

IMIS-BEITRÄGE

Heft 45/2014

Herausgeber:
Vorstand des Instituts für Migrationsforschung
und Interkulturelle Studien (IMIS)
der Universität Osnabrück

Geschäftsführend:
Jochen Oltmer

Wissenschaftlicher Beirat:
Leo Lucassen, Werner Schiffauer, Thomas Straubhaar,
Dietrich Thränhardt, Andreas Wimmer

Redaktion:
Jutta Tiemeyer

Institut für Migrationsforschung
und Interkulturelle Studien (IMIS)
Universität Osnabrück
D-49069 Osnabrück
Tel.: ++49 (0)541 969 4384
Fax: ++49 (0)541 969 4380
E-Mail: imis@uni-osnabrueck.de
Internet: <http://www.imis.uni-osnabrueck.de>

Gefördert durch die Robert Bosch Stiftung

Eingesandte Manuskripte prüfen vom Wissenschaftlichen Beirat
und vom Vorstand des IMIS benannte Gutachter

August 2014
Herstellung: STEINBACHER DRUCK GmbH, Osnabrück
ISBN 978-3-9803401-5-1
ISSN 0949-4723

THEMENHEFT

Literatur, Lesen und Migration

herausgegeben von

Christian Dawidowski

Inhalt

Grundlegende Beiträge

| | |
|---|----|
| <i>Christian Dawidowski und Matthias Jakubanis</i> Lesen, Literatur und Migration. Ein Forschungsüberblick aus literaturdidaktischer Perspektive..... | 9 |
| <i>Michael Hofmann</i> Die deutsch-türkische Literatur – Entwicklungstendenzen und Perspektiven..... | 23 |
| <i>Selahattin Dilidüzgün</i> Lesen und Leseverhalten bei Jugendlichen in der Türkei..... | 37 |
| <i>Swantje Ehlers</i> Lesen im Kontext von Migration | 53 |

Forschungsprojekte

| | |
|--|-----|
| <i>Benjamin Walter</i> Leseverhalten und Lektürepräferenzen von Jugendlichen mit türkischer Migrationsgeschichte. Ein Forschungsbericht..... | 67 |
| <i>Matthias Jakubanis</i> Qualitative Erforschung von Migrations- und Bildungsprozessen..... | 89 |
| <i>Christian Dawidowski und Manuel Junge</i> Das Bild des Fremden und des Migranten in deutschen Lesebüchern | 103 |
| <i>Anna Rebecca Hoffmann</i> Deutsch-türkische Literatur in der Wahrnehmung türkischer Erasmus-Studierender..... | 121 |
| <i>Marina Root</i> Lesen als Herausforderung für Zweitsprachler. Eine empirische Untersuchung zum Passivverstehen von Viertklässlern | 139 |

Interview

| | |
|---|-----|
| <i>Julia Heuer</i> Im Gespräch mit Betül Durmaz und Aygen-Sibel Çelik..... | 153 |
| Die Autorinnen und Autoren | 165 |

Grundlegende Beiträge

Christian Dawidowski und Matthias Jakubanis

Lesen, Literatur und Migration. Ein Forschungsüberblick aus literaturdidaktischer Perspektive

Mit dem fundamentalen gesellschaftlichen Wandel, der durch die Migrationsbewegungen seit den 1970er Jahren ausgelöst wurde, veränderte sich die Situation in deutschen Klassenzimmern: Die monokulturelle Klasse wurde zum Auslaufmodell, kulturelle Heterogenität ist nicht nur im städtischen Umfeld zum Normalfall geworden. Dem Literaturunterricht fällt es besonders schwer, auf diese Situation zu reagieren, denn er ist durch eine mehr als 150-jährige, nationalkulturell geprägte Geschichte gegangen, in deren Verlauf er immer wieder für politische Zwecke in den Dienst genommen wurde. In keinem anderen Schulfach ließen sich ideologische Ziele so gut vermitteln wie im Literaturunterricht mit Hilfe der Nationalliteratur.¹ Noch heute sind Lesestoffe oft nationalliterarisch orientiert, und der Kanon des Zentralabiturs besteht nahezu in allen Bundesländern aus deutschsprachiger Literatur.² Die Literaturdidaktik hat zahlreiche Vorschläge gemacht, wie der Literaturunterricht neue Formen inter- oder transkultureller Bildung anstreben kann. Dabei ist zu bedenken, dass didaktische Überlegungen trotz ihrer teils unmittelbaren Auswirkungen auf bildungspolitisches Handeln in einem grundsätzlichen Spagat stehen, der mit Ingrid Gogolin als derjenige zwischen den zwei

1 Vgl. Horst Joachim Frank, *Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945*, München 1973.

2 Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, *Vorgaben zu den unterrichtlichen Voraussetzungen für die schriftlichen Prüfungen im Abitur in der gymnasialen Oberstufe im Jahr 2014. Vorgaben für das Fach Deutsch*, <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/abitur/abitur-gymnasiale-oberstufe> (4.9.2013). Für die zentralen Abiturprüfungen werden ausschließlich deutschsprachige und kanonisierte Autoren genannt: Goethe, Schiller, Roth, T. Mann, Kästner, Fallada, Fleißer, Keun, Koeppen, Heine, Herder, Hofmannsthal. Auch in den Folgejahren 2015–2016 wird mit Kafka lediglich ein weiterer deutschsprachiger Autor in die Obligatorik hinzugenommen.

dominanten Strängen der interkulturellen Bildungsforschung benannt werden kann.³

Interkulturelle Bildungsforschung ist demgemäß entweder bildungsphilosophisch oder sozialwissenschaftlich ausgerichtet.⁴ Beide Ansätze erkennen kulturelle Heterogenität als Grundtatsache moderner Gesellschaften an und markieren damit die Trennlinie zur älteren Fremdheits- und Migrationsforschung. In bildungsphilosophischer Absicht steht das Erfahren und Kennenlernen des Anderen im Fokus, wobei der interkulturelle Dialog als Mittel des Verstehens ein wechselseitiges Durchdringen der Erkenntnisperspektiven ermöglichen soll – dies ebenfalls in Abgrenzung zu multikulturalistischen Modellen eher parallel koexistierender Erfahrungsräume. Der sozialwissenschaftliche Ansatz ist hingegen streng empirisch orientiert und eruiert durch Macht- und Kulturanalysen die Ursachen für Benachteiligungen. Die spezifische Traditionslinie deutscher Geisteswissenschaften – und damit auch der Fachdidaktik der Germanistik – ermöglichte erst spät eine Öffnung zur empirischen Forschungstätigkeit. Dabei erscheint es als ein zentrales Versäumnis, dass insbesondere die Interkulturelle Literaturdidaktik keinerlei Anstrengungen unternommen hat, ihre Forderungen empirisch abzusiichern.⁵ Der Gegenstand der Interkulturellen Literaturdidaktik – die Migrations- oder Interkulturelle Literatur – wurde von Beginn an in eine pädagogisch-teleologische Ziel-Mittel-Struktur eingebunden. Interkulturelle Kompetenz, der interkulturelle Dialog oder das interkulturelle Verstehen wurden als Ziele propagiert, wobei der Text als Mittel funktionalisiert wurde. Außer Frage steht aus didaktischer Perspektive die Berechtigung dieser Position, die den »Perspektivenwechsel«⁶ als zentrales Element der »interkulturellen Hermeneutik«⁷ etabliert und folgerichtig reklamiert, dass das »interkulturelle

3 Vgl. zum Folgenden Christian Dawidowski/Anna Rebecca Hoffmann, *Literatur und Migration: Eine empirische Studie zum Stellenwert deutsch-türkischer Literatur bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund*, in: Michael Hofmann/Inga Pohlmeier (Hg.), *Deutsch-türkische und türkische Literatur. Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*, Würzburg 2013, S. 93–116, hier S. 93f.

4 Vgl. Ingrid Gogolin, *Interkulturelle Bildungsforschung*, in: Rudolf Tippelt/Bernhard Schmidt (Hg.), *Handbuch Bildungsforschung*, Wiesbaden 2010, S. 279–315.

5 Vgl. Christian Dawidowski/Dieter Wrobel, *Interkulturalität im Literaturunterricht*, in: dies. (Hg.), *Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven*, Baltmannsweiler 2006, S. 1–17, hier S. 8f.

6 Christian Dawidowski, *Theoretische Entwürfe zur Interkulturellen Literaturdidaktik. Zur Verbindung pädagogischer und deutschdidaktischer Interkulturalitätskonzepte*, in: ebd., S. 18–36, hier S. 26.

7 Irmgard Honnef-Becker, *Empathie und Reflexion: Überlegungen zu einer interkulturellen Literaturdidaktik*, in: dies. (Hg.), *Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik*, Baltmannsweiler 2007, S. 201–235, hier S. 223.

Potential literarischer Texte im Deutschunterricht genutzt⁸ werden soll, wengleich aus der Perspektive der germanistischen Literaturwissenschaft die »Indienstnahme der Literatur für pädagogische Zwecke«⁹ als hoch problematisch betrachtet wird.¹⁰ Nicht zuletzt geht sie von der (unbelegten¹¹) Annahme aus, dass Literatur eine sozialisierende Wirkung entfalte. Bereits im Jahr 1985 plädierte Hartmut Eggert für »ein wenig ›Literatur fremder Kulturen‹ im Deutschunterricht«¹², und die interkulturelle »Öffnung des Literaturunterrichts«¹³ ist heute Gemeinplatz – zwar nun häufig als »Transkulturelle Literaturdidaktik«¹⁴ etikettiert, jedoch unter gleichen Vorzeichen. Die natürliche Folge dieser Umorientierung besteht in ersten Kanondebatten, ist doch der Stellenwert der leitkulturell verfestigten Nationalliteratur in Schulen umstritten, zumal außerhalb der gymnasialen Oberstufe. Der »postnationale Kanon«¹⁵ ist allerdings im schulischen Kontext derzeit noch ein umstrittenes Element – so plädierte Harro Müller-Michaels für eine »Apologie des literarischen Kanons«¹⁶ und zeigte an Beispielen zu Goethe, Lessing und Heine das interkulturelle Potenzial des etablierten Kanons auf. Anders Dieter Wrobel, der »für einen interkulturell ausgerichteten Kanon«¹⁷ optiert.

8 Ebd., S. 229.

9 Dawidowski/Wrobel, Interkulturalität, S. 7.

10 Diesen Vorwurf muss sich auch die DaF/DaZ-Didaktik teilweise gefallen lassen. Huneke/Steinig wenden sich gegen einen literaturwissenschaftlichen Umgang mit literarischen Texten im DaF-Unterricht (vgl. Hans-Werner Huneke/Wolfgang Steinig, *Deutsch als Fremdsprache*, Berlin 2010). Tendenziell deutlich anders ist der Ansatz Heidi Röschs, die sprachliches und literarisches Lernen verbindet (vgl. Heidi Rösch, *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*, Berlin 2011).

11 Vgl. Hartmut Eggert/Christine Garbe, *Literarische Sozialisation*, Stuttgart/Weimar 1995, S. 132.

12 Hartmut Eggert, Plädoyer für ein wenig ›Literatur fremder Kulturen‹ im Deutschunterricht, in: *Der Deutschunterricht*, 1985, H. 4, S. 71–79.

13 Annette Kliewer, Interkulturelle Literaturdidaktik, in: Hans J. Kliewer/Inge Pohl (Hg.), *Lexikon Deutschdidaktik*, Bd. 1, Baltmannsweiler 2006, S. 263–265, hier S. 264.

14 Werner Wintersteiner, Transkulturelle Literaturdidaktik, in: Heidi Rösch (Hg.), *Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht*, Freiburg i.Br. 2010, S. 33–48.

15 Gisela Brinker-Gabler, Vom nationalen Kanon zur postnationalen Konstellation, in: Renate v. Heydebrand (Hg.), *Kanon Macht Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildungen*, Stuttgart 1998, S. 78–96.

16 Harro Müller-Michaels, Gebrochene Interkulturalität. Apologie des literarischen Kanons, in: Dawidowski/Wrobel (Hg.), *Interkultureller Literaturunterricht*, S. 53–64.

17 Dieter Wrobel, Interkulturelle Literatur in Kanon und Unterricht. Entwicklungen und Textvorschläge, in: Christoph Hamann/Michael Hofmann (Hg.), *Kanon heute. Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*, Baltmannsweiler 2009, S. 97–114, hier S. 106.

Die bildungsphilosophische Ausrichtung der Fachdidaktik mündet somit in bildungsrelevante Debatten um die Inhalte schulischer Vermittlung, ohne dabei die Ausgangssituation hinsichtlich des Gemeinplatzes der »Heterogenität in deutschen Klassenzimmern« weiter zu prüfen.¹⁸ Besonders bezüglich des Gegenstandes »Literatur« und deren Voraussetzungen, den Strukturen und Umrissen der literarischen Bildung bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, ist kaum etwas bekannt, obwohl sich die soziologische interkulturelle Bildungsforschung seit vielen Jahren intensiv um den Zusammenhang zwischen Benachteiligung, Migration und Bildung kümmert.¹⁹ Im Folgenden sollen daher zentrale Forschungsergebnisse zum Zusammenhang von (literarischem) Lesen und Migration vorgestellt werden. Empirische Studien zur Lesesozialisation, Lesefertigkeit sowie zum Leseverhalten und deren Einordnung in die interdisziplinäre Bildungsforschung werden dabei unter dem besonderen Gesichtspunkt von Migrationserfahrungen berücksichtigt. Dabei gilt es an Michael Bommes' mahnende Feststellung zu erinnern, dass das Erziehungssystem angesichts der »Unwahrscheinlichkeit der Erziehung« insbesondere in Migrationssituationen unter »Erwartungsüberfrachtung« leide.²⁰ Die »Diskriminierungsthese« sei das Produkt dieser Haltung, die Forderung nach »Chancengleichheit«²¹ der Bildungsforschung demgemäß inhärent. Der oben erläuterte Spagat zwischen bildungsphilosophischer und sozialwissenschaftlicher Bildungsforschung spiegelt sich in diesem Befund – dementsprechend sind die Ausführungen im vorliegenden Band primär an der Beschreibung der migrationsbezogenen Faktenlage im literaturbezogenen Teil des Bildungssystems interessiert, wobei allerdings bildungsphilosophisch orientierte Forderungen genuiner Bestandteil literaturdidaktischen Arbeitens sind.

18 Eine Ausnahme bildet der Versuch Mitterers und Wintersteiners, der jedoch als teilnehmende Beobachtung an einem Unterrichtsgespräch keine Repräsentativität beanspruchen kann. Vgl. Nicole Mitterer/Werner Wintersteiner, »Einen Stein in den Teich werfen...« Annäherungen an die Praxis der transkulturellen Literaturdidaktik, in: Sabrina Hochreiter u.a. (Hg.), Schnittstellen. Aspekte der Literaturlern- und -lehrforschung, Innsbruck 2009, S. 36–51.

19 Vgl. den Befund von Michael Bommes, dass »mit Blick auf die zweite Generation« vor allem »das Bildungssystem« in den Fokus rückte; Michael Bommes, Migration in der modernen Gesellschaft, in: ders., Migration und Migrationsforschung in der modernen Gesellschaft. Eine Aufsatzsammlung (IMIS-Beiträge, H. 38), Osnabrück 2011, S. 53–72, hier S. 54. Bommes' Forderung nach einer Perspektiverweiterung der Migrationsforschung bleibt dabei Aufgabe der Sozialforschung.

20 Michael Bommes, Die Unwahrscheinlichkeit der Erziehung und die »Integration von Migrantenkindern«, in: ebd., S. 101–113, hier S. 110.

21 Ebd., S. 103.

Forschungsüberblick

In Bezug auf empirische Studien ist die Leseleistung deutscher Schülerinnen und Schüler nicht zuletzt durch die kontrovers rezipierte PISA-Studie des Jahres 2000 stärker in den öffentlichen Fokus gerückt. Die international vergleichende Studie evaluiert seither in dreijährigen Schwerpunktprogrammen die Leistung von 15-jährigen Lernenden in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Mit dem jüngsten Schwerpunktprogramm Lesekompetenz liegen für die literaturdidaktische Forschung umfangreiche aktuelle Datenbestände hinsichtlich der literarischen Sozialisation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund vor.²² Zwischen dem für die Studie relevanten Zeitraum von 2000 bis 2009 ist dieses Teilssegment im deutschen Bildungssystem von 15% (2000) auf 18% (2009) angewachsen und damit im Vergleich zu den anderen teilnehmenden Mitgliedsstaaten statistisch konstant geblieben.²³ Im internationalen Zusammenhang ist für kein Land nachweisbar, dass die Höhe des Anteils von Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine Auswirkung auf die Leistungsergebnisse im Schulsystem besitzt. Damit kann der verbreiteten Annahme empirisch gesichert widersprochen werden, dass eine migrationsbedingte Heterogenität in Schulklassen zugleich zu einer Verschlechterung der Leseleistung insgesamt führt.²⁴

In Hinblick auf die curricular verankerte Heranführung von Jugendlichen an Literatur (Erziehung zur Literatur) und das Potenzial verschiedener Lesegratifikationen (Eskapismus, Probehandeln, Regression, ästhetisch-genussvolles Lesen etc.) weist die Studie ernüchternde Ergebnisse auf.²⁵ Lediglich 37% der befragten Jugendlichen lesen zum Vergnügen, wobei bessere Schulleistungen und die Ausprägung des Lesevergnügens stark positiv korrelieren. Differenziertere Untersuchungsergebnisse lassen sich anhand der Teilpopulationen ableiten: So zählen Jugendliche mit Migrationshintergrund zu jener Untersuchungsgruppe benachteiligter Schülerinnen und Schüler, die sowohl schlechtere Leistungen im Bereich Lesen als auch ein geringer ausgeprägtes Lesevergnügen aufweisen. Im Untersuchungszeitraum 2000 bis 2009 konnte zudem eine zunehmende Spreizung der Leseleistung sowie Leselust zwischen Mädchen und nicht-benachteiligten Jugendlichen einerseits und Jungen sowie benachteiligten Jugendlichen andererseits festgestellt wer-

22 Vgl. OECD (Hg.), PISA 2009 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften (Bd. 1), Bielefeld 2010.

23 Vgl. OECD (Hg.), How Are School Systems Adapting to Increasing Numbers of Immigrant Students? (PISA in Focus, Bd. 11), Paris 2011.

24 Vgl. OECD (Hg.), PISA 2009 Ergebnisse, S. 14.

25 Vgl. OECD (Hg.), Do Students Today Read for Pleasure? (PISA in Focus, Bd. 8), Paris 2011.

den.²⁶ Bleibt der Gender-Aspekt unberücksichtigt, lässt sich hingegen für Deutschland eine Annäherung von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund bei der Leseleistung feststellen. Insgesamt besteht jedoch weiterhin ein Unterschied zwischen beiden Gruppen; Jugendliche mit Migrationshintergrund verfügen gemäß der PISA-Studie über eine geringere Leseleistung und auch die Unterschiede zwischen jenen der ersten und zweiten Generation fallen geringer aus als im OECD-Durchschnitt.²⁷

Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang der sozioökonomische Hintergrund bei der Messung der Leseleistung. Wird dieser statistisch berücksichtigt, so halbiert sich in Deutschland die Differenz zwischen der Leistung von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund.²⁸ Diese Ergebnisse der Lesesozialisationsforschung deuten darauf hin, dass Unterschiede in der Leseleistung nicht monokausal verortet werden können, sondern vielmehr unter dem Gesichtspunkt des in vielen Teilnehmerländern geringeren sozioökonomischen Hintergrunds der Jugendlichen mit Migrationshintergrund gesehen werden müssen. Sowohl die durch den Migrationshintergrund bedingten, vom PISA-Konsortium jedoch nicht näher ausgeführten Benachteiligungen im Bildungssystem als auch die soziale und wirtschaftliche Situation weisen damit einen deutlich messbaren Einfluss auf die Leseleistung aus.

Das Forschungsdesign der PISA-Studie zur Messung von Leseleistungen basiert auf der schriftlichen Testierung 15-jähriger Jugendlicher verschiedener Schultypen anhand von Multiple-Choice-Verfahren sowie eines geringeren Anteils von offenen Antwortmöglichkeiten zu vorgegebenen fiktionalen sowie pragmatischen Texten, die sowohl kontinuierlich (z.B. Fließtexte) als auch diskontinuierlich (z.B. Fließtexte mit Informationsgrafiken) konstruiert sein können. Die Auswahl der Texte folgt hierbei dem im angelsächsischen Sprachbereich verbreiteten Literacy-Konzept, welches vor allem auf die Fähigkeit von Jugendlichen rekurriert, Kenntnisse und Fertigkeiten in wichtigen Fächern zur Definition, Interpretation und Lösung von Problemen in einer Vielzahl von Situationen zu nutzen, zu analysieren, logisch zu denken und effektiv zu kommunizieren.²⁹ Hinsichtlich der Lesekompetenz definieren die Autor/innen der Studie

»[d]ie Fähigkeit einer Person, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen, über sie zu reflektieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu

26 Ebd., S. 2.

27 Vgl. OECD (Hg.), PISA 2009 Ergebnisse, S. 70f.

28 Ebd., S. 72.

29 Ebd., S. 17.

erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.«³⁰

Die pragmatische Ausrichtung des daraus resultierenden Textverständnisses, das explizit auf Arbeitsmarktcompatibilität³¹ ausgerichtet ist, wird in der deutschsprachigen Forschung vor allem unter dem Gesichtspunkt der in der Schule hermeneutisch orientierten Methodik bei der Heranführung an und Auseinandersetzung mit Hochliteratur kritisch betrachtet.³² Die Aufgabenbeispiele der PISA-Studie verdeutlichen auch auf dem komplexesten Anforderungsniveau, inwieweit selbst bei dramatischen Textauszügen die Bewertung von Schülerleistungen an der korrekten Entnahme von Informationen ausgerichtet ist. So wird im Kommentar zu einer exemplarischen PISA-Aufgabe ausgeführt, dass

»[d]ie Bewertung der Aufgabe zeigt, dass verschiedene Arten von Antworten akzeptiert wurden, die Schüler mussten jedoch zeigen, dass sie die gesuchte unauffällige Information entdeckt hatten, um die volle Punktzahl zu erhalten. Die Notwendigkeit, eine Information zu verarbeiten, die im Gegensatz zum Erwarteten steht – wobei die Schüler ihre eigenen Vorstellungen in Frage stellen und dem Text ihre volle Aufmerksamkeit widmen mussten –, ist ein typisches Merkmal der anspruchsvollsten PISA-Leseaufgaben.«³³

Mit der Erforschung des Leseverhaltens bezogen auf Buchlektüren von Jugendlichen setzt die Studie ›Lesen in Deutschland 2008‹³⁴ andere empirische Schwerpunkte. Sowohl Jugendliche mit als auch ohne Migrationshintergrund weisen diesbezüglich eine ähnlich hohe Einschätzung einer sehr stark ausgeprägten Leseintensität auf (37% bzw. 39%), wodurch die Ergebnisse der PISA-Studie hinsichtlich des Lesevergnügens komplementär ergänzt werden (siehe oben); Jugendliche mit Migrationshintergrund schätzen sich demnach sogar etwas häufiger als Vielleser ein. Für beide Gruppen ergeben sich zudem nahezu übereinstimmende Werte bei der Selbsteinschätzung als weniger intensive oder nicht intensive Leser/innen.³⁵ Auch in Bezug auf die An-

30 Ebd., S. 24.

31 Ebd., S. 18.

32 Vgl. Andreas Gruschka, *Verstehen lehren: Ein Plädoyer für guten Unterricht*, Stuttgart 2011; Christian Dawidowski/Dieter Wrobel (Hg.), *Kritik und Kompetenz: Die Praxis des Literaturunterrichts im gesellschaftlichen Kontext*, Hohengehren 2013; für den Primarbereich Horst Bartnitzky, *Deutschunterricht: Kompetent im Unterricht der Grundschule*, Hohengehren 2008.

33 OECD (Hg.), *PISA 2012 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. Schülerleistungen in Mathematik, Lesekompetenz und Naturwissenschaften* (Bd. 1), Bielefeld 2013, S. 219.

34 *Stiftung Lesen* (Hg.), *Lesen in Deutschland 2008: Eine Studie der Stiftung Lesen*, Mainz 2009.

35 Ebd., S. 48.

zahl rezipierter Bücher geben die Befragten beider Gruppen zu je 50% an, »1–5 Bücher« pro Jahr zu lesen. Zwar räumen Jugendliche mit Migrationshintergrund häufiger ein, in der Woche »nie« zu einem Buch zu greifen (26% gegenüber 20% der Befragten ohne Migrationshintergrund), weisen jedoch höhere Werte bei der Angabe auf, »mindestens einmal« pro Woche ein Buch zu lesen (47% gegenüber 42% ohne Migrationshintergrund). Die Autoren der Studie verweisen angesichts dieser Forschungsergebnisse auf eine geringe Abhängigkeit des Leseverhaltens vom kulturell oder ethnisch geprägten Migrationshintergrund. Vielmehr führen sie die individuelle Lesesozialisation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf damit verbundene sozioökonomische Umstände zurück (Bildungsgrad der Eltern, familiäre Lesesozialisation etc.). Damit zeigt sich nach Swantje Ehlers die »Mächtigkeit des sozialen Faktors«, die die Stiftung Lesen bestätigt, indem sie die positiven Auswirkungen bildungsnaher Milieus auch in Migrantenfamilien erfasst.³⁶ Der Effekt sozialer Herkunft und des Bildungsstatus der Eltern auf das Leseverhalten von Migrantenkindern wird ebenfalls in der repräsentativen Studie von Bonfadelli u.a. (2008) für die Schweiz beschrieben.³⁷

In Hinblick auf die Relation der Buchrezeption zu sonstigen Medienformaten rangiert das Lesen von Belletristik oder pragmatischer Literatur (Sachtexte) in beiden Untersuchungsgruppen in der unteren Hälfte. Während sowohl Jugendliche mit als auch ohne Migrationshintergrund das Fernsehen mit 98% der Nennungen als wichtiges oder sehr wichtiges Medium im Rahmen der Freizeitbeschäftigung angeben, greifen Erstere häufiger zu elektronischen Medien (Internetsurfen, Chat, PC-Spiele, DVDs und CDs/MP3); Letztere nutzen stärker das Radio oder konsumieren häufiger Zeitungen und Zeitschriften.³⁸

Die Forschungsergebnisse der Stiftung Lesen sind jedoch aufgrund der angewandten Methodik eingeschränkt repräsentativ zu werten. Im Rahmen der Lesestudie ist eine positive Selektion der Befragten vorgenommen worden, da das gewählte Interviewformat gute bis sehr gute Deutschkenntnisse bei der Beantwortung der Fragen voraussetzt.

In einer nicht-repräsentativen sowie explorativen Befragung von 201 Schüler/innen an Gymnasien und Gesamtschulen untersuchte die Universität Osnabrück mittels halbstandardisierter Fragebögen in einem quantitativen Forschungsprojekt den Stellenwert türkisch-deutscher Migrations- sowie Migrantenliteratur bei Jugendlichen der Klassen 9–13, die über einen türki-

36 Vgl. Swantje Ehlers, Die Mächtigkeit sozialer Faktoren. MigrantInnen und Leseverhalten, in: ebd., S. 24–31.

37 Vgl. Heinz Bonfadelli u.a., Jugend, Medien und Migration. Empirische Ergebnisse und Perspektiven, Wiesbaden 2008, S. 145.

38 Stiftung Lesen (Hg.), Lesen in Deutschland 2008, S. 49.

schen Migrationshintergrund verfügen.³⁹ Die Befragten hatten dabei die Möglichkeit, vorgegebene Autoren und Werke oder anhand halboffener Antwortmöglichkeiten eigene Text- und Autorenkenntnisse anzugeben. Die Studie konstatiert eine Divergenz von literarischem Interesse für die Thematik »Ausländer in Deutschland« und dem tatsächlichen Leseverhalten der Befragten. Ein erhöhtes Interesse am genannten Themenkomplex bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund korrelierte positiv mit der Angabe, Literatur von entsprechenden Migrant/innen beziehungsweise Migrationsliteratur häufiger zu lesen, wobei es sich seltener um kanonische interkulturelle Literatur handelt. Literatur von und über Migrant/innen ist nach Aussage der Befragten zudem im schulischen Deutschunterricht unterrepräsentiert und gilt erst dann als authentisch, wenn die Migrationsthematik mit einem vorhandenen Migrationshintergrund des/der jeweiligen Autors/in korrespondiert.

Mit der Berücksichtigung sozioökonomischer Faktoren bei der Evaluierung der Leseleistungen und des -verhaltens von Jugendlichen mit Migrationshintergrund knüpfen sowohl die Studien der OECD als auch der Stiftung Lesen an Forschungsdesiderata der breiteren Bildungsforschung an.⁴⁰ So verweist Diefenbach in einer Metastudie zunächst auf den »kulturell-defizitären« Erklärungsansatz hinsichtlich eines Mangels an adäquaten »Verhaltensweisen, Kenntnissen und Fähigkeiten«⁴¹, der jedoch aufgrund fehlender und teils gegensätzlicher empirischer Forschungsergebnisse (siehe oben) bisher nicht bestätigt werden konnte. Lauterbach und Becker konstataren anhand eines Rational-Choice-Ansatzes, dass rationale Bildungsentscheidungen für Jugendliche mit Migrationshintergrund, die erwartbare Bildungsrendite und der anvisierte Status weiterhin vom elterlichen Bildungsniveau abhängig sind und damit trotz Bildungsexpansion deren Ungleichheit intergenerationell verfestigt wird.⁴² Davon abweichend ermöglichen »humankapitaltheoretische« Erklärungsansätze, unterschiedliche Ressourcenausstattungen

39 Dawidowski/Hoffmann, *Literatur und Migration*.

40 Die einzige auch qualitativ verfahrenende Studie von Weers zum Themenkomplex Lesen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund leidet unter erheblichen methodischen Schwächen und ist mittlerweile veraltet. Vgl. Dörte Weers, *Türkische Jugendliche als Leser. Leseverhalten und Leseförderung der zweiten Generation in der Bundesrepublik Deutschland*, München 1990.

41 Heike Diefenbach, *Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung*, in: Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach (Hg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, 4. Aufl. Wiesbaden 2010, S. 221–245, hier S. 227.

42 Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach, *Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen*, in: ebd., S. 11–49.

im sozialen Umfeld zu fokussieren⁴³, wobei die theoretischen Überlegungen durch die oben angeführten zentralen empirischen Forschungsergebnisse der Lesestudien gestützt werden. Schließlich weisen Gomolla und Radtke durch eine andere Akzentuierung des humankapitaltheoretischen Erklärungsansatzes⁴⁴ auf Mechanismen der »institutionellen Diskriminierung« hin.⁴⁵ Vor allem aufgrund der Sozialisation und Rekrutierungspraxis von Lehrerinnen und Lehrern im Bildungssystem wird ein monolingualer und hochkulturell geprägter Habitus⁴⁶ implizit vorausgesetzt, der Jugendliche mit Migrationshintergrund gerade in den Statuspassagen (z.B. bei den Schulformübergängen) überproportional benachteiligt.⁴⁷ Vera King verweist auf konvergierende Adoleszenz- und Migrationserfahrungen, die als doppelte Herausforderung insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund betreffen.⁴⁸ Daraus resultierende Mehrdeutigkeiten, produktive Vermischungen und die Neubildung sprachlicher sowie kultureller normativer Praktiken sind als Po-

43 Johannes Kopp, *Bildungssoziologie: Eine Einführung anhand empirischer Studien*, Wiesbaden 2009.

44 Die »Humankapitalthese« wird in einer Untersuchung von Nauck u.a. teils widerlegt, denn der Bildungserfolg von jugendlichen Migranten stünde »in einem zwar signifikant positiven, aber außerordentlich geringen Zusammenhang mit dem ökonomischen und kulturellen Kapital der Herkunftsfamilie«; Bernhard Nauck u.a., *Intergenerationelle Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 1998, H. 4, S. 701–722, hier S. 713. Anders allerdings jüngere Untersuchungen, die belegen, »dass die in der Familie gesammelte Bildungserfahrung von herausragender Bedeutung für den Bildungserfolg der Kinder ist«; Cornelia Kristen/Nadia Granato, *Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien*, in: Klaus J. Bade/Michael Bommers (Hg.), *Migration – Integration – Bildung. Grundfragen und Problemfelder (IMIS-Beiträge, H. 23)*, Osnabrück 2004, S. 123–142, S. 141, auch zuvor Bernhard Nauck: *Bildungsverhalten in Migrantenfamilien*, in: Peter Büchner u.a. (Hg.), *Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliäre Beziehungen*, München 1994, S. 105–142, hier S. 123.

45 Mechthild Gomolla/Frank-Olaf Radtke, *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, Wiesbaden 2009.

46 Vgl. dazu bereits Ingrid Gogolin, *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster/New York 1994.

47 Vgl. dazu vor allem die Ergebnisse der TIES-Studie; Inken Sürig/Maren Wilmes, *Die Integration der zweiten Generation in Deutschland. Ergebnisse der TIES-Studie zur türkischen und jugoslawischen Einwanderung (IMIS-Beiträge, H. 39)*, Osnabrück 2011. Jugendliche Türken der 2. Generation werden vornehmlich an Hauptschulen unterrichtet und sie zählen überproportional häufig zu den Wiederholern. Die sozioökonomischen familiären Hintergründe sind problematisch, wobei es »der Schule generell kaum zu gelingen scheint, solche Nachteile zu kompensieren« (S. 76).

48 Vera King, *Adoleszenz als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse unter Migrationsbedingungen: Eine Einführung*, in: dies./Hans-Christoph Koller (Hg.), *Adoleszenz – Migration – Bildung: Bildungsprozesse jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*, 2. Aufl. Wiesbaden 2009, S. 9–26.

tenzial und weniger als Defizit zu betrachten. Die literaturdidaktische Forschung berücksichtigt dies unter dem Gesichtspunkt einer interkulturellen Deutschdidaktik, welche auf den Ergebnissen der empirischen Lese- und Bildungsforschung basiert.

Zusammenfassung: Die Intention des Heftes

Mit den Beiträgen des vorliegenden Bandes soll das oben genannte Desiderat ausstehender Forschung im didaktisch orientierten Bereich des Zusammenhangs von (literarischem) Lesen und Migration behoben werden. Dabei sind selbstverständlich lediglich erste Schritte in einem außerordentlich großen Forschungsbereich zu verzeichnen, dessen Bearbeitung angesichts notwendiger interdisziplinärer Verzahnung eine große Herausforderung darstellt. Die Bildungsforschung zeigt jedoch, dass Integrationsleistungen und -fortschritte nur in direkter Abhängigkeit von Bildungsleistungen und -fortschritten zu verzeichnen sind, wobei der Bereich des literarischen Lesens und der Literaturvermittlung bisher kaum in den Blick gerieten. Dies wird nur verständlich vor dem Hintergrund eines jeweils dominierenden Bildungsverständnisses, das derzeit in erheblichem Maße durch die durchaus ökonomisch verstehbaren Vokabeln Kompetenz und Wissen geprägt ist und dessen Zielvorstellung in der Leitformel des »gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts« Ausdruck findet. Damit wird ein Verständnis von Bildung, deren Basis eher durch Verstehen und Charakter formiert wurde und dessen Menschenbild entsprechend Vorstellungen von Ganzheitlichkeit und Persönlichkeit gehorcht, zumindest in öffentlicher Bildungsvermittlung teilobsolet.⁴⁹ Die Stellung und die Aufgabe der Literatur im Bildungsprozess haben sich im gleichen Maße gewandelt, stand und steht die Literatur in der Bildungsvermittlung doch immer zwischen den Polen von Wissensvermittlung und Charakter- oder Nationalbildung. Migrationsprozesse stellen also eine besondere Herausforderung in diesen Zusammenhängen dar, indem sie neben neuen Formen der Sprachvermittlung vor allem auch in kultureller Hinsicht Integrationsleistungen abfordern.

Vor dem Hintergrund des kurzen Abrisses zur für die genannten Kontexte relevanten Forschung sind in erster Linie vier Schwerpunkte bei der literaturbezogenen Forschung zu Jugendlichen und Kindern mit Migrationshintergrund auszumachen, innerhalb derer sich die folgenden Beiträge bewegen werden:

49 Vgl. Christian Dawidowski (Hg.), *Bildung durch Dichtung – literarische Bildung. Bildungsdiskurse literaturvermittelnder Institutionen um 1900 und um 2000*, Frankfurt a.M. 2013.

1. Lese- und Verstehensleistungen, die als defizitär gelten.
2. Der humankapitaltheoretische Erklärungsansatz, der auf das soziale Umfeld verweist.
3. Individuelle und sozial determinierte Interessenlagen bei Lektürewahl und -verhalten.
4. Der monolinguale Habitus der Schule, der auf die historische Entwicklung des deutschen Bildungssystems verweist.

Der erste Komplex wird in den Beiträgen von **Swantje Ehlers** und **Marina Root** näher skizziert. Ehlers gibt einen Überblick über die Forschungslage zum Leseverständnis bei Kindern mit Migrationshintergrund und führt die Variablen auf, die die verringerte Lesefähigkeit beeinflussen. Root stützt diese Ausführungen mit einer Studie, die am Beispiel des Passivverstehens zeigen kann, dass Leseverstehen durch dem spezifischen Lerner angemessene Aufgaben und Texte gefördert werden kann.

Diese individualisierende Sichtweise kommt auch bei den Schwerpunktbeiträgen zum literarischen Lesen und zum Umgang mit Literatur bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund zum Ausdruck. Dabei überschneiden sich die oben genannten Schwerpunkte 2 und 3 in den Studien von Benjamin Walter, Matthias Jakubanis und Anna Rebecca Hoffmann. **Benjamin Walter** präsentiert erste Ergebnisse einer (quantitativen) Studie zur Rezeption von türkisch-deutscher Literatur bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, wobei es ihm gelingt, eine Annäherung an Lesemotivationen zu skizzieren und somit aufzuzeigen, inwieweit sich private und soziale Lagen im Griff zum Buch spiegeln. **Matthias Jakubanis** kann diesen Forschungsansatz in einer qualitativen Interviewstudie über die unterschiedlichen Konstruktionsmechanismen literarischer Bildungsprozesse bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund erweitern, indem verschiedene Lesehaltungen, Einstellungen und Funktionalisierungen gegenüber Literatur ausdifferenziert werden. Die Migrationsliteratur spielt auch in der Analyse einer Gruppendiskussion bei **Anna Rebecca Hoffmann** eine zentrale Rolle. Hier werden Meinungen und Einstellungen türkischer Erasmus-Studierender deutlich, aus denen eine Orientierung an vorurteilsbehafteten kollektiven Deutungsmustern hervorgeht.

Die Beiträge von **Michael Hofmann** und **Selahattin Dilidüzgün** ergänzen diesen Komplex der Leseforschung um notwendige flankierende und kontrastierende Informationen. Dilidüzgün verweist auf das Leseverhalten türkischer Jugendlicher in der Türkei und kommt zu ernüchternden Schlussfolgerungen. Er konstatiert einen verhältnismäßig niedrigen Stand von Lesekompetenz für die Türkei im EU-Vergleich und gibt damit implizit Hinweise hinsichtlich der bildungsbezogenen Integration türkischer Migranten in der Bundesrepublik; seine eigenen Untersuchungen an aus Deutschland in die Türkei remigrierten Studierenden zeigen darüber hinaus, dass diese ein ge-

wandeltes Leseverhalten aufweisen, das an das Leseverhalten entsprechender deutscher Leserschichten angepasst ist. Hofmann beschreibt den Weg von der (türkischen) Gastarbeiterliteratur der 1970er Jahre bis hin zur interkulturellen türkisch-deutschen Gegenwartsliteratur. Dabei verdeutlicht er, dass ein monolinguales Selbstverständnis deutscher Kultur vor diesem Hintergrund zu erodieren begonnen hat, ein Umstand, den **Christian Dawidowski** und **Manuel Junge** mit Bezug auf den vierten oben genannten Schwerpunkt für die Geschichte des Deutschen Lesebuchs ebenfalls nachweisen. Im Lesebuch als Spiegel der Diskurse über Fremdheit, damit auch über den Islam und den Orient, manifestiert sich vor allem in der Gegenwart ein Fremdheitsverständnis, das in der Regel den Fremden kaum zu Wort kommen lässt. Fraglich bleibt also, inwiefern Literaturvermittlung in der Schule das monolinguale Moment tradiert oder relativiert.

Julia Heuer führt zwei Gespräche mit der Lehrerin und Autorin Betül Durmaz und der Kinder- und Jugendbuchautorin Aygen-Sibel Çelik. Letztere erörtert aus Schriftstellerinnenperspektive ebenjenes nach wie vor bestehende Problem der Ausgrenzung des Fremden und ihre Hoffnung auf eine Kinder- und Jugendliteratur, in der die Herkunft der Figuren nicht mehr der Rede wert ist. Durmaz' Erfahrungen als Lehrerin an einer Schule mit hohem Migrantenanteil ergänzen den vorliegenden Band um die wichtige Perspektive der Schulpraxis, wobei Durmaz unmissverständlich deutlich macht, dass in Deutschland keineswegs die ethnische Herkunft eines Kindes, sondern seine soziale Schicht für den schulischen Erfolg entscheidend ist.

Michael Hofmann

Die deutsch-türkische Literatur – Entwicklungstendenzen und Perspektiven

Als 1961 das Anwerbeabkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Türkei abgeschlossen wurde und die ersten sogenannten Gastarbeiter nach Deutschland kamen, dachte niemand daran, dass sich eine breite Migrationsbewegung und mit ihr eine Neuorientierung der deutschen Gesellschaft entwickeln würde, die tiefgreifende Veränderungen auch im Blick auf das Selbstverständnis deutscher Identität und deutscher Kultur bewirkte. Speziell die Einwanderung aus der Türkei nahm in den 1970er und 1980er Jahren stark zu – nicht zuletzt aufgrund der politischen Repression in der Türkei, die nach den Militärputschen 1971 und 1980 auch viele (vor allem linke) Künstler, Akademiker und Intellektuelle dazu bewog, nach Deutschland zu emigrieren. Auch wenn die deutsche Regierung und die deutsche Gesellschaft lange Zeit die Augen davor verschlossen, dass Deutschland zu einer Einwanderungsgesellschaft geworden war, so wurde doch seit den 1970er Jahren deutlich, dass die Migrantinnen und Migranten aus der Türkei sich kulturell artikulierten und dass in ihrer Literatur die häufig verstörenden Erfahrungen mit der deutschen Gesellschaft beschrieben wurden.¹

Zunächst wurde die sich ausbildende Literatur unter dem Stichwort ›Gastarbeiterliteratur‹ angesprochen, weil man davon ausging, dass die ›Ausländer‹ eben alle ›Gastarbeiter‹ waren und ihre Erfahrungen aus der Arbeitswelt niederschrieben.² Der Diskurs der ›Gastarbeiterliteratur‹ war und ist aber aus mehreren Gründen problematisch. Er hatte zunächst viel mit dem schlechten Gewissen der deutschen Öffentlichkeit zu tun, die sich latent der Tatsache bewusst war, dass die MigrantInnen und ihre Familien sehr oft nicht menschenwürdig behandelt wurden, und die somit erwartete, dass die so unterdrückten ›Gastarbeiter‹ ihrer Opferrolle literarisch Zeugnis verliehen.

-
- 1 Vgl. zum Thema dieses Beitrags allgemein: Michael Hofmann, *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*, Paderborn 2006; ders., *Deutsch-türkische Literaturwissenschaft*, Würzburg 2013 sowie Michael Hofmann/Inga Pohlmeier (Hg.), *Deutsch-türkische und türkische Literatur. Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*, Würzburg 2013.
 - 2 Vgl. insgesamt zur Entwicklung der Migrations- und interkulturellen Literatur in Deutschland Gino Chiellino (Hg.), *Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch*, Stuttgart/Weimar 2000.

Damit wurde der so entstehenden Literatur aber ihr eigentlicher literarischer Status bestritten. Zum anderen wurde eben erwartet, dass die ausländischen Schreibenden ›Arbeiter‹ waren, was in den meisten Fällen aber gar nicht zutraf. In den 1970er Jahren traten so etwa Aras Ören, Yüksel Pazarkaya und Güney Dal hervor, die allesamt eine akademische Ausbildung hatten und zum Teil schon in der Türkei literarisch oder als Theaterschaffende tätig gewesen waren. Wenn diese Autoren dann über die Erfahrungen türkischer Arbeiter in Deutschland schrieben, so taten sie dies gewissermaßen stellvertretend und damit in einer problematischen Rolle, die sie selber sehr schnell überwinden wollten. Dennoch lässt sich nicht leugnen, dass die 1970er Jahre zunächst bestimmt waren von literarischen Darstellungen des Alltags von Migranten, der im Wesentlichen durch harte körperliche Arbeit geprägt war.

In den kommenden Jahren und Jahrzehnten war dann mit der zunehmenden Integration der Einwanderer in die deutsche Gesellschaft und mit dem Hervortreten einer zweiten und dritten Generation von ›Deutsch-Türken‹ eine Entwicklung zu beobachten, die allgemein die Kulturgeschichte der Migration bestimmt: Die Literatur wollte wie andere kulturelle Artikulationsformen heraus aus dem Ghetto und sie wollte im deutschen literarischen und kulturellen Betrieb anerkannt werden. Dabei wurde zunächst immer noch auf Authentizität und dokumentarischen Anspruch gesetzt, wenn eine ›Literatur der Betroffenheit‹ proklamiert wurde. Gerade Autorinnen wie Saliha Scheinhardt und Alev Tekinay verfassten – auch unter dem Einfluss der neuen Frauenbewegung in der Bundesrepublik – Texte, die dem Ausdruck subjektiver Erfahrung und der Selbstverständigung dienten und die in der deutschen Öffentlichkeit immer noch im Rahmen eines Opferdiskurses wahrgenommen wurden. Eine echte literarische Unabhängigkeit und künstlerische Autonomie eroberte sich die deutsch-türkische Literatur dann in den 1990er Jahren. In scharfer Abgrenzung von der ›Gastarbeiterliteratur‹ und den Opfer-Diskursen der 1970er und 1980er Jahre erhoben Autorinnen und Autoren wie Emine Sevgi Özdamar, Zafer Şenocak und Feridun Zaimoğlu nachdrücklich den Anspruch, ihre von zwei (und mehr) Kulturen geprägten Erfahrungen in literarische Konzepte umzuformen, die einen unangefochtenen Platz in der deutschen Literatur einnahmen. So zeigt die Geschichte der deutsch-türkischen Literatur in ihren besten Vertretern ähnlich wie die Geschichte der Migration insgesamt den dornigen Weg von der unterdrückten Minderheit zu einem selbstbewussten Partner der deutschen Kultur, der nicht lediglich den Anspruch erhebt, die deutsche Literatur von außen zu bereichern, sondern der sich selbstverständlich als Teil dieser deutschen Kultur

begreift und diese dazu bringt, ihr Selbstverständnis in einem post-nationalen Sinne neu zu definieren.³

Die folgenden Ausführungen geben zunächst einen Überblick über wichtige Autorinnen und Autoren und über wichtige Entwicklungstendenzen und Texte der deutsch-türkischen Literatur sowie über deren Stellung in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur.

Tableau der deutsch-türkischen Literatur

Die deutsch-türkische Literatur entwickelte sich als Folge der türkischen Migration in Deutschland. Die folgende Übersicht nennt wichtige Autorinnen und Autoren und deren bedeutendste Werke und sie versucht, verschiedene Phasen der Entwicklung dieser Literatur zu bestimmen:

Erste Phase: Veröffentlichungen in den 1970er und frühen 1980er Jahren (Geburtsjahre um 1940)

Aras Ören

- *1939 Istanbul, seit 1969 in Berlin
- bereits in der Türkei Theaterregisseur und Schriftsteller
- *Was will Niyazi in der Naunynstraße* (1973)
- *Berlin Savignyplatz* (1995)
- Adelbert von Chamisso-Preis 1985

Güney Dal

- *1944 Çannakale, seit 1972 in Berlin
- *Europastraße 5* (1981)
- *Der enthaarte Affe* (1988)
- Adelbert von Chamisso-Preis 1997

Yüksel Pazarkaya

- *1940 Izmir, seit 1958 in Deutschland, Chemiestudium
- Vermittler der türkischen Kultur in Deutschland
- *Rosen im Frost. Einblicke in die türkische Kultur* (1982)
- Adelbert von Chamisso-Preis 1989

Zweite Phase: Veröffentlichungen Mitte der 1980er bis Anfang der 1990er Jahre (Geburtsjahre um 1950)

Alev Tekinay

- *1951 Izmir, Studium der Germanistik in München
- *Die Deutschprüfung* (1989)

3 Vgl. zur wichtigen Gattung der Lyrik in dieser Literatur Karin E. Yeşilada, *Poesie der Dritten Sprache. Türkisch-deutsche Lyrik der zweiten Generation*, Tübingen 2012.

- *Der weinende Granatapfel* (1990)
- Förderpreis Chamisso-Preis 1990

Saliha Scheinhardt

- * 1950 Konya, seit dem 17. Lebensjahr in Deutschland
- *Frauen, die sterben, ohne daß sie gelebt haben* (1983)
- *Und die Frauen weinten Blut* (1985)

Renan Demirkan

- * 1955 Ankara, seit 1962 in Hannover, Schauspielerin
- *Schwarzer Tee mit drei Stück Zucker* (1991)

**Dritte Phase: Wichtige Publikationen seit Mitte der 1990er Jahre
(Geburtsjahre 1960 und jünger)**

Emine Sevgi Özdamar

(vor 1960 geboren; breite Wirkung erst seit den 1990er Jahren)

- * 1946 Malatya, seit 1965 mit Unterbrechungen in Deutschland
- *Das Leben ist eine Karawanserei* (1992)
- *Die Brücke vom Goldenen Horn* (1998)
- Bachmann-Preis 1991, Adelbert von Chamisso-Preis 1999

Zehra Çırak

- * 1960 Istanbul, seit 1963 in Deutschland
- *Fremde Flügel auf eigener Schulter* (Lyrik) (1993)
- Adelbert von Chamisso-Preis 2001

Zafer Şenocak

- * 1961 Ankara, seit 1970 in Deutschland (zunächst München, dann Berlin)
- *Das senkrechte Meer* (Lyrik) (1991)
- *Atlas des tropischen Deutschland* (Essays) (1992)
- *Gefährliche Verwandtschaft* (Roman) (1998)
- *Das Land hinter den Buchstaben* (Essays) (2006)
- Förderpreis Chamisso-Preis 1988

Feridun Zaimoğlu

- * 1964 Bolu, aufgewachsen in Berlin und München; seit 1985 in Kiel
- *Kanak Sprak* (1995)
- *Liebesmale, scharlachrot* (2000)
- *Leyla* (2006)
- *Liebesbrand* (2008)
- *Hinterland* (2009)
- Adelbert von Chamisso-Preis 2005

Yadé Kara

- * 1965 in Çayırılı, Studium der Anglistik und Germanistik in Berlin
- *Selam Berlin* (2003)
- *Café Cyprus* (2008)
- Förderpreis Chamisso-Preis 2004

Selim Özdoğan

- * 1971 Köln
- *Nirgendwo und Hormone* (1996)
- *Im Juli* (2000)
- *Die Tochter des Schmieds* (2005)
- Förderpreis Chamisso-Preis 1999

Fatih Akin

- * 1973 Hamburg, Filmemacher
- *Im Juli* (2000)
- *Gegen die Wand* (2004)
- *Auf der anderen Seite* (2007)
- *Soul Kitchen* (2009)
- Sieger der Biennale 2004, Europäischer Filmpreis 2007

Entwicklungstendenzen der deutsch-türkischen Literatur

Zu betonen ist die Pionierleistung von Aras Ören. Mit seinem Poem *Was will Niyazi in der Naunynstraße?* aus dem Jahre 1973 hat er sehr früh den Anspruch erhoben, dass die Literatur die Erfahrungen der türkischen ›Gastarbeiter‹ artikulieren konnte, und vor allem: er hat mit diesem Text und weiteren seiner Berlin-Trilogie verdeutlicht, dass die Literatur der (ehemaligen und zukünftigen) deutschen Hauptstadt von den MigrantInnen geprägt werden sollte, die seit den 1960er Jahren in großer Zahl aus der Türkei gekommen waren. Ören hatte seit den späten 1950er Jahren literarische Texte vorgelegt und als Schauspieler und Dramaturg vornehmlich in Istanbul gearbeitet. Nachdem er 1969 nach Berlin umgesiedelt war, lebte er zunächst von Gelegenheitsarbeiten, blieb aber literarisch tätig und verstand sich als Vermittler zwischen der deutschen und der türkischen Kultur. Während er von der deutschen Öffentlichkeit zunächst eher als schreibender türkischer Arbeiter wahrgenommen wurde, fungierte er tatsächlich in gewissem Sinne als Sprachrohr für Erfahrungen, die er selbst so gar nicht gemacht hatte, und er stand gegenüber den ›normalen‹ MigrantInnen und ›echten‹ Arbeitern in einer ungeklärten Repräsentantenrolle.

In ähnlicher Weise wirkte Yüksel Pazarkaya als Vermittler zwischen der deutschen und der türkischen Kultur. Repräsentativ für seine Arbeit in den 1980er Jahren ist die anspruchsvolle Publikation *Rosen im Frost* aus dem Jahre 1982, die dem deutschen Lesepublikum einen umfassenden Einblick in

die Geschichte und Gegenwart der türkischen Kultur gab und dabei den säkularen Charakter der modernen Türkei betonte sowie einen sehr anspruchsvollen Begriff von umfassender Landeskunde vermittelte. Problematisch war die Rezeption der Vermittlertätigkeit Örens und Pazarkayas deshalb, weil die deutsche Gesellschaft noch in den 1980er Jahren an dem Konzept der ›Gastarbeiter‹ festhielt und insofern die Existenz von Migranten aus der Türkei für ein Übergangsphänomen hielt, was dazu führte, dass ein spezifisches Interesse an türkischer Kultur kaum ausgeprägt war. Dass die Beschäftigung mit der Lebenswelt türkischer ›Gastarbeiter‹ weniger unter interkulturellen als unter sozialpolitischen Perspektiven wahrgenommen wurde, zeigt die Rezeption von Günter Wallraffs Reportage *Ganz unten*, in welcher im Jahre 1985 ›der Türke‹ als Opfer kapitalistischer Ausbeutung präsentiert wurde und nur als Objekt sozialen Engagements erschien, ohne mit eigener Stimme zu sprechen.

Von der Seite der Mehrheitsgesellschaft sind die Aktivitäten des Münchener Instituts für Deutsch als Fremdsprache, vor allem von Harald Weinrich und Irmgard Ackermann, hervorzuheben, die sich in besonderer Weise um die Förderung von Autorinnen und Autoren mit nicht-deutscher Muttersprache verdient gemacht haben. Dabei lassen sich aus heutiger Sicht ambivalente Aspekte dieser Initiativen erkennen. Einerseits ging es Ackermann und Weinrich zweifelsfrei um die *Anerkennung* der Literatur von AutorInnen mit nicht-deutscher Muttersprache, andererseits wurde diesen AutorInnen ein spezieller Raum innerhalb des Kulturbetriebs zugewiesen, der sie von der ›normalen‹ Literatur gebürtiger Deutscher ausgrenzte. In diesem Zusammenhang sind in den 1980er Jahren zahlreiche Anthologien mit Texten von Migrantinnen und Migranten erschienen, in denen sich auch deutsch-türkische Texte finden, und deutsch-türkische Autorinnen und Autoren wurden zu Preisträgern des Adelbert von Chamisso-Preises (in den 1980er Jahren Aras Ören, Yüksel Pazarkaya, Zehra Cırak und Zafer Şenocak, in den 1990er Jahren Güney Dal, Emine Sevgi Özdamar und Selim Özdoğan). Letztlich ist die skizzierte Entwicklung aber mit der Öffnung des literarischen Feldes für eine zweite Generation deutsch-türkischer Autorinnen und Autoren verbunden. Es ist deutlich, dass die Rezeption von Emine Sevgi Özdamars *Karawanserei*-Roman (mit der Verleihung des Bachmann-Preises 1991) und von Feridun Zaimoğlu *Kanak Sprak* (1995) einen klaren Einschnitt darstellt, mit dem die deutsch-türkische Literatur jetzt zumindest ansatzweise unter genuin literarischen Kriterien rezipiert wird. Von entscheidender Bedeutung war, dass Zaimoğlu im Vorwort zu *Kanak Sprak* mit großem strategischem Geschick eine Selbstpositionierung im literarischen Feld vornahm, die sich dezidiert von der ›Gastarbeiterliteratur‹ absetzte. Trotzdem ist auch *Kanak Sprak* selbst noch als ein Übergangsphänomen zu bewerten, weil Zaimoğlu mit den (angeblichen) Interviews von gesellschaftlichen Außenseitern türki-

scher (und arabischer) Herkunft an der Programmatik des Dokumentarischen festhielt, welche die ursprüngliche ›Gastarbeiterliteratur‹ kennzeichnete. Zu unterstreichen ist aber, dass die Sprachgewalt der *Kanak*-Texte weniger ein romantisches Unterschicht-Phänomen darstellt als vielmehr mit der Autorschaft des Deutsch-Türken Zaimoğlu zu verbinden ist.

Die Stellung der deutsch-türkischen Literatur in der Gegenwartsliteratur

Als fruchtbar erwies sich für die Entwicklung der deutsch-türkischen Literatur der Gedanke, den Begriff ›Gastarbeiterliteratur‹ aufzugeben und von ›Migrationsliteratur‹ als einem Phänomen der postkolonialen globalisierten Welt zu sprechen. Damit wurde die Literatur der AutorInnen nicht-deutscher Herkunft in einen internationalen Kontext einbezogen, in dem etwa in der anglo- und der frankophonen Welt AutorInnen aus den ehemaligen Kolonien zu den erfolgreichsten der früheren ›Mutterländer‹ wurden. Aber auch in dem Begriff ›Migrationsliteratur‹ steckt die problematische Festlegung entweder auf die Biographie der AutorInnen oder den Inhalt ihrer Werke (der mit Migration im weitesten Sinne zu tun haben müsste).⁴

Die Problematik und die Weiterentwicklung der Rezeption deutsch-türkischer Literatur zeigt sich exemplarisch in der Werk- und Rezeptionsgeschichte von Emine Sevgi Özdamar und Feridun Zaimoğlu, den beiden erfolgreichsten AutorInnen dieses Feldes der Literatur.⁵ Beide wurden zunächst klischeehaft und stereotyp aufgenommen und charakterisiert, bevor sich eine differenzierte Rezeption einstellte: »Ein Roman wie ein Teppich – gewebt aus unendlich vielen Geschichten«⁶ – so titelte eine Rezension zu den Texten Özdamars, und es war klar, dass damit ein stereotyper Orientalismus – gut gemeint, aber die individuelle Person und Leistung verkennend – die Begriffsbildung beeinträchtigte. Und trotz der differenzierteren Formulierungen der anspruchsvollen Kritik war die Rezeption Özdamars auf die Person bezogen, die als Schauspielerin mit ihren langen dunklen Haaren eine als exotisch empfundene charismatische Ausstrahlung bewies, die aber der nüchternen Einschätzung ihrer Texte eher schadete.

4 Vgl. insgesamt zur Theorie und zur Deutung interkultureller Literatur in Deutschland Norbert Mecklenburg, *Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft*, München 2008.

5 Vgl. zu Özdamar insbesondere Cornelia Zierau, »Wenn Wörter auf Wanderschaft gehen«. Aspekte kultureller, nationaler und geschlechtsspezifischer Differenz in deutschsprachiger Migrationsliteratur, Tübingen 2009 und zu Zaimoğlu Tom Cheesman/Karin E. Yeşilada (Hg.), *Feridun Zaimoğlu*, Oxford u.a. 2012.

6 Eva Pfister im Börsenblatt für den deutschen Buchhandel, 8.4.1993.

Emine Sevgi Özdamar legte 1991 ihren ersten Roman mit dem ›orientalisch‹ klingenden vollständigen Titel *Das Leben ist eine Karawanserei, hat zwei Türen, durch eine ging ich hinein durch die andere ging ich hinaus* vor. Thematisch befasst sich der Text, der viele Parallelen zur Biographie der Autorin aufweist, mit der Kindheit und Jugend eines jungen Mädchens in verschiedenen Städten der Türkei, welche diese in den 1950er und 1960er Jahren erlebt. Charakterisiert erscheint diese Jugend durch starke Spannungen zwischen Tradition und Moderne, zwischen der Einbindung in überlieferte Lebensformen und der Suche nach Selbstbestimmung und Autonomie, die für die jugendliche Ich-Erzählerin charakteristisch erscheinen. Von entscheidender Bedeutung ist dabei, dass der Roman zwar auch die von westlichen Einflüssen vermittelten Modernisierungsschübe der Türkei in der erwähnten Periode beschreibt, dass er aber insbesondere und vor allem Entwicklungstendenzen beschreibt, bei denen die ›orientalische‹ Kultur der Türkei in ihren immanenten Spannungen und ihren eigenen, zu einer speziellen Form der Modernisierung strebenden Entwicklungstendenzen gezeigt wird. Volkstümliches Wissen, Sprichwörter, Aberglaube, religiöse Litaneien und Formeln, traditionelle literarische Texte aus Persien und Arabien – all dieses Material verarbeitet der Roman, und all dies zeigt die Komplexität und Vielschichtigkeit der traditionellen türkischen Gesellschaft. Das Erzählen und die Beschwörungsformeln, die sich mit dem Tod auseinandersetzen, das gemeinsame Bad der Frauen im Hamam, im ›Mösenplaneten‹, die Geschichte von Leyla und Mecnun, die von der universalen Kraft der Liebe handelt, ein Derwisch, der an die Raki trinkenden Heiligen erinnert – all dies sind poetische Auseinandersetzungen mit einer Gesellschaft, die trotz scheinbarer Immobilität in einem ständigen Wandel begriffen ist. Und auf diese Gesellschaft treffen die Modernisierungsbestrebungen der kemalistischen Staatspartei und der amerikanischen Kultur, die sich vor allem im Kino und in den Luxuskarossen der Straßen zeigen. Während die Großmutter die bunte Welt der Tradition verkörpert, repräsentiert der Vater, der als glückloser Bauunternehmer von einem Ort zum anderen zieht, die Moderne, die mit dem Nützlichkeitsdenken und der Vergötterung der Technik verbunden ist.

All die skizzierte Vielfalt divergierender Tendenzen und Einflüsse verbinden sich in der Ich-Erzählerin, die in einem komplexen sprachlichen Gebilde das Auseindertreibende zusammenzuhalten sucht. Inhaltlich geht es ihr darum, als junge Frau Selbstbestimmung und Autonomie zu erwerben, ohne sich von den Grundlagen der traditionellen Kultur zu entfernen. Dass dies in der erzählten Lebensgeschichte kaum gelingen will, zeigt der Suizidversuch der Erzählerin. Literarisch gelingt aber das unmöglich Scheinende, indem der Roman, dem Modell ästhetisch-literarischer Hybridisierung folgend, die verschiedensten sprachlichen Dimensionen aufnimmt und verbindet: Redewendungen und Sprichwörter kommen ebenso vor wie religiöse

Litaneien und ›orientalische‹ Märchen, Beschreibungen des Alltags ebenso wie die technische Sprache der westlichen Modernisierung. Und all dies Fremde versammelt sich in der deutschen Sprache, die durch die wörtliche Übernahme türkischer Redewendungen (Xenoglossie) und durch die Übernahme fremder Bildlichkeit (wie schon im Titel des Romans) selbst hybridisiert und verfremdet wird. Aber das Fremde wird nicht in orientalisierender Perspektive als statisch und unveränderlich dargestellt; es zeigt sich als beweglich veränderbar und kontrovers, indem es durch das Bewusstsein einer Figur gefiltert wird, die sich selber in der Auseinandersetzung zwischen Tradition und Moderne neu definieren und als hybrides Subjekt neu erfinden muss. Die deutschen LeserInnen wurden sicherlich durch das vermeintlich Exotische angezogen, aber schließlich durch die komplexe literarische Konzeption überzeugt, mit der es der Autorin gelungen ist, türkische Kultur nicht als eine essentialistisch feste Größe vorzustellen, sondern als eine lebendige Grundlage einer konkreten menschlichen Existenz, die in überragender sprachlicher Gestaltung vor den Augen der deutschen LeserInnen lebendig wird und diesen Gelegenheit gibt, über die eigene Stellung zwischen Tradition und Moderne, zwischen Leben und Tod, zwischen Liebe und Hass zu reflektieren.

Emine Sevgi Özdamars zweiter Roman *Die Brücke vom Goldenen Horn* aus dem Jahre 1998 setzt die autobiographisch inspirierte Erzählung von Erfahrungen einer jungen Türkin fort, die hier in eine Migrationserzählung einmündet. Die anonym bleibende Ich-Erzählerin geht 1965 nach Deutschland, um sich durch Fabrikarbeit das Geld für eine Schauspielschule zu verdienen, gelangt in den Umkreis der 1968er Bewegung, erlebt eine erotische Begegnung in Paris und setzt nach einem kurzen Aufenthalt in Istanbul ihren Deutschlandaufenthalt fort. Im zweiten Teil des Romans lebt die Protagonistin in linken Intellektuellenzirkeln in Istanbul, macht eine Reise nach Anatolien, auf der sie die Menschen in der Provinz aufklären will, und verlässt schließlich definitiv die Türkei, nachdem ihre Freunde und sie unter der brutalen Repression im Umfeld des Militärputsches im Jahre 1971 zu leiden hatten. Der literarische Reiz des Romans liegt in der spezifischen Erzählperspektive, die zutreffend als »gespielte Naivität«⁷ beschrieben wurde. Im Unterschied zu der konventionellen autobiographischen Erzählperspektive beschreibt die Erzählinstanz die Erlebnisse der Protagonistin nicht aus dem Rückblick einer älter (und womöglich weiser) gewordenen Person; vielmehr werden die Ereignisse wiedergegeben, als seien sie unmittelbar erlebt worden. Durch diese Perspektive entsteht ein Verfremdungseffekt, weil dem Leser zum Beispiel das Berlin des Jahres 1967 nicht aus einer umfassenden, begrifflich orientierten Perspektive vermittelt wird, sondern aus der scheinbar

7 Vgl. Anmerkung 11.

begrenzten Perspektive einer jungen Frau fast ohne Sprachkenntnisse und ohne jede Einbindung in die beobachtete Gesellschaft. So erscheinen die Verhaltensweisen der durchschnittlichen Passanten nicht »normal«, sondern ungewöhnlich, wobei gleichzeitig ein Beobachtungsmaßstab fehlt, der Kriterien für die Beurteilung verschiedener Phänomene liefern könnte. So hat Özdamars Text Momente des Schelmenromans, weil ihre Ich-Erzählerin die Normalität der (deutschen) Gesellschaft von außen in Frage stellt. Und in ähnlicher Weise gibt der Text ein satirisches Bild der türkischen Intellektuellen der späten 1960er Jahre, die sich um die Verbesserung der Lebensbedingungen des Volkes bemühen, selber aber von ideologischen Phrasen und abstrakten Denkmustern geprägt sind.

Die Sprache Özdamars ist gekennzeichnet durch Techniken der Hybridisierung wie der Vermischung des Deutschen und Türkischen, mit der kulturelle Differenzen ironisch gebrochen werden und Fremdheit als literarische Strategie eingesetzt wird, um das Befremdliche des alltäglichen Lebens zu verdeutlichen. Satirisch bloßgestellt werden dabei nicht nur die Repräsentanten überlebter Ordnungen wie die Springer-Presse und das türkische Militär, sondern auch verkrampfte Modernisierer, die um jeden Preis mit den Traditionen brechen wollen. In diesem Kontext steht der Versuch der Protagonistin, ihren »Diamanten«, ihre jungfräuliche Unschuld zu verlieren, den sie auf Veranlassung der ›progressiven‹ Türken unternimmt. Denn während die konservative Gesellschaft der Türkei die Unbeflecktheit der Frau als Voraussetzung für deren Ehe versteht, erscheint es als eine schlichte Umkehrung, wenn die Überwindung dieser Norm zu einer neuen Norm gemacht wird. Ihre echte Befreiung von all diesen Ansprüchen erlebt die Ich-Erzählerin im ›dritten Raum‹ Paris, wo sie eine glückende erotische Begegnung mit einem spanischen Studenten hat. Özdamars Roman zeigt die Migration als Quelle literarischer Hybridisierungsprozesse, mit denen der Konformismus der Homogenität anstrebenden Kulturen auf vergnügliche Weise in die Schranken gewiesen wird.

Özdamars eigenwilliges Spiel mit dem Image des ›Gastarbeiterdeutschs‹, mit dem unter anderem grammatische Inkorrektheiten als Ausdruck von mündlichem Sprechen und vermeintlicher Authentizität inszeniert wurden, trug zu der Ambivalenz der frühen Rezeption bei. Als ›Exotismus‹ konnte ein weiteres wichtiges Stilmittel interpretiert werden, das in der wörtlichen Übersetzung türkischer Ausdrücke und Redewendungen bestand. Hierin kann man aber gerade im Blick auf die Rezipienten einen typischen Ausdruck von Migrationsliteratur erkennen, mit dem Elemente einer fremden Sprache in die Sprache des Einwanderungslandes eingeführt werden. Das Lob von Özdamars Erzählkunst mit deren Bezug zur Oralität konnte freilich den Eindruck vermitteln, hier spräche eine naive Erzählerin, die als Repräsentantin der Türkei und des ›Orients‹ als Vertreterin der Vormoderne erschien.

Fulminant betrat Feridun Zaimoğlu im Jahre 1995 mit *Kanak Sprak* die deutsche literarische Szene. Mit den *Mijstönen vom Rande der Gesellschaft* bewegte sich der Autor in dem Bereich der (vermeintlichen) Dokumentarliteratur, indem er seine Texte als Wiedergabe von Interviews mit jungen Migranten meist türkischer Provenienz deklarierte. Indem das Wort ›Kanake‹ vom Schimpfwort zu einer positiv besetzten Selbstdefinition umgewandelt wurde, vollzog der Autor eine Umwertung der Stigmatisierung, die vom Feuilleton und von der Öffentlichkeit aber dankbar aufgenommen wurde. Mit der Provokation des ›Multi-Kulti-Gutmenschentums‹ gerierte sich Zaimoğlu als ein Rebell, der aber paradoxerweise von der Mehrheitsgesellschaft wohlwollend beachtet wurde. Problematisch an dieser Erstrezeption ist zweifellos ein gewisser Exotismus der Randgruppen, der sich darin zeigt, dass das offenbar werdende poetische Potential der Marginalisierten das Gewissen der etablierten Gesellschaft zu beruhigen vermag. Indem die Autorschaft Zaimoğlus, der nach seinem eigenen Bekunden alle Texte der ›Kanakan‹ bearbeitet hatte (und der als Abiturient und freilich ›abgebrochener‹ Student alles andere als ein marginalisierter ›Kanake‹ ist), gewissermaßen verborgen wurde, stellte sich erneut in aller Deutlichkeit die Problematik der Repräsentation und Authentizität. Zaimoğlu jedenfalls gewann »symbolisches Kapital« (Bourdieu) durch die Aura des Provokateurs, die (vermeintliche?) Authentizität der Sprecher und auch durch die »orientalische« Fülle (»üppig wie n Börek« fand eine Rezensentin seine Sprache⁸).

Es ging Zaimoğlu also in *Kanak Sprak* darum, die harmonisierenden, mit sozialem Pathos versehenen Produkte der ›Gastarbeiterliteratur‹ in die Schranken zu weisen. Nicht mehr sollte die Rede sein vom »armen, aber herzensguten Türken Ali«, nicht mehr sollte dem deutschen Leser die Betroffenheit über das elende Leben der türkischen Migranten eingepflegt werden. Zaimoğlu präsentiert demgegenüber vierundzwanzig Texte, in denen junge Männer »vom Rande der Gesellschaft«, Migranten der ›zweiten Generation‹, die aus der Türkei oder aus Arabien stammen, in einer provozierenden Sprache auf die Frage antworten: »Wie lebt es sich als Kanake in Deutschland?« Das Wort ›Kanake‹ verweist auf ein konfliktreiches Verhältnis dieser Minderheit zur Mehrheitsgesellschaft, weil ein Schimpfwort (hier: das neukaledonische Wort für ›Mensch‹, das die französischen Kolonialherren in diffamierender Absicht gebrauchten) als Selbstbezeichnung für eine ausgegrenzte Gruppe verwendet wurde. Indem die ›Kanakan‹ die Ausgrenzung durch die Gesellschaft gleichzeitig thematisieren und zurückweisen, stellen sie die Kriterien der Mehrheitsgesellschaft in Frage und verweigern sich einer Integration, die eine Anpassung an die spießbürgerlichen Werte einer konventionel-

8 Alexadra Kedves, »Wo du Kopftuch gelassen?« Feridun Zaimoglus *Koppstoff* im Theaterhaus Gessnerallee, in: Neue Zürcher Zeitung, 20.4.2001.

len Gesellschaft bedeutet (und der sich die Eltern, die erste Generation der Migranten, ihrer Meinung nach nur zu bereitwillig angepasst hatten).

Spektakulär ist die Sprache der Texte, bei denen Schimpfwörter, Umgangssprache und eine sehr anschauliche Bildlichkeit nicht Ausdruck von Sprachlosigkeit und Begrenzung sind, sondern eine poetische Kraft gewinnen, mit denen die ›Kanakan‹ eine eigene Welt vertreten. Dabei erscheint freilich die Frage nach der ›Authentizität‹ der Texte problematisch. Zaimoğlu erklärt in seinem Vorwort, die ›Kanak Sprak‹ sei eigentlich eine Mischung aus Deutsch und Türkisch, die er im Sinne einer »Nachdichtung« bearbeitet habe. Die den Texten zugrunde liegenden Tonbänder seien sämtlich auf Wunsch der Betroffenen gelöscht worden.⁹ Der einheitliche Ton der Texte und ihre pralle Bildlichkeit legen freilich den Schluss nahe, dass der vermeintliche ›Nachdichter‹ Zaimoğlu viel mehr Autor der Texte ist, als er zugeben will. Seine weitere Entwicklung über die ›Kanak Sprak‹ hinaus zu einem anspruchsvollen deutschsprachigen Autor, der insbesondere die Tradition der deutschen Romantik in seinen Texten verarbeitet, verweist darauf, dass hier ein sprachschöpferischer Autor am Werke war, der sich von dem Jargon des ›Ghettos‹ zu einer Literatur inspirieren ließ, die eine spezielle gesellschaftliche Bedeutung gewann, weil sie den Feuilletonisten einer bürgerlichen Mittelschicht zu beweisen vermochte, dass die ›Unterschicht‹ kreative Potentiale aufweist, welche die von Konformismus gezeichnete Bourgeoisie nur zu häufig entbehrt. Die Geburt einer neuen deutschen Literatur aus dem Geist der ›Kanakan-Rebellion‹ war ein Ereignis in der neueren deutschen Literaturgeschichte und hat die Koordinaten des Literaturbetriebs in spektakulärer Weise verändert.

In den letzten Jahren wurden Özdamar und Zaimoğlu als gleichberechtigte Mitspieler auf dem Feld der deutschen Literatur akzeptiert und insgesamt ist eine weitgehende Akzeptanz der deutsch-türkischen Literatur zu beobachten. Diese Entwicklung geht einher mit einer gewissen Korrektur der problematischen Erstrezeption und mit einer Überwindung der stereotypen Bilder, die mit einer Hypostasierung von ›türkischer‹ und ›orientalischer‹ Identität einherging. Die Idee einer interkulturellen Literatur fand, ausgehend von den anglo-amerikanischen Kulturwissenschaften, auch in der deutschsprachigen Literaturwissenschaft großen Anklang, und es wurden differenzierte Konzepte des Spiels mit Stereotypen und der Bildung eines »dritten Raums« (Homi Bhabha¹⁰) entwickelt. Die deutsch-türkische Literatur, so ließ sich feststellen, ist nicht einfach deutsch und nicht einfach tür-

9 Vgl. Feridun Zaimoğlu, Kanak Sprak. 24 Mißtöne vom Rande der Gesellschaft, Hamburg 1995, S. 147.

10 Vgl. Homi K. Bhabha, Die Verortung der Kultur. Mit einem Vorwort von Elisabeth Bronfen, Tübingen 2000.

kisch, aber auch nicht der kleinste gemeinsame Nenner zwischen beiden, sondern sie ist eine deutsche Literatur, bei der fremdkulturelle Perspektiven dazu verwendet werden, Konstruktionen stereotyper kultureller Identität zu überwinden. Und mit dieser Rezeption ist einerseits eine adäquate *literarische* Rezeption der deutsch-türkischen Literatur möglich geworden, und andererseits ist die didaktische Herausforderung deutlich, die in dieser Literatur liegt. Denn es geht nicht nur darum, in der deutsch-türkischen Literatur Momente des Fremden (des Türkischen) zu erkennen oder die Koexistenz des Eigenen und des Fremden zu simulieren, sondern es ergibt sich die Chance, im Spiel des Literarischen festgefahrene Vorstellungen von eigener und fremder Identität zu überwinden und einen ästhetischen und kulturellen Freiraum zu gewinnen, in dem flüssige Identitäten Freiheit erfahren können.

Diese Differenzierung der Rezeption führte im Falle Özdamars zu der Einsicht, dass hier nicht einfach von orientalischem Fabulieren die Rede sein konnte, sondern dass eine reizvolle und anspruchsvolle Konfrontation von Tradition und Moderne in der erzählten Geschichte zu erkennen ist. An die Stelle des Klischeebildes der naiven orientalischen Erzählerin wurde das Konzept einer »gespielten Naivität« (Şölçün¹¹) gesetzt, mit dem Özdamar die Kontrastierung zwischen einer naiven Erzählhaltung und einer je verschiedenen modernen Realität (in der Türkei und in Deutschland) gelang. Der Leser kann verfremdete Bilder des Eigenen und des Fremden kritisch und sogar belustigt reflektieren und damit Klischees überwinden und die eigene Identität in einem postmodern-pluralen Sinn inszenieren.

Eine ähnliche Differenzierung der Rezeption und hier auch des Selbstverständnisses ist bei Feridun Zaimoğlu zu beobachten. Ihm ist es gelungen, die Pose des ›Kanakan‹ zu überwinden und das Sprachschöpferische der ›Kanak Sprach‹ in eine neue Literatursprache zu überführen. Nach einer Reihe von Texten im Stile von *Kanak Sprach* ging er über zu Erzählungen und Romanen, die eine anspruchsvolle literarische Sprache erreichten und dabei die Expressivität eines rebellischen Subjektivismus bewahrten. Als Person setzte Zaimoğlu sein Engagement für islamische Migranten fort, und als Mitglied der Islam-Konferenz räumte er seinen Platz für eine kopftuchtragende Muslima. So ist er gewissermaßen der Lieblingsrebell der deutschen Gesellschaft, der aber trotz aller Selbstinszenierung mit sprachlich gelungenen Texten aufwartet, die insbesondere das Schicksal der Liebe in der globalisierten Wohlstandsgesellschaft thematisieren. Es geht Zaimoğlu um die Vermeidung von Klischees durch deren Bearbeitung, um die Besetzung einer ›seriösen‹ Autorposition und in gewissem Sinne sogar um eine Erneuerung des Roman-

11 Vgl. Sargut Şölçün, Gespielte Naivität und ernsthafte Sinnlichkeit der Selbstsuche – Inszenierungen des Unterwegsseins in Emine Sevgi Özdamars Roman *Die Brücke vom Goldenen Horn*, in: Aglaia Blioumi (Hg.), *Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten*, München 2002, S. 92–111.

tischen (hierin ist eine Parallele zu dem erfolgreichen Filmmacher Fatih Akin zu erkennen). Man könnte einwenden, dass der ehemalige literarische ›Kanake‹ sich dadurch ›symbolisches Kapital‹ erworben hat, dass er als Türke den Anspruch erhebt, eine Art Spezialist für Gefühle zu sein; es ließe sich aber wohlwollender sagen, dass es ihm um eine reflektierende Erkundung von Mentalitäten und Haltungen sowie um die Verbindung von psychologischer Analyse und Gesellschaftskritik geht.

Ein besonderer Aspekt der deutsch-türkischen Literatur liegt in der Besetzung des bereits erwähnten ›Dritten Ortes‹ und in ihrer Hybridität. Ihr besonderer Beitrag zur deutschen Literatur liegt in der Übernahme eines ethnologischen Blicks auf die Deutschen, der sich aber immer mehr in eine umfassende Analyse des zeitgenössischen Menschen umbildet. Man kann feststellen, dass ›deutsch-türkisch‹ vom Stigma zum Markenzeichen geworden ist, dass die deutsch-türkischen AutorInnen das angesprochene »symbolische Kapital« erworben haben, das ihre Literatur attraktiv erscheinen lässt. Wichtig ist dabei, dass die AutorInnen als Individuen betrachtet werden. Dennoch ist die Frage nach der möglichen Fruchtbarkeit deutsch-türkischer Konstellationen berechtigt, und sie lässt sich positiv beantworten. Die deutsch-türkische Literatur leistet eine kritische Reflexion von gesellschaftlicher Modernisierung, deren Schauplätze vor allem Istanbul, Berlin und Hamburg sind, und sie leistet eine Analyse von Mentalitäten im deutsch-türkischen Vergleich.

Selahattin Dilidüzgün

Lesen und Leseverhalten bei Jugendlichen in der Türkei

Das Hauptanliegen dieses Beitrags ist es, in Grundzügen den Literaturunterricht in den Schulen und die Lesegewohnheiten der Jugendlichen in der Türkei darzulegen. In diesem Rahmen soll unter anderem auch auf das Leseverhalten der Jugendlichen mit Migrationshintergrund eingegangen werden. Zu diesem Zweck werden einige statistische Daten herangezogen, zudem wird der schulische Literaturunterricht auf theoretischer und praxisbezogener Ebene untersucht. Des Weiteren geht es darum, den Türkisch- und Literaturunterricht im türkischen Schulwesen zu untersuchen und einen kritischen Blick auf die Textauswahl und die Arbeit mit Texten zu werfen.

Lesen ist ein individueller Vorgang, wenngleich das Leseverhalten gesellschaftlich geprägt ist. Unterschiedliche Arbeiten belegen, dass die Familie, die Umwelt, die Qualität des Bildungswesens, das sozioökonomische Entwicklungsniveau und die Vorreiterrolle des Staates bei der Entwicklung des Lesens als Lebensstil eine bedeutende Rolle spielen.¹ Nicht ohne Grund werden die Begriffe Leseverhalten und Lesesozialisation oft im gleichen Zuge gebraucht.²

Der Begriff der Lesesozialisation taucht zum ersten Mal 1985 bei der jährlichen Tagung der IFLA (The International Federation of Library Associations and Institutions) auf und sieht vor, dass »Lesegewohnheiten unterschiedlicher Länder hinsichtlich kultureller und unterschiedlicher Gesellschaften analysiert und miteinander verglichen werden und somit zu einem soziologischen Inhalt geführt werden.«³ Davon ausgehend kann gesagt werden, dass das individuelle Leseverhalten aufgrund gesellschaftlicher Einflussfaktoren nicht nur als eine individuelle Leistung angesehen werden kann.

Vor circa 20 Jahren habe ich an der Deutschdidaktikabteilung der Universität Istanbul bei den Studierenden des ersten Semesters eine Umfrage be-

-
- 1 Bülent Yılmaz, Okuma Kültürü: Ankara Örneğinde Sosyolojik Bir Yaklaşım, in: Uluslararası Katılımlı Okuma Kültürü Sempozyumu, 22./23.1.2010, Ankara 2011, S. 18–33, hier S. 20.
 - 2 Meral Çapoğlu Çakır, Lesesozialisation im Medienzeitalter. Zur Theorie und Praxis des Faches Lesen an den Deutschdidaktikabteilungen in der Türkei, Diss. Universität Istanbul, Institut für Sozialwissenschaften, 1999, S. 1–188, hier S. 37.
 - 3 Yılmaz, Okuma Kültürü, S. 19.

züglich des Leseverhaltens durchgeführt. Die Remigranten aus den deutschsprachigen Ländern bilden einen beachtlichen Teil der Studierenden der Deutschdidaktikabteilungen. In diesem Zusammenhang betont Çakır: »Einen wichtigen Teil des Studierendenpotenzials stellen an den Deutschdidaktikabteilungen die Studierenden dar, die zumindest einen Teil ihrer Schullaufbahn in einem der deutschsprachigen Länder verbracht haben. Die Deutschdidaktikabteilungen werden aber aufgrund der abnehmenden Zahl der Zurückkehrenden und der immer geringer werdenden Chancen, den Lehrerberuf ergreifen zu können, zusehends weniger bevorzugt.«⁴

Bei der von mir durchgeführten Umfrage hat ein Teil der Studierenden das Gymnasium in der Türkei besucht. Auf die Frage, ob die Studierenden Bücher lesen, haben 90% der Studierenden mit »Ja« geantwortet. Nur zwei von 52 Studierenden haben mit »Nein« geantwortet, der restliche Teil hat sich für keine der Antworten entschieden. In der Regel ist das Lesen in der Gesellschaft sozial erwünscht, daher auch die positiven Antworten auf die Frage. Es kann gesagt werden, dass – obwohl die Studierenden an den Nutzen des Lesens glauben – die Antworten nicht der Realität entsprechen, sondern einem Ideal. Eine weitere Frage lautete, welche drei Autoren die Studierenden kennen. Es wurden Autoren genannt, deren Bücher die Studierenden vielleicht niemals gelesen haben, deren Namen sie aber vermutlich aus dem schulischen Literaturunterricht kennen. Die genannten Namen waren auf türkischer Seite die Autoren Halide Edip Adıvar, Reşat Nuri Güntekin, Namık Kemal, Ahmet Haşım, Yaşar Kemal, Ömer Seyfettin. Und auf der deutschen Seite Johann Wolfgang von Goethe, Friedrich Schiller, Franz Kafka und Bertolt Brecht.⁵ Im Verlauf des darauffolgenden Unterrichts wurden die gestellten Fragen näher beleuchtet und es kam heraus, dass ein großer Anteil der Studierenden nur die Namen dieser Autoren kannte. Kurzum: Die türkischen Studierenden weisen kein habitualisiertes Leseverhalten auf.

Obwohl die Untersuchung bereits 20 Jahre zurückliegt, scheinen ihre Ergebnisse weiterhin gültig, da auch aktuelle Studien nichts Gegenteiliges belegen.

Im Weiteren sollen der schulische Literaturunterricht, die Lehrpläne, die Lehrwerke, die Textauswahl und deren methodischer Einsatz dargestellt und anhand statistischer Daten das Leseverhalten der Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund näher beleuchtet werden.

4 Mustafa Çakır, Öğretmen Yetiştirme Sürecine Eleştirel Bir Bakış, in: Feruzan Gündoğar/Güler Mungan/Cemal Yıldız (Hg.), Semahat Yüksel Armağan Kitabı, Ankara 2009, S. 47–64, hier S. 49.

5 Selahattin Dilidüzgün, Çağdaş Çocuk Yazını-Yazın Eğitime Atılan İlk Adım, İstanbul 2003, S. 1–104, hier S. 14f.

Lesegewohnheit in der Türkei bzw. Lesegewohnheit türkischer Jugendlicher

Wie auch in den vergangenen Jahren werden derzeit immer noch Arbeiten publiziert, die den niedrigen Stellenwert des Lesens unter der türkischen Bevölkerung belegen. So wird z.B. in Teilen einer Studie aus dem Jahr 2001 dargelegt⁶, dass die türkische Gesellschaft nicht liest. Im weiteren Verlauf dieser Studie wird festgestellt, dass das Buch im Leben der türkischen Gesellschaft nie Bedeutung hatte und dass sich, obwohl die Zahl der Universitätsabsolventen um das 14-fache gestiegen ist, im Vergleich dazu aber die Zahl der Leser auf ein Zehntel vom Stand des Jahres 1965 verringert hat.

Tabelle 1: Buchveröffentlichungen in der Türkei nach Jahrgängen

| Jahr | Buchveröffentlichungen | Prozentualer Anteil der Lesenden |
|------|------------------------|----------------------------------|
| 1965 | 5.680 | 27% |
| 1980 | 5.240 | 5,7% |
| 1990 | 6.000 | 2,5% |
| 1997 | 3.101 | 3,5% |

Quelle: Ferhat Özen, *Türkiye’de Okuma Alışkanlığı*, Ankara 2001, S. 4.

Die Gründe für ein derart auffälliges Ergebnis sind sicherlich vielfältig und müssen näher beleuchtet werden. Ein wesentlicher Grund liegt zweifelsohne im Erziehungssystem. Zahlreiche Quellen legen dar, dass das türkische Erziehungssystem keine Leser erzieht und dass der Türkisch- bzw. der Literaturunterricht nur auf dem reinen Auswendiglernen basieren. Aufgrund dessen soll nun im Folgenden darauf eingegangen werden, inwieweit das türkische Erziehungssystem in dieser Hinsicht Mängel und Lücken aufweist.

Zwar enthalten die Lehrpläne Zielsetzungen bezüglich der Förderung des Lesens und der Lesefertigkeit im Schulwesen, jedoch betont Özen⁷, wenn es um die Kritik am Erziehungssystem geht, dass dieses »den Schülern zwar alles beibringt, aber ihnen nicht das Lernen beibringt und nicht zur Entwicklung des Leseverhaltens beiträgt.«⁸ In der Umfrage, die 2001 durchgeführt wurde, gilt mit 30,3% das Fernsehen als Hauptgrund für das Nichtlesen von Büchern, gefolgt von dem Item, wonach die Schule zur Entwicklung eines Leseverhaltens nicht beiträgt (19,9%). An dritter Stelle werden wirtschaftliche Gründe (15,6%) genannt.⁹

6 Vgl. Ferhat Özen, *Türkiye’de Okuma Alışkanlığı*, Ankara 2001.

7 Ferhat Özen, *Türkiye’de Okuma Alışkanlığı*, Ankara 2001, S. 1–235, hier S. 5.

8 Ebd., S. 4.

9 Ebd., S. 7.

Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die Ergebnisse der zwölf Jahre zurückliegenden Studie auch heute nicht geändert haben, denn der Medienkonsum hat weiter zugenommen. Die durchschnittliche Fernsehzeit in der Türkei liegt bei fünf Stunden am Tag; eine groß angelegte Studie des türkischen Kulturministeriums besagt, dass 24,8% der Bevölkerung ihre freie Zeit vor dem Fernseher verbringen.¹⁰ Zweifelsohne leben wir in einer Welt umgeben von zahlreichen Medien, die einen zum Teil unabdingbaren Platz in unserem Alltagsleben eingenommen haben.¹¹ Neben dem Fernsehen sind der Computer, das Internet, Mobiltelefone, Spielkonsolen usw. nicht wegzudenken und gerade an dieser Stelle spielen die Schule und die schulische Entwicklung eine bedeutende Rolle. Aufgabe der Schule und des Sprach- und Literaturunterrichts ist es nicht, mit den Medien zu konkurrieren, sondern gezielt auf deren Rollen und Funktionieren im schulischen Leben einzugehen und die Wichtigkeit der Entwicklung des Lesens zu betonen sowie in diesem Sinne den Einsatz der Medien gezielt zu fördern.

Die Ergebnisse einer weiteren Studie¹², die sich auf das Leseverhalten der Gesellschaft in der Region Ankara beziehen, können folgendermaßen zusammengefasst werden:

1. Durchschnittlich liest die türkische Bevölkerung wenig.
2. Es gibt eine direkte Beziehung zwischen dem Leseverhalten und der sozio-ökonomischen Situation. Ist sie niedrig, sinkt auch die Lesegewohnheit.
3. Mit steigendem Alter sinkt das Niveau des Leseverhaltens.
4. Das Geschlecht ist kein Faktor, der das Leseverhalten im positiven Sinne beeinflusst.
5. Ledige lesen mehr. Zwischen dem Leseverhalten und dem Bildungsniveau besteht eine Verbindung. Je höher das Bildungsniveau, desto besser ist das Leseverhalten. Das Bildungsniveau der Eltern beeinflusst das Leseverhalten der Kinder. Je höher das Bildungsniveau der Eltern, desto höherstufiger ist auch das Leseverhalten.
6. Der Beruf beeinflusst das Leseverhalten im positiven Sinne. In der Regel lesen Schülerinnen und Schüler sowie die höhere Beamtenschicht am meisten.
7. Die geographische Lage beeinflusst das Leseverhalten. In der Stadt lebende Menschen lesen mehr als Menschen, die auf dem Dorf leben.
8. Die Bewohner der Städte sind vergleichsweise bessere Leser als Bewohner der ländlichen Gebiete.
9. Je höher das Einkommensniveau der Familie ist, desto mehr wird gelesen.

10 Türkiye Okuma Kültürü Haritası, Ankara 2011, S. 1–268, hier S. 41.

11 Çiler Dursun, Medya ve Okuma Kültürü, in: Uluslararası Katılımlı Okuma Kültürü Sempozyumu, Ankara 2011, S. 135–151, hier S. 135.

12 Yılmaz, Okuma Kültürü, S. 30f.

Ein weiteres Ergebnis dieser Studie ist, dass in der Altersstufe zwischen 15 und 24 Jahren am meisten gelesen wird. Zwischen positiven sozioökonomischen Bedingungen, nicht verheiratet sein, einem hohen Bildungsniveau, in der Stadt leben etc. und dem Leseverhalten besteht eine positive Beziehung. Zu einem ähnlichen Ergebnis gelangt auch die Studie des türkischen Kulturministeriums, in der es um das Erfassen einer Landkarte zu den Lesegewohnheiten in der Türkei geht. Demnach liest die türkische Bevölkerung im Jahr im Durchschnitt 7,2 Bücher.¹³ Mit 19,5% nehmen die literarischen Bücher den ersten Rang ein, an zweiter Stelle liegen mit 18,3% Bücher mit religiösem Inhalt, gefolgt von solchen mit pädagogischen (16,2%) und historischen Inhalten (13,8%).¹⁴ Nur 4,9% der Bevölkerung nutzen Stadtbüchereien.¹⁵

Die oben genannten Studien zeigen auf, dass es eine positive Relation zwischen dem Bildungsniveau und den Lesegewohnheiten gibt. Daher sollen im Folgenden zwei Arbeiten in groben Zügen skizziert werden, die es sich zum Ziel gesetzt haben, die Lesegewohnheiten angehender Lehramtsanwärter zu untersuchen. Da beide Arbeiten in den Deutschlehrerabteilungen durchgeführt wurden, kann man davon ausgehen, dass diese Arbeiten, wenn auch nur ansatzweise, Daten und Informationen auch über die jugendlichen Remigranten aus der BRD beinhalten. Die erste Arbeit Meral Çakırs wurde zur Herausstellung des Leseverhaltens der Studierenden der Lehrerbildung an der Universität Istanbul durchgeführt. Laut Çakır Untersuchung nimmt »der Faktor Familie [...] unter allen anderen Faktoren eine durchaus bedeutende Rolle in der Lesesozialisation ein.«¹⁶ Im Gegensatz zu Yılmaz' Untersuchung ist Çakır zu dem Ergebnis gekommen, dass sich die Lesegewohnheiten der männlichen und weiblichen Studierenden zu Gunsten Letzterer unterscheiden.¹⁷ Mit dieser Studie wurden weitere wichtige Ergebnisse herausgestellt, z.B.: »Der Bildungsstandard der Eltern ist ein wichtiger Faktor bei der Entwicklung der Lesesozialisation und der Lesegewohnheit eines jeden Individuums. Bei Kindern, die zum ersten Mal einem Buch in der Familie begegnen und nicht in der Schule, ist die Lesekompetenz stärker ausgeprägt.«¹⁸

13 Türkiye Okuma Kültürü Haritası, S. 217.

14 Ebd., S. 218.

15 Ebd.

16 Meral Çakır, Lesesozialisation als ein mehrdimensionaler Prozess. Eine Untersuchung zur Herausstellung des Leseverhaltens der Studierenden der Lehrerbildung der Universität İstanbul, in: Mustafa Çakır/İlyasÖztürk/CemalYıldız (Hg.), Tagungsbeiträge des VIII. Türkischen Germanistikongresses 2002, Aachen 2003, S. 133–147, hier S. 134.

17 Ebd., S. 137.

18 Ebd.

Auch die zweite Arbeit von Binnur Erişkon u.a., die hier vorgestellt werden soll, enthält wichtige Anhaltspunkte zum Leseverhalten türkischer Lehramtsanwärter mit Migrationshintergrund. Die Ergebnisse zeigen Gemeinsamkeiten zu den bereits oben angeführten aus Yılmaz' Untersuchung, jedoch sind hier nur einige Antworten zu berücksichtigen, weil beide Unterschiede hinsichtlich der Probandengruppe aufweisen. Bei den Probandengruppen von Erişkon und Çakır handelt es sich um Studierende. Auf die Frage, warum sie lesen, gaben 44,2% der Studierenden das Lernen und die Informationsentnahme an. 40,3% der Studierenden antworteten, dass sie vor allem literarische Texte lesen. 59,7% der Studierenden lesen fremdsprachige Bücher, 62,3% haben zu Hause eine eigene Bibliothek, 64,9% gaben an, dass sie bisher in keiner Bibliothek waren. Diejenigen, die eine Bibliothek besucht hatten, taten dies aus Gründen des Lernens.¹⁹

Aus dieser Arbeit kann geschlossen werden: Studierende mit Auslandserfahrung, die also eine andere Kultur kennen und gegenüber dieser offen sind, weisen trotz der negativen Leseverhaltenseinflüsse des türkischen Bildungssystems ein positives Leseverhalten auf.

Die verschiedenen Studien zeigen, dass in der Türkei das Leseverhalten und die Entwicklung einer Lesekompetenz nicht ausreichend sind. Die Ergebnisse der Studie von Yılmaz können verallgemeinert werden. Sie zeigen, dass das Leseverhalten der Jugendlichen gegenüber demjenigen der älteren Generation ausgeprägter ist. Daraus kann abgeleitet werden, dass das Lesen in der Türkei eher eine Handlung der Jugendlichen ist. Des Weiteren belegen die statistischen Daten, dass ein hohes Bildungsniveau und gute sozioökonomische Verhältnisse das Leseverhalten positiv beeinflussen. Schaut man jedoch auf das Gesamtbild, kann festgehalten werden, dass in der Türkei kein konstantes Leseverhalten festzustellen ist. Dies liegt vor allem an den familiären und pädagogischen Problemen. Versuche, das Erziehungssystem auf ein hohes Qualitätsniveau zu bringen, unterliegen immer wieder Revisionen, jedoch liegen die Hauptprobleme in einem Mangel an wissenschaftlichen Arbeiten sowie der Methodenlosigkeit beim Arbeiten an und mit literarischen Texten. Daher geht es im Folgenden darum, den Türkisch- und Literaturunterricht auf theoretischer und praktischer Ebene zu beleuchten, da gerade diese Fächer einen Beitrag zum Aufbau von Lesekompetenz und eines habitualisierten Leseverhaltens leisten können.

19 Binnur Erişkon, Okumayı Öğretmek – Almanca Öğretmen Adayı Gençlerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları, in: Nilüfer Kuruyazıcı (Hg.), *Gençliğin İz-düşümü – Nilüfer Tapan'a Armağan Kitabı*, İstanbul 2008, S. 293–313, hier S. 309f.

Türkische Literaturdidaktik in Grundzügen

In den letzten Jahren wurden im türkischen Erziehungssystem einige grundsätzliche Veränderungen vorgenommen. Hier geht es nicht darum, im Detail auf diese einzugehen, sondern es wird, um das weitere Verständnis zu erleichtern, das derzeitige System grob dargestellt. Trotz der Bemühungen, die Vorschule flächendeckend zu verbreiten, ist diese Stufe des türkischen Erziehungssystems nicht obligatorisch. Die Grundschule beginnt im Alter von fünfeinhalb bis sechs Jahren und dauert vier Jahre. Die anschließende Mittelstufe dauert ebenfalls vier Jahre. Schüler, die an einer zentralen Aufnahmeprüfung teilnehmen, können nach Bestehen die sogenannten Anadolu-Schulen mit intensivem Fremdsprachenunterricht besuchen. Oder aber die Schüler besuchen vier Jahre lang ein berufliches Gymnasium oder eine der weit verbreiteten Predigerschulen (Imam Hatip Schulen). Der Besuch einer Universität nach Bestehen einer zentralen Aufnahmeprüfung ist fakultativ.

In der Grundschule (Klasse 1–4) gibt es einen intensiven Türkischunterricht (10+10+8+8 Stunden in der Woche). Auch in der darauf folgenden Mittelschule ist der Türkischunterricht umfassend (6+6+5+5) vorhanden.²⁰

In diesen Klassenstufen sieht der Türkischunterricht, der eine beachtlich hohe Stundenanzahl aufweist, die systematische Entwicklung der Verstehens- und Mitteilungsfähigkeit vor. Könnten diesem Ziel entsprechend die Ausbildungsprogramme, Lehrpläne, Lehrbücher, Texte usw. ausgewählt und gestaltet werden, würden sie zweifelsohne nicht nur zu Lesekompetenz befähigen, sondern auch die anderen sprachlichen Fähigkeiten entwickeln. Kurzum: Die akademischen und intellektuellen Entwicklungen würden in positivem Sinne fortschreiten.

Betrachtet man die Lehrprogramme im Allgemeinen, so ist der hohe Stundenanteil des Türkischunterrichts nicht zu übersehen. Demgegenüber sind aber die Lehrwerke und Lehrmethoden, die in den ersten acht Jahren eingesetzt werden, nicht den Zielen entsprechend konzipiert. Ziele wie z.B. Denken, Verstehen, Kategorisieren, Reflektieren, Analysieren, Bewerten, Auseinandersetzung mit Textualität, Kennenlernen der türkischen sowie fremder Kulturen durch schriftlich und mündlich überlieferte Texte, Entwicklung einer Schreib- und Lesegewohnheit etc.²¹ sind in den Lehrplänen verankert, können aber nur zum Teil realisiert werden. Gerade aber der Türkischunterricht könnte zur Entwicklung einer Lesekompetenz bzw. einer Lesegewohnheit beitragen. In den darauffolgenden vier Jahren gibt es an den

20 MEB (Erziehungsministerium), İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi, <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7/1/> (23.8.2013).

21 Öğretim Programları, <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> (23.8.2013).

Gymnasien zwei Hauptfächer: ›Türkische Literatur‹ und ›Sprache und Ausdruck‹.²²

Ausgehend von den obigen Ausführungen kann demnach festgehalten werden, dass die Lehr- und Lernziele in den Lehrprogrammen des Türkisch- und Literaturunterrichts es sich zum Ziel gesetzt haben, unter anderem zur Entwicklung einer Lesekompetenz beizutragen. Dies wird so aber nicht in der Realität reflektiert. Was sind demnach die Einflussfaktoren, die das Lesen negativ beeinflussen? Im Weiteren geht es darum, diese Frage näher zu beleuchten.

Schon immer haben viele Lehrerinnen und Lehrer den Literaturunterricht an den Gymnasien hinsichtlich der Zielsetzungen, Lehrbücher, Textauswahl usw. kritisiert. So meint z.B. Acar: »Obwohl das Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler auf dem Kennenlernen, Lesen und Nachdenken über Literatur basiert, werden sie im Literaturunterricht mit Grammatik regelrecht bombardiert. In den 4 Wochenstunden Literaturunterricht wird nur in einer Stunde Literatur durchgenommen. Im zweiten Schuljahr des Literaturunterrichts wird Literaturgeschichte gemacht, ohne auf die neuere Literatur einzugehen. Hierbei wird versucht, anhand von Textausschnitten aus wichtigen literarischen Werken den Schülerinnen und Schülern Literaturgeschichte näherzubringen.«²³

Derartige Stimmen haben zweifelsohne ihren Beitrag zur erneuten Revision der Lehr- und Lernprogramme geleistet. Wie bereits angeführt, haben sich die Lehr- und Lernprogramme in der Türkei, unter anderem auch für den Türkischunterricht, von Grund auf geändert. An Stelle eines behavioristischen Konzepts ist der konstruktivistische Ansatz maßgebend für die Konzeptionen des Unterrichts und der Lehr- und Lernmaterialien.

Jedoch kann gesagt werden, dass auch derartige Bestrebungen zu keiner radikalen Veränderung im Unterrichtsgeschehen beigetragen haben. Zwar sind die Veranstaltungen ›Türkische Literatur‹ und ›Sprache und Ausdruck‹ zwei voneinander getrennte Fächer, aber weder die Textauswahl noch die Arbeit mit den Texten bringen ergiebige und literaturdidaktisch angemessene Verbesserungen mit sich. In diesem Zusammenhang betont Erdinç²⁴, dass die Sprache in den Lehrwerken eine alte Sprache sei, die Lehrprogramme nicht offen und zielgerichtet und mit ihren harten Rahmen keineswegs flexibel seien, die Texte monoton seien, nicht den Bedürfnissen der Jugendlichen entsprächen und bei den Jugendlichen zu Passivität führten, da

22 Türk Edebiyatı Öğretim Programı, <http://ogm.meb.gov.tr/programlar.asp#> (23.8.2013).

23 Bahri Acar, Edebiyat Eğitiminde Sorunlar Açılımlar, in: Oya Adalı/Şeyda Ozil (Hg.), Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi? (Edebiyat Eğitimi Çalıştayı, 9.3.2002), İstanbul 2002, S. 16–23, hier S. 16.

24 İlhan Erdinç, Edebiyat öğretiminin Sorunları. Çözüm Yolları, in: ebd., S. 122–125, hier S. 122f.

sie nur vorhandenes Wissen vorgäben und keine Anregung für neue Ideen anböten. Diese Kritik ist zweifelsohne auch auf die heutige Situation zu übertragen. Dies soll nun an einigen Beispielen konkretisiert und belegt werden. Auf dem 5. Internationalen Türkischunterricht-Kongress in Mersin im Mai 2012 wurden bereits die Probleme und Methodenlosigkeit des Türkisch- und Literaturunterrichts zur Sprache gebracht.²⁵

Wird bei der Text- und Methodenauswahl im Türkisch- und Literaturunterricht nicht die Zielgruppe hinsichtlich Alter, Eigenschaften, Entwicklung und Interessengebieten berücksichtigt, wird man die Ziele des Türkisch- und Literaturunterrichts nicht erreichen können. Das heißt, Voraussetzung für einen erfolgreichen Unterricht ist es, dass wir unsere Schülerinnen und Schüler kennen und den Unterricht ihren Bedürfnissen und ihrer Realität entsprechend gestalten. So bemerkt u.a. Graf: »Typischer Lesemodus in der Kindheit ist das intensive, identifikatorische Leseerlebnis.«²⁶

Für den Literaturunterricht beinhaltet das identifikatorische Leseerlebnis sowohl positive als auch negative Seiten. Das Positive ist, dass sich das Lesetempo erhöht und das Lesen zu einem unterhaltsamen Ereignis wird. Das Negative hingegen ist, dass der Prozess der Identifikation den Rezeptionsprozess und das kritische Lesen hindert. Selbstverständlich ist dies nicht das Problem der Schülerinnen und Schüler, vielmehr ist es die Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer, einen zeitgemäßen Literaturunterricht zu planen und zu realisieren.²⁷

Zweifelsohne ist die passende Textauswahl das Herzstück eines jeden Literaturunterrichts, ist dies doch insbesondere für die Kinder und Jugendlichen in der Mittelstufe und auf dem Gymnasium einer der Bereiche, der am meisten Schwierigkeiten bereitet. Bei der Entwicklung von Lesekompetenz ist es vonnöten, aktuelle und adressatenspezifische Texte auszuwählen und einzusetzen. Im Rahmen der universitären Ausbildung äußert sich Durusoy wie folgt: »Warum empfehle ich erst zeitgenössische Texte? Aus zwei Gründen: sie behandeln Themen, die die Studenten als aktuell wahrnehmen und ihre Sprache ist den Studierenden zugänglicher.«²⁸ Ohne, dass sich eine Le-

25 Selahattin Dilidüzgün, Edebiyat Öğretimi ve Okur Yetiştirme Sorunu, in: Mustafa Aksan/Aygül Uçar (Hg.), 5. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı (Mersin 5-6 Temmuz 2012), Bildiriler Kitabı. Mersin Üniversitesi, TÜBİTAK, Mersin/Ankara 2012, S. 1-9.

26 Werner Graf, Literarische Sozialisation, in: Klaus Michael Bogdal/Hermann Korte (Hg.), Grundzüge der Literaturdidaktik, 4. Aufl. München 2006, S. 49-60, hier S. 52.

27 Dilidüzgün, Edebiyat Öğretimi ve Okur Yetiştirme Sorunu, S. 4.

28 Gertrude Durusoy, Über die Rolle zeitgenössischer Texte im Literaturunterricht, in: Ali Osman Öztürk (Hg.), Yabancı Dil Bölümlerinde Edebiyat Öğretimi, Ankara 2007, S. 23-29, hier S. 24.

sekompetenz entwickelt, ist es nicht möglich, von einem erfolgreichen Literaturunterricht zu sprechen.

Darüber hinaus ist nicht außer Acht zu lassen, dass bei der Entwicklung einer Lesegewohnheit nicht nur die Schule, sondern auch die Familie eine prägende Rolle spielt. Daher ist es wichtig, dass es zu Hause eine Bibliothek gibt und die Kinder die Familienmitglieder beim Lesen sehen und beobachten, denn Kinder lernen durch Nachahmung. Man muss sich aber vor Augen halten, dass es in den Familien in der Türkei sehr wenige Bibliotheken in den Wohnungen gibt. Akbulut äußert sich diesbezüglich sehr kritisch und meint: »Die zweite Voraussetzung für Textinterpretation in den sozialwissenschaftlichen Fächern stellt die Lesegewohnheit dar, die leider das Hauptproblem unserer Student/innen bildet. Junge Leute in der Türkei, die von der Familie nicht gefördert werden, die in ihrer achtjährigen Grund- und Hauptschulbildung als Schulbibliothek nur eine im geschlossenen Schrank aufbewahrte, vergilbte, höchstens aus 100 Bänden bestehende Büchersammlung kennen, die in der Gesellschaft kein Vorbild haben, um Bibliotheken und Buchhandlungen zu besuchen, die finanziell gesehen Bücherkauf nicht an die Spitze ihrer Prioritäten setzen und für die Lesen gleich politisch stigmatisiert zu sein bedeutet, entwickeln vorerst keine Lesegewohnheiten.«²⁹

Es ist nicht zu bestreiten, dass das Fehlen von Bibliotheken, die Methodenlosigkeit sowie reine Wissensvermittlung und Auswendiglernen nicht den Zielen eines modernen und zielgerichteten Türkisch- und Literaturunterrichts entsprechen können.

Übungsbeispiele zu einem literarischen Text, der einem den konstruktivistischen Ansätzen entsprechend gestaltetem Buch entnommen ist, konkretisieren die oben dargestellten Missverhältnisse.

Das Beispiel ist aus einem Türkischbuch der 6. Klasse entnommen. Die Geschichte *Die unbewohnte Insel* (Issız Ada) aus dem Geschichtsbuch *Mathe »gut« Vögel »sehr gut«* (Aritmetik İyi Kuşlar Pekiyi) des berühmten türkischen Autors Cemal Süreya erzählt die Geschichte von Ali, einem kleinen Jungen, der aus Langeweile auswandern will. Zufälligerweise zielt er auf der Weltkarte auf eine kleine Insel in der Nähe von Australien. Diese Insel ist so klein, dass nicht mal der Name auf der Karte verzeichnet ist. Ali will nun auf diese Insel fliehen. Auf seiner Liste von Sachen, die er mitnehmen will, sind auch seine Freunde, der Zeitungsjunge, sein Großvater in Izmir, Izmir und die ganze Welt mit ihren unterschiedlichen Städten, Ländern, Meeren und Wüsten zu finden. An einem Sonntag soll die Reise beginnen. Aufgeregt schaut Ali nach, ob er auch alles mitgenommen hat. Nun kann die Reise beginnen,

29 Nazire Akbulut, Literarische Methodenvermittlung, um Studentinnen von der Frage ›was-lesen‹ zum ›wie lesen‹ zu führen!, in: ebd., S. 30–42, hier S. 32.

Ali ist nicht mehr langweilig. In dieser fantastischen Geschichte geht es darum zu zeigen, dass das Weglaufen aus der gewohnten Umgebung nicht die Lösung ist und dass wir nicht ohne unsere gewohnten Sachen und Menschen, die wir lieb haben, leben können.

Ausgehend von diesem Thema bietet der Text für alle Schülerinnen und Schüler motivierendes Material für die Spracharbeit an. Zudem ist die Geschichte sprachlich einfach und enthält keine komplexen Strukturen, so dass zweifelsohne kreativ mit dem Text gearbeitet werden kann. Ein derartig reichhaltiges Arbeitsmaterial anbietender Text wird die Kreativität und das kritische Lesen der Schülerinnen und Schüler anregen und fördern. In einem solchermaßen gestalteten Unterricht können die Schülerinnen und Schüler über ihre eigene Langeweile, ihre Einsamkeit, ihre Erfahrung, ohne die gewohnten Dinge und Menschen zu sein, diskutieren. Auch bietet der Text Diskussionsansätze bezüglich der Tiefenstruktur an. So können wir die grundlegenden Themen und Motive des Textes folgendermaßen auflisten:

- Der Mensch ist von den ihn bedrückenden Dingen seiner Umgebung untrennbar (Verfremdungsproblem).
- Der Versuch, sich davon zu befreien, lässt den Menschen allein.
- Mit und durch den Text können wir die Welt als ein Ganzes begreifen und unser Blick kann von der unmittelbaren Nähe in die Ferne gelenkt werden.
- Durch das Bewusstwerden der konkreten Dinge um uns herum können wir abstrakte Begriffe wie Liebe, Loyalität miteinander teilen und besser begreifen.

Die Schlüsselwörter, mit denen im Türkischunterricht gearbeitet werden muss, um den Text zu verstehen und zu interpretieren, sind somit festgelegt. Im Folgenden sollen nun die Aufgaben aufgezeigt werden, die für die Arbeit mit diesem vielfältigen Text im Lehr- und Arbeitsbuch angeboten werden.

Aufgabe 1: Schaut euch das Bild an. Schreibt über das Bild in Schreibschrift einen kurzen Text.

Vergleicht ihn mit der Originalgeschichte. (*Das Foto zeigt eine Karikatur einer einsamen Insel*).

Aufgabe 2: Sucht die Bedeutung der untenstehenden Wörter aus dem Wörterbuch. Benutzt die Wörter in einem Satz (die Wörter: einsam, alles, kontrollieren).

Aufgabe 3: Schreibt die Bedeutung der untenstehenden Sätze auf.

- Geht es auch ohne diese Dinge?
- Würde Ali die Türkei mitnehmen, gäbe es dann nicht große Probleme?

Aufgabe 4: Ergänzt die Sätze passend zu der Geschichte.

- Ali wollte weit weg, weil ...
- Die Insel, die Ali besuchen wollte, hatte keinen Namen, weil ...

Aufgabe 5: Schreibt eine kurze Zusammenfassung.

Aufgabe 6: Was würdet ihr mitnehmen, wenn ihr eine lange Reise machen wollt? Schreibt in Schreibschrift.

Aufgabe 7: Sucht euch ein Satzzeichen aus. Erzählt seine Geschichte und schreibt sie in Schreibschrift auf. : , . ! ; ? ... ‘ “ ...”

Aufgabe 8: Formuliert aus den untenstehenden Satzteilen Wunschsätze

- a) Nach Hause..... und Essen (gehen-, kochen-).....
- b) Hausaufgaben..... regelmäßig (machen-).....

Quelle: İlköğretim Türkçe Ders Kitabı ve Çalışma Kitabı, 2006.

Das Schülerarbeitsheft enthält nur diese acht Aufgaben, deren Sinn zumeist nicht verstanden werden kann. Auf die Schlüsselwörter wird, außer in Aufgabe 6, kaum eingegangen. Diese Aufgabe jedoch ist nicht ausreichend, um den Text zu verstehen, denn wie auch Göktürk behauptet, ist bei der Rezeption eines Textes das Begreifen der »Grundbegriffe in der Tiefenstruktur«³⁰ Voraussetzung.

Mit derartigen Aufgaben ist es kaum möglich, Ziele wie z.B. die Vermittlung von Lesekompetenz und ästhetischem Bewusstsein zu vermitteln. Kurzum: zwar ist die Auswahl des Textes als positiv zu bewerten, jedoch ist es mit den Aufgaben kaum möglich, die Ziele eines zeitgemäßen Literaturunterrichts zu erreichen.³¹

Mehrere Texte, sowohl in den alten als auch in den neuen Lehrprogrammen, enthalten am Ende immer eine Moral, mit der bestimmte Werte an die Kinder vermittelt werden sollen. Derartige Aufgaben werden sowohl von vielen Literaturwissenschaftlern als auch von Lehrern kritisiert. Ruhi und Kocaman kritisieren die Sprachauffassung dieser Texte und meinen in diesem Zusammenhang: »Die am Ende der Texte ständig auftretenden Warnungen und Lehren sind ein Endergebnis der zuvor genannten didaktischen Auffassung und entsprechen nicht dem schülerorientierten Ansatz.«³²

Ähnliche Ansätze sind zahlreich in den Türkisch- und Literaturbüchern vorzufinden und führen in diesem Sinne nicht zum Ziel. An dieser Stelle ist aber zu erwähnen, dass es motivierte Lehrerinnen und Lehrer und einige Stiftungs- und Privatschulen gibt, die das Problem des Türkisch- und Litera-

30 Akşit Göktürk, Okuma Uğraşı, Istanbul 1988, S. 45.

31 Vgl. Dilidüzgün, Edebiyat Öğretimi ve Okur Yetiştirme Sorunu, S. 1–9.

32 Şükriye Ruhi/Ahmet Kocaman, İlköğretim Kitaplarında Dil Kullanımı, in: Hasan Coşkun/İsmail Kaya/Jörg Kuglin (Hg.), Türkiye ve Almanya’da İlköğretim Ders Kitapları – Grundschulwerke in der Türkei und in Deutschland, Hacettepe Üniversitesi ve Goethe Institut Ankara, Ankara 1996, S. 12–24, hier S. 19.

turunterrichts durch zeitgemäße Aufgaben und Ansätze überwinden und lösen möchten. Das Hauptproblem liegt darin, dass die Lehrbücher, meistens auch die Lehrer, anstatt tiefenstruktureller Werte die fiktive Geschichte als Hauptarbeitsmaterial betrachten. Daher reichen die Aufgaben nur zur Erfassung der Oberflächenstruktur der Texte aus und führen dazu, dass die Motivation der Schülerinnen und Schüler nicht lange anhält.

Dem Literaturunterricht wird zugeschrieben, dass er der Vermittlung von Literaturgeschichte und Literaturwissen diene. Hier stellt sich aber die Frage, ob dies ausreichend ist, um von einem modernen, zeitgemäßen Literaturunterricht zu sprechen, der darauf zielt, lesende Individuen zu erziehen. Zweifelsohne ist diese Frage mit Nein zu beantworten. Denn der Literaturunterricht sollte als ein Mittel gesehen und aufgefasst werden, mit Hilfe dessen versucht wird, denkende, analysierende Individuen zu erziehen. Daher stehen literarische Texte bzw. die Arbeit mit literarischen Texten im Zentrum des Literaturunterrichts. Wird aber das Mittel zum Zweck als ein Ziel angesehen, kann der Literaturunterricht sehr schnell als ein Fach gesehen werden, in dem das Auswendiglernen und die Wissensvermittlung Priorität haben. Ewers meint in diesem Zusammenhang, dass die Literaturdidaktik zum Ziel habe, literarische Texte analysieren zu können, Wissen über die Literatur zu vermitteln, die Ästhetik des Textes genießen zu können.³³

Diese oben genannten Ziele können als die allgemeinen Ziele des Literaturunterrichts angesehen werden. Nur die Zielsetzung, die Ästhetik des Textes genießen zu können, dient hier zur Erziehung eines Literaturlesers, der die Tiefenstruktur des Textes erschließen kann, der über den Diskurs des Autors kritisch reflektieren und diskutieren kann. So gelingen die Konfrontation und der Dialog zwischen dem literarischen Text und dem Leser.

Der Literaturunterricht in der Türkei zielt eher darauf ab, Wissen zu vermitteln und anzuhäufen. Im Falle des Türkischunterrichts in der Grundschule sowie desjenigen in Literatur bzw. türkischer Sprache und Literatur an den Gymnasien handelt es sich um einen Literaturunterricht, in dem verschiedene literarische Texte bearbeitet werden. Zielsetzung ist es jedoch nicht, wie schon weiter oben angedeutet, den Literaturleser zu erziehen, sondern Informationen über Literatur zu vermitteln. Mit anderen Worten ausgedrückt: Nicht der literarische Texte selbst und die Werte, die mit ihm vermittelt werden, stehen im Mittelpunkt.³⁴

Das Lehren des Lesens von Literatur ist eine schwierige Aufgabe. Die fiktive Umwelt des Textes als Realität wahrzunehmen, würde wahrscheinlich

33 Hans-Heino Ewers, Kinder- und Jugendliteratur und literarische Bildung, in: Deutschunterricht, 48. 1995, H. 7/8, S. 348–357, hier S. 348.

34 Selahattin Dilidüzgün, Türkiye’de Edebiyat Öğretimi ve Edebiyat Öğretiminde Çağdaş Yönelimler, in: Zehra İpşiroğlu (Hg.), Çağdaş Türk Yazını, Istanbul 2008, S. 231–243.

das peinlichste Ergebnis eines Literaturunterrichts sein, was jedoch in der Türkei häufig der Fall ist. Die Konfrontation mit qualitativ hochwertigen Kinderliteraturtexten kann eine mögliche Lösung sein, dieses Zusammentreffen von Literatur und Leser bzw. Kind zu erleichtern. Denn Kinderliteratur, die die Entwicklungsphasen des Kindes berücksichtigt, öffnet die Türen für eine Konfrontation des Kindes mit der fiktiven Welt und erleichtert die Identifikation. Sever konkretisiert, inwieweit Kinderliteratur die Lesekompetenz der Kinder im positiven Sinne beeinflusst.³⁵ In diesem Rahmen geht Dahrendorf auf den pädagogischen Wert der Kinder- und Jugendliteratur ein und hebt die Ziele folgendermaßen hervor: Literatur geht vom Interesse der Leser aus, ermutigt die Kinder, die keine Leseerfahrung haben, zur Literatur, weckt Lesemotivation durch Spannung und komische Elemente, klärt die Kinder und Jugendlichen auf, sozialisiert sie und hebt ihre Vorurteile auf. Dadurch hilft die Kinder- und Jugendliteratur den Leserinnen und Lesern, ihre Identität zu finden.³⁶ Daraus ableitend kann gesagt werden: Kinderliteratur existiert, weil es Kinder gibt. Die Leser dieser Literatur haben keine Schwierigkeiten beim Lesen dieser Literatur, unerfahrenen Lesern gibt sie den Mut zum Lesen, denn die Sprache, Strukturen, die Wahl der Wörter und die Themenbereiche entsprechen dem Wissensniveau der Zielgruppe und führen im Endeffekt dazu, dass das Lesen zu einer lustvollen Aktivität wird.

Schluss

Im Hinblick auf das Leseverhalten hat die Türkei keine guten Ergebnisse vorzuweisen. Zweifelsohne sind unterschiedliche Gründe ursächlich für die hier dargestellte Situation, die daher erörtert werden sollte. Im Rahmen dieses Beitrags ging es vor allem darum, anhand von statistischen Daten die Situation im Hinblick auf das Leseverhalten in der Türkei zu beleuchten. Die rasante Entwicklung der Kommunikationsmittel und Medien leistet ihren Beitrag dazu, dass insbesondere die junge Generation hinsichtlich des Leseverhaltens und der Lesesozialisation im negativen Sinne beeinflusst wird. Auch die Jugendlichen mit Migrationshintergrund passen sich dieser Situation sehr schnell an.

Die zurückhaltende und eher demotivierende Haltung des Bildungswesens gegenüber dem Lesen und der Entwicklung von Lesekompetenz vertieft die Probleme. Denn auch wenn in den Lehrprogrammen die idealen Ziele und Maßstäbe gesetzt werden, so sieht der Schulalltag doch anders aus.

35 Sedat Sever, *Okuma Kültürü Edindirme Sürecinde Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, in: dies. (Hg.), *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*, Izmir 2013, S. 9–30.

36 Malte Dahrendorf, *Kinder- und Jugendliteratur in ihrem Verhältnis zu Pädagogik und Didaktik*, in: *Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien* (Hg.), *Informationen Kinder- und Jugendmedien*, 3. Beih., Weinheim 1992, S. 5–21, hier S. 14.

Das kritische Lesen als eine Voraussetzung des Lesens von literarischen Texten und die Analyse der Tiefenstruktur der Texte finden im realen Unterrichtsgeschehen nicht statt, stattdessen wird versucht, die Ziele durch die Erarbeitung der Oberflächenstruktur zu erreichen. Dies reicht nicht dazu aus, die Jugendlichen dieses medialen Zeitalters zum Lesen zu motivieren. So gesehen muss das Leseverhalten mit Hilfe der Medien geplant und durchgeführt werden, sodass keine Konkurrenz zwischen dem Lesen und den Medien entsteht, sondern eine gezielte Zusammenarbeit stattfinden kann.

Das Leseverhalten, welches im schulischen Wesen kaum oder nur begrenzt gefördert werden kann bzw. wird, kann durch den Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur gezielt unterstützt werden. Kinder- und Jugendliteratur, die die kognitiven, sprachlichen, sozialen und persönlichen Entwicklungen der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt, leistet einen Beitrag zur emotionalen und intellektuellen Entwicklung.³⁷ Daher ist es vom Vorschulalter an von Bedeutung, dass Kinder- und Jugendliteratur gelesen wird.

Abschließend kann gesagt werden: In der Türkei ist das Lesen zu keiner Gewohnheit, zu keinem Lebensstil geworden. Die pädagogische Vorgehensweise ist teilweise aufgrund methodischer Unwissenheit in eine Sackgasse geraten. Zweifelsohne gibt es Lehrerinnen und Lehrer, die ihren Beitrag zur Entwicklung von Lesekompetenz leisten. Dennoch müssen in der Türkei, in der im Jahr durchschnittlich nur 7,2 Bücher gelesen werden, Maßnahmen getroffen werden, die das Lesen und die Wahrnehmung gegenüber dem Lesen fördern. Der einfachste Weg in dieser Hinsicht ist zweifelsohne, die Kinder mit altersgerechten und qualitativ hochwertigen Büchern zu versorgen.

37 Sedat Sever, Çocuk ve Edebiyat, Izmir 2008.

Swantje Ehlers

Lesen im Kontext von Migration

Ausgehend von den seit Jahren festgestellten Leistungsdisparitäten von Schülern¹ mit einem Migrationshintergrund untersucht dieser Beitrag, welche Variablen die verringerten Lesekompetenzen in der Zweitsprache beeinflussen. Dazu werden zunächst die Spezifika des Lesens in der Zweitsprache im Unterschied zum Lesen in der Erstsprache herausgearbeitet. Danach wird über wesentliche Forschungsbefunde zu Hintergrundmerkmalen berichtet, auf die sich eingeschränkte Lesefähigkeiten von Schülern mit Migrationshintergrund größtenteils zurückführen lassen, abschließend werden einige Schlussfolgerungen zur Verbesserung von zweitsprachigen Lese-/Verstehenskompetenzen vorgestellt.

Ausgangslage

Die international konstatierte Chancengleichheit von Schülern mit einem Migrationshintergrund im Bildungssystem hat seit den 1970er Jahren zu verstärkten Forschungsaktivitäten im Bereich der zweitsprachlichen Lese- und Bilingualismusforschung geführt.² Die schulische Benachteiligung von Schülern mit einem Migrationshintergrund wird immer wieder in Verbindung gebracht mit nicht ausreichenden Lesefähigkeiten, die sich auf die schulischen Leistungen insgesamt auswirken, da Lesekompetenz eine Voraussetzung für den Wissenserwerb in den verschiedenen Sachfächern ist.³ Die Befunde von eingeschränkten Lesekompetenzen konnten auch durch empirische Studien im deutschsprachigen Raum bestätigt werden, wie die von Lehmann u.a.⁴, die ergab, dass sich die Lesefähigkeit von Schülern mit einem

-
- 1 Es wird zur Verschlangung des Textes die Nutzung des maskulinen Plurals bevorzugt.
 - 2 Colin Baker, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon 1993; Keith Baker/Adriana de Kanter, *Bilingual Education*, Lexington 1983; Jim Cummins, *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*, in: *Review of Educational Research*, 49. 1979, S. 222–251; Ludo Verhoeven, *Acquisition of Reading in a Second Language*, in: *Reading Research Quarterly*, 25. 1990, S. 90–114.
 - 3 Warwick B. Elley, *The IEA Study of Reading Literacy: Achievement and Instruction in Thirty-Two School Systems*, Oxford 1994.
 - 4 Rainer H. Lehmann u.a., *Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler*, Weinheim/Basel 1995.

Migrationshintergrund in der dritten und achten Klasse im unteren Leistungsbereich bewegt, und die PISA-Studie⁵, die bekanntermaßen Schüler mit und ohne Migrationshintergrund aus bildungsfernem Milieu als Risikogruppen identifiziert hat, die hinter den Minimalstandards zurückbleiben. Auch in PISA 2009⁶ wurde noch ein Leistungsrückstand von Jugendlichen mit Migrationshintergrund nachgewiesen, jedoch haben sich die Disparitäten offensichtlich infolge von Verbesserungen im Bildungssystem und in den Lernervoraussetzungen verringert. Auf die Frage nach den Ursachen von Leistungsheterogenität und insbesondere eingeschränkten Lesefähigkeiten bei Schülern mit einem Migrationshintergrund hat es in der einschlägigen Forschung unterschiedliche und nicht immer befriedigende Erklärungsansätze gegeben. Konsens besteht darin, dass unter den Bedingungen von gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit die Bildungsbeteiligung und Entwicklung von Lesekompetenzen in der Zweitsprache von Schülern mit einem Migrationshintergrund in einem engen Zusammenhang mit sozialen und sprachlichen Faktoren stehen.⁷ Wie sich diese Faktoren auf das Lesen in der Zweitsprache (L2) auswirken und mit zu einem niedrigeren Lesekompetenzniveau im Vergleich zu Schülern ohne Migrationshintergrund beitragen, ist die Frage dieses Beitrags. Dazu wird zunächst das Spezifische des Lesens in der Zweitsprache herausgearbeitet, dann die Variablen, die das L2-Lesen beeinflussen, abschließend werden praktische Konsequenzen zur Förderung zweitsprachiger Lesefähigkeit vorgestellt.

Lesen in der Zweitsprache

Zur näheren Bestimmung des Konstrukts »Lesefähigkeit« wird in der kognitionspsychologisch fundierten empirischen Leseforschung der Prozess des Lesens in seine Teilkomponenten auf der Wort-, Satz- und Textebene untergliedert⁸, deren Beherrschung und Integration profizientes, flüssiges Lesen ausmacht. Auf den unteren Ebenen erfolgt eine perzeptuelle Analyse, die phonologische Rekodierung, bei der Geschriebenem Lauteinheiten zugeord-

5 Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001.

6 Eckhard Klieme u.a. (Hg.), PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt, Münster 2009.

7 »Zweitsprachlich« bedeutet auf die Zweitsprache bezogen; »zweitsprachig« in der Zweitsprache. Jim Cummins, *Empowering Minority Students*, Sacramento 1989; Wallace Lambert/Richard Tucker, *The Bilingual Education of Children*, Rowley 1972; Tove Skutnabb-Kangas, *Bilingualism or Not – The Education of Minorities*, Clevedon 1981/2007.

8 Swantje Ehlers, *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*, Tübingen 1998; dies., *Lesekompetenz in der Zweitsprache*, in: Bernd Ahrenholz/Ingelore Oomen-Welke (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache*, Baltmannsweiler 2008, S. 215–228.

net werden, die Worterkennung und das Erfassen von Wortbedeutungen. Der Zugang zu Einheiten des mentalen Lexikons kann direkt erfolgen, gestützt allein auf visuelle Informationen, oder auf dem Umweg über die phonologische Rekodierung. Nachdem die Wörter erkannt sind, müssen die aktivierten Begriffe in eine inhaltliche Beziehung gebracht werden. Dabei ergänzen sich syntaktische und semantische Informationen. Das Ziel der Satzverarbeitung besteht im Erfassen von Propositionen. Für das satzübergreifende Verstehen müssen die Verbindungen zwischen den Sätzen und ihre Integration in einen Textzusammenhang hergestellt werden, um damit eine Kohärenz zu schaffen. Auf der Textoberfläche wird Kohärenz durch Koreferenzen hergestellt (Wiederholen von Wörtern und Proformen).

Da der Leser in einem Zeitmoment nicht alle Informationen aufnehmen kann, kommen selektive Mechanismen ins Spiel, die wiederum beeinflusst werden von leserabhängigen Variablen, wie Interesse, Ziele, affektive Einstellungen, und von textabhängigen Variablen wie dem Thema. Kompetentes Leseverhalten besteht auch darin, dass der Leser fortlaufend über das Gedruckte und wörtlich Gesagte hinausgeht, um nicht explizit genannte Zusammenhänge oder Einzelaspekte, die für das Verständnis erforderlich sind, zu erschließen. Inferenzen sind Informationen, die der Leser hinzufügt, um zu einer kohärenten Struktur und damit zu einem Textverstehen zu gelangen. Sie beruhen sowohl auf Textdaten als auch auf dem Wissen des Lesers über die Welt, die Sprache und Texte. Lesen ist des Weiteren durch Linearität und Hierarchisierung gekennzeichnet, sodass der Leser nicht nur Einheiten der gleichen Ebene, sondern durch Abstraktion übergeordnete Einheiten und Konzepte bilden muss, die wiederum für das Behalten von Gelesenem und Wiedererinnern erforderlich sind. Da Lesen ein Vorgang in der Zeit ist, kommen Gedächtnisleistungen ins Spiel und setzt verstehendes Lesen eine gewisse Leseflüssigkeit voraus, die vor allem auf einer schnellen Worterkennung beruht. Voraussetzung dafür ist die Vertrautheit mit Wörtern. Nach ihren unterschiedlichen zeitlichen Charakteristika werden automatisierte Prozesse auf den niedrigstufigen Ebenen unterschieden von höherstufigen Prozessen, die Aufmerksamkeit fordern. Automatismen entlasten den Leser und setzen Ressourcen frei für Interpretationsprozesse. Ein profizienter Leser hat auch ein Wissen über das Lesen und ist in der Lage, seinen eigenen Leseprozess zu planen, zu kontrollieren und zu steuern (metakognitive Fähigkeiten). Die Verarbeitung von Informationen auf den genannten Ebenen verläuft asymmetrisch und parallel.

Differentielle Unterschiede zwischen erst- und zweitsprachigem Lesen betreffen die Lesegeschwindigkeit, den Umfang selektiver und inferentieller Aktivitäten, die Verfügbarkeit und Nutzung von Hintergrundwissen, die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses und metakognitive Leistungen. Das langsamere Lesen in der L2 steht in Verbindung mit längeren Fixationszeiten und

eingeschränkten Vokabel- und Syntaxkenntnissen und kann das Verstehen beeinträchtigen. Fehlendes inhaltliches Wissen oder die mangelnde Fähigkeit, vorhandenes Wissen in den Prozess zu integrieren, ist eine weitere Ursache von Verständnisproblemen, u.a. weil Inferenzen, die für die Kohärenzbildung erforderlich sind, nicht gezogen werden können. Da sich Inferenzen auf verschiedene Konzepte, wie Raum, Zeit, Kausalität, beziehen können, bilden sie unter zweitsprachlichen Lesebedingungen eine potentielle Quelle für Missverständnisse. Die Funktion des Arbeitsgedächtnisses besteht darin, neue Informationen zu speichern und mit alten zu verknüpfen. Eine zu geringe Kapazität des Arbeitsgedächtnisses hat zur Folge, dass neu Aufgenommenes nicht in einer vorhandenen Wissensgrundlage fundiert werden kann und bedeutungsvolles Material wieder zerfällt, bevor es weiter verarbeitet wird. Schwächere Leser verfügen zudem über weniger metakognitive Kompetenzen.

Grundsätzlich gilt der soeben beschriebene Leseprozess mit seinen Charakteristika auch für das Lesen in der Zweitsprache; aber es kommt zusätzlich eine Reihe von Variablen ins Spiel. Dazu gehören die zuerst in einer Sprache erworbene Lesefähigkeit, die Zweitsprachenkompetenz, die Erwerbsphase, die Häufigkeit des Sprachkontakts, Dominanz von sprachlichen Eigenschaften von Ausgangs- und Zielsprache und die Erziehungs-/Lernumgebung. In bilingualen Erwerbskontexten kommen das Alter der Ankunft in einem neuen Land, die Dauer des Aufenthalts und die Länge der schulischen Erziehung in der Aufnahmegeellschaft hinzu. Die Lesefähigkeit in der Erstsprache und ihre funktionale Bedeutung für einen erfolgreichen Leseerwerb in der Zweitsprache war vor allem Gegenstand der Bilingualismusforschung.⁹ Befürworter einer balanciert bilingualen Erziehung gehen dabei von der Annahme aus, dass zuerst in einer Sprache erworbene Lesefähigkeiten transferieren (Interdependenzthese) und daher den L2-Leseerwerb positiv beeinflussen. Diese einflussreiche These von J. Cummins hat zu kontroversen Debatten über geeignete Schulungsprogramme für Schüler mit einem Migrationshintergrund und der Förderung von Literalität in der Erstsprache (L1) geführt. Allerdings ist die Befundlage zu einem fördernden Effekt erstsprachiger Lesefähigkeiten auf den L2-Leseerwerb bei Bilingualen u.a. aufgrund methodischer Mängel, wie die fehlende Kontrolle von Hintergrundmerkmalen, nicht eindeutig.¹⁰

9 Hierzu u.a. Jim Cummins, *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*, in: *Review of Educational Research*, 49. 1979, S. 222–251; Ludo Verhoeven, *Transfer in Bilingual Development*, in: *Language Learning*, 44. 1994, S. 381–415.

10 Janina Söhn, *Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg (AKI-Forschungsbilanz 2)*, Berlin 2005.

Die Zweitsprachenkompetenz, die in der Leseforschung als Wortschatz und Grammatik operationalisiert wird, ist eine wichtige Determinante zweitsprachiger Lesefähigkeit. Das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit spielt vor allem beim Schriftspracherwerb eine wichtige Rolle, da der Leserwerb auf mündlichen Sprechfertigkeiten aufbaut. Jüngere Studien im deutschsprachigen Raum haben als Hauptvorhersager für Unterschiede¹¹ zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund, die zu den schwachen Lesern zählen, in Übereinstimmung mit Befunden der langjährigen zweitsprachlichen Leseforschung ebenfalls die Zweitsprachenkenntnisse identifiziert. Eine mangelnde Beherrschung der Zweitsprache geht mit verringerten Lesekompetenzen einher. Die ineffiziente Verarbeitung auf den unteren Ebenen, die längeren Fixationszeiten, die Verlangsamung, die ungenaue Worterkennung hängen mit begrenztem Zweitsprachenwissen zusammen, das sich in den folgenden Dimensionen auswirkt: Orthographiekenntnisse beeinflussen vor allem die Worterkennung; die phonologische Bewusstheit ist ein starker Vorhersager für Leserwerb; unzureichende Vokabelkenntnisse und konzeptuelles Wissen beeinträchtigen die semantische Verarbeitung; Kenntnisse über die L2-Morphosyntax sind ein Hauptfaktor für differentielle Unterschiede zwischen guten und schlechten L2-Lesern¹², syntaktische und semantische Signale steuern die Satzverarbeitung. Eine weitere Variable, die das L2-Textverstehen beeinflusst, sind Kenntnisse über Textstrukturen/Gattungsmerkmale.

Mehrere Studien im deutschsprachigen Raum identifizieren das Einreisalter bzw. die Aufenthaltsdauer im Aufnahmeland als einen zentralen Faktor, der Disparitäten im Lesekompetenzniveau erklärt, allerdings differenziert sich der Effekt der Aufenthaltsdauer nach Herkunftssprachen.¹³ So verringern sich bei Jugendlichen aus der ehemaligen Sowjetunion mit der

-
- 11 Lehmann u.a. (Hg.), Leseverständnis; Petra Stanat/Wolfgang Schneider, Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe, in: Ulrich Schiefele u.a. (Hg.), Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden 2004, S. 243–271; Andrea G. Müller/Petra Stanat, Schulischer Erfolg von Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei, in: Jürgen Baumert u.a. (Hg.), Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden 2006, S. 221–256.
- 12 Keiko Koda, Transferred L1 Strategies and L2 Syntactic Structure in L2 Sentence Comprehension, in: *The Modern Language Journal*, 77. 1993, S. 490–499.
- 13 Oliver Walter, Herkunftsassoziierte Disparitäten im Lesen, der Mathematik und den Naturwissenschaften: ein Vergleich zwischen PISA 2000, PISA 2003, PISA 2006, in: Manfred Prenzel/Jürgen Baumert (Hg.), Vertiefende Analysen zu PISA 2006, Wiesbaden 2009, S. 149–168; Müller/Stanat, Schulischer Erfolg; Stanat/Schneider, Schwache Leser.

Länge ihres Aufenthaltes hier die Leistungsnachteile im Unterschied zu türkischstämmigen Jugendlichen. Als Erklärung wird auf die zunehmende Verwendung der Verkehrssprache in der Familie bei Schülern aus der ehemaligen Sowjetunion und auf günstigere soziale Rahmenbedingungen verwiesen. Warum der positive Effekt einer längeren Verweildauer bei türkischstämmigen Jugendlichen ausbleibt, ist nicht ganz klar, eine mögliche Erklärung ist die Tendenz der ethnischen Segregation bei türkischen Familien und damit verbunden reduzierte Lernmöglichkeiten für Deutsch als Zweitsprache.

Soziale Faktoren, Migrationsstatus und Lesefähigkeit

Eingeschränkte Lesefähigkeiten von Schülern mit Migrationshintergrund haben im US-amerikanischen Raum seit den 1960er Jahren verstärkt die Aufmerksamkeit auf die soziale Situiertheit von Leseerwerbsprozessen gelenkt¹⁴ und die Einflüsse der Selbstwahrnehmung, der kulturellen Orientierung, des sozioökonomischen Status der Eltern, des Alters der Zuwanderung und des Prestige der Sprachen innerhalb einer Sprachengemeinschaft, das wiederum abhängig ist vom Minderheitenstatus, auf den L2-Leseerwerb untersucht.

Kulturelle Orientierung spiegelt sich in der Sprachhäufigkeit und im Sprachkontakt zu Angehörigen der Aufnahmegesellschaft. Ein Indikator für eine positive Orientierung an der Aufnahmegesellschaft sind mehr Kontakte und die Verwendung der Verkehrssprache. Durch interethnische Interaktionen wird die Sprechfertigkeit in der L2 gefördert, die gerade in den ersten zwei Jahren die Wortlesefähigkeit und das Leseverständnis in der L2 beeinflussen. Und da der Wortschatz eine wichtige Voraussetzung für den Leseerwerb ist, z.B. weil die Frequenz von Wörtern besser genutzt werden kann, besteht hier ein positiver Zusammenhang. Allgemein verbessern sich mit einer Orientierung an der Aufnahmegesellschaft die Bildungschancen.

Wie mehrere Studien zeigen, lassen sich Leistungsdisparitäten bei Schülern mit einem Migrationshintergrund zum großen Teil auf Hintergrundmerkmale, wie die soziale Herkunft, den Sprachgebrauch in der Familie und das Einreisealter, zurückführen.¹⁵ Der sozioökonomische Status (Bildungsabschlüsse der Eltern, Beruf) wirkt sich vermittelt über bestimmte Familienmerkmale auf schulische Leistungen aus. Dazu gehören die aufgrund des sozialen Hintergrundes reduzierten kulturellen Ressourcen, die Kommunikationssprache in der Familie (L1 vs. L2), Medienpraxis (welche Medien

14 G. Richard Tucker, *The Linguistic Perspective. Bilingual Education: Current Perspectives*, Bd. 2: Linguistics, Arlington 1977.

15 Hierzu u.a. Walter, *Herkunftsassoziierte Disparitäten*; Oliver Walter/Petra Stanat, *Der Zusammenhang des Migrantenanteils in Schulen mit der Lesekompetenz: Differenzierte Analysen der erweiterten Migrantenstichprobe von PISA 2003*, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11. 2008, S. 84–105.

werden von wem in der Familie in welcher Sprache genutzt) und die Sprachfertigkeiten der Eltern in der Zweitsprache. Die positiven Auswirkungen des Gebrauchs des Deutschen in der Familie auf die L2-Lesekompetenz bzw. die Verringerung von Leseleistungen, wenn zu Hause nicht Deutsch gesprochen wird, zeigen mehrere Studien.¹⁶ Allerdings hängt auch in diesem Fall die Wahl der Verkehrssprache in der Familie von mehreren Faktoren ab und differenziert sich nach der Herkunftssprache von Jugendlichen. Wie oben bereits angedeutet, besteht ein enger Zusammenhang zwischen der Verweildauer hier und der Verwendung des Deutschen in der Familie bei Schülern aus der ehemaligen Sowjetunion im Unterschied zu türkischstämmigen Jugendlichen, bei denen die Wahl des Deutschen als Familiensprache deutlich davon abhing, ob ein Elternteil hier geboren war.

Haben Schüler mit Migrationshintergrund außerhalb der Familie genügend Lernmöglichkeiten für Deutsch, können sie jedoch auch leistungsstark sein, wenn zu Hause kaum Deutsch gesprochen wird. Auf die Bedeutung mangelnder Zweitsprachenkenntnisse der Eltern weist die Studie von Alba u.a.¹⁷ hin.

Rege Forschungsaktivitäten haben sich in Bezug auf den Einfluss einer *print*-orientierten Umgebung auf das Verständnis von Schriftlichkeit und funktionalen Aspekten von Lesen und Schreiben entwickelt.¹⁸ Vor Schulbeginn werden Vorbedingungen für den Erwerb von Literalität geschaffen, die je nach sozialem Milieu und Zugehörigkeit zu einer Minderheiten- oder Mehrheitsgruppe zu unterschiedlichen Erfolgen im Lesenlernen führt. Von beherrschendem Einfluss sind die Spracherfahrung und die literale Praxis im Elternhaus (Vorlesen, Geschichten Erzählen, Zugang zu Gedrucktem). Aufgrund einer mangelnden literalen Erfahrung zu Hause entwickelt sich nur wenig Verständnis für die Bedeutung schriftlicher Sprache und ihrer Differenz zum Mündlichen.¹⁹ Die Relevanz des phonologischen Segmentierens für den Leseerwerb hat eine Reihe von Studien herausgestellt. Juel u.a.²⁰ füh-

16 Hierzu u.a. Jürgen Baumert u.a. (Hg.), *Soziale Bedingungen von Schulleistungen. Zur Erfassung von Kontextmerkmalen durch Schüler-, Schul- und Elternfragebögen*, Berlin 2000; Stanat, *Schulleistungen*; Müller/Stanat, *Schulischer Erfolg*; Stanat/Schneider, *Schwache Leser*.

17 Richard Alba/Johann Handl/Walter Müller, *Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem*, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46. 1994, S. 209–237.

18 Emilia Ferreiro/Ana Teberosky, *Literacy before Schooling*, London 1982.

19 Mary Clay, *Becoming Literate: The Construction of Inner Control*, Portsmouth, NH 1991.

20 Connie Juel/Priscilla Griffith/Philip Gough, *Acquisition of Literacy: A Longitudinal Study of Children in First and Second Grade*, in: *Journal of Educational Psychology*, 78. 1986, S. 243–255.

ren die schlechten Leseleistungen von Schülern mit Migrationshintergrund teilweise auf eine geringere Phonembewusstheit zurück und erklären diese mit mangelnden Wort- und Reimspielen im Elternhaus. Die literale Praxis im Elternhaus²¹ ist ebenfalls ein wichtiger Vorhersager für die Worterkennung und Entwicklung des Wortschatzes.

Ein weiterer Faktor, der vor allem die Zweitsprachenkenntnisse beeinflusst und sich negativ auf den Kompetenzerwerb auswirken kann, ist die Abkapselung in Wohngebieten.²² Die Konzentration in den Wohngebieten mit hohen Anteilen an sprachlich homogenen Migrantengruppen schränken die Lernmöglichkeiten für die Zweitsprache ein, sodass sich weder der Wortschatz ausreichend entwickeln noch das für das Textverständnis erforderliche kulturelle Wissen erworben werden kann. Die im Wohnumfeld und in der Spielumgebung ungesteuert erworbenen mündlichen Kenntnisse in der Zweitsprache reichen für einen erfolgreichen Leseerwerb in der Schule nicht aus. Von Nachteil für die schulische Entwicklung von Literalität erweist sich generell die sprachliche und kulturelle Diskontinuität zwischen Elternhaus und Schule.

Förderkonzepte für das Lesen in der Zweitsprache

Lesekompetenz in der Zweitsprache ist eine Voraussetzung für Lernerfolg nicht nur im Deutschunterricht, sondern auch in den anderen Fächern. Ihr systematischer Aufbau kann dazu beitragen, die schulischen Leistungen von Schülern mit Migrationshintergrund zu verbessern und eine erfolgreiche Bildungskarriere zu sichern. Empfehlenswert ist es, zweitsprachendidaktische Elemente für die Lese-/Textarbeit fruchtbar zu machen. Dazu gehören: Wortschatzarbeit zur Entlastung des Textverständnisses, die Schlüsselwortmethode, bei der Träger von Kerninformationen identifiziert werden mit dem Ziel, den Hauptgedanken zu erfassen, Einsatz von Bildern als Semantisierungshilfe, zusätzliche Erläuterungen, Stützgerüste mit Hilfen wie Wörter, Artikel, Nummerierung, Explizitmachen von Lesestrategien, Aktivitäten vor der Lektüre (*pre-reading-activities*), wie Bereitstellen von kulturellem Wissen und Wachrufen von vorhandenen Kenntnissen zu einem Gegenstandsbe- reich. Bei einer systematischen Wortschatzarbeit geht es nicht nur um den Umfang des Wortschatzes, sondern vor allem auch um die Differenzierung von Bedeutungsaspekten eines Wortes und die Tiefe der Verarbeitung, die z.B. durch wiederholte Verwendung eines Wortes in unterschiedlichen Kon-

21 Catherine E. Snow/Arat Ninio, The Contracts of Literacy: What Children Learn from Learning to Read Books, in: William Teale/Elizabeth Sulzby (Hg.), *Emergent Literacy: Writing and Reading*, Norwood 1986, S. 116–137.

22 Hartmut Esser, *Migration, Sprache und Integration* (AKI-Forschungsbilanz 4), Berlin 2006; Walter/Stanat, *Der Zusammenhang*.

texten gefördert werden kann. In Bezug auf Fachtexte geht es neben der Vermittlung von Fachwortschatz um Hilfestellungen im syntaktischen Bereich. Erleichtert wird die Texterschließung durch eine kleinschrittige Lese-/Textarbeit, indem der Lektüreprozess untergliedert wird und durch gezielte Teilaufgaben das zuvor Gelesene verarbeitet/erschlossen und Künftiges vorbereitet wird durch Erzeugen eines Erwartungs- und Verständnisrahmens. Metakognitive Fähigkeiten können durch heuristische Verfahren vermittelt werden: Was will ich wissen? Wie gehe ich vor? Habe ich verstanden? Was tue ich, wenn ich nicht verstehe? Worin besteht das Problem?

Der funktionale Wert von Narrativen für den Aufbau von L2-Lesekompetenzen

Für den Erwerb und die Entwicklung zweitsprachiger Lesefähigkeiten bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund bieten sich im weiterführenden Unterricht aus mehreren Gründen erzählende Texte an. Sprechfertigkeiten, die ungesteuert in *face-to-face*-Kommunikationssituationen entwickelt wurden, sind aufgrund ihrer Situationsgebundenheit, vereinfachten Syntax und ihres reduzierten Wortschatzes weniger ein Vorhersager für Lesefähigkeiten in der L2 als mündliche Fertigkeiten, die in Bezug auf Aufgaben zu einem verbundenen Diskurs ausgebildet wurden. Mittels mündlicher und schriftlicher narrativer Texte könnten mündliche Sprachkenntnisse in Richtung einer an Merkmalen von Schriftlichkeit gebundenen Mündlichkeit gefördert werden. Im frühen Stadium können Narrative in den verschiedenen medialen Präsentationsformen, wie dem Bilderbuch, einen Ausgleich schaffen für fehlende literale Praktiken im Elternhaus.

Mit Hilfe von Narrativen lassen sich über Wortschatz- und Wissensaufbau hinaus spezifische Teilfähigkeiten von Lesen schulen: die Identifikation narrativer Elemente, wie Ereignisse oder Handlungsträger, die Bildung übergeordneter Geschichten-/Themenstrukturen, das Verallgemeinern und die Integration von Einzelelementen in ein Gesamtkonzept einer Figur oder eines Handlungsablaufs sowie selektive und inferentielle Aktivitäten, jene Schlüsselkompetenzen, ohne die ein Verstehen von Texten nicht möglich ist.

Typischerweise bleiben in Erzähltexten spezifische Relationen implizit. Dazu gehören: zeitliche, räumliche, logisch-kausale Relationen, aber auch die Beziehungen zwischen Figuren, ihre Emotionen, handlungsleitende Motive, Reaktionen von Figuren auf Geschehnisse und ihre Ziele, innere Zustände und das Textthema. Der Leser steht zu verschiedenen Zeitpunkten des Lesens vor der Aufgabe, diese nur implizit gegebenen Relationen erschließen

zu müssen.²³ Wissen und soziale Erfahrungen über Ereignisse in der Welt, über Motive und Ziele von Figuren, die Handlungen und ihre Folgen plausibel machen, müssen integriert werden, um kohärente Zusammenhänge herzustellen.

Zwischen Inferenzen und Selektivität besteht ein Zusammenhang, da je nach Fokus der Aufmerksamkeit inferentielle Aktivitäten ausgelöst werden. Leserlenkend sind narrative und thematische Strukturen eines Textes: Der thematische Vordergrund zieht mehr Aufmerksamkeit auf sich, ebenso dynamische Elemente (Ereignisse) gegenüber statischen (Zustandssituationen). Leser entwickeln mehr Inferenzen um Hauptfiguren als um Nebenfiguren.²⁴ Regel- und Konventionsbrüche (Abweichung von Gattungsregeln oder Alltagsabläufen z.B.) fordern eine höhere Aufmerksamkeit gegenüber dem Regelmäßigen und Konventionalisierten. In didaktischer Perspektive lassen sich derartige Korrespondenzen zwischen Geschichten- und Erzählstrukturen und Leseraktivitäten nutzen für die Verbesserung von Lese-/Verstehensfähigkeiten.

Eine Vielfalt von erzählerischen Strategien steuert die Informationsverteilung, wie die Abfolge von Geschehnissen, die Organisation von Zeit oder das Verschließen von Zusammenhängen. Sie strukturieren das Erzählen und die Vorgänge in der erzählten Welt, aber auch die zeitliche Dimension des Lesens, indem z.B. eine inferentielle Aktivität, die zu einem bestimmten Zeitpunkt ausgelöst wird, erst zu einem späteren Zeitpunkt abgeschlossen werden kann, oder der Leser aus seinem Gedächtnis etwas zurückholen muss, was viel früher im Text mitgeteilt wurde, um ein gegenwärtiges Ereignis plausibel zu machen.

In didaktischer Perspektive ermöglichen Typen von Inferenzen in Bezug auf erzählende Texte die Diagnose von Verständnisproblemen und bieten eine Basis für Lesefördermaßnahmen. Empfehlenswert ist eine Lernumgebung, die durch Variation von Lesezielen, Texten und Aufgabenstellungen vielfältige Inferenzbildung anregt und das Inferieren kommunikativ-funktional einbettet. Des Weiteren bedarf es Aufgabenstellungen, die unterschiedliche Typen von Inferenzen anregen und bei denen Prinzipien, Regeln und Konventionen von Handlungen und Verhalten in der jeweiligen Welt berücksichtigt werden müssen. Selbstinduzierende Fragen zur Schulung metakognitiver Fähigkeiten könnten lauten: Habe ich verstanden, was die Figur

23 Swantje Ehlers, Inferentielle Aktivitäten beim Lesen narrativer Texte, in: Dieter Wolff (Hg.), *Mehrsprachige Individuen – vielsprachige Gesellschaften*, Frankfurt a.M. 2006, S. 121–133.

24 Paul van den Broek, *Comprehension and Memory of Narrative Texts. Inferences and Coherence*, in: Morton Ann Gernsbacher (Hg.), *Handbook of Psycholinguistics*, San Diego 1994, S. 539–588.

will, wie sie sich fühlt, worin der Konflikt besteht, wie die Beziehung zu einer anderen Figur aussieht?

Lesen ist eine Art Rasonnement, das fortlaufend von Problemlösen, Hypothesenbilden, Abstraktionen und Schlussfolgerungen begleitet wird und wo breite Bereiche von Wissen, Erfahrungen, Glaubenssystemen und Erwartungen ins Spiel kommen, um Plausibilitäten herzustellen und argumentativ abzusichern. Diese kognitive Komponente, die neben der sprachlichen und lesespezifischen Komponente zum Lesen gehört, kommt nicht nur bei literarischen Texten zur Anwendung, sondern allgemein bei Texten. Es handelt sich um jene Dimension von Lesekompetenz, die schulleistungsrelevant ist und auch in den verschiedenen Sachfächern gebraucht wird, um sich einen Zugang zu Wissen zu verschaffen. Teilfähigkeiten von Lesen lassen sich innerhalb eines schulischen Curriculums über eine Bandbreite von einfachen bis zu komplexeren Erzähltexten entwickeln, sodass auch der Literaturunterricht zur Kompetenzsteigerung und zur Enkulturation von Risikogruppen, wie Jugendlichen mit Migrationshintergrund, beitragen kann.

Forschungsprojekte

Benjamin Walter

Leseverhalten und Lektürepräferenzen von Jugendlichen mit türkischer Migrationsgeschichte. Ein Forschungsbericht

Problemaufriss und Fragestellung

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Fragestellungen der Lese- und Mediensozialisationsforschung hat Konjunktur. Zahlreiche Forschungsimpulse gehen dabei auf das interdisziplinäre DFG-Schwerpunktprogramm ›Lesesozialisation in der Mediengesellschaft‹¹ zurück, welches die Lesesozialisation unter den Bedingungen der Transformation hin zu einer Mediengesellschaft² und damit verbundenen Fragen zur Zukunft der Lesekultur³ in Deutschland in den Fokus rückte. Gänzlich unberücksichtigt blieben hierbei jedoch das Leseverhalten und der Literaturerwerb von Menschen mit Migrationshintergrund. Diese vernachlässigte Dimension erfuhr erst im Anschluss an die Veröffentlichung der internationalen Vergleichsstudie PISA und die daran anknüpfende Debatte über die Qualität des Bildungswesens, auch hinsichtlich der Integration und Gewährleistung kultureller Teilhabe von Migranten und Migrantinnen im Klassenzimmer⁴, größere Aufmerksamkeit. Aus deutschdidaktischer Sicht wurden nicht nur die unterdurchschnittlichen Leistungen der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler im Bereich der als Schlüsselqualifikation betrachteten Lesekompetenz kritisch rezipiert⁵, viel-

-
- 1 Norbert Groeben (Hg.), Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm, Tübingen 1999; ders./Bettina Hurrelmann (Hg.), Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick, Weinheim/München 2004.
 - 2 Siegfried J. Schmidt, Theorien zur Entwicklung der Mediengesellschaft, in: Groeben (Hg.), Lesesozialisation Schwerpunktprogramm, S. 118–145.
 - 3 Ulrich Saxer, Zur Zukunft des Lesens in der Mediengesellschaft, in: Heinz Bonfadelli/Priska Bucher (Hg.), Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektiven der Forschung, Zürich 2002, S. 235–243.
 - 4 Hier bilden Jugendliche mit türkischer Migrationsgeschichte über alle Schularten hinweg die größte Gruppe der statistisch erfassten ›ausländischen‹ Schüler. Vgl. Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Fachserie 11, Reihe 1, Schuljahr 2010/2011, Wiesbaden 2011, S. 253–258.
 - 5 Vgl. den Sammelband von Ulf Abraham u.a. (Hg.), Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA, Freiburg i.Br. 2003.

mehr gaben zwei weitere Befunde Anlass zur Diskussion: Zur identifizierten ›Risikogruppe‹, welche die niedrigste Lesekompetenzstufe nicht überschritt, zählten Jugendliche aus sozial schwachen Familien und mit Migrationshintergrund, die zudem häufiger formal geringer qualifizierende Schulformen besuchten, weitaus häufiger als Gleichaltrige ohne Migrationsgeschichte.⁶ Darüber hinaus wiesen über 40% der Schülerinnen und Schüler eine nur gering ausgeprägte Leselust auf⁷ – ein Ergebnis, das bei nachgewiesener großer Relevanz der Lesemotivation als Prädiktor für die Lesekompetenz und Lesegewohnheiten (s.u.) besonderes Gewicht erhält. Auch wenn beide Befunde aufgrund der Komplexität von Lesesozialisationsprozessen keinesfalls nur Versäumnisse im Literaturunterricht anzeigen, steht sein bisheriger Erfolg hinsichtlich des zentralen Ziels der Förderung von Lesemotivation, vor allem in der Sekundarstufe I, zur Disposition.

In der Literaturdidaktik wurde hierdurch eine verstärkte Hinwendung zum Interkulturalitätsparadigma ausgelöst – ablesbar an einer Fülle von einschlägigen Publikationen.⁸ An die Pionierarbeit der 1990er Jahre⁹ anknüpfend versammeln diese neben theoretischen Überlegungen zum Interkulturellen Lernen und Plädoyers einer Neuausrichtung der Literaturdidaktik vor allem auch an der Unterrichtspraxis orientierte Vorschläge. Ein herausragender Stellenwert kommt darin den Texten der Migrationsliteratur¹⁰ zu, denen

-
- 6 Vgl. z.B. Petra Stanat/Wolfgang Schneider, Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe, in: Ulrich Schiefele u.a. (Hg.), Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden 2004, S. 243–306, hier S. 250–253.
 - 7 Vgl. Cordula Artelt u.a., Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse, in: Jürgen Baumert u.a. (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, S. 69–137, hier S. 114.
 - 8 Vgl. Christian Dawidowski/Dieter Wrobel (Hg.), Interkultureller Deutschunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven, Baltmannsweiler 2006; Irmgard Honnef-Becker (Hg.), Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik, Baltmannsweiler 2007; Heidi Rösch, Interkulturelle Kompetenz im Deutschunterricht, in: dies. (Hg.), Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik, Frankfurt a.M. 2008, S. 91–110; Werner Wintersteiner, Transkulturelle literarische Bildung. Die »Poetik der Verschiedenheit« in der literaturdidaktischen Praxis, Innsbruck 2006; Karl Esselborn, Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis, München 2010.
 - 9 Vgl. z.B. Heidi Rösch, Migrationsliteratur im interkulturellen Kontext. Eine didaktische Studie zur Literatur von Aras Ören, Aysel Özakin, Franco Biondi und Rafik Schami, Frankfurt a.M. 1992.
 - 10 Der Begriff ›Migrationsliteratur‹ wird hier verstanden als Literatur von Autorinnen und Autoren mit (u.a. türkischem) Migrationshintergrund sowie Literatur, die auf thematischer Ebene interkulturelle Aspekte, z.B. Migrationserfahrungen, reflektiert. Vgl. zur Begrifflichkeit ausführlich Sabine Keiner, Von der Gastarbeiterliteratur zur Migranten- und Migrationsliteratur – literaturwissenschaftliche Kategorien in der

mit Blick auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ein erhebliches Wirkpotential attestiert wird. So argumentieren etwa Dawidowski/Wrobel¹¹, dass »die Einbringung eines Teils ihrer kulturellen Identität in die Lektüreauswahl [...] von höherem motivationalem Charakter« sei:

»Die Motivation, sich überhaupt mit Texten auseinanderzusetzen, wird für die »Risikogruppe« umso höher sein, je konturierter sie sich mit ihren spezifischen Lebenslagen (Migration, doppelte Enkulturation, Ausländer vs. Inländer etc.) in den schulisch zu lesenden und zu bearbeitenden Texten wiederfinden kann.«¹²

Angesichts der oben angeführten PISA-Ergebnisse scheint die Forderung einer verstärkten Berücksichtigung der Interessen und Motivation der Schülerinnen und Schüler folgerichtig und ein wichtiger Ansatzpunkt für didaktische Überlegungen zu sein.¹³

Neben dieser lerntheoretisch und motivationspsychologisch fundierten, an der Lebenswelt ansetzenden Argumentationslinie skizzieren die Autoren weitere Funktionen, wenn sie die »Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Herkunft wie Identität im Kontext einer polykulturell geprägten Gesellschaft« – angeregt durch Texte der Migrationsliteratur – als wichtigen »Baustein für die (erfolgreich verlaufende) Sozialisation und die Enkulturationsprozesse Heranwachsender«¹⁴ ausweisen. Damit wird der Migrationsliteratur eine soziale Funktion¹⁵ zugemessen, indem sie nämlich zur gesellschaftlichen Integration der Heranwachsenden beizutragen vermag; zugleich ist unübersehbar, dass hier eine andere kulturelle Prägung, eine »eigene Identität«

Krise? Problemaufriß und begriffsgeschichtlicher Überblick, in: Sprache und Literatur, 30. 1999, S. 3–14.

11 Dawidowski/Wrobel, Interkultureller Deutschunterricht, S. 2.

12 Ebd., S. 1.

13 Vgl. auch Bettina Hurrelmann, Sozialisation der Lesekompetenz, in: Schiefele u.a. (Hg.), Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz, S. 37–60, hier S. 51. Die Effekte der Lesemotivation waren sogar so groß, dass die Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen Jungen und Mädchen nahezu vollständig durch Unterschiede in der Lesemotivation erklärt werden können, vgl. hierzu: Petra Stanat/Mareike Kunter, Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen, in: Jürgen Baumert u.a. (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, S. 249–269, hier S. 265. Darüber hinaus konstatiert Guthrie, dass eine hohe Lesemotivation ungünstige familiäre Sozialisationsbedingungen zu kompensieren vermag: John T. Guthrie, Reading Motivation and Engagement in Middle and High School: Appraisal and Intervention, in: ders. (Hg.), Engaging Adolescents in Reading, Thousand Oaks 2008, S. 1–16.

14 Dawidowski/Wrobel, Interkultureller Deutschunterricht, S. 3.

15 Vgl. Helmut Fend, Sozialisation durch Literatur. Soziologie der Schule IV, Weinheim 1979.

tität¹⁶ in Anschlag gebracht und von einer kultur- und migrationspezifisch zu leistenden ›Identitätsbildung‹¹⁷ auf personaler Ebene ausgegangen wird, die es vermittels literarischer Texte zu unterstützen gilt. Ganz offensichtlich rekuriert die Annahme solcher Leseweisen auf die »Folgefunktionen«¹⁸ und Motive des Lesens, die etwa unter Konzepten wie »Stärkung von lebens-thematischer Identität«¹⁹ diskutiert werden. Der damit skizzierte, normativ-gesellschaftliche und durch die »Sozialisationsinstanz Schule«²⁰ vermittelte Erwartungshorizont an das literarische Lesen kann jedoch erheblich von den individuellen Leseinteressen und -bedürfnissen der Leserinnen und Leser abweichen, was Groeben u.a.²¹ zufolge in der Pubertät besonders häufig vor- komme. Demnach ist keineswegs sicher, ob Themen wie ›Migration‹, ›Fremdheitserfahrungen‹ usw. für die Privat- und Unterrichtslektüre von Interesse sind, es identifikatorischer Angebote vermittels Migrationsliteratur überhaupt bedarf oder dies nicht beispielsweise als unangemessene Form der Ethnisierung empfunden wird; immerhin handelt es sich bei dem fokussierten Segment um Schülerinnen und Schüler der sogenannten zweiten und zum Teil dritten Generation.²² Der didaktischen Theoriebildung und schuli- schen Praxis mangelt es folglich an empirischer Fundierung in diesem Be-

-
- 16 Eine wichtige und zu prüfende Prämisse, da solche das Eigene und das Fremde gegenüberstellende Sichtweisen nicht nur im Zusammenhang postkolonialer Theoriebildung und im Kontext kulturwissenschaftlich orientierter Forschung zunehmend kritisch gesehen und mit Begriffen wie ›Hybridität‹ und ›Dritter Raum‹ zu dekonstruieren versucht werden, sondern auch in der Sozialpsychologie, wo vom ›Patchwork der Identitäten‹ gesprochen wird (vgl. Heiner Keupp u.a., Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Reinbek 2006.).
- 17 Vgl. Hartmut Eggert/Christine Garbe, Literarische Sozialisation, 2. Aufl. Stuttgart 2003, Kapitel IV, 4.
- 18 Gerhard Rupp u.a., Folgefunktionen des Lesens – Von der Fantasie-Entwicklung zum Verständnis des sozialen Wandels, in: Groeben/Hurrelmann (Hg.), Lesesozialisation in der Mediengesellschaft, S. 95–141.
- 19 Ebd., S. 113.
- 20 Joachim Fritzsche, Formelle Sozialisationsinstanz Schule, in: ebd., S. 202–249.
- 21 Norbert Groeben u.a., Das Schwerpunktprogramm »Lesesozialisation in der Mediengesellschaft«, in: ders. (Hg.), Lesesozialisation Schwerpunktprogramm, S. 1–26.
- 22 In der Forschung und migrationspolitischen Debatte wird kontrovers darüber diskutiert, ob es notwendig und angemessen ist, den Migrationshintergrund noch in der dritten Generation relevant zu setzen. Safer Çinar beispielsweise argumentiert für eine bundesweit einheitliche Definition sowie Erfassung des Migrationshintergrundes auch in der dritten Generation, um die existierenden strukturellen Blockaden und Diskriminierungen in der Bildungs- und Arbeitsmarktintegration überprüfbar zu machen. Vgl. Safer Çinar, Wer hat einen ›Migrationshintergrund‹? Über den verwirrenden Umgang mit diesem Begriff, in: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.), Bis in die dritte Generation? Lebensrealitäten junger MigrantInnen, Dossier, Berlin 2010. Tarek Badawia/Franz Hamburger/Merle Hummrich (Hg.), Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung, Frankfurt a.M. 2003.

reich²³; Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund markieren in ihrer Rolle als Leserinnen und Leser sowie Zielgruppe pädagogischer Interventionen einen bislang weißen Fleck in der Forschungslandschaft. Dies erscheint umso defizitärer als aus lerntheoretischer Sicht konstatiert wird, dass eine erfolgreich verlaufende literarische Sozialisation der Jugendlichen im schulischen Kontext entscheidend von der Passung der Unterrichtsgegenstände einerseits, der Lektüre etwa, und schülerseitigen Merkmalen und Bedürfnissen andererseits, z.B. der ethnischen und kulturellen Herkunft sowie den Leseinteressen und Medienpräferenzen, abhängt.²⁴ Diese Forschungslücke zu schließen, hat die empirische Literaturdidaktik erst in jüngster Zeit begonnen.²⁵ Auch die vorzustellende Pilotstudie ist dieser Zielsetzung verpflichtet. Das Erkenntnisinteresse lässt sich anhand der folgenden Forschungsfragen umreißen:

1. Kennen und lesen Jugendliche mit türkischer Migrationsgeschichte Texte der deutsch-türkischen Migrationsliteratur oder andere interkulturelle Literatur?
2. Interessieren sie sich für das literarische Thema ›Migration/Ausländer in Deutschland‹?
3. Welchen Stellenwert messen sie dieser Literatur für den Deutschunterricht zu?

Im folgenden Abschnitt werden zunächst theoretische Überlegungen vorangestellt und Hypothesen abgeleitet, sodann erfolgt ein kurzer Überblick relevanter Forschungsbefunde. Daran anschließend werden in aller Kürze einige Rahmendaten der Studie und das methodische Vorgehen dargestellt. Der darauffolgende Abschnitt gilt der Vorstellung und Diskussion zentraler Ergebnisse, bevor im letzten Abschnitt nach kurzer Zusammenfassung Forschungsperspektiven, auch in methodischer Hinsicht, skizziert werden.

23 Vgl. Christian Dawidowski/Matthias Jakubanis, Interkulturelles Lernen und Literaturdidaktik, in: Seyda Ozil u.a. (Hg.), Türkisch-deutscher Kulturkontakt und Kulturtransfer, Göttingen 2011, S. 209–219.

24 Vgl. Ursula Christmann/Cornelia Rosebrock, Differenzielle Psychologie. Die Passung von Leserfaktor und Didaktik/Methode, in: Norbert Groeben/Bettina Hurlmann (Hg.), Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim 2006, S. 155–176.

25 Vgl. den Beitrag von Matthias Jakubanis in diesem Heft.

Theoretische Überlegungen und Forschungsstand

Zum Zusammenhang von Leseinteresse, Lesemotivation und Leseverhalten

Wie einleitend beschrieben, geht die interkulturelle Literaturdidaktik von einem biographisch bedingten Interesse seitens der Jugendlichen mit Migrationshintergrund an Texten der Interkulturellen Literatur/Migrationsliteratur aus, das es im Unterricht aufzugreifen gilt. Hiervon verspricht sie sich positive Effekte auf die Lesemotivation, die wiederum – so zeigte die PISA-Studie – als Prädiktor der Lesekompetenz gilt.²⁶ Damit ist den Leseinteressen als motivationaler Grundlage von Lesekompetenz nicht nur ein hoher Stellenwert zuzumessen, weil Letztere eine wichtige ›Schlüsselqualifikation‹ für die kulturelle Teilhabe in schriftbasierten Gesellschaften darstellt, sondern auch, weil Interessen gegenüber anderen Variablen durch pädagogische Interventionen deutlich besser zu beeinflussen sind.²⁷ Die hier skizzierten Prämissen zum Verhältnis von Leser und Text sollen nachfolgend genauer dargestellt werden.

Nach Möller/Schiefele²⁸ bezeichnet die Lesemotivation (LM) einer Person »das Ausmaß des Wunsches oder der Absicht, in einer bestimmten Situation einen spezifischen Text zu lesen«. Die Leseabsicht kann dabei sowohl extrinsisch als auch intrinsisch motiviert sein. Während beispielsweise das Buchlesen als extrinsisch motiviert anzusehen ist, wenn dies primär erfolgt, um Anerkennung durch den Lehrer oder gute Noten zu bekommen, verweist der Griff zum Buch aus thematischem Interesse (gegenstandsspezifische LM) oder aus Freude an der Aktivität des Lesens (tätigkeitsspezifische LM) auf intrinsische Motivation.²⁹ Die Interessen zählen zu den motivationalen Über-

26 Folgerichtig greifen didaktische Modelle der Lesekompetenz Motivationen und Emotionen als Dimensionen der Lesekompetenz auf, vgl. Bettina Hurrelmann, Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis, in: Praxis Deutsch, 29. 2002, H. 176, S. 6–18. Cornelia Rosebrock/Daniel Nix, Ein Modell von Lesekompetenz aus didaktischer Perspektive, in: dies., Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung, Baltmannsweiler 2008, S. 14–24.

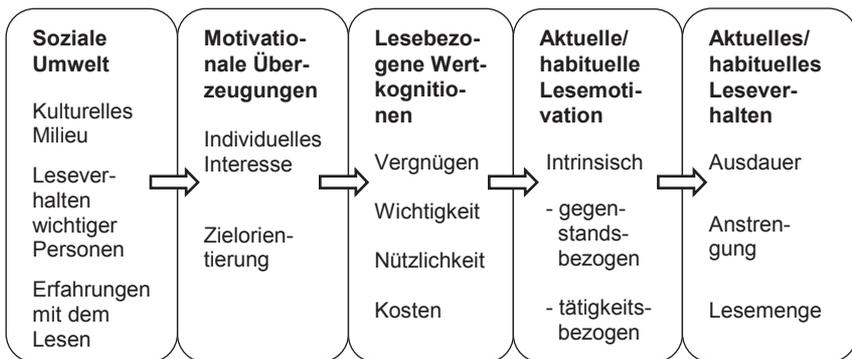
27 Vgl. Andreas Krapp, Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 45. 1998, S. 185–201.

28 Jens Möller/Ulrich Schiefele, Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz, in: Ulrich Schiefele u.a. (Hg.), Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden 2004, S. 101–124, hier S. 102.

29 Vgl. zur Operationalisierung von intrinsischer Lesemotivation: Jens Möller/Eva-Marie Bonerad, Fragebogen zur habituellen Lesemotivation, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 52. 2007, H. 1, S. 259–267. Einen Forschungsüberblick hierzu bietet Maik Philipp, Lesesozialisation in Kindheit und Jugend, Stuttgart 2011, S. 33–52.

zeugungen und werden definiert als »relativ stabile Orientierungen hinsichtlich eines bestimmten Themas oder Gegenstandsbereichs«. ³⁰ Auch Krapp betont die »Inhalts- bzw. Gegenstandsspezifität« ³¹ als zentralen Aspekt des Interessekonzeptes. Er konstatiert weiter, dass »Person-Gegenstands-Beziehungen« einhergehen mit einer hohen persönlichen Bedeutsamkeit und Wertschätzung für den Gegenstand sowie positiven emotionalen Erfahrungen während der »Interessenhandlung«. ³² Individuelles Interesse und Wertüberzeugungen bilden damit die Grundlage intrinsischer, gegenstandsbezogener Lesemotivation, die ihrerseits das Leseverhalten beeinflusst. Häufiges und ausdauerndes Lesen wirkt sich schließlich positiv auf die Lesekompetenz aus. Dieser Zusammenhang lässt sich in stark vereinfachender Abwandlung des bei Möller/Schiefele explizierten »Erwartungs-Wert-Modell der Lesemotivation« ³³ wie folgt visualisieren:

Schaubild 1: Vereinfachtes Erklärungsmodell der Lesemotivation und des Leseverhaltens



Eigene Darstellung nach Jens Möller/Ulrich Schiefele, Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz, in: Ulrich Schiefele u.a. (Hg.), Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden 2004, S. 101-124, hier S. 105.

Nach diesem Verständnis lesen aktuell intrinsisch motivierte Leser also, weil sie mit der Tätigkeit des Lesens positive Anreize verbinden, und/oder aufgrund ihrer thematisch-gegenstandsbezogenen Interessen. Tritt die Absicht

30 Möller/Schiefele, Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz, S. 108.

31 Krapp, Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht, S. 186.

32 Ebd., vgl. auch Andreas Krapp, Interesse, in: Detlef H. Rost (Hg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 4. Aufl. Weinheim 2010, S. 311-323.

33 Möller/Schiefele, Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz, S. 105.

zu lesen wiederholt auf, spricht man von habitueller Lesemotivation. Auf das in der vorliegenden Studie fokussierte Lesen appliziert lässt sich dieses in funktionaler Hinsicht als prototypisch in der Freizeit aktualisiertes, auf den Gegenstand ›Migrationsliteratur‹ (ergo primär fiktionale Texte) bzw. den damit thematisierten Gegenstandsbereich bezogenes Unterhaltungslesen³⁴ charakterisieren, das sich von der primär extern motivierten Schullektüre unterscheidet. Aus dem im Modell von Möller/Schiefele skizzierten Gesamtzusammenhang der einzelnen Konstrukte wurden im Kontext der Pilotstudie das gegenstandsspezifische Leseinteresse³⁵ und das Leseverhalten herausgegriffen und erfragt. Darüber hinaus enthaltene Konstrukte wie ›lesebezogene Wertkognitionen‹ oder ›lesebezogenes Selbstkonzept‹ u.a. wurden nicht operationalisiert. Mit Blick auf den skizzierten Problemaufriss samt Fragestellungen sowie die bislang diskutierten Zusammenhänge werden folgende Hypothesen³⁶ abgeleitet:

- H1 Jugendliche mit türkischer Migrationsgeschichte interessieren sich in der Mehrzahl für das literarische Thema ›Migration in Deutschland‹.
- H2 Jugendliche mit türkischer Migrationsgeschichte messen der Migrationsliteratur für den Literaturunterricht Relevanz zu, und zwar stärker als jene ohne Migrationshintergrund.³⁷

Für die zweite Hypothese und der damit verbundenen Fragestellung nach dem Stellenwert der Migrationsliteratur im Kontext des Deutschunterrichts ist die von Krapp getroffene Unterscheidung in »situationales und individuelles Interesse«³⁸ von Bedeutung. Denn sofern ein Leser nicht über ein individuelles Interesse im Sinne einer stabilen, in der Persönlichkeit verankerten

34 Norbert Groeben, Einleitung: Funktionen des Lesens – Normen der Gesellschaft, in: Groeben/Hurrelmann (Hg.), Lesesozialisation in der Mediengesellschaft, S. 11–35; Christoph Klimmt/Peter Vorderer, Unterhaltung als unmittelbare Funktion des Lesens, in: ebd., S. 36–60.

35 Hierbei wurde jedoch nicht auf empirisch bewährte Skalen zur Messung des Lesens aus Interesse am Gegenstand zurückgegriffen, wie es beispielsweise Möller/Bonerad, Fragebogen zur habituellen Lesemotivation, S. 259–267 operationalisieren. Rückschlüsse hierauf wurden anhand der Frage nach dem Interesse am Thema ›Ausländer in Deutschland‹ sowie der Auskunft zu Werkkenntnissen und Leseverhalten gezogen.

36 Dem explorativen Charakter der Studie entsprechend, wurden keine statistischen Reliabilitäts- und Signifikanzmaße berechnet. Es ging in einer ersten Annäherung an den Forschungsgegenstand eher um Einblicke und deskriptive Daten. Eine Hypothesenprüfung im streng statistischen Sinne liegt also nicht vor.

37 Um zu überprüfen, inwieweit von einem migrationsspezifisch begründeten Interesse ausgegangen werden kann, bezog die Vorstudie eine kleine Kontrollgruppe ein und betrachtete die Daten im Vergleich.

38 Krapp, Interesse, S. 312.

und auf den Gegenstand bzw. die Tätigkeit gerichteten Disposition verfügt, könnte ein situativ erzeugtes Interesse, z.B. durch Rückgriff auf Migrationsliteratur im Literaturunterricht, eine zukünftige Zuwendung motivieren und den Griff zum Buch auch außerhalb der Schule bewirken.³⁹ Dass die Passung von Unterricht und Lesestoffen/Interessen im Literaturunterricht nur unzureichend gelingt und Motivationspotentiale derzeit ungenutzt bleiben, darauf weisen Groeben u.a.⁴⁰ hin.

Den Forschern Guthrie/Wigfield zufolge gilt intrinsische Lesemotivation als Prädiktor für die Bandbreite der gewählten Lesestoffe sowie die Lesemenge und damit das Leseverhalten.⁴¹ Wie oben dargestellt wurde, wird die Lesemotivation ihrerseits durch das individuelle Interesse und lesebezogene Wertkognitionen beeinflusst. Diese Wirkkette wurde im Rahmen der Studie nur partiell berücksichtigt, da ausschließlich das Leseinteresse und Leseverhalten, nicht aber die intrinsische Lesemotivation erhoben wurden. Entsprechend wurde hier gemäß der beschriebenen Person-Gegenstands-Beziehung nach Krapp⁴² ein unvermittelter Zusammenhang zwischen Leseinteresse und Leseverhalten postuliert, ohne die Lesemotivation als vermittelnde Variable zu berücksichtigen. Mit Blick auf die angenommene Migrationspezifität des Lesens werden schließlich die folgenden Hypothesen zum Leseverhalten⁴³ abgeleitet:

-
- 39 John T. Guthrie u.a., From Spark to Fire: Can Situational Reading Interest Lead to Long-Term Reading Motivation?, in: Reading Research and Instruction, 45. 2006, H. 2, S. 91–117. Die Forscherinnen Hidi/Renninger beschreiben die Entwicklung von individuellem Interesse als kumulativen Prozess in vier Phasen, an dessen Anfang ebenfalls ein situatives Interesse steht, induziert beispielsweise über Textmerkmale oder die persönliche Relevanz: Suzanne Hidi/Ann K. Renninger, The Four-Phase Modell of Interest Development, in: Educational Psychologist, 41. 2006, H. 2, S. 111–127.
- 40 Norbert Groeben u.a., Das Schwerpunktprogramm »Lesesozialisation in der Mediengesellschaft«, in: ders. (Hg.), Lesesozialisation Schwerpunktprogramm, S. 1–26, hier S. 7.
- 41 John T. Guthrie/Allan Wigfield, Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading, in: Journal of Educational Psychology, 89. 1997, H. 3, S. 420–432; John T. Guthrie u.a., Motivational and Cognitive Predictors of Text Comprehension and Reading Amount, in: Scientific Studies of Reading, 3. 1999, S. 231–256; vgl. auch Möller/Schiefele, Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz, S. 120f.
- 42 Krapp, Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht.
- 43 Hierbei handelt es sich um ein weit gefasstes Konstrukt mit unterschiedlicher Operationalisierung. Häufig werden – je nach Forschungsdisziplin und -fokus – folgende Aspekte unter diesem Begriff betrachtet: Genre-/Gattungspräferenzen, thematische Interessen, Lesemenge, -häufigkeit, -dauer, Lesemedium, Leseweisen/Lesemodi, Gratifikationen und Funktionen des Lesens, Bezugsquellen u.a. Im Überblick vgl. Heinz Bonfadelli, Leser und Leseverhalten heute – Sozialwissenschaftliche Buchlese(r)forschung, in: Bodo Franzmann u.a. (Hg.), Handbuch Lesen, München

- H3 Jugendliche mit türkischer Migrationsgeschichte lesen Texte der deutsch-türkischen Migrationsliteratur.
- H4 Diejenigen, die Interesse/Werkkenntnisse äußern, lesen auch häufiger Texte der Migrationsliteratur als jene, die kein Interesse äußern.

Befunde zum Lesen von Jugendlichen mit (türkischem) Migrationshintergrund

Das Lesen und die Lektürepraxis von Jugendlichen mit Migrationshintergrund wurden in der Forschung bislang nur selten in den Blick genommen. Nachfolgend sollen die wenigen vorhandenen Befunde hierzu referiert werden.

Bonfadelli/Bucher berichten über das Lesen im Medienensemble aus einer quantitativen Fragebogen-Studie in der Schweiz.⁴⁴ Zunächst konstatieren die Autoren ganz allgemein die vorrangige Nutzung des Internets vor dem Buch. Entsprechend liegt die Quote der NichtleserInnen in ihrem Sample bei etwa 50% ($N=1.468$). Unter den Lesern zeigen schweizerische Jugendliche bei der Buch- und Zeitschriftenlektüre höhere Werte hinsichtlich der Nutzungshäufigkeit und -dauer als jene mit Migrationshintergrund. Eine Aufschlüsselung nach soziodemografischen Merkmalen lässt jedoch die »Mächtigkeit sozialer Faktoren« erkennen, auf die Ehlers⁴⁵ im Kontext der deutschen Lesestudie der Stiftung Lesen aufmerksam machte.⁴⁶ Dementsprechend bestätigten sich die in der Lesesozialisationsforschung bekannten Befunde, wonach Mädchen mehr lesen als Jungen und Jüngere mehr als Ältere. Ebenso zeigte sich das Buchlesen als stark abhängig von der Bildungsnähe bzw. -ferne des Elternhauses. Hier wird deutlich, dass Vorsicht geboten ist, wenn es darum geht, abhängige Variablen wie das Leseverhalten einzig mit Blick auf den Migrationshintergrund erklären zu wollen. Neben der Lesedauer gerieten auch die Lesepräferenzen in den Blick. Nach einem Lieblingsbuch befragt, machten 32% der Schweizer und 45% der Migranten keine An-

1999, S. 86–144; Maik Philipp, Lesen empeerisch: Eine Längsschnittstudie zur Bedeutung von peer groups für Lesemotivation und -verhalten, Wiesbaden 2010, S. 68–75. In der Pilotstudie wurde das Leseverhalten im Wesentlichen durch geschlossene und offene Fragen zur vergangenen und aktuellen Lektüre von Büchern/Autoren erfasst.

- 44 Heinz Bonfadelli/Priska Bucher, Lesen im Medienensemble von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Schweiz, in: Medien und Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik, 52. 2008, H. 6, S. 10–23. Die Autoren fokussieren schweizerische Jugendliche im Vergleich zu Jugendlichen mit türkischer, italienischer und jugoslawischer Migrationsgeschichte.
- 45 Swantje Ehlers, Die Mächtigkeit sozialer Faktoren, in: Stiftung Lesen (Hg.), Lesen in Deutschland 2008. Eine Studie der Stiftung Lesen, Mainz 2009, S. 24–29.
- 46 Vgl. hierzu den einleitenden Beitrag von Dawidowski/Jakubanis in diesem Heft.

gabe; interessant wäre es in qualitativer Hinsicht gewesen, etwas über die explizit genannten Bücher und ggf. Unterschiede zwischen den Gruppen zu erfahren. Hierüber machen die Autoren jedoch keine Angaben, ebenso un spezifiziert bleibt der wichtige Hinweis, dass 5% der Jugendlichen mit Migrationshintergrund fremdsprachige Titel lesen. Bezüglich der zur Auswahl gestellten Buchgenres zeigen sich erwartbare Ergebnisse – so stehen ›Krimi – Thriller – Abenteuer‹ an erster Stelle. Unterschiede, die auf kulturell bedingte Lesepräferenzen schließen lassen, zeigten sich hier aber nicht. Insgesamt ist der schweizerischen Studie damit kaum eine Tendenz hinsichtlich migrationspezifischer Lektüren zu entnehmen. Etwas widersprüchlich erscheint dann aber das Fazit, worin sehr wohl Disparitäten im Bereich des Buchlesens konstatiert und diese mit dem Migrationshintergrund assoziiert, also kulturell erklärt werden, obwohl die Autoren gleichzeitig die soziodemografische und sozioökonomische Bedingtheit des Leseverhaltens betonen. Entsprechend überraschend fallen die lesepädagogischen Folgerungen aus, wonach im Unterricht durch eine stärkere Berücksichtigung der thematischen Interessen und Medienvorlieben bei der Motivation der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund anzusetzen sei.⁴⁷

Mit der Studie *Türkische Jugendliche als Leser*⁴⁸ liegt die einzige literaturdidaktische Studie zum interessierenden Forschungsgegenstand vor. Weers untersuchte das Leseverhalten von 28 Jugendlichen im Alter zwischen 16 und 20 Jahren anhand leitfadengestützter Intensivinterviews. Die Ergebnisse der Studie sind jedoch aufgrund der qualitativen Ausrichtung und der entsprechend kleinen Stichprobe ($N=28$) sowie des Alters kaum verallgemeinerbar oder auf heutige Generationen übertragbar. Ebenso erscheint es in methodischer Hinsicht problematisch, dass keine Diskussion der methodologischen Grundlagen erfolgt und der Forschungsprozess hinsichtlich der Datenerhebung und -auswertung weitgehend intransparent bleibt, wodurch die intersubjektive Nachvollziehbarkeit stark einschränkt ist. Mit Blick auf die Lektüre kommt Weers zu folgenden Ergebnissen: Die Printmedien Zeitschrift und Zeitung werden in ihrer Stichprobe insgesamt stärker rezipiert als Bücher. Hinsichtlich der auf deutsche Bücher bezogenen Lektüreinteressen stellt sie anhand von sechs Interviews fest, dass »die Interessen der türkischen Jugendlichen sich nicht wesentlich von deutschen Gleichaltrigen unterscheiden«.⁴⁹ Für weitere sechs Jugendliche hingegen konstatiert sie den Rückgriff auf muttersprachliche Bücher und ein ›heimatorientiertes‹ Lektüreinteresse,

47 Vgl. Bonfadelli/Bucher, Lesen im Medienensemble von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, S. 22.

48 Dörte Weers, Türkische Jugendliche als Leser. Leseverhalten und Leseförderung der zweiten Generation in der Bundesrepublik Deutschland, München 1990.

49 Ebd., S. 156.

was jedoch wesentlich durch mangelnde Sprach- und Lesekompetenzen im Deutschen bedingt sei.⁵⁰ Die deutsch-türkische Literatur scheint zum Untersuchungszeitpunkt keine nennenswerte Rolle im Lesealltag der Befragten zu spielen, lediglich drei Jugendliche kennen weniger als fünf Autoren der ›Ausländerliteratur‹ (Nennungen: M. Scheinhart, Y. Pazarkaya, A. Beremoğlu, F. Baykurt).⁵¹ Wichtiger sind die Hinweise auf identifikatorische Rezeptionsweisen und Potentiale interkultureller Lektüren, die Weers aus den reflexiven Selbstauskünften ihrer Probanden zur Rezeption eigens für die Studie vorgelegter Texte der ›Ausländerliteratur‹ rekonstruiert. Für interessant und gut werden diese etwa befunden, weil Geschichte und Figuren spezifische Probleme türkischer Jugendlicher realitätsnah widerspiegeln und so zur Reflexion der eigenen Situation anregen.⁵² Zu ähnlichen Befunden kommen Pieper u.a.⁵³ in ihrer qualitativen Studie. Sie untersuchen die Lesemotivation, -kompetenz und -praxis sowie die Bedeutsamkeit des Lesens im biographischen Zusammenhang von 27 Hauptschülern anhand leitfadengestützter narrativer Interviews. Explizit nicht im Vordergrund steht dabei der Migrationshintergrund als distinktes Merkmal. De facto liegt ein solcher aber bei 23 Probanden vor, woran deutlich wird, dass das eigentlich ausschlaggebende Merkmal ›Schrift-/Bildungsferne‹ im Sample positiv mit einem Migrationshintergrund korreliert. Damit eröffnet die Studie wertvolle Einsichten in die Lektürepraxis von Migranten. Hinsichtlich des Leseverhaltens konstatieren die Autoren, dass die Lektüre im Tableau des Medien- und Freizeithandelns in diesem sozialen Segment eine insgesamt nur marginale Rolle spiele und die Probanden größtenteils über einen instrumentellen Lesebegriff verfügten.⁵⁴ Wichtig erscheint die daraus abgeleitete Forderung, im hauptschulischen Literaturunterricht stärker an die »alltagskulturellen Praktiken und subjektiven Bedürfnisse[n]« der Schüler und Schülerinnen anzuknüpfen, um auch dieser Klientel »Zugänge zu literarischem Lesen« zu eröffnen und der weiteren »kulturellen Depravation«⁵⁵ entgegenzuwirken. Aufzufinden seien solche Zugänge vor allem dort, wo »Literatur in die eigene Lebenssituation hineinspricht«.⁵⁶ Als exemplarisch hierfür wird die Lektürepraxis zweier junger Frauen angeführt:

50 Ebd.

51 Ebd., S. 173.

52 Vgl. ebd., S. 162, 171.

53 Irene Pieper u.a., Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten: Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen, Weinheim 2004.

54 Vgl. ebd., S. 19.

55 Ebd., S. 195.

56 Ebd., S. 196.

»Tuba und Halima setzen sich lesend mit ihrer Biographie als Mädchen muslimischer Herkunft in einem westlichen Kontext auseinander und finden in ihrer [...] Lektüre offenbar eine Ressource, mit der kulturellen Spannungslage umzugehen.«⁵⁷

Das Zitat verdeutlicht, dass es, um an die Lebenswelt anschließen und kulturelle Vielfalt berücksichtigen zu können, wichtig ist, genauere Kenntnisse darüber zu erlangen, *was* gelesen wird. Das schließt die Frage ein, ob das seitens der Literaturdidaktik favorisierte Genre der Migrationsliteratur oder ggf. andere Texte diese subjektiven Bedürfnisse anzusprechen vermögen.

Stichprobe und Methode

Die Gesamtstichprobe von $N=425$ Schülerinnen und Schülern basiert auf zwei Teilstudien, die zu unterschiedlichen Erhebungszeiträumen durchgeführt wurden.⁵⁸ Im Rahmen der ersten Untersuchung wurden 201 Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund der Klassen 9–13 an Gesamtschulen und Gymnasien in Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Berlin befragt. Zusätzlich wurde eine Kontrollgruppe von 97 Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund berücksichtigt. Das Geschlechterverhältnis ist recht ausgewogen, Befragte mit gymnasialer Bildung überwiegen jedoch zu zwei Dritteln. Hieran anschließend wurden, nach Modifikation des Fragebogens, weitere Schulen in den genannten Bundesländern einbezogen, sodass eine zweite Stichprobe von 224 Schülerinnen und Schülern untersucht wurde. Die Befragten waren hier zu etwas mehr als 50% weiblich, allerdings überwiegen diesmal Haupt-, Real- und GesamtschülerInnen mit zusammen rund 75% deutlich gegenüber den Gymnasiasten.

Im Zentrum der Untersuchung standen gemäß den im vorigen Abschnitt modellierten Zusammenhängen die Variablen Leseinteresse und Leseverhalten in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund. Das allgemeine sowie unterrichtsbezogene Interesse der Schülerinnen und Schüler wurde anhand der folgenden Fragen erhoben: »Findest Du das Thema ›Einwanderung in Deutschland‹ interessant?« »Findest Du es wichtig, dass Bücher zum

57 Ebd., S. 196f.

58 Vgl. Christian Dawidowski/Anna Rebecca Hoffmann, Literatur und Migration. Eine empirische Studie zum Stellenwert deutsch-türkischer Literatur bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, in: Michael Hofmann/Inga Pohlmeier (Hg.), Deutsch-türkische und türkische Literatur. Literaturwissenschaftliche und Fachdidaktische Perspektiven, Würzburg 2013, S. 93–114; Anna Rebecca Hoffmann/Julia Heuer, Zum Stellenwert türkisch-deutscher Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht und bei Schüler/innen mit türkischem Migrationshintergrund, in: Petra Josting/Caroline Roeder (Hg.), »Das ist bestimmt was Kulturelles« – Eigenes und Fremdes am Beispiel von Kinder- und Jugendmedien, München 2013, S. 189–199.

Thema ›Einwanderung in Deutschland‹ im Deutschunterricht behandelt werden«? Die Beantwortung erfolgte jeweils auf einer vierstufigen Skala. Das Leseverhalten bezüglich der gelesenen Buchtitel und Autoren wurde durch mehrere offene, halboffene und geschlossene Fragen ermittelt. Hier hatten die Befragten auch die Möglichkeit anzugeben, von einem Titel oder Autor zwar gehört, sie aber nicht gelesen zu haben. Der Migrationshintergrund wurde schließlich anhand der Frage nach eigener oder mindestens bei einem Elternteil vorliegender Einwanderung nach Deutschland bestimmt. Insgesamt ist zu betonen, dass die Pilotstudie als Querschnittsuntersuchung weder kausale Schlussfolgerungen zulässt noch aufgrund der Stichprobe Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit erhoben werden kann.

Ergebnisse und Diskussion

Auf Basis der literaturdidaktischen Annahme, dass interkulturelle bzw. deutsch-türkische Literatur im Deutschunterricht die Interessen und Motivation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in besonderer Weise anzusprechen vermag, wurde Hypothese 1 formuliert. Die Ergebnisse beider Erhebungen ergeben diesbezüglich folgendes Bild: Während bei der ersten Stichprobe 81% der Befragten mit türkischem Migrationshintergrund angaben, das Thema ›Einwanderung in Deutschland‹ für ein Buch ›etwas‹ oder ›sehr interessant‹ zu finden, waren es bei der zweiten Erhebung sogar gut 88%. Bei ausschließlicher Berücksichtigung der ›sehr‹ Interessierten kommen beide Studien noch auf immerhin knapp 45%. Aufschlussreich ist ein Vergleich mit den Befragten der Kontrollgruppe ohne Migrationsgeschichte. Das kumulierte Interesse liegt hier niedriger (bei rund 60%), ›sehr interessiert‹ zu sein bekundeten hingegen nur noch 11% der Befragten – ein trotz erwartbarer ›sozialer Erwünschtheit‹ deutlich niedrigerer Wert. Damit erscheint unter Berücksichtigung der durch die Stichprobe bedingten limitierten Aussagekraft die Interpretation gerechtfertigt, dass das thematische Interesse auf Seiten der Jugendlichen mit Migrationsgeschichte nicht nur groß, sondern auch wesentlich ausgeprägter ist als bei jenen ohne Migrationsgeschichte. Etwas relativiert werden muss das Bild allerdings, wenn man zusätzlich die Rezeption der deutsch-türkischen Literatur und das Leseverhalten als Indikatoren heranzieht, wie nachfolgend gezeigt wird.

Von den in der ersten Erhebung Befragten gaben bei offenem Fragetypus 72 der weiblichen und 45 männliche Leser (das entspricht 64%)⁵⁹ an, privat bereits Literatur eines Autors mit türkischem Hintergrund gelesen zu haben⁶⁰, in der zweiten Stichprobe waren es mit insgesamt 92 Leserinnen und

59 Dawidowski/Hoffmann, Literatur und Migration, S. 104.

60 Ebd., S. 100. Die Befragten der Kontrollgruppe berichteten mit nur 14% deutlich seltener über entsprechende Leseerfahrungen, was die Hypothese zusätzlich stützt.

Lesern weniger.⁶¹ Die quantitative Differenz zugunsten des ersten Samples sowie die hier insgesamt hohe Leseaktivität erscheinen angesichts des großen Anteils von Gymnasiasten unter den Befragten (68%) plausibel, da sie – wie einschlägige Studien der Lesesozialisationsforschung immer wieder bestätigen – insgesamt häufiger und mehr lesen. Ebenso wenig kann entsprechend die größtenteils weibliche Leserschaft überraschen.⁶² Diesem Bild fügt sich zudem der Befund ein, wonach die vorgegebenen Buchtitel im ersten Sample fast ausschließlich von den Gymnasiasten – wenngleich in marginaler Anzahl – gelesen wurden, hingegen nur von einem einzigen Gesamtschüler.⁶³ Neben diesen über offene Frageformate generierten Zahlen und Lektürepräferenzen, über die an anderer Stelle noch in qualitativer Hinsicht berichtet wird, stand das Leseverhalten hinsichtlich im Fragebogen zur Auswahl gestellter Werke und Autoren⁶⁴ im Fokus. Zunächst ist festzuhalten, dass hier ein deutlicher Zusammenhang zwischen Leseverhalten und bekundetem Interesse auszumachen ist: sowohl im ersten als auch im zweiten Sample sind es die am Thema ›Einwanderung in Deutschland‹ Interessierten, die angeben, aufgeführte Autoren auch tatsächlich gelesen zu haben.⁶⁵ Dawidowski/Hoffmann untermauern den Zusammenhang weiter, indem sie zeigen, dass jene, die privat Literatur eines Autors mit türkischem Migrationshintergrund gelesen haben, auch weitaus häufiger die aufgeführten Autoren zumindest vom Hören kannten.⁶⁶ Einschränkend ist allerdings anzumerken, dass die Lektüre der zur Auswahl gestellten Autoren und Titel der türkisch-deutschen Migrationsliteratur insgesamt nicht überschätzt werden darf. Die Anzahl der tatsächlich gelesenen Autoren und Werktitel fällt in beiden Erhebungen mit weniger als zehn Nennungen pro Autor und Werktitel, was addiert maximal 5% der Leserinnen und Leser entspricht, doch sehr gering aus. Mit gerade einmal vier Nennungen zählt beispielsweise *Arabboy* von Güner Balcı zu den

61 Hoffmann/Heuer, Zum Stellenwert türkisch-deutscher Kinder- und Jugendliteratur, S. 192.

62 Vgl. z.B. Klaus Gattermaier, Literaturunterricht und Lesesozialisation. Eine empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zur lese-sozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer, Regensburg 2003.

63 Dawidowski/Hoffmann, Literatur und Migration, S. 102.

64 Zur Auswahl gestellte Buchtitel: *Sirin wünscht sich einen Weihnachtsbaum*, *Metin macht Geschichten* (Habib Bektaş); *Wenn der Meddah kommt*, *Die Sonnentrinker* (Kemal Kurt); *Der Mond isst die Sterne auf* (Dilek Zaptçioğlu); *Seidenhaar*, *Sinan und Felix* (Aygen-Sibel Çelik); *Der Deutschling* (Osman Engin); *Arabboy*, *Arabqueen* (Güner Yasemin Balcı). Zur Auswahl gestellte Autoren: Feridun Zaimoğlu, Emine Sevgi Özdamar, Murad Durmus, Selim Özdoğan, Yadé Kara, Yüksel Pazarkaya, Saliha Scheinhardt, Kerim Pamuk.

65 Vgl. Dawidowski/Hoffmann, Literatur und Migration, S. 104; Hoffmann/Heuer, Zum Stellenwert türkisch-deutscher Kinder- und Jugendliteratur, S. 192.

66 Vgl. Dawidowski/Hoffmann, Literatur und Migration, S. 103.

meistgelesenen Romanen, die abgefragt wurden. Ablesbar wird allein an diesen quantitativen Verhältnissen die Diskrepanz zwischen den im literaturdidaktischen Fachdiskurs besprochenen und zunehmend in Kanonisierung begriffenen Werken, exemplarisch abgebildet über die zur Auswahl gestellten Autoren und Titel, und dem empirischen Leseverhalten der Jugendlichen, wie es sich in offenen Antworten widerspiegelt – hier spielen andere Autoren und Titel eine weitaus größere Rolle. Ein etwas positiveres Bild ergibt sich, wenn man nur die Bekanntheit der Autoren und Werke betrachtet, sie übersteigt das Leseverhalten deutlich. Unter den Autoren ist Kerim Pamuk mit 56 Nennungen in der ersten und 35 in der zweiten Stichprobe der bekannteste Autor, was jedoch durch Verwechslung mit dem Nobelpreisträger Orhan Pamuk oder dessen Aktivität als Komödiant im Fernsehen zu erklären versucht wurde. Dafür sprechen würde auch die nur marginale Bedeutung Pamuks als tatsächlich gelesener Autor.⁶⁷ Ähnlich hohe Werte erzielen nur noch die Autoren Feridun Zaimoğlu und Selim Özdoğan, alle anderen Autoren, darunter die in der interkulturellen Literaturwissenschaft und -didaktik breit rezipierte Emine Sevgi Özdamar, sind nur etwa 5–10% der Befragten überhaupt geläufig. Zu den bekanntesten Werktiteln zählten mit 17 Nennungen in der zweiten Stichprobe beispielsweise das von Habib Bektaş geschriebene und 1991 erstmals veröffentlichte Kinderbuch *Sirin wünscht sich einen Weihnachtsbaum* und das bereits oben als meistgelesenes Buch erwähnte *Arabboy* von Güner Balcı mit 19 Nennungen. Zusammenfassend erscheint es vor diesem Hintergrund sehr wohl gerechtfertigt, die mit den Hypothesen 3 und 4 formulierten Zusammenhänge als bestätigt anzuerkennen; nicht übersehen werden darf jedoch, dass zwischen geäußertem Interesse einerseits und Rezeption und Leseverhalten andererseits eine Lücke klafft, die auf solider Datenbasis unbedingt weiter auszuleuchten wäre.

Neben dem privaten Leseverhalten soll mit dem Literaturunterricht nachfolgend ein weiterer wichtiger Bereich der Pilotstudien in den Fokus gerückt und damit auf Hypothese 2 rekurriert werden. Hoffmann/Heuer berichten, dass lediglich 8 Befragte angaben, im Deutschunterricht mit Literatur von Autoren mit türkischem Migrationshintergrund in Kontakt gekommen zu sein.⁶⁸ Etwas höher fallen die Werte in der ersten Stichprobe aus, wenngleich auch hier keineswegs von einer umfassenden unterrichtlichen Lektürepraxis die Rede sein kann.⁶⁹ In den Jahrgängen 9 und 11 beispielsweise wurde kein einziger Titel oder Autor der Migrationsliteratur aufgegriffen, obwohl gerade die Neuntklässler das prozentual größte Interesse am Thema

67 Vgl. ebd., S. 102.

68 Vgl. Hoffmann/Heuer, Zum Stellenwert türkisch-deutscher Kinder- und Jugendliteratur, S. 193.

69 Vgl. Dawidowski/Hoffmann, Literatur und Migration, S. 105.

bekundeten.⁷⁰ In der zweiten Stichprobe gaben die Schülerinnen und Schüler auf die Frage, wie wichtig es sei, dass Bücher zum Thema ›Einwanderung in Deutschland‹ im Deutschunterricht behandelt würden, zu rund 78% zu Protokoll, dies ›etwas‹ oder ›sehr wichtig‹ zu finden. Damit scheint es, als ließe der Literaturunterricht bislang erhebliche Potentiale ungenutzt, an das private Leseverhalten anzuknüpfen und auf die Interessen der Schülerinnen und Schüler in adäquatem Umfang und mit geeigneten Gegenständen einzugehen. Allerdings kann die seitens der Literaturdidaktik postulierte Annahme, dass sich die Werke der Migrationsliteratur dazu eignen, dem unterstellten Bedürfnis der Schülerinnen und Schülern nach Identifikationsangeboten im Unterricht entgegenzukommen, zunächst nicht überzeugen: Auf die Frage, ob sie sich bei der Lektüre solcher Bücher, welche die Migrationsthematik zum Gegenstand haben, mit einer Figur identifizieren konnten, antwortete keine Person mit ›Ja‹.⁷¹ Hieraus allerdings den Schluss zu ziehen, dass es schlichtweg keine wie auch immer zu beschreibenden Identifikationsprozesse gibt, noch dass der Gegenstand per se unangemessen ist, wäre sicher verfrüht und falsch; vielmehr scheint sich hier ein methodisches Problem anzudeuten. Komplexe Rezeptionsvorgänge sind vermutlich kaum quantitativ und anhand einer Frage adäquat zu erheben. Unklar ist auch, ob die Frage überhaupt eindeutig genug ist und richtig verstanden wurde. Angemessener dürften derlei Sachverhalte deshalb in qualitativen Forschungsdesigns anzugehen sein, die auch mit Blick auf die beiden nachfolgend erwähnten Nebenfunde zu vertiefenden Einsichten führen dürften. Interessant wäre es nämlich erstens zu erfahren, warum 74% der Schülerinnen und Schüler ›mit‹ Migrationshintergrund es für wichtig halten, dass ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ›ohne‹ Migrationsgeschichte Literatur zur Migrationsthematik lesen.⁷² Darüber hinaus ist zweitens bemerkenswert, dass es mit rund 85% im ersten und über 90% im zweiten Sample die große Mehrheit der Befragten für ›sehr wichtig‹ oder ›etwas wichtig‹ hält, dass Autoren, die über das Thema ›Einwanderung in Deutschland‹ schreiben, selbst über Migrationserfahrungen verfügen. In der Kontrollgruppe äußerten sich dahingehend immerhin 65%. Offensichtlich wird hier in besonderer Weise eine Authentizität des Schreibens eingefordert, die im Allgemeinen für Autoren fiktionaler Literatur nicht veranschlagt werden dürfte.

Abschließend soll nun ein qualitatives Schlaglicht auf die aus offenen Fragestellungen ersichtlich gewordenen Lektürepräferenzen geworfen werden, wodurch die bisherigen Ausführungen zum Leseverhalten um eine

70 Vgl. ebd.

71 Vgl. Hoffmann/Heuer, Zum Stellenwert türkisch-deutscher Kinder- und Jugendliteratur, S. 194.

72 Vgl. ebd.

wichtige Perspektive ergänzt werden. Zunächst ist anzumerken, dass in der ersten Erhebung 68 von 201 Befragten angaben, in den vergangenen zwei Monaten gar kein Buch gelesen zu haben, das entspricht etwa einem Drittel. Auf Basis der übrigen Angaben konstruieren Dawidowski/Hoffmann⁷³ vier Lesergruppen, indem sie die genannten Werke und Autoren nach Ähnlichkeiten ordneten. Die Konsistenz dieser Gruppierung schien sich in der zweiten Erhebung zu bestätigen, wenngleich auf das Problem mangelnder Trennschärfe aufgrund von Mehrfachnennungen hingewiesen wurde.⁷⁴ Die Einteilung gestaltet sich wie folgt:

- (1) Die erste und zahlenmäßig stärkste Gruppe liest populäre Kinder- und Jugendliteratur; ihre Lesegewohnheiten unterscheiden sich nicht von denen der Kontrollgruppe. Zu den Favoriten zählen hier etwa die *Twilight-Trilogie* von Stephenie Meyer, die Bände von *Harry Potter* oder Cecilia Ahern *P.S. Ich liebe Dich*. Daneben finden sich Romane aus dem Horrorgenre wie Stephen Kings *Es* oder auch Krimis.
- (2) Die zweitgrößte Gruppe liest Titel, die im weiteren Sinne der Migrationsliteratur zuzuordnen bzw. die thematisch hier einzuordnen sind. Selten werden allerdings »etablierte«, sprachlich und ästhetisch anspruchsvolle Werke der Migrationsliteratur, wie etwa Feridun Zaimoğlu *Leyla* oder *Kanak Sprak* oder Emine Sevgi Özdamars Erzählung *Mutterzunge* genannt; häufiger finden sich hingegen populäre humoristische Titel (z.B. Fatih Çevikkollu *Der Moslem-TÜV*) sowie problemorientierte Biographie-/Reportageromane: so z.B. Necla Keleks *Die fremde Braut*, das von Zwangsverheiratungen in Deutschland handelt, Güner Yasemin Balcı mit dem Berliner Milieuroman *Arabboy* oder Sabatina James' *Sterben sollst Du für Dein Glück*.
- (3) Die Leserinnen und Leser der dritten Gruppe geben vornehmlich türkischsprachige Literatur an. Das Spektrum reicht hier von eher konservativ-religiösen Lektüren (z.B. die Autoren Emine Şenlikoğlu, Harun Yahya) über klassische Texte der türkischen Literatur (Haldun Taner, *Keşanlı Ali Destanı*) bis zu politisch-sachorientierten Texten, z.B. die Biographie Recep Tayyip Erdoğans oder *Nutuk*, die Rede Mustafa Kemals aus dem Jahr 1927.
- (4) Die vierte Gruppe gibt Titel und Autoren an, die der kanonischen Schullektüre zuzurechnen sind. Hierunter fallen beispielsweise Titel wie *Das Tagebuch der Anne Frank*, Goethes *Faust*, Büchners *Woyzeck* oder Schillers *Kabale und Liebe*. Wenig wahrscheinlich ist es, dass diese Werke tatsächlich außerhalb der Schule gelesen wurden, obwohl im Fragebogen explizit auf die Privatlektüre abgehoben wurde. Es steht zu vermuten, dass hier ins-

73 Vgl. Dawidowski/Hoffmann, *Literatur und Migration*, S. 106f.

74 Vgl. ebd., S. 106.

besondere Nichtleser eine soziale Norm zu erfüllen und eine Selbstdarstellung als Nichtleser zu vermeiden suchen.

Fazit und Forschungsperspektiven

Wie gezeigt werden konnte, sind die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund mehrheitlich sehr am literarischen Thema ›Einwanderung in Deutschland‹ interessiert, zugleich scheint ihr Interesse stärker ausgeprägt zu sein als bei Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund. Allerdings deckt sich das geäußerte Interesse nicht notwendig mit dem Leseverhalten. In quantitativer Hinsicht wurde deutlich, dass die Buchlektüre trotz des breit bekundeten Interesses nur für eine kleinere Gruppe eine Rolle im Alltag spielt, wobei sich schulformabhängige und geschlechtsspezifische Unterschiede andeuten. Wie die Lücke zwischen Interesse und Leseverhalten zu erklären ist, darüber erlauben die hier gewonnenen Daten aber nur Spekulationen; mit Blick auf die oben vorgestellte theoretische Modellierung scheint die Lesemotivation als Mediatorvariable von entscheidender Bedeutung zu sein. Dieser Zusammenhang soll im Dissertationsprojekt des Verfassers weiter geprüft werden. Angesichts der doch recht großen Gruppe der Nichtleser und der Bedeutung des Mediums ›Film‹ im Medientableau von Jugendlichen erscheint es außerdem wichtig und innovativ, den Blick auf den deutsch-türkischen Film auszuweiten und die diesbezüglichen Rezeptionsgewohnheiten zu erforschen. In qualitativer Perspektive zeigte sich ein heterogenes Leseverhalten. Die größte Gruppe unterscheidet sich nicht von der Kontrollgruppe und dem Leseverhalten, wie es in der bisherigen Leseforschung beschrieben wurde. Die zweitgrößte Gruppe bevorzugt jedoch durchaus Migrationsliteratur oder thematisch verwandte interkulturelle Lektüren. Hier zeigte sich aber, dass eine Lücke zwischen literaturdidaktisch favorisierten und ›kanonischen‹ Werken einerseits und den tatsächlich realisierten Lektüren andererseits besteht. Letztere scheinen die Interessen der Schülerinnen und Schüler mitunter genauer abzubilden. Für die Leseforschung ebenso interessant ist auch die dritte Gruppe, die vornehmlich türkischsprachige Literatur rezipiert. Ob die in diesen beiden Gruppen gelesene Literatur aber tatsächlich ein »Bedürfnis nach Sinnstiftung in einem Lebenskonflikt zwischen den Kulturen« befriedigt, wie Dawidowski/Hoffmann⁷⁵ schlussfolgern, wäre erst noch zu eruieren. Im Rahmen des Dissertationsprojektes werden deshalb explizit auch die mit diesen Lektüren verbundenen Motive und Gratifikationen in den Blick genommen, wie sie etwa im Rahmen medienwissenschaftlicher Rezeptionstheorien, allen voran unter dem Dach des ›Uses-and-Gratification-

75 Ebd., S. 109.

Approach⁷⁶, erforscht werden. Dies erscheint von großer Bedeutung, will man genauere Hinweise z.B. darüber erhalten, wie die gelesenen Titel fruchtbringend und kultursensibel im Literaturunterricht eingesetzt werden können. Das bislang realisierte Forschungsdesign ermöglicht hierzu jedenfalls ebenso wenig Aussagen wie darüber, inwieweit die Lektüren zum Zwecke der ›Identitätsarbeit‹ genutzt werden, wie in der einleitend zitierten Forschungsliteratur vermutet wurde. Auch dieser Zusammenhang soll mit qualitativer Forschungsmethodik genauer untersucht werden. Schließlich zeigten die bisherigen Untersuchungen, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund Büchern mit Migrationsthematik Relevanz für den Literaturunterricht zuschreibt, ihre Interessen und Lektürpräferenzen bis dato aber nur marginal Berücksichtigung finden. Ob sich die Relevanz dabei aus persönlichen Motiven herleitet oder aber mit Blick auf Toleranzdiskurse und die Mitschülerinnen und Mitschüler begründet wird, bleibt zu beantworten ebenfalls der vertiefenden qualitativen Teilstudie vorbehalten.

Insgesamt bleibt zu konstatieren, dass die Ergebnisse hinsichtlich einer qualitativen Migrationsspezifik des Lesens derzeit keine eindeutigen Aussagen zulassen: Weder erscheint es gerechtfertigt, die Befunde vorschnell zu marginalisieren und etwaige Differenzen zu nivellieren, noch unzulässige Generalisierungen vorzunehmen und hierdurch kulturelle Differenzen festzuschreiben oder gar erst zu erzeugen. Um fundierte Aussagen treffen und praktische Konsequenzen, etwa für die Gestaltung des Literaturunterrichts, ableiten zu können, ist dem Sampling besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Deshalb ist nicht allein die Ausweitung der Stichprobe vorgesehen, sondern auch die Kontrollgruppe auszubauen ist ein wichtiges Desiderat, weil nur ein Vergleich Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu erkennen erlaubt. Vor dem Hintergrund der Komplexität von Lesesozialisationsprozessen soll die Subjektebene zudem um eine sozialisationstheoretische Perspektive und bekanntermaßen einflussreiche Faktoren auf das Leseverhalten wie das ›Geschlecht‹ und die ›soziale Herkunft‹ ergänzt werden. Insgesamt erscheint mit Blick auf die benannten Desiderate ein methodentriangulierendes Forschungsdesign notwendig. Um insbesondere auch die mehrfach angedeuteten subjektiven Bedeutungen und Sinngehalte auf Seiten der Jugendlichen in Bezug auf das Lesen adäquat erfassen zu können, sollen teilstrukturierte Interviews mit anschließenden qualitativen Auswertungen vorgenommen werden. Mit Blick auf den Fragebogen als Instrument der quantitativen Teilstudie ist vorgesehen, weitere Kontrollfragen zu integrieren, um den Faktor ›soziale Erwünschtheit‹ besser kontrollieren zu können. Außerdem wird die

76 Vgl. Kai-Uwe Hugger, Uses-and-Gratification-Approach und Nutzenansatz, in: Uwe Sander u.a. (Hg.), Handbuch Medienpädagogik, Wiesbaden 2008, S. 173–178.

Operationalisierung der Variablen ›Interesse‹ und ›Leseverhalten‹ weiter auszuscharfen sein, zusätzlich sollen Items zur Variable ›Lesemotivation‹ aufgenommen werden. Hierzu liegen in mehreren Studien, hauptsächlich aus dem Bereich der pädagogischen Psychologie, erprobte und bewährte Itembatterien vor, deren Übernahme ohne weitgehende Modifikationen möglich erscheint.

Matthias Jakubanis

Qualitative Erforschung von Migrations- und Bildungsprozessen

Migration in Deutschland

Die Erforschung sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem gehört nicht zuletzt aufgrund der publizistischen Breitenwirkung der PISA-Studie zu einem integralen Bestandteil unterschiedlicher akademischer Disziplinen.¹ Besonders Jugendliche mit Migrationshintergrund sind hierbei zusehends in den Fokus gerückt, da sie einen wachsenden Anteil der Schülerpopulation mit spezifischen Herausforderungen im deutschen Bildungssystem darstellen.² So weist der Zensus von 2011 für Deutschland rund 15 Millionen Personen mit einem Migrationshintergrund aus, was einem Anteil von 19% an der Gesamtbevölkerung entspricht. Ein Großteil davon (9 Millionen Personen) verfügt des Weiteren über die deutsche Staatsangehörigkeit.³ Nicht nur altersstrukturell wird daher der demographische Wandel in Deutschland offenkundig, sofern man darüber hinausgehend die Zusammensetzung der jüngeren Geburtskohorten berücksichtigt. Über ein Drittel der Kinder unter fünf Jahren besitzt demnach einen Migrationshintergrund und ein ebenso großer Anteil an der Gesamtpopulation der Menschen mit Migrationshintergrund ist unter 25 Jahre alt.⁴ Die Veränderung der Sozialstruktur bedingt zugleich Veränderungen für das Bildungssystem. Die rein quantitative Betrachtungsweise von Migration und Bildungsabschlüssen, als einem wichtigen Indikator sozialer Mobilität, zeigt deutliche Diskrepanzen auf. Insgesamt verfügen ca. 13% der Menschen mit Migrationshintergrund über keinen allgemeinen Schulabschluss oder weisen zu 48% keinen beruflichen Abschluss

1 Teile dieses Beitrags beruhen auf der von mir abgeschlossenen Dissertationsschrift ›Literarische Bildung und Migration‹.

2 Vgl. OECD (Hg.), *How Are School Systems Adapting to Increasing Numbers of Immigrant Students (PISA in Focus 11)*, Paris 2011.

3 Vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Hg.), *Zensus 2011. Zensusdatenbank*, <http://www.zensus2011.de>

4 Vgl. Statistisches Bundesamt (Hg.), *Statistisches Jahrbuch*, Wiesbaden/Bonn/Berlin 2010, S. 8f.

auf.⁵ Diese Daten deuten auch auf eine defizitäre Situation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen hin. So besuchen Jugendliche mit Migrationshintergrund überproportional häufig die Hauptschule und sind an Gymnasien unterrepräsentiert.⁶ Der Anteil der Abschlüssen in die Hauptschule ist im Sekundarbereich I bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund fast doppelt so hoch wie gegenüber autochthonen Schüler/innen (10%). Ferner treten Klassenwiederholungen in diesem Schülersegment ebenfalls häufiger auf⁷; die Übergangsquoten von der Hauptschule auf höhere Schulformen sind deutlich geringer, niedrigere Abschlüsse wiederum häufiger als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.⁸

Qualitative Forschung in der Literaturdidaktik

Was für das Bildungssystem im Allgemeinen gilt, hat ebenso Auswirkungen auf den Deutschunterricht und somit auf die Literaturdidaktik und deren Forschungsorientierung. Die Auseinandersetzung mit der Frage der Lesesozialisation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund bildet hierbei den Kristallisationspunkt von soziologischer Ungleichheitsforschung, Bildungsforschung und Literaturdidaktik aufgrund des ihnen gemeinsamen Rekurrens auf das Lesen.⁹ Während die Medien(wirkungs-)forschung den Einflussfaktor des Migrationshintergrunds bereits ausführlich berücksichtigt und die theoretische Reflexion von Interkulturalität im unterrichtlichen Kontext fest etabliert ist¹⁰, sind empirische Forschungsdesiderata zur Lesesozialisation

5 Vgl. Statistisches Bundesamt (Hg.), Statistisches Jahrbuch. Wiesbaden/Bonn/Berlin 2012, S. 78–80.

6 Vgl. Jürgen Baumert/Gundel Schümer, Familiäre Lebensverhältnisse. Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich, in: Deutsches PISA Konsortium (Hg.), Opladen 2001, S. 159–202; vgl. Leonie Herwartz-Emden, Migrant/-innen im deutschen Bildungssystem, in: BMBF (Hg.), Bildungsreform Band 14. Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen, Berlin 2007, S. 7–24.

7 Vgl. Julia Ann Krohne/Ulrich Meier/Klaus-Jürgen Tillmann, Sitzenbleiben. Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten, in: Zeitschrift für Pädagogik, 50. 2004, S. 373–391.

8 Vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung (Hg.), Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld 2006, S. 152; vgl. Nadia Granato/Frank Kalter, Die Persistenz ethnischer Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Diskriminierung oder Unterinvestition in Humankapital?, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 53. 2001, S. 497–527, hier S. 512.

9 Vgl. in diesem Band: Christian Dawidowski/Matthias Jakubanis, Lesen, Literatur und Migration. Ein Forschungsbericht.

10 Vgl. Christian Dawidowski/Dieter Wrobel, Interkultureller Literaturunterricht, Baltmannsweiler 2006; Werner Wintersteiner, Transkulturelle literarische Bildung. Die Poetik der Verschiedenheit in der literaturdidaktischen Praxis, Innsbruck 2006.

von Jugendlichen mit Migrationshintergrund überwiegend an der quantitativen Erfassung des Leseverhaltens orientiert.¹¹ In Hinblick auf Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund entwickelt Walter in einem repräsentativ angelegten quantitativen Forschungsvorhaben einen Ansatz, der die Lektürepräferenzen dieser Jugendlichen als dem größten Segment der Gesamtpopulation von Schüler/innen mit Migrationshintergrund untersucht.¹² Die eher rein numerische Betrachtung der Lesehäufigkeit wird dort um konkrete Angaben zu Titeln und Autor/innen erweitert. Neben der Betrachtungsweise, *was* von Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund gelesen wird, soll dieser Beitrag auf die Konstruktionsmechanismen literarischer Bildung bei Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund an deutschen Schulen eingehen. Es geht daher primär um die Frage, *warum* und *wie* Literatur im multimedialen Kontext von diesen Jugendlichen rezipiert wird. Hierzu wird mittels eines qualitativen Forschungsdesigns, anhand narrativer Interviews sowie einer sozialwissenschaftlich-hermeneutischen Auswertungsmethodik vor allem berücksichtigt, welchen Stellenwert, welche Funktionen und welche Erwartungen bei der Konstruktion literarischer Bildung bei Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund eine Rolle spielen.

Im ersten Teil des Beitrags wird daher zunächst die Verbindung von literarischer Bildung und gesellschaftlicher Integration thematisiert. Anschließend erfolgt die Darstellung des qualitativen Forschungsdesigns, das Anknüpfungspunkte für weitere empirische Forschungsprojekte bieten soll. Im abschließenden Teil dieses Beitrags werden Fallstudienresultate exemplarisch präsentiert, um in Hinblick auf die Konstruktion literarischer Bildung erste theoretische Überlegungen anzuführen.

Literarische Bildung und gesellschaftliche Integration

Spätestens mit den bereits angeführten Ergebnissen der PISA-Studien ist die öffentliche Debatte über Chancenverteilung, Bildungsaufstieg und gesellschaftliche Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu einem wichtigen Gegenstand der öffentlichen Bildungsdiskussion geworden.¹³ An die von der OECD durchgeführte internationale Vergleichsstudie knüpfen durchaus unterschiedliche Forschungsvorhaben an, die sich verstärkt dem Aspekt von Migration zuwenden. Diese reichen von der theoretischen

11 Vgl. OECD (Hg.), PISA in Focus 11; vgl. Stiftung Lesen (Hg.), Lesen in Deutschland 2008. Eine Studie der Stiftung Lesen, Mainz 2009.

12 Vgl. in diesem Band: Benjamin Walter, Leseverhalten und Lektürepräferenzen von Jugendlichen mit türkischer Migrationsgeschichte: Ergebnisse einer quantitativen Annäherung.

13 Baumert/Schümer, Familiäre Lebensverhältnisse.

Modellierung gesellschaftlicher Integration durch Beherrschung von kulturellen Fertigkeiten sowie der Sprache der Ankunftsgesellschaft¹⁴ bis hin zur Rolle von Massenmedien bei der Darstellung von Ethnizität.¹⁵ Gerade letzterer Ansatz verweist zwar zunehmend auf den Zusammenhang von Medienutzung und sozialer Integration¹⁶, lässt jedoch eine entscheidende Leerstelle erkennen: die Betrachtung literarischer Bildung im Kontext der Mediensozialisation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Die von Dawidowski und Jakubanis in diesem Band dargestellte Übersicht der empirischen Forschungsbeiträge lässt auch erkennen, dass mittels quantitativer Forschungsdesigns vornehmlich die Rezeption von Fernsehsendungen, Radioprogrammen und Zeitungspublikationen bei türkischen Migranten beziehungsweise deren Darstellungsformen in Hinblick auf Migration untersucht werden.¹⁷

Die eher quantitativen Forschungsergebnisse und die unzureichende Erfassung des Merkmals des türkischen Migrationshintergrunds in den bis zum Jahr 2005 offiziell erhobenen Statistiken erscheinen umso problematischer, als die Bedeutungszuschreibungen an Literatur in Hinblick auf den Prozess gesellschaftlicher Teilhabe und Inklusion eine entscheidende Scharnierfunktion darstellen:

»[...] die Gruppe von Menschen, die in Zukunft ›genau die gleichen Texte‹ gelesen haben, wird gegenüber dem 19. Jahrhundert eine deutlich kleinere sein. Vergemeinschaftung über Bildung wird es jedoch weiterhin geben durch Kommunikation über gemeinsames Wissen und Verständigung über ästhetische Erfahrungen, bei denen Erlebnis und Erkennen zusammenfließen.«¹⁸

14 Vgl. Hartmut Esser, *Soziologische Anstöße*, Frankfurt a.M. 2004.

15 Vgl. Rainer Geißler/Horst Pöttker (Hg.), *Media – migration – integration. European and North American Perspectives*, Bielefeld 2009; vgl. Heinz Bonfadelli (Hg.), *Medien und Migration. Europa als multikultureller Raum*, Wiesbaden 2007.

16 Vgl. Andrea Piga, *Mediennutzung von Migranten. Ein Forschungsüberblick*, in: Bonfadelli (Hg.), *Medien und Migration*, S. 209.

17 Vgl. Reyhan Güntürk, *Mediennutzung der türkischen Migranten*, in: Heribert Schatz u.a. (Hg.), *Migranten und Medien. Neue Herausforderungen an die Integrationsfunktion von Presse und Rundfunk*, Wiesbaden 2000, S. 272–280; Hans Jürgen Weiß/Joachim Trebbe, *Mediennutzung und Integration der türkischen Bevölkerung in Deutschland. Ergebnisse einer Umfrage des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung*, Potsdam 2001; qualitativ vorgehend: Kai Hafez, *Türkische Mediennutzung in Deutschland. Hemmnis oder Chance der gesellschaftlichen Integration? Eine qualitative Studie im Auftrag des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung*, Bonn 2002.

18 Aleida Assmann, *Der väterliche Bücherschrank. Über Vergangenheit und Zukunft der Bildung*, in: Peter Wiesinger (Hg.), *Akten des X. Internationalen Germanistenkongresses*, Wien 2000. ›Zeitenwende – Die Germanistik auf dem Weg vom 20. ins 21. Jahrhundert‹, Bern 2002, S. 97–112, hier S. 110.

Ein derartiges Verständigungsbemühen gewinnt jedoch angesichts der zunehmenden gesellschaftlichen Pluralität im Zuge von Migration und Individualisierung an Komplexität – mit gravierenden Auswirkungen auf die Genese literar-ästhetischer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen.¹⁹ Integration, Mediensozialisation und der Stellenwert literarischer Bildung bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund stehen damit in einem engen Wirkungszusammenhang.

Die Thematisierung literarischer Bildung verhilft aufzuzeigen, inwieweit spezifische Bildungsnormen auf der Mesoebene von Familie und Schule konstruiert werden.²⁰ Es soll somit dargestellt werden, welche Gratifikationen, welcher individuelle Stellenwert und welche Funktionen dem Lesen im Kontext der allgemeinen Medienrezeption von Jugendlichen mit einem türkischen Migrationshintergrund zugeschrieben werden. Mit dem humankapitaltheoretischen Ansatz Bourdieus wird eine wesentliche Komponente des theoretischen Forschungsrahmens gesetzt. Ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital sowie deren Variationen bieten als holistische Merkmale die Möglichkeit, unterschiedliche Konversionsprozesse in Hinblick auf literarische Bildung sichtbar werden zu lassen.²¹ Sie sind konstitutiv für den Lesehabitus von Schüler/innen, deren gesellschaftliche Positionierung und damit auch für Integration; schließlich illustrieren sie die Konstruktionsmechanismen literarischer Bildung, wie anhand von Beispielen gezeigt werden soll.

Forschungsprozess

Die Erforschung von Bildungs- und Migrationsprozessen stellt keine ausschließliche Domäne qualitativer Forschungsdesigns dar. Gerade die Komplexität von Untersuchungsgegenständen verdeutlicht die Notwendigkeit von Forschungsdesigns, die quantitative und qualitative Verfahrensweisen aufeinander abstimmen und damit besser zugänglich machen.²² Im Idealfall handelt es sich demnach um einen komplementären Vorgang. Die hypothesengenerierende qualitative Erforschung von Konstrukten zur literarischen

19 Vgl. Georg Mein, *Lebensstil und Leselust. Literarische Enkulturation und soziale Milieus*, in: *Literatur und Unterricht*, 2004, H. 3, S. 247–262.

20 Vgl. Bettina Hurrelmann, *Bildungsnormen als Sozialisationsinstanz*, in: Norbert Groebe/Bettina Hurrelmann (Hg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*, Weinheim/München 2004, S. 280–305.

21 Vgl. Pierre Bourdieu, *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Übers. von Bernd Schwibs und Achim Russer, Frankfurt a.M. 1987.

22 Vgl. Klaus Peter Treumann, *Zur empirischen Erfassung von Medienkompetenz und zur Rekonstruktion von Medienhaltungstypen mittels einer triangulativen Kombination quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden*, in: Jutta Ecarius/Ingrid Miethe (Hg.), *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung*, Opladen 2011, S. 65–88, hier S. 65.

Bildung kann mittels quantitativer Verfahren auf eine repräsentative Basis gestellt oder neu akzentuiert werden. Umgekehrt können anhand von quantitativ gewonnenen Erhebungen, die jedoch hinsichtlich ihres Erklärungspotenzials noch unbestimmt sind, qualitative Untersuchungen anschließen. Durch eine solche »Relativierung, Verbreitung oder Vertiefung« ergibt sich günstigstenfalls jene »substanzielle Erhöhung des empirischen Gehalts von theoretischen Konstrukten«²³, die das Movens wissenschaftlicher Forschung darstellt. Im Gegensatz zu den stärker ausgeprägten Möglichkeiten der repräsentativen Stichprobenauswahl ist es die qualitative Wissenschaft, die »als verstehende am Einmaligen, am Individuellen ansetzen, quantitative Wissenschaft als erklärende an allgemeinen Prinzipien, an Gesetzen oder gesetzesähnlichen Aussagen ansetzen« will.²⁴

Im vorliegenden Fall wird literarische Bildung im Kontext von Migration als ein Merkmal symbolischer Orientierung und damit als subjektives Konzept betrachtet, das durch Sozialisationsinstanzen beeinflusst wird. Es ist durch eine doppelte Kodierung gekennzeichnet, indem literarische Bildung selbst als Konstrukt des Ergebnisses sozialer Interaktion zu verstehen ist, das mittels der hier angeführten Methode zugänglich gemacht werden kann und das seinerseits wiederum ein Element bei der Konstruktion von gesellschaftlicher Wirklichkeit ist.

Der Prozess der Erforschung hochgradig subjektiver Konzepte gliedert sich in praktischer Hinsicht in folgende Phasen:

1. Kontaktphase
2. Erhebungsphase
3. Transkriptionsphase
4. Auswertungsphase.

Kontaktphase

Als wesentlicher Schritt erweist sich zunächst die Kontaktherstellung zu potenziellen Interviewpartnern. Gerade in Minderheitensegmenten kann es aufgrund unterschiedlicher sozialer Hintergründe, Interaktionsräume oder Vorurteilsstrukturen zu Erschwernissen kommen. Zusammenfassend gilt es demnach, diese Gatekeeper-Problematik für den Forschungsprozess produktiv zu gestalten. In Hinblick auf Jugendliche mit Migrationshintergrund stellen die unterschiedlichen Organisationen und Vereine, aber auch Lehrer/innen eine entscheidende Gatekeeper-Funktion dar. Unter Berücksichtigung der Verfahrensweise hypothesengenerierender Verfahren kann durch erfolgreiche Ansprache von potenziellen Interviewpartnern gemäß des theo-

23 Ebd., S. 68.

24 Philipp Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, 9. Aufl. Weinheim 2007, S. 17f.

retical sampling ein weitverzweigtes Sample von zukünftigen Interviewpartner/innen aufgebaut werden. Im Rahmen des Dissertationsprojektes ›Literarische Bildung und Migration‹ konnte über ein solches Vorgehen ein breites Interviewsample von Schüler/innen mit einem türkischen Migrationshintergrund etabliert und ein Vertrauensverhältnis zwischen Forscher sowie Erforschten, das gerade bei Interviews zwingend notwendig ist, hergestellt werden. Die mitunter problematische Transparenz über das Forschungsvorhaben (s.u.), die Zusicherung einer anonymen Datenauswertung sowie gegebenenfalls die bereitwillige Auskunft über den eigenen persönlichen sowie wissenschaftlichen Hintergrund stellen weitere Voraussetzungen dar, um dieses Vertrauensverhältnis aufzubauen.

Datenerhebungsphase

Als methodisches Schlüsselement bei der Datenerhebung von narrativen Interviews mittels Tonbandaufnahmen oder Videos dient die »Stegreiferzählung«. ²⁵ Der Begriff impliziert bereits zwei wesentliche Charakteristika der Erhebungsmethode, die es ermöglichen soll,

»über expandierendes Erzählen die innere Form der Erlebnisaufschichtung des Informanten hinsichtlich der Ereignisse zu reproduzieren, in welche er handelnd und erleidend selbst verwickelt war.« ²⁶

Sie rekurriert zwingend auf eine spontane, assoziative Äußerungsweise des/der Interviewten, sodass eine vormalige Konstruktion von Antwortäußerungen möglichst ausgeschlossen wird. Ihr zugrunde liegen die Zugzwänge der Sachverhaltsdarstellung im Sinne der Kondensierung (so relevant zum Thema wie möglich), der Detaillierung (so detailliert wie möglich für das Verständnis der Erzählung) und der Gestaltschließung (Beendigung der Erzählung). Damit soll die Authentizität des gewonnenen Datenmaterials gewahrt bleiben, ohne dabei anzunehmen, dass Effekte sozialer Erwünschtheit ausbleiben. Letztere können im Rahmen der Datenauswertung von zentraler Bedeutung sein (s.u.), da ihnen eine normative Funktion zukommt, die durchaus mit der Realität des/der Interviewten konfliktieren kann; zentral erweist sich jedoch die biographische Relevanz, die nicht gegeben wäre, sofern Interviewpartner/innen sich im Vorfeld der Interviewdurchführung gezielt vorbereiten könnten. Die angesprochene Herstellung von Transparenz über das Forschungsvorhaben ist demnach in forschungsethisch korrekter Weise auf das Erhebungsziel sorgfältig abzustimmen. Zweitens handelt es

25 Fritz Schütze, Biographieforschung und narratives Interview, in: Neue Praxis, H. 3, 1983, S. 283–293.

26 Ders., Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien, Bd. 1, Hagen 1987, S. 49, zit. nach Ivonne Küsters, Das narrative Interview. Grundlagen und Anwendungen, Opladen 2010, S. 22.

sich um einen Narrativ, der per definitionem keine Rekonstruktion der Wirklichkeit, sondern vielmehr deren Konstruktion darstellt und somit auch nachträglich aufzudeckende Inkonsistenzen beinhalten kann.

Die spontane Äußerung und die assoziative Erzählung erfordern eine offene Erzählaufforderung seitens des/der Interviewers/in. Im Unterschied zum Leitfaden- und (in extensiverer Form) zum Experteninterview drängt der/die Interviewer/in nicht nur auf den Gehalt der Äußerung, sondern zugleich auf die Äußerungsweise. Auf Basis von Pretests kann daher erprobt werden, welche Impulse geeignet sind, eine umfassende Erzählung zum gewählten Gegenstand zu generieren. Im Rahmen des Dissertationsprojekts zur literarischen Bildung von Gymnasiasten/innen mit türkischem Migrationshintergrund ist zunächst auf den methodisch bewährten Erzählimpuls bei Dawidowski zurückgegriffen worden²⁷, um diesen anschließend mit eigenen Interviewpartner/innen zu testen:

Interviewer: »Bitte erinnere Dich zurück an dein bisheriges Leben, deine Kindheit, Jugend bis zum heutigen Tag und versuche mir so ausführlich wie möglich von den Erinnerungen zu erzählen, die Du an das Lesen hast.«

Der Aufbau des Impulses gilt als offen, da er keine strenge Beantwortung mittels einer bloßen Bejahung beziehungsweise Verneinung zulässt und explizit eine Erzählaufforderung beinhaltet. Diese ist strukturiert, indem chronologisch die Kindheit, Jugend und unmittelbare Gegenwart erwähnt werden. Auf diese Weise soll verhindert werden, dass die Erzählung der Interviewpartner/innen ausschließlich auf den unmittelbaren zeitlichen Kontext rekurriert und somit eine tatsächliche biographische Perspektive ermöglicht wird. Der eigentliche Untersuchungsgegenstand (Lesen) wird bewusst an das Ende des Impulses gesetzt, um dessen Prägnanz hervorzuheben. Die Interviewten werden unmittelbar vor der Erzählaufforderung (»Aushandlungsphase«) zusätzlich darauf hingewiesen, dass sie in keinem Fall unterbrochen werden und seitens des/der Interviewers/in soviel Zeit wie nötig zur Verfügung steht. Durch die Offenheit des Impulses, seine Struktur sowie die Abwesenheit jeglicher organisatorischer Restriktionen soll zusammenfassend eine ununterbrochene sowie assoziative Haupterzählung ermöglicht werden. Im Zuge der Haupterzählung beschränkt sich der Interviewer demnach auf eine methodisch begründete aktive Rolle des Zuhörens, die im Sinne der kontinuierlichen Erzählkonstruktion nicht den Eindruck von Desinteresse vermitteln darf.

27 Vgl. Christian Dawidowski, Literarische Bildung in der heutigen Mediengesellschaft. Eine empirische Studie zur kultursoziologischen Leseforschung, Frankfurt a.M. 2009.

Die Beantwortung von Rückfragen (z.B. Interviewter A: »Meinen Sie auch das Lesen des Korans?«) der Interviewpartner/innen an den/die Interviewer/in muss gemäß der autonomen, assoziativen und spontanen Haupterzählung unterbleiben, da sie ansonsten einen erheblichen Eingriff in die Darstellungsweise des Interviewtextes darstellte. Andererseits entsprechen Rück- und Verständnisfragen einem gewohnten Interaktionsmuster innerhalb von alltäglichen Erzählsituationen; diese zu ignorieren würde Gesprächskonventionen verletzen und das notwendige Vertrauensverhältnis der Interaktionspartner gegebenenfalls stören können (s.o.). Dieser Konflikt kann dadurch gelöst werden, dass mittels einer durchaus auch wiederkehrenden inhaltsleeren Phrase geantwortet wird:

Interviewer: »Alles, was dir so zum Lesen einfällt!«

Die Äußerung greift den ursprünglichen Erzählimpuls nochmals auf, ohne dessen inhaltliche Ausrichtung zu verändern. Entscheidend ist vielmehr der Umstand, dass seitens des/der Interviewers/in eine vom Interviewten antizipierte Reaktion erfolgt ist und die Erzählinteraktion intakt bleibt.

Die Beendigung des Interviews geht, wie bereits angeführt, allein von der/dem Interviewten aus. Längere Erzählpausen stellen hierbei ausdrücklich keine Signale zur Gesprächsbeendigung dar und sind »auszuhalten«. Diese Situation von längeren Phasen des Schweigens kann für alltägliche Kommunikationssituationen ungewöhnlich sein und eine Verunsicherung der Interviewten darstellen. Diesem Umstand kann im Vorfeld des Interviews dadurch begegnet werden, dass die Möglichkeit längerer Erzählpausen angesprochen und ihr produktiver Charakter für diese Form der Methode gegenüber dem/der Interviewpartner/in herausgestellt wird. Wie kann nun seitens des/der Interviewers/Interviewerin festgestellt werden, dass tatsächlich eine Haupterzählung beendet ist und es sich nicht um eine bloße Erzählpause handelt? Sogenannte Erzählcoda (z.B. Interviewter A: »So, das war's«; »Mehr habe ich nicht zu erzählen«) markieren den Abschluss der autonomen Haupterzählung. Im Gegensatz zur Erzählpause wird der Vorgang einer assoziativen Stegreiferzählung seitens des/der Interviewten durch Explikation beendet.

Im Anschluss an den Hauptteil schließt sich der Nachfrageteil an, in dem Verständnisfragen oder weiterführende Aspekte benannt werden können. Ebenfalls denkbar ist ein zeitlich versetzter zweiter Interviewtermin, an dem die sich noch über die ursprüngliche Interviewsituation hinaus ergebenden Fragen weiterführend thematisieren werden können.²⁸

28 Vgl. Wolfram Fischer-Rosenthal/Gabriele Rosenthal, Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation, in: Ronald Hitzler/Anne Honer (Hg.), Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung, Opladen 1997, S. 133–164.

Transkriptionsphase

Erst auf Basis einer schriftlich fixierten Datengrundlage kann deren Auswertung methodisch reflektiert und intersubjektiv nachvollziehbar erfolgen. Digitalisiert vorliegende Ton- oder Videoaufnahmen lassen sich unter lediglich geringem Einsatz elektronischer Ressourcen effizient transkribieren.²⁹ Im Vorfeld ist ein Transkriptionssystem festzulegen, das durchgehend beizubehalten ist. Inwieweit eine Übertragung gemäß der linguistischen Transkriptionsstandards (IPA) anzufertigen ist, bleibt vom Forschungsinteresse und den vorhandenen zeitlichen Ressourcen abhängig. Für den hier exemplarisch angeführten Untersuchungsgegenstand der Konstruktion literarischer Bildung bei Gymnasiasten/innen mit türkischem Migrationshintergrund wurde auf die literarische Umschrift zurückgegriffen, die sich hinsichtlich der Angemessenheit, Lesbarkeit und Forschungsökonomie als zweckmäßig erwies.

Auswertungsphase

Nachdem Interviewpartner/innen gewonnen, die Interviews durchgeführt und anschließend schriftlich festgehalten worden sind, kann die Auswertung der Erzähltexte erfolgen. In Anlehnung an die von Soeffner entwickelte und an alltägliche Interaktionspraktiken anknüpfende Auswertungsmethode zielt die sozialwissenschaftlich-hermeneutische Auswertung »als methodologisches Fundament von Interaktionstheorie [...] auf die Interpretation des ›Sinnes‹ von Interaktionsbedingungen, Interaktionsabläufen und Interaktionsrepertoires (Muster, Strategien, Taktiken, Möglichkeiten)« ab.³⁰ Grundlegend hierfür ist die Trennung und spätere Synthese (»Sinnschließung«) der egologisch-monothetischen (idealisierenden) Selbstdeutung des Interviewten einerseits und des polythetischen Fremdverstehens andererseits. Erstere basiert auf der Annahme, dass der/die jeweilige Interviewpartner/in um die kohärente Gestaltung und damit Sinnerzeugung anhand der Zugzwänge bemüht ist und durchaus zu idealisierenden Darstellungsweisen neigt (Effekt sozialer Erwünschtheit). Daher wird auch nicht von der Faktizität der Äußerungen ausgegangen, vielmehr bildet die Sinndeutung seitens des/der Interviewten als Konstrukt den Gegenstand des Forschungsinteresses. Das polythetische Fremdverstehen besteht in der Analyse von Inkonsistenzen und andererseits in der Erschließung der Sinnbedeutung durch den Forscher.³¹ Die mitunter

29 Es existiert mittlerweile eine große Bandbreite an geeigneter Software. Sowohl für Windows als auch Mac-Betriebssysteme sind die Programme F4 beziehungsweise F5 kostenlos aus dem Internet herunterladbar.

30 Hans-Georg Soeffner, *Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung*. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik, 2., durchgesehene und ergänzte Aufl. Konstanz 2004.

31 Ebd., S. 226f.

divergierenden Lesarten können auf diese Weise zu einer kohärenten »Wahrnehmungs- und Handlungssituation« herausgebildet werden.³²

Um-zu- und Weil-Motive sowie deren Verknüpfungen repräsentieren die Sinnkonsistenz des Erzähltextes, indem dieser strukturiert wird.³³ Den Motiven liegen komplementäre Verständnisweisen von Handeln zu Grunde: Um-zu-Motive resultieren aus einem Prozessverständnis von Handeln, das einen aktuell laufenden Verhaltensprozess meint, dem wiederum ein Entwurf oder Plan des/der jeweils Handelnden zu Grunde liegt; es ist demnach ein zukünftig zu verwirklichender Zustand im Kontext eines subjektiven Motivationszusammenhangs, der mittels der Analyse von Um-zu-Motiven erfassbar wird.³⁴ Weil-Motive hingegen stellen Ergebnisse eines abgeschlossenen Handelns und daraus resultierender Einstellungen dar, die damit retropektiv betrachtet auf die Analyse der Vergangenheit zielen.

Analysebeispiel

Im Rahmen des Projekts »Literarische Bildung und Migration« sind anhand der vorgestellten Methode Konstruktionsmechanismen in Hinblick auf die literarische Sozialisation analysiert worden. Das Untersuchungssample besteht dabei aus Jugendlichen mit einem türkischen Migrationshintergrund, deren schulische Sozialisation primär auf dem Gymnasium erfolgt oder erfolgreich abgeschlossen worden ist. Dadurch setzt die empirische Studie einen neuen Forschungsschwerpunkt, da bisherige Studien oftmals die Defizite und deren Ursachenermittlung fokussiert haben.³⁵ Besonders bei den männlichen Interviewpartnern wird eine instrumentelle Funktionalisierung des Leseverhaltens deutlich. Lesen dient dabei nicht mehr primär dem Genuss in Form von beispielsweise eskapistischen oder ästhetischen Gratifikationen, sondern intendiert vielmehr eine Verbesserung der Lesefähig- und Lesefertigkeiten.³⁶ Im exemplarischen und hier auszugsweise skizzierten Fall des Interviewpartners Erol (männlich, Geburtsjahr 1991) soll dies anhand einiger Ausschnitte eines längeren Interviewtranskripts dargestellt werden:

32 Ebd., S. 233.

33 Ebd., S. 219.

34 Vgl. Alfred Schütz, Das Wählen zwischen Handlungsentwürfen, in: Arvid Boersen (Hg.), Gesammelte Aufsätze II. Studien zur soziologischen Theorie, Den Haag 1971, S. 55–109, hier S. 77.

35 Vgl. Dawidowski/Jakubanis, Lesen, Literatur und Migration, in diesem Band.

36 Vgl. Matthias Jakubanis, Migration und (kompetitives) Lesen: Perspektiven literarischer Bildungsforschung, in: Christian Dawidowski (Hg.), Bildung durch Dichtung. Literarische Bildung 1900–2000, Frankfurt a.M. 2013, S. 269–280.

Interviewer: Okay, ich werd' Dich äh jetzt gleich, wie gesagt, nicht unterbrechen und Du kannst natürlich so lange, wie auch gerade erwähnt, erzählen, wie Du nur möchtest. Also, denk doch mal bitte zurück an dein bisheriges Leben, deine Jugend, deine Kindheit bis zum heutigen Tag und versuch mir so ausführlich wie möglich von den Erinnerungen zu erzählen, die Du an das Lesen hast.

Befragter: Ja, zum Thema Lesen hab ich eigentlich vielfältige Erinnerungen. Das erste Mal hab ich ähm die..auf Türkisch gelesen. Das hängt, glaub' ich, damit zusammen: Ich bin zwar in [B. nennt seinen Geburtsort] 1991 hier geboren, aber ich war dann bis '95 in der Türkei auf Grund der der Geschäfte meines Vaters. Das erste Mal hab' ich, wie gesagt, Tü- Türkisch gelesen. Als ich dann wieder nach Deutschland gekommen bin, gab's damals eine Zeitschrift namens *Bravo Sport*. Dort gab es immer Fußballerposter, man konnte sich verschiedene Stadien angucken, alles was sich an Fußball dreht. Ich hab' immer..ich hab' mehr, immer mehr Interesse für den Fußball aufgebaut und irgendwann hab ich auch selber Fußball gespielt, aber zum Lesen, [dezent es Lachen] muss ich ehrlich sagen [#dezent es Lachen] ... Ich hab eigentlich am liebsten immer nur den sportlichen Teil gelesen. Ich hab zwar auch Lektüren beziehungsweise Romane gelesen [dezent es Lachen], aber das ging auch meistens immer um Fußball [#dezent es Lachen], die *Wilden Kerle* zum Beispiel. In der sechsten Klasse auf der Realschule, ich bin von der Realschule aufs Gymnasium gegangen, hatten wir einen Lesewettbewerb. Da war ich unter den ersten Vier, aber wurd' dann aber auch nur Vierter. Trotzdem hat's Spaß gemacht. Da sollten wir recherchieren, welche Hintergründe unsere Bücher haben, worum es um- in unserem Kapitel geht, worum es in dem gesamten Buch geht und dann so gut wie möglich versuchen, die wörtlichen Reden zu betonen. [...] Ich ich hab das Gefühl, als ob ich schon nen gutes Sprachgefühl hab, wobei ich halt, wie erwähnt, den Wortschatz [sic!] nochmal, den Wortschatz nochmal ein bisschen ausbauen könnte. In Spanisch, da gehöre ich zu den Säulen im Kurs. (Auszug Interview Erol)

Im Anschluss an die Erhebung und Transkription des Interviews lässt sich anhand des Verifiers (»Ja, zum Thema Lesen [...]«) sowie des bloßen Interviewumfangs erkennen, dass der Impuls aufgenommen wurde und gemäß der methodischen Vorüberlegungen einer assoziativen und spontanen Interviewäußerung ein narrativer Text entstanden ist. Während die egologisch-monothetische Sprecherperspektive notwendigerweise auf die Gesamtdarstellung rekurriert, lassen sich die Um-zu und Weil-Motive bereits anhand von Auszügen ermitteln. Es erfolgt dementsprechend eine Paraphrase der entsprechenden Motive (jeweils durch Blockschrift hervorgehoben):

- WEIL Erol durch die berufliche Selbstständigkeit seines Vaters zwischen dem ersten und zweiten Lebensjahr in der Türkei aufgewachsen ist, manifestieren sich auch Erinnerungen an erste Leseerlebnisse auf Türkisch.
- Das Lesen der Zeitschrift *Bravo Sport* sowie von Romanen beziehungsweise »Lektüren« mit fußballerischer Thematik (beispielweise werden die *Wilden Kerle* erwähnt) wird später zunehmend wichtig, UM alles über Fußball zu erfahren.

- In der Realschule hat es Erol Freude bereitet, an einem Lesewettbewerb teilzunehmen, WEIL es um das richtige Betonen der zu lesenden Texte ging.
- Lesen ist bedeutsam, UM erfolgreich Lerninhalte (Hausaufgaben sowie Klausuren) und Werbung zu verarbeiten oder seinen Wortschatz zu erweitern, wozu bei der Rezeption von Sporttexten beispielsweise visuelle Hilfsmittel (Skizzen) erstellt werden.
- WEIL solche Aufschreibsysteme (Skizzen, Karteikarten) beim Vokabellernen angefertigt werden, gehört Erol zu den »Säulen des Kurses«.

Mittels der Motive und des polythetischen Fremdverstehens kann nun eine detaillierte Analyse erarbeitet werden, die sich an den Maßgaben der oben angeführten sozialwissenschaftlich-hermeneutischen Vorgehensweise orientiert. Die Ergebnisse lassen dabei die Merkmale eines partizipativen und kompetitiven Lesemodus erkennen.³⁷ Ästhetische Funktionszuschreibungen an den Komplex des Lesens und der Literatur sind marginal. Gratifikationen, wie beispielsweise diejenige der Abwechslung im Sinne von »Spaß haben« werden in einen klaren instrumentellen Funktionszusammenhang gesetzt. Gerade diese hochkulturell geprägte Auffassung von Literatur und deren Rezeption scheint dem Interviewpartner jedoch bewusst zu sein, indem er bereits an der für den Erzähltext exponierten Stelle einräumt, zum Thema Lesen »[...] eigentlich vielfältige Erinnerungen [...]« zu haben. Erol antizipiert das Hochkulturschema³⁸, indem er sich zunächst als versierter Leser präsentiert, schwächt dies jedoch durch die Modalpartikel »eigentlich« sofort ab. Diese Abschwächung des hochkulturell geprägten und damit vermutlich als sozial erwünscht angesehenen literarischen Bildungsbegriffs lässt sich anhand des darauf folgenden Interviewtextes konkretisieren: Das Lesen wird unmittelbar mit der türkischen Migrationserfahrung der Familie verknüpft, woraus sich eine von ästhetischen Gratifikationen divergierende Auffassung von Lesen ergibt. Diese besteht in dem Verweis auf die kompetitiven und partizipativen Aspekte, wobei sich die kompetitive Funktionszuschreibung an Literatur sowie das Lesen nachvollziehbar zunächst im schulischen Kontext äußert. Während die Erinnerung an die familiäre Lesesozialisation hinsichtlich der Bezugsperson, des Lesestoffes und der Gratifikationen (bis auf den Verweis auf das Türkische) als Vorlesesprache völlig unbestimmt bleibt, geht Erol sehr ausführlich mittels eines Weil-Motivs auf die Schilderung eines »Lesewettbewerbs« an der Realschule ein. Der Interviewpartner erweist sich aufgrund der Platzierung als primär extrinsisch motiviert. Vergnügen wird lediglich dadurch gewonnen, dass es um die Recherche von Hinter-

37 Vgl. ebd., S. 275ff.

38 Vgl. Gerhard Schulze, Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, 2. Aufl. Frankfurt a.M./New York 2005.

grundinformationen und den Versuch geht, die wörtliche Rede möglichst gut zu betonen; es steht demnach der performative Charakter stärker als die ästhetische Qualität im Vordergrund. Weiterhin ist die Interjektion bedeutsam, dass Erol von der Realschule aufs Gymnasium gegangen ist, da offenbar eine Verknüpfung des kompetitiven Lesens mit dem Bildungsaufstieg auch in syntaktischer Hinsicht stattfindet. Retrospektiv wird mittels eines Weil-Motivs explizit auf »Lektüren« verwiesen, wodurch Erol in seiner individuellen Lesesozialisation einen Terminus benennt, der vornehmlich eine professionelle literarische Sphäre konnotiert und die nur vage angedeutete persönliche Relevanz des Leseinhalts weiter relativiert. Der Interviewpartner verweist in weiteren Interviewausschnitten auf die subjektiv empfundene Benachteiligung seines Vaters, der aufgrund seiner lediglich unvollständigen Deutschkenntnisse auf erhebliche Schwierigkeiten innerhalb der deutschen Gesellschaft gestoßen ist. Als Weil-Motiv kenntlich gemacht, wird damit zugleich die Aufforderung verknüpft, dass Erol sowie seine Geschwister durch das Erlernen der deutschen Sprache – dem Lesen kommt hierbei eine Schlüsselfunktion bei – solche negativen Erfahrungswerte nach Möglichkeit nicht zu machen haben.

Als handlungsleitend erweist sich somit zusammenfassend eine Vermeidungsstrategie, durch das korrekte Erlernen des Lesens gesellschaftlich nicht ausgegrenzt zu werden. Gesellschaftliche Teilhabe durch kulturelles Kapital wird demnach nicht anhand von Lektüreerfahrungen manifest, die als konvertiertes soziales Kapital Anschlusskommunikation ermöglichen oder eine literarisch bedingte Enkulturation forcierten, sondern vollzieht sich über die Lesefähig- und Lesefertigkeit. Da diese sich vor dem Hintergrund der familiären Defizite primär durch die Schule ergeben, nimmt diese einen hervorgehobenen Stellenwert für Erol ein.

Anhand der auszugsweisen Präsentation von Analyseergebnissen sollte dargestellt werden, dass sich anhand der angeführten qualitativen Methodik intersubjektiv nachvollziehbare Untersuchungsergebnisse ermitteln lassen. Zugleich besteht im Sinne triangulierender Forschungsprojekte enormes Potenzial für weiterführende Studien. So können die im Rahmen des hypothesengenerierenden Verfahrens gewonnenen Forschungsergebnisse zur partizipativen und kompetitiven Funktion des Lesens von Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund durch standardisierte Forschungsdesigns hinsichtlich der Repräsentativität weiter erforscht werden. Die eingangs erläuterten veränderten gesellschaftlichen Voraussetzungen für Schule und Unterricht aufgrund von Migrationserfahrungen, der Rekurs auf das Potenzial unterschiedlicher Forschungsdesigns sowie die hier skizzierten Ergebnisse zur Lesesozialisation eines bestimmten Segments von Jugendlichen mit Migrationshintergrund können Ansatzpunkte für eine breitere Forschungsperspektive unterschiedlicher Disziplinen bilden.

Christian Dawidowski und Manuel Junge

Das Bild des Fremden und des Migranten in deutschen Lesebüchern

Der Beitrag stellt Ziele und erste Ergebnisse einer Studie über Fremddarstellungen im Kontext von Migration in deutschen Lesebüchern vor. Das Lesebuch als Spiegel herrschender Diskurse über Fremdheit versammelt brennglasartig kulturell hoch bedeutsame Manifestationen von Fremdheit, die im direkten Zusammenhang mit pädagogisch-politischen Lagen zu betrachten sind. Der Untersuchungszeitraum erstreckt sich vom deutschen Kaiserreich bis in die unmittelbare Gegenwart; diesbezüglich kann ein enormer Wandel von Fremddarstellungen dokumentiert werden. In Lesebüchern vor 1950 ist radikale Fremdheit vorherrschend, die als Gegenbild zur Eigenidentität gezeichnet wird und die örtliche Dimension betrifft. In ab 1950 erschienenen Lesebüchern erfolgt eine Bedeutungsverschiebung hin zur Dimension ›Art‹, zunehmend werden strukturelle oder alltägliche Fremdheit thematisiert. Ab 1970 wird Fremdheit in Lesebüchern vermehrt als komplementär gedacht, Fremdheit als Gegenbild ist jedoch – je nach Konzeption der Lesebücher – bis in die jüngste Lesebuchgeneration nachzuweisen.

Das Lesebuch als Quelle kulturwissenschaftlicher Fremddarstellungsforschung

Das Lesebuch wird als eine Zusammenstellung von vorwiegend literarischen Texten unterschiedlicher Verfasser in einem Buch definiert, das in der Regel für den Deutschunterricht an Schulen konzipiert ist.¹ Als eine solche Textsammlung, eine ›Chrestomathie‹, ist es in Deutschland seit seinen Anfängen im 17. Jahrhundert konzipiert. Eine solche Definition blendet allerdings durch ihre alleinige Berücksichtigung der Perspektive der Produktion wesentliche Dimensionen seiner Rezeption aus. Auf diese weist beispielsweise Krogoll schon früh hin, wenn er das Lesebuch als maßgeblichen »Sozialisati-

1 Vgl. Otto Schober, Lesebuch, in: Günter Lange/Karl Neumann/Werner Ziesenis (Hg.), Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik, Bd. 2, Literaturdidaktik: Klassische Form, Trivilliteratur, Gebrauchstexte, 6. Aufl. Baltmannsweiler 1998, S. 508–531, hier S. 508.

onsfaktor« in den Blick rückt.² Robert Minder deutete 1953 auf eine weitere Dimension des Lesebuchs hin, die die bekannte Lesebuchdebatte der 1960er Jahre auslöste: »An seinen Lesebüchern erkennt man ein Volk. Ihre soziologische Funktion ist eine doppelte: sie spiegeln und sie prägen.«³ Nach Ehlers haben Lesebücher vier Dimensionen: eine kulturelle, eine sozialisatorische, eine pädagogische sowie eine gesellschaftliche.⁴ Erstgenannte ist für die vorliegende Untersuchung von Relevanz. Sie bezieht sich auf das von Jan Assmann definierte »kulturelle Gedächtnis«.⁵ Hierbei handelt es sich um die Wissensordnungen und Normvorstellungen, Traditionen und Mythen, die eine kulturelle Einheit, eine Gesellschaft und somit ihre staatlichen Institutionen zu einem bestimmten Zeitpunkt als relevant zu tradieren erachten.⁶

Seit der Einführung von Schulbüchern in Deutschland versuchten entweder kirchliche oder staatliche Stellen ihre Konzeption zu steuern. Jedoch erst mit dem 1872 erlassenen Schulaufsichtsgesetz konnte der Wunsch nach staatlicher Kontrolle nachhaltig durchgesetzt werden. Bis zum Ende der Weimarer Republik wurden Schulbücher durch die Bildungsministerien der einzelnen Bundesstaaten bzw. Länder zugelassen. Während des Nationalsozialismus war die Reichsstelle für das deutsche Schul- und Unterrichtsschrifttum des Reichserziehungsministeriums für die Zulassung von Schulbüchern zuständig. Die gegenwärtige Schulbuchzulassung erfolgt durch die Kultusministerien der Bundesländer. 1990 wurde diese Regelung auf die neuen Bundesländer übertragen. Bis dahin wurde die Schulbuchzulassung in der DDR durch das Ministerium für Volksbildung geregelt.⁷

Lesebücher sind somit »amtliche, kulturell bedeutsame Dokumente, die Auskunft über Bildung und Erziehung, Unterrichten und Lernen in der gesellschaftlichen Institution Schule zu einer bestimmten Zeit und in einem be-

2 Johannes Krogoll, Lesebuchforschung, in: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 25. 1978, H. 4, S. 6–32, hier S. 6.

3 Robert Minder, Soziologie der deutschen und der französischen Lesebücher, in: Hermann Helmers (Hg.), Die Diskussion um das deutsche Lesebuch, Darmstadt 1969, S. 1–13, hier S. 1.

4 Vgl. Swantje Ehlers, Vorwort, in: dies. (Hg.), Das Lesebuch. Zur Theorie und Praxis des Lesebuchs im Deutschunterricht, Baltmannsweiler 2003, S. 1.

5 Jan Assmann, Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, 6. Aufl. München 2007, S. 52–56.

6 Von einer »kulturellen Einheit« zu sprechen ist eine theorienbildende Vereinfachung, da eher – und dies ist nicht erst seit der postkolonialen Zeit der Fall – hybride Kulturen die Regel sind. Vgl. hierzu Homi Bhabha, Die Verortung der Kultur, Tübingen 2000.

7 Vgl. Georg Stöber, Schulbuchzulassung in Deutschland. Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen, in: Eckert. Beiträge 2010/3, S. 2f., http://www.edumeres.net/uploads/tx_empubdos/Stoerber_Schulbuchzulassung.pdf (29.8.2013)

stimmten regionalen Raum geben«⁸. Die Lesebücher bilden die von staatlicher Seite gelenkten und positiv sanktionierten Diskurse⁹ ab, u.a. also auch jene über ›Fremdheit‹ und ›Migration‹.

Mit der folgenden Untersuchung deutscher Lesebücher soll Pionierarbeit in dem von Wiater formulierten ersten Schwerpunkt der Schulbuchforschung, der »Schulbuchforschung als Teil der kulturhistorischen Forschung«¹⁰, betrieben werden. Die Untersuchung verfolgt vor allem eine literaturdidaktische Zielsetzung. Literaturdidaktische Lesebuchforschung kann in zwei Dimensionen unterteilt werden: Die erste bezieht sich auf die Untersuchung des Lesens und die Vermittlung von Literatur in der Gegenwart, die zweite analysiert diese Aspekte aus historischer Perspektive.¹¹ Die vorliegende Studie konzentriert sich auf die historische Dimension, in der u.a. der Forschungskomplex der historischen Lesebuchforschung angesiedelt ist.¹² Diese betrachtet das Lesebuch als kulturwissenschaftliche Quelle, die den politisch-gesellschaftlichen Diskurs des Erscheinungszeitpunktes abbildet.¹³ Das Forschungsinteresse konzentriert sich somit auf folgende Fragen: Welche Diskurse zu Fremden und Migranten können in Lesebüchern ermittelt werden? Welche Konstanten und Veränderungen lassen sich ausmachen?

Die Studie leistet ferner einen Beitrag zur Phänomenologie des Fremden. Nach Waldenfels wird Fremdheit in Relation zum Eigenen definiert. In Kollektiven wird Fremdheit somit als Gegensatz zur eigenen Gruppe wahrgenommen bzw. konstruiert.¹⁴ Schäffter erweitert die Prämisse der Relativität von Fremdheit um eine zeitliche Dimension, indem er Fremdheit als »historisch gebundenes Phänomen«¹⁵ bezeichnet. Nach Waldenfels sind die

8 Werner Wiater, Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung, in: ders. (Hg.), Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive, Bad Heilbrunn 2003, S. 11–22, hier S. 7.

9 Vgl. hierzu Michel Foucault, Archäologie des Wissens, Frankfurt a.M. 1981, S. 171.

10 Wiater, Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung, S. 5.

11 Vgl. Christian Dawidowski, Das Lesen und die Vermittlung von Literatur. Gegenstand einer forschungsorientierten Literatur- und Mediendidaktik, in: Wirkendes Wort, 61. 2011, H. 2, S. 329–344, hier S. 333.

12 Zum Komplex der ›historischen Lesebuchforschung‹ vgl. Hermann Korte/Ilonka Zimmer (Hg.), Das Lesebuch 1800–1945. Ein Medium zwischen literarischer Kultur und pädagogischem Diskurs, Frankfurt a.M. 2006.

13 Vgl. Christian Dawidowski, Darstellungen des Fremden in Lesebüchern des 20. Jahrhunderts. Eine Typologie, in: ders./Swantje Ehlers (Hg.), Das Lesebuch als Bildungsmedium, Frankfurt a.M. 2013, S. 99–122.

14 Vgl. Bernhard Waldenfels, Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1, Frankfurt a.M. 1997, S. 22.

15 Ortfried Schäffter, Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit, 1991, S. 2, http://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/downloads/III_19_Modi_des_Fremderlebens_Endv.pdf (letzter Zugriff: 29.8.2013).

Dimensionen Eigenheit und Fremdheit in die Kategorien Ordnung und Außerordentliches zu unterteilen: »Der Dialog zerteilt sich in Diskurse im Sinne Foucaults, die jeweils spezifischen Ordnungen unterliegen. Es gilt also der Satz: *So viele Ordnungen, so viele Fremdheiten*. Das Außer-ordentliche begleitet die Ordnungen wie ein Schatten.«¹⁶ Die erwähnten ›Ordnungen‹ und ›Fremdheiten‹ in Bezug auf die Migrantendiskurse in deutschen Lesebüchern aufzuzeigen, ist Ziel dieser Untersuchung.

Zu diesem Zweck wird zunächst in Form einer Metastudie das bereits bestehende Datenmaterial gesichtet und neu kategorisiert.

Methodik

Nach Weinbrenner kann Schulbuchforschung nach folgenden Leitfragen klassifiziert werden: Handelt es sich um eine quantitative oder um eine qualitative Analyse? Wird eine Bestands- oder eine Defizitanalyse vorgenommen? Wird das Schulbuch einer Total- oder einer Partialanalyse unterzogen?¹⁷ Bei den vorliegenden Studien handelt es sich in der Regel um qualitative Analysen, da durch die Ermittlung der Diskurse zu ›Fremdheit‹ und ›Migration‹ die Art des in den Lesebüchern enthaltenen Wissens untersucht wird. Weiter können diese Arbeiten als Bestandsanalysen charakterisiert werden, da keine Mängel vermeintlich falschen Wissens offengelegt, sondern eben die in den Lesebüchern enthaltenen Diskurse zu ›Fremdheit‹ und ›Migration‹ untersucht werden. Schließlich werden meist Partialanalysen durchgeführt, da ausschließlich Inhalte um den Themenkomplex ›Fremdheit‹ und ›Migration‹ in den Blick genommen werden.

Die Einteilung der Bilder des ›Fremden‹ und des ›Migranten‹ in deutschen Lesebüchern in ›Kategorien von Fremdheit‹ im Rahmen der genannten Metastudie orientiert sich an Fremdheitsmodellen von Schäffter und Waldenfels. Schäffter unterscheidet zwischen vier »Modi des Fremderlebens«¹⁸:

1. Das Fremde als ›Resonanzboden des Eigenen‹ wird zwar in der Gegenwart als fremd wahrgenommen, in ihm wird allerdings die Quelle des Eigenen gesehen.
2. Das Fremde als ›Gegenbild‹ geht dagegen von einer fundamentalen Andersheit des Gegenübers aus. Durch diese Abgrenzung kann es zur positiven Konnotation der eigenen Identität kommen.

16 Waldenfels, Topographie des Fremden, S. 33.

17 Vgl. Peter Weinbrenner, Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung, in: K. Peter Fritzsche (Hg.), Schulbücher auf dem Prüfstand: Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa, Frankfurt a.M. 1992, S. 33–54, hier S. 49f.

18 Schäffter, Modi des Fremderlebens, S. 5–13.

3. Der Modus ›Fremdheit als Ergänzung‹ zeichnet sich dadurch aus, dass Bestandteile des Anderen als Supplement für das Eigene verstanden und inkorporiert werden. Der Wert des Fremden wird dabei lediglich am Maß der aneignbaren Eigenschaften bemessen.
4. ›Fremdheit als Komplementarität‹: Das Fremde wird als konstitutionell für das Eigene verstanden und die eigene Identität dadurch relativiert. Die Möglichkeit, Fremdheit nicht immer verstehen zu können, wird erkannt, ohne dabei ihren Wert aus einer superioren Perspektive zu negieren.

Die zweite Möglichkeit zur Einteilung von Fremdheit stellen Waldenfels' drei »Steigerungsgrade der Fremdheit«¹⁹ dar:

1. Nach Waldenfels gibt es die ›alltägliche und normale Fremdheit‹, die sich dadurch auszeichnet, dass sie die Grenzen der eigenen Ordnung nicht überschreitet und sich somit auch in die bekannten Wahrnehmungsstrukturen einordnen lässt.
2. ›Strukturelle Fremdheit‹ tritt dann auf, wenn diese Einordnung dadurch erschwert wird, dass das Fremde außerhalb der eigenen Ordnung angesiedelt ist.
3. Schließlich definiert Waldenfels einen dritten Fremdheitsgrad, den er als ›radikale Fremdheit‹ bezeichnet. Während im Falle der ›strukturellen Fremdheit‹ noch die Möglichkeit besteht, das Fremde zu deuten, ist dies bei der radikalen Fremdheit unmöglich: »Das radikal Fremde lässt sich nur fassen als Überschuß, als Exzeß, der einen bestehenden Sinnhorizont überschreitet.«²⁰

Schließlich bieten Waldenfels' Überlegungen zu unterschiedlichen Semantiken des Begriffes ›Fremdheit‹ ein hilfreiches Instrumentarium zur weiteren Differenzierung von Fremdheit.²¹ So unterscheidet er zwischen

1. ›étranger‹ bzw. ›foreign‹; hiermit ist Fremdes gemeint, das »außerhalb des eigenen Bereichs vorkommt«²² und somit die Dimension ›Ort‹ betrifft, sowie
2. ›étrange‹ bzw. ›strange‹; dies betrifft die Dimension ›Art‹ und rekurriert auf Fremdes, das »von fremder Art ist und als fremdartig gilt«²³.

19 Waldenfels, *Topographie des Fremden*, S. 35–37.

20 Vgl. ebd., S. 37.

21 Vgl. ebd., S. 20.

22 Vgl. ebd.

23 Vgl. ebd.

Forschungsstand und erste Ergebnisse

Studien, die sich mit dem Themenkomplex ›Fremdheit‹ beschäftigen, sind in der historischen Lesebuchforschung bisher selten. Schröder (1969) analysierte und kritisierte das Auftreten nationaler Stereotype in den von ihr untersuchten Lesebüchern der Nachkriegszeit.²⁴ Hauff (1990) zeigte, dass der Themenkomplex ›Arbeitsmigration‹ in Lesebüchern für die Grundschule aus quantitativer Perspektive unterrepräsentiert ist und auf qualitativer Ebene realitätsfern dargestellt wird.²⁵ Ehlers (2003) kommt zu dem Schluss, dass Lesebücher jüngeren Datums Angebote zum Perspektivenwechsel machen, indem die Innenperspektive ›des Fremden‹ thematisiert wird.²⁶ Allgaier/Glembek/Hennen (2007) konstatieren, dass in den von ihnen untersuchten, zwischen 2003 und 2005 erschienenen Lesebüchern interkulturelle Literatur stark vertreten ist.²⁷

Bei diesen Untersuchungen handelt es sich entweder um qualitative Inhaltsanalysen, die als Defizitanalysen konzipiert sind, oder um quantitative Analysen. Schlussfolgerungen zur Art der Fremdhheitsdarstellungen lassen sie jedoch nur bedingt zu. Hierzu liegen seit Kurzem drei Bestandsanalysen vor²⁸, die die Darstellung von Fremdheit aus qualitativer Sicht analysieren. Die Teilergebnisse dieser drei Studien sollen im Folgenden vorgestellt und dem genannten Kategorienraster zugeordnet werden. Es ist davon auszugehen, dass durch vertiefende Untersuchungen an einem breiteren Korpus sich

-
- 24 Vgl. Petra Schröder, Stereotype über fremde Völker und Möglichkeiten zu ihrer Überwindung in deutschen Lesebüchern für das 7. bis 9. Schuljahr, in: Hermann Helmers (Hg.), *Die Diskussion um das deutsche Lesebuch*, Darmstadt 1969, S. 130–144.
 - 25 Vgl. Mechtild Hauff, *Grundschullesebücher und Arbeitsmigration*, in: *Die Grundschulzeitschrift*, 37. 1990, H. 4, S. 51–52.
 - 26 Vgl. Swantje Ehlers, *Das Lesebuch im Kontext von Zwei- und Mehrsprachigkeit*, in: dies. (Hg.), *Das Lesebuch. Zur Theorie und Praxis des Lesebuchs im Deutschunterricht*, Baltmannsweiler 2003, S. 181–201.
 - 27 Vgl. Nicole Allgaier/Johannes Glembek/Gabi Hennen, »Anders sind wir – anders die anderen«: Interkulturelle Literatur in Deutsch-Lehrwerken, in: Irmgard Honnef-Becker (Hg.), *Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik*, Baltmannsweiler 2007, S. 156–178.
 - 28 Dawidowski, *Darstellungen des Fremden*; ders., *Die Darstellung von Türken und der Türkei in deutschen Lesebüchern seit 1970. Eine inhaltsanalytische Untersuchung*, in: Yasemin Dayıođlu-Yücel/Michael Hofmann/Şeyda Ozil (Hg.), *51 Jahre türkische Arbeitsmigration in Deutschland (Jahrbuch Türkisch-deutsche Studien, Bd. 3)*, Göttingen 2012, S. 57–80; Swantje Ehlers, *Bildung in Zeiten von Migration. Migrations-/Fremdhheitsdiskurs im Lesebuch für den Deutschunterricht*, in: Christian Dawidowski (Hg.), *Bildung durch Dichtung – Literarische Bildung. Bildungsdiskurse literaturvermittelnder Institutionen um 1900 und um 2000*, Frankfurt a.M. 2013, S. 249–268. Der Beitrag von Ehlers bezieht sich auf deutsche Lesebücher ab 1974.

eine möglicherweise leichte Modifikation der Kategorien ergeben könnte, diese jedoch im Wesentlichen stabil bleiben. Eine erste, vorsichtige Annäherung zeigt, dass man bezüglich deutscher Lesebücher bis etwa 1970 zunächst vier Typen von Fremdheitsdarstellungen unterscheiden kann.

Während Fremdheit in den *Lesebüchern des Deutschen Kaiserreiches* als das radikal Fremde auftaucht und sich durch Inferiorität, Exotismus und Bedrohung auszeichnet, ist Fremdheit in Lesebüchern der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus zwar ebenfalls radikal und inferior, allerdings gestaltlos. Betont wird rassische Alterität und völkische Eigenheit, zugleich wird das Fremde anonymisiert und entindividualisiert. Die Lesebücher des Kaiserreichs versammeln neben einem großen Anteil lyrischer Texte mit deutschnationalem Impetus vor allem auch eine exemplarische Anzahl prosaischer (kolonialer) Reisebeschreibungen, Charakterbilder und historischer Darstellungen, wobei vor allem Erstere Stoff für Fremdheitsdarstellungen bieten. Kampf und Eroberung sind das dominierende Element dieser Texte; in dem von ihnen aufgespannten Deutungsrahmen spielt sich die Begegnung mit dem Fremden ab. Eine der dokumentarischen Kriegs-, Kolonial- und Reiseliteratur stets inhärente Struktur der interkulturellen Auseinandersetzung findet sich im folgenden Auszug aus dem Reisebericht *Ein Tag in den Steppen des Kilimandjaro* aus dem Jahre 1901, der in seiner Typik als Sinnbild der Fremdheitsdarstellung im Kaiserreich fungieren kann²⁹:

»Kaum zehn Minuten vom Lager entfernt, standen plötzlich aus einer Akaziendichtung heraustretend, fünf Massai, mit denen wir Krieg führten, in ihrem bekannten Kriegsschmuck vor uns. Ein Ruf des Schreckens, – und dahin stürmten die wild ausschauenden Krieger, die Erde mit dem flüchtigen Fuße kaum berührend. Rechts und links flogen ihre Schilde hin, die sie an der Flucht behinderten, und bald waren sie mit jener Gewandtheit, mit der Wilde das Gelände zur Deckung zu nutzen verstehen, unseren Blicken entschwunden.«³⁰

Die oben genannten Aspekte sind hier in aller Dichte vereint: das exotisch und bedrohliche Andere (<der Wilde>), der Krieg ohne äußeren Anlass und die unbezweifelbare Dominanz des Zivilisierten, der bereits durch seine bloße Präsenz (und durch seine Gewehre, wie später im Text klar wird) den beispielhaften Sieg erringt. Diese Stereotypik findet sich gleichermaßen in den Mädchenbüchern; so heißt es in einer Stilübung für die Unterstufe an höheren Töchterschulen 1892 zwischen Textauszügen aus *Schneewittchen* und *Hans im Glück*:

29 Vgl. Dawidowski, Darstellungen des Fremden, S. 105f.

30 Deutsches Lesebuch für Lehrerbildungsanstalten, Teil 1: Prosa für Präparandenanstalten, hg. v. Felix Girardet u.a., Gotha 1906, S. 452f.

»Die Neger. An der Westküste von Afrika und weiter hinein in das Innere dieses Erdteils wohnen Menschen, ganz schwarz von Hautfarbe, die gar sonderbar absticht gegen ihre hochroten, aufgeworfenen Lippen. [...] In ihrer Geistesbildung stehen diese Neger größtenteils noch sehr tief. Ihre Religion ist ein Gewebe des sinnlosesten Aberglaubens. Sie leben meist nur in Hütten und Höhlen, und von Künsten wissen sie nur wenig.«³¹

Die agonale Dimension der Begegnung mit dem Fremden fehlt hier für die jungen Mädchen bezeichnenderweise; im weiteren Textverlauf werden gar die Zufriedenheit und die Armut der ›Neger‹ lobend hervorgehoben. Dennoch bleibt es bei der Kennzeichnung des Fremden als des ganz Anderen, der vor allem auch in räumlicher Hinsicht als separat gedacht wird. Die soeben genannten Motive tauchen auch in der Auswahl der Gedichte immer wieder auf, besonders wenn es um die Verherrlichung der Befreiungskriege geht. Die Schlacht als existenzieller Bestandteil des völkisch-nationalen Lebens wird in vielen Varianten beschrieben; typische Gedichte sind z.B. Felix Dahns *Schlussszene aus der Schlacht bei Sedan*, Schönauich-Carolaths *O Deutschland!* Oder Börries Freiherr von Münchhausens *Hunnenzug*.

Eine vergleichbare Szenerie aus dem *NS-Einheitslesebuch*³² zeigt die epochenspezifische Variation des Motivs. Der deutsche Forscher Nachtigal ist von Kannibalen gefangen und widmet seine letzten Minuten nur seinen ethnografischen Forschungen, indem er die Opfergesänge und -riten für seinen eigenen Tod aufzeichnet:

»Tanzen!« schrie Gustav Nachtigal ihn an. Und der Neger tanzte. [...] ›Singen!‹ befahl Gustav Nachtigal. Und die Neger sangen. Von Minute zu Minute steigerte sich das Singen und Tanzen. Nicht mehr die Gier des frei umherspringenden Kannibalenstammes trieb den Tumult gipfeln. Beherrscht wurde er von dem Willen des gefesselten deutschen Mannes.«³³

Die Texte zeigen den Deutschen häufig als wehrlosen, in den Hinterhalt getriebenen Unschuldigen³⁴, der dank seiner rassischen Überlegenheit und seiner Bereitschaft zum Selbstopfer nicht unterliegen kann. Das Fremde wird entweder gar nicht oder gestalt- und charakterlos gezeichnet, es ist das ganz Andere, das letztlich nur einer Funktion dient: Es festigt die Eigenheit gerade durch seine totale Andersheit, gerade dadurch eben, dass es keine Schnittmenge mit der Eigenheit aufweist.

31 Deutsches Lesebuch für höhere Töchterschulen. 2. Teil, Unterstufe, hg.v. G. Wirth, Leipzig 1892, S. 139f.

32 Vgl. Dawidowski, *Darstellungen des Fremden*, S. 109.

33 Deutsches Lesebuch für Volksschulen, Bd. 4, Kiel 1940, S. 248.

34 Exemplarisch im Einheitslesebuch: Hindenburgs *Kriegsschuldfrage* (ebd., S. 137).

Auch in den *Lesebüchern der 1950er und 1960er Jahre* tritt das Fremde als das radikal Andere auf, allerdings wird es wieder sichtbar und als reale Gefahr und starkes Gegenbild zur Eigenidentität greifbar. Der eigene Anspruch der Superiorität ist noch vorhanden, allerdings ist diese nicht mehr von direkter kriegerischer Auseinandersetzung geprägt, obwohl nach wie vor Blut fließt: das der geschundenen Kreatur. Beispielhaft mag ein Auszug aus den Reisetagebüchern Ernst Jüngers für die 10. Klasse, der bewusst wieder einem vergleichbaren Kontext wie die vorgängigen Beispiele entnommen ist, diese Züge illustrieren:

»Ich muß mich auf den Rückweg machen, wieder an der Hibiskushecke entlang. Hier bittet mich ein Neger, seinen Bullen zu prügeln, den er an einem Nasenring schon blutig gerissen hat. Mit einem Dornenknüppel gelingt es mir, das Tier über den schmalen Bach zu treiben, vor dem es scheut.«³⁵

Das Fremde wird hier nicht erobert oder bezwungen, jedoch erweist es sich der Eigenkultur als unterlegen. Die Begegnung ist nach wie vor von Gewalt geprägt, das Blut fließt ebenso wie in Kiplings bekannter Erzählung über Rikki-Tikki-Tavis Sieg über die Kobra – ein Text, der in massiver Häufung in den 1950er Jahren in die Lesebücher aufgenommen wird, weil er die Begegnung mit dem Fremden in Gestalt der Schlange zu einem guten Ende führt und das Sinnbild der Heimat (auch: in der Fremde) stärkt.

In den *1960er und 1970er Jahren* wird das Augenmerk auf das Fremde in der eigenen Kultur gelegt. Das Fremde, repräsentiert in Gestalt von Unterdrückten, Ausgestoßenen und Oppositionellen, dient der Kritik an der eigenen Gesellschaft. So wird das Fremdkulturelle als Teil der Gesellschaft reflektiert, das vom Kaiserreich bis in die 1960er Jahre nur als im Außen der Gesellschaft gedacht werden konnte, teils als Geduldetes, teils als Abzustößendes, teils als Bedrohliches. Fremdheit wird somit nicht nur interkulturell, sondern vor allem intrakulturell gedacht. Wie in einem Hohlspiegel zeigt Reiner Kunzes in Lesebüchern wie *drucksachen* oder den *Arbeitsreihen Deutsch* aufgegriffene Parabel Sechsjähriger, wie die Kritik am autoritären Charakter gerade als Durchdringung der Eigenkultur funktionieren kann:

»Er durchbohrt Spielzeugsoldaten mit Stecknadeln. Er stößt sie ihnen in den Bauch, bis die Spitze aus dem Rücken tritt. Er stößt sie ihnen in den Rücken, bis die Spitze aus dem Bauch tritt. Sie fallen. ›Und warum gerade diese?‹ ›Das sind doch die andern.«³⁶

Schließlich ist Fremdheit in den *Lesebüchern seit etwa 1970 bis in die Gegenwart* das intrakulturell Fremde. Dieser Zeitraum, geprägt von der beginnenden

35 Lebensgut. Ein deutsches Lesebuch für Mädchen, Bd. 6, hg.v. Maria Schellens u.a., Frankfurt a.M. 1953, S. 106.

36 Arbeitsreihen Deutsch 5/6, hg.v. Siegfried Hein u.a., Stuttgart 1978, S. 70.

Arbeitsmigration hin zum Einwanderungsland Deutschland, soll im Folgenden differenzierter dargestellt werden.

Setzt man die Ergebnisse der ersten Annäherung an die Darstellung von Fremdheit im deutschen Lesebuch in Bezug zu den oben genannten Fremdheitskategorien von Schäffter und Waldenfels, ergibt sich folgendes Bild: Das Fremde in den Lesebüchern des Deutschen Kaiserreiches, der Weimarer Republik, des Nationalsozialismus sowie der 1950er und 1960er Jahre ist das radikal Andere, das sich als Gegenbild zur eigenen Identität manifestiert. Während Fremdheit vom Deutschen Kaiserreich bis zum Nationalsozialismus die örtliche Dimension betrifft, wird ab den Lesebüchern der 1950er und 1960er Jahre eine Bedeutungsverschiebung zur Dimension ›étranger‹ erkennbar. Lesebücher der 1960er und 1970er Jahre unterscheiden sich von ihren Vorgängern zusätzlich durch die Betonung der – wenn auch eigenkulturellen – Komplementarität alltäglicher oder struktureller Fremdheit.

Tabelle 1: Darstellungen des Fremden in Lesebüchern des 20. Jahrhunderts

| | Deutsches Kaiserreich | Weimarer Republik, Nationalsozialismus | 1950er und 1960er | 1960er und 1970er |
|-------------------|-----------------------------|--|---|---------------------------|
| Fremdheit | Radikal-inferiore Fremdheit | Radikal-gestaltlos-inferiore Fremdheit | Radikal-bedrohlich-überlegene Fremdheit | Eigenkulturelle Fremdheit |
| <i>Modi</i> | | | | |
| Resonanzboden | | | | |
| Gegenbild | X | X | X | |
| Ergänzung | | | | |
| Komplementarität | | | | X |
| <i>Grade</i> | | | | |
| alltäglich | | | | X |
| strukturell | | | | X |
| radikal | X | X | X | |
| <i>Semantiken</i> | | | | |
| étranger | X | X | | |
| étrange | | | X | X |

Im Mittelpunkt der Lesebücher der 1970er Jahre steht Sozialkritik an der eigenen Gesellschaft, Fremdheit tritt als eigenkulturell in Form von entindividualisierten Randgruppen auf. Werden im zeitlichen Kontext der beginnenden Arbeitsmigration Türken oder die Türkei thematisiert, erfolgt dies aus der Außenperspektive. Die Darstellung folgt stereotypisierenden Mechanismen, die die Opferrolle von Türken in den Mittelpunkt stellen. Doch auch

hier liegt der Schwerpunkt der Darstellung auf der Schichtzugehörigkeit und nicht auf der Zugehörigkeit zu einer Fremdkultur – so erhalten Migranten in der Regel im deutschen Lesebuch keine Stimme. Exemplarisch kann dieser Umstand an den *drucksachen* vorgeführt werden, die Schwerpunktkapitel zum Thema ›Minderheiten‹ beinhalten, die alle aus eher soziologischer Perspektive Strukturen der Vorurteilsbildung, der Stereotypisierung und der Diskriminierung identifizieren und kritisieren. Im Lesebuch für die 9. Klasse Hauptschule (1974) sind literarische und dokumentarische Texte im Kapitel ›Hexenwahn – einst und jetzt‹ gemischt. Im Text *Deutschland – Deine Neger!* von Reinhold Lehmann wird – einer der ersten Belege im Lesebuch – Migration als Tatbestand vorgestellt: Die »Neger der Gesellschaft«³⁷ sind die Migranten, über die Witze kursieren wie über den »Türken, der noch nie ein Klosett oder Telefon gesehen hatte, auf der Brille oder Toilette stehend ertappt wurde oder von der Stimme aus dem Telefonhörer erschreckt davongelief.« Lehmann wirbt um Verständnis für die Bedürfnisse der ›Gastarbeiter‹, wird aber letztlich ein Opfer der von ihm inkriminierten Stereotypisierung, wenn er schreibt:

»Die Gastarbeiter – zur Zeit stellen die Jugoslawen den höchsten Anteil unter den weit über zwei Millionen – haben unterschiedliche Erwartungen. Bei den Türken sind die Zukunftserwartungen vor allem auf eine bessere und selbständigere Stellung gerichtet [...]. Italiener wünschen ›Arbeit‹ und wollen ›möglichst viel Geld verdienen‹. Die Spanier hingegen streben in der BRD bessere Lebensbedingungen an und wollen in jedem Fall in ihre Heimat zurückkehren.«³⁸

In den Lesebüchern der 1980er Jahre ändern sich im Zuge multikultureller Einflüsse besonders aus dem Kontext der Pädagogik Darstellungsweisen und Textauswahl merklich. Nun wird neben der in den 1970er Jahren präsenten Außen- vor allem die Innenperspektive relevant.

Märchen und Volksgeschichten werden teils im Kulturvergleich betrachtet, ein Ansatz dem sich zum Beispiel das *Multikulturelle Arbeitsbuch* in Gänze verschreibt.³⁹ Hier werden auf 30 Seiten Märchen und Erzählungen aus der Türkei abgedruckt (teils zweisprachig) und mit Aufgaben zur kreativen Gestaltung für Kindergarten und Grundschule versehen. Orientalisierende Verfahren führen jedoch teilweise auch dazu, dass Fremdheit als historisch manifestiert und radikal anders dargestellt wird. Typische Texte der 1980er Jahre sind türkische oder orientalische Märchen (Nasreddin Hodscha), die den Migrierten nur scheinbar eine Stimme verleihen, indem sie eine

37 Alle Zitate aus: drucksachen. Lesebuch für die 9. Klasse Hauptschule, hg.v. Malte Dahrendorf u.a., Düsseldorf 1974, S. 186f.

38 Vgl. Dawidowski, Darstellung von Türken, S. 63f.

39 Es war einmal, es war keinmal... Ein multikulturelles Lese- und Arbeitsbuch, hg.v. Michaela Ulich/Pamela Oberhuemer, Weinheim/Basel 1985.

längst vergangene oder literarisch konstruierte erzählte Welt erschaffen. Texte, in denen Begegnungen interkultureller Art thematisiert oder problematisiert würden, sind spärlich, sodass Ehlers folgert: »Der Migrant wird in diesen Lesebüchern konzeptualisiert als derjenige, der sich nicht zur deutschen Heimat zugehörig fühlt [...]. Von einem ehemals pejorativ gefassten Begriff von Gastarbeiter verschiebt sich der Fokus auf den anderen als Ausländer und Vertreter einer anderen Kultur.«⁴⁰

Die Lesebuchgeneration der Nachwendezeit ist hinsichtlich der Fremdeheitsdarstellungen heterogen. Hier finden sich konkurrierende Konzepte, die sich auf jeweils eigene Weise mit den Herausforderungen und Einflüssen interkultureller Pädagogik auseinandersetzen, die sich erst in jüngster Zeit abzuschwächen scheinen. In Lesebüchern mit vorrangig pädagogischer Konzeption werden türkische Migranten als Individuen in ihrer Gefühls- und Verstandeswelt dargestellt, jedoch mit Betonung der Opferrolle, die wiederum für pädagogische Zwecke instrumentalisiert wird. »Es ist die Stimme des Anderen, die spricht und von sich erzählt.«⁴¹ So finden sich Texte von Rafik Schami, Yüksel Pazarkaya, Alev Tekinay oder Zafer Şenocak, die teilweise auch jugendliche Protagonisten von ihren Migrationserfahrungen oder dem Leben in Heimat und Fremde erzählen lassen. Ein Perspektivenwechsel ist möglich, die Texte zielen jedoch zuvorderst auf Toleranzentwicklung – ein Zug, der sich vor allem an den Aufgabenstellungen ablesen lässt, die sich erst allmählich seit den 1970er Jahren in Lesebüchern etablieren. So gibt es beispielsweise im *Magazin 8* (2000) keine Aufgabe, die auf eine textanalytische Bearbeitung abzielt. Die Schüler sollen die Aussagen der Materialien, die vorrangig Schülertexte versammeln, diskutieren, sich in die Betroffenen hineinversetzen und Handlungsoptionen erwägen. Beispielhaft sei folgende Aufgabenstellung im Anschluss an einen Text einer Migrantin genannt, in dem sie ihre Ängste in einem in rassistischer Hinsicht wieder erstarkenden Deutschland artikuliert: »Überlegt, bei welchen Gruppierungen in unserer Gesellschaft die gleichen Empfindungen und Ängste vorhanden sein könnten.«⁴² Nach dieser Aufgabe ist das Foto eines leidenden kleinen Mädchens abgedruckt mit der Überschrift »Wer hilft mit, Zeinab anzuzünden?« – eine Aktion gegen Fremdenfeindlichkeit. Auch *Leo 6* setzt auf Schülertexte und Kinder als Autoren: Birgül erzählt von der Schule in der Türkei, die Aufgaben fordern zum Hineinversetzen auf, ferner sollen türkische Mitschüler von der Türkei erzählen.⁴³

40 Ehlers, *Bildung in Zeiten von Migration*, S. 256.

41 Ebd., S. 260.

42 *Magazin 8*. Cornelsen, Berlin 2000, S. 214f.

43 Vgl. Leo. *Lesebuch für das 6. Schuljahr*. Klett, Leipzig 2000, S. 32f.

Lesebücher mit literarischem Konzept ermöglichen den Perspektivenwechsel über die Integration vorrangig literarischer Texte, die sich mit dem Themenkomplex interkultureller Begegnungen befassen. Bezeichnend sind beispielsweise Anstöße zur Ganzschrift oder zur Privatlektüre jugendliterarischer Romane, denen viel Raum gegeben wird. Textauszüge, Illustrationen und Impulse zu projektorientiertem Arbeiten finden sich beispielsweise zu Paul Maars *Lippels Traum*⁴⁴, Jan de Zangers *Dann eben mit Gewalt*⁴⁵ oder Marie Hagemanns *Schwarzer Wolf, Skin*.⁴⁶ Aufgabenstellungen zu den abgedruckten Texten beziehen sich häufig auf Bereiche des kreativen Schreibens oder des produktionsorientierten Arbeitens mit Texten; sie fordern vor allem den Perspektivenwechsel ein.⁴⁷ Charakteristische Texte dieser literarisch orientierten Lesebücher sind beispielsweise für die Grundschule Irina Korschunows *Gökan hat Mut* oder Paul Maars *Neben mir ist noch Platz*.⁴⁸ Ersterer beginnt mit den Sätzen: »In unserer Stadt gibt es viele Türken. Ihre Kinder gehen mit uns in die Schule.« Der Junge Gökan erweist sich als aufrecht, ehrlich und standhaft gegenüber einem »Verräter«, sodass der kindliche Ich-Erzähler schließt mit »Aber mit Gökan möchte ich bald mal richtig reden.« Die in intentionaler Hinsicht vergleichbare Geschichte aus der Innenperspektive der kindlichen Steffi von Paul Maar endet ebenfalls mit einer Freundschaft zwischen Deutscher und Türkin. Lesebücher für die Mittelstufen versammeln gehäuft Pazarkayas Erzählung *Rosskastanien*⁴⁹, die die Identitätskonflikte des türkischen Jungen Ender aus der Innenperspektive thematisiert. Sein Freund Stefan will plötzlich nichts mehr mit ihm zu tun haben, weil er Türke ist. Berichtet wird das abendliche Gespräch Enders mit seinem Vater über seine Zweifel an seiner türkischen Identität.

Integrativ- und kompetenzorientierte Lesebücher der jüngsten Generation thematisieren Fremdheit nicht, sondern instrumentalisieren diese für zu erreichende Kompetenzen. Paradigmatisch erscheint der Umgang mit der im Kontext interkulturellen Lernens kanonischen Erzählung *Rosskastanien*. In *Blickfeld Deutsch 7* (1998) wird der Text einer grammatischen Analyse unterzogen und dient als Vorlage für eine Unterrichtssequenz über direkte und

44 Das Auer Lesebuch für die 4. Klasse, hg.v. Ruth Dolenc u.a., Donauwörth 2002, S. 176.

45 Deutschbuch 9. Sprach- und Lesebuch. Cornelsen, hg.v. Heinrich Biermann/Bernd Schurf, Berlin 1999.

46 AugenBlicke 10. Westermann, Braunschweig 2002, S. 185f.

47 Vgl. Dawidowski, Darstellung von Türken, S. 70f.

48 Beide beispielsweise in: Das Auer Lesebuch für die 3. Klasse, hg.v. Ruth Dolenc u.a., Donauwörth 2002, S. 82f. und S. 100f.

49 So z.B. in Wort und Sinn. Lesebuch 7. Schuljahr. Schöningh, hg.v. Peter Mettenleiter, Paderborn 1998, S. 127. Lesebücher präsentieren in der Regel nur Auszüge des Textes, der sich in Yüksel Pazarkayas *Heimat in der Fremde?* (Berlin 1981) findet.

indirekte Rede und die Modalität.⁵⁰ Zahlreiche Schaubilder, Tabellen und Illustrationen führen vom eigentlichen Text und seinem Gehalt immer weiter weg. Auffallend ist das Fehlen migrationsbezogener Texte beispielsweise im verbreiteten *Deutschbuch* (Cornelsen). Der Band für die achte Klasse (1998, alte Ausgabe) enthält wie auch die Bände 9 (1999) und 10 (2000) keine Texte türkischstämmiger Autoren.⁵¹ Türken finden hier Eingang auf drei Fotografien, die a) eine unübersehbar lange Schlange von türkischen ›Gastarbeitern‹ vor dem Anwerbebüro in Ankara in den 1950er Jahren zeigen (ohne Hinweis auf das Entstehungsjahr des Fotos); b) den einmillionsten Gastarbeiter vorstellen; c) eine türkische Mutter in traditioneller Kleidung mit ihrer Tochter in Polizeiuniform darstellen. Auch Themen wie ›Gewalt‹ und ›Zivilcourage‹ oder ›Europa‹ kommen in den *Deutschbüchern 8, 9, 10* ohne nicht-deutsche Autoren aus. Das *Deutschbuch* verweist zwar auf Probleme, die sich aus Migration und Globalisierungsprozessen ergeben, ordnet diese jedoch methodischen Großformen wie dem »Projekt«⁵² oder »Zitieren und Texte überarbeiten« unter.⁵³ Auch die *deutsch.ideen* (2008) integrieren für die Mittelstufe keinen türkischen Autor; anders als im *Deutschbuch* fehlt hier darüber hinaus jeder Hinweis auf Migration.⁵⁴ Es kommt also angesichts der Unterordnung der Texte unter zu erreichende Kompetenzen erneut zur Entindividualisierung und Kollektivierung von Türken, die darüber hinaus aus der Außenperspektive dargestellt werden – darin erinnern die Lesebücher der jüngsten Generation an die der 1970er und 1980er Jahre.⁵⁵

Die Zuordnung zu den Kategorien von Fremdheit kann für den Abschnitt 1970 bis zur Gegenwart wie folgt zusammengefasst werden: Für die seit 1970 herausgegebenen Lesebücher gilt, dass die erstmals in den Lesebüchern der 1950er Jahre beobachtbare Bedeutungsverschiebung zur Dimension ›étrange‹ verfestigt wird. Einzig in den Lesebüchern der 1980er Jahre lässt sich ebenfalls noch die örtliche Dimension ausmachen. Diese Lesebuchgeneration zeichnet sich darüber hinaus durch unterschiedliche Darstellungen

50 Vgl. Blickfeld Deutsch Jahrgangsstufe 7. Schöningh, hg.v. Peter Mettenleiter/Stephan Knöbl, Paderborn 1998, S. 140.

51 *Deutschbuch 8. Sprach- und Lesebuch*. Cornelsen, hg.v. Heinrich Biermann/Bernd Schurf, Berlin 1998; *Deutschbuch 9. Sprach- und Lesebuch*. Cornelsen, hg.v. Heinrich Biermann/Bernd Schurf, Berlin 1999; *Deutschbuch 10. Sprach- und Lesebuch*. Cornelsen, hg.v. Heinrich Biermann/Bernd Schurf, Berlin 2000.

52 *Deutschbuch 9*, S. 192.

53 *Deutschbuch 10*, S. 143.

54 Vgl. *deutsch.ideen. Sprach- und Lesebuch 8*. Schroedel, hg.v. Günter Graf/Hans Stammel, Braunschweig 2008; *deutsch.ideen. Sprach- und Lesebuch 9*. Schroedel, hg.v. Günter Graf/Hans Stammel, Braunschweig 2008; *deutsch.ideen. Kursstufe*. Schroedel, hg.v. Günter Graf, Braunschweig 2009.

55 Vgl. Dawidowski, Darstellung von Türken, S. 74.

gen von Migranten aus, die entweder als Resonanzboden oder als Gegenbild zu definieren sind und neben alltäglicher auch radikale Fremdheit beinhalten. Für die Lesebücher der 1990er Jahre gilt die einheitliche Betonung von struktureller Fremdheit. Unterschiede je nach Konzeption lassen sich jedoch im Bereich der Modi feststellen: In Lesebüchern mit pädagogischer bzw. integrativ-kompetenzorientierter Ausrichtung werden Migranten entweder im Modus der komplementären Fremdheit oder als Gegenbild zur Eigenidentität dargestellt. Alleinstellungsmerkmal der Lesebücher mit literarischer Konzeption ist ihr Fokus auf die komplementäre Fremdheit.

Tabelle 2: Die Darstellung von Türken und der Türkei in deutschen Lesebüchern seit 1970

| | 1970er | 1980er | seit 1990 | seit 1990 | seit 1990 |
|-------------------|--------------|-------------|-----------------------|-----------------------|--|
| Fremdheit | Sozialkritik | Multikultur | Pädagogische Konzepte | Literarische Konzepte | Integrativ-, kompetenzorientierte Konzepte |
| <i>Modi</i> | | | | | |
| Resonanzboden | | X | | | |
| Gegenbild | | X | X | | X |
| Ergänzung | | | | | |
| Komplementarität | X | | X | X | X |
| <i>Grade</i> | | | | | |
| alltäglich | X | X | | | |
| strukturell | X | | X | X | X |
| radikal | | X | | | |
| <i>Semantiken</i> | | | | | |
| étranger | | X | | | |
| étrange | X | X | X | X | X |

Desiderata

Diese erste Annäherung an eine Kategorisierung von Fremdheits- und Migrantendarstellungen zeigt Konstanten und Veränderungen des Auftretens von Fremdheit in deutschen Lesebüchern: Die Lesebücher mit literarischer Ausrichtung der 1990er Jahre ähneln in ihrer Konzeption jenen der 1960er und 1970er Jahre. Während letztgenannte ihren Fokus auf die eigenkulturelle Fremdheit legen, öffnen sich die Lesebücher der 1990er Jahre allerdings Fremdheitsdarstellungen außerhalb der eigenen Kultur. Die Lesebücher der 1990er Jahre mit nicht-literarischer Ausrichtung betonen allerdings weiterhin vielfach das Gegenbild von Fremdheit. Fremdheitsdarstellungen multikultureller Lesebücher der 1980er Jahre erinnern – wenn auch in ihrer Aussagekraft differierend – an Lesebücher der 1950er und 1960er Jahre,

wenn der Fokus auf radikale Fremdheit und auf das Gegenbild gelegt wird. Radikale Darstellungsformen der Lesebücher vor 1945 sind in den Lesebüchern nach 1945 lediglich in der unmittelbaren Nachkriegszeit zu finden.

Die Ergebnisse weisen auf zwei Bereiche von Forschungsdesiderata hin. Zum einen ist es notwendig, weitere Studien zu Fremdheitsdiskursen in deutschen Lesebüchern durchzuführen, die die ermittelten Fremdheitskategorien validieren und weiter ausdifferenzieren. Hierbei sind Untersuchungen zu konzipieren, die die beiden Variablen ›Zeit‹ und ›Fremdheit‹ miteinander kombinieren. In Bezug auf die Variable ›Zeit‹ ist dabei an Studien zu denken, die a) mehrere Zeitabschnitte beleuchten (epochenübergreifend) oder sich b) auf einen bestimmten Zeitabschnitt beschränken (epochenspezifisch). Für die Variable ›Fremdheit‹ können Untersuchungen durchgeführt werden, die c) Fremdheit im Allgemeinen betrachten oder sich d) auf ein spezifisches Fremdeheitsbild (z.B. Nationalität, Bevölkerungsgruppe, Religion) konzentrieren. Studien der Art a) bzw. b) können dabei jeweils entweder mit c) oder d) kombiniert werden. Folgende Tabelle veranschaulicht die vier möglichen Untersuchungsdesigns:

Tabelle 3: Mögliche Untersuchungsdesigns

| | c) allgemeines Fremdeheitsbild | d) spezifisches Fremdeheitsbild |
|---------------------------------|--|---|
| a) epochenübergreifende Analyse | Dawidowski: Darstellungen des Fremden | Beispiel: Afrikadiskurse 1871–2013 |
| b) epochenspezifische Analyse | Beispiel: Fremdeheitsdiskurse im Nationalsozialismus | Dawidowski: Darstellung von Türken; Ehlers: Bildung in Zeiten von Migration |

Der zweite Bereich der Forschungsdesiderata betrifft die empirische Gültigkeit der bisher ermittelten Fremdeheitsbilder, die aufgrund des explorativen Charakters der Untersuchungen begrenzt ist. Für künftige Studien ist es somit notwendig, ein methodologisches Instrumentarium zu entwickeln, das repräsentativen Qualitätsanforderungen standhält und die Vergleichbarkeit der Studien gewährleistet. Hierfür muss eine abgesicherte und einheitliche Methodik entwickelt werden. Die folgenden Ausführungen sollen hierfür eine Diskussionsgrundlage bieten. Drei Fragestellungen stehen dabei im Zentrum der Methodendiskussion:

1. Methodologisch müssen qualitative und quantitative Verfahren integriert werden. Hierfür bietet sich das »Verallgemeinerungsmodell« nach Mayring an.⁵⁶ Dabei werden zunächst mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse

56 Vgl. Philipp Mayring, Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse, in: Forum Qualitative Sozialforschung, 2. 2001, H. 1, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/967/2110> (letzter Zugriff: 29.8.2013)

die Darstellungen von Fremdheit ermittelt und ein Fremdheitsmodell entwickelt. Danach wird die Gültigkeit des Modells durch eine quantitative Analyse abgesichert (Empirischer Bestätigungsgrad).

2. Für die praktische Durchführung einer Untersuchung kann sich am »Allgemeinen Inhaltsanalytischen Ablaufmodell«⁵⁷ von Mayring orientiert werden. Dabei kommt der Auswahl einer repräsentativen Grundgesamtheit der Lesebücher eine große Bedeutung zu. Die von Biener vorgeschlagenen Auswahlkriterien a) Zeitabschnitt, b) Ort der Verwendung, c) Schulform und d) Erscheinungsjahr stellen hierfür eine geeignete Basis dar, die allerdings weiter verfeinert werden kann. Während die ersten drei Kriterien vom Untersuchungsdesign abhängen, handelt es sich beim vierten Kriterium um die letzte Ausgabe vor Inkrafttreten eines neuen Lehrplanes.⁵⁸
3. Schließlich bietet sich für die Analyse von Fremdheitsdarstellungen die Analysetechnik der ›Strukturierung‹ an, bei der das Material anhand von vorher festgelegten Kriterien eingeteilt wird. Die in diesem Aufsatz angewendeten ›Kategorien von Fremdheit‹ können als Referenzrahmen für zukünftige Studien dienen, weitere Ausdifferenzierungen sind allerdings möglich und notwendig. Ziel sollte die Entwicklung eines einheitlichen Kategoriensystems sein, das die Vergleichbarkeit der Studien sicherstellt.

57 Vgl. ders., *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, Weinheim 2003, S. 54.

58 Vgl. Hansjörg Biener, *Die Kreuzzüge in Lehrplan und Schulbuch. Eine fachwissenschaftliche, fachdidaktische und politische Analyse bayerischer Geschichtslehrpläne und -bücher des 20. und 21. Jahrhunderts*, Bad Heilbrunn 2011, S. 18–20.

Anna Rebecca Hoffmann

Deutsch-türkische Literatur in der Wahrnehmung türkischer Erasmus-Studierender

Einleitende Bemerkungen

Die deutsch-türkische¹ Literatur hat sich in den vergangenen Jahrzehnten zu einem festen Bestandteil der deutschen² Literatur entwickelt. Im deutschsprachigen Raum finden sich seit den 1980er Jahren zahlreiche Veröffentlichungen zur deutsch-türkischen Literatur.³ Allerdings sind darunter solche Studien, die sich mit der Wahrnehmung und Rezeption der türkisch-deutschen Literatur in Deutschland befassen, rar.⁴ Die Suche nach einer Er-

-
- 1 Im Folgenden werde ich die Formulierungen deutsch-türkische und türkisch-deutsche Literatur abwechselnd verwenden, um damit der Tatsache Ausdruck zu verleihen, dass die hierunter fallende Literatur nicht einer national-sprachlichen oder -kulturellen Seite – der Türkischen oder der Deutschen – zugerechnet werden kann.
 - 2 Bei Weitem nicht alle Werke, die der deutsch-türkischen Literatur zugerechnet werden, sind auch zuerst in deutscher Sprache erschienen; einige wurden zunächst auf Türkisch und erst in der Folge auf Deutsch publiziert. Insbesondere die erste Generation türkischer Migrant/innen, die vor allem als ›Gastarbeiter‹ nach Deutschland kam, schrieb und publizierte mehrheitlich auf Türkisch und wurde danach erst ins Deutsche übersetzt.
 - 3 Exemplarisch seien hier genannt: Monika Frederking, Schreiben gegen Vorurteile. Literatur türkischer Migranten in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin 1985; Heidi Rösch, Migrationsliteratur im interkulturellen Kontext. Eine didaktische Studie zur Literatur von Aras Ören, Aysel Özakin, Franco Biondi und Rafik Schami, Frankfurt a.M. 1992; Leslie Adelson, The Turkish Turn in Contemporary German Literature. Toward a New Critical Grammar of Migration, New York 2005, sowie der Beitrag von Sargut Şölçün, Literatur der türkischen Minderheit, in: Carmine Chiellino (Hg.), Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch, Stuttgart/Weimar 2000; Karin E. Yeşilada, Poesie der dritten Sprache. Türkisch-deutsche Lyrik der zweiten Generation, Tübingen 2012; insbesondere auf Michael Hofmann sei verwiesen, der sich für die Bearbeitung der deutsch-türkischen Literatur stark gemacht hat, wie er zuletzt mit seiner Monographie erneut demonstriert hat: Deutsch-türkische Literaturwissenschaft, Würzburg 2013.
 - 4 Eine Ausnahme ist die Studie von Dörte Weers ›Türkische Jugendliche als Leser‹ aus dem Jahr 1990, die allerdings nicht unerhebliche methodische Fehler aufweist (vgl. dazu Christian Dawidowski/Anna R. Hoffmann, Literatur und Migration. Eine empirische Studie zum Stellenwert deutsch-türkischer Literatur bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, in: Michael Hofmann/Inga Pohlmeier (Hg.), Deutsch-türki-

hebung zur Wahrnehmung und zum Stellenwert türkisch-deutscher Literatur in der Türkei gestaltet sich entsprechend noch schwieriger. Mediha Göbenli geht in zwei Aufsätzen⁵ der Frage nach der Rezeption deutsch-türkischer Literatur innerhalb der türkischen Germanistik nach. In einem Fazit charakterisiert sie die Tendenz der Rezeption und damit verbundenen Deutungsweisen folgendermaßen:

»Insgesamt wird bei der Rezeption von deutsch-türkischer Literatur durch Akademiker/innen bzw. die türkischen Germanist/innen die in Deutschland durch Migration entstandene Kultur und Literatur als ›Mischkultur‹ und ›multikulturelle Synthese‹ betrachtet. Der/die Autor/in ist dabei der Mensch, der den Kulturschock, die Probleme mit der deutschen Kultur, die Diskriminierung, die Entfremdung der türkischen Migrant/innen in deutscher und türkischer Sprache vermittelt. [...] Bei der Thematisierung der Probleme der deutsch-türkischen Literatur wird festgehalten, daß die deutsche Öffentlichkeit diese Literatur nicht genügend rezipiert. Daß die deutsch-türkische Migrantenliteratur auch in der Türkei nicht die verdiente Aufmerksamkeit findet, wird mit den räumlichen und thematischen Bedingungen bzw. der geographischen Entfernung erklärt.«⁶

Nilüfer Kuruyazıcı kommt in *50 Jahre Migration und ihre Literatur* bezüglich der Rezeption in der Türkei zu einer ähnlichen Schlussfolgerung. So seien in

sche und türkische Literatur. Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven, Würzburg 2013, S. 93–113, hier S. 96f.). Dort geben die Befragten an, keine deutsch-türkische Literatur zu rezipieren (vgl. Dörte Weers, *Türkische Jugendliche als Leser. Leseverhalten und Leseförderung der zweiten Generation in der Bundesrepublik Deutschland*, München 1990, S. 155). Daneben liegt eine erste Erhebung vor, in deren Rahmen Schüler/innen mit türkischem Migrationshintergrund zu deutsch-türkischer Literatur befragt wurden (vgl. dazu Julia Heuer/Anna R. Hoffmann, *Zum Stellenwert türkisch-deutscher Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht und bei Schüler/innen mit türkischem Migrationshintergrund*, in: Petra Josting/Caroline Roeder, *Das ist bestimmt was Kulturelles – Eigenes und Fremdes in Kinder- und Jugendmedien*, München 2013, S. 189–199). Diese Studie wird nun im Rahmen des Dissertationsprojektes von Benjamin Walter ausgeweitet (vgl. dazu den Beitrag von Benjamin Walter in diesem Heft); vgl. auch Christian Dawidowski/Matthias Jakubanis, *Interkulturelles Lernen und Literaturdidaktik*, in: Şeyda Ozil/Michael Hofmann/Yasemin Dayıoğlu-Yücel (Hg.), *Türkisch-deutscher Kulturkontakt und Kulturtransfer. Kontroversen und Lernprozesse*, Göttingen 2011, S. 209–219.

- 5 Es handelt sich hierbei um: *Migrationsliteratur in der Türkei*. Ein Werkstattbericht zur Stellung der deutsch-türkischen und indo-britischen Literatur im universitären Kontext, in: Hilaria Gössmann u.a. (Hg.), *Interkulturelle Begegnungen in Literatur, Film und Fernsehen. Ein deutsch-japanischer Vergleich*, München 2011, S. 167–180 und *Die Rezeption der deutsch-türkischen Literatur in der Türkei*, in: Manfred Durzak/Nilüfer Kuruyazıcı (Hg.), *Die andere Deutsche Literatur*, Würzburg 2004, S. 41–46.
- 6 Göbenli, *Die Rezeption der deutsch-türkischen Literatur in der Türkei*, S. 45f.

der Türkei vornehmlich die Autor/innen der ersten Generation⁷ bekannt, da sie ihre Werke zunächst noch in türkischer Sprache verfassten und so auch in der Türkei ein breites Publikum finden konnten – oder bereits zu den in der Türkei etablierten Autor/innen zählten. Diejenigen Autor/innen jedoch, die (gegenwärtig) auf Deutsch schrieben, würden oftmals nicht übersetzt und könnten deshalb in der türkischen Gesellschaft nicht Fuß fassen. Darüber hinaus seien einige Werke, wie beispielsweise Emine Sevgi Özdamars, sprachlich-semantisch so angelegt, dass sie bei der Übersetzung den speziellen Reiz, den sie auf ein deutschsprachiges Publikum ausübten, verlören. Sie würden dann vielleicht übersetzt, könnten aber nicht solche Popularität erzielen wie im deutschsprachigen Raum.⁸ Dies erklärt zumindest in Teilen, warum die türkisch-deutsche Literatur in Deutschland verbreiteter scheint als in der Türkei.

Wie sich in den ersten Untersuchungen zum Stellenwert deutsch-türkischer Literatur bei Schüler/innen mit türkischem Migrationshintergrund herausgestellt hat, sind die Aufmerksamkeit und das Interesse, die der türkisch-deutschen Literatur von Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund entgegengebracht werden, weiterhin relativ gering, wenn auch scheinbar größer als bei den deutschen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.⁹ Da bisher außer den oben genannten Aufsätzen keine (deutschsprachigen) Studien zur Rezeption türkisch-deutscher Literatur in der Türkei vorliegen, soll hier der Frage nach der Wahrnehmung dieser bei türkischen Erasmus-Studierenden nachgegangen werden.

Im Rahmen eines Seminars¹⁰ zur deutsch-türkischen Literatur im Deutschunterricht ergab sich die Möglichkeit, dieser Frage nachzugehen, indem mit vier Erasmus-Studierenden¹¹, die an dem Seminar teilgenommen

7 Mit dem Begriff ›erste Generation‹ werden jene ›Gastarbeiter‹ bezeichnet, die in der Türkei aufgewachsen und sozialisiert sind und erst später zum Arbeiten nach Deutschland gekommen sind; sie verfassten ihre Werke in der Regel auf Türkisch. Die ›zweite Generation‹ kennzeichnet im Gegensatz dazu, dass sie in Deutschland geboren oder aufgewachsen ist und entsprechend oftmals zwischen ihren türkisch sozialisierten Eltern und der deutschen Gesellschaft stand.

8 Vgl. Nilüfer Kuruyazıcı, 50 Jahre Migration und ihre Literatur im Rückblick, in: Şeyda Ozil/Michael Hofmann/Yasemin Dayıoğlu-Yücel (Hg.), 50 Jahre türkische Arbeitsmigration in Deutschland, Göttingen 2011, S. 125–141, hier S. 127f., 138f.

9 Letzteres zeigte sich in der Vorstudie; vgl. dazu Dawidowski/Hoffmann, Literatur und Migration, S. 100.

10 Diesbezüglich ist zu beachten, dass die Studierenden durch die Teilnahme am Seminar einen Einblick in die in Deutschland geführten wissenschaftlichen Diskussionen zur türkisch-deutschen Literatur erhielten, der ihr Bild dieser Literatur möglicherweise nicht unerheblich beeinflusst hat.

11 Die Ergebnisse bieten aufgrund der methodischen Anlage wie auch der Anzahl der beteiligten Studierenden kein repräsentatives Bild, sondern lediglich einen Einblick in die Rezeption deutsch-türkischer Literatur bei türkischen Studierenden.

hatten, zu Semesterende ein Gespräch in Form einer Gruppendiskussion durchgeführt wurde. Bei den Studierenden handelte es sich um zwei Studentinnen und zwei Studenten, die sich zum Interviewzeitpunkt mindestens seit einem Semester in Deutschland aufhielten. Einer der Studenten, Ali, hatte einige Jahre vor seinem Erasmus-Aufenthalt sechs Jahre lang mit seiner Familie in Deutschland gelebt.¹²

In methodischer Hinsicht orientierte sich das Gespräch an der »ermittelnden Gruppendiskussion«, mit deren Hilfe »Meinungen«, »Einstellungen«, »Meinungen und Einstellungen zugrundeliegende[...] Bewusstseinsstrukturen der Teilnehmer« und »kollektive Orientierungsmuster« aufgedeckt werden können, bei denen »Normen, Werte, Sanktionen [...] ebenso diskutiert werden wie Ideologien, Philosophien usw.«¹³ Die Diskussion wurde von der Verfasserin angeleitet und mittels gezielt eingesetzter Stimuli auf die verschiedenen interessierenden Fragenbereiche¹⁴ gelenkt.¹⁵ Auf dem Tisch, um den herum die Diskussionsteilnehmer/innen saßen, lagen die Werke der türkisch-deutschen Literatur, die im Laufe des Seminars besprochen worden waren.¹⁶ Die Diskussionsstimuli wurden gesetzt, indem in die Mitte des Tisches, sodass alle Teilnehmer/innen sie lesen konnten, Zettel mit Aussagen gelegt wurden, die dazu anhalten sollten, Stellung zu beziehen bzw. über die – teilweise provokant gehaltenen – Aussagen zu diskutieren.

- 12 Bei Verständnisschwierigkeiten im Laufe der Gruppendiskussion übersetzte Ali teilweise, sodass das Gespräch ohne größere Verständigungsschwierigkeiten weiterlaufen konnte. Allerdings sind in die Auswertungen nur direkte Aussagen der einzelnen Studierenden auf Deutsch eingeflossen. Die Namen der Studierenden sind im Folgenden zum Schutze ihrer Identität verändert; die hier verwendeten, erfundenen Namen der Diskussionsteilnehmer/innen lauten Ali, Ahmet, Gül und Melek.
- 13 Siegfried Lamnek, *Qualitative Sozialforschung*, 5. Aufl. Basel 2010, S. 376f.
- 14 Zu diesen zählten: Themen der deutsch-türkischen Literatur, Einordnung der türkisch-deutschen Literatur, (stereotypisierende) Darstellungsweisen des Türkischen bzw. Deutschen, Identifikationspotential der Literatur, Vergleich mit der türkischen Literatur zu Deutschland, allgemeine Einschätzung der deutsch-türkischen Literatur.
- 15 Vgl. allgemein zum Ablauf und zur Auswertung einer Gruppendiskussion: Lamnek, *Qualitative Sozialforschung*, S. 377f.
- 16 Bei den im Seminar behandelten literarischen wie filmischen Werken handelte es sich um Folgende: Güney Dal, *Europastraße 5*, Hamburg 1981; Aras Ören, *Bitte nix Polizei*, Düsseldorf 1981; Susanne Kirchberg, *Selim und Susanne*, München 1978; Susanne Kirchberg, *Selim bekommt Besuch*, München 1982; Aygen-Sibel Çelik/Barbara Korhues, *Sinan und Felix*, Wien/München 2007; Yasemin Şamdereli/Nesrin Şamdereli, *Almanya – Willkommen in Deutschland*, DVD, 97 Minuten, Deutschland 2011; Emine Sevgi Özdamar, *Mutterzunge. Erzählungen*, 4. Aufl. Berlin 2010; Lale Akgün, *Der getürkte Reichstag*, Frankfurt a.M. 2010. Zudem wurden exemplarisch kürzere Erzählungen (wie Yüksel Pazarkaya, *Heimat in der Fremde?*, 3. Aufl. Berlin 1981 oder Auszüge aus Feridun Zaimoğlu, *Kanak Sprak*. 24 Mißtöne vom Rande der Gesellschaft, 8. Aufl. Berlin 2010) und einige Gedichte behandelt.

Die Studierenden stiegen ohne Zögern in die jeweiligen Diskussionen ein und schlossen ihre Aussagen an den Stimulus sowie an die Aussagen ihrer Kommiliton/innen an, sodass ein Gespräch unter den Studierenden und nicht nur zwischen ihnen und der Diskussionsleiterin zustande kam. Im Anschluss an die Gruppendiskussion wurden ein Postskript sowie ein Transkript des aufgezeichneten Gesprächs verschriftlicht.¹⁷ Die Auswertung erfolgte in Anlehnung an die sozialwissenschaftlich-hermeneutische Paraphrasenbildung.¹⁸

Deutsche, türkische oder deutsch-türkische Literatur?

Die Bezeichnung als ›türkisch-deutsche Literatur‹, die sich wiederum in einen inter- oder transkulturellen Kontext einordnen lässt, hat sich in der wissenschaftlichen Diskussion mittlerweile durchgesetzt. In der Frage nach der Bezeichnung der Literatur schwingen die Kriterien zu ihrer Bestimmung, die äußerst different sein können, mit. Auf die Bestimmungsproblematik weist auch Irmgard Ackermann in einer Bestandsaufnahme zur deutsch-türkischen Literatur hin, in der sie schlussfolgert, dass die in der Türkei publizierte bzw. geschriebene türkischsprachige Deutschlandliteratur der türkischen Literatur, die deutschsprachigen Werke türkischer oder türkischstämmiger Autor/innen jedoch der deutschen Literatur zuzurechnen seien.¹⁹ Weiter führt sie aus: »Es bleibt jedoch eine ziemlich große Zwischenzone der in Deutschland auf türkisch geschriebenen und ins Deutsche übersetzten Werke, für die die Einordnung manchmal weniger eindeutig erscheint, so daß im Einzelfall durchaus unterschiedliche Zuordnungen erfolgen können.«²⁰ Nilüfer *Kuruyazıcı* bezieht in ihren Erläuterungen zur deutsch-türkischen Literatur die Geschichte dieser ein und zeigt entsprechend auf, dass bereits an den Bezeichnungen, die diese Literatur im Laufe der Vergangenheit erhalten habe, deutlich werde, dass bei deren Prägungen spezifische Thematiken und/oder die Herkunft der Autor/innen als Kriterien bestimmend gewesen seien.²¹

17 Bei der Transkription wurden keine sprachlichen Korrekturen vorgenommen, um möglicherweise sinnentstellende Änderungen zu vermeiden.

18 Philipp Mayring, Einführung in die Qualitative Sozialforschung, 5. Aufl. Weinheim/Basel 2002, S. 109f.

19 Vgl. Irmgard Ackermann, Türkische MigrantInnenliteratur im Rahmen der deutschsprachigen Ausländerliteratur, in: Germanistentreffen Bundesrepublik Deutschland – Türkei: 25.9.–29.9.1994. Dokumentation der Tagungsbeiträge, Hallstadt 1995, S. 323–331, hier S. 324.

20 Vgl. ebd., S. 324.

21 Kuruyazıcı, 50 Jahre Migration und ihre Literatur im Rückblick, S. 125f. Die Bezeichnungen wandelten sich von der ›Gastarbeiter‹ über die ›Ausländer‹ und ›MigrantInnen‹ bis zur ›deutsch-türkischen Literatur‹. Kuruyazıcı bezieht sich in ihren

Die nationalstaatliche Herkunft der Autor/innen gilt auch unter den türkischen Studierenden in der Diskussion als ein wichtiges Kriterium für die Bestimmung der Literatur. So folgert beispielsweise Ahmet: Es ist »vor allem türkische Literatur, weil diese alle Autor sind Türkische [...]. Aber alle erzählen türkische Gastarbeiterleben, oder türkische Menschen, türkische Menschen leben in Deutschland, deswegen ich finde, alles türkische Literatur in Deutschland.«²² Dieser Aussage stimmen jedoch die anderen Studierenden nicht zu. Die beiden Studentinnen sind sich einig, die Literatur sei »nicht nur deutsch, nicht nur türkisch«²³, denn – so ihre Begründung – es stecke von beiden Lebenswelten und Kulturen etwas in der Literatur, weshalb sie nicht nur der deutschen oder nur der türkischen Literatur zuzurechnen sei. Auf die vehementen Einwände Ahmets, dass es sich doch um türkische oder zumindest türkischstämmige Autor/innen handle, erwidert ihm Ali, dass die Werke sogar eher der deutschen Literatur zuzurechnen seien: »Das ist so, wie man in einem Land geboren ist und aufwächst, dann ist man Deutscher«.²⁴ Später führt er weiter aus:

»Es ist zwei-seitige Literatur [...]. Es kommt auch oft auf den Autor an. Zum Beispiel, wie er sich ansieht. Zum Beispiel, wenn er sagt, es ist türkische Literatur, da kann man nix machen, vielleicht dann. Ich mach das für Türken und türkische Literatur schreib ich dann. Aber wenn dann ein Türke sagt, nee, ich kann überhaupt kein Türkisch, ich schreibe auf Deutsch, ich bin Deutscher, dann ist das deutsche Literatur, sag ich mal.«²⁵

Damit bringt er neben der interkulturellen bzw. Migrationsthematik und der türkischen Abstammung der Schreibenden ihr Selbstverständnis ins Spiel und trifft die Meinungen einiger Autor/innen zu ihrer literarischen Verortung: ebenso wie Feridun Zaimoğlu rechnet beispielsweise Yadé Kara ihre Werke der deutschen Literatur zu.²⁶ Dass sich die Autor/innen als deutsche

Erläuterungen hierzu besonders auf Ausführungen von Leslie Adelson und Michael Hofmann.

22 Gruppendiskussion (im Folgenden GD), S. 9.

23 GD, Gül: S. 8 sowie Melek: S. 9.

24 GD, Ali, S. 9. Ali argumentiert hier mit dem ›Interesse‹, das der Literatur von einer nationalen Gruppe entgegengebracht wird, sowie mit der Sprache, in der die jeweiligen Werke vorliegen, dem Deutschen (was bezogen auf die erste Generation der Autor/innen selbstredend nicht immer korrekt ist): »Und wenn das deutsche Literatur ist, dann interessiert das die Deutschen und die Türken, die in Deutschland leben und aufgewachsen sind. Wenn [...] das türkische Literatur wäre, dann würden die ganzen Bücher auf Türkisch übersetzt, aber es sind nur ein paar von Tausende.«

25 GD, Ali, S. 10.

26 So antwortete sie in einem Interview 2010 auf die Frage, welcher Literatur sie sich angehörig fühle: »Ich schreibe in der deutschen Sprache und meine Werke sind ein Teil der neuen deutschen Literatur nach dem Zweiten Weltkrieg. Die Literatur wird sich weiter entwickeln und neuen Strömungen und Einflüssen unterstehen und ir-

oder schlicht nicht ethnischen Zuschreibungen gehorchende Schriftsteller/innen verstehen, soll Alis Ansicht nach Berücksichtigung finden, wenn er auch einräumt, dass man zumeist selbst entscheiden müsse, um was für eine Literatur es sich handle, da man nicht jedes Mal die Autor/innen fragen könne.²⁷

Literatur als authentisches Zeugnis

Autor/innen mit türkischem Hintergrund²⁸, die der deutsch-türkischen Literatur zuzurechnen sind, werden immer wieder danach gefragt, ob sich in ihren Werken autobiographische Elemente, eigene Erfahrungen und Sichtweisen wiederfinden würden. Das Interesse an einer literarisch vermittelten Teilhabe an den Erfahrungen der Autor/innen scheint entsprechend groß. Demgemäß messen die Leser/innen der Authentizität der Literatur offenbar einen hohen Stellenwert bei. Sowohl in der Umfrage unter Schüler/innen mit türkischem Migrationshintergrund an deutschen Schulen als auch in der Diskussion unter den türkischen Erasmus-Studierenden erhielt die Literatur Zeugnisfunktion. 93% der befragten Schüler/innen waren der Ansicht, dass es wichtig sei, dass die Autor/innen, die zum Thema Migration schreiben, selbst Migrationserfahrungen gemacht haben.²⁹ Eine ähnliche Wahrnehmung zeigt sich auch bei den Studierenden, die im Rahmen der Diskussion immer wieder Literatur, ihre gemachten Erfahrungen und die daraus hervorgegan-

gendwann in der Zukunft werden Autoren wie ich wahrscheinlich zum alten ›Stab‹ gehören. Sehen sie sich die Entwicklung in Großbritannien an. Post-koloniale Literatur ist einfach ein Teil der Englischen Literatur (des Literaturkanons). Punkt. Aus. Schluss.«; Online verfügbar unter: http://www.migration-boell.de/web/integration/47_2378.asp (21.8.2013).

- 27 Vgl. GD, Ali, S. 11: »Aber die Frage ist: Ist die Identität des Autors das Wichtigste oder das Werk? [...] Jetzt kann man, muss man da einen Unterschied machen. Ist das Werk wichtig, oder der Autor, was er so denkt? Also wenn eine Literatur ist, wenn man ein Buch hat, man guckt ja nicht den Autor an. Dann muss man selber entscheiden, ist es eine deutsche Literatur, oder eine türkische.«
- 28 Die Formulierung ›mit türkischem Hintergrund‹ soll an dieser Stelle zum Ausdruck bringen, dass zu diesen Autor/innen sowohl solche zu zählen sind, die in der Türkei leben und die türkische Staatsangehörigkeit haben, als auch solche, die in Deutschland leben und entweder die türkische Staatsangehörigkeit oder die deutsche und einen türkischen Migrationshintergrund haben.
- 29 Dieses Ergebnis entstammt der oben benannten quantitativen Untersuchung zum Stellenwert deutsch-türkischer Literatur. Sie wurde an der Universität Osnabrück durchgeführt, liegt in der zugehörigen Publikation (Heuer/Hoffmann, Zum Stellenwert türkisch-deutscher Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht und bei Schüler/innen mit türkischem Migrationshintergrund) jedoch nicht gedruckt vor. In der Vorstudie gab ein ebenfalls hoher Prozentsatz mit 85% an, Migrationserfahrungen bei Autor/innen, die über Migration schreiben, für wichtig zu halten (vgl. Dawidowski/Hoffmann, Literatur und Migration, S. 105).

gen Vorstellungen vermischen und so die Grenzen zwischen Fakt und Fiktion aufheben. Darüber hinaus sehen sie nicht nur die Literatur als Beleg für die realen Verhältnisse an, sondern ziehen auch umgekehrt ihnen aus der Literatur oder aus Filmen bekannte Beispiele heran, die sie wiederum belegen, indem sie mit den Formeln »wie ein türkisch Frauen«³⁰ und »das ist sehr typisch türkisch Frauen«³¹ auf klischeebehaftete Argumentationen verweisen. Gül greift beispielsweise die verbreitete Vorstellung auf, dass sich die türkischen Männer in Deutschland in Abwesenheit ihrer Ehefrau eine deutsche Frau gesucht hätten: »Zum Beispiel in diesem Buch gibt es eine Unterhaltung über, ähm, zwischen zwei türkische Mädchen und es ist wie ein Wirklich, Realität, zum Beispiel ein Mädchen sagt die andere das: Deine, deine Mann in Deutschland findet eine, eine deutsche Frau, ja, es ist eine Realität in Türkei und das sagt in diesem Buch.«³² Aus diesen Beobachtungen geht deutlich hervor, dass hier Klischeevorstellungen von den Studentinnen als Beleg für die Authentizität der Literatur herangezogen werden. Göbenli kommt in ihren Beobachtungen zur Rezeption deutsch-türkischer Literatur unter türkischen Studierenden zu einer ähnlichen Feststellung, wenn sie konstatiert, dass »die Rezeptionshaltung der Studierenden geprägt [sei; ARH] von einem Literaturverständnis, das die Literatur der Migranten fast ausschließlich als authentisch, d.h. als Widerspiegelung des Migrantenlebens, auffasst.«³³ Entsprechend würden die Student/innen von den Autor/innen mit türkischem Hintergrund erwarten, dass sie sich in ihren Werken mit den mit der Migration einhergehenden Problemen beschäftigen.³⁴ Ali unterstellt den Autor/innen eine diesen Vorstellungen gemäße Intention, indem er behauptet: Die Autor/innen »wollten einerseits, wollten sie ihr Leben vorgeben und [andererseits; ARH] wollten sie das drucken, richtig aufmerksam machen, dass die Menschen, die hier in Deutschland leben, nicht wissen, wo sie hingehören. Das war das große Thema, glaube ich.«³⁵ Er schlussfolgert also aus der Literatur, dass die Intention der Autor/innen gewesen sein müsse, die Lebensumstände sowie die aus diesen emergierende Frage nach der Identität und eigenen Verortung in ihren Werken dokumentieren zu wollen.

30 GD, Gül, S. 8, in Bezug auf das Putzverhalten türkischer Frauen.

31 GD, Melek, S. 8, in Bezug auf den Brauch, für jeden Gastgeschenke mitzubringen.

32 GD, Gül, S. 3.

33 Göbenli, Die Rezeption der deutsch-türkischen Literatur in der Türkei, S. 45. Hierzu muss allerdings angemerkt werden, dass Göbenli diese Behauptung ohne Anführung eines Belegs oder einer Studie tätigt.

34 Vgl. Göbenli, Die Rezeption der deutsch-türkischen Literatur in der Türkei, S. 45.

35 GD, Ali, S. 2.

Thematische Schwerpunkte der deutsch-türkischen Literatur in der Wahrnehmung der Studierenden

Mit der Feststellung, dass die türkisch-deutsche Literatur häufig als authentisches Zeugnis türkischer Migranten in Deutschland gelesen wird, geht die Frage einher, welche Themen und Inhalte im Zentrum dieser Literatur stehen. Die türkisch-deutsche Literatur betont Ackermann zufolge »spezifische kulturgeprägte Themen wie Familienkonflikte, spezifische Rolle und Probleme der Frau im türkischen Migrantendasein und die Thematik der ›Zweiten Generation‹, besonders im Konflikt mit der ersten«, sie ist auf »den Konflikt mit der eigenen Tradition und dem türkischen Hintergrund und die Spannungen, die sich daraus in der neuen Umgebung ergeben«, ausgerichtet.³⁶ Im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur der deutsch-türkischen Literatur zeigt sich ein ähnliches Bild: Es gehe um »die Sprachschwierigkeiten dieser Kinder [mit türkischem Migrationshintergrund; ARH], die schlechten Wohn- und Arbeitsverhältnisse ihrer Eltern, die große Sehnsucht nach der Heimat, die Immigrationsproblematik, kurz, die *Problematik der Gastarbeiterkinder*«, ab den 1980er Jahren dann auch die Lebenswelt der Kinder, die »in Deutschland geboren sind und die türkische Sprache nicht gut kennen«.³⁷ Nur in einigen wenigen Fällen handle sie von »Ausländerfeindlichkeit«³⁸; die »Verständigung«³⁹ bzw. Vermittlung, das Nach-vorne-Schauen stünden im Vordergrund. In ähnlicher Weise fasst auch Kuruyazıcı die Themen der türkisch-deutschen Literatur zusammen: Die Werke »kreisen [...] thematisch hauptsächlich um den Gastarbeiter und seine Probleme, um sein Schicksal in der Fremde und um die verlassene Heimat. Neben dem Gastarbeiterdasein waren ›Fremde‹, ›Heimat‹ und ›Heimatlosigkeit‹ sowie ›Integration/Assimilation‹ viel diskutierte Themen, die die Anfangsphase dieser Literatur charakterisieren.«⁴⁰ Ganz im Gegensatz zu der sogenannten ›zweiten Generation‹, »die zwischen zwei Welten lebt und ihrer Identität nicht sicher ist« und sich daher Themen wie der »›Identitätssuche‹, ›Zerrissenheit‹, ›Gespaltenheit‹, ›Dasein zwischen zwei Welten‹, ›Brückendasein«⁴¹ widme. Kuruyazıcı stellt darüber hinaus ebenso wie Michael Hofmann⁴² heraus, dass für die

36 Ackermann, *Türkische Migrantenliteratur im Rahmen der deutschsprachigen Ausländerliteratur*, S. 331.

37 Nuran Özyer, Themen der in Deutschland schreibenden türkischen Autoren für Kinder und Jugendliche, in: *Germanistentreffen Bundesrepublik Deutschland – Türkei*, S. 333–341, hier S. 335.

38 Vgl. ebd., S. 336.

39 Vgl. ebd., S. 338.

40 Kuruyazıcı, *50 Jahre Migration und ihre Literatur im Rückblick*, S. 127.

41 Ebd., S. 128.

42 Vgl. Michael Hofmann, *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*, Paderborn 2006, S. 199f., ders., *Deutsch-türkische Literaturwissenschaft*, Würzburg

neuere deutsch-türkische Literatur demgegenüber nicht mehr von einer bestimmten Autor/innengruppe (mit gemeinsamer Herkunft) oder von einem spezifischen Themenkreis die Rede sein könne, »sondern eher von Einzeltägern mit unterschiedlichen Konzepten und von unterschiedlichen Themenschwerpunkten innerhalb einer deutsch-türkischen Literatur.«⁴³ Dies zeige sich insbesondere an der Literatur von Emine Sevgi Özdamar, Feridun Zaimoğlu und Zafer Şenocak – in diesem Kontext seien additiv Selim Özdoğan und Dilek Zaptçioğlu benannt. Karin E. Yeşilada hat ebenfalls darauf hingewiesen, dass die Themen und Einflüsse deutsch-türkischer Literatur mittlerweile weit über die Migrationsproblematik hinausgehen: Sie werden ebenso wie andere Autor/innen nicht nur von global-gesellschaftlichen Entwicklungen beeinflusst, sondern schreiben auch mit einer solchen Perspektive.⁴⁴

Die Studierenden kommen in ihrer Diskussion im Wesentlichen zu einem Ergebnis, bei dem sich im Kern alles um den Schlüsselbegriff ›Problem‹ dreht. So stellt Gül in der ersten Aussage des Interviews überhaupt fest: »Ich denke, wir haben immer, ähm, wir begegnen immer, über, mit die Probleme die türkischen Menschen, die in Deutschland leben und was für ein Problem sie haben und diese Kulturschock, das sie haben.«⁴⁵ Die Studierenden beschreiben in ihren Ausführungen folgende Problem- und Konfliktbereiche: Kulturschock, Ausgrenzung, Arbeitsschwierigkeiten, Konflikte mit der Polizei, Religion, Traditionen, Verständigungsschwierigkeiten, Sprache, Identitätsproblematik, Heimweh, Heimat, Wechsel zwischen den Kulturen, Generationenkonflikte, Einsamkeit. Das Motiv der ›Suche‹ spiele dabei stets eine wichtige Rolle. Es gehe nicht nur um die Suche nach der eigenen Identität und der Heimat – hier verweisen die Studierenden auf den Film ›Almanya‹, in dem Cenk die Frage stellt »Was sind wir denn jetzt: Türken oder

2013, S. 15–26 sowie Michael Hofmann, Die deutsch-türkische Literatur – Entwicklungstendenzen und Perspektiven, in diesem Heft.

43 Kuruyazıcı, 50 Jahre Migration und ihre Literatur im Rückblick, S. 137.

44 »Die Romane von Selim Özdoğan haben wenig mit Orhan Pamuk, dafür umso mehr mit Philippe Djian zu tun, Feridun Zaimoğlus frühes Werk, die sogenannte ›Kanak-Literatur‹, war in ihrer rebellischen Pose eher dem US-amerikanischen Underground, der Rap-Kultur und der Popliteratur verwandt als türkischer Kultur, wie die Kritik zu glauben meinte. [...] Die Vorstellung, dass es nur zwei monolithische Kulturen, hier die deutsche, dort die türkische, gäbe, zwischen denen sich Künstler wie Pingpongbälle hin- und herbewegen, mag allenthalben als einfaches Erklärungsmuster beliebt sein. Sie ist jedoch irreführend, schon allein, weil es monolithische Kulturen nicht gibt.« Karin E. Yeşilada, Deutsch? Türkisch? Deutsch-türkisch? Wie türkisch ist die deutsch-türkische Literatur? 2008, verfügbar unter: http://www.migration-boell.de/web/integration/47_1852.asp#13 (21.8.2013).

45 GD, Gül, S. 1.

Deutsche?»⁴⁶, die ihm von seinen Familienmitgliedern unterschiedlich beantwortet wird –, sondern auch nach Freunden und der eigenen Sprache. Ali weist bezüglich Letzterer auf ein literarisches Werk Özdamars hin: »Das sieht man bei Emine Sevgi Özdamars ›Mutterzunge‹ ganz genau, die sucht die Sprache. Die hat die Sprache verloren.«⁴⁷ Da der Verlust der Sprache hier gleichsam den Identitätsverlust mitbedeutet, muss sie wiedergefunden werden, um zur eigenen Identität finden zu können.

Die Begründungen für die Vielfalt der Probleme suchen die Studierenden nicht nur im Falle des Spracherwerbs bei den ›Türken‹.⁴⁸ Neben der Angst vor dem Verlust der türkischen Traditionen sowie grundsätzlich um die Kinder sei die Religion ein einflussreicher Faktor⁴⁹, im Verhältnis zu anderen Einflüssen spiele diese jedoch nur eine nebeneordnete Rolle. Mehrfach Erwähnung finden Generationenunterschiede zwischen der ersten und der zweiten Generation der Migrant/innen⁵⁰: Dabei wird die Situation der ersten Generation deutlich komfortabler eingeschätzt als diejenige ihrer Nachkommen, da Erstere sich weiterhin in der Türkei verorten würde, ihre Kinder jedoch zwischen allen Stühlen stünden.⁵¹ So führt Gül auf die Frage, ob Deutschland für die Figuren in der Literatur die Heimat sei, aus: »Ja. Für die Kinder, die hier aufgewachsen sind, ist Heimat, aber nicht für die Eltern.«⁵² In diesem Zusammenhang betonen die Studierenden – mit Ausnahme von Ali, der Deutschland als seine Heimat wahrnimmt⁵³ –, dass sie selbst

46 ›Almanya‹ (2011), 00:12:24–00:12:29.

47 GD, Ali, S. 2.

48 »Das Problem ist am meisten bei den Türken.« (GD, Gül, S. 5.) Inwieweit bei derartigen Äußerungen auch ›soziale Erwünschtheit‹ eine Rolle gespielt haben mag, lässt sich an dieser Stelle nicht rekonstruieren, denn da sich die Studierenden zum Erhebungszeitpunkt bereits seit mindestens einem Semester in Deutschland aufhielten, waren sie bereits vertraut mit den Diskussionen über ›die türkische Integration in Deutschland‹.

49 Vgl. GD, Ali, S. 6.

50 Auch hier kristallisieren sich die Überschneidungen mit der Sekundärliteratur sowie der ›deutschen Perspektive‹ heraus, in der die zweite Generation im Vergleich zur ersten als ›zwischen zwei Welten befindlich‹ beschrieben wird. Vgl. zur ›deutschen Perspektive‹: Elisabeth Beck-Gernsheim, *Wir und die Anderen: vom Blick der Deutschen auf Migranten und Minderheiten*, Frankfurt a.M. 2004, hier S. 76–78.

51 Vgl. z.B.: »[S]ie sind erwachsen zwischen zwei Kulturen und sie weiß nicht, was genau sie sind und ähm, was, wie sollen sie leben. [...] Für die Kinder, die Kinder ist sehr schwer hier zu erwachsen.« (GD, Gül, S. 2f.) In Bezug auf die (nationale) Identitätsfrage vgl. auch Meleks Ausführungen zu der Figur Cenk aus ›Almanya‹, der wissen möchte, ob er Türke oder Deutscher ist (GD, Melek, S. 4).

52 Vgl. GD, Gül, S. 11.

53 Vgl. GD, Gül, S. 4.

Deutschland wohl nie als Heimat empfinden könnten.⁵⁴ Sie stützen hier folglich unter Bezugnahme auf eigene (Fremdheits-)Erfahrungen als Erasmus-Studierende ihre Argumentation, die Situation der türkischen Migrant/innen in Deutschland betreffend.

Die sprachlichen Hürden werden von den Diskussionsteilnehmer/innen immer wieder als zentrales Problem benannt, welches verhindere, *dass die Kommunikation und damit die Integration gelingen können*. Dabei missinterpretiert Melek die Darstellung in »Sinan und Felix«, als sie im Kontext der Sprachschwierigkeiten äußert: »Es gibt viele Unterhaltung und Probleme zwischen beide, zwischen zwei Kinder, dabei Felix hat kein Wort, weiß kein Wort in Türkisch und ja es ist Problem zwischen beide.«⁵⁵ Im Gegensatz zu ihrem erstgenannten Beispiel aus dem Film ›Almanya‹, in dem Fatma in einer Rückblende kurz nach ihrer Ankunft in Deutschland versucht einzukaufen, werden die Kommunikationsprobleme verlagert von dem Jungen mit türkischem Migrationshintergrund auf den deutschen Jungen. Sinan und seine Freunde, Hülya und Murat, sind hier die Überlegenen, die zwei Sprachen sprechen und Felix auszugrenzen drohen, wenn sie nicht das Deutsche gebrauchen. Dass in dem Beispiel aus ›Sinan und Felix‹ demzufolge das klassische Machtverhältnis aufgehoben und umgedreht wird, bezieht Melek in ihre Interpretation der Verständnisschwierigkeiten nicht mit ein.

Die sprachlichen Probleme der in Deutschland geborenen oder aufgewachsenen Kinder mit türkischstämmigen Eltern werden Gül zufolge vor allem durch Letztere verursacht, denn »sie möchten erst mal, dass die Kinder seine eigene Sprache lernen, und sie lassen ihnen nicht rausgehen und nicht Deutsch lernen.«⁵⁶ In diesem Zuge diskutieren die Studierenden auch über die Frage, ob Erst- und Zweitsprache parallel oder besser nacheinander erworben werden sollten, was auch in der Sprachdidaktik (noch) nicht endgültig beantwortet werden konnte.⁵⁷ Daneben werfen sie den immigrierten Türken vor, bereits mehrere Jahre in Deutschland zu leben, aber die deutsche Sprache nicht (korrekt) zu beherrschen.⁵⁸ Dass die Studierenden bei diesen

54 Vgl.: »Und ich denke niemals, können wir das, wir können niemals wie unsere Heimat fühlen, weil wir sind in Türkei aufgewachsen, So wir können das nicht so fühlen, so immer andere Land« (GD, Gül, S. 12).

55 GD, Melek, S. 2.

56 GD, Gül, S. 5.

57 Vgl. dazu auch den Beitrag von Swantje Ehlers in diesem Heft.

58 Vgl. GD, S. 5. Der Vorwurf richtet sich allerdings auch in die andere Richtung: So kommen die Studierenden auf eine Kommilitonin zu sprechen, die türkischstämmige Eltern hat, selbst aber kein Türkisch sprechen kann, was sie den Erasmus-Studierenden schlicht begründete mit »Ich will kein Türkisch sprechen.« Diese Aussage erzeugt bei den Studierenden Unverständnis, da sie Türkisch doch »leichter lernen kann« (vgl. ebd.).

Ausführungen in der Diskussion die Ebene der Literatur und des in der Literatur Dargestellten verlassen und sich auf ein allgemeines ›Wissen‹, das zum Teil auf Erfahrungen, zum Teil auf Klischees zu beruhen scheint, beziehen, ist im Laufe des Interviews kein Einzelfall.⁵⁹ Wie in der Diskussion jedoch auch wiederholt evident wurde, beziehen sich die Studierenden bei der Benennung von Beispielen aus der Literatur auf solche, die sie auch in der von ihnen wahrgenommenen Umwelt wiederfinden. Hierdurch wird deutlich, wie sehr die Wahrnehmungen der Literatur abhängen von den individuellen wie auch kollektiv geteilten Vorstellungen und Deutungsmustern. Sie konstruieren auf diese Weise eine geteilte Wirklichkeit, die an ›kollektiven Orientierungsmustern‹⁶⁰ ausgerichtet ist. Diese haben indes nicht nur Schnittpunkte mit wissenschaftlichen Arbeiten türkischer und deutscher Germanist/innen der vergangenen Jahre, deren Einschätzungen zufolge es sich bei der deutsch-türkischen (Migrations-)Literatur, wie oben gezeigt wurde, vorwiegend um eine problemorientierte Literatur handle, sondern stimmen auch mit öffentlich geführten Diskussionen in deutschen Medien überein, die in Bezug auf türkische Migrant/innen in Deutschland vor allem »Probleme und Defizite« fokussierten.⁶¹ In den Interpretationen und Einschätzungen der Studierenden werden die gemeinsamen Deutungsmuster virulent, welche sowohl deutsche wie auch türkische kollektive Erfahrungen zur Sprache zu bringen scheinen.

Auf die Frage hin, ob die aktuelle türkischsprachige Literatur zu Deutschland und zur Immigration nach Deutschland der deutschsprachigen Literatur ähnele, meinen die Studierenden, dass es keine großen Unterschie-

59 Auffallend sind bezüglich der Sprachkenntnisse sowie der Integration türkeistämmiger Personen in Deutschland die Parallelitäten zwischen den geäußerten Wahrnehmungen der Studierenden und den Ausführungen Recep Tayyip Erdoğan. Dieser wies beispielsweise in seiner ›Kölner Rede‹ auf die Notwendigkeit hin, die deutsche Sprache zu erlernen, um Bildungserfolge erzielen zu können sowie sich ›nicht mehr als der ›Andere‹, als derjenige, der nur vorübergehend hier ist‹, zu betrachten. Zugleich forderte er dazu auf, die eigenen Wurzeln nicht zu vergessen, zollte denjenigen Anerkennung, die sich darum ›bemühten, [i]hre Identität, [i]hre Kultur, [i]hre Traditionen zu bewahren« und stellte als »[s]elbstverständlich« heraus, dass Kinder mit türkischem Migrationshintergrund in Deutschland die türkische Sprache lernen würden; FAZ-Dokumentation zu Erdoğan's Kölner Rede vom 14.2.2008: <http://www.faz.net/aktuell/politik/dokumentation-erdogans-koelner-rede-teil-2-1781473.html> (3.9.2013).

60 Vgl. Ralf Bohnsack, Gruppendiskussion, in: Uwe Flick/Ernst von Kardorff/Ines Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 7. Aufl. Hamburg 2009, S. 369–384, hier S. 374f.

61 Vgl. Yaşar Aydın, Rückkehrer oder Transmigranten? Erste Ergebnisse einer empirischen Analyse zur Lebenswelt der Deutsch-Türken in Istanbul, in: Ozil/Hofmann/Dayioglu-Yücel (Hg.), *50 Jahre türkische Arbeitsmigration in Deutschland*, S. 59–90, hier S. 60.

de zwischen der deutschen und der türkischen Darstellungsweise gebe und die jeweiligen gezeichneten Bilder sich entsprächen, sie seien »[f]ast gleich«. ⁶² Bei den neueren literarischen wie filmischen Werken handle es sich vornehmlich um solche, die entweder der humoristischen oder der dramatischen Sparte zuzurechnen seien. Als Beispiel nennen sie die Komödie ›Berlin Kaplanı‹, eine türkische Filmproduktion, die 2012 in die Kinos kam und auch in Deutschland in über 80⁶³ Kinos lief. ⁶⁴ Insbesondere die ›Culture-Clash-Komödie‹ scheint sich im Bereich der deutsch-türkischen filmischen wie literarischen Produktionen der Gegenwart etabliert zu haben, was nicht überrascht, da sie »einen kulturübergreifenden Humor etabliert und dabei verstärkt mit und an deutschen wie türkischen Klischeevorstellungen arbeitet.« ⁶⁵ Indem das Lachen zu entlasten⁶⁶ vermag, wird die Komödie, ebenso wie andere Formen des Komischen, zu einem trickreichen Zugriff auf potentiell problematische Themen. Dass die Studierenden einhellig der Ansicht sind, dass die türkischen Filme im Wesentlichen den Darstellungsmustern in ›Almanya‹ entsprächen – »Es gibt auch sehr viele Filme, die gemacht wurden, die so ähnlich sind wie Almanya.« ⁶⁷ – spricht dafür, dass das von Ersel Kayaoğlu in historischer Perspektive gezeichnete »Deutschlandbild im türkischen Film« bis in die 1990er Jahre nicht mehr aktuell zu sein scheint. ⁶⁸

62 GD, Ali, S. 17.

63 Anne Vorbringer, ›Berlin Kaplanı‹. Dicker Boxer an der Spree, in: Berliner Zeitung, 28.1.2012. Online verfügbar unter: <http://www.berliner-zeitung.de/berlin/-berlin-kaplani--dicker-boxer-an-der-spree,10809148,11527586.html> (14.8.2013).

64 Neben ›Berlin Kaplanı‹ (Hakan Algül, Berlin Kaplanı, Antalya 2012) notierten die Studierenden unmittelbar nach dem Interview noch die Filme: Kartal Tibet, Gurbetçi Şaban, DVIX, 92 Minuten, Istanbul 1985 und Sinan Çetin, Berlin in Berlin, DVIX, 99 Minuten, Istanbul 1993. Einige Wochen nach dem Interview ließ mir Ali eine weitere umfangreiche Liste mit türkischen Filmen und literarischen Werken zu Deutschland zukommen, die hier nicht alle mit aufgeführt werden können.

65 Kathrin Emeis/Julia Boog, Almanya oder Deutschland revisited: Der Culture Clash im deutsch-türkischen Kino – 50 Jahre später, in: Şeyda Ozil/Michael Hofmann/Yasemin Dayıoğlu-Yücel (Hg.), 50 Jahre türkische Arbeitsmigration in Deutschland, Göttingen 2011, S. 165–181, hier S. 166.

66 Vgl. z.B. Helga Kotthoff/Shpresa Jashari/Darja Klingenberg, Komik (in) der Migrationsgesellschaft, Konstanz/München 2013, hier S. 237f.

67 GD, Ali, S. 3.

68 Kayaoğlu bezieht sich in seinem Aufsatz auf Filme, deren Entstehungszeit zwischen 1966 und 1993 liegt. Mit Ausnahme von ›Berlin in Berlin‹ (1993) würden in den Filmen vor allem »stereotypisierte und sehr oberflächliche Hippie- und Nazifiguren« gezeichnet. Zusammenfassend stellt Kayaoğlu fest, dass »heute ein reflektierterer Blick auf Deutschland« vorherrsche. Ersel Kayaoğlu, Das Deutschlandbild im türkischen Film, in: Şeyda Ozil/Michael Hofmann/Yasemin Dayıoğlu-Yücel (Hg.), Türkisch-deutscher Kulturkontakt und Kulturtransfer, Göttingen 2011, S. 95–106, hier S. 103.

Typisch deutsch – typisch türkisch?

In Zusammenhang mit den Themen der deutsch-türkischen Literatur ist von Interesse, wie Türken und Deutsche dort dargestellt werden. Obwohl in der Literatur gegenwärtig vielfach ein Zugriff auf die Beschäftigung mit deutsch-türkischen Themen gewählt wird, der Stereotype aufzubrechen und zu dekonstruieren sucht, scheinen weiterhin Vorurteile und Klischees die Texte und Filme zu bestimmen. Die Studierenden zeichnen die in der Literatur repetierten Stereotype Deutscher und Türken als antithetisch angeordnet nach. »[D]ie Deutschen sind immer Pünktlichkeit und regelmäßig und vorsichtig arbeiten«, »aber die Türken ist locker.«⁶⁹ Als Beispiel zieht Gül eine Szene des Films ›Almanya‹ heran: »wenn der Mann tot, gestorben hat, ähm, in Türkei, dann hat man gesagt: Ja, ich kann das machen, aber mit 10.000 Euro.«⁷⁰ Dass die Studentin hier einen Bestechungsfall als Beispiel wählt, korreliert mit anderen von den Studierenden angeführten Aspekten, die national antithetisch funktionieren. In diesem Sinne nennt sie als weitere ›deutsche Merkmale‹ die Bürokratie, die Regelkonformität sowie den Schutz der Grund- und Menschenrechte, denn, so ihre Begründung, die Deutschen machen »alles, wie die Regeln sagt.«⁷¹ In der Türkei dagegen gelte: »Wenn du Geld hast, kannst du alles machen.«⁷², denn »die Türken möchten immer das Geld verdienen in kurz Zeit«⁷³, und weil es »sehr lockere Regeln [gibt; ARH], deswegen sie machen alles mit Geld.«⁷⁴ Darüber hinaus bezeichnet Ali Deutschland als »Eifersuchtsland« für die Türken, es sei das »Land der Wünsche« und »Ideen«.⁷⁵

In der Szene des Films ›Almanya‹, in der Fatma und Hüseyin Yılmaz den deutschen Pass erhalten, sieht Gül das ›typisch Deutsche‹ versinnbildlicht: die deutschen Bürokraten treten hier als »Autorität« auf, die dem türkischen Ehepaar bei Übergabe des deutschen Passes »einige Regeln« mitteilt, an die sie sich als Deutsche zu halten hätten.⁷⁶ Diese Szene karikiert in zuge-

69 GD, erstes Zitat: Ahmet, zweites Zitat: Gül, beide auf S. 7.

70 Ebd.

71 Ebd.

72 GD, Melek, S. 7.

73 GD, Ahmet, S. 7.

74 GD, Melek, S. 7.

75 GD, Ali, S. 18.

76 Vgl. GD, Gül, S. 6. In dieser Szene fragt der deutsche Beamte das türkische Ehepaar: »Verpflichten Sie sich als baldige deutsche Staatsbürger, die deutsche Kultur als Leitkultur zu übernehmen?« Im Folgenden führt er die damit einhergehenden Pflichten auf: Mitgliedschaft im Schützenverein, jede Woche zweimal Schweinefleisch essen, jeden Sonntag den Tatort schauen sowie jeden zweiten Sommer auf Mallorca verbringen. Vgl. ›Almanya‹ (2011), 00:06:00–00:07:34.

spitzter Weise, wie die deutsche Gesellschaft den türkischen Migranten (immer noch) vorzuschreiben versucht, wie sie ihr ›Deutschsein‹ zu gestalten hätten, wenn sie wirklich integriert und akzeptiert werden wollten.

Neben den Bezugnahmen auf die Literatur bringt Ali eine Umfrage mit in die Diskussion ein, bei der Türken in der Türkei nach ihrer Meinung zu Deutschen und Türken befragt worden sind. Die am häufigsten vorkommenden Aussagen waren, dass Deutsche fleißig, sauber, pünktlich, kalt, reich, gründlich, wenig familiär, meistens groß und blond sowie zuverlässig seien, darüber hinaus tranken sie viel Bier, hätten schöne Frauen, führten ein freieres Leben und liebten Tiere.⁷⁷ Im Gegensatz dazu äußerten die Türken über ›ihre Landsleute‹, dass sie gastfreundlich, hilfsbereit und warmherzig seien, die Familie sei ihnen wichtig, sie würden kein Gesetz kennen, liebten Besuch und redeten laut und viel.⁷⁸ Wie sich an diesen Auflistungen zeigt, benennen die Studierenden in der Diskussion rund um stereotype Darstellungen von Türken und Deutschen in der türkisch-deutschen Literatur solche Eigenschaften, die auch in der zitierten Umfrage häufig benannt wurden. Diese Feststellung verweist erneut auf die enge Verwobenheit von real vorherrschenden Vorstellungen und solchen in der Literatur, was den Schluss nahelegt, dass es sich hierbei um geteilte Deutungsmuster handelt, die den Aussagen zugrunde liegen. Diesen zufolge werden mit ›den Deutschen‹ Merkmale verbunden, die auf typische Momente der Aufklärung und Rationalisierung verweisen – wie Regelkonformität und -geleitetheit, Sicherheit, Garantien, Rationalisierung, Organisation, Anonymisierung, Distanz, Freiheit, Fortschritt. Demgegenüber wird mit den der türkischen Nation angehörigen Personen das Familiäre konnotiert: Familie, traditionelle Hierarchie, Rücksichtnahme, Geselligkeit, Rückzug in das Private, Nähe.⁷⁹ Diese (nationalen, kollektiven) Zuschreibungen spiegeln sich ebenfalls in den oben beschriebenen studentischen Aussagen und der Diskussionsentwicklung wider und lenken die Wahrnehmung der deutsch-türkischen Literatur bei den Studierenden. Dass die in der Literatur und im Film aufgegriffenen Stereotype allerdings im Gegensatz zu ihrem in der Realität auftretenden Vorkommen

77 Vgl. Was Sie schon immer über deutsche/Türken sagen wollten, aber bisher nicht zu äußern wagten, in: Sonja Galler/Zeki Uslu (Hg.), *Kommen & Bleiben. Deutsche Auswanderer in der Türkei. Ein Interviewheft*, Diyarbakır 2010, hier S. 58. Es handelt sich hierbei zwar nicht um eine methodisch abgesicherte Erhebung, doch vermag sie dennoch einen Einblick in das Meinungsspektrum zu geben.

78 Ebd., S. 59.

79 Leo Kreutzer kommt für das Gegensatzpaar Orient und Okzident zu einem ähnlich asymmetrischen Bild: der Orientale sei beispielsweise »irrational, emotional, unzuverlässig«, im Westen seien die Menschen hingegen »national, objektiv, effizient«. Vgl. Leo Kreutzer, *Goethes ›West-Östlicher Divan‹: Projekt eines anderen Orientalismus*, in: *Weltengarten: deutsch-afrikanisches Jahrbuch für interkulturelles Denken*, Hannover 2004, S. 164–174, hier S. 164.

vielfach aufgebrochen, verkehrt oder ad absurdum geführt werden, scheint von den Studierenden nicht immer erkannt zu werden. Die Tatsache, dass die Äußerungen von in der Türkei lebenden Türken und die literarischen Darstellungen von in Deutschland lebenden Autor/innen mit türkischem Hintergrund vergleichbar sind, mag die Feststellung der Studierenden unterstützen, die stereotypen Annahmen und filmischen wie literarischen Darstellungsweisen würden sich in der Türkei nicht wesentlich von denjenigen in Deutschland unterscheiden.

Abschließende Anmerkungen

Die deutsch-türkische Literatur bzw. die Vielfalt dieser war den Studierenden aus der Türkei vor dem Seminar weitestgehend unbekannt⁸⁰ – abgesehen von einigen filmischen Komödien aus türkischer Produktion.

Tendenziell wird die Literatur von den türkischen Erasmus-Studierenden so interpretiert, dass die Migrant/innen als ›Opfer‹ ihrer Situation literarisch bzw. filmisch inszeniert werden: Die Figuren stehen in ihren Augen zwischen den Welten, wie sie insgesamt zwischen der Vielfalt ihrer Probleme zu stehen scheinen. Diesen Blick auf die deutsch-türkische Literatur teilen sie mit türkischen Germanist/innen wie Özyer. Die ›erfolgreichen‹ Migrationsgeschichten, wie sie in ›Der getürkte Reichstag‹ und auch in dem Film ›Almanya‹ vorkommen, der von den Studierenden für andere Beispiele mehrfach als Beleg herangezogen wird, werden von ihnen nicht vertiefend angesprochen; ebenso wenig die Tatsache, dass sich damit die Dominanzverhältnisse verändern und das Thema Migration zwar noch im Zentrum stehen mag, jedoch nun die literarisch inszenierten Migrant/innen eine autonome Stimme erhalten, die keineswegs mehr in den Opfer-Topos passt. In diesen Befunden manifestiert sich, dass die türkisch-deutsche Literatur primär als Problem-, teilweise sogar als ›Betroffenheitsliteratur‹ verstanden wird. Die von den Studierenden dabei aufgegriffenen Erklärungsansätze orientieren sich zu einem nicht geringen Teil an stereotypen Vorstellungen und ›Alltags-erfahrungen‹, was ihren Argumentationsweisen nach zu urteilen damit zusammenhängt, dass sie in der Literatur nach ihnen bereits bekannten Mustern suchen.⁸¹ Bei diesen handelt es sich um kollektive Orientierungsmuster, die sie im Laufe der Diskussion artikuliert und sich damit auf eine gemein-

80 »Also ich wollte sagen, ähm, ich hab [...] überrascht [...] während diese Vorlesung gesehen habe, weil erst Mal dachte ich, äh, vielleicht in Deutschland, gibt es keine türkische Literatur« (GD, Ahmet, S. 3).

81 Dass die Erasmus-Student/innen dieses ›Wissen‹ und die Literatur in ihren Ausführungen so eng miteinander verweben und nicht voneinander trennen, untermauert zudem die These, dass sie die Literatur als Zeugnis der Situation der türkischen ›Gastarbeiter‹ und Migrant/innen in Deutschland lesen.

same und geteilte Realität bezogen haben. Sie werden, wie durch die verschiedenen Verweise gezeigt werden konnte, nicht nur in der Primärliteratur, sondern auch in anderen Kontexten wie im Alltag, in der Wissenschaft und in der Politik repetiert und aktualisiert. Diese Orientierung an Vorstellungen einer geteilten kollektiven Wirklichkeit mag erklären, warum die Literatur von den Studierenden tendenziell als Opfer- und Betroffenheitsliteratur wahrgenommen wird.

Abschließend sei noch einmal Ali mit einer grundsätzlich optimistischen Einschätzung zitiert: »Heimat ist ein Begriff, der sich für die Person ändert. Es kann sein, manche sagen, wo ich geboren bin. In Literaturen ist das auch so. Wo ich geboren bin, ist meine Heimat. Man kann sagen, wo meine Familie, ist meine Heimat. Manche sagen, wo ich aufgewachsen bin. In der Literatur kommt das alles vor und manche sagen, wo ich mich wohlfühle, welche ich alle Möglichkeiten habe, das ist meine Heimat. [...] Also man kann mehrere Heimatse haben. Hauptsache man fühlt sich wohl. [...] Also die ganze Erde kann deine Heimat sein.«⁸²

82 GD, Ali, S. 12f.

Marina Root

Lesen als Herausforderung für Zweitsprachler

Eine empirische Untersuchung zum Passivverstehen von Viertklässlern

Die Lesekompetenzforschung bildet eine wichtige Schnittstelle zwischen der Sprach- und Literaturdidaktik. Wo sich Erstere damit beschäftigt, herauszufinden, welche Funktion bestimmte sprachliche Strukturen auf den Verstehensprozess haben, baut Letztere auf solchen elementaren Fertigkeiten und Fähigkeiten auf und nimmt das literarische Lesen als Deutung von Mehrdeutigkeiten oder Verstehen und Übersetzen der Symbolik literarischer Texte in den Blick – beide mit dem Ziel, aus Schülern kompetente Leser zu machen.

Der Leseerwerb in der Schule baut auf den mündlichen Fertigkeiten auf, über die die Kinder zu Beginn ihrer Schulzeit verfügen. Für Kinder mit Migrationshintergrund¹ stellt das Lesen aber dann eine besondere Heraus-

1 An dieser Stelle ist es wichtig, auf den Unterschied zwischen DaZ-Lernern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund hinzuweisen: Der Ausdruck *Migrationshintergrund* fokussiert die Zuwanderungsgeschichte der Eltern bzw. des Kindes selbst. Darunter fallen all diejenigen, 1) die selbst aus einem anderen Land nach Deutschland immigriert sind, 2) deren beiden Elternteile nach Deutschland zugewandert sind oder von denen 3) nur ein Elternteil nach Deutschland eingewandert ist. Dieser Begriff des Migrationshintergrundes erlaubt die Erfassung einer weitaus größeren Gruppe als die Bezeichnung Deutsch als Zweitsprache, die den Spracherwerb in den Vordergrund des Interesses rückt. Denn ein Kind, dessen Eltern z.B. beide immigriert sind, das aber von Geburt an nur mit der deutschen Sprache aufwuchs, in der Gruppe der Aussiedler ein weit verbreitetes Phänomen, ist kein DaZ-Schüler, aber ein Schüler bzw. eine Schülerin mit Migrationshintergrund. Nicht jeder Jugendliche mit Migrationshintergrund ist also ein DaZ-Schüler, aber *jeder DaZ-Schüler ein Jugendlicher mit Migrationshintergrund*. In der vorgestellten Studie geht es aber um eben diese DaZ-Schüler, die die deutsche Sprache nicht als Erst- bzw. Muttersprache, sondern als Zweitsprache erworben haben; Definition in Anlehnung an: Mikrozensus 2010, Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund, https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220107004.pdf?__blob=publicationFile (9.9.2013) und Jürgen Baumert u.a. (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001; weiterführend zur Abgrenzung der Begrifflichkeiten Erst- vs. Zweitsprache: Bernt Ahrenholz, Erstsprache-Zweitsprache-Fremdsprache, in: ders./Ingeleore Oomen-Welke (Hg.), Deutschun-

forderung dar, wenn ihre Sprachkompetenz in der Zweitsprache Deutsch nicht so weit entwickelt ist, wie es der mit der Primarstufe beginnende Schriftsprachwerb erfordert. Dies ist häufig der Fall, wenn die Sozialisation dieser Kinder überwiegend oder ausschließlich in ihrer Erstsprache erfolgte und sie erst relativ spät – z.B. mit Eintritt in den Kindergarten – mit der deutschen Sprache in Berührung kamen.² Dieser späte Kontakt zur deutschen Sprache führt über die nicht immer altersgemäß entwickelten mündlichen Fertigkeiten eben auch zu Leseverständnisproblemen:

»Oft reicht die mündliche Sprache mit ihrem reduzierten Wortschatz und ihrer einfachen Syntax nicht für die Kommunikation im schulischen Unterricht aus, wo Sprache zunehmend in Textform verwendet wird: Lehrbücher, Aufgabenstellungen, Tafelanschrieb, Hefte, Sprache der Lehrer. Migrantenkinder haben in dem Fall verstärkt Probleme [...], der stärkeren Textorientierung in der Schule zu folgen. Eingeschränkte mündliche zweitsprachige Fertigkeiten sind ein Hauptfaktor, der zu Leseverständnisproblemen in der L2 [Zweitsprache] führt mit der Folge, dass die Unterrichtsinhalte nicht oder ungenügend verstanden werden.«³

Viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund scheitern früher oder später an den immer höher werdenden Anforderungen der Unterrichtskommunikation⁴, die sich sowohl in ihrer mündlichen als auch schriftlichen Form durch sogenannte schrift- bzw. bildungssprachliche Strukturen auszeichnet. Zu diesen zählt u.a. auch das markierte Genus Verbi des Passivs, welches die Handlung in den Vordergrund rückt und den Handelnden entweder gar nicht erwähnt oder mit Hilfe einer Präpositionalphrase ausdrückt.

Nach einer kurzen Einführung in das Lesenlernen in Deutsch als Zweitsprache erläutere ich einige Vorüberlegungen zum Passivverstehen von Viertklässlern mit DaZ. Eine empirische Untersuchung soll dann in der Folge zeigen, ob DaZ-Lerner mehr Fehler beim Interpretieren von Passivsätzen machen als bei Aktivsätzen. Abschließend werden die Ergebnisse resümiert sowie in Form eines Ausblicks weitere Handlungsoptionen aufgezeigt.

terricht in Theorie und Praxis (DTP9). Deutsch als Zweitsprache, Baltmannsweiler 2010, S. 3–16.

2 Vgl. Swantje Ehlers, Lesen(lernen) in der Zweitsprache, in: Madeline Lutjeharms/Claudia Schmidt (Hg.), Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache, Tübingen 2010, S. 109–116.

3 Ebd., S. 111.

4 Vgl. Michaela Kuchenreuther/Magdalena Michalak, Verständnisbarriere. Sachtexte – eine besondere Herausforderung für Schüler mit Migrationshintergrund, in: Grundschulmagazin, 2. 2008, S. 31–36.

Lesenlernen in Deutsch als Zweitsprache

Lesen als Zusammenwirken unterschiedlicher Teilprozesse bedeutet mehr als nur das Erkennen und Entziffern von Buchstabenkombinationen oder das Rekodieren von Wörtern und Sätzen. Den Begriff des Lesens kennzeichnet vor allem auch der Prozess des Verstehens, also »die geistige Verarbeitung eines Textes [oder Satzes] mit dem Ziel, dessen Bedeutung zu erfassen.«⁵ Verstehen ist also »the ultimate goal of reading.«⁶ Mangelndes Leseverständnis führt nur allzu oft zu Bildungsmisserfolgen in der Institution Schule, aber auch danach beim Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Auf die Koppelung von mangelnder Lesekompetenz und schulischem Misserfolg machte vor allem die erste PISA-Studie im Jahr 2000 aufmerksam. Die Ergebnisse dieser Vergleichsuntersuchung 15-jähriger Schüler offenbarten nicht nur, dass ein Fünftel dieser Altersgruppe zur Risikogruppe schwacher Leser gehört.⁷ Die Wahrscheinlichkeit, dass sich ein Schüler zu einem schwachen Leser entwickelt, ist bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund sehr viel höher als bei einheimischen Jugendlichen. Von den Schülern, bei denen ein Elternteil im Ausland geboren wurde, war laut PISA jeder Dritte ein schwacher Leser. In der Gruppe derer, bei denen beide Elternteile nicht in Deutschland geboren wurden, sind es sogar 41% gewesen. Unter Jugendlichen ohne Migrationshintergrund waren lediglich 11% schwache Leser auszumachen.⁸ Insgesamt sind Jugendliche mit Migrationshintergrund, insbesondere diejenigen, von denen beide Elternteile im Ausland geboren wurden, in ihrer Lesekompetenz im Vergleich zu ihren Mitschülern ohne Migrationshintergrund deutlich im Nachteil. Der Unterschied zwischen diesen beiden Grup-

-
- 5 Wolfgang Schnotz/Stephan Dutke, Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz. Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen, in: Ulrich Schiefele u.a. (Hg.), Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden 2004, S. 61–99.
 - 6 Kate Nation, Children's Reading Comprehension Difficulties, in: Maggie J. Snowling/Charles Hulme (Hg.), The Science of Reading. A Handbook, Malden, MA 2005, S. 248–265.
 - 7 Petra Stanat/Wolfgang Schneider, Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland. Beschreibung einer Risikogruppe, in: Ulrich Schiefele u.a. (Hg.), Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden 2004, S. 243–273. In PISA 2009 war der Anteil schwacher Leser im Vergleich zum Jahr 2000 zwar gesunken (von 22,5% im Jahr 2000 auf 18,5% im Jahr 2009), er ist aber »absolut gesehen immer noch substantiell.«; Eckhard Klieme u.a. (Hg.), PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt, Münster 2010.
 - 8 Vgl. Stanat/Schneider, Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland.

pen entspricht »etwa dem Lernfortschritt, der durchschnittlich im Laufe von mehr als einem Schuljahr erreicht wird.«⁹

Lesen bedeutet, sich kognitiv mit geschriebenen bildungssprachlichen Strukturen auseinanderzusetzen, die oft durch eine enorme Komplexität auf allen Sprachebenen gekennzeichnet sind. Aber gerade in der Schule wird dieses spezielle Sprachregister der Bildungssprache nicht vermittelt, sondern gewissermaßen vorausgesetzt.¹⁰ Die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache sind groß und »[d]as Register der Bildungssprache ist kommunikativ auf vorwiegend schriftliche Situationen bezogen, auch wenn es [im Unterricht] zugleich medial mündlich in Gebrauch ist.«¹¹ Koch/Oesterreicher¹² unterscheiden die ›Sprache der Nähe‹ von der ›Sprache der Distanz‹. Ersterer ist konzeptionell mündlich, kann aber sowohl phonisch (Gespräch unter Familienangehörigen oder Freunden) als auch grafisch (Chateinträge) realisiert werden. Das Gleiche gilt für die Sprache der Distanz, die konzeptionell schriftlich ist, dennoch nicht nur grafisch (Lexikonartikel), sondern auch phonisch (wissenschaftlicher Vortrag) ausgedrückt werden kann.¹³ In Anlehnung an das Begriffspaar ›BICS‹ (Basic Interpersonal Communicative Skills) und ›CALP‹ (Cognitive Academic Language Proficiency) nach Cummins grenzt Ahrenholz terminologisch die Allgemeinsprache, die zur Bewältigung alltäglicher Kommunikation genügt, von der Bildungssprache ab. Jugendliche mit Migrationshintergrund haben häufig wenig(er) Erfahrungen mit dem Deutschen als Schrift- und Bildungssprache. Und eine nicht ausreichende Entwicklung (bildungs-)sprachlicher Fertigkeiten kann in einer starken Bildungsbenachteiligung dieser Schülergruppe münden.¹⁴

9 Klieme u.a. (Hg.), PISA 2009, S. 220.

10 Vgl. Helmut Feilke, *Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln*, in: *Praxis Deutsch*, 39. 2012, S. 4–13.

11 Ebd., S. 6.

12 Peter Koch/Wulf Oesterreicher, *Schriftlichkeit und Sprache*, in: Hartmut Günther/Otto Ludwig (Hg.), *Schrift und Schriftlichkeit*, Berlin/New York 1994, S. 587–604. Darin auch weiterführende Erläuterungen zur konzeptionellen Mündlichkeit und konzeptionellen Schriftlichkeit.

13 Weiterführend hierzu: Utz Maas, *Orat und Literat* (Grazer Linguistische Studien 73), Graz 2010.

14 Vgl. zum Thema Bildungsbenachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund u.a. Andrea G. Müller/Petra Stanat, *Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei*, in: Jürgen Baumert/Petra Stanat/Rainer Watermann (Hg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*, Wiesbaden 2006, S. 221–255; Mechthild Gomolla/Frank-Olaf Radtke, *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, Wiesbaden 2007; Cordula Artelt u.a., *Förderung von Lesekompetenz*, Bonn/Berlin 2007.

Müller/Stanat¹⁵ haben auf Grundlage der PISA-Ergebnisse herausgearbeitet, dass die Chance, ein Gymnasium zu besuchen, bei Kindern, die aus der ehemaligen Sowjetunion oder der Türkei stammen bzw. deren Eltern aus diesen Ländern zugewandert sind, um 80% geringer ist als bei Kindern, die keinen Migrationshintergrund haben. Aber: »Bei vergleichbaren Leseleistungen in der Verkehrssprache haben beide Herkunftsgruppen ähnliche Chancen wie Schülerinnen und Schüler ohne Migrationsgeschichte, eine Realschule oder ein Gymnasium zu besuchen.«¹⁶ Gleiche Leseleistungen bedeuten also gleiche Bildungschancen.

Das Passivverstehen von Viertklässlern mit DaZ

Neben komplexen Komposita, nominalisierten Verben oder Pronomen als referenzielle Kohäsionsmittel zählen vor allem auch Passivkonstruktionen zu den sogenannten Stolpersteinen beim Leseverstehen. Spätestens mit Beginn der Sekundarstufe I wird für alle Schüler aus dem Lesen lernen ein Lesen, um aus dem Gelesenen zu lernen. Denn mit der Differenzierung des Sachunterrichts der Grundschule in zahlreiche gesellschafts- und naturwissenschaftliche Fächer wie Geschichte, Politik, Physik oder Chemie auf den weiterführenden Schulen werden die Lerner mit komplexeren Inhalten, die wiederum durch sprachlich komplexere Formen ausgedrückt werden, konfrontiert. Hier treffen die Schüler immer häufiger auf Passivkonstruktionen, »die den Vorgangs- oder Prozesscharakter des Geschehens [...] gegenüber der Dimension des Handelns oder Verursachens in den Vordergrund«¹⁷ rücken. Das Agens, das im Aktivsatz als Subjekt dient, wird im Passivsatz entweder nicht realisiert, da fakultativ, oder in Form einer Präpositionalphrase ausgedrückt. Die grammatischen Funktionen verändern sich bei gleichbleibenden semantischen Rollen vom Aktiv- zum Passivsatz (siehe Schaubild auf der Folgeseite).

Diese Entkoppelung des Handelnden von der Subjektposition ist insbesondere für DaZ-Lerner schwerer zu verarbeiten als die klassische Struktur eines Aktivsatzes, der unmarkierten Normalform, in der die grammatischen und semantischen Funktionen der Akteure weitestgehend übereinstimmen. Auch die für das Deutsche typische Verbalklammer (wird ... geküsst) kann für Zweitsprachler*innen eine zusätzliche Hürde beim Passivverstehen darstellen.¹⁸

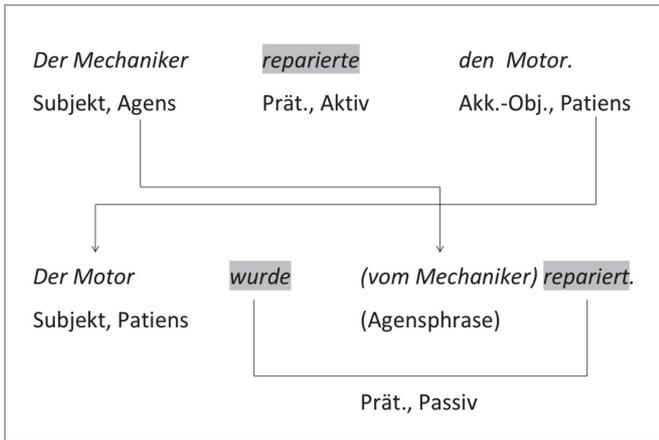
15 Müller/Stanat, Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund.

16 Ebd., S. 234.

17 Dudenredaktion (Hg.), Die Grammatik, Mannheim 2005, S. 551.

18 Zum Erwerb der Verbalklammer: Wilhelm Griefhaber, Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung, Duisburg 2010.

Schaubild: Persönliches (subjekthaltiges) Passiv



Quelle: Dudenredaktion (Hg.), Die Grammatik, Mannheim 2005, S. 551.

Aktionsform - Reversibilität - Belebtheit - Plausibilität

Zahlreiche Studien, vor allem aus dem englischsprachigen Raum, haben gezeigt, dass Passivsätze schwieriger zu verstehen sind als Aktivsätze und auch semantische Bedingungen, wie die Reversibilität der Sätze, die Belebtheit oder die Plausibilität des Satzinhaltes, eine wichtige Rolle beim Verstehen spielen können. Stromswold¹⁹ untersuchte das Verstehen von Aktiv- und Passivsätzen im Englischen von Vorschulkindern im Alter von drei bis sechs Jahren und stellte fest, dass Aktivsätze schneller (on-line) und akkurater (off-line) verarbeitet werden als Passivsätze. Sie erklärt dies mit der in diesem Alter noch eingeschränkten Verarbeitungskapazität der Kinder. Denn die komplexere Struktur eines im Passiv formulierten Satzes erfordert von den Kindern mehr Arbeitsgedächtniskapazität. Und erst mit sechs Jahren waren die Kinder in der Lage, zuvor falsch interpretierte Passivsätze zu re-analysieren, wobei die Satzverarbeitung dieser Altersgruppe immer noch nicht der von Erwachsenen entsprach. In einer anderen Studie von Turner/Rommetveit²⁰ wurden Aktiv- und Passivsätze unterschiedlicher Reversibilität untersucht. Dabei konnten die beiden aufzeigen, dass englischsprachige Erstklässler eine sogenannte ›order of difficulty‹, d.h. Verstehensreihenfolge von Sätzen, die

19 Karin Stromswold, Why Children Understand and Misunderstand Sentences. An Eye-tracking Study of Passive Sentences, New Brunswick o.J., http://rucss.rutgers.edu/tech_rpt/TR85_Stromswold.pdf (8.7.2013).

20 Elisabeth Ann Turner/Agnar Rommetveit, The Acquisition of Sentence Voice and Reversibility, in: Child Development, 38. 1967, S. 649–660.

die Kinder unterschiedlich gut verstanden haben, je nach Aktionsform und zusätzlich reversibler bzw. nicht reversibler Inhalte, entwickeln. Es zeigte sich, dass der »effect of sentence voice was found to be stronger than the effect of sentence reversibility.«²¹ Die Grundschüler machten bei Aktivsätzen deutlich weniger Fehler als bei Passivsätzen, und innerhalb der Aktionsform waren für sie die irreversiblen Sätze leichter zu verstehen als die reversiblen. Die Kinder wussten also durchaus die semantische Hilfestellung der (Ir-)Reversibilität für das Satzverstehen zu nutzen. In einer Studie mit Erwachsenen von Ferreira²² kam neben der Aktionsform und der Reversibilität auch noch die Plausibilität der Sätze als Erschwernis bzw. Erleichterung beim Satzverstehen hinzu. Die Probanden, muttersprachliche Studenten, mussten bei zuvor gehörten Sätzen denjenigen benennen, der etwas macht (»Who was the doer?«). Auch hier führten die Passivsätze zu mehr Fehlern als die Aktivsätze: »passives are frequently and systematically misinterpreted, especially when they express implausible ideas.«²³ Vor allem unter der Bedingung der möglichen Reversibilität des Satzinhalts hatten die Probanden mit wenig plausiblen Passivsätzen die größten Schwierigkeiten, also da, wo sie die syntaktischen Merkmale ohne die Zuhilfenahme der Semantik richtig interpretieren mussten.

Dabrowska/Street²⁴ verglichen in ihrer Untersuchung sowohl Muttersprachler als auch Zweitsprachler des Englischen. In jeder dieser beiden Gruppen gab es einerseits Personen mit höherer Schulbildung, die sich zum Zeitpunkt der Untersuchung in einem Master- oder Promotionsstudium befanden, und andererseits solche mit geringer Schulbildung. Die Relevanz der (Vor-)Bildung für das Verstehen von Passivstrukturen erklären die Autoren mit dem häufigen Vorkommen des Passivs in elaborierten Texten und dem Umstand, dass Personen mit höherer Bildung häufiger mit solchen Texten zu tun hätten als Personen mit geringer(er) Bildung. Sie stellten fest, dass drei Gruppen, die gut gebildeten Muttersprachler sowie beide Gruppen der Zweitsprachler(!), nahezu keine Fehler machten. Die weniger gut ausgebildeten Muttersprachler hingegen schnitten am schlechtesten von allen vier Gruppen ab. Besondere Schwierigkeiten bereiteten diesen vor allem die wenig plausiblen Sätze im Passiv: »It follows that implausible passives are particularly demanding, and consequently they may be too difficult for

21 Ebd., S. 649.

22 Fernanda Ferreira, *The Misinterpretation of Noncanonical Sentences*, in: *Cognitive Psychology*, 47. 2003, S. 164–203.

23 Ebd., S. 164.

24 Ewa Dabrowska/James Street, *Individual Differences in Language Attainment. Comprehension of Passive Sentences by Native and Non-native English Speakers*, in: *Language Sciences*, 28. 2006, S. 604–615.

speakers with limited processing resources.«²⁵ Auch Marinis²⁶ bezog in seine Studie Muttersprachler und Zweitsprachler des Englischen ein, hier aber sechs- bis achtjährige Grundschulkindern. Er untersuchte die on-line-Verarbeitung von Aktiv- und Passivsätzen und konnte sowohl starke Gruppeneffekte (Muttersprachler vs. Zweitsprachler) als auch einen starken Effekt der Aktionsform (Aktiv vs. Passiv) herausarbeiten. Dennoch betont der Autor, dass es bei der Verarbeitung von Sätzen keine qualitativen Unterschiede zwischen den beiden Lernergruppen gibt, es aber auf die Verarbeitungsgeschwindigkeit ankommt: Vor allem für das erfolgreiche Verstehen von Passivsätzen brauchen Kinder mit Englisch als Zweitsprache länger als ihre muttersprachlichen Altersgenossen. Anders als die oben dargestellten Untersuchungen zum Passivverstehen, die alle aus dem englischsprachigen Raum stammen und sich auf das Hörverstehen beziehen, fokussierte eine Studie von Becker²⁷ das Leseverstehen bei deutschsprachigen Erstklässlern (sowohl DaM²⁸- als auch DaZ-Schüler). Sie nutzte dazu reversible Satzkonstruktionen, sodass die Kinder keinerlei semantische Hilfen erhielten, sondern einzig die Syntax für die korrekte Interpretation des Satzes nutzen mussten. Becker fand heraus, dass Passivkonstruktionen sowohl den DaM- als auch den DaZ-Schülern in diesem Alter noch Schwierigkeiten bereiten. Es gibt zwar einen Gruppenunterschied, dieser ist aber fast zu vernachlässigen: »Können die Kinder nicht auf semantische Informationen zurückgreifen, ist der Unterschied zwischen den beiden Gruppen in Bezug auf rein syntaktisch-morphologische Verarbeitungsmöglichkeiten erheblich geringer.«²⁹ Ein weiteres sehr wichtiges Ergebnis dieser Studie war, dass die Kinder bei Sätzen, in denen das Agens-Patiens-Paar belebt war, weniger Fehler machten als bei Sätzen mit unbelebtem Agens und Patiens, somit also auch die Belebtheit der Akteure als Hilfestellung für das Satzverstehen dienen kann.

Die Aktionsform, Aktiv oder Passiv, scheint das wichtigste Kriterium beim Verstehen bzw. Nichtverstehen eines Satzes zu sein. Die Reversibilität dient als semantische Hilfestellung beim Satzverstehen, so Turner/Rommet-

25 Ebd., S. 610.

26 Theodoros Marinis, On-line Processing of Passives in L1 and L2 Children, in: Alyona Belikova/Luisa Meroni/Mari Umeda (Hg.), Proceedings of the 2nd Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America (GALANA), Somerville, MA 2007, S. 265–276.

27 Tabea Becker, Erwerb und Verarbeitung komplexer grammatischer Strukturen bei Grundschulkindern. Ein Vergleich zwischen ein- und zweisprachigen Kindern, in: dies./Corinna Peschel (Hg.), Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb, Baltmannsweiler 2006, S. 156–173.

28 DaM steht für *Deutsch als Muttersprache*.

29 Ebd., S. 167.

veit³⁰ und Ferreira³¹ in ihren Untersuchungen. Becker³² identifizierte die Belebtheit als einen weiteren wichtigen Faktor, der den Schülern ihrer Studie beim Leseverstehen half. Und auch die Plausibilität, so Dabrowska/Street³³, scheint eine wichtige Rolle zu spielen. Aus diesen bereits dargestellten Forschungsergebnissen zum Verstehen von Passivkonstruktionen lassen sich nachstehende Hypothesen (H1–H5) ableiten, die mit Hilfe der hier dargestellten empirischen Untersuchung zum Passivverstehen von Viertklässlern überprüft werden sollen:

DaZ-Lerner verstehen ...

H1) ... Aktivsätze besser als Passivsätze.

H2) ... irreversible Sätze besser als reversible Sätze.

H3) ... Sätze mit belebtem Agens-Patiens-Paar besser als solche mit unbelebtem Agens und Patiens.

H4) ... Sätze mit plausiblen Inhalt besser als Sätze mit weniger plausiblen Inhalt.

Die fünfte Hypothese beruht auf der Annahme, dass die Nennung des semantischen Agens, welches in Form einer Präpositionalphrase realisiert wird, den Aufbau eines mentalen Modells³⁴ des Passivsatzes erleichtert:

H5) ... DaZ-Lerner verstehen Passivsätze, in denen das Agens explizit genannt ist, besser als solche, in denen das Agens implizit bleibt.

Method

Ziel der explorativen Studie war die Überprüfung der fünf aufgestellten Hypothesen, wobei H1 (DaZ-Schüler verstehen Aktivsätze besser als Passivsätze) die Grundlage der gesamten Untersuchung bildete.

Stichprobe

Für diese Untersuchung wurden 79 Schüler mit DaZ an verschiedenen niedersächsischen Grundschulen am Ende der vierten Jahrgangsstufe getestet. Die Schüler hatten 11 unterschiedliche Erstsprachen. Die größte Gruppe innerhalb dieser DaZ-Lerner stellten die Schüler mit Türkisch als Erstsprache dar.

30 Turner/Rommetveit, The Acquisition of Sentence Voice and Reversibility.

31 Ferreira, The Misinterpretation of Noncanonical Sentences.

32 Becker, Erwerb und Verarbeitung komplexer grammatischer Strukturen bei Grundschulkindern.

33 Dabrowska/Street, Individual Differences.

34 Wolfgang Schnotz/Stephan Dutke, Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz. Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen, in: Ulrich Schiefele u.a. (Hg.), Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden 2004, S. 61–99.

Erhebungsinstrument

Für die Datenerhebung wurden Gruppentestungen im Klassenverband durchgeführt, aber auch Kleingruppentestungen im Rahmen der Nachmittagsbetreuung (Horte). Die Erfassung des Passivverstehens erfolgte über einen Fragebogen, der neben den 20 experimentellen Items auch solche Aufgaben enthielt, die zum Ablenken von der hier getesteten Struktur dienen sollten. Die Aufgabe der Schüler bestand darin, zu entscheiden, ob die vorgegebenen Sätze (ein Aktivsatz, ein Passivsatz und ein Distraktorsatz) zu der im Bild dargestellten Aktion passten oder nicht passten. Die Schüler sahen z.B. auf einem der Bilder einen Jungen, den Bruder, der ein Mädchen küsst und mussten den Aktivsatz a) ›Das Mädchen hat den Bruder geküsst.‹ als nicht passend und den Passivsatz b) ›Das Mädchen wurde von dem Bruder geküsst.‹ als passend erkennen und die entsprechenden Kästchen dafür ankreuzen. Von den 20 experimentellen Items zeigten vier Bilder eine Aktion mit belebtem Agens-Patiens-Paar, die reversibel war (›Bruder küsst Mädchen‹), vier Bilder eine Aktion mit belebtem Agens-Patiens-Paar, die (praktisch) irreversibel war (›Vater legt Kind auf die Wickelkommode‹). Acht Bilder stellten Aktionen mit unbelebten Handlungsträgern dar. Davon waren wiederum vier reversibel und dann entweder plausibel (›Auto überholt Traktor‹) oder weniger plausibel (›Traktor überholt Auto‹) und vier irreversibel (›Tinte macht den Stoff schmutzig‹). Vier weitere Darstellungen zeigten einen Vorgang, bei dem das semantische Agens entweder genannt wurde (›das Wasser wurde von dem Wasserkocher gekocht‹) oder implizit blieb (›das Wasser wurde gekocht‹). Aufgrund der unterschiedlichen semantischen Faktoren entstanden acht verschiedene Versionen des Erhebungsinstruments.

Ergebnisse

Insgesamt machten die hier untersuchten DaZ-Lerner wenig Fehler, sowohl bei Passiv- als auch Aktivsätzen. Der Anteil korrekt interpretierter Sätze liegt in beiden Aktionsformen bei über 95%. Somit konnte Hypothese H1 (›Passivsätze sind schwerer zu verstehen als Aktivsätze.‹) falsifiziert werden ($t_1 = .298$, $p > .1$). Die syntaktisch komplexeren Passivkonstruktionen scheinen die hier untersuchten Schüler mit DaZ nicht vor besondere Herausforderungen zu stellen.

Tabelle: Passivverstehen von DaZ-Lernern. Richtig interpretierte Sätze in Prozent

| | gesamt | reversibel | irreversibel | belebt | unbelebt | plausibel | wenig plausibel | Agens explizit | Agens implizit |
|--------|--------|------------|--------------|--------|----------|-----------|-----------------|----------------|----------------|
| Aktiv | 95,4 | 94,2 | 96,6 | 98,6 | 92,3 | 88,6 | 92 | - | - |
| Passiv | 95,3 | 92,8 | 97,8 | 97,4 | 93,1 | 87,2 | 89,6 | 92,9 | 90 |

Es konnte aber gezeigt werden, dass irreversible Sätze (im Sinne von ›Das Messer schneidet den Apfel.‹) von den Lernern mit Deutsch als Zweitsprache signifikant besser verstanden werden als solche mit reversiblen Inhalt ($t_1 = 3.229$, $p < .01$). Dementsprechend konnte H2 verifiziert werden. Dies bedeutet, dass die mögliche Reversibilität der im Satz dargestellten Handlung, also die Umkehrbarkeit der Rollen des Agens und des Patiens, eine zusätzliche Hürde für DaZ-Schüler beim Leseverstehen darstellen kann, da nicht auf die semantischen Informationen zurückgegriffen werden konnte, um zu einer korrekten Satzinterpretation zu gelangen. Ebenfalls war wohl auch die Belebtheit des Agens-Patiens-Paares eine semantische Erleichterung beim Leseverstehen. DaZ-Lerner haben deutlich mehr Schwierigkeiten bei Sätzen, in denen Agens und Patiens unbelebt sind, als bei Sätzen mit belebtem Agens und belebtem Patiens ($t_1 = 4.637$, $p < .001$). Somit hat sich auch H3 als zutreffend herausgestellt. Demgegenüber konnten H4 (›DaZ-Lerner verstehen Sätze mit plausiblen Inhalt besser als Sätze mit weniger plausiblen Inhalt.‹) und H5 (›Passivsätze, in denen das Agens explizit genannt ist, werden von den DaZ-Lernern besser verstanden als solche, in denen das Agens implizit bleibt.‹) nicht bestätigt werden. Grundschüler mit DaZ sind durchaus in der Lage, auch nicht plausible Sätze korrekt zu interpretieren. Die Plausibilität scheint also keine so große Rolle zu spielen, dass sie zu unterschiedlichen Verstehensleistungen führt. Auch die Nennung des im Passivsatz eigentlich fakultativen Agens führt nicht zu signifikant besseren Verstehensleistungen.

Resümee mit Ausblick

Die Ausgangsfrage der hier vorgestellten empirischen Untersuchung war, ob Passivkonstruktionen aufgrund ihrer erhöhten Komplexität ein Hindernis für DaZ-Lerner beim Leseverstehen darstellen. Die Ergebnisse zeigen, dass es keine Unterschiede in der Verstehensleistungen der getesteten DaZ-Lerner zwischen Passiv- und Aktivsätzen gibt. Es scheint also so zu sein, dass die in einem Passivsatz erhöhte morphosyntaktische Komplexität das Leseverstehen *nicht* negativ beeinträchtigt, Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache bei dieser Schülergruppe also nicht immer in diesem Bereich liegen müssen. Denn es konnten semantische Faktoren nachgewiesen werden, die das Satzverstehen deutlich zu erschweren scheinen. Ist der im Satz dargestellte Inhalt umkehrbar, also reversibel, haben die Schüler mit DaZ größere Schwierigkeiten, ihn korrekt zu interpretieren, als wenn der Satzinhalt keine semantischen Ambiguitäten zulässt. Neben der Reversibilität scheint auch die semantische Kategorie der Belebtheit das Leseverstehen negativ zu beeinflussen, wenn sowohl das Agens als auch das Patiens unbelebter Natur sind. Dies kann z.B. daran liegen, dass Schüler in diesem Alter mehr mit belebten Akteuren wie Märchenfiguren oder verschiedenen Tieren in Sachtexten der Grundschule

zu tun hatten als mit unbelebten Agens-Patiens-Paaren bzw. mit abstrakteren Begriffspaaren (›Die Sauerstoffteilchen werden von den roten Blutkörperchen zu den Organen transportiert.‹), die ihnen erst mit Beginn des Sekundarstufenunterrichts häufiger begegnen werden.

Allein von der erhöhten Komplexität einer grammatischen Struktur auf ihre Negativwirkung beim sinnerfassenden Lesen von DaZ-Schülern zu schließen, wäre mit Blick auf die Untersuchungsergebnisse also nicht (mehr) nachvollziehbar. Es gibt hier dennoch zwei wichtige Bemerkungen, die nicht unerwähnt bleiben dürfen: Die erste betrifft den Wortschatz. In dem hier genutzten Erhebungsinstrument wurde der Wortschatz bewusst simpel gehalten, um die Störvariable nicht verstandener Begrifflichkeiten ausschließen zu können. Im Schulalltag kommt aber das Passiv oft in Verbindung mit einem komplexen Wortschatz vor, also mit Fachbegriffen oder im Alltag selten gebräuchlichen Wendungen. Auch, und das wäre die zweite und vielleicht wichtigste Bemerkung, begegnen Passivsätze den Schülern nicht isoliert, sondern (fast immer) im Textkontext. Textverstehen stellt die DaZ-Lerner dann noch vor weitere Herausforderungen, wie z.B. die Herstellung lokaler und vor allem globaler Kohärenz, die eine enorme Arbeitsgedächtniskapazität beansprucht. Passivsätze könnten diese Kapazität zusätzlich belasten. Die Auswirkungen von Passivkonstruktionen auf das Leseverstehen von Zweitsprachlernern müssten also in einem größeren (Text-)Zusammenhang weiter eruiert werden. Ein möglicher nächster Schritt in diese Richtung bestünde darin, Passivsätze mit einem der Schulstufe entsprechenden (Fach-)Vokabular in unterschiedliche Textformen, literarische sowie Sach- und Fachtexte, einzubinden und das Textverstehen zu überprüfen. Denn, und das hat diese Untersuchung aufzeigen können, das Passiv an sich mit seinen syntaktischen Eigenheiten scheint die hier untersuchten Viertklässler mit DaZ nicht vor besondere Herausforderungen zu stellen, zumindest nicht auf der Satzebene mit alltagsbezogenem Vokabular.

Interview

Julia Heuer

Im Gespräch mit Betül Durmaz und Aygen-Sibel Çelik

Aygen-Sibel Çelik hat sich bereits während ihres Germanistik-Studiums dem Thema ›Interkulturalität‹ gewidmet. Ihre damalige Auseinandersetzung mit dem Türkeibild in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur hat sie schließlich motiviert, eigene und vor allem ›bessere‹ Bücher zu diesem Thema zu schreiben. Während das Kinderbuch *Sinan und Felix* (2007) die Freundschaft der beiden türkisch- bzw. deutschstämmigen Protagonisten in den Vordergrund stellt und der Leser ohne große Mühe einige türkische Wörter und Wendungen samt korrekter Aussprache lernen kann, erfährt das Leben türkischstämmiger Kinder und Jugendlicher in Deutschland in *Seidenhaar* (2007), *Seidenweg – Sinems Entscheidung* (2012) sowie *Alle gegen Esra* (2010) eine deutlich stärkere Problematisierung. So wird die Drittklässlerin Esra von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ausgegrenzt und gemobbt, weil sie irgendwie anders ist und immer nur lange Kleidung trägt. Als sie zudem an einem Ausflug der gesamten Klasse ins Freibad nicht teilnehmen darf, scheinen die Vorurteile sowohl ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler als auch ihrer Lehrerinnen und Lehrer bestätigt: Esras Eltern stammen aus der Türkei, daher wird ihr vieles verboten. Dass dies jedoch nicht der wahre Grund für Esras Verhalten ist, findet erst ihre Mitschülerin Funda durch einen Zufall heraus. In Wirklichkeit verbirgt Esra ihren Körper nicht etwa, weil sie Türkin ist und ihre Eltern dies von ihr erwarteten, sondern weil ein Feuermal Teile ihres Körpers bedeckt.¹ Auch *Seidenhaar* und *Seidenweg* beschäftigen sich mit Klischees und Stereotypisierungen, denen sich türkische Migrantinnen und Migranten in Deutschland ausgesetzt sehen. Dabei ist es in *Seidenhaar* noch Sinem selbst, die Protagonistin der beiden Romane, die lernen muss, den Wunsch einer Mitschülerin, ein Kopftuch zu tragen, zu akzeptieren. Im Folgeband *Seidenweg* tritt das Thema ›Integration‹ noch deutlich stärker in den Vordergrund, erzählt sowohl aus Sinems Perspektive als

1 *Alle gegen Esra* ist in der Reihe ›Was hättest du getan?‹ des Arena Verlages erschienen. In den Büchern dieser Reihe kann der Leser/die Leserin selbst entscheiden, wie die Geschichte ausgehen soll. In *Alle gegen Esra* gibt es zwei Möglichkeiten: Bei der ersten behält Funda Esras Geheimnis für sich, hilft ihr aber auch nicht; bei der zweiten sucht Funda das Gespräch mit ihrer Mitschülerin und freundet sich schließlich mit ihr an.

auch aus der ihres Vaters. Täglich bekommen beide die Ressentiments ihrer Mitbürger deutlich zu spüren – besonders Sinem, die von einem offenbar ›türkenfeindlichen‹ Deutschlehrer ungerecht behandelt wird. Alle drei Romane können gelesen werden als ein Plädoyer für die Akzeptanz des Anderen und ein gleichberechtigtes Miteinander.

Betül Durmaz ist Lehrerin an einer Förderschule in Gelsenkirchen sowie an einer inklusiven Grundschule. In ihrem Buch *Döner, Machos und Migranten* schildert sie eindrücklich die Biographie ihrer Eltern, die zu Beginn der 1970er Jahre als ›Gastarbeiter der ersten Generation‹ nach Deutschland kamen, sowie ihre eigene Kindheit und Jugend und ihren beruflichen Werdegang von der Flugbegleiterin zur Lehrerin. Den Hauptteil des Buches umfassen zwölf zum Teil äußerst dramatische Geschichten einiger ihrer Schülerinnen und Schüler. Hier beschreibt sie ihre Erfahrungen mit Gewalt in den Familien, der Vernachlässigung oder unverhältnismäßigen Kontrolle von Kindern und mit arrangierten Eheschließungen. Da war zum Beispiel Baker, dem es offenbar an Aufmerksamkeit und Liebe fehlte, der aber aufgrund seiner Verhaltensauffälligkeiten massiv den Unterricht störte. Es stellte sich heraus, dass seine Geschwister und er schwere Misshandlungen durch den Vater zu erdulden hatten. In einigen dieser Geschichten verleiht Durmaz ihrer Einstellung gegenüber strenggläubigen muslimischen Familien deutlich Ausdruck, beispielsweise wenn es um das Thema Fasten geht. Sie berichtet von ihrer ehemaligen Schülerin Zabrin, die sich während des Ramadan kaum auf den Unterricht konzentrieren konnte. Und sie merkt an: »Es kostet mich stets große Überwindung, während des Ramadan nicht direkt auszusprechen, was ich davon halte. [...] Würde ich den Eltern sagen, dass ich es für Schüler unzumutbar finde, müsste ich mit massiven Angriffen rechnen. Wer sich in die religiösen Angelegenheiten einer streng muslimischen Familie einmischt, begibt sich auf dünnes Eis. Damit würde ich das ohnehin schon geringe Vertrauen der streng religiösen Muslime verspielen.«² Um jedoch zu zeigen, dass sich längst nicht nur Kinder und Jugendliche aus eingewanderten, sondern auch aus deutschen Familien bisweilen problematisch verhielten, portraitiert Betül Durmaz ihre Schülerin Laura, deren zerrüttetes Elternhaus und die augenscheinliche Affinität des Mädchens zu älteren Männern. Doch auch an einer Erfolgsgeschichte fehlt es nicht: Aufgrund ihres Ehrgeizes und einem kooperierenden Elternhaus gelang Hivda der Wechsel von der Förderschule auf die Hauptschule, bei Erscheinen des Buches war gerade ein weiterer Schulwechsel auf die Gesamtschule geplant – Hivda wollte seinerzeit Lehrerin werden.

2 Betül Durmaz, *Döner, Machos und Migranten*. Mein zartbitteres Lehrerleben, 2. Aufl. Freiburg i.Br. 2009, S. 115.

Auf Durmaz' Buch folgte die TV-Dokumentation *Hart und herzlich – Eine türkische Lehrerin gibt nicht auf*, die 2011 mit dem renommierten Civic-Medienpreis ausgezeichnet wurde. Im selben Jahr war Durmaz zudem nominiert für den Quadriga-Preis, dessen Verleihung in diesem Jahr jedoch aufgrund der umstrittenen Nominierung Wladimir Putins komplett ausgesetzt wurde.

Die Interviews³

Interview mit Aygen-Sibel Çelik

J. Heuer: Frau Çelik, was hat Sie dazu bewegt, das Thema Interkulturalität in ihren Kinder- und Jugendbüchern aufzugreifen?

A.-S. Çelik: Zum einen hat das etwas mit meiner eigenen Lebensgeschichte zu tun. Ich bin mit anderthalb Jahren mit meinen Eltern nach Deutschland gezogen und bin hier aufgewachsen. Mit 15 Jahren bin ich für einige Zeit zurück nach Istanbul gegangen, habe dort die Schule besucht und mein Studium in Germanistik begonnen. Ich hatte also die Möglichkeit, meinen Blickwinkel häufig zu ändern, meine eigenen Vorurteile zu hinterfragen, und wurde auch selbst immer wieder mit neuen Vorurteilen konfrontiert – je nachdem, wo ich gerade war. Das ist dann zu meinem Thema geworden. Andererseits habe ich schon als Kind gewusst, dass ich irgendetwas für oder mit Kindern machen möchte. Mein Berufswunsch hat sich zwar häufig gewandelt, aber dass es etwas mit Kindern zu tun haben sollte, das war klar. Außerdem war das Schreiben immer etwas, das mich begleitet hat, aber nie so, dass ich dachte, daraus könnte ich einen Beruf machen. Trotzdem hatte ich mit dem Schreiben immer zu tun, das Leben hat mich irgendwie dahin gebracht: Ich habe Germanistik studiert und für Zeitungen und Zeitschriften gearbeitet. Allerdings war irgendwann der Punkt erreicht, an dem ich gesagt habe, das ist es alles nicht, aber das Schreiben macht mir Spaß. Daraufhin entstand die Idee, für Kinder und Jugendliche zu schreiben. Und das war es dann! Darauf hatte ich gewartet, da hat dann alles gestimmt. Während meines Studiums in Frankfurt mit dem Schwerpunkt Kinder- und Jugendbuchforschung – das war damals der erste Schritt in die richtige Richtung – hatte ich mich schon mit dem Thema ›Interkulturalität‹ auseinandergesetzt. Meine Magisterarbeit hatte den Titel »Das Türkeibild in der deutschsprachigen Kinderliteratur« – und diese Arbeit hat mich damals so frustriert, dass ich dachte, ich werde mich nie wieder mit diesem Thema beschäftigen, denn die Bücher, die ich mir angeschaut hatte, waren fast alle vollkommen einseitig und vorurteilsbehaftet. Als ich aber die Entscheidung getroffen hatte, selbst

3 Die Interviews wurden im September 2013 durchgeführt.

für Kinder und Jugendliche zu schreiben – da konnte ich dann doch nicht anders. Meine eigenen Erfahrungen haben mich quasi dazu gedrängt. Ich wollte versuchen, es anders zu machen.

J. Heuer: Was hat Sie gestört an den Büchern, die Sie sich für Ihre Magisterarbeit angeschaut haben und was wollten Sie selbst in Ihren Büchern anders machen?

A.-S. Çelik: Wenn in diesen Büchern überhaupt ein fremdes Kind, zum Beispiel aus der Türkei oder aus einem anderen islamischen Land, vorkam, dann war es ein Objekt, das erklärt werden musste, damit die anderen gnädigerweise Verständnis für seine Andersartigkeit entwickelten. Die Zielgruppe war dabei das deutsche, nicht das fremde Kind. Man muss sich einmal vorstellen, wie das ist, wenn man so etwas über sich liest, selbst aber nie zu den Angesprochenen gehört. Das hat mich sehr gestört. Ich fand aber auch nicht gut, was und wie erzählt wurde. Entweder gab es die Netten, die sich mit einem mitleidvollen Blick oder einer mitleidvollen Geste des Fremden angenommen haben, nach dem Motto ›Jetzt bekommst du auch Weihnachtsgeschenke, du Armer, bei euch gibt es das ja nicht.‹ Oder es wurde behauptet, dass diese anderen überhaupt nicht über ihre Zukunft bestimmen könnten, dass sie zwischen den Stühlen säßen, dass Mädchen gerade in islamischen Ländern unterdrückt würden und so weiter. Es war immer dieser sehr einseitige Blick – auch auf die Türkei. Immer hieß es, das Land sei sehr rückständig und überhaupt sehr problematisch. Es kamen zwar auch deutsche Protagonisten mit Problemen vor, die blieben aber trotz allem immer das Subjekt. Deswegen geht es mir darum, Bücher zu schreiben, in denen sich die Figuren auf gleicher Ebene begegnen – egal, wo sie herkommen.

J. Heuer: Welche Leserschaft haben Sie vor Augen, wenn Sie Ihre Bücher schreiben?

A.-S. Çelik: Es geht mir darum, dass alle angesprochen werden. Ich picke mir nicht nur die ›Migrantenkinder‹ heraus und sage, die Bücher sind für euch, sondern meine Bücher sind für die jungen Leser dieser Gesellschaft und spiegeln ihren Alltag wider.

J. Heuer: Das Gefühl, nicht dazuzugehören, bleibt aber dennoch Thema in ihren Büchern. Glauben Sie, mit Hilfe von Literatur lassen sich Vorurteile überwinden und Toleranz fördern?

A.-S. Çelik: Toleranz halte ich hier für einen problematischen Begriff, denn toleriert zu werden, ist doch das Mindeste, darum kann es gar nicht gehen – wenn, dann müssen wir über Akzeptanz sprechen. Ich denke, Geschichten sind eines der besten Mittel, sich in andere Menschen hineinzufühlen – und was liegt da näher, als mit Hilfe der Literatur genau diesen Weg zu beschreiten? Ich glaube, auf diese Weise kann man am ehesten einen Blick für den

Anderen gewinnen. Tiefer in einen Menschen hineinschauen kann man nicht, deswegen habe ich diesen Weg gewählt.

J. Heuer: Sie lesen aus Ihren Büchern auch häufig in Schulen vor. Welche Rückmeldungen von Seiten der Schülerinnen und Schüler erhalten Sie dort?

A.-S. Çelik: Ich nehme *Sinan und Felix* als Beispiel. In diesem Buch geht es um Sprachen, um mehrsprachig aufwachsende Kinder. Diese Lesungen gestalte ich sehr interaktiv, das heißt die Kinder können mitraten und ihre Erfahrungen einbringen, erzählen, welche Sprachen sie sprechen und so weiter. Ich stelle das von Anfang an in einen ganz positiven Rahmen – und die Kinder sind begeistert und machen mit. Mir ist es wichtig, das Ganze umzudrehen: Man muss sich nicht wegen einer anderen Sprache verstecken, sondern alle sollen wahrnehmen, dass Mehrsprachigkeit ein Vorteil ist. Denn leider wird es in den Schulen oft so dargestellt und auch gelebt, dass dies ein Defizit sei oder ein Hindernis auf dem Weg, die deutsche Sprache zu erlernen. Dabei ist doch das Gegenteil der Fall. In meinen Lesungen zu *Sinan und Felix* erlebe ich, dass die Kinder, die Türkisch können, aufspringen und überhaupt nicht mehr zurückzuhalten sind. Auf einer meiner ersten Lesungen war es so, dass ein Junge aufgestanden ist und gesagt hat, er könne auf Türkisch bis hundert zählen – und dann fing er an. Von den Lehrern höre ich in solchen Situationen oft, so würden sie das Kind gar nicht kennen, weil es sonst gar nicht sprechen oder sich melden würde. Mit so einer Haltungsänderung kann man sehr viel bewirken.

J. Heuer: *Sinan und Felix* vermittelt Kindern einen kleinen Eindruck des Türkischen, am Ende von *Seidenhaar* findet sich ein Glossar zu verschiedenen Begriffen aus der türkischen bzw. muslimischen Kultur. Inwiefern geht es Ihnen auch darum, mit Hilfe Ihrer Bücher Wissen über die türkische Kultur zu vermitteln, um Missverständnisse und Klischees aufzuklären?

A.-S. Çelik: Man kommt leider nicht darum herum. Mir wäre es lieber, ich müsste kein Glossar anfügen. Einerseits war es von der Verlagsseite eine Forderung, andererseits kann man die vielen neuen Dinge, die Sinem im Laufe der Geschichte entdeckt, gar nicht in dem Buch erklären. Es ist nicht so, dass ich unbedingt Wissen vermitteln möchte, aber man kommt nicht umhin. In der Geschichte fallen Begriffe, die einfach erklärt werden müssen, weil ich sie bei Kindern und Jugendlichen nicht voraussetzen kann. Aber eigentlich geht es mir um die Menschen, um das, was sie fühlen und empfinden, allerdings gehört ein gewisser Rahmen einfach dazu.

J. Heuer: Kommen wir auf die Fortsetzung von *Seidenhaar* zu sprechen. In *Seidenweg* denkt die Protagonistin Sinem darüber nach, im Anschluss an das Abitur zumindest für eine Zeit in der Türkei zu leben, so wie zwei ihrer Freundinnen, die es in Deutschland nicht mehr ausgehalten haben. Man könnte meinen, dies sei ein pessimistischer Schluss, oder?

A.-S. Çelik: In diesem Buch war es mir ganz wichtig zu zeigen, was eigentlich diese ganzen Integrations-Debatten, die immer wieder aufkommen, mit einem machen. Wie nimmt man es eigentlich wahr, wenn man andere so über sich reden hört? Was passiert da mit einem? Ich bin da ja auch selbst betroffen und ich wollte zeigen, wie wütend, wie machtlos und ohnmächtig man sich fühlt, weil man dagegen rein gar nichts tun kann. Der Schluss von *Seidenweg* erscheint vielleicht pessimistisch. Aber im Grunde wollte ich damit deutlich machen, dass es verschiedene Optionen gibt – auch die, zu sagen, das mache ich nicht mehr mit. Da gibt es keine Tabus – und das, wo man sich zu Hause fühlt, kann einem keiner nehmen, denn man gehört nun einmal zu beiden Kulturen. Sinem entscheidet sich dazu, sich ein anderes Leben zumindest einmal anzugucken – und sie lässt sich diese Möglichkeit auch nicht von einem Deutschlehrer nehmen, der sie ausschließt und ungerecht behandelt. Insofern denke ich, es ist eigentlich ein optimistischer Schluss. Im Übrigen gibt es für diesen Deutschlehrer ein reales Vorbild: Nach einer Lesung kam eine Deutschlehrerin auf mich zu, war begeistert, wollte mein Buch bestellen und sagte dann aber plötzlich, es sei doch irgendwo schon ein Problem, dass wir uns immer wieder mit diesem Fremden auseinandersetzen müssten. Ich habe sie dann gefragt, wie sie das meine. Man muss sich doch immer auf eine gewisse Art mit dem Fremden auseinandersetzen, weil wir alle anders sind. Darauf antwortete sie mir: »Nein, wir hatten in Deutschland schon einmal fast einen Punkt erreicht, an dem wir keine Unterschiede mehr hatten.« Und diese Frau sitzt tagtäglich bei den Kindern in der Schule und macht Unterricht. Da kann man sich ja vorstellen, was sie für eine Haltung hat, wie sie den Kindern begegnet und wie es da zugehen muss. Es sind also wahre Gefühle, die ich da beschreibe. Aber abgesehen davon, muss man sich das mal vorstellen: Man lebt in einem Land, man fühlt sich wohl, man lebt seinen Alltag – und immer wieder muss man sich rechtfertigen – und das nervt. Es geht ja nicht darum, sich anzubiedern, denn man gehört ja längst dazu! Dann heißt es immer, »die integrieren sich nicht«, aber die meisten, wenn man mal wirklich gucken würde, sind längst »integriert«, – ich finde diesen Begriff im Übrigen total daneben – sie leben ihr Leben »ganz normal«. Der einzige Unterschied ist, dass diese Menschen mehr haben als andere: Sie haben zwei oder mehr Sprachen, sie kennen sich in zwei Kulturen und in zwei Religionen aus – aber das ist doch ein Vorteil und kein Nachteil. Deutschland würde von diesen Menschen nur profitieren, würde man sie aufrichtig annehmen, ihnen das Gefühl geben, sie gehörten dazu. Stattdessen muss man sich als Betroffener immer wieder erklären, »ja, ich kann so gut Deutsch, weil...« Dabei möchte man doch nur ganz normal wahrgenommen werden. Dieses ewige Ausgegrenztsein erschöpft schon sehr. Und dann stelle ich mir vor, wie das für die Jugendlichen sein muss, wenn sie ständig diese Botschaft bekommen. Deswegen wollte ich in *Seidenweg* zeigen, dass man

auch anderswo – vielleicht viel besser – leben kann, es muss ja gar nicht die Türkei sein – und wenn man merkt, es geht nicht, dann kann man auch wieder zurückkommen.

J. Heuer: Das ist nicht der typische Schluss eines Jugendromans, an dessen Ende alles gut wird...

A.-S. Çelik: Denn es gibt in der Wirklichkeit bisher keine Lösung. Es ist leider noch nicht so, dass man akzeptiert wäre, es hat sich nicht viel verändert. Deswegen kann ich in meinem Buch keine heile Welt zeigen. Man kann sich nur seine persönliche heile Welt schaffen, muss selbst über den Dingen stehen.

J. Heuer: Unser Interview neigt sich dem Ende. Haben Sie abschließend noch etwas auf dem Herzen? Wenn Sie möchten, haben Sie das letzte Wort.

A.-S. Çelik: Ich habe immer kritisiert, dass, wenn in der Kinder- und Jugendliteratur über Migranten geschrieben wird, dies immer nur im Zusammenhang mit Problemen geschieht. Das Ziel müsste sein, nicht mehr bloß über Probleme zu reden. Meine Hoffnung ist, dass der Hintergrund einer Figur irgendwann gar nicht mehr erwähnt oder thematisiert werden muss, so wie ich das in *Makellos ab Mitternacht* versucht habe. Zwar trägt die Protagonistin den türkischen Vornamen Seçil, ihre Herkunft ist jedoch kein Thema. Und da müssen wir hinkommen. Wenn alle ganz normal behandelt würden und der Fremde nicht mehr als eine Alibi-Figur auftaucht oder als etwas, das erklärt werden muss, dann hätten wir schon Einiges erreicht.

Interview mit Betül Durmaz

J. Heuer: Frau Durmaz, das Interesse an Ihrer Person und an Ihrem Buch ist nach wie vor groß. Hat Sie diese Aufmerksamkeit zu Anfang überrascht?

B. Durmaz: Absolut. Damit hatte ich überhaupt nicht gerechnet, denn ich musste zu meinem Buch ja erst überredet werden, das wollte ich eigentlich gar nicht schreiben. Ich hatte damals der *taz* ein Interview zum Thema ›Rütlichule‹ gegeben und daraufhin kam der Herder-Verlag auf mich zu und sagte zu mir, ich sei als türkischstämmige Lehrerin an einer ›Brennpunktschule‹ so exotisch und etwas ganz Besonderes, ich solle darüber schreiben. Ich empfand das eigentlich nicht so, denn es ist mein Beruf und meine deutschen Kollegen machen ihren Job auch toll. Außerdem hatte ich große Zweifel, ob so ein Buch überhaupt jemand lesen würde. Und nun wundere ich mich, dass ich als Gesprächspartnerin gefragt bin, in Talkshows sitze und meine Meinung von Interesse ist. Natürlich habe ich etwas zu erzählen und natürlich habe ich auch ein gesellschaftliches Anliegen, diese Plattform nutze ich ja auch – aber es hat mich trotz allem sehr überrascht.

J. Heuer: Warum haben Sie das Buch dann doch geschrieben? Warum wollten Sie die Geschichten Ihrer Schüler erzählen?

B. Durmaz: Ich habe das in erster Linie als eine neue Herausforderung betrachtet.

J. Heuer: Für wen haben Sie das Buch geschrieben? Hatten Sie eine bestimmte Leserschaft vor Augen?

B. Durmaz: Nein, gar nicht. Ich hatte ja die Sorge, es würde ohnehin niemand lesen.

J. Heuer: Warum haben Sie sich, nachdem Sie schon viele Jahre als Flugbegleiterin gearbeitet haben, dazu entschieden, Lehrerin zu werden?

B. Durmaz: Ich wollte diesen Job als Flugbegleiterin nicht für immer machen und irgendwann hat sich bei mir der Kinderwunsch eingestellt. Deswegen habe ich überlegt, was ich kann und was mir liegt. Da ich gut mit Kindern konnte, lag der Lehrerberuf nahe und Sonderpädagogen wurden damals gesucht, also habe ich mich für dieses Studium entschieden.

J. Heuer: Warum gibt es Ihrer Meinung nach so wenige Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund?

B. Durmaz: Das liegt zum einen an den strukturellen Rahmenbedingungen. Ich nehme die Sonderpädagogik als Beispiel. Da liegt der Numerus Clausus bei 1,3 – und wer schafft schon ein Abitur von 1,3? Und derjenige, der es schafft, studiert mit Sicherheit nicht Sonderpädagogik, sondern wird Arzt oder etwas anderes mit mehr Prestige. Denn der Beruf des Lehrers ist in der Türkei nicht sonderlich anerkannt. Und die Verdienstmöglichkeiten sind ja nicht schlecht, aber es ist alles überschaubar. Selbst mein Vater hätte es lieber gesehen, wenn ich Richterin oder Ärztin geworden wäre, aber doch nicht Lehrerin – und dann auch noch für Kinder mit Förderbedarf.

J. Heuer: Sehen Sie denn eine Möglichkeit, den Beruf aufzuwerten, um den Anteil an Migranten steigern zu können?

B. Durmaz: Man müsste viel häufiger zeigen, was wir tagtäglich in den Schulen leisten. Auch in Deutschland bekommen Lehrer ja nicht so viel Anerkennung. Die ganze Nation macht nach wie vor Witze über Lehrer, aber ich kenne keinen, der nicht selbst Lehrer ist, der mit mir tauschen würde.

J. Heuer: Welchen Stellenwert hat Bildung für Sie?

B. Durmaz: Bildung hat für mich einen ganz hohen Stellenwert. Ohne Bildung – wo kämen wir denn da hin? Schauen Sie sich die Länder in der zweiten, dritten Welt an. Wenn ich dort die Kinder sehe – in ihnen steckt so viel Potenzial, das man fördern müsste. Es hat jedes Kind ein Anrecht auf Bildung! Und natürlich liegt mir dieses Thema als Pädagogen total am Herzen.

J. Heuer: Warum scheitern Ihrer Ansicht nach so viele Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien am deutschen Schulsystem? Worin sehen Sie die Ursachen hierfür?

B. Durmaz: Das hat etwas mit der sozialen Herkunft zu tun. Wir müssen zunächst einmal klar sagen, über welche Menschen wir hier sprechen. Wir sprechen nicht über den Sohn eines libanesischen Arztes, über meinen Sohn oder die Tochter einer türkischen Rechtsanwältin. Man muss sehen, welche Menschen nach Deutschland ausgewandert sind. Das waren Menschen aus kulturellen Agrargesellschaften, die lange die Erfahrung gemacht haben, dass Geld verdienen ohne Bildung möglich war. Ein junger Mann mit 18 Jahren wurde verheiratet oder hat geheiratet, musste dann eine Familie versorgen und das funktionierte. Aber mit dem Einbruch des Arbeitsmarktes für Minderqualifizierte waren das dann natürlich die Verlierer. Und wer nicht die Einsicht hat, etwas für seine Bildung tun zu müssen, um dann auch ökonomisch besser dazustehen, der bleibt der Verlierer bei dieser Entwicklung.

J. Heuer: Sehen Sie auch Versäumnisse in der Bildungspolitik?

B. Durmaz: Auf jeden Fall! Es wurde damals nicht damit gerechnet, dass auch die Kinder der ›Gastarbeiter‹ nach Deutschland kommen und hierbleiben. Das Curriculum hat diese Kinder ja gar nicht mit bedacht und auch gar nicht vorgesehen, dass auf die Bedürfnisse von Migrantenkindern anders eingegangen werden muss. Die wurden zum Teil ja wirklich in Migrantenklassen gesteckt.

J. Heuer: In Cem Özdemirs Buch *Mitten in Deutschland* wird Ihre Biographie als »deutsch-türkische Erfolgsgeschichte« gefeiert. Was war bei Ihnen und Ihrem Bruder anders? Warum sind Sie beide nicht gescheitert?

B. Durmaz: Unsere Eltern haben sehr viel Wert auf Bildung gelegt, sie kommen ja auch aus der türkischen Mittelschicht. Ihnen hat es immer viel bedeutet, dass wir ganz viel lernen. Sie haben immer gesagt, »schaut euch an, wie wir unsere Brötchen verdienen«. Deswegen mussten wir in den Ferien immer mit in die Fabrik und dort arbeiten. Meine Eltern haben montiert, lackiert, geschraubt, geschweißt, also all die niedrigen Arbeiten gemacht, die kaum jemand machen wollte – mein Bruder und ich auch nicht. Außerdem sind wir nicht in einem gettoisierten Stadtteil groß geworden und haben hier den Kindergarten besucht. Wir hatten deutsche Nachbarn und deutsche Freunde. Unser Vorteil war aber auch, dass wir sehr früh nach Deutschland gekommen sind. Ein Kind, das vielleicht schon 13 oder 14 Jahre alt war, das kam in eine ›Ausländerklasse‹ und konnte deswegen kein Abitur machen. Außerdem hatten wir das Glück, dass mein Vater so fußballbegeistert war und direkt in diese ganze Vereinsmeierei eingestiegen ist, meine Mutter war im Turnverein. Aber die Integration war auch damals sehr einseitig. Meine Eltern waren sehr offen, haben Weihnachten gefeiert, wir hatten ja sogar ei-

nen Tannenbaum, was unsere türkischen Freunde überhaupt nicht verstanden haben. Wir fanden das einfach schön. Aber für unsere türkische Kultur hat sich niemand interessiert.

J. Heuer: Warum hatte es die Generation Ihrer Eltern leichter, in Deutschland anzukommen, als die folgenden Generationen?

B. Durmaz: Die Grundvoraussetzungen für Integration sind Sprache, Bildung, aber vor allem Arbeit. Die erste Generation, die hierhergekommen ist, hatte Arbeit. Das heißt, sie konnte am gesellschaftlichen Leben partizipieren. Aber durch den Einbruch auf dem Arbeitsmarkt im Niedriglohnsektor fehlt diese Möglichkeit heute. Und was bleibt dir dann? Es bleiben Religion und Tradition. Die Menschen ziehen sich immer mehr zurück, das ist ein Teufelskreis. Sie können das weltweit beobachten, das ist nicht nur in Deutschland so. Meine Eltern konnten damals auch kein Deutsch, aber waren trotzdem besser integriert als die zweite und die dritte Generation. Die Frauen der ersten Generation türkischer ›Gastarbeiterinnen‹ haben damals ja sogar bewusst ihr Kopftuch abgelegt.

J. Heuer: Sprechen wir wieder über die Gegenwart. Welche Maßnahmen müssten von Seiten der Bildungspolitik ergriffen werden, um die Situation insbesondere von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem zu verbessern?

B. Durmaz: Da gibt es ganz viele! Zum Beispiel müsste es eine Frühförderung von Geburt an für alle problematischen Familien geben – nicht nur für die Migrantenfamilien. Wir haben ja ein Milieuproblem, ein soziales Problem. Es ist eben so: Wir müssen in der Schule all das kompensieren, was in den ersten sechs Lebensjahren in den Familien versäumt wurde. Ein Mittelstandskind kommt mit 2.000 Vorlesestunden in die Grundschule. Ich bekomme aber Sinti-Kinder oder deutsche Kinder aus dem unteren sozialen Milieu in die Klasse, die noch nie einen Stift oder einen Bauklotz in der Hand hatten. Schule soll das dann kompensieren, aber das kann sie nicht. Deswegen wäre der richtige Schritt der verpflichtende Kindergarten für alle problematischen Familien, es muss mehr Wert auf Sprachförderung gelegt werden und es muss die Qualität der Erzieher-Ausbildung verbessert werden. Deutschland ist eines der ganz wenigen Länder in Europa, in dem die Erzieher nicht mit einem Hochschulstudium auf ihre Tätigkeit vorbereitet werden. Es wird viel zu wenig in die Qualität der Erzieher investiert, sondern immer nur in die Quantität. Die Klassenstärken werden immer größer. Ich habe angefangen mit 12 Kindern in der Klasse, mittlerweile dürfen wir 21 unterrichten, das ist schier unmöglich. Die Klassen werden größer, aber jedes Kind hat ein Recht auf individuelle Förderung, das ist nicht leistbar. Es ist für mich unverständlich, warum eine Problemschule in einem Problemviertel keinen

Einfluss auf den Personalschlüssel hat. Wir in Gelsenkirchen sind genauso ausgestattet wie eine Dorfschule in Münster – das ist nicht richtig!

J. Heuer: Bleiben wir bei dem Stichwort ›Kindergarten‹. Sie plädieren seit Jahren für eine Kindergartenpflicht. Warum?

B. Durmaz: Weil man im Kindergarten die Sprache spielend lernt. Nach dem sechsten Lebensjahr muss eine Sprache gelernt werden wie eine Fremdsprache, davor fällt es den Kindern ganz leicht. Außerdem wird das soziale Miteinander gefördert. Kinder im Kindergartenalter haben ja überhaupt keine Ressentiments und würden nie sagen »Iihh, das ist ein Deutscher!« oder »Iihh, das ist ein Libanese!« Wer als Kindergartenkind einen deutschen Freund hat, wird sich später niemals abwertend über Deutsche äußern.

J. Heuer: In einem anderen Interview haben Sie gesagt, bei dem Thema Inklusion werde sich »in die Tasche gelogen«. Wie haben Sie das damals gemeint?

B. Durmaz: Es ist ein Inklusionswunschtraum. Ich finde den Grundgedanken der Inklusion absolut richtig: Die Stärkeren fördern die Schwächeren, man profitiert voneinander. Aber wie sieht die Realität aus? Die Realität sieht so aus: Wir sind minimal doppelbesetzt. Wenn ich nicht da bin, steht die Kollegin alleine da, sollte sie erkrankt sein, schmeiße ich den gesamten Klassenunterricht. Das funktioniert in einer Klasse mit autistischen, mit geistig behinderten Kindern aber nicht. Wir studieren zwei Förderschwerpunkte – aber in dieser Schule bin ich auf einmal die Expertin für alles: für geistige Behinderungen, für Sprache, für körperliche Behinderungen, demnächst wahrscheinlich noch für Sehbehinderungen und so weiter. Das ist so, als würden Sie sich ein Bein brechen und damit zum Gynäkologen gehen, um dort um Hilfe zu bitten. Das geht so nicht. Es mangelt an qualifizierten Sonderpädagogen, es gibt keine einheitlichen Standards, keine Konzepte. Jede Schule ist auf sich gestellt. Es heißt immer, jedes Kind hat ein Recht auf individuelle Förderungen, was ich ja auch richtig finde, nur dann muss man auch die notwendigen Rahmenbedingungen schaffen. Wenn Inklusion gelingen soll, wenn wir erfolgreich sein wollen, dann muss investiert werden – und zwar vernünftig und durchdacht. Außerdem ist es doch so: Es gibt Kinder, die brauchen ihren Schonraum, denken Sie an autistische Kinder. Gleichzeitig muss man aber auch an die stärkeren Kindern denken, die haben auch ein Anrecht auf Förderung. Und momentan werden wir beiden nicht gerecht. Das finde ich einfach nicht fair.

J. Heuer: Sie dürfen Ihr Plädoyer gerne fortsetzen. Wenn Sie mögen, haben Sie das letzte Wort.

B. Durmaz: Was ich gerne noch ansprechen möchte, ist die Perspektivlosigkeit so vieler Familien. Viele von ihnen befinden sich in sehr prekären Situationen. Selbst wenn ich zu meinen Förderschülern sage, dass sie sich anstren-

gen sollen, bietet ihnen der Arbeitsmarkt ja doch keine Möglichkeiten. Ich glaube, wenn wir diesen Menschen keine Perspektive bieten und keine Arbeitsplätze für Minderbegabte schaffen, dann wird die Schere immer weiter auseinandergehen – und dann haben wir gesellschaftlich versagt. Außerdem plädiere ich dafür, zu fördern, aber auch zu fordern. Wir haben immer für alles sehr viel Verständnis – ich auch. Aber es muss Grenzen geben, denn dieses absolute Verständnis für alles führt im Grunde nur zu Verantwortungslosigkeit. Man darf den Menschen doch nicht die Verantwortung für ihr Leben abnehmen. Die Menschen, die immer mehr Toleranz fordern, auch in Bezug auf ihre Religion, sind meiner Meinung nach diejenigen, die selbst am wenigsten tolerant sind. Ich nenne noch ein Beispiel: Wir müssen in Gelsenkirchen eine Schule stemmen ohne Elternschaft und das kann kaum funktionieren. Ich musste am Gymnasium meines Sohnes einen Elternvertrag unterschreiben – die Eltern unserer Schüler erreichen wir nie. Entweder ist es ihnen egal oder sie sind mit der Erziehung überfordert oder sie sind so strenggläubig, dass sie Bildung ohnehin ablehnen und es überhaupt nicht für notwendig erachten, mit der Schule zu kooperieren. Diese Eltern müsste man mehr in die Pflicht nehmen können. Es müsste Maßnahmen geben, damit sie mit ins Boot geholt werden können.

J. Heuer: An welche Maßnahmen denken Sie dabei?

B. Durmaz: Wenn Eltern zum Beispiel nicht regelmäßig am Elternsprechtag erscheinen oder andere Termine ignorieren, und man ihnen 50 Euro vom Kindergeld abziehen würde – dann kämen die. Wir haben auch keine Möglichkeit, chronisches Schulschwänzen zu sanktionieren. Die Akten werden immer dicker, aber es passiert nichts. Und ich meine, das geht nur über finanzielle Sanktionen. Integration ist keine Einbahnstraße, auch wenn es sich banal anhört. Wir müssen fördern, aber auch fordern.

Die Autorinnen und Autoren

Christian Dawidowski, Prof. Dr. phil. habil., geb. 1971, Lehrstuhlinhaber für Literaturdidaktik an der Universität Osnabrück. Forschungsschwerpunkte: Interkultureller Literaturunterricht, Geschichte des Deutschunterrichts, Empirische Literaturdidaktik (Sozialisationsforschung), Literatur der Moderne und der Gegenwart. Ausgewählte Publikationen: Literarische Bildung in der heutigen Mediengesellschaft. Eine empirische Studie zur kultursoziologischen Leseforschung, Frankfurt a.M. 2009; (Hg. zus. mit Heinz Ludwig Arnold), Theater fürs 21. Jahrhundert, München 2004; (Hg. zus. mit Dieter Wrobel), Interkultureller Literaturunterricht, Hohengehren 2006; (Hg. zus. mit Hermann Korte), Literaturdidaktik empirisch. Aktuelle und historische Aspekte, Frankfurt a.M. 2009; (Hg. zus. mit Hermann Korte), Umbrüche, Literaturkanon und Literaturunterricht in Zeiten der Modernisierung: Die 1920er und die 1960er Jahre, Frankfurt a.M. 2009; (Hg. zus. mit Dieter Wrobel), Kritik und Kompetenz – Die Praxis des Literaturunterrichts im gesellschaftlichen Kontext, Baltmannsweiler 2013; (Hg. zus. mit Swantje Ehlers), Das Lesebuch als Bildungsmedium, Frankfurt a.M. 2013; (Hg.), Bildung durch Dichtung/Literarische Bildung. Bildungsdiskurse literaturvermittelnder Institutionen um 1900 und um 2000, Frankfurt a.M. 2013.

Selahattin Dilidüzgün, Dr. phil., geb. 1960, ist Professor für Türkisch (Lehramtsstudiengang), Türkischdidaktik und Kinder- und Jugendliteratur. Dekan der Pädagogischen Fakultät der Istanbul University. Autor und Herausgeber von Büchern und Aufsätzen zur Literaturdidaktik und Kinder- und Jugendliteratur, vor allem zur Rezeption der übersetzten deutschen Kinder- und Jugendliteratur, zuletzt: (zus. mit N. Tapan und H. Bilen), Ein Versuch mit türkischen Kindern aus verschiedenen Schulen, in: İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Yabancı Diller Eğitim Bölümü Dergisi II, 1998, S. 91–104; Präsentation eines fortlaufenden Forschungsprojekts: Einstellungen der türkischen Studierenden zu den Fremdsprachen – eine Bedürfnis- und Erwartungsanalyse, VII. Türkischer Germanistikkongress, 29.–31.3.2000, Hacettepe Universität; Çocuk Kitaplarında Yazınsal Nitelik, I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu – Sorunlar ve Çözüm Yolları, A.Ü., Eğitim Bilimleri Fak., ve Tömer Dil Öğretim Merkezi (hg.v. Sedat Sever), Ankara, Januar 2000, S. 253–267; Türkçe ve Edebiyat Öğretmenliği Eğitimi, Edebiyat Eğitimi Çalıştayı, 9.3.2002, Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Beyoğlu Şubesi, İstanbul 2002, S. 103–109; Eğitsel Bir Bakış Açısıyla Ömer Seyfettin ve ›Kaşağı‹, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 2005, Bd. 2, H. 1, S. 11–24; Zur kul-

turellen Dimension beim Rezipieren literarischer Texte, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 2007, Bd. 4, H. 2, S. 29–48.

Swantje Ehlers, Prof. (em.) Dr. phil. habil., von 1999 bis 2013 Inhaberin des Lehrstuhls für Literaturdidaktik an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Zuvor Lehrtätigkeiten in Tokyo, Kassel, Wien. Forschungsschwerpunkte: Literaturdidaktik, Lesen in der Erst- und Zweitsprache, historische Lesebuch- und Kanonforschung. Publikationen u.a.: Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache, Tübingen 1998; Der Umgang mit dem Lesebuch. Analyse – Kategorien – Arbeitsstrategien, Hohengehren 2003; (Hg.), Das Lesebuch. Zur Theorie und Praxis des Lesebuchs, Hohengehren 2003; Studienbuch zur Analyse und Didaktik literarischer Texte, Hohengehren 2010; (Hg.), Empirie und Schulbuch, Frankfurt a.M. 2010; (Hg. zus. mit Christian Dawidowski), Das Lesebuch als Bildungsmedium, Frankfurt a.M. 2013.

Julia Heuer, geb. 1984, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistik der Universität Osnabrück, Bereich Literaturdidaktik. Zuvor Studium der Fächer Deutsch und Geschichte für das Lehramt an Gymnasien und Erstes Staatsexamen. Zurzeit Promotionsprojekt zur Auswahlpraxis von Gegenwartsliteratur seit 1945. Publikationen (in Auswahl): »Ein Spiegel des Lebens«? – Ergänzungen und Korrekturen zu Lesebuch und Literaturdidaktik in den 1950er Jahren, in: Christian Dawidowski/Swantje Ehlers (Hg.), Organisation von Lehr- und Lernprozessen durch das Schulbuch (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, Bd. 68), Frankfurt a.M. 2013, S. 83–97; Nacktes Leben. »Corpus Delicti. Ein Prozess« im Literaturunterricht, in: Christian Dawidowski/Dieter Wrobel (Hg.), Kritik und Kompetenz – Die Praxis des Literaturunterrichts im gesellschaftlichen Kontext, Baltmannsweiler 2013, S. 187–209.

Anna Rebecca Hoffmann, geb. 1983, ist Promovendin in der literaturwissenschaftlichen Germanistik am International Graduate Centre for the Study of Culture an der Justus-Liebig-Universität Gießen sowie wissenschaftliche Mitarbeiterin in der germanistischen Literaturdidaktik Osnabrück. Letzte Publikationen: Die Strittmatter-Gedenkstätte »Der Laden« im Erinnerungskonflikt zwischen Verehren und Mahnen, in: Carsten Gansel/Matthias Braun (Hg.), Es geht um Erwin Strittmatter oder Vom Streit um die Erinnerung, Göttingen 2012, S. 39–57; Medienkompetenz und Medienkritik im Kontext neuer Medien, in: Christian Dawidowski/Dieter Wrobel (Hg.), Kritik und Kompetenz, Hohengehren 2013, S. 95–116; (zus. mit Christian Dawidowski), Literatur und Migration. Eine empirische Studie zum Stellenwert deutsch-türkischer Literatur bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, in: Michael Hof-

mann/Inga Pohlmeier (Hg.), *Deutsch-türkische und türkische Literatur. Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*, Würzburg 2013, S. 93–113; (zus. mit Julia Heuer), *Zum Stellenwert türkisch-deutscher Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht und bei Schüler/innen mit türkischem Migrationshintergrund*, in: Petra Josting/Caroline Roeder (Hg.), *Das ist bestimmt was Kulturelles – Eigenes und Fremdes in Kinder- und Jugendmedien*, München 2013, S. 189–199.

Michael Hofmann, geb. 1957, ist Professor für neuere deutsche Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik an der Universität Paderborn. Dissertation zur ›Ästhetik des Widerstands‹ von Peter Weiss, Habilitation zu Wielands *Versepen*; Lehrtätigkeit in Bonn, Nancy und Lüttich; Herausgeber des *Peter Weiss Jahrbuchs* (mit Arnd Beise) und des *Jahrbuchs ›Türkisch-deutsche Studien‹* (mit Şeyda Ozil und Yasemin Dayıoğlu-Yücel); Publikationen u.a.: *Schiller. Epoche – Werk – Wirkung*, München 2005; *Literaturgeschichte der Shoah*, Münster 2005; *Interkulturelle Literaturwissenschaft*, Paderborn 2006; (Hg. zus. mit Charis Goer), *Der Deutschen Morgenland. Bilder des Orients in der deutschen Literatur und Kultur 1770–1850*, Paderborn 2008; (Hg. zus. mit Michael Opitz), *Lexikon DDR-Literatur*, Stuttgart/Weimar 2009; *Drama – Grundlagen – Gattungsgeschichte – Perspektiven*, Paderborn 2013; *Deutsch-türkische Literaturwissenschaft*, Würzburg 2013; (zus. mit Julian Kanning), *Georg Büchner. Epoche – Werk – Wirkung*, München 2013.

Matthias Jakubanis, geb. 1984, studierte Germanistik, Sozialwissenschaften und Erziehungswissenschaften an der Universität Siegen und Political Science an der University of Manchester (UK). Erstes Staatsexamen für Gymnasien. Abgeschlossene Dissertation zum Thema ›Literarische Bildung und Migration‹ an der Universität Osnabrück. Promotionsstipendiat der Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS). Ab 2010 Mitarbeiter am Institut für Germanistik/Literaturdidaktik, Lehrtätigkeit und DFG-Projektarbeit. Seit 2014 Studienreferendar an einem nordrhein-westfälischen Gymnasium. Forschungsschwerpunkte: Empirische Sozialforschung, Lesesozialisation, Interkulturalität. Publikationen: *Migration und (kompetitives) Lesen. Perspektiven literarischer Bildungsforschung*, in: Christian Dawidowski (Hg.), *Bildung durch Dichtung. Literarische Bildung 1900–2000*, Frankfurt a.M. 2013, S. 269–280; *Völkisch-nationale Bestseller im Deutschunterricht. Kritikfähigkeit und historisches Lernen als Kompetenz*, in: Christian Dawidowski/Dieter Wrobel (Hg.), *Kritik und Kompetenz*, Hohengehren 2013, S. 131–146; *Interkulturelles Lernen und Literaturdidaktik*, in: Seyda Ozil/Michael Hofmann/Yasemin Dayıoğlu-Yücel (Hg.), *Türkisch-deutscher Kulturkontakt und Kulturtransfer. Kontroversen und Lernprozesse (Jahrbuch Türkisch-Deutsche Studien 2010, Bd. 1)*, Göttingen 2011, S. 209–220.

Manuel Junge, M.Ed., geb. 1985, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand am Institut für Germanistik der Universität Osnabrück; zuvor Lehrkraft bei interDaF e.V. am Herder-Institut der Universität Leipzig und DAAD-Sprachassistent an der Sultan Qaboos University (Maskat, Sultanat Oman); Studium der Germanistik und Geschichte an der Universität Osnabrück, von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Kassel und der Internationalen Entwicklungsstudien an der Wageningen University (Niederlande); Dissertationsprojekt: Der Islam im deutschen Lesebuch; Publikation: Das Afrika- und Afrikanerbild in den Texten der Adda Freifrau von Liliencron. Ein literaturhistorischer Beitrag zur kolonialen Fremdwahrnehmung im Deutschen Kaiserreich um 1900, in: Claudia Glunz/Thomas Schneider (Hg.), *Attitudes to War. Literatur und Film von Shakespeare bis Afghanistan (Krieg und Literatur/War and Literature XVII)*, Göttingen 2012, S. 41–58.

Marina Root, M.A., studierte Germanistik und Pädagogik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, absolvierte anschließend den Masterstudiengang ›Internationale Migration und Interkulturelle Beziehungen‹ am Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) und ist seit 2011 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Sprachdidaktik des Instituts für Germanistik der Universität Osnabrück. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind u.a. die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache, Zweitspracherwerb, Leseforschung, Sprachförderung im Fachunterricht, Textproduktion sowie Textverstehen. Sie ist Mitglied im Symposium Deutschdidaktik (SDD) und im Netzwerk Sprachbildung Osnabrück.

Benjamin Walter, M.Ed. (Germanistik, Gesundheitswissenschaften), geb. 1983, ist Doktorand am Lehrstuhl für Literaturdidaktik (Prof. Dr. Christian Dawidowski) am Institut für Germanistik der Universität Osnabrück; Promotionsthema: Zur Rezeption und Bedeutung deutsch-türkischer Literatur bei Jugendlichen mit Migrationsgeschichte. Promotionsstipendiat der Heinrich-Böll-Stiftung.