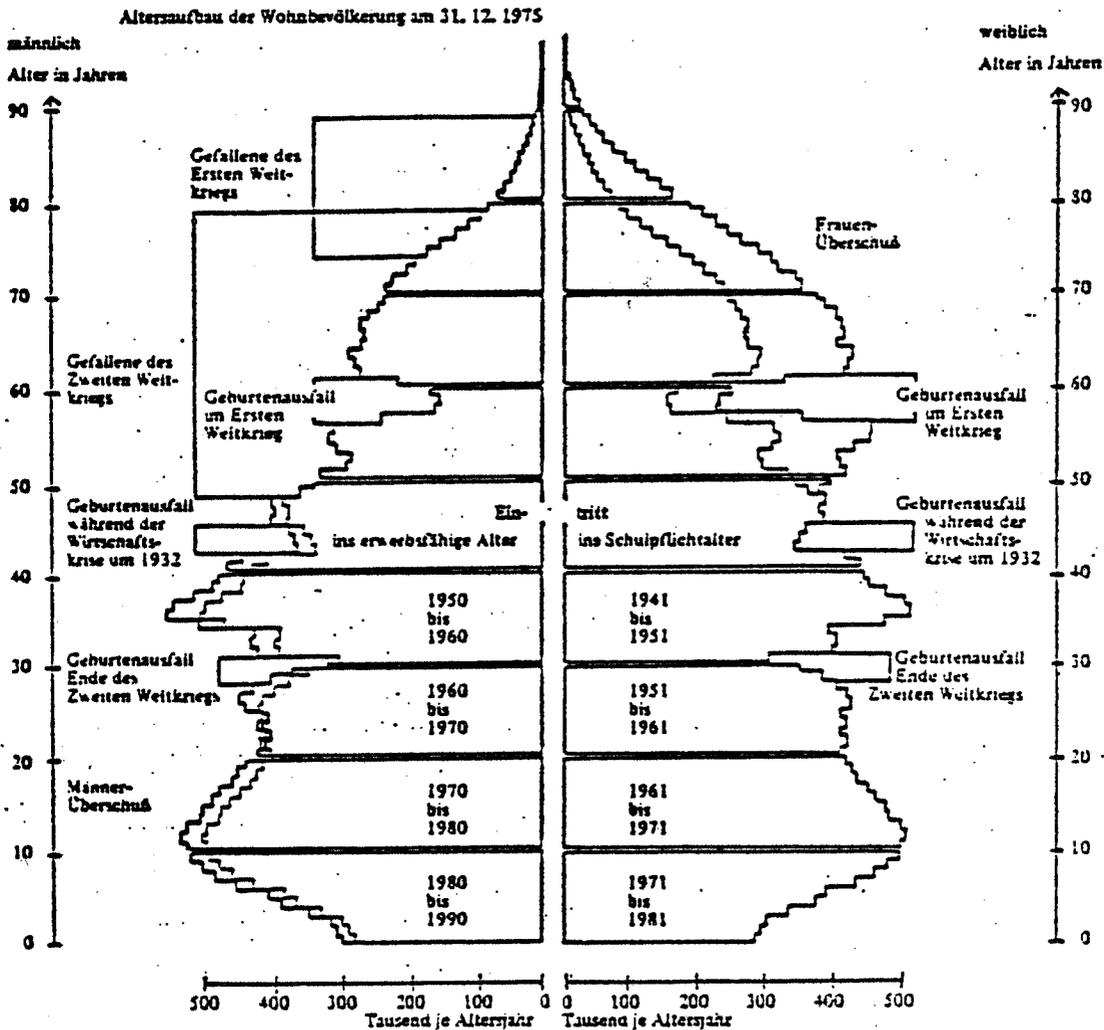
Die für die Grundschule beschriebene Situation wird derzeit relevant für die Sekundarstufe I und, in entsprechendem zeitlichen Abstand, auch für die Sekundarstufe II. Man kann mit Sicherheit davon ausgehen, daß die weiterführenden Schulen, insbesondere Realschulen und Gymnasien, die seit Jahren ebenfalls sehr expandiert sind und über die Voraussetzungen verfügen, große Schülerzahlen zu betreuen, ihre Tore noch weiter als bisher öffnen werden, um ihre eigene Existenz nicht zu gefährden. Die Hauptschule wird dementsprechend in ihrem Anteil an der Altersstufe zurückgehen. Für die Ausländerkinder bedeutet dies, daß sie mit hoher Wahrscheinlichkeit in den nächsten Jahren von seiten der Realschule und des Gymnasiums sehr viel bessere Aufnahmechancen bekommen werden als bisher, so daß ein wachsender Prozentsatz von ihnen die ihnen angemessene Beschulung finden wird.

Hinter der in der obigen Abbildung sichtbaren Entwicklung stehen Unregelmäßigkeiten in der Bevölkerungsstruktur insgesamt, die quantitativ bedeutsamer sind als in der Türkei.

Der Altersaufbau der Wohnbevölkerung ist unten abgebildet.

Erkennbar werden hieraus die beträchtlichen Knicke in der Bevölkerung im Zuge der beiden Kriege sowie der Geburtenrückgang, von dem bereits die Rede war. Weitere Information mag der historisch und gesellschaftlich Interessierte selbst aus der Grafik herauslesen.

Zum Vergleich einige Daten zur Bevölkerungsstruktur der Türkei und der ausländischen Wohnbevölkerung in der Bundesrepublik:



Bevölkerung der Türkei nach Altersgruppen:

Bevölkerung nach Altersgruppen (im Alter von ... bis unter ... Jahren)	1965 ²⁾		1970 ²⁾		1975 ³⁾	
	insgesamt	männlich	insgesamt	männlich	insgesamt	männlich
	% der Gesamtbevölkerung					
unter 15	41,9	21,8	41,8	21,4	39,9	20,6
15 - 45	41,6	21,2	42,2	21,3	43,2	21,9
45 - 65	12,4 ^{d)}	6,2 ^{d)}	11,6	5,8	12,1 ^{d)}	6,1 ^{d)}
65 und älter	4,1	1,8	4,4	2,0	4,8	2,2

a) Endgültige Ergebnisse der (jeweils während des Monats Oktober) durchgeführten Volkszählungen. -
 b) Volkszählungsergebnis vom 26. Oktober (1 % Stichprobe). - c) Durchschnittl. Zuwachsrates für
 1961 bis 1970. - d) Einschl. unbekanntes Alter (1965: insgesamt 46 422, männlich 27 965; 1975:
 insgesamt 107 000, männlich 60 000).

(aus: Statistisches Bundesamt Wiesbaden: Länderübersicht
 Türkei 1978. Stuttgart und Mainz: Kohlhammer 1978, S.10).

Ausländer am 30.9.81 nach Altersgruppen (in 1000)

Alter	Insgesamt
unter 5	326,7
5 - 10	409,1
10 - 15	360,3
15 - 20	362,1
20 - 25	396,7
25 - 30	499,3
30 - 35	604,9
35 - 40	506,0
40 - 45	427,7
45 - 50	293,0
50 - 55	178,2
55 - 60	112,2
60 - 65	55,2
65 - 70	36,8
70 - 75	26,5
75 und älter	34,9
Insgesamt	4.629,7

(Nach: Der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung
IIa7-28707-6(13))

- ° Versuchen Sie, zu vergleichen
 - die Bevölkerungsstruktur der Bundesrepublik und die der Türkei, - die Bevölkerungsstruktur der ausländischen und die der deutschen Wohnbevölkerung.
 Versuchen Sie, dafür eine geeignete (grafische) Darstellungsform zu finden.
 Welche Unterschiede fallen Ihnen auf? Wie werden sich die Anteile (und die Zusammensetzung der Schüler) voraussichtlich entwickeln?

Berücksichtigen Sie dabei, daß die Angaben aus unterschiedlichen Jahren stammen.

2.2.3. Die Schüler

Wie unterscheiden sich nun die Kinder, die in der Bundesrepublik Deutschland auf den unterschiedlichen Schultypen anzutreffen sind? *Jungen und Mädchen* gehen, wie bereits erwähnt, gemeinsam zur Schule. Dies ändert sich auch nicht mehr mit steigender Klassenstufe: Gab es noch in den 60er Jahren im Gymnasium deutlich mehr Jungen als Mädchen, so hat sich das Verhältnis inzwischen ausgeglichen, ja es sind inzwischen sogar mehr Mädchen als Jungen auf dem Gymnasium erfolgreich.

Hangi dinden, hangi toplumsal tabakadan çocuklar daha çok okula gidiyor ve başarı kazanıyorlar?

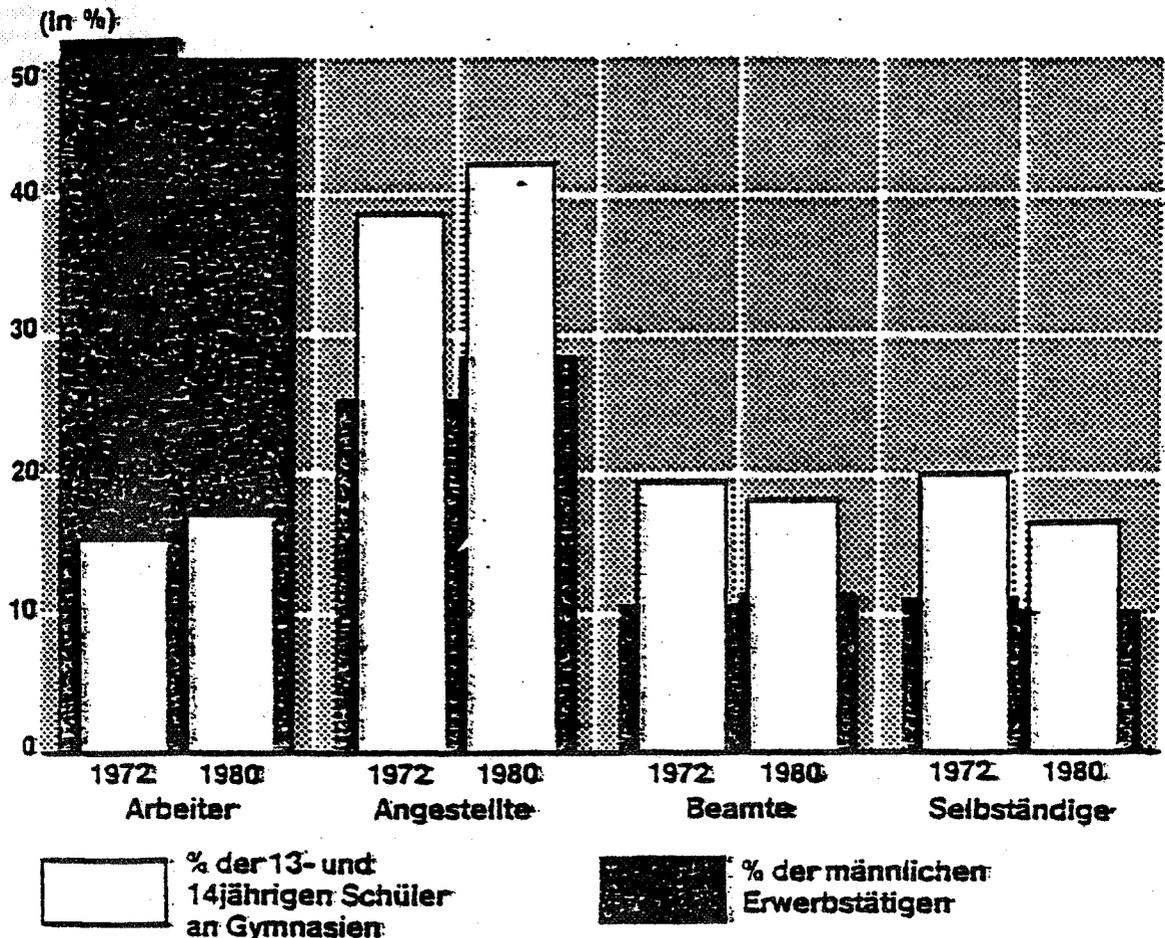
Türkiye'yle bir karşılaştırma yapılabilir mi?

Was die *Religionszugehörigkeit* betrifft, so muß man als türkischer Lehrer etwas umdenken: Die Bevölkerung in Deutschland ist nach diesem Kriterium wesentlich uneinheitlicher als die türkische. Zunächst gibt es die beiden großen Gruppen, evangelische und katholische Christen, sowie eine Minderheit von konfessionslosen deutschen Kindern; inzwischen finden sich aufgrund der Arbeitsmigration eine nicht unbeträchtliche Anzahl von Moslems, aber auch griechisch-orthodoxen Christen und andere Religionsgruppen in unseren Schulen. Was die in Deutschland vorherrschenden Gruppen der Christen betrifft, so gab es ebenfalls bis in die 60er Jahre einen deutlichen Unterschied: Katholiken fanden sich auffällig seltener in den höheren Schulen als evangelische Christen. Inzwischen ist dies Ungleichverhältnis verschwunden; statt dessen gibt es das wesentlich drastischere Ungleichgewicht in den Bildungschancen zwischen evangelischen und katholischen Christen einerseits und vor allem den Moslems andererseits. Die Gründe hierfür sind freilich nicht religiös bedingt, sondern sind im wesentlichen in den sonstigen Barrieren zu suchen, die ausländische Arbeiterfamilien in Deutschland zu überwinden haben.

Im Unterschied zur Gleichheit nach Geschlecht und Religion im Schulerfolg gibt es sehr ausgeprägte Chancenunterschiede nach der *sozialen Herkunft* der deutschen Schüler. Seit dem Ende des 2. Weltkrieges sind bis zum heutigen Tag die Aussichten eines Kindes aus einer Arbeiterfamilie, auf ein Gymnasium zu gehen und es abzuschließen, wesentlich geringer als die eines Kindes von Angestellten, Beamten oder Selbständigen. Hauptursache hierfür ist, daß die Schule nicht in der Lage ist, die Lücken aufzufüllen, mit denen Arbeiterkinder aufgrund ihrer geringeren häuslichen Anregung in die Schule kommen; trotz vieler Versuche, einen Ausgleich zu schaffen, ist dies Ziel nicht erreicht worden, wie die folgende Grafik zeigt.

Beispielsweise gibt es ca. 50 Prozent Arbeiter unter der erwerbstätigen Bevölkerung, aber nach wie vor stammen weniger als 20 Prozent der Gymnasiasten aus Arbeiterfamilien; umgekehrt gibt es nur ca. 10 Prozent Beamte, sie stellen aber ebenfalls fast 20 Prozent der Gymnasiasten. Mit steigendem Alter wird das hier für die 13- bis 14jährigen gezeigte Verhältnis noch ungünstiger, und

Gymnasiasten im Alter von 13 und 14 Jahren nach der Stellung im Beruf des Vaters, 1972 und 1980 (in Prozent)



Quelle: Arbeitsgruppe, 1984, S.183.

auf der Hochschule sind nur noch ca. 10 Prozent der Studienanfänger Arbeiterkinder. Es ist wichtig, sich klar zu machen, daß wir hier in Deutschland ein ausgeprägt selektives Schulsystem haben, welches, bei allen Verschiebungen, die es seit Kriegsende gegeben hat, insbesondere hinsichtlich der verstärkten Berücksichtigung des Elternwillens, nach wie vor den Kindern sehr verschiedene Chancen für ihr berufliches Leben gibt; und dies bereits bei den 10jährigen, zu einem Zeitpunkt also, zu welchem man über die künftige Entwicklung eines Menschen noch keine zuverlässigen Aussagen treffen kann.

In diesen Zusammenhang gehört der Hinweis, daß seit ungefähr zwei Jahrzehnten mit einer großen Zahl von Maßnahmen versucht wurde, eine nachträgliche Korrektur von Bildungskarrieren zu ermöglichen. Hier ist sowohl von den Kultusverwaltungen wie auch von privaten Stellen Außerordentliches geleistet worden. Bei-

spielsweise hat man Übergänge leistungsfähiger Hauptschüler auf die Realschule oder von Realschülern aufs Gymnasium ermöglicht und die dafür notwendigen Anschlußklassen eingerichtet; es gibt einen "Zweiten Bildungsweg", auf dem in Abend- oder Tageschulen auch Berufstätige das Abitur nachholen können; man hat die fachgebundene Hochschulreife geschaffen ("normale" Abiturienten erhalten die "allgemeine Hochschulreife", die zum Studium jedes Faches berechtigt), also die Möglichkeit, daß z.B. ein Realschüler nach seiner beruflichen Ausbildung und dem Durchlaufen einer entsprechenden Fachschule Hochschulstudent für den zugehörigen Fachbereich werden kann; und vieles andere mehr. Es ist außerordentlich schwierig, die Größenordnung der Erfolge dieser Maßnahmen abzuschätzen³⁾. Sicher ist, daß der Anteil derjenigen, die die großen zusätzlichen Anstrengungen einer solchen Laufbahn auf sich genommen und dann auch bewältigt haben, weit niedriger liegt als die Fehlerquote, die mit den gebräuchlichen Ausleseverfahren notwendig gegeben ist. Auf der anderen Seite eröffnen die neu geschaffenen Angebote im Prinzip für jeden die Chance der nachträglichen Korrektur seines Bildungsweges in höherem Lebensalter, vorausgesetzt, die dafür notwendige hohe Motivation und Anstrengungsbereitschaft liegen vor. Angesichts der dramatischen Generationenungleichheit in den Berufschancen⁴⁾, die in den letzten Jahren immer deutlicher zum Vorschein kommt, dürfte die Bedeutung von Ausbildung und Studium in späteren Phasen des Lebenslaufes im übrigen erheblich zunehmen. Die Konsequenzen einer derartigen Entwicklung für das derzeitige Bildungswesen sind noch nicht abzusehen.

Die Ausländerkinder sind in besonderem Maße von der hier diskutierten Spielart der Chancenungleichheit betroffen. So werden sie zum einen selbst in offiziellen, wissenschaftlich orientierten Verlautbarungen⁵⁾ oft als Arbeiterkinder angesehen, weil ihre Väter in der Regel in Deutschland Arbeiter sind; man übersieht dabei, daß sehr viele von ihnen aus Familien stammen, die im Herkunftsland eine ganz andere Position hatten als hier, dort also in der Schule oft sicherlich nicht zu den Lernlangsamen gehört hätten. Und zweitens wirkt sich das Grundproblem jedes selektiven Schulsystems gerade bei Ausländerkindern nachteilig aus: Es wird nicht genügend Zeit gegeben zur Entfaltung von Begabungen und Interessen und zur Kompensation spezifischer Schwächen. Daß deutsche Arbeiterkinder sowie Ausländerkinder in Gesamtschulen wesentlich bessere Erfolge haben als im traditionellen, selektiven System, kann daher nicht überraschen.

Nicht so ausgeprägt wie in der Türkei ist in Deutschland der Unterschied in den Lebensbedingungen für Kinder auf dem *Land* oder in der *Stadt*. Für beide Länder gilt hier, daß die Bildungschancen für Landkinder schlechter sind als für Kinder in städtischen Räumen. Verantwortlich dafür ist in beiden Ländern die geringere Schuldichte abseits von den Städten; in der Türkei kommt hinzu u.a. das Fehlen des Angebots an "hazırlık kursları" und an anspruchsvollen "Anadolu Lisesi" in kleineren Städten und

İşçi tabakalarından gelen çocuklara da daha çok okuyabilmek şansı vermek için önlemler alınmış, okul düzeninde düzeltmelere ve eklemelere gidilmiş. Ama verilen bu olanakları kullanarak öbürlerine yetişebilmesi için öğrencinin güçlü bir güdüye sahip olması gerekiyor.

auf dem Land, welches dazu führt, daß die Chancen zum Bestehen der Übergangsprüfung zur Hochschule etwas geringer sein dürften.

- Welche Rolle spielen unterschiedliche Religionszugehörigkeit der Schüler, unterschiedliche soziale und regionale Herkunft
 - in der deutschen (gemischt-nationalen) Klasse,
 - im Muttersprachlichen Unterricht,
 - in der türkischen Schule?

- Vergleichen Sie für ihre türkischen Schüler den Beruf der Eltern in der Türkei und in der Bundesrepublik. Was spricht dafür, was dagegen, daß ausländische Schüler in der Regel als Arbeiterkinder klassifiziert werden?

2.2.4. Die Lehrer

Federal Al-
manya, öğret-
men olmak
için geçirilen
öğrenim süresi
en uzun olan
ülkelerden biri.
Türkiye ise,
yeni kurulan
modern bir
devlet olarak
başlangıçta çabuk
yetişen çok öğretmene
gerek duymuştu.
Ama uzunca bir zaman
dır öğretmen yetiştirme düzeyi üniversiteler katına çıkmıştır.
Buna rağmen Türkiye'de yetişen bir öğretmenin burada küçük görülmesi hiç olmayan bir şey değil.
Neden acaba?

Die deutschen Lehrer gehören zu den im internationalen Vergleich am längsten ausgebildeten und am besten bezahlten Vertretern dieser Berufsgruppe. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, sind alle Lehrer Beamte auf Lebenszeit, das heißt unkündbar; auch wenn sie, wie es derzeit aufgrund der wachsenden Stellenknappheit für junge Lehrer zunehmend zu beobachten ist, nur ein halbes oder dreiviertel Deputat ausüben.

Voraussetzung für das *Lehrerstudium* ist das Abitur, also der erfolgreiche Abschluß des 13. Schuljahres am Gymnasium. Alle Lehrer studieren an wissenschaftlichen Hochschulen. Allerdings gibt es Unterschiede zwischen den Bundesländern. So gehen die künftigen *Grundschullehrer* noch heute in einigen Ländern zu "Pädagogischen Hochschulen", wo sie frühestens nach einem sechssemestrigen Studium die Abschlußprüfung ablegen können. In der Mehrzahl der Bundesländer sind die Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten integriert, so wie es derzeit auch in der Türkei angestrebt wird.

Dem Studium, das mit dem 1. Staatsexamen abschließt - Prüfer sind Hochschullehrer und Vertreter der staatlichen Schulbehörde -, folgt eine in der Regel zweijährige, praxisorientierte Referendarzeit, während derer der künftige Lehrer von erfahrenen Kollegen in Fragen der Praxis und praxisorientierten Theorie ausgebildet wird. In dieser Phase ist es üblich, daß die jungen Lehrer eigenen Unterricht geben. - Die 2. Phase der Lehrerbildung schließt mit der zweiten Lehrerprüfung ab. Diese ist ebenfalls ein staatliches Examen. Damit ist die Ausbildung

beendet, und der Absolvent bewirbt sich um eine Stelle. Nach einer etwa zweijährigen Beamtenzeit auf Probe wird er anschließend ins Beamtenverhältnis auf Lebenszeit übernommen. Während der 2. Phase liegen seine Einkünfte je nach Bundesland zwischen ca. DM 1.000,-- und DM 2.500,-- brutto pro Monat (bei Ledigen); nach 5 Jahren regulärer Tätigkeit verdient ein Grundschullehrer ca. DM 3.500,-- bis DM 4.000,-- brutto monatlich.

Hauptschullehrer absolvieren im Prinzip dieselbe Ausbildung mit dem Unterschied, daß sie ihre 2. Phase schwerpunktmäßig an einer Hauptschule absolvieren. Ähnliches gilt für *Realschullehrer*. Die Einkünfte dieser Lehrer liegen etwas höher als die der Grundschullehrer. Auch in diesem Punkt gibt es Länderunterschiede.

Gymnasiallehrer unterscheiden sich in ihrer Ausbildung von den bisher genannten. Sie studieren in allen Bundesländern seit jeher an Universitäten, belegen mindestens zwei Schulfächer und können frühestens nach 8 Semestern ihre erste Prüfung ablegen. In ihrem Studium spielen die Sozialwissenschaften eine geringe Rolle; statt dessen absolvieren sie in jedem Fach ein volles, achtsemestriges, wissenschaftlich anspruchsvolles Studium, welches sich inhaltlich von den Diplomstudiengängen desselben Faches kaum unterscheidet. Gymnasiallehrer sind also besonders intensiv ausgebildete Fachwissenschaftler für die Fächer, die sie vertreten. Wie die anderen Lehrer absolvieren sie eine zweijährige Referendarzeit. Das Einkommen der Gymnasiallehrer liegt höher als das der übrigen Lehrer, selbst wenn sie, zum Beispiel in Gesamtschulen, die gleiche Tätigkeit verrichten wie ihre Kollegen mit anderer Vorbildung.

Ähnlich wie in der Türkei wird der Lehrerberuf zunehmend von *Frauen* ausgeübt, wobei die Unterschiede zwischen den Schultypen hierzulande deutlich ausgeprägt sind.

So sind in den Grund- und Hauptschulen 64 % der Lehrer Frauen (unter den Teilzeitlehrern sind es 95 %), in den Realschulen sind es 51,8 % und im Gymnasium 36,4 % (1983).

Das durchschnittliche *Alter* der Lehrer liegt in der Bundesrepublik relativ niedrig; so niedrig, daß mit langanhaltenden Einstellungsschwierigkeiten zu rechnen ist, zumal sich eine Veränderung der geringen Jahrgangsstärke der Schüler noch nicht abzeichnet. Auf besonders junge Kollegien trifft man in den Grundschulen - hier liegt das Alter bei der Hälfte der Lehrer unter 40 Jahren, und über zwei Drittel der Lehrerschaft sind jünger als 45 Jahre.

Für den Schulalltag bedeuten diese Werte, daß man in den Schulen auf Kollegien trifft, die sich meist schon seit Jahren in ihrer Zusammensetzung nicht mehr geändert haben und insbesondere schon seit längerem sich nicht mehr mit der Heraus-

Yalnız kazanç bakımından Almanya'daki ve Türkiye'deki öğretmenler arasında büyük bir ayrılık var. Öğretmenlik bizde öteden beri ancak alçak gönüllülikle yürütülebilecek bir meslek olarak tanınır. Ama parasının az olmasına rağmen toplumdaki yeri büyüktür öğretmenliğin.

Yazarın belirttiğine göre burada öğretmenler daha çok orta tabakadan geliyorlar. Bizde ise köyden yetişen öğretmenler belki de çoğunluğu oluşturuyor. Bu, yalnız öğrencileri anlamak için değil Türk öğretmenlerle anlaşabilmek için de bir engel olabilir.

forderung auseinanderzusetzen haben, die entsteht, wenn ein Junglehrer mit neuen Ideen aus der Hochschule und mit Fragen nach dem Sinn von Routinen in das Kollegium eintritt. Für den ausländischen Lehrer ergibt sich aus der geschilderten Situation das Problem, aber auch die Chance, sich mit einer Kollegengruppe einzulassen, in der zwar kaum mehr neue Fragen aufkommen, andererseits aber auch kaum Kräfte für die Bewältigung von Konflikten beansprucht werden. Manche deutschen Lehrer werden die Ankunft eines ausländischen Kollegen mit Sicherheit begrüßen, weil dadurch ein Stück Lebendigkeit entsteht.

Wichtiger als die beschriebenen Verhältnisse sind die Unterschiede in der *sozialen Rekrutierung* der Lehrer in der Bundesrepublik im Vergleich zu der Türkei: Die deutschen Lehrer sind in ihrer Mehrzahl Mittelschichtkinder, teilweise sogar tendiert ihre Herkunft zur oberen Mittelschicht, insbesondere bei den Grundschullehrerinnen.

Türkische Schüler, aber auch türkische Lehrer treffen bei den deutschen Lehrern also auf eine Gruppe, deren Werte und Normen andere Tendenzen aufweisen, als sie es von Hause gewöhnt sind. Da die türkischen Kinder überwiegend ursprünglich bäuerlichen Familien entstammen, werden sie mit Sprache, Denk- und Verhaltensgewohnheiten ihrer Lehrer im Muttersprachlichen Unterricht wenig Schwierigkeiten haben, die sich auf Differenzen der sozialen Herkunft zurückführen lassen; wohl aber mit deutschen Lehrern, die dadurch ein zusätzliches Moment der Fremdheit, welches von den Ausländerkindern bewältigt werden muß, einbringen. Darüber, daß dies kein rein theoretisches Problem ist, sondern sich auf die Bewältigung des schulischen Alltags merkbar auswirkt, wird unten in Kapitel 2.3.3 (Unterrichtsmethoden) noch zu sprechen sein.

Die Größe der Kollegien hängt von der Schulgröße ab. Während die Grund- und Hauptschulen im Schnitt 274 Schüler, das heißt also etwa 13 Lehrer aufweisen (1980), haben sich insbesondere die Gymnasien in letzter Zeit erheblich vergrößert (um durchschnittlich 60 %). So sind es nicht nur die Gesamtschulen, für die die große Schülerzahl zu stärkerer Anonymität des einzelnen geführt hat, sondern es gibt eine große Zahl von Gymnasien mit über 1000 Schülern. Dies bedeutet, daß bei einem Schlüssel von 17,4 6) Schüler pro Lehrer (1980) das Lehrerkollegium dort aus etwa 60 Lehrern besteht.

- ° Von Deutschen hört man oft die Behauptung, eine Frau als Lehrerin werde von türkischen Schülern nicht ernstgenommen. Sammeln Sie hierzu Informationen (z.B. Anteil der Frauen unter den Lehrer/inne/n in der Türkei, Geschichte des Lehrer/innen/berufs, Lehrerrolle etc.) und arbeiten Sie Argumente aus.

- oo Wenn Sie in der gemischten Gruppe arbeiten: Vergleichen Sie untereinander Ihre Lebensläufe (regionale und soziale Herkunft, Ausbildung, sonstige Tätigkeiten u.a.). Welche Konsequenzen haben Ihre biographischen Erfahrungen für die Beziehungen zu den Schülern?
- oo Worin sehen Sie Unterschiede zwischen Lehrer(inne)n in der Türkei und in der Bundesrepublik (soziale Herkunft, Ausbildung, Berufsverständnis ...)? Ziehen Sie hierzu auch Teil 3, Kap. 2 dieser Studienmaterialien heran!
Als Anregung ein Bericht aus Hürriyet: "Der Minister für Erziehung und Sport der Türkei, Dincerler, in der Bundesrepublik: Schickt uns arbeitslose deutsche Lehrer ...".

Dincerler: "İşsiz Alman öğretmene talibiz,,

FRANKFURT (Hürriyet) - Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanı Vehbi Dincerler, geçtiğimiz günlerde Brüksel'de toplanan Avrupa Konseyi Bakanlar toplantısından dönerken Frankfurt'ta yaptığı açıklamada, aileleriyle birlikte Türkiye'ye dönüş yapan çocukların eğitimi için Almanya ve Hollanda'dan öğretmenler getirileceğini, yurt dışındaki Türk çocuklarının Türk dili ve Türkçe kültür dersleri için özel ders kitapları hazırlanmasının kararlaştırıldığını söyledi. Bakan yabancı ülkelerde yaşayan Türk çocuklarının eğitim sorunlarının Türkiye'dekinden çok değişik, öğrenim ihtiyaçlarının her ülkeye göre farklı olduğu gözönüne alınarak hazırlanacak kitapların kontrolü için Bakanlıkta teşkil edilen özel bir komisyonun çalışmalarına devam ettiğini belirtti. Mümkün olabildiği ölçüde bu kitapların yurt dışında bastırılacağını belirten Bakan, gurbetçi çocuklarının yaşadığı ülkelerde tecrübe sahibi olmuş öğretmenleri de kitap yazmaya davet etti.

Bakan Vehbi Dincerler, Brüksel'deki bakanlar konferansında özellikle 16-19 yaş grubundaki yabancı çocuklarının meslek öğrenimi ve iş bulma konusunda büyük güçlüklerle karşılaştıklarını belirterek, bu gruptaki çocuklara buldukları ülkenin yerlisi olan çocuklarla rekabet edebilecek duruma ge-

lebilmeleri için yardım edilmesi gerektiği konusundaki önerisinin ilgi ve tasviple karşılandığını belirtti.

Vehbi Dincerler, Brüksel toplantısındaki temasları ve bakanlıktaki çalışmalar konusunda şu bilgileri verdi: "Bakanlar toplantısında yaptığı konuşmada, Türk çocuklarının bulunduğu ülkelerde eğitim konusunda karar verecek mercilerin çokluğu ve dağınıklığı yüzünden, yabancı çocuklarının eğitim sorunlarının çözümlenmesinde ortak ve genel kararlara varılmasının mümkün olmadığını, sorunların bu yüzden sürüncemede kaldığını anlattım. Bu arada Almanya'nın Kuzey Ren Westfalen Eğitim Bakanı ile yaptığı ikili görüşmede, Türkçe dil ve kültür derslerinin tek bir müfredat programına bağlanması konusunda eyalet bakanlarının bir karara varmalarını istedim. Bir eyalette uygulanmakta olan 5 saat dil ve kültür, 2 saat din dersi formatının bütün eyaletler tarafından kabul edilmesinin gerekliliğini izah ettim. Bakan benimle aynı fikirde olduğuna belirtti."

Yurt dışındaki çocuklarımızın ders kitabı ihtiyacının da Milli Eğitim Bakanlığımız tarafından yeniden ele alındığını belirten Dincerler, şu bilgiyi

verdi: "Türkiye'de ne kadar uzman ve tecrübeli bir kişi olursa olsun, yurt dışına hiç çıkmamış bir öğretmenin, gurbetteki çocuklarımızın ihtiyaçlarını, sorunlarını bilerek, ona göre kitap yazması beklenemez. Bunun için gurbetteki Türk çocuklarının yaşadığı ülkelerde görev yapmış veya yapmakta olan öğretmenlerin de tecrübelerine dayanarak kitap yazmalarını istiyoruz. Bunlar son bir kez gözden geçirilerek baskısına geçilecek ve kitap sorunu en sağlıklı şekilde çözümlenmiş olacaktır..."

Dincerler, yurt dışındaki temasları sırasında Almanya ve Hollanda gibi ülkelerde çok sayıda öğretmenin işsiz durumda olduklarını öğrendiğini ve bunların Türkiye'de görevlendirileceklerini söyledi. Bakan şöyle dedi:

"Alman ve Hollandalı meslektaşlarımız öğretmenler arasındaki işsizlikten yakındı. Ben de "Bize gönderin,, dedim. İlk olarak 25 Alman öğretmen Türkiye'ye gelerek aileleriyle birlikte dönüş yapan Türk çocuklarının eğitilmesinde görevlendirilecek. Daha sonra Hollanda'dan da gelecek. Bu konudaki kesin karar gelecek ay yapılacak toplantıda alınacak..."

2.3. Die Schule von innen

Yazar, burada, Grundschule' nin önemine değiniyor ve öbür ülkelerden gelen öğretmenlere, çocuklar için, aile ve Alman okulunun yanında üçüncü bir dünya yaratmalarını söylüyor.

In dem folgenden Kapitel werde ich mich, wie oben angekündigt, vorwiegend auf die Grundschule beziehen. Dabei will ich diejenigen Merkmale, die in der deutschen Schule ähnlich sind wie in der türkischen, nur am Rande berühren; es sind dies aufgrund teilweise identischer pädagogischer Bezugsideen nicht wenige. Freilich haben sie aufgrund des unterschiedlichen Kontextes oft eine andere Bedeutung.

Die Grundschule ist noch immer, und wohl für unabsehbare Zeit, die einzige Schule, die *alle Kinder einer Altersstufe* umfaßt. In die Grundschule gehen also auch sämtliche Ausländerkinder, hier treffen eine große Zahl von ihnen überhaupt erstmals regelmäßig mit deutschen Kindern und Erwachsenen zusammen, nachdem sie ihre frühe Kindheit im Rahmen ihrer Familie, und das heißt in einer kulturell und sprachlich anderen Umgebung, verbracht haben. In der Grundschule werden gerade für die Ausländerkinder die entscheidenden Grundlagen dafür gelegt, welchen Beruf und welche Arbeit sie in diesem Land finden; hier werden die Kulturtechniken erworben, hier müssen u.a. die Schwierigkeiten bewältigt werden, die darin bestehen, nicht in der Muttersprache, sondern in einer fremden Lesen und Schreiben zu lernen; in der Grundschule müssen die Ausländerkinder sich vertraut machen mit in mancher Hinsicht andersartigen Formen des Umgangs zwischen Gleichaltrigen - und dies alles zugleich mit den vielen, auch für deutsche Kinder neuen Erfahrungen und Anforderungen bewältigen. Oft wird es für die Ausländerkinder auch zu Konflikten kommen zwischen dem, was die Eltern von ihnen erwarten und fordern und was in der Schule verlangt wird. Wenn dann noch Probleme hinzukommen, die aus Diskrepanzen zwischen dem Unterricht in der deutschen Schule und dem Muttersprachlichen Unterricht resultieren, so kann die ohnehin große Überlastung dieser Kinder dazu führen, daß sie die Grenzen des Erträglichen überschreitet. Mißerfolg in der Grundschule aber ist nur schwer wieder gut zu machen.

Aufgrund der zentralen Bedeutung der Grundschule hängt von den ausländischen Lehrern sehr viel ab. Sie können durch die Schaffung einer "dritten Lebenswelt" im Muttersprachlichen Unterricht - neben Familie und deutscher Schule - die Ansprüche an das einzelne Ausländerkind erdrückend werden lassen; oder sie können wesentlich dazu beitragen, daß die unvermeidlichen Reibungen zwischen den beiden anderen Lebenswelten auf ein erträgliches Maß reduziert werden. Voraussetzung dafür ist die Kenntnis der Welt des Schülers nicht nur in Bezug auf seine Familie, sondern auch auf Schule und Unterricht.

2.3.1. Rahmenbedingungen des Unterrichts

Das *Schuljahr* beginnt überall in Deutschland am 1. August. Wer bis zum 30. Juni des Jahres sechs Jahre alt geworden ist, wird in demselben Jahr schulpflichtig. Die Eltern werden durch öffentlichen Aushang aufgefordert, ihre Kinder in der Schule anzumelden. Beim Jahrgang der 6jährigen ist es ungefähr die Hälfte, die zur Schule geht; bei den 7jährigen sind es nahezu 100 Prozent. In den meisten Ländern werden Schulreifeuntersuchungen vor der Einschulung durchgeführt. Unter bestimmten Voraussetzungen können Kinder, die erst in der zweiten Hälfte des Jahres sechs Jahre alt werden, eingeschult werden. Kinder, die als schulunreif gelten, werden nur in Ausnahmefällen in die Familien zurückgeschickt; eher überweist man sie für ein Jahr in Schulkindergärten oder Vorklassen, in denen der Schulbesuch in spielerischer Form vorbereitet wird. - Sieht man davon ab, daß sich in der Türkei die Vorschulklassen noch in der Erprobung befinden, so sind sich die deutschen und die türkischen Schulen sehr ähnlich.

Federal Almanya'da okullar ne zaman açılır ne zaman kapanır, ne zamanlar tatil vardır, okul yapıları nasıldır, okulun bütçesini neresi üzerine alır?

Die *Grundschulgebäude* sind vor Beginn des Einzugs der geburtenstarken Jahrgänge aufgrund ihrer Beengtheit, ihres Alters und ihrer Ausstattung als "Hinterhöfe der Nation" bezeichnet worden. Eine solche Charakterisierung ist heute nicht mehr angebracht. Im Gegenteil ist es auffällig, wie gut die Gebäude instand gehalten sind, vor allem aber, wie üppig sie mit Räumen, Geräten und Materialien ausgestattet sind. Dies geht zu einem Teil zurück auf den oben erwähnten Umstand, daß die Schulen für gut ein Drittel mehr Schüler ausgelegt sind, als derzeit zur Schule gehen; zum Teil ist der Reichtum, der dem türkischen Lehrer an allen Ecken und Enden auffallen wird, eine Folge der insgesamt günstigen wirtschaftlichen Entwicklung dieses Landes, zu der die ausländischen Arbeitnehmer im übrigen beträchtlich beigetragen haben.

Finanziell tragen die Gemeinden den *Schuletat*. Bei allen Unterschieden zwischen den Bundesländern kann man davon ausgehen, daß üblicherweise ein Regelbetrag zur Verfügung steht, der für alle Schulen eines Landes gleich ist. Aufgrund der Initiative von Schulleitern oder Elternvereinen gibt es de facto allerdings beträchtliche Unterschiede zwischen den Schulen, die dazu führen können, daß in mancher Schule bis zu dreimal soviel Geld pro Schüler zur Verfügung steht wie in anderen. Hier gibt es also Spielraum für Initiativen und phantasievolles Engagement; auch der ausländische Lehrer kann dazu beitragen, die Arbeitsbedingungen für den Muttersprachlichen Unterricht auf diesem Wege zu verbessern.

Wie gewohnt, findet man in den deutschen Schulen Klassenräume, Lehrerzimmer, Schulleiterzimmer mit Sekretariat. Darüber hinaus gibt es oft noch einige Räume für Besprechungen mit Eltern; für

Sınıfları, araç ve gereçleri herhalde Türkiye'dekilerle pek karşılaştıramayız.

Yalnız, yazar ayrıca, okul avlusunun tenefüslerdeki önemine ve görevine değiniyor. Bu görüşü, bizim de ne kadar benimsediğimizi incelememiz gerekir.

Teilungs- oder Förderstunden; für Geräte und Sammlungen; für naturwissenschaftlichen Unterricht; eine Turnhalle; oft einen großen Versammlungsraum; manchmal ein Sprachlabor oder ein Archiv oder eine Bücherei. In der Regel läßt sich heute bei gutem Willen und gemeinsamer Suche auch für den Vormittag ein leerstehender Raum finden, den man für besondere Zwecke benutzen kann.

Die *Klassenräume* sind in der Regel hell und groß - oft zu groß, sind sie doch für Klassenstärken von über 30 Kinder ausgelegt, werden aber inzwischen oft von weniger als 20 Kindern benutzt: Bundesweit kamen 1960 noch 36,7 Schüler auf einen Lehrer, 1970 waren es 31,6, 1983 dagegen nur noch 19,1 (Grund- und Hauptschulen zusammen).

Lehrmittel gibt es in den deutschen Schulen in reicher Auswahl. In der Regel gehören die Bücher der Schule und werden an die Kinder ausgeliehen; allein schon deshalb wird man die befreiende Sitte, daß die Schüler am Schuljahresende im Mai oder Juni ein paar Schulhefte und Bücher zerfleddern und die Fetzen in die Luft werfen, in Deutschland vergeblich zu entdecken suchen. Viele Lehrer benutzen im Unterricht aber auch zusätzlich zu den Lehrbüchern Arbeitsbögen, Fotokopien und Abzüge. In jeder Schule stehen entsprechende Geräte, und gerade für den Muttersprachlichen Unterricht wird angesichts der derzeit noch unvollständigen Überarbeitung der Schulbücher der Gebrauch der technischen Hilfsmittel in der Schule von Nutzen sein. Dies gilt auch für die nahezu überall vorhandenen Tongeräte, mit deren Hilfe muttersprachliche Materialien in den Unterricht eingebracht werden können.

Alle Schulen verfügen über einen *Pausenhof*, der stets groß genug ist, um den Schülern Raum zum Spielen und zur Bewegung zu lassen. Selbst in den Großstädten kann man davon ausgehen, genügend Fläche vorzufinden. Man kann als Lehrer diese Gegebenheit auf vielfältige Weise nutzen. So läßt sich beispielsweise, wenn man die Pausen zwischen den Stunden nicht im Lehrerzimmer verbringt, sondern sich unter die Schüler mischt, sehr unbefangen beobachten, was die Kinder tun, mit wem sie spielen, wer vom Spiel ausgeschlossen wird, ob Ausländerkinder mit deutschen Schülern zwanglos umgehen, wer wem hilft, wenn ein Kind hingefallen ist usw. Gerade für den ausländischen Lehrer besteht hier die Chance, Einblicke in das soziale Leben der Schüler zu gewinnen, die ihm sonst verborgen bleiben; Belastungen zu erkennen, denen "seine" Kinder ausgesetzt sind; konkret zu erfahren, was "Integration" an seiner Schule bedeutet, das heißt wie sie sich in Handlungen zwischen Schülern und zwischen Lehrern und Schülern umsetzt. Pausen bieten dem ausländischen Lehrer auch Gelegenheit zu ungezwungenen Kontakten mit deutschen Lehrern und zu Gesprächen über die Schüler. So gewinnt er Einblick in die Wertvorstellungen, mit denen seine Kollegen die Interaktion zwischen den

Schülern beurteilen. Freilich sind dafür gute Sprachkenntnisse notwendig. Aber auch wenn diese noch fehlen, lohnt es sich zu beobachten, was in den Pausen geschieht. Übrigens sind gerade in der Grundschule in den letzten Jahren, oft in Zusammenarbeit mit den Eltern, die Schulhöfe vielerorts mit Klettergerüsten und sonstigen Spieleinrichtungen ausgestattet worden, so daß für die Schüler zusätzliche Anreize gegeben sind, etwas miteinander anzufangen. Für den ausländischen Lehrer besteht dann eine besonders günstige Gelegenheit, Umgangsgewohnheiten deutscher Kinder miteinander sowie bei uns übliche Spiele kennenzulernen: Sie unterscheiden sich deutlich von dem was ein türkischer Lehrer aus seiner Herkunftsschule kennt.

Den Kindern sind die Pausen überaus wichtig, und sie empfinden sie als zu kurz. Ursache für die knapp bemessene Pausenzeit ist, daß auch in Deutschland der Unterricht in der Regel auf den Vormittag beschränkt ist (bis auf wenige Ganztagschulen. Gesamtschulen werden häufig als Ganztagschulen geführt): im Abstand von jeweils 5 bis maximal 20 Minuten folgen die Schulstunden aufeinander. Deren Länge beträgt in der Regel 45 Minuten, eine Zeit, die für manche Inhalte zu kurz (Muttersprache z.B.), für manche zu lang (Musik z.B.) werden kann, an der aber die Lehrer auch dann festhalten, wenn, wie zum Beispiel in sehr kleinen Schulen, kein Anlaß dazu besteht. Die Wochenstundenzahl schwankt je nach Bundesland. Sie beträgt für die 1. Klasse zwischen 16 und 23 Stunden und steigt mit dem Alter der Kinder an (24 bis 28 Stunden in Klasse 4). In Hauptschule, Realschule und Gymnasium beträgt die Wochenstundenzahl von Klasse 7 bis 10 zwischen 31 und 34.

- Von wem werden in der Türkei und in der Bundesrepublik die Schuletats getragen? Wie werden Lehrmittel oder besondere Ausstattungen finanziert?
- Wie könnten Sie den Klassenraum, den Schulhof, den Pausenhof gemeinsam den Bedürfnissen türkischer und deutscher Schüler entsprechend besser gestalten und nutzen? Sammeln Sie alle Ideen und planen Sie, wie Sie die geeigneten Vorschläge umsetzen können.
- Vergleichen Sie - am besten anhand von Berichten oder Fotos - Schulen in der Türkei und in der Bundesrepublik: den Pausenhof/das Schulgelände, das Gebäude, die Klassenräume, sonstige Räume. Wie verhalten sich Schüler in der Pause, im Schulgebäude? Welche Erfahrungen machen sie jeweils?
Erarbeiten Sie evtl. auch gemeinsam mit Ihren Schülern eine Ausstellung zum Thema "Schulen in verschiedenen Ländern"!

2.3.2. Unterrichtsinhalte

Batı Almanyanın federal yapısı ders programlarında da kendini gösteriyor. Her eyaletin eğitim bakanlığı kendi okullarına göre düzenlemeler yapıyor. Bir eyalette okutulan kitap öbüründe geçmiyor. Türkiye'de de çeşitli kitaplar çıkıyor ama bu kadar çok ayrılık yok.

Die Lerninhalte der deutschen Schulen sind in Bildungs-, Rahmen- oder Lehrplänen angegeben, die von den Kultusministerien herausgegeben werden und sich zwischen den Bundesländern, trotz vielfacher Bemühungen um Abstimmung, nicht unerheblich voneinander unterscheiden. An den Lehrplänen werden ständig kleinere oder größere Veränderungen vorgenommen, was dazu führt, daß die auf die Lehrpläne bezogenen Lehrbücher, die von der Schulbehörde zum Gebrauch in der Schule zugelassen sein müssen, oft erneuert werden und meist nur regionale Gültigkeit besitzen. Die Lehrpläne sind zudem in den einzelnen Bundesländern nicht in gleicher Weise verbindlich. Manche Länder schreiben den Unterrichtsstoff für das ganze Schuljahr vor; andere bieten den Lehrern einen bestimmten Spielraum, zum Beispiel 6 Wochen, den sie inhaltlich frei gestalten können; manche betonen, daß die Pläne Empfehlungs- und Orientierungscharakter besitzen und nicht als enge Vorschrift zu betrachten sind (was einige Lehrer nicht davon abhält, sie doch als solche anzusehen).

Schon das bis hierher Gesagte zeigt, daß zwischen den Verhältnissen in der Türkei und in Deutschland erhebliche Unterschiede bestehen. Aber nicht nur aufgrund der *Dezentralität der curricularen Vorgaben*, auch wegen der lockereren Form der Kontrolle des durchgenommenen Unterrichtsstoffes durch die Schulleitung und Schulaufsicht hierzulande kommt es zu teilweise erheblichen Differenzen zwischen den Lernergebnissen in verschiedenen Bundesländern, aber auch innerhalb eines Bundeslandes zwischen Schulen und sogar Klassen, die um so deutlicher ausgeprägt sind, je höher die Klassenstufe ist. Hieraus erklärt sich im wesentlichen auch die Beobachtung, daß für den Schüler ein Klassenwechsel, ein Schulwechsel, besonders aber ein Wechsel zwischen Bundesländern erhebliche Konsequenzen für seine Lernerfolge haben kann. Dies gilt in beiden Richtungen: überanstrengte Schüler können oft durch Wechsel der Klasse oder Schule zumindest vorübergehend fühlbar entlastet werden; der Umzug einer Familie über Ländergrenzen wird immer zu erheblichen Anpassungsschwierigkeiten führen. Dies zu wissen, ist für Lehrer ausländischer Kinder besonders wichtig, weil die ihnen anvertrauten Kinder ohnehin in der Regel weitaus stärker belastet sind als ihre deutschen Altersgenossen. Durch Kooperation mit deutschen Kollegen kann man hier oft mit geringem Aufwand erhebliche Verbesserungen erzielen.

Der Unterricht in der *Grundschule* zielt vor allem auf die Vermittlung der Grundfertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen sowie auf ein Heranführen der Schüler an die Natur- und Sozialwissenschaften im Lernbereich Sachunterricht. Hinzu kommen Bildende Kunst, Werken, Musik, Sport sowie evangelischer und katholischer Religionsunterricht. Letzterer ist

nicht in allen Bundesländern obligatorisch, sondern die Schüler können sich in Übereinstimmung mit ihren Eltern befreien lassen. Moslemischer Religionsunterricht wird erst neuerdings versuchsweise erteilt; die Vermittlung christlich-orthodoxer Inhalte hat bislang an der deutschen Regelschule keinen Ort.

Bis etwa 1970 wurden die genannten Inhalte nicht einzeln im Stundenplan aufgeführt, sondern vom Klassenlehrer als "Gesamtunterricht" erteilt. Der Vorteil lag in der großen Flexibilität, mit der der Lehrer Akzente setzen konnte auf das, was ihm wichtig war und wo er bei seinen Schülern den größten Lernbedarf sah. Später wurde zunehmend Fachunterricht an den Grundschulen eingeführt, wobei zwar die Mehrzahl der Stunden in der Hand des Klassenlehrers blieb, die Kinder aber doch bereits früh lernen mußten, mit unterschiedlichen Personen zurechtzukommen. In jüngster Zeit läßt sich in einzelnen Bundesländern ein Trend zurück zum Klassenlehrer-Prinzip, zum Gesamtunterricht und zur Orientierung an der engeren Lebenswelt des Grundschuljärlers erkennen. Der vollständigen Anwendung des Klassenlehrerprinzips sind insofern Grenzen gesetzt, als eine inzwischen sehr große Zahl von Grundschullehrerinnen und -lehrern nur ein halbes Deputat haben, also nur ca. 14 Wochenstunden Unterricht geben. Aufgrund der steigenden Lehrerarbeitslosigkeit, die im Unterschied zur Türkei beträchtlich ist und noch lange anhalten wird, stehen die Schulbehörden zahlreicher Bundesländer dem Trend zur Teilzeitbeschäftigung bei den Lehrern positiv gegenüber.

Neben dem normalen Unterricht für die ganze Klasse gibt es, je nach Altersstufe und Bundesland, zwei oder mehr Förderstunden oder Teilungsstunden. Hier werden in kleinen Gruppen, beispielsweise mit der Hälfte der Klasse, besonders schwierige Sachverhalte erneut besprochen, werden langsam lernende, gelegentlich auch besonders "begabte" Schüler zusätzlich gefördert oder Spezialkurse für Kinder mit eng umschriebenen Problemen, beispielsweise für lese- und rechtschreibschwache Schüler, durchgeführt. Auch hier sind die Unterschiede in der Wahrnehmung und Handhabung dieser Möglichkeiten von Schule zu Schule außerordentlich groß und Schulleiter wie Lehrer de facto erstaunlich frei in ihrem Handeln. Für den ausländischen Lehrer eröffnet sich damit die Chance, seinen Schülern zusätzliche Lernmöglichkeiten unter günstigen Bedingungen zu verschaffen. Beispielsweise müßte es möglich sein, deutsche Lehrer für das Problem der Alphabetisierung der Ausländerkinder zu sensibilisieren, so daß sie die vorhandenen Teilungs-, Förder- oder Verfügungsstunden, gegebenenfalls in Zusammenarbeit mit dem ausländischen Lehrer, zumindest teilweise der Bearbeitung dieses Problems widmen. Dies dürfte auch dann von Bedeutung sein, wenn kein Versuch zur zweisprachigen Alphabetisierung damit verbunden werden kann.

Grundschule bizdeki ilkökölün aşağı yukarı karşıtı olmasına rağmen bulduğumuz paralellikler çok değil. Örneğin sınıf öğretmenliğini ele alalım. Yazarın anlattığına göre bazı eyaletlerde yine sınıf öğretmenliğine ağırlık veriliyor. Bunu bizdeki gelişmeyle karşılaştırabilirsiniz.

Grundschule' de eğitimin amaçları nedir? Matematik öğretiminin amaçları nedir ve nelere ağırlık veriliyor?

Betrachtet man die Inhalte des Unterrichts in der Grundschule genauer und vergleicht sie mit denen der türkischen Grundschule, so wird die fast völlige Verschiedenheit rasch deutlich. Dies zu wissen, ist aus zwei Gründen wichtig: Zum einen muß man als türkischer Lehrer sehen, daß Kinder, die im Grundschulalter aus der Türkei einreisen, nur wenig von dem weiterverwenden können, was sie in der Heimat gelernt haben. Abgesehen vom Rechnen gilt dies natürlich auch umgekehrt: Remigrantenkinder haben selbst in der türkischen Grundschule einen erheblichen Nachholbedarf im Inhaltlichen. Denn einerseits gibt es Fächer, die für die Schulen des jeweiligen Landes spezifisch sind, zum Beispiel die Muttersprachen, Religion, Landeskunde. Andererseits überdecken gleichartige Fachbezeichnungen in der türkischen und der deutschen Schule faktisch bestehende Unterschiede.

Für die Grundschule ist dies leicht einzusehen, besteht ihre Aufgabe doch in beiden Ländern neben der Einführung in die Kulturtechniken in der Erschließung der unmittelbaren Umgebung der Schüler, die in vielen Aspekten - geographisch, historisch, in Flora und Fauna, Sitten und Gebräuchen - landesspezifisch differiert. Selbst im Rechnen aber sind die Unterschiede nicht unbeträchtlich: man sollte als türkischer Lehrer einmal beobachten, wie im deutschen Rechenunterricht subtrahiert oder dividiert wird, und man wird leicht erkennen, daß die türkischen Kinder hier immer dann beträchtliche Schwierigkeiten haben müssen, wenn sie zugleich im Muttersprachlichen Unterricht nach türkischem Brauch rechnen oder in der Schule in der Türkei diese Rechenverfahren gelernt haben, es sei denn, sie können souverän mit den jeweils enthaltenen kognitiven Operationen umgehen. - Die Unterschiede gehen aber noch weiter, weil im türkischen Lehrplan für den Rechenunterricht der Grundschule mehr und andere Inhalte vorgesehen sind als im deutschen:

- Von der 1. Klasse an kein halbschriftliches, sondern nur schriftliches Rechnen.
- Alle Rechenarten, auch bei Dezimalbrüchen und bei Brüchen, werden früher als bei uns eingeführt.
- Vor Abschluß der fünfjährigen Schulpflicht wird auch das Prozentrechnen schon in Ansätzen behandelt.
- Auf statistische Darstellungen wird in allen Schuljahren großer Wert gelegt.
- In Geometrie wird wenig gezeichnet, abbildungsgeometrische Themen kommen nicht vor; bis zum Ende der fünfjährigen Schulpflicht sollen die wichtigsten ebenen (Rechteck, Dreieck, Kreis) und räumlichen Figuren (Würfel, Quader, Prisma, Zylinder) nach gegebenen Formeln berechnet werden.
- Im Lehrplan werden keine Themen der modernen Mathematik genannt.

(LÖRCHER in SCHMITT/LÖRCHER "Aufnahmeunterricht für Seiteneinsteiger", S.75)

Erwähnung soll schließlich auch die vergleichsweise ausgeprägte Rationalität deutscher Lehrpläne und Lehrbücher finden. Nach heftigen Diskussionen seit Ende der fünfziger Jahre wird

sorgfältig (und meist erfolgreich) darauf geachtet, daß bestimmte historisch bedingte Wertvorstellungen keine zentrale Stelle in dem Unterrichtsangebot einnehmen, sondern Platz bleibt für die vielen, voneinander abweichenden Werte und Normen, die die Kinder aus ihren Familien mitbringen. Dies betrifft beispielsweise die Darstellung der Rolle der Frau, die Stellung von Familie, Vaterland und Religion - um nur einige der Punkte zu nennen. In diesem Zusammenhang sei auch die vergleichsweise sachlichere Orientierung des hiesigen Unterrichts genannt, die beispielsweise daran erkennbar ist, daß Poesie, Geschichten usw. eine geringere, Techniken der Abfassung von Aufsätzen, Inhaltsanalysen usw. dagegen eine größere Rolle spielen.

Ellili yılların sonlarından bu yana yürürlüğe gelen tartışmaların sonucu, Grundschule'de çocukların ailelerinden getirdikleri değerlere ve normlara yer veriliyormuş, kadının ve ailenin toplumdaki yeri gibi.

Auf die im folgenden Kapitel zu besprechenden Unterschiede in den Lehr- und Lernmethoden weise ich an dieser Stelle schon hin. Sie verschärfen das bezeichnete Problem insofern, als der Erfolg in der deutschen Schule gerade in den weiterführenden Schultypen, besonders im Gymnasium, nicht nur von der Beherrschung bestimmter Lerninhalte abhängt, sondern zum Beispiel auch vom flexiblen, kreativen Umgang damit, von der Fähigkeit, Beziehungen zu erkennen oder neu herzustellen etc. Etwas überspitzt ausgedrückt, haben deutsche Eltern von erfolgreichen Schülern auf dem Gymnasium, die ihre Kinder schulisch besonders fördern wollten, eher mit ihnen Spiele gespielt, statt mit ihnen Bücher durchzuarbeiten und sie abzufragen. Ohne hinreichende Zeit zum Spielen, Explorieren, Sport treiben oder Musizieren etc. geraten Kinder gegenüber den steigenden Forderungen nach Flexibilität zunehmend in Nachteil. Und sie verlieren durch die überhöhten, doch einseitigen Lernanforderungen einen Teil ihrer Kindheit.

Die *Hauptschule* hat sich in der Zeit seit dem letzten Krieg am stärksten von allen Sekundarschulen verändert; aus der alten Volksschuloberstufe ist ein eigenständiger Schultyp geworden. Am deutlichsten läßt sich das ablesen an den seit Beginn der 60er Jahre wesentlich erhöhten Anforderungen bezüglich der Lerninhalte, am verstärkten Fachlehrerprinzip und an der Wissenschaftsorientierung der Curricula. Vor der Reform standen dagegen ein auf Anschauung und praktische Tätigkeit basierendes Lernen sowie die Orientierung an den Gegebenheiten der näheren Umgebung im Zentrum der schulischen Arbeit. Statt ganzheitlicher, volkstümlicher Bildung ist es nun das Ziel des Hauptschulunterrichts, den Schülern Zugang zu wissenschaftlichem Denken zu ermöglichen, insbesondere in den Naturwissenschaften und der Mathematik. Ferner wurde eine Fremdsprache, in der Regel Englisch, für alle Schüler obligatorisch.

Englisch sowie Mathematik werden zudem teilweise in Leistungskursen differenziert, so daß eine inhaltlich unterschiedlich anspruchsvolle Förderung der Schüler einer Klassenstufe angestrebt werden kann. Zusammenfassend läßt sich sagen, daß seit der Hauptschulreform die Stundentafeln der Sekundarstufe I

Hauptschule'ler Türk çocuklarının en çok devam ettikleri okul türü. Bu okulun görevi ve okul düzeyindeki yeri nedir ve ne gibi bir gelişme geçirmiştir? Hangi dersler okutulur ve içerikleri nedir?

Türkiye'de Arbeitslehre'nin karşılığı olan bir ders var mıdır?

der drei wichtigsten Schultypen einander wesentlich ähnlicher geworden sind, als es bis zum Beginn der 60er Jahre der Fall war.

Spezifisch für die Hauptschule ist das neue Fach Arbeitslehre, welches mit 3 bis 4 Wochenstunden im Stundenplan auftaucht. In diesem Fach, welches die Schüler an die Arbeits- und die Wirtschaftswelt heranführen soll, hat es lange Zeit große Schwierigkeiten bei der inhaltlichen Füllung gegeben, die dem Anspruch auf Verbindung der praktischen Arbeit in Werkstätten der Schulen und ihrer theoretischen Begründung genügte, und der Mangel an auf den Unterricht in diesem Fach vorbereiteten Lehrern ist auch heute noch stärker spürbar als in allen anderen Fächern der Hauptschule. Neuerdings werden die Konturen dieses Faches klarer. So treten auch die Unterschiede zwischen den Bundesländern zunehmend in Erscheinung, wobei insbesondere die süddeutschen Länder das Hauptziel der Arbeitslehre in der Vorbereitung auf den Beruf und die Berufsschule unmittelbar nach dem Hauptschulabschluß sehen.

Hauptschulen sind in der Regel vergleichsweise kleine Schulen; sehr viel kleiner jedenfalls als die Gymnasien. Dies liegt einerseits an dem bereits erwähnten Trend zu verstärktem Besuch von Realschule und Gymnasium (vgl. Abbildung S.61), andererseits und neuerdings auch am Durchwandern des Schülertales durch die Sekundarstufe I (vgl. Abbildung S.63). Beide Faktoren führen zu einer weiteren Schrumpfung der Hauptschule, insbesondere in den Ballungszentren. Die Folge ist, daß die vollständige Ausstattung der Hauptschulen mit Fachlehrern zunehmend schwieriger wird. Aber auch aus Gründen der intensiveren persönlichen Beziehung zwischen Schüler und Lehrer rückt das Klassenlehrerprinzip an der Hauptschule zunehmend in den Gesichtskreis. Es ist verständlich, daß Schüler, die sich als die negative Auslese aus ihrer Altersgruppe betrachten müssen, gegen ein Schulsystem opponieren, durch welches sie sich gebrandmarkt fühlen. Durch den Aufbau eines stabilen persönlichen Bezugs zu einem Lehrer, der einen großen Teil der Unterrichtsstunden erteilt (auch wenn er nicht immer die Fakultas besitzt), läßt sich dem Unterricht mehr Sinn abgewinnen.

Ausländische Kinder gehen, wie die Tabelle oben S.63 ausweist, überwiegend in die Hauptschule, wenn sie in die Sekundarstufe I überwechseln. Die Ausländerkinder stellen freilich eine völlig andersartige Klientel dar als die deutschen Hauptschüler. Zwar sind ihre Eltern auch meist Arbeiter wie die ihrer deutschen Klassenkameraden - die Abbildung S.68 sieht für die Hauptschule umgekehrt aus -, doch gehören viele von ihnen, nach den Maßstäben ihres Heimatlandes, die allein hierfür relevant sind, nicht zur Unterschicht. So ist es nicht verwunderlich, daß die Lehrer in Hauptschulen besonders in den Ballungsgebieten eine hohe Meinung von ihren ausländischen Schülern besitzen und sie nur ungern gehen lassen, beispielsweise bei einem anstehenden

Schulwechsel, weil sie durch ihr Interesse am schulischen Lernen und durch ihre oft auffälligen intellektuellen Fähigkeiten eine wesentliche Stütze des Unterrichts darstellen. In der Tat bin ich davon überzeugt, daß ein Großteil der Ausländerkinder, die sich derzeit in der Hauptschule befinden, auch in der Realschule oder im Gymnasium reüssieren würden; bei zahlreichen ausländischen Schülern dürften ihre fehlerhaften Deutschkenntnisse das einzige sachliche Hindernis darstellen.

Grundschule' den sonra çocuklar hangi ölçülere göre hangi okullara gönderiliyorlar?

Siz, anne ve babalara ne öneriyorsunuz?

Für den ausländischen Lehrer, der ja auch eine Beratungsinstanz für seine Schüler und deren Eltern darstellt, ergibt sich hier ein schwer zu lösendes Problem: Soll er, wenn immer möglich, Schüler und Eltern auffordern, Realschule oder Gymnasium anzustreben? Oder soll er die relative Unterforderung eines Schülers auf der Hauptschule nutzen, um desto höhere Ansprüche im Muttersprachlichen Unterricht stellen zu können? Nach meiner Einschätzung gilt es, auf zwei Punkte zu achten. Zum einen ist der Zeitpunkt des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe sehr wichtig. Hier muß man sehr genau überlegen und sich gegebenenfalls weiteren Rat suchen, ob man einer Hauptschulempfehlung durch die Grundschule unbedingt folgen sollte; oft überdecken sprachliche Mängel auch für den erfahrenen Grundschullehrer die vorhandenen geistigen Fähigkeiten eines ausländischen Kindes. Ist eine Orientierungsstufe vorhanden, so gibt sie Gelegenheit, zwei weitere Jahre zu beobachten, wie sich ein Kind bewährt. Bei schultypspezifischen Orientierungsstufen ist hier nach Möglichkeit bereits die wahrscheinlich richtige Zuordnung anzustreben. - Die zweite Überlegung betrifft vor allem Schüler, die sich bereits in der Hauptschule befinden. Ihnen sollte man, auch wenn es sich um Mädchen handelt, nahelegen, sofern in dem Bundesland die Möglichkeit besteht, das 10. Schuljahr zu besuchen oder einen "qualifizierenden" Hauptschulabschluß (Bayern) oder die Fachoberschulreife zu erwerben. Ein guter Schulabschluß ist ein "goldenes Armband"; und die Ausländerkinder leben hier und müssen für ein Leben in der Bundesrepublik so gut wie möglich vorbereitet werden, nicht primär für die Remigration, solange nicht unzweifelhaft feststeht, daß sie in Kürze in die Heimat zurückkehren. Deshalb mein Votum für die Priorität eines qualifizierten und möglichst weit führenden Besuchs deutscher Schulen; nicht für die Vermehrung der Anforderungen im Muttersprachlichen Unterricht, wenn freie Kapazitäten bei schnell lernenden Schülern erkennbar werden.

Was die curriculare Kompatibilität zwischen türkischer und deutscher Sekundarstufe I betrifft, so gilt hier Ähnliches wie bei der Grundschule. Einerseits werden in der Türkei Fächer unterrichtet, die es bei uns nicht gibt, beziehungsweise werden Fächer hier unterrichtet, die es in der Türkei nicht gibt (Arbeitslehre). Andererseits decken Fächer mit gleicher Bezeichnung völlig verschiedene Inhalte ab. Dies gilt zum Beispiel für Geschichte, Geographie, Religion, aber auch z.Z. für die Naturwissenschaften und Mathematik. Insgesamt muß man als Lehrer in der Sekundar-

Realschule' de neler okutulduğunu ve Hauptschule'ye göre ne zorlukları olduğunu bu satırlarda okuyabilirsiniz. Bir ölçüde endüstri ve meslek liselerine benziyor.

stufe I also ebenso wie in der Grundschule davon ausgehen, daß Seiteneinsteiger nur sehr wenig von dem verwenden können, was sie in der Heimat gelernt haben, also vor großen Nachlernproblemen stehen; und daß der Muttersprachliche Unterricht die Schüler um so stärker belasten wird, je mehr er inhaltlich dem Unterrichtsangebot in der Türkei ähnelt, also über die für den Muttersprachlichen Unterricht eigentlich vorgesehenen Fächer hinausgeht. Es kann nicht genug betont werden, daß die beste Art, der Entfremdung der Ausländerkinder von der heimatlichen Kultur entgegenzuarbeiten und sie auf eine möglicherweise doch eintretende Remigration vorzubereiten, die Pflege der Muttersprache darstellt.

Auf die curricularen Charakteristika der Realschulen und Gymnasien soll hier nur ganz kurz eingegangen werden. Die *Realschule* bietet gegenüber der Hauptschule vor allem eine breite Grundbildung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich an und stellt in den übrigen Fächern, nicht zuletzt der Fremdsprache, höhere Anforderungen an die Schüler. Ein besonderes Merkmal stellt die Wahlpflichtdifferenzierung in der 9. und 10. Klasse dar, die ungefähr ein Fünftel der Wochenstunden umfaßt und als Schwerpunkte inhaltlicher Art die Fremdsprachen (2. Fremdsprache), den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich (verstärkte Angebote), den sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Bereich (Buchführung, Stenographie etc.), Arbeit, Wirtschaft, Technik (ähnlich dem Arbeitslehrekonzept der Hauptschule) sowie einen sozialpädagogischen Komplex anbietet; freilich nicht alle Bereiche an jeder Schule und mit Unterschieden in den einzelnen Bundesländern. An der Realschule ist es deshalb möglich, daß Schüler ihren Interessen verstärkt folgen und sich auf den Beruf nach der Schule relativ konkret vorbereiten. Eine zweite Fremdsprache wird meist von denjenigen gewählt, die beabsichtigen, nach der Realschule ins Gymnasium überzuwechseln.

Wie oben in Kapitel 2.2.1. bereits erwähnt wurde, macht das Gymnasium unterschiedliche Lernangebote, die sich inhaltlich voneinander unterscheiden. Hauptcharakteristika sind hierbei die Fremdsprachenfolge und -zahl sowie der Wahlpflichtbereich, in dem Mathematik, Naturwissenschaften, musische, wirtschafts- oder sozialwissenschaftliche Fächer betrieben werden. Die differenzierte Ausprägung ist spätestens in der 9. Klasse zu erkennen; freilich unterschiedlich klar in den einzelnen Bundesländern. Sie verwischt sich wieder in der Oberstufe (Klasse 11 bis 13), weil hier seit Ende der 70er Jahre ein hochdifferenziertes System mit vielfältigen Wahlmöglichkeiten und nur noch einer kleinen Zahl von für alle Schüler verbindlichen Fächern eingeführt wurde (System der Grund- und Leistungskurse).

Die erste Fremdsprache ab Klasse 5 ist im Gymnasium wie in der Haupt-, Real- und Gesamtschule in der Regel Englisch. Es ist auch möglich, daß als erste Fremdsprache Französisch oder Latein

gewählt wird; dann ändert sich die Sprachenfolge. Die einzige Schule, in der Altgriechisch angeboten wird, das früher sogenannte Humanistische Gymnasium, beginnt mit Latein oder Englisch in der 5. Klasse, bietet die 2. Fremdsprache in Klasse 7 und Griechisch ab der 9. Klasse an. In diesem Unterricht werden in alter philologischer Tradition nach den Einführungsjahren in die Sprache meist klassische Originaltexte aus Tragödie, Historiographie und Philosophie gelesen und interpretiert. Die bis in die 20er Jahre dieses Jahrhunderts sehr starke Bedeutung dieser Schulen ist seither drastisch zurückgegangen; allerdings befassen sich mit dem Lateinischen in manchen Bundesländern noch immer mehr Gymnasiasten als mit irgendeiner anderen Fremdsprache (außer Englisch), und das Latinum wird an vielen Universitäten für Studienabschlüsse in zahlreichen Fächern, insbesondere für die Promotion vorausgesetzt⁷⁾. Das Gymnasium stellt inhaltlich die höchsten Anforderungen an die Schüler in den Sekundarschulen, sowohl hinsichtlich der Stoffmenge als auch in der Art der Erarbeitung und Beherrschung der Unterrichtsinhalte.

Gymnasium öğrencilerin çoğu için çok zor olarak görülmektedir. Bizde lisenin bu ölçüde zor olduğu var sayılmaz. Bunun, belki, sosyopsikolojik nedenleri de vardır.

- D. HOPF behauptet, daß Kinder, die im Grundschulalter aus der Türkei einreisen, in der deutschen Schule nur wenig von dem weiterverwenden können, was sie in der Heimat gelernt haben, und daß für Remigrantenkinder entsprechendes gilt.
Stimmen Sie dieser Behauptung zu? Wenn ja: welche Verbesserungsmöglichkeiten gibt es?
- Einige der Schwierigkeiten ausländischer Schüler in der Grundschule haben mit unterschiedlichen Verfahren bei der Vermittlung der Grundfertigkeiten bzw. Kulturtechniken zu tun.
Vergleichen Sie
 - die Rechenverfahren für die 4 Grundrechenarten, wie sie in der türkischen und in der deutschen Schule verwendet werden,
 - die Methoden beim Lesen- und Schreibenlernen (s. auch Studieneinheit 3, S. 43 ff).
- Andere Schwierigkeiten rühren daher, daß die Grundschule die Aufgabe hat, die unmittelbare Lebensumwelt zu erschließen, und daß sich diese Lebensumwelten in der Türkei und in der Bundesrepublik sehr stark unterscheiden. Sammeln und konkretisieren Sie einige der Aspekte, in denen die Lebenswelt ihrer Schüler in der Türkei und in der Bundesrepublik sich unterscheiden.

Erschließung der unmittelbaren Lebensumwelt: Was bedeutet dies für den Muttersprachlichen Unterricht: die Umwelt der Türkei; die deutsche Lebensumwelt oder die "Migrantent-

kultur" der Türken in der Bundesrepublik?

- Vergleichen Sie für ein bestimmtes Fach und eine bestimmte Klasse Lehrpläne und Schulbücher der türkischen und der deutschen Schule (und evtl. des Muttersprachlichen Unterrichts). Welche Gemeinsamkeiten, welche Unterschiede gibt es - und welche Ansatzpunkte für eine Zusammenarbeit?

Diskutieren Sie dabei - anhand der Darstellung in diesem Kapitel - die Fragen

- Rationalität oder Wertorientierung der Schulbücher (am besten anhand eines Beispiels, evtl. Darstellung der Frau, des eigenen Landes o.a.),
- Verbindlichkeit und Einheitlichkeit der Vorgaben.

Ziehen Sie auch die Studieneinheit 3, Kap. 1. und 3. heran!

- Vergleichen Sie die Inhalte der Grunderziehung in der Türkei mit denen der entsprechenden deutschen Klassen (s.u.)

Ziehen Sie hierzu auch Teil 3 dieser Studienmaterialien heran!

- Nach Beendigung der Grundschule stellt sich für türkische Schüler - und Lehrer - die Frage: eine möglichst gute Ausbildung in der deutschen Schule - oder die Anforderungen im Muttersprachlichen Unterricht erhöhen?

Was ist Ihre Meinung hierzu? Welche Kriterien sind für Sie bei der Beratung von Eltern und Schülern wichtig?

- Informieren Sie sich anhand der Erlasse und Empfehlungen in Ihrem Bundesland:
 - Kann Türkisch anstelle einer Fremdsprache gelernt werden? (Vgl. Kap. 3.1. dieser Studieneinheit)
 - Welche Möglichkeiten zur Einrichtung von Förder- und Teilungsstunden gibt es? Wie können diese für ausländische Schüler genutzt werden?

In Klasse 1 bis 3 sollen Grundkenntnisse und -fertigkeiten (z. B. Lesen und Schreiben), in Klasse 4 bis 5 allgemeine Kenntnisse und Fertigkeiten, in Klasse 6 bis 8 kulturbezogene Kenntnisse und Fachkenntnisse (u. a. durch Wahlpflichtfächer und Praktikum) vermittelt werden.

Die Fächer der Grunderziehung sind:

Türkisch
 Sozialkunde
 Naturwissenschaftliche Fächer
 Mathematik

Kunst
Leibeserziehung

Berufsvorbereitende Fächer und Praktikum:

Fremdsprache
Handwerk
Schreibmaschinenschreiben
Landwirtschaft
Erste Hilfe
Handel
Hauswirtschaft

Wahlfächer:

Religion
Malen
Musik.

In der Mittelschule (6. bis 8. Klasse) gliedert sich beispielsweise der Wochenstundenplan von insgesamt 30 Stunden folgendermaßen auf:

Türkisch	5	Malen	1
Mathematik	4	Musik	1
Sozialkunde	4	Leibeserziehung	2
Naturkunde	4	Ethik	1
Fremdsprache	3		
			25 Stunden

Wahlpflichtfächer (mindestens 4 Stunden in der Woche):

Hauswirtschaft (allgemeine oder untergeordnete Fächer wie Handarbeit, Erziehung u. ä.)
Angewandte Landwirtschaft (allg. o. untergeordnete Fächer wie Viehzucht usw.)
Betriebswirtschaft (allg. o. untergeordnete Fächer wie Buchhaltung usw.)
musische Fächer (Gesang, ein Instrument, Theater usw.)
Fremdsprachen (zusätzlich)
u. a. wie Fotografie usw.

Religion – bisher Wahlfach – wurde mit Einführung der neuen Verfassung Pflichtfach.

(aus YAKUT/STEFFEN: Herkunftsland Türkei, S. 43 f.)

2.3.3. Unterrichtsmethoden

Während die deutschen Lehrer in der inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts mehr oder weniger stark an die Lehrpläne gebunden sind beziehungsweise sich gebunden fühlen, sind sie in der methodischen Gestaltung ihres Unterrichts frei. Aber obwohl diese Freiheitsspielräume bestehen, werden sie in verblüffend geringem Maße genutzt. Dies ist um so erstaunlicher, als die Schüler

Ders verme yöntemleri bakımından Alman öğretmenin geniş bir özgürlüğü varmış. Fakat bu özgürlükten çok yararlanılmıyormuş. Siz Alman meslektaşlarımızın yöntemlerini nasıl buluyorsunuz?

Frontaler Unterricht denen yöntem burada da çok yaygın.

einer Klasse vor allem in der Grundschule ein außerordentlich breites Spektrum von Vorkenntnissen, Interessen, Lernfähigkeiten, Konzentrationsbereitschaft etc. aufweisen (vgl. oben Kapitel 2.2.3.). Die ausgeprägte Heterogenität der Klasse erfordert im Prinzip ein bewußtes Eingehen auf den einzelnen, Formen von Individualisierung und innerer Differenzierung also.

Wie sieht die Realität in den deutschen Grundschulen aus? Nach unseren intensiven Beobachtungen in einer Reihe von Grundschulen⁸⁾ wird in 80 bis 90 % der Unterrichtszeit die Arbeit der Kinder von den Lehrern direkt angeleitet. In der verbleibenden Zeit arbeiten die Schüler still für sich allein oder lösen Aufgaben in kleinen Gruppen. Über Arbeitsformen und Arbeitstempo oder gar über die Lerninhalte selbst bestimmen können die Kinder nur in ganz seltenen Ausnahmefällen.

Frontaler Unterricht, wie die verbreitetste Methode genannt wird, besteht darin, daß der Lehrer im Zentrum des Geschehens steht und die Aktivitäten der Schüler steuert. Dazu ist es nicht erforderlich, daß die Kinder in reihenweise hintereinander aufgestellten Bankreihen sitzen, wie man es meist noch in der Türkei beobachten kann (auch in der Sekundarstufe). Im Gegenteil trifft man in deutschen Grundschulen recht häufig auf lockere Sitzgruppen mit einem Tisch in der Mitte oder ähnliche Arrangements, die den Eindruck erwecken, als würden die Kinder vieles gruppenweise oder unter eigener Regie tun. Bei näherem Zusehen stellt sich aber meist heraus, daß das äußere Bild irreführt, daß vielmehr der Lehrer das Thema der Arbeit, die Arbeitsschritte, den Weg zum Ergebnis einer Aufgabe im Detail bestimmt. Meist erfolgt dies in Form eines kurzschrittigen Frage- und Antwortverfahrens, das von kurzen Perioden der Darstellung oder Erklärung eines Problems durch den Lehrer durchsetzt ist. Längere Lehrervorträge gibt es in der Grundschule allerdings selten. – Andere Lehrer geben mehr Spielraum für die Entfaltung der Gedanken und Vorstellungen der Kinder, indem sie sie in ein fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch einbeziehen, welches nicht umstandslos ein bestimmtes Lernziel anstrebt, sondern Seitenwege, auch Abschweifungen zuläßt. Auch gibt es hier einen gewissen Raum für die Fehler des Kindes, die nicht gleich als solche identifiziert und verbessert werden, sondern denen der Lehrer gelegentlich ein Stück nachgeht. Dabei werden durchaus auch Kinder miteinbezogen, die zu schüchtern sind, um sich von selbst zu beteiligen, oder Beiträge gelobt, die nur für das einzelne Kind, nicht aber im Klassenvergleich einen Lernfortschritt signalisieren. Aber auch bei dieser Unterrichtsform steht der Lehrer völlig im Mittelpunkt des Geschehens und kanalisiert die Äußerungen der Kinder, so verschieden sie sein mögen – und wie verschieden sind sie angesichts der Heterogenität jeder Klasse in der Tat! – in Richtung auf das ihm vorschwebende Lernergebnis.

Üblicherweise teilt sich die Unterrichtsstunde in verschiedene *Phasen*. Am häufigsten läßt sich beobachten, daß die Stunde nach

der Begrüßung der Kinder durch den Lehrer mit einer Einstimmung in den Sachverhalt beginnt, der in der Stunde neu eingeführt werden soll. Diese kann die Form von Wiederholung zugehöriger, bereits bekannter Inhalte annehmen; oder sie kann in einer Aktivierung relevanter Erlebnisse der Kinder zum Thema bestehen. Danach folgt, und hier lassen sich am häufigsten längere Darstellungen durch den Lehrer beobachten, die Einführung des neuen Sachverhalts selbst. Übungen, anhand derer deutlich wird, ob die Kinder den neuen Inhalt verstanden haben und wo noch besondere Schwierigkeiten bestehen, folgen. Schließlich verteilt der Lehrer Aufgaben, die zu Hause bearbeitet werden sollen, aber schon in der verbleibenden Zeit bis zum Pausenzeichen in Angriff genommen werden können.

Alman öğretmen derse nasıl başlıyor nasıl geliştiriyor ve sonuçlandırıyor?

Öğretmenin öğrencilerle tek tek ilgilenme olanak ve yeteneğini karşılayalım.

Dies - sehr vergrößerte - Bild gibt einen Eindruck vom Grundschulunterricht der oberen Klassen in den Lernbereichen Muttersprache, Mathematik, Sachunterricht. Im Sport-, Musik- oder Kunstunterricht sind die Arbeitsformen meist anders, vor allem sind hier die Unterschiede zwischen den Lehrern erheblich größer. Dies liegt zum einen Teil an den sehr viel offeneren Lehrplanvorgaben, zum Teil an der mangelnden Fachausbildung der Mehrzahl der Lehrer: Die meisten Grundschullehrer haben sich in ihrem Studium auf ein Fach spezialisiert - z.B. Mathematik oder Sport -, unterrichten dann aber, zumal als Klassenlehrer, gewöhnlich alle vorkommenden Lernbereiche. Fächer ohne Lehrbücher wie Musik, Kunst oder Sport eröffnen größere Spielräume - im Guten wie im Schlechten.

In der zweiten, insbesondere aber in der 1. Klasse sind die Arbeitsformen oft etwas spielerischer, als das eben gezeichnete Bild vermittelt. Viele Lehrer geben hier den Kindern geduldig Gelegenheit, sich mit der neuen schwierigen Situation der großen Gruppe zurechtzufinden, wo sie sich die erwachsene Bezugsperson mit vielen anderen Kindern teilen müssen und sich mit Gleichaltrigen vergleichen.

Trotz dieses Eingehens auf das einzelne Kind gibt es auch bei dieser Vorgehensweise eine unbestreitbare Diskrepanz zwischen dem Ausmaß an Individualisierung, welches angesichts der beschriebenen Heterogenität der Schüler notwendig wäre, und dem tatsächlich praktizierten Eingehen auf die Bedürfnisse des einzelnen. Dies empfinden auch die Lehrer selbst, wenn sie ihre Unzufriedenheit mit ihrem eigenen Unterricht unter diesem Gesichtspunkt zum Ausdruck bringen. Der frontale, lehrergesteuerte Unterricht erlaubt es nicht, sich ernsthaft auf mehr als eine Untergruppe von Schülern einer Klasse im Anspruch und in der Ausdrucksweise zu beziehen; Fehler, die Schüler machen, können nur ganz selten aufgenommen und produktiv gewendet werden; viele kleine Verständnisschwierigkeiten, die mit einem Wort des Lehrers oder eines Mitschülers zu beheben wären, bleiben unbemerkt und können dann das weitere Verständnis erheblich behindern. Wenn andererseits der Lehrer einen

Dersin geliş-
tirilmesinde
öğrencilere
büyükçe bir
ölçüde giri-
şimde bul-
unma payı
ayrılıyor.

Yalnız, bu
yeterli olmu-
yor. Öğret-
men, alışıla-
gelmiş yön-
temlerden
kendine ya-
bancı gelen
yöntemlere
dönemiyor.

bestimmten Sachverhalt so lange erklärt, bis auch der letzte Schüler ihn verstanden hat, verstreicht viel ungenutzte Zeit für diejenigen Schüler, die diesen Inhalt rasch begriffen haben.

In seltenen Fällen kann man in der Grundschule Unterricht beobachten, der die genannten Schwächen vermeidet. Er wird unter der Bezeichnung *flexible Unterrichtsorganisation* oder *offener Unterricht* geführt und ist dadurch charakterisiert, daß die Kinder einen Teil der Unterrichtszeit sich selbst organisieren, ihr Lernen selbst in die Hand nehmen, der Lehrer die Kinder mehr berät und individuelle Lernempfehlungen gibt, als daß er den Unterricht zentral steuert⁹⁾. Es ist hier nicht der Ort, auf diese Unterrichtsform näher einzugehen, doch sei darauf hingewiesen, daß gerade im Zusammenhang der besonderen Probleme, die mit dem Vorhandensein ausländischer Kinder in der deutschen Schule dadurch gegeben sind, daß diese die Heterogenität der Klasse dramatisch erhöhen, sich ein solches Unterrichtskonzept besonders eignet, weil es als einziges gestattet, den Verschiedenheiten der Kinder über weite Strecken des Schultages gerecht zu werden. Da in diesem Konzept auch der Lehrer sich flexibel in seinen Vorgehensweisen verhalten kann, kann der offene Unterricht den Rahmen für eine größere Methodenvielfalt abgeben, die durchaus auch Perioden von lehrerzentrierten Lehrgängen enthält.

Die innere Differenzierung des Unterrichts, die Variation von Aufgaben, Lerntempo etc. für Untergruppen von Schülern einer Klasse also bzw. die stärkere Selbststeuerung des Lernens durch die Schüler, gibt es im durchschnittlichen Grundschulunterricht nur selten und wenn, dann in wenig entschiedener Form¹⁰⁾. Beispielsweise lassen sich kurzzeitige Partner- oder Gruppenarbeit beobachten, Aufrufketten, von Lehrern selbst geschriebenes und vervielfältigtes Arbeitsmaterial in zwei Schwierigkeitsstufen, Hausaufgaben mit differenzierenden Ansprüchen oder kurze, meist 15 bis 20 Minuten umgreifende "Projekte" (z.B. Analyse von Hühnereiern in Kleingruppen). Wie gesagt, erfüllen solche Ansätze, so gut sie im einzelnen sein mögen, nicht den hohen Bedarf an Individualisierung.

Hauptursache des beschriebenen Zustandes dürfte die mangelnde Erfahrung der Lehrer mit anderen Methoden als frontalem Unterricht sein. Denn sie haben als Schüler, zumal im Gymnasium, eben diesen Unterricht nahezu ausschließlich selbst erlebt, haben im Studium ebenfalls in der Regel keine anderen Methoden kennengelernt (allenfalls als Inhalt von selbst frontal verlaufenden Vorlesungen oder Seminaren) und haben dann in der 2. Phase der Lehrerausbildung (Referendarzeit) durchweg eine kompetente Einführung in eben diese traditionellen Unterrichtsformen erfahren.

Vergleicht man das methodische Repertoire der deutschen mit dem der türkischen Lehrer, so zeigen sich einige Ähnlichkeiten. Aber

es gibt auch erwähnenswerte Unterschiede, die zu kennen für den ausländischen Lehrer wichtig ist, wenn er ein realistisches Bild von der Belastung seiner Kinder erhalten und dazu beitragen möchte, vermeidbaren Friktionen und zusätzlichen Erschwernissen nach Möglichkeit aus dem Weg zu gehen.

Während das oben gezeichnete Bild von der Artikulation des modalen Unterrichts vor allem für die höheren Klassen der deutschen Grundschule zutrifft, gibt es in den türkischen Grundschulen noch seltener als hierzulande Ansätze zu anderen als lehrerzentrierten Unterrichtsmethoden. Auffällig ist z.B. die in deutschen Grundschulen auch bei frontalem Unterrichtsstil beobachtbare Unbefangenheit, mit der die Kinder mit ihren Lehrern umgehen; die Distanz zwischen Lehrer und Schüler scheint in der Türkei sichtbar größer zu sein (was nicht bedeutet, daß das Verhältnis weniger persönlich wäre!).

In der Sekundarstufe I der deutschen Schule gibt es weniger innere Differenzierung als in der Grundschule. Immerhin gaben bei einer Repräsentativbefragung zur Unterrichtsmethode in den 7. Klassen des Gymnasiums 41,2 Prozent der Mathematik-¹¹⁾, 9,2 Prozent der Englisch-¹²⁾ und 32,8 Prozent der Deutschlehrer¹³⁾ an, zumindest zeitweilig im Unterricht gruppenteilig zu verfahren. Es kommt hinzu, daß seit Ende der 60er Jahre parallel zur Diskussion und partiellen Realisierung von innerer Differenzierung der Begriff des *Prozeßunterrichts*¹⁴⁾ in der deutschen pädagogischen Diskussion eine wichtige Rolle gespielt hat und in die Lehrerbildung eingegangen ist. Gemeint ist damit ein Unterrichtsverfahren, welches von der Vermittlung von abfragbarem Faktenwissen abrückt, vielmehr den Weg zu einer Erkenntnis in den Mittelpunkt stellt. Dabei geht es nicht mehr darum, möglichst viele Daten und Fakten fehlerfrei reproduzieren zu können, sondern es kommt vor allem darauf an, Beziehungen zu erkennen, Strategien von Problemlösungen zu erwerben, Kenntnisse in einen inhaltlich anderen Bereich zu übertragen und anzuwenden, auf Quellen und Ursprungsdaten zurückzugreifen und daraus Schlüsse abzuleiten, widersprechende Interpretationen derselben Ereignisse einander gegenüberzustellen und abzuwägen. Induktive Hinführung auf ein Ergebnis oder Gesetz statt deduktive Darbietung und anschließende Anwendung; die Grenzen der Gültigkeit einer Regel auszuloten, statt sie unbefragt einzuüben; Grundsätze dieser Art haben Eingang in den Unterricht aller Schulstufen, insbesondere der gymnasialen Oberstufen und der Grundschulen gefunden.

Allerdings wird auch beklagt, daß die genannten Lernziele teilweise zu einer Vernachlässigung des Lernens fester Orientierungsdaten - z.B. in Geschichte - geführt haben und daß mancherorts aus dem beschriebenen Ansatz eine Art Dogma gemacht wird, welches für andere methodisch-didaktische Konzepte, z.B. einen klar strukturierten Grammatikunterricht herkömmlicher Art, keinen Raum läßt.

Öğretmenle öğrenciler arasında geniş bir davranış özgürlüğü görebiliyoruz. Bizde öyle değil ama öğretmenin öğrenciye uzak kaldığını da söyleyemeyiz. O halde kullandığımız bildirişme yöntemleri ve biçimleri ayrı ayrı.

Bir de 'Prozeß-unterricht'den söz ediliyor. Yani tek tek bilgi aktarmak yerine bu bilgilere nasıl ulaşılabileceğini göstermek.

Yazar burada ne diyor: Almanya'da öğretmen Türkiye'de olduğu kadar kitaba bağlı değildir. Alman ders kitapları bilmin en son verilerine göre hazırlanmış modern kitaplardır. Siz ne dersiniz?

Diese für die geistige Entwicklung von Schülern bedeutsamen methodischen Ansätze verlangen eine andere Grundeinstellung der Schüler zum Lernen und zur Autorität des Lehrers, der nicht mehr die Person bleibt, die immer alles längst kann und weiß. Die Friktionen, die durch die beschriebenen Abweichungen zwischen Vorgehensweisen im deutschen und türkischen Unterricht für das Kind entstehen, das morgens in der deutschen Schule, nachmittags im Muttersprachlichen Unterricht sitzt und in der einen Schule kritisch mitdenken und Erkenntnisse immer wieder in Frage zu stellen aufgefordert ist, in der anderen dagegen rasch große Stoffmengen aufnehmen soll - und dies läßt sich nur darbietend-deduktiv erreichen -, dürfen nicht unterschätzt werden. Es ist von großer Bedeutung, daß sich der ausländische Lehrer selbst ein Bild verschafft von den Unterrichtsstilen, mit denen seine Kinder in der deutschen Schule in Berührung kommen, um in der Lage zu sein, nach Möglichkeit in Kooperation mit dem deutschen Lehrer, darauf in der Unterrichtsgestaltung Rücksicht zu nehmen.

Was die *Unterrichtsmedien und -materialien* betrifft, so ist darüber oben in Kap. 2.3.1. schon einiges gesagt worden. In unserem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, daß Lehrbücher mit steigendem Alter der Kinder eine größere Rolle spielen. Freilich gibt es große Unterschiede zwischen den Fächern. Nur selten allerdings wird man Unterricht antreffen, der sich so eng am Lehrbuch orientiert, wie es häufig in der Türkei der Fall ist (wo bezeichnenderweise dasselbe Wort für Lesen und schulisches Lernen gebraucht wird). Die deutschen Lehrbücher sind fast ausnahmslos moderne Texte, die auf dem neuesten Stand der Bezugswissenschaften stehen. Je methodisch offener der Unterricht gestaltet wird, desto vielfältiger sind auch die benutzten Materialien über die Lehrbücher hinaus.

- Welches sind für Sie die Hauptunterschiede bei den Unterrichtsmethoden in der Türkei und der Bundesrepublik Deutschland? Was bedeuten diese Unterschiede für Kinder, die von der Türkei in die Bundesrepublik, und für Kinder, die von der Bundesrepublik in die Türkei wechseln?
- Inwieweit setzen sich die Unterschiede in den methodischen Orientierungen, wie sie zwischen türkischen und deutschen Schulen bestehen, in einem Methodenunterschied zwischen dem Muttersprachlichen Unterricht und dem übrigen Unterricht der türkischen Schüler in Deutschland fort? Welche Folgerungen haben Sie für die Methodenwahl in Ihrem Muttersprachlichen Unterricht gezogen?

- Haben Sie in der Türkei noch den Abteilungsunterricht in einer jahrgangsübergreifenden Klasse kennengelernt? (Er darf nicht mit "innerer Differenzierung" im oben beschriebenen Sinne gleichgesetzt werden!) Denken Sie, daß dieses Unterrichtsverfahren auch im Muttersprachlichen Unterricht in Deutschland anzuwenden ist?
- Welche pädagogischen Konzepte, welche bekannten Pädagogen sind für Sie in Ihrer Ausbildung, Ihrer Arbeit wichtig geworden? Vergleichen Sie zwischen türkischen und deutschen Lehrern.
- Welche Methoden haben Sie in Ihrer Ausbildung kennengelernt? Welche praktizieren Sie?
- Diskutieren Sie insbesondere die folgenden Fragen:
 1. Inwieweit kann, inwieweit soll Unterricht vorausgeplant werden, welche Bedeutung hat die Improvisation im Unterricht?
 2. Welche Rolle können, welche Rolle sollen die apersonalen Medien (Buch, Arbeitsblatt, Folie, Cassette, Film etc.) für das Lernen der Kinder haben?
- Sofern Sie Erfahrung mit gemeinsamem Unterricht eines/r türkischen und deutschen Lehrers/Lehrerin in einer Klasse gemacht haben: Haben Unterschiede in der Methodik bei Ihrer Kooperation eine Rolle gespielt? Schreiben Sie Empfehlungen für Kollegen, die mit so einer Kooperation neu beginnen wollen.

2.3.4. Leistungsbeurteilung

Grundschulen wie Sekundarschulen sind wie in der Türkei nach dem Jahrgangsprinzip gegliedert. Voraussetzung für den Regelaufstieg in die nächsthöhere Klasse sind ausreichende Schulleistungen. Zeugnisse gibt es an deutschen Schulen zweimal im Jahr, im Winter und zu Beginn des Sommers. Die Zensurenkala ist sechsstufig und umgekehrt wie in der Türkei: 1 (sehr gut) ist die beste und 6 (ungenügend) die schlechteste Note. Eine Bewertung in einer größeren Punktezahl gibt es nur in der gymnasialen Oberstufe, wo die Richtung identisch ist mit der in der Türkei üblichen: 15 Punkte stellen die höchste und 0 Punkte die niedrigste Leistung dar. Die Genauigkeit und Verlässlichkeit der Lehrerurteile wird natürlich durch die feinere Skala nicht verbessert.

Bizde karne ve karne zamanı önemli kavramlardır.

Anne ve babaların da karne ve not düzenine karşı belirli tutumları vardır. Burada en önemli karnelerden birisi anlaşılan Grundschule'yi bitirirken alın oluyor.

Wenn ein Schüler mehrere mangelhafte (5) oder ungenügende (6) Zensuren im Zeugnis aufweist und diese Mängel nicht durch gute Leistungen in anderen Fächern ausgleichen kann, bleibt er sitzen, d.h. er muß die Klasse wiederholen. Eine Durchbrechung dieses Prinzips gibt es seit einigen Jahren in mehreren Bundesländern, wo für die beiden ersten Klassen der Grundschule die sogenannte Regelversetzung eingeführt wurde. Nur noch in Einzelfällen und auf Antrag bzw. im Einverständnis mit den Eltern gibt es in dieser Zeit Klassenwiederholungen.

Für die Grundschule gibt es seit kurzem in mehreren Bundesländern in den beiden ersten Klassen eine ausführliche verbale Beurteilung der Kinder durch den Lehrer anstelle der Ziffernzensuren. Über die Bewährung dieses Verfahrens liegt neuerdings eine erste, größere empirische Arbeit (BENNER/RAMSEGER 1985) vor, die die wichtigsten Vor- und Nachteile der Praxis verbalen Urteilens beschreibt.

Der Übergang der Schüler von der Grundschule auf die Sekundarschulen stellt einen außerordentlich wichtigen Punkt in der Schullaufbahn jedes Schülers, und nicht zuletzt der Ausländerkinder, dar. Denn wenn man nicht die Möglichkeit hat, auf eine Gesamtschule zu gehen, in der es immer neue Gelegenheiten zur Bewährung gibt, bedeutet der Übergang auf Hauptschule oder Realschule nur für wenige Schüler, zu einem späteren Zeitpunkt noch auf eine anspruchsvollere Sekundarschule übergehen zu können (vgl. bereits den Abschnitt 2.2.3.); hingegen ist der Übergang auf eine weniger anforderungsreiche Schule, also vom Gymnasium zur Realschule oder von der Realschule auf die Hauptschule, leichter und wird auch wesentlich häufiger vollzogen.

Die Übergangsverfahren variieren zwischen den Bundesländern stark. So macht man z.B. in dem einen Land die Übergangsentscheidung abhängig von einem zentralen Examen, welches für alle Viertklässler gleich ist, in dem anderen kommt es allein auf den Willen der Eltern an, und die aufnehmende Schule trifft dann die endgültige Entscheidung nach Ablauf eines Probehalbjahres. Im Fall der zentralen Prüfung beobachtet man oft, wie nicht anders zu erwarten, eine ausgesprochen starke, einseitige Veränderung der Arbeit in der 4., manchmal schon der 3. Klasse der Grundschule in Richtung auf die Prüfungsinhalte. Im anderen Fall ist der Übergang wesentlich weicher, vor allem aber bleibt der Grundschule die Möglichkeit erhalten, in der von den Lehrern für angemessen gehaltenen Weise den Unterricht fortzuführen, ohne die bevorstehenden Anforderungen an die potentiellen künftigen Gymnasiasten ständig vor Augen haben zu müssen. Allerdings hängt es sehr von der einzelnen Schule und vom Lehrer ab, wie weit er sich souverän gegenüber den Erwartungen der weiterführenden Schule und gegenüber dem Druck mancher Eltern auf erhöhte Leistungen verhält und den Unterricht am Rahmenplan der Grundschule und an den Bedürfnissen der Kinder ausrichtet. - In allen Bundesländern geben die Grund-

schullehrer ein Urteil über die Sekundarschuleignung der Schüler ab. Auch dies Urteil ist für die Übergangsentscheidung je nach Bundesland von unterschiedlichem Gewicht. Im allgemeinen kann man diesem Urteil recht gut vertrauen, zumindest was die Beschreibung der bisherigen Leistungen eines Schülers angeht, liegt ihm doch in der Regel eine zwei- bis vierjährige Erfahrung zugrunde.

Eine wichtige Einschränkung muß allerdings hinsichtlich der Gültigkeit des Grundschullehrerurteils bei Ausländerkindern gemacht werden. Wenn ein Urteil gut sein soll für eine langfristige Prognose - und dies ist hier intendiert, da die Grundschullehrerempfehlung z.B. fürs Gymnasium impliziert, daß das betreffende zehnjährige Kind neun Jahre später sehr wahrscheinlich das Abitur bestehen wird -, müssen mehrere Sachverhalte dem Beurteiler bekannt sein und von ihm richtig eingeschätzt werden: die Leistungsfähigkeit unter neuen Anforderungen (z.B. denen des Gymnasiums); das Kriterium selbst (z.B. Anforderungen des Abiturs); die Leistungsmotivation des Schülers; der Rückhalt durch die Familie (Bildungswünsche der Eltern für ihre Kinder; Möglichkeiten der konkreten Unterstützung); die Bedingungen, unter denen die bisherigen Leistungen zustande gekommen sind - um die wichtigsten Faktoren zu nennen. Dies scheint im Rahmen desselben kulturellen Kontextes, also beim Urteil deutscher Lehrer über deutsche Kinder, noch einigermaßen möglich zu sein (wenngleich die Fehlurteile insgesamt doch ca. 30 Prozent betragen; falsche positive und falsche negative Urteile zusammengenommen). Man muß jedoch davon ausgehen, daß mehr und gravierendere Fehler vorkommen, wenn ein deutscher Grundschullehrer ein Ausländerkind beurteilt. Denn häufig weiß er zu wenig beispielsweise über die Bildungswünsche der Eltern für ihre Kinder - oft werden nach meinem Urteil durch die deutschen Lehrer die Bildungsaspiration der Eltern und ihre positive Einstellung gegenüber der Schule weit unterschätzt; und er hat objektiv größte Schwierigkeiten zu überwinden, hinter sprachlich fehlerhaften Formulierungen zu erkennen, über welche intellektuellen Reserven ein ausländischer Schüler verfügt. - Für den ausländischen Lehrer folgt daraus, darauf habe ich bereits oben in Kap. 2.3.2. hingewiesen, daß er insbesondere in den Bundesländern, wo das Elternvotum in der Übergangsentscheidung eine Rolle spielt, die Grundschullehrerempfehlung - bei aller Anerkennung der darin sich ausdrückenden Erfahrung im schulischen Umgang mit dem betreffenden Kind - kritisch interpretieren helfen und dafür sorgen sollte, daß zusätzliche Urteile, die aus dem ethnischen Kontext des Kindes stammen, zur Entscheidung mit herangezogen werden. Im übrigen sei darauf hingewiesen, daß aufgrund des oben in Kap. 2.2.2. beschriebenen Schülertales die Gymnasien und Realschulen inzwischen zunehmendes Interesse daran haben, auch solche Schüler aufzunehmen, deren Empfehlung von seiten der Grundschule dies nicht nahelegt. Damit eröffnet sich die Möglichkeit, mehr Ausländerkinder der ihnen adäquaten Schulform

Alman öğretmen Türk çocuğuna not verirken güç bir durumla karşı karşıya. Dil ve kültür ayrırlıklarının getirdiği perdeleri aralayıp öğrencinin başarısını ne derece doğru olarak değerlendirebilir?

Orta dereceli okullardan alınan diplomalar ve bunlarda kayıtlı bitirme notları bir meslek eğitimi yeri veya iş ararken önemli oluyor.

zuzuführen, ohne daß sie befürchten müßten, nach einer angesichts ihrer spezifischen Lerngeschichte zu kurzen Bewährungszeit zu Unrecht abgestuft zu werden. Unterstützende Maßnahmen für die Anfangszeit auf der weiterführenden Schule wären dabei allerdings wünschenswert.

Von besonderer Bedeutung sind schließlich im Bereich der Leistungsbeurteilung die *Endzeugnisse der Sekundarschulen*. Man unterscheidet Abgangszeugnisse (nach Erfüllung der Vollzeit-Schulpflicht: das kann nach mehrmaligem Sitzenbleiben die 7. Klasse der Hauptschule sein) von Abschlußzeugnissen. Letztere eröffnen naturgemäß bessere Chancen in Beruf und beruflicher Ausbildung, und zwar, trotz der Verschlechterung des Arbeitsmarktes in den letzten Jahren, desto bessere, je höher der Abschluß liegt. So erleichtert dem Absolventen der 10. Klasse der Hauptschule dieser Abschluß die Stellen- oder Lehrstellensuche mehr als der Abschluß der 9. Klasse; in steigendem Maße werden sogar Lehrstellenbewerber mit Mittlerer Reife von Abiturienten verdrängt. In der Bundesrepublik Deutschland sind nach wie vor die Berufschancen sehr eng an die Berechtigung geknüpft, die sich aus Schulzeugnissen herleiten - trotz zahlreicher Versuche, diese enge und zu guten Teilen unbegründbare Kopplung zu lockern.

°° Informieren Sie sich gegenseitig über die Beurteilungsverfahren in der deutschen Schule, in die Türkei, im Muttersprachlichen Unterricht. Welche Möglichkeiten sehen Sie, die gegenwärtige Praxis - gerade auch im Blick auf die Bedürfnisse ausländischer Schüler und ihre gerechte Beurteilung - zu verbessern?

2.3.5. Außerunterrichtliche Angebote und soziale Erfahrungen in der Schule

An den meisten Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien gibt es neben dem im Lehrplan vorgesehenen Regelunterricht außerunterrichtliche Veranstaltungen wie Arbeitsgruppen, Spielgruppen, Kurse und Projekte, an manchen Schulen in erheblichem Umfang. Nur einige davon tauchen unter "Bemerkungen" auch im Schulzeugnis auf, die meisten werden von den Schülern aus reinem Interesse an dem Angebot besucht. Nicht selten beteiligen sich auch Eltern an der Einrichtung bzw. der Gestaltung solcher Veranstaltungen.

Eine seit kurzem verfügbare Übersicht (BAUMERT/LESCHINSKY

1985) erlaubt, sie zu typisieren. Es zeigt sich, daß in der Grundschule - und dies entspricht den Erfahrungen, die wir in der oben genannten Intensivstudie (HOPF/KRAPPMANN/SCHEERER 1980) an Grundschulen in vier Bundesländern gewonnen haben - die Themen überwiegend an das übliche Unterrichtsangebot anknüpfen. Vor allem werden dabei der musische, künstlerische und sportliche Bereich ergänzt; sie spielen gegenüber den "Hauptfächern" Sprache, Mathematik und Sachunterricht am Vormittag eine geringere Rolle, benötigen in der Regel auch mehr Zeit, als im geregelten Ablauf des Vormittags zur Verfügung gestellt werden kann, so daß es nahe liegt, Ergänzendes in diesen Bereichen anzubieten. Manche Schulen organisieren auch streng unterrichtsbezogene Hausaufgabenzirkel für die 4. Klasse, insbesondere in Bundesländern mit zentraler Übergangsausleseprüfung. Eine Minderzahl von Schulen gibt dagegen Raum für jahreszeitlich wechselnde Aktivitäten, beispielsweise Bastelkurse in der Vorweihnachts- und Faschingszeit oder praxisnahe Biologiekurse in der Ernteperiode.

Auffällig ist bei der Betrachtung der Angebote vor allem, wie selten Bezug genommen wird auf die Lebenswelt der Kinder außerhalb der Schule.

Dies ist ein weiteres Indiz für die Berechtigung der schon seit langem geführten Klage über die *Erfahrungsarmut des Schülerlebens*. Sie läßt sich aus den Unterrichtsinhalten ablesen, die meist auch dann abstrakt bleiben, wenn die Gelegenheit zu einer Verbindung zum außerschulischen Leben der Kinder sich geradezu aufdrängt, und sie wiederholt sich im außerunterrichtlichen Bereich, in dem eine Verbindung von Schule und Lebenswelt der Kinder leicht möglich wäre. Allenfalls in der 1. Klasse der Grundschule besonders in der ersten Hälfte, kann man an deutschen Schulen beobachten, daß die Erlebnisse der Kinder von vielen Lehrern in den Unterricht bewußt einbezogen werden, beispielsweise daß die Kinder ausführlich von ihren Nikolausgeschenken oder von ihrem liebsten Spielzeug berichten. - Aber die Einbeziehung der Erlebnisse der Kinder betrifft nur die eine Seite dessen, was mit Erfahrungsarmut des Schülerlebens gemeint ist. Die andere besteht in einer unzureichenden Ermöglichung von Erfahrungen im schulischen Kontext; trotz aller Argumente, die seit vielen Jahrzehnten in der pädagogischen Tradition zugunsten einer stärkeren Orientierung des Unterrichts in dieser Richtung beigebracht worden sind. Die einzige Unterrichtsform, in der bemerkenswerte Schritte in diese Richtung getan werden, ist die oben in Kap. 2.3.3. beschriebene, flexible Organisation des Unterrichts in Verbindung mit prozeßorientiertem Lehren und Lernen, insbesondere anhand fächerübergreifender Projekte. Türkische Lehrer werden das beschriebene Phänomen für die Schule und den Unterricht in ihrer Heimat leicht bestätigen können. Böte sich angesichts dieses gemeinsamen Defizits nicht die Möglichkeit, auf ein besseres Verständnis für die Situation der Ausländerkinder bei den deutschen Schülern hinzuwirken, etwa

Ders dışı etkinlikleri Türk okullarında çok görülmez. Bu etkinliklerin Alman okullarındaki yerini yazar burada açıklıyor. Bununla ve kendi gözlemlerimizle birlikte bir karşılaştırma yapabiliriz.

Öğrencinin başarısında ders içeriği ile ders ve okulun dışında bulunan olguların payını iyice gözden geçirmek gerekir. Yazar, örneğin, okulun, öğretmenlerin de ait olduğu orta tabakanın değer yargılarına göre eğitime yön verdiğinin araştırma- larla saptan- dığını söylüyor.

durch Angebot einer Arbeitsgemeinschaft über Lebensformen, Musik oder Religion des Herkunftslandes, in deren Rahmen konkrete Begegnungen mit der andersartigen Welt der Ausländerkinder im Zentrum stehen? Es ist nicht unwahrscheinlich, daß ein solches Angebot, gleichsam als wünschenswerten Nebeneffekt, den ausländischen Kindern die Gleichwertigkeit ihrer heimatlichen Kultur konkret deutlich macht.

Eine solche Veranstaltung würde handgreiflich vor Augen führen, was natürlich auch unabhängig davon von nicht zu überschätzender Wichtigkeit ist: wie stark andere Faktoren als die Beherrschung von Unterrichtsinhalten den Schulerfolg bestimmen. Wertvorstellungen und Verhaltensregeln, die in der Regel in der Familie geprägt werden (meist ohne explizit thematisiert worden zu sein), passen mehr oder weniger gut zu den Selbstverständlichkeiten, von denen die Schule beim Lernen und beim miteinander Umgehen ausgeht; bei manchen Kindern fügt sich das eine bruchlos ins andere, bei anderen besteht ein großer Abstand zwischen familiären und schulischen Vorstellungen, und es entstehen Barrieren, die eine Bewältigung der schulischen Anforderungen außerordentlich erschweren. So ist es beispielsweise für manche Kinder neu, für andere längst vertraut, sich in einer Situation zu bewegen, in der zahlreiche Anforderungen an sie gestellt werden, die nicht sogleich und leicht zu bewältigen sind, sondern aus denen sich jeden Tag zahlreiche Erfahrungen, versagt zu haben, ergeben. Die Lernfähigkeit eines Kindes hängt stark davon ab, wieweit es gewohnt ist, Frustrationen zu ertragen, Fehler sich selbst gegenüber zuzugeben und dennoch weiter nach einer Lösung zu suchen; wieweit es in der Lage ist, mit anderen Kindern zusammenzuarbeiten und dann auch die Erfolge der Arbeit nicht auf sich allein beziehen zu dürfen, sondern die Anerkennung mit anderen teilen zu müssen.

Viele empirische Untersuchungen haben herausgearbeitet, daß die deutsche Schule in den Wertvorstellungen und den sozialen Normen sich an der Mittelschicht der Bevölkerung orientiert, zu der die Lehrer durchweg selbst gehören (vgl. schon oben Kap. 2.2.). Auch in Gegenden, in denen hauptsächlich Bauernkinder oder Industriearbeiterkinder die Schülerschaft ausmachen, gelten die damit implizierten Standards hinsichtlich Sprache, Sprachlichkeit, Toleranz, Kooperation usw. Der "heimliche Lehrplan" weicht gerade hier greifbar von den Voraussetzungen der Kinder ab.

Beträchtliche Unterschiede zwischen schulischen und familiären Verhaltensgewohnheiten und -erwartungen erschweren zweifellos auch die Schulzeit der Ausländerkinder. Nach meinem Eindruck ist die Distanz zwischen Schule und Familie für viele deutsche Kinder größer, als es in der Türkei der Fall ist. Die Verantwortlichkeiten zwischen Schule und Familie sind dort relativ klar abgegrenzt. Die Konzentration auf klar definierte Lernformen und Lerninhalte im Unterricht, die von jedem Kind im Prinzip bei hinreichender Anstrengung bewältigt werden können, hat eben-

falls für eine geringere Friktion gesorgt. Hier wird deutlich, daß die Akzentuierung von Lernzielen, die z.B. auf die Beherrschung bestimmter Kapitel eines Lehrbuches gerichtet sind, und auf Prüfungsformen, die vor allem in der richtigen und vollständigen Wiederholung der bearbeiteten Inhalte bestehen, Kinder aus schulfernen Elternhäusern viel weniger benachteiligen als die oben in Kap. 2.3.3. beschriebenen Lernziele, die flexiblen Umgang, kreative Anwendung, geschickte Verbalisierung usw. solcher Inhalte implizieren. Insofern im Muttersprachlichen Unterricht in der Art und Weise der türkischen Schulen verfahren wird, erwächst daraus keine zusätzliche Belastung für die türkischen Kinder in der deutschen Schule. Von großer Bedeutung ist aber die beschriebene Unterschiedlichkeit für die Mitarbeit der türkischen Kinder im deutschen Unterricht. Denn ihre Familien kennen natürlich nichts anderes als das von der heimischen Schule Gewohnte, welches zwar in Übereinstimmung zu den Vorgängen im Muttersprachlichen Unterricht, nur teilweise aber zu denen in der deutschen Schule stehen dürfte. Wer sonst als der türkische Lehrer kann hier, nachdem er sich selbst durch Unterrichtsbeobachtung in der deutschen Schule ein Bild verschafft hat, vermittelnd und aufklärend Eltern wie deutschen Lehrern gegenüber tätig werden?

Çocuğun ailesinin ve içinde bulunduğu toplumsal tabakanın koşullarının öğretmene ne denli değerlendirildiği burada anlatılıyor.

Fragen wie die angesprochenen spielen nicht nur in der deutschen pädagogischen Diskussion eine wichtige Rolle, sondern interessieren auch die Lehrer, insbesondere in der Grundschule. Dies drückt sich zum einen darin aus, daß zahlreiche Lehrer außerordentlich gut über die familiären Verhältnisse ihrer Schüler informiert sind, daß sie mehr von der Persönlichkeit des Kindes wissen, als zum schulischen Lernen im engen Sinn notwendig wäre, und daß sie in vielen Fällen quasi sozialpädagogisch tätig werden. Zum anderen legen die Lehrer aber auch durchweg Wert auf die Erzeugung eines freundlichen, offenen Klimas im Unterricht, in dem für die Schüler fast jederzeit die Möglichkeit besteht, ungestraft sich über Dinge zu äußern, die sie stören, nachzufragen, sich über für ungerecht gehaltene Beurteilungen oder Ermahnungen zu beschweren usw. Nach meinem Eindruck fehlt vielen ausländischen Schülern im Vergleich zu ihren deutschen Mitschülern ein Stück Unbefangenheit, gegenüber der Autorität des Lehrers die eigenen Bedürfnisse zur Sprache zu bringen; hier könnte auch der ausländische Lehrer ermutigen und unterstützen.

In den Sekundarschulen liegen die Verhältnisse anders, die Beziehungen sind weniger familiär als in der Grundschule, sondern eher von sachorientierter, meist freundlicher Autorität geprägt. Natürlich gibt es auch strenge, die Schüler einschüchternde und mit der Waffe der Zensur drohende Lehrer; aber sie prägen nicht das allgemeine Bild. In der Hauptschule scheint es dabei anders als im Gymnasium zuzugehen: hier hohe Sachanforderungen, die nur wenig modifiziert werden, wenn Schüler nicht folgen können; dort zwar straffe Führung, aber große Bereitschaft, in den

Okul dışı ve ya sınıf dışı eğitimel süreci etkileyen öğelerden en önemlileri olarak, yazar, teneffüsleri ve Landschulheim'larda sınıfça geçirilen günleri örnek veriyor. Özellikle ikinci olarak sözü edilen etkenlik, iyi uygulanırsa yararlı olabileceği benziyor.

inhaltlichen Ansprüchen je nach Leistungsfähigkeit der Klasse nachzugeben. Diese Differenzierung ist für türkische Lehrer, die ja ihre Erfahrungen in einer einheitlichen Sekundarstufe I erworben haben, beachtenswert.

Für das soziale Lernen in der Schule spielen schließlich die Pausen, die Schulfeste, Schullandheimaufenthalte, Feiern, Wandertage, aber auch die den einzelnen betreffenden Ereignisse wie Geburtstage eine Rolle. Die wichtigsten hiervon sind ohne Zweifel die Pausen (obwohl sie stets als zu kurz empfunden werden, vgl. schon oben Kap. 2.3.1.), sowie längere Perioden gemeinsamer Zeit für eine Klasse wie z.B. Schullandheimaufenthalte. In unserem Zusammenhang sind sie deshalb von besonderer Bedeutung, weil hier - auch zwischen den deutschen Kindern - Freundschaften entstehen, die ein Kennenlernen auch der anderen Familie ermöglichen. Dies sind für deutsche wie für ausländische Kinder Chancen für soziale Erfahrungen - Erfahrungen, welche untrennbar mit dem schulischen Lernen und dem Schulerfolg zusammenhängen. Ausländische Lehrer sollten deshalb versuchen, sich an Klassenreisen, zumindest an Wandertagen zu beteiligen. Noch wichtiger vielleicht ist die Sensibilisierung der Eltern - der deutschen mehr noch als der türkischen -, zum Spielen und Zusammensein mit Freunden, gerade wenn sie eine andere Nationalität besitzen, Raum und Gelegenheit bereitzustellen. Gerade in den Ballungszentren erschwert die geringe Bereitschaft der Eltern zur praktischen Förderung der Freundschaft ihrer Kinder deren Entwicklung.

In diesem Zusammenhang verdienen schließlich die Kontakte zwischen Schulen und Eltern angesprochen zu werden. Diese sind einerseits durch Vorschriften, z.B. durch ein "Schulverfassungsgesetz" oder ein "Schulmitwirkungsgesetz" geregelt, welches eine bestimmte Anzahl von Elternversammlungen, die Mitsprache bzw. Teilnahme an bestimmten Konferenzen usw. regeln. So wertvoll solche Arrangements sind, genügen sie jedoch nicht den Ansprüchen, die an eine Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus gestellt werden müssen, wenn die beiden Institutionen für einander fruchtbar werden sollen. Allein der Umstand, daß nur eine Minderzahl von Eltern - bei den ausländischen Eltern ist es ein noch geringerer Anteil als bei den deutschen - an den Klassenelternversammlungen teilnimmt und daß fast nie von dem in nahezu allen Bundesländern bestehenden Recht Gebrauch gemacht wird, vorangemeldet im Unterricht des eigenen Kindes zu hospitieren, zeigt die Ferne der Eltern zur Schule.

Gerade auf diese Möglichkeit sollten ausländische Lehrer die Eltern ihrer Schüler hinweisen. Denn für die ausländischen Eltern gibt es im deutschen Unterricht Ungewohnteres und damit zum Verständnis der Situation ihrer eigenen Kinder noch Wichtigeres zu sehen als für deutsche Eltern. Außerdem sollten Gelegenheiten gesucht werden, im außerunterrichtlichen Bereich Angebote von seiten ausländischer Eltern und Lehrer zu machen, wie ich bereits

erwähnt habe. Die engere Zusammenarbeit kommt letzten Endes dem Schüler zugute, beispielsweise dadurch, daß der deutsche Lehrer aufgrund genauerer Kenntnis der Familien manches Mißverständnis vermeiden kann und auch vom ausländischen Kind als weniger fremd wahrgenommen werden würde.

- Teilen Sie die in diesem Beitrag vertretene Ansicht von der Erfahrungsarmut des Schülerlebens?

Stellen Sie zusammen,

- welche Erfahrungen Schüler in der Schule in der Regel machen und
- welche Erfahrungen Ihrer Meinung nach die Schule zusätzlich ermöglichen sollte.

Denken Sie dabei an Schüler in unterschiedlicher Lebensumwelt: z.B. im Dorf (in der Türkei, in der Bundesrepublik), in einem Wohnviertel in der Großstadt, in einem Gecekondu, in einer Siedlung, ...

- Wie ist die Aufgabenverteilung zwischen Eltern und Lehrern in der Türkei, in der Bundesrepublik, im Muttersprachlichen Unterricht? Wie ist die Beziehung zwischen Eltern und Lehrern? Welche Rolle spielen Eltern in der Schule?

Vergleichen Sie "gezi" und "Schulsausflug" (s. auch Studieneinheit 3, Kap. 2.3.2.). Welche sonstigen außerunterrichtlichen Veranstaltungen gibt es in der Türkei? Welche davon ließen sich auch hier durchführen? Planen Sie gemeinsam eine solche Veranstaltung!

Zum Thema "Klassenfahrt" vgl. auch Kap. 4.5. der vorliegenden Studieneinheit!

- Welche Angebote an Arbeitsgemeinschaften, Projekte etc. gibt es in Ihrer Schule bzw. Ihren Schulen? Gibt es Angebote, die die türkische Kultur oder die Erfahrungen türkischer Kinder in der Bundesrepublik einbeziehen? Versuchen Sie, Verbesserungs- und Kooperationsmöglichkeiten auszuarbeiten!

2.4. Anmerkungen und Literatur

- 1) Zum Nachweis im einzelnen vgl. HOPF, 1976, S. 36-43, mit weiterer Literatur.
- 2) Vgl. hierzu auch insbesondere Arbeitsgruppe, 1984, Kap. 2;

Elite and Mass Education, 1983, Kap. 3.

- 3) 1980 kamen z.B. von den Schulabgängern mit Hochschulreife nur 4,4 % aus dem Zweiten Bildungsweg. Vgl. z.B. Arbeitsgruppe, 1984, S. 155, 172 f, 266.
- 4) Vgl. hierzu u.a. FLITNER, 1985, S. 14 f.
- 5) Vgl. z.B. BMBW, Arbeiterkinder, Bonn 1981.
- 6) In den Realschulen liegt der Schlüssel bei 21,5 Schüler pro Lehrer, bei Grundschulen bei 23,8 (1980). Die Klassengrößen betragen 30,3 Schüler im Gymnasium, 29,8 in der Realschule und 24,1 in der Grundschule (1980). Für die Hauptschulen stehen keine gesonderten Daten zur Verfügung. Für Grund- und Hauptschulen zusammen liegt die Klassengröße bei 25,2, und es sind 21,6 Schüler pro Lehrer (1980).
- 7) Allerdings findet man für die meisten Studienfächer irgendwo in der Bundesrepublik eine Universität, die das Studium auch ohne Nachweis von Lateinkenntnissen zuläßt bzw. fachspezifische Lateinkurse anbietet.
- 8) Vgl. HOPF/KRAPPMANN/SCHEERER, 1980, Kap. 3. Die dort mitgeteilten Befunde haben sich kürzlich bei einer Wiederholungsuntersuchung im wesentlichen bestätigt.
- 9) Eine gute Darstellung solchen Unterrichts unter normalen schulischen Arbeitsbedingungen gibt das Buch von BUSCHBECK et al., 1982; vgl. auch FOSTER, 1974.
- 10) Mit "innerer Differenzierung" ist hier ebenfalls nicht ein Unterricht gemeint, der gruppenweises Lernen vorsieht, ohne daß die Gruppen miteinander zu tun haben. Solchen Unterricht sieht man in griechischen Grundschulen, in denen alle sechs Klassen von einem oder von zwei Lehrern betreut werden, Kinder unterschiedlicher Klassenstufe also in demselben Raum sitzen. Hier pflegt der Lehrer reihum sich mit jeder Stufe zu beschäftigen und stellt dann Aufgaben für die Stillarbeit, während er zur nächsten Gruppe wechselt. Auch hier ist das Lernen bis ins Detail vom Lehrer geleitet.
- 11) Vgl. HOPF, 1980, S. 229.
- 12) Unveröffentlichte Daten des MPIfB.
- 13) Unveröffentlichte Daten des MPIfB.
- 14) Vgl. u.a. CALLIESS u.a. 1974. Vorläufer dafür gibt es bereits vor dem Krieg im Zusammenhang mit Forschungsergebnissen der Gestaltpsychologie. Vgl. z.B. WERTHEIMER,

1957; WAGENSCHN, 1965 und 1970.

ARBEITSGRUPPE am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick für Eltern, Lehrer, Schüler. Aktualisierte und erweiterte Neuauflage. Reinbek bei Hamburg 1984.

BAUMERT, J., und LESCHINSKY, A.: Leistungsentwicklung und außerunterrichtliche Angebote an allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik aus der Sicht von Schulleitern. Berlin 1985 (mimeo).

BENNER, D., und RAMSEGER, J.: Zeugnisse ohne Noten. In: Zeitschrift für Pädagogik 31. Jg. (1985) H. 2 S. 151;174.

BRUNER, J.: Der Prozeß der Erziehung. Düsseldorf 1970.

DER BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT: Arbeiterkinder im Bildungssystem. Bad Honnef 1981. (Schriftenreihe Bildung u. Wissenschaft Nr. 19)

BUSCHBECK, H., ERNST, K., und REBITZKI, M.: (K)leine Schule wie jede andere. Weinheim 1982.

CALLIESS, E., EDELSTEIN, W., HOPF, D., KELLER, M., KRAPPMANN, L., PETRY, Ch., RASCHERT, J., und REINDEL, H.: Sozialwissenschaft in der Schule. Umriss eines Struktur- und Prozeßcurriculum. Stuttgart 1974.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT, Unterausschuß Experimentalprogramm: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Bad Godesberg 1969.

FLITNER, A.: Gerechtigkeit als Problem der Schule und als Thema der Bildungsreform. In: Zeitschrift für Pädagogik 31. Jg. (1985), H. 1, S. 1-26.

FOSTER, J.: Aktives Lernen - Konzeption des entdeckenden Lernens im Primarbereich. Ravensburg 1974.

HOPF, D.: Differenzierung in der Schule. 2. Auflage, Stuttgart 1976.

HOPF, D.: Mathematikunterricht. Eine empirische Untersuchung zur Didaktik und Unterrichtsmethode in der 7. Klasse des Gymnasiums. Stuttgart 1980.

HOPF, D., KRAPPMANN, L., und SCHEERER, H.-J.: Aktuelle Probleme der Grundschule. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht (Hg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen, Band 2. Stuttgart und Reinbek bei Hamburg 1980, S. 1113-1176.

HOPF, D.: Schulprobleme der Ausländerkinder. In: Zeitschrift für Pädagogik 27. Jg. (1981), S. 839-861.

MAX-PLANCK-INSTITUT FOR HUMAN DEVELOPMENT AND EDUCATION (BAUMERT, J., FRANZKE, J., HOPF, D., et al.): Between Elite and Mass Education. Education in the Federal Republik of Germany. State University of New York Press, Albany, N.Y. 1983.

SCHMITT, Guido/LÖRCHER, Gustav Adolf: Aufnahmeunterricht für "Seiteneinsteiger". Tübingen: DIFF 1985.

WAGENSCHN, M.: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Bd. I, Stuttgart 1985, Bd. II, Stuttgart 1970.

WALZ, K.: Schule mal zwei. In: betrifft:erziehung, 13. Jg. (1980), H. 7-8, S. 25-27.

WERTHEIMER, M.: Produktives Denken. Frankfurt 1957.

YAKUT, Atila/STEFFEN, Gabriele: Herkunftsland Türkei. Tübingen: DIFF 1984.