



Fremde Sprache – fremdes Ich

Unterrichtsmaterial zur deutsch-türkischen Literatur
Eine Handreichung für den Deutschunterricht

Impressum

Herausgeber

Senatsverwaltung für Bildung,
Jugend und Familie
Bernhard-Weiß-Straße 6
10178 Berlin

www.berlin.de/sen/bildung

Autorin

Sengül Bayrakli-Langer

Redaktion

Birgit Kölle
Gabriele Klussmann
Christiane Wagner

Titelfoto

Hans Scherhauser

Dieses Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Die Herausgeber behalten sich alle Rechte einschließlich Übersetzung, Nachdruck und Vervielfältigung des Werkes vor. Kein Teil des Werkes darf ohne ausdrückliche Genehmigung der Herausgeber in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Dieses Verbot gilt nicht für die Verwendung dieses Werkes für die Zwecke der Schule.

1. Auflage 2017

Inhalt

1	Didaktischer Kommentar	5
1.1	Zur Textauswahl – Warum Migrantenliteratur an Berliner Schulen?	5
1.2	Bezug zum Rahmenlehrplan und Kompetenzförderung	7
2	Unterrichtskonzept: Fremde Sprache – fremdes Ich?	7
2.1	Einstiegsmöglichkeiten	7
2.2	Emine Sevgi Özdamar – Identitätsfindung zwischen zwei Sprachen	11
2.2.1	Einführung zur Autorin und in die Thematik	11
2.2.2	<i>Die Brücke vom Goldenen Horn</i> – Wie lernt man eine neue Sprache in einem fremden Land?	12
2.2.3	<i>Mutterzunge</i> – Wie prägt der Verlust der Muttersprache die Identität?	16
2.3	Zafer Şenocak – Chancen der Zweisprachigkeit	20
2.3.1	Einführung zum Autor und in die Thematik	20
2.3.2	Die andere Sprache leben – Welches Verhältnis hat der Ich-Erzähler zur deutschen Sprache?	21
2.4	Feridun Zaimoğlu – Sprache als Mittel der Abgrenzung	25
2.4.1	Einführung zum Autor und in die Thematik	25
2.4.2	Warum schreibt Zaimoğlu ein Buch wie „Kanak Sprak“?	26
2.4.3	Fremd durch Sprache – Kann man sich durch Sprache abgrenzen?	28
2.4.4	„Kanak Sprak“ – eine neue Jugendsprache?	32
2.5	Lernprodukt – Talkshow	34
3	Zugänge in anderer medialer Form:	
	<i>Almanya – Willkommen in Deutschland!</i>	36
3.1	Die Figuren: Drei deutsch-türkische Biographien	37
3.2	Rollenspiel	41
4	Arbeitsblätter, Materialien und Quellen	44

1 Didaktischer Kommentar

1.1 Zur Textauswahl – Warum Migrant*innenliteratur an Berliner Schulen?

In der Berliner Schullandschaft gibt es Schulen mit einem Anteil von bis zu 98% Schülern¹ mit Migrationshintergrund, deswegen kann und sollte die Lebens- und Gedankenwelt dieser Schüler nicht ausgeklammert werden. In der vorgestellten Unterrichtsreihe für die Sekundarstufe II steht moderne Literatur von deutschsprachigen Autorinnen und Autoren mit deutsch-türkischem Migrationshintergrund im Mittelpunkt, deren Texte bisher nur wenig Berücksichtigung im Deutschunterricht gefunden haben. Das ist umso erstaunlicher für ein Bundesland wie Berlin, da moderner Literaturunterricht die Aufgabe hat, an die Lebenswelt der Schüler anzuknüpfen und sie durch die Beschäftigung mit entsprechenden Texten zur Reflexion anzuregen.

Hinzu kommt der Umstand, dass es vielen Schülern mit Migrationshintergrund nicht zuletzt auch aufgrund sprachlicher Barrieren schwerfällt, einen Zugang zu deutscher Literatur zu finden. Die Folge ist mitunter eine schwach ausgeprägte Lesekompetenz und ein wenig ausdifferenzierter Wortschatz, was zu einem weiteren Hemmnis wird, da inhaltliche Verknüpfungen nur bedingt erfasst werden können. Zum anderen aber sind den Schülern die in den Texten dargestellten Lebenswelten oft fremd, da sich ihre persönlichen Familiengeschichten teilweise noch immer erheblich von denjenigen deutscher Schüler unterscheiden. So haben die Schüler zwar beispielsweise eine ungefähre Vorstellung von der früheren DDR, können aber die damit einhergehenden Schwierigkeiten bezogen auf das Leben der Menschen in dieser Zeit nur schwer fassen. Es fehlen ihnen persönliche Berichte z.B. von Familienmitgliedern, was dazu führt, dass Leerstellen oder Andeutungen in den literarischen Texten nicht verstanden werden. Die Lehrkraft muss dann entsprechende Stellen gesondert erläutern oder einen Exkurs über geschichtliche und gesellschaftliche Zusammenhänge einflechten. Womit sie allerdings weniger das originär literarische Interesse und die Lesekompetenz ihrer Schüler fördern wird, als vielmehr schlimmstenfalls dafür sorgt, dass sich Schüler entmutigt fühlen, überhaupt in die Auseinandersetzung mit den Texten zu gehen. Soll dagegen primär die Lesemotivation im Auge behalten werden, ist es wichtig, den Schülern die Chance zu geben, auch ihre eigenen Lebenswelten und Erfahrungen in der Literatur wiederzufinden.

Das Thema Integration – hier vor allem Integration durch Sprache und Bildung – ist darüber hinaus in unserer Gesellschaft aktueller denn je. Seit den 90er Jahren versteht sich Deutschland immer mehr als Einwanderungsland. Eine Tendenz, die sich entsprechend auch in der gegenwärtigen deutschsprachigen Literatur abbildet. Um-

¹ Für einen besseren Lesefluss wird im Folgenden auf die Differenzierung der weiblichen und männlichen Suffixe verzichtet und ausschließlich die männliche Form benutzt. Gemeint sind jeweils beide Geschlechter.

so wichtiger ist es, dass sie im Sinne des interkulturellen Lernens auch Einzug in den Literaturunterricht hält.

Die in dem nachfolgenden Unterrichtskonzept ausgewählten Texte und Bearbeitungsaufträge sind darauf angelegt, in hohem Maße die Selbstreflexion der Schüler anzuregen. Mit vielen Figuren, Lebenszusammenhängen und Problemperspektiven werden sich die Schüler identifizieren können. In allen Texten wird dabei insbesondere immer wieder auch der Aspekt Sprache in den Fokus gerückt. Gerade für Schüler mit Migrationshintergrund spielt sowohl die Herkunftssprache der Eltern als auch die deutsche Sprache eine besondere Rolle für ihre Entwicklung, vielleicht schon allein darum, weil sie mit der Frage konfrontiert sind, welche der beiden Sprachen (oder vielleicht auch beide) sie für sich selbst als Muttersprache definieren und warum. Sprache wird an dieser Stelle daher aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet: Was verbindet man mit seiner Muttersprache, was in Abgrenzung dazu mit einer Fremdsprache? Wie lernt man eine Sprache in einem Land, in dem man sich womöglich noch immer als Fremder fühlt? Welchen Einfluss hat die neue Sprache auf die Identität? Kann man seine Muttersprache auch verlernen und wie wirkt sich das auf die Selbstwahrnehmung aus? Und letztendlich: Inwiefern kann Sprache auch ein Mittel sein, um sich von anderen bewusst zu distanzieren und sich von einer Gesellschaft abzugrenzen? Diese Fragen sollen im Rahmen dieses Unterrichtskonzeptes gemeinsam mit den Schülern beleuchtet und kritisch reflektiert werden. Einen visuellen und medialen Zugang bietet ergänzend zu den Texten dabei der Film *Almanya – Willkommen in Deutschland*, der viele Aspekte der Texte aufgreift, humorvoll darstellt und gleichzeitig zur Vertiefung der verschiedenen Fragestellungen anregt.

Zu bedenken bleibt schließlich, dass natürlich auch Schüler der Lerngruppe, die keinen Migrationshintergrund haben, von den Texten dieser Unterrichtsreihe profitieren: Sie werden zu einem Perspektivenwechsel angeregt und lernen, Verständnis für andere, auch vielleicht fremd erscheinende Lebenswelten und Biographien zu entwickeln. Auf diese Weise treffen unterschiedliche Weltwahrnehmungen und Kulturen im Klassenzimmer aufeinander, die reichlich Anlass zu intensivem Austausch bieten. Die Unterrichtserfahrungen haben gezeigt, dass Schüler ohne Migrationshintergrund oft Fragen an ihre Mitschüler mit anderen kulturellen Wurzeln haben, die durch den Anstoß der gemeinsam gelesenen literarischen Texte jetzt Raum finden können, ohne dass sie deplatziert erscheinen. Nicht zuletzt wurde die Arbeit mit den Texten dieser Unterrichtsreihe auch aus diesem Grund von den Schülern als sehr anregend und horizonterweiternd wahrgenommen. Ein toleranter Umgang mit den Sichtweisen des anderen und das gegenseitige Lernen voneinander haben sich dabei von besonderer Bedeutung nicht nur für diese Unterrichtsreihe gezeigt, sondern auch für die grundsätzliche Arbeitsatmosphäre in allen weiteren gemeinsamen Projekten.

1.2 Bezug zum Rahmenlehrplan und Kompetenzförderung

Die vorgestellte Unterrichtsreihe hat das Ziel, durch die Analyse von Texten, die sich mit verschiedenen Aspekten von Sprache auseinandersetzen, neben der Lesekompetenz insbesondere das Sprachbewusstsein und die Reflexion über Sprache zu fördern.

Der Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe² sieht für das 1. Kurshalbjahr im Bereich des domänenspezifischen Kompetenzerwerbs die Themen *Kommunikation* und *Entwicklung und Entwicklungstendenzen der deutschen Sprache* vor. Verwendung finden sollen hierbei sowohl literarische und pragmatische Texte als auch Texte anderer medialer Formen. Die Texte der hier vorgeschlagenen Autorinnen und Autoren erfüllen diese Vorgabe in idealer Weise, zumal, wenn sie mit dem Film *Almanya – Willkommen in Deutschland* verbunden werden. Ergänzend können weitere Auszüge aus Romanen oder autobiographische Texte hinzugezogen werden, die in dieser speziellen Reihe nicht genannt werden (z.B. Yade Kara – *Selam Berlin*, Melda Akbaş – *Mein Leben zwischen Moschee und Minirock*).

2 Unterrichtskonzept: Fremde Sprache – fremdes Ich?

2.1 Einstiegsmöglichkeiten

In Anpassung an die jeweilige Lerngruppe sind folgende Einstiege in die Thematik denkbar:

a) Muttersprache vs. Fremdsprache

Eine sehr schülerorientierte Möglichkeit des Einstiegs ist das gemeinsame Sammeln von Assoziationen zu den Begriffen *Muttersprache* und *Fremdsprache*. Diese zentralen Begriffe werden den Schülern in den Texten auf unterschiedliche Weise und in verschiedenen Kontexten begegnen. Die Autoren haben jeweils eigene Konzepte von Mutter- und Fremdsprache, ihre Biographien sind von *Sprache* geprägt, die weit mehr ist als bloßes Kommunikationsmittel.

Es bietet sich an, die Schüler zunächst notieren zu lassen, was sie selbst ganz individuell mit diesen beiden Begriffen verbinden. Sie sind diesen beiden Begriffen sicher oft genug begegnet, so dass der Denkanstoß auch bei ihnen weit über die Formulierung von Funktion und zweckmäßigem Gebrauch einer Sprache hinausgehen wird. Zur Visualisierung der unterschiedlichen Assoziationen können *Karten* beschrieben werden, mithilfe derer die Schüler zunächst ihre Ideen an der Tafel sammeln und

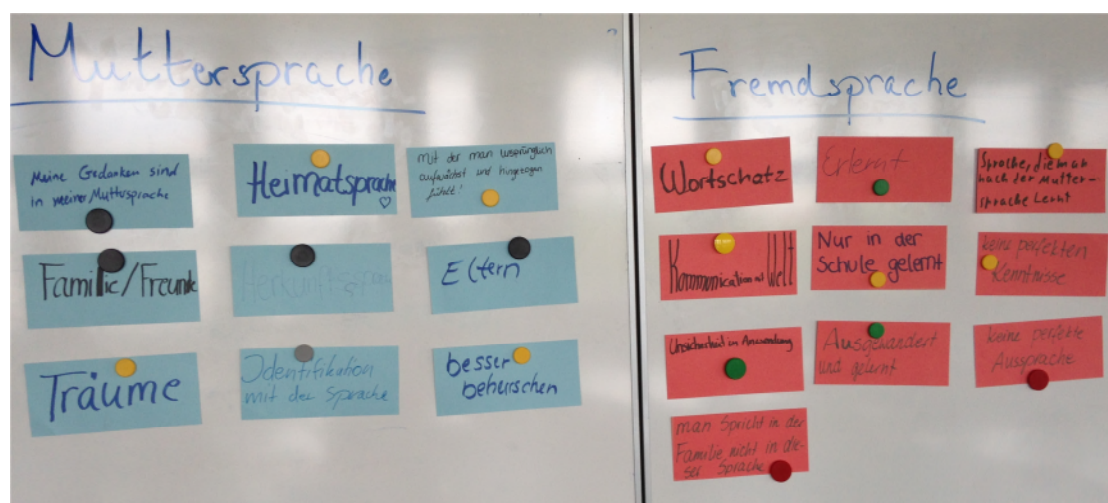
² vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin: *Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe*. Berlin 2014; online einsehbar unter: <http://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/lehrplaene/>.

dann clustern können. Als Grundstruktur kann die Verwendung von zwei unterschiedlichen Farben für den jeweiligen Begriff dienen. Im Unterrichtsgespräch werden die Ergebnisse dann erläutert und diskutiert.

Arbeitsauftrag:

Sammeln Sie in Partnerarbeit Assoziationen zu den Begriffen „Muttersprache“ und „Fremdsprache“. Schreiben Sie Ihre Ideen auf die Karteikarten und bringen Sie diese an der Tafel an.

Bei dieser Methode wird schnell deutlich, welche Erfahrungen die Schüler gemacht haben und welche unterschiedlichen Vorstellungen sie prägen. Ein Schüler mit Deutsch und Türkisch als zwei Muttersprachen hat sicherlich ein anderes Verständnis als ein Schüler, der erst seit kurzem in Deutschland lebt und Deutsch somit mehr als Fremdsprache ansieht oder der nicht mit zwei Sprachen aufgewachsen ist. Die Heterogenität einer Lerngruppe kann bei diesem Einstieg von großem Vorteil sein. Letztendlich geht es bei dieser Übung auch nicht darum, am Ende eine fertige Definition der beiden Begriffe zu haben, sondern darum, dass sich jeder individuell erste Gedanken dazu macht.



Beispiel aus der Unterrichtsarbeit

Bei einer leistungsstärkeren Lerngruppe besteht nun noch die Möglichkeit, in einer ersten Erarbeitungsphase die eigenen Assoziationen mit einem literarischen Text, beispielsweise einem Gedicht, zu vergleichen. Verwendung finden können hier zum Beispiel folgende Gedichte, indem sie die Thematik aufgreifen und vertiefen:

Tryphon Papastamatelos, *sprach-barriere*³

Abdolreza Madjerey, *Fremdwortlegionär*⁴

Franco Biondi, *Sprachfelder I*⁵

Als mögliche Variante dieses Einstiegs können die Schüler auch aufgefordert werden, zunächst in Einzelarbeit folgenden Satz zu beenden: *Meine Muttersprache ist ... , weil...* .Danach tauschen sich die Schüler mit einem Partner über ihre unterschiedlichen Sätze aus und im Anschluss werden diese im Plenum oder in Gruppen präsentiert (*Think-Pair-Share Methode*). Je nach Größe und Vertrautheit der Lerngruppe kann jeder Schüler am Ende seinen persönlichen Satz auch laut vorlesen, so dass ein individualisierender Einstieg realisiert wird. Im Anschluss werden dann vergleichend Assoziationen zum Begriff „Fremdsprache“ gesammelt und diskutiert.

b) Bildimpulse

Ein weiterer thematischer Einstieg ist die Hinführung zur Thematik durch Bildimpulse, die der Visualisierung des Phänomens dienen. Die Lehrkraft sollte dazu eine größere Anzahl unterschiedlicher Bilder sammeln, die aus ihrer Sicht die Fragestellung *Fremde Sprache – fremdes Ich?* widerspiegeln und diese den Schülern präsentieren. Möglich sind zum Beispiel Bilder von Jugendlichen, die sich offensichtlich sowohl mit der türkischen als auch mit der deutschen Kultur identifizieren oder Bilder, die deutlich machen, dass ein Identitätskonflikt besteht. Dieser Einstieg eignet sich vor allem für Lerngruppen, bei denen eine visuelle Unterstützung hilfreich für den Lernerfolg ist. In Gegensatz zu dem stärker sprachorientierten Einstieg über die Begriffe Mutter- und Fremdsprache ist diese Form des Einstiegs weniger kognitiv angelegt und eröffnet dennoch in gleicher Weise bereits hier den Horizont für die Themen der nachfolgend behandelten Texte.

Gesprächsimpulse:

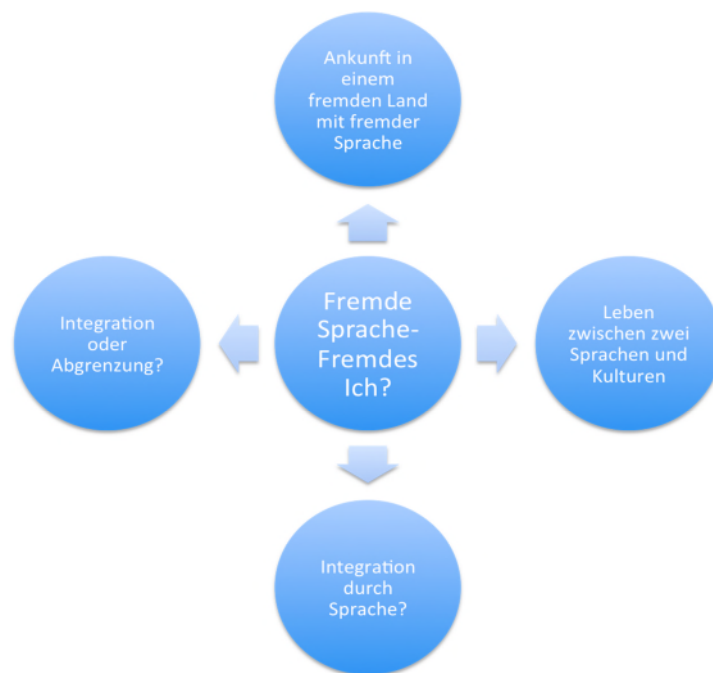
1. *Beschreiben Sie die Bilder. Welches Thema wird hier aus Ihrer Sicht angesprochen?*
2. *Stellen Sie dar, mit welchen Schwierigkeiten man konfrontiert sein kann, wenn man „zwischen zwei Kulturen“ aufwächst und lebt. Welche Vorteile sehen Sie dennoch? Denken Sie auch an persönliche Erfahrungen aus Ihrem Umfeld.*

³ zu finden in: Kopfermann, Thomas (Hrsg.): *Heimatverlust und Exil. Gedichte im Längsschnitt und im Querschnitt der Zeit*. Klett 2003.

⁴ zu finden in: Erlach, Dietrich und Schurf, Bernd (Hrsg.): *Lyrik: Heimatverlust und Exil*. Cornelsen 2012.

⁵ zu finden in den beiden oben genannten Werken.

Die erste Aufgabe kann im Unterrichtsgespräch erfolgen. Es können dabei entweder mehrere Bilder als Collage Verwendung finden oder nur zwei bis drei Bilder in den Fokus gerückt werden. Bei der zweiten Aufgabe bietet es sich an, die Schüler in Gruppen zu dritt oder zu viert diskutieren zu lassen, da an dieser Stelle auch persönliche Erfahrungen gefragt sind und es den Schülern sicher leichter fällt, sich zunächst in einem „geschützten“ Bereich über ihre Gedanken auszutauschen. Innerhalb der Gruppe sollte eine Person bestimmt werden, die die wichtigsten Beiträge mitnotiert. Im Anschluss können die Ergebnisse dann im Plenum verglichen und diskutiert werden. Dabei werden die Schüler sicher bereits einige der Aspekte ansprechen, die später auch in den Texten der Unterrichtsreihe verhandelt werden. Diese kann die Lehrkraft stichpunktartig an der Tafel festhalten. So kann aus den Bildern ein *Advanced Organizer* entstehen, der den weiteren Unterrichtsverlauf für die Schüler visualisiert und als bleibende Gedankenstütze dient:



Beispiel für einen Advanced Organizer

c) Einstieg über die Autoren

Ein Einstieg über die Autoren kann bei einer Lerngruppe mit hohem Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund das Interesse und die Neugier auf die Texte wecken, da Texte von deutschsprachigen Autoren mit Migrationshintergrund im Deutschunterricht kaum der Regelfall sind. Sicherlich werden die Schüler Episoden im Leben der Autoren finden, mit denen sie sich identifizieren können oder die sie an eigene ähnliche Erfahrungen erinnern. Auf diese Weise wird ein gemeinsamer und zugleich individueller Gesprächsanlass gegeben. Wichtig ist, dass die Lehrkraft an dieser Stelle

offen ist für alle Fragen und Impulse der Schüler, auch wenn sie über die im Material dargestellten Informationen hinausgehen. Gerade wenn diese dann nicht adhoc beantwortet werden können, können sie dazu dienen, die Schüler zu einer eigenen Recherche zu motivieren und ihnen die Verantwortung für die Klärung der offenen Fragen in der darauffolgenden Unterrichtsstunde zu übertragen. Da die ausgewählten Texte zum Teil stark autobiographisch geprägt sind, erleichtert dieses sich selbst erarbeitete Wissen den Schülern später das Textverständnis und ermöglicht es ihnen, Andeutungen und Leerstellen besser nachvollziehen und einordnen zu können. Zugleich schult es die Eigenverantwortlichkeit der Schüler für ihren Lernprozess.

Im Hinblick auf das Lernprodukt, eine Talkshow, die am Ende dieser Unterrichtseinheit steht, bietet sich dieser Einstieg in besonderem Maße an. Dies ist vor allem dann sinnvoll, wenn die Texte aller drei Autoren gelesen werden, die Lehrkraft kann sich aber auch für nur zwei Autoren entscheiden und somit eine kleinere Talk-Runde an das Ende setzen.

Im Mittelpunkt dieses Einstiegs stehen somit die subjektiven Eindrücke der Autoren, deren Lebensweg durch unterschiedliche Länder führte, sowie die Erfahrungen, die sie aufgrund ihrer Sozialisation in zwei Sprachen, in diesem Fall in Deutsch und Türkisch, gemacht haben. Das Material (*siehe AB 1-3*) kann hierbei zunächst in Gruppen erarbeitet und anschließend von Schülern präsentiert werden. Im Anschluss bietet sich die Möglichkeit an, die vorgestellten Lebenswege miteinander zu vergleichen und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede herauszuarbeiten. Ebenso denkbar aber ist auch, sich nacheinander mit den Autoren und den jeweiligen Texten zu beschäftigen. Unerlässlich ist das Eingehen auf die persönlichen Erfahrungen der Autoren in jedem Fall.

2.2 Emine Sevgi Özdamar – Identitätsfindung zwischen zwei Sprachen

In Özdamars Biographie und Verarbeitung ihrer persönlichen Erfahrungen können für Schüler mit eigenem Migrationshintergrund in der Familie Ähnlichkeiten zu ihrer eigenen Biographie oder der ihrer Eltern wiederfinden. Ihre Texte bieten aus diesem Grund die Möglichkeit zur Identifikation, was die Lesemotivation positiv beeinflussen kann.

2.2.1 Einführung zur Autorin und in die Thematik

Emine Sevgi Özdamar kam als junges Mädchen alleine nach Deutschland, um zu arbeiten und Geld zu verdienen. Ihr Ziel war es, Schauspielerin zu werden und so ging sie auf Brechts Spuren nach Ostberlin. Nicht nur Özdamars persönliche Biographie,

sondern auch ihre Literatur zeigen, wie sich ein Leben zwischen zwei Kulturen gestaltet, insbesondere, wenn man in beiden Kulturen ein Stück „Heimat“ gefunden hat. So betont Özdamar in Interviews immer wieder, dass die deutsche Sprache für sie die Sprache der Literatur sei, mit der sie ihre Erfahrungen in dem zunächst fremden Land verarbeitete.

Özdamars Literatur zeigt die Entwicklungsschritte auf ihrem Weg zu einer deutschsprachigen Identität und ist darum aus verschiedenen Aspekten interessant für die Erarbeitung im Unterricht: Zunächst beschreibt sie in ihrem Roman *Die Brücke vom Goldenen Horn* die Schwierigkeiten des Erwerbs einer neuen Sprache innerhalb einer fremden Kultur als junge Erwachsene und die damit einhergehenden Strategien zum Spracherwerb. Daneben stehen die unterschiedliche Selbstwahrnehmung der Ich-Erzählerin in Hinblick auf ihre Muttersprache und die Fremdsprache Deutsch im Mittelpunkt. Als zusätzliche Vertiefung kann schließlich als letzter Unterrichtsschritt ein Auszug aus ihrem Werk *Mutterzunge* gelesen werden, in dem die Autorin schildert, welchen Einfluss der zunehmende Verlust ihrer Muttersprache auf ihre Selbstwahrnehmung und Entwicklung hatte.

2.2.2 *Die Brücke vom Goldenen Horn* – Wie lernt man eine neue Sprache in einem fremden Land?

Als Einstieg in die Thematik und zur Einführung der Autorin bietet sich ein Zitat aus einem ihrer zahlreichen Interviews an, in welchem die Autorin erklärt: „*Meine deutschen Wörter haben keine Kindheit*“. Die Schüler können dann mit dem Wissen, dass es sich um eine deutschsprachige Autorin mit Migrationshintergrund handelt, in Partnerarbeit Ideen und Assoziationen zu dieser Aussage sammeln, die an der Tafel festgehalten werden. Danach kann ein Ausschnitt aus einem Video angesehen werden, in dem die Autorin selbst zu ihrer Biografie Stellung nimmt⁶. Die Schüler sollten sich während des Interviews kurze Notizen dazu machen, wie Özdamar diese Aussage begründet.

Vermutlich werden manche Schüler bereits an dieser Stelle die Frage äußern, warum die Autorin nicht in ihrer Muttersprache Türkisch, sondern auf Deutsch schreibt. Daher bietet es sich an, auch einen Ausschnitt aus einem Interview zu zeigen, in dem Özdamar zu dieser Thematik spricht und zu diskutieren, inwiefern ihre Aussagen nachvollziehbar sind.

⁶ Interviews mit Emine Sevgi Özdamar finden sich im Internet

Für die Textanalyse werden zwei Auszüge vorgeschlagen, die in dem Heft Kursthemen Deutsch: *Erzählliteratur 1945 bis heute: Über Wirklichkeitserfahrungen und Lebensgefühle Jugendlicher*⁷ zu finden sind.

Der erste Auszug beschäftigt sich mit dem Sprachlernprozess der Ich-Erzählerin, die in einer Fabrik arbeitet und in einem Wohnheim gemeinsam mit anderen Frauen untergebracht ist. Die zentrale Frage der ersten Einheit zu diesem Text lautet: *Wie lernt man eine Sprache in einem fremden Land?* Dazu beschreiben die Schüler nach dem ersten Lesen zunächst, in welcher Lebenssituation sich die Ich-Erzählerin befindet, um dann in einer Gruppenarbeit die Strategien ihres Sprachlernprozesses zu untersuchen (siehe AB 4).

Die Lebenssituation der Ich-Erzählerin ist in diesem Auszug von Eintönigkeit, Isolation von der Außenwelt und auch Langeweile geprägt. Es wird deutlich, dass sie außerhalb des Wohnheims und der Fabrik nur einen begrenzten Radius hat und die Arbeiterinnen und die Meisterin in der Fabrik ihr einziger Sozialkontakt ist. Dass dies kaum den Vorstellungen einer 17-Jährigen von einem erfüllten Leben entspricht, wird für die Schüler leicht nachvollziehbar sein.

Ausgehend davon zielen die Strategien des Sprachlernprozesses der Erzählerin in erster Linie nicht darauf ab, die sie umgebende Sprache systematisch zu erlernen und zu verstehen, sondern sich zunächst in einem begrenzten Rahmen bewegen und alltägliche Kommunikationssituationen bewältigen zu können. Die Ich-Erzählerin nutzt dazu vor allem die Strategien des Imitierens und Auswendiglernens von Phrasen: *„Ich konnte kein Wort Deutsch und lernte die Sätze, so wie man, ohne Englisch zu sprechen, ‚Ich can’t get no satisfaction‘ singt. Wie ein Hühnchen, das Gak gak gak macht.“*⁸ Dazu dienen ihr insbesondere alltägliche Medien wie das Fernsehen, das Radio und auch die Tageszeitung: *„Wenn das Brot noch warm war, war es leichter, die Schlagzeilen aus der Zeitung, die draußen auf der Straße in einem Glaskasten hing, auswendig zu lernen.“*⁹ Als weitere erfolgreiche Strategie, mit der sich gleichzeitig die fremde Sprache meiden ließ, erwies es sich, statt die betreffenden Dinge zu benennen, nur auf sie zu zeigen: *„Es war schön, in diesen Brotladen zu gehen, weil man das Wort Brot nicht sagen musste, man konnte auf das Brot zeigen.“*¹⁰ Darüber hinaus bewegen sich sowohl die Ich-Erzählerin als auch die anderen Frauen des Wohnheims zunächst nur innerhalb einer begrenzten Umgebung, um sich in dem

⁷ Erlach, Dietrich und Schurf, Bernd (Hrsg.): *Erzählliteratur 1945 bis heute: Über Wirklichkeitserfahrungen und Lebensgefühle Jugendlicher*, Cornelsen 2011. Im zweiten Teil des Heftes geht es um *Orientierungslosigkeit, Generationenkonflikte* sowie in einem dritten Abschnitt um das *Leben in zwei Welten*. In diesem Abschnitt finden sich die beiden Texte von Özdamar, ein weiterer von SAID und Zaimoglu sowie ein pragmatischer Text zum Thema Kietzdeutsch.

⁸ Emine Sevgi Özdamar: *Die Brücke vom Goldenen Horn*. In: *Erzählliteratur 1945 bis heute: Über Wirklichkeitserfahrungen und Lebensgefühle Jugendlicher*. Cornelsen 2011, S. 80, Z. 18-21.

⁹ Ebd., Z. 11-14.

¹⁰ Ebd., Z. 7-10.

fremden Land zurechtzufinden: „Die ersten Wochen lebten wir zwischen Wonaymtür, Hertietür, Bustür, Radiolampenfabriktür, Fabriktoiletentür, Wonaymzimmertisch und Fabrikgrüneisentisch.“¹¹ Interessant ist an dieser Stelle auch die sprachliche Gestaltung des Auszuges, die die Schüler in ihre Textanalyse einbeziehen sollen: Den Text prägen Komposita und veränderte Schreibweisen, die die Aussprache der Arbeiterinnen hervorheben. Auch Vergleiche sind zu finden, über deren Bedeutung gesprochen werden kann: „Ich drückte das warme Brot an meine Brust und meinen Bauch und trat mit den Füßen wie ein Storch auf die kalte Straße.“¹² Hier wird deutlich, wie unbeholfen sich die Ich-Erzählerin noch in dem fremden Land bewegt und wie gegensätzlich ihre Wahrnehmungen sind (warm und kalt). Darüber hinaus finden sich sehr häufig Adjektive im Text, die deutlich machen, wie die Sprachlosigkeit der Ich-Erzählerin in einer ganz genauen Beobachtung und Analyse ihrer Mitmenschen mündet: „Man sah nur Haare, schöne Haare, müde Haare, alte Haare, junge Haare, gekämmte Haare, ausfallende Haare.“¹³ Die gleich gebauten Sätze und Wiederholungen unterstreichen auch die Eintönigkeit, in der sich die Ich-Erzählerin bewegt.

Am Ende dieser Unterrichtsstunde/Doppelstunde ist es möglich, noch einmal Bezug auf das zum Einstieg gezeigte Video zu nehmen und das eingangs vorgestellte Zitat jetzt unter der Fragestellung aufzugreifen: „Inwiefern wird in diesem Auszug deutlich, dass die deutschen Wörter der Autorin keine Kindheit haben?“ Darüber hinaus ist zu diskutieren, wie man natürlicherweise eine Sprache als Kind lernt und welche Strategien man in einem fremden Land noch nutzen könnte.

Der zweite zu thematisierende Auszug¹⁴ kann unter der Fragestellung, ob Sprache die Identität beeinflusst, gelesen werden. Dazu sollten die Schüler im Einstieg zunächst sammeln, welche Aspekte für sie „Identität“ ausmachen, und dann im Unterrichtsgespräch vertiefend diskutieren, inwiefern Sprache dazugehört.

Arbeitsauftrag:

Erstellen Sie in Partnerarbeit eine Mindmap zu dem Thema „Identität“ und sammeln Sie Aspekte, die aus Ihrer Sicht die „Identität“ eines Menschen ausmachen.

Anschließend kann diese Fragestellung auf die Ich-Erzählerin bezogen werden. Dieser zweite Textauszug thematisiert einen Zeitpunkt, an dem die Ich-Erzählerin durch einen Deutschkurs ihre Sprachkenntnisse bereits verbessert hat. In humorvoller Wei-

¹¹ Ebd., Z. 51-54.

¹² Ebd., Z. 14-17.

¹³ Ebd., Z. 33-36.

¹⁴ Ebd., S. 81-82.

se schildert sie, wie sie sich in ihrer Muttersprache und im Deutschen unterschiedlich verhält, geprägt durch ihr eigenes Selbstbild und auch durch die gesellschaftlichen Verhältnisse.

Die Schüler lesen den Auszug also in Hinblick auf die zweisprachige Identität der Ich-Erzählerin (*siehe AB 5*). Dazu suchen sie zunächst die Textstellen heraus, in denen die Ich-Erzählerin ihr Verhalten und ihre Schwierigkeiten beim Gebrauch des Deutschen schildert. Am auffälligsten ist hier, dass sie ihre Unsicherheit in den jeweiligen Situationen hinter dem Wort „Entschuldigung“ versteckt: *„Wenn ich beim Arzt übersetzte und ein Blatt aus den Händen des Arztes herunterfiel, sagte ich: ‚Ach, entschuldigen Sie bitte.‘ – ‚Bitte, bitte‘, sagte der Arzt. Er bückte sich dann herunter, um das Blatt aufzuheben, auch ich bückte mich, und mein Kopf stieß mit seinem zusammen. Ich sagte wieder: ‚Ach, entschuldigen Sie bitte.‘“*¹⁵ Das unbeholfene Verhalten der Ich-Erzählerin hängt hier nicht nur damit zusammen, dass sie die Sprache noch nicht ausreichend beherrscht, sondern ist mit den hierarchischen Verhältnissen in Beziehung zu setzen. Dies wird auch in der Situation deutlich, in der Madame Gutsio das dunkle Wohnheimbüro betritt und die Ich-Erzählerin dort entdeckt¹⁶. Auch hier fühlt sie sich offenbar in einer niedrigeren Position und kann, obwohl sie mehrmals darauf hingewiesen wird, die Benutzung des Wortes „Entschuldigung“ nicht einstellen. Die Schüler könnten die Vermutung aufstellen, dass sie sich noch nicht richtig in die deutsche Gesellschaft eingefunden hat, so dass sie sich in Konversationen immer noch unwohl fühlt. Auch möglich ist, dass sie diese Floskel als höfliche Umgangsweise erlernt hat und nun zu einem Übergebrauch tendiert oder dass ihr Wortschatz noch nicht groß genug ist, so dass sie, wenn ihr die richtigen Wörter fehlen, das Wort „Entschuldigung“ benutzt. Im weiteren Textverlauf beschreibt sie, wie auch die anderen Arbeiterinnen diese Floskel von ihr übernehmen und ihre Vorgesetzten nur noch mit „Endsuldugu“¹⁷ ansprechen, während sie selbst sich plötzlich nicht mehr entschuldigt¹⁸. Dieser Wandel kann verschiedene Gründe haben: Es ist möglich, dass die Ich-Erzählerin in der Zeit und durch das Übersetzen ihren Sprachgebrauch so verbessert hat, dass gehäufte Entschuldigungen nicht mehr nötig sind. Konsequenterweise folgt daraus auch ein „Ankommen“ in der Gesellschaft und dadurch ein höheres Wohlbefinden und Selbstbewusstsein in sozialen Kontexten und Konversationen.

Die letzte Aufgabe soll zu einer weiteren Vertiefung des Verständnisses führen. Hier können sich vor allem Schüler mit der Muttersprache Türkisch einbringen. Zum einen wirkt das Wort „müssen“ im Türkischen sehr hart und man würde es in den im Textauszug dargestellten Kontexten nicht verwenden. Dies erklärt auch die Vermeidungsstrategien der Erzählerin: *„Ein deutsches Wort war mir zu hart: müssen. Des-*

¹⁵ Ebd., S.81, Z. 11-18.

¹⁶ Vgl. ebd. Z. 23-50.

¹⁷ Ebd., S. 81, Z. 53-54.

¹⁸ Ebd., S.82, Z. 65-66.

wegen übersetzte ich ‚Sie müssen das und das machen‘ den Arbeitern mit ‚Ihr werdet das und das machen‘.¹⁹ Somit ist der Ich-Erzählerin zum einen offenbar daran gelegen, den Arbeiterinnen kein Gefühl des Untergeordnetseins zu geben oder einen „Befehlstone“ anzuschlagen. Zum anderen zeigt sich hier, dass das Deutsche für die Ich-Erzählerin untrennbar mit Pflichten und, wie bereits zuvor erwähnt, gewissen Hierarchien verknüpft ist. Im Türkischen hingegen fühlt sie sich freier und dadurch vielleicht auch wohler.

Zusammenfassend werden die Schüler hinsichtlich der Überlegung, inwiefern Sprache Identität beeinflusst, vielleicht zu dem ersten vorläufigen Schluss kommen, dass das Gefühl der Sicherheit in der jeweiligen Sprache auch das Verhalten und das Auftreten einer Person prägt. Je sicherer man in einer Sprache ist, desto sicherer wird man auch in Gesprächssituationen auftreten. An dieser Stelle könnte gemeinsam darüber nachgedacht werden, inwiefern man hier tatsächlich von einer zweisprachigen Identität sprechen kann. Vielleicht werden hier einige Schüler auch Erfahrungen in Bezug auf ihre eigene Muttersprache einbringen. Ein interessanter, das Phänomen sehr genau treffender Beitrag eines Schülers aus der eigenen Unterrichtsarbeit lautete zum Beispiel, es gebe sowohl einen deutschsprachigen Mert²⁰ als auch einen türkischsprachigen Mert.

2.2.3 Mutterzunge – Wie prägt der Verlust der Muttersprache die Identität?

In *Mutterzunge* berichtet die Autorin über ein Phänomen, das auch vielen Berliner Schülern bekannt ist: Entweder beherrscht man weder seine Muttersprache noch Deutsch vollständig – man spricht in diesem Fall auch von einer „doppelten Halbsprachigkeit“ – oder man kommuniziert so viel auf Deutsch und wird in dieser Sprache immer kompetenter, dass man seine Muttersprache, die in der Familie und im Verwandtenkreis gesprochen wird, zunehmend vergisst. Özdamar berichtet in *Mutterzunge* von autobiographischen Erfahrungen, die sich auf den zunehmenden Verlust ihrer türkischen Muttersprache beziehen.

Ein Auszug ist in einem Arbeitsheft von Reclam mit dem Titel *Arbeitstexte für den Unterricht. Migranteliteratur* (2007) zu finden. Je nach Leistungsstand der Lerngruppe wird empfohlen, den Auszug zu kürzen und didaktisch zu reduzieren, so dass die Schüler mit dem ohnehin sprachlich schwierigen Text angemessen arbeiten können.

Als Einstieg in die Erzählung bietet sich das Titelbild des Buches *Mutterzunge*²¹ an.

¹⁹ Ebd., S.82. Z. 66-70.

²⁰ Name geändert.

²¹ Özdamar, Emine Sevgi: *Mutterzunge*. Kiepenheuer & Witsch (Lizenz Rotbuch). 1998.

Arbeitsauftrag: Beschreiben Sie das Titelbild des Buches „Mutterzunge“ der Autorin Emine Sevgi Özdamar. Stellen Sie mithilfe Ihres Vorwissens Vermutungen an, welches Thema in diesem Erzählband von der Autorin verarbeitet worden sein könnte.

Auf dem Titelbild ist ein gelber Strauß, geformt aus arabischen Schriftzeichen, auf einem blauen Hintergrund zu sehen. Die Vermutungen der Schüler können zunächst den Titel *Mutterzunge* thematisieren, da im Türkischen das Wort „Zunge“ (*dil*) auch Sprache bedeutet: Das Kompositum ist also insofern interessant, als ein deutsches und ein in dem Kontext nur im Türkischen sinnvolles Nomen hier zusammen ein Wort ergeben. Darüber hinaus ist zu antizipieren, dass die Schüler vermuten, dass die Autorin über ihre sowohl sprachlichen als auch religiösen „Wurzeln“ schreibt. Die Assoziation zum Religiösen entsteht durch das Arabische, das die Schüler häufig mit dem Lesen des Korans gleichsetzen.

Nachdem die Schüler den Text gelesen haben, können zunächst die ersten Eindrücke gesammelt werden, indem die Schüler nennen, wie der Text auf sie wirkt. Da die Sprache sehr symbolhaft ist und der deutsche Text immer wieder mit türkischen Wörtern durchzogen ist, kann er beim ersten Lesen als schwierig oder auch schwerfällig empfunden werden.

Die Schüler fassen dann zunächst zusammen, in welcher Situation sich die Ich-Erzählerin hier befindet: Sie reflektiert über den Verlust ihrer Muttersprache Türkisch und erinnert sich dabei an verschiedene Situationen aus ihrem bisherigen Leben. Für die Textanalyse bekommen die Schüler dann den Auftrag, sich mit den jeweiligen ausgewählten Situationen genauer zu befassen und die Bedeutung von Sprache zu analysieren (*siehe AB 6*). Jeder Abschnitt thematisiert in der Erzählung eine andere Situation. Die Schüler halten dazu auf dem Arbeitsblatt zunächst eine Überschrift für jeden Abschnitt fest (Sicherung des Grundverständnisses), um dann auf den Aspekt der Sprache einzugehen. Die Überschriften sollten zunächst gemeinsam im Unterrichtsgespräch ausgetauscht werden, bevor die Schüler mit der zweiten Aufgabe fortfahren. Hierfür können sie entweder auf Papierstreifen geschrieben werden, die dann an der Tafel befestigt werden oder alternativ auf einer Folie notiert werden.

Die für die Erarbeitung ausgewählte Textauszug bezieht sich auf eine Situation, die der Ich-Erzählerin durch den Kopf geht. Ihre Mutter wirft ihr vor, sie habe „[...] die Hälfte [ihrer] Haare in Alamania gelassen.“²² Die Erzählerin hört darin den Vorwurf, ohne dass die Mutter es direkt ausspricht, dass ihre Tochter einen Teil ihrer Identität in Deutschland gelassen und sich von der türkischen Kultur entfremdet habe. Dies

²² Emine Sevgi Özdamar: *Mutterzunge*. In: *Arbeitstexte für den Unterricht. Migrantenliteratur*. Reclam 2007, S.125.

wird auch in dem folgenden geschilderten Dialog deutlich: *„Ich fragte sie auch, warum Istanbul so dunkel geworden ist, sie sagte: ‚Istanbul hatte immer diese Lichter, deine Augen sind an Alamanien-Lichter gewöhnt.‘*²³ Die Vorhaltungen der Mutter zeigen, dass das Leben in Deutschland nicht nur die Ich-Erzählerin selbst geprägt hat, sondern auch die Beziehung zur Mutter beeinflusst. Sie befindet sich zwischen zwei Sprachen und Kulturen und fühlt sich in der alten Heimat fremd. Die Erzählerin räumt selbst ein: *„Ich erinnere mich an Muttersätze, die sie in ihrer Mutterzunge gesagt hat, nur dann, wenn ich ihre Stimme mir vorstelle, die Sätze selbst kamen in meine Ohren wie eine von mir gut gelernte Fremdsprache.“*²⁴ An dieser Stelle wird deutlich, dass die Autorin das Türkische mittlerweile mehr als Fremdsprache empfindet als das Deutsche. Gleichzeitig geht es auch darum, inwiefern man einen Teil seiner Identität verliert, wenn man eine Sprache nicht mehr so beherrscht wie früher – umso mehr, wenn es sich dabei um die Sprache der Kindheit und damit der eigenen Herkunft handelt. Entsprechend lässt sich auch das Bild der „gedrehten Zunge“ lesen: *„Zunge hat keine Knochen, wohin man sie dreht, dreht sie sich dorthin.“*²⁵ Zum einen kann dies bedeuten, dass der Mensch zwar jede Sprache erlernen und sich an neue Laute und Aussprachen anpassen kann. Zum anderen aber eben auch, dass man sich einer Sprache – und damit Identität – wieder „entwöhnt“, wenn man sie nicht mehr spricht. Die Zunge der Ich-Erzählerin hat sich in diesem Sinne zum Deutschen „verdreht“.

Gedanklich macht sich die Ich-Erzählerin nun weiter auf die Suche nach dem Moment, in dem sie glaubt, ihre Muttersprache verloren zu haben: *„Wenn ich nur wüßte, in welchem Moment ich meine Mutterzunge verloren habe.“*²⁶ Neben dem Sprechen konzentriert sie sich auf das Sehen und stellt dabei das deutsche und das türkische Wort einander gegenüber: *„Sehen: Görmek [...] Görmek: Sehen.“*²⁷ Sie denkt an eine Situation in Stuttgart, in der sie zwei Insassen eines Gefängnisses Türkisch sprechen hört. Dabei handelt es sich um einen simplen Austausch über etwas, das beide gesehen haben: *„[...]ein Gefangener im blauen Trainingsanzug hing am Fenstergitter, er hatte eine sehr weiche Stimme, er sprach in derselben Mutterzunge, sagte laut zu jemandem: ‚Bruder Yashar, hast du es gesehen?‘ Der andere, den ich nicht sehen konnte, sagte: ‚Ja, ich hab gesehen.‘*²⁸ Dies bewegt die Ich-Erzählerin zu der Frage nach der Perspektive: *„Ich stand auf der Wiese und lächelte. Wir waren so weit weg voneinander. Sie sahen mich wie eine große Nadel in der Natur, ich wußte nicht, was sie meinten mit Sehen, war ich das oder ein Vogel, von einem Gefängnis aus kann*

²³ Ebd.

²⁴ Ebd.

²⁵ Ebd.

²⁶ Ebd., S.127.

²⁷ Ebd.

²⁸ Ebd.

*man nur sehen, fassen, fühlen, fangen. Pflücken, das geht nicht.*²⁹ Das Gefängnis mag an dieser Stelle als symbolischer Ort gelesen werden, der das Gefangensein in einer Sprache beschreibt. Je besser man eine Sprache spricht, desto freier kann man sich in dieser auch bewegen. Der Perspektivenwechsel stößt auch den Gedanken an, inwiefern sich die Bedeutung eines Wortes je nach Sprache, die man verwendet, verändert.

Auch in einem weiteren Gespräch mit einem Freund denkt die Ich-Erzählerin über den Sinn von Worten nach: *„[...] ich erzähle ihm von jemandem, der die Geschichten mit seinem Mundwinkel erzählt, oberflächlich. Kommunist-Freund sagte: ‚Alle erzählen so‘. Ich sagte: ‚Was muß man machen, Tiefe zu erzählen?‘ Er sagte: ‚Kaza gecirmek, Lebensunfälle erleben‘. Görmek und Kaza gecirmek.*³⁰ Hier wird deutlich, dass sie erkennt, wie Sprache unterschiedliche Bedeutungsräume öffnet, indem in ihre Verwendung immer auch die je eigenen Erfahrungen und Lebenseindrücke mit einfließen. Je mehr man „in einer Sprache“ erlebt hat, desto größer wird der Bedeutungsgehalt der Worte, die man in ihr verwendet.

Eine andere Situation, an die sich die Ich-Erzählerin erinnert, beschreibt ihr Selbstbild als Arbeiterin. Sie schildert, wie sie in einer Zugkontrolle den Gedanken hegt, ihren Pass, in dem ihr Beruf als „ISCI (Arbeiter)“ angegeben ist, zu verstecken und sich als Studentin oder Künstlerin auszugeben: *„[...] ich denke, wenn ich mich als Studentin oder als Künstlerin ausweisen kann, komme ich durch die Kontrolle durch, da ist eine Fotokopiermaschine, groß wie ein Zimmer, sie druckt ein sehr großes Selbstportrait von mir als ISCI aus. Görmek, Kaza gecirmek, ISCI.*³¹ Hier kommt als zusätzliche Ebene hinzu, wie Sprache auch die Macht haben kann, einen Menschen zu definieren, seine Identität von außen zu setzen: Wie man angesprochen wird, so fühlt man sich. Da die Ich-Erzählerin offenbar Angst hat, als Arbeiterin verdächtig zu wirken oder weniger Wert zu sein, möchte sie ihre Identität verleugnen. Dies funktioniert allerdings nicht und sie muss sich ihrer Identität als Arbeiterin in einer alpträumlichen Fantasie stellen.

Schließlich versucht sich die Ich-Erzählerin bei ihrer Suche nach der eigenen Identität auf ihre Beweggründe für ihre Reise nach Deutschland zu konzentrieren: *„Stehe auf, geh zum anderen Berlin, Brecht war der erste Mensch, warum ich hierhergekommen bin, vielleicht dort kann ich mich daran erinnern, wann ich meine Mutterzunge verloren habe.*³² Özdamar kam nach Deutschland als Bewunderin von Bertolt Brecht und um Schauspielerin zu werden, hier zeigt sich der autobiographische Hintergrund der Erzählung. Da die Ich-Erzählerin aber auch durch diese Klärung keinen Zugang zu ihrer Muttersprache findet, beschließt sie, noch weiter zurück in die Vergangenheit zu

²⁹ Ebd.

³⁰ Ebd.

³¹ Ebd., S. 127-128.

³² Ebd., S. 128.

gehen und so wieder zu sich selbst zu finden. Sie schildert, dass sie Arabisch lernen möchte, denn „*das war mal unsere Schrift, nach unserem Befreiungskrieg, 1927, verbietet Atatürk die arabische Schrift und die lateinischen Buchstaben kamen*“.³³ Sie führt den Gedanken weiter und stellt fest, dass ihr Großvater nur Arabisch konnte und wenn sie beide stumm wären und nur mithilfe des Schreibens kommunizieren könnten, sie sich nicht unterhalten könnten. Ihr Fazit lautet: „*Vielleicht erst zu Großvater zurück, dann kann ich den Weg zu meiner Mutter und Mutterzunge finden. Insallah*“.³⁴ „³⁵ Sprache erfährt hier eine Gleichsetzung mit der familiären Herkunft, sogar der Geschichte des Landes, in dem diese Sprache erlernt wurde, um erst hierüber letztendlich bei den je eigenen Wurzeln des Einzelnen anzukommen. Um zu sich selbst zu finden, muss die Ich-Erzählerin zu ihren ursprünglichen Wurzeln zurückkehren.

Methodisch ist es möglich, das Arbeitsblatt vorher auf Folie zu kopieren und die Schüler ihre Analyseergebnisse auf Folienstreifen festhalten zu lassen, die dann nacheinander vorgestellt und auf die vorkopierte Folie aufgelegt werden. So sind die Analyseergebnisse für alle sichtbar und können diskutiert werden.

Nach der Sicherungsphase ist eine Beurteilung der komplexen, in sich aber doch sehr konsequenten Gedanken der Ich-Erzählerin angebracht. Die Schüler können aus ihrer Sicht kommentieren, wie sinnvoll sie diese Reise als Rückkehr zum Ausgangspunkt finden und ob sie der Meinung sind, dass die Ich-Erzählerin sich auf diese Weise selbst finden wird.

2.3 Zafer Şenocak – Chancen der Zweisprachigkeit

Zafer Şenocaks Biographie und seine Erzählung *Die andere Sprache leben*³⁶ bieten den Schülern die Möglichkeit, sich mit den Chancen einer Zweitsprache auseinanderzusetzen und diese bewusst zu reflektieren. Oft ist den Schülern gar nicht bewusst, wie wertvoll und gewinnbringend ihre eigene Zweisprachigkeit ist.

2.3.1 Einführung zum Autor und in die Thematik

Zafer Şenocaks Geschichte in Deutschland beginnt ganz gegensätzlich zu Özdamars Biographie: Şenocak wuchs in Istanbul auf, einer bunten und lauten Großstadt, und zog mit seinen Eltern als Kind an den Stadtrand von München. Hier machte er die Erfahrung, sich in einer weniger multikulturellen Gesellschaft als in Istanbul zurechtfinden zu müssen. Das Erlernen der deutschen Sprache wurde für ihn an diesem Ort zu einem existentiellen Akt, um soziale Kontakte knüpfen und sich einzuleben zu

³³ Ebd., S.129.

³⁴ Insallah: So Gott will!, hoffentlich, vielleicht

³⁵ Ebd.

³⁶ zu finden in: *Arbeitstexte für den Unterricht. Migranteliteratur*, a.a.O., S. 136ff.

können. Şenocak schildert, welche besondere Beziehung er vor diesem Hintergrund zu der deutschen Sprache aufgebaut hat.

2.3.2 Die andere Sprache leben – Welches Verhältnis hat der Ich-Erzähler zur deutschen Sprache?

Für ein vertieftes Textverständnis bietet es sich an, die Erzählung zumindest im Grundkurs in zwei Teilen im Rahmen von zwei Einzelstunden zu lesen. Der erste Teil beschreibt die allgemeine Lebenssituation des Ich-Erzählers, während der zweite Teil auf sein Verhältnis zur deutschen Sprache eingeht.

Da innerhalb dieser Unterrichtsreihe ein besonderes Reflexionsvermögen über das Erlernen einer Sprache und die Bedeutung einer Sprache für die individuelle Entwicklung angeregt werden soll, erscheint ein Vergleich der Lebenssituationen von Özdamar und Şenocak ertragreich.

In der ersten Stunde untersuchen die Schüler zu diesem Zweck in einer Gruppenarbeitsphase die dargestellte Lebenssituation des Ich-Erzählers und vergleichen diese mit der Lebenssituation der Ich-Erzählerin aus dem Roman *Die Brücke vom Goldenen Horn* (siehe AB 7).

Die Unterschiede werden schnell offensichtlich: Der Ich-Erzähler gibt an, als Kind in einem „bayrischen Städtchen“³⁷ angekommen zu sein. Dort lebt er zunächst zusammen mit seinen Eltern bei einer Wirtin, die seinen ersten Kontakt zu der deutschen Sprache darstellt. Durch gemeinsame Fernsehabeende kommt er der deutschen Sprache immer näher, so dass er nach einiger Zeit sogar in Gesprächssituationen zwischen der Wirtin und der Mutter weiterhelfen kann³⁸. Zwar ist diese Ausgangssituation eine gänzlich andere als bei Özdamar, eine Gemeinsamkeit teilen sie aber dennoch, indem auch der Ich-Erzähler dieser Erzählung zunächst keine deutsche Schule besucht, denn „[...] meine Eltern teilten meine Angst vor einer fremden Umgebung. Ein Großstadtkind aus Istanbul unter bayrischen Lederhosenkids, das wäre schon eine Erfahrung gewesen.“³⁹ An dieser Stelle wird der kulturelle Unterschied, den der Ich-Erzähler erfährt, besonders deutlich. Sicherlich spielen hier neben den persönlichen Ängsten auch Vorurteile eine Rolle, die den Ich-Erzähler dazu bewegen, zunächst keinen Kontakt zu den Nachbarskindern aufzunehmen. Dafür spielt im Sprachlernprozess des Ich-Erzählers eine „deutsche Fibel“, die er geschenkt bekommt, eine besondere Rolle: „In diesem Buch warfen sich fröhliche, rotbackige, buntangezogene Kinder Bälle zu und sagten ‚Das ist ein Ball‘. Das ist der erste komplette deutsche Satz, an den ich mich erinnere.“⁴⁰ Die Erzählung nimmt hier einen leichten, fast hu-

³⁷ Şenocak, Zafer: *Die andere Sprache leben*. In: *Arbeitstexte für den Unterricht. Migranteliteratur*. Reclam 2007, S.136.

³⁸ Vgl. S. 137

³⁹ Ebd.

⁴⁰ Ebd.

morvollen Ton an. Der Ich-Erzähler macht deutlich, dass er die Sprache kaum nur durch das Auswendiglernen einzelner fertiger Sätzen erlernen konnte.

Im Weiteren berichtet der Ich-Erzähler zunächst von seinem Vater, der sowohl durch den Kontakt zu dem bereits verstorbenen Ehemann der Wirtin als auch durch einen Deutschkurs im Goethe-Institut die deutsche Sprache erlernte: „*Der Ehemann unserer Wirtin soll pensionierter Volksschullehrer gewesen sein. Mein Vater nannte ihn den Herrn Direktor. Er soll immer hilfsbereit gewesen sein, vor allem wenn es darum ging, die Sprachkenntnisse meines Vaters zu erweitern.*“⁴¹ Die Erinnerung des Ich-Erzählers prägen hier gemeinsame Ausflüge in die bayrischen Alpen, welche für den kleinen Jungen, der bisher nur das Meer kannte, etwas ganz Besonderes darstellen.

Im Vergleich zu der Situation der Ich-Erzählerin aus dem Roman *Die Brücke vom Goldenen Horn* wird bereits hier eine andere soziale und kulturelle Einbindung des Ich-Erzählers deutlich. Während die Ich-Erzählerin ausschließlich zum Arbeiten nach Berlin kommt und nur zu den Arbeiterinnen, die so genauso wenig Deutsch können wie sie, Kontakt hat, ist die Bindung zur Wirtin und ihrem Mann für den Ich-Erzähler in *Die andere Sprache leben* von großer Bedeutung. Auch grenzt die Ich-Erzählerin bei Özdamar das Umfeld, in dem sie sich bewegt, bewusst ein, während der Ich-Erzähler Şenocaks durch Ausflüge seine Umgebung kennenlernt und sukzessive erweitert.

Die Arbeitsergebnisse können zwei Gruppen während der Erarbeitungsphase auf einer Folie festhalten, die sie dann im Plenum vorstellen und damit ein gemeinsam vergleichendes Unterrichtsgespräch über beide Erzählungen initiieren.

Es bietet sich nun noch eine abschließende Beurteilung der Sprachlernsituationen beider Erzähler an:

Arbeitsauftrag: Beurteilen Sie, welche Lebenssituation sich besser eignet, um eine neue Sprache zu lernen.

Zur Vertiefung kann im Anschluss nun noch ein abschließender Vergleich der Textanalyseergebnisse mit einem Auszug aus einem Interview mit dem Autor angeschlossen werden (siehe AB 2), falls dieser noch nicht zum Einstieg in die Unterrichtsreihe genutzt wurde. In dem Interview geht der Autor noch einmal ganz konkret auf seinen Sprachlernprozess sowie seine kulturellen Erfahrungen ein, die in der Erzählung lediglich angedeutet sind.

In der nächsten Unterrichtsstunde wird nun die zentrale Fragestellung *Welches Verhältnis hat der Ich-Erzähler zur deutschen Sprache?* erarbeitet. Der Text kann hierfür

⁴¹ Ebd.

arbeitsteilig in zwei Gruppen untersucht werden (*siehe AB 8-9*), um zu möglichst detaillierten Analyseergebnissen zu kommen, die zusätzlich durch jeweils eine Kontrollgruppe ergänzt werden. Die inhaltliche Aufteilung des Textes bietet sich in diesem Fall an, da der vorgesehene Auszug zwei unterschiedliche Schwerpunkte enthält, die auch eine differenzierte Zuteilung der Gruppen möglich macht. Der Erzähler beantwortet einerseits die Frage, wie er des Deutschen mächtig geworden ist, und andererseits, welches Verhältnis er zu dieser Sprache hat.

Als Einstieg kann ein Zitat aus dem Text dienen: *„Ein Großstadtkind aus Istanbul unter bayrischen Lederhosenkids, das wäre schon eine Erfahrung gewesen.“*⁴² Mithilfe dieses Zitats benennen die Schüler die Lebenssituation des Erzählers, die im ersten Teil des Textes geschildert wird. Im Anschluss stellen die Schüler Vermutungen dazu an, wie der Erzähler weiterhin die deutsche Sprache lernen wird. Diese Vermutungen ergeben sich bereits aus dem bisherigen Textwissen und stimmen die Schüler auf das Lesen des nächsten Teils ein. Für die Analyse können den Schülern zusätzlich Hilfskarten zur Verfügung gestellt werden, die auf wesentliche Aspekte hinweisen. Darüber hinaus ist es möglich, für Gruppen, die schneller arbeiten, eine Zusatzaufgabe bereitzustellen, die sich mit der sprachlichen Analyse beschäftigt.

Mögliche Analyseergebnisse können sein: Der Ich-Erzähler erklärt zunächst, dass er der einzige Türke in seiner Klasse war. Auf dieser Weise befand er sich in einer Art „Sprachnotsituation“ und war schlichtweg gezwungen, Deutsch zu sprechen, um sich überhaupt irgendwie zu verständigen. Diesen Prozess beschreibt der Erzähler mit den Worten: *„mehr ein Spiel als Lerninhalt.“*⁴³ Die Sprache wurde von ihm somit eher beiläufig und unbewusst erlernt, der Inhalt stand nicht im Vordergrund, sondern viel mehr die Kommunikationsfunktion an sich. Er verdeutlicht dies mit einem markanten Vergleich: *„Wie unter Narkose wird der Lernprozeß, der oft einer schmerzhaften Operation gleicht, vollzogen.“*⁴⁴ An dieser Stelle wird hervorgehoben, dass das Lernen einer fremden Sprache zwar schmerzhaft und schwierig sein kann, er dies aber durch die spielerische Situation im Grunde kaum wahrgenommen hat. Auf diese Weise war es für ihn möglich, sich schnell zu verbessern und Fortschritte zu machen. Der Erzähler begründet dies damit, dass er die deutsche Sprache bereits als Kind lernte und seine kindliche Unvoreingenommenheit gegenüber Fremden ihm dabei half: *„Das Kind kennt noch keinen Unterschied zwischen Mutter- und Fremdsprache. Es kennt lediglich vertraute und fremde Laute. Es kategorisiert noch nicht. Es ist kein ent-fremdetes Wesen wie später der ausgebildete Erwachsene.“*⁴⁵ Diese Zeilen machen deutlich, dass der Erzähler die Kindheit als Vorteil im Lernprozess begreift, denn ein Kind will sich noch nicht abgrenzen von anderen, es kennt das Fremde noch

⁴² Ebd.

⁴³ Ebd., S.138.

⁴⁴ Ebd.

⁴⁵ Ebd.

nicht. Vielmehr sucht ein Kind soziale Kontakte und Vertrautheit. Dies wird besonders durch die Hervorhebung des Präfixes „ent-“ betont, welches durch die Abkoppelung im Schriftbild veranschaulicht wird. Der anaphorische Gebrauch des Wortes „es“ macht diese Aufzählung der Vorteile noch eindrücklicher. Die Unvoreingenommenheit eines Kindes wird damit unterstrichen, dass der Erzähler hervorhebt, dass er *„[...] einfach in die deutsche Sprache hineingefallen und [...] sofort zu schwimmen begonnen“*⁴⁶ habe.

Im nächsten Abschnitt reflektiert der Erzähler nun direkt seine heutige Beziehung zur deutschen Sprache. Er erwähnt, dass er noch immer manchmal schwimme und sich auf seinen Sprachinseln, die er von der deutschsprachigen Literatur kenne, ausruhe⁴⁷. Auch hier wird eine gewisse Anstrengung unterstrichen, von der sich der Erzähler aber durch einen Rückzug in die Literatur leicht erholen kann. Er macht deutlich, dass das Deutsche für ihn keine Fremdsprache, sondern eine „Literatursprache“⁴⁸ ist: *„Sprachen sind Kinder, die von Autoren großgezogen werden.“*⁴⁹ Die Metapher zeigt, dass er das Lesen als einen wichtigen Teil beim Erlernen einer Sprache wahrnimmt. Je mehr man liest, desto mehr werden auch der Wortschatz und das Sprachgefühl „großgezogen“, also erweitert. Weiterhin ist das Deutsche für ihn die Sprache seiner Gedanken und Träume, die er besonders bei seiner Arbeit als Schriftsteller zu nutzen weiß. Hervorzuheben sind hier auch die Vergleiche mit einer Ehe und einer Liebesbeziehung. Für den Erzähler hat seine Liebe zum Deutschen eine große Bedeutung: *„Nur durch die entzückende Kraft der Liebe kann man das Leben einer anderen Person leben, die auf diese Weise ihre Fremdheit ablegt und zu einer Vertrauten wird.“*⁵⁰ Die Liebe führt für ihn also dazu, die deutsche Sprache nicht als Fremdsprache wahrzunehmen, sondern sie vielmehr zu einem Teil von sich werden zu lassen. Unter diesen Umständen spielt schließlich die Herkunft einer Person für ihn keine entscheidende Rolle mehr. Wie bereits im Titel angekündigt, geht es ihm darum, eine Sprache zu leben – und nicht nur zu lernen. Das Ende bleibt dennoch offen, denn der Erzähler weist darauf hin, dass man auch in einer Ehe nie wissen könne, ob man sich irgendwann auseinanderlebe, weil man sich fremd geworden sei. Zugleich aber kann man diese Stelle auch als vorsichtige Ironie lesen, vermutlich mit einem Seitenhieb auf diejenigen, die den Erzähler auf seine Herkunft ansprechen.

Während der Erarbeitungsphase können Papierstreifen an die Schüler ausgeteilt werden, auf denen sie drei prägnante Ergebnisse der Analyse festhalten sollen. In der Auswertungs- und Sicherungsphase präsentiert nun eine Gruppe ihre Ergebnisse mithilfe der Papierstreifen. Die Kontrollgruppen können dann neue Aspekte ergänzen.

⁴⁶ Ebd.

⁴⁷ vgl. ebd.

⁴⁸ Ebd.

⁴⁹ Ebd.

⁵⁰ Ebd.

zen und ihre Papierstreifen dem Tafelbild hinzufügen. So entwickelt sich das Tafelbild nach und nach und alle Gruppen sind aufgefordert, Aspekte einzubringen. Auch können auf diese Weise Doppelungen an der Tafel vermieden werden. Auf der Rückseite des Arbeitsblattes können die Schüler die Ergebnisse der anderen Gruppen stichpunktartig notieren. Sollte eine Gruppe die Zusatzaufgabe bearbeitet haben, können diese Schüler ihre Ergebnisse vertiefend einbringen.

Als Transfer bietet es sich abschließend an, auf die persönlichen Erfahrungen der Schüler einzugehen:

Arbeitsauftrag: *Vergleichen Sie die Sichtweise des Autors mit ihrer eigenen Verbindung zur deutschen Sprache – wie leben Sie die deutsche Sprache?*

An dieser Stelle kann sich eine sehr interessante und in die Tiefe gehende Diskussion entwickeln. Möglich ist natürlich auch, den Arbeitsauftrag als Hausaufgabe zu verwenden und in der nächsten Stunde als Einstieg zu thematisieren.

2.4 Feridun Zaimoğlu – Sprache als Mittel der Abgrenzung

Nachdem die Schüler sich mit den Schwierigkeiten beim Erlernen einer Sprache und den positiven Aspekten einer Zweitsprache auseinandergesetzt haben, regt dieses Kapitel einen weiteren Perspektivenwechsel an und thematisiert den Jugendjargon als Mittel der Abgrenzung.

2.4.1 Einführung zum Autor und in die Thematik

Feridun Zaimoğlu kam 1965 in seinem ersten Lebensjahr zusammen mit seinen Eltern nach Deutschland und lebte in München und Berlin, zurzeit ist er in Kiel wohnhaft. Sein Studium der Medizin brach er für das Schreiben ab, was seine Eltern zunächst nicht befürworteten. Wie er in Interviews betont, sei das Studentenleben nie etwas für ihn gewesen.

Zaimoğlus kritische Auseinandersetzung mit dem Thema Integration und seine Auseinandersetzung mit Vertretern von „Randgruppen“ unterstreicht sein Querdenken, das den Schülern sicherlich zahlreiche Denkanstöße geben kann.

In seinem Werk „Kanak Sprak“ setzt Zaimoğlu sich mit unterschiedlichen Menschen mit Migrationshintergrund auseinander und lässt sie in ihrer eigenen, authentischen Sprache zu Wort kommen, ohne es zunächst zu bewerten. Es ist möglich, dass diese Sprache bei den Schülern zunächst eine Gegenwehr hervorruft und sie nicht verste-

hen, was das im Deutschunterricht zu suchen hat bzw. warum das „Literatur“ sein soll. Daher ist es wichtig, die Schüler zunächst für die Intention des Autors zu sensibilisieren.

2.4.2 Warum schreibt Zaimoğlu ein Buch wie „Kanak Sprak“?

Als Einstieg in die Thematik ist es möglich, den Schülern als Hausaufgabe einen Rechercheauftrag zu geben. Sie können sich im Internet über Feridun Zaimoğlu informieren, so dass sie schon mit einer gewissen Idee vom Schaffen des Autors oder auch bestimmten Fragen in den Unterricht kommen. Diese Ideen können dann in der Einstiegsphase in Form einer Think-Pair-Share Aktivität gesammelt werden.

Arbeitsauftrag: Tauschen Sie sich mit Ihrem Partner über Ihre Rechercheergebnisse zu dem Autor Feridun Zaimoğlu aus. Notieren Sie sich dabei für Sie beide wichtige Informationen und Fragen. Bereiten Sie sich darauf vor, diese Informationen im Plenum vorzustellen.

Die Lehrkraft kann im Anschluss die gesammelten Informationen stichpunktartig oder als Mind Map an der Tafel zusammenfassen. Aufgekommen Fragen werden gemeinsam diskutiert oder als neuer Rechercheauftrag in eine weitere Hausaufgabe verlegt. Möglich ist auch, dass Fragen aufkommen, die mit Hilfe des Vorwortes zu *Kanak Sprak* beantwortet werden und somit schon in dieser Unterrichtsstunde geklärt werden können.

Ein Auszug aus dem Vorwort zu *Kanak Sprak* ist in der Handreichung für den Unterricht zu dem bereits erwähnten Heft Kursthemen Deutsch: *Erzählliteratur 1945 bis heute: Über Wirklichkeitserfahrungen und Lebensgefühle Jugendlicher* zu finden. Die Schüler sollten sich bei der Lektüre im Wesentlichen auf die Beweggründe des Autors und seine kritischen Anmerkungen konzentrieren. Es bietet sich an, den Text in Einzelarbeit lesen zu lassen und dann in einer Partnerarbeit die folgenden Leitfragen zu klären:

Arbeitsauftrag:

Lesen Sie den Auszug aus dem Vorwort zu Feridun Zaimoğlus Buch „Kanak Sprak“ und beantworten Sie folgende Fragen in Partnerarbeit:

1. Wie ist Zaimoğlu bei den Recherchen zu seinem Werk vorgegangen?
2. Welches Ziel verfolgt er mit seinen Interviews?
3. Welche maßgebliche gesellschaftliche Kritik äußert er?

Eine Partnerarbeit ist sinnvoll, da den Schülern sicherlich einige Stellen unklar sein werden. So sollte die Lehrkraft darauf achten, dass die leistungsschwächeren Schüler mit leistungsstärkeren Schülern zusammenarbeiten. Außerdem empfiehlt es sich, einen Duden bereitzustellen.

Zaimoğlu betont in dem Vorwort, dass „Kanak“ ein „[...] Etikett [ist], das nach mehr als 30 Jahren Immigrationsgeschichte von den Türken nicht nur Schimpfwort ist, sondern auch ein Name, den ‚Gastarbeiterkinder‘ der zweiten und vor allem der dritten Generation mit stolzem Trotz führen.“⁵¹ Die Ausgrenzung stammt also mittlerweile nicht mehr nur von außen, sondern wird bewusst angenommen und gelebt. Die zweite und dritte Generation an Migranten in Deutschland versucht sich nicht mehr anzupassen, sondern zelebriert in gewisser Weise das „Anderssein“. Weiterhin kritisiert Zaimoğlu das Bildungssystem, das Kinder mit Migrationshintergrund als „Problemfälle“⁵² abstempelt, sobald sie sich nicht konform verhalten würden. Die deutsche Mehrheitsgesellschaft sei nicht in der Lage, mit der Situation umzugehen und versuche lediglich – ohne Erfolg – durch neue Studien und Statistiken ein klareres Bild zu zeichnen: „Die Deutschen versuchen, aus der Misere schlau zu werden.“⁵³ Das Resultat seien nur Verallgemeinerungen und leere Phrasen, die keineswegs das Problem an sich erfassten, im Gegenteil sogar nur zu weiterer Diskriminierung führten: „Man spricht von der Ambivalenz, die das Leben in zwei Kulturen mit sich bringe, einem Generationskonflikt in der türkischen Familie und schließlich von fehlendem Integrationswillen.“⁵⁴

Deutlich wird, dass es Zaimoğlus Anliegen ist, einen realistischer Einblick in die Welt von in der deutschen Gesellschaft gescheiterten Migranten zu geben, denen er lediglich die Frage „Wie lebt es sich hier in deiner Haut?“⁵⁵ stellt. Er beschreibt seine schwierigen Bestrebungen, sich diesen zu nähern und die anfängliche Skepsis, die ihm als Studierter entgegen gebracht wurde⁵⁶. Nach einiger Zeit und viel Mühe sei es ihm jedoch gelungen, ein umfassendes Bild dieser Randgesellschaft zu zeichnen: „Über einen Zeitraum von zwölf Monaten gelang es mir, das Spektrum weit zu öffnen: vom Müllabfuhr-Kanaken bis zum Kümmel-Transsexuellen, vom hehlenden Klein-Ganeff, dessen Geschenke ich nur mühsam zurückweisen konnte, bis zum goldbehängten Mädchenhändler, vom posenreichen Halbstarken bis zum mittelschweren Islamisten. Sie alle eint das Gefühl, ‚in der liga der verdammten zu spielen‘, gegen kulturhegemoniale Ansprüche bestehen zu müssen.“⁵⁷ Immer wieder betont Za-

⁵¹ Zaimoğlu, Feridun: *Kanak Sprach (Vorwort)*. In: *Erzählliteratur 1945 bis heute: Über Wirklichkeitserfahrungen und Lebensgefühle Jugendlicher (Lehrerhandreichung)*. Cornelsen 2011, S. 80, Z.3-8.

⁵² Ebd., Z.14.

⁵³ Ebd., Z.15-16.

⁵⁴ Ebd., Z.19ff.

⁵⁵ Ebd., Z.41-42.

⁵⁶ vgl. Ebd., Z.32ff.

⁵⁷ Ebd., Z.51ff.

imoğlu, dass es ihm bei der Darstellung nicht um den angepassten Migranten geht, der es in der deutschen Gesellschaft zu etwas gebracht hat, sondern eben genau um die anderen Extreme. Aus diesem Grund hat er auch die Sprache der Interviewten so authentisch wie möglich, sowohl im Schriftbild als auch im Ausdruck, übernommen, nachdem diese von den Befragten gelesen und bestätigt wurden⁵⁸. Zusammenfassend kann man sagen, dass Zaimoğlu mit seinem Werk eine aufschlussreiche und subversive Sozialstudie verfasst hat, die zwar nicht angenehm zu lesen ist, da sie die Realität ungeschönt vor Augen führt, jedoch zu einem Perspektivenwechsel anregt und Einblicke in Gedanken gewährt, die man auf andere Weise vermutlich kaum bekommen würde.

Genau dies ist für Schüler gleichermaßen interessant und befremdlich. Aus diesem Grund sollten nach der Lektüre des Vorworts bereits die Gedanken der Schüler – insofern es die Konstellation der Lerngruppe zulässt – aufgegriffen werden und die Frage gestellt werden, inwiefern sie Zaimoğlus Bemühungen und auch Vorwürfe, die er der deutschen Mehrheitsgesellschaft macht, nachvollziehen können. Unbedingt sollten hier persönliche Erfahrungen mit einfließen.

2.4.3 Fremd durch Sprache – Kann man sich durch Sprache abgrenzen?

Ein Auszug aus *Kanak Sprak* kann wiederum in dem Heft Kursthemen Deutsch: *Erzählliteratur 1945 bis heute: Über Wirklichkeitserfahrungen und Lebensgefühle Jugendlicher* gefunden werden. Dieser eignet sich gut, um einen Einblick in die Monologe der Befragten zu bekommen. In dem gewählten Auszug berichtet der 13-jährige Hasan von seinem Leben in seinem Bezirk und seiner Einstellung gegenüber den Deutschen.

Durch die umgangssprachliche Form und auch die Begrifflichkeiten, die Hasan verwendet, können beim ersten Lesen Verständnisschwierigkeiten entstehen. Da der als Fließtext wiedergegebene Monolog kaum Absätze aufweist, kann dies bei leistungsschwächeren Schülern zu Leseproblemen führen. Daher sollte nach der ersten Lektüre zunächst das Grundverständnis des Inhalts geklärt werden, bevor die Schüler in eine tiefere Textanalyse einsteigen und dafür den Text ein zweites Mal lesen.

Auch sollten nach der ersten Lektüre zunächst in einer gemeinsamen Runde die Eindrücke der Schüler gesammelt werden. Die Schüler können Stellung dazu beziehen, wie die Stimmung des Textes auf sie wirkt. Zu erwarten ist, dass die Schüler von einem aggressiven Tonfall sprechen und Hasan als unsympathisch empfinden. Darüber hinaus werden sie sich vermutlich über seine Wortwahl äußern, die sehr hart und abgeklärt klingt. Wahrscheinlich werden sie sich auch über das noch junge Alter Ha-

⁵⁸ Ebd. Z.73ff.

sans wundern, da er wirkt, als habe er bereits eine ganz eigene Lebensphilosophie entwickelt.

In einem ersten Unterrichtsgespräch sollte gemeinsam geklärt werden, was „die gegend“ ist und wen Hasan als „die hänger“ bezeichnet, da dies für das Textverständnis essenziell ist. Die folgende Textstelle kann für eine Klärung der beiden Begriffe an dieser Stelle hilfreich sein: *„Die gegend is wichtig, genauso wie die dampfende schüssel, die mir mutter vorsetzt, und sie sagt: Iss, damit du kräftig wirst. Und was heißt das? Das heißt: Lass dich nicht unterkriegen. Also in der gegend wohn ich schon seit meinem ganzen leben, wenn ich rausgeh, muss ich wissen, wo die hänger sind und ob die da hängen dürfen, und dass ich fragen kann: Hier hängt ihr rum, das ist klar, weils meine verdammte gegend is.“*⁵⁹ Für Hasan ist „die gegend“ sein Wohnort, in dem er aufgewachsen ist, das Viertel oder der Kiez, in dem er lebt, ein Ort, an dem man früh lernen muss, sich durchzusetzen. „Die hänger“ sind auch in diesem Viertel vertreten und es scheint ein gewisser Machtkampf um „die gegend“ zu herrschen. Später räumt Hasan auch ein: *„Deine chance heißt: Mit paar hängern vermassele ich’s mir nich, ich hab nen wert, ich hab ne zweite haut, da brauch ich feinen zwirn nich, weil der wert, den gibts nicht im kaufhaus, den hast du, weil die leute sagen: Der ist die gegend.“*⁶⁰ „Die hänger“ sind also vermutlich andere Gruppen, die um die Kontrolle in „der gegend“ kämpfen. Dabei muss Hasan immer darauf bedacht sein, sich mit einigen dieser Gruppen gut zu stellen, so dass er akzeptiert und geschützt bleibt. Es ist außerdem anzunehmen, dass „die hänger“ auch einen Migrationshintergrund haben, da Hasan später noch auf sein Bild der „der deutschen“ eingeht.

Aufgrund der Schwierigkeit und der Länge des Textes wird für die Erarbeitungsphase eine arbeitsteilige Textanalyse vorgeschlagen (siehe AB 10-11). Die Schüler bearbeiten jeweils einen Aspekt, den sie in Partnerarbeit untersuchen. Die erste Gruppe konzentriert sich darauf, wie Hasan sein Leben in „der gegend“ schildert, während die zweite Gruppe untersucht, wie Hasan „die deutschen“ darstellt. Hier sollte binnendifferenziert in leistungsheterogenen Gruppen gearbeitet werden, da der Text für Gruppe B sowohl im Umfang kürzer als auch von der Schwierigkeit her einfacher ist als der Auszug für Gruppe A. Im nächsten Schritt tauschen die Paare dann ihre Ergebnisse mit einem Paar aus, das die jeweilige andere Aufgabenstellung bearbeitet hat, so dass sie am Ende ein vollständiges Bild von Hasan und seiner Situation haben. Als Zusatzaufgabe bekommen beide Gruppen den Auftrag, Hasans Sprachgebrauch genauer zu betrachten. Die Ergebnisse dieser Analyse können dann mit in die Auswertungsphase einfließen, die gemeinsam im Plenum erfolgen sollte.

⁵⁹ Zaimoğlu, Feridun: *Kanak Sprak*. In: *Erzählliteratur 1945 bis heute: Über Wirklichkeitserfahrungen und Lebensgefühle Jugendlicher (Lehrerhandreichung)*. Cornelsen 2011, S.85, Z.14ff.

⁶⁰ Ebd., S. 86, Z.34ff.

Hasan beschreibt sich selbst als „fighter“⁶¹, der um Respekt und Anerkennung in „der Gegend“ kämpft. Er will sich nicht verstellen und betont: „Und die sagen: Du bist auf'm Damm, mann, wie willst du, dass wir dich nennen? Und du sagst: Ich bin, der ich bin!“⁶² Hier wird deutlich, dass Hasan Stolz besitzt und sich durchzusetzen gelernt hat. In „der Gegend“ ist es wichtig, sich einen Namen zu machen, um nicht angreifbar zu werden: „Man muss die hänger dazu bringen, dass sie dich von weitem erkennen, als wärst du eine olle ampel, wichtig ist, wer die frage stellen darf: Was hängst du hier rum?“⁶³ Das Leben in seinem Bezirk ist offensichtlich von Hierarchien geprägt, jeder kämpft dabei um einen Platz in der Rangordnung. Hasan glaubt, das Spiel durchschaut zu haben und zu wissen, wie er sich verhalten muss, um den nötigen Respekt zu erlangen. Dabei verwendet er das Bild einer Ampel: Die Signale müssen deutlich nach außen getragen werden, vermutlich zuallererst schon in Form der Körpersprache. Das Gegenüber darf gar nicht erst das Gefühl haben, er könnte etwas fordern, denn Hasan weiß „[...] wenn du dich nicht wehrst, kappen sie dir die leitung und machen dich zur dunklen memme, da verbringst du tag und nacht damit, wie's um dich steht, doch weil die kraft dich zurückstemmt, bist du mächtig in der klemme [...]“⁶⁴ Primär geht es also darum, sich zu wehren, um nicht zum „Opfer“ zu werden. Nur so kann man offensichtlich in der Gegend überleben, ansonsten wandert man in der Rangordnung schnell nach ganz unten. Daher muss man auch immer auf der Hut sein und auf mögliche Gefahren achten: „[...] also ich sag dir: Das wasser schläft, der feind nimmer, heißt doch bei uns, du musst lernen, im rechten winkel zu lügen, ob um die ecke gehen wirklich was bringt, weil ja vielleicht 'n hänger dir die gurgel putzen möchte, und lass dich bloß man nicht ficken.“⁶⁵ Hasan muss alles vorausschauen können und befindet sich täglich in der Gefahr und der damit verbundenen Angst, Gewalt ausgesetzt zu werden. Gefühle zu zeigen, ist in seiner Welt fehl am Platz: „Deckung ist richtig, das hab ich doch begriffen, ne olle fassade mit'm richtigen Anstrich, und das meist geht an dir vorbei. Wenn du in der hölle auffällst, machen sie dich zur schnepfe, und dein himmel ist futsch. Bruder, musst außen feste hülle haben wie stahl und innen deinen eigenen kram, dann bricht der dieb nich ein und nimmt nix weg von wert.“⁶⁶ Auch hier beschreibt Hasan sehr bildlich, dass man nach außen immer hart bleiben sollte, wie eine gut gestrichenen Fassade. Das Leben in seinem Bezirk ist nämlich die „hölle“ und es ist sinnlos, sich hier jemandem anzuvertrauen. Im Grunde kann man nur sich selbst vertrauen und darf keinen „dieb“ einlassen, der einen nur benutzt. Wer nach Verständnis und Mitleid sucht, ist hier falsch.

⁶¹ Ebd., S. 85, Z.3

⁶² Ebd., Z.8ff.

⁶³ Ebd., Z.11ff.

⁶⁴ Ebd., S. 86, Z.51ff.

⁶⁵ Ebd., Z. 63ff.

⁶⁶ Ebd., Z.73ff.

Von den Deutschen fühlt sich Hasan unverstanden und zum Sündenbock degradiert. Schulbildung hat für ihn keinen Wert, da er mit dem Wissen, das ihm „*der oberdeutsche*“⁶⁷ in der Schule vermittelt, in „*der gegend*“ nicht überleben kann⁶⁸. Sein Bild der Deutschen ist ausgesprochen negativ: „*Der deutsche kapiert das nicht, meine sorge soll das auch nich sein, dass sie das in'n kopf kriegen, ihnen gehört das land hier, sie haben ihre ollen nester, und das geld ist ihr wärmesponder, ich aber bin nich mehr da, wo ich herkomme, und nich wo ich hier rumlungere [...]*“⁶⁹ Hasan hebt hier hervor, dass die Deutschen aus seiner Sicht die Privilegierten in der Gesellschaft sind, sie sind in Deutschland zu Hause und allein das gibt ihnen schon einen Vorteil. Ihnen ist es wichtig, eine Wohnung oder ein Haus sowie genug Geld zu besitzen – nur ihr Besitz ist ihr „*wärmesponder*“, alles andere lässt sie kalt. Hasan hingegen ist nicht in Deutschland zu Hause, seine Heimat ist nicht sein Wohnort, sondern der Ort, wo seine Familie ursprünglich herkommt. Dies gibt ihm das Gefühl, der Gesellschaft nicht anzugehören, er fühlt sich als Ausgestoßener. Darüber hinaus macht er deutlich, dass er aus seiner Sicht von den Deutschen zum Sündenbock für ihre Probleme gemacht wird: „*Die deutschen müssen was zu hassen kriegen, damit sie wie'n köter an'm knochen kanupeln daran, und wenn sie nix zu beißen haben, kriegen die ne wut und zünden an.*“⁷⁰ Der Begriff „*hassen*“ zeigt hier ganz deutlich, dass Hasan sich der deutschen Gesellschaft nicht zugehörig fühlt, sondern sich von ihr diskriminiert und ausgegrenzt erfährt. Aus seiner Sicht wird er für die Probleme von anderen verantwortlich gemacht. Hasan unterstellt den Deutschen an dieser Stelle pauschal Rassismus und ist nicht bereit zu differenzieren.

Insgesamt ist Hasans Situation sehr schwierig: Er fühlt sich weder in seinem Viertel sicher und zuhause, noch nimmt er sich als von der deutschen Mehrheitsgesellschaft akzeptiert wahr. Er hat zwar gelernt, auf seine eigene Weise damit zurechtzukommen, jedoch scheint er keine richtige Zukunft vor sich zu haben. Im Sinne eines Transfers bietet es sich nun an, dass die Schüler im Rahmen einer produktiven Schreibaufgabe auf Hasans Aussagen eine Antwort verfassen und Stellung zu seinen Vorwürfen und zu seiner Situation nehmen.

Arbeitsauftrag: *Verfassen Sie einen Brief an Hasan, in dem Sie auf seine Situation und seine Vorwürfe an die deutsche Gesellschaft eingehen. Positionieren Sie sich dazu und zeigen Sie Hasan einen möglichen Ausweg aus seiner Situation auf.*

⁶⁷ Ebd., Z.81

⁶⁸ Vgl. Ebd., Z.81ff.

⁶⁹ Ebd. Z. 94ff.

⁷⁰ Ebd., Z.113ff.

Die Antworten der Schüler können dann in Kleingruppen oder im Plenum verglichen und diskutiert werden.

2.4.4 „Kanak Sprak“ – eine neue Jugendsprache?

Um die Thematik differenziert zu beleuchten, erscheint es sinnvoll, im Anschluss noch einen Sachtext heranzuziehen, um zu einer umfassenderen Auseinandersetzung mit dem von Hasan geschilderten grundsätzlichen Problem zu kommen. Die Auswahl von Texten, die sich mit der Jugendsprache oder „Kiezdeutsch“ auseinandersetzen, ist sehr groß und kann in verschiedenen Lehrwerken gefunden werden. Empfehlenswert erscheint im vorliegenden Kontext der pragmatische Text: *Voll krass. Viele Jugendliche fahren auf „Kanak Sprak“ ab*, der in dem bereits erwähnten Heft *Arbeitstexte für den Unterricht. Migranteliteratur*⁷¹ zu finden ist.

Als motivierender und ebenso funktionaler Einstieg ist es möglich, an dieser Stelle einen kurzen Clip eines der Komiker zu zeigen, die sich mit diesem Thema befasst haben (z.B. Kaya Yanar, Erkan und Stefan, Mundstuhl)⁷², um sie mit Zaimoğlu Darstellung und Form zu vergleichen.

Arbeitsauftrag: Sehen Sie sich den folgenden Clip an und benennen Sie die typischen sprachlichen Merkmale des Künstlers. Spricht dieser Ihrer Meinung nach „Kanak Sprak“?

Indem die Schüler einschätzen, ob es sich hier um „Kanak Sprak“ handelt, aktivieren sie zum einen ihr Vorwissen und steigen zum anderen bereits in die Thematik des Sachtextes ein, was den Leseprozess vorentlastet.

Als Nächstes setzen sich die Schüler dann mit der Unterscheidung von „Kanak Sprak“ und dem Ethnolekt auseinander, den die Autorin skizziert (siehe AB 12).

Schürmann definiert in ihrem Artikel „Kanak Sprak“ als eine „Kunstsprache“⁷³, „[...] die mit dem tatsächlichen Sprechstil der Migrantenkinder der zweiten und dritten Generation wenig gemein hat.“⁷⁴ „Kanak Sprak“ sei geprägt von Komikern wie Kaya Yanar oder Erkan und Stefan, die sich die Sprachform zunutze machten, um beim Publikum erfolgreich zu sein. Die Autorin weist darauf hin, dass es in den Medien vorrangig um Unterhaltung gehe, während Zaimoğlu noch ein politisches Ziel mit

⁷¹ Schürmann, Nina: *Voll krass. Viele Jugendliche fahren auch „Kanak Sprak“ ab*. In: *Arbeitstexte für den Unterricht. Migranteliteratur*. Reclam 2007

⁷² Es finden sich im Internet viele Ausschnitte aus Auftritten dieser Künstler.

⁷³ Schürmann, Nina: *Voll krass. Viele Jugendliche fahren auch „Kanak Sprak“ ab*. In: *Arbeitstexte für den Unterricht. Migranteliteratur*. Reclam 2007, S.141.

⁷⁴ Ebd.

dem Begriff „Kanak Sprak“ verfolgte. Vor diesem ursprünglichen Anliegen erscheint es fast paradox, dass diese Sprache schließlich von deutschen Jugendlichen übernommen wurde und damit möglicherweise sogar die deutsche Standardsprache langfristig beeinflusst habe⁷⁵.

Schließlich unterscheidet die Autorin „Kanak Sprak“ von dem tatsächlichen, authentischen Ethnolekt, der in deutschen Großstädten von den Jugendlichen mit Migrationshintergrund gesprochen wird. Dieser ist durch folgende Merkmale geprägt: Der Satzbau ist vereinfacht und es fehlen in der Regel Artikel und Präpositionen⁷⁶. Außerdem werden türkische Wörter und Sätze eingebaut. Meist ist den Sprechern die deutsche Grammatik durchaus bekannt, vielmehr geht es wiederum vor allem darum, sich von der Mehrheitsgesellschaft abzugrenzen bzw. sich zu einer bestimmten sozialen Gruppe zu bekennen: *„Gesprochen wird so meist nur in bestimmten ethnischen Milieus, um die Zugehörigkeit zu bekunden.“*⁷⁷ Die Autorin merkt außerdem an, dass es sich dabei keinesfalls nur um Jugendliche mit geringem Bildungshintergrund handle, sondern auch um Jugendliche, die *„aufstiegsorientiert und schulisch erfolgreich“*⁷⁸ seien. Sie meint schließlich in der Teilhabe am vereinbarten Ethnolekt durchaus ein *„Potenzial dieses Sprechstils“*⁷⁹ erkennen zu können und zitiert in diesem Zusammenhang den Sprachwissenschaftler Peter Auer: *„Der Ethnolekt wird zu einem Soziolekt des Deutschen.“*⁸⁰ Hier wird deutlich, dass der Ethnolekt der türkischen Migrantenkinder als Varietät des Deutschen angesehen wird und sich somit als fester Teil der deutschen Sprache zu etablieren scheint. Die Autorin lässt offen, ob sich dies in Zukunft bestätigen könne oder ob es sich bei dieser Sprechweise lediglich um *„eine weitere, vergängliche Jugendmode“*⁸¹ handle.

Natürlich bietet es sich an dieser Stelle unbedingt an, diese These zusammen mit den Schülern in Hinblick auf ihre eigenen sozialen Erfahrungen in Berlin zu diskutieren. Schließlich zeigt sich in vielen Berliner Schulen, was Schürmann hier anspricht: Auch Jugendliche, die aus deutschen Familien stammen, übernehmen meist den Sprachgebrauch ihrer Mitschüler mit Migrationshintergrund, insbesondere, wenn eine Schule mehr als 80% Schüler mit nichtdeutscher Herkunftsunftssprache aufweist. Daher ist es an dieser Stelle interessant, eine Selbstreflexion der Schüler einzufordern.

Möglich ist außerdem auch, in Hinblick auf einen Transfer, noch einmal auf den Auszug aus Zaimoğlus Werk einzugehen und zu diskutieren, ob Hasans Sprechweise nach Schürmanns Ausführungen eher der „Kanak Sprak“ oder dem von ihr definierten

⁷⁵ Vgl. ebd.

⁷⁶ Ebd., S.142.

⁷⁷ Ebd.

⁷⁸ Ebd.

⁷⁹ Ebd.

⁸⁰ Ebd., S.143.

⁸¹ Ebd., S.144.

Ethnolekt zugeordnet werden kann. Tatsächlich lässt sich feststellen, dass Hasans Sprachgebrauch die typischen Merkmale eines Ethnolekts aufweist, er jedoch keine türkischen Wörter oder Sätze einbaut. Dies mag aber auch daran liegen, dass es sich hier um die Verschriftlichung eines mündlichen Monologs handelt. In dem Sinne, wie Schürmann „Kanak Sprak“ definiert, wäre dies für Hasans Sprachgebrauch nicht zutreffend. Jedoch bemerkt die Autorin auch selbst, dass Zaimoğlu Verständnis von „Kanak Sprak“ heute aufgrund der medialen Darstellung nicht mehr aktuell sei.

2.5 Lernprodukt – Talkshow

Abschließend soll an dieser Stelle noch die Möglichkeit für ein handlungsorientiertes Lernprodukt vorgestellt werden. In einer gemeinsamen „Talkshow“ können die Schüler ihr erlerntes Wissen anwenden, indem sie für einen Moment die Rolle der Autoren übernehmen. Dabei sollte den Schülern bewusst gemacht werden, dass sie natürlich nicht alle Fragen wahrheitsgetreu beantworten können, sondern dass es darum geht, sich mithilfe ihres Vorwissens in die Situation der Autoren hineinzusetzen und ihre Sichtweisen argumentierend zu verdeutlichen.

Die fiktive Talkshow *Mitte Talk* dreht sich um die Fragestellung *Welche Rolle spielt die Sprache bei der Integration?* Zu dieser Frage können die jeweiligen Autoren unterschiedlich Stellung beziehen: Özdamar kann aus ihrer Sicht von ihren Schwierigkeiten als jugendliche Gastarbeiterin in Deutschland berichten, aber auch von der Bedeutung der deutschen Sprache für ihre Identität und ihre Beziehung zu ihrer Muttersprache Türkisch. Şenocak stellt dazu einen Gegenentwurf dar und kann sowohl über seinen persönlichen Sprachlernprozess als auch über sein durchaus positives und liebevolles Verhältnis zur deutschen Sprache berichten. Zaimoğlu hingegen hat zwar selbst studiert und gehört zu den erfolgreichen Deutsch-Türken, kann jedoch über die Situation der in Deutschland gescheiterten Migranten und ihre Sichtweisen berichten.

Diese Rollen sind für die Schüler sicherlich eine Herausforderung. Daher bietet es sich an, für leistungsschwächere Schüler differenzierend Rollen anzubieten, in die sie sich weniger hineinversetzen müssen, die aber dennoch fordernd sind: Aus diesem Grund nehmen an der Talkshow noch zwei Journalisten mit unterschiedlichen Interessen teil. Darüber hinaus dient die Rolle des Moderators zur Strukturierung des Rollenspiels. Er hat die Aufgabe, Redebeiträge zu verteilen oder zusammenzufassen. Da dies eine besonders anspruchsvolle Aufgabe ist, sollte diese ein leistungsstarker Schüler übernehmen.

Es wird vorgeschlagen, für die Talkshow mindestens zwei bis drei Unterrichtsstunden einzuplanen. Denn die Schüler müssen genügend Zeit zur Vorbereitung bekommen, damit einerseits das Gespräch tatsächlich funktioniert und andererseits noch genü-

gend Zeit für die Phase der Reflexion des Rollenspiels bleibt. Die Erfahrung hat gezeigt, dass das eigentliche Rollenspiel auch bis zu 30 Minuten dauern kann.

Folgender Ablauf wird vorgeschlagen und sollte für die Schüler visualisiert und erläutert werden:

Ablauf der Talkshow „Mitte Talk“ zur Fragestellung „Welche Rolle spielt die Sprache bei der Integration?“

1. **Bereiten Sie sich mithilfe Ihrer Rollenkarten in Kleingruppen auf die jeweilige Rolle vor.** Gehen Sie dazu noch einmal gemeinsam Ihr Material der letzten Unterrichtsstunden durch. Wählen Sie dann aus Ihrer Gruppe eine Person aus, die an der Talkshow teilnehmen soll. (ca. 30 Minuten)
2. **Durchführung der Talkshow**, die von dem/der Moderator/in eröffnet wird. Das „Publikum“ erhält einen Beobachtungsauftrag. (ca. 20-30 Minuten)
3. **Bevor die Talk-Runde aufgelöst wird, legen Sie Ihre Rollen ab und beantworten die folgende Frage:**

Wie habe ich mich in meiner Rolle als ... gefühlt?
4. **Gemeinsame Reflexion und Auswertung** des Rollenspiels und Beantwortung der Beobachtungsaufträge.

Mithilfe von Rollenkarten (siehe Material 1) bereiten sich die Schüler also zunächst in Kleingruppen von zwei bis vier Schülern (je nach Größe der Lerngruppe) auf ihre Rollen vor. Dazu sollten sie die letzten Unterrichtsstunden noch einmal gemeinsam reflektieren und auf ihren Rollenkarten stichpunktartig sowohl die Meinung des Autors als auch bis zu fünf stichhaltige Argumente notieren. Die Rollenkarten dürfen die Schüler dann als Unterstützung mit in die Talkshow nehmen. Die Journalisten haben die Aufgabe, sich passend zu ihren Interessen Fragen an die Autoren zu überlegen und sollten sich daher auch noch einmal mit deren Biographien vertraut machen. Die Aufgabe der Moderatoren wird zunächst sein, das Gespräch zu eröffnen. Hier sollten sich die Schüler also eine geeignete Ansprache überlegen. Ebenfalls gehört es zu ihrer Aufgabe, bestimmte Themen in der Talkshow anzusprechen und so das Gespräch zu strukturieren, aber auch mögliche Konfliktpunkte zwischen den Gästen vorauszu-sehen, um sie später „schlichten“ zu können. Für diese allgemeine Vorbereitungsphase sollten mindestens 30 Minuten eingeplant werden.

Für die Durchführung des Rollenspiels ist es wichtig, die Schüler daran zu erinnern, dass sie während der gesamten Zeit in ihren Rollen verbleiben sollen. Außerdem soll-

te das „Publikum“, also die Schüler, die keine Rolle spielen, einen Beobachtungsauftrag bekommen. Dies ist für die Reflexionsphase unerlässlich.

Beobachtungsauftrag:

Beobachten Sie besonders die Rolle, die Sie in Ihrer Gruppe vorbereitet haben:

- *Ist das Verhalten der Person der Rolle angemessen?*
- *Werden die wichtigsten Argumente genannt bzw. Fragen gestellt? Sind diese sinnvoll und überzeugend?*

Insgesamt:

- *Ist die Diskussion nachvollziehbar? Gibt es ein Fazit?*
- *Welche Argumente waren Ihrer Meinung nach besonders ausschlaggebend für den Verlauf der Diskussion?*

Nachdem der Moderator die Diskussion beendet hat, sollten die Schüler ihre jeweilige Rolle ablegen, indem sie aufstehen, kurz Stellung beziehen zu ihrem Gefühl während des Spiels und sich dann auf ihren Platz setzen.

Während der Reflexionsphase ist nun besonders das Publikum gefragt, das die Talkshow beobachten konnte. Die Beobachtungsaufträge sollen dabei helfen, das Rollenspiel möglichst differenziert zu reflektieren. Dabei sollte der Fokus insbesondere darauf liegen, ob die Argumente inhaltlich zutreffend waren, um die Qualität der Beiträge beurteilen zu können. Ebenso ist es natürlich auch möglich, die Methode der Talkshow selbst in Bezug auf den individuellen Lernerfolg gemeinsam mit den Schülern zu reflektieren und zu bewerten.

3 Zugänge in anderer medialer Form:

Almanya – Willkommen in Deutschland!

Der Film *Almanya – Willkommen in Deutschland!* thematisiert auf humorvolle Weise die Migrationsgeschichte einer Familie und reflektiert diese aus der Perspektive von drei Generationen – Hüseyin ist in den 60er Jahren als türkischer Gastarbeiter nach Deutschland gekommen und hat damit seine ganz persönliche Geschichte, die seine Enkelin Canan im Laufe des Films ihrem Cousin Cenk erzählt. Canan und Cenk sind in Deutschland geboren und gehören somit der 2. und 3. Generation an. Canan ist bereits Studentin und hat einen britischen Freund, von dem sie schwanger geworden ist und somit vor einem großen Problem steht. Cenk, der noch die Grundschule besucht, befindet sich hingegen in einem Identitätskonflikt, den er mit dem Ausruf „Was sind wir denn jetzt – Türken oder Deutsche?“ auf den Punkt bringt. Die Familie

begibt sich auf eine Reise in die Türkei, in der diese verschiedenen Perspektiven und Konflikte miteinander verbunden werden.

Als *Einstieg* in die Thematik können die Schüler zunächst das DVD-Cover zum Film betrachten, beschreiben und Ideen zum möglichen Inhalt des Films entwickeln.

Arbeitsauftrag: Beschreiben Sie das Cover der DVD zum Film „Almanya - Willkommen in Deutschland“. Stellen Sie dann Vermutungen zum möglichen Inhalt des Films auf.

Auf dem DVD-Cover ist neben dem Titel des Films in der Mitte ein Foto von Hüseyin mit seiner Frau und seinen drei Kindern zu sehen. Die Familie wirkt glücklich, besonders Hüseyin und seine Frau blicken lachend in die Kamera. An der Kleidung der Figuren ist zu erkennen, dass es sich um kein aktuelles Foto handelt, da diese für heutige Verhältnisse eher altmodisch wirken. Besonders die Kleidung der Frau (bunte Muster, Strickjacke, längerer Rock) lässt darauf schließen, dass das Bild in der Türkei – vermutlich in einem kleinen Dorf – entstanden ist. Am unteren Rand treten auch noch andere stereotype Charaktere des Films auf – eher unsympathisch dargestellte „Deutsche“ wie ein Beamter, ein Polizist, eine ältere Dame und eine Putzfrau. Daraus können die Schüler schließen, dass es sich hier um eine Komödie handelt, die mit Klischees und Stereotypen spielt und dabei die Geschichte der Familie auf dem Foto im Vordergrund steht. Auch kann die Vermutung aufgestellt werden, dass es sich um „typische“ deutsch-türkische Konflikte handelt, die humorvoll dargestellt werden.

3.1 Die Figuren: Drei deutsch-türkische Biographien

Die Charaktere des Films bieten für Schüler authentische Identifikationsmöglichkeiten, so dass es sich anbietet, die drei Hauptcharaktere genauer zu betrachten.

a) Hüseyin

Da sich die Geschichte vordergründig um Hüseyins Lebensgeschichte dreht, sollte diese Figur als Erstes einer genaueren Betrachtung unterzogen werden. Um den Kontext des Films zu verstehen, schauen sich die Schüler zunächst die erste Szene an (00:00:40 – 00:04:23). Beim ersten Mal bekommen die Schüler lediglich den Arbeitsauftrag, ihre Ideen im Einstieg zu überprüfen und das Thema des Films zu benennen: Es handelt sich um die Migrationsgeschichte von Hüseyin, der als Gastarbeiter nach Deutschland kam und offensichtlich immer noch nicht ganz in Deutschland angekommen ist. Auch die Familie – insbesondere die Enkelin Canan, die zu Beginn spricht – spielt eine besondere Rolle in der Geschichte.

Wenn die Schüler die Szene zum zweiten Mal anschauen, kann ein besonderes Augenmerk auf den jungen und den alten Hüseyin gelegt werden (*siehe AB 13*). Dabei fällt auf, dass Hüseyin bei den Szenen während seiner Ankunft neugierig, aber dennoch gelassen wirkt. Er scheint auch aufgeregt und offen zu sein für die neuen Erfahrungen, die auf ihn in dem unbekanntem Land warten. Freundlich gibt er seinem Mitreisenden den Vortritt, der prompt zum Millionsten Gastarbeiter in Deutschland gekürt wird. Anstatt sich zu ärgern, hat Hüseyin dafür aber nur ein Kopfschütteln und Lächeln übrig. Direkt im Anschluss erscheint der gealterte Hüseyin, der zusammen mit seiner Frau und einem vollen Einkaufswagen aus einem Discounter kommt. Die beiden diskutieren darüber, ob sie am nächsten Tag die deutsche Staatsangehörigkeit annehmen wollen. Im Gegensatz zu den ersten Szenen wirkt Hüseyin an dieser Stelle schlecht gelaunt und mürrisch, das Lächeln aus seinen jungen Jahren scheint verschwunden zu sein. Auch wird deutlich, dass er im Gegensatz zu seiner Frau kein Interesse an der deutschen Staatsangehörigkeit hat. Bereits hier kann man ahnen, dass sich Hüseyins Hoffnung auf eine „vielversprechende Zukunft“ in Deutschland nicht recht eingelöst hat und es ihm schwerfällt, Deutschland als neue Heimat zu akzeptiert.

Die zweite zentrale Szene, die Hüseyin charakterisiert, zeigt ihn im Umfeld seiner Familie. Er verkündet, dass er in der Türkei ein Haus gekauft hat und nun erwartet, dass die ganze Familie in den Herbstferien in die Türkei reisen wird (00:10:45 – 00:13:00). In dieser Szene werden die unterschiedlichen Auffassungen und Konflikte zu den Begriffen „Heimat“ und „Identität“ angedeutet. Besonders Hüseyins Begriff von „Heimat“ ist nicht von dem Ort geprägt, an dem er wohnt, vielmehr sieht er seine Wurzeln in dem Land, in dem er geboren ist und den ersten Teil seines Lebens verbracht hat. Der Reaktion seiner Familienmitglieder lässt sich unschwer entnehmen, dass offenbar nicht alle seine Meinung teilen. Nachdem die Schüler für diese Szene beschrieben haben, wie Hüseyin sich verhält und seine Familie reagiert, kann untersucht werden, welche gesellschaftlichen Werte für Hüseyin von Bedeutung zu sein scheinen: Er hebt hervor, dass man seine „Heimat“ nicht vergessen darf, die er allerdings ganz offensichtlich idealisiert. Dies zeigt auch das vergilbte Foto, das er an dieser Stelle hervorholt. Ebenfalls legt er einen besonderen Wert auf den Familienzusammenhalt. Daher kann er auch nicht verstehen, dass die Familienmitglieder mit seiner Idee nicht sofort einverstanden sind, denn eine „türkische Familie“ sollte einander unterstützen. In dieser Szene denkt allerdings jeder zunächst nur an sich und die für ihn mit diesem Vorschlag verbundenen Schwierigkeiten. Gleichzeitig zeigt Hüseyin an dieser Stelle eine ungewohnte Autorität, die er als Familienoberhaupt einfordert. Entsprechend entschieden beantwortet er die Frage nach der Identität damit, dass er und seine Familie natürlich noch Türken sind, ein Pass hat für ihn dabei keine entscheidende Rolle, da es für ihn einzig darauf ankommt, wo man herkommt und welche Werte einen prägen. Diese einseitige Sicht wird aber nicht von der ganzen Familie geteilt, wie Canan ihrem Cousin Cen gegenüber verdeutlicht: Sie hat

kein einseitiges Verständnis von ihrer Identität, sondern weiß, dass sowohl die türkische als auch die deutsche Kultur sie und ihren Cousin prägen. Diese Ideen können die Schüler in Partnerarbeit in einem Cluster zusammenfassen (*siehe AB 14*).

Um sich der Figur von Hüseyin noch besser anzunähern, bietet sich eine produktive Schreibaufgabe an. Hüseyin fasst den Tag noch einmal in einem Brief an seinen fiktiven Freund Murat zusammen und äußert dabei seine Gedanken, Gefühle und Enttäuschungen.

b) Canan

Canan befindet sich zu Beginn des Films in einem besonderen Konflikt: Sie hat gerade herausgefunden, dass sie von ihrem britischen Freund schwanger ist und sucht nach dem richtigen Moment, es ihrer Familie zu offenbaren. Es scheint, dass dies in ihrer offenbar auf sehr traditionellen Werten beruhenden türkischen Familie ein ausgesprochen heikler Konflikt ist. Gleichzeitig hat Canan eine besonders enge Beziehung zu ihrem Großvater, der sich in dieser Situation als ihr Vertrauter entpuppt.

Die ersten Szenen zeigen Canan im Gespräch mit ihrem Großvater, in der U-Bahn und schließlich zu Hause bei ihrem Freund. Da die Länge insgesamt nur ca. 3 Minuten beträgt, können die Schüler diese zusammen ansehen (00:31:40 – 00:34:10) und Canan in den verschiedenen Situationen charakterisieren (*siehe AB 14*).

In der ersten Szene wirkt Canan in dem Gespräch mit ihrem Großvater nachdenklich und bedrückt. Sie versucht ihm zu erklären, dass sie nicht wird mit in die Türkei reisen können. Doch ihr Großvater erwidert, die größte Prüfung im Leben sei zu wissen, was wichtig ist und was nicht. Aus der Reaktion Canans auf diese Aussage lässt sich durchaus auf ihren Charakter insgesamt schließen. Obwohl Canan nicht von der Reise überzeugt ist, traut sie sich nicht, ihrem Großvater etwas entgegenzusetzen. Dies zeigt neben der zärtlichen und liebevollen Beziehung zu ihm auch, dass sie ihn sehr respektiert und schätzt und somit auch nicht enttäuschen möchte.

Die zweite Szene spielt in der U-Bahn, in der Mütter mit ihren Kindern fahren. Canan sitzt einem alten Paar gegenüber, das sich über die Lautstärke und den Migrationshintergrund der Menschen abfällig äußert. In dieser Situation zögert sie nicht lange und nimmt – natürlich auch motiviert von ihrer persönlichen Schwangerschaft – die Kinder und ihre Mütter in Schutz. Im Gegensatz zu der Szene zuvor, werden hier ihre Gerechtigkeitssinn, der in Form ihrer Verärgerung zu Tage tritt, und ihr Temperament deutlich. An dieser Stelle wird sie also als selbstbewusste junge Frau dargestellt, die sehr wohl weiß, was sie will – und was sie nicht akzeptiert.

Die letzte Szene zeigt Canan in ihrer Partnerschaft mit ihrem Freund David. Als sie die Wohnung betritt, stolpert sie über einen Strampler mit der Aufschrift „Made with love“. Hervorgehoben wird hier, dass das Paar sich über das Kind freut und eine liebevolle Partnerschaft führt. Als Canan ihrem Freund eröffnet, dass sie in die Türkei reist, zeigt dieser sich besorgt um Mutter und Kind. Trotzdem bedrückt Canan auch

hier mehr, wie sie das Ganze ihrer Familie gestehen soll. Sie wirkt sehr bekümmert und hoffnungslos, was ihr letzter Satz „Die werden mich hassen!“ besonders unterstreicht.

Insgesamt kann Canan also als sensibel und nachdenklich beschrieben werden. Sie ist ein Familienmensch und schreckt, wenn es ihr darauf ankommt, nicht davor zurück, ihre Meinung zu sagen und andere in Schutz zu nehmen. Auch ihre besondere Beziehung zu ihrem Cousin Cenk hebt dies hervor.

Die nächste Szene, die hier ausgewählt wurde, spielt erneut zwischen Canan und ihrem Großvater (00:58:35 – 01:01:32). Mittlerweile ist die Familie in der Türkei angekommen und während die meisten sich amüsieren, ist Canan bedrückt und kann während einer Rastpause nichts essen. Dies fällt ihrem Großvater auf und er fragt sie direkt, ob ihre Mutter Bescheid wisse. Später wird deutlich, dass Hüseyin die Schwangerschaft offenbar schon lange geahnt hat, da er die Anzeichen von seiner Frau kennt und gewissermaßen eine „Antenne“ dafür hat. Nach und nach zählt er alle Bedenken auf, die Canan nicht aussprechen kann: Sie ist nicht verheiratet, hat ihr Studium noch nicht beendet und zudem ist der Vater nicht einmal ein Türke. Canan hat in dieser Situation einen kleinen Zusammenbruch und kann zunächst nicht sprechen, da sie sich für ihren Zustand schämt. Doch glücklicherweise nimmt ihr Großvater ihr alle Bedenken, woraufhin sie ihm erleichtert um den Hals fällt und froh ist, dass ihre Sorgen nun endlich ausgesprochen wurden. Schließlich gibt ihr Hüseyin ihr noch den Rat, die Wahrheit nicht zu lange vor ihrer Mutter zu verbergen.

Folgende methodische Vorgehensweise wird hier vorgeschlagen: Die Schüler schauen die Szene bis zu der Stelle, an der Hüseyin zu Canan sagt: „Weiß es deine Mutter?“ und sie ihn verwundert bis erschreckt anschaut (Minute 00:59:17). Nun wird das Bild angehalten und die Schüler erhalten den Arbeitsauftrag, den Dialog zwischen Canan und ihrem Opa in Partnerarbeit weiterzuschreiben. Da es sich hier um eine Schlüsselszene für die Figur Canan handelt, kann ein Spannungsmoment aufgebaut werden. Außerdem können die Schüler nun ihr Vorwissen zu den beiden Figuren einbringen.

Für die Auswertung der Dialoge können diese nun in einem kleinen, improvisierten Rollenspiel vorgestellt und verglichen werden. Die Schüler sollen sich dann dazu äußern, inwiefern die Dialoge ihrer Ansicht nach passend zu den Charakteren sind. Anschließend werden die Dialoge mit dem Original verglichen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet.

Einen weiteren Vorschlag für ein Rollenspiel findet sich unter Punkt 3.2.

c) Cenk

Cenk ist das jüngste Mitglied der Familie und befindet sich in einem Identitätskonflikt, der durch seine Erfahrungen in der Schule noch verstärkt wird. Wie viele Jugendliche mit Migrationshintergrund beschäftigt ihn die Frage, ob er ein Deutscher

oder ein Türke ist, zumal seine Mutter aus Deutschland und sein Vater aus der Türkei stammen. Hinzu kommt auch noch, dass er das Türkische nicht hinreichend beherrscht, aber das Familienleben gleichzeitig sehr von der türkischen Kultur geprägt ist.

Um Cenk's Situation nachvollziehen zu können, gibt es vor allem zwei zentrale Szenen: Die erste Szene (00:04:41 – 00:05:25) zeigt Cenk in der Schule, es handelt sich womöglich um einen seiner ersten Schultage. Die Lehrerin möchte an einer Europakarte zeigen, aus welchen Ländern die Schüler stammen. Als sie Cenk fragt, antwortet dieser zunächst: „Aus Deutschland!“ Diese Antwort deutet darauf hin, dass Cenk intuitiv Deutschland als sein Heimatland ansieht: Das Land, dessen Sprache er beherrscht und in dem er und seine Familie leben. Die Lehrerin ist mit dieser Antwort aber nicht zufrieden und fragt weiter, wie das „schöne Land“ heiße, aus dem Cenk's Vater stamme. Daraufhin antwortet Cenk: „Anatolien!“ Mit dieser Antwort hat die Lehrerin offenbar nicht gerechnet und sichtlich peinlich berührt stellt sie fest, dass es sich hier ja nur um eine Europakarte handle. Cenk's Fähnchen wird nun weit außerhalb der Karte an der kahlen Wand angebracht. Diese Umgangsweise führt dazu, dass Cenk sich ausgeschlossen fühlt, was noch dadurch verstärkt wird, dass ein anderer türkischer Junge stolz verkündet, sein Vater komme aus Istanbul.

Die zweite kurze Szene (00:07:43 – 00:08:04) findet im Sportunterricht statt. Derselbe türkische Junge wie in der Szene zuvor schlägt vor, Fußball zu spielen, und zwar „Türken gegen Deutsche“. Während die anderen Kinder jubeln, sieht man, wie Cenk sich unwohl fühlt, da er nicht weiß, welcher Mannschaft er sich zuordnen soll. Daraufhin nutzen die anderen Kinder die Situation aus, um Cenk damit aufzuziehen, dass er kein richtiger Türke sei. So kommt es zu einer Rangelei, in der sich Cenk ein blaues Auge zuzieht.

Die beiden Szenen können hintereinander mit den Schülern angeschaut werden, um anschließend die Situationen sowie Cenk's Gefühle gemeinsam zu diskutieren (*siehe AB 15*). Außerdem sollte Canan's Antwort auf Cenk's Problem ebenfalls im Unterricht unter der folgenden Fragestellung behandelt werden: Kann man wirklich Türke und zugleich Deutscher sein oder muss man sich früher oder später für eine Nationalität und Kultur entscheiden? Die letzte produktive Schreibaufgabe sieht vor, in Form eines Briefes Stellung zu Cenk's Problem zu nehmen. An dieser Stelle sollen die Schüler eine eigene Meinung zu der Problematik entwickeln und Cenk einen Rat für die Zukunft geben.

3.2 Rollenspiel

Rollenspiele sind gerade bei der Beschäftigung mit Filmen eine handlungsorientierte Möglichkeit, sich tiefer mit dem Inhalt auseinanderzusetzen. Die Schüler haben die Möglichkeit, sich in die Situation der Figuren hineinzusetzen und eine andere Perspektive anzunehmen.

Ein Vorschlag für ein Rollenspiel bezieht sich auf die Situation, in der Canan ihrer Mutter ihre Schwangerschaft gestehen muss. Ausgangspunkt ist ihr Gespräch mit ihrem Großvater Hüseyin: Canan bittet ihren Großvater, sie bei dem Gespräch zu unterstützen. Die Schüler übernehmen also die Rollen von Hüseyin, Canan und ihrer Mutter Leyla. Zwei Vorgehensweisen sind für die Vorbereitung des Rollenspiels denkbar: Für Gruppen, die weniger Erfahrung mit Rollenspielen haben, bietet es sich an, in Dreiergruppen das Gespräch vorzubereiten und einzuüben. Gruppen, die bereits verschiedene Rollenspiele durchgeführt haben, können sich aber auch mithilfe von Rollenkarten (*siehe Material 2*) in Gruppen nur auf eine der Rollen vorbereiten. Das Gespräch selbst wird dann spontan improvisiert.

Arbeitsauftrag (für ungeübte Gruppen):

Nach dem Gespräch mit ihrem Großvater Hüseyin bittet Canan ihn um Hilfe: Sie möchte ihrer Mutter Leyla endlich die Wahrheit sagen. Erarbeiten Sie in Dreiergruppen das Gespräch zwischen Hüseyin, Canan und ihrer Mutter Leyla, in dem Canan ihrer Mutter ihre Schwangerschaft gesteht. Finden Sie dabei für die einzelnen Figuren passende Argumente. Bereiten Sie sich darauf vor, das Rollenspiel zu präsentieren.

Arbeitsauftrag (für geübte Gruppen):

Nach dem Gespräch mit ihrem Großvater Hüseyin bittet Canan ihn um Hilfe: Sie möchte ihrer Mutter Leyla endlich die Wahrheit sagen.

- 1. Vorbereitung:** *Bereiten Sie in Dreiergruppen mithilfe Ihrer Rollenkarte eine der Figuren vor. Wählen Sie eine Person aus Ihrer Gruppe aus, die an dem Rollenspiel teilnimmt (ca. 20 Minuten).*
- 2. Durchführung:** *Das Gespräch wird nun improvisiert, bleiben Sie dabei unbedingt in Ihrer Rolle!*
- 3. Reflexion und Auswertung:** *Wurden die Figuren realistisch dargestellt und eine Lösung gefunden? Vergleich mit einer Szene aus dem Film.*

Während der Durchführung sollte sich das „Publikum“ Notizen zu dem Verlauf des Gesprächs machen, um die anschließende Auswertung zu erleichtern. Da die Rollenspiele insgesamt nicht sehr lang sind, können zwei bis drei Rollenspiele miteinander verglichen werden. Schließlich ist es möglich, die eigenen Ideen mit dem Film zu vergleichen. In den korrespondierenden Szenen kommt zwar nicht der Großvater vor, da dieser auf der Reise verstorben ist, jedoch Canans Großmutter (01:12:50 – 01:13:23 und 01:14:12 – 01:15:23).

4 Arbeitsblätter, Materialien und Quellen



Ich bin ein Mensch vom Weg, am liebsten ist mir, im Zug zu sitzen zwischen den Ländern. Der Zug ist ein schönes Zuhause.

Emine Sevgi Özdamar

Emine Sevgi Özdamar wurde 1946 in Malatya (Türkei) geboren und kam 1965 zunächst als Gastarbeiterin nach Westberlin. 1967 kehrte sie nach Istanbul zurück und besuchte bis 1970 die dortige Schauspielschule – um sich wenige Jahre später wieder auf die Reise nach Deutschland zu machen, wo sie 1976 eine Regieassistentin an der Volksbühne in Ost-Berlin übernahm. Danach trat sie in verschiedenen Theatern und beim Film als Schauspielerin auf und betätigte sich als Regisseurin von Brecht-Stücken. 1979 bis 1984 folgte ein Engagement als Schauspielerin beim Bochumer Schauspielhaus. In dessen Auftrag entstand 1982 ihr erstes Theaterstück *Karagöz in Alamania* (Schwarzauge in Deutschland), das 1986 am Frankfurter Schauspielhaus unter ihrer Regie uraufgeführt wurde. Neben ihrem Engagement für das Theater schreibt sie Gedichte, Romane und Erzählungen. Seit 1986 lebt und arbeitet Emine Sevgi Özdamar als freie Schriftstellerin in Berlin.

Im Mittelpunkt des Schreibens steht für Emine Sevgi Özdamar die Erfahrung im fremden Land. Bereits mit ihrem ersten Erzählband *Mutterzunge* (1990) erregte sie großes Aufsehen – er wurde prompt vom Times Literary Supplement zum „International Book of the Year“ gekürt. 1991 erhielt sie als erste ausländische Autorin den renommierten Ingeborg-Bachmann-Preis für einzelne Kapitel ihres Romandebüts *Das Leben ist eine Karawanserei, hat zwei Türen, aus der einen kam ich rein, aus der anderen ging ich heraus*, der 1992 erschien.

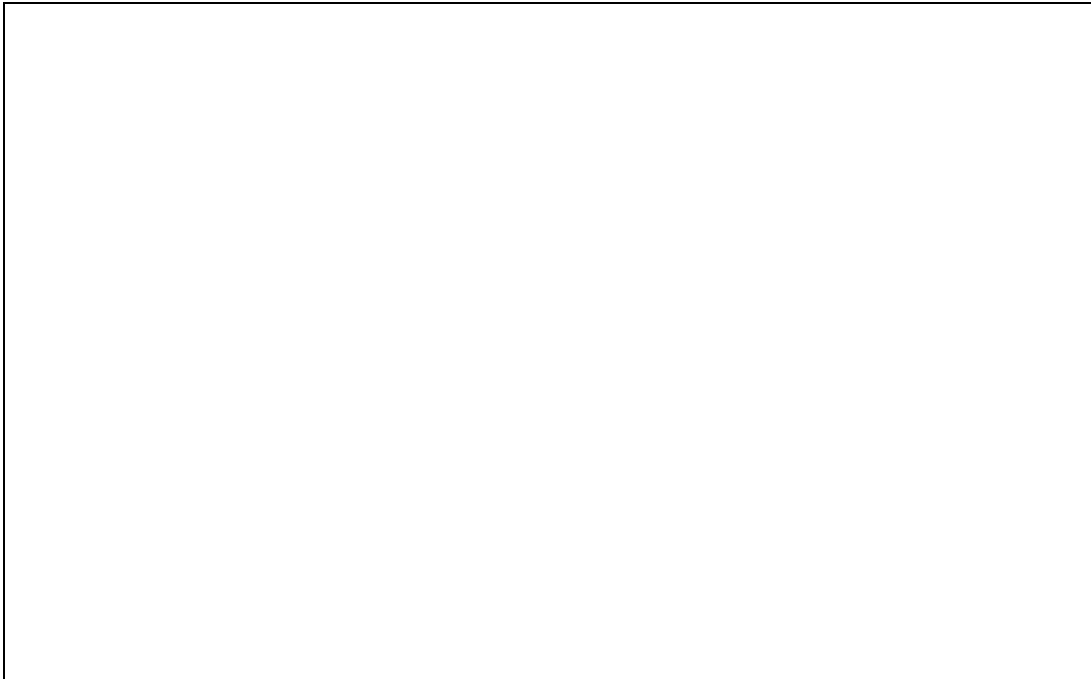
Der Zug zwischen Deutschland und der Türkei, zwischen Europa und Asien ist der Schauplatz von Leben und Werk von Emine Sevgi Özdamar. In ihren meist autobiographischen Texten lädt Emine Sevgi Özdamar den Leser ein, sie auf ihren Zugreisen zwischen den Welten zu begleiten; sie macht „Migration zu ihrem inhaltlichen und ästhetischen Programm“, so die Jury 2001 bei der Preisverleihung des Künstlerinnenpreises des Landes Nordrhein-Westfalen.

In *Das Leben ist eine Karawanserei* erzählt Özdamar die Geschichte einer Kindheit zwischen dem bäuerlichen, armen Anatolien und der westlich orientierten Großstadt Istanbul, zwischen „Humphrey Pockart“ und den Totenmärchen der Großmutter. Die Geschichte endet dort, wo der zweite Roman, *Die Brücke vom Goldenen Horn* (1998), beginnt: mit dem Aufbruch der 17-Jährigen nach Deutschland, sie reist – wie könnte es anders sein? – mit dem Zug als Gastarbeiterin ins Berlin der späten sechziger Jahre, der Studentenrevolten und der freien Liebe und zurück in die Türkei, wo sie erkennen muss, dass ihre Abwesenheit alles verändert hat.


Emine Sevgi Özdamar wurde u.a. mit dem Albert-von-Chamisso-Preis (1999), dem Kleist-Preis (2004) und dem Fontane-Preis (2009) ausgezeichnet. Im Mai 2007 wurde sie in die Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung aufgenommen.

Quelle: <http://www.goethe.de/ins/es/bar/prj/lit/aoz/oez/deindex.htm> (letzter Zugriff: 10.11.2013)

1. *Fassen Sie die wichtigsten Informationen aus der Biographie der Autorin zusammen.*



2. *Erklären Sie die Bedeutung des Zitats. Setzen Sie es dann in Beziehung zu der Biographie der Autorin. Notieren Sie Ihre Gedanken stichpunktartig.*



Zusatzaufgabe: In der Biographie heißt es: „Im Mittelpunkt des Schreibens steht für Emine Sevgi Özdamar die Erfahrung im fremden Land“. Diskutieren Sie in Ihrer Gruppe welche Erfahrungen Özdamar – ausgehend von ihrer Biographie – in ihren Werken thematisieren könnte.

Auszug aus einem Interview mit Zafer Şenocak***Sie leben schon lange in Berlin?***

Ich lebe seit 1989 in Berlin, aber ich bin schon seit 1970 in Deutschland. Ich bin in München aufgewachsen. 1988 war ich das erste Mal für ein halbes Jahr in Berlin mit einem Stipendium vom Literarischen Kolloquium. Das gibt es auch heute noch, ein Stipendium für jüngere Autoren. Ein Projekt, um jüngere Schriftsteller in die Stadt zu bringen. Und ich war damals ganz fasziniert von dieser Stadt. Der Wechsel nach Berlin kam mir gerade recht, weil ich nach zwanzig Jahren in München woanders leben wollte. Und dann hatte ich beschlossen, ganz nach Berlin zu ziehen. Das war im Sommer 1989, kurz vor der Wende.

Sie kamen als achtjähriger Junge nach München. Wie haben sie den Wechsel erlebt?

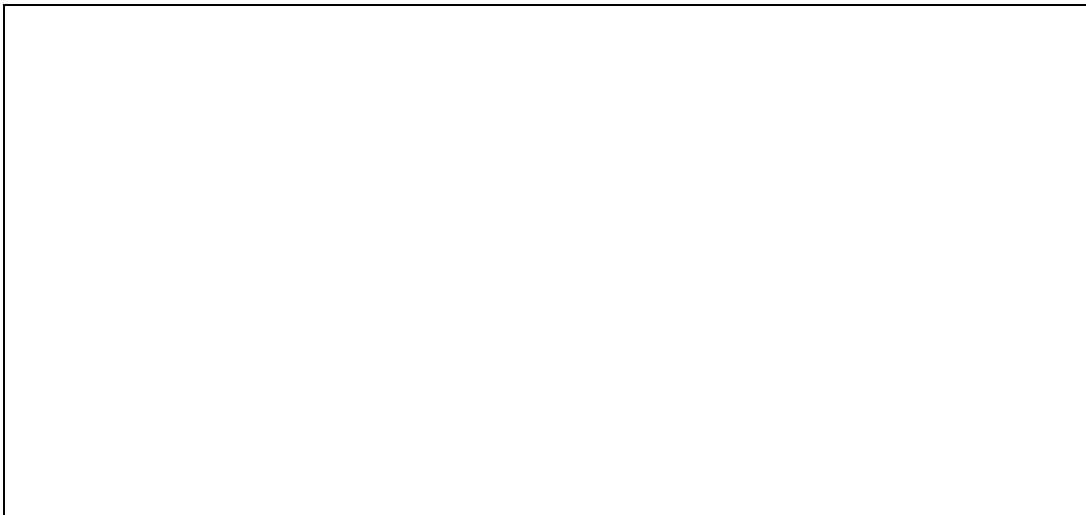
Es war aufregend am Anfang. Ich komme aus einer Kleinfamilie, Vater, Mutter, Kind. Es war ein Wechsel der Umgebung, man verliert den Freundeskreis, die Sprache ist ganz neu. Aber ich habe im Nachhinein – wenn ich es heute für mich rekonstruiere – kein schlechtes Gefühl. Es besteht die Erinnerung, dass es aufregend und interessant war. Ich kam aus Istanbul nach München. Aus einer weitaus größeren Stadt in eine kleinere Stadt. Wir waren an den Stadtrand gezogen, in ein bürgerliches Umfeld. Das trennt meine Biographie auch von der Mehrheit der Menschen aus der Türkei, die nach Deutschland gekommen sind. [...] Wenn man wie wir aus einer multikulturellen Metropole wie Istanbul kommt und in den 70er Jahren in eine etwas provinziellere Stadt wie München zieht, wo die Menschen bodenständiger sind als in Istanbul, dann sind es ganz andere Schwierigkeiten, mit denen man konfrontiert wird als für vielleicht die Mehrheit der Menschen aus der Türkei. Allein in der Straße von Istanbul, in der ich aufgewachsen bin, wurde Armenisch, Türkisch, Griechisch und das Ladino gesprochen. Die Sprache der spanischen Juden, die sich nach der Vertreibung aus Spanien in Istanbul, damals Konstantinopel, niedergelassen haben. In den Vierteln von Istanbul hat diese Sprache konserviert aus dem 15. Jh. überlebt. Man hat diese Sprachen auf der Straße gehört. Es gab keine multikulturellen Theorien, sondern es war die lebendige Wirklichkeit. Daher war der Wechsel nach München in dieser Hinsicht eine starke Veränderung. Und es war eine Herausforderung, in eine neue Umgebung zu ziehen, denn ich musste sehr schnell die Sprache lernen, was damals aber sehr schnell ging, denn es gab für mich keine andere Möglichkeit. Ich war der einzige Türke in der Schule, was man sich heute wahrscheinlich auch nicht mehr vorstellen kann. Aber das ist typisch für die zweite Generation. Viele von uns sind deshalb auch sehr schnell in die deutsche Gesellschaft hineingekommen, es gab keine Alternativen.☐

Quelle: http://www.foreigner.de/interviews/interview_zufer_senocak.html, Stand: 17.11.2013.

1. *Fassen Sie die wichtigsten Informationen zu der Biographie des Autors zusammen.*



2. *Stellen Sie dar, welche Unterschiede Şenocak zwischen Istanbul und München wahrgenommen hat.*



Zusatzaufgabe: Şenocak sagt: „Aber das ist typisch für die 2. Generation. Viele von uns sind deshalb auch sehr schnell in die deutsche Gesellschaft hinein gekommen, es gab keine Alternativen“. Diskutieren Sie, ob Sie dieser Aussage zustimmen.



Feridun Zaimoğlu

Feridun Zaimoğlu wurde 1964 im anatolischen Bolu geboren und wuchs als Sohn einer Gastarbeiterfamilie in Deutschland auf. Seit 1985 lebt er in Kiel, wo er Kunst und Humanmedizin studierte. Mit seinem Debüt von 1995, »Kanak Sprak. 24 Mißtöne vom Rande der Gesellschaft«, den folgenden Büchern »Abschaum. Die wahre Geschichte des Ertan Ongun« (1997) und »Koppstoff« (1998) sowie mit dem Film »Kanak Attack« (2000) hob er das Idiom jugendlicher Einwandererkinder ins Bewusstsein der deutschen Gesellschaft. Seitdem gilt er als Kultautor und Galionsfigur der Migrantenliteratur hierzulande.

»Kanak Sprak« stellt die Lebensgeschichten und -ansichten türkischer Einwanderer vor. Die Texte beruhen auf O-Tönen, aus denen Zaimoğlu eine eigene literarische Ausdrucksweise entwickelt. [...] Obwohl zum Fürsprecher einer ganzen Bevölkerungsgruppe gemacht, verfolgt Zaimoğlu kein bestimmtes Programm. Sein zentrales Thema ist vielmehr die Unbehaustheit⁸² und Liebesbedürftigkeit des Menschen, die er am Beispiel von Migrantenschicksalen mit fulminanter Sprachbeherrschung darstellt, wie im Erzählband »Zwölf Gramm Glück« (2004). Dieser vereint zwölf Geschichten über die Suche nach Liebe, die sich in der modernen, westlichen neuen Heimat und dem orientalischen, archaischen Herkunftsland der verschiedenen Ich-Erzähler abspielen. Im Bestseller »Leyla« (2006) erzählt Zaimoğlu aus Sicht der Protagonistin – in der patriarchalischen Gesellschaftsordnung zum passiven Beobachten verdammt – von einer Kindheit in der anatolischen Provinz, dem Umzug nach Istanbul und der vagen Hoffnung, als Gastarbeiterin in Deutschland ein besseres Leben zu finden. Der türkischstämmige Protagonist im Roman »Liebesbrand« (2008) verliebt sich in eine Frau, die ihm nach einem beinahe tödlichen Busunfall zu trinken gibt. Seine burleske Suche nach ihr, die ein romantisches und ein orientalisches Liebeskonzept vereint, führt ihn zurück nach Deutschland, wo er aufgewachsen ist, und weiter nach Wien und Prag. [...]

Unter den Auszeichnungen des Autors sind der Hebbel-Preis, der Adelbert-von-Chamisso-Preis, der Hugo-Ball-Preis, der Grimmelshausen-Preis und der Corine-Literaturpreis. Der Autor war Inselschreiber auf Sylt und Samuel-Fischer-Gastprofessor an der Freien Universität Berlin. Seine Vorlesungen, die er als Poetik-Dozent in Tübingen hielt, erschienen unter dem Titel »Ferne Nähe« (2007). Sein Aufenthalt als Stipendiat der Villa Massimo in Rom inspirierte ihn zu den Erzählungen »Rom intensiv« (2007). Zaimoğlu schreibt regelmäßig für »Die Zeit«, die »Frankfurter Allgemeine Zeitung«, »Die Welt« und die »Frankfurter Rundschau«.


Quelle: <http://www.literaturfestival.com/programm/teilnehmer/autoren/2009/feridun-zaimoglu>, letzter Zugriff: 06.02.2014.

⁸² **Unbehaustheit:** Wurzellosigkeit, Heimatlosigkeit

1. Fassen Sie die wichtigsten Informationen über den Autor und sein literarisches Schaffen zusammen.



2. Auf die Frage, ob Zaimoğlu das Verschwinden seines türkischen Anteils als Identitätsverlust oder Preis für Integration empfindet, antwortet er: „Die einzigen Menschen, die heute Identitätsprobleme haben, sind die Konservativen. Das sind die, die über ihre Unbehautheit jammern. Mich hat es unendlich viel reicher und freier gemacht. Deshalb kann ich sagen: Ich bin ein gutgelaunter Deutscher.“⁸³ Erläutern Sie diese Aussage und nehmen Sie Stellung dazu!



⁸³ Quelle: Der Spiegel 43/2010.

Emine Sevgi Özdamar: *Die Brücke vom goldenen Horn* (1998)

Wie lernt man eine neue Sprache in einem fremden Land?

1. *Untersuchen Sie, welche Strategien die Ich-Erzählerin nutzt, um die deutsche Sprache zu lernen. Belegen Sie Ihre Ergebnisse mit Textstellen.*

2. *Wie äußern sich diese Strategien in der sprachlichen Gestaltung des Textes? Analysieren Sie die Wirkung der Sprache in Hinblick auf den Sprachlernprozess der Ich-Erzählerin (Wortwahl, rhetorische Mittel).*

Emine Sevgi Özdamar: *Die Brücke vom goldenen Horn* (1998)

Beeinflusst Sprache die Identität?

1. *Untersuchen Sie, wie die Ich-Erzählerin ihren Gebrauch des Deutschen schildert. Nennen Sie die entsprechenden Textstellen.*

2. *Arbeiten Sie heraus, welche Gründe die Ich-Erzählerin für ihr Verhalten haben könnte. Notieren Sie Ihre Ideen stichpunktartig.*

3. *Erläutern Sie das folgende Zitat: „Das Türkische konnte ich von dem Wort ‚muss‘ trennen, die deutsche Sprache nicht.“ Diskutieren Sie dann, was dies über die sprachliche Identität der Ich-Erzählerin aussagt.*

Emine Sevgi Özdamar: *Mutterzunge* (1990)**Fremd in der Muttersprache?**

1. Geben Sie jedem Abschnitt der Erzählung einen Titel.

<i>Titel für den Abschnitt</i>	<i>Bedeutung von Sprache</i>
1	
2	
3	

4	
5	
6	

2. *Analysieren Sie, welche Bedeutung Sprache in den einzelnen „Geschichten“ der Erzählung einnimmt! Halten Sie Ihre Ergebnisse stichpunktartig in der Tabelle fest. Belegen Sie Ihre Aussagen mit Textstellen.*

Zafer Şenocak: *Die andere Sprache leben* (2001)

Aufwachsen mit einer fremden Sprache –

Wie beschreibt der Ich-Erzähler seine Lebenssituation in Deutschland?

1. *Untersuchen Sie, wie der Ich-Erzähler seine Lebenssituation in Deutschland schildert. Belegen Sie Ihre Ergebnisse mit Textstellen.*

--

2. *Vergleichen Sie die Lebenssituation des Erzählers mit der Situation der Ich-Erzählerin aus dem Roman „Die Brücke zum Goldenen Horn“.*

Şenocak	Özdamar

GRUPPE A

Zafer Şenocak: *Die andere Sprache leben* (2001)

Aufwachsen mit einer fremden Sprache –

Welches Verhältnis hat der Ich-Erzähler zur deutschen Sprache?

1. *Beschreiben Sie, wie der Ich-Erzähler die deutsche Sprache lernt. Lesen Sie dazu besonders die Zeilen 1-10 und belegen Sie Ihre Aussagen mit Textstellen.*



2. *Interpretieren Sie mithilfe Ihrer Ergebnisse, wie dieser Lernprozess das Verhältnis des Ich-Erzählers zur deutschen Sprache beeinflusst hat.*



(Rückseite ARBEITSBLATT 8)

Notieren Sie stichpunktartig: Welche Verhältnis hat der Ich-Erzähler heute zur deutschen Sprache?

-

-

-

-

.

Zusatzaufgabe: *Untersuchen Sie die sprachliche Gestaltung des Textes. Achten Sie dabei besonders auf die verwendeten Bilder.*

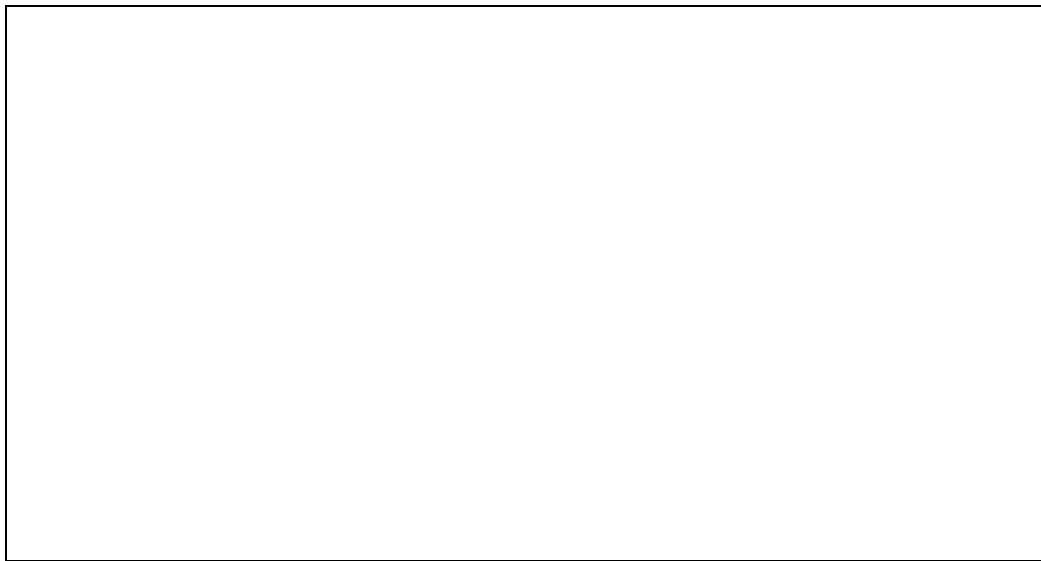
GRUPPE B

Zafer Şenocak: *Die andere Sprache leben* (2001)

Aufwachsen mit einer fremden Sprache –

Welches Verhältnis hat der Ich-Erzähler zur deutschen Sprache?

1. *Beschreiben Sie, wie der Ich-Erzähler heute sein Verhältnis zur deutschen Sprache schildert. Lesen Sie dazu besonders die Zeilen 11-27 und belegen Sie Ihre Aussagen mit Textstellen.*



2. *Interpretieren Sie mithilfe Ihrer Ergebnisse, welches Verhältnis der Ich-Erzähler heute zur deutschen Sprache hat.*



(Rückseite ARBEITSBLATT 9)

Notieren Sie stichpunktartig: Wie hat der Lernprozess das Verhältnis des Ich-Erzählers zur deutschen Sprache beeinflusst?

-
-
-
-

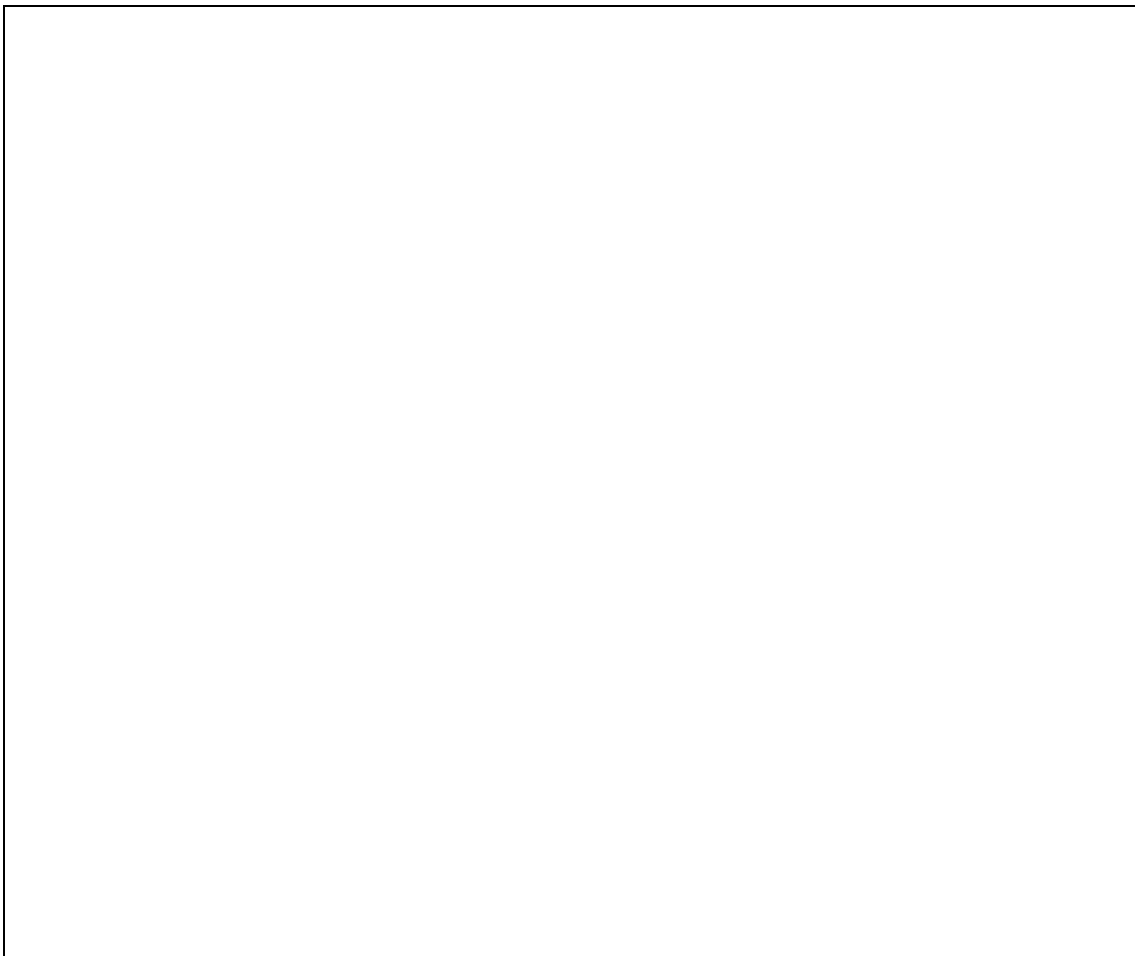
Zusatzaufgabe: *Untersuchen Sie die sprachliche Gestaltung des Textes. Achten Sie dabei besonders auf die verwendeten Bilder.*

GRUPPE A

Feridun Zaimoğlu: *Kanak Sprak* (1995)

Arbeitsauftrag:

1. *Partnerarbeit:* Beschreiben Sie Hasans Leben in „der gegend“. Lesen Sie besonders die Zeilen 1-80.
2. *Gruppenarbeit:* Tauschen Sie ihre Analyseergebnisse mit einem Paar der Gruppe B aus. Notieren Sie auf der Rückseite die wesentlichen Ergebnisse der dieser Gruppe.



Zusatzaufgabe: Untersuchen Sie Hasans Sprache in Hinblick auf Unterschiede zur deutschen Standardsprache! Achten Sie dabei auf den Wortschatz und den Satzbau.

(Rückseite *ARBEITSBLATT 10*)

Notieren Sie stichpunktartig: Wie stellt Hasan „die deutschen“ und sein Verhältnis zu ihnen dar?

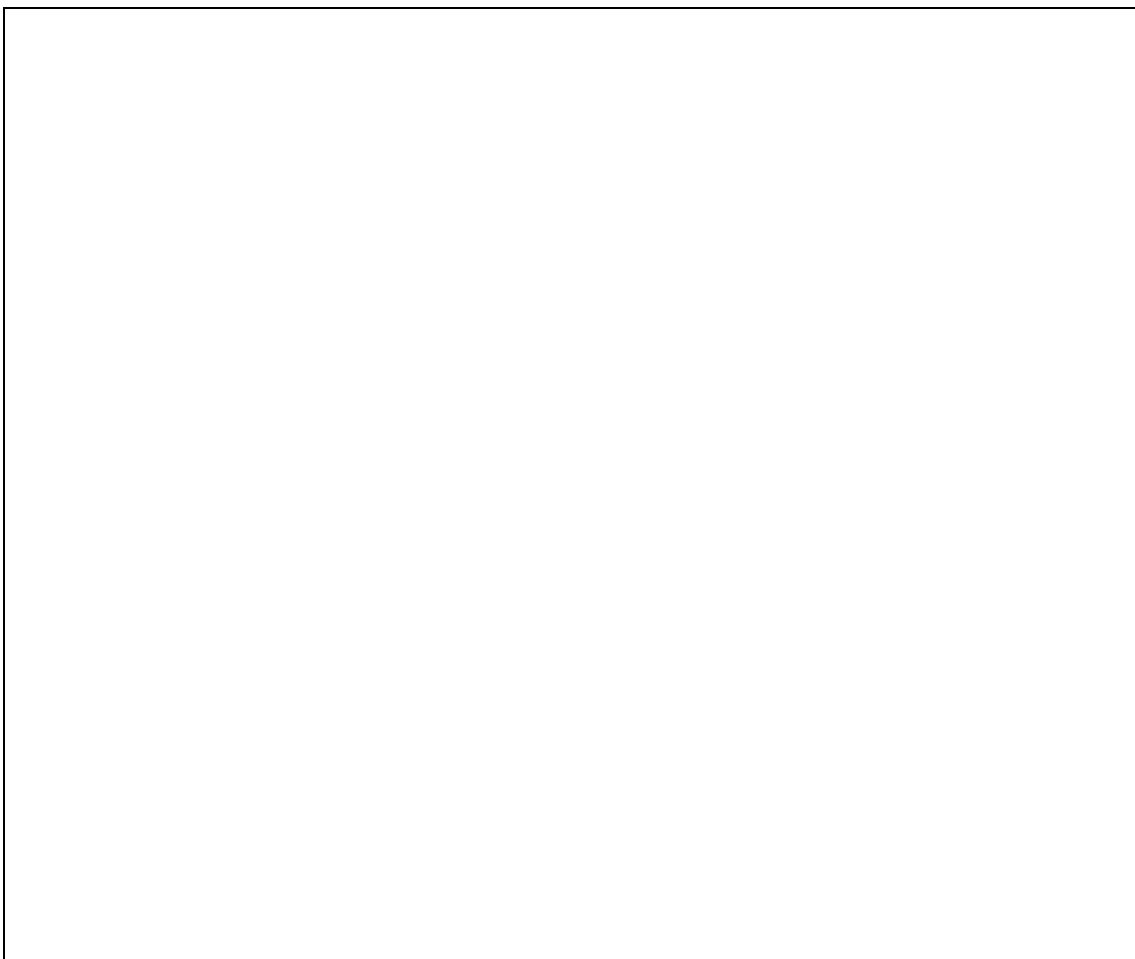
-
-
-
-

GRUPPE B

Feridun Zaimoğlu: *Kanak Sprak* (1995)

Arbeitsauftrag:

1. *Partnerarbeit:* Fassen Sie zusammen, wie Hasan „die deutschen“ und sein Verhältnis zu ihnen darstellt. Lesen Sie dazu die Zeilen 80-122.
2. *Gruppenarbeit:* Tauschen Sie ihre Analyseergebnisse mit einem Paar der Gruppe A aus. Notieren Sie auf der Rückseite die wesentlichen Ergebnisse der dieser Gruppe.



Zusatzaufgabe: Untersuchen Sie Hasans Sprache in Hinblick auf Unterschiede zur deutschen Standardsprache! Achten Sie dabei auf den Wortschatz und den Satzbau.

(Rückseite *ARBEITSBLATT 11*)

Notieren Sie stichpunktartig: Wie beschreibt Hasan sein Leben in „der gegend“?

-
-
-
-
-

Nina Schürmann: ***Voll krass. Viele Jugendliche fahren auf „Kanak Sprak“ ab.***

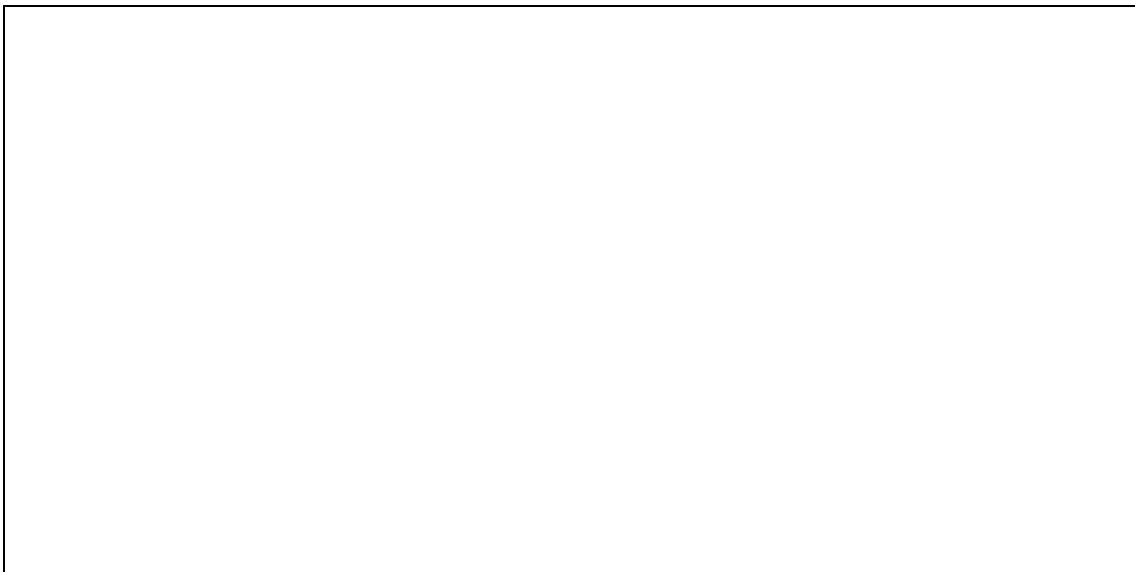
1. Definieren Sie, was Schürmann unter dem Begriff „Kanak Sprak“ versteht.

2. Benennen Sie die typischen Merkmale des Ethnolekts in deutschen Großstädten.

3. Erläutern Sie das Zitat des Sprachwissenschaftlers Peter Auer: „*Der Ethnolekt wird zu einem Soziolekt der Deutschen*“. Nehmen Sie dann Stellung zu dieser Aussage.



4. Zurück zu Hasan: Spricht Hasan „Kanak Sprak“ oder einen Ethnolekt?





Emine Sevgi Özdamar

Sie sind zu der Talkshow *Mitte Talk* zu dem Thema *Welche Rolle spielt die Sprache bei der Integration?* eingeladen.

Als deutsch-türkische Autorin interessiert Sie das Thema natürlich sehr. Aufgrund Ihrer Biographie und deren Verarbeitung in dem Roman *Die Brücke vom Goldenen Horn* haben Sie folgende Meinung zu dem Thema:

Folgende Argumente möchten Sie in der Talkshow unbedingt nennen:

1.

2.

3.

4.

5.



Zafer Şenocak

Sie sind zu der Talkshow *Mitte Talk* zu dem Thema *Welche Rolle spielt die Sprache bei der Integration?* eingeladen.

Als deutsch-türkischer Autor interessiert Sie das Thema natürlich sehr. Aufgrund Ihrer Kindheit, in der Sie mit zwei Sprachen aufgewachsen sind, haben Sie folgende Meinung zu dem Thema:

Folgende Argumente möchten Sie in der Talkshow unbedingt nennen:

1.

2.

3.

4.

5.



Feridun Zaimoğlu

Sie sind zu der Talkshow *Mitte Talk* mit dem Thema „*Welche Rolle spielt die Sprache bei der Integration?*“ eingeladen.

Als deutsch-türkischer Autor interessiert Sie das Thema natürlich sehr. Aufgrund Ihrer Recherchen im Migrantenumfeld und Interviews mit unterschiedlichsten Migranten, die Sie in dem Buch *Kanak Sprak* festgehalten haben, haben Sie folgende Meinung zu dem Thema:

Folgende Argumente möchten Sie in der Talkshow unbedingt nennen:

1.

2.

3.

4.

5.

Herr Müller

Sie sind zu der Talkshow *Mitte Talk* mit dem Thema „*Welche Rolle spielt die Sprache bei der Integration?*“ eingeladen.

Sie sind Journalist bei Spiegel Online und interessieren sich besonders für die Biographien der Autoren und die Frage, wie sie es empfunden haben, als Migranten in Deutschland aufzuwachsen. Auch würden Sie gerne wissen, ob sich die Autoren eher als „Deutsche“ oder als „Türken“ fühlen und warum.

Folgende Fragen möchten Sie den Autoren stellen:

1.

2.

3.

4.

5.

Frau Schmitz

Sie sind zu der Talkshow *Mitte Talk* mit dem Thema „*Welche Rolle spielt die Sprache bei der Integration?*“ eingeladen.

Als Journalistin bei der *Bild-Zeitung* suchen Sie immer nach einer neuen Schlagzeile. Sie interessiert besonders das Thema Rassismus und Sie provozieren gerne. Wäre doch toll, wenn Sie das am nächsten Morgen gleich in die Zeitung bringen könnten: *Deutsch-türkische Autoren ersetzen Goethe und Schiller in den Schulen!* oder *Deutsch-türkische Autoren in Deutschland gemobbt!* Hauptsache eine Schlagzeile!

Folgende Fragen möchten Sie den Autoren stellen:

1.

2.

3.

4.

5.

Moderator/in

Sie sind Moderator/in bei der Talkshow *Mitte Talk* und Ihre heutige Sendung dreht sich um das Thema *Welche Rolle spielt die Sprache bei der Integration?*

Als Moderator/in ist es wichtig, dass Sie die einzelnen Gäste gut kennen, um das Gespräch lenken zu können. Daher sollten Sie sich mit diesen vertraut machen und eventuelle „Reibereien“ vorhersehen können. Natürlich möchten Sie auch, dass sich Ihre Gäste wohl fühlen! Außerdem sollte jeder die Gelegenheit bekommen, seine Meinung zu dem Thema zu äußern.

Zunächst eröffnen Sie das Gespräch und bitten die Gäste, sich vorzustellen. Danach möchten Sie folgende Themen in dieser Sendung besprechen:

1.

2.

3.

Almanya – Willkommen in Deutschland!

1. Schauen Sie sich noch einmal die erste Szene des Films an. Charakterisieren Sie den „jungen“ und den „alten“ Hüseyin mit entsprechenden Adjektiven.

der „junge“ Hüseyin	Der „alte“ Hüseyin

2. Beschreiben Sie Hüseyins Auftreten in der folgenden Szene und die Reaktionen der Familie auf Hüseyins Ankündigung.
Vervollständigen Sie dann das Cluster: Welche zentralen Konflikte zu den Themen „Heimat“ und „Identität“ werden hier angerissen?



Heimat



Identität

3. *Nach dem Gespräch mit seiner Familie ist Hüseyin von der Reaktion seiner Familie enttäuscht. Er beschließt, einem alten Freund einen Brief zu schreiben, in dem er von seinem Vorhaben und dem heutigen Tag berichtet. Versetzen Sie sich in Hüseyins Lage und schreiben Sie seine Gedanken und Gefühle auf.*

Lieber Murat,

Almanya – Willkommen in Deutschland!

1. Die folgenden Szenen zeigen Canan in drei unterschiedlichen Situationen.
Notieren Sie stichpunktartig, wie Canan in diesen Szenen charakterisiert wird.

mit ihrem Opa	in der U-Bahn	mit ihrem Freund

2. Schreiben Sie den möglichen Dialog zwischen Canan und ihrem Opa Hüseyin auf. Wie könnten beide Figuren reagieren? Beziehen Sie auch Ihr Vorwissen über Hüseyin ein.

Almanya – Willkommen in Deutschland!

1. *Schauen Sie sich die beiden Szenen von Cenk's Schulerlebnissen an. Beschreiben Sie, was passiert.*

2. *Welche Gefühle könnten in diesen Situationen in Cenk vor sich gehen?*

3. *In einer späteren Szene, in der Cenk fragt: „Was sind wir denn jetzt – Türken oder Deutsche?“ sagt seine Cousine Canan zu ihm: „Man kann aber auch beides sein – so wie du!“*

Stimmen Sie dieser Aussage zu? Begründen Sie Ihre Antwort.

4. *Schreiben Sie einen Brief an Cenk, in dem Sie Stellung zu seinen Erlebnissen in der Schule nehmen. Geben Sie ihm außerdem einen Rat, wie er in Zukunft mit ähnlichen Erlebnissen umgehen könnte.*

Lieber Cenk,

Almanya – Willkommen in Deutschland!

Rollenkarte – Canan

Du möchtest deiner Mutter endlich die Wahrheit sagen und hast deinen Großvater um Hilfe gebeten. Dennoch gehst du mit einem bedrückten Gefühl in das Gespräch hinein.

- *Wie könntest du deiner Mutter erklären, dass du schwanger bist und dass du bis jetzt dazu geschwiegen hast?*
- *Welche Argumente bringst du deiner Mutter entgegen, wenn sie anspricht, dass du nicht verheiratet bist und noch nicht einmal dein Studium beendet hast?*
- *Welche Konsequenzen könnte dein Geheimnis für eure Mutter-Tochter Beziehung haben?*

Rollenkarte – Großvater Hüseyin

Du kannst die Situation von Canan sehr gut verstehen. Was weder deine Tochter noch deine Enkelin wissen: Auch ihre Mutter/Großmutter war schwanger, als du sie damals entführt hast. In dieser Situation wirkst du daher als Vermittler – und vielleicht verrätst du auch dein großes Geheimnis an passender Stelle.

- *Mit welchen Argumenten könntest du deine Enkelin Canan in dieser schwierigen Situation unterstützen?*
- *Wie vermittelst du zwischen deiner Tochter und deiner Enkelin?*
- *Was macht für dich eine glückliche und gesunde Partnerschaft aus?*

Rollenkarte – Mutter Leyla

Bisher bist du davon ausgegangen, dass für deine Tochter das Studium an erster Stelle steht. Von einem Freund hast du nichts gewusst – deshalb schockiert dich umso mehr, dass dein Vater bereits mehr weiß als du.

- *Wie stehst du zu der Schwangerschaft deiner Tochter?*
- *Welche Bedenken hast du in Hinblick auf ihre Zukunft?*
- *Wie äußerst du deiner Tochter gegenüber deine Gefühle, insbesondere wenn es um eurer Mutter-Tochter Beziehung geht?*

Quellenangaben

Erlach, Dietrich und Schurf, Bernd (Hrsg.): *Erzählliteratur 1945 bis heute: Über Wirklichkeitserfahrungen und Lebensgefühle Jugendlicher*. Cornelsen 2011.

Erlach, Dietrich und Schurf, Bernd (Hrsg.): *Lyrik: Heimatverlust und Exil*. Cornelsen 2012.

Kämper-van den Boogart, Michael (Hrsg.): *Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Cornelsen Scriptor 2008.

Kopfermann, Thomas (Hrsg.): *Heimatverlust und Exil. Gedichte im Längsschnitt und im Querschnitt der Zeit*. Klett 2003.

Müller, Peter und Cicek, Jasmin: *Arbeitstexte für den Unterricht. Migranteliteratur*. Reclam 2007.

Özdamar, Emine Sevgi: *Mutterzunge*. Kiepenheuer & Witsch (Lizenz Rotbuch). 1998.

Bildnachweise

Emine Sevgi Özdamar: http://1.bp.blogspot.com/-Hc0-NxKCDOA/TX0es_vGI/AAAAAAAAAFh0/OW0LdZTwwco/s1600/1ozdamar.jpg

Zafer Şenocak: http://www.foreigner.de/in_zafer_senocak.html

Feridun Zaimoğlu: http://www.nachrichtenexpress.com/wp-content/uploads/2015/12/zaimoglu.dts_-640x400.jpg

Senatsverwaltung
für Bildung, Jugend
und Familie



Bernhard-Weiß-Str. 6
10178 Berlin
Fon +49 (30) 90227-5050
www.berlin.de/sen/bjf
briefkasten@senbjf.berlin.de