

Aus: Lesezeichen. Mitteilungen des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Heft 11/2001, S. 33-59

Irene Pieper / Heike Wirthwein

Das Problem des Lesens. Zur Medienpraxis Jugendlicher mit niedrigem Bildungsabschluss

Unser Beitrag stellt das Frankfurter Forschungsprojekt „*Was bleibt? Spuren des schulischen Literaturunterrichts in der Medienpraxis und der Lebensgeschichte 17- bis 18-jähriger HauptschulabsolventInnen*“¹ vor und präsentiert in drei Falldarstellungen erste Ergebnisse. Darüber hinaus werden wir den Kontext unserer Arbeit kennzeichnen, indem wir den DFG-Schwerpunkt *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*, in dem unser Projekt angesiedelt ist, skizzieren.

1. Der Kontext: Das DFG-Schwerpunktprogramm *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*

Das DFG-Schwerpunktprogramm thematisiert die Formen und die Leistungen der Lesesozialisation unter den Bedingungen der Mediengesellschaft. In erster Linie geht es um die Frage der Lesekompetenz als Schlüsselkompetenz, also darum, „inwieweit und in welcher Form die Lesesozialisation als Voraussetzung für eine aktive Teilnahme an der Mediengesellschaft gelten kann“ (Groeben et al. 1999, 13).

Die bereits im Titel des Schwerpunktprogramms vorgenommene Kennzeichnung unserer Gesellschaft als Mediengesellschaft stellt dabei zunächst nichts anderes dar als eine griffige Beschreibung, eine Etikettierung, die durchaus nicht im ausschließenden Sinne zu verstehen ist. Andere, folgt man etwa Gerhard Schulze, sprechen von der Erlebnisgesellschaft, oder, wie Ulrich Beck, von der Risikogesellschaft. Es finden sich auch Bezeichnungen wie Wohlstands-, Kommunikations- oder Informationsgesellschaft. Sie alle können ähnliche Geltung beanspruchen. Ihnen ist gemeinsam, dass sie jeweils relevante Tendenzen und Bestimmungen des gesellschaftlichen Lebens akzentuieren. Wenn im Forschungskontext also der Begriff der Mediengesellschaft Verwendung findet, so kennzeichnet er zunächst die Beobachtungsperspektive.

Diese Einschränkung vorweg, ist unsere Gesellschaft in dem Sinne Mediengesellschaft als es heute keinen gesellschaftlich relevanten Bereich mehr gibt, in dem nicht „Medienorganisationen, -technologien und Medienangebote die individuelle wie gesellschaftliche Wirklichkeitskonstruktion tiefgreifend beeinflussen“, so Siegfried J. Schmidt in seiner Überblicksdarstellung *Theorien zur Entwicklung der Mediengesellschaft* (Schmidt 1999, 140). Darüber hinaus existiere, so Schmidt, kein gesellschaftlicher Bereich, der nicht seinerseits unter der (Dauer-) Beobachtung der Medien stehe (ebd., in diesem Sinne auch Charlton 1999, 55). Sozialisation in einer so gefassten Medienkultur ist Mediensozialisation nicht nur, weil im Sozialisationsprozess der kompetente Gebrauch verschiedener Medien einzuüben ist. Sozialisation ist Mediensozialisation vor allem deshalb, weil sie sich in einer Medienumwelt vollzieht, in der die Realitätserfahrungen durch die mediale Verarbeitung von Wirklichkeit geprägt sind (Schmidt 1999, 141).

Dieser Betrachtungsweise liegt ein Sozialisationsbegriff zugrunde, der, einem aktuellen Paradigma der Sozialisationsforschung folgend, (verkürzt) als „Modell der produktiven Realitätsverarbeitung“ bezeichnet werden kann (Hurrelmann 1999, 106). Darin wird Sozialisation gefasst als Enkulturation, als Prozess des „Mitglied-Werdens“ in einer

¹ Das DFG-Projekt wird von Professor Dr. Cornelia Rosebrock geleitet.

Gesellschaft oder Kultur (vgl. Lexikon der Soziologie 1994, 167). Dieser Prozess wird dadurch angeleitet, dass die Gesellschaft „Mitgliedschafts-Entwürfe“ bereitstellt, mit denen sich das Individuum aktiv auseinandersetzen kann und muss (Groeben et al. 1999, 106).

Damit ist Sozialisation ...

- prozesshaft, weil sie sich nicht nur auf einen bestimmten Lebensabschnitt, etwa den der Kindheit und Jugend, bezieht, sondern die gesamte Lebensspanne umfasst;
- umfassend, weil nicht nur Erziehungsinstitutionen, wie die Schule oder andere Bildungsinstitutionen, sozialisierend wirken, vielmehr die gesamte soziokulturelle Umwelt als „Sozialisationsagentur“ in Rechnung zu stellen ist;
- auch in dem Sinne Mediensozialisation, als die Medien selbst sozialisieren, indem sie ihrerseits Mitgliedschaftsentwürfe bereithalten.

Im – lebenslangen – Prozess der Sozialisation werden dabei von den Individuen Rezeptionsmuster und Rezeptionserwartungen, Interessen und Kompetenzen, kommunikative Bedürfnisse und Verständigungsmuster, Werthaltungen und Urteilsmaßstäbe erworben. Dieser Erwerb erfolgt in der Auseinandersetzung mit den jeweils gelebten Nutzungskonventionen und Rezeptionsstilen der soziokulturellen Umwelt, salopp formuliert mit den Inhalten der unterschiedlichen Mitgliedschaftsentwürfe, die die Gesellschaft bereithält (vgl. Hurrelmann 1999, 112).

Dies gilt freilich auch für die Lesesozialisation als einem spezifischen Ausschnitt der Mediensozialisation. Lesesozialisation beschreibt demnach nicht nur den Erwerb der Fähigkeit zur Dekodierung schriftlicher Texte, sondern meint auch den Erwerb von Kommunikationsinteressen und kulturellen Haltungen. In einer literalen Kultur beeinflussen diese wiederum die Möglichkeit der Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben besonders stark (ebd.).

Aus der Lesesozialisationsforschung wissen wir, dass Literaturerwerb und literarische Sozialisation, als der prototypische Kern der Lesesozialisation, neben der Variable Geschlecht in besonderer Weise von der Variablen Schicht / Milieu abhängig sind, woraus sich der Fokus unseres Projektes ableitet.

2. Das Frankfurter DFG-Projekt „Was bleibt?“ Spuren schulischen Literaturunterrichts in der Medienpraxis und Lese Geschichte 17- bis 18-jähriger HauptschulabsolventInnen

In dreifacher Weise stellt sich im Zusammenhang der Forschungsarbeit das Problem des Lesens: Sind Leseverhalten und –einstellungen Thema der Arbeit, weist unser Material zugleich darauf hin, dass das Lesen für einen großen Teil unserer bisherigen Interviewpartner eine hohe Anforderung, ein Problem darstellt. Überdies stellt sich methodisch das Problem des „Lesens“ der qualitativen empirischen Daten, die wir erheben: Sukzessive führen wir etwa 30 leitfadengestützte narrative Interviews mit 17- bis 19-jährigen HauptschulabsolventInnen, die inhaltsanalytisch ausgewertet werden. Wir erheben die Lesepraxis innerhalb der gesamten Mediennutzung, betrachten die Funktion des Lesens und gewinnen Einsichten in die Einstellung zum Lesen. In biographischer Perspektive fragen wir nach der Genese dieser Lesepraxen und ihrer lebensgeschichtlichen Einbettung. Einen Schwerpunkt bildet die Frage nach dem Einfluss des Deutschunterrichts: Welche Spuren hinterlässt er? Welche Bedeutung hat die institutionelle Literaturvermittlung für die Lesesozialisation?

In der gegenwärtigen sprach-, literatur- und mediendidaktischen Diskussion wird die Lesefähigkeit im Sinne der kognitiven Fähigkeiten, die mit habituellem Lesen einher gehen, in der Regel als Schlüsselqualifikation betrachtet: Sie ist notwendige Voraussetzung für die Teilhabe an kulturellen und ökonomischen Entwicklungen und nimmt innerhalb der umfassenderen Konzeption der Medienkompetenz² eine Schlüsselstellung ein. Sie stellt mithin ein bedeutendes Bildungsziel dar, dessen Erreichen oder Nicht-Erreichen die

² Zu diesem Konzept vgl. Groeben/Hurrelmann: *Medienkompetenz* (2002).

Möglichkeit zur aktiven Teilnahme an der Mediengesellschaft bestimmt: die Gestaltung des eigenen Berufsweges, das Mithalten mit den gegenwärtigen technischen Entwicklungen, die Partizipation am gesellschaftlichen Leben sind ohne eine entsprechende Lesekompetenz kaum denkbar. Lesen, insbesondere literarisches Lesen, erschließt darüber hinaus Ressourcen für die Identitätsentwicklung und Stabilisierung der Person.³

Projektskizze

Interessen:

Die Beschreibung des Einflusses der schulischen Literaturvermittlung auf den Status des Lesens im Alltag und in der Biographie junger Frauen und Männer mit niedrigen Bildungsabschlüssen

Ziele:

in individuell-synchroner Perspektive:

Umfang, inhaltliche Ausrichtung, Funktionen des Lesens? Welche Bedeutung hat es insbes. im Kontext der sonstigen Mediennutzung?

in biographischer Perspektive:

Genese dieser Lesepraxen, lebensgeschichtliche Einbettung und Verlauf (Welche Differenzen zu den Verläufen mit hohen Bildungsabschlüssen?)

im Blick auf die Frage nach Einflüssen institutioneller Literaturvermittlung: Welche Momente des schulischen Umgangs mit Literatur bleiben wirksam? Welche biographische Bedeutung hatte die Schule/ der Deutschunterricht für die Lesesozialisation?

Voruntersuchung:

Experteninterviews mit HauptschullehrerInnen zum Leseverhalten von HauptschülerInnen und zum Literaturunterricht

Hauptuntersuchung:

Zielgruppe: 17 bis 19-jährige HauptschulabsolventInnen

Etwa 30 Interviews mit jungen Erwachsenen

In regulären Ausbildungsverhältnissen (Lehre, Berufsschule)

In Stützmaßnahmen (Berufsvorbereitungsjahr usw.)

In un- oder angelernten Arbeitsverhältnissen bzw. arbeitslos

weiblich und männlich

familiensprachlich nicht-deutsch, familiensprachlich gemischt, familiensprachlich deutsch (und/oder: Seiteneinsteiger bzw. komplettes Durchlaufen des hiesigen Schulsystems)

Inhaltsanalytische Auswertungsverfahren: fallbezogen, fallübergreifend

Inbesondere bezogen auf den niedrigen Bildungsbereich weist die Lesesozialisationsforschung erhebliche Lücken auf. Da das Bildungsniveau erheblichen Einfluss auf das Leseverhalten wie die Lesepraxis allgemein hat, kann von Lesesozialisationsverläufen etwa deutscher Abiturienten, die sich in germanistischen Seminaren an Universitäten finden, nicht oder nur bedingt auf unsere Zielgruppe geschlossen werden.

Die ExpertInneninterviews, die wir im Vorfeld der Hauptuntersuchung geführt haben, machen bereits deutlich, dass ein erheblicher Schwerpunkt der Arbeit im Deutschunterricht der Sprachproblematik gilt: Sprachfähigkeiten in Wort und Schrift sind oft schwach ausgeprägt, dies auch am Ende der Hauptschulzeit. Die PISA-Studie erhärtet diese Beobachtungen

³ Vgl. die Entfaltung der Bedeutung des Lesens in der PISA-Studie: *PISA 2000* (2001), 69-71. Zur Konzeption der Lesekompetenz vgl. Groeben/ Hurrelmann: *Lesekompetenz* (2002).

mittlerweile. Besonders an Frankfurter Hauptschulen, mit einem Anteil von oft über 90 % SchülerInnen mit Migrationshintergründen, gilt der Löwenanteil der Unterrichtsarbeit der Ausbildung sprachlicher Basiskompetenzen: Worte müssen geklärt, Zusammenhänge mühsam erschlossen werden. Hier findet sich der größte Anteil derjenigen Schüler und Schülerinnen, die die PISA-Studie als „Risikogruppe“ in Hinblick auf zukünftige Lebensperspektiven definiert.

Wir wollen drei Fälle vorstellen, die die Schwierigkeiten eines Migrationshintergrundes erkennen lassen: Volkan, Maria und Francesca. Von ihrer sprachlichen Leistungsfähigkeit her repräsentieren zumindest Maria und Francesca den unteren Bereich der Leistungsskala.

3. Falldarstellungen

Maria

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Maria 17 Jahre alt. Sie besucht seit ein paar Monaten einen einjährigen Lehrgang des *Vereins zur beruflichen Förderung von Frauen* in Frankfurt, der sie auf einen Ausbildungsplatz im Gesundheitswesen vorbereiten soll.

Marias Familie stammt aus Italien. Sie selbst ist allerdings bereits in Deutschland geboren. Zu Hause wird italienisch gesprochen. Weder die nicht berufstätige Mutter noch der Vater, der als Putzmann arbeitet, beherrschen die deutsche Sprache auch nur einigermaßen. So können sie weder sie noch ihre kleine Schwester - derzeit im 5. Schuljahr - in Hinblick auf schulische Anforderungen unterstützen. Maria kann sich zwar gut auf deutsch verständlich machen, doch sind ihre Äußerungen grammatisch fehlerhaft. Bisher ist es Maria nicht gelungen einen Ausbildungsplatz zu finden, eine Situation, an der sie nun arbeitet. Sie präsentiert sich als aktiv und engagiert in eigener Sache. War sie direkt nach der Schule ihrer Wahrnehmung nach zu jung, um schon eine Ausbildung zu beginnen, so soll es jetzt was werden. Dabei artikuliert sie eine gewisse Zuversicht.

In Marias gegenwärtiger Medienpraxis nimmt das Lesen eine klar definierte und wesentliche Stelle ein: Zu ihren täglichen Routinen zählt eine halbe Stunde Deutsch Üben. Fortschritte in der Sprache will sie machen und so die eigenen Chancen auf einen Ausbildungsplatz entwickeln. Sie nimmt daher den Vorschlag einer Lehrerin im Lehrgang auf und betreibt das Lesen wie eine regelmäßige Hausaufgabe.

Die Umsetzung des Lesetrainings zeigt indessen spezifische Interessen Marias: Das Auswahlkriterium „Nicht so schwer“, mit dem sie sicherstellt, dass sie ein Verstehen der Texte überhaupt erreichen kann, wird ergänzt durch inhaltliche Präferenzen: Zum Zeitpunkt des Interviews beschäftigt sie sich mit einem Buch über Mädchenbeschneidung (*Wüstenblume*), sucht in der Bibliothek gezielt nach Literatur über Beschneidung, Vergewaltigung und Frauenmisshandlung. Sie subsummiert diesen Interessenschwerpunkt unter „was geschehen ist“.

Maria beschreibt ihr Lesen als intensive Arbeit:

„Ich brauch so einen Monat so ein Buch zu lesen, ja, weil ich auch noch ne Menge schreiben muss und so mach ich ganz langsam und guck ich auch die Wörter, die ich nicht verstehe. Jeden Tag. Muss ich auch wegen mein Deutsch“ (119-125).

Sie liest ein Stück und schreibt dann ab. Vorlesen kann ihr zu Hause niemand. Genuss scheint diese Form der Lektürearbeit kaum zeitigen zu können. Obgleich sie offenbar interessengesteuert liest, berichtet sie zumindest nicht davon, zwischendurch so angesprochen, gespannt oder motiviert zu sein, dass sie auch mehr als das halbstündige Pflichtprogramm zur Kenntnis nimmt. Ihre Lektüre ist auch nicht Gegenstand des Gesprächs mit Freundinnen, wohl aber eines Referats im Kurs, das ihr offenbar positiv in Erinnerung ist, denn sie betont, es habe eine schöne Diskussion gegeben.

Auf die Frage nach anderen Büchern, die sie im Rahmen ihres „Trainings“ gelesen habe, berichtet sie summarisch von einem Buch über Jugendliche, einer Relektüre von *Ben liebt Anna* und einem Buch über ein Mädchen, das eine behinderte Schwester pflegt. Alle Texte haben einen lebensweltlichen oder gesellschaftspolitischen Bezug, die eigene Lebensphase,

die der Schwester (Maria hat *Ben liebt Anna* in der 5. Klasse, in der jetzt ihre Schwester ist, gelesen), die Frage nach dem Umgang mit behinderten Menschen.

„Was geschehen ist“, das ist das Kriterium, das Maria betont. Sie grenzt sich denn auch ab von Altersgenossinnen, die immer noch Bravo Girl lesen, obwohl da ja nichts Wichtiges drin stehe, räumt ein, sich die Zeitschrift früher auch gelegentlich gekauft zu haben. Jetzt jedoch wählt sie anders aus. Lesen erscheint daher nicht nur als Sprachtraining, sondern auch als ein Zugang zur Welt im Zeichen dessen, was faktisch bedeutsam erscheint. Eine gewisse Ernsthaftigkeit schwingt hier mit, die zu ihrer derzeitigen Arbeit am eigenen Lebenslauf passt: Es geht nun um die Gestaltung ihres eigenen Berufswegs.

In Marias früher Medienkindheit hingegen taucht das Lesen durchaus im Zusammenhang von Spaß und Genuss auf. Diese ist von Vorlese- und Leseaktivitäten einerseits und dem Fernsehen andererseits geprägt. Positiv erinnert werden Märchen, die ihr offenbar vor allem die Mutter vorgelesen hat: „Rotkäppchen und so was, das hab ich auch sehr gern gehabt“ (193/194). Der Umgang mit Geschichten war dabei nicht auf abendliche Schlafenszeitrituale beschränkt. Maria beschreibt vielmehr, wie sie die Mutter auch tagsüber dazu aufgefordert hat, ihr vorzulesen: „Mama les’ und hat sie’s mir oft, oft gelesen.“ In der Kindheit haben folglich fiktionale Geschichten bzw. ästhetische Literatur einen Ort (198/99). Da Maria selbst Märchen sehr mochte, erscheint es ihr umso verwunderlicher, dass ihre kleine Schwester daran kein Interesse zeige: „Die liest nicht so, die mag das nicht. Wundert mich, aber die mag mehr so von Schule aus zu lesen. Hab ich nicht so gemacht“ (203/204). So stehen die dicken italienischen Märchenbücher nun unbenutzt herum. Marias Kindheit schließlich, das vermittelt sie mehrmals, ist abgeschlossen.

Gegenwärtiges Leitmedium in der Familie ist das italienische Fernsehen. Von ihren Eltern sagt Maria – und die Abgrenzung ist mehr als deutlich – sie würden 24 Stunden fernsehen. Später differenziert sie, vor allem die Mutter schaue ständig, der Vater nach der Arbeit. Selber hat Maria schon mit 2-3 Jahren begonnen fernzusehen, benutzt dieses Medium also sozusagen von Anfang an. Darüber, was sie als Kind gesehen hat, erfahren wir nichts. Ihre derzeitigen Vorlieben kann sie aber klar bezeichnen: Sie nennt den Kriminalfilm *Bridges*, *Robin Hood*, *Big Brother*, eine besondere Vorliebe für Liebes-Zeichentrickfilme. Musikchannels schaut sie nicht. An *Big Brother* reizt sie, „wie die zusammen streiten, ja, und Paare (lacht) und auch, die haben jeden Monat so eine Aufgabe zu machen, zum Beispiel singen oder tanzen, Tango, Walzer...“ (165-167).

Das Fernsehen ist Unterhaltungsmedium, Stories sprechen Maria an. Außerdem mag sie es witzig. Mit *Big Brother* verfolgt sie eine unter Jugendlichen ihres Alters sehr populäre Show. Vielleicht wird hier die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Form von Jugendkultur leitend. Die Genres jedenfalls, die sie auswählt, unterscheiden sich deutlich von ihrer Lektürepraxis. Im Fernsehen hat Fiktionalität einen Platz.

Maria, die in ihrem Zimmer einen eigenen Fernseher hat, nutzt meistens den großen gemeinsamen Fernseher im Wohnzimmer. Obwohl das Fernsehen zumindest teilweise gemeinsame familiäre Praxis sein dürfte – Marias Angaben zur mütterlichen „Fernsehsucht“ legen nahe, dass sie oft dabei ist -, kommt es doch nicht zu Gesprächen über die Programme: „weil mh, da ist nix zu reden. Das passiert und das passiert halt. Das kann man nicht umändern“ (186/187). Sich unterhalten über Unterhaltung wird offenbar nicht als Teil oder gar Steigerung der Unterhaltung empfunden.

Das gilt auch fürs Kino, das Maria gern besucht, wenn auch aus Kostengründen nicht sehr oft. Bezeichnenderweise erinnert sie sich nicht an den Titel des Films, den sie erst am Vortag gesehen hat. Es sei eine Komödie gewesen. Sie möge es am liebsten, wenn man lachen könne.

Als Unterhaltungsmedium nutzt sie auch den Computer, wenn sie denn Gelegenheit dazu hat. Dann chattet sie und verschickt SMS. Hier kommt eine kommunikative Praxis ins Spiel, die sich deckt mit ihrer Selbstbezeichnung als „Schwätz tante“. Themen sind dann Jungs, der künftige Beruf, Träume. Primäres Musikmedium ist das Radio: Abends zum Einschlafen hört sie Pop und Hiphop.

Marias Medienpraxis erscheint insofern differenziert, als sie verschiedenen Medien verschiedene Funktionen zuordnen kann: Lesen bedeutet Information und Sprachtraining, Fernsehen Unterhaltung über Stories und Show, Radio Musik, das Internet vor allem Chatten.

Stellt sich Maria im Zusammenhang mit ihrer derzeitigen Lektürepraxis als aktiv und engagiert da, so gibt sie Hinweise auf ähnliche Motivationslagen in ihrer Biografie: Sie hat zunächst eine Sprachheilschule besucht und ist dort so gut zurecht gekommen, dass sie entschied, auf eine normale Schule zu wechseln. Die Probezeit auf der Hauptschule habe sie dann bestanden. Für die Zeit auf der Sprachheilschule kann sie Auskunft geben über Lektüre im Deutschunterricht. Dort hat sie *Ben liebt Anna* gelesen und das Buch geschenkt bekommen, so dass sie kürzlich noch einmal danach greifen konnte. Sie erinnert sich auch an Buchempfehlungen der Lehrer.

Ihre Beschreibung der anschließenden Zeit auf der Hauptschule, die immerhin das Ziel ihrer Wünsche war, ist dagegen desillusioniert und desillusionierend gleichermaßen:

„M.: Wir haben auch fast nix gemacht in Deutsch. Jeder hat was anderes gemacht in Hostato-Schule.

P.: Wie meinst du, jeder hat was andres gemacht?

M.: Ja, wir hatten zwei Lehrer, und der, der wollte auch mit uns üben, aber manche lesen dort, manche spielen. Manche spielen mit sein Handy und schreiben. Danach hat der Lehrer sich hingehockt und hat gemeint: Macht weiter. Des war ihm auch manchmal scheiß egal“ (268-274).

Ihr selber, so räumt sie allerdings auch ein, sei die Schule damals „wurschtegal“ gewesen. Bezüglich des Lesens erinnert sie sich lediglich an Lesen mit dem Lesebuch, Lektüren könnten dabei gewesen sein, aber sie weiß es nicht mehr. Gedichte, ja, die hätten sie mal zu produzieren versucht, das hätte ins Chaos geführt: „Wir warn keine Dichter, nein so was nicht“ (286).

Freilich fällt diese Phase ihrer Schulzeit zusammen mit pubertären Ablösungs- und Auflehnungsprozessen, die auch der Institution Schule gelten dürften.

Da Maria sich für einen Ausbildungsplatz noch zu jung fühlt, schließt sie nach der Hauptschulzeit ein Jahr auf einer Ernährungsfachschule an, doch entspricht ihr der Schwerpunkt nicht. Da nützt es auch nichts, dass die Leistungsanforderungen so gering sind, dass sie gut erfüllt werden können.

Ihre Interessen sieht sie im derzeitigen Fortbildungsprogramm zum Tragen gebracht. Der Lehrgang, den sie sich ausgesucht hat, weil er speziell für Frauen ist, motiviert sie. Offenbar fühlt sie sich auch wohl und gut betreut und kann daher Vorschläge der Ausbilderin annehmen und umsetzen. Sie sieht eigenes Engagement in Richtung Lernen und Üben nun als notwendig und erfolgversprechend an. Jetzt will sie es schaffen, jetzt wäre eine Ausbildung dran. Maria ist nicht mehr „zu jung“, sie ist, so möchte sie vermitteln, erwachsen.

Von entsprechender Eigenständigkeit und Reflexion zeugen ein paar explizite Abgrenzungen, die sie im Interview vornimmt: von den Leseinteressen der kleinen Schwester, vom Fernsehkonsum der Mutter und vom Zeitschriftenkonsum der Altersgenossinnen. Gerade im Blick auf ihre Familienkonstellation zeigt Maria auch eine gewisse biografische Reflexivität. Anders als ihre Schwester hat sie gerne Märchen gelesen. Wie sie hat ihre Schwester im 5. Schuljahr Schwierigkeiten, so dass Maria ihr hilft. Maria hingegen hat nicht viel Unterstützung erfahren: Die Eltern konnten und können sie bei der Verbesserung der Sprachfähigkeit nicht unterstützen. Jetzt ist es an ihr.

Francesca

Francesca ist zum Zeitpunkt des Interviews 17 Jahre alt. Seit sechs Monaten besucht sie – wie Maria – einen Lehrgang des *Vereins zur beruflichen Förderung junger Mädchen und Frauen*, der ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz im medizinischen Bereich verbessern soll.

Francesca ist vor vier Jahren gemeinsam mit ihren Eltern und ihren beiden Geschwistern aus Süditalien nach Deutschland übergesiedelt und lebt seit dieser Zeit in Frankfurt. Der Vater arbeitet als Bauarbeiter, die Mutter hat eine Stelle in einem Supermarkt. Beide Eltern haben nach Francescas Aussagen einen dem Hauptschulabschluss vergleichbaren italienischen Schulabschluss. Ihre heute 20-jährige Schwester arbeitet, der Bruder, 13-jährig, besucht noch die Schule.

Francesca selbst hat in Frankfurt eine Hauptschule besucht, in der sie zunächst für 1 1/2 Jahre einen Intensivsprachkurs absolviert hat, um anschließend ab der Jahrgangsstufe 8 am Regelunterricht teilzunehmen. Sie hat die Schule mit dem Hauptschulabschluss im Sommer 2000 verlassen.

Francescas Sprachkenntnisse sind so weit ausreichend, dass das Interview ohne größere Probleme geführt werden kann, allerdings unterlaufen ihr noch viele grammatikalische Fehler. Auch sucht sie häufig nach Worten und vermag sich zum Teil nur sehr undifferenziert auszudrücken. So bezeichnet sie etwa die Medien Fernsehen, Telefon, Computer jeweils als „mein liebstes“ (58, 62, 639), ohne dass bezüglich der beiden letztgenannten klar wird, ob sie damit tatsächlich eine besondere Qualität ausdrückt oder sich nur nicht differenzierter ausdrücken kann. Beim Fernsehen hingegen wird ihre Aussage durch Narrationen im Interview gestützt.

Francescas Mediennutzung ist bestimmt durch Fernsehen und Video. Andere Medien spielen im Verhältnis zu diesen intensiv genutzten eine ganz und gar untergeordnete Rolle. Im Fernsehen, das Francesca täglich über viele Stunden hinweg nutzt, sieht sie ausschließlich italienische Sender. Dabei strukturiert ihre Lieblingsserie, die sie täglich werktags sieht, zumindest ihren nachmittäglichen Zeitplan:

„Ich muss immer Fernsehen noch gucken und ich hab ein bestimmte Uhrzeit wann mein Film fängt und wann aufhört dann, ja, ich bin immer pünktlich da, wenn der Film fängt [an]“ (67-70).

Inhaltlich beschreibt sie die Serie, in der es um ein Liebespaar geht, als eine „mehr für junge Mädchen“. Darüber hinaus erscheint ihre Fernsehnutzung eher wahllos. Francesca hat keine Fernsehzeitung, sondern sieht „alles was da ist, is egal ob das Nachricht is oder was weiß ich [...] dann guck ich immer“ (93-95).

Neben Fernsehserien und -filmen sieht Francesca auch Videofilme in italienischer Sprache. Sie bevorzugt Spielfilme, schließt Action- und Terror-Filme aus. Die von ihr bevorzugten Formate und Inhalte, möglicherweise sind es Liebesfilme, ermöglichen ihr ein offenbar genießerisches Abtauchen und emotionale Gefangennahme:

„... das ist nur, das, also das ist nicht was echt passiert, weil ich guck, dass die weint und ich mein, oh wie traurig, siehst du sie weint [...]. Ich mag diese Filme. Ich kann auch nicht anderes machen, wenn ich diese Filme nicht gucke“ (328-333).

Kennzeichnend für ihre Rezeption ist die Wiederholung:

„Ich guck mehrmals. Weil ich erinner mich nich mehr was ich alles jetzt gesehen habe. Das erste Kasette, ich erinner mich nicht mehr, ich guck mehrmals“ (177-179).

Sie sieht die Filme immer alleine, im eigenen Zimmer, vor dem eigenen Apparat. Anschlusskommunikation über das Gesehene schließt sie dezidiert aus: „Das bleibt für mich was ich seh, das nehm ich“ (321).

Es zeichnet sich also ein Rezeptionsmuster ab, das die Funktion hat, in der Wiederholung emotional angenehme Situationen zu reproduzieren, die kommunikativ nicht vermittelt werden.

Obwohl sich Francesca, wie gezeigt, als Intensivnutzerin (audio-) visueller Medien präsentiert, wird im Interview doch eine ambivalente Haltung deutlich. So beschreibt sie das Fernsehen auch als Ersatz für andere, anregendere Tätigkeiten:

„Weil ich nix zu machen hab. [...] Ich bin fast immer hier und am Samstag geh'n wir einkaufen. Aber am Sonntag ist alles zu und manchmal is es schlecht Wetter und was soll ich machen dann? Nix. Fernsehen, Fernsehen, Fernsehen gucken. Immer was gleich“ (147-150).

Ähnliche Äußerungen macht sie hinsichtlich der Freizeitgestaltung mit Freunden. Es sind für sie misslungene Treffen, wenn dabei der Fernseher oder das Videogerät läuft:

„Ja und wenn manchmal meine Freundin kommt, dann gucken wir zusammen, wenn die bei mir zu Hause kommt, es is en bisschen langweilig eine Kasette zu gucken. Am besten is es

so sprechen, labern was wir gemacht haben. Wir erzählen uns, was wir gemacht haben“ (191-195).

Fernsehen und Video mit Freunden sind also lediglich Ersatz für die erwartete Kommunikation. Die Ursachen dieser ambivalenten Haltung sieht Francesca selbst im Kontext der Übersiedlung aus Italien in die Bundesrepublik:

„Also ich bin in Italien geboren und die, da guckt man nicht so viel Fernsehen, weil es gibt auch was anders zu machen, gibt’s Freunde und rausgehen, spazieren oder worauf, aber seit ich hier bin gekommen, weil ich auf einmal, kann man sagen alleine ja ohne Freunde. Und dann, das is klar, wenn man dann nix zu machen hat. Was kann ich machen, fernsehen gucken“ (207-212).

Ihre Kindheit und frühe Jugendphase bis zur Übersiedlung nach Frankfurt konstruiert sie im Rückblick dagegen als fast frei von Medien jeglicher Art, als Phase, die, in wohl starker Idealisierung, durch intensive Gemeinsamkeit mit Gleichaltrigen gekennzeichnet sei. Während sie sich für diese zurückliegende Lebensphase als „Macherin“ des eigenen Lebens präsentiert, ist für ihr Leben in Frankfurt die Aussage „Was kann ich machen?“ symptomatisch.

Francescas aktuelle Medienpraxis ist also gekennzeichnet durch die Intensivnutzung des Fernsehens bei einer zugleich ambivalenten Haltung gegenüber diesem Medium und damit gegenüber der eigenen Medienpraxis. Medien geraten so zum Ersatz für soziale Beziehungen und unter dem Stern eines „Was kann ich machen?“ deuten sie hin auf eine passive Haltung gegenüber der eigenen Lebenssituation. Im Kontext des auf Wiederholung abzielenden Rezeptionsmusters - Francesca betont immer wieder, dass sie nichts anderes tun könne, dass sie nichts anderes an die Stelle dieser Filme setzen könne - wird die Entlastungsfunktion ihres Medienhandelns als kurzfristige Ablenkung von Lebens- und Realitätsproblemen deutlich und verweist auf den Konnex aus passiver Mediennutzung und der Tendenz zur Realitätsflucht, die eine psychische Stabilisierungsfunktion in einer als unbefriedigend empfundenen Lebenssituation hat.⁴

Lesen, so viel ist bereits deutlich geworden, nimmt in Francescas Medienpraxis keine prominente Rolle ein. Während allerdings Zeitungen und Zeitschriften schlicht keine Bedeutung in ihrem Medienensemble haben, grenzt sie sich vom Buchlesen dezidiert ab und verweigert sich aktiv, obgleich der Eskapismus, der in ihrer Fernsehrezeption zum Ausdruck kommt, ja durchaus auch lesend befriedigt werden könnte.

Welche Begründungsstruktur gibt es für Francescas Leseverweigerung?

Wir wissen nur wenig über Francescas Lesesozialisation. Als Datum sind Erinnerungen an abendliche Vorlesesituationen in der Kindheit belegt, denen sie aber im Rückblick keine Bedeutung beimisst. Zur familiären Medienausstattung gehörten und gehören neben dem Fernsehen und dem Videogerät auch eine Tageszeitung sowie Bücher, von denen Francesca sagt, sie seien „nicht einfach so zum Lesen“ (273), was auf Lexika hindeutet. Über den Vater erfahren wir, dass er (zumindest gegenwärtig) manchmal italienische Bücher liest, auch Sportzeitungen und eine Tageszeitung während die Mutter, wie Francesca, „auch nicht lesen“ mag (352).

Über die Schule als die nach der Familie wesentliche Instanz der Lesesozialisation erhalten wir nur den Hinweis, dass sie in Italien in der Schule mehr geschrieben als gelesen habe (466). Ihre Schulzeit in Deutschland ist zunächst bestimmt vom Erlernen der deutschen Sprache. Für den anschließenden Deutschunterricht in der Hauptschule erinnert sie dominant den Grammatikunterricht und auf Nachfrage die Lektüre des Jugendbuches *Blaufrau* von A. Ladiges. Insgesamt beschreibt sie ihren Deutschunterricht als eine Mischung aus Über- und Unterforderung. Francesca fühlt sich intellektuell vom Hauptschulunterricht unterfordert und hat den Eindruck, mit Aufgaben „für Kindergarten“, wie sie es ausdrückt, beschäftigt worden zu sein. Überfordert fühlt sich Francesca dagegen mit den an sie gestellten Anforderungen im Umgang mit Texten. Der deutschen Sprache noch nicht mächtig, muss sie, was sie besonders

⁴ Vgl. Groeben/Scheele (1975): Zur Psychologie des Nicht-Lesens. Richtungen und Grenzen der Lesemotivation, S. 86

im Zusammenhang mit der Behandlung der Lektüre beschreibt, das jeweils Gelesene zusammenfassen und ihre eigenen Texte korrigieren:

„...ich hasse es auch, wenn wir eine Seite lesen zum Beispiel, da kann sie sagen macht ihr eine Zusammenfassung, aber da müssen wir lesen, korrigiere [...]. Das geht doch nie, weil ich kann doch noch nicht deutsch verbessern. Wenn sie sagte mir nicht, dass hier falsch ist, wie soll ich wissen“ (438-443).

Verständnisschwierigkeiten sei mit dem Hinweis des nachmaligen Lesens begegnet worden:

„[...] Dann [...] hat sie gesagt, lest ihr noch mal das Ganze durch, was wir gemacht haben und wenn ihr versteht nicht, ihr sollt dann wieder das ganze Buch lesen“ (413-416).

Dieser Anforderung stellt sich Francesca nicht mehr und schließt mit dem Hinweis: „Ich hab nich gelesen“ (416).

Insgesamt zeichnet sich in Francescas schulischer Erfahrung kein Ansatz in einem für das Lesen motivational ohnehin schwierigen Alter ab, einen Zugang zum Lesen zu eröffnen. Im familiären Kontext tritt das Lesen gleichfalls als Anforderung an Francesca heran. Diesmal als Tätigkeit, die der Vater privilegiert, und zwar explizit als Kritik an ihren Fernsehgewohnheiten. In der kurzen, bereits zitierten Sequenz, in der Francesca beschreibt, was sie an den von ihr bevorzugten Filmen genießt, verteidigt sie diese Rezeption gegenüber dem Vater: „Nein, der findet das nicht gut [...] Der meint es is so besser ein Buch lesen als diese Filme gucken“ (324-334). Die Bücher, die der Vater angeschafft hat, liest sie nicht, sie verweigert die Lektüre:

„Ja, der meint, der hat so viel gekauft und da meint er, ihr könnt das Bücher lesen. Ich mein, nein, ich mag das nicht. Ich mag das echt nicht. Aber wenn ich muss, kein Problem“ (339-341).

Anders als beim schulischen Lesen, wo sie stark mit ihrer mangelnden Sprachkompetenz im Deutschen argumentiert, steht für das (private) Buchlesen das eigene Wollen im Zentrum: „Ich mag das echt nicht. Aber wenn ich muss, kein Problem.“ Aber Francesca mag nicht.

Lesen bleibt für Francesca also Lesen im institutionellen Kontext, es bleibt Lesen in der fremden Sprache, in der sie nach wie vor nicht heimisch ist und sich nicht heimisch fühlt und es bleibt eine Tätigkeit, die vom Vater privilegiert wird. Lesen bleibt eine von außen an sie herangetragene Anforderung, es gibt keinen inneren Impuls dazu. Das Zusammentreffen dieser Faktoren kennzeichnet die Begründungsstruktur dafür, dass Lesen für Francesca nicht zur Praxis wird.

Volkan⁵

Der Kontakt zu Volkan wurde über ein Internationales Jugendzentrum in Frankfurt hergestellt, in dem das Interview auch stattfand. Volkan ist zum Zeitpunkt des Interviews 19 Jahre alt und besucht eine Berufsfachschule für Elektrotechnik in Frankfurt. Seine Familie kommt aus der Türkei. Bereits seine Großeltern haben in der Bundesrepublik gearbeitet und sind im Rentenalter in die Türkei zurückgekehrt. Seine Eltern sind als junge Erwachsene in die Bundesrepublik eingewandert. Mit Ausnahme eines längeren Aufenthaltes in der Türkei mit 13 oder 14 Jahren, um den Koran zu lernen, verbrachte Volkan seine gesamte Kindheit und Jugend in der Bundesrepublik. Im Sommer 2000 hat er die Hauptschule mit dem Hauptschulabschluss verlassen.

Volkan ist sehr gesprächsbereit. Den Interviewverlauf bestimmt er maßgeblich mit ausführlichen Narrationen vor allem zu seinen idealisiert erscheinenden familiären Verhältnissen. Als ‚roter Faden‘ dient ihm seine Selbstkonstruktion als türkischer Mann in der Folge von Vater und Großvater.

Der Alltag von Volkan teilt sich in die Bereiche Familie, Schule und Freundeskreis. Im Anschluss an den täglichen Unterricht verbringt er seine Freizeit überwiegend mit seiner Clique, die sich schon lange kennt. „Wir hängen alle miteinander zusammen und aneinander“

⁵ Die Falldarstellung zu Volkan stammt von Olga Zitzelsberger

(76/77). Gemeinsam besuchen die muslimischen jungen Männer aus unterschiedlichen Herkunftsländern die Jugendzentren, hören Musik im Radio und von Kassetten. Innerhalb dieser Peer-Group werden familiäre Angelegenheiten ebenso wie religiöse Themen besprochen. Sie würden „über Gott und die Welt“ (89/90) reden. Volkan kennt einen Teil dieser Gruppe schon seit seiner Kindheit, andere hat er an der Hauptschule getroffen.

Volkan lebt mit seinen Eltern und seiner 15-jährigen Schwester zusammen. Er betont, dass er sehr stolz auf seine Familie sei, weil sie einen sehr guten Zusammenhalt pflege. Dabei zählt Volkan neben seiner „Kleinfamilie“ auch seine Tanten, Onkeln und deren Kinder dazu.

„Wir sind zwar - stellen Sie sich so einen Apfel vor, der wie ein Stern geschnitten ist, ja und in verschiedenen Magen sitzt, zum Beispiel, aber wenn's mal drauf ankommt, dieser Apfel wird dann ganz. (Z: mhm) So ungeschnitten, noch sauber, noch gar nicht angefasst. Und so wird unsere Familie auch, also wir halten alle zusammen, wenn's drauf ankommt, egal der eine kann irgendeine gottverlassene Stelle sein und der andere kann hier in Deutschland sein, wenn der Probleme hat, dann fliegen wir sofort zum ihm, klären des, finanzielle Gründe egal was es ist, kommen wieder zurück. Also wir sind so die Familie, wir halten alle zusammen“ (168-176).

Innerhalb der Familie bildet jeweils das älteste männliche Mitglied das Familienoberhaupt und Volkan möchte als nächster diese Position einnehmen.

Als wichtigstes Medium im Familienkreis hebt Volkan das Fernsehen hervor. Mit dem Vater sehe er regelmäßig türkische Nachrichten, die dann im gemeinsamen Gespräch kommentiert werden würden. Er selbst sehe zusätzlich auch Nachrichten im deutschen Fernsehen. Über eine möglicherweise vorhandene Fernsehpraxis gemeinsam mit der Mutter und/oder der Schwester erfahren wir nichts.

Die Berichte im türkischen Fernsehen bieten Anlass zum Gespräch und Austausch mit dem Vater. Dabei sind auch Züge von Ironisierung des Gesehenen erkennbar, denn der Vater übertreibe in seinen Kommentaren ebenso wie das türkische Fernsehen. Darüber hinaus wird die Fernsehberichterstattung zum Gesprächsthema im Freundeskreis, insbesondere dann, wenn es sich um Berichte aus den Heimatländern der Freunde handelt.

Neben Nachrichtensendungen informiert sich Volkan regelmäßig durch die *Bildzeitung*, die er als empfehlenswert erachtet.

Der *Koran* bildet eine weitere – nach Möglichkeit tägliche – Lektüre. Dabei habe der *Koran* eine solche Faszination, dass er jeweils mehr lese als er sich vorgenommen habe. „Ich liebe dieses Buch“ (425/426). Die Lektüre des Koran bietet Anlass mit den Freunden, die ebenfalls alle muslimisch sind, zu reden und den Text mit dem eigenen Leben in Beziehung zu setzen. Fragen nach dem eigenen Verhalten in den Lebenssituationen des Propheten Mohamed würden dabei Gespräche im Freundeskreis initiieren.

In Erinnerung ist ihm auch ein Buch über *Männerleben*, das ihm der Autor geschenkt hat und *Ein Sommernachtstraum* von Shakespeare, das er aufgrund der besonderen Versform sehr möge, da er auch selbst poetische Sachen schreibe. Auch sein Vater schreibe seit seinem 14. Lebensjahr Gedichte. Zum Lesen ziehe er sich in einen Kellerraum zurück. Ob dies Teil einer Selbstinszenierung oder reale Erfahrung ist, kann aufgrund der Interviewaussagen nicht entschieden werden.

Über eine Medien- und Lesepraxis in seiner Kindheit berichtet Volkan wenig. In der familiären Sozialisation hat eine Dimension des intimen Vorlesens von Märchen oder Kindergeschichten keine erinnerbare Rolle gespielt.

Als Antwort auf Fragen zu Situationen des Vorlesens, Erzählens oder gemeinsamen Fernsehens in der Kindheit benennt Volkan Situationen mit dem Vater, bei denen dieser Geschichten der eigenen Kinder- und Jugendzeit erzählt habe.

Bei der eigenen aktiven Lesegeschichte erinnert Volkan seine frühere Lektüre über das Leben von Bruce Lee. Diese(s) Buch bzw. Bücher habe er in der Bibliothek gelesen.

„Ich hab früher in der Bücherei über Bruce Lee gelesen [...] und ich hab gelesen, was für ein Mensch der war und der war wirklich, der hatte einen sehr schönen Charakter, doch hatte er manche Fehler und wenn ich wenn diese Fehler bei einem Menschen auch

vortreten, dann sollte man's vermeiden irgendwie zu machen, diese Fehler irgendwie vermeiden und so sehe ich das Lesen“ (754-759).

Was er am Beispiel der Biografie über Bruce Lee verdeutlicht, stellt er in allgemeiner Form der vorangegangenen Textsequenz voran:

„Also man kann immer draus lernen, wenn man liest. Man sagt ja, wer lesen kann, hat Vorteile. Irgendwo sehe ich das auch so. Wer lesen kann, hat wirklich Vorteile. Man kann viel lernen beim Lesen“ (750-752).

An die Hauptschulzeit erinnert sich Volkan gerne. Hier hat er einen Teil seiner Peer-Group gefunden und viel Spaß im Unterricht erlebt. Der Deutschunterricht ist ihm in guter Erinnerung.

„Wir haben viel gelesen, zum Beispiel bei Herrn Denger haben wir so viel gelesen, so ehm über - wir haben da zum Beispiel Kinder von Zoo Bahnhof, kennen Sie das (*Z: Die Kinder vom Bahnhof Zoo*) kennst du das, genau das, das haben wir gelesen und wir haben das auch verwirklicht, so in Personen drin, also da waren zum Beispiel drei vier Personen, diese drei vier Personen ehm waren einer von der Klassen, wir haben das richtig wie so'n Theater gemacht, aber nur für uns, ist für keinen gewesen, ist für uns gewesen. Damit wir's besser verstehen und dieser Lehrer hat's wirklich, soviel Geduld gehabt bis wir's verstanden haben“ (603-611).

Als einzige Lektüre erinnert Volkan *Die Kinder vom Bahnhof Zoo*. Sie regte zu Gesprächen mit den Freunden an:

„... obwohl wenn ich so nachdenke, wir haben doch drüber geredet. Und zwar, wir haben immer Witze darüber gemacht, so z.B. über diese Kinder vom Bahnhof Zoo. Da gibt's ja viele Süchtige gewesen. Die Heroin und so genommen haben, darüber haben wir gelacht. Kannst du dir mal vorstellen, das zu nehmen. Und dieser Junkie und ach du Scheiße und du siehst so aus und du und du siehst so aus. Wir haben immer darüber gelacht, so haben wir Witze gemacht. Des war halt nur, so konnten wir halt nur reden“ (634-641).

Während sich Volkan in seiner Selbstpräsentation ausschließlich in soziale Kontexte einbettet, kennzeichnet er seine Lektürepraxis durch den Rückzug in den Keller bzw. durch Lesen in der Bibliothek und Alleinsein.

Volkan weicht zudem allen näheren Rückfragen zu Inhalt und Rezeptionsmodus der Lektüre aus. Kommunikationen in Anschluss an die Koranlektüre werden ausschließlich durch eine Explikation von Gesprächsweisen dargestellt, auf jegliche Inhalte wird verzichtet. In Bezug auf den Koran könnte dies zum einen verstanden werden als Distanzierung gegenüber der Interviewerin, die er als Christin einschätzt. Andererseits erscheint es auch möglich, dass überhaupt keine aktuelle Lektürepraxis vorhanden ist und Volkan lediglich eine Aktivität benennt, wie sie von einem praktizierenden Muslim erwartet wird. Wenn auch auf der Grundlage des vorliegenden Materials keine Entscheidung getroffen werden kann, so verweisen beide Interpretationsmöglichkeiten doch auf eine angestrebte religiöse Verankerung des eigenen Lebens.

Ebenso werden die weiterhin vorgestellten Lektüren von *Der Sommernachtstraum* und *Männerleben* nicht mit Inhalten gefüllt, sondern kontextualisiert über männliche Bezugspersonen. Der Sommernachtstraum wird zum Anlass, das eigene Gedichte Schreiben wie das des Vaters anzusprechen, das Buch über *Männerleben* hat ein Bekannter geschrieben.

Im biografischen Rückblick erscheinen zwei Stränge. So werden zum einen wenig bzw. keine vorbereitenden Lesepraxen bzw. Lektüeranregungen für gelingende Lektüreprozesse im familiären Kontext benannt. Die Erzählungen des Vaters über dessen eigene Kindheit beziehen sich auf einen späteren Zeitpunkt, nämlich Volkans beginnender Pubertät, und sind daher einer familiären Lesesozialisation in der Kindheit nicht mehr zuzurechnen. Die eigenständige Lektüre der Biografie von Bruce Lee dürfte sich gleichfalls auf den Zeitraum der Pubertät beziehen. Sie verdeutlicht gleichwohl Kenntnisse über Beschaffungsmöglichkeiten von Lesestoffen und Motivation zur Lektüre.

Der andere Strang im biografischen Rückblick führt zur institutionellen Lektüre an der Hauptschule. Die durchweg positiv erinnerte Schulzeit wird auch in der Schilderung des

Deutschunterrichts deutlich. Gleichwohl berichtet auch hier Volkan nicht über Inhalte, sondern erinnert eine Gesprächskonstellation mit den Freunden.

Insgesamt erschließt sich Volkans Lektürepraxis als Mittel zur Kommunikation und Selbstverortung. Zum Teil erscheint die Präsentation der Lektürepraxen aufgrund der durchgängigen Abwesenheit von Lektüregehalten unglaubwürdig. Offenbar spricht er eher über eine selbst- bzw. sozial erwünschte Aktivität.

Junge Erwachsene aus Migrantenfamilien wie Volkan sind zum Teil schon in der dritten Generation in der Bundesrepublik. Seine Großeltern sind als Gastarbeiter gekommen, seine Eltern als junge Erwachsene und er selbst wurde in der Bundesrepublik geboren. Dennoch ist das Familienprojekt Migration noch nicht abgeschlossen.

„Und ich bin irgendwie traurig darüber, weil ich kann so was nicht erleben, ich hab so was nicht erlebt, ich will auch so was erleben, wie mein Vater, ich will das Gleiche machen wie mein Vater, irgendwo es ist ja mein Vorbild mein Vater, mein Vater ist ja mein Vorbild und man hört so Sachen, man hört so Geschichten von dem Vater, was er gemacht, erlebt, aufgezogen dies und das. Man will das Gleiche erleben, genau das Gleiche, aber das klappt nicht, man hat keine Chance dafür, man lebt in Deutschland und er lebte in Türkei. Und hier hat man mehr Chancen, Schule, Zukunft, alles. Und mein Vater hat ja kein, da hat man ja kein Geld, da braucht man ja Geld für Schule, hier zahlt es die Staat dafür. Das ist das, ja“ (809-818).

Nach Ansicht Volkans hatte sein Vater in der Türkei keine Chance, da man dort Geld für die Schule braucht. Dient dies als Rechtfertigung dafür in die Bundesrepublik gekommen zu sein, weil es hier mehr Chancen gibt? Die Kindheitsgeschichten des Vaters können dabei in vielfacher Hinsicht interpretiert werden: als gelebte Erzähltradition, als Rechtfertigung der Migration, als Traditionsweitergabe an die nächste Generation im Sinne eines ‚Vergiss deine Wurzeln nicht!‘⁶

Familientradition scheint über orale Geschichten weitervermittelt zu werden. Die Geschichten aus der Kindheit des Vaters werden eingebunden in eigene Verlusterfahrungen und in eine Rechtfertigung der Migration der Familie. Gleichzeitig können sie stabilisierend auf die derzeitigen Herausforderungen in Deutschland wirken. Der Stolz auf die eigene Familie gewährt Schutz und Sicherheit gegenüber den Angriffen der Umwelt. Trotz aller Brüchigkeit solcher Idealisierungen bieten sie Volkan als männlichem Erstgeborenen Möglichkeiten einer positiven Selbstverortung. In der Identifizierung mit seiner türkischen Familie und Kultur ruht vermutlich seine derzeitige Selbstzufriedenheit.

Gleichzeitig befindet sich Volkan in der Adoleszenz und unterliegt den gleichen Prozessen der Modernisierung, die beschrieben werden als Individualisierung, Differenzierung und Pluralisierung von Lebensstilen (vgl. Beck 1986, 205ff.): „Die Auswirkungen der Migration auf die private Lebensführung der Einwandererminoritäten in Deutschland sind somit keineswegs so einheitlich, wie es die linearen makrosoziologischen Trendhypothesen der traditionellen Modernisierungs- und Akkulturationstheorien vorsahen. Vielmehr durchkreuzen sich hier Tendenzen der Modernisierung und Rationalisierung der Lebensführung im Sinne einer keineswegs zu einem Abschluss gekommenen funktionalen Differenzierung einerseits mit Tendenzen der Entdifferenzierung, Abschließung und Traditionalisierung andererseits, die sich keineswegs einer zunehmenden Individualisierung zuordnen lassen“ (Nauk 1991, 713).

Auch in diesem Sinne kann das Mediennutzungsverhalten von Volkan interpretiert werden. Während sein Vater noch ausschließlich türkische Nachrichtensendungen sieht, orientiert sich Volkan auch am deutschen Nachrichtengeschehen und bewertet die Berichterstattung positiv. In der national-gemischt zusammengesetzten Peer-Group verbringt er den Großteil seiner Freizeit mit der Rezeption von „typischen Jugendmedien“ wie Radio, CD, Kassetten usw. Die Clique fährt Straßenbahn, geht essen. Die Familie ist nicht mehr der Ort, an dem gemeinsame Zeit verbracht wird. Der Ablösungsprozess ist im Gange. Werden in diesem Zusammenhang –

⁶ Dabei fällt auf, dass dies in vielen Interviews auftaucht, die wir bisher mit jungen Erwachsenen aus Migrantenfamilien geführt haben. Das Erzählen von eigenen Lebensgeschichten innerhalb der Familie nimmt bei jungen MigrantInnen einen prominenten Platz ein.

vielleicht unzulässigerweise – *Koran* und *Biografien* in einer Rubrik „Lebensentwürfe“ zusammengefasst, erscheint eine plausible Erklärung auf theoretischer Ebene. Auf der Suche nach Austausch über den eigenen Lebensentwurf bieten sich Bücher als „virtuelle Gesprächspartner“ an. Dem *Koran* kommt dabei darüber hinaus auch noch die Funktion einer Praktizierung von Religiosität zu.⁷

Erscheint die Medienrezeption von Volkan bestimmt von persönlichen Vorlieben, eingeordnet in die biografische Phase der Adoleszenz, so ist die Auswahl doch nicht unendlich. Sie wird abgepuffert durch den Einfluss des kulturellen Ambientes und des Vorbilds der Eltern, der Identität in der Peer-Group sowie den Alltagsbedingungen. Volkan entstammt einer bildungsfernen Bevölkerungsgruppe – die Erwerbstätigkeit des Vaters ist unklar, früher arbeitete er im Großmarkt, die Mutter arbeitet in der Küche einer Kindertagesstätte – mit unterdurchschnittlichem Familieneinkommen.

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Volkan auf der Suche nach einem Job. Die Zeit an der Hauptschule ist für ihn abgeschlossen und als der Vergangenheit zugehörig interpretiert, der ‚Ernst des Lebens‘ steht nun auf der Tagesordnung. Ist sein Zusammensein mit den Freunden noch gekennzeichnet von grenzenlosem Spaß und Vergnügen, so wird doch am Horizont die erwünschte Position des nächsten Patriarchen innerhalb einer männlichen Genealogie seiner „türkischen Familie in Deutschland“ in Umrissen deutlich.

Medienrezeption dient Volkan in Familie und Freundeskreis als Anlass für Kommunikation. Daraus speist sich seine Lese- und Medienmotivation. Er verfügt über Rezeptionskompetenzen, die auch ironisierende Elemente in Medienprodukten und der Rezeptionspraxis erkennbar machen. Durch Anschlusskommunikation mit dem Vater beziehungsweise den Freunden eröffnen sich Blicke auf die eigene Wirklichkeit. Die Koran-Lektüre stößt eine Reflexion der eigenen Lebenspraxis an. Vielleicht ist Volkan ein Protagonist jener Jugendlichen aus Migrantenfamilien, die sich trotz Individualisierungsmöglichkeiten für eine Familientradierung entscheiden.

4. Zusammenfassung

Das Mediennutzungsverhalten der drei jungen Erwachsenen, so viel ist deutlich geworden, ist nicht losgelöst zu betrachten von ihrer Herkunftsgeschichte, die drei verschiedene Bedürfnislagen erkennbar macht: Volkans Orientierung an der Kommunikation, am dauernden Austausch mit Freunden und Familie ist unauflöslich verbunden mit seiner Selbstkonstruktion als türkischer Mann, die nach Ausdruck verlangt. Francescas Vorliebe für Film und Fernsehen tritt als Kompensation für eine Verusterfahrung in den Blick, weg vom erfüllten Leben im wohl idealisierten Italien. Marias Lesen steht im Kontext einer Ankunfts-geschichte: sie will ihre Berufsbiographie in Deutschland erfolgreich gestalten und uns eine junge Erwachsene präsentieren.

Lustvolle Lektüre, Lesen mit Genuss wird in keinem der drei Interviews erkennbar. Entspannungs- und Unterhaltungsmedium ist für alle drei das Fernsehen. Der Umgang mit dem Fernsehen freilich ist besonders in Hinblick auf die aktive Auseinandersetzung und Aneignung unterschiedlich: Während für Volkan die Kommunikation über das Gesehene bzw. das laufende Programm entscheidende Bedeutung hat, so dass die Inhalte hinter diesem Interesse fast verschwinden, Filme wie Nachrichten gleichermaßen der Unterhaltung dienen, schließen beide Frauen Anschlusskommunikation, wenn auch unterschiedlich motiviert, aus.

Und wie tritt das Lesen in den Blick? Drei Haltungen lassen sich beobachten:

Francesca reagiert mit Verweigerung auf eine Anforderung, die ihr der Vater entgegenbringt. Die Bücher, die er bringt, so äußert sie entschieden, will sie nicht lesen. Ebenso verweigert sie sich der schulischen Anforderung des Lesens. Hier signalisiert sie Überforderung, auf die hin sie zu blockieren scheint. Freilich: Francescas Idealisierung Italiens bedeutet auch eine

⁷ In der kürzlich vorgestellten „Mediennutzungsanalyse der türkischen Bevölkerung in Deutschland“ (Universität Berlin, Prof. Weiß, noch unveröffentlicht) wird im Vergleich zur deutschen Bevölkerung ein höherer Stellenwert der Religiosität im Leben von MigrantInnen hervorgehoben.

Ablehnung ihrer Situation in Deutschland, die sich auf den Erwerb der deutschen Sprache, den Umgang mit Texten in dieser Sprache, das Schreiben auswirkt. Und positive Erinnerungen an eine Lektürepraxis in der Kindheit, an die sich eventuell anknüpfen ließe, hat sie nicht.

Für Volkan ist auch das Lesen Kommunikationsanlass: Die Koran-Lektüre ermöglicht die Verständigung über das, was es heißt ein Moslem zu sein.

Für Maria bedeutet die tägliche Lesepraxis Arbeit an der eigenen Zukunft. Lesen ist verbunden mit der Steigerung ihrer sprachlichen Fähigkeiten, entscheidender Schritt, so die Annahme, auf dem Weg in die Ausbildung. Bei der Auswahl ihrer Texte werden spezifische Interessenlagen deutlich sowie die Auffassung, über das Buch Zugang zu dem zu gewinnen, „was geschehn ist“.

Maria, so zeigt sich, hat ein Konzept vom Lesen: Es ermöglicht Zugang zu ihrer Einschätzung nach relevanten Dimensionen der Wirklichkeit. Nicht den Genuss von Geschichten verbindet sie mit ihrer Lektürepraxis. Die Lust am Narrativen ordnet sie ihrer Kindheit zu und erinnert sie gern.

Auch Volkan hat ein Konzept, ja, er lässt sich dem Typus des „Konzeptlesers“ (Werner Graf) zuordnen: Lesen heißt Bildung (Shakespeares *Sommernachtstraum*), beim Lesen lernt man, es bedeutet Partizipation an der Kultur. Praxis scheint es allerdings nur in Hinblick auf die religiös-kulturelle Praxis des Moslem zu werden.

Wie steht es um die Spuren des Literaturunterrichts?

Bei Francesca motiviert er gerade nicht, ruft vielmehr eine Abwehrhaltung hervor. Maria erinnert immerhin ihre Zeit auf der Sprachheilschule positiv und greift auf Anregungen dieser Zeit aktuell zurück (*Ben liebt Anna*). Die Hauptschulzeit allerdings ist negativ besetzt, der Literaturunterricht bleibt für ihre Lesekarriere beinahe „spurlos“. Erst der aktuelle Lehrgang stärkt wieder ihre Motivation. Volkans Schulerfahrungen sind schwer einzuschätzen. Die Lektüre von Christiane F. *Die Kinder vom Bahnhof Zoo* ist ihm in relativ guter, wenn auch nicht intensiver Erinnerung. Im Gedächtnis ist ihm noch das szenische Interpretieren geblieben.

Sicher: Wir haben keine Schulforschung betrieben. Wir verfügen über eingeschränkte Daten. Und wenn wir auf die familiäre Sozialisation schauen, primärer Einflussfaktor in Hinblick auf die Entwicklung von Lesekompetenz und -motivation, so ist sie bei Maria, Volkan und Francesca nicht günstig. Eine Vermutung jedoch drängt sich auf, dass nämlich die Praxis des Deutsch- und Literaturunterrichts an Hauptschulen von dem hohen Anteil der MigrationsschülerInnen besonders betroffen ist und den Anforderungen, die diese Situation mit sich bringt, nicht gerecht wird. Hier harret das Problem des Lesens, so will es scheinen, noch seiner Lösung.

Literatur

- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft: auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Charlton, Michael (1999): *Kultur- und Gesellschaft, Informations/Mediengesellschaft*. In: *Kölner Psychologische Studien*, Jg. IV, 1999, Heft 1, S. 50-56.
- Groeben, Norbert / Scheele, Brigitte: *Zur Psychologie des Nichtlesens. Richtungen und Grenzen der Lesemotivation*. In: Göpfert, H.G. et al.: *Lesen und Leben*. Frankfurt am Main, S. 82-114
- Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina / Eggert, Hartmut / Garbe, Christine (1999): *Das Schwerpunktprogramm „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“*. In: Norbert Groeben (Hrsg.): *IASL, 10. Sonderheft: Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*. Tübingen, S. 1-21.
- Hurrelmann, Bettina (1999): *Sozialisation: (individuelle) Entwicklung, Sozialisationstheorien, Enkulturation, Mediensozialisation, Lesesozialisation (-erziehung), literarische Sozialisation*. In: *Kölner Psychologische Studien*, Jg. IV, 1999, Heft 1, S. 105-113.
- Dies. (2002): *Prototypische Merkmale der Lesekompetenz*. In: Norbert Groeben / Bettina Hurrelmann (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim, S. 275-286.

- Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim.
- Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim.
- Nauk, Berhard (1991): Migration, ethnische Differenzierung und Modernisierung der Lebensführung. In: Zapf, Wolfgang (Hrsg.): Die Modernisierung moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 25. Deutschen Soziologentages in Frankfurt am Main 1990.
- Oerter, Rolf (1999): Theorien der Lesesozialisation – Zur Ontogenese des Lesens. In: Norbert Groeben (Hrsg.): IASL, 10. Sonderheft: Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Tübingen, S. 27-54.
- PISA 2000 (2001). Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Hrsg. v. J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand et al. (Deutsches PISA-Konsortium), Opladen.
- Schmidt, Siegfried. J. (1999): Theorien zur Entwicklung der Mediengesellschaft. In: Norbert Groeben (Hrsg.): IASL, 10. Sonderheft: Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Tübingen, S. 118-145.
- Weiß, Hans-Jürgen (2001): Mediennutzungsanalyse der türkischen Bevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland. Kurzfassung der Forschungsergebnisse. Stand 19.06.2001. Bundespresseamt Berlin.