

Neumann, Ursula

Studienreisen in die Türkei mit Lehrerinnen und Lehrern

Luchtenberg, Sigrid [Hrsg.]; Nieke, Wolfgang [Hrsg.]: Interkulturelle Pädagogik und europäische Dimension. Herausforderungen für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft. Festschrift zum 60. Geburtstag von Manfred Hohmann. Münster ; New York : Waxmann 1994, S. 83-98

urn:nbn:de:0111-opus-4048

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert durch DIPF

Studienreisen in die Türkei mit Lehrerinnen und Lehrern

Seit 1980 besteht an der Universität Hamburg in Zusammenarbeit der Fachbereiche Erziehungswissenschaft und Sprachwissenschaften eine „Zusatzausbildung von Lehrern für Schüler verschiedener Muttersprache“. Zulassungsvoraussetzung ist die erste Staatsprüfung für ein Lehramt. Die meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben jedoch bereits das Referendariat hinter sich und einige Jahre Berufserfahrung unterschiedlicher Art, in der Regel im pädagogischen Bereich. Fast immer nehmen auch Lehrerinnen und Lehrer teil, die als Beamte im Hamburger Schuldienst tätig sind und für das Studium von der Hälfte ihrer Dienstverpflichtung freigestellt werden. Die Ausbildung dauert drei Semester und schließt im vierten Semester mit einer schriftlichen und zwei mündlichen Prüfungen ab. Das Studium ist sehr zeitaufwendig und beansprucht die Teilnehmer voll. In jedem Semester sind 16 Stunden zu belegen, hinzu kommen u. U. ein Sozialpraktikum und ein Schulpraktikum.

Inhaltlich ist das Zusatzstudium auf die Qualifikation von Lehrerinnen und Lehrern gerichtet, die in Vorbereitungsklassen Kinder von Arbeitsmigranten oder Flüchtlingen unterrichten oder sich als (zukünftige) Lehrkräfte in Regelklassen mit dem Konzept interkultureller Erziehung auseinandersetzen wollen. Der Studienplan von 1980 ist ganz der damaligen Sicht in der „Ausländerpädagogik“ verpflichtet, heute aber – zwar nicht formal, so doch inhaltlich – revidiert. Die Zusatzausbildung widmet sich danach vier Problemfeldern: der „Zielsprache Deutsch“, der „Landeskunde“, „Lehr-/Lernprozessen“ und dem „Erwerb einer Herkunftssprache“. Der Erwerb der Sprache soll dabei soweit wie möglich integraler Bestandteil des Studiums sein, also in die linguistischen, erziehungswissenschaftlichen und sprachdidaktischen Studienanteile einbezogen werden, ausdrücklich ist nicht ein „allgemeiner oder touristisch orientierter Sprachkurs“ beabsichtigt.

Von einer Exkursion in die Länder, aus denen Arbeitsmigranten angeworben wurden und in denen die „Herkunftssprachen“ gesprochen werden, ist im Studienplan nicht die Rede. Dies hat zur Folge, daß keine finanzielle Unterstützung seitens der Universität gewährt wird. Dennoch haben vom ersten Teilnehmerdurchgang des Zusatzstudiums an (1982) regelmäßig Exkursionen stattgefunden, in den meisten Fällen war das Zielland die Türkei, 1990 zum ersten Mal Polen.

Motivation der Teilnehmer

„Schon bald wuchs in der Studiengruppe der Gedanke, eine Studienreise in die Türkei zu unternehmen, um an Ort und Stelle Land und Leute kennenzulernen, die Theorie zu beleben und eigene Erfahrungen zu machen.“ (*Abenteuer Türkei* 1982, S. 4) So beschreiben die Teilnehmer und Teilnehmerinnen der ersten Exkursion des Studiengangs ihre Motive, eine Reise in die Türkei zu planen. Im Vordergrund des Interesses stand die Information „aus erster Hand“, der Wunsch, verschiedene Schulformen von innen zu erleben und ein Bild von den Erfahrungen zu gewinnen, mit denen Schüler aus der Türkei in die Vorbereitungs- und Übergangsklassen der studierenden Lehrerinnen und Lehrer kamen.

Daneben bestand ein zweiter Wunsch, dessen Erfüllung jedoch weniger gut organisierbar ist: „So ‚nebenbei‘ werden die als ebenso wichtig erachteten menschlichen Begegnungen schon zustande kommen“ (*Abenteuer Türkei* 1982, S. 4), hoffte eine Teilnehmerin der ersten Studienreise, womit sie die Bereitschaft zu interkulturellem Lernen „am eigenen Leib“ signalisierte. Die Erwartung, die eigene Fähigkeit zur interkulturellen Kommunikation auszubilden, und – wie Hohmann es als wesentliches Ziel interkultureller Erziehung definiert – zur „Einsicht in die eigene kulturelle Befangenheit“ (1989, S. 16 f.) zu gelangen, wird von den Studierenden selten formuliert, gleichwohl bildet sie die m. E. wichtigste Begründung für solche Studienreisen.

Ein weiteres Motiv erwächst aus der Studiensituation selbst. Anders als im Erststudium bildet sich im Zusatzstudium bereits im Laufe des ersten Semesters eine relativ stabile Gruppe, die gemeinsam Lernprozesse durchläuft, sich z. T. heftig über pädagogische und politische Einstellungen auseinandersetzt (z. B. Rassismus, Ausländerpolitik, Schulwirklichkeit) und auch persönliche und private Beziehungen entstehen läßt. Erst im Schutze dieser Gruppe finden einige Teilnehmer den Mut, in ein Land zu reisen, in dem sie noch nicht gewesen sind, um dort Erfahrungen zu machen, die ihnen als normale Touristen verwehrt bzw. mindestens erschwert sein würden. Für einzelne ist durch die Studienfahrt auch die Chance gegeben, einmal ohne ihren Partner und ihre Kinder, einem akzeptierten beruflichen Interesse nachgehend reisen zu können.

Waren also die Exkursionsteilnehmer der ersten Jahre hauptsächlich daran interessiert, die Lebensbedingungen ihrer türkischen Schülerinnen und Schüler im Herkunftsland kennenzulernen, um Verständnis für die Probleme ausländischer Arbeitnehmer und ihrer Kinder entwickeln zu können (vgl. auch *Heyn/Schäth* 1985, S. 49), so trat in den späteren Jahren ein anderes Motiv in den Vordergrund, das in anderen, parallel gestalteten Studiengängen (z. B. Kassel, Bremen, Landau/Germersheim) schon früher eine wichtige Rolle gespielt hatte: das Inter-

esse an einer Anwendung und Verbesserung der Türkischkenntnisse, die in den Sprachkursen des Studiengangs erworben werden. Der Sprachkurs umfaßt im Zusatzstudium der Universität Hamburg 12 Semesterwochenstunden. Dieser Umfang reicht nur dazu aus, Grundkenntnisse in der türkischen Sprache zu erwerben, die für Fehleranalysen, Lösung didaktischer Fragen im Deutschunterricht und der Bekundung von Interesse und Verbundenheit gegenüber türkischen Familien dienen können, nicht aber dazu, ein tiefergehendes Gespräch zu führen, eine Zeitung oder gar ein Buch zu lesen. Nach dem ersten Semester erkennen die Sprachkursteilnehmer, daß sie solche Sprachlernerwartungen nicht erfüllen können und es wächst die Hoffnung, daß mit zusätzlichen Lernanstrengungen in einer türkischsprachigen Umgebung die Lernfortschritte größer und vor allem leichter zu erreichen sein würden. Neben der Hoffnung, in der Türkei besser Türkisch lernen zu können, besteht jedoch auch die Angst, dort tatsächlich türkisch sprechen zu müssen und wie die eigenen Schüler von den sprachlichen Anforderungen überfordert zu werden.

Ziele und Durchführung der Studienreisen

Alle Exkursionen, die im Zusatzstudium an der Universität Hamburg durchgeführt wurden, fanden auf Initiative und orientiert an den Interessen der jeweiligen Gruppen statt. Die Dozenten und Dozentinnen des Studiengangs haben diese Reisen unterstützt, indem sie mitorganisiert, daran teilgenommen, den Türkischunterricht erteilt und als Dolmetscher fungiert haben. In bezug auf den Studiengang wurden dabei mehrere Ziele verfolgt:

Sprachliches Lernen

Den Studierenden der Zusatzausbildung steht es frei, eine der sogenannten Herkunftssprachen von Migranten zu wählen und in 12 Semesterwochenstunden zu erlernen, (wobei es von dieser Regel begründete Ausnahmen wie z. B. Polnisch, Farsi, Kurdisch usw. gibt). Etwa zwei Drittel der Studierenden wählt Türkisch, da die meisten zweisprachigen Hamburger Schülerinnen und Schüler Türkisch sprechen und Türkisch als besonders geeignet angesehen wird, den Lehrerinnen und Lehrern eine Sprachlernerfahrung zu vermitteln, wie sie der von einwandernden Schülerinnen und Schülern am ehesten gleicht. Leider gelingt es nur wenigen Studierenden, ihre Lernergebnisse aus den Türkischkursen in Hamburg in authentischen Situationen, z. B. im Gespräch mit Familien aus der Türkei oder den Schülerinnen und Schülern der eigenen Klassen und Schule, zu erproben und zu erweitern. Die Gründe dafür sind vielfältig, z. B. können die Gesprächspart-

ner oft besser Deutsch als die Lehrer Türkisch. Während einer Exkursion in die Türkei ist es hingegen sehr viel wahrscheinlicher, daß die umgekehrte Situation entsteht, so daß Sprechängste überwunden werden können und neue Übungs- und Anwendungssituationen genutzt werden können.

Wie bereits angedeutet, steht der Studiengang in Hamburg in dem Dilemma, trotz eines von allen als unzureichend empfundenen Umfang des Sprachkurses, einerseits die Studienzeit nicht erweitern zu können und andererseits wichtige sprach- und erziehungswissenschaftliche Anteile des Studiums nicht kürzen zu können. Die Exkursionen in die Türkei wurden deshalb in den letzten Jahren stets mit einem Sprachkurs verbunden. Ziel war es, die Sprachkompetenz zu erhöhen, sowie eine Motivation für spätere selbstständige Reisen durch die Türkei und weiteres Türkischlernen zu schaffen. Den Unterricht erteilt ein Lektor oder eine Lektorin der Hamburger Universität. Die Fahrten finden in den Frühjahrsferien und/oder Herbstferien statt, sodaß ein zweiwöchiger Kurs die Regel ist. Wenn es zeitlich und finanziell möglich ist, wird eine dritte Woche für Anfahrt und Abfahrt, individuelle Projekte und Besuche eingeplant. Die Inhalte der Sprachkurse orientieren sich an den Kommunikationsbedürfnissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Ort in der Türkei. Wesentliche Inhalte sind die Darstellung der eigenen Person und Familie, Rituale und Höflichkeitsfloskeln beim Besuch in Familien und Schulen, Begriffe und Situationen des Schullebens, Essen und Haushalt, Reisen usw. Die verwendeten Unterrichtsmaterialien sind in der Regel selbst konstruiert und differenziert, da die Lerngruppen aus verschiedensten Semestern zusammengesetzt sind. Meist umfaßt die Gruppe zwischen 10 und 20 Personen, sodaß u. U. auch in zwei Gruppen unterrichtet werden kann.

Landeskunde

Anfang der 80er Jahre spielte der Einfluß der „Herkunftskultur“ in der Ausländerpädagogik eine wichtige Rolle. Zur Erklärung von Lernproblemen, Erziehungskonflikten und der sich langsamer als erwartet vollziehenden Integration von Migrantenfamilien in die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland wurden Vergleiche zwischen den kulturellen Mustern der Herkunftsländer und der Bundesrepublik gezogen. So heißt es z. B. im Studienplan: „Der Lehrer soll eine Vorstellung von den Lebensbedingungen in den Herkunftsländern haben; dies schließt zentrale Fragen wie Kenntnisse über Normen, Religionen und soziale Ausgangssituationen der in die Bundesrepublik kommenden Kinder ein.“ (*Die Zusatzausbildung ...* 1983, S. 90).

Für die Exkursionen in die Türkei bedeutete dieses Ziel eine Schwerpunktsetzung in zwei Richtungen. Im Vordergrund des Interesses stand das türkische

Schulwesen, wobei weniger der Aufbau und die formalen Ziele von Bedeutung waren (über diese gibt es ausreichend Literatur), sondern das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler, das Verhältnis zwischen ihnen und den Lehrerinnen und Lehrern, das Lernklima in einer kleinen Dorfschule und in einer großen Stadtschule, Unterrichtsmethoden und Erziehungsstile. Das zweite Hauptinteresse galt der ländlichen Türkei, dem Leben in den Dörfern, aus denen die meisten der nach Deutschland eingewanderten Familien stammen. Das bäuerliche Leben kennenzulernen, erwies sich als weitaus schwieriger, als die Schulen kennenzulernen. So wichen wir auf damals noch wenig touristisierte Kleinstädte, z. B. Salda und Kaş in der Süd-West-Türkei, Avanos in Kapadozien oder auf Rundreisen durch mehrere Orte aus. Allein aufgrund der Flugverbindungen, aber auch aus einem touristischen Interesse der teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer mußten die Städte Istanbul, Ankara oder Antalya in die Programmplanung einbezogen werden. Auch war der Besuch mancher Schulformen (z. B. eines Industriegymnasiums) nur in den Großstädten möglich.

In dem Maße, in dem im Laufe der Jahre deutlich wurde, daß die Sozialisationsbedingungen von Migrantenkindern in der Bundesrepublik Deutschland nur mittelbar mit Hilfe kulturellen Wissens über die Herkunftsländer interpretiert werden können und der Verdacht einer Unterstützung der kulturalistischen Sicht auf die Einwanderung sich erhärtete, verlor die Landeskunde im Studium an Bedeutung. Die erziehungswissenschaftlichen Seminare beschäftigen sich heute eher mit dem Handeln der Mehrheit, mit den „Weißen“, die in der Institution Schule Lernprozesse unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Vielfalt der Kulturen gestalten, ein Zugang, den Hohmann 1989 der „anti-racist-education“ Großbritanniens zuordnet. In Bezug auf die Studienreisen in die Türkei wichen die kognitiv orientierten landeskundlichen Ziele affektiv orientierten Zielen interkulturellen Lernens. Dennoch besteht immer die Gefahr, daß die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studienreisen kurzschlüssig ihre begrenzten Beobachtungen in der Türkei zur Erklärung von Phänomenen in Deutschland benutzen und auf diese Weise ihr Repertoire an kulturellen Zuschreibungen und ethnozentrischen Argumenten erweitern.

Interkulturelles Lernen

„Wenn ich mit Serval allein bin, wie z. B. beim Fischkaufen, fühle ich manchmal, wie übel das ist, keine Sprache zu haben. Ich mußte daran denken, wie es wohl Kindern am Anfang im Ausland geht. Sind sie auch oft entmutigt und ziehen sich in die Einsamkeit zurück? Sie müssen viel Energien haben, um immer wieder neue Anläufe zu machen. Ob sie ihr Lernen als schnell empfinden?“ (Heyn/Schäth 1985, S.16) So beschreibt eine Kasseler Studentin, wie sie lernt,

die Situation von Migrantenkindern nachzufühlen. In vielen Berichten über Exkursionen in die Türkei finden sich solche Beispiele, die belegen, wie hoch die Anforderungen an Frustrationstoleranz und Empathie in interkulturellen Lernsituationen sind. Die Exkursionen haben unter dem Aspekt des interkulturellen Lernens das Ziel, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer für das Verstehen kultureller Unterschiede und Konflikte zu öffnen, sie emphatisch zu machen und sie von der Bedeutung interkultureller Lernprozesse, wie sie sie im Unterricht in Hamburg initiieren sollen, zu überzeugen. Solche Lernprozesse sind jedoch – nicht nur für die Kinder – mit Schwierigkeiten verbunden. Wenn interkulturelles Lernen verlangt, den gewohnten Interpretationsrahmen zu verlassen und sich damit auseinandersetzen zu müssen, daß andere Normen als die gelernten und akzeptierten gelten sollen, daß die Hierarchie der Werte eine andere ist und die Bilder, die man sich in Deutschland gemacht hat, nicht stimmen, können leicht Lernblockaden aufgebaut werden; interkulturelles Lernen kommt nicht zustande, weil die kognitive und affektive Verunsicherung zu groß ist. Daß das Ziel interkulturellen Lernens schwer zu erreichen ist und die Bereitschaft bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, sich auf entsprechende Lernprozesse einzulassen, unter Umständen gering ist, zeigt der Bericht von *Şen* (1983), in dem er als türkischer Lehrer aus Berlin nach einer Studienfahrt seinen deutschen Kolleginnen und Kollegen vorwirft, sich auf Kosten der Arbeitsmigranten und ihrer Kinder profilieren zu wollen, ohne sich wirklich auf das Land Türkei eingelassen zu haben, und vorzugeben, Bescheid zu wissen, „obwohl sie nicht einmal eine Gastarbeiterfamilie besucht und näher kennengelernt haben.“ (S. 20)

Mit Blick auf die drei Zielbegriffe interkultureller Erziehung „Begegnung mit anderen Kulturen – Beseitigung von Barrieren, die einer solchen Begegnung entgegenstehen – Herbeiführen von kulturellem Austausch und kultureller Bereicherung“, die Hohmann (1989, S. 16) herausarbeitet, wird die bescheidene Bedeutung von individuellen Erfahrungen einzelner Lehrerinnen und Lehrer, die sie bei einer Exkursion gewinnen können, für die Entwicklung des Gesamtkonzepts interkultureller Pädagogik auf wissenschaftlicher, institutioneller, inhaltlicher und didaktisch-methodischer Ebene deutlich.

Klassenfahrten

Manche teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer verfolgten mit der Teilnahme an einer Exkursion das Ziel, ihrerseits mit einer Klasse ihrer Schule eine Fahrt in die Türkei zu organisieren oder langfristig eine Schulpartnerschaft aufzubauen. Solche Fahrten werden immer häufiger durchgeführt (vgl. dazu die in der Literaturliste aufgeführten Schülerberichte), in Berlin werden sie von der Senatsverwaltung und der Stiftung „Umverteilen“ finanziell unterstützt, in Hamburg schreibt

die „Körber-Stiftung“ seit 1993 Zuschüsse für Klassenreisen in die Türkei (bundesweit) aus. Beide Stiftungen versuchen mittels ihrer Förderbedingungen zu sichern, daß die Schüler und Schülerinnen Gelegenheit zu interkulturellem Lernen haben bis hin zu der Verpflichtung („Umverteilen“), mindestens die Hälfte des Aufenthalts für ein sozial nützlichendes Projekt in einem Dorf zu nutzen, z. B. für die Hilfe beim Bau eines Wassergrabens (vgl. Reisebericht 1992).

Lernprozesse

Die Hoffnung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, in der türkischsprachigen Umgebung schneller und effektiver Türkisch zu lernen, erfüllt sich nur in wenigen Fällen. Vielen gelingt es nicht, außerhalb des Schutzes der Gruppe Türkisch zu sprechen. Da in den meisten Orten der Türkei wenigstens einige Rückkehrer aus Deutschland leben und viele Händler und Kellner auf der „Tourismuswelle“ Deutsch und Englisch gelernt haben, ist das Ausweichen in diese Sprachen vielfach einfacher und die Verständigung müheloser als in türkischer Sprache. Wir haben als Organisatoren dem gegenzusteuern versucht, indem wir die Verabredung mit einigen Lehrerinnen, Lehrern, Restaurantbesitzern und befreundeten Familien getroffen haben, daß sie versuchen, mit den Kursteilnehmern Türkisch zu sprechen. Die etwas Mutigeren haben diese Gelegenheit dann dankbar angenommen. Wirklich gute Gelegenheiten zum Türkischsprechen ergaben sich immer dann, wenn unverhofft spontane Einladungen und Begegnungen stattfanden. Als Beispiel sei der Bericht von zwei Lehrerinnen, zum ersten Mal in der Türkei, wiedergegeben. Sie wurden von einer Frau angesprochen und auf die Veranda ihres Hauses eingeladen. „Obwohl wir uns doch gar nicht kannten, war sofort eine herzliche, offene Atmosphäre da. Keine Fremdheit, keine Unsicherheit. Es war nur schade, daß wir mit unseren mageren Türkischkenntnissen nicht alles verstehen und ausdrücken konnten, was wir wollten. Sie schien das aber gar nicht zu stören, sondern freute sich über jedes türkische Wort, das wir von uns gaben.“ (*Abenteuer Türkei* 1982, S. 95). Wie stark die Angst als Blockade wirken kann, wird in einem anderen Bericht deutlich, der aus einem Studiengang in Kassel kommt. Die Studentin berichtet von ihrer Ankunft in Istanbul. Sie wird mit dem Taxi abgeholt: „Ich verstehe nix auf Türkisch, nix, höchstens mal ein Wort oder eine Endung. Zu Haus angekommen, begrüßte mich als erste Serval, die Cousine, die nur Türkisch spricht. Auf ihr „Hoş geldiniz“ war ich zu unsicher, mit einem „Hoş bulduk“ zu antworten, deshalb über mich enttäuscht. Die Mutter begrüßte mich freundlich auf Deutsch.“ (*Heyn/Schäth* 1985, S. 10). In einem anderen Bericht setzt sich eine teilnehmende Lehrerin aus Hamburg mit den interkulturellen Schwierigkeiten auseinander, die sich aus der eben beschriebenen gastfreundlichen Haltung der türkischen Familien und den mangelnden

Sprachkenntnissen der deutschen Besucherin ergeben können: „Doch die Euphorie, die diese gastfreundliche Haltung zunächst hervorruft, bleibt nicht ungetrübt.(...) Deutsche sind es gewöhnt, sich hauptsächlich durch sprachliche Kommunikation zu verständigen. Nach Austausch der beherrschten Höflichkeitsfloskeln („Nasılsın? İyi misin?“) und der Versicherung der Gastgeber, wie gut man doch Türkisch spreche, fühlt man sich zunehmend unwohl. Eigentlich möchte man nun das Gespräch ausweiten und vertiefen auf interessierende Fragen nach Politik, Lebensbedingungen, Rolle der Frau, man bringt jedoch nur ein Wortgestammel heraus. Jeder Satz wird zu einem Meisterwerk aus dem Setzkasten, Silbe um Silbe, Buchstabe um Buchstabe müssen krampfhaft zusammengekrämt und aneinandergereiht werden. Antworten versteht man gar nicht oder nur halb. Versuche, sich dieser Situation zu entziehen, scheitern an der Gastfreundschaft. Alle reden auf einen ein und lassen uns nicht gehen. (...) Weniger angespannt und gestrebt wird man sein, wenn man den hier auch gewünschten Kontakt zum Nachbarn nicht auf der Ebene sprachlicher Kommunikation aufbaut. Fotos der eigenen Familie und der Stadt, aus der man kommt, lassen sich auch ohne viel Worte vorstellen. Strick- und Häkelzeug trösten über mangelnde Gesprächstätigkeiten hinweg. Tavla oder andere Spiele zu spielen, erfordert ebenfalls keine ausgefeilten Sprachkenntnisse. Schließlich kann man auch das ruhige Beobachten und Teetrinken mit der Zeit lernen.“

Um dem Ziel gerecht zu werden, landeskundliche Lernprozesse zu ermöglichen und ein möglichst differenziertes Bild von den Lebensbedingungen im Herkunftsland der türkischen Schüler zu gewinnen, bereiteten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Exkursion schon in Deutschland, aufgeteilt in Gruppen, auf einzelne Themenbereiche intensiv vor, führten in der Türkei gezielt Interviews und Beobachtungen durch und werteten ihre Ergebnisse in Form von Diskussionen und Berichten aus. So stand z. B. 1985 die Studienfahrt unter dem Gesamthema „Rückkehr in die Türkei“. Nach Schulbesuchen in Istanbul in einer Grundschule, in einer Mittelschule, einem Berufsgymnasium und einem Anadolu-Gymnasium speziell für Rückkehrerkinder, an denen jeweils die gesamte Gruppe teilnahm, wurden zwei kleinere Orte eines Gebietes, aus dem viele Menschen ausgewandert sind, in einzelnen Gruppen genauer untersucht:

1. Ausbildungschancen von Jugendlichen, schulische Situation von Rückkehrern,
2. Ausbildungs- und Arbeitsmöglichkeiten für Mädchen und Frauen,
3. die politische Struktur der beiden Orte im Vergleich,
4. die Situation zurückgekehrter Familien (Besuche und Interviews),
5. Didaktik des Unterrichts in den Schulen (Grundschule und Mittelschule) der beiden Orte,

6. Entwicklung der Zweisprachigkeit bei Rückkehrkindern (Sprachaufzeichnungen)

Ein Teil der Gruppe besuchte außerdem die Universität von Eskişehir und konnte dort mit Deutschlehrerstudenten diskutieren, die einen großen Teil ihrer Schullaufbahn in der Bundesrepublik Deutschland durchlaufen hatten.

Es gelang nur selten, aus den Arbeitsberichten, die während der Exkursion angefertigt wurden, einen „vorzeigbaren“ Bericht zu erarbeiten. Dies liegt vor allem an der hohen Belastung, der Lehrer ausgesetzt sind, die neben ihrem Unterricht noch an einem Studium teilnehmen. Auch in Bezug auf die Studienreise selbst hatten die Teilnehmer und Teilnehmerinnen immer das Bedürfnis, sich zu erholen und ein wenig Ferien zu machen. Mit Hilfe von Diktiergeräten und Kassettenrekordern versuchen wir deshalb, die Protokollarbeit weitgehend zu vereinfachen. Es ist aber auch deutlich geworden, daß ohne formalisierte Planung und Auswertung, eine Exkursion schnell touristischen Charakter annehmen kann und weder nennenswertes landeskundliches Wissen hinzugewonnen wird, d. h. Literatur- und Alltagswissen über die Türkei erweitert, relativiert und vertieft wird, noch interkulturelle Lernprozesse stattfinden.

Aus einem Brief einer Studentin, die ein Praktikum in der Türkei macht: „Wir sind wirklich in eine andere Welt eingetaucht, die uns weniger auf Grund einer äußeren Exotik fesselt, als vielmehr dadurch, daß so viele, uns bisher selbstverständlich und eindeutig erscheinende Dinge, hier außer Kraft gesetzt sind. (...) Natürlich haben wir vieles davon vorher gewußt, aber es ist einfach etwas wesentlich anderes, nun damit konfrontiert zu sein. (...) Diese Höflichkeit hier! Inzwischen sind wir schon richtig bockig geworden, denn wir haben einfach keine Lust mehr, diese immer gleiche Litanei von „Wie geht es Dir? Mir geht es gut. Danke! Wie geht es Dir? Danke! Mir geht es gut.“ herunterzubeten. Alles ist immer „çok güzel“ oder „çok iyi“, wodurch diese Aussagen letztlich völlig bedeutungslos werden. Diese Inflation des Ausdrucks und der Umgangsformen geht uns einerseits ziemlich auf die Nerven und befremdet uns andererseits. Höflichkeit ist eben so eine bestimmte Form der Unaufrichtigkeit und damit kommen wir ziemlich schlecht zurecht.“ In diesem Bericht kommt wie in vielen anderen zum Ausdruck, wie schwierig es ist, kulturelles Wissen anzuwenden und die gewohnten Interpretationen zu verlassen. Trotz der Kenntnis über Begrüßungsrituale und ihre Funktion gelingt es der Schreiberin nicht, ihre eigene internalisierte Norm unberücksichtigt zu lassen, und so interpretiert sie das Verhalten ihrer Gastgeber als „unaufrichtig“.

Ein wesentlicher Teil des interkulturellen Lernprozesses ist das Sichklarwerden über die eigene Kultur, die kulturelle Prägung der eigenen Verhaltensweisen und Interpretationen. Die zunächst immer als wohltuend angenehm empfundene

Gastfreundschaft der Familien in der Türkei wird häufig im zweiten Schritt als einengend und belastend empfunden. Kommt es dann zu einer Auseinandersetzung mit den möglichen Ursachen für diesen Stimmungsumschwung, so wird häufig die eigene Kulturprägtheit sichtbar: Ein Stückchen weiter in dem oben schon zitierten Brief heißt es: „Echte Freundlichkeit und Fürsorge stößt bei uns, die wir aus der Tradition des nordeuropäischen Individualismus kommen, schnell an Grenzen.“

Die Erfahrung der Exkursionen zeigt deutlich, daß interkulturelles Lernen auf kognitiver Ebene wesentlich leichter gelingt als auf der affektiven Ebene. In einem anderen Bericht heißt es: „Welch größeren Stellenwert das Besinnen auf die eigene Kultur bekommt, wenn frau/man täglich – ohne Möglichkeit sich entziehen zu können – mit einer fremden Kultur konfrontiert ist, erlebt man/frau erst, wenn man/frau sich dorthinein begibt.“ (Heyn/Schäth 1985, S. 49). Es war für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die in entsprechende Situationen kamen, weitaus schwieriger, die liebevolle soziale Kontrolle zu ertragen, als den interkulturellen Konflikt, der der Situation zugrunde liegt, zu verstehen und richtig zu interpretieren. Dies ist um so bedeutungsvoller, als die Hoffnungen und Ziele sowohl von den Teilnehmern als auch von den Lehrenden des Studiengangs ihren Schwerpunkt im affektiven Bereich haben, Ausdrücke wie „Abenteuer Türkei“ oder „Begegnungen mit der Herkunftskultur“ machen dies deutlich.

Ich will im folgenden an zwei Beispielen zeigen, daß es so einfach nicht ist, wie sich das niedersächsische Institut für Lehrerfortbildung die Wirkung von Studienreisen in die Türkei vorstellt: „Die Konfrontation der Vorstellungen, Urteile bzw. Vorurteile, die man sich zuvor über das Leben in der Türkei gebildet hat, mit den realen Eindrücken fordert dazu heraus, den eigenen Standort zu klären, die Orientierung des eigenen Handelns zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern. Die in der Türkei immer wieder erfahrene Herzlichkeit, selbstverständliche Gastfreundschaft und das entgegengebrachte Vertrauen erleichtern es, sich für die neuen, oft sehr fremdartigen Erfahrungen zu öffnen. Auf diesem Wege aber wird bewußt, welche Bereicherung die Begegnung mit Menschen bedeuten kann, die von einer ganz anderen Kultur geprägt sind.“ (Studienreisen in die türkische Republik 1985, S. 6).

Das erste Beispiel betrifft die Auseinandersetzung mit der Schulwirklichkeit in der Türkei. Besuche in verschiedenen Schulen und Schulformen waren und sind immer ein Element der Exkursionen. In den ersten Jahren waren sie leicht zu organisieren, die notwendigen Genehmigungen von Seiten des Erziehungsministeriums oder der lokalen Schulaufsicht waren leicht zu erreichen, wenn dies auch gelegentlich mit einer lehrreichen Begegnung mit der türkischen Bürokratie verbunden war (vgl. „Eine türkische Behörde oder: Abwarten und Tee trinken“ in: *Abenteuer Türkei* 1982, S. 14–17). Daß solche Genehmigungen heute nur noch

sehr schwer zu bekommen sind, liegt nicht nur an der politischen Entwicklung der Türkei, sondern zu einem Teil an den vielen negativen Berichten über türkische Schulen, durch die sich die türkische Schulverwaltung beleidigt fühlte.

In den Schulen selbst haben wir keine negativen Erfahrungen gemacht. Sowohl in den häufig durch Reisegruppen besuchten Großstadtschulen (z. B. das Üsküdar Anadolu Lisesi in Istanbul, vgl. auch *Elle* 1985, S. 21–23), als auch in den aus einer Gelegenheit heraus besuchten Dorfschulen, erduldeten die Lehrerinnen und Lehrer immer freundlich unsere Hospitationen, widmeten sich uns in den Pausen und luden uns nicht selten zum Mittagessen oder Teetrinken in ihre Wohnungen ein. Erst nach den Besuchen kam es in der Gruppe zu kontroversen Diskussionen über die gemachten Beobachtungen und deren Beurteilung. Der in der Regel lehrerzentrierte Unterrichtsstil wurde meist heftig kritisiert und mit einer Idealvorstellung von Unterricht – demokratisch, selbstbestimmt, schülerorientiert – verglichen. Besonders dann, wenn gut Deutsch sprechende Rückkehrkinder in den Klassen angetroffen worden waren, wurde über die Parteilichkeit für diese Kinder die Wirklichkeit der Schulen in Hamburg verdrängt und idealisiert. Es war den Kolleginnen und Kollegen in der Regel nicht möglich, die höhere Bedeutung von enzyklopädischem Wissen und die Aneignung von Bildung durch Nachahmung, möglichst wortgetreue Wiedergabe von Texten und vertrauensvolle Übernahme von Lehrerworten als auch kulturspezifisch zu akzeptieren. Erst bei längeren Aufenthalten in den Schulen, regelmäßigen Hospitationen und auch außerschulischen Kontakten zu Organisationen, die die verbotenen Lehrgewerkschaften ersetzen, konnte das Bild von der türkischen Schule differenziert wahrgenommen werden und der Einfluß der staatlichen Kontrolle auf die Schulen und innerhalb der Schulen sowie die Wirkung westlicher Einflüsse auf das Bildungssystem der Türkei („Kolonialisierung der Bildung“, *Aktas* 1985) beurteilt werden. Drei Hamburger Kolleginnen und Kollegen schreiben nach einem solchen Praktikum in Ankara 1989: „Erschreckt hat uns das Maß an Gleichgültigkeit, Resignation, nicht selten Zynismus, das uns in vielen Gesprächen über öffentliche Belange entgegenschlug. Der Kampf um die materielle Existenz drängt bei vielen Lehrern das Engagement für soziale und demokratische Veränderungen völlig in den Hintergrund. Fast jeder weiß über Repressionen und Ungerechtigkeiten bis hin zur Folter zu berichten oder hat sie selbst erlebt. Diejenigen, die sich trotzdem engagieren, vornehmlich Gewerkschaftler oder Mitglieder ähnlicher Organisationen und Gruppen, verdienen Respekt und Anerkennung in erster Linie wohl wegen ihres Mutes, obwohl sie wenige Erfolge in ihrer Arbeit sehen. Besonders im Bereich von Erziehung und Bildung wird deutlich, daß das Fehlen demokratischer Strukturen und Traditionen fast zu einer Erstarrung geführt hat. (...) Klassenfrequenzen von 50 – und häufig – mehr Kindern, Schichtunterricht zur doppelten Nutzung von Schulgebäuden, veraltete

Lehr- und Lernmittel kennzeichnen die tatsächliche materielle Lage der türkischen Schulen. Hinzu kommen der rapide voranschreitende Einkommensverlust türkischer LehrerInnen sowie das starre zentralistische Lehrplan- und Prüfungssystem, die die Beweglichkeit auch und gerade in didaktischen und methodischen Bereichen nahezu ausschalten.“ (Bericht über ein Pilotprojekt Lehreraustausch (1989), S. 3)

Auch das zweite Beispiel für die Schwierigkeiten interkulturellen Lernens betraf und betrifft jede Exkursion in die Türkei, wenn an ihr Frauen teilnehmen. Es sind die in beiden Ländern stark unterschiedlichen Normen über das Verhalten von Frauen in der Öffentlichkeit und die gesellschaftlichen Beziehungen zwischen Männern und Frauen. Eine Studentin unserer ersten Exkursion kam zu folgendem Schluß: „Ich fahre NIE wieder in die Türkei, denn ich bin nicht bereit, mich vorsätzlich einer Situation auszusetzen, die persönlichkeitsverändernde und identitätszersetzende Wirkung hat. Ich habe es nur unter großem psychischen Kräfteinsatz geschafft, die Situation zu überstehen. Die Auswirkungen sind noch nicht vorbei. Immer, wenn ich an diesem Bericht gearbeitet habe, habe ich wieder einen Kloß im Magen gehabt.“ (*Abenteuer Türkei* 1982, S. 87). Es war nichts besonderes auf dieser Reise passiert, wie auch auf keiner der späteren Exkursionen. Es war der Alltag in der männerbestimmten Öffentlichkeit, von dem sich diese Frau in ihrer Persönlichkeit so stark beeinträchtigt fühlte.

Die Fähigkeit und Bereitschaft, die in Deutschland mühsam erworbene Frauenrolle ausgerechnet in ihren emanzipatorischen Bereichen für die Zeit der Exkursion aufzugeben, ist individuell sehr unterschiedlich ausgeprägt. Der Schutz einer Reisegruppe ist dabei ein ganz wesentlicher Faktor. Wichtiger aber scheint es zu sein, daß die Exkursionsteilnehmerinnen auch die Frauenwelt der Türkei kennenlernen, was meist nur bei Unterbringung in Familien möglich ist. Eine Lehrerin, die diese Erfahrung macht, schreibt z. B.: „Für mich weder verständlich noch durchschaubar sind die Beziehungen im Familien- und Freundeskreis. Einerseits fällt mir der respektierende, höfliche Umgang in der Familie auf, etwas, das ich so nicht kenne und sehr positiv finde. Andererseits ist beispielsweise die Situation der unverheirateten erwachsenen Töchter in der Familie – gemessen an meinen eigenen Vorstellungen – einfach unerträglich. Augenscheinlich ist ihre Lebenssituation für diese Frauen aber kein Problem – oder ich bin noch zu unerfahren in der Wahrnehmung und Interpretation der hier üblichen und möglichen Ausdrucksformen?“ Daß auch dann, wenn Frauen sich in der Rolle der Forscherin ganz auf die geschlechtsspezifische geteilte Welt eines Dorfes und Haushaltes einlassen, es unbeabsichtigt zu gravierenden Normverstößen kommen kann, beschreibt *Evelin Lubig* (1988, S. 110). Es ist die von ihr beschriebene Haltung der Akzeptanz der Rollenerwartungen für den begrenzten

Zeitraum des Aufenthalts, die interkulturelles Lernen in Bezug auf die Geschlechterrollen überhaupt erst ermöglicht.

Interkulturelles Lernen ist ein Lernen, das ins Zentrum der Persönlichkeit eingreift. Von seiten der Organisation und Leitung der Exkursion kann nur wenig zur Unterstützung getan werden. Wichtige Voraussetzung ist wie im Lernbereich Landeskunde die vorbereitende Beschäftigung mit Untersuchungen, die aus ethnologischer Sicht die normative Strukturierung der türkischen Gesellschaft beschreiben (z. B. *Schiffauer* 1987, *Lubig* 1988) aber auch mit solcher Literatur, die den Blick deutscher Pädagoginnen auf türkische Migrantinnen kritisch analysiert (z. B. *Hebenstreit* 1986). Der Tourismusboom in der Türkei hat es für Frauen aus westeuropäischen Ländern noch schwieriger gemacht, sich unbehelligt in der Öffentlichkeit zu bewegen. Es ist deshalb günstig, Studienreisen außerhalb der Touristensaison durchzuführen und durch offizielle Antrittsbesuche bei den einflußreichen Persönlichkeiten der Stadt oder des Dorfes (Bürgermeister, Schulleiter, wichtigster Haushalt usw.), bei denen der Zweck der Reise erläutert und die Teilnehmer vorgestellt werden, sich unter den Schutz des Dorfes zu begeben und aus der Rolle der Touristen in die Rolle des Gastes zu schlüpfen. Dies zieht einige Verpflichtungen nach sich, schafft aber Einblick in die (geschlechtsspezifischen) Rollen und Normen, ohne den Lernen nicht möglich ist: Zum Beispiel war es auf einer Reise, in der die Gruppe durch eine Familie der Gemeinde betreut wurde, nicht möglich, daß einzelne Teilnehmerinnen Spaziergänge ohne männliche Begleitung machten; auch die Bezahlung unserer Einkäufe wurde durch unseren Gastgeber erledigt.

Studienreisen in die Türkei – noch zeitgemäß?

Im allgemeinen löst die Ankündigung der Lehrerin oder des Lehrers: „Ich fahre in den Herbstferien in die Türkei“, bei den türkischen Kindern in der Klasse Begeisterung aus. Die Lehrerin signalisiert auf diese Weise, daß sie sich für die Heimat einiger ihrer Schülerinnen und Schüler interessiert, sie schafft ein Stück Gemeinsamkeit zwischen ihnen und sich selbst. Mancher Lehrer war allerdings enttäuscht, wenn er nach der Rückkehr den Kindern die mitgebrachten Fotos zeigte. Häufig waren die Schülerinnen und Schüler entsetzt darüber, daß alte Häuser, Eselskarren, Schafherden, bettelnde Kinder und kaputte Straßen auf den Bildern zu sehen waren, eben das, was für die Lehrer fremdartig, pittoresk und faszinierend gewesen war. „Warum haben Sie nicht die schöne Türkei fotografiert?“, fragen die Kinder und meinen die Hochhäuser und die modernen Städte der Türkei. Sie wollen sich nicht vor ihren Mitschülerinnen und Mitschülern schämen, ihr Land soll nicht minderwertig gegenüber der Bundesrepublik

Deutschland dargestellt werden. Deshalb begeistern die Bilder von den Moscheen, von Istanbul und Ankara, vom Meer und von den Bergen.

Die Türkei hat für die Kinder von heute eine andere Bedeutung als für die Kinder auf der Höhe der Arbeitsmigration und zu Beginn der Exkursionen von Lehrerinnen und Lehrern in die Türkei. Die meisten von ihnen kennen das Land ihrer Eltern und Großeltern im wesentlichen aus Erzählungen, aus Videofilmen und aus den Sommerferien. Häufig ist das Bild von der Türkei idealisiert, denn es ist das Land, in dem sie sich freier bewegen können als zu Hause, das Land in dem die Zukunftsträume der Familie verwirklicht werden sollen. Exkursionen in die Türkei eignen sich heute nicht mehr dazu, die Sozialisation türkischer Kinder, die deutsche Schulen besuchen, kennenzulernen; die Lebensbedingungen in einer deutschen Großstadt unter dem Einfluß des Ausländergesetzes und sozialer Diskriminierung unterscheiden sich völlig von den Sozialisationsbedingungen eines Kindes in einem türkischen Dorf. Die Türkei kennenzulernen, bedeutet jedoch immer noch, sich mit einem Ausschnitt der Lebenswelt von Migrantenfamilien aus diesem Land auseinander zu setzen und hat insofern ihren Sinn für die Lehrerinnen und Lehrer dieser Kinder. Weiterhin drückt sich darin, ebenso wie im Lernen der türkischen Sprache, auch die Wertschätzung der Kultur von Menschen aus der Türkei aus. Dies ist gegen die Gefahr abzuwägen, auf die oben schon hingewiesen wurde, daß durch Studienreisen kulturalistisches Denken hervorgebracht und unterstützt werden kann, in dem politisch und sozial verursachte Probleme in Deutschland bis hin zu mangelndem Schulerfolg der Kinder mit „Andersartigkeit“ oder „kulturspezifischem Verhalten“ der Migranten erklärt werden. Ziel und Verlauf einer Studienfahrt in die Türkei sind deshalb heute nicht mehr mit dem Erwerb von landeskundlichem Wissen zu verbinden, sondern dienen in erster Linie dazu, die Lehrerinnen und Lehrer selbst interkulturelle Lernerfahrungen machen zu lassen. So orientieren sie sich an der Aufgabe der interkulturellen Erziehung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland.

Literatur

Abenteuer Türkei. Reportagen und Eindrücke. 1982, Hamburg: Selbstverlag

Aktaş, Yaşar, 1985: Das Bildungswesen in der Türkei. Schulen, Universitäten und Dorfinstitute. Berlin: EXpress-Edition

Bericht von einer ungewöhnlichen Klassenreise (o. J. 1982), geschrieben von P. Krause, B. Royek und den Schülern der Klasse 9 der Schule Slomanstieg, Hamburg: Selbstverlag

Bericht über ein Pilotprojekt Lehreraustausch Hamburg – Ankara 1. 5.–2. 6. 1989. Hamburg: mimeo

- Claßen, G., 1990: „Was im Betrieb die Arbeitssicherheit, ist bei den Türken die Gastfreundschaft.“ Auszubildende auf einer Türkeireise. In: *Gemeinsam* 18, S. 43–44
- Deutsch-Türkische Freundschaft, 1987: Bericht über eine Projektreise der Klasse 11b des Gymnasiums Billstedt, Hamburg. o. O. o. J. mimeo
- Die Zusatzausbildung von Lehrern für Schüler verschiedener Muttersprache in der Erprobung. Erste Ergebnisse und Erfahrungen. uni hh reform Nr. 16 (1983), Hamburg: Pressestelle der Universität Hamburg
- Elle, Adelheid, 1985: „Sie müssen sich anpassen.“ Besuch des „Üsküdar Anadolu Lisesi“. In: *Bizim Almanca, Unser Deutsch H. 7*, S. 21–23
- Hebenstreit, Sabine, 1986: Frauenräume und weibliche Identität. Ein Beitrag zu einem ökologisch orientierten Perspektivenwechsel in der sozialpädagogischen Arbeit mit Migrantinnen. Berlin: EXpress Edition
- Heyn, Elfriede & Schäth, Esther, 1985: Sprach- und Landeskundekurs in der Türkei. Erfahrungsbericht über eine Exkursion. Kassel: mimeo
- Hohmann, Manfred, 1989: Interkulturelle Erziehung – eine Chance für Europa? In: Manfred Hohmann/Hans H. Reich (Hg.), *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung*. Münster: Waxmann, S. 1–32
- Lubig, Evelin, 1988: Wie die Welt in das Dorf und das Dorf in die Welt kam. Transformation ökonomischer und sozialer Strukturen in einem türkischen Dorf. Saarbrücken: Breitenbach
- Narli, ein Dorf am Marmarameer. Eine Projektreise des Jahrgangs 10 der Gesamtschule Wilhelmshburg im September. Hamburg: Selbstverlag 1987
- Reisebericht (1992) der Klasse 11 ASa der Robert-Koch-Oberschule, Berlin, o. O., o. J. Selbstverlag
- Scheinhardt, Hartwig (o. J.): Zur Entwicklung eines didaktischen Konzepts von Auslandsaufenthalten im Studiengang „Lehrer für Kinder mit fremder Muttersprache“. Landau/Germersheim: mimeo
- Schiffauer, Werner, 1987: Die Bauern von Subay: Das Leben in einem türkischen Dorf. Stuttgart: Klett-Cotta
- Sen, Sühan, 1983: Die Türken aus Deutschland ... Gedanken zu einer Exkursion in die Heimat. In: *Erziehung und Wissenschaft* 11/1983, S. 18–20
- Studienreisen in die Türkische Republik. Erlebnisse von Lehrern und landeskundliche Informationen (1985). NLI Berichte 25. Hildesheim: Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung
- Thomas, Alexander (Hg.), 1988: Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch. Saarbrücken – Fort Lauderdale: Breitenbach
- Türkei. Erfahrungen einer ungewöhnlichen Projektreise. Schule Bunatwiete/Maretstr. Hamburg: Selbstverlag

Werkstatt Schule Nr. 18/1988: Merhaba, Arkadaş! Eine Gruppe deutscher und türkischer SchülerInnen besucht ihre Partnerschule in der Türkei. Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung