

Uysal, Yasar

Lernen und interkulturelle Erziehung. Der Beitrag der Schule zum Schulerfolg türkischer Schüler

Die Deutsche Schule 94 (2002) 4, S. 457-470



Quellenangabe/ Reference:

Uysal, Yasar: Lernen und interkulturelle Erziehung. Der Beitrag der Schule zum Schulerfolg türkischer Schüler - In: Die Deutsche Schule 94 (2002) 4, S. 457-470 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275308 - DOI: 10.25656/01:27530

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275308>

<https://doi.org/10.25656/01:27530>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird 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 der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Yasar Uysal

Lernen und interkulturelle Erziehung

Der Beitrag der Schule zum Schulerfolg türkischer Schüler

Türkische Schüler bilden die größte Gruppe unter den Migrantenkindern im deutschen Schulsystem. Mehr als 40% aller ausländischen Schüler an allgemein bildenden Schulen hatten im Schuljahr 2000/01 die türkische Staatsangehörigkeit¹ (vgl. Statistisches Bundesamt 2002, S. 127 ff.). Deshalb geraten sie in der schulpolitischen Diskussion um den mangelnden Schulerfolg von Migrantenkindern verstärkt ins Blickfeld.

Laut PISA-Studie ist die mangelnde *Sprachkompetenz* die entscheidende Hürde in ihrer *Bildungskarriere*. Davon ist in der Bildungspolitik allerdings schon seit Jahrzehnten die Rede. Und aus diesem Grund wurden damals und werden heute schulische Fördermaßnahmen verstärkt auf die Sprachförderung in deutscher Sprache ausgerichtet. Trotz dieser Maßnahmen ist es nicht gelungen, die Schulsituation türkischer Schüler grundlegend zu verbessern.

Um sich dieses Phänomen zu erklären und um die eigenen Förderkonzepte nicht in Frage zu stellen, wird versucht, die Gründe im *häuslichen Sprachgebrauch* zu finden: „Sie gucken ja zu Hause nur türkisches Fernsehen.“ „Sie sprechen ja zu Hause nur Türkisch.“ Aus Ratlosigkeit gehen einzelne Lehrer sogar so weit, türkischen Schülern zu verbieten, auf dem Schulhof Türkisch zu sprechen. Ist demnach etwa das Sprechen der eigenen Muttersprache für türkische Kinder ein Hindernis zum Erlernen der deutschen Sprache und damit auf dem Weg zu ihrem Schulerfolg?

Es gibt aber türkische Schüler, die mit der deutschen Sprache kaum Probleme haben und gute Schulabschlüsse erreichen. Was unterscheidet diese Schüler von der großen Gruppe mit Sprachproblemen, die wenig Chancen auf eine erfolgreiche Bildungskarriere haben? Sprechen sie zu Hause überwiegend Deutsch? Werden bei ihnen vornehmlich deutschsprachige Fernsehprogramme eingeschaltet und deutsche Zeitungen gelesen? Wie andere versuche ich, Antworten auf diese und ähnliche Fragen zu finden.

In einer 1998 veröffentlichten *Untersuchung* bin ich diesem Aspekt nachgegangen. Die in der Untersuchung befragten *Gymnasiasten* und *Hauptschüler* gaben an, daheim durchweg Türkisch zu sprechen und türkischsprachige Fernsehsender einzuschalten. In den Familien beider Schülergruppen werden hauptsächlich türkische Zeitungen gelesen. Zudem lebten beide Schülergruppen in türkischen Ballungsgebieten und gaben an, ihre besten Freunde sind Türken.

1 Nicht erfasst sind hier türkische Schüler, die inzwischen die deutsche Staatsangehörigkeit angenommen haben.

Ähnliches erfahre ich aus meiner eigenen Umgebung und von den Schülern der Gesamtschule, an der ich arbeite. Auch dort sprechen sowohl die leistungsstarken als auch die leistungsschwachen zu Hause überwiegend Türkisch. Bei ihnen wird so gut wie nie ausschließlich Deutsch gesprochen. Fast alle Familien empfangen türkische Sender, und die meisten konsumieren türkische Fernsehprogramme. Viele von ihnen, die zu Hause Zeitung lesen, lesen türkische Zeitungen. Sie hören auch bevorzugt türkische Popmusik und schwärmen für türkische Popstars und türkische Fußballmannschaften. Es gibt übrigens nur wenige Schüler, die zu Hause keine türkischen Programme empfangen, unter diesen sind allerdings solche mit besonders wenig Sprachkompetenz in Deutsch und auch in Türkisch anzutreffen. Demnach sind der häusliche türkische Sprachgebrauch und der türkische Medienkonsum, anders als oft behauptet, kein Grund für mangelhafte Deutschkenntnisse bei türkischen Schülern. Bei der Suche nach Lösungen für die Schulprobleme türkischer Schüler werden Sprachprobleme isoliert von anderen sozialen Faktoren betrachtet. Die Sprachprobleme türkischer Schüler sind eine Folgeerscheinung ihrer gesamten Lebenssituation.

1. Soziale Herkunft und Bildungschancen

Die soziale Herkunft von Schülern stellt in Deutschland eine wichtige Determinante für ihre schulische und berufliche Entwicklung dar. Trotz Bildungsreform und Bildungsexpansion bleiben die Chancen im Bildungssystem schichtenspezifisch verteilt. Auch heute besuchen weit weniger Arbeiterkinder als Beamten- und Angestelltenkinder ein Gymnasium. Die meisten Arbeiterkinder gehen zur Hauptschule (vgl. Köhler u.a. 1992, S.45; Klemm u.a. 1995, S. 222; Lersch 2001, S. 147).

Warum sollte das bei türkischen Schülern anders sein? Der Anteil türkischer Schüler ist an Hauptschulen deshalb so hoch, weil sie überwiegend aus Arbeiterfamilien kommen.

Betrachten wir die soziale Zusammensetzung der türkischen Bevölkerung in Deutschland, wird deutlich, dass die Arbeiter mit 65% die größte Gruppe unter den türkischen Erwerbstätigen bilden. Nur 10% von ihnen sind Angestellte. Etwa 22% der Türken sind arbeitslos (vgl. Statistisches Bundesamt 2001, S. 12). Es ist davon auszugehen, dass in dieser Gruppe ein großer Anteil arbeitsloser Arbeiter anzutreffen ist.

Bei der deutschen Bevölkerung sieht das ganz anders aus. Die Arbeiter bilden heute mit 32% im Gegensatz zu den 60er Jahren nicht mehr die größte Gruppe unter den Erwerbstätigen (vgl. Hansen u.a. 1998, S. 64; Statistisches Bundesamt 2001, S. 106).

Es gibt leider keine statistischen Daten über die soziale Herkunft türkischer Schüler an weiterführenden Schulen. Meinen Erfahrungen in meinem privaten und schulischen Umfeld nach, besuchen Kinder aus türkischen Familien mit einer guten Schul- und Berufsbildung in der Regel das Gymnasium oder zumindest die Realschule. Ich kenne keinen türkischen Akademiker, dessen Kinder die Hauptschule besuchen.

Auch unter den in meiner Untersuchung befragten Schülern gab es nur einen einzigen Hauptschüler, dessen Vater in der Türkei studiert hat. Alle anderen

Akademikerkinder besuchen das Gymnasium. So ist der mangelnde Schulerfolg türkischer Kinder, wie auch bei deutschen Kindern, in erster Linie einzubetten in die allgemeine Ungleichheit der Bildungschancen innerhalb der sozialen Schichten, insbesondere in die der Benachteiligung der Arbeiterkinder. Unabhängig von der Nationalität laufen Kinder aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien Gefahr, *nicht ausreichend auf die schulische Umwelt vorbereitet* zu werden. Die kognitiven Startbedingungen in das Schulsystem sind bei günstigem Sozialniveau weit besser als bei ungünstigem. Auch die Lernvoraussetzungen, nicht nur im kognitiven, sondern auch im sozialen Bereich, sind insgesamt umso günstiger, je höher der Sozialstatus zu bewerten ist. Demnach wirken die Bedingungsfaktoren des Elternhauses auf die Leistungsfähigkeit der Kinder hemmend oder fördernd (vgl. Hansen u.a. 1998, S. 73 ff.; Müller u.a. 1994, S. 1 ff.).

Es wäre nun herauszufinden, ob deutsche und türkische Arbeiterkinder ihre Bildungschancen unterschiedlich wahrnehmen. Richten wir den Fokus auf die Gruppe der Arbeiterkinder an Gymnasien. Mit Hilfe der Mikrozensushebung 1989 wurde die soziale Herkunft 13- bis 14-jähriger Gymnasiasten untersucht und dabei festgestellt, dass der Anteil der Arbeiterkinder an Gymnasien 17,1% beträgt (vgl. Rolff u.a. 1990, S. 60). Wie oben genannt, liegen mir keine statistischen Daten über die soziale Herkunft türkischer Schüler vor. Untersucht wurde aber die soziale Herkunft ausländischer Studenten aus typischen Anwerbeländern, undifferenziert nach deren Nationalität. Demnach ist das Bildungsniveau der ausländischen Bildungsinländer niedriger als das der Eltern der deutschen Studenten. Die weit überwiegende Anzahl der ausländischen Studenten (77%) stammt aus Arbeiterfamilien. Das trifft nur auf 17% der deutschen Studenten zu (vgl. Schnitzer u.a. 1996, S. 22 ff.).

Auch aus meiner Untersuchung geht hervor, dass ein großer Teil der befragten türkischen Gymnasiasten aus Arbeiterfamilien stammt. Mehr als 45% der Väter der Gymnasiasten haben höchstens einen Grundschulabschluss und sind als Arbeiter tätig. Der Anteil der Mütter mit höchstens einem Grundschulabschluss liegt sogar bei 69%. Sie sind zum großen Teil als Hausfrau oder als Arbeiterin tätig.

Auch an der Gesamtschule, an der ich arbeite, gibt es einen hohen Anteil türkischer Schüler. Die überwiegende Mehrheit stammt, unabhängig davon, ob sie leistungsstark sind und ein Abitur in Aussicht haben oder ob sie leistungsschwach sind, aus Arbeiterfamilien. Wenn man diese Daten betrachtet und von der Tatsache ausgeht, dass der größte Teil türkischer Familien in Deutschland aus Arbeiterfamilien besteht, kann davon ausgegangen werden, dass ein sehr großer Teil türkischer Gymnasiasten in der Bundesrepublik aus Arbeiterfamilien stammt. Das lässt die Vermutung zu, dass der Anteil von Arbeiterkindern unter den türkischen Gymnasiasten weit höher ist, als der Anteil von Arbeiterkindern unter den deutschen Gymnasiasten.

Was heißt das nun? Die Schul- und Berufsbildung türkischer Eltern, vor allem des Vaters, hat einen bedeutenden, aber keinen ausschließlichen Einfluss auf die Schullaufbahn ihrer Kinder in Deutschland. Demnach behindert eine geringe Schul- und Berufsbildung der Eltern nicht notwendigerweise eine erfolgreiche Schullaufbahn türkischer Schüler in Deutschland.

2. Schulerfolg trotz niedriger elterlicher Schul- und Berufsbildung

Gibt es neben der Schul- und Berufsbildung der Eltern noch andere Bedingungsfaktoren, die die Schullaufbahn hemmend oder fördernd beeinflussen? Den Eltern einer Gruppe von Schülern gelingt es offensichtlich *trotz niedriger Schul- und Berufsbildung*, ein häusliches Klima zu schaffen, das den Schulerfolg ermöglicht. Wie schaffen sie es? Welche anderen Bedingungsfaktoren gibt es noch? Worin unterscheiden sich die häuslichen Bedingungen türkischer Schüler?

In meiner 1998 durchgeführten Untersuchung bin ich zu folgendem Ergebnis gekommen: Türkische Hauptschüler und türkische Gymnasiasten unterliegen unterschiedlichen Sozialisierungseffekten. Bei ungünstigem sozialen, kulturellen und ökonomischen Milieu treten Misserfolge bei ihnen ein:

Die Gymnasiasten kommen, unabhängig davon, ob ihre Eltern Akademiker oder Arbeiter sind, aus kleinen Familien und wohnen nicht in beengten Wohnverhältnissen. Sie werden selten zur Hausarbeit herangezogen. Ihre Eltern verfolgen weniger traditionelle und autoritäre Erziehungsziele und sind nicht so eng an die Religion gebunden. Sie ermöglichen ihren Kindern mehr Freiraum für individuelle Handlungen im Freizeitbereich. Die Gymnasiasten selbst sind toleranter und offener auch deutschen Gleichaltrigen gegenüber.

Interessanterweise besuchen auch die Geschwister dieser Schülergruppe häufig das Gymnasium oder die Hochschule. Diese Beobachtungen mache ich auch bei meinen Schülern an der Gesamtschule. Die Schulkarriere von Geschwisterkindern verläuft auch hier in der Regel gleich. Neben dem Bildungsstand der Eltern gibt es also noch zwei wesentliche Faktorenbündel, die den Schulerfolg türkischer Schüler in Deutschland hemmen oder fördern.

Zum einen sind es die innerfamiliären Lebensbedingungen wie Wohnungsgröße, Geschwisterzahl, eigener Lernplatz, die Erziehungsziele und das Erziehungsverhalten der Eltern, zum anderen außerfamiliäre Faktoren wie Freizeitgestaltung, soziale Kontakte und Wohlbefinden des Kindes in der deutschen Gesellschaft, die Einfluss auf die Schulkarriere haben.

Zu den außerfamiliären Faktoren gehören auch *die gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen* für türkische Migrantenkinder in Deutschland. Ausgrenzung, Stigmatisierung, offene und versteckte Fremdenfeindlichkeit, Chancenungleichheit bei der Wohnungs- und Arbeitsuche usw. sind die Probleme, von denen die Schüler und ihre Familien mehr oder weniger gleich betroffen sind. Die Unterschiede entstehen vornehmlich in der Auseinandersetzung mit diesen vorgefundenen Gegebenheiten. Demzufolge nehmen die innerfamiliären Lebensbedingungen eine Schlüsselposition in der Schullaufbahn türkischer Kinder ein.

Eine Gruppe von Eltern, unabhängig von ihrer Schul- und Berufsbildung, schafft es bewusst, das häusliche soziale Milieu so zu gestalten, dass ihre Kinder gute Lernvoraussetzungen vorfinden können. Das gelingt ihnen über ihre große normative, religiöse und zivilgesellschaftliche Toleranz, die sie auch ihren Kindern vermitteln. Aber einer größeren Gruppe gelingt es nicht, eine angemessene Lernatmosphäre zu schaffen, weil es ihnen nicht möglich ist, sich von ihrer konservativen Denkweise zu lösen.

Eine starke Religiosität, gebunden an die traditionelle Orientierung, birgt vor allem bei Familien mit niedrigem Bildungsniveau die Gefahr einer gewissen Modernitätsfeindlichkeit. In solchen Familien erwerben die Kinder nicht die Fähigkeit eigene (Über-) Lebensstrategien und eine Handlungskompetenz zu entwickeln um sich in der Gesellschaft zurechtzufinden, sondern sie werden zu passiven, ängstlichen, schicksalsfürchtigen, in sich verschlossenen Mitgliedern am Rande dieser Gesellschaft.

Die *innerfamiliären Lebensbedingungen* schaffen die Grundlage für die Auseinandersetzung mit den vorgefundenen außerfamiliären Gegebenheiten. Sie sind richtungswisend und lenken die persönlichen Interessen, Wertvorstellungen, Vorlieben und Entscheidungen des einzelnen Schülers. Die häuslichen Bedingungen haben Einfluss auf die gesamte Sozialisation der Kinder und damit auch auf ihr soziales Leben außerhalb der Familie. Insgesamt positive innerfamiliäre Bedingungen bringen die Kinder dazu, die Fähigkeit zu entwickeln, mit den sich teilweise widersprechenden deutschen und türkischen Norm- und Wertvorstellungen umzugehen und ihre bikulturelle Umgebung positiv zu verarbeiten.

Diese Kinder haben im Gegensatz zu den zuvor beschriebenen die Chance, Lebensstrategien und eine Handlungskompetenz zu entwickeln, soziale und individuelle Probleme, die aus ihrer Minderheitensituation erwachsen, zu bewältigen und sich in der deutschen Gesellschaft zurechtzufinden. Auf mögliche Diskriminierung reagieren sie mit weniger Resignation und Rückzug in die eigene ethnische Gruppe. Auch sind sie widerstandsfähiger gegen Verletzungen, die aus ihrer Minderheitensituation resultieren.

Die individuelle Entwicklung der türkischen Kinder und Jugendlichen in Deutschland ist beeinflusst durch deutsche und türkische Elemente (islamisch-türkische und christlich-abendländische) und ihre Repräsentanten (deutsche Schulen und Kindergärten, türkische Moscheen und Koranschulen, deutsche und türkische Medien, deutsche und türkische Freunde, Sportvereine, türkische Popmusik u.Ä.) So ist ihr alltägliches Leben gekennzeichnet durch den ständigen Wechsel der relevanten Werte- und Normensysteme, die zueinander in Widerspruch stehen können.

Die Fähigkeit, die Kinder entwickeln, um mit diesen Widersprüchen leben zu können, hat einen positiven Einfluss auf ihre Schullaufbahn. Gelingt es ihnen nicht, diese Fähigkeiten zu entwickeln, sind sie orientierungslos und überfordert von ihrer bikulturellen Lebenssituation.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Ursache für das Schulproblem türkischer Schüler in erster Linie in der allgemeinen schichtspezifischen Chancenungleichheit im Bildungssystem zu finden ist. Neben ihrer schichtspezifischen Benachteiligung sind türkische Schüler und ihre Familien, noch durch gesellschaftliche Diskriminierung, die aus ihrem Stigma als Ausländer resultiert, benachteiligt. Die Schule soll sich in ihren Bemühungen nicht isoliert von sozialen und gesellschaftlichen Faktoren an deutsch-sprachlichen Defiziten orientieren, und sie als Ursache für den mangelnden Schulerfolg türkischer Kinder sehen. Sprachprobleme sind die Folgeerscheinung der Gesamtproblematik türkischer Kinder in Deutschland.

Richtig ist, für Kinder aus türkischen Familien ist mangelnde Sprachkompetenz die entscheidende Hürde in ihrer Bildungskarriere! Richtig ist auch, dass

vom ersten Schul- oder gar Vorschulalltag an die deutsche Sprachkompetenz zu fördern ist! An dieser Stelle darf aber nicht der Fehler gemacht werden, das Symptom zur Ursache zu erklären. Bei der Entwicklung von Förderkonzepten soll die gesamte und besondere Lebenssituation türkischer Schüler berücksichtigt werden. Die Schule muss Überlegungen anstellen darüber, wie sie die Eltern für die Bildung ihrer Kinder gewinnen kann. Sie muss überlegen, wie sie Anschluss an die Eltern findet. Wie kann Schule auf die Eltern zugehen? Wie kann sie Hilfe ohne erhobenen Zeigefinger leisten? Und: Wie kann die Schule den Eltern, aber vor allem den Schülern signalisieren: Ihr seid hier mit eurem Anderssein, mit eurer Vielseitigkeit willkommen?

3. Konsequenzen für den Schulalltag

Bei der Analyse der Bildungssituation türkischer Schüler wurde deutlich, dass es ein breites Spektrum von Ursachen für ihre Schulprobleme gibt. Sie können deshalb nur sehr komplex angegangen und bearbeitet werden. Hier ist nicht allein die Schule gefordert. Diese Probleme müssen auf allen Ebenen der Gesellschaft, der politischen, der zwischenmenschlichen, der familiären und auch der schulischen Ebene konsequent bearbeitet werden.

Es stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten die Schule hat, um die Schullaufbahn türkischer Kinder positiv zu beeinflussen. Die Benachteiligung einer Gruppe türkischer Kinder im Bildungsbereich kann *nicht allein durch isolierte schulische Fördermaßnahmen*, wie zusätzliche Sprachförderung und Hausaufgabenhilfe, aufgefangen werden. Eine solche Förderung ändert wenig an der Gesamtproblematik der benachteiligten Gruppe türkischer Kinder und Jugendlicher. *Dabei werden die Symptome und nicht die Ursachen bekämpft.*

Vor der Entwicklung von Förderkonzepten sollten das gesamte (Lern-)Umfeld und die biographischen Hintergründe der Schüler betrachtet und analysiert werden. Dabei soll die Aufmerksamkeit sich nicht allein auf die Defizite, sondern vor allem auch auf die vorhandenen Kompetenzen der Kinder richten. Die Förderkonzepte sollten auf dem pädagogischen Grundsatz basieren: *Zentral für die Leistungsfähigkeit von Menschen ist ihr Selbstwertgefühl.* Schule und Lehrer müssen den Schülern vermitteln: *„Ich akzeptiere dich, wie du bist!“* nicht nur mit Mängelliste, sondern mit Respekt vor den vorhandenen Fähigkeiten. *Schülern muss Kompetenz zugeschrieben werden*, denn sie können nur so leistungsfähig sein, wie man sie leistungsfähig sein lässt.

Die vorhandenen Kompetenzen müssen für die Gruppe der Gleichaltrigen sichtbar gemacht werden, damit die Schüler die Chance haben, zu zeigen, was sie können. So können sie doch, wenn auch nicht perfekt, zwei oder manchmal auch drei oder vier Sprachen sprechen oder verstehen. Das ist eine Fähigkeit, die sie ihren deutschen Mitschülern voraus haben.

Sie muss von den Lehrern erkannt und für die Mitschüler transparent gemacht werden. In diesem Sinne könnte z.B. in der Grundschule eine Art „Stadtteil-erkundung“ durchgeführt werden. Dabei könnte vielleicht ein türkischer Schüler, der ansonsten Schwierigkeiten beim Schreiben hat, ein Interview mit dem Änderungsschneider in dessen Sprache führen und die Antworten den deutschen Kindern übersetzen. Diese konnten wohl die Fragen überlegen, aber das Interview hätten sie nicht führen können. Das wäre auch ein Beispiel für den alten pädagogischen Grundsatz, die Schüler dort abzuholen, wo sie stehen.

3.1. Förderung der Muttersprache

Die *Zuschreibung von Kompetenz* soll eine Grundlage der zu entwickelnden Förderkonzepte sein. Es soll nicht der Eindruck entstehen, dass an vorhandenen Defiziten nicht gearbeitet werden muss. Selbstverständlich müssen sprachliche Unzulänglichkeiten angegangen werden, aber immer unter Berücksichtigung der eben beschriebenen Grundsätze. Selbstverständlich ist das Beherrschen der deutschen Sprache eine unabdingbare Grundvoraussetzung für Schulerfolg. Die Frage ist, wie dieses Ziel erreicht werden kann.

Eine wichtige Voraussetzung dafür ist *die frühzeitige Einbeziehung der türkischen Muttersprache*, um parallel oder nachfolgend Deutsch als schulische Verkehrssprache zu erwerben. Viele Schüler beherrschen ihre eigene Muttersprache oft nur ungenügend. Ihre Kommunikation findet in einer fehlerhaften Umgangssprache, zum Teil in einer deutsch-türkisch gemischten Sprache statt, die von der türkischen Hochsprache weit entfernt ist. Die Schüler haben Probleme sowohl im Deutschen als auch im Türkischen und entwickeln *eine doppelseitige Halbsprachigkeit*.

Es ist schon lange bekannt, dass das Individuum die Zweitsprache mittels Fähigkeiten und Fertigkeiten erwirbt, die es beim Erwerb der Muttersprache entwickelt hat (vgl. Fthenakis 1981, S. 33ff). Die vorhandenen Probleme der türkischen Kinder im Zusammenhang mit ihrer Muttersprache im Schulalltag werden übersehen. Die Zweitsprache Deutsch wird als Zielsprache ohne Berücksichtigung der Muttersprache in den Mittelpunkt gestellt. Selbst in speziell entwickelten Deutschfördermaßnahmen für türkische Schüler wird die türkische Muttersprache außen vorgelassen. Es widerspricht den Spracherfahrungen der Kinder, Lernprozesse einseitig auf die eine oder andere Sprache zu reduzieren. Dabei bleibt ein Teil ihrer Fähigkeiten unbeachtet.

Die Sprachfähigkeit der türkischen Kinder ist unteilbar. Diese Feststellung entspricht auch meinen Erfahrungen als Lehrer. Diejenigen Schüler, die eine hohe Sprachfähigkeit in Türkisch haben, haben in der Regel keine Probleme in Deutsch. Allerdings werden von Lehrern im Schulalltag selten Zusammenhänge gesehen zwischen Schwierigkeiten in der deutschen und der türkischen Sprache. Gut gemeinte Deutschförderprogramme ohne Einbeziehung der Muttersprache werden wirkungslos bleiben und Frustrationen bei Lehrern und Schülern hinterlassen.

Seit August 2000 gilt ein verbindlicher *Lehrplan für den Muttersprachunterricht in NRW*. Er versteht sich als Angebot für Schüler, die zweisprachig in der Lebensmittelpunktsprache Deutsch und in einer anderen Sprache aufwachsen. Schulministerin Behler sagt dazu in ihrem Vorwort: „Wer seine Muttersprache in Wort und Schrift beherrscht, wird auch zügig und gründlich Deutsch lernen“. Die zentrale Bedeutung der Muttersprache für den Erwerb der deutschen Zweitsprache ist aber noch nicht in das Bewusstsein der türkischen Eltern und insbesondere nicht in den Schulalltag gedrungen. Es ist sehr schwierig, Kindern, die mit geringen Kenntnissen in Deutsch und in ihrer Muttersprache Türkisch in die Schule kommen, nur auf Deutsch Lesen und Schreiben beizubringen. Sinnvoll wäre es, sie parallel auch in ihrer Muttersprache zu alphabetisieren. Aus vielschichtigen Gründen wird der Muttersprachunterricht diesen Anforderungen nicht gerecht.

Meinen Erfahrungen nach wechseln viele Schüler, ohne in Türkisch lesen und schreiben zu können, in die Sekundarstufe I. Mit einer gezielten Sprachförderung sollte daher schon vor der Grundschulzeit begonnen werden. Es wäre zu überlegen, in türkischen Ballungsgebieten ein (obligatorisches) *Vorschuljahr* für türkische Schüler einzurichten. Hier sollte die Sprachförderung parallel in beiden Sprachen mit der je gleichen Stundenanzahl und mit gleichen Lernzielen betrieben werden.

In die vorhandenen Deutschförderkonzepte muss die Muttersprache einbezogen werden. Die Rahmenbedingungen des Türkischunterrichts müssen endlich, wie schon lange gefordert, verbessert werden. *Türkisch braucht einen festen Platz in Regelstundenplan*. Es soll nicht mehr in den Nachmittagsstunden und in Konkurrenz zu anderen attraktiven AG-Angeboten stattfinden.

Im Zusammenhang mit der Wahl des Wahlpflichtfaches ab der 7. Jahrgangsstufe muss den türkischen Schülern Gelegenheit gegeben werden, Türkisch als gleichberechtigtes Fach neben den anderen versetzungsrelevanten Fächern zu wählen. Dazu sollten sie von der Schule und den anderen Fachlehrern ermuntert werden. Bei der Wahl der zu unterrichtenden Fremdsprachen sollte der Blick nicht nur in die weite Welt, sondern *auch in die eigene Schule* und auf eigene Potentiale gerichtet werden.

Die *Migrantensprachen* sollten als schulische *Fremdsprachen* anerkannt werden, um es den Schulen im Sinne der interkulturellen Erziehung möglich zu machen, *die Sprachenvielfalt ihrer Schüler* aufzugreifen.

Auch *deutsche Schüler* sollten die Gelegenheit haben, z.B. Türkisch als 2. Fremdsprache wählen zu können. Wann, wo und wie oft hat ein Schüler schon die Möglichkeit, z.B. seine Französischkenntnisse anzuwenden? Deutsche Schüler, die Türkisch lernen, haben diese Gelegenheit alltäglich in der Schule mit ihren Schulkameraden, zu Hause mit den Nachbarn, beim Einkauf im türkischen Laden mit der Frau an der Kasse. Damit würden die Migrantensprachen bei den Muttersprachlern, aber auch in den Köpfen der deutschen Schüler aufgewertet werden.

In der Grundschule und in den weiterführenden Schulformen sollte sich *der türkische Muttersprachunterricht* mit seinen Lernzielen stark an den Lernzielen des Deutschunterrichts (Spracherziehung) orientieren. So können den Schülern Transferleistungen und die bewusste Koordination beider Sprachen möglich werden. Die vorhandenen Fachkräfte sollten dahingehend fortgebildet werden. Der Türkischunterricht darf kein von allen Blicken abgeschirmtes Insel-dasein führen. Die geforderten Lernziele und Inhalte müssen für alle Beteiligten (Schüler, Lehrer, Eltern) transparent und sichtbar sein. Hier sind die Fachkräfte für Türkisch, aber auch die anderen Fachlehrer gefordert. *Die Türkischlehrer* müssen auf ihre Kollegen zugehen, und diese müssen ein Interesse am Türkischunterricht entwickeln. Der Lehrplan für den Muttersprachunterricht in NRW wird der Bedeutung der Muttersprache durchaus gerecht: Gearbeitet werden muss allerdings an der Umsetzung des Lehrplans.

3.2. Dialog zwischen Schule und Eltern

Die benachteiligten türkischen Kinder und Jugendlichen sollen nicht isoliert von ihren Eltern in den Mittelpunkt der Hilfemaßnahmen gestellt werden. *Die*

Eltern sollten in die Verantwortung für die Schulkarriere ihrer Kinder eingebunden werden. Meinen eigenen Erfahrungen in Gesprächen mit türkischen Eltern und Lehrerkollegen nach, haben viele türkische Eltern eine positive Einstellung zur Schule und wünschen sich eine gute Schul- und Berufsausbildung für ihre Kinder, unabhängig von deren Geschlecht.

Sie sind bereit, in die Bildung ihrer Kinder zu investieren. Der Wille und die Bereitschaft, ihre Kinder zu fördern, sind vorhanden, aber es fehlt oft das Wissen, wie sie am sinnvollsten vorgehen können. Hier ist der Anknüpfungspunkt für die Schule, „*die Eltern abzuholen*“, auf sie zuzugehen und *Aufklärungsarbeit* in Bezug auf die Entstehung eines guten häuslichen Bildungsklimas zu betreiben.

Bei den Eltern muss sich ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass die Förderung ihrer Kinder schon im Kleinkindalter beginnen muss. Im bewussten Umgang schon mit Kleinkindern, bei der Wahl von sinnvollem Spielzeug, beim Vorlesen u.Ä. werden Grundlagen und Lernvoraussetzungen für Kinder geschaffen. Diese Aufklärungsarbeit soll von anderen Institutionen der deutschen und der türkischen Gesellschaft mitgetragen werden. An dieser Stelle ist Öffentlichkeitsarbeit gefragt. Es sollte eine systematische *Bildungswerbung* einsetzen. Diese kann durchgeführt werden in Einzelberatungen von Eltern, aber auch durch Presse und Fernsehen. Das Thema soll in die breite Öffentlichkeit getragen und nicht in einer kleinen Gruppe von Pädagogen diskutiert werden.

Dem Dialog der Schulen mit den Eltern kommt eine besondere Bedeutung zu. Ob dieser funktioniert, hängt eng zusammen mit der *Anschlussfähigkeit der Schule* an die familiäre Sozialisation türkischer Schüler. Wie kann die Schule anschlussfähig werden? In den Schulen sollte es Lehrer, Sozialarbeiter geben, die Kenntnisse haben in der türkischen Sprache, von türkischer Kultur und islamischer Religion. Die Einstellung von Lehrern mit Migrationshintergrund wäre sinnvoll.

Allein die Tatsache, dass sie als Lehrer mit Migrationshintergrund unterrichten, hat eine große Bedeutung für die Identifikation der türkischen Schüler. Oft fehlen den Schülern und Eltern solche Vorbilder, die Hemmungen und Unsicherheiten entgegen steuern könnten. Vor diesem Hintergrund wäre es schön, wenn die Schule die vorhandenen Potentiale der ausländischen Lehrkräfte (z.B. Lehrer für Muttersprachunterricht) stärkt und intensiv nutzt.

Bisher sind sie in der Regel nur zuständig für „Ausländer“ und für Übersetzungen. Sie werden nur bei Problemfällen mit ausländischen Schülern hinzugezogen. Ihre Stellung haben sie häufig sowohl am Rande der Schule als auch am Rande des Lehrerkollegiums. Es wäre, wie bereits angedeutet, sinnvoll, sie stärker zur Verantwortung heranzuziehen, sie in den Schulalltag und ins Lehrerkollegium zu integrieren. Bei der Koordinierung von Fördermaßnahmen wäre eine Zusammenarbeit der ausländischen Lehrkräfte mit den deutschen Kollegen besonders wünschenswert.

Ausländische Lehrer könnten verstärkt in die Förderung ausländischer Kinder, z.B. beim Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe, und auch bei der Vorbereitung und Durchführung präventiver Maßnahmen zur Verhinderung von sonderpädagogischen Fördermaßnahmen eingesetzt werden. Ausländische Lehrkräfte werden häufig von ausländischen Schülern und ihren Eltern bei Fragen der Berufsausbildung und der Berufswahlvorbereitung angesprochen. Die-

sen Aufgabenbereich sollten sie gezielt übernehmen. Individuelle Berufswahlorientierung auch in der Muttersprache ausländischer Schüler kann mit ihrer Hilfe verbessert, frühzeitiges Verlassen der Schule verhindert und eine qualifizierte Berufsbildung angebahnt werden.

Das deutsche Schulsystem ist einem Teil der Migranteneltern fremd. Ausländische Lehrer könnten im Rahmen der *Elternarbeit* auf allen Ebenen Aufklärungsarbeit leisten. Sie könnten den Eltern in ihrer Muttersprache grundsätzliche Informationen über das Schulsystem vermitteln, ihnen spezielle Gegebenheiten, z.B. die Wahl des „Wahlpflichtfachs“, erklären und ihnen Fördermaßnahmen und Unterstützungsmöglichkeiten zeigen.

Ausländische Lehrkräfte kennen die sozio-kulturellen Hintergründe zugewanderter Schüler und ihrer Familien. Sie haben gemeinsame (Migrations- und auch Diskriminierungs-) Erfahrungen in der deutschen Gesellschaft, was ihre Verständigung erheblich vereinfacht. So wird für die ausländischen Eltern mit Hilfe ausländischer Lehrer *echte Interaktion* mit der Schule möglich, da die Sensibilität in der Kommunikation gesteigert und Erklärungen auch über Gefühle verstanden werden können.

Die Potentiale der ausländischen Lehrkräfte sollten aber auch für die *Aufklärungsarbeit mit den deutschen Lehrern und Schülern* genutzt werden. Die Kollegen könnten über Sitten und Gebräuche, religiöse Feste (Fasten, Zuckerfest, Opferfest), aber auch über die Lebenssituation von Migrantenfamilien informiert werden.

Alle diese Forderungen sollten aber keine fakultativen Leistungen der ausländischen Lehrkräfte sein. Die Schulen müssen diese Tätigkeiten von ihren Lehrern einfordern. Diese Forderungen setzen allerdings ein hohes Maß an Professionalität und Arbeitseinsatz bei den ausländischen Lehrkräften voraus. Dazu wird es notwendig sein, ausländische Lehrkräfte entsprechend aus- bzw. fortzubilden und sie letztendlich ihrem zusätzlichen Aufgabengebiet und ihrer Profession entsprechend zu honorieren.

3.3. *Interkulturelle Erziehung*

Die Anschlussfähigkeit einer Schule an die familiäre Sozialisation der türkischen Kinder kann durch interkulturelle Bildung gesteigert werden. Insbesondere türkische Migrantenkinder können so auch emotional erreicht werden. Bevor eine Schule sich ein Konzept zur interkulturellen Erziehung erarbeitet, muss dem ein wichtiger Schritt der Selbstprüfung vorausgehen. Die Lehrer sollten sich selbstreflexiv mit ihren deutschen Bewusstseinsinhalten und auch mit ihren bewussten wie unbewussten Vorurteilen auseinandersetzen. Lehrer sind nur Spiegelbilder der deutschen Gesellschaft. Der Eurozentrismus ist eine Grundstruktur dieser Gesellschaft und deshalb auch derer, die im hiesigen Schulsystem arbeiten.

Die Lehrer sollten sich selbst überprüfen und herausfinden, ob sie durch unbewusste Abwertung von anderem Äußeren, ihnen fremden Meinungen und Verhalten nicht zur Unsicherheit mancher türkischer Familien und damit auch zu Schulproblemen beitragen. So ist z.B. das Kopftuchtragen der Mütter oder einzelner türkischer Schülerinnen nicht grundsätzlich ein Symbol ihrer Unterdrückung, die unser Mitleid erfordert, sondern es muss zuerst im Zusammen-

hang mit der türkisch-islamischen Tradition gesehen und als persönliche Entscheidung der Frauen oder Schülerinnen interpretiert werden.

Ebenso verhält es sich mit dem Fasten der Schüler zur Zeit des Ramadan. Viele Schüler sind stolz, endlich zu der Welt der Erwachsenen zu gehören und mitfasten zu dürfen. Eine Missachtung dieser Situation, bzw. ein grundsätzliches Anzweifeln der freien Entscheidung der Schüler, die sich spiegelt in Äußerungen wie: „Die müssen schon wieder fasten“, „In dieser Zeit kann man mit den Schülern nichts anfangen, sie sind ständig müde,“ ist unangebracht.

Nötig ist also eine selbstreflexive Aufklärung eines jeden Lehrers über sich selbst, sein Konzept und die Folgen seines jeweiligen pädagogischen Handelns. Sie müssen überprüfen, ob es in der Schule subtile Benachteiligungen ausländischer Schüler gibt, z.B. beim Übergang von der Grundschule (Schulformempfehlung) in die weiterführende Schule (Ausländerquotenregelung bei der Entscheidung über Schulaufnahme).

Werden die ausländischen Schüler bei der die Schullaufbahn betreffenden Empfehlung eines E- oder G-Kurses mit denselben Maßstäben beurteilt, wie ihre deutschen Klassenkameraden? Kann es passieren, dass ein türkischer Schüler bei derselben Note wie ein deutscher Schüler, die Empfehlung für einen G-Kurs in Englisch erhält, der deutsche Schüler aber die Empfehlung für einen E-Kurs? Kann es sein, dass die einzige Begründung für diese Entscheidung ist: „Er kann das nicht schaffen, er ist mit der Konfrontation mit drei Sprachen überfordert.“? Diese Beispielliste kann beliebig fortgesetzt werden.

Die Schule hat den Auftrag, die Schüler auf das Leben in der Gesellschaft vorzubereiten. Diesem wird die Schule gerecht, wenn die gesellschaftliche Realität mitberücksichtigt und entsprechend gehandelt wird. Innerhalb der deutschen Gesellschaft gibt es viele verschiedene ethnische Gruppen und das Miteinander ist häufig geprägt von Distanz, Vorurteilen und Fremdenfeindlichkeit. Dem zu begegnen, ist auch eine Aufgabe der Schule.

Wesentliche Aufgabe der interkulturellen Erziehung ist die Prävention von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit. Ihre Notwendigkeit hängt nicht davon ab, ob nun ausländische Kinder in einer Schule sind oder nicht. Sie ist überall angesagt, gleich, ob es sich um eine katholische Grundschule auf dem Lande ohne ausländische Kinder handelt oder um eine zentrale Stadtschule mit besonders hohem Ausländeranteil. Sie sollte eine Grundkategorie des Unterrichts überhaupt sein.

Es geht darum, kulturoffenen Unterricht zu machen, den differenzierenden Blick auf verschiedene Sichtweisen von Leben zu lenken und auf die Möglichkeiten, in bestimmten Lebenssituation adäquat zu reagieren. In Stadtteilen, in denen viele Migrantenkinder leben, ist interkulturelle Erziehung besonders gefordert. Das alltägliche Leben ist sehr stark von gegenseitigen Ressentiments geprägt. Dieses Gedankengut tragen die Schüler selbstverständlich auch in die Schule. Bei Problemen und Konflikten muss die Schule das Thema angehen, reagieren, handeln und nicht bagatellisieren oder ignorieren („So etwas gibt es bei uns nicht“, „Der Schüler denkt sich nichts beim Erzählen von Türken- oder Islamistenwitzen, er weiß ja gar nicht, was er redet.“).

Gegenseitige Toleranz und Respekt voreinander, Solidarität, auch mit den Schwächsten der Gesellschaft, Konfliktfähigkeit, Verständnis und Wertschätzung der eigenen und fremder Kulturen sind die Ziele interkultureller Erzie-

hung: Diese Ziele stimmen mit der allgemeinen Werteerziehung überein, die die Schule nie aus den Augen verlieren darf. Die Schüler sollen lernen, interkulturell zu leben. Das heißt: Sie müssen lernen, mit Pluralität und Differenzen wie Divergenzen umgehen zu können.

Die Lerninhalte in der Schule sind weit gehend deutschzentriert. Es wäre wünschenswert, auch die biographischen Hintergründe eines erheblichen Teils der Schüler stärker in die Lerninhalte der Fächer Geschichte, Deutsch, Religion, Literatur, Musik oder Geographie einzubeziehen. Warum kann z.B. nicht der Großvater eines türkischen Schülers in den Geschichtsunterricht eingeladen werden und erzählen, wie und warum er nach Deutschland gekommen ist und wie sein Leben in den ersten Jahren hier aussah? Religiöse und traditionelle Feiertage sollten den anderen Schülern und Lehrern nicht nur bekannt sein, sondern sie sollten auch berücksichtigt und sogar gemeinsam gefeiert werden. Besonders gut in Erinnerung ist mir noch die freudige Verwunderung einer Gruppe von Schülern über eine Gratulation zum Zuckerfest durch einen deutschen Lehrer. Dagegen können türkische Schüler gar nicht vergessen, ihren Mitschülern und Lehrern ein frohes Weihnachtsfest zu wünschen, da sie ja schon die gesamte Adventszeit darauf vorbereitet wurden. Ramadan und das anschließende Zuckerfest haben Parallelen, die thematisiert und einander gegenübergestellt werden könnten.

Das Opferfest, das von Wohlhabenden verlangt, das geschlachtete Tier mit den Armen zu teilen, vermittelt Werte, die auch die christliche Weltanschauung ihr Eigen nennt. Über diese Gemeinsamkeiten zu sprechen, erhöht das Verständnis füreinander und verringert die Distanz. Der Respekt gegenüber den familiären, kulturellen, sozialen und religiösen Wurzeln der Migrantenfamilien sollten Lehrer den Kindern dieser Familien, auch für die Mitschüler sichtbar, zeigen.

Damit werden Voraussetzungen dafür geschaffen, dass der Schüler im Rahmen des Identitätsfindungsprozesses die eigene kulturelle Herkunft nicht verleugnet, weil er sie nicht als minderwertig neben der Majoritätskultur empfindet. Durch Respekt der eigenen Kultur gegenüber erhalten türkische Schüler die Chance, sich mit ihren Eigenschaften angenommen und unter Gleichaltrigen gleichwertig zu fühlen.

Die Schüler sollen sich mit ihrer Kultur und Sprache durch kleine Symbole in den Schulräumen repräsentiert fühlen, aber auch in Büchern, Kassetten und Spielen. In der Galerie der Popstars und Fußballvereine in den Schulklassen sollen türkische Popstars so selbstverständlich neben amerikanischen hängen wie das Bild von Fenerbahçe Istanbul neben dem von Borussia Dortmund. Ebenso selbstverständlich sollten die Bemühungen der Lehrer sein, die Namen ihrer ausländischen Schüler richtig auszusprechen.

4. Empfehlungen und Perspektiven

Die Schulen sind aufgefordert, die interkulturelle Erziehung als Schwerpunkt in ihr *Schulprogramm* und ihr Schulprofil aufzunehmen. Die interkulturelle Bildung ist ein unabdingbarer Teil des Weges in eine zukunftsfähige Schule. Als die sollte sie sich von ihrer monokulturellen Ausrichtung lösen und flexibel sein. Sie sollte aufgreifen, was ihre Kinder an Vielfalt, an Veränderungsmöglichkeiten für deren Weiterentwicklung darstellen. Die Schule muss sich auf

diese Vielfalt einlassen. Sie muss dabei weltanschauliche, kulturelle und biographische Vielfalt zulassen.

Ich meine damit nicht eine individuelle Vielfalt nebeneinander, sondern eine Pädagogik der Vielfalt in der Gemeinsamkeit (vgl. Preuss-Lausitz 2000, S. 38), die auf Solidarität, Respekt und Toleranz beruht. Der Respekt gegenüber den (familiären, kulturellen, sozialen und religiösen) Wurzeln der Familien unterschiedlicher Herkunft muss die Schule sichtbar machen.

Die Schule von heute fördert letztlich ungewollt Misserfolg, weil sie keinen Anschluss zwischen Familien mit traditioneller Sozialisation und der modernen Schule herstellen kann. Diese Differenz wird von Lehrern oft als „Schulmüdigkeit“ oder „Unwilligkeit“ der Schüler oder auch ihrer Eltern interpretiert (vgl. ebenda, S. 28). Die Schule sollte auch den Migrantenfamilien mit traditioneller Orientierung die Hand reichen, um ihnen zu helfen, aus der Zurückgezogenheit hervorzutreten. Sie muss auch den Schülern helfen, eine Balance zu finden zwischen gelegentlicher Diskriminierung und ihrer bikulturellen Identität, zwischen Modernitätsorientierung und familiärer Bindung.

Um diesen Aufgaben gerecht zu werden, braucht die Schule eine neue Vision, brauchen wir eine neue Schulkultur. Die Verantwortung für eine gute Schul- und Berufsbildung der hier lebenden türkischen Kinder und Jugendlichen darf aber nicht allein den Schulen und Pädagogen oder den Familien überlassen bleiben. Die (Bildungs-) Politik muss Verantwortung übernehmen. In der Lehreraus- und Fortbildung z.B. sollte das Thema Migration und ihre gesellschaftlichen, persönlichen und unterrichtlichen Folgen mit hoher Priorität reflektiert werden. Das interkulturelle Lernen sollte ein obligatorischer Bestandteil der Prüfungsordnung sein.

Abschließend möchte ich den Blick auf die Bildungsbenachteiligung der Mädchen in den 60er Jahren in Deutschland lenken. Wir können das Problem der Bildungsbenachteiligung der Mädchen damals und das der Migranten heute durchaus in Analogie diskutieren. In den 60er Jahren besuchten weit mehr Jungen als Mädchen ein Gymnasium. Die Mädchen erreichten viel seltener qualifizierte Schulabschlüsse als ihre männlichen Altersgenossen (vgl. Klemm 1995, S. 221; Lersch 2001, S. 140). In beeindruckender Weise ist es innerhalb kurzer Zeit gelungen, die Bildungsungleichheit zwischen Mädchen und Jungen auszugleichen.

Die Mädchen haben die Jungen heute mit den von ihnen erworbenen Schulabschlüssen ein- und sogar überholt. Sie sind in den Hauptschulen deutlich weniger vertreten als ihre männlichen Altersgenossen. In Realschulen und Gymnasien stellen die Mädchen inzwischen die Mehrheit gegenüber den Jungen (vgl. Horstkemper 1995, S. 188; Nyssen u.a. 1998, S. 166 ff.).

Das wurde aber nicht dadurch erreicht, dass den Mädchen zusätzlich 2 Stunden Förderunterricht angeboten oder ihnen zusätzlich Hausaufgabenhilfe verordnet wurde. In der Gesellschaft hat eine Bewusstseinsänderung stattgefunden. Lehrer, Schulen, Eltern, Politiker, Wissenschaftler u.a. waren für das Thema sensibilisiert. Eine systematische Bildungswerbung wurde durchgeführt. Die Bildungspolitik hat auf die Mädchenbenachteiligung reagiert und notwendige Reformen eingeleitet, um die Differenzen unwirksam zu machen. Aus dieser historischen bildungspolitischen Entwicklung können die Verantwortlichen Konsequenzen ziehen, sie auf die Bildungssituation der Migrantenkinder über-

tragen und daraus ein pädagogisches Leitziel für Migrantenkinder und die Schule des 21. Jahrhunderts formulieren, die die Pluralität aller möglichen Lebensentwürfe einbezieht.

Literatur

- Faulstich-Wieland, Hannelore; Elke Nyssen: Geschlechterverhältnisse im Bildungssystem. In: Rolff Hans-Günter u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 10. Weinheim u. München 1998, S. 163-197
- Fthenakis, Wassilios E.: Bilingualismus – Bikulturalismus in der früheren Kindheit. In: Fthenakis, Wassilios E. u.a. (Hg.): Bildungswirklichkeit, Bildungsforschung, Bildungsplanung. Donauwörth 1981, S. 33-82
- Hansen, Rolf; Hermann Pfeifer: Bildungschancen und soziale Ungleichheit. In: Rolff Hans-Günter u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 10. Weinheim u. München 1998, 51- 86
- Horstkemper, Marianne: Mädchen und Frauen im Bildungswesen. In: Böttcher, Wolfgang / Klemm, Klaus (Hg.): Bildung in Zahlen. Weinheim u. München 1995, S. 188-216
- Klemm, Klaus; Gabriele Bellenberg: Bildungsexpansion und Bildungsbeteiligung. In: Böttcher, Wolfgang; Klaus Klemm (Hg.): Bildung in Zahlen. Weinheim u. München 1995, S. 217-266
- Köhler, Helmut: Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Berlin 1992
- Lersch, Reiner: Bildungschancen in Deutschland. In: Die Deutsche Schule, 93, 2001, 1, S. 139-154
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Muttersprachlicher Unterricht. Lehrplan für die Jahrgänge 1 bis 4 und 5 bis 6. Düsseldorf 2000
- Müller, Walter u.a.: Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 46 1994, 1 S, 1-42
- Preuss-Lausitz, Ulf: Zwischen Modernisierung und Tradition. In: Die Deutsche Schule, 92, 2000, 1, S. 23-40
- Rolff, Hans-Günter u.a.: Abgeschwächte Auslese und verschärfter Wettbewerb. In: Rolff, Hans-Günter u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 6 München 1990, S. 45-103
- Schnitzer, Klaus; Manuela Schröder: Die wirtschaftliche und soziale Lage der ausländischen Studierenden in Deutschland. Bonn 1996
- Statistisches Bundesamt (Hg.): Bildung und Kultur. Daten zu ausländischen Schülern/innen an Allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 2001. Wiesbaden. 2002
- Statistisches Bundesamt (Hg.): Statistisches Jahrbuch. Erwerbstätigkeit. Bonn 2001
- Statistisches Bundesamt (Hg.): Daten zu türkischen Studenten an deutschen Universitäten im Wintersemester 2000/2001. Wiesbaden 2002
- Statistisches Bundesamt (Hg.): Daten zu Schülern im allgemein bildenden Schulen nach Schularten und Klassenstufen im Schuljahr 2000/01. Wiesbaden 2002
- Statistisches Bundesamt (Hg.): Mikrozensus 2000. Daten zur ausländischen Bevölkerung und zu Erwerbstätigen nach Stellung im Beruf. Bonn 2001
- Uysal, Yasar: Biografische und ökologische Einflussfaktoren auf den Schulerfolg türkischer Kinder in Deutschland. Münster 1998
- Zentrum für Türkeistudien (Hg.): Ausländer in der BRD. Opladen 1994

Yasar Uysal, geb. 1964 in der Türkei, Dr. phil, Lehramtsstudium für Geschichte in der Türkei, Lehramtsstudium für Deutsch und Geschichte in Dortmund, Promotion in Erziehungswissenschaft, Referendariat, seit 1998 Lehrer für das Fach Türkisch an der Gesamtschule Nord in Essen;

Privatanschrift: Vorwärtsstraße 5, 44139 Dortmund
E-Mail: yasaruysal@t-online.de