

Deutsch-türkische Literatur und interkulturelle Literaturdidaktik

Rezension zu dem Buch *Deutsch-türkische Erzähltexte im interkulturellen Literaturunterricht. Zur Funktion und Vermittlung literaturästhetischer Mittel* von Inga Pohlmeier¹

Saniye Uysal Ünalın, Izmir

Die auf die 1950er Jahre zurückreichende Arbeitsmigration nach Deutschland hat die gesellschaftliche Situation in Deutschland nachhaltig geprägt. Mittlerweile haben viele Menschen aus unterschiedlichen Ländern, die zunächst als ‚Gastarbeiter‘ nach Deutschland migriert sind, in diesem Land ihr Zuhause gefunden. Diese durch ‚Interkulturalität‘ geprägte Situation und Lebenswirklichkeit der deutschen Gesellschaft zieht auch große Herausforderungen mit sich, die nicht nur die Politik oder etwa Wirtschaft betreffen, sondern vor allem auch bildungspolitische Fragen aufwerfen. Ist Interkulturalität lehr- bzw. lernbar? Wie und wann aber können interkulturelle Kompetenzen effektiv vermittelt werden? Die Dissertation von Inga Pohlmeier, die unter dem Titel *Deutsch-türkische Erzähltexte im interkulturellen Literaturunterricht. Zur Funktion und Vermittlung literaturästhetischer Mittel* in der Reihe *Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik* im Peter Lang Verlag erschienen ist, setzt sich im Grunde mit diesen Fragen auseinander und versucht somit den Anforderungen der interkulturellen Lebenssituation am Beispiel des deutschen Literaturunterrichts nachzukommen. Dabei geht es der Autorin vorrangig um die Hervorhebung des ästhetisch-literarischen Wertes von deutsch-türkischer Literatur im Rahmen der interkulturellen Literaturdidaktik. Pohlmeier geht von der Feststellung aus, dass in der Forschung bisher „Methodenfragen im Kontext literarisch-interkulturellen Lernens“ (22) weder ausreichend noch direkt erörtert wurden. In ihrer Arbeit verfolgt sie somit das Ziel, „die Funktion von literaturästhetischen Mitteln für das Wirkungspotential deutsch-türkischer Erzähltexte im Allgemeinen sowie für den Jugendroman *Der Mond isst die Sterne auf* [von Dilek Zaptıođlu, S.U.Ü.] im Speziellen zu untersuchen“ (22) und dabei auch praxisorientierte Unterrichtsverfahren zu entwickeln.

Die Arbeit besteht aus sieben Kapiteln. Dem ersten Einleitungskapitel, welches den Untersuchungsgegenstand, den theoretisch-methodischen Rahmen sowie die Zielsetzung der Studie vorstellt, folgen sechs Hauptkapitel. Zunächst wird die Relevanz des interkulturellen Lernens erläutert und begründet. Anschließend erfolgt eine Darstellung der Funktionen von ästhetisch-fiktionaler Literatur. Die nachfolgenden

¹ Inga Pohlmeier (2015): *Deutsch-türkische Erzähltexte im interkulturellen Literaturunterricht. Zur Funktion und Vermittlung literaturästhetischer Mittel* (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik. Band 30. Hrsg. von Bodo Lecke und Christian Dawidowski). Frankfurt a.M.: Peter Lang Edition. 210 S. ISBN: 978-3-631-66549-7.

Kapitel enthalten neben theoretischen sowie methodischen Ausführungen zu zentralen Fragestellungen der interkulturellen Literaturdidaktik literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Analysen zu dem Roman *Der Mond isst die Sterne auf* von Dilek Zaptçioğlu und schließlich die Darstellung bzw. Auswertung konkreter Schreibtexthe von Schülerinnen und Schülern. Dem Resümee und Ausblick der Studie folgen das Literaturverzeichnis sowie ein Abbildungsverzeichnis.

Im zweiten Kapitel der Arbeit werden die gesellschaftlichen Prämissen nachgezeichnet, die das interkulturelle Leben von Deutsch-Türken seit den Anfängen der Arbeitsmigration prägen. Dabei wird die Geschichte der türkischen Einwanderung kurz umrissen und gleichzeitig die unmittelbar damit verschränkten bildungspolitischen Hintergründe erläutert. Ausdrücklich wird hier auf den Tatbestand aufmerksam gemacht, dass Schülerinnen sowie Schüler aus türkischen Einwandererfamilien lange Zeit im deutschen Bildungssystem benachteiligt wurden, so dass von einer Chancengleichheit in Bildung bzw. Berufsausbildung sowie auf dem Arbeitsmarkt nicht die Rede sein darf (vgl. 29 f.). Pohlmeier verweist hier auf den positiv zu bewertenden „grundlegende[n] Wandel im Umgang mit Interkulturalität“ (31), der auf die 1980er Jahre zurückreicht und die Konfrontation der Schülerinnen und Schüler mit interkulturellen Lernprozessen, und zwar „unabhängig von ihrer Herkunft“ (32), begünstigt habe. Um eine Verbesserung der Lebensvoraussetzungen von Einwanderern erreichen zu können, so das Fazit Pohlmeiers am Ende dieses Kapitels, bestehe im „bildungspolitischen Umgang mit Interkulturalität“ (33) jedoch weiterhin Handlungsbedarf.

Im Fokus des dritten Kapitels stehen literaturwissenschaftliche Fragestellungen. Um die literaturtheoretischen Rahmenbedingungen ihrer Ausführungen nachzuzeichnen, hebt Pohlmeier zunächst „die Kritik an der unmittelbaren Abbildfunktion ästhetisch-fiktionaler Literatur“ (35) hervor. Wenngleich ästhetisch-fiktionale Literatur als eine punktuelle Abbildung der Wirklichkeit verstanden werden könne, entwerfe diese allerdings ebenfalls „eine eigene Wirklichkeit“, so dass ästhetisch-fiktionale Texte „eine wirklichkeitsüberschreitende Funktion“ (36) erfüllen könnten. Hier kann die Studie an die Erkenntnisse der interkulturellen Literaturwissenschaft (Norbert Mecklenburg und Michael Hofmann) anknüpfen, insofern als Literatur per se „Erfahrungen von Alterität“ (37) initiiert. Das interkulturelle Potential verbindet Pohlmeier mit der Erzählhaltung sowie Figurenkonzeption des jeweiligen Textes, aber auch der Gestaltung von Sprache, Raum und Zeit, denn anhand dieser Kategorien werden hybride Konstellationen geschaffen und gleichsam essentialistische Fremd- und Selbstwahrnehmungsmuster in Frage gestellt (vgl. 39 f.). Da die Rezeptionsästhetik eine wichtige theoretische Basis ihrer Argumentation bildet, geht Pohlmeier auf die „Unbestimmtheitsstellen (Roman Ingarden) bzw. Leerstellen (Wolfgang Iser) und die Auffassung von dem ästhetischen Erfahrungsprozess als Verjüngung des Vergangenen (Hans Robert Jauss)“ (35) ein und stellt eine Verknüpfung mit dem Erkenntnisinteresse der interkulturellen Literaturwissenschaft her. Verwiesen wird dabei auf Norbert Mecklenburg und Heidi Rösch, die beide bereits die ‚Leerstellen‘ als spezifische und produktive Momente der interkulturellen Literatur hervorgehoben haben (vgl. 42 f.). Obgleich es sich hierbei um „ältere Forschungen“ (35) handelt, erklärt die Autorin ihr Vorhaben dadurch, dass diese Ansätze aus didaktischer Perspektive nicht ausreichend behandelt worden seien.

Abschließend verschafft Pohlmeier einen skizzenhaften Einblick in die Themen, das Wirkungspotential sowie die literaturästhetischen Tendenzen deutsch-türkischer Erzähltexte. Betont wird hier in Anlehnung an Michael Hofmann, dass vor allem hybride Konstellationen die deutsch-türkische Literatur kennzeichnen und diese einen eminenten Einfluss auf die Wahrnehmung der Leserinnen sowie Leser haben (vgl. 53 f.).

Das vierte Kapitel bettet das Anliegen der Arbeit in den Kontext literaturdidaktischer Fragestellungen sowie der interkulturellen Literaturdidaktik ein. Zur Veranschaulichung der Zielsetzungen der interkulturellen Literaturdidaktik werden insbesondere Forschungen aus der interkulturellen Literaturdidaktik wie z.B. von Heidi Rösch, Werner Wintersteiner, Kaspar H. Spinner, Christian Dawidowski und Matthias Jakubanis herangezogen. Akzentuiert wird, „dass die interkulturelle Literaturdidaktik pädagogische Zielsetzungen verfolgen kann, ohne dabei den ästhetischen Charakter von Literatur zu übergehen“ (57). Ebenso wird in diesem Teil der Arbeit die spezifische Bedeutung deutsch-türkischer Erzähltexte im Zusammenhang von literarisch-interkulturellem Lernen dahingehend in den Vordergrund gerückt, dass diese vor allem ‚Machtverhältnisse‘ und ‚Ungerechtigkeiten‘ (vgl. 59) kritisieren, „Empathie und Solidarität“, aber auch „Identitätsfindung“ (60) fördern können. Einen wichtigen Schwerpunkt dieses Kapitels stellen die Methodenfragen der interkulturellen Literaturdidaktik. Da die meisten Phasenmodelle auf das Phasenmodell von Jürgen Kreft Bezug nehmen, werden zunächst die Grundzüge dieses Modells nachgezeichnet und erklärt. Anschließend erfolgt eine Untersuchung ausgewählter Methoden, die im Kontext literarisch-interkulturellen Lernens wichtig werden (75-84).

Im fünften Kapitel wird aus literaturwissenschaftlicher Perspektive der Roman *Der Mond isst die Sterne auf* von Dilek Zaptçioğlu ins Visier genommen. Nachdem ein Blick auf die autobiographischen Einflussfaktoren des Romans geworfen wird, erfolgt die Analyse der Erzählweise, Figuren sowie Zeit- und Raumgestaltung. Vorwiegend geht es bei diesen Analysen anhand der hervorgehobenen Multiperspektivität bzw. Hybridität darum, die interkulturellen Facetten des Romans fassbar zu machen und somit dessen interkulturelles Wirkungspotential ans Tageslicht zu bringen (vgl. 113). Eine literaturdidaktische Analyse des Romans erfolgt in Kapitel sechs. Zentral ist in diesem Rahmen die Frage „nach der exemplarischen Bedeutung sowie nach der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung“ (117) des Romans. Was dieses Kapitel interessant macht, sind ausgewählte Textstellen aus dem Roman *Der Mond isst die Sterne auf*, mithilfe derer die Gestaltung sowie Formulierung von produktionsästhetischen Aufgabenstellungen exemplarisch veranschaulicht wird. Gerade dadurch wird die Arbeit ihrem Anliegen, interkulturelles Lernen mit literarischem Lernen kombinierbar zu machen und gleichzeitig zu fördern, gerecht.

Kapitel sieben bezieht sich schließlich auf die Auswertung der Schreibprodukte von Schülerinnen und Schülern. Gerade in dieser Hinsicht kann sich die Studie als eine „exemplarisch ausgerichtete[...] qualitative[...] Studie“ (131) bezeichnen. Betont wird dabei, dass die hier erzielten Ergebnisse nicht repräsentativ sind. Zunächst werden die Rahmenbedingungen der an einer Schule durchgeführten qualitativen Studie umrissen. Tabellarisch wird der Ablauf der exemplarischen Studie dargestellt und deutlich gemacht, in welchem Rahmen Schülerinnen und Schüler ausgehend von produktionsästhetischen Aufgabenstellungen, die im vorigen Kapitel methodisch

vorbereitet wurden, Texte produziert haben. Die Darstellung sowie Auswertung dieser Textprodukte bildet das eigentliche Anliegen dieses Kapitels. Pohlmeier kommt dabei zu dem Schluss, dass durch produktionsästhetisch ausgerichtete Aufgabenstellungen interkulturelle Kompetenzen wie beispielsweise „Einfühlen in das Fremde“ bzw. „eine differenzierte Auseinandersetzung mit Fragen der Interkulturalität“ (175) durchaus gefördert werden können. Ebenso konstatiert sie, dass solche Aufgabenstellungen im Hinblick auf die Untersuchung der Figuren bzw. des zeitlichen Kontextes oder aber der Erzählperspektive den Schülerinnen sowie Schülern die Möglichkeit bieten, sich intensiv mit „literaturästhetischen Gestaltungsmitteln“ (177) auseinanderzusetzen. Wenngleich ein kurzer Vergleich des erprobten Unterrichtsverlaufs zu bereits vorhandenen curricularen Entwürfen den Mehrwert des in dieser Arbeit präsentierten Unterrichtskonzepts deutlicher in den Vordergrund rücken würde, scheint die Einführung des methodischen Begriffs „produktionsästhetisches Verfahren“ sowie dessen praxisorientierte Umsetzung vielversprechend, da dadurch plausibel wird, wie die Rezeptionsästhetik aus der Perspektive der interkulturellen Literaturwissenschaft gehandhabt und für die Literaturdidaktik fruchtbar gemacht werden kann.

Gerade angesichts der nunmehr über 50jährigen Geschichte des deutsch-türkischen Zusammenlebens stellen didaktische Methoden und Verfahren, in denen kulturwissenschaftliche Konzepte wie etwa ‚Hybridität‘ oder ‚dritter Raum‘ (Bhabha) anhand literarischer Beispiele greif- und erfahrbar werden, eine Notwendigkeit dar, auf die diese Arbeit im Rahmen der interkulturellen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik eine Antwort gibt. Die hier vorgeschlagenen produktionsästhetischen Verfahren und Aufgabenstellungen können zweifelsfrei auch der türkischen Germanistik hinsichtlich der Konzeptualisierung literaturwissenschaftlicher Lehrveranstaltungen, in denen es nicht nur um die Vermittlung literarischer Inhalte und sprachlicher Kompetenzen, sondern ebenso um die Vermittlung interkultureller Kompetenzen geht, wichtige Impulse verleihen.

